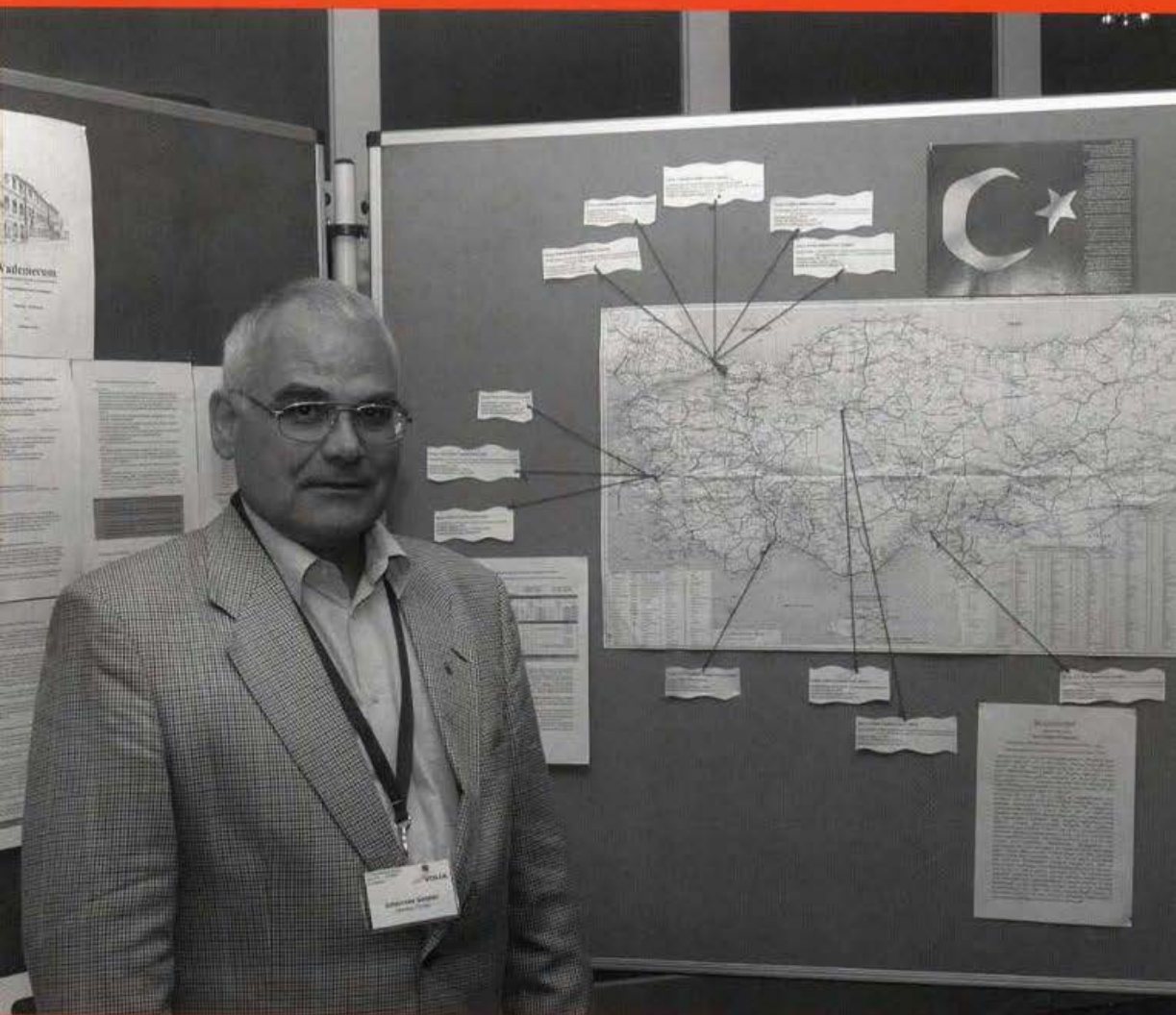


Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA



Schwerpunkt:
Das Anadolu-Projekt

Interview mit
Joachim Lauer / ZfA

Jubilare



Deutsche Lehrer im Ausland

53. Jahrgang – Februar 2006

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:

Stephan SCHNEIDER

Valdenairering 102

D-54329 Konz

Tel./Fax 065 01 - 1 22 25

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. (061 01) 58 28 97, Fax 00 49 - 61 01 - 58 27 33

lda-von-vilbel@t-online.de

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG

D-48135 Münster

Tel. (0251) 69 01 31

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Petra Landsknecht, Tel. (0251) 69 01 33

z.Z. gültige Preisliste Nr. 1 vom 1.8.00

Anzeigenschluss: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmonat

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Erscheinungsweise:

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

Redaktionsschluss:

15. Oktober für Heft 1; 15. Januar für Heft 2;

15. April für Heft 3; 15. Juli für Heft 4.

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VDLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement € 52,-;

Einzelheft € 13,-; jeweils zuzüglich Versandkosten.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.

Ausland: Jahresabonnement € 57,-;

jeweils zuzüglich Versandkosten und gesetzl. MWSt.

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

Bestellungen an:

Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG

D-48135 Münster

Tel. (0251) 69 01 36

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Druck:

Druckhaus Aschendorff, Münster

Printed in Germany / ISSN 0724-5343

Titelfoto:

Johannes Geisler stellte den Teilnehmern der 27. HV in Dresden das Anadolu-Projekt vor (Foto von Robert Heuer).

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. (062 53) 8 51 46, Fax 00 49 - 62 53 - 8 72 45

wecht@vdlia.de

Joachim SCHNEIDER,

Geschäftsführer und Stellvertretender Vorsitzender

Albachtener Straße 99d, D-48163 Münster

Tel. (025 36) 440 oder 445, Fax 00 49 - 25 36 - 446

schneider@vdlia.de

Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister

Parkstraße 49, D-26605 Aurich

Tel. (049 41) 93 88 55

tiffert@vdlia.de

Hannelore BREYER-RHEINBERGER, Lothar RHEINBERGER

Referenten für Rechts- und Sozialfragen

Am Schulwald 31, D-22844 Norderstedt

Tel. (040) 52 20 88 30, Fax 00 49 - 40 - 52 20 88 32

rheinberger@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen

Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek

Tel. (041 01) 37 13 26, Fax 00 49 - 41 01 - 37 28 15

peleikis@vdlia.de

Manfred EGENHOFF, Referent für Verbindung zu den Auslandschulen

Kleine Wehe 26, D-26160 Bad Zwischenahn

Tel. (044 03) 6 42 18, Fax 00 49 - 44 03 - 91 01 18

egenhoff@vdlia.de

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programm- und Ortslehrkräfte

Weinbergstraße 29, D-01462 Dresden-Cossebaude

Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49 - 351 - 4 52 10 21

lother@vdlia.de

Stephan SCHNEIDER, Schriftleitung

Valdenairering 102, D-54329 Konz

Tel./Fax (065 01) 1 22 25

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

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

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Auslandsdienstlehrkräfte € 120,-

Programmlehrkräfte € 60,-

Inlandslehrkräfte, Pensionäre, Rentner € 60,-

Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte € 30,-

Die Konten des VDLiA lauten:

Stadtparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50),

Postbank München, 1772 88-805 (BLZ 700 100 80).

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet » <i>Karlheinz Wecht</i>	2
Gespräch des VDLiA in der ZfA » <i>Karlheinz Wecht / Stephan Schneider</i>	4

VERBAND

Interview mit dem BLASchA-Vertreter des Landes Schleswig-Holstein, Herrn Bernd Blume <i>Hannelore Breyer-Rheinberger</i>	5
Jubilare	11
Personliche Nachrichten	12
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	13

AUSLANDSSCHULWESEN

LOG – Lernen ohne Grenzen. Jahrestagung für Rückkehrerinnen und Rückkehrer aus dem Auslandsschuldienst in Nordrhein-Westfalen » <i>Gerhard Austrup</i>	14
--	----

SCHWERPUNKT

Das Anadolu-Programm – Geschichte und Wandel eines fruchtbaren, stets anpassungsfähigen Lehrerentsendungsprogramms in der Türkei » <i>Johannes Geisler</i>	17
--	----

AMERIKA

Internationale Rechnungswesenstandards – REFO-Seminar an der Deutschen Berufsschule in Lima » <i>Klaus-Peter Henn</i>	37
Eine junge Schule mit Zukunft – Deutsche Schule Guadalajara » <i>Knut Linsel</i>	38

ASIEN

Ein Tag an der Nankai High School in Tianjin/China » <i>Katharina Meuß</i>	43
--	----

UNTERRICHT

Das Spiel zum Tag der Einheit – Modell Bundesrat. Ein Planspiel der Oberstufe der Deutschen Schule Helsinki » <i>Rainer Devantié / Paul Glaue</i>	47
---	----

AUS DER PRAXIS – FÜR DIE PRAXIS

Ein Besuch auf einem orientalischen Markt im DaF-Unterricht – Zwei Unterrichtsversuche mit Albert Ketélbys <i>In a Persian Market</i> » <i>Rainer E. Wicke</i>	51
--	----

VERSCHIEDENES

Forum Hauptversammlung – Eindrücke eines Mitglieds » <i>Karl-Helmut Fitting</i>	58
---	----

REZENSIONEN

Wirtschaft und Finanzen » <i>Rainer E. Wicke</i>	59
Zu alt für einen Neuanfang, zu jung für die Frühpensionierung » <i>Rainer E. Wicke</i>	60
Was ist die Europäische Union in der Zukunft » <i>Dieter Allgaier</i>	61
Sie prägten die Welt im 20. Jahrhundert » <i>Dieter Allgaier</i>	62
Streitende Gelehrte » <i>Knut Linsel</i>	63
Untergegangene Kulturstadt » <i>Knut Linsel</i>	64
Graf von Galen gegen die Gestapo » <i>Arnold Apweiler</i>	65
„Wir sind Papst“ » <i>Eckhardt Knop</i>	66
So richtig schön schmökern! » <i>Heinz Weischer</i>	67
Arm und reich » <i>Rudolf Kerscher</i>	68
Die Romanisierung Galliens » <i>Gabriele Große</i>	69

INHALTSÜBERSICHT DES 52. JAHRGANGS – 2005

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Schnellschüsse aus der Hüfte weiß man in Westernfilmen zu schätzen, in der Bildungsplanung und in der Schulentwicklung sind sie kein probates Mittel Probleme zu lösen. Trotzdem erzwingt die politische Dynamik ein ständig neues Einstellen auf veränderte Vorgaben und Rahmenbedingungen. Auch im Auslandsschulwesen ist das nicht anders. Im Mittelpunkt des Interesses stehen einmal mehr die knapper werdenden Finanzen. Doch als man sich schon fast genötigt sah, den Bestatter zu bestellen, wurden in Berlin Leuchtfeuer der Hoffnung entzündet.

Nach der Veröffentlichung des Koalitionsvertrages stellte sich bei allen Beteiligten des Auslandsschulwesens so etwas wie eine leise Euphorie ein. Im Koalitionsvertrag war zu lesen:

„... Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik muss wieder die tragende dritte Säule deutscher Außenpolitik werden und den deutschen Interessen im Ausland dienen. Dies setzt eine sachgerechte Mittelausstattung voraus. Die Mittler der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik, insbesondere die Goethe-Institute und die deutschen Auslandsschulen, leisten einen unverzichtbaren Beitrag für enge und vertrauensvolle Beziehungen zwischen Deutschland und seinen Partnern und erfüllen wertvolle Aufgaben bei der Verständigung zwischen den Kulturen. Ein Schwerpunkt ist die Vermittlung, Förderung und Stärkung der deutschen Sprache im Ausland.“

Darüber hinaus hatte Herr Dr. Frank-Walter Steinmeier anlässlich seiner Amtsubernahme als Bundesaußenminister am 23. November 2005 in Berlin gesagt:

„... Und wenn ich von dem erweiterten Sicherheitsbegriff spreche, dann denke ich neben der klassischen Sicherheitspolitik zum Beispiel auch an die Entwicklungs- und Umweltpolitik. Und erst recht an die Auswärtige Kulturpolitik. In einer Welt, in der kulturelle Identität und kulturelle Differenz eine immer stärkere Rolle spielen, ist sie ein unverzichtbarer Pfeiler unserer Außenpolitik. Und das muss sich auch in Haushaltsaufstellung und -vollzug widerspiegeln.“

Ich freue mich sehr über diese Analyse der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und kann der zwingenden Schlussfolgerung Steinmeiers nur zustimmen. Solche klaren Bekenntnisse geben Hoffnung, dass bei den politischen Entscheidern der Wert der schulischen Arbeit im Ausland wiederentdeckt wurde und man jetzt endlich bereit ist, auch in diesem Sinne zu handeln.

Wir erwarten, dass der neue Haushaltsentwurf hier eine andere Sprache spricht als die Fortschreibung der bisherigen finanziellen Planung für den Schulfond des Auswärtigen Amtes. Ginge es danach, wären weitere, empfindliche Einsparungen zu befürchten und am Horizont drohen schon jetzt die düsteren Wolken des Spar- und Horrorjahres 2007 auf die Stimmung in der ganzen Republik zu drücken.

Ungeachtet der Abhängigkeit von finanziellen Entwicklungen hat sich inzwischen die Zentralstelle auf den sehr begrüßenswerten Weg der Förderung einer pädagogischen Qualitätsentwicklung an den Auslandsschulen gemacht. Was an einigen Pilotschulen schon ausprobiert wurde, soll nun weltweit umgesetzt werden. Ziel ist, die Qualität der Schulen auf hohem Niveau zu sichern und sie mit einem Gutesiegel auszuzeichnen. In einem Gespräch mit der Leitung der Zentralstelle wurden dem Vorsitzenden und dem Schriftleiter unserer Zeitschrift die Planungen der Zentralstelle auf diesem Gebiet erläutert. Stephan Schneider gibt dieses Gespräch knapp wieder und kündigt damit das Themenheft (Heft 2/2006) zur Pädagogischen Qualitätsentwicklung (PQM) an.

Außerdem wollen wir in dieser Ausgabe unsere Reihe mit Interviews von BLASchA-Vertretern und -Vertreterinnen fortsetzen. Wir freuen uns, dass dieses Mal Herr Bernd Blume, Vertreter des Landes Schleswig-Holstein, die Fragen meiner Kollegin Hanne Breyer-Rheinberger beantwortet hat.

Ein weiterer Schwerpunkt des vorliegenden Heftes betrifft das Anadolu-Programm. Johannes Geisler berichtet von seinen ganz persönlichen Erfahrungen im Rahmen dieses Lehrerentsendeprogramms, das



türkischen Rückkehrerkindern den Einstieg in das türkische Schulsystem erleichtern soll. Unter dem Aspekt eines möglichen Beitritts der Türkei zur Europäischen Union wird überdeutlich, welche Dimension die schulische Arbeit im Ausland hat und wie sehr jede einzelne Lehrkraft in den unterschiedlichsten Winkeln der Erde Botschafter eines modernen, demokratischen und friedfertigen Deutschlands sein kann.

Sie haben sicherlich schon bemerkt, dass dem Titel unserer Zeitschrift das „Der“ abhanden gekommen ist. Wir haben uns die Kritik und Vorschläge unserer weiblichen Mitglieder zu Herzen genommen und hoffen mit der Pluralform „**Deutsche Lehrer im Ausland**“ einen guten Kompromiss zwischen dem tradierten Titel und einer modernen und der Geschlechterverteilung unserer Mitglieder angemessenen Überschrift gefunden zu haben. Außerdem hat sich unser Grafiker, Herr Markus Schmitz, mit der äußeren Gestaltung der Zeitschrift beschäftigt und ihr ein neues Gewand gegeben. Ich bin gespannt auf Ihre Meinung und wünsche Ihnen viel Freude bei der Lektüre dieser Ausgabe.

Herzlichst
Ihr

Karlheinz Weckel

Von der Redaktion für Sie gelesen:

**MIT NIETZSCHE UND SCHOPENHAUER,
GOETHE UND BÖLL FÜR EINE BESSERE WELT**

Deutsche Sprache und Kultur gelten noch etwas – im Ausland!

Am Ende des SPIEGEL-Interviews zum Thema der Osthoff-Entführung (*Der Spiegel*, 50/05, S. 140) und der drohenden Radikalisierung in der arabischen Welt äußert sich der ägyptische Milliardär Naguib Sawiris (50, Vorstand und Teilhaber der Orascom Telecom Holding), ehemaliger Schüler der DEO Kairo, zum Stellenwert von Bildung und Wirtschaft: „Wenn wir den Wohlstand der breiten Mehrheit auch nur ein Stück anheben, fangen wir bereits viel Druck ab. Deutschland hat in Ägypten für 300 Millionen Dollar Lokomotiven finanziert. Hätten wir dieses Geld ohne Umschweife in den Aufbau von deutschen Schulen investiert, dann hätten wir heute pro Schule 400 oder 500 kluge junge Leute auf unserem Arbeitsmarkt.“

Zu dieser Schlussfolgerung kommt der milliardenschwere Naguib Sawiris durch die Überlegung, die deutsche (Bildungs-)Politiker aufhorchen lassen sollten:

„Diese Weltsicht, diesen klaren Blick, verdanke ich letztlich meiner europäischen, meiner deutschen Erziehung, meiner Begegnung mit Nietzsche und Schopenhauer, mit Goethe und Böll.“

○ Gespräch des VDLiA in der ZfA

Karlheinz Wecht / Stephan Schneider

Auf den Schwerpunkt des kommenden Heftes der Verbandszeitschrift soll die Zusammenfassung des wichtigsten Teils eines Gesprächs aufmerksam machen, das von Karlheinz Wecht und Stephan Schneider mit Joachim Lauer, dem Abteilungsleiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, am 16.11.2005 in Köln geführt wurde.

Einleitend zitierte Herr Lauer zwei Passagen aus dem aktuellen Koalitionsvertrag, in denen die Auslandsschulen erwähnt werden: „Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik muss wieder die tragende dritte Säule deutscher AP werden und den deutschen Interessen im Ausland dienen. Dies setzt eine sachgerechte Mittelausstattung voraus. Die Mittler der AKBP, insbesondere die Goethe-Institute und die deutschen Auslandsschulen, leisten einen unverzichtbaren Beitrag für enge und vertrauensvolle Beziehungen zwischen Deutschland und seinen Partnern und erfüllen wertvolle Aufgaben bei der Verständigung zwischen den Kulturen. Ein Schwerpunkt ist die Vermittlung, Förderung und Stärkung der deutschen Sprache im Ausland.“ (S. 114) Und: „Die AKBP ist die dritte Säule der deutschen Außenpolitik (...). Um die Effizienz unserer Auswärtigen Kulturpolitik zu erhöhen, wollen wir die Instrumente straffen, stärker vernetzen und ihre Qualität verbessern. Die Deutsche Welle als Stimme Deutschlands und das Auslandsschulwesen müssen gestärkt werden.“ (S. 136)

Mit „Freude und Vergnügen“ (Lauer) habe er diese Stellen gelesen und die Zentralstelle werde versuchen die in sie gesetzten Erwartungen zu erfüllen. Die zukünftige Marschrichtung der ZfA erklärte Lauer anhand eines dreigliedrigen Schemas:

- I. Allgemeine Reformen
- II. regionale Konzepte
- III. Einzelschulen

Zusammenfassend versicherte Lauer, dass er nicht vorhabe in Zeiten knapper Kassen einfach das „Raschmaherprinzip“ (überall z.B. um 5% kürzen) oder das „Omnibusprinzip“ (Wenn vorne jemand zusteigt, muss dafür hinten einer aussteigen.) anzuwenden, sondern bei der Forderungswürdigkeit (ad III.), bei der globalen Schwerpunktsetzung (ad II.) und vor allem bei I. „phantasievoll“ vorzugehen. Wenn die Zentralstelle also helfe, neue Schulen im Osten (von Bratislava, Sofia über Dubai bis Shanghai) aufzubauen, dann müssten „historische Zufälligkeiten“ im lateinamerikanischen und hispano-europäischen Raum hinterfragt werden, falls

sie langfristig keine neuen Perspektiven vorweisen können.

Zum pädagogischen Qualitätsmanagement (PQM) äußerte Lauer: Qualität kann durch Geld, aber auch durch Know-how gesteigert werden.

a) Wenn weniger Geld zur Verfügung steht, dann hilft die ZfA mit Know-how.

b) PISA hat gezeigt, dass Bildung hohe Investitionen verlangt. Wegen des schlechten Abschneidens im internationalen Vergleich entstehen Wettbewerbsnachteile vor Ort für die deutschen Schulen in Konkurrenz mit anderen renommierten Auslandsschulen.

c) Erfolg ist nicht garantiert mit bloßem Verweis auf Tradition oder historisches Prestige, sondern basiert auf beschreibbarem und überprüfbarem Qualitätsnachweis (Stichwort Zertifizierung: „Das Etikett steht drauf, die Qualität steckt drin.“)

Daher beschreitet die ZfA (zusammen mit der Bertelsmann-Stiftung) den schon in Dresden auf der HV dargelegten Weg des Qualitätsmanagements, der Selbstevaluation (SEIS-Projekt, Indikatoren: Quellen der Nachweisbarkeit, aber auch Anmeldezahlen) mit anschließender Zertifizierung.

Da in einigen Bundesländern der Qualitätsrahmen schon verschriftlicht wurde, schaut sich die ZfA an, was sie für die deutschen Auslandsschulen übernehmen kann, immer unter der Leitfrage: Wo wollen wir hin?

Auswirkungen hat das ganz konkret bis hin zur Arbeit im Schulleiterfindungsausschuss, bei der Verantwortung jeder ADLK, aber auch in der Einbindung der Ortslehrkräfte, da sie ja gerade diejenigen sind, die am längsten an einer Auslandsschule arbeiten und ihr Bild nachhaltig prägen.

Helfen lässt sich die ZfA durch Expertengruppen (theoretischer Überbau: Rolff, Bühren) um eine größere Akzeptanz zu erreichen. Die Idee der „peer reviews“ soll regionale Netzwerke entstehen lassen (z.B. derzeit gute Zusammenarbeit von Bogotá und Quito), aber nicht nur auf der Ebene der Schulleiter, sondern auch mit Schulvorständen. Bei der anstehenden Zertifizierung, die natürlich von außen geschehen muss, ist daran gedacht, erfahrene Ex-Schulleiter als praxiserprobte Experten heranzuziehen. Die Tatsache, dass freiwillig mehr als die Hälfte aller Auslandsschulen ernsthaft mitmachen, zeigt, dass man nicht an einer „Fassadenevaluation“ interessiert ist, sondern eingesehen hat, dass es keine Alternative zur Qualitätssteigerung gibt. ◀

○ Interview mit dem BLASchA-Vertreter von Schleswig-Holstein, Herrn Bernd Blume

Hannelore Breyer-Rheinberger

Bernd Blume, Studiendirektor

- 1987–1992 Lehrer an der Europäischen Schule Luxemburg.
- Seit 1994 Mitglied der Abiturprüfungskommission der Europäischen Schulen in den Fächern Biologie und Chemie, ab 2006 nur noch Chemie.
- Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Ausland durch Mitarbeit in Projekten wie Baltic Environmental Education Network der Bund-Länder-Kommission, Balic-Sea-Projekt der Unesco-Schulen und in Comeniusprojekten.
- Seit 2004 Ländervertreter für Schleswig-Holstein im BLASchA.

VDLiA: Herr Blume, wie muss man sich den Arbeitsalltag eines BLASchA-Vertreters vorstellen?

B. Blume: Meinen Arbeitsalltag zu beschreiben, ist nicht einfach, weil meine Aufgabenbereiche unterschiedlich sind und dabei sehr viele Termine außerhalb des Ministeriums wahrzunehmen sind. 50 % meiner Tätigkeit ist vorgesehen für den BLASchA. Wie die Kollegen und Kolleginnen in anderen Bundesländern eingesetzt werden, das ist ganz unterschiedlich. Einige sind zuständig für den Bereich Fremdsprachen, andere sind zuständig für internationale Begegnung, viele sind dann aber auch zuständig in der Qualitätsentwicklung, es gibt auch einen Schulleiter eines Gymnasiums, so dass die Kompetenzen im BLASchA breit angelegt sind, das ist auch gut so. Das schafft Synergieeffekte, die unbedingt erforderlich sind.

VDLiA: Ist das in allen Bundesländern so?

B. Blume: Generelle Aussagen sind hier nicht möglich. Ich kann konkret nur etwas zur Regelung in Schleswig-Holstein sagen. Meine Zuständigkeitsbereiche sind die internationalen Begegnungen, dann die Austauschprogramme, die Europaschulen, der europäische Wettbewerb, die Waldorfschulen und die Naturwissenschaften Sek I.

VDLiA: Das ist recht umfangreich.

B. Blume: Es ergeben sich natürlich auch Synergieeffekte dadurch, dass die Waldorfschulen Privatschulen sind, das sind die Deutschen Auslandsschulen auch, auch hier geht es um Prüfungsordnung und um Aufsicht, die aber delegierbar ist an

Schulleiter. Ich muss eine Aufgabe haben, die es ermöglicht, dass ich auch einige Wochen auf Prüfungsreise sein kann.

VDLiA: Was bereitet Ihnen die größte Freude bei der Arbeit?

B. Blume: Die größte Freude sind die Prüfungsreisen. Mein Bereich ist bis Ende 2005 Nordamerika, die German International School Silicon Valley, die DS Montreal, DS New York und DS Washington. Ich habe sehr viel Unterricht hospitiert und habe gute Gespräche geführt mit den Schulleiterinnen und Schulleitern, mit den Schulvorständen, aber auch mit den Schulerinnen und Schülern und natürlich den Kolleginnen und Kollegen. Dieses große Engagement in die Arbeit, diese Identifikation mit der Schule als „meine Schule“, das hat mich beeindruckt und zwar ganz besonders bei den kleinen Schulen in Silicon Valley und Montreal.

VDLiA: Das ist bei den großen Schulen in New York und Washington nicht so?

B. Blume: Doch, ich will die Arbeit an diesen Schulen überhaupt nicht abwerten. Aber Montreal und Silicon Valley sind auf dem Weg zum Deutschen Internationalen Abitur. Und die German International School Silicon Valley ist eine Schule, die mit den Instrumenten einer hervorragenden pädagogischen Arbeit ums Überleben kämpft. Die Kollegen und Kolleginnen setzen alle Kraft daran, das



Die Sozialreferentin des VDLiA, Hannelore Breyer-Rheinberger, im Gespräch mit Bernd Blume

Überleben zu ermöglichen und diese Schule attraktiv zu machen. Das ist ganz speziell an diesen beiden Schulen der Fall. Auch der Vorstand zieht mit, das ist das, was eigentlich beeindruckend ist. Im Gegensatz dazu sind Washington und New York etablierte Schulen, die haben keine direkten Existenznote. Der Nachfrage entsprechend könnte New York mehr Schüler aufnehmen, wenn die Anwohner sich nicht gegen den vermehrten Verkehr wehren würden. Die Schule versucht das zu ändern durch Einbindung der Anwohner in das Schulleben, sie werden zu Schulveranstaltungen eingeladen. Bis man etwas erreicht, ist das ein muhseliger Prozess.

VDLiA: *Gibt es Bereiche, bei denen Frustration aufkommt?*

B. Blume: Also Frustration finde ich vom Begriff her schwierig. Ich würde das nicht als Frustration bezeichnen. Es gibt Dinge, um die muss gerungen werden. Ich muss „meine Schulen“ im BLASchA vertreten, indem Anträge mit hoher Sorgfalt und sehr sachgerecht geprüft werden. Es ist mitunter ein schwieriges Unterfangen, eine Schule auf dem Weg zu einem fertigen Antrag und dem anschließenden Durchsetzen dieses Antrags auch im BLASchA zu begleiten, das habe ich mittlerweile gelernt. Ich bin dabei, mir die notwendige Sachkompetenz anzueignen. Ich muss mit Sorgfalt, Umsicht und Übersicht vorgehen und das ist manchmal nicht ganz einfach.

VDLiA: *Wie verarbeiten Sie Interessengegensätze?*

B. Blume: Das Problem ist der Spagat zwischen der Praxis, die man in seinem Bundesland erlebt hat und den andersartigen Verhältnissen an der Auslandsschule, ich denke da z. B. an den Bereich Konferenzordnung in Schleswig Holstein. Hier ist es ja durchaus so, dass Eltern und Schuler in der Schulkonferenz mitbestimmen können, das ist an den Deutschen Auslandsschulen nicht möglich, bewusst nicht möglich, weil die Eltern im Schulvorstand schon vertreten sind und da ihre Meinung bekunden können. Es muss im Ausland auch die Position des Schulleiters gestärkt werden.

Mit diesen Gegensätzen zu leben, muss man erst lernen, und auch davon überzeugt sein, dass es in Schleswig-Holstein so sein kann, es im Ausland aber anders sein muss. Dies bedarf eines Lernprozesses mit Überlegung in Ruhe und sachgerechter Beratung vor Ort.

VDLiA: *Dieser Lernprozess hat sich bezogen auf ihre Prüfungs-, Berater- und Besuchstätigkeit vor Ort?*

B. Blume: Ja, auf die ganze sich daraus ergebende Antragstätigkeit. Z. B. wird Silicon Valley

sich als erste Schule auf den Weg zum Deutschen Internationalen Abitur machen. Das war natürlich ein sehr komplexer Antrag, bei dem viele verschiedene Bereiche angesprochen werden müssen: die Konzeption der Schule, die Stundentafel, aber auch die gesamte Lehrplanfrage müssen geregelt werden mit den nötigen Genehmigungen, weil jede Schule ein etwas anderes Profil hat, die Regelung der Personalentwicklung, eine Beschreibung der Schule und der Ressourcen der Schule, der Entwicklung der Schulerzahlen usw., das gehört alles in das Paket. Das erfordert viele Überlegungen und ein hohes Maß an Beratungskompetenz.

VDLiA: *Der Antrag wird an den BLASchA gestellt?*

B. Blume: Genau. Der entscheidet über die Genehmigung. Im Fall der German International School Silicon Valley kann ich sagen, er ist genehmigt: Die Schule hat jetzt fünf Jahre Zeit. Sie muss sich ja erst auf den Weg machen und einige Male erfolgreich das Abitur durchführen und dann wird weiter entschieden, ob sie endgültig den Status einer anerkannten Sek II Schule erhält.

VDLiA: *Könnte es für Sie Probleme geben, dass Sie auf der einen Seite die Schule beraten bei der Antragstellung und auf der anderen Seite in dem Gremium sitzen, das über den Antrag berat und abstimmt?*

B. Blume: Es ist längst nicht so, dass jeder Antrag durchgeht. Man muss sich sehr sorgfältig überlegen, ob man einen Antrag einbringt. Die Lage in Montreal ist z. B. so, dass das Lehrplangenehmigungsverfahren noch nicht abgeschlossen ist, d. h. da müssen wir noch warten, bis die Lehrpläne vorliegen: Das hängt damit zusammen, dass alle Lehrpläne auf der Nordhalbkugel auf das thuringische System umgestellt werden sollen. – Auf der Südhalbkugel orientiert man sich an Baden-Württemberg. Dies geschieht nicht mit Druck, sondern durch Überzeugung, wenn sich die Schulen zu zentralen Sek I und Sek II Abschlüssen entscheiden. Das erfordert dann eine Einigung, da kann man nicht sagen, die Schule kann sich frei das System irgendeines Bundesland wählen. Es können eben nicht beliebig viele zentrale Abschlusssthemen bereit gestellt werden.

Wenn man einen Antrag im BLASchA einbringt – das sind Momente, bei denen man erst sagt, das strengt mich an, oder die Kommunikation ist nicht immer optimal, aber wenn er durchgeht, dann ist die Frustration vergessen und man sagt: „toll“ und freut sich.

VDLiA: *Für viele Leser interessant ist: Wie läuft denn genau das Freistellungsverfahren für Erstbewerber in Schleswig-Holstein?*

B. Blume: Die erste Voraussetzung ist die Verbeamtung. Dann gehört natürlich dazu die Eignung, d.h. keine Freistellung ohne dienstliches Gutachten, denn es muss sicher gestellt sein, dass die Lehrkräfte, die ins Ausland gehen, die Bundesrepublik in hervorragender Weise vertreten. Und das bedarf der eingehenden Prüfung, die erfolgt im Wesentlichen durch die Schulleiter. Im Ministerium erfolgt dann eine Prüfung nach Aktenlage.

VDLiA: Im VDLiA wird kritisch beobachtet, dass ein Schulleiter im Inlandsdienst ohne Auslandserfahrung nicht immer genau weiß, was denn die erforderlichen Qualifikationen für einen erfolgreichen Auslandslehrer sind.

B. Blume: Das ist natürlich ein ganz schwieriges Unterfangen. Nur stellt sich die Frage, wie man es sonst machen konnte. Man hat die Möglichkeit, zu einem Gutachten ein Gegengutachten zu schreiben. Wir bekommen diese ganzen Gutachten und ich habe nicht den Eindruck, dass sich die Schulleiter Auslandsbewerbungen entgegenstellen.

VDLiA: Wir fragen deshalb, weil wir im Sozial- und Rechtsreferat häufig Klagen bekommen, dass Schulleiter die Weiterleitung einer Bewerbung ablehnen. Dann heißt es vor allem bei Zweitvermittlungen: „Mein Schulleiter hat mir schon jetzt gesagt, dass er mich nicht gehen lässt, meine Fächerkombination wird hier dringend gebraucht und wenn er keinen Ersatz bekommt, geht da gar nichts.“

B. Blume: Das Problem des Ersatzes kann sich in der Tat bei bestimmten Fächerkombinationen entwickeln. Ich hatte gerade so einen Fall, da ging es um Physik/Mathematik, der konnte gelöst werden. Im Grunde genommen ist es uns in Schleswig-Holstein bisher immer gelungen zu einer Regelung zu kommen.

Ich weiß natürlich nicht, wie sich die Personalsituation in meinem Land entwickelt. Es wird kaum möglich sein, einer Schule einen Lehrer aus dem laufenden Betrieb zu nehmen, wenn es keinen Ersatz gibt. Wir hoffen, dass durch die Personalpolitik dieses Problem nicht entsteht. Ich bin da ganz zuversichtlich, weil der Engpass, der sich vielleicht in Mathematik/Physik ergibt, auch durch die Oberstufenreform reguliert wird.

VDLiA: Wir empfehlen unseren Mitgliedern, vor allem denjenigen, die erfolgreich im Ausland waren und sich vergeblich um eine Freistellung über ihren Schulleiter beworben haben, sich direkt mit ihrem BLASchA-Vertreter in Verbindung zu setzen.

B. Blume: Ja, das ist richtig, oder ans Personalreferat. Die Möglichkeit der Kontaktaufnahme mit dem Ministerium ist gegeben, aber der Schulleiter muss immer informiert werden, denn in den

Gymnasien ist der Schulleiter der Dienstvorgesetzte. Ich kann hier natürlich nur für Schleswig-Holstein sprechen, wir versuchen, das reibungsfrei zu machen. Man richtet die Bewerbung an das Ministerium und die Personalabteilung kann beurteilen, ob ein Ersatz zur Verfügung steht. Es ist generell so geregelt, dass die Zweitbewerbung nur auf Funktionsstellen möglich ist. Nur im Ausnahmefall kann anders verfahren werden, dann, wenn es einen dringenden Bedarf gibt, der nicht durch einen qualifizierten Erstbewerber gedeckt werden kann. Im Grundsatz muss es so sein, dass jeder Kollege, jede Kollegin zumindest einmal die Chance haben sollte ins Ausland zu gehen und das hat Vorrang.

VDLiA: Wie sieht die Bewerbungslage für den Auslandsschuldienst in Schleswig-Holstein aus?

B. Blume: Die Bewerberzahlen in Schleswig-Holstein sind stabil. Ich erhalte kontinuierlich Anträge von Bewerbern. Schleswig-Holstein hat zur Zeit 89 Lehrer im Auslandsschuldienst, darunter auch vier Landesprogrammlehrkräfte. Schleswig-Holstein hat sich verpflichtet, vier Landesprogrammlehrkräfte zu finanzieren und die Freistellung von ADLK zu organisieren, die vom Bund finanziert werden.

VDLiA: Das heißt, dass im Jahr etwa 20 Kollegen/innen aus Schleswig-Holstein ins Ausland gehen und 20 zurückkehren?

B. Blume: Ja, in der Größenordnung liegt das, 2005 waren es vierzehn.

VDLiA: Hier bietet sich das Thema der Rückkehrerproblematik an – sowohl hier im Land als auch im BLASchA.

B. Blume: Ich kann nur etwas über die Praxis in Schleswig-Holstein sagen. Hier wird darauf geachtet, dass bei der Rückkehr der Unterrichtseinsatz der Kollegen und Kolleginnen und auch die Schule sachgerecht ausgewählt werden, so dass keine zu großen Enttäuschungen auftreten. Ich bin sehr froh, dass es in Schleswig-Holstein Vertrauen gibt dahingehend, dass man bei der Rückkehr weiß, man kommt nicht irgendwo hin, sondern es gibt Bemühungen, die Rückkehr einvernehmlich zu regeln.

Im BLASchA war dies in den vier oder fünf Sitzungen, die ich mitgemacht habe, kein aktuelles Thema.

VDLiA: Wie werden im Land die Erfahrungen der Auslandslehrer genutzt?

B. Blume: Diese Aufgabe habe ich mir selbst gestellt. Ohne dass ich die Personalplanung beeinflussen kann, weil das nicht meine Zuständigkeit ist, will ich darauf hinwirken, dass die Erfahrungen des Auslandsschulwesens in Schleswig-Holstein starker genutzt werden. Die rückkehrenden Kol-

legen sollten unterstützt werden, wenn sie in den Schulen die Aufgaben übernehmen wie Kontakte zu Auslandsschulen aufzunehmen, Austausche aufzubauen, Comenius-Projekte leiten usw. Das ist die fruchtbare Arbeit, die sich in den Schulen niederschlägt. Das ist das Positive. Das weiß ich von mir selbst, weil ich es selbst so gemacht habe.

VDLiA: Ist in Schleswig-Holstein ein Rückkehrerseminar geplant, wie es z. B. NRW innerhalb des Projekts Lernen ohne Grenzen macht?

B. Blume: Darüber muss ich mir in Ruhe Gedanken machen, wie man so etwas strukturieren konnte und in wieweit Handlungsbedarf besteht. Es scheint mir aber sinnvoll zu sein.

Ich werde mit der BLASchA-Vertreterin von NRW, Frau Jacob, Erfahrungen austauschen und das Ergebnis prüfen, auch, wie das Angebot genutzt wird.

VDLiA: Alle zwei Jahre erschiene uns so ein Rückkehrerseminar sinnvoll, weil es nicht so viele Betroffene in Schleswig-Holstein sind.

B. Blume: Ein Problem ist die Finanzierung. Ich bekomme für solche Veranstaltungen kein Geld und das ist dann eine dienstliche Veranstaltung. Man konnte es auch als IQSH-Fortbildung organisieren. Es geht mehr um die Kosten.

VDLiA: Man konnte eine Art Forum schaffen, in dem Rückkehrer über ihre Probleme sprechen, und dies verbinden mit Information für Interessierte, die ins Ausland wollen, außerdem könnte man den Kollegen, die rausgehen, sagen, was auf sie zukommt, wie sie Schleswig-Holstein im Ausland repräsentieren können oder welche interkulturellen Interferenzen sie berücksichtigen müssen.

B. Blume: Es ist ja so, dass die Erfahrungen an den einzelnen Auslandsschulen ganz unterschiedlich sind und von den Lehrern ganz unterschiedliche individuelle Erfahrungen gemacht werden, die kann man so gar nicht generalisieren.

VDLiA: Die psychologischen Prozesse, die im Zusammenhang mit der Ausreise und der Rückkehr ablaufen, sind verallgemeinerbar. Hier Hilfen anzubieten wäre u. M. nach dringend geboten.

B. Blume: Meine Rückkehr war auch schwierig. Ich kam an die Gesamtschule Friedrichsort. Ich war vorher an einem Gymnasium. Die Europäische Schule war zwar auch eine Gesamtschule, aber mit einer besonderen Klientel. Und dann war es einfach eine große Umstellung, denn ich hatte mich mit meiner Unterrichtsmethodik und -didaktik umzustellen. Der Zugang zu den Schülern und Schülerinnen war einfach ein anderer. Das musste ich erst mal lernen. Das geht nicht von heute auf morgen. Insofern war das nicht einfach.

Ich werde mich mit der Frage nach einem Rückkehrerseminar beschäftigen.

VDLiA: Im Rahmen unserer Kräfte sind wir gerne bereit, bei der Organisation eines Rückkehrerseminars zu helfen.

B. Blume: Wenn Ihr Verband das anbieten könnte, wäre das schön. Es ist immer so eine Frage, was kann man persönlich leisten.

VDLiA: Wir organisieren Regionaltreffen, aber die sind nicht spezifisch für Rückkehrer, sondern eher sozialintegrativer Art für alle Mitglieder. Eine Nachbereitung des Auslandseinsatzes muss professionell gestaltet werden.

B. Blume: Haben Sie nicht auch auf ihrer Webseite ein Informationsforum?

VDLiA: Ja. Das ist so ein Chat. Uns drückt noch ein anderes Problem. Es gibt unbestätigte Informationen, dass Auslandsdienstzeiten – vor allem bei Ortslehrkräften – nicht mehr anerkannt werden sollen.

B. Blume: Das ist gerade in der Diskussion. Es gibt dazu noch keine Entscheidung, aber es wird tatsächlich angedacht. Ich werde dieser Sache weiter nachgehen.

VDLiA: Das wäre eine Verschlechterung. Man verdient im Ausland als Ortslehrkraft i. A. nicht üppig, aber man bleibt im Beruf, so ist es wichtig, dass die Dienstjahre wenigstens in Deutschland angerechnet werden. Es handelt sich meist ja auch um engagierte Lehrkräfte.

B. Blume: Mich müssen sie nicht überzeugen. Das ist eine Frage, die in den Ländern unter den Haushaltsproblemen kritisch gesehen wird. Wir sind schon froh, dass im neuen Rahmenstatut die Versorgungsrückstellungen für die ADLK durch die Länder weiterhin sichergestellt sind. Das Rahmenstatut ist mittlerweile durch fast alle Bundesländer abgesegnet. Das war ein hartes Stück Arbeit. Wir wollen das Fass mit der Frage der Anerkennung von Dienstzeiten nicht wieder aufmachen.

VDLiA: Unsere nächste Frage betrifft das Konzept des Auslandsschulwesens in einer sich sozial und ökonomisch verändernden Welt. Ist das alte Konzept der Begegnungsschule noch tragbar, dieses Konzept, das auf nationale Eigenarten fokussiert ist, oder sollte dies nicht eher im Rahmen eines europäischen Schulwesens überdacht werden, besonders im Hinblick auf Abschlüsse, die weltweit anerkannt werden.

B. Blume: Wir haben den ersten Schritt getan, das Deutsche Internationale Abitur einzuführen, welches ja bis zu 50 % fremdsprachliche Anteile hat. Damit unterstreichen wir diesen Charakter der Begegnungsschulen, d. h. die Schulen können sehr viel starker Schüler und Schülerinnen unter-

schiedlicher Länder aus dem Raum, in dem sie angesiedelt sind, aufnehmen. Das bedeutet eine gewisse Internationalisierung.

Andererseits ist es aber unser bildungspolitisches Interesse, dass wir qualifizierte Absolventen an die deutschen Universitäten bekommen. Sehr willkommen sind dabei natürlich Ausländer, die hier studieren und mit einem positiven Deutschlandbild zurückkommen und einem positivem Verständnis in dem Sinne, dass sich das wirtschaftlich auszahlt. Insofern besteht ein hohes Interesse seitens der Bundesrepublik Deutschland als Exportnation so zu verfahren. Eine Finanzierung eines völlig offenen internationalen Abschlusses, wie des IB, daran ist nicht gedacht. Wir sehen uns hier begrenzt in einer Konkurrenzsituation, d. h., wir versuchen durch Qualität unser Produkt „Deutsches Internationales Abitur“ konkurrenzfähig aufzubauen.

VDLiA: *In diesem Zusammenhang liegen uns Klagen vor von Absolventen deutscher Schulen, die gerne in Deutschland studieren möchten, aber kein Visum kriegen. Wie sind die Kontakte des BLASchA zum Außenministerium?*

B. Blume: Das ist über das Auswärtige Amt zu klären. Der Vorsitz im BLASchA wechselt jährlich, d. h. im nächsten Jahr ist der Vertreter des Auswärtigen Amtes der Vorsitzende des Ausschusses. Insofern ist ein direkter Kontakt vorhanden. Die Visaproblematik verstehe ich eigentlich nicht.

VDLiA: *Wir verstehen sie auch nicht. Es gibt auch Botschaften, die nur zögerlich Informationen an die Deutschen Schulen weiterzugeben, wie man an einen Studienplatz in Deutschland herankommt.*

B. Blume: Bei der Visumsfrage bin ich der Auffassung, dass die Möglichkeit einer Einflussnahme auf das AA besteht. Wenn es so einen Vorgang gibt, sollte man ihn an das zuständige BLASchA Mitglied weiterleiten, damit es informiert ist und sich dafür verwenden kann.

VDLiA: *Viele Eltern beklagen mittlerweile die Abschlüsse an den deutschen Schulen, weil diese international zu wenig anerkannt sind. In dem Zusammenhang hat jetzt die Zentralstelle ein so genanntes Qualitätsmanagement erarbeitet. Inwiefern glauben sie, dass dieses Konzept dazu geeignet ist, den Schulabschluss an Deutschen Schulen in ein internationales Ranking hineinzubringen, und ihn damit international aufzuwerten.*

B. Blume: Dieses Thema hat mehrere Aspekte: Die stetige Entwicklung des Qualitätsmanagements an den Schulen, der Aufbau eines Zertifizierungsverfahrens. Dann sind da aber natürlich die Abschlüsse selbst. Da ist der wesentliche Schritt das Deutsche Internationale Abitur. Das ist als Pro-

dukt so aufgebaut, dass es in hohem Maße Anerkennung findet. Das sind aber natürlich Dinge, die sich nur in internationalen Abkommen regeln lassen. Ich denke, es wird kein Problem sein, sich z. B. an einer Universität in Ländern wie den USA oder denen der EU mit einem Deutschen Internationalen Abiturzeugnis zu bewerben. Die generelle Anerkennung ist eine Sache der Verhandlung in den einzelnen Ländern z. B. hat die deutsche Schule Montreal mit dieser Perspektive schon Gespräche mit den Universitäten aufgenommen.

VDLiA: *Und das ist dann eine Sache zwischen der Schule und den Universitäten?*

B. Blume: Ja, aber auch binationaler Abkommen. Das kann man so pauschal nicht sagen.

VDLiA: *Ist es im BLASchA angedacht, dass das Außenministerium starker eingebunden wird bei solchen binationalen Abkommen?*

B. Blume: Es gibt laufend Gespräche auf verschiedensten Ebenen und wenn sich dieser Bedarf ergibt, dann wird verhandelt.

VDLiA: *Wird durch eine Zertifizierung die Akzeptanz der Schulabschlüsse an Deutschen Schulen international erhöht?*

B. Blume: Uns geht es einerseits darum, dass die Schulen gut aufgestellt sind. Andererseits haben wir einen ungeheuren Rechtfertigungsdruck im Inland, dass das für die Auslandsschulen investierte Geld gut angelegt ist. Zwischen diesen beiden Säulen bewegt sich das Ganze. Wir müssen die Schulen gut aufstellen. Das wird dadurch verbessert, dass die Schulen sich selbst evaluieren, selbst zu einer Einschätzung kommen, an welchen Stellen es hapert oder wo sie sich erfolgreich weiterentwickeln können, aber auch, was sich bewährt hat. Die Starken und Schwachen der Schulen müssen aber auch durch eine externe Schulinspektion geprüft werden.

Die Entwicklung wird dahin gehen, dass sich mit den Ergebnissen der Schulinspektion die Ressourcen stellt und die Intensität der Forderung. Wir sind sehr viel stärker an wirtschaftlichen Aspekten orientiert als an kulturellen.

VDLiA: *Sehen Sie auf Grund Ihrer Erfahrungen in den Europaschulen eine Chance, dass die europäischen Nationen an Schulstandorten stärker kooperieren? In Taipeh wird dies ja schon praktiziert.*

B. Blume: In Riad auch, da ist die Deutsche Schule der französischen Schule angegliedert. Diese Dinge klappen regional ganz unterschiedlich. Wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass die Verantwortung dabei bei den Schulen selbst liegt, weil der staatliche Förderungsanteil zurückgefahren wird. Wir bieten ein Qualitätsprodukt an, wir

stellen durch die Ländervertreter im BLASchA und durch unseren Prüfungsvorsitz sicher, dass in korrekter Weise gute Abschlüsse erzielt werden, dies ist sozusagen unser Angebot. In der Tat ist es so, dass die Schulträger für die Finanzierung der Schulen starker verantwortlich sind.

VDLiA: Kommen wir zurück zu einem Konzept für das Auslandsschulwesen. Was sollen in einer globalisierten Welt unsere Auslandsschulen?

B. Blume: Unsere Auslandsschulen sollen ganz klar auch deutsche Kultur ausstrahlen, sie sollen Begegnung sein der deutschen Kultur mit der Kultur des Gastlandes und sie sollen ein gegenseitiges Kennenlernen auch im Sinne des Kennenlernens der Sprache sein.

VDLiA: Im Zeitalter knapper Kassen heißt das doch überall reduzieren. So konzentrieren sich die Auslandsschulen auf Hauptstädte oder große Kerne innerhalb von Regionen. Ist das noch Begegnung?

B. Blume: Auch das ist wieder eine politische Entscheidung, wo Schwerpunkte gesetzt werden und wie mit den knappen Haushaltsmittel verfahren wird. Die Bundesrepublik ist nun einmal ein stark vom Export abhängiges Land und d.h., dass natürlich auch in dieser Richtung Synergien geschaffen werden können. Aber das ist nicht meine Zuständigkeit. Unsere Aufgabe als Ländervertreter im BLASchA ist es, pädagogische Standards zu gewährleisten. Die Frage des Standorts ist eine politische Entscheidung, die beim Bund liegt.

VDLiA: Und da haben Sie keine Absicht, korrigierend einzugreifen?

B. Blume: Das steht uns nicht an, die Außenpolitik ist eindeutig Sache des Bundes. Die Auslandsschulpolitik ist nur in dem Sinne eine Sache der Länder, als wir verantwortlich sind für die Bildungsinhalte. Der Bildungsaspekt, das ist unsere Sache, aber nicht die Strategien, wo siede ich eine Schule an und wo nicht, das ist allein Sache des Bundes und nicht der Länder.

VDLiA: Wir haben als Verband ein Interesse daran, wohin das Auslandsschulwesen geht. Kommen wir wegen der finanziellen Situation dahin, dass wir nur noch Schulberater ins Ausland schicken und die Sprach- und Lehrarbeit Ortskräften überlassen?

B. Blume: Das sind wiederum politische Entscheidungen. Wir haben eine Regierung, es gibt einen Koalitionsvertrag. Wie die Ressourcen verteilt werden, ist Sache der Haushaltspolitik. Über die Vorgaben des Etats des Bundeshaushaltes können wir nicht verfügen, wir können nur sagen, was unser Beitrag ist und unser Beitrag ist, qualifizierte Kollegen und Kolleginnen zur Verfügung zu stellen. Wir stellen sicher, dass sie zurückgeführt wer-

den in die Länder und wir stellen bei den Landesprogrammlehrern und den ADLK sicher, dass wir die Versorgungsleistung übernehmen und damit endet es. Wir befassen uns mit der Pädagogik. Dazu gehören Lehrpläne und alle Fragen der pädagogischen Gestaltung und Integrationskonzepte an den Schulen. Dazu gehört auch die Evaluation, aber nur gemeinsam mit dem Bund, weil es neben den pädagogischen auch die wirtschaftlichen und die verwaltungstechnischen Aspekte gibt. Uns geht an, wie an der Schule pädagogisch gearbeitet wird.

VDLiA: Sie erwähnten den Koalitionsvertrag. Es hat uns sehr gefreut, dass die Auslandsschulen als Säule der Friedenspolitik gesehen werden. Sehen Sie in der ausdrücklichen Erwähnung der Deutschen Auslandsschulen ein positives Signal?

B. Blume: Ich glaube, dass sich die Haushaltssituation beim Bund wie bei den Ländern kritisch entwickelt und dass beim Bund im letzten Jahr linear 10 % auch im Etat für das Auslandsschulwesen gekürzt wurde, kann man nicht einfach so wegstecken. In diesem Jahr besteht die Hoffnung, dass mit dem Koalitionsvertrag ein positives Signal hinsichtlich der Kulturpolitik im Ausland gesetzt worden ist, zu der das deutsche Auslandsschulwesen eindeutig gehört. Es ist unsere Hoffnung, dass es nicht zu weiteren Kürzungen kommt. Wir waren sehr angetan von dieser Koalitionsvereinbarung. Es ist so, dass unser Ausschuss genauso von diesen politischen Gegebenheiten abhängig ist. Gegen die Haushaltsreferate können wir schwer etwas machen. Wir können nur durch gute Arbeit überzeugen.

VDLiA: Letzte Frage: Unsere HV in Dresden stand unter dem Motto „Bildungsträume“. Haben Sie noch Träume im Zusammenhang mit Auslandsschulen?

B. Blume: Wir haben das Produkt Deutsches Internationales Abitur „IA“ als Konkurrenzprodukt zum IB. Mein Traum ist, dass dieses Produkt eines Deutschen Internationalen Abiturs im Ausland eine hohe Anerkennung findet, dass es aber auch in die Entwicklung des innerdeutschen Schulwesens ausstrahlt in dem Sinne, dass es Mut macht, auch Fächer als fremdsprachliche Sachfächer anzubieten und den bilingualen Charakter oder bilinguale Fächer noch stärker zu ermöglichen, indem man nämlich zeigen kann, dass ein Schüler, der mit so einem Abitur-Zeugnis ankommt, gute Chancen hat auf dem Arbeitsmarkt. Dass dies ein Motor wird auch für die innerdeutsche Entwicklung.

VDLiA: Herr Blume, wir danken Ihnen für das Gespräch und wünschen Ihnen und unseren Lesern im neuen Jahr Gesundheit, Freude und Erfolg im Beruf.

○ Jubilare

Laut Antrag 11 (Harald Krause-Leipoldt) auf der 27. HV in Dresden, der einstimmig angenommen worden war, werden es immer mehr Mitglieder, die sich als „besondere Anerkennung“ das Anrecht auf eine silberne Ehrennadel für die 25-jährige Verbandszugehörigkeit erworben haben. Eine goldene Ehrennadel wird nach 50-jähriger treuer Verbandsmitgliedschaft überreicht. Der Vorstand nimmt den Auftrag „Ehrennadel“ in diesem Jahr in Angriff.

25 Jahre Mitgliedschaft

Reinhold Appel ■ Stadtallendorf-Niederklein
 Bernd Arlinghaus ■ Dortmund
 Jürgen Becours ■ Schneverdingen
 Volker Carstens ■ Tübingen
 Hans Fluch ■ Buch
 Dieter Forster ■ Singen
 Dr. Nils Werner Fritzel ■ Leezen
 Wolfgang Hammer ■ Bad Döberau
 Rudolf Herrmann ■ Freiburg
 Norbert Hofstetter ■ Eberbach
 Klaus Lammering ■ Deidesheim
 Eberhard Michel ■ Tübingen
 Friedrich-Wilhelm Müller ■ Oldenburg
 Thomas Renkl ■ Marktheidenfeld
 Karlheinz Seiter ■ Fürth
 Edmund Wild ■ Wittenberg
 Wolfgang Winter ■ Reutlingen

30 Jahre Mitgliedschaft

Klaus Boje ■ Alkersum/Föhr
 Rainer Ebers ■ Hamburg
 Bertold Feige ■ Köln
 Gerhard Groblichhoff ■ Heinsberg

Peter Gronboldt ■ Seevetal
 Hans-Rudolf Hesselmann ■ Attendorn
 Helmut Hoffmann ■ Konz
 Wilhelm Kupper ■ Kifisia/Athen
 Ulrich Lachenmaier ■ Villingen-Schwenningen
 Peter-Michael Sperlich ■ Mechernich
 Ulrich Ulmer ■ Bielefeld
 Harry Werner ■ Bonn

40 Jahre Mitgliedschaft

Felix Bayer ■ Lubeck
 Dr. Heinz-Jörg Claus ■ Philippsthal
 Manfred Dietz ■ Sobernheim
 Dieter Hackenberg ■ Erlangen-Büchenbach
 Franz-Josef Harling ■ Gummersbach
 Gotthard Honig ■ Schlangenbad
 Dr. Heinz Ruland ■ Münster
 Peter Ullrich ■ Straubenhardt
 Horst Zitzewitz ■ Detmold

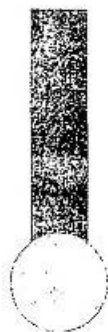
50 Jahre Mitgliedschaft

Walter Hinrichs ■ Oberhausen

○ Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Martin Fluch ■ Joh.-Seb.-Bach-Str. 18, 69214 Eppenheim
 Arno Glasmacher ■ Hirzstr.16, 50937 Köln
 Markus Hundsdoerfer ■ Badstr. 17, 67251 Freinsheim
 Ulrike Krause ■ Ahornweg 1, 53604 Bad Honnef
 Meinolf Linke ■ Krumme Str. 21, 48143 Münster
 Richard Schürmann ■ Henkers Weide 17, 48683 Ahaus
 Peter Weigang ■ Auf der Höhe 11, 38442 Wolfsburg



In eigener Sache

Bitte melden Sie unserem Schatzmeister, Wolfgang Tiffert (tiffert@vdlia.de), jede Adressänderung, damit Sie Ihre aktuellen Hefte ohne Verzug erhalten.

Neue Mitglieder (Ausland)

Dietrich Arens ▫ Litauen
 Stefanie Bock ▫ Rio de Janeiro
 Otmar Braach ▫ Birmingham
 Gabriele Bruhn ▫ Mexiko
 Christa Buchner ▫ Tirana
 Renate Haberland ▫ Samara/Russland
 Peter Iden ▫ Petersburg
 Knut Linsel ▫ Guadalajara
 Silke-Maria Müller ▫ Perm
 Albrecht Schmidt ▫ DS Quito
 Hans-Jürgen Schmidt ▫ Lima
 Camilla Tabbert ▫ Paraguay
 Franz Thomaser ▫ DS Moskau
 Sigrid Tunnermann
 Jürgen Wesser ▫ Sao Paulo
 Juliane Wiederrecht

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Inge Berger ▫ Nairobi
 Corinna Dreßler
 Franz Frei ▫ DS Madrid
 Klaus Kettelhoit ▫ DS Guatemala
 Peggy Michalek ▫ Cali
 Harald Mink
 Olaf Nissen ▫ DSIS Hong Kong
 Gabriele Silberstein
 Bernhard Terchfischer
 Ulrich Troll ▫ Tokio
 Kerstin Urlaub ▫ Uskudar Istanbul

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Angelika Baehr (Goetheschule B. Aires) ▫ Ludwigstr. 50, 70716 Stuttgart
 Winfried Barthen (DS Lissabon) ▫ Kappelbergstr. 35, 70327 Stuttgart
 Thomas Franz (Shkoder Albanien) ▫ Terrotstr. 43, 70374 Stuttgart

Josef Freund (DAAD-Lektor Peking) ▫ Tudorfer Str. 30, 33178 Borcheln
 Johannes Geisler (DS Rio de Janeiro) ▫ Emser Str. 282 a, 56076 Koblenz
 Ludwig Gutschmied (Col. Visconde de P. Seg.) ▫ Graf-von-Stauffenberg-Str. 10, 33615 Bielefeld
 Ralf Hausmann (Valparaiso) ▫ Schreinerweg 4, 38126 Braunschweig
 Dorothee Hucker (Int. Shape-Schule/Belgien) ▫ Konviktr. 7, 53113 Bonn
 Egon Koch (DS Guadalajara) ▫ Kirchweg 24, 77830 Bühlertal
 Dr. Ute Krause (DS Santa Cruz de Tenerife) ▫ Walterlostr. 20, 38106 Braunschweig
 Jutta Maurer (DS Guayaquil) ▫ Westendstr. 113 a, 80339 München
 Markus Schulte (DIS Mallorca) ▫ Wintringerstr. 56, 66271 Kleinblittersdorf
 Jürgen Seiberling (DS Guayaquil) ▫ Dagobertstr. 8a, 76833 Siebeldingen
 Ulrich Ulmer (DS Lima) ▫ Am Waldschlosschen 32, 33739 Bielefeld
 Jochen Zerrath (DS d. Borrom. Kairo) ▫ Föhrenkamp 11, 26188 Edewecht-Friedrichsfehn

Neue Obleute

Petra Fuchs ▫ Shanghai

Liste der Mitglieder, deren Anschrift wir suchen

Sandra Bekloer	Olaf Nissen
Anne Dahl-Semmler	Herbert Reutter
Michael Geschwandtner	Jürgen Sauer
Annerose Heidrich	Nikolaus Schmidt-Salzen
Friedhelm Hölne	Kurt Warmstein
Karl-Heinz Müllem	Simon Worz

Spruch dieses Heftes: „Wer nicht mit der Zeit geht, muss mit der Zeit GEHEN.“

Liebe Kolleginnen und Kollegen: Der Vorstand des VDLiA hat unserer Verbandszeitschrift für 2006 ein neues Gesicht (Titelseite) gegeben. Auch zwischen den Umschlagseiten entdecken Sie bei genauem Hinsehen ein dezent gestaltetes neues Layout. Auf Reaktionen ist die Redaktion gespannt.



○ Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Allgaier, Dr. Dieter ■ Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel

Apweiler, Dr. Arnold ■ Agidiusstr. 18, 52531 Übach-Palenberg

Austrup, Dr. Gerhard ■ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Völklingerstr. 49, 40221 Düsseldorf

Dederding, Dr. Hans-Martin ■ Uspenskaja 60/2, 65045 Odessa/Ukraine

Devantié, Rainer und Glaue, Paul ■ DS Helsinki, Malminkatu 14, FIN-00100 Helsinki

Fitting, Karl-Helmut ■ Buhlsteige 12, 67714 Waldfishbach-Burgalben

Geisler, Johannes ■ Rheinufer 9, 56218 Mulheim

Große, Dr. Gabrielle ■ 40 quater A, rue des Ursulines, F-7810 Saint-Germain-e-Laye, FRANCE

Henn, Klaus Peter ■ Berufsschule Alexander von Humboldt, Avenida Benavides 3081, Casilla 18-1053, Miraflores-Lima

Heuer, Robert ■ Eiermarkt 3, 38100 Braunschweig (Fotos)

Kerscher, Dr. Rudolf ■ Birkenstr. 40, 86199 Augsburg

Knop, Eckehard ■ Mohnstr. 7, 49716 Meppen

Lawin, Heike ■ Srednjaja Schkola Nr. 11, Aiteke Bi 35, 467022 Aktobe, Kasachstan

Linsel, Dr. Knut ■ Colegio Alemán de Guadalajara, A.C., Aptdo. Postal 6-36, MEX-44602 Guadalajara/Jalisco

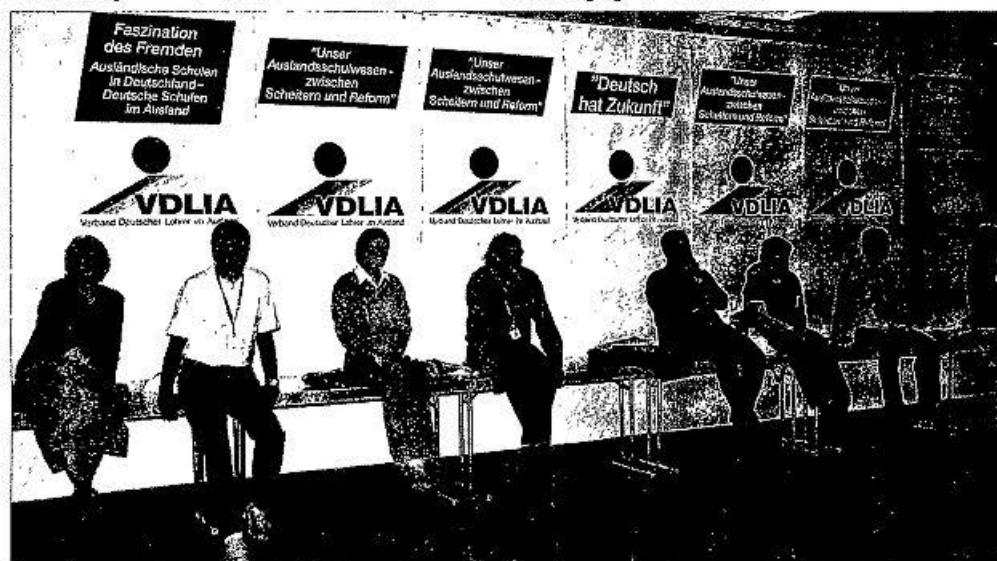
Meuß, Katharina ■ Nankai High School, International Department, N° 22 Nankai SiMaLu, 300100 Tianjin, VR China

Weischer, Heinz ■ Herrenstr. 27, 59073 Hamm-Heesen

Wicke, Rainer E. ■ Amselweg 5, 51519 Odenthal

Die Bilder mit Bildunterschriften stammen – wenn nicht anders belegt – in der Regel von den Autoren der jeweiligen Textbeiträge.

Erinnerungen an die 27. HV in Dresden, wo das Problem angesprochen wurde:



Unser Vorstandsmitglied Manfred Egenhoff schreibt nun an die „Obleute“ des Verbandes (Aber auch da bedarf es immer noch einer zeitgemäßen Anrede!!): „Auch der Titel [der Zeitschrift] ist (leicht) verändert worden, um das – neuhochdeutsch – Gender-Problem zu lösen oder wenigstens einer Lösung näher zu bringen. Zugegeben, es handelt sich zwar immer noch um einen männlichen Plural, aber seltsamerweise fällt seine ‚Maskulinität‘ im Plural nicht so sehr auf wie im Singular des bisherigen Titels. Vielleicht äußern sich die Obfrauen in aller Welt einmal zu diesem diffizilen Problem und schreiben mir oder direkt dem Schriftleiter ihre Meinung.“

LOG – Lernen ohne Grenzen

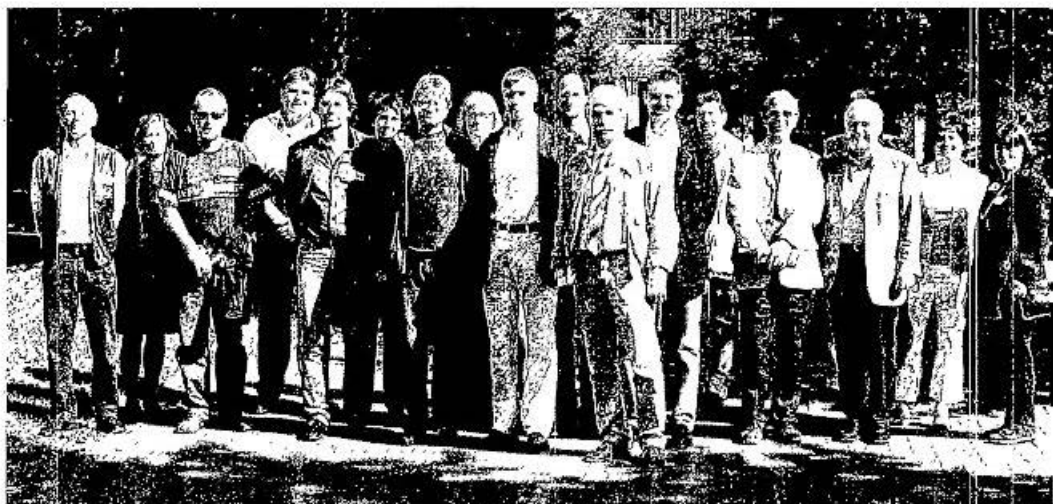
Jahrestagung für Rückkehrerinnen und Rückkehrer aus dem Auslandsschuldienst, 21. September 2005 in Düsseldorf

Dr. Gerhard Austrup

Das Projekt der interkulturellen Verständigung „Lernen ohne Grenzen“ (LOG) des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen in Düsseldorf fordert den Erfahrungstransfer von Inlands- und Auslandsschularbeit und den praxisorientierten Austausch von Vorhaben der Internationalisierung von Bildung.

„Lernen ohne Grenzen“ soll für interessierte Kolleginnen und Kollegen und Schülerinnen und Schüler ein Forum interkulturellen Lernens darstellen, in dem man sich umfassend über dessen verschiedene Facetten informieren und durch Einbringen eigener Beiträge mitarbeiten kann.

Deutsche Auslandsschulen und Schulen in Deutschland rücken näher zusammen. Ehemalige Auslandsschullehrerinnen und -lehrer haben das Projekt in enger Zusammenarbeit mit den Auslandsschuldezernenten der Bezirksregierungen und dem Landesinstitut für Schule in NRW erarbeitet und betreuen den gleichnamigen Arbeitsbereich im Bildungsserver NRW. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen unterstützt das Projekt.



Vor dem Dusseldorfer Landtag: Der Nutzungstransfer ihrer Auslandserfahrungen traf auf großes Interesse der Kolleginnen und Kollegen

Im Rahmen des Projektes LOG ist gemäß Ernennungserlass die Integration von Rückkehrern aus dem Ausland in den Inlandsschuldienst des Landes NRW eine wichtige Zielsetzung. Die erstmals durchgeführte Rückkehrertagung in NRW orientierte sich an folgenden Teilzielen:

a) durch gebündelte und prägnante Information einen Überblick über die neueren aktuellen Entwicklungen im Schuldienst des Landes NRW zu geben

b) Begegnung und Erfahrungsaustausch mit Kollegen/innen in gleicher/ähnlicher (Rückkehrer-)Situation zu ermöglichen: schulisch-beruf-

lich, privat-familiar, insbesondere unter interkulturell relevanten Gesichtspunkten

c) ggf. Hilfen zu geben zur konkreten interkulturellen Projektarbeit in der eigenen (neuen) Schule durch Tandem-, Partner-, Netzwerkbildung, Projektbeispiele

d) ein Qualifikationsprofil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu erstellen

Nach der Begrüßung der Anwesenden und der Eröffnung der Tagung durch Frau Ministerialrätin Hildegard Jacob und Herrn Ministerialrat Wolfgang Koch vom Ministerium für Schule und Wei-

terbildung erhalten die Teilnehmer durch verschiedene Referenten des Ministeriums einen Einblick in aktuelle Entwicklungen des nordrhein-westfälischen Schulwesens (Informationsmöglichkeiten über das Bildungsportal, Situation der Fremdsprachen, zentrale Abschlussprüfungen). Neben einigen Handreichungen der Referenten werden den Rückkehrerinnen u. Rückkehrern auch weiterführende Informationsbroschüren des Ministeriums für Schule und Weiterbildung angeboten.

Nach der interessanten Führung durch den Landtag steht der Nachmittag ganz im Zeichen des Erfahrungsaustausches.

In den nach dem Zufallsprinzip gebildeten drei Gruppen tauschen die Teilnehmer anhand von Leitfragen ihre im Auslandsschuldienst schulisch-beruflich gemachten Erfahrungen aus, stellen ihre neu erworbenen Qualifikationen heraus und benennen Möglichkeiten, wie sie ihre auslandsschulbezogenen Erfahrungen an ihrer neuen Schule unterrichts-, projekt- und schulbezogen umsetzen möchten.

Anschließend werden die von jedem einzelnen Teilnehmer schriftlich beantworteten Leitfragen sowie konkrete Erfahrungs- und Hilfsangebote an Stellwänden angebracht, um sie im Rahmen einer Informations- und Kontaktbörse allen Teilnehmern des Seminars zugänglich zu machen. Dabei zeigt sich, dass nach der intensiven Arbeit in den Gruppen die Informations- und Kontaktbörse von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu einer lebhaften Diskussion genutzt wird. Ein Blick auf die Beantwortung der Leitfragen macht schnell die substantielle Vielfalt der Erfahrungen und Qualifikationen der aus verschiedenen Kontinenten Zurückgekehrten deutlich:

Da viele Lehrerinnen und Lehrer im Ausland Schulleitungserfahrungen sammeln konnten, stehen Aussagen zur selbständigen Schule, zur Anwerbung von Lehrkräften, zum Schulmanagement generell sowie zur Konkurrenzsituation vieler Auslandsschulen gegenüber anderen Schulen vor Ort im Mittelpunkt.

Aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der Schulkraft an den Auslandsschulen muss sich jeder Unterrichtende intensiv mit Fragen zur Differenzierung des Unterrichts auseinandersetzen, sodass diese Problematik mehrfach benannt wird.

Ferner zeigt die Beantwortung der Leitfragen, dass alle Auslandskräfte durch Erfahrung und Fortbildung zu ausgesprochenen DAF- und DFU-Experten geworden sind.

Dass viele der Rückkehrerinnen und Rückkehrer ihre im Ausland gemachten Erfahrungen

schon jetzt in ihrer neuen Schule nutzen, zeigt eine Reihe von Unterrichts- und Projektbeispielen, von denen an der Kontaktbörse zu erfahren war (u.a. Sprachkurse, landerkundliche Arbeitsgemeinschaften).



Ein wichtiger Teilaspekt der Tagung war der Fremdsprachenunterricht in NRW. Frau MR'in Henny Ronneper, Herr StD Karl-Heinz Beier, Frau MR'in Hildegard Jacob, Herr LRSD Eugen Egypten (v l n r).

Im Anschluss an die Kontaktbörse äußern sich die Teilnehmerinnen u. Teilnehmer aus den einzelnen Gruppen über den Diskussionsverlauf, die wichtigsten Ergebnisse sowie die Tagung insgesamt.

Da die Kolleginnen und Kollegen die Ergebnisse der individuell beantworteten Leitfragen zugesandt bekommen und ihnen somit u.a. konkrete Hilfen zur interkulturellen Projektarbeit in der eigenen Schule sowie weitere Kontaktmöglichkeiten gegeben werden, geht es in der von Herrn LRSD Egipten, dem Auslandsschuldezernenten der Bezirksregierung Arnsberg, anschließend geleiteten Diskussion um folgende Fragen, Anregungen und Meinungen:

- Die Forderung nach einem optimalen Einsatz der Rückkehrerinnen und Rückkehrer wird mehrfach betont, der ihre Erfahrungen und Qualifikationen berücksichtigt. Vorgeschlagen wird ein Profilbogen, der vorab auch den Schulleitungen der Schulen zugeht, die die zurückkehrenden Auslandslehrer aufnehmen. Einige Rückkehrer äußern sich jedoch auch positiv über ihren neuen Einsatzort.



Angeregte Diskussionen beim Treffen rückgekehrter Auslandslehrkräfte im Stadttor Düsseldorf

- Man komme aus einem System der Dynamik in ein System fester Strukturen.
- Die Erfahrungen wurden zwar geschätzt, aber nicht abgeschöpft, es gebe keine Nachhaltigkeit.
- Die Informationen zu den aktuellen Entwicklungen des Schulwesens in NRW, die von einigen als zu knapp empfunden und zeitlich gedrängt präsentiert wurden, sollten den Teilnehmern vor Beginn des Schuljahres angeboten werden.

- Die Notwendigkeit des Rückkehrer-Seminars wird von allen hervorgehoben, der informelle Austausch für wichtig erachtet.
- Gewünscht wird eine Internetanlaufstelle für den Austausch der Rückkehrer.
- Wiederholt bieten die Kolleginnen und Kollegen ihre DFU-Kompetenz an.
- Einige Teilnehmer betonen, man müsse mehr selbst die Initiative ergreifen, die sich bietenden individuellen Möglichkeiten (z. B. AG Russisch etc.) nutzen und am neuen Einsatzort die im Ausland erworbenen Kompetenzen anbieten.

Anschließend werden die Teilnehmer um einen Beitrag für das LOG-Projekt gebeten.

Jeder der Rückkehrer soll ein so genanntes Erfahrungstelegramm verfassen und für LOG bis Ende September im Internet zur Verfügung stellen.

Zusammen mit einem Musterformular erhalten die Kolleginnen und Kollegen auch einen Bogen zur schriftlichen Evaluation der Tagung.

In einem abschließenden „Blitzlicht“ heben die Tagungsteilnehmer noch einmal die Notwendigkeit der Veranstaltung hervor, loben den sehr ansprechenden Rahmen im Stadttor und bedanken sich bei den Veranstaltern. ◀

—● info

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/log/>



Auslandslehrkräfte und Ministerium auf innovativem Terrain. Wie lassen sich im Ausland erworbene Kompetenzen effektiver im nordrhein-westfälischen Schulsystem nutzen?

Das Anadolu-Programm

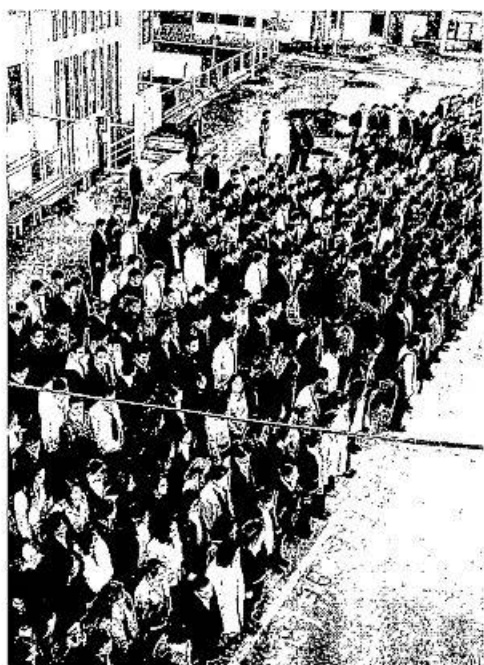
Geschichte, Struktur und Wandel eines fruchtbaren, stets anpassungsfähigen Lehrerentsendeprogramms in der Türkei

Johannes Geisler

„Mochten Sie nicht ins Anadolu-Programm gehen?“ „Wo ist das denn, was gibt's denn da?“ „Na, in der Türkei!“ „Ach, ja! Sonst alles ganz normal?“ „Ja, klar!“ Wer hat nicht schon mal mit Frau Fuchs, hinter ihrem liebenswürdigsten Lächeln alle Sorgen verbergend, diesen denkwürdigen Dialog geführt, schwitzend vor Sorge, der strengen Frau gegenüber seine Unkenntnis nicht allzu sehr zu offenbaren, die innere Ablehnung aber trotzdem vorsichtig dosiert zu zeigen, um seine Vermittlungschance nicht ganz zu verderben?

Und doch gibt es uns – die 31 im Auslands-Kunze nicht erwähnten, aber durch zwei dort erwähnte Fachberater in Ankara betreuten Anadolu-Lehrer in diesem schon seit 1985 existierenden Lehrerentsendeprogramm – und es scheint, dass wir durch neue Aufgaben auch in Zukunft, obwohl immer wieder totgesagt, ständig den Gegebenheiten angepasst, neue Aufgaben adaptierend, noch frohliche Urstände feiern werden. Wahrlich eine eigenartige Gesellschaft, jene 2 ADLK, 27 BPLK und 2 LPLK, entsandte Beamte, beurlaubte Beamte, Studienassessoren, schon einmal in Deutschland dienstverpflichtet oder zum ersten Male im Dienst, Lehrer von Gymnasien, Gesamtschulen, Hauptschulen, neu gekommene oder schon alte Hasen, die damals in den Endneunzigern nach sechs Jahren, später erst nach acht Jahren Dienst vom BVA trotz oder gerade wegen ihrer Lebensmitte in der Türkei, sprich Verheiratung mit türkischen Staatsbürgern, entlassen wurden, sich dann an Privatschulen verdingten und schließlich handerlingend von eben jener ZfA wieder in Dienst gestellt und sogar meist zur Leitung einer deutschen Abteilung an solche Schulen befördert werden mussten. Was Flexibilität und Anpassungsfähigkeit betrifft, nicht nur in ihren Beziehungen zu den deutschen, sondern auch zu den türkischen Schulbehörden, hier findet man diese chamaleonhafte Spezies in Reinkultur, hier lebt jenes vom BVA geforderte Biotop flexibler, anpassungsfähiger und belastbarer Lehrerschaft.

Was ist nun dies Anadolu-Programm, in dem sie arbeiten?



Die 812 Schüler singen die Nationalhymne zu Beginn der Woche am Montagmorgen und zum Abschluss am Freitagmittag

1. Allgemeiner Abriss der historischen Entwicklung

Ein Anadolu-Lisesi (pl. Lisesi) ist eine Art der türkischen Gymnasien mit dem Unterricht verschiedener Fächer in einer Fremdsprache.

Diese Schulen stehen im Rahmen einer Entwicklung des türkischen Schulwesens¹ im Sinne einer Annäherung an Europa. Ein Vorläufer dieses Typs ist das Galatasaray Lisesi, in dem seit 1868 – im gleichen Jahr wurde auch das *Alman Lisesi*, die *Deutsche Schule in Istanbul* gegründet – mit Französisch und Türkisch als Unterrichtssprachen gelehrt wird. Ein neuer Akzent wurde 1950 in der

¹ Zur Orientierung der historischen Entwicklung sei auf die Texte von Abalı, Unal/Widmann, Horst: *Zur Reintegration*, 1990 und Abalı, Unal: *Deutschsprachiger Unterricht*, 1992 hingewiesen

Bildungspolitik gelegt, als man weiterhin im Sinne einer allgemeinen Annäherung an den Westen (besonders an die USA) fremdsprachliche Gymnasien, die sogenannten Bildungskollegs (maarif kolejleri), eröffnete. Dies geschah mit der konkreten Vorgabe, Fremdsprachen zu unterrichten und in der entsprechenden Fremdsprache auch naturwissenschaftliche Fächer zu lehren. Teilweise übernahmen bereits bestehende *Liseler*, in unserem Sinne Gymnasien, das neue System, so zum Beispiel ab 1958 das Istanbul Erkek Lisesi (IL), ein Jungengymnasium, das schon seit 1912 eine Deutsche Abteilung mit deutschen Lehrern² hatte, und nun in

sequenzen (Deutsch als 1. Fremdsprache, Koedukation, Unterrichtsinhalte).

Die weitere Entwicklung hatte neben pädagogischen Gründen für die deutsche und türkische Seite unter dem Aspekt der Arbeitsmigration auch eine politische Dimension, da diese beiden Schulen immer mehr zu einem zu kleinen Auffangbecken für die Kinder der Rückkehrer werden sollten, so dass immer mehr deutschsprachige Anadolu-Schulen gegründet werden mussten, in denen das Anadolu-Programm als Lehrereinsatzprogramm 1985 seinen Anfang nahm.

2. Das Wesen der Anadolu Liseleri

Was war und ist ein Anadolu Lisesi? Kurz gefasst⁴:

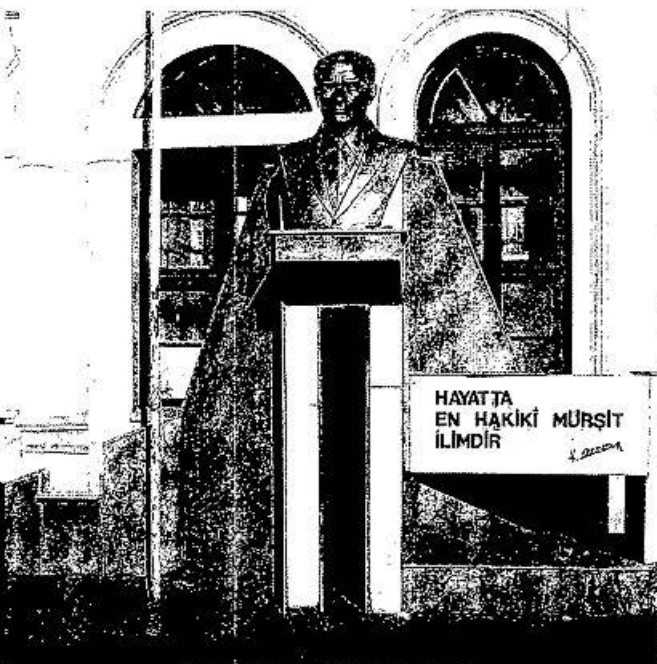
1. Es ist eine freie staatliche Schule (ohne Schulgeld).

2. Bis zum Ende des Schuljahres 2003/04 war dort die Mittelschule (Ortaokul) mit dem Gymnasium (Lise) verbunden; danach ab 1998/99 wurde parallel das neue Schulsystem eingeführt: So gibt es nun nur noch die Oberstufe, d. i. eine Sprachvorbereitungsklasse und drei weitere Jahrgänge, die Lise.

3. Es ist eine Schule, die man nur besuchen kann, wenn man eine landesweite, einheitliche Aufnahmeprüfung bestanden hat, bei der bis zu 1000 Punkten erreicht werden können.

Es ist weiterhin eine bilinguale Schule (Türkisch und eine Fremdsprache, z. B. Deutsch als Fremdsprache [DaF]), in der in einer einjährigen Vorbereitungsklasse, der Hazırlık, zunächst intensiv (24 Stunden wöchentlich) die Fremdsprache gelehrt wird. So gab es bis zum Auslauf des Systems (2004) eine siebenjährige Sprachausbildung der Schüler.

Mit dem Wegfall der Mittelstufe ab dem Schuljahr 1998/1999 entstand das neue System. Die Aufnahmeprüfung und die Hazırlık wurden beibehalten, nur fehlen die Klassen 6–8, der Eintritt in die Schule erfolgt bei Bestehen der Aufnahmeprüfung nach der 8. Klasse, also in einem Alter von 14–15 Jahren statt bis dahin von 11–12 Jahren. Die Verweildauer reduziert sich nun auf vier Jahre. Auch die Zeitspanne für das Erlernen der Fremdsprache wurde um die entsprechenden drei Jahre gekürzt und in das höhere Alter der Schüler verlegt. Die Einführung des neuen Systems veränderte natürlich den Sinn und Zweck einer solchen Schule



Das Bahcelievler-Anadolu-Lisesi: eine von Deutschland finanzierte neue Rückkehrerschule 1984/85

diesem Zug ab 1958 eine neue Deutsche Abteilung einrichtete, die neben Deutsch als Fremdsprache auch mit Deutsch in den naturwissenschaftlichen Fächern neue Akzente setzte (ab 2002/03 mit deutschem Abitur versehen).

Ab 1974/75 wurden diese Schulen in Anadolu Liseleri (*Anadolu-Gymnasien*) umbenannt.

Auch das „Istanbul Kız Lisesi“, das „Istanbul Mädchen Gymnasium“, hatte schon immer Deutsch als Fremdsprache und wurde 1983 dann ein Anadolu Lisesi mit dem neuen Namen Çağaloğlu Anadolu Lisesi (CAL)³ und den entsprechenden Kon-

2 Vgl. auch Türkisch-Deutscher Expertenausschuss (Hrsg.) *Bericht zur Gründung*, S. 12

3 Ich verwende für die genannten Anadolu-Schulen im Folgenden die Abkürzungen CAL und IL.

4 Vgl. hierzu den Anhang Nr. 1

in erheblichem Maße, auch im Sinne der Integration der Rückkehrer.

4. In den deutschsprachigen Schulen wurden in der Mittelstufe des alten Systems ebenfalls die naturwissenschaftlichen Fächer Mathematik, Physik, Biologie und Chemie in Deutsch, der Fremdsprache, unterrichtet.



Das Cağaloğlu-Anadolu-Lisesi
eine der ersten Schulen für Rückkehrer

5. Als Kriterium kann ebenfalls gelten, dass in vielen Anadolu-Schulen ausländische Lehrer jeweils aus den Ländern, deren Fremdsprache den Charakter des jeweiligen Gymnasiums ausmacht, Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch als die Fremdsprache lehren und ebenfalls in dieser Fremdsprache die naturwissenschaftlichen Fächer unterrichten.

6. Der Facherkanon war den Erfordernissen angepasst. So werden neben 24 Stunden Deutsch in der Hazırlik Türkisch, Kunst, Musik und Sport unterrichtet. In den folgenden Jahrgängen der Mittelstufe des alten Systems hatten die Schüler absteigend 10–4 Std. Deutsch als Fremdsprache (DaF) und je nach Vorhandensein naturwissenschaftlicher Lehrer die Fächer Mathematik, Biologie, Physik und Chemie in der Fremdsprache. Mit der Einführung des neuen Systems, der vierjährigen Lise, fiel zwangsläufig der naturwissenschaftliche Unterricht weg.

7. Der Abschluss eines solchen Gymnasiums berechtigt zur Teilnahme an der landesweiten Universitätsaufnahmeprüfung und führt durch die hohe, schulspezifische Punktzahl der Anadolu-Schulen zu einer guten Ausgangsposition bei der Universitätsaufnahmeprüfung. So haben die Kandidaten des CAL beispielsweise gewöhnlich zwischen 80–98 % Erfolg, wobei z. B. 1992 landesweit nur 27 %

an einer Hochschule aufgenommen⁵ wurden, und für das Jahr 2002 gibt es Angaben von 27,8%.⁶ Auch Faruk Şen⁷ spricht pauschal von einem Drittel, das im landesweiten Durchschnitt einen Studienplatz erhält. Das erklärt die ungeheure Attraktivität dieser Schulen.

Daher beherrscht die Universitätsaufnahmeprüfung das Leben und Streben der Gymnasiasten und ihrer Eltern. Das Ergebnis der landesweiten Prüfung, OSS genannt, entscheidet nicht nur über die Zulassung zum Studium, sondern auch darüber, welches Fach und an welcher Universität ein Kandidat studieren darf.⁸ Bei der Zuteilung der Studienfächer kann es vorkommen, dass einem Kandidaten ein Studienfach an einer Universität zugeteilt wird, das er nicht anstrebte. Er konnte dann nur die Prüfung wiederholen. So wird der weitere Einstieg in den Beruf vorprogrammiert, denn nur die Besten von den besten Universitäten können später ihren Wunschberuf wählen. Hierzu verhilft aber in erheblichem Maße der Besuch einer Anadolu-Schule. Nicht nur die schwierige Aufnahmeprüfung und die bessere Ausbildung verschafften diesen Absolventen gegenüber anderen einen gewissen Vorsprung, sondern auch der „Stundenzahl gewichtete Gesamtnotendurchschnitt der Schule“ (OBP), das ist der Gesamtnotendurchschnitt aller Schüler in allen Fächern einer Schule, bezogen auf die Stundenzahl des Faches. Ist ein Schüler besser als diese Durchschnittsnote, können ihm bei der Universitätsaufnahmeprüfung bis zu 30 Zusatzpunkte zusätzlich gegeben werden. Dabei werden die Punkte allerdings je nach Prüfungsbereich mit verschiedenen Koeffizienten zur endgültigen Festlegung der Endpunktzahl multipliziert.

Das bedeutet aber konkret: Ist ein Schüler auf einer guten Schule, so werden ihm aus diesem Grund von vornherein die von seinen Mitschülern des gesamten Jahrgangs erbrachten Punkte zu Grunde gelegt, die er dann mit den oben beschriebenen Konsequenzen überschreiten oder treffen kann. Daher ist es für die Schüler günstig, eine „gute Schule“ zu besuchen, und eine „gute Schule“ ist eine, die über Jahre in der „Erfolgreichen“-Liste wie die Anadolu-Schulen einen hohen Prozentsatz an Bestehenskandidaten vorweisen kann.

5 Vgl. hierzu Elm, Akif, Singer, Axel, in: Anwender, Armin: *Nachbar Türkei*, S. 99.

6 Vgl. hierzu Coşkun, Hasan: *Aktuelle Probleme des türkischen Bildungswesens*, S. 31.

7 Şen, Faruk / Akkaya, Çiğdem / Özbek, Yasemin: *Struktur und Probleme des Bildungswesens*, S. 152.

8 Vgl. a a O., S. 152.

8. In der Realität haben die Anadolu-Schulen den anderen Gymnasien gegenüber weitere Vorteile. Sie haben zwar die schwere Eingangsprüfung, die es bei den anderen gymnasialen Typen nicht gibt, aber die personelle Ausstattung ist besser. „Das Lehrer-Schüler-Verhältnis“ beträgt in fremdsprachigen Gymnasien 1:6,5 (1995/96), in allgemeinen Gymnasien hingegen 1:21.⁹ Auch in dem fremdsprachlichen Unterricht liegt eine weitere Anziehungskraft; zwar werden auch in den anderen Gymnasien Fremdsprachen unterrichtet, aber die „Attraktivität dieser Schulen liegt vor allem darin begründet, dass ihre Abgänger eine westliche Fremdsprache wirklich beherrschen ...“¹⁰

3. Die Bedeutung des fremdsprachlichen Unterrichts in den Anadolu-Gymnasien

Im Jahre 1987 wurde generell für die Anadolu-Schulen als allgemeines Unterrichtsziel vom türkischen Erziehungsministerium¹¹ folgender Zweck definiert:

„Anadolu-Gymnasien werden im Rahmen der allgemeinen Ziele und Grundsätze der nationalen Erziehung, der Reformen Atatürks und des kemalistischen Nationalismus gegründet, um den Schülern eine Fremdsprache beizubringen, um ihnen mit Hilfe dieser Sprache im Inland oder im Ausland eine bessere Bildung zu ermöglichen und ihnen eine positive Kultur sowie eine moderne Einstellung zu vermitteln.“

Es ist in diesem Zusammenhang wichtig, dass die Ausführungsvorschriften, wie das Wort „positiv“ in dem obigen Text nach allen bösen Erfahrungen mit den ausländischen Schulen im Osmanischen Reich bezeugt, den positiven Effekt der Fremdsprachen betonen wollen. Zudem sollte hier angemerkt werden, dass auch mit der Erwähnung der Reformen Atatürks der Blick auf die Verbindung zum Westen, und das bedeutet zu einer Modernisierung des Staates, gerichtet wird. Hierzu zählt ebenfalls der Ausdruck „kemalistischer Nationalismus“, der sowohl das nationale Denken des Landes beschreibt wie auch einen Nationalismus, der nicht in sich geschlossen ist, sondern sich bewusst auch einer internationalen oder westlichen Modernisierung offen will. So wird die kulturelle Bedeutung des Fremdspracherwerbs in einer freundlichen Haltung den anderen Kulturen gegenüber wie in seiner Bedeutung für den kemalistischen Nationalismus gesehen. In der Praxis der Anadolu-Schulen wurden in der Hazırlık bereits naturwissenschaftliche Fachtermini eingeführt, dabei ging es nicht so sehr um den Fachunterricht als vielmehr um das Erlernen der Fachsprache neben der Gebrauchssprache.

Der parallel laufende Türkischunterricht vermittelte ebenfalls als Schwerpunkt Grammatik, so dass nicht nur die Türkischkenntnisse gefordert wurden, sondern auch eine linguistische Basis für den Fremdsprachenunterricht. Entsprechend war zunächst auch der Erfolg in der Fremdsprache für die Versetzung ausschlaggebend.

Wie der Fremdsprachenunterricht zur Modernisierung beitragen soll, wird in einem Gesetz von 1983 geregelt. Das Gesetz für die Erziehung und den Unterricht in der Fremdsprache¹² gibt einerseits die Grenzen zwischen dem türkischsprachigen und deutschsprachigen Unterricht an und bestimmt andererseits den anwendungsbezogenen Aspekt der Fremdsprache. Denn die sogenannten Kulturfächer wie Türkisch, Reformgeschichte der türkischen Republik, türkischer Literaturunterricht, Geographie, Geschichte, Religion und Moralkunde (Philosophie) dürfen nicht in der Fremdsprache unterrichtet werden. Es bleibt in dem Sinne bei einem pragmatischen Spracherwerb und einer fachbezogenen, wenn auch fremdsprachlich untermauerten Unterweisung in den naturwissenschaftlichen Fächern.

Dieser Aspekt wird noch deutlicher, wenn man sich die Ausführungsbestimmungen für den Unterricht in der Fremdsprache, die am 20.05.1984 im Staatsanzeiger¹³ erschienen sind, vor Augen führt; dort heißt es, dass „die Schüler und Studenten, die Fremdsprachenunterricht erhalten (dies tun sollen), (um) vor allem fremdsprachige Veröffentlichungen lesen, an internationalen Tagungen aktiv teilnehmen, wissenschaftliche und technologische Entwicklungen auf der Welt verfolgen (zu) können.“¹⁴

Die technologischen und wissenschaftlichen Gesichtspunkte bilden beim fremdsprachlichen Unterricht einen gewissen Schwerpunkt. Die kulturellen

9 Vgl. a. O., S. 151. In dieser Angabe kann die Relation in den AL nicht ganz zutreffend sein, denn am CAL beträgt z. B. in der günstigsten Relation 2004/05 bei 816 Schülern und 68 Lehrern die Relation 1:12. Die anderen AL sprechen von größeren Klassen und einer ungünstigeren Lehrer-Schüler-Relation. Vielleicht liegt bei Şen ein Druckfehler vor und es bedeutet 1:16,5 im Gegensatz zu 1:21 (eben dort).

10 Schwenk, Helga: *Bilinguale türkische Schüler*, S. 40.

11 Zitiert in Abalı, Unal: *Deutschsprachiger Unterricht*, S. 252, nach Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (Hrsg.) 1986-1987 Yılı Tıbbiye Anadolu Liselerinin Genel Durumu, Ankara 1987 (Vervielfältigung).

12 Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu vom 14.12.1983, Nr. 2923, zitiert bei Abalı, a. O., S. 254.

13 T.C. RESMÎ GAZETE, Nr. 18378, vgl. hierzu Abalı, a. O., S. 254.

14 Abalı, Unal: *Deutschsprachiger Unterricht*, S. 254.

rellen Blickpunkte werden nicht vergessen, wenn es wie oben heißt, dass man den Lernenden „eine positive Kultur und moderne Einstellung“ durch die Fremdsprache vermitteln soll. Die unterschiedlichen Kulturen sollen also anerkannt und ihren Werten soll mit Toleranz begegnet werden.

Neben diesen Zielen wurde der Fremdsprache, besonders dem Deutschen ab den siebziger, aber noch deutlicher seit den achtziger Jahren die zusätzliche Funktion des weiterführenden Unterrichts für die immer zahlreicher aus Deutschland, der Schweiz und Österreich in die Anadolu-Schulen kommenden Rückkehrerkinder zugeteilt.

In den folgenden Ausführungen werden exemplarisch die von Deutschland personell und materiell versorgten deutschsprachigen Anadolu-Schulen behandelt, da sie die Probleme der anderen in nuce enthalten. Zudem hat sich die deutsche Bundesregierung wie kaum eine andere für die Weiterbeschulung der rückkehrenden Migrantenkinder der verschiedenen Länder eingesetzt.

4. Die deutschsprachigen Anadolu-Schulen

a) Auffangbecken für Rückkehrer

Unter dem Eindruck des Anwerbestopps vom Jahre 1973 holten die Migranten zunächst in verstärktem Maße ihre Familienangehörigen, Frauen und Kinder nach Deutschland. Andere türkische Familien kehrten in den folgenden Jahren in einer ersten Rückwandererwelle in diverse Regionen der Tur-

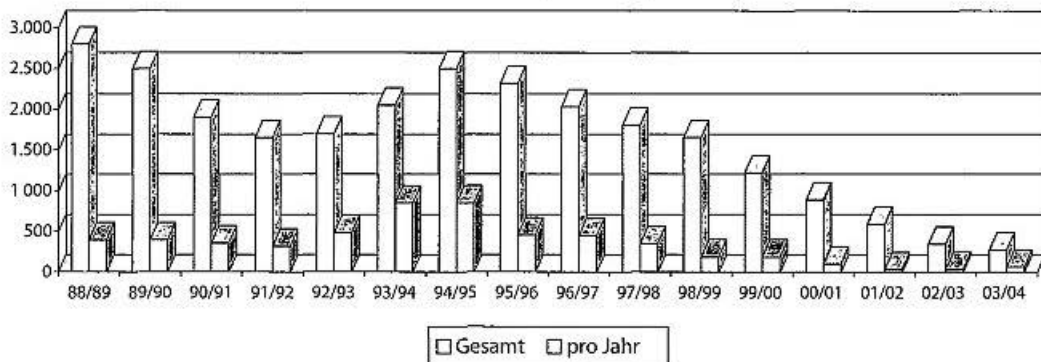
kei zurück, so dass man erst von diesem Zeitpunkt an mit dem Beginn der Rückkehr der damals noch wenigen türkischen Kinder rechnen kann. Zur allgemeinen Überraschung zogen sie nicht in ihre angestammten Herkunftsgebiete zurück, sondern in mehrere Zentren des Landes, hauptsächlich in die entwickelteren Stadtregionen, insbesondere Istanbul, Ankara und Izmir. Die Kinder der Rückkehrer besuchten hauptsächlich die bereits vorhandenen deutschsprachigen staatlichen Anadolu-Schulen, teils aber auch Privatschulen, die Schulgeld verlangten, das von den Rückkehrenden im Interesse der Bildung ihrer Kinder auch gezahlt wurde.¹⁵

Das Rückkehrförderungsgesetz vom 28.11.1983 mit den deutschen staatlichen und betrieblichen Rückkehrerprämien löste allerdings die größte Rückkehrerwelle türkischer Familien aus. 1984 sollen allein 179.400 türkische Staatsangehörige zurückgekehrt sein.¹⁶ Es gilt heute als sicher, dass dieses Gesetz und ähnliche in Belgien und Frankreich über Rückkehrerprämien ihre eigentlich intendierte Wirkung verfehlt haben, denn danach ebte die Welle wieder ab, es war jedoch ein Fluss in Gang gekommen, die Rückkehrerkinder kamen nun ununterbrochen. Zu diesem Zeitpunkt verschärfte sich in der Türkei die Frage nach ihrer schulischen Integration. Viele drängten in die

¹⁵ Vgl. für Izmir die Untersuchungen von Karin Zimmermann, *Schulen für Remigranten*, S. 48–58.

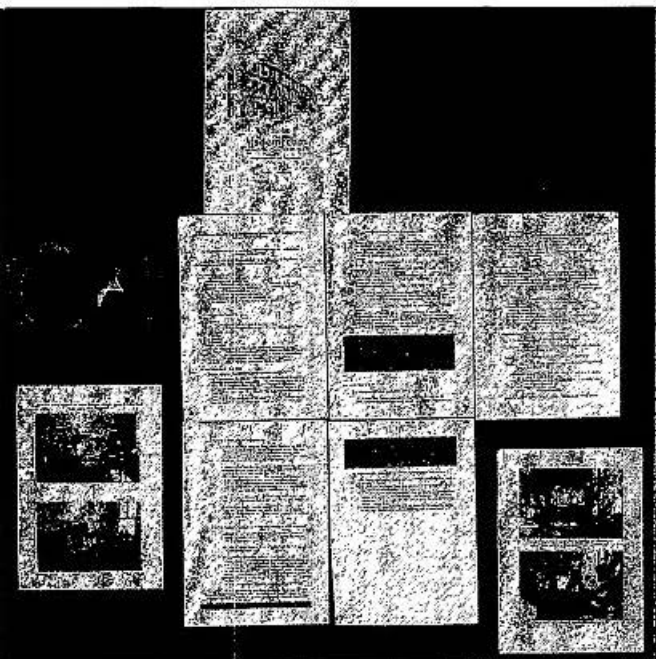
¹⁶ Abali, Unal/Widmann, Horst: *Zur Reintegration*, S. 17/18.

Rückkehrerschüler (Gesamt / pro Jahr)



Sch'jahr	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04
Gesamt	2.800	2.500	1.900	1.650	1.700	2.050	2.500	2.318	2.032	1.806	1.653	1.217	886	588	348	277
pro Jahr	400	400	360	320	485	850	850	458	448	349	190	189	102	33	33	66

schon bestehenden deutschsprachigen Anadolu-Schulen. So wurden manche nach einer schwierigen schuleigenen Aufnahmeprüfung notgedrungen zunächst am IL, nach 1981 mit der Einführung der deutschen Sprache und der Umformung in eine Anadolu-Schule auch am CAL aufgenommen. Die Gesamtzahl der Rückkehrer in den einzelnen Schuljahren und die darin enthaltene Anzahl der in dem Jahr neuen zeigt die untere Statistik.



An einer Stellwand präsentierte Herr Geisler das Projekt während der 27. HV in Dresden

b) Ausbau zum Anadolu-Programm

Da die deutschsprachigen Privatschulen und die beiden erwähnten Schulen im Zentrum des alten Istanbuls ab 1983 die anstehenden 1800 Rückkehrerkinder bei weitem nicht aufnehmen konnten und auch kaum wollten¹⁷, erklärte sich die deutsche Regierung unter dem Druck der türkischen Seite und der zurückkehrenden Eltern bereit, zunehmend reine Rückkehrerschulen zu finanzieren, damit die Kinder ihre Ausbildung in der jeweiligen Landessprache fortsetzen konnten.

Die erste dieser Gruppe von Anadolu-Schulen war das bereits im folgenden Jahr 1984 gegründete *Usküdar Anadolu Lisesi* auf der asiatischen Seite, wo 1985 das *Kartal Anadolu Lisesi* folgte, auf

der europäischen Seite zog man im gleichen Jahr mit dem *Bahçelievler Anadolu Lisesi* nach. Auch in anderen Städten folgte man dieser Entwicklung, so in Izmir (Yunus Emre AL)¹⁸, Ankara (Cankaya AL), Sivas und Adana. So gab es 1985 folgende Situation: 10 Anadolu-Schulen mit Deutsch, davon 5 als reine Rückkehrerschulen. Im CAL arbeiteten z. B. 1984 zwei deutsche Lehrerinnen in Mathematik und Biologie, verstärkt wurde dort die deutsche Präsenz ab dem Schuljahr 1985/86, als zusätzlich 6 Berliner Kollegen DaF, Mathematik, Biologie, Physik und Chemie unterrichteten. An diese Schulen wurden 1986/87 weitere deutsche Lehrkräfte entsandt.¹⁹ Auch die deutsche Abteilung des CAL wurde personell und materiell weiter ausgebaut, so kamen zusätzlich 11 weitere Kollegen und ein Abteilungsleiter, schließlich waren es 1987/88 18 deutsche Lehrer. Die notwendige Voraussetzung lieferte das 1986 abgeschlossene „Zusatzabkommen“²⁰ – so genannt, weil es das bilaterale Kulturabkommen von 1957 ergänzte –, und es wurde so für die deutsche und türkische Seite zur rechtlichen Grundlage dieser deutschsprachigen Anadolu-Schulen.

Dadurch entstand das sogenannte *Anadolu-Programm*.

Es wurden 80 Lehrer vorgesehen, die Abteilungsleiter waren zunächst verbeamtete Auslandsdienstlehrkräfte, die übrigen Lehrer sogenannte Programmlehrkräfte, arbeitslose Lehramtsanwärter oder Beamte, die sich für diese Herausforderung beurlauben ließen.

Anfangs wurde die Organisation von der IOM (International Organization for Migration) übernommen. Bezahlt wurden die Programmlehrer laut Vertragsvergütung einmal vom türkischen Staat und vom Intergovernmental Committee for Migration oder später durch eine Zuwendung von der ZfA.²¹

Mit Wirkung vom 01.09.1990 hat das Auswärtige Amt die von IOM durchgeführten Lehrerpro-

¹⁷ Vgl. hierzu besonders S. 11

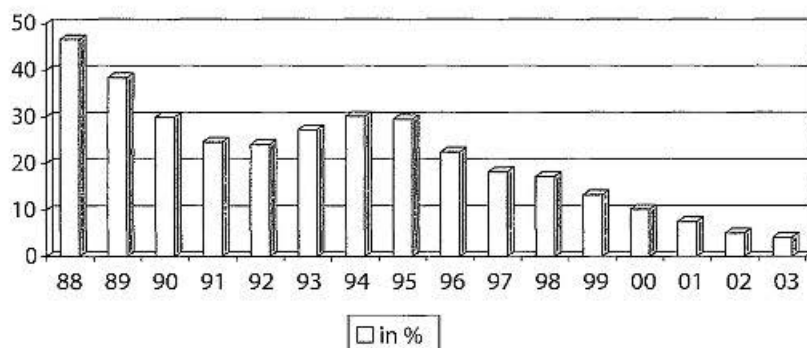
¹⁸ Vgl. hierzu die Untersuchungen von Karin Zimmermann, *Schulen für Remigranten*, S. 48–58

¹⁹ Vgl. auch Abalı, *Unal Deutschsprachiger Unterricht*, 1992, S. 256

²⁰ Zusatzabkommen zum Kulturabkommen zwischen der Republik Türkei und der Bundesrepublik Deutschland, o. Datum, veröffentlicht: *RESMİ Gazete*, 22. Ekim 1986, S. 2–4 (türk. Fassung), S. 5–7 (deutsche Fassung), nach Abalı, *Unal Deutschsprachiger Unterricht*, S. 256 wurde es im Mai geschlossen, die *RESMİ Gazete* veröffentlichte es aber erst im Oktober des gleichen Jahres

²¹ Vgl. Zusatzabkommen, a. a. O., S. 6, Artikel 4

Anteil der Rückkehrer in den Schulen des Anadolu-Programms



Schuljahr	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03
in %	46,6	38,4	30,0	24,6	24,1	27,3	30,1	29,5	22,5	18,2	17,2	13,3	10,2	7,5	5	4,1

gramme laut Schreiben des BVA vom 04.03.1991 zur Vereinheitlichung der Vertrags- und Arbeitsbedingungen an die ZfA übertragen und diese wurde damit Chef des Programms, welches man schon seit 1988 durch einen speziellen Koordinator, der in der deutschen Botschaft in Ankara bei der Kulturabteilung angesiedelt ist, organisatorisch auf- und ausgebaut hatte.

Die Zahl der Rückkehrer stieg relativ und damit auch die Notwendigkeit der weiteren Beschulung, denn sie hatten das Recht, die neuen Schulen ohne die landesweite Aufnahmeprüfung zu besuchen. Abali²² spricht von 2.420 Rückkehrern an AL-Schulen im Schuljahr 1986/87.

Ab dem Schuljahr 1988/89 gibt es lückenlose, vom Koordinator des Anadolu-Programms, Jörg Hartenburg, erstellte Statistiken, auf die ich mich im weiteren beziehe.²³ Dort ist eine Anzahl von 2.800 Rückkehrern für das Schuljahr 1988/89 im Programm angegeben. Es folgt ein leichter Rückgang auf 1.650 im Schuljahr 1991/92, die nachfolgende höchste Zahl erreicht das Jahr 1994/95 mit 2.500. Dann sank die Anzahl, besonders nach der Einführung des neuen Systems 1997 rapide ab, weil die Einschulung in diese Schulen immer schwieriger wurde. So kommen seit 1998/99 nur noch knapp 200 Rückkehrerschüler pro Jahr in Anadolu-Schulen.

Im Schuljahr 2004/05 gibt es nur noch 277 Rückkehrer und 31 Lehrer in diesen 12 von Deutschland weiterhin geforderten Schulen.

Einen unerwartet hohen kontinuierlichen Anstieg aber erlebte die Anzahl der Deutschlerner im

Anadolu-Programm, als auch die 5 reinen Rückkehrerschulen für Nichtrückkehrer geöffnet wurden und dem Programm ein völlig neues Profil gaben.

5. Stellung der deutschsprachigen Anadolu-Schulen im türkischen Schulsystem

Bereits zwei oder drei Jahre nach der Eröffnung der reinen Rückkehrerschulen war deren Attraktivität schon so groß, dass man von türkischer Seite auch für sogenannte Systemkinder, d.h. türkische Schüler, die nie im Ausland gelebt hatten, Vorbereitungsklassen einrichtete und ihnen damit den Zugang zu diesen Schulen ermöglichte. Mit der Aufnahme dieser Schüler wandelte sich das Programm!

Nun stellte sich die Frage nach Sinn und Zweck des Programms auch aus deutscher Sicht neu!

Im Zusatzabkommen vom November 1986 heißt es:

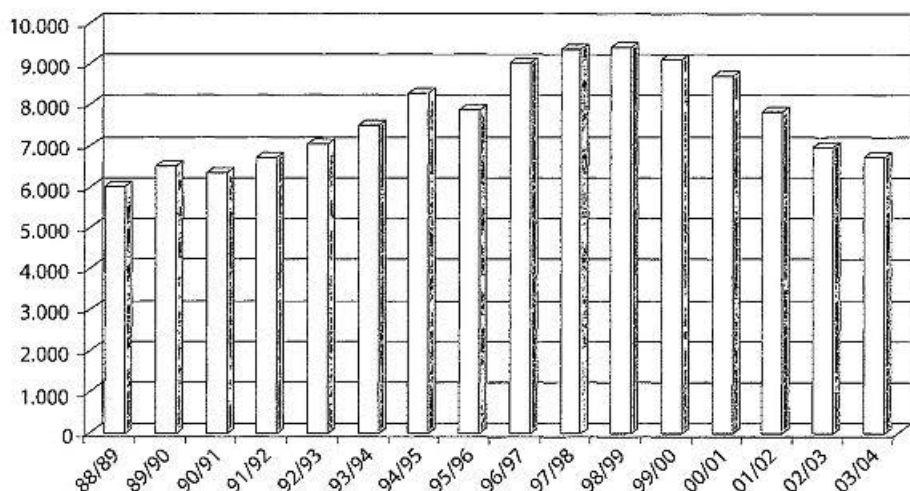
„Die Regierung der Republik Türkei und die Regierung der Bundesrepublik Deutschland in der Überzeugung, dass eine bessere Kenntnis der deutschen Sprache und Kultur im türkischen Volk einen wertvollen Beitrag zur weiteren Festigung der kulturellen Beziehungen ... leisten kann,

im Hinblick darauf, dass insbesondere türkische Staatsbürger, die sich in der Bundesrepublik aufge-

²² Abali, Unal: *Deutschsprachiger Unterricht*, S. 24

²³ Diese sind im internen Gebrauch veröffentlicht und ebenfalls bei der ZfA einzusehen, vgl. auch hier S. 5

Zahl der Deutschlerner an Anadolu Lise (mit deutschen Lehrern)



Jahr	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04
Zahl	6.012	6.504	6.330	6.715	7.040	7.508	8.300	7.865	9.029	9.335	9.397	9.123	8.697	7.832	6.953	6.701

halten haben und danach in die Türkei zurückgekehrt sind, solche Kenntnisse besitzen,

in dem Wunsch, durch Unterstützung türkischer Schulen mit deutschen Lehrern bei der schulischen Wiedereingliederung der Kinder dieser türkischen Staatsbürger zusammenzuarbeiten,

in der Absicht, insbesondere den Status der an türkischen Schulen tätigen deutschen Lehrer ... zu regeln – sind wir wie folgt übereingekommen ...²⁴

Am Anfang des Abkommens wird zwar die weitere Festigung der kulturellen Beziehungen zu Deutschland in den Vordergrund gestellt, dann erst die Wiedereingliederung der Rückkehrer, was aber schon von Anfang an in seiner Logik nicht hundertprozentig richtig war, da der Anlass, die schulische Versorgung der Rückkehrer und die bereits bestehende Arbeit deutscher Lehrer an diesen Schulen, in erster Linie die Richtung angab. Die rechtliche Regelung dieser Tatbestände war das erklärte Ziel des Zusatzabkommens. Trotz allem wandelte es sich von seiner Aufgabe für Rückkehrer zu einem allgemeinen Bildungsprogramm im Sinne eines bilingualen Systems.

Nur einige Zahlen: Im Schuljahr 1988/89 gab es 6.012 Deutschlerner, die Zahl war 1994/95 auf 8.300 gestiegen, ging kurz zurück, erreichte 1998/99 die Anzahl von 9.397 und war 2003/04 bei 6.701 Deutschlernern.

Womit kann dieser Wandel aus türkischer Sicht erklärt werden, zumal das gesellschaftliche Ansehen der rückkehrenden Familien und ihrer Kinder nicht besonders hoch war?

Zudem waren es Schulen, die keine Aufnahmeprüfungen für die Rückkehrenden verlangten und damit als nicht besonders anziehend erscheinen mussten, weil nicht nur die Besten eines Jahrganges ausgewählt waren.

Aber trotzdem gewannen diese Schulen innerhalb kürzester Zeit an Zugkraft! Warum?

Einerseits ist die Öffnung der Schulen von Seiten des türkischen Staates eine Reaktion auf den großen Erfolg der fremdsprachigen Privatschulen und bereits bestehenden Anadolu-Schulen. Hierzu zählen in erster Linie die Deutsche Schule, das IL, das österreichische St. Georgs-Kolleg und das altehrwürdige Galatasaray Lisesi. Hier hatte man die Namen und das Vorbild der besten Schulen des Landes vor sich.

Andererseits geben die Anadolu-Schulen mit den Fremdsprachen eine Idee von der Öffnung der Türkei für andere Sprachen und Kulturen, sie öffnen die Tore für ein anderes Denken jenseits des Nationalismus, sie geben vielmehr dem türkischen Schulsystem einen internationalen Charakter, eine

24 Zusatzabkommen, 5 5 (deutsche Fassung)

Vorstellung von weltoffener Erziehung. Die Eltern wissen um diese Chance, und ihre Bemühungen, die Kinder in solche Schulen zu bringen, sind aufopfernd.

Zudem benötigt die Türkei, die den Anschluss an die Europäische Gemeinschaft sucht, Menschen mit guten Fremdsprachenkenntnissen, aus wirtschaftlichen Gründen mit Deutschkenntnissen, die man in diesen Schulen zu erwerben hoffte.²⁵

Des weiteren reagierte der Staat auf den Rückgang der Rückkehrerzahlen, die in den Schulen freie Plätze verhiessen. Es waren ja Lehrereinrichtungen im Stile des seit Jahrzehnten bekannten attraktiven Schultyps, die dem Platzmangel an türkischen Schulen und der geringen Anzahl der weiterführenden Schulen abzuhelpen versprachen.

Von Seiten der Elternschaft gab es ebenfalls eine große Bereitschaft, ihre Kinder diesen Schulen anzuvertrauen, weil sie den türkischen Eltern eine Chance für eine zeitgemäße Ausbildung, für eine fortschrittliche, zu einer guten Ausbildung hin-führenden Erziehung (egal, welche Sprache hierbei „gewonnen“²⁶ wird) gaben.

Die Attraktivität dieser Schulen gründet sich daher für sie auf

- a) die ausländische Lehrerschaft,
- b) die Ausstattung der Schule und
- c) das soziale Umfeld der Schullerschaft.

Diese Kriterien liefern für die türkische Gesellschaft den Sinn und Zweck der Anadolu-Schulen.

a) Es sollen hier nur einige Eckdaten für die Lehrerschaft angegeben werden.

Die Lehrerschaft der deutschsprachigen Anadolu-Schulen besteht neben einheimischen Lehrern aus den ausländischen Lehrern, denen eine bessere Qualifikation nachgesagt wird. Man erwartete, dass der Fremdsprachenunterricht und die Naturwissenschaften hier in besseren Händen sein werden, wenn man an den Ausbildungs-marathon von 6 Jahren in Deutschland im Gegensatz zu 2–3 Jahren in der Türkei denkt.

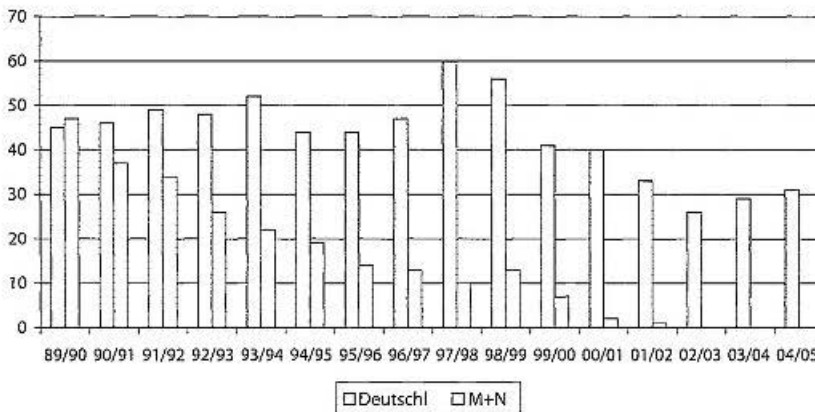
Laut Abalı²⁷ waren im Schuljahr 1986/87 an den Anadolu-Schulen bereits 75 deutsche Lehrer tätig. Im Schuljahr 1989/90 unterrichteten nach den Statistiken des Koordinators des Anadolu-Programms 92 deutsche Lehrer, davon 47 im naturwissenschaftlichen Bereich. Das war auch die höchste An-

25 Vgl. hierzu Schwenk, Heiga: *Bilinguale türkische Schüler*, S. 40

26 „Eine Sprache gewinnen“ bedeutet, dass sich die Schüler nach der landesweiten Aufnahmeprüfung mit der erworbenen Punktzahl (bis 1000 Punkte) für eine bestimmte Anadolu-Schule qualifiziert, sie „gewonnen“, haben. Dabei ist es meist gleichgültig, welche Fremdsprache an der Anadolu-Schule gelehrt wird

27 Abalı, Unal: *Deutschsprachiger Unterricht*, S. 256

Zahl der deutschen Lehrer (Gesamtzahl/Deutschlehrer/Mathem. + Naturw.)



Schuljahr	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05
Deutschlehr.	45	46	49	48	52	44	44	47	60	56	41	40	33	26	29	31
Mathe + Naturw.	47	37	34	26	22	19	14	13	10	13	7	2	1	0	0	0
Gesamt	92	83	83	74	74	63	58	60	70	69	48	42	34	26	26	31

zahl an deutschen Lehrern. Sie sank kontinuierlich auf 52 im Schuljahr 1999/2000, davon waren nur noch 8 Naturwissenschaftler. 2002 verließ die letzte naturwissenschaftliche Lehrerin das Programm, weil sie wegen des neuen Schulsystems nicht mehr gebraucht wurde. Heute unterrichtet der Rest von 31 deutschen Lehrern nur noch DaF.

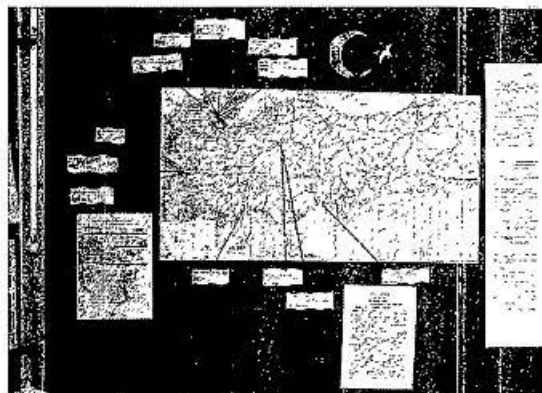
b) Diese Schulen wurden von den ausländischen Regierungen mit modernstem westlichen Arbeits- und Unterrichtsgut ausgestattet. Es wurden in den Rückkehrerschulen so z.B. auch am CAL Labors für die Fächer Biologie, Physik und Chemie eingerichtet. Mit neuartigem Gerät und mit den zugehörigen Materialien konnte experimenteller Unterricht im Gegensatz zum vortragenden, erklärenden, zeigenden türkischen Unterricht gehalten werden. Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Kreativität wurden gefordert. Im Unterricht arbeitete man ebenfalls mit eigens aus Deutschland eingeführten modernsten Arbeitsbüchern. Die Bundesregierung versah die Schulen viele Jahre lang mit weiteren Unterrichtsmaterialien.

Der doppelte Gewinn liegt auf der Hand: Der besser qualifizierte Lehrer arbeitet mit dem besseren Gerät, bessere Qualität lässt sich damit leichter erreichen.

c) Das soziale Umfeld der Schuler spielt insofern eine Rolle, als die Schuler durch eine Aufnahmeprüfung die Schule „gewinnen.“ Das setzt bei vielen Schülern oft schon Vorbereitungsphasen in sogenannten „Dershane“²⁸ voraus, kurz: Bildung als Ausdruck wirtschaftlichen Vermögens und persönlichen Aufstiegs wirkt motivierend, denn die Eltern sind stark an einer guten Ausbildung interessiert. So werden die Kandidaten nach der bei der Aufnahmeprüfung erreichten Punktzahl von den Eltern an den Schulen angemeldet, die bereits von vornherein eine entsprechende Punktzahl als Mindestvoraussetzung angeben, die seinerseits aber im Laufe des Anmeldeprozesses nach unten korrigiert werden kann. Die von den Schulen festgelegte Punktzahl ergibt sich aus dem über Jahre oder Jahrzehnte durch die Hochschuleaufnahmeproofung erworbenen Renommee. Die Schulen halten so lange ihre Punktzahl hoch, bis der letzte Platz besetzt ist. Durch dieses Einschulungsverfahren bekommen die besten Schulen die besten Schüler,

- was das Renommee einer Anadolu-Schule steigert, wie z.B. die Quote bei meist über 80 % (85 % im Jahr 2003) bestandenen Universitätsaufnahmeproofungen der Schüler vom Çağaloğlu Anadolu Lisesi (CAL) anzeigt,

- was wiederum wie eine Spirale die Attraktivität einer Schule als solche erhöht,
- was wiederum in dieser Spirale eine hohe Punktzahl für die Aufnahme an solche Schulen voraussetzt,
- was aber negativ zur Folge hatte, dass ein Zweck, die Beschulung der Rückkehrer, bei manchen Schulen in den Hintergrund trat.



Lage der Anadolu-Schulen in der Türkei
(Stellwand 27 HV in Dresden)

So berichtet Zimmermann²⁹, dass sich z.B. das 1978 gegründete staatliche (nicht von Deutschland finanziell unterstützte) Izmirer Anadolu Lisesi zu einer Eliteschule entwickelte, das seit dem Schuljahr 1985/86 keine Rückkehrer mehr aufnimmt. Gleiches ereignete sich am IL, obwohl es von Deutschland personell und materiell unterstützt wurde. Hier wurde die Zahl der Rückkehrer durch eine Aufnahmeprüfung schließlich total reduziert. Mit einer Prüfung kanalisierte man auch am CAL die Anzahl der Neuankömmlinge, aber nicht in der gleichen rigiden Weise, so dass es bis heute dort noch Rückkehrer gibt. Beide Schulen schickten abgelehnte Bewerber zu den anderen Rückkehrerschulen. So kam es zu einer Verdrängung dieser Kandidaten an die weniger angesehenen Schulen. Am CAL wurde in späteren Jahren das deutsche Zeugnis ausschlaggebend, bis in den

28 „Dershane“ ist der türkische Name für eine Privatschule, besser gesagt „Paukschule“, wo man die Schüler speziell in bezahlten Privatkursen auf die Universitätsaufnahmeproofung und zunehmend auch auf die Aufnahmeprüfung für die Anadolu-Schulen vorbereitet. Auf diese Weise wird Bildung zu einem wirtschaftlichen Privileg

29 Zimmermann, Karin: *Schulen für Remigranten*, S. 52

neunziger Jahren das Istanbuler Erziehungsamt die wenigen Rückkehrer auf die Schulen verteilte.

Ein ehemaliger Direktor des traditionsreichen, renommierten IL lieferte aus seiner Sicht in drastischer Weise die Erklärung für die Ablehnung der Rückkehrer.³⁰

„Diese unsere, zwischen der deutschen und türkischen Kultur hin- und hergerissenen, oder genauer gesagt, in kultureller Hinsicht verwilderten Kinder werden zwischen Schuler, die in zwei Aufnahmeprüfungen aus Zehntausenden ausgewählt werden, gesteckt. Dies bedeutet, dass diese Schüler nicht nur zugrunde gerichtet werden, sondern auch, dass das Erfolgsniveau dieser Schulen gedrückt wird.“

Dies zeigt die Problematik der Eingliederung der Rückkehrer in die deutschsprachigen Anadolu-Liseleri deutlich. Viele von ihnen waren von ihrer Ausbildung in Deutschland oder von ihrem intellektuellen Niveau her nicht in der Lage, dem Unterricht an solchen Schulen zu folgen. Zwar wurden von türkischer Seite Anpassungskurse eingerichtet, aber sie waren nicht verpflichtend. Auch die bald erfolgte Anerkennung deutscher Schulabschlüsse in der Türkei³¹ konnte nicht verhindern, dass viele dieser Schuler an manchen Schulen überfordert waren. Letztlich aber kamen, so sie wollten, alle Rückkehrer an den Anadolu-Schulen unter.

Des Weiteren zeigt das Zitat das andere wesentliche Kriterium, auf das jede Schule, zunehmend auch die Anadolu-Liseleri, großen Wert legen, nämlich auf das Erfolgsniveau der Schule. Wie bereits deutlich gemacht, beginnt es mit der hohen Punktzahl bei der Aufnahme und endet bei der Erfolgsquote in der Universitätsaufnahmeprüfung. Sich auf diese Kriterien berufend, hat der Schulträger, die Stiftung (Vakıf), des IL bei der Verhandlung zur Gründung eines durchgängigen deutschsprachigen Bildungssystems vom Kindergarten über alle Schularten hin bis zu einer unter seiner Federführung noch zu gründenden Universität darauf hingewiesen,³² dass auch die Absolventen anderer Schulen ohne Aufnahmeprüfung an dieser Universität studieren könnten, da an diesen Schulen „ein scharfer Wettbewerb bereits für die Aufnahme (gilt), und entsprechend (...) die Position der Absolventen in der Punkte-Skala der Hochschul-Aufnahmeprüfung“ sei, das gelte auch für die guten Anadolu-Schulen. Damit dürfte die Bedeutung der Prüfungen deutlich sein.

6. Schulalltag in der bilingualen Anadolu-Schule

Den Schulalltag zeigt am besten die angehangte schematische Übersicht über die Schulsysteme

der Anadolu-Schulen, wobei die Anzahl der Fremdsprachenstunden in der Mittelstufe variieren kann, da manche Schulen gewisse Wahlstunden der Fremdsprache als Zusatzstunden zukommen lassen.

Für die weiteren Ausführungen wird die Unterrichtsverteilung des CAL zu Grunde gelegt, da sich an dieser Schule bis zum Ende des alten Schulsystems durch die optimale Stundenzahl des DaF- und Fachunterrichts die Idee der Anadolu-Schulen am reinsten verkörperte.

Der Unterricht wird an vier Tagen 8-stündig und freitags 5-stündig erteilt.

Die Schuler hatten und haben (im alten Schulsystem von Mitte der Achtziger bis 2004) in der Hazırlık 36 Wochenstunden, davon bis zum letzten Schuljahr 24 Std. DaF, also mehrere Stunden an einem Tag, ein Marathon, das lediglich durch Lehrerwechsel etwas aufgelockert wird. Mit dem neuesten System ab diesem Schuljahre (2004/5) wurde lediglich die 1. Fremdsprache (FS) um 4 Stunden gekürzt. In manchen Liseleri müssen bis zu 4 Lehrer die vier verschiedenen Fertigkeiten (Hören, Schreiben, Lesen, Sprechen) unterrichten. Daneben haben die Schuler Türkisch und können sich bei Sport, Zeichnen und Musik erholen. Eine Std. AG und eine Std. als so genannte Klassenleiterstunden komplettierten den Schulalltag der Anfängerklassen.

In der Mittelstufe, Orta, begannen die 37 Stunden. Die Kulturfächer Türkisch, türkische Literatur, Geschichte, Geographie, Republikkunde und Landeskunde, sowie Sport und Religion werden auf Türkisch erteilt. Auf Deutsch gab es in der:

- Orta 1 (6. Klasse): 9 Std. Deutsch, 4 Std. Mathematik, 4 Std. Biologie
- Orta 2 (7. Klasse): 7 Std. Deutsch, 4 Std. Mathematik, 2 Std. Biologie, 2 Std. Physik
- Orta 3 (8. Klasse): 7 Std. Deutsch, 4 Std. Mathematik, 2 Std. Physik, 2 Std. Chemie

Die naturwissenschaftlichen Fächer wurden in der Mittelstufe nur von Deutschen gegeben und der Blick auf die Lise-Stufe ausgerichtet.

In der Oberstufe gab es folgenden Unterricht auf Deutsch:

³⁰ a a O, S. 52

³¹ Vgl. Abalı, Unal/Widmann, Horst: *Zur Reintegration*, S. 25/26

³² Vgl. hierzu Türkisch-Deutscher Expertenausschuss, (Hrsg.) Bericht zur Gründung der Istanbul Bati Üniversitesi (İBU) (Deutschsprachige Universität) im Rahmen eines Durchgängigen Deutschsprachigen Bildungssystems in Istanbul Istanbul 31. Mai 1994, S. 21

Die türkischen Schulsysteme

Kurzer tabellarischer Abriss der früheren und zur Zeit (2004/05) existierenden Systeme im *Anadolu-Programm* unter Berücksichtigung der neuesten Reform in diesem Schuljahr

altes System ab den 50er bis 2004 (in den deutschspr. Anadolu-Schulen ab 1985/86)						neues System ab 1998/89 bis 2007			neuestes System ab Schulj. 2004/05			
ÖSS: nationale Universitätsaufnahmeprüfung												
Klasse	Alter	Jahr- gangs- stufe	Deutsch- std.	Ma.- std.	FEN- std.	Alter	Jahr- gangs- stufe	Deutsch- std.	Alter	Jahr- gangs- stufe	1. FS. dt.	2. FS. engl.
Lise 3	17	11	4+2			17	11	4+2	17	11	4+2	4
Lise 2	16	10	4+2			16	10	4+2	16	10	4+2	4
Lise 1	15	9	8+2			15	9	8+2	15	9	8+2	4
						14		Haz. 24	14		Haz. 20	4
Orta 3	14	8	7+2	4	2 Ch, 2 Ph	freiwillige, nationale Aufnahmeprüfung						
Orta 2	13	7	7+2	4	2 Ph, 2 Bio	13	8				4	
Orta 1	12	6	7+2	4	4 Bio	12	7	ilkogretim: Elementarunt.			4	
Hazırlık	11	0	24			11	6			4	4	
freiwillige, nationale Aufnahmeprüfung												
5	10	5				10	5				4	
4	9	4				9	4				4	
3	8	3	ilkokul: Grundschule				8	3	ilkogretim: Elementarunterricht			
2	7	2				7	2					
1	6	1				6	1					
	5		okul öncesi: halbverpflichtende Vorschule									
	4		yuva: Kindergarten									

Anmerkungen:

- Das alte System hatte eine allgemeine 5-jährige Schulpflicht. Danach konnten die Besten sich einer Aufnahmeprüfung für die Anadolu-Schulen oder für andere weiterführende Schulen unterziehen. Dort begannen sie mit der Hazırlık, d. i. eine Sprachvorbereitungsklasse, die in der Jahrgangszählung nicht gezählt wurde und in der sie neben den 24 Stunden Sprachunterricht weitere Nebenfächer hatten. Nach der Hazırlık gab es neben dem reinen Sprachunterricht auch den sogenannten FEN-Unterricht, d. h. Mathematik, Biologie, Physik und Chemie in der Fremdsprache. Der Fachunterricht lief 2002 aus. Beim Deutschunterricht bedeuten die „Plusstunden“, dass es sich um möglichen Deutsch-Ergänzungsunterricht als „freiwilliges“ Wahlfach handelt.
- Mit dem neuen System wurde die 8-jährige Grundschulpflicht eingeführt, so dass alle schulpflichtigen Kinder 8 Jahre in der Primarschule unterrichtet werden, danach können sie die Aufnahmeprüfungen für die Lise-Schulen machen. Seit 1998/99 wird dort kein FEN-Unterricht mehr in der Fremdsprache erteilt.
- Ab diesem Schuljahr 2004/05 wird in den Anadolu-Schulen die zweite Fremdsprache (FS) unterrichtet werden. Es änderte sich, dass in der Hazırlık die erste Fremdsprache (Deutsch am CAL) um 4 Stunden zugunsten der zweiten gekürzt wurde. Die erste Fremdsprache wird z. Z. 4-stündig ab der 4. Klasse unterrichtet und bis zum Abschluss durchgeführt, dann soll die Hazırlık verschwinden.

- Lise 1 (9. Klasse): 6+2 Std. Deutsch (davon die 2 Std. Deutsch als freiwilliges Wahlfach)
- Lise 2 (10. Klasse): 4+2 Std. Deutsch
- Lise 3 (11. Klasse): 4+2 Std. Deutsch.

Bis zum Schuljahr 1987/88 wurde in der Oberstufe der Fachunterricht bis in die Lise 2 erteilt, dann nur noch bei ausreichender Anzahl von Fachlehrern bis in die Lise 1.

Ab 1999 fiel mit dem kontinuierlichen Ausscheiden der Lehrer allmählich der Fachunterricht weg, bis 2002 die letzte Kollegin für Biologie/Chemie das Programm verließ. Andere Schulen hatten schon etwas früher mit dem neuen System auf Fachlehrer verzichtet.

Dieser intensive Deutschunterricht, besonders flankiert durch den Fachunterricht mit seinen experimentellen Methoden, führte zu einer sehr soliden Kenntnis der deutschen Sprache, wie die Ergebnisse im DSD II und in der ZDP zeigen.

7. Organisationsstruktur der deutschsprachigen Anadolu-Schulen

Die Ausstattung mit deutschen Lehrkräften geschieht durch das BVA über die ZfA. Der hiesige Koordinator des Anadolu-Programms ist seit 1988 eine verbeamtete Auslandsdienstlehrkraft, die ebenfalls von der ZfA ausgewählt wird. Seine Befugnisse und Aufgaben liegen in der Organisation des gesamten Programms, der Dienstaufsicht im Inneren mit dienstlicher Beurteilung auch der Abteilungsleiter. Er hält die Verbindung zwischen der Kölner Behörde, den türkischen Stellen und den Abteilungsleitern. In einer gewissen Grauzone ist er auch für den pädagogischen Ablauf des Programms zuständig.

Die Abteilungsleiter haben die pädagogische und personelle Leitung der deutschen Abteilung und sind in dem Sinne auch Dienstvorgesetzte der deutschen Kollegen und für die türkischen Deutschlehrer im pädagogischen Bereich zuständig. Sie organisieren das DSD II und haben die Aufsicht über alle Belange der deutschen Abteilung. Gegenüber der türkischen Schulleitung können sie nur Vorschläge unterbreiten, z. B. bei der Unterrichtsverteilung. Die letzte Entscheidung trifft immer der Direktor. Ein Abteilungsleiter kann sich so nur durch seine Amtsautorität, die gegenüber der türkischen Seite sehr gering ist, und seine persönliche Autorität durchsetzen. Auf persönlicher Ebene wird sehr viel abgehandelt oder abgerufen. Im Zweifelsfall kann der Abteilungsleiter über den Koordinator gewisse Rechte oder Notwendigkeiten im Rahmen des Zusatzabkommens

einfordern. Nur in dieser begrenzten Ordnung lassen sich für die deutsche Abteilung im Bereich einer Unterrichts- und Personalentwicklung durch die Anpassung des schuleigenen Curriculums sowie durch die Auswahl der Lehrwerke und die koordinierte Zusammenarbeit in der Unterrichtsgestaltung und bei Klassenarbeiten an den einzelnen Schulen Entwicklungen gestalten, sofern sie nicht die Autorität des Direktors in Frage stellen oder die geltenden türkischen Vorschriften verletzen.

Die übrigen Kollegen werden von der ZfA ausgewählt und nach Bedarf verteilt. Dieser wird je Schule nach einem Schlüssel, der unter anderem die Anzahl der Deutschlerner, der Klassen und der erfolgreichen Teilnehmer am DSD II berücksichtigt, ermittelt.

8. Die Problematik der Rückkehrer

Die Probleme der Rückkehrerkinder bei ihrer Eingliederung in das hiesige türkische Schulwesen bedürfen einer besonderen Erwähnung.

Es ist schwierig an Zahlen zu kommen, so dass nur einige ältere Angaben eine gewisse Größenordnung erkennen lassen. Nach Angaben der türkischen Ministerin für Arbeit und Soziales³³ von 1988 sind bis dahin und in den davor liegenden 10 Jahren ca. 51.300 Kinder und Jugendliche in die Türkei zurückgekehrt. Die Frage nach ihrer weiteren schulischen Ausbildung erübrigte sich zum Teil, wenn man in Betracht zieht, dass es zur damaligen Zeit noch die 5jährige Schulpflicht gab, mithin viele der türkischen Kinder für hiesige Verhältnisse schon als überbeschult aus Deutschland zurückkehrten und so ein großer Teil von ihnen in den weiten Landschaften Anatoliens, der schulischen Großzügigkeit der Eltern und staatlicher Behörden verschwand, sowie den allgemeinen Sitten entsprechend der Statistik verloren gingen. Andere³⁴ (2.192) besuchten freiwillig die ab 1984 und in den darauf folgenden Jahren (mindestens bis 1987) zunächst in 33 später in nur noch 11 Städten angebotenen Anpassungskurse. 1987 sollen noch 3.000 diese Kurse in verschiedenen Großstädten besucht haben. Ab 1985 wurde ihnen bereits der Hinweis auf das Recht zum Besuch der von Deutschland geforderten Anadolu-Liseleri ohne Ablegung der üblichen Aufnahmeprüfung gegeben. Nach Anerkennung ihrer Zeugnisse konnten sie je nach Einordnung durch den Staat alle türkischen Schulen besuchen. Neben den üblichen staatlichen Schulen

³³ Nach Abalı/Widmann, a a O, S 18

³⁴ Vgl. im Folgenden Abalı, Unal/Widmann, Horst, a a O, S 31–37

waren dies auch spezielle vom türkischen Staat zur Verfügung gestellte reine Rückkehrerschulen mit Internat, die 1986/87 von 2.282 Schülern besucht wurden, und eben jene Anadolu-Schulen mit 2.420 Schülern im gleichen Jahr, alles Schüler, die nicht in Grundschulen oder in Schulen ohne Internat waren. Die Aufnahmekapazität stieg aus zwei Gründen, zunächst verdoppelten die türkischen Internatsschulen ihre Kapazität und zudem standen nun die von Deutschland bezahlten, neu gegründeten Anadolu-Schulen bereit, aber damit entstanden auch da die Probleme der Rückkehrer.

Konzentrieren wir uns auf die Schwierigkeiten der Migrantenschüler in den Anadolu-Schulen. Im Grunde spricht der Direktor des IL die zwei belastendsten Punkte der gesamten Problematik ihrer Situation an. In schulischer Hinsicht existiert die Frage: „Warum werden „diese Schüler nicht nur zugrunde gerichtet“, sondern drücken auch „das Erfolgsniveau dieser Schulen“, wenn sie nicht „in zwei Aufnahmeprüfungen aus Zehntausenden ausgewählt werden“? Als psychosoziales Problem lässt sich die Frage stellen: „Inwiefern sind sie zwischen der deutschen und türkischen Kultur hin- und hergerissen, oder genauer gesagt, in kultureller Hinsicht verwildert (...)“?

In schulischer Hinsicht hatten sie zwar laut Zusatzabkommen das Recht, an einer Anadolu-Schule aufgenommen zu werden und konnten die schwierige Eingangsprüfung umgehen, wurden aber später durch schuleigene Überprüfungen ausgewählt, als mehr Schulen dieser Art zur Verfügung standen und sich herausgestellt hatte, dass sie dem Niveau mancher Anadolu-Liseler nicht gewachsen waren. Ihnen fehlte die notwendige Beherrschung der türkischen Sprache, die in Deutschland keine Bildungssprache ist, und sie hatten daher nicht das in dieser Sprache vermittelte riesige Sachwissen für die nationalen Auswahlprüfungen. So kann man die schulspezifische Prüfung als eine pädagogisch sinnvolle Maßnahme für die Ankömmlinge ansehen, und nach dem Verständnis der Schulen konnten sie als Schutz des schuleigenen Prestiges interpretiert werden.

Man sollte dazu die schulische Herkunft der Remigranten beachten.

Laut Umfragen – nehmen wir zur Illustration quasi aus der zeitlichen Mitte des Programms Daten aus einer Umfrage zweier Abteilungsleiter³⁵ – kam der größte Anteil (37,2 %) aus einer deutschen Hauptschule, gefolgt von Realschülern (25,3 %) und Gymnasiasten (18,6 %), aus der integrierten Gesamtschule kamen 7 %, der Rest aus der Orientierungsstufe etc. Es dürfte verständlich sein,

dass viele der Haupt- oder auch Realschüler dem Niveau einer Eliteschule wie dem IL nicht folgen konnten. Reduzierte Türkischkenntnisse allgemein (1984³⁶ gaben z. B. 51 % Rückkehrer an, aufgrund ungenügender Türkischkenntnisse dem Unterricht nicht folgen zu können, aber 56 % gaben an besser Deutsch zu sprechen), das allmähliche Schwenden ihrer Kenntnisse der deutschen Sprache, eine fehlende Vorbildung in den türkischen Fächern und eine andere Arbeitshaltung, nämlich eine nicht so sehr auf Memorieren ausgerichtete Einstellung komplettieren die Schwierigkeiten in manchen Schulen. So ist es nicht erstaunlich, dass die Hauptschüler an den Anadolu-Schulen allgemein nur unterdurchschnittliche, die Realschüler durchschnittliche, die Gymnasiasten gute Erfolge erzielten. Aus hiesiger Sicht ist es nicht verwunderlich, wenn manche Schulen, die hier eine Rangordnung verteidigen zu haben glauben, die Aufnahme von Rückkehrern bis auf die reinen Anadolu-Rückkehrerschulen erschwerten und sie an andere Schulen weiterzugeben versuchten.

Neben diesen rein schulischen Problemen sind die psychosozialen Probleme nicht weniger hinderlich. In erster Linie führt die festere mit starker Disziplin erreichte soziale Bindung der Türken, angefangen vom Familienverband bis in alle gesellschaftlichen Organisationsformen zu den auffallendsten Problemen. Alleine schon die Tatsache, dass sie die Türkei in einer schwierigen Lage verlassen haben, bringt ihnen den mit unterdrücktem Neid, mit teilweise Bewunderung und Misstrauen beobachteten, aber immer mit Verachtung ausgesprochenen Status des *Almanca*, des Deutschen, ein. Dem haben die Schüler sich zu stellen, natürlich fördert es neben dem Verlust der vertrauten Umgebung in Deutschland auch ihre hiesige Isolation, besonders in der Freizeit, so dass sie zu 60 % ihre Freizeit zu Hause verbringen. In der Schule leiden sie wegen ihrer individuelleren Erziehung in Deutschland in erster Linie an der Disziplin (34 %) auf allen Gebieten. Besonders die autoritäre Haltung von Lehrern – mit großen Klassen (60 Schüler und mehr) verständlicherweise entschuldigt – bereitet ihnen³⁷ große Schwierigkeiten. Zwar ist der Lehrer Vorbild für die Kinder, wird von ihnen am Lehrertag gefeiert, andererseits werden

35 Ramm, H.-Chr./Waldemathe, W. Rückkehrerkinder an Anadolu-Schulen im Schuljahr 1994/95, Ergebnisse einer Befragung, Izmir 1995, intern veröffentlichtes Papier einer Umfrage an 10 dieser Schulen, hier S. 14.

36 Vgl. hierzu Abali, Unal/Widmann, Horst, a. a. O., S. 23.
37 Vgl. a. a. O., S. 29. 86 % fanden sie 1987 autoritär bis sehr autoritär.

diese aber durch starke Reglementierungen unter Druck gesetzt, was sie ihrerseits weitergeben (müssen), so dass ihre Rolle letztlich sehr widersprüchlich ist und die Rückkehrer dem Begriff „saygı“, Respekt vor den Älteren, wenig abgewinnen können. Die Probleme im Umgang mit Werten zeigen sich generell gegenüber der patriarchalischen Einstellung, offenbart im Begriff „şeref“, Ansehen des Mannes, oder im Umgang mit Normen wie „namus“, Ehre, Sittlichkeit, Tugend und damit Ansehen der Frau. Stattdessen kennt man andere Werte wie Kritikfähigkeit, Selbstbewusstsein, Selbstentfaltung und Selbständigkeit. Diese können sie aber in der Schule nur einbringen, wenn es um Aufgaben geht, die Eigenständigkeit und Durchsetzungsvermögen fordern wie als Klassensprecher, sofern das Ansehen als Rückkehrer es nicht behindert, oder bei den recht seltenen Organisationsaufgaben bei Ausflügen, Schülerzeitungen etc.

Fehlende Akzeptanz in den Schulen, weil sie weder gut Deutsch noch ausgezeichnet Türkisch können und mithin weder als bikulturelle noch als normale Türken angesehen werden, lässt Identitätskrisen entstehen. Diese mangelnde Anerkennung durch Mitschüler und Lehrer führt oft zu abfallender Leistung, was zum Teil durch gute Leistung in Deutsch kompensiert werden kann, z. T. aber wegen schlechter Grammatik – ihr Vorteil ist eine gute kommunikative Kompetenz, die aber im Gegensatz zu den guten Grammatikkenntnissen der Systemschüler selten auf gesichertem Grammatikwissen beruht – wiederum zu einer Quelle des Verdrusses werden kann. Als wenig attraktiv empfundene Unterrichtsinhalte und Lehrmethoden sowie eine Überfülle an Inhalten sind weitere storende Elemente.

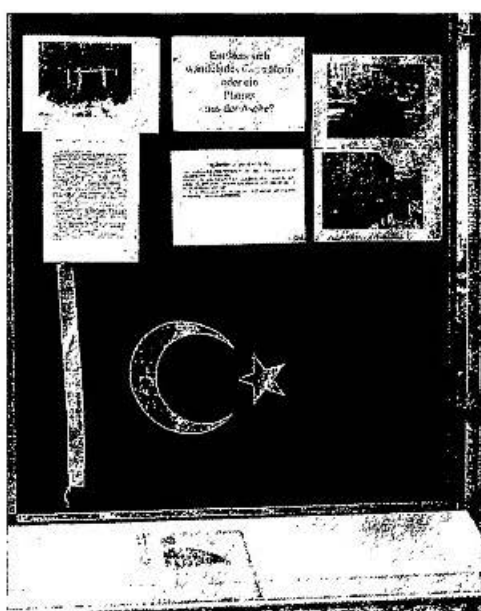
Durch das neue türkische Schulsystem mit der durchgängigen 8-jährigen Schulpflicht hat sich das Problem für die Rückkehrer noch verschärft.

Sie können an den Anadolu-Schulen nur noch in die Liseklassen aufgenommen werden, d. h. in die 9. Klasse, wenn das Lernpensum in den türkischen Fächern schon sehr weit fortgeschritten und die Hochschuleaufnahmeproofung sehr nahe ist. Auch das führt zum vehementen Rückgang der Anzahl der Migrantenkinder.

Es seien vielleicht noch kurz die Gründe für die Rückkehr erwähnt.

9. Ursachen für die Rückkehr

Die Triebfedern zur Rückkehr³⁸ sind vielfältig und verwickelt. Als hauptsächlichster Grund lässt sich aber der Wunsch der Eltern (ca. 31 %) anführen, wobei das Heimatgefühl und der Aufbau ei-



Text- und Bilddokumente zum Anadolu-Projekt (Stellwand 27 HV in Dresden)

ner neuen Existenz in der Türkei am häufigsten genannt werden. Es folgen wirtschaftliche Gründe: steigende Tendenz zur Arbeitslosigkeit (1983), besonders bei ungelernten Arbeitskräften (1983: 4%, aber 1994: 31%) sowie das Erreichen des türkischen Rentenalters. Bei vielen Familien war jedoch die Verbesserung der schulischen Situation das ausschlaggebende Element. Nicht weil man meinte, man bekäme in der Türkei eine bessere Schulbildung, sondern weil man hoffte, dort wegen der kürzeren Schulzeit schneller einen Abschluss zu bekommen und eher in die weitere Fortbildung einzusteigen. Manche erwarteten, nach der Rückkehr früher ein Studium in Deutschland beginnen zu können. Andere merkten erst nach dem Hauptschulabschluss (1993/94: ca. 23,3%), dass man damit in Deutschland nicht studieren kann, so ging man in die Türkei auf eine Anadolu-Schule, machte den Abschluss und die Hochschuleaufnahmeproofung und hatte sich damit das Recht zum Studium in zwei Ländern erworben, denn nach Erhebungen³⁹ wollten 92% der Rückkehrer an einer Universität studieren. Ausländerfeindlich-

³⁸ Nach eigenen Untersuchungen und vgl. hierzu mit ähnlichen Ergebnissen Ramm, H.-Chr./Waldemathe, W. *Rückkehrerkinder*.

³⁹ Vgl. hierzu Abali, Unal/Widmann, Horst, a. a. O., S. 21 A.

keit wurde 1983 wenig genannt, 1993/94 aber immerhin zu 11 %. Unter sonstigen Angaben scheint das Rückkehrförderungsgesetz (1983) mit den Pramien ohne nachhaltigen Effekt (für Deutschland 10,3 %) gewesen zu sein. Interessant ist ebenfalls, dass ca. 18,3 % der Schüler ohne Familien (am CAL sogar 38,1 %) oder zu 38,5 % mit nur einem Familienmitglied aus Deutschland (CAL: 28,6 %) zurückkehrten. Man kam bei Verwandten oder in schulischen Internaten unter.

10. Kritik am Anadolu-Programm

a) Kritik aus ideologischen Gründen von türkischer Seite

Natürlich gab es Kritik an den Anadolu-Schulen. Sie kam von türkischer Seite aus zwei Richtungen.⁴⁰

Die frühere Kritik – inzwischen etwas ruhiger geworden – kam von den traditionell muslimisch-religiösen Kräften, die in den Schulen den Geist des Kolonialismus verwirklicht sehen. Sie beklagen eine Überfremdung mit westlichen Kulturgütern im Gegensatz zu den „Imam-Hatip-Schulen“. Dieser letztere Schultyp war nach den Reformen Atatürks zugelassen worden, um Religionslehrer auszubilden. Ihr Ziel ist eine Ausbildung nach den Grundsätzen des Islam. Er hat sich dann aber zu einem sehr engagierten Schultyp mit guter Ausstattung entwickelt, in dem auch Mädchen zugelassen wurden. So führen diese Schulen heute auch zum allgemeinen gymnasialen Abschluss. Die Verfechter dieses Schultyps wollen eher eine „Türkisch-Islamische Synthese“. ⁴¹ Der Einfluss dieser Schulen führte dazu, dass die Schulreform zur Durchsetzung der 8jährigen Schulpflicht als Grundschulpflicht und damit zum späteren Eintritt in die Anadolu-Schulen durchgeführt wurde, weil man so hoffte, den Erfolg der Imam-Hatip-Schulen stoppen zu können.

Eine zweite Welle der Kritik 1989 zeigte sich in einer Diskussionserie der Zeitung CUMHURİYET⁴², die unter dem Slogan „Die Kinder haben ein Menschenrecht auf Unterweisung in ihrer Muttersprache“ grundsätzlich den Unterricht in einer Fremdsprache mit der Fragestellung in Zweifel zog, warum die türkischen Schüler die Fremdsprache lernen mussten und nicht in der Muttersprache mathematische Denkopoperationen durchführen durften?

b) Kritik am deutschsprachigen naturwissenschaftlichen Unterricht

Aber gerade weil man in den fremdsprachigen Gymnasien auch die Naturwissenschaften in der

Fremdsprache lernte, waren sie bevorzugte Lehranstalten. Der plötzliche Aufbau der Anadolu-Schulen ging jedoch ohne die nötige Infrastruktur einher. Da durch die Schulreform 1997/98 der naturwissenschaftliche Unterricht wegen der vierjährigen Verweildauer an dem Anadolu-Lisesi keinen Sinn mehr macht, seien der Vollständigkeit halber nur einige wenige Kritikpunkte⁴³ genannt.

Im naturwissenschaftlichen Unterricht existierten z. B. für die deutschsprachigen Anadolu-Schulen keine Lehrpläne außer denen, die vom Erziehungsministerium für das IL im Hinblick auf die Universitätsaufnahmeprüfung genehmigt worden waren. An diesen orientierten sich auch die Kollegen der anderen Schulen, obwohl diese Pläne auf ein längerfristiges Konzept des Unterrichtens als für Anadolu-Schulen üblich konzipiert waren, nämlich auf einer Grundlage von zwei Hazırlıkjahren, so dass man ein abgewandeltes Curriculum erarbeiten musste.

Es gab ebenfalls keine geeigneten Lehrbücher. Man behelf sich mit deutschen Lehrbüchern, deren Ausführungen mühsam vereinfacht werden mussten. Am günstigsten waren eigens erarbeitete Materialien, die man in aufopfernder, mühevoller Arbeit erstellte. So entstanden zum naturwissenschaftlichen Unterricht viele Skripten. Nur in Chemie gab es allerdings schon Ende der achtziger Jahre ein Lehrbuch eines deutschen Abteilungsleiters, das auch den Prüfungsaufgaben der Universitätsaufnahmeprüfung gerecht zu werden versuchte. Ein erst spät (1998) von naturwissenschaftlichen Lehrern im Programm erarbeitetes Lehrbuch half dem ab, aber kurz nach seinem Erscheinen (!) wurde es bereits durch die Schulreform überflüssig.

Die Fachsprache hat – laut Sprachwissenschaftlern – ihre eigenen Gesetze (z. B.: der Elter), so mussten die Schüler neben der Fremdsprache noch die Fachsprachen lernen. Trotzdem bleibt bestehen, dass das geringere sprachliche Verständnis zu geringerem wissenschaftlichen Verstehen führte. Verschärft wurde die Lage noch, wenn türkische Naturwissenschaftler diesen Fachunterricht geben sollten. Diese Defizite wurden jedoch von den

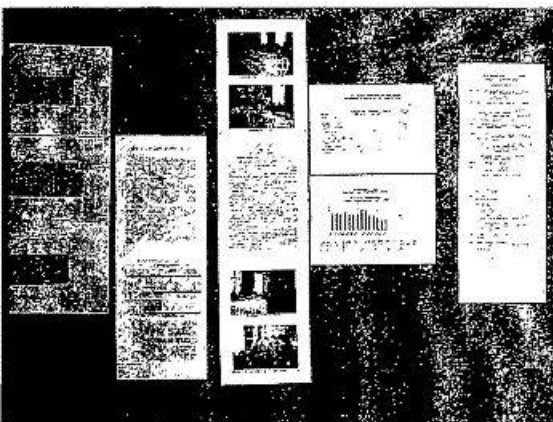
40 Vgl. hierzu Schwenk, Helga *Bilinguale türkische Schüler*, S. 42.

41 a a O., S. 42. Zitat aus: Akdeniz, S. Toplumuz ve Eğitimiz İstanbul, 1982, S. 229 ff.

42 Vgl. hierzu Schwenk, Helga *Bilinguale türkische Schüler*, S. 42.

43 Hierzu hauptsächlich Abalı, Unal *Deutschsprachiger Unterricht*, S. 256/57 und Zimmermann, Karin *Schulen für Remigranten*, S. 52–55.

Schulern aufgeholt, denn in den Dershanes wird eh das nötige Rüstzeug für die Aufnahmeprüfung mit geschlossenen Multiple-Choice-Aufgaben zur Universität geliefert, so dass die Ausbildung in deutscher Sprache letztlich nicht weiter von den Themen der Aufnahmeprüfung entfernt war als der türkische Unterricht allgemein.



Darstellung des Projektes in Graphik und Text
(Stellwand 27 HV in Dresden)

Erschwerend war ebenfalls, dass die Lerninhalte, der Aufbau der Themen, die Methodik und die Aufgabenstellung gravierende Unterschiede in beiden Ländern zeigen, so dass die deutschen Unterrichtswerke schwer einsetzbar waren. Eine Aufgabenstellung mit Experimenten konnten türkische Kollegen schon wegen mangelnder Ausbildung, abgesehen von fehlenden Einrichtungen, kaum durchführen.

c) Kritik am Fremdsprachenunterricht

Der erste Schwachpunkt des Anadolu-Systems war und ist, dass der Fremdsprachenunterricht nach der Aufnahmeprüfung – früher nach der 6. zur Zeit im neuen System nach der 8. Klasse – in der Vorbereitungsklasse 24 bzw. jetzt 20 Stunden beträgt, während die wichtigen türkischen naturwissenschaftlichen Fächer ein ganzes Jahr lang nicht mehr unterrichtet werden. Es wäre aber im Blick auf eine kontinuierliche Ausbildung und die Aufnahmeprüfung zur Universität besser, den Sprachenunterricht zeitlich über einen längeren Zeitraum zu strecken, die Wochenstundenzahl zu reduzieren und den später wichtigen naturwissenschaftlichen Unterricht durchgängig fortzuführen.

Nun hat nach den offiziellen Verlautbarungen der Fremdsprachenunterricht und damit auch der

Deutschunterricht an Anadolu-Schulen einen hohen Stellenwert. Aber schon die Eingangsvoraussetzungen in die Gymnasien sind hinderlich. Die extrinsische Motivation: „Ich habe Deutsch gewonnen“, wenn man an eine deutschsprachige Anadolu-Schule kommt, reicht meist nicht aus, denn das eigentliche Interesse besteht oft nur an einer guten Schule, an einer guten Note und an der Versetzung. Wegen des eher rezeptiven Lernverhaltens findet oft keine echte Auseinandersetzung mit den Inhalten statt. Wo bleibt der Austausch kultureller Güter? Diese Problematik wird seit 1998/99 noch erschwert, weil die Schüler nach dem späteren Eintritt in diese Schulen größere Probleme beim Spracherwerb haben, da sie nicht mehr naiv imitieren und die anstehende weiterführende Prüfung noch näher liegt. Ein bereits vorhandener Fremdsprachenunterricht aus der Mittelschule, der seine Fortsetzung auf dem Gymnasium finden soll, zeigt erst ganz allmählich Früchte. Ein weiteres Problem sind Schüler mit Grundkenntnissen, was sie zwar den Neuanfängern gegenüber zu einer Arroganz des Wissens führt und nachlassenden Arbeitseinsatz nach sich zieht, aber sehr bald zu schulischem Misserfolg beiträgt. Dass mit dem „Gewinnen der Schule“ bei der Aufnahmeprüfung viele nicht die bereits in ihrer Schule erlernte Sprache „gewonnen“ haben, kann man als einen weiteren Nachteil sehen. So ist das Erlernen einer Fremdsprache für die Schüler zwar weiterhin eine grundlegende Erfüllung von Kultur- und Bildungsidealen, aber es gestaltet sich immer mehr zu einer harten Arbeitsform und Stress und wird zu einer deutlicheren Frage nach dem Sinn dieses schweren pragmatischen Auftrags, zumal die Fremdsprache auch kein Gegenstand in der normalen Universitätsaufnahmeprüfung ist. Zur Zeit kann nur eine Unterrichtsentwicklung helfen, die neben dem handfesten Gewinn trotz allem den Wert des kulturellen Austausches sehr stark in den Vordergrund stellt.

Da es kaum eine pragmatische Motivation gibt, zumal schon häufig die intrinsische fehlt, so ergibt sich folgende Problematik:

Die Absolventen lernen zwar gut Deutsch und viele machen das Sprachdiplom II, das ihnen ein Studium in Deutschland ohne einen weiteren Sprachnachweis ermöglicht, aber es erhalten kaum welche – zum Glück aber seit 2 Jahren wenigstens zwei eines Jahrgangs – ein grundständiges Stipendium für ein volles Studium in Deutschland.

Dieses Studium wird in den letzten Jahren zwar immer mehr angenommen und massiv bekannt gemacht, aber die deutschen Universitäten genießen weniger Anerkennung, denn aufgrund

der „(e)inseitigen Orientierung des Schulsystems und vor allem der geplanten Hochschulreform an den USA (jährlich Hunderte Graduierten-Stipendien des Staates für die USA“⁴⁴ (und erst neuerdings auch in größerem Maße für die europäischen Länder) sieht man hier eher das fehlende interna-

bei oft auf der Strecke.“, so umschreibt Coşkun⁴⁵ die Probleme.

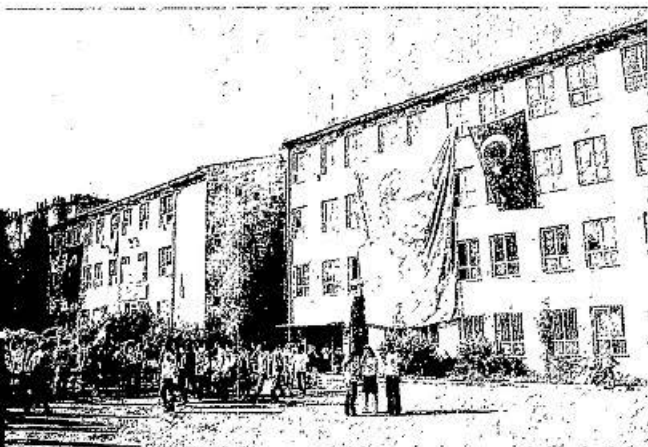
Es wird zu oft versucht, durch einen aus unserer Sicht veralteten Lehrstil der Aufgaben Herr zu werden, denn die bisher vorherrschende Bildung bevorzugt eine auf Vortrag, Erklären, Zeigen und Diktieren beruhende Methodik, die auf Auswendiglernen und Rezipieren den größten Wert legt. Mangelnde Schlüsselqualifikationen, wie sie Coşkun⁴⁶ aufzählt, sind weiterhin nicht nur bei Schülern, sondern auch bei Lehrern die „größten Defizite im türkischen Bildungswesen ...; (es fehlen) Teamfähigkeit, Selbständigkeit, autonomes Lernen, Kreativität, Motivation, Kritikfähigkeit, demokratisches Verhalten, Schutz vor Manipulation und mehrperspektivisches Denken.“

11. Zukunft des Anadolu-Programms

Soll das Anadolu-Programm nach dem Schwinden der Rückkehrer weiterhin eine sinnvolle Zukunft haben, so muss es sich neuen Aufgaben stellen, denn die Einführung der 8-jährigen Schulpflicht und die Verschiebung des Eintrittsalters der Schüler in ein Lise veränderten das Programm ebenfalls tiefgehend. Das späte Erlernen der Fremdsprache ist ihrem Erwerb nicht unbedingt förderlich. Das Absterben des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Fremdsprache entspricht gleichfalls nicht den angestrebten Intentionen für das Profil aller Anadolu-Schulen und erschwert den Studenten ein naturwissenschaftliches Studium in Deutschland. Trotzdem bleiben das politische Wollen und der wirtschaftliche Nutzen, um diese Schulen zu erhalten, so dass man dem IL vor drei Jahren sogar das deutsche Abitur ermöglichte. Es ist daher eher die Frage, wie der weitere Nutzen der Anadolu-Schulen als einer wirtschaftlichen Investition wie bei den meisten deutschen Auslandsschulen sein konnte, wie demnach das Programm in dem skizzierten Rahmen attraktiv und sinnvoll als Schulprofil der Anadolu-Schulen gestaltet werden kann.

In schulischer Hinsicht ließe sich manches tun.

Ein Ziel für sich ist, türkische Schüler zu bildungspolitischen Inländern zu machen, ihnen also alle Rechte und Pflichten (z. B.: ZVS) eines deutschen Abiturienten zu geben, was nur die Deutsche



Das Bahçelievler-Anadolu-Lisesi, eine von Deutschland finanzierte neue Rückkehrerschule 1984/85

tionale Renommee, die mangelnde Zuwendung der Professoren, die große Vermassung, die hohen Lebenshaltungskosten in Deutschland, besonders aber die angeblich größere Attraktivität der Hochschulen in den USA.

Dabei herrschen eine große Nachfrage nach Bildung allgemein und natürlich auch der Wunsch, weiterhin das Anadolu-Programm zu erhalten. Die dabei entstehenden Probleme durch die nicht wenigen Änderungen des Schulsystems, die das Konzept der Anadolu-Schulen behindern, sind im Sinne einer positiven Weiterentwicklung des Landes verständlich, denn:

„Eines der Hauptprobleme des Bildungswesens der Türkei ist die sehr junge Bevölkerungsstruktur ... (bei einer Bevölkerung von ca. 65 Millionen beträgt der Anteil an unter 45jährigen 75 % (...)) und die Zahl der Kinder im Schulalter 25 Millionen.“⁴⁵ Dieses bedeutet natürlich, wie Cordan⁴⁶ weiter formuliert, eine „enorme Nachfrage nach Bildung; vor allem in einem Land wie der Türkei, wo die Bildung eine große Rolle spielt, unser Status und unsere gesellschaftliche Position sich durch die Bildung verändern, wir zu einem höheren Lebensstandard gelangen können.“ „Schon aufgrund der Quantität kämpft das türkische Schulwesen mit ökonomischen Problemen. Die Qualität bleibt da-

44 Vgl. hierzu Coşkun, Hasan *Aktuelle Probleme des türkischen Bildungswesens*, S. 26

45 Cordan, Bener *8-jährige Schulpflicht in der Türkei*, S. 22

46 Vgl. hier a a O., S. 22

47 Coşkun, Hasan *Aktuelle Probleme des türkischen Bildungswesens*, S. 25

48 Vgl. hier a a O., S. 25

Schule Istanbul und das IL als Anadolu-Schule besonderen Rechts leisten können.

Für die übrigen deutschsprachigen Anadolu-Schulen sind und bleiben die beiden deutschen Abschlussprüfungen ein Plus. Denn auch im neuen Zweig gewann das Sprachdiplom eine große Attraktivität, so unterzogen sich z. B. am CAL immerhin ein Drittel dem DSD II (in diesem Jahr sogar die Hälfte des Jahrganges) trotz der reduzierten Zahl von nur 4 Schuljahren, so dass sich die Schüler schon nach 3 ½ Jahren der DSD II-Prüfung stellen müssen, aber es bestanden erfreulicherweise bisher einmal 78 %, zweimal 100 % die Prüfung bei einer Erfolgsquote, die im Durchschnitt bei 70–80 % liegt. Die Erfolgreichen hatten durchschnittlich sogar stets mehr Punkte in der Prüfung erreicht als ihre Kameraden nach 7 Jahren Deutschunterricht!

Neben das DSD II musste das DSD I treten, das mit einem Notenausweis für die besseren Schüler zum Zugang an Fachhochschulen oder ähnlichen Bildungseinrichtungen qualifizieren sollte. Zur Attraktivität dieser Schulen gehört der Aufbau guter Beziehungen zu Deutschland, sei es durch Schüleraustausch oder andere binationale Aktivitäten wie Sprachkurse, Seminarbesuche, kulturelle Veranstaltungen etc. Auch die Auslobung von Stipendien ist dabei von großer Bedeutung. Des Weiteren sollte jede Schule darauf achten, an den europäischen Austausch- und Förderprojekten wie dem Sokrates-Programm teilzunehmen und die Programme des Pädagogischen Austauschdienstes zu nutzen.

Der Personalentwicklung kommt ebenfalls eine wesentliche Bedeutung zu. Es müssten an jeder Schule die Möglichkeiten geschaffen werden, dass die deutschen Lehrer ihre multiplikatorische Tätigkeit weiter ausbauen können. So lobenswert es ist, wenn an einer Anadolu-Schule in allen Klassen koordinierter Unterricht gegeben und Parallelklassenarbeiten geschrieben werden, bei deren Vorbereitung im methodisch-didaktischen Bereich die deutschen und türkischen Lehrer intensiv zusammenarbeiten, wobei dann auch Auswahlarbeiten für die entsprechenden Deutschprüfungen von allen nicht nur akzeptiert, sondern auch gemeinsam erarbeitet und korrigiert werden – ein Zeichen für eine harmonische vertrauensvolle Zusammenarbeit aller Kollegen einer Schule –, so muss doch für eine tiefere pädagogische Einflussnahme mehr Freiraum im Stundenplan und Deputat gegeben werden. Man könnte im Programm regionale Fortbildungszentren errichten, die auch die Betreuung von türkischen Deutschlehrern in der Mittelstufe oder im Grundstufenbereich übernehmen. Inso-

fern konnte eine Konzentration des deutschen Engagements auf einige wenige, regional gut verteilte Standorte nützlich sein. Glücklicherweise bieten die Stipendien für landeskundliche Seminare oder Multiplikatorentätigkeit sowie das Seminar im Rahmen des Christlich-Islamischen Dialogs schon gute Ansätze. Auch deutsche Prüferzertifikate bei der Teilnahme und Durchführung der DSD II-Prüfungen sind für einheimische Lehrer erstrebenswert. Dabei ist von der hiesigen Seite wichtig, dass die Kontinuität des Personals an den Schulen garantiert wird.

Wenn das Programm weiterhin seinen Sinn haben soll, kann man im Grunde an keinen flankierenden Maßnahmen vorbeigehen, die eine dauerhafte, nachhaltige Wirkung erzeugen können. Die 12 Anadolu-Schulen mit deutschen Lehrern in 5 Städten des Landes, ihre Schulerkapazität von z. Z. 6.902 Schülern haben eine landesweite Breitenwirkung, mit der sie zugleich den Einfluss der beiden mit Abitur versehenen Schulen und der beiden Botschaftsschulen ergänzen und übertreffen. Damit stärken sie die Verbundenheit dieses Landes mit Deutschland in erheblichem Maße, da jährlich Tausende von Familien neu angesprochen werden und ihre Kinder sich durch qualifizierte deutsche Abschlüsse einen Weg in die Zukunft bahnen.

Darin liegt auch weiterhin der Sinn des Programms.

Nachwort

Die Türkei wäre nicht die Türkei, wenn sich das Schulsystem inzwischen nicht in der üblichen türkischen Dynamik geändert hätte.

Nach Abfassung des Textes im Sommer 2005 wurde während der großen Ferien das Schulsystem wieder mit weitreichenden Folgen grundlich reformiert. Die Hazirlik (vgl. das obige Schema) wurde abgeschafft, stattdessen gibt es nun vier Liseklassen mit 10 DaF-Std. in Lise 1 und 4 Std. in den folgenden drei Jahren. Für die türkischen Deutschlehrer bedeutet dies, dass sie teils bis zu 8 Unterrichtsstunden verloren und nun nur ihr Minimaldeputat unterrichten konnten oder teilweise zu anderen Schulen abgeordnet wurden. Manche Schulen bieten zwei Zusatzstunden DaF als freiwilliges Wahlfach an und sogar 4 freiwillige Zusatzstunden außerhalb des normalen Unterrichts. Ob dies allerdings zur Ablegung des Sprachdiploms reichen wird, wenn die Schüler nun im ersten Jahr des Deutschunterrichts noch die schweren naturwissenschaftlichen Fächer bewältigen müssen?

Aber: Die Türkei wäre nicht die Türkei, wenn ...: So ist zu hören, dass deshalb im nächsten Jahr wie-

der an speziellen Schulen die Hazırlık eingeführt werden solle und dies unter besonderem Druck der türkischen Naturwissenschaftler und Literaturlehrer, die glaubten, nach der Hazırlık mit den ein Jahr älteren auch aufnahmefähigere Schüler zu haben.

Alle diese Änderungen zeigen eines: Die Arbeit im DaF-Unterricht und die Aussichten für das deutsche Sprachdiplom werden an den Anadolus-Schulen nicht unbedingt leichter. «

Literaturverzeichnis

Anmerkung: Nutzliche und gebrauchte Literatur. Für einen kurzen Überblick benutze man das Werk von Faruk Şen etc. Beim Zitieren verwende ich kursiv gedruckte Kurztitel.

Abalı, Unal: *Deutschsprachiger Unterricht in türkischen Schulen*. In: *Deutsch Lernen* (ohne nähere Angaben) 3/1992, S. 248–258

Abalı, Unal/Widmann, Horst: *Zur Reintegration türkischer Migrantenkinder*. Versuch einer Übersicht. In: Steinig, Wolfgang (Hrsg.): *Zwischen den Stühlen – Schüler in ihrer fremden Heimat*. Tostedt 1990, S. 17–37

Cordan, Bener: *8-jährige Schulpflicht in der Türkei: Ziele und Inhalte*. In: Schönbohm, Wolf, (Hrsg.) im Rahmen der Konrad Adenauer Stiftung, *Türkei: Bildungsdiskussion in der Türkei und Deutschland*. 8 Jahre Schulpflicht – Religionsunterricht: Ankara 1998, S. 20–33

Coşkun, Hasan: *Aktuelle Probleme des türkischen Bildungswesens*. In: Korber-Stiftung (Hrsg.): *Chance Bildung: Argumente zum Deutsch-Türkischen DiLog*, 7. Deutsch-Türkisches Symposium der Korber-Stiftung, Hamburg 2002, S. 25–31

Elim, Akif/Singer, Axel: In: *Anwander, Armin: Nachbar Türkei*, S. 96–100 (FAZ, keine näheren Angaben möglich)

Ramm, H.-Chr./Walte-Mathe, W.: *Rückkehrkinder an Anadolus-Schulen im Schuljahr 1994/95*, Ergebnisse einer Befragung, Izmir, 1995, im internen Bereich verteilt

Schwenk, Helga: *Bilinguale türkische Schüler in monolingual und monokulturell geprägten Schul- und Gesellschaftssystemen*. In: Steinig, Wolfgang (Hrsg.): *Zwischen den Stühlen – Schüler in ihrer fremden Heimat*. Tostedt 1990, S. 38–47

Şen, Faruk/Akkaya, Cigdem/Ozbek, Yasemin: *Struktur und Probleme des Bildungswesens*. In: *Länderbericht Türkei*. Darmstadt 1998, S. 142–163

Steinig, Wolfgang (Hrsg.): *Zwischen den Stühlen – Schüler in ihrer fremden Heimat*. Tostedt 1990
Türkisch-Deutscher Expertenausschuss (Hrsg.): *Bericht zur Gründung der Istanbul Batı Üniversitesi (IBU) (Deutschsprachige Universität) im Rahmen eines Durchgängigen Deutschsprachigen Bildungssystems in Istanbul*. Istanbul 31.05.1994

Zimmermann, Karin: *Schulen für Remigranten: Ein Erfahrungsbericht aus Izmir*. In: Steinig, Wolfgang (Hrsg.): *Zwischen den Stühlen – Schüler in ihrer fremden Heimat*. Tostedt 1990, S. 48–58

Zusatzabkommen: *Zusatzabkommen zum Kulturabkommen zwischen der Republik Türkei und der Bundesrepublik Deutschland*, o. Datum, veröffentlicht: *Resmi Gazete*, 22. Ekim (Okt.) 1986, S. 2–4 (türk. Fassung), S. 5–7 (deutsche Fassung)

● Die Fotos von der HV Dresden stammen von Herrn Heuer.

Die Redaktion dankt dem Kollegen Johannes Geisler für diesen interessanten Beitrag, der ja auch eine immense Fleißarbeit darstellt. Ich möchte unbedingt alle Kolleginnen und Kollegen ermuntern, es ihm gleichzutun, denn nur durch das Engagement aller Mitglieder kann unsere Zeitschrift ihr anerkannt hohes Niveau erzielen. Schicken Sie mir daher bitte Ihre Aufzeichnungen über Ihren Auslandseinsatz!

Ich weiß aus eigener Erfahrung, dass Tätigkeitsberichte, die ersten Nachrichten an die frühere Schule im Inland, Artikel für deren Schülerzeitung, die man mal betreut hat, persönliche Nachrichten an Freunde und Bekannte über alles, was eben anders als in der Heimat ist, oft in der Schreibtischschublade oder heute in einem Unterordner „Projekte“ auf der Festplatte schlummern und nur darauf warten, veröffentlicht zu werden. Legen Sie Fotos bei! Ich bin ganz sicher, auch Sie fühlen sich jetzt angesprochen. Ich freue mich auf Ihre Reaktion.

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren • Beiträge	Heft	Seite
Adolf, R.-M. • 100 Jahre Deutsche Schule Tokyo Yokohama	3	228
Adomiet, D. • Naturerkundung und praktischer Umweltschutz	2	101
Bettermann, E. • Das Selbstverständnis der DW – reine Nachrichtenübermittlung oder kultureller Auftrag?	4	265
Beyer, K. / Burghardt, M. • Herbsttreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein	1	12
Bock, M.-Th. • DS Havanna – nur ein Traum?	4	300
Bosert, I. • Zum 70. Geburtstag von Hans-Georg Becker	1	13
Bosert, I. / Krause-Leipoldt, H. • Bericht der Kassenprüfer	3	195
Bouthier, R. • Deutsch im Land der Skiptaren	2	120
Breyer-Rheinberger, H. • DS New York und Washington DC	1	6
Breyer-Rheinberger, H. • Regionalgruppentreffen im hohen Norden	4	251
Bulmahn, E. • Grußwort des Bundesministeriums für Bildung und Forschung	3	174
Burkard, H. • Begegnungen mit arabischer Musik	4	264
Busch, W. • Nachhaltigkeitsprojekte an deutschen Schulen in der Dritten Welt	2	109
Cole, T. • Schafft eine, zwei, viele Rechtschreibungen	1	66
Dederding, H.-M. • In eigener Sache – Wechsel in der Schriftleitung	3	218
Dederding, H.-M. • Die Planung einer Dienstreise	3	228
de Haan, G. • Bildungsstandards und Kompetenzen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	1	21
Domisch, R. • Der Reformweg Finnlands durch die Jahrzehnte	3	175
Fruhauf, W. • Projekt Öko-Audit 2000 an der ES Karlsruhe	1	34
Fues, I. • Multikulturelle Anarchie in deutschen Klassenräumen	4	278
Gotterbarm, W. • Grußwort der AGAL der GEW	3	171
Gries, W. • Der Vorsitzende berichtet ...	1 • 2	2 • 82
Gries, W. • Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden	3	184
Heuer, D. • Projekt an der DS Riyadh	1	48
Jung, R. / Morgenstern, J. St. • Bilinguales Abitur in Uruguay	4	286
Klahre, E. • Bericht über das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein	3	218
Klitzing, H. G. • Grußwort des DPhV	3	173
Kohler, H. • Grußwort des Bundespräsidenten (zur HV Dresden)	3	164
Lawin, H. • Bathseba in Kasachstan	1	134
Lawin, H. • Erinnerungen an Beslan	2	138
Lehmann, J. • Tokyo oder Kobe – wer macht das Rennen?	2	123
Leisen, J. • DFU ist überall – Standardsituationen des DFU	1	48
Lippert, J.-P. • Als Mathematiklehrer in Karthum	4	272
Medo, M. M. • Kinder lesen Hieroglyphen – Arbeiten mit Barenspass im Anfangsunterricht	1	58
Nobis, G. • Fifty/fifty	1	40
Opitz, S. • Anrechnung von Dienstjahren ehemaliger Programmlehrkräfte	3	231
Peltekis, H.-J. • Zehn Jahre Projekt „Umweltschule in Europa“	1	28
Peltekis, H.-J. • Umweltbotschafter gesucht	1	42
Peltekis, H.-J. • Ressourcenmanagement und Erlernen von Gestaltungskompetenz	1	34
Peltekis, H.-J. • UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014)	2	117
Polak, R. • Grußwort des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus	3	169
Prigge, H. • China: spannungsreiche Bildungs(t)räume für chinesische Studenten und pensionierte Auslandslehrer	4	274

<i>Autoren</i> Beiträge	Heft	Seite
<i>Schneider, St.</i> ▫ A la recherche du temps perdu	2	98
<i>Schneider, St.</i> ▫ Das St. Benno-Gymnasium in Dresden	3	182
<i>Schneider, St.</i> ▫ Podiumsdiskussion: Bildungsraume – Bildungstraume, Auslandsschule der Zukunft	4	254
<i>Schunacher, D.</i> ▫ Afghanistan-Schulen	2	127
<i>Stimpfle, R.</i> ▫ Ein Leserbrief	2	143
<i>von Dombos, A.</i> ▫ Pensionare, das Schularchiv wartete auf euch!	1	15
<i>Wecht, K.</i> ▫ Der Vorsitzende berichtet ...	3 ▫ 4	162 ▫ 246
<i>Wecht, K.</i> ▫ Bericht des Schatzmeisters	3	191
<i>Wicke, M./ Wicke, R. E.</i> ▫ Bildungsraume – Bildungstraume der Architektur im DaF-Unterricht	4	291
<i>Wicke, R. E.</i> ▫ ... und dann hatten wir gerne noch eine Stadtführung! – Die Anwendung von Projektkompetenzen in authentischen Situationen	1	53
<i>Wicke, R. E.</i> ▫ Inspiration – Auslandsschulen im Wettbewerb	2	131
<i>Wicke, R. E.</i> ▫ ... und noch einmal Hopper: Ein Unterrichtsversuch mit dem Bild Automat an der DS Barcelona/ Spanien	3	220
<i>Wicke, R. E.</i> ▫ Von Geistern und Gespenstern ... Kreatives Schreiben und Handlungsorientierung im DaF-Unterricht	4	294
<i>Wosidlo, E.</i> ▫ Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nordwest	2	97
<i>Wosidlo, E.</i> ▫ 16 Jahre Auslandslehrer in Mexiko	1	44

Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken

Titel	Heft	Seite
Anschriften der Mitarbeiter	1 ▫ 2	20 ▫ 100
Anträge an die 27. HV	3 ▫ 4	217 ▫ 253
Behandlung und Verabschiedung der Anträge auf der 27. HV des VDLIA	2	84
27. Hauptversammlung in Dresden 2005	3	196
Informationen zur Wahl	1 ▫ 2	4 ▫ 86
in memoriam: Katharina Gorkow, Wolfgang Harzer, Ilse Heddicke, Jürgen Kraft, Eugen Lude, Friedrich Sonneborn, Dr. Bernhard von der Linden	1 ▫ 2	5 ▫ 84
Interviews:	3	215
Dorte Depka, BLASchA Rheinland-Pfalz	4	250
Lilo Hotz-Demmler, BLASchA Hessen	2	91
Rainer Domisch, Helsinki	2	89
Heinz-Peter Koch, ZfA	2	94
Jubilaré	1	19
Kurzinformationen und Verschiedenes	1 ▫ 2	62 ▫ 142
Persönliche Nachrichten	1 ▫ 2	18 ▫ 99
Pressespiegel zur 27. HV in Dresden	3 ▫ 4	215 ▫ 252
Teilnehmerliste der 27. HV in Dresden	3	211
Vorstellung des neuen Vorstandes	3	206
Vorstellung des neuen Vorstandes	4	247
Wahl des neuen Vorstandes für die Amtsperiode 2005–2007	4	247
	3	203

Abgedruckte Dokumente

Quelle ◦ Titel	Heft	Seite
<i>Süddeutsche Zeitung</i> ◦ Schulen suchen Sponsoren (04.08.2005)	3	211
<i>Die Welt</i> ◦ Deutsche Schulen im Ausland warnen vor Kürzungen (03.08.2005)	3	212
<i>Landesarbeitsgericht Köln</i> ◦ Gleichbehandlung von Beamten und Angestellten im Auslandsschuldienst	3	230

Rezensionen

Autor: Titel ◦ Rezensenten	Heft	Seite
Adler, Bruni: Bevor es zu spät ist – Begegnungen mit der Kriegsgeneration ◦ M. Vollmer	1	78
Barakat, Salim: Die Spiele der jungen Hahne ◦ M. Vollmer	3	241
Bertscheit, Ralf: Bilder werden Erlebnisse ◦ R. E. Wicke	1	67
Buch, Ursula/Debus, Bernward: Drogen ◦ G. Gerecht	3	242
Buxton, Richard: Das große Buch der griechischen Mythologie ◦ G. Große	4	312
Danesch, Mostafa: Der Krieg gegen den Westen ◦ H. Gaigl	2	147
Debiasi, Verena/Gässer, Dorothea: Werkstatt als hermeneutischer Dialog ◦ R. E. Wicke	3	233
Deissinger, Ernst/Priester, Sascha: Als Pharao Ramsas gegen die Hethiter zog, Geschichten zur Geschichte ◦ B. Müller	2	149
Digutsch, Gunnar: Das Ende der Nationalen Volksarmee und der Aufbau der Bundeswehr in den neuen Ländern ◦ D. Allgaier	2	157
Das Urteil von Nürnberg ◦ B. Müller	4	311
Eco, Umberto: Baudolino. Roman ◦ G. Miklitz	4	314
Englisch, Andreas: Johannes Paul II., Das Geheimnis des Karol Wojtyła ◦ D. Allgaier	2	149
Erlar, Gernot: Russland kommt, Putins Staat – der Kampf um Macht und Mediarisierung ◦ T. Lotter	4	305
Eugen Biser im Gespräch mit Richard Heinzmann: Theologie der Zukunft ◦ E. Knop	3	237
Frank, Claus-Günter: Lissbon. Entdeckungen in Portugals Metropole ◦ R. Tack	4	310
Frey, Elke/Hubwieser, Peter/Winhard, Ferdinand: Informatik 1 – Objekte, Strukturen, Algorithmen ◦ J. Drummer	1	68
Fit in Religion: 3 Weltreligionen ◦ M. Egenhoff	3	236
Furtig, Henner: Kleine Geschichte des Irak ◦ M. Sauer	2	158
García Márquez, Gabriel: Erinnerung an meine traurigen Huren ◦ M. Egenhoff	2	158
Giersberg, Dagmar: Deutsch unterrichten weltweit ◦ J. Kalb	2	146
Haug-Schnabel, G./Bensel, J.: Grundlagen der Entwicklungspsychologie ◦ F. J. Bonsch	4	304
Hunfeld, Hans: Fremdheit als Lernimpuls – Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden ◦ R. E. Wicke	3	233
Haublein, Gernot: Lern- und Arbeitskartei Wortschatz Deutsch als Fremdsprache, Niveau A 1 ◦ R. E. Wicke	3	302
Jackisch, Klaus-Rainer: Eisern gegen die Einheit, Margaret Thatcher und die Wiedervereinigung ◦ St. Schneider	2	156
Jetter, Wolfgang: Effiziente Personalauswahl – Durch strukturierte Einstellungsgespräche die richtigen Mitarbeiter finden ◦ R. E. Wicke	2	145
Johannsen, Rolf H.: 50 Klassiker Gemalte. Die wichtigsten Gemälde der Kunstgeschichte ◦ H.-M. Dederding	3	239
Jager, Lorenz: Adorno. Eine politische Biographie ◦ J. Much	2	150

Autor: Titel ◦ <i>Rezensenten</i>	Heft	Seite
Kahl, Reinhard: Treibhäuser der Zukunft, Wie in Deutschland Schulen gelingen ◦ <i>R. E. Wicke</i>	3	233
Kaspar, H./Lindenmeier, B.: Wer mobbt, braucht Gewalt ◦ <i>F. J. Bonsch</i>	4	304
Kehlmann, Daniel: Der fernste Ort ◦ <i>S. Brasel</i>	1	77
Khalifa, Sahar: Das Tor ◦ <i>M. Akkent</i>	2	153
Kläsener, Cornelia/Korte, Martin: Gute Noten. Wie Eltern den Schulerfolg fördern können ◦ <i>G. Homann</i>	4	303
Krysztanowskaja, Olga: Anatomie der russischen Elite. Die Militarisierung Russlands unter Putin ◦ <i>D. Allgater</i>	3	240
König, Ingemar: Vita Romana, Vom täglichen Leben im alten Rom ◦ <i>G. Große</i>	2	154
Lachmann, Gunther: Todliche Toleranz, Die Muslime und unsere offene Gesellschaft ◦ <i>D. Allgater</i>	3	238
Luders, Michael: Im Herzen Arabiens ◦ <i>F. Boucsain</i>	2	146
Manji, Irshad: Der Aufbruch. Plädoyer für einen aufgeklärten Islam ◦ <i>H. Gaigl</i>	4	307
Mankell, Henning: Tea-Bag, Roman ◦ <i>M. Vollmer</i>	4	313
Mauer-Passagen. Grenzgänge. Fluchten und Reisen 1961–1989 ◦ <i>D. Allgater</i>	1	75
Pflüger, Friedbert: Ein neuer Weltkrieg? Die islamische Herausforderung des Westens ◦ <i>St. Schneider</i>	1	72
Raddatz, Fritz J.: Unruhestifter, Erinnerungen ◦ <i>E. Aulmann</i>	1	71
Rau, Johannes: Den ganzen Menschen bilden – wider den Nutzlichkeitszwang, Plädoyer für eine neue Bildungsreform ◦ <i>R. Kerschner</i>	1	74
Reich-Ranicki, Marcel: Mein Leben ◦ <i>H. Weischer</i>	4	307
Roth, Gerhard: Fühlen, Denken, Handeln – Wie das Gehirn unser Verhalten steuert ◦ <i>K. Rudek</i>	1	73
Sander, Wolfgang: Politik in der Schule – Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland ◦ <i>H. Müller</i>	1	71
Sauer, Joachim u. a.: Global Games, 70 Spiele und Übungen ◦ <i>R. E. Wicke</i>	4	302
Schwarzenbach, Alexis: Das verschmahte Genie – Albert Einstein und die Schweiz ◦ <i>J. Drummer</i>	3	239
Sevilla, Rafael/Boekh, Andreas (Hrsg.): Venezuela – Die boliviarische Republik ◦ <i>R. Kerschner</i>	4	308
Sick, Bastian: Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache ◦ <i>E. Knop</i>	3	236
Verbeek, Bernhard: Die Wurzeln der Kriege. Zur Evolution ethnischer und religiöser Konflikte ◦ <i>M. Sauer</i>	4	310
Weeber, Karl-Wilhelm: Nachtleben im alten Rom ◦ <i>G. Große</i>	2	155
Weischer, Heinz: Wassili: Geschichte eines jugendlichen sowjetischen Soldaten in deutscher Kriegsgefangenschaft ◦ <i>M. Egenhoff</i>	3	242
Wicke, Rainer E.: Literatur-Kartei zum Kriminalroman von Jakob Arjouni Happy birthday, Türke! ◦ <i>K. Gotz</i>	1	67
Winter, Adi: Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch ◦ <i>E. Knop</i>	1	69
Wossidlo, Eckart: Mexiko, von außen und von innen Mexiko, desde afuera y desde adentro ◦ <i>E. Knop</i>	1	70
Wuermeling, Henric L.: Doppelspiel, Adam von Trott zu Solz im Widerstand gegen Hitler ◦ <i>D. Allgater</i>	1	76

Internationale Rechnungswesenstandards

REFO-Seminar an der Deutschen Berufsschule in Lima

Klaus-Peter Henn

Regionale Lehrerfortbildung (REFO) für Berufsschulen in Sudamerika, das war eine ganz neue Erfahrung! In dieser Veranstaltung vom 16. bis 19.08.2005 kamen Teilnehmer aus Buenos Aires, La Paz, São Paulo, Santiago de Chile und eine große Zahl von Lehrkräften der Berufsschule Alexander von Humboldt in Lima zusammen.

Und welch eine Fülle von Neuigkeiten stürmte massiv auf die Seminarteilnehmer ein: Glauberschutz versus Investorschutz, Aufdeckung realisierter und unrealisierter Gewinne, Bilanzierung von Goodwill, Badwill oder latenten Steuern, Atomisierung und Konsolidierung ... Da rauchten auch alten Finanzexperten die Köpfe.

Die Tagung entwickelte sich während ihres Verlaufs zum Bestseller, weil es die hochkarätige Referentin für internationales Rechnungswesen Prof. Dr. Kremin-Buch aus Deutschland ausgezeichnet verstand, an praktischen Beispielen zu zeigen, welche dramatischen Differenzen sich durch verschiedene Rechnungslegungsstandards ergeben können. So wies z.B. Daimler Benz im Jahr der Borsenzulassung in New York nach deutschem Recht einen Gewinn von 308 Mio. Euro, nach amerikanischem Recht jedoch einen Verlust von 920 Mio.



Frau Prof. Dr. Kremin-Buch an einem der vier Seminartage

Euro aus. Wer sich also nicht richtig auskennt, ist hoffnungslos im Dschungel der Bilanzierungsvorschriften verloren!

War der Berufsschulunterricht im Fach Rechnungswesen bisher am deutschen Handelsgesetzbuch (HGB) ausgerichtet, wird er sich in Zukunft immer mehr an den International Financial Reporting Standards (IFRS) orientieren, denn für alle Unternehmen werden internationale Regeln in den nächsten Jahren wesentlich an Bedeutung gewinnen.

Daher ackerten die Teilnehmer angestrengt an vier anspruchsvollen Seminartagen, um ihr Fachwissen für den Unterricht an den Berufsschulzentren auf den neuesten Stand zu bringen, und stimmten zum Schluss überein:

Eine zukunftssträchtige Investition und ein **ECHTER GEWINN** für alle! 

● Kontakt

Prof. Dr. Beate Kremin-Buch
Am Kunzengarten 3, 65936 Frankfurt



Die Seminarteilnehmer kamen aus Buenos Aires, La Paz, São Paulo, Santiago de Chile an der Berufsschule Alexander von Humboldt in Lima zusammen

○ Eine junge Schule mit Zukunft. Deutsche Schule Guadalajara

Dr. Knut Linsel

Charakteristika

Wer das Gelände der Deutschen Schule Guadalajara betritt, lernt eine Institution kennen, die nicht nur in Mexiko, sondern wahrscheinlich weltweit ihresgleichen sucht. Denn die Zahl deutscher Auslandsschulen, die ihre Gäste mit einem vier Meter hohen Dinosaurier empfangen, die unter ihren Schülern nicht mehr als zwei Prozent Mut-



tersprachler aufweisen können und die in einer Millionenmetropole ohne deutsche Kolonie liegen, durfte nicht allzu groß sein. Damit sind drei der zahlreichen Besonderheiten benannt, die die interessante Arbeit an der DS Guadalajara prägen und Anlass geben, über dieses Bildungsinstitut einmal ausführlich zu berichten.

Geradezu kurios mutet es an, dass eine vergleichsweise junge Schule, die 2004 erst ihren 25. Geburtstag gefeiert und soeben ihre ersten eigenen Schritte in der Welt der Erwachsenen zurückgelegt hat, die lebenssecht wirkende Nachbildung einer vor 65 Millionen Jahren ausgestorbenen Reptilienart so demonstrativ auf dem Schulhof ausstellt, dass sie als Blickfang für Besucher dient.

Außerlich handelt es sich um das Resultat einer Projektarbeit des Biologie- und Kunstunterrichts. Symbolisch jedoch bedeutet das Kunstwerk erheblich mehr. Denn nicht vergessen werden sollte, dass die Saurier vor ihrem Untergang in der Jura- und

Kreidezeit mehrere Millionen Jahre gelebt haben, also durchaus lebensfähig waren. Außerdem vermittelt das rekonstruierte Riesentier, das Tag für Tag allen Unbilden des Wetters trotz und subtropische Regenzeiten in Guadalajara erhobenen Hauptes unversehrt überlebt, den Eindruck von Standfestigkeit, Aufrichtigkeit und Zuversicht, also Attribute, die zur Schule passen.

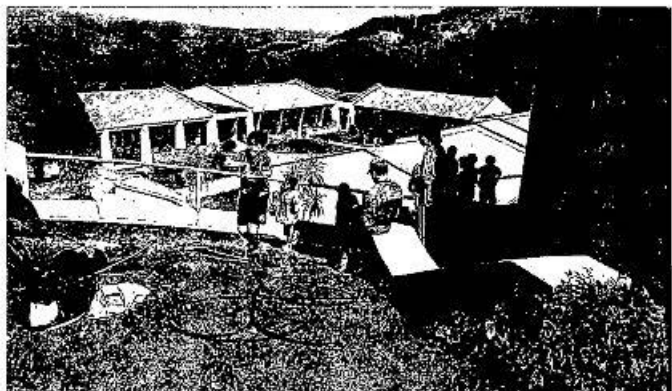
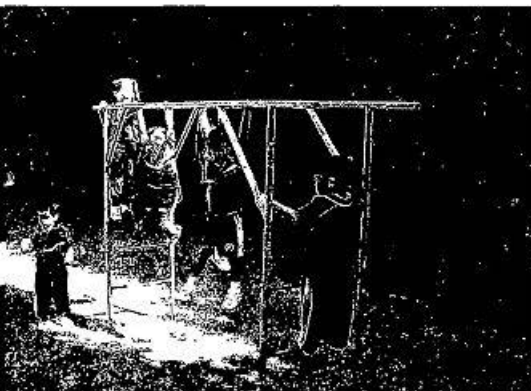
Standfestigkeit benötigt eine deutsche Bildungseinrichtung in hohem Maße, die sich in einer Großstadt mit ca. sieben Millionen Einwohnern befindet, in der kaum Deutsche leben, und die mit anderen renommierten mexikanischen Schulen und ausländischen Schulen wie der American School of Guadalajara im Wettbewerb um die klügsten Schüler und besten Pädagogen konkurriert. Wie gelingt dies der DS Guadalajara? Die Antwort auf diese Frage erfordert einen kleinen Exkurs über ihre innere Struktur.

Stringenz bei DaF und DFU – der innere Aufbau der Schule

Im Grunde handelt es sich bei der DS Guadalajara um eine private mexikanische Schule mit verstärktem Deutschunterricht, die rechtlich der Aufsicht der Secretaría de Educación Pública (SEP), d.h. der mexikanischen Schulbehörde unterliegt und größtenteils von Elternbeiträgen finanziert wird. Ca. 870 Schüler besuchen diese Institution, die in vier Abteilungen, nämlich Kindergarten, Primaria, Secundaria und Preparatoria gegliedert ist. Unter ihnen befinden sich rund zwanzig gebürtige Deutsche, Schweizer und Österreicher. Allerdings lässt sich schon an den Namen der übrigen ablesen, dass nicht wenige familiäre Beziehungen zu diesen Nationen bestehen. Kinder aus gemischten Ehen oder Nachfahren deutscher Auswanderer findet man in fast allen Klassen, wenn auch gewiss nicht in einer Menge wie an entsprechenden Schulen in Mexiko-Stadt oder São Paulo.

Eine ähnliche Tendenz spiegelt auch das harmonisch nicht nur zusammenarbeitende, sondern zusammenhaltende Lehrerkollegium und das Verwaltungs- und Hauspersonal wider. Unter rund 54 Lehrern und 16 Kindergärtnerinnen befinden sich 18 Deutsche. Über 30 sprechen Deutsch. Das Durchschnittsalter beträgt 35 Jahre.

Wie findet nun unter diesen Voraussetzungen systematischer Deutschunterricht statt? Die stets



gut gelaunten „Niños“ erwerben im Kindergarten einen soliden Anfangswortschatz, indem sie einfache Redewendungen einüben und deutsche Volkslieder singen. Als Schuler werden sie anschließend in der Primaria auf Spanisch alphabetisiert und lernen von der ersten bis zur zwölften Klasse Deutsch als Fremdsprache. Ergänzend zu diesem Deutschunterricht, dessen Umfang zwischen fünf und acht Wochenstunden variiert, kommt ein vergleichsweise hoher Anteil deutschsprachigen Fachunterrichts ab der Secundaria in Mathematik, den naturwissenschaftlichen Fächern und Geschichte hinzu. Beispielsweise erhalten die Schuler des 10. Jahrgangs vier Stunden Chemieunterricht und anschließend zwei Jahre lang fünf Stunden Biologieunterricht auf Deutsch!

Dass im DaF- und DFU-Unterricht der DS Guadalajara erfolgreiche Arbeit geleistet wird, spiegeln die jüngsten Resultate des DSD I und II wider. Traditionell nehmen die kompletten zehnten und zwölften Jahrgänge an diesen Prüfungen teil. Im Schuljahr 2004/05 gelang es allen Kandidaten,

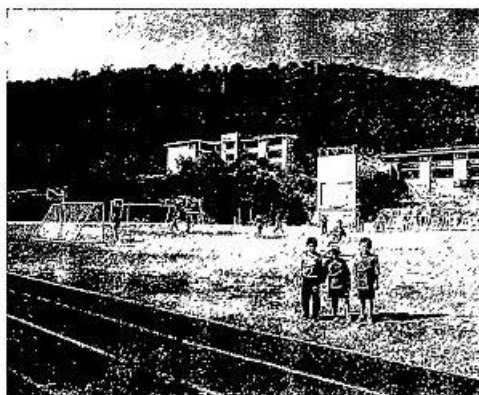
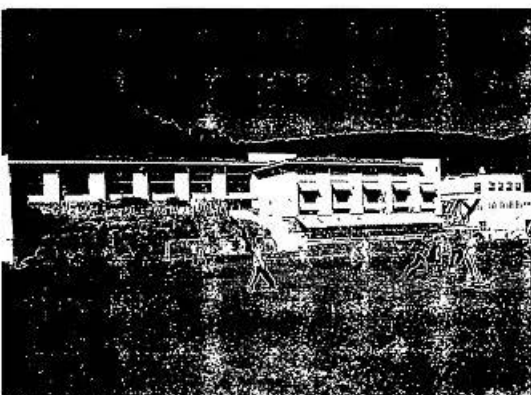
das DSD I zu bestehen. Im Falle des DSD II schafften dies 92 %.

Neben diesen internen Charakteristika verdienen die externen Beachtung, weil sich die DS Guadalajara auch äußerlich von anderen deutschen Auslandsschulen abhebt.

Mexikanische Architektur – die äußere Gestalt

Nahezu alle, die die Bauten der DS Guadalajara zum ersten Mal betrachten, sind angesichts ihrer in jeder Hinsicht großzügigen mexikanischen Architektur des Lobes voll. Die freundlichen Farben und Formen der vier Hauptgebäude, in denen Kindergarten, Primaria, Secundaria und Preparatoria getrennt voneinander untergebracht sind, sowie der Verwaltung ergänzen sich zusammen mit einem über elf Hektar großen Grundstück zu einem Ensemble, das jene ausgeprägte „Alegria“ im Sinne von Lebensfreude ausstrahlt, die für Mexiko so typisch ist.

Wer diese Größenordnung eines Schulgrundstücks holt und einen regelrecht idyllischen Land-



schaftspark erwartet, tauscht sich, handelt es sich doch bei einem großen Teil der freien Flächen um unbebautes bewaldetes Gelände voller Skorpione, Echsen und bunter Vogel.

Zur Schule gehören ein Fußballplatz mit Tribüne, zwei Basket-, Hand- und Volleyballfelder und Leichtathletikanlagen, außerdem eine Bibliothek, ein Auditorium im Stile eines Kinos sowie eine Cafeteria, die sich aufgrund ihrer schmackhaften einheimischen Speisen und Getränke über mangelnden Zuspruch nicht zu beklagen braucht.

Mögen diese äußeren Bedingungen in einem Land wie Mexiko, wo insbesondere der Sportunterricht einen hohen Stellenwert besitzt, mehr oder minder dem normalen Standard einer ausländischen Schule entsprechen, so sollten die innovativen Elemente nicht vergessen werden, die auf dem Schulgrundstück zu entdecken sind. Zu den Früchten des bereits erwähnten DFU-Projektunterrichts zählen ein großer Naturlehrpfad, ein Schulteich, ein bunt schillerndes Fischmosaik aus Kristallglas, ein Graffiti, das für Toleranz zwischen



Menschen unterschiedlicher Hautfarben wirbt, ein Mural der mexikanischen Tier- und Pflanzensymbolik und ein Pausenhof, auf dessen Grund die Territorien Mexikos und Deutschlands aufgemalt sind.

In unregelmäßiger Folge präsentieren ehemalige Schüler ihre Fotoarbeiten. Wechselnde Ausstellungen ausgewählter Bilder und Skulpturen, die im Kunstunterricht angefertigt werden, tragen zur Buntheit der Schule bei.

Eine gewisse Standfestigkeit und Robustheit im Stile des Dinosauriers haben diese Einrichtungen

im vergangenen Schuljahr bewiesen, als ein Erdbeben die Stadt Guadalajara erschütterte und alle Schulangehörigen zwang, ins Freie zu fluchten, und als ein schwerer Waldbrand im nahegelegenen Bosque de Primavera die SEP veranlasste, sämtliche unterrichtlichen Aktivitäten aus Gründen des Atemschutzes für zwei Tage zu untersagen. Für alle, die in der DS Guadalajara lernen und lehren, bilden derartige Naturphänomene einen Teil des Alltags.

Mehrsprachigkeit – die Schulabschlüsse

Hinsichtlich der Schulabschlüsse vermittelt die DS Guadalajara neben den genannten DSD I und II auch das Cambridge English Certificate, die mexikanische Hochschulzugangsberechtigung und seit 2005 das „Gemischtsprachige Internationale Baccalaureate (IB)“. Letzteres bedeutet im Grunde eine anspruchsvolle Pionierleistung, denn lediglich 13 aller 117 Deutschen Auslandsschulen haben seitens der in Genf ansässigen IB-Organisation und der deutschen KMK die Berechtigung, diese dreisprachige Abschlussprüfung durchzuführen. Wer heutzutage davon überzeugt ist, dass eine bikulturelle und mehrsprachige Ausbildung eine unerlässliche Bedingung erfolgreichen Wirkens in der Berufswelt bedeutet, findet in der DS Guadalajara ein adäquates Bildungsangebot für die Zukunft.

Nun weiss jeder, der sich professionell mit Bildungsfragen befasst, dass sich schulisches Lernen bei weitem nicht auf Unterricht oder Prüfungen etc. reduziert. Auch außerunterrichtliche Aktivitäten und außerschulische Lernorte vermitteln Er-

kenntnisse und Erlebnisse, die in kaum einer normalen Unterrichtsstunde zu erlangen sind.

Vorbereitung auf die Welt von morgen – außerunterrichtliche Lernangebote

Zum Schulprogramm gehören u.a. Lesungen deutschsprachiger Dichter in Kooperation mit der jährlichen Buchmesse Feria Internacional del Libro, regelmäßige Besuche ausgewählter Schulklassen im ortsansässigen Goethe-Institut und bei Filialen deutscher Unternehmen im Industriepark Guadalajara, Informationsveranstaltungen über mexikanische, US-amerikanische, kanadische, englische und deutsche Universitäten, eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit dem DAAD-Lektor an der Universität Guadalajara und ein Entwicklungshilfeprojekt für die Dorfer der Huicholes, einer indianischen Minderheit im Bundesstaat Jalisco.

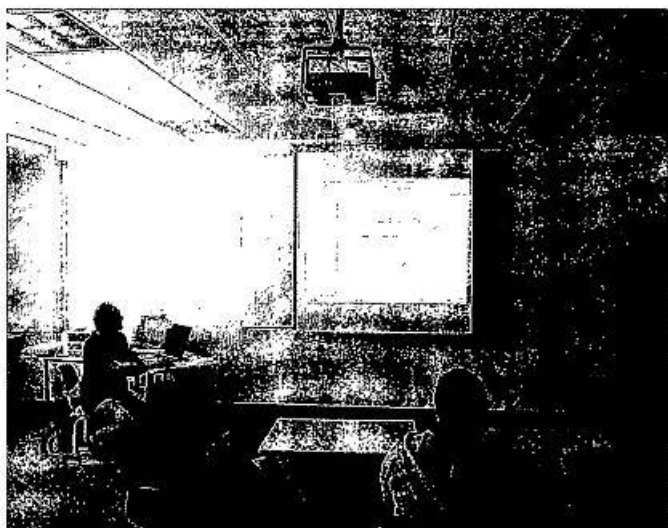
Mögen diese Lernangebote prima vista diffus wirken, so lässt sich bei näherer Betrachtung ein einheitliches Konzept erkennen, das, ähnlich wie bei den Abschlüssen, als Vorbereitung der Schüler auf die Welt von morgen umschrieben werden kann. Z.B. erfahren 15-jährige Schüler, wenn sie das Goethe-Institut besuchen, dass sie später als Erwachsene die Möglichkeit haben werden, in ihrer Stadt an deutschsprachigen Kulturveranstaltungen teilzunehmen. In gleicher Weise dienen Unternehmensbesuche dazu, die Schüler aus ihrer letzten Endes wohlbehuteten hauslichen und schulischen Umgebung zu entführen und für mehr als nur einen Wimpernschlag der rauhen Luft auszusetzen, die in der modernen mexikanischen Arbeitswelt der Erwachsenen herrscht. Sehr schnell erkennen die meisten Heranwachsenden und ihre Eltern bei diesen Gelegenheiten den Wert einer trilingualen Ausbildung für Berufe der Zukunft.

Wer alle diese Charakteristika der DS Guadalajara überblickt, wird sich fragen, auf welche Gründe der Erfolg zurückzuführen ist, der dieser singularen Schule bislang beschieden ist. Bei aller notwendigen Objektivität mögen dem Verfasser an dieser Stelle auch einige subjektive Impressionen gestattet sein.

„De México no hay dos“ – Gründe für den Erfolg

Hinsichtlich des Erfolgs sorgen eine ungewöhnliche Flexibilität und Kreativität aller am Schulleben Beteiligten dafür, dass der DS Guadalajara, anders als die Gattung der Dinosaurier, die artengeschichtlich für immer ausgestorben ist, dieses Schicksal bislang nicht nur erspart geblieben ist, sondern im Gegenteil eine erfolgreiche Zukunft offen steht. Waren die ersten 25 Jahre primär ei-

ne imponierend mutige und weitsichtige Gründungs- und Aufbauzeit, so befindet sich die Schule gegenwärtig in einer Phase der stetigen Konsolidierung, sanften Transformation und der zukunftsichernden Regeneration. Im Unterschied zu den Dinosauriern, die am Ende der Kreidezeit ausstarben, besitzt dieses „Ende der Kreidezeit“ für die DS Guadalajara eine andere Konnotation.



Zwar wird nach herkömmlicher Manier in allen Klassenräumen mit Kreide an der Tafel geschrieben, aber der derzeitige Schulleiter Rainer Quennet überraschte das Kollegium im Jahre 2005 mit der Ankündigung, in zwei Unterrichtsräumen wurden sog. „intelligente Tafeln“, „pizarrones inteligentes“, aufgestellt, die Bilder und Texte eines Computers rein elektronisch zu übertragen vermögen und auf denen wie auf einem Bildschirm geschrieben werden kann.

Mochten manche Kommentatoren spotten, dass das Colegio Alemán bald intelligentere Tafeln als Schüler haben werde, so erkannte die Mehrheit der Kollegen recht schnell, dass das Zeitalter moderner Medien für eine Schule keineswegs abgeschlossen ist, wenn in der Bibliothek zwölf miteinander vernetzte Computer zur Verfügung stehen. Rasch nahmen vor den Sommerferien 2005 alle Pädagogen an einer entsprechenden Fortbildung teil, da sie die Notwendigkeit dazu erkannten, denn mit über 80 Computern an der Schule, einer eigenen Homepage (www.colegioalemanguadalajara.edu.mx) und einer superschnellen Internetverbindung werden die Türen zur Welt der Zukunft geöffnet.

Ein weiterer Faktor für die Erfolgsgeschichte der DS Guadalajara hängt mit einem Umstand zusammen, der jedem Besucher aus dem so fernen und in so vielfältiger Hinsicht andersartigen Deutschland auffällt und sich auch exemplarisch an einer Person erläutern lässt. Es handelt sich um die mexikanische Mentalität.

Wer als neuer deutscher Lehrer ohne Spanischkenntnisse nach Guadalajara reist, begegnet im



großen Schulsekretariat einer hoflichen Dame, die alle Fremden unabhängig von ihren Sprachfähigkeiten oder sonstigen Eigenarten seit der ersten Begegnung außerordentlich freundlich begrüßt, sich stets nach dem Wohlbefinden erkundigt und fragt, ob sie helfen dürfe. Lernt man Rocío Villalobos de Sandoval, wie die Angestellte heißt, besser kennen und unterhält sich mit ihr über ihr Land, auf das

sie zu Recht stolz ist, hört früher oder später den Ausspruch „De México no hay dos“.

Diese Sentenz, die übersetzt „Mexiko gibt es nicht zwei Mal auf der Welt“ lauten konnte, bringt die ansteckende Lebensfreude vieler Mexikaner, die sich z. B. der Malerei eines Diego Rivera oder der Musik mexikanischer Komponisten wie Silvestre Revueltas oder José Pablo Moncayo deutlich anmerken lässt, auf den Punkt. Für Deutsche, die noch nicht lange in Mexiko leben, kann es ungewöhnlich sein, dass ein Volk scheinbar kollektiv von der Gültigkeit dieses Satzes überzeugt ist, für Einheimische jedoch steht dies völlig außer Zweifel, wie zum Beispiel die Schriftstellerin Monika Maron bei ihrem Besuch der DS Guadalajara zu ihrer Überraschung erfahren musste.

Als sie im Juni 2005 aus ihrem Buch „Animal triste“ vor Schülern las und mit ihnen anschließend diskutierte, stellte ihr ein mexikanischer Schuler unvermittelt die Frage, wie ihr Mexiko eigentlich gefiele. Während alle Zuhörer eine spontane Sympathiebekundung nach mexikanischer Manier erwarteten, reagierte die Angesprochene naturgemäß auf deutsche Art, d. h. eher zurückhaltend.

Glücklicherweise versäumen die Einheimischen in Guadalajara keine Gelegenheit, alle aus Deutschland anreisenden Lehrer davon zu überzeugen, dass Rocíos Äußerung auch für sie gilt. Mexiko lässt seine Gäste an seiner „Alegria“ teilhaben. Auf diese Weise entsteht die bunte Mischung mexikanischer und deutscher Kultur, die der Arbeit am Colegio Alemán de Guadalajara ihren Wert verleiht. Bislang ist es allen Beteiligten gelungen, Mentalitätsunterschiede zu überwinden und für eine fruchtbare Zusammenarbeit kreativ zu nutzen. Ähnlich wie das Land selbst gibt es die DS Guadalajara nicht zwei Mal auf der Welt. «

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



○ Ein Tag an der Nankai High School in Tianjin / China

Katharina Meuß

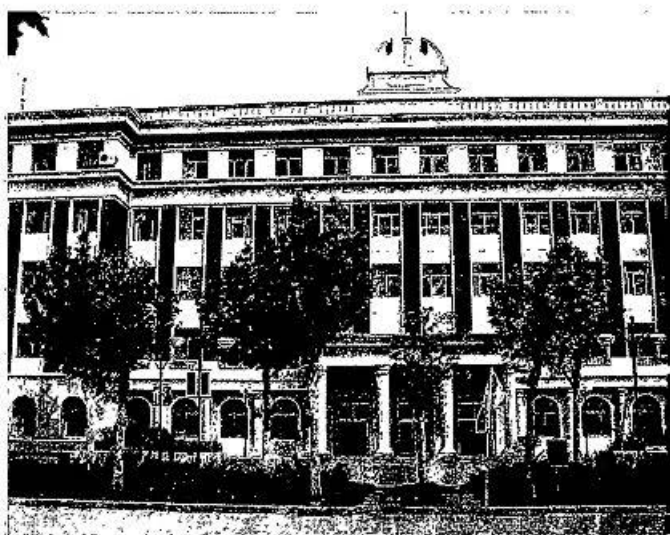
Katharina Meuß, Konrektorin, unterrichtet seit September 2005 an der Nankai High School in Tianjin Deutsch. Tianjin ist mit 10 Millionen Einwohnern die drittgrößte Stadt Chinas und liegt 130 km südöstlich von Peking.

Die Ersten kommen schon vor halb 7 Uhr morgens in die Schule. Ab 7 Uhr strömen die Schüler dann in dichten Scharen ins Schulhaus, denn alle müssen um 7.25 Uhr im Klassenzimmer sitzen. Pünktlichkeit wird groß geschrieben, ein Zu-spät-Kommen gibt es kaum. Ab 7.30 Uhr heißt es „Stillbeschäftigung“ mit verschiedenen Aufgaben. Der eigentliche Unterricht beginnt um 8 Uhr. Da werden die Schüler früh nach Hause gehen können! – denkt man gleich in Deutschland. Aber weit gefehlt, ein Schultag in China sieht ganz anders aus.

Die Schule

Das riesige Areal der Nankai High School ist von hohen Mauern umgeben, umfasst kleine Parkanlagen, mehrere Sportplätze und Zuschauertribunen. Man kommt durch zwei Eingänge, die 24 Stunden bewacht werden, in das Gelände der Schule. In den verschiedenen Gebäuden sind Unterrichtsraume, Sport- und Schwimmhallen, Wohnheime, Küchen, Speisesäle und Verwaltungsraume untergebracht. Auf dem Campus der Schule leben und arbeiten mehr als 5000 Schüler und knapp 600 Leute als Personal. Das sind Lehrer, Verwaltungsangestellte, Aufseher, Wach- und sonstiges Dienstpersonal. 1000 Schüler wohnen in der Schule im Internat. Wie in China üblich, tragen alle Schüler eine einheitliche Schulkleidung, einen Trainingsanzug in den von der Schule gewählten Farben. Schulen mit 5000 Schülern und mehr sind im Riesenland China normal.

In allen chinesischen Schulen zahlen die Eltern Schulgeld und müssen die Lehrbücher selbst kaufen. Die Schüler beginnen die Schule mit 6 bzw. 7 Jahren. Die allgemeine Schulpflicht erstreckt sich von der 1. bis zur 9. Klasse. Das Schulsystem ist von der 1. bis 6. Klasse eingliedrig, von der 7. bis 12. Klasse können die Schüler eine High School besuchen. Ein Wiederholen der Klasse kennt man nicht, dafür gibt es am Ende der 6., 9. und 12. Klasse Abschlussprüfungen. Das Prüfungsergebnis am Ende der 6. und 9. Klasse entscheidet darüber, ob man in der gleichen Schule in die nächst höhere Klasse aufsteigen kann. Andernfalls muss man die Schule verlassen und in eine weniger gute Schule



Eines der vielen Gebäude der Nankai High School – alle sind in einem ähnlichen Stil erbaut



Alle Schüler stellen sich täglich zu gemeinsamen gymnastischen Übungen auf

Der Schultag (Montag bis Freitag) gestaltet sich folgendermaßen

ab 7.00 Uhr	Anwesenheitspflicht für die <i>Masterteacher</i> , Lehrer mit bes. Funktionen
7.25 Uhr	Anwesenheitspflicht für alle Schüler und alle Lehrer
8.00 – 8.45 Uhr	1. Stunde anschließend 10 Minuten Pause
8.55 – 9.40 Uhr	2. Stunde
9.40 – 10.00 Uhr	Vormittagspause: Aufstellen aller Klassen auf den Sportplätzen und im Schulgelände
10.05 – 10.10 Uhr	im Klassenzimmer am Platz: Augen- und Gesichtsmassage
10.10 – 10.55 Uhr	3. Stunde anschließend 10 Minuten Pause
11.05 – 11.50 Uhr	4. Stunde
	Mittagspause
13.45 – 14.30 Uhr	5. Stunde anschließend 10 Minuten Pause
14.40 – 15.25 Uhr	6. Stunde anschließend 10 Minuten Pause
15.35 – 16.20 Uhr	7. Stunde anschließend 10 Minuten Pause
16.30 – 17.15 Uhr	8. Stunde
bis 17.30 Uhr	Anwesenheitspflicht für alle Lehrer

mit weniger qualifizierten Lehrern wechseln. Den Übergang von der 9. in die 10. Klasse schafft an der Nankai High School nur etwa die Hälfte der Schüler. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass nur die besten Schüler in die Oberstufe kommen. Die Abschlussprüfung am Ende der 12. Klasse gilt als Universitätsaufnahmeproofung.

Fremdsprachen

In China ist Englisch an allen Schulen als verpflichtende Fremdsprache eingeführt. Andere Fremdsprachen werden – mit wenigen Ausnahmen – an Schulen nicht gelernt, sondern nur an Universitäten. Die Nankai High School bildet mit ihrem Angebot des Deutschunterrichts eine dieser Ausnahmen. Der Englischunterricht beginnt im Allgemeinen in der 3. Klasse.

Schulalltag und Schüler

Durch die große Schülerzahl ergibt sich auch eine hohe Anzahl von Parallelklassen. 20 Parallelklas-

sen in einem Schuljahrgang sind keine Seltenheit. In allen Klassen liegt die Schülerzahl bei 50 bis 54 Schülern.

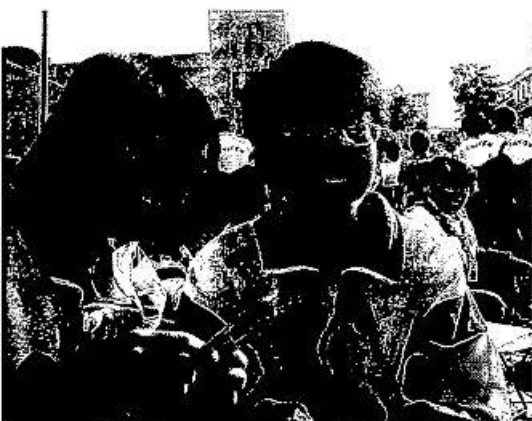
Eine Pause mit freiem Herumlaufen auf dem Pausenhof gibt es nicht. Während der Vormittagspause stellen sich alle Schüler auf dem Schulgelände in akkurat ausgerichteten Reihen auf. Dann bewegen sich die Schüler nach laut schallender Musik und Lautsprecheransagen in gymnastischen Übungen. Die Marschmusik dazu ist ein richtiger „Ohrwurm“ und ist weit über das Schulgelände hinaus in den angrenzenden Straßen zu hören. Nach der Pause gehen – es gibt kein Drängeln, Schubsen, Stoßen – die Schüler ins Klassenzimmer, wo die Gesichtsmassage beginnt. Dabei sitzen alle an ihren Plätzen, massieren nach Ansage durch die



Zwei aus Klasse 8

Lautsprecher das Gesicht und bewegen die Augen in vorgegebene Richtungen. Diese Vormittagsrituale sind von Kindheit an eingeübt, werden nicht in Frage gestellt und von allen Schülern anstandslos ausgeführt. Während der Mittagspause können die Schüler in der Schulmensa essen. Viele Schüler holen sich an den unzähligen Imbissständen rund um die Schule eine kleine Mahlzeit. Um jede Schule versammeln sich um die Mittagszeit Dreiradkaren mit einer Miniküche, in der in Minutenschnelle warme Mahlzeiten frisch zubereitet werden. Jeder Schüler hat ständig seine Flasche mit Wasser bei sich, die er im Schulhaus an den Trinkwasserzapfstellen auffüllt. Leitungswasser kann nirgendwo in Tianjin getrunken werden.

Nachmittags bleiben alle Schüler bis 17.15 Uhr in der Schule, damit der Schulschluss einheitlich geregelt ist. Wenn sie früher aus haben oder



Die beiden lernen Deutsch

in Freistunden sitzen sie in ihrem Klassenzimmer und beginnen mit den Hausaufgaben. Dabei werden sie von ihrem Klassenlehrer beaufsichtigt. Nach Schulschluss bleibt ein großer Teil der Schüler noch bis 18 Uhr im Schulhaus. Einige müssen Aufgaben verbessern oder nachholen, andere wiederum sind mit dem Kehren und Wischen der Klassenzimmer beschäftigt. Für alle Schüler gilt: Am Abend sind noch die Hausaufgaben zu machen! Das ist besonders hart für Schüler, die bis 20.30 Uhr (!) Unterricht haben, wie das in anderen Schulen der Fall ist.

Die Lehrer

Die Nankai High School (7.–12. Klasse) zählt weit über die Stadt und Region Tianjin hinaus zu den besten Schulen des Landes. Mit ihrem guten Ruf kann sie sich auch die besten Lehrer aussuchen. Die tägliche Unterrichtszeit ist kürzer als an anderen Schulen, die teilweise bis 20.30 Uhr unterrichten. Die Lehrer der Nankai High School sind wegen ihrer fachlichen Qualität sehr angesehen und können sich am Wochenende durch Nachhilfeunterricht für auswärtige Schüler einiges Geld dazu verdienen. Unabhängig von seinem Stundenmaß muss jeder Lehrer seine Arbeitszeit in der Schule verbringen. Während der unterrichtsfreien Zeit hat er sich in dem für ihn bestimmten Lehrerzimmer aufzuhalten und darf die Schule nicht verlassen. Die Anwesenheit wird vom *Master teacher* der Abteilung kontrolliert. Diese Anwesenheitspflicht gilt auch für mich. Jeder Lehrer hat seinen eigenen Schreibtisch und einen Schrank. In meinem Lehrerzimmer stehen 16 Schreibtische. Viele Lehrer arbeiten an ihrem Notebook oder nutzen die Computer mit Internetzugang. Die Atmosphäre

unter den Lehrern ist entspannt und locker, ausgesprochen humorvoll und hilfsbereit. Männliche und weibliche Kollegen sind gleichermaßen in den täglichen Putzdienst des Lehrerzimmers eingebunden. Der Anteil von Frauen und Männern im Kollegium ist etwa gleich hoch. Sprechstunden für die Eltern finden im Lehrerzimmer statt, tagsüber oder auch abends, falls die Eltern berufstätig sind. Die meisten Lehrer bringen ihr Mittagessen in einer Plastikdose von zu Hause mit und wärmen es in



Coco, die Englischlehrerin

der Mikrowelle auf. Da viele Lehrer bis zur Schule oft eine Stunde unterwegs sind, haben sie einen langen Arbeitstag. Denn zu Hause wartet noch die Hausarbeit auf sie. Lehrer sind in der Bevölkerung gut angesehen, ihr Verdienst ist auch höher als der chinesische Durchschnittsverdienst.

Ich habe mehrmals bei Vorfuhrstunden der Englischlehrer hospitiert. Dabei waren jedes Mal mehr als 30 Lehrer aus anderen Schulen anwesend, um sich guten Unterricht anzusehen und davon zu lernen. Da ist in der Qualität kein Unterschied zu Deutschland spürbar. Gezeigt wurden diese Stunden über den Beamer an die fest installierte Leinwand, der Stoff der jeweiligen Lektion war strukturiert und über PowerPoint präsentiert. Im Fach Englisch wird ausnahmslos Englisch gesprochen. Diese guten Lehrer der Nankai High School beteiligen sich an dem chinaweiten Wettbewerb um die Auswahl der „besten Lehrer Chinas“.

Ich unterrichte Deutsch als Fremdsprache in den 7. bis 10. Klassen. Die Schule hat mir, wie jedem Lehrer, einen Radiokassettenrekorder zur Ver-



Jeden Tag massieren die Schuler Gesicht und Augen



Das Aufstellen üben die Schuler von klein auf
Im Hintergrund links zwei Schulgebäude

fugung gestellt. In vielen Klassenzimmern stehen Fernseher oder Computer und die Arbeitsblätter werden in der Schule kostenlos kopiert. In allen meinen Klassen sitzen mehr als 50 Schuler vor mir. Nach chinesischem Verständnis hat ein Lehrer

Klassen mit über 50 Schülern zu akzeptieren und damit fertig zu werden. Ich habe nicht den Eindruck, dass es unter den Schülern viele Streitigkeiten oder gar Raufereien gibt. Schwierige Schüler, die stören oder ihre Arbeiten nicht erledigen, werden ins Lehrerzimmer gerufen und müssen dort lange Standpauken über sich ergehen lassen. Diese Art der persönlichen „Gespräche“ gehört zum pädagogischen Stil der Lehrer. Insgesamt habe ich das Gefühl, dass die chinesischen Schüler weniger unter pubertätsbedingtem Imponierverhalten leiden als deutsche Schüler gleichen Alters. Die Kleidung und Haarfrisuren der Mädchen sind einfach und schmucklos, Schminke wird nicht benutzt. Mir macht das Unterrichten ebenso wie in Deutschland Spaß und ich freue mich an den ersten Erfolgen.



Dies ist das älteste Schulgebäude der über 100 Jahre alten Nankai High School

—● Kontakt

Katharina Meuß, Nankai High School,
International Department, No. 22 Nankai Si Ma
Lu, 300100 Tianjin, VR China

Natürlich dankt die Redaktion auch Dr. Knut Linsel und Katharina Meuß – und selbstverständlich allen anderen Mitarbeitern dieses und der früheren Hefte – für ihre Einsendungen. Ich möchte aber gerade an dieser Stelle meinen Aufruf an Sie wiederholen: Beschreiben Sie für unsere Zeitschrift Ihre Schule! Fügen Sie (was ja heute im Zeitalter der digitalen Fotografie keine Schwierigkeit mehr darstellt) Ihre Fotos bei. Berichten Sie unseren Lesern Ihre ganz persönlichen Eindrücke! Multiplizieren Sie damit die Faszination „Deutsche Schulen im Ausland“!

Das Spiel zum Tag der Einheit

Modell Bundesrat – ein Planspiel der Oberstufe
der Deutschen Schule Helsinki

Rainer Devantié / Paul Glauser

Der 3. Oktober ist an der Deutschen Schule Helsinki normaler Schultag, und doch kommen die Schülerinnen und Schüler unserer Oberstufe formlich gekleidet. Alle sind Akteure eines Planspiels, das an diesem Tag seinen Abschluss findet: „Modell Bundesrat“.

Das Planspiel ist 2005 zum zweiten Mal durchgeführt worden. Am Anfang stand der Wunsch, dem Einheitsfeiertag 2004 an unserer Schule eine besondere Form zu geben: Ist es möglich, die gesamte Oberstufe in ein unterhaltsames, aber auch arbeits- und lehrreiches Vorhaben einzubinden, in dessen Verlauf möglichst viel aktuelles Wissen über bundesrepublikanische Wirklichkeit und die Vielfalt politischen Lebens – zumal seit der Wiedervereinigung – gesammelt und auch aktiv umgesetzt wird? Ergebnis der Überlegungen war ein Planspiel, bei dem die Schüler zu Vertretern der 16 Bundesländer im Bundesrat werden sollten. Sachthemen zu finden, Regeln aufzustellen, Räume und Technik bereitzustellen, das waren dann die nächsten Aufgaben – und: Wie entsteht genügend Interesse, Dynamik und Spannung?

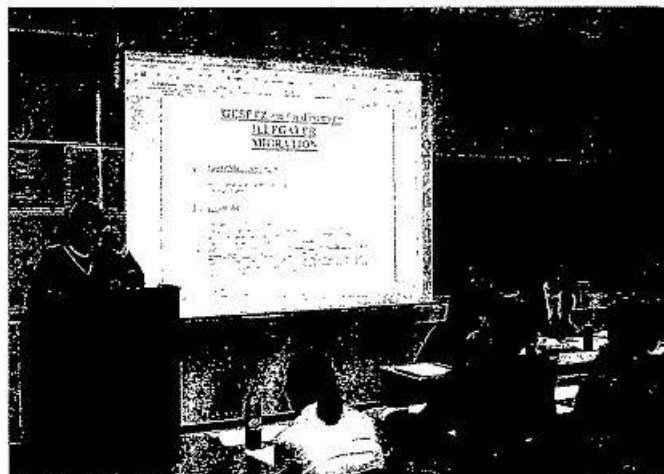
Wir wollen hier das Konzept und den Ablauf darstellen und erörtern, was mit dem Spiel erreicht werden konnte, wie es von den Teilnehmern aufgenommen wurde, welche Schwierigkeiten auftraten und Anlass geben, Möglichkeiten weiterer Verbesserung zu prüfen.

Die Oberstufe der DSH und ihre Schüler

Die Oberstufe umfasst die Klassen 10 bis 12 in zwei Zügen, zur Zeit 110 Schülerinnen und Schüler, 76 finnischer, 34 deutscher, österreichischer oder anderer Nationalität und Muttersprache. Die Unterrichtssprache ist nun in allen Fächern deutsch, am Ende der Oberstufe steht für alle Schüler die deutsche Reifeprüfung. Landeskundliche Inhalte bieten die Fächer Deutsch und Geschichte, ein besonderes Fach Gemeinschaftskunde/Politik wird nicht unterrichtet (und ist auch in der Mittelstufe nicht unterrichtet worden). Grundzüge des politischen Systems der Bundesrepublik, hier besonders des Gesetzgebungsprozesses, sind den Schülern, je nach Jahrgang und Herkunft, recht unterschiedlich bekannt. Für die finnischen Schüler gibt es im eigenen Land zum deutschen Bundesrat keine Entsprechung – Finnland ist eine parlamentarische Republik mit semi-präsidentiellen Relikten aus der Zeit

vor 2000 („Dreiviertelparlamentarismus“) und ein Einheitsstaat mit nur einer legislativen Kammer. Aber nicht nur die Systeme, sondern auch Politikstile („Konsensprinzip“ bei häufigen Koalitionen in Finnland) und Konfliktlinien unterscheiden sich typisch.

Schon wegen des Altersspektrums der Schüler muss von recht unterschiedlichem Interesse, oft wenig Vorwissen, bewussten Einstellungen oder gar Einübung in „Politik“ ausgegangen werden.



Bundesratsplanspiel 2005 an der DS Helsinki

Das Konzept des Planspiels

Das Besondere des deutschen Systems, die Gliederung in Länder, die selbst Staaten sind und gewählte Regierungen haben; wie unterschiedlich die Länder sind, Nord und Süd, Stadtstaaten und Flächenländer, „alte“ und „neue“ Länder; dass Landesinteressen, aber auch „rechte“ und „linke“ Parteipolitik in die Positionen zu Sachthemen eingehen – das alles soll im Spiel einmal wahrgenommen werden. Und natürlich soll das Debattieren erprobt werden, hier einmal nicht in freier, sondern in bestimmter, ja ritualisierter Form. Erste Erfahrungen mit Debatten

dieser Art können einzelne Schüler einbringen, die zuvor an anderen Planspielen teilgenommen haben (z.B. dem UN-Planspiel in Stuttgart).

Themen und Aufgabenstellung

Die Themen dieses Jahres sind das Ergebnis einer Auswahl, die die Lehrer der Fachschaften Deutsch und Geschichte getroffen haben. Es kam uns darauf an, Themen zu finden mit einiger Relevanz auch in der aktuellen öffentlichen Diskussion, die gleichermaßen deutsche und finnische Schüler interessieren konnten und deren Komplexitätsgrad sie nicht von vornherein überfordert. Besonders nahe liegende Themen kommen systembedingt nicht in Betracht: Schulpolitik zum Beispiel ist in Deutschland Sache der Länder und scheidet in einem Bundesratsspiel aus. Die gewählten Themen waren in diesem Jahr:

a) Kampf gegen den Terrorismus – Einschränkung von Grundrechten zum Schutz aller?

Der Staat hat die Aufgabe, die Bürgerinnen und Bürger vor Terror, Kriminalität und Gewalt zu schützen. Dafür braucht er effektive Mittel der Beobachtung, der Nachforschung, des vorbeugenden Eingriffs und der Strafverfolgung. Zugleich hat der Mensch – ein Recht, in Ruhe gelassen zu werden – (so hat es das Bundesverfassungsgericht in einem wichtigen Urteil formuliert). Offensichtlich stehen Sicherheit und Freiheit in einem Verhältnis, das immer wieder vorsichtig ausbalanciert werden muss. Aktuell wird gefordert, alle (!) Telefon-Verbindungen über Jahre zu speichern. Das wäre nur erlaubt auf der Basis eines neuen Gesetzes! Wollen wir das, und wie weit darf der Staat gehen?

b) Konzepte gegen die Arbeitslosigkeit: Mehr oder weniger Vorschriften für die Wirtschaft?

Eine globalisierte Wirtschaft, ein zusammenwachsendes Europa – immer leichter können sich Kapital und Arbeitskräfte über die Grenzen bewegen, und die Unterschiede zwischen den Staaten sind immer noch groß: Unternehmen können Kosten sparen, wenn sie ihre Produktion aus Deutschland in Länder mit geringen Löhnen und niedrigen Steuern verlagern; aber dann gehen in Deutschland Arbeitsplätze und Steuereinnahmen verloren! Menschen aus diesen Staaten suchen Arbeit in Deutschland und werden hier zu Löhnen beschäftigt, die weit unter den deutschen Tariflöhnen liegen! Soll das erlaubt sein?

c) Kein Mensch ist illegal – Rechte auch für illegale Einwanderer?

Es ist wie in allen anderen „reichen“ Staaten auch: in Deutschland leben Tausende von Menschen illegal! Sie sind eingewandert ohne Erlaubnis. Sie sind als Touristen eingereist und hier geblieben. Sie haben um Asyl gebeten und sind abgelehnt worden. Sie suchen Arbeit und für sich und ihre Familien ein Leben, das ihnen ihre Heimat nicht geben konnte. Nun stehen sie ohne Rechte da. Schulbesuch, Arztbesuch, den Lohn verlangen für die geleistete Arbeit – alles das ist ihnen verwehrt oder erscheint ihnen gefährlich. Einige Staaten, z.B. die USA und in Europa Spanien haben jetzt durch neue Gesetze versucht, illegal Eingewanderten einen Weg in die Legalität anzubieten. Was soll Deutschland tun?

In drei Ausschüssen (nach dem weiteren Verfahren eigentlich: drei kleinen Bundesräten), denen die Schüler ohne Rücksicht auf Klassen, Jahrgänge und Muttersprachen durch Losverfahren zugeordnet werden, sind die Themen zu behandeln. Die Aufgabe besteht darin, sich zunächst eine Position (des Bundeslandes, nicht die eigene!) zum Thema zu erarbeiten und dann daraus eine Gesetzesinitiative zu entwickeln mit dem Ziel, sie in den Bundesrat einzubringen und dort durchzusetzen. Als Leitfaden dient ein – von Lehrern und erfahrenen Schülern zusammengestelltes – Handbuch, das Aufgaben, Spielregeln, Hinweise zur Recherche und vergleichende Informationen zum „echten“ Bundesrat enthält.

Der Ablauf

Anfang September erscheinen die Organisatoren in den Klassen, die Schüler bekommen ihr Bundesland und ihr Thema zugewiesen. Bis zum 3. Oktober besteht damit ein Zeitrahmen von einem Monat. Bis Mitte September wird recherchiert; Positionen der Landesregierungen, der Regierungsparteien werden ermittelt, die Presse verfolgt, mit Mitschülern und beratenden Lehrern diskutiert; dann verfassen die Schülergruppen als Vertreter eines Bundeslandes zu ihrem Thema ein gemeinsames Positionspapier und veröffentlichen es im Intranet der Schule und per Aushang.

In der zweiten Phase beginnen die Schüler, auf der Grundlage ihrer Positionspapiere Gesetzesvorlagen zu formulieren. Ein schwieriges Vorhaben: Form und Sprachduktus von Gesetzen sind nachzuahmen, Vorschrift von Begründung zu trennen, die Vorlage so zu gliedern, dass darüber später auch verhandelt und abgestimmt werden kann –

insgesamt eine Art der Textproduktion, für die das Handbuch Anleitungen und Beispiele und die beteiligten Lehrer Hinweise geben, die aber die Schüler selbst bisher nicht geübt und zu denen sie Vorbilder allenfalls gelegentlich, etwa als Geschichtsquellen, gesehen haben.

Je drei Schüler eines Ausschusses wirken als Präsidium, sie werden am 3. Oktober die Sitzungen leiten. Sie machen sich in der zweiten Phase mit ihrer Rolle vertraut, verinnerlichen Debattenform und -stil und bereiten ihre Eröffnungsrede vor.

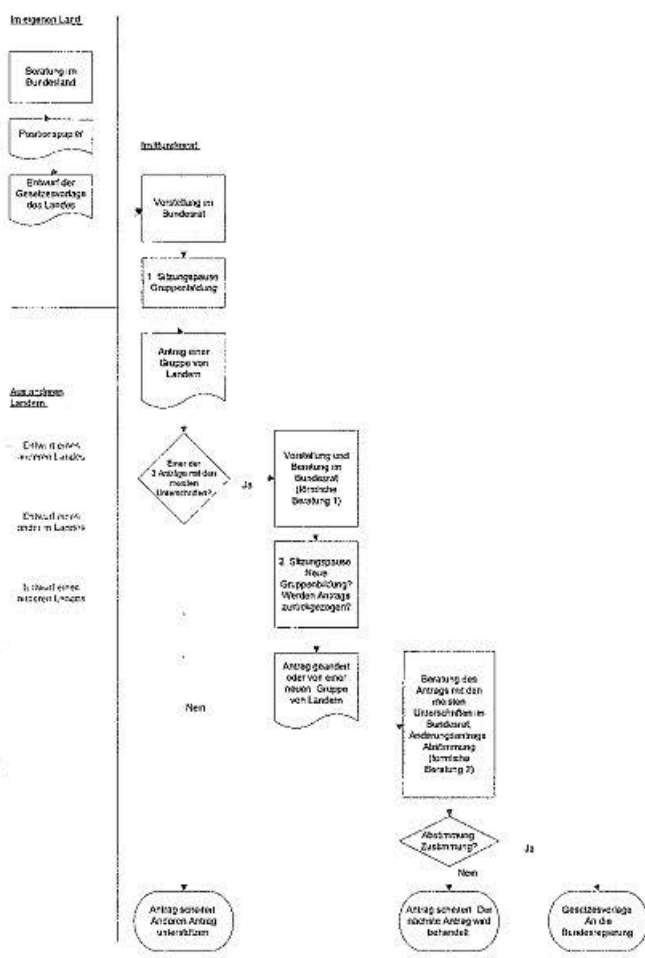
Der Höhepunkt: Tagung des Bundesrates am Einheitsfeiertag

Die Sitzungen des Bundesrates beginnen mit einer feierlichen Eröffnung für alle Mitglieder durch den Direktor (als eine Art „Alterspräsident“ des Bundesrates) in der Aula. Zwei Arbeitsphasen in den drei Ausschüssen von 9 bis 12 und von 13 bis 14 Uhr, in denen die Gesetzesvorlagen diskutiert, mit Vorlagen anderer vereinigt, durchgesetzt oder zurückgezogen und schließlich abgestimmt werden, folgen der Eröffnung. Hier ist ein mehrfacher Wechsel der Form vorgesehen: Phasen formlicher Debatte im Plenum (hier muss grundsätzlich vom Rednerpult aus gesprochen werden) folgen Sitzungspausen mit freier Verhandlung zum Abändern von Vorlagen und Schmieden von Bündnissen zur Erzielung der Mehrheit, dann wieder der formlichen Beratung mit Abstimmung. Schließlich werden fertige Vorlagen an die Bundesregierung weitergeleitet, repräsentiert durch die beteiligten Lehrer. Sie haben während des Spiels die Sitzungen beobachtet, haben (wie die „echte“ Bundesregierung) auch in die Debatte eingreifen können, davon aber möglichst zurückhaltend Gebrauch gemacht.

Eine etwas hektische Endphase beendet den Tag. Die Zeit drängt, die Vorlagen müssen fertig werden. Es gelingt schließlich allen, zu einem Ergebnis zu kommen, das während einer gemeinsamen Abschlussveranstaltung in der Aula vorgestellt wird.

Und was konnte erreicht werden? Ein Fazit

Die Schüler fanden es, nach Befragungen in den Klassen nach Abschluss des Spiels, überwiegend gut. Es hat Spaß gemacht. Ganz offenbar hat dazu auch die äußere Form beigetragen: Mit sehr geringen Ausnahmen wurden die Kleidervorschriften befolgt – wo nicht, da waren sie nicht abgelehnt, sondern einfach vergessen worden. Für die Bereitschaft, nicht nur dem Anlass Rechnung zu tragen, sondern sich auf Inhalt, Form und Stil des Spiels auch ganz einzulassen, scheinen die formalen Vor-



Modell Bundesrat DSH 2005 Ablaufdiagramm

schriften auch den befragten Schülern plausibel und eine wichtige äußere Bedingung gewesen zu sein. Alle Teilnehmer haben das Gefühl, schon dabei viel gelernt zu haben.

Differenziert waren die Äußerungen zu Themen und den erreichten Ergebnissen. Dass es überhaupt gelungen war, eine politische Absicht in die Form eines Gesetzes und dieses durch eine Abstimmung zu bringen, erfüllte mit Stolz und wurde als Erfolg erlebt – erkennbar etwa in der Präsentation während der Abschlussversammlung. Durchaus bezeichnend ist indessen auch eine Äußerung wie: „Wir debattieren über eine Vorlage, und dann meldet sich einer und sagt, er habe seine Meinung auch immer Frau Merkel klar zu machen versucht. Ich

kenne diesen Namen, aber was hat *die* denn damit zu tun? Ich fühle mich sehr unsicher, wenn ich so wenig weiß. Ich *wüsste* gern mehr.“ Ein deutscher Schüler einer 12. Klasse hatte in der Debatte spielerisch die Politikerin eingeflochten – finnische Schüler konnten die Anspielung nicht auflösen.

Eine Wiederholung im nächsten Jahr wird von den Schülern weithin befürwortet.

In der Tat überwog die Beobachtung, dass Form und Stil der Debatte, und damit insgesamt die mündlichen Verhandlungen am Sitzungstag freudig ausgeübt und auch weitgehend beherrscht wurden. Vereinzelt wurde sogar „politisches Talent“ erkennbar. Die inhaltliche Qualität der Arbeitsergebnisse erfüllte unsere Erwartungen dann, wenn man die weiter oben genannten Voraussetzungen in Altersgruppen, Vorwissen, sprachlichen und historisch-kulturellen Differenzierungen und die hiermit zum Teil korrespondierenden, zum Teil aber auch durch unsere Zeit bedingten Ausmaße des „Politisch-Seins“ angemessen in Rechnung stellt.

In der ersten Phase gelangen in einem Teil der Gruppen und besonders dann, wenn Gruppen Lehrer zu Rate zogen (diesem Vorgehen wurde Vorrang gegeben vor direktem Eingreifen in die Recherche), genauere Einsichten. Dann fiel etwa auf, dass Bundesländer auch dann, wenn sie von derselben Partei oder Koalition regiert werden, mit Rücksicht auf die Einstellungen und Traditionen ihrer Bevölkerungen oder in Verfolgung ihrer Interessen Sachthemen durchaus unterschiedlich bewerten. Diese – zuvor ja auch als wichtiges Lernziel angesehenen – Einsichten dürfen als Erfolg betrachtet werden.

Dem steht gegenüber, dass den in den Themen selbst liegenden Spannungen, „Freiheit – Sicherheit“, „Öffnung – Abschottung“, „Humanität – Ordnung“, die erarbeiteten Positionen und Vorschläge fast durchweg nur in Ansätzen gerecht geworden sind. Zu einem größeren Teil geht das auf bei diesen Jugendlichen noch naive Einstellungen und noch enge Wahrnehmungshorizonte zurück. Die werden durch den Ansatz, die Schüler weitgehend selbst (vor allem im Internet) ihre Positionen finden zu lassen, aber auch nicht notwendig geweitet – eine Beobachtung, die auch allgemein Rückfragen an das Konzept weitgehend ungesteuerter Recherche im Internet, als Unterrichtsmethode, provoziert. Damit, dass da manches Arbeitspapier so „schmerzlich reaktionär“ daherkommt, wie es ein Kollege ausdrückte, muss dann gerechnet werden; es gibt aber auch zu Überarbeitungen des Konzepts Anlass.

Eine vorbereitende Behandlung der Themen im Unterricht (in drei Klassenstufen und sechs Klassen!) scheidet dabei weithin aus. Es wäre zu prüfen, ob Themen genauer beschrieben und hinsichtlich des „Spannungsfelds“, in dem sie angesiedelt sind, umfassender erläutert werden können. Es wäre zu bestimmen, ob Quellen und Materialien zu den Themen bereits weitergehend selektiert und aufbereitet verfügbar gehalten werden sollten und ob noch mehr Präsenz von Lehrern bei den Arbeitsgruppen erforderlich ist.

Wir werden es auch 2006 wieder wagen. ◀

Zu Wasser, zu Land und in der Luft!

Umzüge mit

HERTLING



Gebr. Hertling GmbH & Co. KG

**Intern. Spedition
Möbeltransporte**

**BERLIN
EBERSWALDE
HAMBURG
FRANKFURT/M.**

www.hertling.com

FreeCall 08 00-3 90 90 90

Ein Besuch auf einem orientalischen Markt im DaF-Unterricht

Zwei Unterrichtsversuche mit
Albert Ketélbys *In a Persian Market*

Rainer E. Wicke

Musik im DaF-Unterricht

Der Einsatz von Musik im fremdsprachigen Unterricht ist nicht neu; in vielen Lehrwerken lassen sich z. B. Lieder finden, die für die jeweilige Alters- und Niveaustufe eigens konzipiert wurden, indem die Inhalte dem Kenntnisstand der Lerner angeglichen wurden. Das Interesse der Schüler für diese musikalischen Einschübe ist oft sehr gering, da sie die methodisch-didaktische Intention, die zu erlernenden Inhalte oder grammatischen Phänomene scheinbar attraktiv musikalisch einzupacken, sehr schnell durchschauen und die mitunter monotonen und seichten Texte eher widerwillig bearbeiten oder mitsingen. Gerade im Anfangsunterricht greifen die (bundesdeutschen) Schulbuchverlage oft und gern auf dieses Verfahren zurück.

Ganz anders verhält es sich dagegen jedoch bei der so genannten Popmusik deutscher Interpreten oder bei den Chansons bekannter Liedermacher, die ebenfalls in den gängigen Lehrwerken Verwendung finden. Je nach Thema und Anlass können die Schüler dazu motiviert werden, sich mit deren (landeskundlichen) Inhalten spielerisch auseinander zu setzen und ihr Wissen zu bestimmten Dingen zu erweitern. Die Authentizität der Musik ist ein bedeutender Faktor für die Akzeptanz unter den Lernern, da es sich keineswegs um konstruierte Lehrwerktexte, sondern um reale Facetten der musikalischen (Jugend-)Kultur der deutschsprachigen Länder Europas handelt.

Aber es muss nicht unbedingt immer nur die Textmusik sein, die sich für den Einsatz im Deutschals-Fremdsprache-Unterricht eignet, auch die so genannte klassische Musik oder instrumentale Stücke bieten ideale Möglichkeiten der Verwendung, denn Jugendliche interessieren sich für diese internationale Sprache, die auch ohne Worte verstanden werden kann. Allein durch bestimmte Klänge können Menschen in besondere Stimmungen versetzt oder sogar zu Bewegungsformen angeregt werden. Die erzählende Musik regt Empfindungen und Vorstellungen an; sie kann auch zu einer individuellen sprachlichen Bedeutungskonstitution führen.¹

Der Einsatz solcher Musikstücke im Deutschals-Fremdsprache-Unterricht darf nicht als ein optionales Extra betrachtet werden, dass man einer Lerngruppe nach der so genannten „ernsthaften“ Arbeit fakultativ und als Belohnung für Geleistetes anbietet, vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass im Rahmen eines binnendifferenzierenden Unterrichtes auch die Musik ihren Platz haben muss. Fächerübergreifend kann ein solches Musikstück auch als ein Text angesehen werden, der ungeahnte Potenziale für den fremdsprachigen Deutschunterricht bietet. Aber – analog zu dem Text – beantwortet die Musik nur die Fragen, die man ihr als Schüler, aber auch als Lehrer stellt.² Sie soll zurückhaltenden, langsamen Lernern, aber auch Schülern, für die das Aufnehmen von Botschaften über das Gehör wichtig ist, Gelegenheit zur individuellen kreativen Textproduktion bieten. Die musikalische Umsetzung von Handlungen gibt den Schülern die notwendige Zeit zur Verarbeitung. Nicht der Lehrer oder die Lehrerin erklärt, worin das Besondere eines Musikstückes liegt, sondern die Schüler werden selbst aktiv und assoziieren ästhetische Komponenten wie Melodie, Rhythmus, Klangfolge und Lautstärke.³

Für zwei im folgenden ausführlicher beschriebenen Unterrichtsversuche im November 2005 an der Valeria-Koch-Schule in Pécs und an der Deutschen Schule Budapest/Ungarn wurde das Stück *In a Persian Market* von Albert Ketélby von mir ausgewählt.⁴ Ausschlaggebend für diese Entscheidung

1 Franz, Marianne / Shine, Marina: Das Wasser fließt, die Wellen brechen – Unterrichts Anregungen zu „Die Moldau“ von Bedrich Smetana, in: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 17 Kunst und Musik im Deutschunterricht, München, 1998, S. 44

2 Vgl. Hunfeld, Hans: Der überlieferte Lehrbuchtext, in: ders.: *Fremdheit als Lernimpuls*, alpha beta Drava-Verlag, Klagenfurt, 2004, S. 147

3 Wicke, Rainer-E.: Kreative Textarbeit am Beispiel von Andreas Vollenweiders „Caverna Magica“ – ein musikalischer Höhlenspaziergang im Deutschunterricht, in: ders.: *Grenzüberschreitungen*, iudicium-Verlag, München, 2000, S. 86

4 Ketélby, Albert: *In a Persian Market*, Interpretation des Philharmonia Orchesters unter John Lanchberry, EMI Classics, Red Line, Holland 1978, 7243 5 73000 2 5

dung war einerseits, dass dieses kurze Musikstück mich schon seit längerer Zeit fasziniert hatte und dass ich – je intensiver ich mich mit ihm befassete – immer neue Ideen erhielt, was sich alles auf diesem imaginären Markt abspielen könnte. Andererseits konnte ich schon beim ersten Hören erkennen, dass die Musik sich eng an die Welt der (orientalischen) Marchen anlehnt, sie wäre hervorragend für die musikalische Begleitung der filmischen Umsetzung eines Marchens aus Tausendundeiner Nacht geeignet. Ähnlich wie die herkömmlichen Marchen erzählt sie eine fesselnde Geschichte, die nicht nur unterhält, sondern auch Neugier weckt und die Phantasie anregt.⁵ Marschmusikähnliche Passagen, die von Trommeln und orientalisch wirkenden Zimbeln und einem Männerchor begleitet werden, wechseln ab mit fast arabisch gefärbten Einschüben, die das bunte Treiben auf dem Markt beschreiben. Auch enthaltene langsamere serenadenartige Teile sind jedoch eindeutig dem europäischen Besucher des Marktes zuzuordnen, der die Umgebung des Marktes auf sich wirken lässt.

Obwohl die Originalversion des Musikstückes lediglich ca. sechs Minuten lang ist, wurde es im Vorfeld auf ca. zweieinhalb Minuten zusammen geschnitten, indem nur die orientalisch wirkenden Klänge aneinander gereiht wurden, um den Schülern die Dekodierung zu erleichtern.

Durchführung der Unterrichtsversuche

Wie bereits erwähnt, wurde der Unterrichtsversuch an zwei Schulen in Ungarn durchgeführt. An der Valeria-Koch-Schule Pécs nahm eine achte Klasse mit dreißig Schülern an dem Versuch teil, an der Deutschen Schule Budapest fand er in einer siebten Klasse mit lediglich zwanzig Schülern statt.

Beide Klassen waren mir vor dem Betreten der Klassenzimmer nicht bekannt, es fanden im Vorfeld lediglich kurze telefonische Absprachen mit den für die Fortbildung verantwortlichen Lehrerinnen statt, in denen ich mich darüber informierte, welche (sprachlichen) Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse ich voraussetzen konnte.

Die Durchführung von Unterricht in fremden Klassen ist für mich als Fortbilder insofern von großer Wichtigkeit, da innovative Vorschläge für die methodisch-didaktische Veränderung von Unterricht nicht theoretisch empfohlen werden können, sondern dass diese – bevor sie in Seminaren und Workshops als Arbeitsgrundlage angeboten werden – zunächst auf ihre Anwendbarkeit in der schulischen Praxis erprobt werden müssen. Die Textsorte Marchen gehört zum Repertoire der

DaF-Lehrbücher, die für die siebte und achte Klasse konzipiert werden. Soll aufgezeigt werden, dass man die Lehrbucharbeit auch musikalisch erweitern kann, so müssen praktische Erprobungserfahrungen vorliegen.

Zu Beginn des Unterrichtes wurde den Schülern beider Klassen lediglich mitgeteilt, dass in dieser Stunde Musik im Mittelpunkt der Arbeit stehen sollte, die eine Geschichte aus einem fremden Land erzählt. Komponist und Titel wurden bewusst ausgelassen. Nach dem ersten Anhören des verkürzten Stückes wurden die Lerngruppen aufgefordert, Vermutungen zu äußern, wo diese Geschichte spielen, bzw. was an dem betreffenden Ort zu sehen oder zu hören sein konnte. Weiterhin wurden die Schüler gebeten, sich einen passenden Titel zu der Musik zu überlegen. Das erste Anhören des Stu-



Sitzkreis an der DS Budapest

ckcs und die entsprechende Auswertung konnte in Pécs aufgrund der großen Schulerzahl nur frontal vor der Klasse stattfinden, während es an der Deutschen Schule Budapest leicht möglich war, einen Sitzkreis zu bilden, der die Kommunikation zwischen Schülern und Lehrer, aber auch unter den Kindern selbst erheblich erleichterte.

War ich nach Gesprächen mit einigen der an den Schulen tätigen Lehrer zunächst sehr unsicher geworden, ob es den Kindern gelingen würde, die Musik möglichst eindeutig zuzuordnen, so konnte ich bereits in den ersten Minuten des Versuches an der Valeria-Koch-Schule beruhigt zur Kenntnis nehmen, dass dies der Fall war. Spontan erklärte einer der Schüler, dass ein Sultan in einem arabischen

5 Vgl. Bettelheim, Bruno: Kinder brauchen Marchen, dtv vierzehnte Auflage, Stuttgart 1990, S. 11

Land eine Stadt besuchen und dass er dort begeistert von seinen Untertanen empfangen wurde, die ihm mit Gesang huldigten. Die Tatsache, dass das Wort „huldigen“ einem nicht muttersprachlichen Schüler der achten Klasse bereits bekannt war, war genau so verblüffend, wie die Zielgerichtetheit, mit der das Geschehen präzise beschrieben wurde. Andere Schüler vertraten die Meinung, dass die Musik ein festliches Geschehen wie eine Hochzeit in einem Palast begleiten wurde.

Die Schüler der achten Klasse schlugen als Titel für die Musik *Einzug des Sultans und Orientalische Hochzeit* vor. Alle Ideen wurden auf einem Bogen Moderationspapier in einem Assoziogramm festgehalten.

Der Unterricht an der Deutschen Schule Budapest verlief ähnlich. Sofort wurde die Türkei erwähnt und dass die Musik als Begleitmusik für eine kriegerische Handlung anzusehen sei. Ich wurde darüber aufgeklärt, dass man sich diese als Begleitmusik zu dem Film *Die Sterne von Eger* vorstellte, den viele der Schüler bereits gesehen hatten. Wie man mir erklärte, gehört das Buch, an dem sich dieser Film orientiert, zur Pflichtlektüre an den Schulen. In ihm wird die Belagerung Egers durch die Turken geschildert. Daher lautete einer der Titelvorschläge auch entsprechend.

Erst nach dieser Phase wurde beiden Klassen der Originaltitel präsentiert, indem dieser in das jeweilige Assoziogramm eingeklebt wurde. Auch der englische Komponist wurde nun genannt. Nach dem erneuten Anhören des Zusammenschnittes der Musik wurden die Schüler in einer ersten Gruppenarbeitsphase aufgefordert, genauer zu be-



schreiben, was man auf einem Persischen Markt sehen, hören und riechen kann.

In beiden Klassen wurde sofort erwähnt, dass man dort anders gekleidete Personen sehen konnte, wobei *Frauen im Tschador* eine wesentliche Rolle spielte.

Weiterhin zählten die Schüler unterschiedliche Waren auf, zu denen neben Teppichen, Früchte Schmuck, auch Lebensmittel und Tiere gehörten. Nach Geräuschen und Gerüchen befragt äußerten einige Schüler in beiden Klassen, dass man das Flotenspiel von Schlangenbeschwörern (das Wort wurde umschrieben und musste neu eingeführt werden) hören kann. Während in Pécs im weiteren Verlauf tierische Laute und um Platz heischende Soldaten genannt wurden, einigten sich die Schüler in Budapest darauf, dass man auch Bauchtan-



Die Schüler erhalten einen Farbeindruck des persischen Marktes



Die Schüler erschnuppern den persischen Markt

zerinnen (dieses Wort war einigen Schülern bereits bekannt) begleitende Musikanten, das Geschrei der Verkäufer und viele Gespräche zwischen den um einen niedrigeren Preis handelnden Kaufinteressierten und Käufern vernehmen konnte.

An möglichen Geruchen wurden der Kot der Tiere, bratendes Fleisch von Imbissen, Lederwaren (Pécs) sowie der Schweiß von Kunden und Verkäufern, faulendes Obst und Abfälle (Budapest) genannt.

Im Anschluss an diese Phase wurde den Schülern die folgende Folie präsentiert, die einige der bereits genannten Dinge enthielt, ihre Aufmerksamkeit jedoch auch auf weitere Aspekte lenkte, die ein Besucher bei dem Besuch eines solchen Marktes registrieren konnte, zum Beispiel die unterschiedlichen Farben und Gebäude, die wesentlich zu der Atmosphäre beitragen. Gleichzeitig wurden sie gebeten, einen dieser Aspekte gemeinsam in einer Arbeitsgruppe (Pécs) oder zusammen mit einem Partner (Budapest) mit Hilfe eines Arbeitsblattes genauer zu beschreiben.

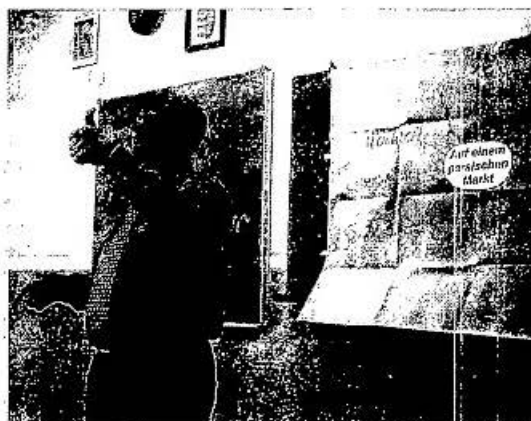
Den Gruppen oder Partnerpaaren, die das Thema *Farben auf dem persischen Markt* gewählt hatten, wurde als Hilfestellung von mir eine Stoffmustermappe einer Dekorationsfirma ausgehandigt, die man mir diese für solche Zwecke überlassen hatte. Auch die Schüler, die sich mit möglichen Geruchen befassen sollte, erhielt durch mehrere in Film Dosen mitgeführte, Gewürze, Parfumpuben und Öle Gelegenheit, sich intensiver und praxisnah mit diesem Thema auseinander zu setzen.

Um die Schüler für weitere Ideen zu motivieren, führte ich zusätzliche laminierte Illustrationen mit, die ich kommentarlos austeilten konnte, sobald die Schüler ihre ersten Ergebnisse schriftlich fixiert hatten und darüber nachdachten, wie man den Kreis der Möglichkeiten erweitern konnte.

Die Schüler, die sich mit dem Thema *Gebäude* befasste, erhielten z. B. die Abbildung einer Moschee, die Gruppe, die *Waren* auflistete, eine Melone oder Banane, während die Arbeitsgruppe zu *Gerauschen* auch Geldmünzen ausgehändigt wurde.

Durch diese stummen Impulse wurden die Schüler während ihrer Arbeit nicht unterbrochen, vielmehr losten die Bilder zusätzliche Assoziationen aus, die eingearbeitet werden konnten.

Während der zehnminütigen Arbeitsphase wurde Ketelbys Musik in der Originallänge eingespielt, um den Schülern Gelegenheit dazu zu geben, ihre Arbeitsergebnisse an der Musik auszurichten. Gleichzeitig wirkte sich die Musik lärmhemmend aus, indem die Arbeitsgruppen oder Partnerpaar-



Rainer E. Wicke in der Praxis

re den Geräuschpegel mehr oder weniger automatisch dämpften, um die Musik hören zu können.

Zum Abschluss der Stunde trugen die Schüler ihre Ergebnisse vor. In beiden Lerngruppen entstand auf diese Art und Weise ein Stimmungsbild, das die möglichen Szenen auf einem persischen oder orientalischen Markt genauer beschrieb. Dieser Teil der Stunde wurde in beiden Lerngruppen weitgehend von den Schülern selbst getragen, ich konzentrierte mich darauf, Verständnisfragen zu stellen, wenn einzelne Aussagen nicht sofort nachvollziehbar waren oder zu fehlerhafte Aussagen korrekt zu wiederholen. Es soll an dieser Stelle ausdrücklich betont werden, dass mit der Lehrerkorrektur sehr behutsam umgegangen wurde, da ich die Schüler nicht sehr gut kannte und somit auch nicht wusste, inwieweit ich eingreifen durfte, ohne die Schüler zu restriktiv zu behandeln.

Zum Abschluss der Stunde erhielten die Klassen die Hausaufgabe, ihre persönlichen Eindrücke unter dem Titel *Ein Spaziergang auf einem persischen Markt* zusammen zu fassen. Es wurde den Rahmen dieses Beitrages sprengen, indem mehrere Hausaufgaben präsentiert werden, daher soll die folgende Arbeit als ein repräsentatives Beispiel angeführt werden.

Natürlich enthält ein solcher Text auch Fehler, auf deren Korrektur die Schüler einen Anspruch haben. Hier empfehle ich die Anfertigung einer Kopie, auf der die entsprechende Berichtigung vorgenommen wird, so dass der Originaltext nicht beeinträchtigt wird und die Korrekturen in diesem von den Schülern selbst vorgenommen werden können.

Entscheidend ist nicht, was die Schüler noch nicht können, sondern das, was sie bereits bei

der Anfertigung solcher Arbeiten zu leisten vermögen. Wie aus dem abgedruckten Text ersichtlich wird, ist es Schülern der siebten Klasse durchaus möglich – nach entsprechender Vorbereitung – eigene phantasievolle Texte zu verfassen, die einen märchenhaften Charakter haben.

Fazit

Der Einsatz von Albert Ketélbys *In a Persian Market* hat gezeigt, dass erzählende Musik dieser Art das Vorwissen der Schüler aktiviert und ihre persönlichen Leseerfahrungen im Umgang mit (orientalischen) Märchen in Erinnerung ruft. Die Ak-

Ein Spatzzielingang auf einen Persischen Markt

Einmal war ich auf einem Persischen Markt und das hat mir sehr gefallen. Es war viele ~~leute~~ ^{Leute} und viele Menschen. Ein Verkäufer verkaufte Teppiche die waren sehr schön. Die Bauchtänzerinnen waren sehr-sehr schöne Frauen und ihre Kleidungsge waren auch sehr hübsch.

Die Schmuckstücke sind in den Sonnenschein ganz schön gegläut. Bei dieses Verkäufer waren sehr viele Mädchen und Frauen. Ich hab gedacht, warum soll ich nicht dachin gehen? Ich bin dachin gegangen, und wenn ich alles sehe meinen Augen waren groß, weil wie viele schöne Dinge da sind! Das hat mir sehr gefallen! Ich hab mir und meine Eltern, auch noch meine Freunde ein paar Schmuckstücke gekauft. Die Männer haben schwarzen Hose getragen und weisses T-shirt an. Die Frauen haben rote, blaue, schwarzes, weißes, grüne Tshacter an.

Die Wände sind Sandgelb oder so ähnliches, aber sehr schön.

Auf dem Markt sind sehr viele Lebensmittel auch. Könnten wir auch probieren die Fische, die Gemüse und alles was wir wollen. Ich hab auch ein Mango probiert. Hmm... es war sehr mild. Dann hab ich von ein paar Gemüse noch gekauft.

Gleich gehen wir nach Hause, dann sage ich bye-bye...

Pécs, 2005. 11. 29

Milis Gabriella

tivierung der Vorkenntnisse erleichtert ihnen die kreative Interpretation, die durch wenige Impulse initiiert werden kann.

Es war schade, dass die Unterrichtsversuche auf jeweils eine Schulstunde beschränkt werden mussten, da sich in deren Rahmen Möglichkeiten ab-

zeichneten, das Thema weiter bearbeiten zu lassen. Hier bieten sich meines Erachtens die Anfertigung von Collagen oder anderen Illustrationen, die Darstellung in kleinen Sketchen, aber auch tänzerische Einlagen an.

Auf dem Persischen Markt

Auf einem Markt ist es immer interessant, besonders auf einem Persischen Markt. In verschiedenen Ländern sind die Märkte auch unterschiedlich, hier kann man die Kultur, die Bräuche des Volkes kennen.

Der Persische Markt zeigt die Traditionen der Araber. Hier kann man die schönsten arabischen Waren z.B. die berühmten arabischen Teppiche, Stoffe, Schmucke und Handwerke sehen und natürlich auch kaufen. Sehr wichtig ist das der Käufer hier eine lange Verhandlung machen soll. Unschreibliches Gesetz ist, dass man hier die Preise selbst mit dem Verkäufer bestimmt. Überall hört man diese Verhandlung. Das Aussehen der Verkäuferinnen ist typisch Arabisch, die Frauen lassen ihr Gesicht nicht sehen, besonders die Jüngeren. Die Männer haben weiße oder schwarze Kleider an, die Frauen meistens schwarz. Man kann auf dem Markt nicht nur Teppiche, Schmucke usw. kaufen, sondern auch Lebensmittel so z.B. Obst, Brot, Fleisch, Gemüse, Würste. Sie riechen sehr fein, man muss davon immer etwas kaufen. Einige Araber haben keine Ware, sie spielen (Karte), dafür bekommen sie Geld. Auf dem Markt sehen wir auch Bettler, die für ein wenig Geld betteln. Interessant ist ein Mann mit der Flöte. Wenn er flötet, kommt eine Schlange aus einem Korb heraus. Ich würde sehr froh, wenn ich einmal in der Wirklichkeit auf einem persischen Markt spazieren und einkaufen könnte.

Stundenplanung zu Albert Ketélby *In a Persian Market* 8. Klasse / DS Budapest, November 2005

Schritt	Medien
I. Einstieg	
a) Präsentation der Musik	CD-Player
◦ Deutung der Musik durch die Schüler, ggf. Hinweise wie: – Die Musik beschreibt eine Szene in einem anderen Land, – Wo könnte dies sein? ◦ Sammeln von Titelvorschlägen	Tafel / Whiteboard
b) Anbringen des Titels an der Tafel	Magneten / Tesakrepp
II. Erarbeitung: Beschreibt das Leben auf dem Markt bzw. was man dort sehen oder erleben kann	
◦ Erneutes Abspielen der CD ◦ Nennung von Stichwörtern wie z. B. Personen, Tiere etc. ◦ Fixierung der Stichwörter in dem Assoziogramm	Assoziogramm
III. Arbeitsaufträge für Partner- oder Kleingruppenarbeit (3 Schüler)	
◦ Beschreibt was ihr dort sehen könnt und ordnet den Dingen Farben zu, die man eurer Meinung nach dort sehen kann. Zeigt uns die Farben.	Stoffmuster/ Arbeitsblatt
◦ Welche Gebäude kann man auf dem Markt und um den Markt sehen? Wer geht dort ein und aus?	Arbeitsblatt
◦ Welche Düfte und Gerüche riecht man auf dem Markt?	Duftproben/ Arbeitsblatt
◦ Sicherlich hört man viele Geräusche , wenn man über den Markt geht? Welche sind das und woher kommen sie?	Geldmünzen
◦ Beschreibt die allgemeine Atmosphäre des Marktes. Ist das Leben dort ähnlich wie auf einem Markt in eurem Land?	Arbeitsblatt
◦ Welchen Personen begegnet man dort?	Arbeitsblatt
◦ Kann man dort auch Musik hören? Beschreibt diese.	Arbeitsblatt
◦ Welche Tiere findet man dort und warum sind diese dort?	Arbeitsblatt
◦ Beschreibt, welche Waren man dort kaufen kann!	Arbeitsblatt
IV. Auswertung	
◦ Präsentation der Ergebnisse	Tafel
V. Hausaufgabe	
Fertigt eine Arbeit zu der Musik an:	
a) einen zusammenhängenden Text	
b) oder eine (Text – Bild) Collage	
c) eine kommentierte Zeichnung	

○ Forum Hauptversammlung – Eindrücke eines Mitglieds

Karl-Helmut Fitting

Alle zwei Jahre lädt der Verband zu seiner Hauptversammlung ein. Die Neugierde darauf wird allein schon durch das Programmheft geweckt, das der Vorstand rechtzeitig an alle Mitglieder versendet. Grußworte von Amtsträgern bis hin zum Bundespräsidenten deuten auf die Gewichtigkeit hin, die dem VDLiA beigemessen wird. Was erwartete nun die ca. 100–120 Teilnehmer, die 2003 nach Passau und dieses Jahr nach Dresden – manche als Zwischenstation zwischen Auslandschule und Heimatadresse – reisten?

Zunächst einmal ein Programm, das durchaus auch als Fortbildungsprogramm für den Inlandschuldienst gelten kann. In Passau wurde dies eingeleitet durch den ausgezeichneten Vortrag von Prof. Dirscherl über interkulturelle Kommunikation.

Einen umfassenden Überblick über den **Reformweg** im finnischen Schulsystem und über Erlangung und Haltung von Schulqualität, gab Herr Domisch bei seinem Eröffnungsvortrag in Dresden. Mit diesem ebenso informativen wie kurzweiligen Vortrag regte der Redner sicher manches zur innerdeutschen Schulentwicklung an.

Auf beiden Hauptversammlungen waren Zeit und Raum gegeben, um verschiedene Auslandschulen durch Ausstellungen und Präsentationen kennen zu lernen: **Schulen und Ehemalige präsentieren sich** (Passau) und **Bildungsräume – Bildungsträume** (Dresden). Passau zeigte, wie vielfältig die Auslandschulen allein schon organi-

satorisch sind, und in Dresden wurde z.B. durch die eindrucksvollen Schilderungen zum Musikunterricht in der arabischen Welt von Helmut Burkhart ihr kultureller Begegnungscharakter lebendig. Nach solchen Vorträgen bleibt beim „Binnenlehrer“ das Fernweh nicht aus. Und es bleibt zu hoffen, dass die die Podiumsdiskussion austragenden Vertreter aus der Wirtschaft, der ZfA und den Kultusministerien Wünsche und Anregungen des Verbandes zum Wohl des Auslandschulwesens in die entsprechenden Institutionen einbringen.

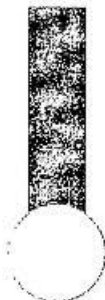
Über das offizielle Programm hinaus stellt die Hauptversammlung ein wichtiges und nach meiner Erfahrung das einzige Forum dar, bei dem aktive und ruckgekehrte Auslandslehrer in größerem Rahmen Möglichkeiten für Austausch und Diskussionen zu diesem interessanten Berufsabschnitt finden. Das Begleitprogramm, besonders am Exkursionstag, bezieht auch die Partner mit ein, die die Auslandstätigkeit meistens unter beruflichen Einschränkungen mittragen.

Passau und Dresden als Reiseziele: Sicher zwei unterschiedliche Städte, in die der Reisende ebenso unterschiedliche Erwartungen setzt. Als verbindendes Resultat bleiben aber zwei inhaltlich und organisatorisch gelungene Veranstaltungen, für die sich die meist lange Anreise der Mitglieder lohnte.

An dieser Stelle sei der Vorstandschaft mit ihren Referenten für ihren unermüdlichen und wirkungsvollen Einsatz ganz herzlich gedankt! ☛

In eigener Sache

Sollte unser Schatzmeister, Wolfgang Tiffert, Ihre aktuelle E-Mail-Adresse (noch) nicht haben, so teilen Sie sie ihm (tiffert@vdlia.de) bitte baldmöglichst mit. Sie erleichtern Ihnen und uns evtl. notwendige Nachfragen!



REZENSIONEN



► S. 59
Rainer E. Wicke
**Wirtschaft
und Finanzen**



► S. 60
Rainer E. Wicke
**Zu alt für einen
Neuanfang, zu jung
für die Frühpensionierung**



► S. 61
Dieter Allgaier
Was ist die Europäische Union in der Zukunft?



► S. 62
Dieter Allgaier
**Sie prägten die Welt
im 20. Jahrhundert**



► S. 63
Knut Linsel
Streitende Gelehrte



► S. 64
Knut Linsel
**Untergangene
Kulturstadt**



► S. 65
Arnold Apweiler
**Graf von Galen
gegen die Gestapo**



► S. 66
Eckhardt Knop
„Wir sind Papst“



► S. 67
Heinz Weischer
**So richtig schön
schmökern!**



► S. 68
Rudolf Kerscher
Arm und reich



► S. 69
Gabriele Große
**Die Romanisierung
Galliens**



Wirtschaft und Finanzen

Rainer E. Wicke

Goethe-Institut (Hrsg.): **MARKT Lexikon Wirtschaft. Fachbegriffe von A bis Z einfach und verständlich erklärt**

W Bertelsmann-Verlag, Bielefeld 2005, ISBN 3-7639-3312-3, 381 S., kartonierter Einband, € 24,90

Die Zeitschrift **MARKT**, die von dem Goethe-Institut München in regelmäßigen Abständen herausgegeben wird, findet bei interessierten Lesern, zu deren Kreis z.B. die Studien- und Berufsberater an den Deutschen Schulen, aber auch die an den Deutschen Berufsbildungszentren im Ausland tätigen Kollegen gehören, schon seit einiger Zeit gebührende Aner-

kennung. Das vorliegende Lexikon ist ein Resultat der oben erwähnten Publikation, denn das Buch basiert auf der Rubrik **MARKT Lexikon**, die seit 1993 ein integraler Bestandteil der Zeitschrift ist. Die einzelnen Beiträge wurden aktualisiert, erweitert und in einer neu zusammengestellten Form erstmals als Kompendium vorgelegt.

Das **MARKT Lexikon Wirtschaft** richtet sich unter anderem an Lernende und Lehrende in den Bereichen Wirtschaftsdeutsch und Deutsch für den Beruf, an Teilnehmer von allgemeinsprachlichen Deutschkursen, in denen Wirtschaftskenntnisse im Mittelpunkt der Arbeit stehen und an jeden Interessierten, der die deutschsprachige Wirtschaftspresse und den Wirtschaftsteil der deutschen Zeitungen besser verstehen will. Letzteres erscheint insofern wichtig, da der Bereich der Wirtschaft und Finanzen ein wesentlicher Bestandteil der deutschen Politik sind und die entsprechenden Themen häufig das aktuelle Tagesgeschehen in der Bundesrepublik Deutschland bestimmen. Die Verwendung zahlreicher Fachbegriffe kompliziert die Lektüre dieser Zeitungsteile, so dass ein Nachschlagewerk notwendig wird.

Das Buch, das sich durchaus auch für die Vorbereitung auf die Prüfung Wirtschaftsdeutsch Inter-

national (PWD) eignet, erklärt zentrale Begriffe auf einem allgemeinverständlichen Niveau. Wenn man bedenkt, dass dem muttersprachlichen Laien manche Fachbegriffe aus der Wirtschaft ebenfalls ein Rätsel sind und dass diese Sprache auch ständigen Veränderungen unterzogen wird, so wird deutlich, dass die einfache sprachliche Formulierung, mit der man sich zum Beispiel den *Außenhandel* erarbeiten kann, unbedingt notwendig ist. Hier wäre die Verkleinerung in einer komplizierten Fachsprache nicht nur kontraproduktiv, sie würde ausländische Lerner weit überfordern.

Hilfreich sind die optischen Blickfänger wie Grafiken und Statistiken. So wird zum Beispiel auf den Doppelseiten zum Thema *Außenhandel* der vorgeschaltete Text durch die grafische Konkretisierung des Magischen Dreiecks der Außenwirtschaftspolitik (Freihandel, feste Wechselkurse und eigenständige Konjunkturpolitik) im Sinne einer Verstehenshilfe zusätzlich entlastet. Gleichzeitig sichert diese Darstellung das Verständnis. Natürlich sind Statistiken immer wieder schnell veraltet – dies zeigt sich auch in dieser Publikation, denn im Bereich der *Konjunktur* berücksichtigt die Statistik zum Bruttoinlandsprodukt z. B. nur die Entwicklung bis zum Jahr 2003. Dies wird sich bei der Kurzlebigkeit der Textsorte Statistik kaum vermeiden lassen, es sei denn, das Lexikon wird jedes Jahr aktualisiert, was in Anbetracht der damit verbundenen Kosten kaum der Fall sein dürfte. Von daher ist es sicherlich sinnvoll, dass die Autoren dieser Textsorte nur einen untergeordneten Stellenwert einräumen.

Hat man nur eine vage Vorstellung davon, was sich hinter den Begriffen *Benchmarking*, *Externe Effekte*, *Insolvenz*, *Leasing* oder *Rating* verbirgt, so gibt das Lexikon die entsprechende Hilfestellung, ohne den ausländischen (fortgeschrittenen) Deutschlerner zu überfordern. Zugegebenermaßen: die vielen Anglizismen wird man mit Unmut zur Kenntnis nehmen müssen; die meisten der Begriffe – z. B. das bekannte *Outsourcing* – lassen sich nur schwer durch deutsche Fachbegriffe ersetzen. Ob wir es wollen oder nicht: sowohl in der Wirtschaft als auch in der Programmiersprache wird es kaum möglich sein, diese Termini entsprechend zu verdeutschen.

Das Buch ist sehr benutzerfreundlich angelegt. Das Inhaltsverzeichnis garantiert das schnelle Finden von Begriffen; die Definition auf je einer Doppelseite ist selbsterklärend gestaltet.

Lobenswert sind auch die Querverweise am Ende eines jeden Artikels, durch die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Beiträgen hergestellt werden, so dass die gegenseitige Abhängigkeit des *Außenhandels*, um bei diesem Beispiel zu bleiben, von dem *Europäischen Währungssystem*, den *Wechselkursen* und der *Konjunktur* deutlich wird. ◀

Zu alt für einen Neuanfang, zu jung für die Frühpensionierung

Rainer E. Wicke

Hensel, Kai: *Klamms Krieg*

Gustav Kripenheuer Bühnenvertriebs GmbH,
Schweinfurter Str. 60, 14195 Berlin, 30 S., € 8,- plus
Versandkosten



Eigentlich will Oberstudienrat Klamme Goethes „Faust“ durchnehmen, als er das Klassenzimmer (die Bühne) betritt und sich der Klasse (den Zuschauern) stellt, doch seine Schüler verweigern sich ihm. Sie machen einfach nicht mehr mit, denn sie haben ihrem Lehrer den Krieg erklärt. Klamme hatte einem Schüler die für das Abitur notwendige Punktzahl im Fach Deutsch verweigert, so dass dieser keinen anderen Ausweg als den Selbstmord sah.

Das System Schule, in dem der eine Leistung bringt, der andere sie bewertet wie Klamme es auch weiterhin perpetuieren möchte, funktioniert nicht mehr. In diesem Krieg schwindet Klamms Autorität zusehends, obwohl er sich wehrt und sogar aggressiv zum Angriff überzugehen versucht.

Die Verteidigung seines Selbstverständnisses als Lehrer misslingt Klamme völlig, seine Ablehnung weicht der Erbitterung und schließlich treten plumpe Vertraulichkeit und sogar die Denunzierung von Kolleg(inn)en an ihre Stelle. Aber auch diese Versuche, die Schüler für sich zu gewinnen und den Krieg möglichst unauffällig zu beenden, scheitern endgültig. Das Theaterstück enthüllt das erschütternde Psychogramm eines Lehrers, der an seinen eigenen, aber auch an den institutionellen Anforderungen scheitert.

Der Text des Stückes, für den der Autor Kai Hensel 2002 den Deutschen Jugendtheaterpreis erhielt, kann von dem oben angegebenen Bühnenvertrieb bezogen werden. Bevor eine der zahlreichen Aufführungen in der Bundesrepublik (ein Blick ins Internet zeigt, dass es von Lüneburg über Konstanz, Potsdam, Cottbus, Halle, Stuttgart, bis Augsburg angeboten wird) mit ausländischen Schülern oder Studenten besucht wird, sollte er gegebenenfalls im Unterricht behandelt werden, da die Sprache nicht immer einfach ist. Der provozierende Monolog des Lehrers Klamme zeugt davon, dass (verbale) Gewalt – wenn auch subtil geäußert – eine vernichtende Wirkung haben kann, die man vielleicht nicht so erkennt, wenn man nicht entsprechend vorbereitet wurde.

Der Verfasser dieser Zeilen hatte Gelegenheit, sowohl das Stück zu lesen, als auch die Umsetzung in dem kleinen, aber feinen s'ensemble-Theater in Augsburg gemeinsam mit einer ausländischen Lehrergruppe zu sehen. Die ausgezeichnete Interpretation von Christian Krug unter der Regie von Sebastian Seidel ging an manchen Stellen wohlthuend über den Text hinaus, was sicherlich im Sinne des Autors ist. Schon die gewählte Kleidung des Darstellers – sein Klamm trug Jeans, Jackett und offenes Hemd – demonstrierte Schulwirklichkeit. Auch die im Text nicht enthaltene Anrede der streikenden Schüler (des Publikums) mit „Herrschaften“ weckte unangenehme Erinnerungen an die eigene (manchmal fast traumatische) Schulerfahrung. Christian Krug zeigte durch Lautstärke, Körpersprache und Mimik deutlich und überzeugend, dass die scheinbar höfliche Anrede am Ende doch nur ein weiteres Mittel der Disziplinierung durch einen autoritären Lehrer ist.

Passend war auch das zur Trennung zwischen den einzelnen „Schulstunden“ eingeblendete Tafelbild, das immer aggressiver wurde und die Reaktionen der Schüler dokumentierte, sowie das Waschbecken, das nicht im Text vorkommt, jedoch eine wichtige Rolle im Verlauf des Stückes spielte.

Aus den Beispielen wird deutlich, dass der Text von *Klamms Krieg* Spielraum für eine kreative Gestaltung von Bühne, Requisiten und Einblendungen bietet, so äußerte sich auch Christian Krug in der kurzen Diskussion nach der Aufführung:

„... denn wir sind ja alle mal zur Schule gegangen und haben unsere Erinnerungen.“

Diese werden in der Augsburger Aufführung noch durch das Austeilen von Klausuraufgaben verstärkt, die nicht nur dem Verfasser schmerzliche Erinnerungen an schulische Versagensängste ins Gedächtnis riefen. Wobei wir bei einem Thema waren, das Besucher, Schauspieler und Regisseur wohl immer wieder beschäftigt hatte: Während viele der Lehrer, die ihre Schülergruppen zur Aufführung begleiteten, offensichtlich die Meinung vertraten, dass es den Typus Lehrer Klamm heute nicht mehr geben kann, waren einige der Jugendlichen da ganz anderer Meinung. Die überzeichnete Figur des Oberstudienrates als Bewahrer der unantastbaren Institution Schule („Schule wird sich nie ändern. Weil es immer Menschen geben wird, die mehr wissen als andere.“ S. 9. a.a.O.). „Ich bin verdammt noch mal der beste Deutschlehrer, den diese Schule je hatte! S. 12 a.a.O.) mag es in dieser Form nicht geben – aber jeder Schüler und auch Lehrer weiß, dass wo immer Menschen aufeinander treffen und miteinander arbeiten müssen, Konflikte sich nicht vermeiden lassen, besonders wenn die Noten ins Spiel gebracht werden.

Zweifelloso ruft *Klamms Krieg* große Betroffenheit bei der Lektüre, aber auch bei der Umsetzung auf der Bühne hervor, die jedoch im Unterricht der Oberstu-

fe hervorragende Möglichkeiten der Aufarbeitung auch an Auslandsschulen – bieten kann. Es bleibt nur zu wünschen übrig, dass es den Lehrern und Schülern, die sich mit dem Theaterstück befassen, ermöglicht werden kann, eine so gute Aufführung wie die des s'ensemble-Theaters in Augsburg zu besuchen, denn erst die Darstellung auf der Bühne lässt Klamm so wirklich und bedrohlich wirken, dass man als Zuschauer auf die sich am Ende abzeichnende Lösung fast erleichtert reagiert.

◀

Was ist die Europäische Union in der Zukunft?

Dieter Allgaier



Carnevale, Roberta / Ihrig, Stefan / Weiß, Christian:
Europa am Bosphorus (er-)finden

Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2005, 158 S., ISBN 3-631-53837-5, € 34,-

Das Buch handelt von der kontroversen Diskussion um den Beitritt der Türkei zur Europäischen Union in den britischen, deutschen, französischen und italienischen Zeitungen und stellt eine Presseanalyse dar.

Roberta Carnevale ist Lektorin für Italienisch an der Universität Bonn, Stefan Ihrig ist verantwortlicher Projektmitarbeiter am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, und Christian Weiß ist Assistent für Landeskunde und Literatur an der Section d'études allemandes der Université de Montréal.

Die Debatte um den Beitritt der Türkei geht nicht nur um die Türkei selbst, sondern vor allem über den Charakter der Europäischen Union. Es gibt eine heftige Debatte zur Europaizität der Türkei, aber es gibt auch recht verschiedene Auffassungen darüber, was „Europa“ bedeutet. Als NATO-Verbundeter schien es nur logisch, die Türkei möglichst bald in die EU zu integrieren. Allen wissenschaftlichen Forschungen und EU-Kommissionsberichten zum Trotz wird der Türkei vorgeworfen, sie habe sich in den vergangenen vierzig Jahren keinen Schritt in Richtung Reformen bewegt. 1997 wurde sie nicht unter den zehn neuen Kandidatenländern für den EU-Beitritt benannt, was dort große Enttäuschung hervorrief. Umstritten waren die Abschaffung der Folter und der Todesstrafe und die Benachteiligung von Minderheiten, aber

inzwischen erfüllt die Türkei viele Forderungen der EU.

In den Monaten November und Dezember 2002 wurde das Thema Türkei dank der Wahlen und des EU-Gipfels in Kopenhagen eines der wichtigsten Themen in den europäischen Tageszeitungen.

Zu den im vorliegenden Buch zum Thema „Türkei“ untersuchten Zeitungen gehören: Le Monde, Le Figaro, Süddeutsche Zeitung, Frankfurter Allgemeine Zeitung, La Repubblica, Corriere della Sera, Times und Guardian.

Vor allem deutsche und französische Zeitungen interessieren sich für die Türkei, was sicherlich mit der Präsenz türkischer bzw. muslimischer Minderheiten in beiden Ländern zusammenhängt. Eine Rolle spielt auch die Äußerung Valéry Giscard d'Estaings, die Türkei sei kein europäisches Land, wobei er sich u. a. auf das geographische Argument stützt.

„Die meisten Diskussionsteilnehmer verorten die Türkei in der muslimischen Kultur.“ (S. 79/80) Das Thema „Islam“ ist in der Diskussion – gleichgültig, ob ein Beitritt zu befürworten oder abzulehnen ist – omnipräsent. Aber auch geographische Gesichtspunkte spielen eine Rolle, denn ein Beitritt der Türkei wurde gemeinsame Außengrenzen der EU mit Syrien, Irak, Iran, Armenien und Georgien schaffen. Kommentare in der „Süddeutschen Zeitung“ und der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ weisen darauf hin, dass die politische Vertiefung der EU durch einen Beitritt der Türkei verhindert wurde. Der hessische Ministerpräsident Koch warf der rot-grünen deutschen Regierung vor, sie betreibe mit ihrer Befürwortung der Türkei in die EU eine Politik gegen deutsche und europäische Interessen.

Das demographische Gewicht der Türkei ist ebenfalls ein wichtiger Faktor in der Debatte, denn im Falle eines Beitritts wäre sie von der Bevölkerungszahl das zweitgrößte Land der EU und in wenigen Jahrzehnten mit etwa 100 Millionen Einwohnern das mit Abstand bevölkerungsreichste Land. Demgegenüber sollte man nach Meinung des Historikers Winkler das geringe Pro-Kopf-Einkommen der türkischen Bevölkerung berücksichtigen, dass das Land also insgesamt zu arm und zu wenig entwickelt ist.

Andererseits konnte man argumentieren, dass die türkische Demokratie durch einen Beitritt zur EU gefestigt wurde und dadurch eine Signalwirkung auf andere muslimische Staaten ausginge.

Im Kapitel VII des Buches werden Interviews aus dem April 2003 mit Korrespondenten in Istanbul abgedruckt. Einige Namen sollen hier aufgeführt werden:

1. Gunter Seufert, Berliner Zeitung
2. Rainer Hermann, Frankfurter Allgemeine Zeitung
3. Christiane Schlotzer, Süddeutsche Zeitung

Im Literaturverzeichnis (Kapitel VIII) wird eine große Zahl von Beiträgen der vorher genannten Zei-

tungen sowie Einzeldarstellungen aufgeführt, die die Grundlage für das besprochene Buch liefern.

Abschließend sei aus meiner Sicht gesagt, dass es sich um eine faire Vor- und Nachteile des Beitritts der Türkei zur EU abwägende Darstellung handelt, die den Unterricht der Oberstufe deutscher Schulen im In- und Ausland bereichern kann. ◀

Sie prägten die Welt im 20. Jahrhundert

Dieter Allgaier



Overy, Richard: Die Diktatoren. Hitlers Deutschland, Stalins Russland

Deutsche Verlags-Anstalt, München 2005, 928 S., ISBN 3-421-05466-5, € 48,-

Richard Overy wendet sich in 14 Kapiteln und einer Schlussbetrachtung an ein breites Publikum, nicht an Spezialisten auf einem kleinen Teilssegment deutsch-sowjetischer Geschichte. Hitler und der Nationalsozialismus hassten den Marxismus ebenso, wie viele Europäer außerhalb Deutschlands ihn hassten. Lenin hatte sich mit Stalins Grobheit nicht anfreunden können und hatte ihn am liebsten als Generalsekretär abgelöst, was in einem von ihm verfassten Brief an seine Mitarbeiter kurz vor seinem Tod zum Ausdruck kam.

Bedenkt man, was Alan Bullock, Joachim Fest und Ian Kershaw schon alles über Hitler geschrieben haben, sollte man meinen, dass eigentlich nicht viele neue Dinge v. erkundet werden können, aber Overy hat sich noch neue Quellen zugänglich gemacht. „Stalin wie Hitler überstanden die Krisen des Jahres 1924 nur dank einer gehörigen Portion Glück.“ (S. 32) Beide waren mit einem außerordentlichen Gedächtnis begabt und gingen aus den inneren politischen Kämpfen der zwanziger Jahre als ob erste Repräsentanten hervor. Am 30. Januar 1933 wurde Hitler beauftragt, als Reichskanzler ein „Kabinett der nationalen Einheit“ zu bilden, in dem die Nationalsozialisten nur drei Sitze hatten. Im Sommer 1933 wurden jedoch alle anderen Parteien verboten, was einem Prozess der Gleichschaltung entsprach. Mit dem Mord an Ernst Rohm, dem Stabschef der SA, und an Sergej Kirgow, dem populären Parteisekretär von Leningrad, im Jahre 1934 demonstrierten Hitler und Stalin ihre uneingeschränkte Macht als Diktatoren.

Der Befehl im September 1939, den Krieg gegen Polen zu eröffnen, kam von Hitler persönlich, und Stalin war nicht bereit, deswegen den kurz vorher mit Deutschland vereinbarten Nichtangriffspakt zu brechen.

Im Kapitel „Personenkulte“ beschreibt Overy ausführlich, wie sich im Laufe der Jahre die Idee von Führung und Gefolgschaft entwickelte – Hitler als Erlöser der deutschen Nation und Stalin als Hüter von Lenins revolutionärem Erbe.

Der Terror wurde zu einem typischen Merkmal der beiden Regime, und die staatliche Unterdrückung lag in den Händen der Polizei und der Geheimdienste, die eng mit der richterlichen Gewalt zusammenarbeiteten. „Der Gestapo stand während der gesamten Diktatur das Vorrecht der Verhaftung politisch Verdächtigter zu.“ (S. 261) Beide Diktaturen schickten ihre Haftlinge millionenfach in Gefangnisse, Lager und vor Erschießungskommandos. Fünf von Stalins Kollegen im Politbüro und 98 von 139 Mitgliedern des Zentralkomitees wurden erschossen. Weder in der Sowjetunion noch in Deutschland betrachteten die Manner an der Spitze des Regimes die bosartige Verfolgung realer und eingebildeter Feinde als etwas Verbrecherisches. Moralisch war in der Sowjetunion alles, was den Interessen des Klassenkampfes diente, bei Hitler war es die Reinhaltung der Rasse.

Sowjetkommunismus und Nationalsozialismus waren mit dem Christentum unvereinbar. 1937 erließ Papst Pius XII. die Enzyklika „Mit brennender Sorge“, die am 21. März 1937 in allen katholischen Kirchen Deutschlands verlesen wurde. Der eigentliche Prüfstein für die moralischen Ansprüche beider Diktaturen war nicht ihr Verhältnis zur Religion, sondern das zum Gesetz. Wer Gesetze machte, war zugleich die vollziehende Gewalt. Das Attentat Claus Schenk Graf von Stauffenbergs auf Hitler im Juli 1944 mochte ich hier nur am Rande erwähnen.

Ausgehend von dem relativ geringen Niveau des Rüstungshaushalts in Deutschland und der Sowjetunion in den späten 1920er Jahren zeigten sie in den 1930er Jahren einen ziemlich steilen Aufwärtstrend. Die deutsche Wirtschaft wurde unter Hitler, wie die sowjetische unter Stalin, zur Kommandowirtschaft. Die Kommandowirtschaften waren zuallererst Machtapparate, deren Durchführung bedingungslos Folge geleistet werden musste.

„Die Ausschaltung der Marktkräfte und die Einschränkung des privaten Konsums verkörperten in der Tat die Ratio, die hinter der Kommandowirtschaft in Deutschland und der Sowjetunion stand.“ (S. 580)

Vom Sommer 1941 bis zum Frühjahr 1945 führten Deutschland und die Sowjetunion einen erbitterten und blutigen Krieg, der mit der totalen Niederlage und dem Selbstmord Hitlers endete. Beide Diktatoren leiteten das Kriegsgeschehen als Oberbefehlshaber –

zwei Amateur-Feldherren als Befehlshaber der größten Streitkräfte, die die Welt bisher gesehen hatte. „Den deutschen Soldaten wurde erzählt, die Rote Armee mache keine Gefangenen, sowjetische Soldaten bekamen dasselbe über die Deutschen gesagt. Greul wurden zur täglichen Routine.“ (S. 685)

Der Topos „Lager“ ist der Weltoffenheit von beiden Diktaturen bekannt, in der Sowjetunion als Gulag, in Deutschland als KZ – Konzentrationslager, auf beiden Seiten wurden furchterliche Verbrechen begangen. „Der sowjetische Gulag war trotz der Vielfalt der Grausamkeiten, die er verkörperte, weniger tödlich als die deutschen Lager.“ (S. 813) In den Konzentrationslagern kamen z. B. auch Zeugen Jehovas, die sich weigerten, die Autorität Hitlers anzuerkennen.

In der herkömmlichen Geschichtsschreibung wird nach Meinung des Autors vor allem die rigorose staatliche Unterdrückung betont, in Wirklichkeit sei sie aber ein Ausdruck der Schwäche gewesen. Der deutsche Überfall auf die Sowjetunion kostete 11 Millionen Soldatenleben, die meisten davon auf sowjetischer Seite. „Die Regime Stalins und Hitlers waren populistische Diktaturen, gestützt und am Leben erhalten durch die Akklamation und Teilhabe der Massen, wie auch durch die Faszination, die von schrankenloser Macht ausgeht.“ (S. 862)

Wie ertragsreich der sachliche Vergleich von Hitlers Deutschland und Stalins Russland sein kann, hat Overy mit seiner Studie unter Beweis gestellt. Die Lektüre dieses Buches kann ich nur jedem interessierten Lehrer empfehlen.

◀

Streitende Gelehrte

Knut Linsel



Große Kracht, Klaus: Die zankende Zunft. Historische Kontroversen in Deutschland nach 1945

Göttingen Vandenhoeck & Ruprecht 2005, 224 S., € 19,90

Sind Historiker von Natur aus streitsüchtig? Dieser Verdacht drängt sich bei der Lektüre des Werkes auf. Denn in sechs Kapiteln stellt der Potsdamer Wissenschaftler Klaus Große Kracht die wichtigsten Kontroversen ebenso kompetent wie detailliert dar, die die Historiker nach 1945 nicht nur still und leise beschäftigt, sondern regelrecht in Atem gehalten haben.

Im Unterschied zu anderen geisteswissenschaftlichen Disziplinen, deren Dispute meistens innerhalb der Fachwissenschaft ausgetragen werden, erregen Streitfälle der Historiker häufig auch die Öffentlichkeit. So trägt z. B. das Kapitel, das der Fischer-Kontroverse gewidmet ist, folgerichtig die Überschrift „Von der Fachdebatte zum Publikumsstreit“. Bei dieser Debatte, die der Hamburger Gelehrte Fritz Fischer 1961 mit seinem heißdiskutierten Buch „Griff nach der Weltmacht“ auslöste, ging es um die Verantwortung der deutschen Regierung für den Ausbruch des Ersten Weltkriegs 1914.

Ähnliches wiederholte sich in den 80er Jahren, als der sog. „Historikerstreit“ über die Einzigartigkeit des Holocaust bzw. dessen Vergleichbarkeit mit anderen Vernichtungspraktiken in der Geschichte monatelang in einflussreichen Tages- und Wochenzeitungen ausgefochten wurde. Staunend beobachtete das historisch interessierte Publikum, dass führende Fachgelehrte sogar vor persönlichen Beleidigungen zeitweise nicht zurückschrecken. Im Grunde bewahrheitete sich damals eine Einsicht, die der berühmte Historiker Gerhard Ritter schon 1954 gewonnen hatte: „Der neuere Historiker sitzt niemals unter einer Glasglocke, sondern muss durch Wind und Wetter der Zeit marschieren. Das bedeutet im Zeitalter der Massendemokratie, dass er ununterbrochen durch Dreckpfützen wadet, die ihn bespritzen. Um das zu überstehen, dazu gehört ein dicker Gummimantel von Würstigkeit und guter Humor.“

Jürgen Manthey
Königsberg



Untergegangene Kulturstadt

Knut Linsel

Manthey, Jürgen: Königsberg. Geschichte einer Weltbürgerrepublik

München/Wien: Carl Hanser Verlag 2005, 736 S., € 29,90

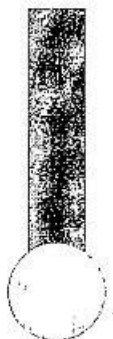
Das 750. Jubiläum der Gründung Königsbergs hat der Rundfunkredakteur Jürgen Manthey zum Anlass genommen, die Entwicklung dieser berühmten ostpreussischen Stadt nachzuzeichnen. Auf den ersten Blick wird sich mancher Leser über den Umfang des Bandes wundern und skeptisch fragen, wie es möglich ist, über eine Stadt ein interessantes Werk zu schreiben, die 1944/45 nahezu komplett zerstört wurde, seit 1946 den Namen Kaliningrad trägt und

heute zu Russland gehört. Aus drei Gründen lohnt sich jedoch die Lektüre.

Wer das Inhaltsverzeichnis liest, erkennt rasch, dass es dem Verfasser nicht darum geht, historische Ereignisse, die in Königsberg passiert sind, im Stile einer Chronik zu erzählen. Vielmehr konzentriert er sich auf zahlreiche ehemalige prominente Bewohner Königsbergs und erklärt anschaulich, welchen Beitrag sie zur Königsberger und deutschen Geistesgeschichte und Kultur geleistet haben. Entstanden ist ein wahrhaftiges Panorama deutscher Dichter und Denker, Politiker und Professoren, deren einzige Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie alle in Königsberg geboren wurden oder zeitweise dort gelebt und gewirkt haben. Mag dies im Falle Immanuel Kants oder Heinrich von Kleists vielen gelauf sein, so gilt dies z. B. weniger für die prominente Philosophin Hannah Arendt, die sich bis ins hohe Alter an ihre Kindheit in Königsberg erinnerte. In einer Vorlesung an der New Yorker New School for Social Research 1970 über Kants „Kritik der Urteilskraft“ erläuterte sie den Begriff des „Gemeinsinns“ mit dem Hinweis auf das Recht der Selbstverwaltung der Königsberger Bürgerschaft im 18. Jahrhundert, also zu Kants Zeiten. Sehr früh besaßen nämlich die Königsberger eine ausgeprägte republikanische Überzeugung inmitten einer Epoche absolutistischer Monarchien.

Ferner merkt man dem Buch an, dass es mit viel Sympathie und gutem Humor geschrieben worden ist. Mit viel Liebe zum Detail und in einer kunstvollen Sprache skizziert Jürgen Manthey Verbindungslinien zwischen der scheinbar so fernen Vergangenheit einer untergegangenen Kulturstadt und unserer so ganz anderen Gegenwart. Es gelingt ihm beispielsweise zu zeigen, dass sich literarische Spuren und Traditionen des bedeutenden Königsberger Barockdichters Simon Dach bis in Johannes Bobrowskis und Gunter Grass' Dichtungen verfolgen lassen.

Schließlich tragen auch die Kupferstiche, Porträts und Fotos, die die jahrhundertalte Geschichte Königsbergs illustrieren, zu einem besseren Verständnis des anspruchsvollen Werkes bei. Gewiss wird sich kein Leser des Buches auch nur eine Seite langweilen.



Eine dringende Bitte der Redaktion an unsere Rezensent(innen): Geben Sie bitte Ihrer Rezension einen markanten Titel! Sie sind nämlich diejenigen, die das vorgestellte Werk am besten kennen, darum sollten auch Sie es sein, und Ihrem Beitrag eine Überschrift geben.



Graf von Galen gegen die Gestapo

Arnold Apweiler

**Grevelhörster, Ludger: Kardinal Clemens August
Graf von Galen in seiner Zeit**

Aschendorff Verlag, Münster 2005, 192 S., ISBN 3-402-
03506-5, € 9,80

Im Jahr der Seligsprechung Kardinal Clemens August Graf von Galens, der wegen seiner aufrechten Haltung während der Zeit des Nationalsozialismus den Beinamen „Der Lowe von Münster“ erhielt und weltweite Anerkennung erlangte, erscheint im Aschendorff Verlag eine neue Galen-Biographie des jungen Historikers Ludger Grevelhörster. Bei dem vorliegenden Buch handelt es sich um eine detaillierte Lebensbeschreibung Graf von Galens mit historischen Hintergrundanalysen, die sich wesentlich auf die vorhergehenden langjährigen Forschungen der Wissenschaftler Joachim Kuropka und Heinz Hurten stützen. Die Etappen des Werdegangs Graf von Galens werden überschaubar nachgezeichnet: das streng katholische aristokratische Elternhaus, die Erziehung durch einen Privatlehrer, die Ausbildung an einer katholischen Eliteschule der Jesuiten in Österreich, die Rückkehr nach Deutschland zwecks Ablegung der Abiturprüfung am Katholischen Gymnasium in Vechta, das Studium an der Katholischen Universität Freiburg in der Schweiz und an der von Jesuiten geleiteten Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck in Österreich, das Studium am Priesterseminar in Münster bis zur feierlichen Priesterweihe im Jahre 1904, die Tätigkeit in Berlin und Münster, die Ernennung zum Bischof als sog. „dritte Wahl“ im Alter von 55 Jahren bis zur Ernennung zum Kardinal kurz vor seinem Tod im Jahre 1946.

Die wichtigsten Stationen des Lebensweges Graf von Galens sind auch fotografisch dokumentiert. Der bekannteste seiner Hirtenbriefe wie auch die drei bedeutendsten seiner Predigten sind im Anhang im Wortlaut aufgeführt. Diese werden vom Autor der Biographie ausführlich erklärt und begleitet von Hintergrundinformationen zur Auseinandersetzung Graf von Galens mit der Gestapo. In seinem Hirtenbrief gegen das „Neuheidentum“ vom 26.3.1934 wendet sich Graf von Galen entschieden gegen die Rassen-theorie der Nazis als Irrlehre und ruft die Katholiken auf, ihren Glauben standhaft zu bekennen. In

den beiden ersten seiner drei Predigten vom Sommer 1941 tritt er mutig gegen die Beschlagnahme kirchlichen Eigentums, die Verfolgung kirchlicher Mitarbeiter, die Schließung von Klöstern und die Ausweisung der Ordensleute durch die Gestapo ein. Seine dritte Predigt richtet sich gegen die „Euthanasie“. Die Vernichtung sog. lebensunwerten Lebens nach der nationalsozialistischen Rassenideologie bezeichnet er als furchtbare Lehre, welche die Ermordung Unschuldiger rechtfertigen soll. Sein aufrechtes Eintreten für die christlichen Werte lässt ihn zu einem gefährlichen Widersacher der Nazis werden, die wegen des großen Rückhalts des Bischofs in der Bevölkerung nicht wagen, ihn festzunehmen.

Ludger Grevelhörster gelingt es, die Persönlichkeit des standhaften Bischofs aufzuzeigen. Er verschweigt auch nicht dessen konservative, patriotische Gesinnung. Seine Einschätzung, der „Lowe von Münster“ sei ein streitbarer Vertreter kirchlicher Belange gewesen und durch seine unbeugsame, unerschrockene Haltung gegenüber den nationalsozialistischen Machthabern zum Hoffnungsträger der gläubigen Katholiken geworden, ist unbestritten. Seine Behauptung aber, Graf von Galen sei für die Grundrechte aller Menschen eingetreten, ist unrichtig. Dies gilt ebenso wie seine Schlussfolgerungen im Abschnitt „Galen und die Juden“, weil er Graf von Galen als Verfechter der Menschenrechte stilisiert und eine kritische Bewertung durch Spekulationen über Ungesagtes in Bezug auf die Judenverfolgung im sog. Dritten Reich ersetzt. Dies betrifft im Besonderen seine Deutung der Ablehnung der Rassenideologie der Nazis durch Graf von Galen, die nicht erklärt, warum es vom Bischof von Münster keine eindeutigen öffentlichen Aussagen zur Schikanierung, Diskriminierung und Verfolgung der jüdischen Mitbürger gab, die schon mit der Machtergreifung der Nazis begonnen hatten und sich ständig verschlimmerten bis hin zum Abtransport in die Konzentrationslager und zur planmäßigen massenhaften Vernichtung.

Auch Graf von Galens Ansichten über den sog. gerechten Krieg entbehren im Zusammenhang mit den Überfallen auf unsere Nachbarländer jeglicher Grundlage. Bei unvoreingenommenem Quellenstudium wäre dem Autor der Biographie sicherlich nicht entgangen, dass Graf von Galen selbst noch im August 1941, also zwei Monate nach dem Überfall der Wehrmacht auf die Sowjetunion, seine Predigt mit dem Gebet für Volk, Vaterland und Führer beendete. Dass er sich nach der Niederlage während der Besatzung durch die Alliierten gegen die Behauptung der Kollektivschuld des deutschen Volkes vehement zur Wehr setzte, wird anerkennend vermerkt. Seine Beschwerden bei der britischen Besatzungsmacht über die Übergriffe ehemaliger Kriegsgefangener und Zwangsarbeiter aus den überfallenen Ländern erscheinen aus deutscher Sicht zwar verständlich, wa-

ren im Grunde aber wenig sensibel in Anbetracht dessen, was diese Menschen erlitten hatten. Ist es da verwunderlich, wenn ein hoher britischer Diplomat des Foreign Office aus der Perspektive der Kriegsgegner Graf von Galen aufgrund dessen einseitigen Eintretens für die Rechte der ihm anvertrauten Gläubigen seiner Diözese als Nationalisten bezeichnete?

Die unruhmlche Rolle der Katholischen Kirche während des Nationalsozialismus wird vom Autor durchaus beleuchtet. Es wird deutlich, dass die 1937 erschienene papstliche Enzyklika Pius XI. „Mit brennender Sorge“ sich mehr mit kirchlichen Belangen aufgrund der Vereinbarungen des Reichskonkordats beschäftigte als mit der Einforderung der Einhaltung der Menschenrechte für alle. Auch die politisch neutrale Haltung Pius XII. wird in diesem Zusammenhang erwähnt. Der Hinweis, dass auch Graf von Galen damals somit ganz in der Tradition der römischen Kurie stand, fehlt allerdings. Auch hatte im Jahre der Seligsprechung des „Löwen von Münster“ eventuell kurz daran erinnert werden können, dass leider erst Papst Johannes XXIII. die Schuld der Katholischen Kirche gegenüber den „älteren“ jüdischen Brüdern eingestand und erst vor wenigen Jahren Papst Johannes Paul II. die Juden für die Verfehlungen der Christen um Verzeihung bat. Eine stärkere Einbeziehung der neueren Ergebnisse der im Literaturverzeichnis aufgeführten kritischen Forscher (H. Stehle, W. Suß, G. Beaupré) sowie eine eigenständigere Analyse der Predigttexte durch Ludger Grevelhörster hätten das zu positiv gezeichnete Gesamtbild Graf von Galens relativiert. Die Widersprüchlichkeit im Verhalten Graf von Galens kommt jedenfalls in dieser Biographie nicht zur Sprache. ❧



„Wir sind Papst“

Eckhardt Knop

Kissler, Alexander: „Der deutsche Papst“.

Benedikt XVI. und seine schwierige Heimat

Verlag Herder, Freiburg-Basel-Wien, ISBN 3-451-28867-2, € 17,90

Wenn wir denn nun alle Papst sind, wie es die große deutsche Zeitung schreibt, dann sollte sich auch der nichtkatholische Rezensent mit diesem Buch befassen, auch hier und gerade hier gilt: *audiatur et altera pars!*

Aufmüpfig seien wir Deutschen – zumindestens der protestantische Teil, aber nicht nur er – gegen Rom seit Luthers Zeiten in Schublen, wobei sich die reformierte Schweiz mit Kritik (nicht immer auf höchstem Niveau) besonders hervortut. Ein Zitat aus dem Züricher „Tagesanzeiger“ möge dies verdeutlichen: „Man muss festhalten, wenn der Jubel eigentlich gilt: einem Mann, der Abtreibung und Kondom ablehnt, vorehelichen Sex und Homo-Ehe bekämpft, die evangelischen Kirchen für keine Kirchen hält und die Glaubensnot in Europa viel häufiger zum Thema macht als den Hunger in der Dritten Welt. Einem Geistlichen auch, der den Jugentagbesuchern, sofern sie an seinen Messen teilnehmen, den vollkommenen Ablass verspricht.“

Das sind kaum Inhalte, mit denen man die Jugend von heute begeistert. In der Postmoderne lässt sich aber offenbar auch ein vormoderne Glaube als Heilsbotschaft verkaufen. Starker Tobak, aber als Aufforderung, sich mit der vormodernen Theologie des Papstes zu befassen, durchaus geeignet. Wer das Buch zur Hand nimmt, sollte es, wie jedes Buch, ohne Vorbehalte lesen. Jedenfalls gelingt es dem Rezensenten mit zunehmendem Lesen, die Fundamente theologischen Denkens und Glaubens Joseph Ratzingers zu verstehen, wenn auch und nicht immer zu billigen. Während Bischof Kaßmann die „Papsteuphorie“ ungekannten Ausmaßes nicht nachvollziehen kann, beschreibt ein anderer evangelischer Theologe den Papst als Mann mit „dogmatischem Rückgrat.“

Es ist wahr, der Papst hat Freude an der Polarisierung, nicht weil der Streit Spaß macht, sondern weil er das unterscheidend Christliche herausstellen will, besonders gegen heute gängige Ideologien. Die Kritik Ratzingers geht aber auch nach innen, wenn er Priestern vorwirft, mit dem Sakrament der Eucharistie unwürdig umzugehen. Er stellt einen Mangel an Ehrfurcht und Gehorsam fest, in der Kirche drohe sich eine „spirituelle Wüste“ auszudehnen.

Manches reizt zum Widerspruch, manchem ist zuzustimmen, so etwa Ratzingers Beschäftigung mit Kants Freiheitsgedanken (Was ist Aufklärung?); dessen Ablehnung alles nicht unmittelbar Einsichtigen, besonders des Glaubens und die Schlussfolgerungen, dass wir auf dem Wege sind zu einer „Einheitszivilisation bis hin zu McDonalds als dem Einheitsfutter der Menschheit“ verdienen beachtet zu werden. Verhängnisvoll sei auch die Neigung, sich dem anderen zu verschließen.

Mit Interesse liest man auch das Kapitel „Das Weltbild Papst Benedikts XVI.“, das stark geprägt ist von den Erfahrungen im Dritten Reich und deren Riten. Widerspruch wird es geben, wenn man sich mit der Kritik des Papstes (bzw. des Kardinals) an manchen Bewegungen wie „Wir sind Kirche“ oder „Kirche von unten“ usw. befasst, die für ihn nur zur Spaltung der Kirche beitragen, Kirche ist für ihn in

diesem Sinne nicht demokratisierbar. Ein Mitarbeiter Ratzingers spricht vom „unseligen Individualismus“ als Hindernis für die Erneuerung der Kirche, die nach Ratzinger als „eine, heilige, katholische und apostolische ontologisch und temporal den einzelnen Kirchen voran geht.“ Eucharistie könne nur „im Schoß der Einheit gefeiert werden, Grund genug, sich hier zu besinnen auf die eigenen Wurzeln, die ja bei weitem nicht nur in Luther beruhen. In dem angesprochenen kirchengeschichtlichen Kapitel verweist der Verfasser zu Recht auf Kardinal Lehmann u. v. a. m. (u. a. auf das ZK der Deutschen Katholiken), die die Hoffnung hegen, mit dem neuen Papst viel Reformstau überwinden zu können. In dem Kapitel „Die Deutschen als Anti-Romer“ werden die schlimmen Folgen des Kirchenkampfes von Bismarck gegen die katholische Kirche aufgezeigt, in dem mit harten Bandagen auf beiden Seiten gekämpft wurde. Dieser Kulturkampf wurde so auch ein Kampf Roms gegen die protestantische Nation mit Aussagen wie „einzig die katholischchristliche Weltanschauung und Welterfassung“ gewahrte die Stabilität des Zusammenlebens“ (Joseph Görres). Einen Schlusstrich unter diese bitteren Auseinandersetzungen bildet dann das 1923 unterzeichnete Konkordat Preußens mit dem Vatikan.

Wohlthuend ist dann der Bezug Ratzingers auf Benedikt von Nursia, auf dessen Zuwendung gerade zu den Ungebildeten, der Bezug zum Jesuswort „Sanft bin ich und von Herzen niedrig“ (Matthäusevangelium). Zuzustimmen ist Ratzinger auch, wenn er in seiner Habilitationsschrift sagt: „In der Kirche der Endzeit wird sich die Lebensweise des Hl. Franziskus durchsetzen, der als ‚simplex et idiota‘ von Gott mehr wusste als alle Gelehrten seiner Zeit – weil er ihn mehr liebte.“

Auch ist dem Kardinal zuzustimmen, wenn er sagt: „Die Welt ist in Unordnung, weil unser Herz in Unordnung ist, weil ihm die Liebe fehlt.“

Muss dann aber so rigoros gegen die historisch-kritische Forschung, die ja nicht nur von Protestanten betrieben wird, Stellung bezogen werden?

Es bleiben Fragen (und Hoffnungen?) an Benedikt XVI. Das Schlusskapitel „Der Papst als Ästhet“ sollte nicht besprochen werden, vieles kann hier zustimmend nachvollzogen werden. Bewegend auch ist Ratzingers Verteidigung etwa der klassischen Musik, von der z. B. Adorno sagt, die Tonalität Mozarts und Beethovens sei Lüge geworden.

Doch, der Rezensent hat dieses Buch mit viel Interesse gelesen, mit viel Zustimmung und manchen Anfragen zugleich. In jedem Fall notigt es, die eigene Position zu bedenken, eventuell zu korrigieren oder auch mit Luther zu sagen: „Hier stehe ich, ich kann nicht anders.“ Ein Buch, das den Leser nur bestätigt, ihn nicht auch in Frage stellt, lohnt bekanntlich das Lesen nicht!

„Tolle, lege“, so Augustinus in seinen Bekenntnissen – und Augustinus gilt doch bei Katholiken und Protestanten gleichermaßen viel. ☐

So richtig schön schmökern!

Heinz Weischer



Allende, Isabel: *Zorro*

Suhrkamp, Frankfurt 2005, 444 S., ISBN 3-518-41670-7, € 22,-

Das spanische Edelfraulein Juliana de Romeus, behütet und keusch wie nur was aufgewachsen, gerät bei einer Atlantiküberquerung 1815 in der Karibik in die Fänge von Piraten, verliebt sich Hals über Kopf in den glutaugigen Piratenkapitan Jean Lafitte und heiratet ihn auf der Stelle; Lafitte ist von Julianas Liebe so überwältigt, dass er seinen Piratenjob aufgibt, sich als „gottgesegneter“ Bandit in Texas ansiedelt und mit Juliana acht stramme Kinder zeugt.

Das ist doch was! So lieben wir unsere roman-tischen Abenteuerromane. Und dabei wird Juliana jahrelang verehrt von Diego de la Vega, und um den geht es eigentlich in diesem Buch; denn Diegos Kindheit und Jugend erleben wir, bevor er als Zorro schwarzgewandet mit Peitsche und Maske auf seinem Pferd Tornado zur Legende wird. In der Manier alter spanischer Bildungsromane beschreibt Isabel Allende leichthandig die Gesellschaft der spanischen Kolonie Kalifornien in all ihren Facetten, sowohl die Prunksucht der Kolonialherren als auch die brutale Unterdrückung der Indianer und dies gar nicht mehr so leichthandig. Diegos Vater ist spanischer Grande, seine Mutter die Tochter eines spanischen Seemanns und einer Indianerin. In Diegos Geburtsstunde wird gleichzeitig der Indianerjunge Bernardo von der Amme seiner Mutter geboren, beide werden mit der gleichen Milch aufgefapfelt, so werden sie zu unzertrennlichen Milchbrüdern. Isabel Allendes Anliegen wird deutlich. Es geht ihr um eine Harmonie im Zusammenleben von Indianern und Weißen, wenn diese Harmonie auch nur als Ideal gesehen werden kann, Diego und Bernardo sind keine realen Personen, sondern bereits in ihrer Jugend Fabelwesen. Um so realistischer erlebt der Leser Barcelona Anfang des 19. Jahrhunderts, wohin Diego und Bernardo zum Studieren geschickt werden. Das ist die Star-

ke dieses Romans, genaue kulturgeschichtliche und historische Beobachtungen der Neuen Welt und der politisch zerrissenen Alten Welt, Napoleon hat Spanien in seiner Hand, gegen ihn kämpft eine unbittlich spanische Guerrilla. Unglaubliche Zustände in Gefangnissen, brutale Folterungen und später, als mit dem spanischen König die Inquisition zurückkehrt, deren unmenschliches Wüten unter Andersdenkenden. Isabel Allende bewegt sich auf einem schmalen Grad von erschütternder Gesellschaftskritik und dem erwähnten leichtfertigen Parlieren über die Jugend des späteren Legendenhelden Zorro, den wir aus den Filmen mit Errol Flynn kennen. Sie kann meisterlich schreiben, sie kann Situationen ironisch vor dem Kitsch retten, vor all den Klischees, die wir mit einem Helden Zorro verbinden (dem in Isabel Allendes Roman schon in jungen Jahren die Haare ausfallen). Diese gehobene spannende Unterhaltung verführt zum Schmökern, wie wir damals Karl May verschlungen haben. Aber leider konnte auch Karl May keine guten Dialoge schreiben, und erst recht nicht z.B. die augenblicklichen Bestsellerautoren Schatzing: *Der Schwarm* oder Brown: *Sakri-leg*. Diese Romane verdanken ihren Erfolg ihrer aktuellen kurzlebigen Story. Ihre literarische Sprache dagegen ist hahnebuchend peinlich, die Dialoge sind hilflose Klitterung von sachlichen Versatzstücken aufgeteilt auf mehrere Sprecher. (Wer keinen anständigen situationsgerechten stimmigen Dialog schreiben kann, sollte keinen Roman schreiben!). Donna Leon entwickelt herrlich pointierte Dialoge mit ihrem venezianischen Kommissar Brunetti. Isabel Allendes Dialoge sind milieubedingt, zeitbedingt und ironisch. Ich drucke einfach mal ein Beispiel ab.

„Wer seid Ihr?“

„Mein Name ist Zorro.“

„Was ist das für ein Unsinn, Señor?“

„Kein Unsinn, dessen seid versichert, Lolita. Ich kann Euch jetzt keine Erklärung abgeben, aber wir sehen uns wieder.“

„Wann?“

„Bald. Schließt Eure Balkontür nicht, dann werde ich Euch demnächst des Nachts besuchen.“ Diesen Vorschlag mußte man eigentlich als Affront verstehen, doch der Tonfall des Unbekannten war galant und seine Zähne schimmerten weiß. Lolita fiel keine Antwort ein, und als sein starker Arm sie umfaßte, tat sie nichts, sich ihm zu entwinden, sondern schloß vielmehr die Augen und bot ihm ihre Lippen zum Kuß. Zorro, etwas verblüfft darüber, wie hurtig er hier voran kam, küßte sie. Bedenkt man die Umstände, war der Kuß recht gelungen. Er wäre sogar perfekt gewesen, hätten die beiden nicht wegen des Rauchs husten müssen.

Dieser Text wäre ins Kitschige abgedriftet, wenn der Kuss nicht durch das Husten unterbrochen worden wäre. Das ist durchgangiger Stil in diesem Roman. Und die herrlichen Genitive, Freunde! – Ganz

am Schluss sagt die Autorin über den tattrigen greisen Zorro, „daß er in dem unwahrscheinlichen Fall, daß eine Dame die Tür zu ihrem Balkon für ihn öffnet, nicht mehr hinaufkame.“ Man sollte aber nicht vergessen, dass er als Jungling und als gestandener Mann ein toller Hecht ist, der sich für die Gerechtigkeit exzellente Degengefechte mit der Unterwelt und adeligen Despoten liefert und Jungfrauen vor grauslichen pockennarbigten Männern rettet. Den ganzen Roman über verfolgt ihn hartnäckig der Fiesling Rafael Moncada, der es ebenso auf Juliana abgesehen hat, bis Zorro ihn zur Strecke bringt. Wie, das wird nicht verraten. Aber um Juliana war ohnehin alles Schmachten umsonst, sie hatte ja in einem Anfall unvorhergesehener Liebesglut den Piraten geehelicht. Lest diesen Schmoker und Ihr werdet begeistert sein und wieder jung werden und mit Euren Jungs Indianer spielen. ◀◀

Arm und reich

Rudolf Kerscher

Sinclair-Haus-Gespräche: Europa und Lateinamerika. Auf dem Weg zu strategischer Partnerschaft?
Herbert-Quandt-Stiftung, Bad Homburg v.d. Höhe,
2005, 158 S., ISBN 3-7973-0964-3

Herbert Quandt und Isaak von Sinclair werden am Schluss des Bandes vorgestellt. Im Sinclair-Haus, am Geburtsort des Beamten, Diplomaten und Philosophen, finden seit 1993 zweimal pro Jahr Gespräche mit hochkaratigen Teilnehmern zu aktuellen Themen statt (Daten zu den 23 vorausgegangenen Gesprächen sowie Liste der Teilnehmer finden sich im Anhang). In seinem Editorial lasst der geschäftsführende Vorstand der Herbert-Quandt-Stiftung (Albrecht Graf von Kalnein) im Jahre 1806 vor der französischen Elite-Akademie ENA (die erst fast 150 Jahre später gegründet wurde!) ein fiktives Gespräch zwischen Simón Bolívar und Sinclair stattfinden und verbindet damit den Inhalt des 24. Gesprächs. Hans Graf von der Goltz (Ehrevorsitzender des Stiftungsrates der Herbert-Quandt-Stiftung) begründet das Fragezeichen im Titel und richtet an die Teilnehmer einen eindringlichen Appell.

Es folgen 15 Beiträge von Referenten bzw. Autoren – überwiegend aus Deutschland, dazu aus Argentinien, Brasilien, Mexiko, USA (führende Vertreter aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft, Botschafter und Minister) – durchwegs mit reicher Auslandserfahrung.

Das sogenannte Lateinamerika (der kunstliche, umstrittene Begriff stammt aus dem 19. Jahrhundert) umfasst derzeit 35 Länder, die in fast 200 offiziellen

Organisationen aller Art untereinander verbunden sind – ebenso vielseitig wie weitgehend wirkungslos. Obwohl Europa zu Lateinamerika durch Geschichte und Kultur engere Beziehungen hat als zu jeder anderen Region auf der Welt, spielt der Subkontinent für Europa und für die Europäische Union nicht die Rolle, die ihm zukommen konnte. Auch für die USA gehören fast alle jener 35 Länder zur Kategorie „ferner Liefen“. Aktuelle Themen wie der Kampf gegen den Terrorismus, aber auch die Öffnung (vor allem Deutschlands) nach Osteuropa lassen Lateinamerika in den Hintergrund treten.

Die Autoren der Beiträge liefern ihre jeweilige persönliche Sicht (wobei sich so manche inhaltliche Überschneidung nicht vermeiden lässt). Die Vertreter der offiziellen deutschen bzw. europäischen Politik streichen das Positive heraus (immer wieder einfach zu euphemistisch), die Vertreter der USA beharren auf ihrem in vielen Punkten abweichenden Standpunkt, und die Vertreter lateinamerikanischer Länder gehen von der Situation ihres jeweiligen Landes aus. (Hier reizen vor allem die Thesen des Brasilianers zur Diskussion). Angenehm fällt auf, dass nirgends mehr die lange so praktische Dependenz-Theorie bemüht wird, dass die Lateinamerikaner deutliche Selbstkritik üben und nicht einfach die Erste Welt beschuldigen.

Da es ein organisiertes Lateinamerika nicht gibt, müssen Europa, die Europäische Union (natürlich auch die USA) mit den unterschiedlich bedeutenden regionalen Blöcken verhandeln (derzeit besonders dem Mercosur) bzw. sich auf binationale Beziehungen konzentrieren (was bereits in großem Ausmaß geschehen ist). Zahlen scheinen zu belegen, wie die Wirtschaft in Lateinamerika wächst und wie Export und Import nach bzw. aus Europa ansteigen. Doch muss man diese Zahlen in der Relation der Weltwirtschaft sehen – da verlieren sie an Bedeutung. Spanien und Deutschland engagieren sich zwar stark in einigen der lateinamerikanischen Länder, die nicht voll auf die USA ausgerichtet sind. Doch in dem angestrebten atlantischen Dreieck zwischen Europa, Lateinamerika und USA bestehen bei den drei Partnern noch erhebliche Vorbehalte.

Alles in allem gesehen liefern die Beiträge dieses Bandes eine überwiegend nüchterne bis ernüchternde, dennoch keineswegs entmutigende Bestandsaufnahme. Da Politik und Wirtschaft im Mittelpunkt stehen, kommen andere Aspekte leider etwas zu kurz. So werden manche gravierenden Probleme zwar immer wieder angesprochen (Terrorismus, Drogen, Umwelt), aber sie bleiben eher am Rande. Vor allem die vielleicht wichtigsten Hausaufgaben für Lateinamerika verdienen mehr Beachtung: Kampf gegen das Missverhältnis zwischen Arm und Reich (krasser als in jeder anderen Region der Welt) und gegen die allgegenwärtige Korruption. Das Beispiel des mit

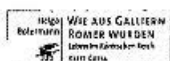
so vielen Erwartungen verbundenen Lula (Präsident Brasiliens) zeigt, dass die Reichen weiterhin die Politik bestimmen und jede echte Reform (oft genug mit brutaler Gewalt) verhindern. Die in manchem Beitrag (April 2005) geäußerten Hoffnungen mit Bezug auf bevorstehende internationale Treffen sind am Ende des Jahres weitgehend enttäuscht worden. Vielleicht bringt 2006 mehr Erfolg.

Die meist sehr dichten, anspruchsvollen Texte werden illustriert durch 30 zum Teil ganzseitige Fotos – nicht nur eine Wohltat für das Auge, sondern auch angenehm unkonventionell. Die ausführlichen Literaturhinweise und das Glossar bilden einen wesentlichen Bestandteil des sehr gefällig präsentierten Buches. Alle Texte lesen sich flüssig, nirgends riecht es nach schwerfälliger Übersetzung. Da lässt sich leicht verschmerzen, dass der große Argentinier Borges auf Seite 92 José heißt (tatsächlich Jorge) oder dass auf Seite 150 Prof. Walther L. Bernecker (der mit einem ebenso kompakten wie inhaltsreichen Überblick zur Geschichte vertreten ist) mit seinem Kollegen Benecke verwechselt wird. Wer sich über die aktuelle Situation und über mögliche Perspektiven zu Europa, Lateinamerika und den USA informieren will, findet reiche Anregungen. ◀



Die Romanisierung Galliens

Gabriele Große



Botermann, Helga: Wie aus Galliern Römer wurden. Leben im römischen Reich

Klett-Cotta Verlag Stuttgart, 474 S., ISBN 3-608-94048-0, € 29,50

„Nous sommes en 50 avant Jésus-Christ. Toute la Gaule est occupée par les Romains ... Toute? Non! Un village peuplé d'irréductibles Gaulois résiste encore et toujours à l'invasisseur.“

Soweit die berühmte Einleitung zu den Abenteuern von Asterix und Obelix. Aber wie war es tatsächlich? Besetzung durch die Römer – erbitterter Widerstand der Besiegten gegen die Besatzungsmacht – römische Eindringlinge im Land? Ein ganz anderes Bild zeichnet Helga Botermann. Vier Provinzen hatten die Römer in Gallien eingerichtet: zunächst im Süden (Provence und Languedoc) die später in *Narbonensis* umbenannte *Gallia Transalpinia*; anschließend die

Belgica, Lugdunensis und *Aquitania (Tres Galliae)*. Die militärische Unterwerfung und Eroberung des Landes war durchaus mit Harten verbunden. Aber schon Plinius der Ältere betont in seiner Beschreibung der *Narbonensis*, dass sie eher ein Stück Italiens sei als eine Provinz – welch großes Kompliment aus römischer Feder! Auch die anderen Teile Galliens lassen eine Romanisierung erkennen; dies zeigt sich etwa am Beispiel von Lyon und dem dort eingerichteten gesamtgallischen Kult der Roma und des Kaisers. Gleichwohl war die Prägung durch die römische Kultur hier nicht so nachhaltig: In Städtenamen wie Paris (*Lutetia Parisiorum*) oder Trier (*Augusta Treverorum*) leben die gallischen Stämme fort, während für viele Städte des Sudens, etwa für Vienne (*Vienna Allobrogum*) der römische Name erhalten blieb. Ferner sei daran erinnert, dass sich die Provence von der *provincia* herleitet. Auch die Tradition des römischen Rechts war im Süden lebendiger: Bis zur Revolution teilte Frankreich sich in eine nördliche, dem Gewohnheitsrecht folgende Hälfte und eine südliche, in der das römische geschriebene Recht, wenn auch vereinfacht und überlagert von westgotischen, burgundischen und fränkischen Einflüssen, fortexistierte. Eine entsprechende Zweiteilung Frankreichs finden wir in der Sprache: die *langue d'oc* des Sudens stand dem Lateinischen viel näher als die im Norden gesprochene *langue d'oïl*.

Ein Leser, der weiß, dass für die kriegslustigen gallischen Stämme die *Pax Romana* ein Horror war, kann sich über die gelungene Integration nur wundern. Dass gerade die *Gallia Narbonensis* ein Musterbeispiel für sie ist, zeigt ihre kulturelle, wirtschaftliche und politische Entwicklung. Die Römer bewiesen hier ein ähnliches Geschick wie bei der Eroberung Italiens. Sie gingen damals so klug vor, dass es Hannibal im 2. Punischen Krieg nicht schaffen sollte, Roms Bundesgenossen zum Abfall zu bewegen. Natürlich verlief die Romanisierung Galliens in den ersten Generationen nicht ohne Druck: Aristokratensohne kamen als Geiseln nach Rom, um dort römisch erzogen zu werden. Soldaten wurden zwangsrekrutiert, aber wer die vielen Schlachten überlebte, dem winkten attraktive Belohnungen, etwa das römische Bürgerrecht oder die Aufnahme in den Ritterstand. Wieder in die gallische Heimat zurückgekehrt, verstand man sich als Römer und Angehöriger einer überlegenen Zivilisation. Möglichkeiten, sich zu profilieren, boten sich den alten und neuen Eliten vor allem in der Selbstverwaltung der *civitates*. Sie konnten im Stadtrat mitwirken, eine Magistratur oder ein Priesteramt übernehmen und sich so Prestige und Einfluss verschaffen. Statt Widerstand zu leisten, passte sich die Aristokratie römischen Gepflogenheiten an – selbst bis zur Namensgebung und zur Bestattungspraxis: Keltische Namen werden von römischen zunehmend verdrängt, Tote nach römischer Tradition beigesetzt und mit einer Inschrift, die dem römischen Formu-

lar folgt, geehrt. Auch im taglichen Leben hält die neue Lebensweise Einzug: Ein so unpraktisches Kleidungsstück wie die Toga ersetzte (zumindest bei offiziellen Anlässen) die traditionelle Kleidung. Das Essen wurzte man nun mit Garum, einer für uns eher ungenießbaren Fischsoße. Die zehn in der *Narbonensis* erhaltenen Amphitheater dokumentieren, dass Gladiatorenspiele nicht weniger beliebt waren als in der Reichshauptstadt. Schon im 1. Jh. v. Chr. wurde Latein zur Sprache der Oberschicht. Wie in Rom ließ sie ihre Söhne zweisprachig, griechisch und lateinisch, erziehen. All dies ist Ausdruck einer geglückten Akkulturation, die es gallischen Aristokraten später ermöglichen sollte, als Senatoren, ja sogar als Konsuln in Rom zu wirken. Arles, Nîmes und Vienne sind die besten Beispiele dafür, in welchem Maße sie sich dem „Romersein“ verschrieben hatten und sich in den Dienst ihrer Stadt stellten: Der Bau von Straßen, Theatern, Thermen, Aquadukten (Pont du Gard) wurde zur Ehrensache und konnte *honores* einbringen, nicht zuletzt in Form von Inschriften, die für die Ewigkeit bestimmt waren.

Inschriften zählen zu den wichtigsten antiken Quellen. Ihre Erforschung ist Gegenstand einer historischen Hilfswissenschaft, der Epigraphik. Sie wird in einem eigenen Kapitel des Buchs behandelt, das dem Besucher der Region das nötige Rustzeug vermittelt, die zahlreichen Grabsteine und Weiheinschriften an Ort und Stelle zu verstehen. Damit wird deutlich, dass das Buch nicht nur als regionalgeschichtliche Darstellung von Interesse ist, sondern auch als Reisebegleiter. Seine Lektüre ist ein anregendes Vergnügen und kann warmstens empfohlen werden. Zahlreiche Karten, Abbildungen und Skizzen erleichtern die Orientierung ebenso wie eine Zeittafel und ein Glossar der wichtigsten archäologischen wie althistorischen Fachbegriffe. Literaturverzeichnis und Register runden den Band ab.

Im Text wird immer wieder auf Museen verwiesen. Ergänzen möchte ich noch die Ausgrabungsstätte *Amphoralis* bei Sallèles d'Aude (nördlich von Narbonne): Dort ist 1997 die Rekonstruktion und praktische Erprobung eines Brennofens aus dem 1. Jh. v. Chr. gelungen. Und hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auch auf den Roman von Christian Goudineau, *Le voyage de Marcus. Les tribulations d'un jeune garçon en Gaule romaine* (Actes Sud. Collection Babel, Taschenbuch, 325 S., ISBN 2742755683): Marcus begleitet seinen Vater Publius, der sich um das Amt des *sacerdos* am Altar der Roma und des Augustus in Condate (heute ein Stadtviertel von Lyon) bewirbt, auf einer Reise durch die gallischen Provinzen und erlebt mancherlei Abenteuer. Der Verfasser ist ausgewiesener Kenner des römischen Gallien (vgl. das Literaturverzeichnis bei H. Botermann), und dies gilt längst nicht für jeden Autor historischer Romane. ☐

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, Pensionar/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. 2020

(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)

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA



Schwerpunkt:
Pädagogisches
Qualitätsmanagement

Hoffnung und Hilfe
für Kolumbien

Deutschland in
einer Briefmarke



Deutsche Lehrer im Ausland

53. Jahrgang – Mai 2006

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:

Stephan SCHNEIDER
Valdenairering 102
D-54329 Konz
Tel./Fax 065 01 - 1 22 25
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. (061 01) 58 28 97, Fax 00 49 - 61 01 - 58 27 33
Ida-von-vilbel@t-online.de

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG
D-48135 Münster
Tel. (02 51) 69 01 31
Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Petra Landsknecht, Tel. (02 51) 69 01 33
z.Z. gültige Preisliste Nr. 1 vom 1.8.00
Anzeigenschluss: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmonat
Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Erscheinungsweise:

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

Redaktionsschluss:

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

Bezugsbedingungen:

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

Bestellungen an:

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

Druck:

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

Titelfotos:

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. (062 53) 8 51 46, Fax 00 49 - 62 53 - 8 72 45
wecht@vdlia.de

Joachim SCHNEIDER, Geschäftsführer und Stellvertretender Vorsitzender

Albachtener Straße 99d, D-48163 Münster
Tel. (02 53 36) 440 oder 445, Fax 00 49 - 25 36 - 446
schneider@vdlia.de

Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister

Parkstraße 49, D-26605 Aurich
Tel. (049 41) 93 88 55
tiffert@vdlia.de

Hannelore BREYER-RHEINBERGER, Lothar RHEINBERGER

Referenten für Rechts- und Sozialfragen
Am Schulwald 31, D-22844 Norderstedt
Tel. (040) 52 20 88 30, Fax 00 49 - 40 - 52 20 88 32
rheinberger@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen

Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek
Tel. (041 01) 37 13 26, Fax 00 49 - 41 01 - 37 28 15
peleikis@vdlia.de

Manfred EGENHOFF, Referent für Verbindung zu den Auslandschulen

Kleine Wehe 26, D-26160 Bad Zwischenahn
Tel. (044 03) 6 42 18, Fax 00 49 - 44 03 - 91 01 18
egenhoff@vdlia.de

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programm- und Ortslehrkräfte

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

Stephan SCHNEIDER, Schriftleitung

Valdenairering 102, D-54329 Konz
Tel./Fax (065 01) 1 22 25
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,-
Programmllehrkräfte	€ 60,-
Inlandslehrkräfte, Pensionäre, Rentner	€ 60,-
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	€ 30,-

Die Konten des VDLiA lauten:

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

HOCHAKTUELL – NEU

- Der Vorsitzende berichtet » *Karlheinz Wecht* 74

VERBAND

- Persönliche Nachrichten 76
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 77

AUSLANDSSCHULWESEN

- Wie buchstabiert man „Dialog“? » *Joachim Schneider* 78

SCHWERPUNKT

- Nicht der Weg ist das Ziel, sondern besserer Unterricht » *Heribert Wegmann* 82
Ein Gesamtsystem des Pädagogischen Qualitätsmanagement » *Hans-Günter Rolff* 87
Auf dem Weg zur Zertifizierung » *Claus G. Bühren* 96
Schulentwicklungsseminare » *Felix Emminger* 102
Schulentwicklung an der DS Rom » *Gerrit Krüger* 108
Pädagogische Schulentwicklung am Beispiel der DS Bogotá » *Wolfgang Baier* 111
Lehrerfortbildung im Dialog mit der Schulentwicklung » *Rainer E. Wicke* 113

AFRIKA

- Kontakt per E-Mail aus Kapstadt » *Christa Buchner* 120

AMERIKA

- Gewalt und Hoffnung in Kolumbien » *Reiner Kümmel* 121
Hoffnung und Hilfe für Kolumbien – „Sonne für dich“ » *Antonio Varela* 122

ASIEN

- DW an der GSIS Hongkong » *Torsten Herzog* 123

AUS DER PRAXIS – FÜR DIE PRAXIS

- Deutschland in einer Briefmarke – ein Projekt im DaF-Unterricht » *Heidi Glause* 124

VERSCHIEDENES

- Zuschriften von Mitgliedern zum neuen Erscheinungsbild/Titel der Zeitschrift 125

REZENSIONEN

- Lehr- und Lernpraxis » *Rainer E. Wicke* 128
Leistung und Belastung der Lehrer » *Günther Miklitz* 130
Nützliche Vorbereitung auf das Abitur » *Günther Miklitz* 131
Demokratie in der Türkei? » *Günther Miklitz* 131
Auf Deutsch studieren – weltweit » *Hans-Martin Dederding* 132
Opposition gegen die Mullahs » *Hartmut Gaigl* 133
Medea – Urbild der modernen Frau und erste Feministin? » *Manfred Egenhoff* 134
Bestände des Sammlers Wolfgang Haney » *Manfred Sauer* 135
Ein notwendiges, ein ärgerliches Buch » *Bernd Müller* 136
Deutsch-mexikanische Konfliktsituationen » *Roman Lietz* 137
Not amused » *Jürgen Kalb* 138
Literarischer Geheimbund » *Frank Boucsein* 140
Hitler hatte in Großbritannien nicht nur Gegner » *Dieter Allgaier* 141
Klaviere im Kuhstall: mit Mozart mehr Milch » *Manfred Egenhoff* 142

● Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Als der Sonderberichterstatter der UN-Menschenrechtskommission Vernor Muñoz im Februar 2006 die vorläufigen Ergebnisse seiner zehntägigen Reise durch Deutschlands Schullandschaft vorlegte, gingen die Wogen der Bildungsdiskussion wieder hoch. Herr Muñoz kritisierte die bekannten Defizite des deutschen Schulsystems, die Verknüpfung von sozialer Herkunft und Bildungserfolgen, die seiner Meinung nach zu frühe „Aussortierung“ in drei verschiedene Schulzweige und die nachteiligen Auswirkungen des Bildungsförderalismus. Wie immer man die Schlussfolgerungen des Zivilrechtsprofessors aus Costa Rica auch bewerten mag, einem Blick von Außen sollte man stets aufgeschlossen sein. Zu wichtig ist heute das Thema Bildung, als dass wir es uns leisten könnten, den Blick über den deutschen Tellerrand zu vernachlässigen.



Im Auslandsschulwesen wird schon lange über die Konkurrenzfähigkeit der Deutschen Schulen auf internationalem Parkett nachgedacht. Einen gangbaren Weg dokumentiert das vorliegende Heft, in dem sowohl Experten aus dem universitären Bereich als auch Fachleute aus der Unterrichtspraxis an der pädagogischen Front zu Wort zu kommen. Die Leser, vor allem unsere Mitglieder, mögen sich nach der Lektüre selber ein Bild machen von den produktiven Möglichkeiten, die dieser Weg aufzeigt.

Neben dem Thema „Pädagogische Qualitätsentwicklung“ hatte sich der Vorstand des VDLiA mit einer Reihe weiterer wichtiger Themen zu beschäftigen. In einem Treffen mit dem Vorsitzenden des BLASchA, Herrn Dr. Reinhold Köhler, am 24.02.2006 wurde die aktuelle Entwicklung besprochen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit ausgelotet. Uns interessierte vor allem die Entwicklung des Internationalen Deutschen Abiturs, das die Grundlage für einen einheitlichen Schulabschluss auf der ganzen Welt ermöglichen soll. Herr Dr. Köhler teilte uns mit, dass bereits in den kommenden Monaten an einigen Schulen die Vorbereitung auf diese neue Prüfung begonnen werde soll. Wir werden in dieser Zeitschrift zu gegebener Zeit ausführlicher über dieses Thema berichten.

Einen Monat später, am 20.03.2006, traf sich der Vorstand zu einem Gespräch mit der Leitung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), um die auf der Hauptversammlung beschlossenen Anträge vorzubringen. Darüber hinaus standen weitere Themen auf der Tagesordnung, wie z.B. die geplanten Sparmaßnahmen ab dem Jahr 2007 oder spezielle Fragen unseres Rechts- und Sozialreferats zu Einzelfällen im Ausland.

Der Leiter der ZfA, Herr Joachim Lauer, berichtete uns von der immer noch unsicheren Haushaltslage. Der neue Bundeshaushalt 2006 sei noch nicht verabschiedet, sodass alle Projekte bisher noch unter Vorbehalt stünden. Die Förderstruktur der Schulen solle neu geordnet werden, wobei gerade in Südamerika nach neuen innovativen Ideen gesucht werden müsse, die den Schulen helfen soll, ihre Selbständigkeit zu stärken und ihnen die notwendige Planungssicherheit zu geben.

Da das Engagement der Zentralstelle nicht nur in Südamerika, sondern vor allem auch in den wirtschaftlichen Boomregionen dieser Erde gewünscht wird, scheinen die Sparmaßnahmen in den angestammten Bereichen des Auslandsschulwesens selbst bei gleichbleibender Höhe des Schulfonds des Auswärtigen Amtes wohl unvermeidlich.

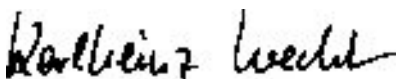
Der VDLiA beklagt diese Entwicklung sehr. Da, wo man heute Positionen aufgibt, gewachsenes Vertrauen aufs Spiel setzt, wird man morgen im weltweiten Wettbewerb zu den Verlierern gehören. Wir werden deshalb nicht müde werden, bei den politischen Mandatsträgern für eine „sachgerechte Haushaltsaufstellung“ im Bereich des Auslandsschulwesens zu werben, wie es Außenminister Dr. Steinmeier gefordert hat.

In diesem Zusammenhang ist auch eine weitere Sparmaßnahme zu kritisieren. Die Ihnen sicherlich bekannte Jugendzeitschrift „JUMA“, herausgegeben von der Zentralstelle, soll dem Rotstift zum Opfer fallen. Wir fragen uns, warum man ein derart erfolgreiches Medium mit einem ausgezeichneten Preis-Leistungsverhältnis aufgeben will. „JUMA“ war Werbungsträger, DaF-Innovation und Buchersatz zugleich. Gerade jetzt, im Vorfeld der Fußballweltmeisterschaft, erzeugt diese Maßnahme nur Kopfschütteln. Ich habe in einem Brief an den Bundesaußenminister gebeten, die Streichung von „JUMA“ noch einmal zu überdenken.

Zum Schluss möchte ich Sie noch über eine dramatische Entwicklung in Brasilien informieren, die demnächst auch in anderen Ländern eintreten kann. Seit einiger Zeit werden die Doppelbesteuerungsabkommen mit den Schwellenländern unserer Erde überprüft. Das Bundesfinanzministerium (BMF) hat bereits im Frühjahr des vergangenen Jahres das Doppelbesteuerungsabkommen mit Brasilien gekündigt. Die Folge davon ist, dass die Kolleginnen und Kollegen in Brasilien ab diesem Jahr bis zu 2.500 Euro Steuern pro Monat (!) an den brasilianischen Staat abführen sollen. Wohlgemerkt, das sind Steuern für alle Einkünfte in Deutschland, für die bereits hier Steuern bezahlt werden. Das BMF hat es abgelehnt, den deutschen Lehrern in Brasilien hierfür einen Ausgleich zu zahlen. Das Auswärtige Amt hat den Kolleginnen und Kollegen in Brasilien jetzt zugesagt, dass „die beteiligten Ressorts sich bemühen, zur Milderung der Wirkung auf die Betroffenen, geeignete Lösungsansätze zu erarbeiten“. Ich habe in einem weiteren Brief an den Bundesaußenminister darum gebeten, dass sein „Haus den Dienst in der Verantwortung an den Ihnen anvertrauten Auslandslehrkräften in vollem Umfang wahrnimmt, Versäumnisse korrigiert und so künftigen Fehlentwicklungen vorbeugt.“ Darüber hinaus haben wir auch bei Gesprächen mit Mitgliedern des Bundestages diese Misere erörtert und hoffen auch von dieser Seite Unterstützung zu erhalten.

Mit herzlichen Grüßen

Ihr



TU9 Service für Auslandsschulen geht Online

Seit einem halben Jahr bietet die TU9 Gruppe Deutschen Schulen im Ausland einen besonderen Informationsservice.

Schüler der Deutschen Schulen im Ausland erhalten Informationen zu Studienbedingungen und Studienmöglichkeiten an den 9 Technischen Hochschulen der Gruppe. Das Beratungsangebot, das sich ebenfalls an Eltern der Schüler und die Studienberater der Auslandsschulen richtet, wird nun erweitert: Ab sofort können alle Interessierten auch die Internetseite www.tu9.de/auslandsschulen nutzen, um sich zu informieren.

Ein Internetforum, das auf der Seite eingerichtet ist, soll dazu dienen, den Meinungs- und Erfahrungsaustausch zwischen den Schülern der Auslandsschulen und TU9 Hochschulvertretern anzuregen.

Wir sind zwar kein sehr großer Verband, aber ein Verband, der sich durch große Mobilität seiner Mitglieder auszeichnet. Trotz – böse Zungen behaupten „wegen“ – moderner Datenverarbeitung geschehen daher immer wieder Fehler bei der Aktualisierung der Mitgliederverwaltung, die einen enormen Aufwand bedeutet.

Wir bedanken uns bei unseren aufmerksamen Leserinnen und Lesern, die uns durch Zuschriften auf diese Fehler aufmerksam machen.

Die Fehler aus Heft 1/06 wurden hoffentlich alle im vorliegenden Heft 2/06 korrigiert.

● Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Jochen Bischoff ■ Ludwigstr. 34, 76879 Ottersheim

Daniel Ruckdeschel ■ Hofer Str. 21 a, 95028 Hof

Hamza Dehne ■ Wendehagen 32, 30419 Hannover

Nicola Dührberg ■ Hauptstr. 28, 27412 Bredorf

Anette Ebert-Skyvalos ■ Röhrborngasse 57, 60388 Frankfurt/M

Jürgen Feick ■ Anton-Bruckner-Str. 26, 64807 Dieburg

Christian Finkmann ■ Rektor-Kruse-Weg 18, 58644 Iserlohn

Tobias Frank ■ Hirtschulzstr. 6, 12621 Berlin

Thomas Fühning ■ Ottersbekallee 17, 20255 Hamburg

Markus Hundsdorfer ■ Badstr. 17, 67251 Freinsheim

Christine König ■ Königstr. 12, 15377 Buckow

Florian Krumb ■ Seekatzstr. 16, 64285 Darmstadt

Uwe Loitsch ■ J.-J.-Kaendler-Str. 31, 1477 Fischbach

Evelin Platzeck ■ Lindenallee 17, 17121 Groß Zashow

Barbara Port-Heix ■ Schelde-Lahn-Str. 76, 35688 Dillenburg

Jörg Richter ■ Hermannstädter Weg 1, 37520 Osterode

Annette Schönherr ■ Weinbergstr. 65, 36381 Schlüchtern

Rolf Schwab ■ Oberfeldstr. 27, 76297 Stufensee

Walter Schwarz ■ Meisenring 1, 34582 Borken

Kai Ulmer ■ Winzerer Str. 17, 80797 München

Walter Wittrodt ■ Geismarer Str., 35066 Frankenberg

Neue Mitglieder (Ausland)

Holger Bachlechner ■ DS Wahington

Otmar Braach ■ Bialka Polen

Gabriele Bruhn ■ DS Warschau

Christa Buchner ■ DS Kapstadt

Ursula Dehne-Haas ■ DS Lima

Martin Gabel ■ DS Puebla

Claudia Häfner-Schneider ■ DS Belgrad

Sybillie Pux ■ Taipei

Christian Röhnisch ■ DEO Kairo

Franz Thomaser ■ Simferopol

Sigrid Tünnermann ■ DS Peking

Juliane Wiederrecht ■ DS Peking

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Corinna Dreßler ■ DS Nairobi

Klaus Kettelhoit ■ DS Caracas

Harald Mink ■ DS Nairobi

Werner Schreiber ■ DS Sao Paulo

Gabriele Silberstein ■ DS Quito

Bernhard Teichfischer ■ Istanbul Lisesi

Kerstin Urlaub ■ DS Johannesburg

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Winfried Barthen (DS Washington) ■ Kappelbergstr. 35, 70327 Stuttgart
Helmuth Biernoth (DS Lima) ■
Thomas Franz Thomas (Dobrze Wielki/Polen) ■ Terrotstr. 43, 70374 Stuttgart
Josef Freund (DS Genf) ■ Tudorfer Str. 30, 33178 Borcheln
Johannes Geisler (Istanbul/Türkei) ■ Emser Str. 282 a, 56076 Koblenz
Ralf Hausmann (DS Puebla) ■ Schreinerweg 4, 38126 Braunschweig
Egon Koch (DS San José/Costa Rica) ■ Kirchweg 24, 77830 Bühlertal
Markus Schulte (DIS Mallorca) ■ Hinter dem Schützenplatz 2, 56299 Ochendung
Jürgen Seiberling (DS Guatemala) ■ Dagobertstr. 8 a, 76833 Siebeldingen
Ulrich Ulmer (DS Porto) ■ Am Waldschlösschen 32, 33739 Bielefeld

Andreas Weber (DS Lima) ■ Düsseldorf
 Str. 10, 38440 Wolfsburg
Jochen Zerrath (Goetheschule Buenos Aires) ■
 Föhrenkamp 11, 26188 Edewecht-Friedrichsfehn

Liste der Mitglieder, deren Anschrift wir suchen

<i>Sandra Bekloer</i>	<i>Olaf Nissen</i>
<i>Peter de Boer</i>	<i>Ina Nolte</i>
<i>Anne Dahl-Semmler</i>	<i>Biswas Orun</i>
<i>Hans-Joachim Fuhrig</i>	<i>Herbert Reutter</i>
<i>Michael Geschwandtner</i>	<i>Jürgen Sauer</i>
<i>Annerose Heidrich</i>	<i>Nikolaus Schmidt-Salzen</i>
<i>Friedhelm Höhne</i>	<i>Kurt Warmstein</i>
<i>Kerstin Hoffmann</i>	<i>Jürgen Wesser</i>
<i>Roland Kenschke</i>	<i>Simon Wörz</i>
<i>Karl-Heinz Müllem</i>	

● **Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes**

Allgaier, Dr. Dieter ■ Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Baier, Wolfgang ■ Colegio Andino, Apartado Aéreo, Co-103235 Santa Fé de Bogotá
Boucsein, Frank ■ Laubenstr. 12, 63667 Nidda
Buhren, Prof. Dr. Claus ■ Carl-Diem-Str. 6, 50933 Köln
Dederding, Dr. Hans-Martin ■ Uspenskaja 60/2, 65045 Odessa/Ukraine
Egenhoff, Manfred ■ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Emminger, Dr. Felix ■ Deutsches Lehrerfortbildungsinstitut „Wilhelm von Humboldt“, Casilla 125, Correo 30, Santiago de Chile
Gaigl, Hartmut ■ Hindenburgstr. 90, 71229 Leonberg
Glaue, Heidi ■ DS Helsinki, Malminkatu 14, FIN-00100 Helsinki
Kalb, Jürgen ■ Rosenstr. 16, 73733 Esslingen
Koslowski, Peter ■ Plattenweg 1, 91791 Ellingen
Krüger, Gerrit ■ Via Aurelia Antica 397-403, I-00165 Rom
Kümmel, Prof. Dr. Reiner ■ Uni Würzburg, Am Hubland, 97074 Würzburg

Lietz, Roman ■ Dornburgerstr. 148, 07733 Jena
Micklitz, Günther ■ Max-Born-Str. 3, 53229 Bonn
Müller, Dr. Bernd ■ Dahlemstr. 30, 63741 Aschaffenburg
Rolff, Prof. Dr. Hans-Günter ■ Uni Dortmund, Campus Nord, 44221 Dortmund
Sauer, Dr. Manfred ■ Kimpelweg 49, 87700 Memmingen
Wegmann, Heribert ■ BVA-ZfA, Barbarastr. 1, 50728 Köln
Wicke, Rainer E. ■ Amselweg 5, 51519 Odenthal

Die Fotos mit Bildunterschriften stammen – wenn nicht anders belegt – in der Regel von den Autoren der jeweiligen Textbeiträge. Die Karikaturen stammen von Peter Koslowski.

In eigener Sache

Bitte melden Sie unserem Schatzmeister, Wolfgang Tiffert (tiffert@vdlia.de), jede Adressenänderung, damit Sie Ihre aktuellen Hefte ohne Verzug erhalten.

● Wie buchstabiert man „Dialog“?

Warum es sinnvoll ist, dass Jugendliche weltweit die deutsche Sprache und Kultur kennen lernen: Die Vermittlerrolle der Auslandsschulen von Buenos Aires bis Tokio

Joachim Schneider

In der Januar/Februar-Ausgabe von „Profil“ – Das Magazin für Gymnasien und Gesellschaft des Philologenverbandes – erschien folgender Beitrag unseres Geschäftsführers und stellvertretenden Vorsitzenden Joachim Schneider.



Deutsche Schulen im Ausland, von Moskau bis Singapur, von Sydney bis New York, sind weltweit als Außenstellen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik im Dienst der Völkerverständigung tätig. Sie machen unser heutiges Deutschlandbild der jungen Generation in den Gastländern verständlich und dienen als wirk-same Außenrepräsentanz deutscher Kultur und Gesellschaft.

In einem weltumspannenden Netz von 117 Deutschen Schulen werden zurzeit 60.000 einheimische und 17.000 deutsche Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Aus Spezialgymnasien, staatlichen Schulen des jeweiligen Gastlandes und Sprachbeihilfeschulen kommen weitere 250.000 Landeskinder hinzu. Das ist nicht nur von der Zahl her beachtlich, die Schülerinnen und Schüler sind auch Multiplikatoren des Verständnisses und der Sympathie für deutsche und europäische Bildung und Kultur.

Durch das Erlernen der deutschen Sprache in den Schulen und die tagtägliche Begegnung mit deutschen Dialogpartnern, den etwa 1.500 vermittelten Auslandslehrerinnen und -lehrern, kann die langfristige Wirksamkeit des Dialogs über politische und kulturelle Grenzen hinweg gesichert werden.

Der Weg zur Fußballweltmeisterschaft wird hart und steinig, aber im Export läuft Deutsch-

land als Titelverteidiger auf. Ein Zusammenhang ist eindeutig:

Die Auslandsschulen bringen herausragende Persönlichkeiten hervor, die in ihrem Lande zentrale Leitungs- und Repräsentationsfunktionen innehaben: in Politik und politischen Gremien, Rechtsinstitutionen, Wirtschaft, Handel, Medien und Kultur.

Hier wird auch über Abschlüsse von Verträgen mit Industrie und Handel entschieden.

Beispiel: Dass der Abschluss an einer Auslandsschule Grundlage für Karrieren ist, sieht man zum Beispiel in Mexiko. In einheimischen Top-Positionen arbeiten – trotz einer starken Konkurrenz zwischen der amerikanischen und der deutschen Schule – annähernd hundert ehemalige Absolventen der deutschen Schule, einschließlich zwei Minister.

Durch die Vermittlung von fachlichen und persönlichkeitsbildenden Qualifikationen in Schule und dualer beruflicher Ausbildung, die Vergabe von Stipendien und das Engagement im Sozialen und in der Umwelt wirkt die schulische Arbeit im Ausland als konstanter Faktor in die Gesellschaft des Gastlandes hinein. Die Deutschen Schulen sind in den Gastländern stabile Garanten der Förderung besonders der Mittelschicht.

Die Bedeutung und Ausstrahlung dieser Schulen werden im Ausland stärker wahrgenommen als im Inland.

Lehrer im Ausland – Stimme für Deutschland

Deutsche Lehrerinnen und Lehrer im Ausland setzen sich in besonderer Weise für die Ziele der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) ein, vermitteln aus eigenem Erleben ein konkretes Bild vom gegenwärtigen Deutsch-



Schuljahresbeginn Kabul, Aischa-Durani-Schule Frühjahr (Mädchenschule)

land und formen Schulen mit, die in der Konkurrenz mit anderen ausländischen Schulen bestehen können.

Sie verbreiten die deutsche Sprache und deutsche Kultur in der Welt partnerschaftlich, um den Dialog der Kulturen zu erleichtern. Das Vermitteln der deutschen Sprache erfolgt im internationalen Kontext und bedeutet eine Bereicherung für den Lernenden wie auch für den Lehrenden (Kompetenz, Mobilität, Erfolg). Die besondere Leistungsfähigkeit dieser Auslandsschulen zeigt zum Beispiel die Tatsache, dass Deutsche Schulen selbst in den Ländern der PISA-Gewinner einen herausragenden Platz in der dortigen nationalen Bildungslandschaft (Bildungsranking) einnehmen.

Der Nutzungstransfer der rückgekehrten Auslandslehrkräfte ins Inland ist bedeutsam und langfristig wirksam für die pädagogische Entwicklung unserer Schulen.

Kurzichtiges Sparen bringt weitsichtige Zukunftsinvestitionen in Gefahr

Obwohl sich Verantwortliche in Politik, Institutionen und Verbänden engagiert für die schulische Arbeit im Ausland einsetzen, erfährt seit 1999 das Auslandsschulwesen einschneidende Kürzungen bei einer wesentlichen Ausweitung der schulischen Aufgaben, zum Beispiel Neugründungen in Fernost, den Mittelosteuropäischen Staaten, den GUS-Staaten, den Baltischen Staaten.

Bewährte und notwendige Strukturen werden durch personelle und finanzielle Einschnitte nachhaltig geschädigt. Das ist verbunden mit einem Glaubwürdigkeits- und Statusverlust in den Gastländern, einer starken Gefährdung der im Inland und im Ausland anerkannten Bildungsabschlüsse und der Attraktivität des Hochschulstandortes Deutschland. Zurzeit studieren 25 % der Absolventen der deutschen Auslandsschulen in Deutschland.



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

Die beständigen Kürzungen im Schuletat des Auswärtigen Amtes haben zu gravierenden Problemen – neben mangelnder Sachausstattung – vor allem in der Versorgung der Auslandsschulen mit erfahrenen und qualifizierten Lehrern geführt. Die Verpflichtung zur so genannten globalen Minderausgabe von zurzeit 2,5 % gefährdet bereits im Jahre 2005 die derzeitige, ohnehin zu niedrige Anzahl von 1.515 Auslandslehrkräften.

Im Einzelplan 05 des Auswärtigen Amtes waren im Schulfond sachfremde Leistungen für andere Mittler „versteckt“, sodass aufgrund der fehlenden Haushaltsklarheit an den Schulen im Ausland nur ein Teil der ausgewiesenen Summe ankam.

Beispiel: Aus dem Schulfond der Auslandsschulen wurde der fiktive Inlandsanteil der Lehrkräfte der Europäischen Schulen (ES) finanziert und kam somit den Deutschen Schulen nicht zugute. Inzwischen gibt es vier (!) ES in Brüssel, drei in Deutschland (Karlsruhe, München und Frankfurt am Main). Aus dem Bau- fund (bisher etwa 14 Millionen Euro pro Jahr), der für 117 Schulen da ist, wurden in den letzten vier Jahren allein etwa 10 Millionen an der ES Frankfurt verbaut. Aus dem Schulfond wurden ebenfalls die 35 Fachberater des Goethe-Insti-

tuts finanziert, die Fortbildung für Erwachsene anbieten.

Fazit: Von den ausgewiesenen 175 Mio. Euro kommen nur 120 Mio. Euro an den deutschen Auslandsschulen an. Schulen und Eltern müssen bis zur sozialen Unverträglichkeit erheblich erhöhte Eigenleistungen erbringen, die zu finanziell bedingten Abmeldungen von den Deutschen Schulen geführt haben, bei gleichzeitig sinkenden Zuschüssen aus Deutschland. Schulgeldunterstützung und Stipendien für finanziell schwache Familien wurden gekürzt bzw. gestrichen. Die Werteordnung, der wir verpflichtet sind, verlangt aber, eine Bildungselite zu fördern und nicht eine Finanzelite. Die Auslandsschulen sind bisher das Stiefkind der AKBP. Qualitätseinbußen und mangelnde Kontinuität beim Personaleinsatz gefährden die Wirksamkeit der deutschen Auslandsschulen und gehen zu Lasten von Schülern und Eltern.

Tafelsilber nicht veräußern

Wird das Niveau dieser Schulen weiterhin entscheidend abgesenkt, werden andere ausländische Schulen unseren Platz einnehmen. Eine chancenreiche Investition in die Zukunft unserer internationalen Beziehungen ist vertan. Von Eltern, Lehrern und der Industrie wird schon jetzt kritische Besorgnis über den Qualitätsverlust im deutschen Auslandsschuldienst kundgetan.

Sparen ist notwendig, aber mit Maß und einem zukunftsweisenden Konzept. Die Mittel des Schuletats des Auswärtigen Amtes müssen so erhöht werden, dass neben den Bundesprogrammlehrkräften wieder die nötige Anzahl von Auslandsdienstlehrkräften eingesetzt sowie die für einen konkurrenzfähigen Schulbetrieb erforderliche Sachausstattung finanziert werden kann.

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland (VDLiA) hält die substantielle Gefährdung des Auslandsschulwesens für ein gesellschaftlich relevantes und im Zeitalter der europäischen und internationalen Verflechtung der Bundesrepublik für ein herausragendes Zukunfts-Thema.

Schulische Arbeit im Ausland nimmt sich täglich der Frage an, wie die europäisch gewachsene Kulturation Deutschland ein gelassenes

Bewusstsein ihrer Identität entwickeln und sich gleichzeitig öffnen kann für die Herausforderungen des Fremden.

Auslandsschulen haben neben anderen Mittler-Organisationen der deutschen Kulturarbeit im Ausland ihren unverzichtbaren Platz. Deutsche Schulen wirken zum Wohle ihres Gastlandes, der deutschen Außen(wirtschafts)politik und als Brücken des Verständnisses zwischen den Nationen.

Beispiel: In einem Interview (Spiegel Nr. 50 v. 12.12.05, Seite 140 f.) plädiert der ägyptische Milliardär Naguib Sawiris, Absolvent der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo (DEO), für den Ausbau des deutschen Auslandsschulwesens, um damit gut ausgebildete Kräfte für Länder wie Ägypten zu erzielen. Und über die Bedeutung, welche die DEO Kairo für ihn und sein Leben hat, sagt er: „Am Ende brauchen wir auch in der arabischen Welt die Trennung von Staat und Kirche. Diese Weltsicht, diesen klaren Blick, verdanke ich letztlich meiner europäischen, meiner deutschen Erziehung, meiner Begegnung mit Nietzsche und Schopenhauer, mit Goethe und Böll.“

Man kann das über Generationen erworbene Tafelsilber auch veräußern – aber nur einmal!



Die Umweltgruppe der DS Riyadh besucht das Sonnenenergie Dorf (König Saud Universität).

Übersetzung: „DS Riyadh ist erste ‚Umweltschule in Asien‘“

Oder, um es mit Bundespräsident Horst Köhler in seiner Antrittsrede 1. Juli 2004 im Deutschen Bundestag auszudrücken: „Wir können uns trotz aller Wahlen kein einziges verlorenes Jahr für die Erneuerung Deutschlands mehr leisten.“



DRINGEND und WICHTIG

In eigener Sache

Unsere Zeitschrift ist kein Selbstläufer, sie ist auf freiwillige Beiträge angewiesen. Unsere Zeitschrift soll für alle Mitglieder und die anderen Leser kompetent, interessant und auch hin und wieder amüsant sein. Dazu braucht die Schriftleitung Ihre Mitarbeit. Ohne Ihre Zuschriften aus dem Aus- und Inland kann es keine eigenständige Zeitschrift des VDLiA geben.

Damit Sie sich persönlich angesprochen fühlen, weil Sie ja bestimmt zu dem ein oder anderen Thema etwas zu sagen bzw. zu schreiben haben, wozu Ihnen lediglich nur noch ein letzter Anstoß fehlt, seien Ihnen hier grob die Themenschwerpunkte der kommenden Hefte genannt:

Heft 3/2006: Jugendbegegnungen / Schüleraustausch

Heft 4/2006: DSD – Sprachdiplom der KMK

Heft 1/2007: DFU – Fachsprache im fremdsprachlichen Unterricht

Jetzt können Sie sich „projektorientiert“ auf Ihr Thema einstellen und mir rechtzeitig Ihren Beitrag zusenden. Wie aber auch schon in Heft 1/2006 mehrfach angeregt, möchte ich Sie darüber hinaus auch nachdrücklich dazu ermuntern, Ihre Auslandsschule (mit oder ohne Bilder) zu beschreiben, Ihre persönlichen Erfahrungen zu verschriftlichen oder Ihren Unterricht vorzustellen.

Die Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“ ist eine Zeitschrift von uns Lehrer(inne)n und für uns Lehrer/innen.

● Nicht der Weg ist das Ziel, sondern besserer Unterricht

Heribert Wegmann – ZfA

Ein Zauberwort geistert in den Zeiten von PISA (Program for International Student Assessment) durch die pädagogische Debatte an Inlands- wie Auslandsschulen: Schulentwicklung. Darüber hinaus speist die fachwissenschaftliche Diskussion weitere Zauberwörter ein: Pädagogisches Qualitätsmanagement, Evaluation, Evaluationszyklen, Schulprogramm, Maßnahmenplanung und viele andere mehr.

Einige erfahrene Schulleiter und Lehrkräfte sind oft noch skeptisch und halten die Debatte für eine vorübergehende Modeerscheinung, die man geduldig ertragen muss. Insbesondere Pädagogen an Auslandsschulen verweisen jedoch zu Recht darauf, dass gerade an deutschen Auslandsschulen die Schulentwicklung schon lange geübte Praxis ist, da die deutsche Auslandsschulen in ihrer großen Selbständigkeit und Eigenverantwortung sich als Privatschulen den örtlichen Marktgegebenheiten stellen mussten und müssen, was ständige Bemühungen um Qualitätsverbesserungen und Kundenzufriedenheit erfordere.

Auch der Hinweis auf gelungene, rasch vollzogene oder sich vollziehende Schulentwicklungen bei Neugründungen (in jüngster Zeit beispielsweise in Budapest/1990 [Gründungsjahr], Prag/1990, Shanghai/1995, Belgrad/1997, Bajas/1998) belegt eindrucksvoll, dass das Netzwerk deutscher Auslandsschulen ein sehr lebendiges und in permanenter Entwicklung begriffenes ist, das außen- und kulturpolitische Veränderungen und Bedarfslagen flexibel nachvollzieht und begleitet. Selbstverständlich floss in so verstandene Schulentwicklung viel pädagogischer Sachverstand ein: Schulziele mussten konzipiert, Lehrpläne entwickelt, Unterrichtsprogramme aufgebaut und schulische Infrastrukturen geschaffen werden – und das alles möglichst systematisch, stimmig und mit deutschen Inlandsvorgaben abgestimmt.

Und dennoch: Das Neue und Reizvolle an der gegenwärtigen Fachdebatte im Auslandsschulwesen, die längst an vielen Auslandsorten



Heribert Wegmann

zu engagierten praktischen Schritten der inneren Schulentwicklung geführt hat, liegt meines Erachtens in der systematischen und ganzheitlichen Betrachtung von Schule, basierend auf einem geschlossenen und schlüssigen theoretischen Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM), das Prof. em. H. G. Rolff von der Universität Dortmund zur Verfügung gestellt hat.¹ Kern dieses Modells oder – in den Worten von Prof. Rolff – „der ultimative Fokus“ ist der gute Unterricht bzw. die Verbesserung seiner Qualität.

Diese zentrale Zielstellung hat die ZfA im Bundesverwaltungsamt im Jahre 2002 bewogen, an den Aufbau eines neuen Unterstützungssystems zur Schulentwicklung heranzugehen und Mittel wie Instrumente bereitzustellen.

Ausgangspunkt der Initiative war die Berichterstattergruppe „Fortbildung“ (inzwischen arbeitet sie unter dem Titel „Qualitätsentwicklung“) des BLASchA unter Leitung von Dr. Reinhard Köhler (Thüringen).

¹ Vgl.: Rolff, Hans-Günter: PQM. Ein Gesamtsystem des Pädagogischen Qualitätsmanagements – Fassung für die Deutschen Auslandsschulen, S. 87 in diesem Heft.

Angeregt durch den Regionalbeauftragten der Zentralstelle Wilfried Janßen war sich diese zentrale Berichterstattergruppe des BLASchA sehr schnell einig, dass die Zeit reif sei für ein Angebot von Schulentwicklungsseminaren, die Schulleitungen, innerschulische Multiplikatoren und Vertreter der Schulvereinsvorstände mit Zielen, Methoden und Instrumenten des PQM vertraut machen sollen. Wilfried Janßen hatte bereits als Schulleiter der Hölters-Schule Buenos Aires (1996–2002) Kontakt zu Prof. Rolff aufgenommen, ihn als Experten für ein schulinternes Seminar gewonnen und anschließend gemeinsam mit seinem Kollegium erste wertvolle Erfahrungen in systematischer Schulentwicklungsarbeit gewonnen.

Die nächsten Schritte waren zwangsläufig:

- Konzipierung eines Einführungsseminars sowie eines zeitlich versetzten Folgeseminars, das im Zweijahresabstand nach dem Einführungsseminar durchgeführt wird. Insgesamt sechs Seminare werden für die genannte Zielgruppe pro Jahr seit 2004 in den größeren Auslandsschulregionen durchgeführt.
- Einberufung einer externen Gruppe von sieben ausgewiesenen Fachexperten: Diese stehen der Zentralstelle sowie der Berichterstattergruppe „Fortbildung“/„Qualitätsentwicklung“ des BLASchA bei den Planungen beratend zur Seite und sie führen die Seminare im Auftrag der ZfA durch. Diese Experten kommen aus Lehrerbildungsinstituten der Länder (Frau Dr. Burmeister/Thüringen, Frau Creutzburg/Hessen, Frau Dr. Tschekan/Hamburg), aber auch aus dem Bereich Auslandsschulen (Herr Dr. Emminger/LBI Santiago, aus dem universitären Bereich (Herr Prof. Buhren/Sporthochschule Köln, Herr Prof. em. Rolff/Universität Dortmund) sowie aus der schulischen Arbeit in der Schweiz (Herr Kempfert).
- Einholen der Zustimmung des Auswärtigen Amts: Das Auswärtige Amt hat 2003 die Qualitätsinitiative begrüßt und unterstützt sie als wichtiges Element der Reform des Auslandsschulwesens. Auch der BLASchA, dem fortlaufend über die Ergebnisse berichtet wird, steht hinter diesem Projekt.

- Sammeln erster Erfahrungen mit zwei Pilotseminaren in Singapur (Februar 2003) und Lissabon (November 2003) und dann Aufnahme des regulären Seminarbetriebs im Jahre 2004.

Inzwischen haben die geplanten Einführungsseminare stattgefunden und im Jahr 2006 werden sechs Folgeseminare durchgeführt.

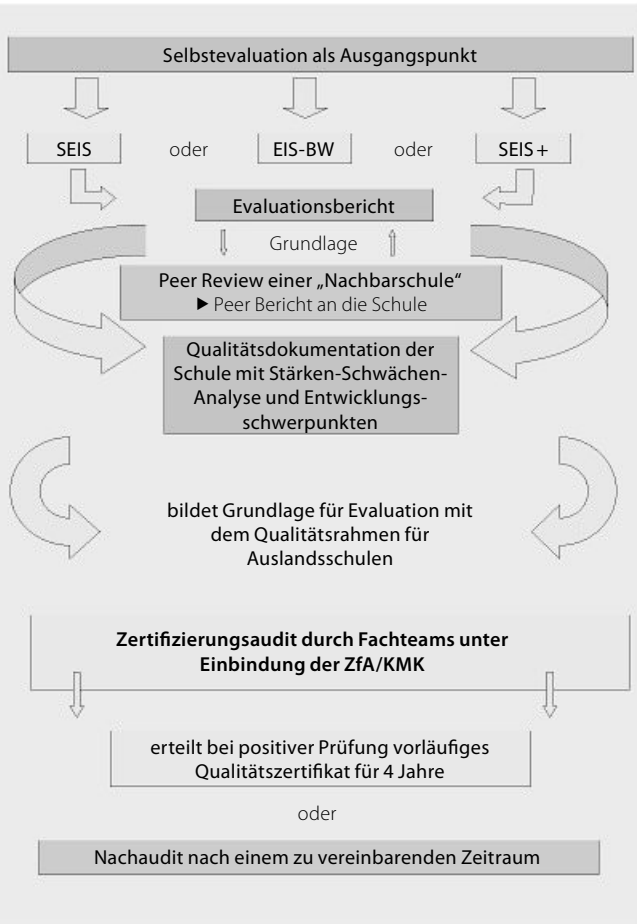
Die erste Bilanz fällt positiv aus: Die weit überwiegende Anzahl der teilnehmenden Leitungskräfte unserer Auslandsschulen hat sehr engagiert mitgearbeitet, äußert große Zufriedenheit, fühlt sich ermutigt, die vielfältigen Fachanregungen im Schulalltag umzusetzen und unterstützt die Planung der Folgeseminare mit eigenen Vorstellungen und Ideen. An fast allen Schulen wurden mit Hilfe der gebildeten Steuergruppen Leitbilder erarbeitet, in einigen Großregionen sogar auf regionaler Ebene, Entwicklungsschwerpunkte definiert und Maßnahmen geplant/durchgeführt. Die Zusammenarbeit der Schulen im Sinne eines Austauschs von *best practices* hat sich verstärkt, Strukturen regionaler Vergleichsarbeiten bauen sich auf, und auf diesem Wege entstehen Grundlagen für zukunftsweisende neue Projekte des BLASchA wie die sukzessive Einführung eines Zentralabiturs.

Überhaupt hat sich gezeigt, dass die PQM-Seminare eine Quelle für weiterführende Projekte sind:

Schon früh entstand durch einen Impuls von Prof. Rolff, aber auch durch Anregungen von Auslandsschulen aus Asien und Lateinamerika die Idee eines Qualitätszertifikats für deutsche Auslandsschulen, das im Sinne eines Gütesiegels das lokale Marketing der einzelnen Schule unterstützen soll.

Prof. Buhren hat hierfür im Auftrag der Zentralstelle den folgenden Verfahrensvorschlag erarbeitet:

An der Prüfung der Frage, ob ein Zertifizierungsverfahren aufgebaut werden kann, wird z. Zt. von Seiten des BLASchA und der Zentralstelle gemeinsam gearbeitet. Das Vorhaben wird durchaus kontrovers diskutiert, und es stellen sich etliche, noch ungeklärte Detailfragen:



- **Einigkeit** besteht darin, dass
 - ein Gütesiegel/Zertifikat für die Marktposition von Auslandsschulen hilfreich sein kann,
 - ein Gütesiegel/Zertifikat auch für die Qualitätsbewertung einer Auslandsschule durch die fördernden Stellen nützlich sein kann,
 - ein überzeugender Qualitätsbegriff („Qualitätsrahmen“) sowie ein überzeugendes Qualitätsverfahren hierzu entwickelt werden müssen.
- **Klärungsbedarf** besteht u. a. darin,
 - wie sich ein Zertifizierungsverfahren zur geplanten neuen Bund-Länder-Schulinspektion verhält,

- welche externen Fachleute (z. B. ehemalige Auslandsschulleiter/Innen) am Auditierungsverfahren zu beteiligen sind,
- wie das Gütesiegel/Zertifikat lauten soll,
- wie die Kostenfrage geregelt wird.

Unabhängig davon, ob zukünftig deutsche Auslandsschulen zertifiziert werden können, arbeiten Vertreter der Länder und der Zentralstelle an einem Qualitätsrahmen, der die gemeinsame Verantwortung von Bund und Ländern ebenso verdeutlichen soll wie die spezifischen Verantwortungsbereiche des Bundes und der Länder (geplanter Abschluss der Arbeit: 1. Halbjahr 2006). Sie folgen damit Beispielen einzelner Bundesländer, aber auch das von der Bertelsmann Stiftung erarbeitete Qualitätsrahmenmodell findet Beachtung. Vorausgesetzt wird dabei, dass (auch die externe) Qualitätssicherung nur dann funktionieren kann, wenn eine Verständigung über den Qualitätsbegriff, also darüber, was eine gute Schule ausmacht, erfolgt ist.

Die folgende Übersicht über den Qualitätsrahmen und einige der dort aufgeführten Kriterien (Entwurfsstand) veranschaulichen exemplarisch dessen Inhalte:

1.1.1

Die pädagogische Arbeit vermittelt demokratische Werte und erreicht demokratisches Handeln

- Die Schule ist der Leitidee einer demokratischen Schulkultur verpflichtet. Sie beteiligt die Schüler an der Gestaltung des Schullebens und fördert ehrenamtliche Tätigkeiten von Schülerinnen und Schülern.
- Demokratische Haltungen werden in schulischen Handlungsräumen erworben, wobei die Gestaltungs- und Entscheidungsbefugnisse fest umrissen sind.
- Eine demokratische Unterrichtskultur bezieht die Schüler altersgerecht in die Planung des Unterrichts ein.
- Im Unterricht wird Wissen über die Geschichte, die Werte und die Institutionen der Demokratie vermittelt.

1.2.1

Die Leistungen der Schüler entsprechen im Fach Deutsch den Prüfungsanforderungen.

- Die Ergebnisse von Orientierungsarbeiten, Vergleichsarbeiten und diagnostischen Tests in Deutsch entsprechen den zu erwartenden Standards.
- Die Schule analysiert die o.g. Ergebnisse mit dem Ziel, die Qualität ihres Unterrichts zu verbessern.

2.2.1

Die Schule fördert individuelle Interessen und Begabungen der Schüler im Unterricht und im kognitiven Bereich

- Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal sprechen regelmäßig über die Entwicklung besonders begabter Schüler und erstellen gemeinsam individuelle Förderkonzepte.
- Die Schule nutzt die Angebote außerschulischer Lernorte, wie Museen, Kirchen, Sportvereine, Musikschulen usw.
- Die Schule stimmt sich im Hinblick auf Fördermaßnahmen bei besonderen Begabungen mit Fachleuten (z. B. Schulpsychologen) sowie mit den Eltern ab.
- Die schulbezogene Einstufung entspricht den Begabungen und Leistungsmöglichkeiten der Schüler.
- Die Schule hält Lernangebote und Verfahrensweisen für Hochbegabte und Hochleistende vor (Enrichment, Teilnahme am Unterricht einer höheren Klassenstufe, Überspringen von Klassen).
- Informations- und Kommunikationstechnologien werden gezielt für die Förderung individueller Lernstrategien genutzt.

4.6.1

Vorstand und Schulleitung haben eine Steuergruppe eingerichtet, die die Umsetzung der gemeinsamen Vision von einer guten Schule koordinierend lenkt.

- Schulvereinsvorstand und Schulleitung haben eine SE-Steuergruppe eingesetzt, in der alle Schulbeteiligten und Lehrergruppierungen vertreten sind.
- Ein Grundlagenpapier zu Aufgaben und Vorgehensweisen der Steuergruppe liegt vor und ist mit Schulleitung und Kollegium vereinbart.
- Die Steuergruppe hat einen Arbeitsplan entwickelt und setzt auf dieser Grundlage Impulse.

Um die Selbstevaluation als Ausgangspunkt von qualitätsorientierter Schulentwicklungsarbeit zu unterstützen, hat die Zentralstelle im letzten Jahr Kontakt zur Bertelsmann Stiftung aufgenommen, die das ausgereifte und auch in

manchen Bundesländern erprobte, elektronisch nutzbare Evaluationsinstrument SEIS (Selbstevaluation in Schulen) entwickelt hat. Nach Abschluss einer entsprechenden Vereinbarung zwischen dem Bundesverwaltungsamt und der Bertelsmann Stiftung wird den Auslandsschulen SEIS in einer gesondert für Auslandsschulen weiterentwickelten Fassung in drei Sprachversionen (Deutsch, Englisch und Spanisch) ab März 2006 zur Verfügung stehen. Rund sechzig Auslandsschulen haben bereits ihr großes Interesse an der Anwendung bekundet und werden sich nach Abschluss der ersten Erhebungsrunde über eine anonymisierte Datenaufbereitung mit den anderen teilnehmenden Auslandsschulen vergleichen können.

Abschließend sei noch einmal hervorgehoben, dass eine erste Zwischenbilanz zum Projekt „Pädagogisches Qualitätsmanagement an deutschen Auslandsschulen“ durchweg positiv ausfällt:

- Leitbilder wurden an nahezu allen Schulen erstellt,
- Schulentwicklungsprogramme sind auf dieser Grundlage entstanden,
- erste Schwerpunktmaßnahmen wurden nach ausführlicher Diskussion in den Kollegien festgelegt,
- Ansätze von schulinternen Evaluationen wurden entwickelt,

Geschmackssache



„Zugegeben: Wir haben tausend Stück sehr günstig bekommen, aber die Auslandsschulen sind bestimmt begeistert von diesem originellen Gütesiegel!“

- die regionale Vernetzung und fachliche Zusammenarbeit der Auslandsschulen wurde erkennbar gestärkt,
- innerhalb der Kollegien ist ebenso eine neue fachliche Gesprächsbasis entstanden wie zwischen den Vertretern der fördernden Stellen/ des BLASchA.

Aber bei allem, was noch zu tun bleibt, gilt es im Blickfeld zu behalten:

Nicht der Weg ist das Ziel, sondern besserer Unterricht.



1 Ergebnisse und Erfolge der Schule	2 Lernkultur- Qua- lität der Lehr und Lernprozesse	3 Schulkultur	4 Schulleitung und Schulmanagement	5 Lehrerprofessiona- lität und Personal- entwicklung	6 Ziele und Strate- gien der Qualitäts- entwicklung
1.1 Persönlichkeits- bildung	2.1 Schuleigenes Curri- culum: Ziele, Inhalte und Methoden	3.1 Soziales Klima in der Schule und in den Klassen	4.1 Schulleitungshandeln und Schulgemein- schaft	5.1 Zielgerichtete Perso- nalauswahl	6.1 Leitbild- und Pro- grammorientierung
1.2 Fachkompe- tenzen	2.2 Lernangebote zur Stärkung der Persön- lichkeit	3.2 Beteiligung der Schü- ler- und Elternschaft	4.2 Zielführende Leitung und Beteiligungs- formen	5.2 Zielgerichtete Perso- nalentwicklung	6.2 Konzepte und Eva- luation der Unter- richts- und Erzie- hungsarbeit
1.3 Schlüsselqualifi- kationen	2.3 Unterrichtsgestal- tung (Lehrerhandeln im Unterricht)	3.3 Öffnung der Schule und Kooperation mit externen Partnern	4.3 Qualitätsmanage- ment	5.3 Lehrerkooperation (Arbeits- und Kom- munikationskultur in der Schule)	6.3 Evaluation der Schu- le und ihrer Ent- wicklung (Schule als Ganzes)
1.4 Praktische Kom- petenzen	2.4 Leistungsanforde- rungen und Leis- tungskontrollen	3.4 Unterstützungssys- tem für Schüler	4.4 Verwaltungs- und Ressourcenmanage- ment	5.4 Personaleinsatz und Ressourcenplanung	6.4 Vergleichende Bilan- zierung der Ergeb- nisse
1.5 Schulabschlüsse und weitere Bil- dungswege	2.5 Schülerunterstützung im Lernprozess	3.5 Integration nicht- muttersprachlicher Schüler	4.5 Unterrichtsorgani- sation	5.5 Professionalisierung	6.5 Dokumentation der Evaluation und der Umsetzungsplanung
1.6 Schulzufrieden- heit und Schuli- mage	2.6 Außerunterrichtliche Schülerbetreuung	3.6 Begegnungsauftrag	4.6 Operatives Manage- ment	5.6 Fürsorgliches Perso- nalmanagement	6.6 Optimierung der Ausgangs- und Rah- menbedingungen
1.7 Gesamteindruck und Selbstprä- sentation der	2.7 Integriertes Medien- konzept	3.7 Sonstiger außenkul- turpolitischer	4.7 Strategisches Ma- nagement	5.7 Nichtlehrendes Per- sonal	6.7 Reif für die Zertifi- zierung

Gesamtrahmen im Überblick

● PQM – Ein Gesamtsystem des Pädagogischen Qualitätsmanagements

Entwurfs-Fassung für die Deutschen Auslandsschulen

Hans-Günter Rolff

Qualitätsmanagement ist für die nächsten Jahre ein bedeutsames Thema, vielleicht sogar das bedeutsamste überhaupt. Qualitätsmanagement ist anspruchsvoll. Denn es muss ganzheitlich sein, d.h. auf einer umfassenden Selbstevaluation beruhen, extern überprüft werden und am besten auch noch eine Zertifizierung umfassen. Zudem sollte es nicht nur einen Management-Fokus haben, sondern dezidiert pädagogisch orientiert sein. Ein Modell, das allen diesen Anforderungen genügt, existiert bisher nicht, sieht man einmal vom Q2E-Modell in der Schweiz ab (vgl. Landwehr/Steiner 2002), das allerdings den Unterrichtsbereich kaum berücksichtigt und für die Sekundarstufe II entwickelt wurde.

Erfahrungen und Modelle von Selbstevaluation liegen inzwischen ausreichend vor (vgl. Müller 2002, Buhren u. a. 1998, Burkard/Eickenbusch 2000). Auch werden Modelle externer Evaluation in unterschiedlicher Form erprobt (vgl. Ditton 2003, Sparka 2001). Sie werden jedoch nicht systematisch mit der internen Evaluation verknüpft und orientieren sich selten an schulübergreifenden Kriterien. Immer häufiger wird gefordert, das schulische Qualitätsmanagement zu zertifizieren. Bei ISO 9000 ff. und neuerdings bei Q2E werden solche Zertifizierungen angeboten. Insgesamt mangelt es Qualitätsmanagement von und in Schulen an Ganzheitlichkeit und noch seltener folgt es einem entschiedenen pädagogischen Referenzrahmen, der klar und praktikabel genug ist, um den einzelnen Schulen Handlungshinweise zu geben.

I. Ein Grundmodell Pädagogischen Qualitäts-Managements (PQM)

Deshalb sollen im Folgenden die Umriss eines umfassenden und pädagogischen Modells des Qualitäts-Managements für Schulen skizziert werden. Ich nenne es Pädagogisches Qualitäts-Management, kurz PQM¹⁾. Ich scheue mich dabei nicht, den Begriff des Managements zu verwenden, auch wenn dieser in Lehrerkreisen nicht immer beliebt ist. Der Vorzug ist, dass mit

diesem Begriff Qualitäts-Sicherung und Qualitäts-Entwicklung zugleich bezeichnet werden können. PQM dient also sowohl der Sicherung als auch der Entwicklung von Qualität.

Das Modell besteht aus vier Steuerkreisen, die aus Platzgründen Ellipsenform angenommen haben, aus einzelnen Komponenten, die als rechteckige Kästchen dargestellt sind, aus zwei Entwicklungsachsen, die dunkel unterlegt sind, sowie aus etlichen Ein- und Rückwirkun-

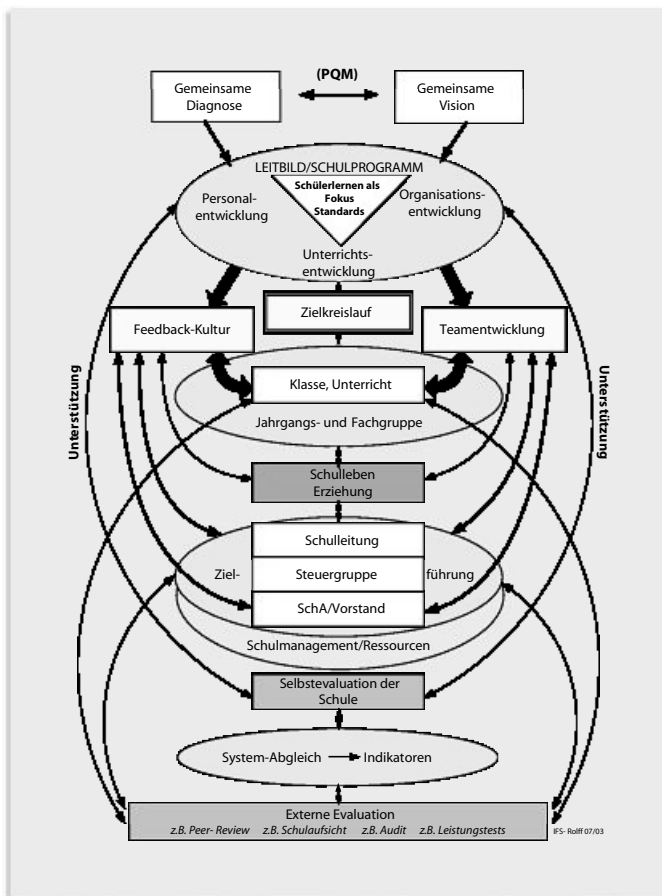


Abb. 1: System des Pädagogischen Qualitäts-Managements (PQM)

gen dieser Komponenten aufeinander, die durch Richtungspfeile symbolisiert sind (vgl. Abb. 1). Es handelt sich also nicht um ein lineares, sondern um ein komplexes Modell, das auch Rückkoppelungen kennt. Ich beginne die Darstellung mit den Steuerkreisen.

Vier Steuerkreise

Der inhaltliche Steuerkreis ist der oberste. Er ist in mancherlei Hinsicht der wichtigste. Er prägt das Pädagogische des Qualitäts-Managements. Das Pädagogische wird durch das Leitbild ausgedrückt, auf das sich (fast) alle Lehrkräfte einigen müssen. Es ist ein Dokument des pädagogischen Selbstverständnisses des ganzen Kollegiums, am besten auch der Eltern und der Schüler. Voraussetzung für die Erarbeitung eines Leitbildes ist, dass durch eine gemeinsame Diagnose die Stärken und Schwächen der Schule geklärt und gemeinsame Visionen entwickelt werden.

Das Leitbild bietet einen Orientierungsrahmen für die Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung (UE, PE und OE). Es stellt die Entwicklungsperspektive der Schule dar, die durch UE, PE und OE umgesetzt wird.

Zum inhaltlichen Steuerkreis gehört ferner, dass die Lernfortschritte der Schüler der Fokus ihrer Arbeit, letztlich der ultimativen Bezugspunkte sind, an denen sich alle Maßnahmen des PQM ausrichten. Dabei wird ein „weiter“ Lernbegriff unterlegt, der kognitives, emotionales, ästhetisches und motorisches Lernen umfasst.

Operativer Steuerkreis

Der operative Steuerkreis umschließt den Kernprozess jeder Schule, den Unterricht. Dieser findet zumeist in Klassen statt, manchmal aber auch klassenübergreifend. Der Unterricht ist in erster Linie von der jeweiligen Lehrperson gesteuert, wird aber auch in der Jahrgangs- und in der Fachgruppe abgestimmt. Es ist auch sinnvoll, die Lehrer und Lehrerinnen, die die meisten Stunden in einer Klasse erteilen, zu einem Klassenteam zusammenzuschließen, das die überfachlichen Angelegenheiten regelt, neue Lehrmethoden erprobt und über Erziehungsfragen berät. Unterricht erzieht, und das Erziehungsklima wirkt zurück auf den Unterricht.

Leitungs-Steuerkreis

Der Leitungs-Steuerkreis managt das System des PQM insgesamt. Die Schulleitung trägt die Gesamtverantwortung, macht aber nicht die gesamte Arbeit. Deshalb ist der Leitungs-Steuerkreis erweitert um eine Steuergruppe (STG), in der möglichst alle Lehrergruppen und Fachbereiche vertreten sind. Die STG koordiniert das PQM und trifft dabei Prozessentscheidungen, z.B. über den Einsatz von Instrumenten und Methoden des PQM oder über Fortbildungen. Die Entscheidung über Strukturen und Folgerungen aus den Ergebnissen fällt die Schulleitung, die STG kann sie im Auftrag des Kollegiums vorbereiten. Der Schulleiter sollte der STG angehören, ihr aber nicht vorsitzen, weil sie nicht als Verlängerung der Schulleitung, sondern als Organ des Kollegiums gedacht ist.

Evaluations-Steuerkreis

Der vierte Steuerkreis regelt den Abgleich zwischen dem PQM der Einzelschule und den Anforderungen des gesamten Schulsystems. Das PQM der Einzelschule findet seine Grundlage in der Selbstevaluation, die schulintern stattfindet (vgl. Rolff 2001). Sie bezieht sich vor allem auf das Leitbild und aktuell auf einzelne Vorhaben oder Foki, wie z.B. den Mathematikunterricht im 9. Jahrgang oder Streitschlichtertraining.

Selbst- oder interne Evaluation benötigt allerdings einen externen Referenzrahmen, sonst würde sie „im eigenen Saft schmoren“ und taugte sie auch nicht zur Rechenschaft. Externe Evaluation ermöglicht einen fremden Blick auf die eigene Arbeit sowie einen Vergleich mit anderen Schulen und dem ganzen Schulsystem. Die Formen der externen Evaluation, die etwa alle fünf Jahre stattfindet, sind vielfältig, es kann sich z. B. um Peer-Reviews (Peers sind „kritische Freunde“ aus anderen Schulen, aber auch aus anderen Lebensbereichen) handeln, um den schulinternen Vergleich mit den Ergebnissen landesweiter oder internationaler Leistungsuntersuchungen („Auto-Benchmarking“), um Inspektionen der Schulaufsicht oder um Audits von Einrichtungen, die Zertifikate, Gütesiegel oder Qualitätspreise vergeben. Unter Auditoren werden unabhängige Sachverständige verstanden. Darauf wird noch zurückzukommen sein.

Schulleben

Zwischen dem operativen und dem Leitungs-Steuerkreis, also in der Mitte des Geschehens, ist das Schulleben angesiedelt. Zum Schulleben gehören das Erziehungsklima, die Kommunikationsstile, aber auch die Elternbeteiligung. Im gelungenen Fall wird es durch einen Ethos geprägt. Schulethos meint mehr als Schulklima, nämlich Grundwerte und Haltungen, vor allem solche, die etwas mit Kollegialität, Pflichtgefühl, Verbindlichkeit und Wertschätzung zu tun haben, sowohl in bezug auf die Lehrer wie auf die Schüler.

Zielführendes Handeln

Evaluationen erbringen das Wissen darüber, wo man steht. Deshalb gehören sie unverzichtbar zum PQM. Das ist nur eine Voraussetzung. Wichtiger noch ist, sich klar zu machen, wohin man will bzw. muss. Das setzt eine Klärung der vorgegebenen wie der selbst zu setzenden Ziele voraus, um zielführend handeln zu können, wie es der Zielkreislauf in Abb. 2 zeigt. Nur, wer klare Ziele hat, weiß was er erreichen will und kann evaluieren, was erreicht wurde und was nicht. Zielführendes Handeln ist also die Grundlage des Qualitätsmanagements (vgl. Schmoker 1999).

Der Zielkreislauf bildet das Prozessmodell des PQM. Er muss mit dem Aufbaumodell der Architektur des PQM (Abb. 1) gekoppelt werden, um dieses zu dynamisieren. Die Zielsetzungen sollten aus dem Leitbild bzw. den darauf bezogenen Entwicklungsschwerpunkten hergeleitet werden.

Die Zielkreisläufe formen und akzentuieren das Handeln der Schulleitung und der Steuergruppe, aber erst recht der Fachkonferenzen und der Jahrgangsteams. Letztere realisieren die Unterrichtsentwicklung und diese ist nur effektiv, wenn Fach für Fach Halbjahres- bzw. Jahresziele festgelegt werden. Zu viele Ziele überfordern indes jedes Qualitätsmanagement. Es geht auch nicht um die vielen Routinen, die im (Schul-)Lehrplan festgeschrieben werden, sondern um besondere Akzente, die gesetzt werden sollen, wie z. B. Methodentraining in der Jahrgangsstufe 5 oder in der Fachkonferenz Mathematik. „Twenty is plenty“ sagt man beim Qualitätsmanagement in der Industrie wie im Dienstleistungsbereich. Auch in der Schule soll-

ten nicht mehr als 20 Ziele gleichzeitig verfolgt werden.

Vor allem müssen die Schulen in der Lage sein, ihre operativen Ziele selber zu setzen und so zu formulieren, dass sie überprüfbar sind. Dazu eignen sich insbesondere Indikatoren, deren Konstruktion ein wenig Training verlangt, dann aber von Lehrpersonen leicht vorgenommen werden kann (vgl. dazu Buhren u. a. 1999).

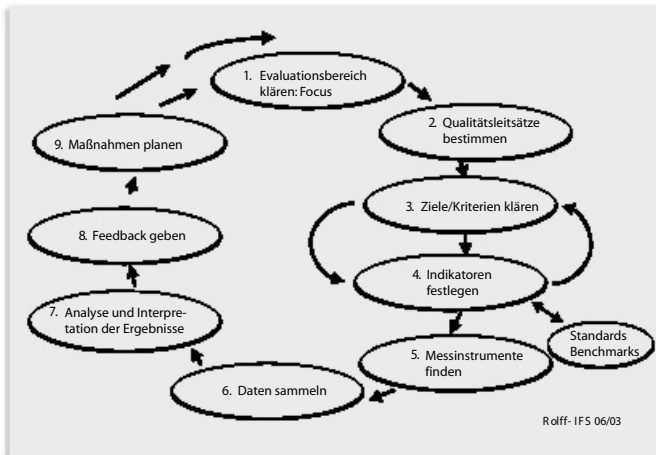


Abb. 2: Zielkreislauf

Zwei „Treiber“

Das PQM umfasst Sicherung, aber auch Entwicklung. Die Qualitätsentwicklung bewegt sich auf zwei Achsen, der Teamentwicklung und der Feedbackkultur. Beide stellen so etwas wie die „Treiber“ der Qualitätsentwicklung dar.

Die Auswahl dieser beiden „Treiber“ entspringt nicht der Willkür und auch nicht dem pädagogischen Wunschdenken. Sie ist durch Forschungsergebnisse begründet. Unterzieht man die Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Schulentwicklung einer Analyse, schälen sich diese beiden Achsen (oder Stränge) als die effektivsten heraus (vgl. vor allem Rosenholtz 1989). Dabei ist mit Wirksamkeit nicht etwa irgendeine diffuse Qualität gemeint, sondern präzise das, was im ersten Steuerkreis als ultimativer Bezugspunkt bezeichnet wurde: Die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler. Beide Entwicklungsachsen sollen kurz erläutert werden. Sie vermitteln sich beide über den Unterricht:

Teamentwicklung

Teamarbeit kann in Schulen mannigfaltig sein: Klassen- und Jahrgangsteams, Fachteams, Projektteams und Schulleitungsteams sind die wichtigsten, aber nicht die einzig denkbaren Teams.

Entscheidend ist allerdings, wie die Teams arbeiten. Nicht alle Gruppen sind Teams und nicht alle Teams sind strikt auf Schülerlernen bezogen. Am wirksamsten sind sog. Professionelle Lerngemeinschaften. Seashore Louis und Leithwood haben die einschlägigen Forschungsergebnisse systematisiert und gelangen zu folgenden fünf Merkmalen Professioneller Lerngemeinschaften (ebenda, S. 280 f.):

1. Gemeinsam geteilte Normen und Werte
2. Fokus auf Schülerlernen
3. Deprivatisierung der Lehrerrolle (Lehrer sehen ihre Klasse und ihren Unterricht nicht als ihr Eigentum an, sondern als Angelegenheit des ganzen Jahrgangs oder der ganzen Fachgruppe)
4. Zusammenarbeit/Kooperation
5. Reflektierender Dialog (zielorientiert und datengestützt).

Feedback-Kultur

Eine Feedback-Kultur, die zweite Entwicklungsachse, entsteht, wenn reflektierende Dialoge zur Arbeits- und Alltagskultur von Schule werden: Dialoge zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Lehrern und Lehrern, zwischen Lehrern und Schulleitern und zwischen Lehrern/Schulleitern mit Eltern. Entscheidend dabei ist, dass die Gespräche datengestützt sind, also eine möglichst objektive Grundlage entsteht, auf die reflektiert werden kann. Daten können Zahlen, dokumentierende Texte oder auch Symbole sein wie Bilder, Graffitis oder Metaphern.

Beispiele für Feedback-Kultur sind Unterrichtseinschätzungen von Schülern (anhand von Fragebogen-Auswertungen, Stimmungsbarometern oder Flipcharts, auf denen Schüler eintragen, was ihnen beim Lernen hilft und was nicht), Rückmeldungen von Lehrern an die Schulleitung (am einfachsten und unverfänglichsten über Fragebogen gestützt) oder Umfragen bei Eltern oder Blitzlichter am Ende von Sitzungen.

Entscheidend ist, dass über die Ereignisse der Rückmeldungen unter den Beteiligten gesprochen wird und aus diesem Gespräch die eine oder andere Konsequenz verabredet wird. Ebenso wichtig ist, dass diese Gespräche durch Normen gelenkt werden, wie z.B. Vertraulichkeit, keine Verletzungen, aktiv zuhören, Rechtfertigungen vermeiden ...

Hospitationen durchzuführen und auszuwerten gehört ebenfalls zur Feedback-Kultur, ist sozusagen eine besonders anspruchsvolle Variante davon.

Eine Feedback-Kultur schafft ein Klima der Offenheit und ermöglicht voneinander zu lernen, auch aus Fehlern. Sie ist auch die Grundlage für eine Hilfekultur, nicht nur in Bezug auf die Schüler, sondern ebenso auf die Lehrer untereinander. Feedback-Kultur hat also zentral mit gutem Unterricht zu tun, aber auch mit den Beziehungen von Leitung und Lehrpersonen.

Unterstützung

Schulen, die ein umfassendes PQM entwickeln wollen, benötigen üblicherweise intensive Unterstützung vor allem im Bereich der Qualifizierung. Dazu gehören Weiterbildung, Beratung und Begleitung. Sie sollte sich vor allem auf Zielklärungen, die beiden Entwicklungsachsen Teamentwicklung und Feedbackkultur sowie auf den operativen, aber auch auf den Leitungssteuerkreis beziehen. Anbieten können die Unterstützung in erster Linie die Behörden, aber auch private Anbieter. Verantwortlich für die Nutzung sind die Schulen selbst.

II. Referenzrahmen zum System-Abgleich

Es wurde bereits erwähnt, dass zum System-Abgleich ein Referenzrahmen vonnöten ist. Sonst besteht Gefahr, dass interne und externe Evaluation aneinander vorbeilaufen oder sich gar an widersprüchlichen Kriterien stoßen. Wenn interne und externe Evaluation wie Zahnräder ineinander greifen sollen, müssen sie sich an denselben Evaluationsbereichen und -kriterien orientieren können, also über einen Referenzrahmen verfügen, der diese enthält und in verständlicher wie akzeptabler Weise artikulieren.

Solche Referenzrahmen liegen für Schottland, die Niederlande und einige Kantone der Schweiz

1 Ergebnisse und Erfolge der Schule	2 Lernkultur – Qua- lität der Lehr- und Lernprozesse	3 Schulkultur	4 Schulmanagement	5 Lehrerprofessionalität und Personalent- wicklung	6 Ziele und Stra- tegien der Qua- litätsentwick- lung
1.1 Persönlichkeitsbil- dung	2.1 Schuleigenes Curricu- lum: Ziele, Inhalte und Methoden	3.1 Soziales Klima in der Schule und in den Klassen	4.1 Schulleitungshandeln und Schulgemein- schaft	5.1 Zielgerichtete Perso- nalaentwicklung	6.1 Programm- und Leitbildentwick- lung
1.2 Fachkompetenzen	2.2 Lernangebote zur Stärkung der Persön- lichkeit	3.2 Lebensraum Schule – Lebensraum Klasse	4.2 Kooperative Wahrne- mung der Gesamtver- antwortung	5.2 Weiterentwicklung beruflicher Kompe- tenzen	6.2 Konzepte und Evaluation der Errichts- und Erziehungsarbeit
1.3 Schlüsselqualifika- tionen	2.3 Unterrichtsgestaltung (Lehrerhandeln im Unterricht)	3.3 Beteiligung der Schü- ler- und Elternschaft	4.3 Schulleitungshandeln und Qualitätsmanage- ment	5.3 Lehrerkooperation (Arbeits- und Kom- munikationskultur in der Schule)	6.3 Evaluation der Schule und ih- rer Entwicklung (Schule als Gan- zes)
1.4 Schulabschlüsse und Bildungsweg	2.4 Leistungsanforde- rungen und Leistungs- kontrollen	3.4 Öffnung der Schule und Kooperation mit externen Partnern	4.4 Verwaltungs- und Res- ourcenmanagement	5.4 Personaleinsatz der Beschäftigten	6.4 Maßnahmen zum schulübergreifen- den Vergleich
1.5 Schulzufriedenheit und Schulimage	2.5 Schülerunterstützung im Lernprozess		4.5 Unterrichtsorgani- sation	5.5 Gesundheitsförder- liche Arbeitsbedin- gungen	6.5 Dokumentation und Umsetzungs- planung
1.6 Gesamteindruck und Selbstpräsentation der Schule	2.6 Außerunterrichtliche Schülerbetreuung				6.6 Verbesserung der Schulumfeldsitua- tion und der Rahmenbedin- gungen

Abb. 3: Referenzrahmen – 6 Qualitätsbereiche und 32 Qualitätsmerkmale und 90 Qualitätskriterien

vor. Unter den deutschen Bundesländern verfügt nur Niedersachsen über einen solchen Referenzrahmen, „Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen“ genannt. Er sollte auch beim Qualitätsmanagement der Auslandsschulen genutzt werden.

Der niedersächsische Orientierungsrahmen besteht aus folgenden Bausteinen:

- 6 Qualitätsbereiche (vgl. Abb. 3)
- 32 Qualitätsmerkmale (vgl. Abb. 3)
- zahlreichen Schlüsselindikatoren
- Hinweisen zu Instrumenten und Methoden der Qualitätsevaluation.

Die Qualitätsmerkmale (und entsprechend auch die Indikatoren) müssten allerdings noch ergänzt werden, um ein spezifisches Profil Deutscher Schulen im Ausland abbilden zu können.

Die von der KMK am 04.12.2003 verabschiedeten Standards für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch können problemlos die Qualitätsmerkmale 1.2 und 1.3 integriert werden, das spezifische Profil Deutscher Schulen im Ausland vor allem in Qualitätsbaustein 2.1 und 4.2.

III. Input – Prozess – Output – Struktur

Jedes etablierte Qualitätsmanagement-System unterscheidet Input – Prozess – Output, wobei im Schulbereich bisher der Input zu stark und der Output zu schwach betont wurden. Burmeister und Creuzburg vom Thüringer Landesinstitut (Thillm) haben ein solches Strukturmodell für den Schulbereich entworfen (vgl. Abb. 4). Es eignet sich gut für die Strukturierung des QMTs der Deutschen Schulen im Ausland und ist geeignet, das PQM-Grundmodell (Abb. 1) zu ergänzen. Auf der Seite der Voraussetzungen („Inputs“) macht es die Bedingungen und Intentionen des QMT deutlich; zudem differenziert es die Ergebnisse („Outputs“). Ebenso anregend ist die Parallelisierung des „Input-Prozess-Output-Modells“ mit dem intendierten, implementierten und erreichten Curriculum.

IV. Gütesiegel/Zertifizierung als Vision

PQM ist ein umfassendes Konzept. Es betrifft jeden Einzelnen, jede Arbeitseinheiten der Schule

und letztlich das Ganze einer Schule. Qualität ist eine Systemeigenschaft. Alle sind mitverantwortlich, die Lehrer, die Schulleitung, die Eltern und auch die Schüler, ohne deren Eigenanteil Lernen nicht möglich wäre.

Alle externen Auditierungen und erst recht Zertifizierungen müssen also das ganze System bewerten. Dabei kann das ganzheitliche Bewertungsmodell des EFQM (European Foundation for Quality Management) als Vorbild dienen, weil es eine interne Evaluation voraussetzt und eine externe systematisch damit koppelt und zudem im Schulbereich bereits erprobt wird.

Quantifizierte Bewertung

EFQM beruht auf einem umfassenden Modell, das aus 9 Hauptkomponenten besteht. Dabei werden auf diese 9 Komponenten insgesamt 1000 Punkte verteilt, z. B. 100 auf Führung oder 150 auf die Ergebnisse, davon 200 auf Mitarbeiter-bezogene Ergebnisse. Wer in einer Branche die höchste Punktzahl erhält, bekommt einen Qualitätspreis, sozusagen ein Gütesiegel.

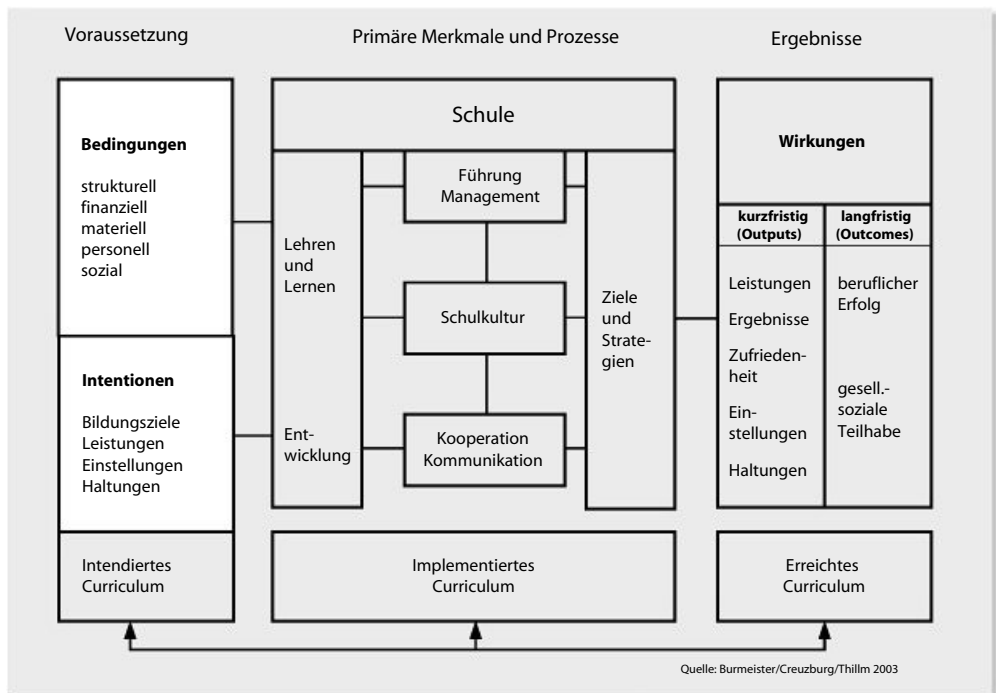


Abb. 4: Strukturmodell des Qualitätsmanagements

Dieser Ansatz könnte mühelos auf das PQM übertragen werden. Das Vorhandensein eines Leitbildes würde z.B. 40 Punkte ergeben, wenn es von allen Lehrpersonen gemeinsam erstellt und getragen wäre, sogar 75. „Fokus auf Schülerlernen“ wäre wenigstens 150 Punkte wert, Feedback-Kultur ebenfalls, usw.

Zertifizierung

EFQM ist kein Zertifizierungs-, sondern ein Wettbewerbs- bzw. Qualitätspreismodell. Beim EFQM gibt es pro Sektor jedes Mal nur einen Preis pro Jahr. Im Dienstleistungssektor haben in den letzten 10 Jahren zweimal Schulen gewonnen, einmal eine nordirische, zum anderen Mal eine dänische. Aber man kann die Zahl der Preise leicht ausweiten, wie es der IFS-Qualitätspreis für Schulen in NRW im Jahre 2000 getan hat. Dabei gewannen 22 Schulen einen Preis (vgl. Mauthe/Rösner 2000).

Man kann das EFQM-Modell jedoch leicht zur Grundlage einer Zertifizierung machen. Man braucht nur eine Benchmark festzulegen, z.B. 700 Punkte. Betriebe, Dienstleistungseinrichtungen und auch Schulen, die diesen Wert erreichen und durch eine externe Evaluation bestätigt bekommen, erhielten dann ein Zertifikat. Bei Schulen sollte man wegen der Wichtigkeit des Schülerlernens zusätzlich spezifizieren, dass Schülerlernen und Unterricht dabei z.B. mindestens 250 Punkte erreichen sollen.

Die Zertifizierung muss durch eine bedeutende Institution oder durch ein akkreditiertes Zertifizierungsunternehmen erfolgen, weil sie sonst nicht anerkannt wird. Bedeutende Institutionen können Stiftungen sein, Institute u.ä. Akkreditierte Zertifizierungsunternehmen existieren in der Bundesrepublik, aber auch im Ausland, zu Dutzenden. Der größte Zertifizierer in Deutschland ist die TÜV-Tochter TÜV-Zert.

Die formellste Form der Zertifizierung erfolgt auf der Grundlage eines ausgereiften und anerkannten Modells des Qualitätsmanagements, welches beim „Deutschen Institut für Normung (DIN)“ anerkannt ist. Im Bereich von Wirtschaft und Verwaltung sind dies vor allem ISO 9000 ff. und EFQM. Im Bereich pädagogischer Einrichtungen existiert bereits ein formell zer-

tifizierbares Modell, das Schweizer Q2E (Dreier/Hartmann 2003). Es bezieht sich – wie erwähnt – auf Berufsschulen und gymnasiale Oberstufen. PQM könnte ein zweites werden, das für alle Schulformen und -arten konzipiert ist.

Die Ansätze aller Zertifizierungen sind vergleichbar. Sie orientieren sich an DIN EN/ISO 10011, Teil 1: Auditdurchführung.

Ablauf des Verfahrens

Die Verfahrensabläufe einer Zertifizierung für Dienstleistungseinrichtungen lassen sich gut auf den Schulbereich übertragen:

- Vorinformation: Die Schule kann sich bei akkreditierten Zertifizierern (Adressen sind bei der TGA, www.tga-gmbh.de, zu erfragen) unverbindlich über eine Zertifizierung informieren lassen.
- Antragstellung der Schule: Nach Antragstellung erhält die Schule einen Vertrag zur Durchführung des Zertifizierungsverfahrens.
- Vorgespräch (auf Wunsch): Um den Ausbau des Qualitätsmanagements bzgl. einer Zertifizierung abzuschätzen, ist die Durchführung eines individuellen Vorgesprächs mit Durchsicht des Management-Handbuchs bzw. der Unterlagen zur Selbstevaluation möglich.
- Voraudit (auf Wunsch): Als „Generalprobe“ für das Zertifizierungsaudit kann ein Voraudit in der Schule vereinbart werden. Hierbei werden einige Schlüsselpersonen nach Durchsicht der Dokumentation des Qualitätsmanagements die Verantwortlichen gemäß einer Auditcheckliste befragt.
- Prüfung der Dokumentation: Nach Einreichung des Handbuchs bzw. der Qualitätsdokumentation erfolgt deren Prüfung. Nach abgeschlossener Prüfung erhält die Schule einen Ergebnisbericht mit einer Empfehlung zur weiteren Vorgehensweise.
- Zertifizierungsaudit: Nach positiv abgeschlossener Prüfung der Dokumentation er-

Raumschiff Scola



„Dass er die Gesamtverantwortung trägt, hätte man ihm aber nicht derart anachronistisch demonstrieren müssen!“

folgt die Begutachtung bzgl. der Umsetzung des Beschriebenen in der Praxis. Dies geschieht durch Begehungen, Interviews und Beobachtungen. Bei positivem Ergebnis bzw. nach Behebung unkritischer Abweichungen wird die Zertifizierungserteilung vom Auditteam empfohlen.

- Nachaudit: Werden während des Zertifizierungsaudits in der Schule kritische Abweichungen gegenüber der Zertifizierungsgrundlage festgestellt, wird vom Auditteam ein Nachaudit empfohlen. Hier wird nach der zuvor vereinbarten Dauer zur Durchführung der notwendigen Korrekturen deren Umsetzung und Wirksamkeit überprüft.
- Zertifikatserteilung: Die Gültigkeitsdauer des Zertifikats beträgt üblicherweise drei Jahre. Die zertifizierten Einrichtungen werden veröffentlicht und sind berechtigt, das erteilte Zertifikat sowie das Zertifikatssymbol für die Außendarstellung zu verwenden.
- Überwachungsverfahren: Das Zertifikat wird einmal im Rahmen eines Kurzaudits bestätigt. Nach drei bis fünf Jahren erfolgt ein Wiederholaudit zur Re-Zertifizierung um weitere Jahre.

Ziele von Zertifizierungen – Motive für Zertifizierungen

Die Zertifizierung ist nicht das wichtigste Element des PQM. Aber sie könnte nützlich sein für Schulen im Wettbewerb; z. B. Berufsschulen, Privatschulen oder Deutsche Schulen im Ausland. Um den Wert eines Zertifizierungssystems für andere Schulen einzuschätzen und die Verbreitungschancen absehen zu können, sind deren Ziele zu klären und die Motive zu eruieren. Das gilt für einzelne Schulen wie für deren Behörden. Idealerweise fallen Ziele und Motive zusammen, so dass man fragen kann:

Was können sich Schulen von einer Zertifizierung erhoffen?

- Schulen erhalten durch die Zertifizierung eine *externe Evaluation*, die ihnen die Stärken zeigt, aber auch die Defizite, und zudem Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Schulen eröffnet.
- Schulen erhalten dadurch *Entwicklungsimpulse*: Sie erkennen, wo etwas zu tun ist.
- Schulen bekommen durch die Zertifizierung eine *Bestätigung*; denn nicht jede Schule wird zertifiziert.
- Schulen, die in Konkurrenz um Schüler und Ressourcen stehen, können das Zertifikat als *Werbemittel* nutzen.
- Schließlich setzt eine Zertifizierung einen erfolgreichen Schulentwicklungsprozess (und einen Bericht darüber) voraus, welches *Zug und Verbindlichkeit* in die innere Schulentwicklung bringt.

Vermutlich sind Zertifizierungen für große Schuleinheiten wie Berufsschulen, Gymnasien und Gesamtschulen interessanter als für kleine Grundschulen. Andererseits gehen gerade im Grundschulbereich die Schülerzahlen deutlich zurück, wächst damit die Konkurrenz (die konfessionelle und allgemein private Grundschulen schon länger kennen) und damit auch das Interesse von Grundschulen an einer Zertifizierung.

Was können sich Schulbehörden von einer Zertifizierung ihrer Schulen erhoffen?

- Die Schulen sorgen selbst für Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung, wodurch sie

die letztinstanzlich zuständigen Behörden arbeitsmäßig entlasten.

- Die Schulen übernehmen die Gestaltungsverantwortung selbst und befreien die Behörden von unangemessenen Legitimationsverpflichtungen.
- Die Informationen über Einzelschulen werden objektiviert und transparenter, so dass die Behörden sachgerechter steuern können.

Auf diese Weise entspannt sich auch das Verhältnis von Behörden zur Politik, zur öffentlichen Meinung und vor allem zu den Eltern.

V. Hinweise zur Realisierung

Selbstevaluation ist vorrangig und Voraussetzung

Alle Zertifizierungsvorschriften und alle Erfahrungen mit externer Evaluation weisen darauf hin, dass ein externes Audit und erst recht eine Zertifizierung eine unhintergehbare Voraussetzung haben, dass nämlich die Schule zuerst eine Selbstevaluation durchführt, auf die sich Audit und Zertifizierung beziehen können. Das Ergebnis muss kommunizierbar und verbindlich sein, also schriftlich niedergelegt sein. Die meisten Schulen dürften für die professionelle Erstellung eines solchen internen Audits bzw. Evaluationsberichtes auf die Hilfe eines Schulentwicklungsberaters angewiesen sein.

Selbstverständlich müssen die externen Auditoren auch das Recht haben, andere Bereiche als die im Schulbericht bearbeiteten zum Fokus ihrer eigenen, d.h. externen Evaluation zu machen. Diese Bereiche dürften allerdings nicht allzu umfangreich sein und sie müssten in Vorgesprächen mit der Schule vereinbart werden (vgl. Rolff 2000).

Ein ausgereiftes PQM zu entwickeln – zumal mit Zertifizierung –, benötigt viel Zeit. Die Automobilindustrie, die Vorreiterin für Qualitätsmanagement war, hat dafür zehn Jahre benötigt – und es gibt immer noch Rückrufaktionen.

Vereinfachte Verfahren

Weil Zertifizierungen im Schulbereich ungewohnt und zudem aufwändig sind, sollte vereinfachten Verfahren Raum gegeben werden. Als „Einstieg“ in Zertifizierungen könnten befugte

Stellen Gütesiegel vergeben, wenn Schulen nachweisen können, dass sie ein effektives Qualitätsmanagement betreiben. Ein Gütesiegel könnten die fördernden Stellen der Auslandsschulen vergeben, also das Auswärtige Amt und die KMK. Sie könnten es gemeinsam oder auch getrennt, d.h. zweimal vergeben. Die Bezeichnung könnte z.B. lauten: „Offizielle deutsche Auslandsschulen“. Ein Logo wäre nützlich.

Außerdem könnten externe Evaluationen und Zertifizierungsaudits zusammengefasst werden. Die Zertifizierung baut dann auf der externen Evaluation auf, die dieselben Dokumente prüft und eigene Recherchen anstellt. Dann reicht ein kurzer Schulbesuch von einem Tag.

Anfangen kann man überall

PQM kann also nur schrittweise realisiert werden. Anfangen kann man überall. Ob mit Schülerbefragungen, Fachgruppenarbeit, der Konzeption von Parallelarbeiten oder mit einer Lehrerselbstevaluation. Oder aber mit ganz anderen, hier überhaupt nicht aufgezeigten Ansätzen und Verfahren. Wichtig ist allerdings, dass es klare Ziele gibt und ein systematischer Kreislauf von der Datenerhebung über die Interpretation bis zu Maßnahmen und zur Evaluation im Laufe eines Jahres, besser noch eines Halbjahres, entsteht. Sonst geht die Luft raus.

Oder um es mit einem leicht abgewandelten Wort von Hartmut von Hentig zu sagen: Die Schritte können ruhig klein sein, wenn das Konzept groß ist. Deshalb ist ein Gesamt-Modell des PQM so wichtig.

VI. Basisliteratur zum Qualitätsmanagement

Arnold, R./Faber, K.: Qualität entwickeln – aber wie? Seelze (Kallmeyer) 2000.

Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin (Raabe) 1995 ff.

Buhren, C. u.a.: Selbstevaluation. Dortmund (IFS-Verlag) 1998.

Buhren, C. u.a.: Qualitätsindikatoren für Schule und Unterricht. Dortmund (IFS-Verlag) 1999.

Bruhn, M.: Qualitätsmanagement für Dienstleistungen. Berlin (Springer) 1997².

- Burkard, Ch./Eikenbusch, G.: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin (Scriptor) 2000.
- Dell, J./Schmidt, G./Tautenhahn, F.: Qualitätsmanagement macht Schule. Bönen (Kettler) 1997.
- Ditton, H./Arnoldt, B./Bornemann, E.: Entwicklung und Implementation eines extern unterstützenden Systems der Qualitätssicherung an Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 45. Beiheft. Weinheim (Beltz) 2002.
- Dreier, F./Hartmann, H. R.: Zertifizierung einer Schule nach dem Modell Q2E. In: Buchen u.a. 2003.
- Gonon, Ph. u.a.: Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. Aarau (Sauerländer) 1998.
- Kempfert, G./Rolff, H.-G.: Pädagogische Qualitätsentwicklung. Weinheim (Beltz) 2002³.
- Kuwan, H./Waschbüsch, K.: Zertifizierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung – Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld 1996.
- Landwehr, N./Steiner, P.: Q2E-Qualitätsentwicklung und Evaluation. Aarau 2002.
- Mauthe, A./Rösner, E. (Hrsg.): Schulqualität konkret. Dortmund (IFS-Verlag) 2000.
- Müller, S.: Schulinterne Evaluation. Dortmund (IFS-Verlag) 2002.
- Niedersächsisches Kultusministerium: Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. Hannover 2003.
- Rolff, H.-G.: Schulentwicklung konkret. Seelze (Kallmeyer) 2001.
- Rolff, H.-G.: Peer-Review. In: Journal Schulentwicklung. H2. 2000.
- Rosenholtz, S.R.: Teachers Workplace. New York 1989.
- Schmoker, M.: Results – The Key to continuous School Improvement. Alexandria, Va (ASLD) 1999.
- Sparka, A.: Das niederländische Inspektorat. Hrsg.: Inspectie van het Onderwijs. Utrecht 2001.
- Seashore Louis, K./Leithwood, K.: From Organizational Learning to Professional Learning Communities. In: Leithwood, K./Seashore Louis, K. (Hrsg.): Organizational Learning in Schools. Lisse (NL) 2000.
- Temme, K.: Qualitätsmanagement in der Schule (ISO). Hannover (Schroedel) 2002.
- Wuppertaler Kreis e.V./Certqua: Qualitätsmanagement und Zertifizierung in der Weiterbildung. Neuwied 2002. ◀◀

● Auf dem Wege zur Zertifizierung

Beitrag für die Zeitschrift der Deutschen Auslandsschulen

Claus G. Bühren

Zur Ausgangslage

In einer seit Herbst 2003 laufenden Qualifizierungsmaßnahme wurden alle deutschen Auslandsschulen in sog. PQM-Workshops (3,5 Tage) mit den Grundlagen eines schulischen Qualitätsmanagements vertraut gemacht. An den Workshops nahmen im Idealfall jeweils die Schulleiter, ein Mitglied des Schulvorstandes sowie ein Mitglied des Kollegiums oder der schulischen Steuergruppe (falls vorhanden) teil. Aus den Workshops ergaben sich je nach Entwicklungsstand der Schule folgende Aufgaben, die die Schulen in den beiden darauf fol-

genden Jahren bis zu einem Follow-Up-Seminar (2 Jahre später) in Angriff nehmen konnten und können: z.B. Einrichtung einer Steuergruppe, Durchführung einer Stärken-Schwächen-Analyse, Entwicklung eines Leitbildes und eines daraus abgeleiteten Schulprogramms, Festlegung von Schwerpunktmaßnahmen der Schulentwicklung (vor allem im Bereich Unterrichtsentwicklung) sowie erste Ansätze einer schulinternen Evaluation dieser Schwerpunktmaßnahmen.

Die einzelnen Aufgaben wurden von den einzelnen Auslandsschulen sehr unterschiedlich

schnell und intensiv angegangen – auch hier spielte der Erfahrungshintergrund der Schulleitung und des Kollegiums eine entscheidende Rolle, ebenso wie die jeweiligen Bedingungen vor Ort.

Inzwischen verfügt eine nicht unerhebliche Anzahl von Schulen über ein Leitbild und ein Schulprogramm; fast alle Schulen haben eine Steuergruppe eingerichtet und erste Schritte auf dem Weg der Schwerpunktbildung und Evaluation wurden gemacht.

Vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse und einer zunehmenden Konkurrenz der Deutschen Auslandsschulen mit anderen internationalen Schulen (je nach Standort) wurde vor allem von den Schulen Lateinamerikas wie auch anderer Standorte der Wunsch nach einer Zertifizierung geäußert. Im Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements war bereits eine Zertifizierung angedacht, allerdings ohne dass die einzelnen Schritte und der Ablauf einer Zertifizierung bereits im Detail ausgearbeitet worden war.

Auf der Sommertagung der Schulleiter der Deutschen Auslandsschulen im Juli 2005 in Köln wurde den anwesenden Schulleitern (etwa 65) der erste Entwurf eines Zertifizierungsmodells vorgestellt, der auf große Zustimmung stieß, wenn es auch einige kritische Stimmen vor allem hinsichtlich des Arbeitsaufwandes und Ressourceneinsatzes gab.

Die Schritte zur Zertifizierung

In der Konzipierung des Zertifizierungsmodells bestand ein leitender Gedanke darin, den Schulen ein Verfahren vorzuschlagen, welches sowohl mögliche bisherige Unternehmungen der Schule im Rahmen eines Qualitätsmanagements aufgreift als auch vom Ablauf und den einzelnen Bestandteilen eine gewisse Vergleichbarkeit ermöglicht. Vor allem soll dieses Modell für Auslandsschulen praxistauglich sein, das heißt: dass erstens die Besonderheit und Unterschiedlichkeit der einzelnen Auslandsschulen soweit wie möglich berücksichtigt wird; zweitens ein realistischer und zumutbarer Arbeitsaufwand für die einzelnen Schulen ins Auge gefasst wird und drittens den räumlichen Entfernungen, zeit-

lichen wie personellen Ressourcen Rechnung getragen wird.

Den Ausgangspunkt auf dem Weg zur Zertifizierung bildet für alle Schulen eine umfassende Selbstevaluation (siehe Abb. 1).

Schritt 1: Die Selbstevaluation

Als Verfahren für die Selbstevaluation wird allen Schulen, die diesen Schritt noch nicht mit einem anderen Instrument vollzogen haben, das international erprobte und inzwischen auch in technischer Form und Handhabung ausgereifte Instrumentarium SEIS der Bertelsmann Stiftung vorgeschlagen. Dieses Instrument bietet in insgesamt 5 Dimensionen die Möglichkeit einer umfassenden Stärken-Schwächen-Analyse, wobei potentiell 4 unterschiedliche Gruppen befragt werden können (Schüler/innen, Eltern, Lehrer/innen und pädagogische Mitarbeiter/innen). Die Fragebögen sind so konstruiert, dass zu den einzelnen Kriterien und Indikatoren, wenn immer es möglich ist, alle Gruppen zu ein und demselben Sachverhalt befragt werden, sodass eine Multiperspektivität von jeweils mindestens zwei Gruppen realisiert werden kann. Das Instrument kann unter www.das-macht-schule.de im Internet eingesehen werden. Hier sind auch die Fragebögen dokumentiert und der technische Ab-

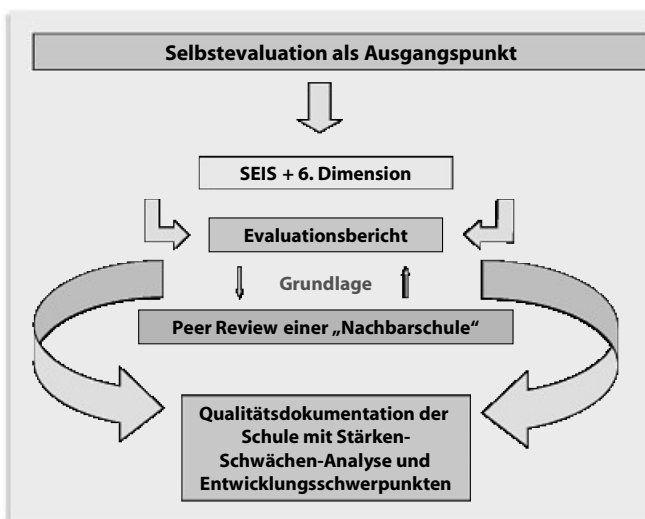


Abb. 1

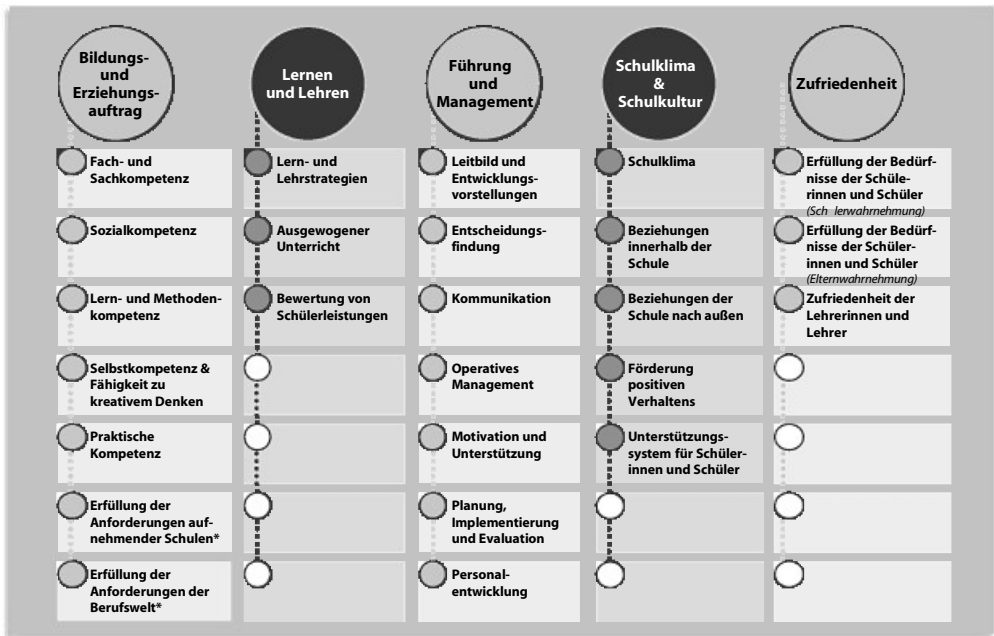


Abb. 2

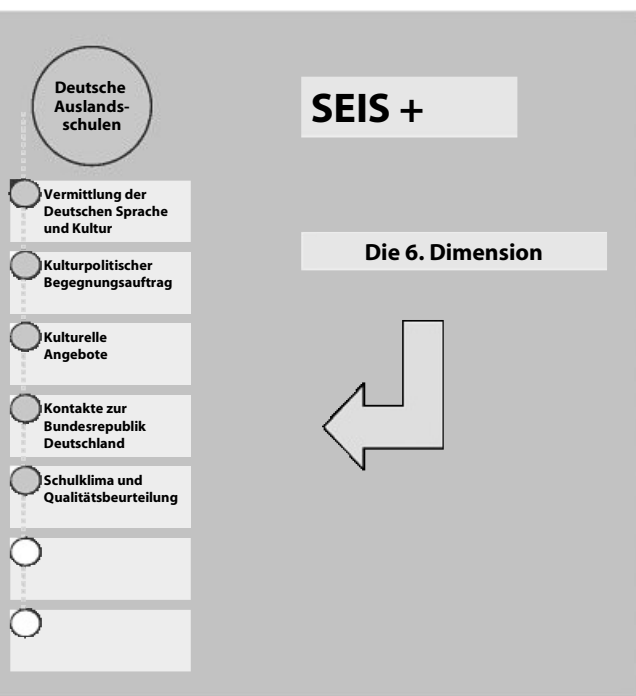


Abb. 3

lauf einer Selbstevaluation mit SEIS wird beschrieben. Neben der einfachen Handhabung und der technischen Unterstützung durch das Internet-Portal bietet SEIS darüber hinaus die Möglichkeit, sich mit den Ergebnissen von selbst definierten Schulgruppen, die dieses Instrument bereits benutzt haben zu vergleichen. Bis zu zwei Vergleichsgruppen können von einer Schule definiert werden (z. B. alle Auslandsschulen und alle Gymnasien oder alle weiterführenden Schulen eines Bundeslandes). Das heißt, SEIS bietet nicht nur die Möglichkeit einer Selbstevaluation sondern auch die eines Qualitätsvergleiches in einzelnen Dimensionen und/oder Kriterien (siehe Abb. 2).

Wie für viele andere Bundesländer, die inzwischen mit SEIS arbeiten, ist auch für die deutschen Auslandsschulen vorgesehen, die bestehenden fünf Dimensionen um eine 6. Dimension zu ergänzen, nämlich mit speziellen Fragen und Aspekten, die für Auslandsschulen relevant sind. Die 6. Dimension liegt bereits im Entwurf vor, sie erfordert aber noch eine abschließende Überarbeitung (siehe Abb. 3).

Für die an SEIS + teilnehmenden Schulen wird ein eigener Schulverbund auf der Internetplattform „das-macht-schule.de“ eingerichtet mit entsprechenden Unterverbünden, die die Spezifika der verschiedenen Auslandsschulen abbilden (Expertenschulen, Begegnungsschulen, Schulen mit verstärktem DU, etc.). Ferner sind Übersetzungen der Lehrer-, Schüler-, Eltern- und Mitarbeiterfragebögen in den gängigsten Landessprachen vorzunehmen, bzw. die bereits vorhandenen zu ergänzen. Eine englischsprachige und eine spanischsprachige Version der Fragebögen sind bereits vorhanden.

Aus den Erfahrungen des INIS-Projektes (International Network for Innovative Schools), aus dem das SEIS-Instrument hervorgegangen ist, hat es sich bewährt, die Schuldaten von entsprechend ausgebildeten Kommentatoren analysieren zu lassen. Diese Kommentare fließen in den Schulbericht ein, den die Schulen nach Eingabe aller Daten als PDF-Dokument von der Internetplattform herunterladen können. Im Dezember 2005 wurden bereits die ersten 5 Kommentatoren aus dem Kreis der Lehrkräfte an Auslandsschulen fortgebildet, die in der Lage sind diese Analysen vorzunehmen. Natürlich kann dies auch von jeder Schule selbst übernommen werden, wobei ein neutraler Blick auf die Daten oft sehr hilfreich und erhellend ist.

Im Anschluss an den Einsatz von SEIS+ haben die Schulen zunächst die Aufgabe aus dem kommentierten Schulbericht eine eigene Analyse vorzunehmen. Die Analyse mündet in einen Selbstevaluationsbericht der Schule, in dem in komprimierter Form die festgestellten Stärken und Schwächen der Schule beschrieben werden und eine Maßnahmeplanung mit entsprechenden Zielsetzungen und „Meilensteinen“ für die nächsten Monate skizziert werden.

Schritt 2: Der Peer-Review

Als nächsten Schritt auf dem Weg zur Zertifizierung vereinbaren die Schulen in einem angemessenen Abstand zur Selbstevaluation (mindestens 9 Monate) einen „Peer-Review“, der mit einem „regionalen“ Team realisiert werden soll (z.B. SL, Refoko, Vorstandsmitglied „benachbarter“ Schulen ...). Über die Zusammensetzung der Peer-Gruppe entscheidet jede Schu-

le selbst. Allerdings sollte dabei berücksichtigt werden, dass die „Peers“ weder in einem Abhängigkeitsverhältnis zur Schule stehen, noch umgekehrt die Schule in irgendeiner Form von den Peers abhängig ist. Hier steht das Neutralitätsgebot im Vordergrund.

Der Peer-Review wird auf der Grundlage des Selbstevaluationsberichtes der Schule durchgeführt. Dieser kann ergänzt werden durch das Leitbild und/oder die Zielsetzungen des Schulprogramms und/oder von der Schule selbst gewählte Qualitätskriterien (maximal 2) des Qualitätsrahmens der ZfA/KMK, die nicht durch die Selbstevaluation abgedeckt werden. Ferner sollten den Peers Leistungsdaten der Schule, die ohnehin regelmäßig erhoben werden, zur Verfügung gestellt werden und schließlich sollte die Schule den Peers spezifische Fragen zur eigenen Schulqualität stellen, die sie gerne durch den Peer-Review beantwortet haben möchte.

Ein ausführlicher Leitfaden für die Durchführung und den Ablauf des Peer Reviews wird derzeit vom PQM-Team (dies sind die Moderatorinnen und Moderatoren der PQM-Workshops) in Zusammenarbeit mit der ZfA erarbeitet. Erfahrungsberichte mit Peer Reviews liegen bisher aus verschiedenen Bundesländern (z.B. Schleswig-Holstein, Brandenburg und Hessen) vor, ebenso aus der Schweiz und Südtirol (siehe Literaturliste).

Die Peers müssen sicherlich auf ihre Aufgabe vorbereitet werden, auch wenn dies in erster Linie als „training-on-the-job“ erfolgen muss. Hierzu könnten vor allem die „Follow-Up-Seminare“ dienen.

Die Peers benötigen für einen Peer-Review etwa drei bis fünf Tage je nach Schulgröße (einen Tag Vorbereitung vor Ort, ein bis drei Tage Schulbesuch, einen Tag Nachbereitung und Verabredung für die Erstellung des Peer Berichtes). Ein Leitfaden für die Erstellung eines Peer Berichtes könnte hier hilfreich sein, eine Vorlage wird ebenfalls vom PQM-Team erarbeitet. Der Peer-Bericht wird den Schulen zeitnah zum Besuch (2 bis 3 Wochen später) zugestellt und im Rahmen einer Konferenz vorgestellt und diskutiert. Wenn möglich sollte mindestens einer der Peers bei einer solchen Veranstaltung zugegen sein.

Schritt 3: Die Qualitätsdokumentation

Die Schule hat die Aufgabe aus den Rückmeldungen und Empfehlungen der Peers weitere Maßnahmen und Entwicklungsschwerpunkte mit den entsprechenden Zielsetzungen zu definieren und/oder die bisherigen fortzuschreiben. Diese sind in Abstimmung mit und Ergänzung durch den Qualitätsrahmen der ZfA/KMK in eine Qualitätsdokumentation der Schule einzubinden. Das heißt konkret, die Qualitätsdokumentation der Schule enthält die folgenden Daten und Informationen:

1. Die Beschreibung des Qualitätsmanagementprozesses der letzten beiden Jahre.
2. Die Ergebnisse der Selbstevaluation und die daraus abgeleiteten Maßnahmen und Entwicklungsschwerpunkte mit einer Beschreibung und Dokumentation der bereits erzielten Erfolge.
3. Die Ergebnisse des Peer-Reviews und die daraus erfolgte Synopse für die weitere Entwicklungsarbeit der Schule.
4. Informationen und Daten zu den Kriterien des Qualitätsrahmens, die weder in der Selbstevaluation noch im Peer-Review berücksichtigt werden können.

Natürlich könnte man sich in Abstimmung mit allen beteiligten Schulen auf eine Auswahl von Pflichtkriterien und Optionalkriterien einigen.

Eine Qualitätsdokumentation sollte frühestens ein Jahr nach dem Peer Review erstellt werden, um der Schule auch die nötige Zeit für Entwicklungsmaßnahmen und die Verstetigung ihres Qualitätsmanagementprozesses zu geben. Für die Qualitätsdokumentation kann wie in vielen anderen Modellen und Konzepten des QM ein Qualitätshandbuch erstellt werden.

Schritt 4: Die Zertifizierung

Grundlagen für die Zertifizierung bilden die Qualitätsdokumentation der Schule ebenso wie der Qualitätsrahmen der ZfA/KMK (siehe Abb. 4). Der Qualitätsrahmen (ein Entwurf wurde bereits bei der letzten Schulleitertagung im Sommer 2005 in Köln vorgestellt) ist analog zum EFQM-Modell mit einem Punktesystem versehen und enthält bereits für verschiedene Dimensionen und Kriterien Quellen der

Nachprüfbarkeit. Diese gilt es noch zu ergänzen und abzustimmen.



Abb. 4

Beide Elemente (Qualitätsdokumentation und Qualitätsrahmen) sind deshalb unverzichtbar und gleichwertig zu betrachten, weil eine Zertifizierung nicht nur die Ergebnisse einer zu bewertenden Qualität in den Blick nimmt, sondern auch den Prozess des Qualitätsmanagements, der vor allem durch die Qualitätsdokumentation nachvollziehbar wird.

Die Zertifizierungsteams könnten sich aus Vertretern der KMK, der ZfA (auch ehem. SL), der Länder und externer Experten zusammensetzen. Für die Zertifizierungsteams ist eine gesonderte Schulung zu entwickeln und einzurichten.

Für die Zertifizierung stellt die Schule ihre Qualitätsdokumentation sowie weitere Unterlagen (Quellen der Nachprüfbarkeit) für den Qualitätsrahmen zur Verfügung. Hierfür sollte eine Checkliste mit den entsprechenden einzureichenden Unterlagen erstellt werden.

Die Zertifizierung erfolgt in zwei Schritten: einer Sichtung und Begutachtung der schriftlichen Unterlagen durch das Zertifizierungsteam in Deutschland und einem zwei- bis dreitägigen Schulbesuch vor Ort. Vor dem Hintergrund einer Reduzierung von Reisekosten und Zeitaufwand wäre es ratsam, wenn sich zwei oder drei Schulen in einer Region gleichzeitig für eine Zertifizierung anmelden.

Die Zertifizierung wird bei einer noch festzulegenden Gesamtpunktzahl erreicht und das Zertifikat wird für einen Zeitraum von 3 (oder 5) Jahren vergeben. Bei Nichterreichen der erforderlichen Gesamtpunktzahl erfolgt ein Nachaudit nach frühestens einem Jahr. Am Ende dieses Prozesses könnte dann das bereits von Felix Emminger erwähnte „Gütesiegel Deutsche Auslandsschule“ stehen, wobei man über die genaue Bezeichnung des Zertifikats sicherlich noch gemeinsam nachdenken muss.

Nachbemerkung

Der Weg zur Zertifizierung mag auf den ersten Blick ein sehr aufwändiger zu sein. Lehrkräfte und Schulleitungen mögen sich auch fragen, ob dies denn eigentlich nötig ist oder ob hier Aufwand und Ertrag noch im richtigen Verhältnis zueinander stehen. Diese Fragen sind berechtigt und auch nicht uneingeschränkt zu bejahen. Richtig ist, dass Schulen – und zwar in allen Bundesländern, also auch im „17. Bundesland“, den Auslandsschulen – derzeit Neuland betreten müssen, weil die Qualität von Schule und Unterricht, vor allem auch als Qualität der einzelnen Schule, stärker als je zuvor in das öffentliche Interesse gerückt ist. Hierzu haben nicht zuletzt die internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS, PISA oder IGLU und die nachfolgende Diskussion der Ergebnisse beigetragen. Richtig ist auch, dass über Jahrzehnte hinweg eine Rechenschaftslegung über die Qualität schulischer Arbeit bis hinab auf die Ebene der Einzelschule in Deutschland nicht stattgefunden hat – im Gegensatz zu anderen europäischen Bildungssystemen. Falsch wäre es, sich wegzuducken und einem „business as usual“ den Vorzug zu geben. Insofern kann der Weg zur Zertifizierung auch als Chance begriffen werden, die Gestaltung von Schulqualität selbst in die Hand zu nehmen und damit gleichzeitig dem – wie ich finde – berechtigten Wunsch nach Rechenschaftslegung über die Qualität schulischer Arbeit Rechnung zu tragen.

Literatur zum Thema

Düring, Katrin/Buhren, Claus G.: Peer Review oder wenn kritische Freunde zu Besuch kommen. In: Die Lernende Schule Heft 21/2003, Friedrich Verlag 2003

Höllrigl, Peter/Lanthaler, Eva (Hrsg.): Mit kritischen Freunden unterwegs. Zu einer neuen Qualität von Schulführung. Pädagogisches Institut: Bozen, 1999

Kempfert, Guy: „Peer Review“. Externe Evaluation am Gymnasium Liestal. In: Schulleitung und Schulentwicklung, April 2001

Klein, Werner: Externe schulische Evaluation im Team. Eine neue Konzeption im schulischen Qualitätsmanagement. In: SchulVerwaltung NI SH, 3/2002

Rolff, Hans-Günter: Peer Review. In: journal für schulentwicklung, Thema: Netzwerke, 3/2000

Schratz, Michael: Peers und andere kritische FreundInnen. Advokaten für Qualität. In: Qualität entwickeln: evaluieren, Friedrich Verlag: Jahresheft XIX 2001

Watschinger, Josef/Schenk, Verena/Zangerle, Reinhard: Lernen mit kritischen Freunden. Wechselseitige Evaluation unter Schulleitern, In: Qualität entwickeln: evaluieren, Friedrich Verlag: Jahresheft XIX 2001

Verflixte Fremdwörter



„Gibt es an Ihrer Schule auch Selbstevaluation?“

„Selten. Letztes Jahr haben wir allerdings einen Jungen auf der Toilette dabei erwischt. Aber den haben wir sofort rausgeschmissen.“

● Schulentwicklungsseminare

Felix E. Emminger

Einführung

Die in den vergangenen fünf Jahren weltweit durchgeführten nationalen und internationalen Studien zur Qualität von Schulen haben für einige Länder überraschende Ergebnisse gezeigt – u. a. auch für die Bundesrepublik Deutschland.

Bei der Suche nach Vorbildern und nach Möglichkeiten der Intensivierung kam auch das deutsche Auslandsschulwesen ins Blickfeld. Die Vermutung, dass auch und vor allem an den deutschsprachigen Auslandsschulen qualitätsorientierte Entwicklungsprozesse zu beobachten seien, erwies sich als richtig:

Gerade die Tatsache, dass diese Schulen auf dem örtlichen Bildungssektor als Privatschulen mit anderen, ähnlich strukturierten Schulen in einen Wettbewerb um die „Kundschaft“ Eltern bzw. Schülerinnen und Schüler treten müssen, hat sie in der Regel schon viel früher veranlasst, nach bildungsorientierten Wettbewerbsvorteilen zu suchen, bzw. solche zu entwickeln.

So bestätigte die damalige Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Ministerin Prof. Dr.-Ing. Dagmar Schipanski auf der Konferenz Deutscher Auslandsschulen vom 4. bis 6. April 2002 in Mexiko-Stadt den deutschsprachigen Schulen im Ausland: „Vieles von dem, was PISA in Deutschland bewegen wird, ist an Ihren Schulen bereits Alltag.“¹

Der im Anschluss an die Mexiko-Konferenz im Jahre 2002 geschärfte Blick auf die Bildungsqualität an Auslandsschulen brachte neben vielen vorbildlichen Entwicklungen² aber auch Defizite ans Tageslicht:

„So vorbildlich das private Engagement an diesen Schulen ist, so selbstverständlich an ihnen bereits Aspekte realisiert werden, die im Inland am Anfang stehen ..., so sicher ist: Auch Legenden müssen auf den Prüfstand – Schulen mit häufig so guten Rahmenbedingungen könnten auch noch deutlicher überdurchschnittliche Leistungen und besondere Profile zeigen.

Damit gilt zukünftig auch für die Auslandsschulen: Nicht alles ‚irgendwie‘ anbieten, sondern das Wichtige exzellent!“³

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln (ZfA) reagierte schnell. Sie rief unter der

Leitung des Verantwortlichen für Pädagogische Grundsatzangelegenheiten, Heribert Wegmann, eine Expertenkommission ins Leben, in der auch der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) vertreten ist.

In diesem Gremium wurde ein Plan entworfen, weltweit alle deutsche Schulen im Ausland mit Hilfe von Schulentwicklungsseminaren über die „Wege zu Schulqualität“ zu informieren.

Am Beispiel der Seminare zum Pädagogischen Qualitätsmanagement (PQM-Seminare) für Lateinamerika sollen nun aus der Sicht eines Lehrangangsleiters Ablauf, Themen, Ergebnisse und Folgerungen beschrieben werden. Dabei werden die folgenden Seminare berücksichtigt, an denen der Verfasser als einer der Leiter und als Referent beteiligt war:

- Seminar (PQM 1) vom 29.03.–02.04.2004 an der DS Santiago/Chile mit Frau Dr. Eva Burmeister, ThiLLM Thüringen
- Seminar (PQM 4) vom 21.–24.06.2004 an der Goethe-Schule Buenos Aires/Argentinien mit Herrn Prof. Dr. Hans-Günther Rolff, Universität Dortmund – IFS
- Seminar (PQM 7) vom 07.–10.03.2005 an der DS Ciudad de Guatemala/Guatemala mit Herrn Prof. Dr. Claus Buhren, Deutsche Sporthochschule Köln
- Seminar (PQM 8) vom 14.–17.03.2005 an der DS Alexander von Humboldt Lima/Peru mit Herrn Prof. Dr. Claus Buhren, Deutsche Sporthochschule Köln.

„Schulentwicklung braucht große Gedanken, kleine Schritte und einen langen Atem.“

Hartmut von Hentig

1 Schipanski, Dagmar: Das Auslandsschulwesen im Spannungsfeld zwischen Bildungsqualität und Budget. In: Auslandsbrief Nr. 15/Mai 2002, zitiert in: www.kmk.org/doc/publ/auslandsbrief

2 „... Verbesserung der Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich, Verzahnung von Vorschule und Grundschule, Fördermaßnahmen für Kinder mit unterschiedlichen Bildungsbiographien, Unterrichtsstandards und Qualitätsentwicklung, Schulprofile und Schulentwicklung, Schulische Ganztagesangebote ...“ Ebenda.

3 Kabisch, Eva-Maria: Reformperspektiven nach Mexiko. In: Auslandsbrief Nr. 15/Mai 2002, zitiert in: www.kmk.org/doc/publ/auslandsbrief

Seminarprogramm

Für alle Seminare der ersten Runde wurde von der Expertenkommission ein Seminar-Rahmenprogramm mit gemeinsamen Themenbereichen entwickelt, dessen anschließende Spezifizierung und methodische Umsetzung in der Gestaltungsfreiheit der einzelnen Moderatorenteams lag.

Als zentrale Themen wurden ausgewählt:

- Das Prozessmodell des Pädagogischen Qualitätsmanagements: Die Qualitätsspirale vom Leitbild zur Evaluation
- Die Rollen von Schulleitung, Schulvorstand, Lehrer-, Schüler- und Elternschaft und anderer am Qualitätsprozess Beteiligter
- Spezielle Gruppierungen und ihre Aufgaben: Steuergruppe, Qualitätszirkel etc.
- Verfahren zur Erstellung eines Leitbildes
- Möglichkeiten zur Aufstellung eines Schulprogramms als Leitfaden zur Umsetzung von Leitbildern
- Vorstellung von Verfahren zur Bestandsaufnahme der Situation an einer Schule
- Verfahren zur Erarbeitung von Konzepten und Schulentwicklungsprojekten (Projektmanagement)
- Kennenlernen von Verfahren der internen und externen Evaluation.

Im Rahmen der Seminarplanung wurde beschlossen, im Vorfeld einen Fragebogen zur aktuellen Situation der Schulentwicklungsarbeit an den Teilnehmer-Schulen einzusetzen. Die nach einem im Durchschnitt zufriedenstellenden Rücklauf ausgewerteten Rückmeldebogen beeinflussten auch die Feinplanung der einzelnen Lehrgänge: So wurden die von den Teilnehmer-Schulen eines Seminars häufig rückgemeldeten Themen wie beispielsweise „Widerstände gegen Entwicklungsprozesse“ zum Anlass genommen, das Thema „Umgang mit Widerständen“ in diesem Kreis mit größerer Intensität zu behandeln als in einem anderen Kurs. Ähnlich wurde mit Themen wie „Kosten von PQM-Prozessen“, „Zuständigkeiten für Prozesse“, „externe Moderation“ oder „Beteiligung“ umgegangen, was jedem Kurs schließlich doch eine unverwechselbare und situationsorientierte „Kür-Note“ gab.

Bei der Entscheidung für die Vermittlungsverfahren im Lehrgang galt für die Moderationsteams der Grundsatz, Verfahren, Techniken und Methoden einzusetzen, die im Rahmen der Moderation von Qualitätsprozessen auch vor Ort an den Schulen verwendet werden können.

Wenn es um die Vermittlung von Wissen und Fakten ging – Begriffe, Konzepte etc. – kamen vor allem rezeptive Verfahren zum Einsatz:

Das Impulsreferat und die Beschäftigung mit Texten.

Da aber immer wieder der Prozesscharakter von Entwicklungsabläufen erlebt werden sollte, wurden in erster Linie partizipative Methoden eingesetzt: Expertenrunden, Schreibgitter, Thesendiskussionen, Arbeit in (selbst-)moderierten Gruppen, Plakaterstellung etc.

Gerade deren Spezifikum der Erfahrungsorientierung und Ergebnisoffenheit erbrachte immer wieder Gelegenheiten zur Aussprache und Diskussion über die Resultate der Seminarprozesse.

Verlauf

Als thematischer roter Faden sollte der Ablauf eines Schulentwicklungsprozesses in zeitlich „gezippter“ Form erlebt und teilweise selbst gestaltet werden. Damit konnte nachvollziehbar und in weiten Teilen erlebbar gemacht werden, dass Schulentwicklungsprozesse weder „geheimnisvolle Hexereien“ noch „ergebnislose Spielchen“ oder gar „lästige Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen geltungssüchtiger Einzelkämpfer“ sind.

Solchen anfangs nicht ganz zu vermeidenden und in den Vorstellungsritualen zum Teil auch ganz freimütig geäußerten Gedankenspielerien erteilten die in der Regel anwesenden offiziellen Vertreter der ZfA und/oder des BLASchA in ihren Begrüßungsworten eine klare Absage.

Am Beginn der meisten Seminare standen Berichte der beteiligten Schulen zu ihren bisherigen Aktivitäten im Rahmen ihrer Schulentwicklung. Dazu waren die Schulen aufgefordert worden, ihre Ergebnisse in der Erhebung im Vorfeld im Kurs-Plenum vorzustellen. Dabei wurden nicht nur Ängste abgebaut: Manch eine Schule vernahm erstaunt, was an anderen Collegios des lateinamerikanischen Kontinents zur

Standortsicherung geplant oder gar getan wird. Dennoch überwiegte zumeist der mit dem „Die anderen kochen auch nur mit Wasser!“ zu umschreibende Eindruck.

Nach der Vorstellung und Diskussion des Basiskonzeptes „Prozessmodell des Pädagogischen Qualitätsmanagements“ ging es unmittelbar in die konkrete Arbeit: Leitbilderstellung, Leitbildüberarbeitung, Schulprogrammarbeitung, Stärken-Schwächen-Analyse wurden an relevanten Themen, gewonnen aus den Vorschlägen der Teilnehmer/innen, praktisch durchgeführt. Gerade diese Phasen stellten die methodische und didaktische Kompetenz der Moderator/in/nen immer wieder auf eine harte Probe, verließ aber der Arbeit insgesamt den Anstrich von spannender Aktualität, geerdeter Realität und zunehmend kurzweiliger werdender Gelöstheit.

Die Ergebnisse der Arbeitsphasen wurden zumeist im Plenum vorgestellt und diskutiert.

Dabei zeigte sich immer wieder, dass die unterschiedlichen erkenntnisleitenden Interessenlagen der verschiedenen Positionen (Schulleiter – Schulvorstand – Lehrkräfte – Vertreter der deutschen fördernden Stellen) durchaus heterogene Anschauungen erzeugten. Gleichzeitig aber produzierte die an der gemeinsamen Vision orientierte gemeinschaftliche Arbeit der Vertreter der einzelnen Schulen an für die eigene Schule relevanten Themen eine Zugkraft, die überdurchschnittlich gute und erfolversprechende Ergebnisse zeitigte.

So verschiedenartig die einzelnen Seminare auch abliefen, so unterschiedlich die bearbeiteten Themen, die in der konkreten Arbeiten gezeigten Ansichten und die sich daraus ergebenden Resultate auch waren – die intensive, produktiv-kritische und qualifizierte Beteiligung der Teilnehmer stellte alle Beteiligten zufrieden, was sich in einer durchweg sehr positiven Seminarbewertung durch die Teilnehmer/innen niederschlug.

Erkenntnisse

Auch wenn die einzelnen Seminare trotz eines gemeinsamen thematischen Grundaufbaus jeweils einen ganz individuellen Verlauf nahmen, lassen sich doch eine ganze Menge von Erfahrungen verallgemeinern.

Voranzustellen ist die Bemerkung, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit großer Offenheit und ebenso großem Engagement an den Seminaren teilgenommen haben.

Die zum Teil sehr großen Erfahrungsunterschiede – zwischen einem Schulleiter einer bereits zertifizierten Schule und einem Schulvorstandsvertreter, der in festem Glauben an die ewig währende Qualität „seiner“ Schule von der Notwendigkeit des ständigen Bemühens um Schulqualität erst überzeugt werden musste – waren weniger ein Hindernis als vielmehr eine im Lehrgang immer wieder genutzte Chance, Einblicke und Einsichten nicht im Top-Down-Verfahren zu verteilen sondern im horizontalen Austauschverfahren auf gleicher Augenhöhe zu erarbeiten.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Im Einladungsschreiben hieß es bezüglich des teilnehmenden Personenkreises:

„Die Zentralstelle lädt den Schulleiter sowie eine weitere mit Schulentwicklungsfragen befasste Lehrkraft Ihrer Schule zu dem ... Seminar ein. Darüber hinaus wird die Teilnahme eines Vertreters des Schulvorstandes ausdrücklich begrüßt.“

Der von der Zentralstelle vorgeschlagene Teilnehmerkreis entpuppte sich da, wo er in der empfohlenen Konstellation vertreten war, als optimal. Leider aber wurde das großzügige Angebot der ZfA nicht umfassend genug genutzt und so war in einzelnen Seminaren eine zum Teil nicht unerhebliche Zahl von Schulen ausschließlich durch pädagogisches Personal vertreten. Da das PQM-Konzept aber gerade auf die Beteiligung **aller** an Schule Beteiligter baut – eine in den Seminaren immer wieder betonte und oft genug deutlich gewordene Bedingung für eine erfolgreiche Schulentwicklungsarbeit – ergaben sich für die „komplett“ vertretenen Schulen schon im Rahmen des Lehrgangs viele Möglichkeiten zur Besprechung von Plänen und Ideen mit der Lehrgangsleitung, aber auch mit Repräsentanten anderer Schulen.

Darüber hinaus nutzte so mancher Vertreter von Schulvorständen – nach eigenen Angaben – das durch das Seminar möglich gewordene enge Aufeinandertreffen mit der Schulleitung als ei-

ne (im schulischen Tagesgeschäft eher selten realisierbare) Gelegenheit, sich mit den Partnern der eigenen Schule intensiv und ohne Zeit- und Erfolgsdruck über pädagogisch orientierte Themen auszutauschen.

Auch das Angebot an die Sprachbeihilfeschulen, zu den Seminaren ihre Vertreter auf eigene Kosten entsenden zu können, hätte noch intensiver in Anspruch genommen werden können.

Die Bedeutung der Anwesenheit offizieller Vertreter der ZfA bzw. des BLASchA wurde vor allem in den Seminaren offenbar, in denen keine Vertreter anwesend waren. So wirkten schon die Anwesenheit, stärker aber noch Beiträge oder die engagierte Mitarbeit eines offiziellen Vertreters als zusätzlicher externer Motivationsfaktor. Zusätzlich konnte von anwesenden offiziellen Vertretern so manche Frage – beispielsweise zur Verbindlichkeit von PQM-Prozessen, zur externen Evaluation oder zur offiziellen Erwartungshaltung, bzw. zur immer wieder vermuteten/befürchteten Instrumentalisierung von Entwicklungsprozessen zur Entscheidung über das Förderverhalten der deutschen Stellen etc. – direkt, kompetent und verbindlich beantwortet werden.

Die bei den Auftaktseminaren vorgenommene Aufteilung der Veranstaltungen in Seminare für spezielle Schulformen (V-Schulen, Begegnungsschulen etc.) war eine Entscheidung, die nicht den angedachten Gewinn erbrachte. Da immer wieder in spezifischen Schulgruppen gearbeitet wurde, hätte eine regional orientierte Zusammenfassung von Schulen sogar den Vorteil gehabt, regionale Partnerschaften in Gang zu bringen – so beispielsweise für externe Evaluation (Peer-Group-Evaluation).

Dauer des Seminars

Die Entscheidung, für die Seminare einen Zeitumfang von dreieinhalb Tagen anzusetzen, verpflichtete die Leitung zu straffer Organisation, die Teilnehmer zu effizientem Arbeiten und beide zu hoher Flexibilität und viel Verständnis, wenn die eine oder andere Diskussion vorzeitig abgebrochen wurde – auch wenn es das eine oder andere Mal vielleicht zum Zeitpunkt des Abbruchs erst so richtig interessant geworden wäre.

Da die Teilnehmer/innen in den Seminaren stark gefordert wurden – Einzelarbeits-, Gruppenarbeits- und Berichtsphasen beherrschten den Ablauf – war der zeitliche Umfang des Seminars themen- und teilnehmerorientiert bemessen.

Zum Stand des Pädagogischen Qualitätsmanagements

Die Schulberichte erbrachten ein vielgestaltiges Bild von den bisherigen schulentwicklungsorientierten Aktivitäten an den auf den Seminaren vertretenen deutschen Auslandsschulen:

Sie bestätigten einerseits immer wieder Aussagen, dass sich Auslandsschulen „als Experimentier- und Versuchsfeld für wichtige Neuerungen ... empfehlen, gerade weil die Schulen auf Grund der privaten Trägerschaft und ihrer sehr eigenständigen Verfasstheit sehr viel schneller reagieren und ‚umbauen‘ können als unsere z.T. noch sehr schwerfälligen Inlandsprozesse.“⁴ Andererseits gab es Schulen mit langen, mehr oder weniger intensiv gepflegten Entwicklungstraditionen, der „Rekord-Halter“ konnte ein (seither unverändertes) Leitbild aus dem Jahr 1937 vorweisen!

Insgesamt waren die meisten Schulen schon „auf dem Weg“, wobei das Seminar eine gute Gelegenheit war, die beschrittenen Wege auf ihre Praktikabilität, ihre Attraktivität und ihre Kosten-Nutzen-Relation hin abzuklopfen und mit den Angeboten des Seminars zu vergleichen.

PQM und seine Begriffe

Eine zum Teil babylonische Begriffsverwirrung – Beispiele: Visión und Misión, Leitbild und Schulprogramm, Evaluation und Diagnose etc. – machte die Notwendigkeit offenbar, sich über die Verwendung von zentralen Begriffen des Pädagogischen Qualitätsmanagements zumindest auszutauschen. Erfreulicherweise gelang gelegentlich sogar eine Annäherung zwischen den vertretenen Ländern – keine Selbstverständlichkeit angesichts der Besetztheit von gleichen Begriffen mit erheblichen unterschiedlichen Bedeutungen.

4 Kabisch, Eva-Maria: Reformperspektiven nach Mexiko. In: Auslandsbrief Nr. 15/Mai 2002, zitiert in: www.kmk.org/doc/publ/auslandsbrief

Märtyrer im Dienste des Fortschritts



„Ich finde das Thema ja auch faszinierend, aber so viel wohlwollende Aufgeschlossenheit habe ich nicht erwartet.“

Inhaltliche Erkenntnisse

Die inhaltlichen und von den Teilnehmer/inne/n registrierten Erkenntnisse der Seminare können so zusammengefasst werden:

1. (Schul-)Qualitätserarbeitung, -sicherung und -steigerung sind genuine, zukunftsorientierte Pflichten einer Schule – und kein modisches Additum: *Was wir heute tun, entscheidet, wie die Welt morgen aussieht.*
2. S-Qualität ist nichts Beständiges: *Das Gute ist der größte Feind des Besseren.*
3. S-Qualität ist nicht zum Nulltarif zu haben: *Was an der Schule gespart wird, muss später in die Resozialisierung (der Gesellschaft) investiert werden!*
4. Motor ihrer Schulentwicklung ist die einzelne Schule: *Der Treibstoff müssen alle in ihr Tätigen sein; zum Wandel allerdings ist eher der bereit, der ihn mitgestalten darf.*
5. S-Qualität kann nicht angeordnet werden: *Sie muss von allen in gemeinsamer Verantwortung erarbeitet werden.*
6. Schule muss (wieder) eine lernende Institution werden: *Discere aut discedere.* (Lernen oder weichen. Anm. der Red.)
7. S-Qualität beginnt in den Köpfen – und Herzen – der Beteiligten – nicht selten begleitet von oft heftigem Widerstand: *Widerstand ist nicht zu vermeiden – sondern zu bearbeiten. Widerstand ist Leben!*
8. Schulqualität erzielt man nur mit einer „dienenden Führung“: *Schulleitung und Schulvorstand müssen sich in erster Linie als Möglich-Macher verstehen, nicht als Macher, schon gar nicht als Allein-Macher.*
9. Die Steigerung der Erziehungs- und Unterrichtsqualität muss Mittelpunkt der inneren Schulentwicklung sein: *Schulentwicklung muss beim Schüler ankommen.*
10. Wer Ziele setzt, muss transparent nachprüfen und nachprüfen lassen, ob sie auch erreicht wurden: interne und externe Evaluation sind unverzichtbar: *Evaluation aber gelingt nicht ohne – schon gar nicht gegen – sondern am besten mit den Beteiligten.*

Ko-Moderation

Dass die Seminare in (einer kostenintensiven) Ko-Moderation durchgeführt werden konnten, stellte für die Moderator/inn/en eine enorme Erleichterung dar, für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erbrachte sie eine lehrgangsdynamisierende Abwechslung, die sich nachweisbar als diskussions- und damit lernförderlich für beide Seiten erwies.

Rahmenprogramm

Im unverbindlichen Rahmenprogramm wurde unter anderen der Film „Die stille Revolution“ von Reinhard Kahl gezeigt. Er stellt – wenn gleich schon fast 10 Jahre alt – immer noch sehr beeindruckend dar, welche Erfolge systemische und systematische Schulentwicklungsprozesse für eine Schule erbringen können, wenn sich die Schule als „Lernendes System“ und vor allem die Lehrerinnen und Lehrer selbst als ständig Lernende verstehen.⁵

Ausblick

Einen meist sehr breiten Raum nahm zu Ende der einzelnen Seminare das Thema „Nachsorge“ ein. So brachte es in einem Seminar eine Teilnehmerin auf den Punkt, wenn sie fragte: „Und jetzt?“ und damit ausdrücken wollte, dass die Schulen nun zwar wüssten, welche Wege es gäbe, sich aber alleingelassen fühlten, wenn es um einen „professionellen Beistand beim Gehen“ ginge.

In der Tat ist dies ein sehr nachdenkenswertes Thema. Alle Erfahrungen mit der Begleitung von Schulentwicklungsprozessen zeigen, dass eine externe Betreuung die wohl ideale Form der Nachsorge darstellt.

Externe Moderation, personell nicht verstrickt in die Abläufe an der betreuten Schu-

le, verfahrenstechnisch in die entsprechenden professionellen Methoden eingespielt und erfahrungstechnisch zumeist mit allen Fallen der Prozessbegleitung vertraut, sind in der Lage, einen Prozess auch und vor allem in schwierigen Situationen am Leben zu erhalten. Erfahrungsgemäß gibt es in der Auftaktphase von Entwicklungsprozessen die geringsten Motivationsprobleme. Wenn aber dann die konkrete Arbeit an der Umsetzung von Ideen und Plänen beginnt, beginnt auch das „Schwächeln“, Momente, in denen eine externe Begleitung Prozesse besser am Leben erhalten kann als alle internen Versuche von im Prozess eingebundenen Personen.

Externe Moderator/inn/en aber sind entweder sehr teuer – dann, wenn sie im deutschen Sprachraum angeheuert werden müssen, bzw. eher rar, wenn sie mit dem PQM-Modell arbeiten und auf dem örtlichen Markt angeworben werden müssen.

Hier erhoffen sich die Schulen weitere Hilfestellungen von den deutschen Förderstellen.

Im Jahr 2006 beginnt – zumindest im latein-amerikanischen Sprachraum – die zweite Runde. In diesen Follow-Up-Seminaren wird das Thema *Evaluation* in all seinen unterschiedlichen Ausprägungen Schwerpunkt sein: Selbst-Evaluation, Peer-Evaluation, Externe Evaluation etc. Zielpunkt wird die Frage sein, wie das geplante Gütesiegel „Deutsche Auslandsschule“ erworben werden kann. ◀◀

⁵ Verlag Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Reinhard Kahl: Die stille Revolution. Das *Durham Board of Education*, Ontario, Kanada. Ein Film von Reinhard Kahl über den Träger des Carl-Bertelsmann-Preises 19996 „Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich“. Gütersloh 1996.

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

● Schulentwicklung an der DS Rom

Gerrit Krüger

Februar 2003

Auf einer Gesamtlehrerkonferenz aller Abteilungen (Kindergarten, Grundschule, Gymnasium, insgesamt ca. 90 Kolleginnen und Kollegen, davon ca. 20 Vermittelte aus Deutschland und Österreich) beschließt das Kollegium, eine Arbeitsgruppe einzurichten, um mit eigenen Kräften und Ideen die SCHILF-Tage (Schulinterne Lehrerfortbildung), mit denen das Schuljahr traditionell beginnt, im September 2003 vorzubereiten. Die Schulleiterstelle ist nach dem vorzeitigen Weggang von Herrn Kleefass gerade vakant – ein neuer Schulleiter wird zum Sommer 2003 erwartet.

In dieser neuen Arbeitsgruppe treffen sich ca. zweiwöchentlich 12–14 Kolleginnen und Kollegen aus allen Abteilungen, überwiegend Ortskräfte. Etliche der Mitglieder arbeiten schon seit vielen Jahren, einige seit Jahrzehnten an der Schule. Alle verbindet das Interesse, gemeinsam eine kritische Bestandsaufnahme der Lage an unserer Schule zu machen und nach Wegen zu suchen, die Schule voranzubringen. Wir entwickeln schnell einen für alle befriedigenden Arbeitsstil; so kommt es oft vor, dass in beiden Sprachen (Deutsch und Italienisch) intensiv diskutiert wird und jeder die Sprache benutzt, die er oder sie am besten beherrscht. Die geplanten Aktionen werden so lange diskutiert, bis über die Vorgehensweise Konsens erzielt wird – und das funktioniert gut!

Juni 2003

Als erstes Projekt organisieren wir eine umfangreiche Konferenz, auf der eine kritische Bilanz der bisherigen Arbeit an der Schule gezogen wird. Wo sind unsere Stärken, wo unsere Schwächen? Was kann schnell geändert werden, und welche Themen müssten in Arbeitsgruppen aufgearbeitet werden? Die Ergebnisse werden auf Stellwänden gesammelt und dienen als Grundlage für unsere weitere Arbeit.

September 2003

An zwei intensiven SCHILF-Tagen, an denen auch unser neuer Schulleiter, Herr Hoppe teilnimmt, erarbeiten die Kolleginnen und Kolle-

gen in drei Arbeitsgruppen Anträge an die Lehrerkonferenz zu den Themenbereichen: Regeln und Missstände, Begegnung und Kommunikation an der DSR, Eltern-Lehrer-Kontakte.

Doch als wir im Oktober 2003 gerade damit begonnen haben, auf weiteren Konferenzen diese Anträge zu bearbeiten, kommt aus Deutschland (ZfA) die Aufforderung, die DSR möge bald ein Leitbild (Schulprofil) entwickeln, um in einen systematischen Schulentwicklungsprozess einzutreten. Um den Prozess zu erleichtern, insbesondere nach den krisenhaften letzten Jahren hier in Rom, bekommen wir das Angebot, mit dem Schweizer Schulentwickler Guy Kempfert zusammenzuarbeiten. Die Schule nimmt das Angebot an.

Dezember 2003

Auf einer zweitägigen Tagung vermittelt Herr Kempfert der Arbeitsgruppe des Kollegiums, die sich nun „Vorbereitungsgruppe“ nennt, die Methoden und Instrumente, mit denen wir im Frühjahr mit dem Kollegium ein Leitbild erarbeiten sollen. Wir feilschen bereits jetzt um Begriffe und ringen miteinander um Formulierungen!

Februar 2004

In diesem Monat organisiert unsere „Vorbereitungsgruppe“ eine zweitägige SCHILF für das Kollegium, auf der wir in spannenden Gruppenprozessen einen „Rohentwurf“ unseres Leitbilds herstellen. Jeder Kollege ist beteiligt und streitet mit um die Formulierung seiner pädagogischen Ziele! Anschließend, so denken wir, müssen nur noch die Ergänzungen von SMV, Elternbeirat und Vorstand eingearbeitet werden.

Doch nun ergibt sich ein Konflikt: Auch der Vorstand will einen eigenen Entwurf ausarbeiten und bestreitet das Recht des Kollegiums, ein Leitbild für die ganze Schule zu formulieren. Diese Kompetenz liege letztlich in der Hand des Schulträgers! Wir einigen uns mit Schulleitung, Vorstand und unserem Schulentwickler auf einen Kompromiss:

Das Kollegium verabschiedet wie geplant „sein Leitbild“, das dann später von einem „Re-

daktionsteam“ (bestehend aus Vertretern von Vorstand und Kollegium, geleitet von Herrn Kempfert) mit dem Leitbild des Vorstands zu einem gemeinsamen Papier „abgeglichen“ werden soll.

Juni 2004

Das Kollegium setzt sich also zusammen und es gelingt (z. B. Zeituhren der Fachschaft Sport, mit denen akribisch die Redezeiten begrenzt wurden, um mehr als 60 schriftlich vorliegende Änderungsanträge an einem Nachmittag zügig abzuarbeiten!) das Leitbild zu verabschieden. Wir sind erleichtert!

Doch nun gerät unser Schulentwicklungsprozess ins Stocken. Der Grund dafür ist die fehlende Einigung von Vorstand und Ortskräften über einen neuen Arbeitsvertrag (mit entsprechenden Änderungen der Besoldung). Die Ortskräfte beschließen, dass bis zur Unterzeichnung des ausstehenden Arbeitsvertrags zwar Unterricht gegeben, jegliche Mitarbeit am Schulentwicklungsprozess jedoch ausgesetzt wird. Die in der „Vorbereitungsgruppe“ verbliebenen beiden vermittelten Kollegen entscheiden gemeinsam mit der Schulleitung, dass der begonnene, auf breiten Konsens angelegte Schulentwicklungsprozess ohne die Ortskräfte (sie stellen immerhin ca. 75 % des Kollegiums!) nicht sinnvoll fortgesetzt werden kann. So entschließen wir uns dazu abzuwarten, bis der Vertrag unterzeichnet ist. Wir ahnen alle nicht, dass dies noch ein Jahr dauern wird ...

Natürlich laufen auch in diesem Jahr in der Schule viele Prozesse ab, die in den Bereich „Schulentwicklung“ gehören, doch der Bereich „Leitbildentwicklung – Schulprogramm – Umsetzung – Evaluation“ stagniert. Leider verlässt auch unser Schulleiter, Herr Hoppe, uns nach nur zwei Jahren, und der Stellvertreter, Herr Fahrenholz übernimmt wie schon 2003 kommissarisch die Schulleitung ab Schuljahrsbeginn 2005/06 bis zum 1.2.2006.

Sommer 2005 und Herbst 2005

Als vor den Sommerferien 2005 der neue Arbeitsvertrag der Ortskräfte endlich unter Dach und Fach ist, müssen wir den ein Jahr unter-



Die „Steuergruppe“ an der DS Rom

brochenen Prozess der Leitbildentwicklung wieder aufnehmen. Das letzte Schuljahr war konfliktreich und etliche Kollegen fühlen sich demotiviert. Dennoch gelingt es uns, im September 2005 die Redaktionsarbeit an den Leitbildern von Vorstand und Kollegium abzuschließen. Es gibt tatsächlich jetzt ein Papier! Und als im Oktober sowohl Kollegium als auch Vorstand zustimmen, ist „unser Leitbild“ endlich geboren. Es war ein langer Weg dorthin!

Ausblick: Was planen wir für die Zukunft?

Unsere „Koordinierungsgruppe“ (so ihr neuer Name) hat sich neu konstituiert. Zusammen mit Herrn Kempfert arbeiten wir uns derzeit in unterschiedliche Methoden der Schul- bzw. Unterrichtsevaluation ein und wollen diese Thematik im Januar 2006 dem Kollegium vermitteln. Neue Gruppen haben sich gebildet, z. B. Öffentlichkeitsarbeit, Methodentraining, Verzahnung von Deutsch und Italienisch. Viele Ideen zirkulieren, Projekte werden angedacht, wie z. B. eine feste Verankerung unseres Adoleszenzprojektes in Klasse 7 oder jahrgangsweise Austauschprogramme. Umgesetzt wurde bereits eine neue Pausen- und Besucherregelung und neue Bestimmungen für das Rauchen in der Schule. Einige Anträge der letzten SCHILF müssen noch abgearbeitet werden

Und auf unsere Schule kommen bald neue Herausforderungen zu, z.B. die Überlegungen der ZfA zu schulinterner Evaluation, „peer-review“ und Zertifizierung in den kommenden Jahren ... Auf der letzten Konferenz im November 2005 einigt sich das Kollegium mit großer Mehrheit darauf, sich im Januar 2006 mit der Thematik „Pädagogisches Qualitätsmanagement“ zu beschäftigen und dann weitere Schritte zu beschließen.

Zum Schluss möchte ich einige Erfahrungen mit Prozessen der Schulentwicklung hier in Rom zusammenfassen:

1. Die Mitarbeit in einer Schulentwicklungsgruppe kann für jede(n) Kollegen/in sehr befriedigend sein („das Beste, was ich hier in über 20 Jahren erlebt habe“, so eine Ortskraft), wenn es gelingt, freundschaftlich, partnerschaftlich und konsensorientiert zusammenzuarbeiten. Wer sich monate- bzw. jahrelang auf eine derartige unbezahlte Extraarbeit einlässt, für den muss der Nutzen dieses Engagement unmittelbar erfahrbar sein.
2. Eine derartige Arbeit braucht die Unterstützung von Schulleitung und Vorstand, braucht also Menschen in verantwortlichen Positionen, die von der Wichtigkeit dieser Arbeit überzeugt sind und sie fördern.
3. Schulentwicklungsprozesse sollten so transparent wie nur möglich ablaufen, damit nie der Eindruck entstehen kann, einzelne Kollegen, Gruppen, Machtzentren einer Schule wollten ein Kollegium in eine bestimmte Richtung manipulieren. Deshalb sind die Treffen der „Koordinationsgruppe“ öffentlich, und jeder Kollege kann jederzeit neu in die Arbeit einsteigen. Es sollte immer klar sein, an welchem Punkt der Entwicklung sich das Kollegium befindet und was als nächstes geplant ist.
4. Kompetenzen und Verantwortlichkeiten sollten klar geregelt und jedem bekannt sein. Ist das nicht der Fall, entstehen leicht Enttäuschung und Ärger.
5. Eine derartige Arbeit braucht einen langen Atem, da viele Widerstände überwunden werden müssen und sie zu vielen Konflikten führen kann. Gerade weil die Kolle-

ginnen und Kollegen aus unterschiedlichen Ländern und Regionen kommen und sehr unterschiedliche berufliche Erfahrungen und pädagogische Ansätze mitbringen, muss immer wieder das weitere Vorgehen gemeinsam thematisiert und abgestimmt werden. Diese Verständigungsprozesse brauchen Zeit, sind aber wichtig und kostbar, weil sie Kontakt schaffen, über den sich Vertrauen bilden kann. Und nicht jeder Kollege ist mit partnerschaftlichen, eher „basisdemokratischen“ Diskussionsprozessen gleichermaßen vertraut! Manch einer fragt sich, „was dieses Gerede soll“, wo doch „sowieso nur Papier produziert wird!“ Auch damit muss sich auseinandersetzen, wer Schulentwicklung betreibt.

Ich wünsche abschließend allen, die ähnliche Prozesse an ihren Schulen durchleben oder initiieren wollen, viel Kraft, Geduld, Gelassenheit und vor allem Humor.

Schulentwicklung an einer deutschen Auslandsschule ist ein weites und ungemein spannendes Feld! ◀◀

Aufruf an unsere Kolleg(inn)en im Ausland:

Sie sind inzwischen schon längere Zeit an Ihrer Auslandsschule und haben sich mehr oder weniger gut eingelebt. Schicken Sie doch in diesem Falle, wenn nicht schon geschehen, unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de) Ihre E-Mail-Adresse mit der Erlaubnis, sie gezielt an Rat suchende Verbandsmitglieder aus dem Inland, deren Vermittlung an Ihre Schule geplant ist oder bevorsteht, weiterzugeben.

Unser Verband versteht sich als Solidargemeinschaft: Machen Sie mit!

● Pädagogische Schulentwicklung am Beispiel der DS Bogotá

Wolfgang Baier

Im Juli 2006 werde ich nach achtjähriger Tätigkeit an der DS Bogotá in den innerdeutschen Schuldienst zurückkehren.

Ich übergebe eine Schule, die

- den Schulentwicklungsprozess in einem dreiteiligen Handbuch lückenlos dokumentiert hat:
 - Teil 1: Handbuch für pädagogisches Qualitätsmanagement
 - Teil 2: Schulprogramm nach kolumbianischem Recht (Proyecto educativo institucional)
 - Teil 3: Handbuch für Qualitätsmanagement – administrativer Teil.
- den Prozess der Selbstevaluation wie der externen Evaluation in einem ersten Durchgang erfolgreich abgeschlossen hat
- eine Zielvereinbarung zur Zertifizierung mit der ZfA abgeschlossen hat.

Die Bestandsaufnahme

Jede Schule hat ihre pädagogische Geschichte, hatte auch immer ein Leitbild, ein Schulprogramm besessen. Nur war man sich dieser Dinge noch nie so klar bewusst wie heute.

Das gilt auch für die DS Bogotá: Sie gehörte nach dem nationalen Ranking zu den besten Schulen des Landes, es gab einen Schüleraustausch mit Deutschland, es gab eine 13. Klasse mit abschließender Hochschulreifeprüfung (allerdings mit geringen Schülerzahlen), ein Angebot extracurricularer Aktivitäten, vor allem Sport. Die Schule war ein angenehmer Lebensraum für die Schüler, der Erwerb der deutschen, englischen und französischen Sprache sorgte für einen Teil der interkulturellen Kompetenz.

Was fehlte, war eine Systematisierung, eine Dokumentation und vor allem eine Evaluierung aller Angebote und ihrer Effizienz.

Der Beginn

Ich war im Februar 1998 aus Schleswig-Holstein nach Bogotá gekommen. Dort waren Mitte der 90er Jahre neue Lehrpläne in Kraft getreten. Die

Schlüsselkompetenzen (Sach-, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz) erhielten besondere Bedeutung. Mit eben diesem Ansatz wollte ich den Einstieg in die pädagogische Schulentwicklung mit Beginn des Schuljahres 1998/1999 versuchen.

Während die kolumbianischen und einige deutsche Kolleginnen und Kollegen sich interessiert auf das Neue einließen, wurde mein Vorhaben – besser ich selbst – von den restlichen deutschen entsandten Lehrkräften belächelt. Sie zählten auch während ihrer Verweildauer zu den Fortbildungs- und Veränderungsresistenten.

Interessanterweise gab das Bildungsministerium Kolumbiens am Ende des Schuljahres eine Weisung heraus, die genau in unser Konzept passte: Es wurde eine separate Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenz in jedem Fach verlangt, die bis zu 20 % der Fachzensur betragen konnte.

PQM gewinnt an Kraft

Im darauffolgenden Schuljahr 1999/2000 wurde eine Steuergruppe – bei uns hieß sie Kernteam – eingerichtet. In ihr arbeiteten vier kolumbianische Ortslehrkräfte (sie erhielten diese Arbeit mit zusätzlichen Stunden vergütet), zwei ADLK, ein Schulpsychologe und der Schulleiter zusammen.

Die Bildung dieser Gruppe war der Durchbruch: Sie diskutierte Reformvorhaben wie bestehende Programme, sie plante Fortbildungsvorhaben und führte sie durch. Sie evaluierte alle Maßnahmen. Sie war und ist nach wie vor – inzwischen in erweiterter Form – die Brücke zwischen Schulleitung und Kollegium auf dem Weg des pädagogischen Qualitätsmanagement und letztendlich auf dem Weg zur Zertifizierung.

Wichtige Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung

1999/2000

- Gründung einer Musikschule (heute 300 Schülerinnen und Schüler)

- Totaler Umbau der Schulstruktur (z.B. bilingualer Zug, Englisch ab Klasse 5, Neuordnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts, Schwerpunktbildung)
- Bau einer Schulkapelle

2000/2001

- Fortbildung: Methodenkompetenztraining
- Vorbereitung G8 (beginnend mit Klasse 9)
- Räumliche wie personelle Erweiterung des Kindergartens
- Reform der Kindergartenerziehung: Interesse für naturwissenschaftliche Experimente, Begegnung mit dem Computer, Sport- und Schwimmunterricht mit Fachpersonal, Philosophie für Kinder, Musiktherapie
- Einrichtung von Förderklassen in den ersten beiden Schuljahren
- Vierwöchiges Sommerlager in Deutschland für die Klasse 5/6
- Praktikantenzentrum für Universitäten (DaF, Vorschule, Krankenstation, schulpsychologische Abteilung)
- Einweihung des Hallenbades

2001/2002

- Fortbildung: PC-Führerschein für alle Kolleginnen und Kollegen
- Intensive Zusammenarbeit der europäischen Schulen in Bogotá
- Einweihung des Berufschulgebäudes
- Fortbildung: Vorbereitung, Durchführung und Bewertung der Leistung einer mündlichen Prüfung
- Einrichtung eines Lern- und Förderzentrums

2002/2003

- Gewährung von Prämien (nur für Ortslehrkräfte) für besondere Leistungen im Schulentwicklungsprozess (EUR 20.000,-)
- Gründung eines Jugendblasorchesters
- Neubau Musiktrakt (5 Klassenräume)
- Betriebspraktikum für die Klassen 9 in Bogotá

2003/2004

- Erweiterung des extracurricularen Angebots (ca. 80 AG pro Woche)

- Projekt: verbindliche mündliche Prüfung (vergleichbar DSDII) in den Klassen 7 bis 11 in einem Fach nach Wahl
- Neuordnung der Klasse 12: verbindliche Abschlussprüfungen in allen Fächern außer Sport, Kunst, Musik
- Betriebspraktikum nach Klasse 11 (Ferien) in Deutschland

2004/2005

- Beginn der Selbstevaluation
- Benchmarking mit der DS Quito
- Erste Hochschulreifeprüfung in Klasse 12 (Zunahme der Abiturienten um 300 %)
- Zweite Erweiterung des Kindergartens (fünf Klassen, eine Bibliothek)
- Fortbildung: „Guter Unterricht“ – Evaluierung von Unterricht nach dem „Gastgeber-Modell“
- Dokumentation des PQM-Prozesses
- Neukonzeption des Schulprogramms gem. kolumbianischem Schulgesetz
- Projekt für Klasse 11: Facharbeit mit Präsentation und Aussprache
- Regionale Fortbildung: „Bildungskindergarten“
- Umbau und Erweiterung der Bibliothek des Bachillerats

2005/2006

- Abschluss einer Zielvereinbarung zur Zertifizierung im März/April 2007
- Bildung einer Auditorengruppe
- Evaluationsprogramm zur internen Evaluierung: Schüler/Unterricht; Eltern/Schule; Kollegium/Institution
- Selbstevaluation nach SEIS+ ab März 2006
- Fertigstellung der drei Teile des Handbuchs zum Qualitätsmanagement
- Erhöhung der Sicherheitsstandards durch Umbau des Einfahrtsbereiches

Fazit

Dass der Schulentwicklungsprozess der DS Bogotá innerhalb von nur wenigen Jahren eine solche Dynamik bekam, war mehreren besonderen und günstigen Umständen zu verdanken:

1. In der Region 4 (Ecuador, Kolumbien, Venezuela) beförderte eine besondere Personen-

konstellation ein Klima des Aufbruchs und des Wandels.

2. Bei allen Beteiligten, einer Schulleiterin und sieben Schulleitern, herrschte die Erkenntnis vor, dass die pädagogische Schulentwicklung keinen Aufschub duldet.
3. Teamarbeit zwischen den Schulen der Region 4 hatte oberste Priorität: Man lernte vom anderen, man übernahm vom anderen, was überzeugte. Ich möchte diese Zusammenarbeit als professionelle kollegiale Offenheit bezeichnen.
4. Die Kollegien ließen sich von einigen Bremsern nicht einschüchtern und zogen allesamt mit, auch wenn die Arbeitsbelastung von Jahr zu Jahr zunahm.

5. Alle Vorstände der Region standen hinter dem PQM-Konzept und unterstützten es ideell und finanziell.

Insofern ist der Erfolg der DS Bogotá ein Erfolg aller Schulen der Region 4.

Mein Dank gilt deshalb am Ende meiner Tätigkeit, während der ich auch dieser Region vorstehen durfte, meiner Kollegin Caroline Bürkle (Cali), meinen Kollegen Dr. Hans-Joachim Czoske (Quito; zuvor Cristof Martin), Dr. Werner Richter (Guayaquil), Erwin Niedermann (Medellín), Herbert Kohl (Barranquilla) und Winfried Wagner (Caracas). «

● Lehrerfortbildung im Dialog mit der Schulentwicklung

Rainer E. Wicke

Die Einzelschule ist deshalb die Basis für Qualität, weil man Qualität von Schule nicht anordnen und auch nicht konservieren kann. Die Schule wird dort verbessert, wo sie stattfindet. Das Kollegium muss sie wollen und sie täglich neu schaffen.¹

Die intensiven Diskussionen über die pädagogischen Qualitätsentwicklung und -sicherung in Schule und Gesellschaft zeigen deutlich, dass das Thema *Schulentwicklung* in den letzten Jahren mehr und mehr an Bedeutung in den bundesdeutschen Schulen gewonnen hat. Diese Entwicklung ist auch an den (Deutschen) Schulen im Ausland zu registrieren, die ihre Arbeit nach den von der ZfA und der Berichterstattergruppe Qualitätsentwicklung des BLASchA initiierten Start-up-Seminaren in den einzelnen Fortbildungsregionen engagiert und konstruktiv aufgenommen haben. Es wurden Leitbilder erstellt, Vorschläge für Peer-Reviews und Schulinspektionen erarbeitet, um das Endziel der Zertifizierung der Schulen im Sinne einer Qualitätssicherung in greifbare Nähe zu rücken. Bei Schulbesuchen konnte festgestellt werden, dass

die Schulentwicklungsmaßnahmen von vielen Kollegien mit großem Elan als positive Herausforderung angenommen wurden – es kann berechtigt von einer Aufbruchstimmung gesprochen werden.

Der Systemzusammenhang von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung wurde in den einzelnen Schulentwicklungsseminaren immer wieder betont, man war sich darüber einig, dass es nicht genügen kann, sich ausschließlich oder verstärkt einem dieser Bereiche zu widmen, sondern dass grundsätzliche Veränderungen in der gesamten schulischen Arbeit notwendig sind:

Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern. Das kann auf mehr Kooperation hinauslaufen oder auf mehr Teamarbeit.²

1 Kempfert, Guy/Rolff, Hans-Günter: Pädagogische Qualitätsentwicklung, Beltz, Weinheim, 2002, S. 18.

2 a. a. O.: S. 21.

Dass die Intensivierung der Teamarbeit und die Kooperation unter den Lehrern – ganz gleich ob es sich um Orts-, Auslandsdienst- oder Programmlehrkräfte handelt – möglich ist, haben die Steuergruppen, die nach den Seminaren an den einzelnen Schulen gegründet wurden, durch ihre erfolgreiche Arbeit eindeutig belegt. Es darf jedoch nicht dabei bleiben, dass sich diese positiven Erfahrungen kollegialer Zusammenarbeit lediglich auf das Umfeld der Schulentwicklungsseminare beschränken. Die pädagogische Qualitätsentwicklung kann nur dann zu dem erwünschten Ziel führen, wenn die Lehrerfortbildung die Schulentwicklung begleitet, bzw. sich an deren Anforderungen orientiert und sich auch entsprechend verändert. Der Vergleich eines Kollegiums mit einem Orchester, in dem jeder Einzelne ein Instrument spielt und so zum Gelingen des gesamten Konzertes beiträgt, kann ebenfalls auf die Fortbildung übertragen werden.³

Fortbildung im Wandel: Didaktische Werkstätten statt theoretische Inputs

Die Programme der Lehrerfortbildungsinstitutionen und -zentren zeigen deutlich auf, dass die meisten der angebotenen Veranstaltungen einer bestimmten, fast schon traditionell zu nennenden Struktur folgen, indem Referenten oder Fachexperten zunächst (neue) Entwicklungen in einem Fachbereich vorstellen. Sicherlich werden in vielen dieser Seminare anschließend Workshop-Phasen eingeplant, in denen die Teilnehmer Dinge selbst erproben und auf Anwendungsmöglichkeiten im eigenen Unterricht überprüfen können. Meine eigene Erfahrung hat jedoch gezeigt, dass manche der Module, die im Rahmen eines Seminars theoretisch gemeinsam mit anderen Kolleginnen und Kollegen enthusiastisch erarbeitet und präsentiert wurden, nach der Rückkehr an die eigene Schule plötzlich ihre Attraktivität einbüßten und man sich fragte, wie man die Materialien letztendlich doch noch gewinnbringend im Unterricht einsetzen konnte. Die Lehrgangseuphorie weicht häufig dem Praxischock, sobald man wieder vor der Klasse steht. Der Einsatz eines Experten im Rahmen der Fortbildung hat seinen Stellenwert, dies soll keineswegs bestritten werden,

jedoch muss dieser auch im Hinblick auf die Umsetzungsmöglichkeiten im schulischen Alltag kritisch hinterfragt werden.⁴

Hier liegt eines der Hauptprobleme der Lehrerfortbildung: Zu häufig begnügt man sich damit, Rezepte für den Unterricht theoretisch vorzustellen und diese nicht gemeinsam ausführlich zu diskutieren, sondern sie sofort in Arbeitsphasen so weit wie möglich zu modifizieren, um sie (in Ausnahmefällen) anschließend direkt zu erproben. Gerade dies ist eines der Ziele der Didaktischen Werkstätte, indem die in gegenseitigem Einverständnis ausgehandelten oder adaptierten Methoden, Techniken oder Module nach der intensiven Analyse auf die tatsächliche Anwendung gemeinsam überprüft werden.⁵ Teilnehmer für ein interessantes Workshopthema zu gewinnen, ist nicht schwer, sie jedoch dazu zu motivieren, sich in einer Laborsituation für geplante Unterrichtsversuche zur Verfügung zu stellen, ist dagegen weitaus schwieriger. Die Erinnerung an die häufig ungeliebte Referendarzeit mit ihrem Leistungs- und Notendruck ist bei vielen Kolleginnen und Kollegen noch so präsent, dass sie Situationen dieser Art möglichst vermeiden oder lieber ganz auf Unterrichtsversuche verzichten.

Die Öffnung der Klassenzimmertüren nach außen, einerseits zu den Kolleginnen und Kollegen, andererseits aber auch zum die Schule umgebenden Umfeld ist ein notwendiger Bestandteil der schulisch-unterrichtlichen Entwicklung. Der Diskurs oder das Verstehensgespräch außerhalb der mehr oder weniger regelmäßig stattfindenden Fachkonferenzen, die häufig unter hohem Zeitdruck durchgeführt werden, wie sie anlässlich der Schulentwicklungsseminare in den Schulen gepflegt wurden, dürfen nicht einfach ad acta gelegt, sondern sie müssen auch in der Fortbildung Anwendung finden:

3 a.a.O.: S. 60.

4 Wicke, Rainer-E.: Lehrerfortbildung leicht gemacht, iudicium, München, 2000, S.19/20.

5 Vgl.: Debiasi, Verena/Gasser, Dorothea: Werkstatt als Erfahrungsraum, in: Cristofolletti, Walter/Weber, Alois: Hermeneutisches Lehren und Lernen, Drava-Verlag, Klagenfurt, 2004, S. 27–31.

Die Parallelität zwischen Lehrerverhalten im Unterricht und dem Verhalten im Gespräch mit Kollegen ist bisher kaum beachtet worden: In der Werkstatt versteht sich die Lehrende immer schon als Lernende, sie erfährt die Bedingungen, Grenzen und Möglichkeiten von Verstehensgesprächen und überträgt solche Erfahrungen auf ihren eigenen Unterricht.⁶

Der Peer Review der Schulentwicklung, bzw. die kritische Stellungnahme von Kollegen zu Unterrichtsversuchen bietet ideale Möglichkeiten, im Rahmen der Qualitätsentwicklung voneinander zu lernen, denn es darf nicht vergessen werden, dass der *Blinde Fleck* des Johari-Fensters auch für den eigenen Unterricht gilt und dass seine Minimierung nur mit Hilfe von Außenstehenden erfolgen kann, die im Rahmen einer Supervision bestimmte Aspekte des Unterrichts oder des Lehrerverhaltens herausgreifen und dem Partner ein entsprechendes Feed-back geben⁷:

A Bereich freien Handelns Mir und anderen bekannt	B Bereich des „Blinden Flecks“ Anderen bekannt
C Bereich des Verbergens Nur mir bekannt	D Bereich des Unbewussten Mir und anderen nicht bekannt

Es gibt immer einen Anteil unseres (unterrichtlichen) Verhaltens, den wir selbst nicht, die anderen Mitglieder einer Arbeitsgruppe dagegen deutlich wahrnehmen: Dazu gehören z. B. unbachtete und unbewusste Gewohnheiten und Verhaltensweisen, zu denen uns Kollegen Rückmeldung geben und damit zur Reduzierung eben dieses *Blinde Flecks* beitragen können.⁸

Die an Fortbildungsmaßnahmen beteiligten Lehrer müssen ihre bisherige Berufserfahrung

und -praxis hinterfragen und neu hinzuzulernen. Dies ist bei den Kolleginnen und Kollegen durchaus der Fall, die vor Aufnahme einer Tätigkeit an einer Auslandsschule stehen, denn aufgrund der Beratungen und der Vorbereitungsmaßnahmen erkennen sie sehr schnell, dass sie sich an der jeweiligen Schule im Ausland um- und auf völlig neue Herausforderungen einstellen müssen. Dies soll keineswegs heißen, dass sie nicht Bewährtes aus ihrer bisherigen Berufserfahrung übernehmen sollen. Im Gegenteil: Die Lehrer tragen positiv zur Didaktischen Werkstatt bei, indem sie eigene Konzeptionen einbringen und deren Adaption durch die restlichen Teilnehmer an einem Lehrgang nicht nur dulden, sondern sogar fördern. Um den jeweiligen Kolleginnen und Kollegen die aktive Mitarbeit an den (Vorbereitungs-)Lehrgängen zu erleichtern, wird in der ZfA zur Zeit an der Erstellung eines so genannten *Persönlichen Fortbildungsportfolios* gearbeitet, das die neuen Leh-



6 Hunfeld, Hans: Der hermeneutische Ansatz im Fremdsprachenunterricht: Rückblick und Ausblick, Ein Interview mit Hans Hunfeld von Silvia Serena, in: Babylonia, 1/2005, Contone, Schweiz, 2005, S. 46.

7 Vgl.: Ziebell, Barbara, Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten, Fernstudieneinheit 32, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, München, 2002.

8 Das Johari-Fenster wurde nach den amerikanischen Psychologen Joe Luft und Harry Ingham benannt. Mehr dazu unter der folgenden Internetadresse: <http://www.projektmagazin.de/glossar/gl-0602.html>

rer schon vor Aufnahme ihrer Auslandstätigkeit begleiten und ihnen eine persönliche Stärken- und Schwächenanalyse im Bereich der Fortbildung ermöglichen soll. Mit anderen Worten: Die Tatsache, dass sich die neuen Auslandslehrer im Rahmen ihrer bisherigen Tätigkeit bereits Kompetenzen zur (Mit-)Gestaltung von Veranstaltungen in neuen Zusammenhängen erworben haben, soll in diesem Portfolio ebenso Berücksichtigung finden wie die Analyse der Defizite oder Schwächen die sie vor und während ihrer Tätigkeit an einer von der ZfA geförderten Schule ausgleichen wollen und sollen.⁹

Dass viele der Vorbereitungs- und Fortbildungslehrgänge direkt in den Schulen einer Region ausgerichtet werden, wird bisher viel zu wenig dafür genutzt, die Teilnehmer gemeinsam über moderne Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts diskutieren, Unterricht planen, bei der Durchführung hospitieren und kritisch über diesen reflektieren zu lassen. Leider ist es immer noch Usus an vielen Schulen, zwar gemeinsam – z. B. in Fachkonferenzen – allgemein über Unterricht zu diskutieren, sich jedoch bei der Durchführung eigener Versuche abzuschotten und interessierten Kollegen den Zugang zu verwehren. Nicht umsonst sprach man in Zusammenhängen der Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik in den siebziger Jahren davon, dass der Lehrer der beste Feind des Lehrers sei. Diese Einstellung hat sich – nicht zuletzt auch durch die Schulentwicklungsmaßnahmen – entsprechend gewandelt, indem die so genannten „kritischen Freunde“ Erwähnung fanden, auf deren Rückmeldung man auch im eigenen Unterricht angewiesen ist.

Im Rahmen eines Vorbereitungslehrgangs für neue Auslandslehrer an der Deutschen Schule Barcelona im Rahmen eines Vorbereitungslehrgangs wurde schnell deutlich, dass die Teilnehmer des Seminars das Angebot des freien Experimentes sehr skeptisch betrachteten, in dessen Rahmen sie eigenverantwortlich neue Techniken, Methoden und Verfahren untersuchen und gemeinsam erproben sollten. Die Scheu vor dem Eigenversuch, bzw. die Angst vor dem Unbekannten konnte ihnen schließlich genommen werden, indem der Lehrgangsleiter selbst die erste Hospitationsstunde in einer ihm bis

dahin unbekannten neunten Klasse durchführte und er sich anschließend der allgemeinen Diskussion stellte.



In der Besprechung wurde verdeutlicht, dass das Ergebnis dieses Experimentes – genau wie die Ergebnisse der folgenden Unterrichtsversuche – eher von sekundärer Bedeutung sein können, eine gelungene Stunde sorgt sicherlich für Harmonie, aber auch (Teil-)Misserfolge sind hilfreich für die gemeinsame Diskussion, die allen Beteiligten dabei helfen soll, es später eigenverantwortlich besser zu machen.

Im Rahmen der folgenden Arbeit – allmählich registrierten die Teilnehmer, dass Experimente und die fachliche Kooperation der Teilnehmer im Rahmen des Vorbereitungslehrgangs von der Zentralstelle intendiert waren und als Chance für die konstruktive Zusammenarbeit genutzt werden konnte, ohne dass die ZfA die Arbeit bewertete – begannen die Lehrer ihre Interessen zu bekunden, eigene Ideen für mögliche Unterrichtsversuche zu konzipieren und diese gemeinsam zu erproben.

⁹ Bei der Erstellung des Portfolios leistete die folgende Publikation wertvolle Hilfestellung: ILTIS – Projektpartner (Hrsg.): Sprachenlernen – Interkulturelle Schülerbegegnungen, Module zur Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften, Goethe-Institut, München, 2002. Weitere Informationen dazu können der folgenden WWW-Adresse entnommen werden: www.goethe.de/iltis

Dabei wurde jeder Teilnehmerbeitrag ernst genommen: Die Fragen der Lehrer mit geringerer Auslandserfahrung gab erfahrenen (zweitvermittelten) Kollegen die Möglichkeit, ihre – vielleicht schon zur Routine gewordenen und nicht mehr bewussten – Unterrichtsverfahren und Ansichten neu zu hinterfragen, zu reflektieren und in Worte zu fassen, zu begründen und auf diese Weise neu für sich zu entdecken. Die Verstehensgespräche zwischen Personen mit unterschiedlichem Vorwissen, Interessen und Erfahrungen initiierten neue Lernimpulse, sodass die Bereitschaft zum Arbeiten an sich selbst und zur Kooperation mit Kollegen gefördert wurde:

Die Verschiedenheit als lebenslanger Lernimpuls, die Normalität der Differenz, die Mündigkeit als Voraussetzung für die Verständigung sind die Grundlagen des Dialogs in der Werkstatt. Daraus wird klar, dass auch die Haltung der Toleranz präziser als nur im vagen Toleranzbegriff gefasst werden muss: Toleranz, in der sich oft Überheblichkeit und herablassende Duldung verbirgt, wird kritisch hinterfragt und zielt hier vor allem auf die Bewahrung von Andersheit.¹⁰

Die angstfreie Atmosphäre, die hervorragende Begleitung und fachliche Betreuung der Organisatoren an der Deutschen Schule Barcelona und die ausgezeichnete Logistik schufen ein sehr angenehmes Ambiente für die Fortbildungsarbeit, die unter diesen ausgezeichneten Bedingungen prosperierte.



Im Verlauf der Woche wich die Unsicherheit vieler Kolleginnen und Kollegen einem größeren Selbstbewusstsein und der Erkenntnis, dass die persönlich gesteckten Ziele durchaus erreichbar waren. Das Prinzip *ich kann schon eine Menge, aber ich lerne ständig in der Zusammenarbeit mit den Kollegen dazu* fand immer intensivere Anwendung bei der Konkretisierung der Didaktischen Werkstätte, indem gestandene Lehrer wieder zu Lernenden wurden und dies keineswegs als störend empfanden:

Schulentwicklung ist ein Lernprozess. Es geht dabei letztlich um die Einführung einer neuen Praxis durch Erfinden, Erproben oder Erneuern.¹¹



Bei der Planung des Unterrichtes wurden realistische Zielvereinbarungen im gegenseitigen Einverständnis ausgehandelt, wobei man sich auf das tatsächlich Machbare beschränkte, was ebenfalls den Zielsetzungen der pädagogischen Qualitätsentwicklung entspricht.¹²

Wesentlich zum Erfolg des Lehrgangs trug die von den Teilnehmern entwickelte Feed-back Kul-

10 Debiasi, Verena/Gasser, Dorothea: Werkstatt als hermeneutischer Dialog, in: Cristofolletti, Walter/Weber, Alois: Hermeneutisches Lehren und Lernen, Drava-Verlag, Klagenfurt, 2004, S. 22.

11 Kempfert, Guy/Rolff, Hans-Günter: Pädagogische Qualitätsentwicklung, Beltz, Weinheim, 2002, S. 22.

12 a. a. O.: S. 68.

tur bei, indem man stets bemüht war, kritisch-konstruktiv an Planung, Durchführung und Besprechung der Versuche heranzugehen, bzw. in Diskussion dem Anderen immer das Gesicht zu lassen, sich auf sachliche Kritik zu konzentrieren und vor allen Dingen einander zuzuhören:

*Eine Feedback-Kultur schafft ein Klima der Offenheit und ermöglicht voneinander zu lernen, auch aus Fehlern. Sie ist auch die Grundlage für eine Hilfekultur, nicht nur in Bezug auf die Schüler, sondern ebenso auf die Lehrer untereinander. Feedback-Kultur hat also zentral mit gutem Unterricht zu tun, aber auch mit den Beziehungen von Leitung und Lehrpersonen.*¹³

Die schriftlichen Unterrichtsentwürfe zu den einzelnen Unterrichtsstunden wurden gesammelt und in einer Dokumentation allen Teilnehmern nach der Veranstaltung übersandt. Es zeigte sich schnell, wie vielfältig die Kleingruppen der Teilnehmer in den Bereichen Deutschals-Fremdsprache und dem des Deutschsprachigen Fachunterrichtes gearbeitet hatten. Der Aufforderung, sich vom Lehrbuch zu lösen und Zusatzmaterialien zu entwerfen, war man gern nachgekommen. Im DaF-Bereich entstanden Materialien zu den Themen *Krank sein und Arztbesuch*, *Hinweise zum Führen eines Streitgesprächs*, *Aufklärung über Formen des Mobbing in der Schule*, aber es wurden auch eigene Gedichte im Unterricht geschrieben und kreative Grammatikübungen am Beispiel der Adjektivendungen entworfen.

Im DFU fanden die Fächer Physik (Experimentalunterricht zum Thema Kraft und Gegenkraft, Biologie (Tiere), Erdkunde (Formen der Desertifikation), Musik (Metrum, Takt, Rhythmus) und schließlich Mathematik (Rechnen in Ägypten und Geometrische Körper) Berücksichtigung.

Die Entwürfe wurden in den Klassen fünf bis neun ausprobiert, wobei darauf geachtet wurde, dass die DaF- und DFU-Gruppen sich gegenseitig im Unterricht besuchen konnten, denn es darf nicht unerwähnt bleiben, dass für viele zukünftige DFU-Lehrer das Thema *Spracharbeit im Deutschsprachigen Fachunterricht* bis zu diesem Lehrgang völlig unbekannt war und dass

diese ihnen eine völlige Umorientierung abverlangte. Hier konnten die DaF- und Fremdsprachenlehrer hilfreich zur Seite stehen und weitere Vorschläge zur Vereinfachung der Spracharbeit unterbreiten.

In relativ kurzer Zeit war es während des Vorbereitungslehrgangs auf diese Art und Weise gelungen, zehn Unterrichtsmodule zu entwickeln, die den Teilnehmern einerseits die erfolgreiche gemeinsame Arbeit dokumentierten, die ihnen als zukünftige Lehrer an Auslandsschulen aber auch als modellhafte Planungshilfen für den eigenen Unterricht zur Verfügung gestellt werden konnten.

Fazit

Die Lehrerfortbildung und die an den Schulen durchgeführten Schulentwicklungsmaßnahmen konkurrieren keineswegs miteinander, sie bauen auch nicht aufeinander auf, vielmehr überlappen sie einander, ergänzen, unterstützen und bereichern sich gegenseitig. Die Didaktische Werkstatt berücksichtigt viele der Kriterien, die die pädagogische Qualitätsentwicklung für die erfolgreiche Zusammenarbeit und die angestrebten notwendigen Veränderungen von Schule und Unterricht voraussetzt. Gleichzeitig kann die Fortbildung von den Erfahrungen in den Schulentwicklungsseminaren profitieren, indem z. B. die Arbeit der Steuergruppen in den einzelnen Kollegien auch im Bereich der Fachkonferenzen Berücksichtigung findet und Austauschstrategien in Verstehensgesprächen Übertragung finden. Darüber hinaus kann sie sich der Feed-back-Kultur, wie sie der Peer-Review pflegt, ebenfalls bedienen, um gemeinsam die Verbesserung der Unterrichtsqualität anzustreben.

Literatur

Debiasi, Verena/Gasser, Dorothea: Werkstatt als hermeneutischer Dialog, in: Cristofolletti, Walter/Weber, Alois: Hermeneutisches Lehren und Lernen, Drava-Verlag, Klagenfurt, 2004.

¹³ Rolff, Hans-Günter: Ein Gesamtsystem des Pädagogischen Qualitätsmanagements, Entwurfsfassung für die Deutschen Auslandsschulen, Köln, Dezember 2003, S. 7.

Debiasi, Verena/Gasser, Dorothea: Werkstatt als Erfahrungsraum, in: Cristofoletti, Walter/Weber, Alois: Hermeneutisches Lehren und Lernen, Drava-Verlag, Klagenfurt, 2004.

Hunfeld, Hans: Der hermeneutische Ansatz im Fremdsprachenunterricht: Rückblick und Ausblick, Ein Interview mit Hans Hunfeld von Silvia Serena, in: *Babylonia*, 1/2005, Contone, Schweiz, 2005.

ILTIS – Projektpartner (Hsg.): Sprachenlernen
– Interkulturelle Schülerbegegnungen, Mo-
dule zur Aus- und Fortbildung von Fremd-
sprachenlehrkräften, Goethe-Institut, Mün-
chen, 2002.

Johari-Fenster: Die Informationen wurden der folgenden Internetadresse entnommen: <http://www.johari-fenster.de>

www.projektmagazin.de/glossar/gl-0602.html

Kempfert, Guy/Rolff, Hans-Günter: Pädagogische Qualitätsentwicklung, Beltz, Weinheim, 2002.

Rolf, Hans- Günter: Ein Gesamtsystem des Pädagogischen Qualitätsmanagements, Entwurfsfassung für die Deutschen Auslandsschulen, Köln, Dezember 2005.

Wicke, Rainer-E.: Lehrerfortbildung leicht gemacht, iudicium, München, 2000.

Ziebell, Barbara, Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten, Fernstudieneinheit 32, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, München, 2002. «



An dieser Stelle sei unserem Verbandsmitglied, Herrn Rainer E. Wicke aus der Zentralstelle, auch ganz persönlich für die wertvolle und nie ermüdende Mitarbeit gedankt! Ohne seine Idee zu diesem Themenheft und besonders ohne die Herstellung von Kontakten zu den Verfassern der Beiträge hätte dieses Themenheft in dieser Form nicht herausgegeben werden können.

● E-Mail aus Kapstadt

Christa Buchner

Wie einfach und doch so wichtig der Kontakt unserer Mitglieder mit dem Vorstand ist, lässt sich unschwer an folgender abgedruckter E-Mail ablesen, die dankenswerterweise durch zwei schöne Fotos bereichert wurde, die uns den Ort des geplanten WDA-Kongresses zeigen.



Lieber Herr E.,
schön, dass Sie an mich denken. Ja, mir geht es hier sehr gut, vor allem auch in der Schule. Aber das erste Jahr ist natürlich immer anstrengend, sodass man kaum das schöne Kapstadt genießen kann. Selbst ein Blick vom Balkon unseres Schulleitungsbüros kommt leider nur selten

vor. Schluss mit Wehklagen, denn es ist super in Südafrika. A propos Südafrika und Kapstadt: In dem neuen Heft stehe ich als neues Mitglied drin, allerdings mit Adresse Tirana, wo ich von 93–97 war.

Sonnige Grüße aus Kapstadt
Christa Buchner



Der Fehler ist inzwischen natürlich längst von unserem Schatzmeister, Herrn Wolfgang Tiefert, korrigiert worden, an den Sie sich bitte bei solchen leider immer mal wieder auftretenden Irrtümern wenden.



● Gewalt und Hoffnung in Kolumbien

Reiner Kümmel

Reiner Kümmel ist Professor für Theoretische Physik (i.R.) an der Universität Würzburg. Er beschäftigt sich auch mit den physikalischen, ökonomischen und ethischen Problemen nachhaltiger Entwicklung. Von 1970 bis 1973 lehrte er Physik an der Universidad del Valle in Cali, Kolumbien.

Das „Weltjahr der Physik 2005“ war Anlass für ein Symposium Physik und Gesellschaft, zu dem die kolumbianische Wissenschaftsorganisation „Colciencias“ am 5. und 6. September nach Bogotá eingeladen hatte. Im Anschluss an das Symposium reiste ich nach Cali, der Zweimillionenstadt in dem einzigartig schönen Tal des Rio Cauca zwischen Zentral- und Westkordillere. Ich hatte dort früher in der Universidad del Valle gearbeitet und erlebt, wie Kolumbien, so reich an herrlicher Natur, Bodenschätzen, fruchtbaren Landschaften und kreativen, dynamischen Menschen, durch die wachsende Kluft zwischen Arm und Reich immer tiefer in Gewalt und Bürgerkrieg getrieben wurde.

Der gesellschaftlichen Elite waren damals die in die Elendsquartiere der Großstädte strömenden verarmten Bauern gleichgültig – vom Stimmenkauf bei Wahlen abgesehen. Vor der wachsenden Kriminalität suchte man Schutz bei privaten Sicherheitsdiensten. Doch diese konnten nicht verhindern, dass Mord und Entführung durch Drogenmafiosi, „linke“ Guerrilleros und rechte Paramilitärs auch die wohlhabende Mittel- und Oberschicht erreichte. Da begann ein Umschwung: Die Hinwendung der Elite zum Volk. Weil nunmehr Deutschlands Eliten „die Verminderung des Lebensstandards breiter Bevölkerungsschichten“ zur Lösung unserer Probleme empfehlen, lohnt sich ein Blick auf das ermutigend Neue, das sich in Kolumbien tut.

Symbolfigur dafür ist Isaias Duarte Cancino, Erzbischof von Cali, ermordet von jugendlichen Auftragsmördern am 16. März 2002 im Armenviertel Aguablanca vor der Kirche, in der er viele Paare gemeinsam getraut hatte. Zuvor hatte er offen politische Korruption und ihre Verbindung zur Drogenmafia angeprangert, gegen die Gewalt von Guerrilleros und Paramilitärs gepredigt und ihr durch Sozialwerke den Nährboden zu entziehen versucht. Wie in der Frühzeit der Kirche wachsen nunmehr in Kolumbien

aus dem Mut und Blut der Märtyrer Leben und Hoffnung der Gemeinden.

Im Gegensatz zu früher, als der kolumbianische Klerus die Armenviertel mied und dieses Feld einigen wenigen Ausländern überließ, entwickeln dort jetzt viele einheimische Priester und Ordensschwestern zusammen mit Angehörigen der höheren und höchsten Gesellschaftsschichten eine Grundversorgung an Nahrung, Hygiene, Medizin, Bildung, Rechtsberatung und kirchlichen Diensten. Dabei nützen die Laien ihre Berufserfahrung als Unternehmerinnen, Manager und Verwaltungsfachleute, Lehrer und Erzieherinnen, Mediziner und Psychologinnen unter kluger Beachtung der eigennützigen Bestrebungen, die jedem von uns innewohnen, um Ineffizienz und Missbrauch zu minimieren. Als Folge finanzieren sich Programme wie der „Baneo de Alimentos“ (entspricht der „Würzburger Tafel“) im laufenden Betrieb selber. Zugleich versucht man durch Darstellung der Projekte in den höheren Schulen über die Bewusstseinsbildung bei Kindern und Jugendlichen deren Eltern zur ehrenamtlichen Mitarbeit oder finanziellen Förderung neuer Programme zu gewinnen. Der jetzige Erzbischof von Cali, Juan Francisco Samsti, unterstützt die unter seinem ermordeten Vorgänger begonnenen Projekte. Durch seine Vermittlung konnte ich einige davon vor Ort kennen lernen. Als ich eine Projektleiterin fragte, ob es keine Bestrebungen gäbe, die Heiligsprechung von Erzbischof Isaias Duarte einzuleiten, sagte sie: „Das ist von Kolumbien aus noch zu gefährlich.“ Aber vielleicht können sich kirchliche Kreise Deutschlands dafür einsetzen. Die Wunder, derer es dazu bedarf, sind erkennbar in den Pfeilern der Solidarität, mit denen eine sich im Geiste des Evangeliums wandelnde Elite eine zerrissene Gesellschaft stabilisiert. ◀

—● Kontakt

kuemmel@physik.uni-wuerzburg.de

„Sonne für dich“ – „Sol para ti“ ist eine Initiative, die im Januar 2006 gestartet wurde. Sie möchte sich um 710 Kinder der Schule San Vicente Paul in einem Armenviertel der kolumbianischen Küstenstadt Barranquilla kümmern.

Der Gründer und einer der Verantwortlichen ist Antonio Varela, ehemaliger Schüler der DS Barranquilla, der jetzt in Hamburg studiert. Von diesem jungen und ehrgeizigen Projekt liegen der Schriftleitung zwei ausführliche Beschreibungen vor, die sich Interessierte von Antonio Varela zuschicken lassen können: tonyvarela@web.de oder sonne_fuer_dich@yahoo.com.

Hier einige kleine Auszüge daraus, die ich zusammen mit dem Titelbild durchaus auch als Kontrast zum Schwerpunkt dieses Heftes darbieten möchte, um uns bei all unseren eigenen Problemen ins Bewusstsein zu rufen, dass SCHULE auf den unterschiedlichsten Ebenen stattfindet, dass es aber in erster Linie immer um die KINDER geht.

● Hoffnung und Hilfe für Kolumbien

Antonio Varela

San Vicente Paul in La Playa

Die Schule San Vicente Paul wird von insgesamt 1.293 Schülern besucht. Die Altersverteilung sieht wie folgt aus:

- 92 Schüler im Alter von 4 Jahren
- 95 Schüler im Alter von 5 Jahren
- 523 Schüler im Alter von 6 bis 10 Jahren
- 366 Schüler in der 6. bis 9. Klasse 143 Schüler in der 10. bis 11. Klasse.

Das größte Problem ist der Ernährungszustand der meisten Schüler. Die Kinder gehören Familien aus sehr armen Verhältnissen an und bekommen oft tagelang nichts zu essen. Die Schule musste leider feststellen, dass im Schnitt 70 bis 100 Kinder pro Tag nicht zur Schule kommen. Viele Eltern lassen vor allem die kleinsten Kinder lieber weiter schlafen, weil sie ihnen nichts zu essen für den Tag anbieten können. Andere Kinder gehen in die Stadt um zu betteln, manche arbeiten. Andere wiederum verkaufen Kleinigkeiten, waschen Autoscheiben an der Ampel oder steigen in Busse und singen. Das Problem der Unterernährung wird auch am Nachlassen der schulischen Leistungen sehr deutlich.

Die Schule verfügt außerdem nicht über ausreichend Platz. Die Klassenräume reichen nicht aus und sind zu klein für die vielen Kinder, die unter den extremen Temperaturen, die in der Ortschaft herrschen, lernen sollen. Die Toiletten sind in einem sehr schlechten Zustand. Die meisten Kinder haben zu Hause keine und benutzen die in der Schule. Das Familienleben vie-

ler Kinder ist nicht das Schönste. Viele werden von den Eltern schlecht behandelt, müssen zu Hause arbeiten, einige sind schon mal sexuellem Missbrauch zum Opfer gefallen, sodass die Schule für die Kinder zum Lieblingsort im Dorf wird. Die Schule ist auch wie eine kleine paradiesische Insel in der Ortschaft. Sie sieht sehr gepflegt, schön und gemütlich aus, was das Resultat des großen Engagements der Direktorin der Schule, Schwester Sor Maria Candalaria Corva, ist, deren Arbeit wir an dieser Stelle loben möchten. Leider wird ihr ausgerechnet diese Mühe oft zum Hindernis, nämlich dann, wenn sie nach Unterstützung sucht. Viele denken, die Schule sei äußerlich in Ordnung, habe also keinerlei Probleme. Die Initiative „Sonne für Dich“ hat sich diese Kinder zu Herzen genommen.

Bau eines Klassenraums

Die Klassenräume sind bei einer Fläche von 49 m² zu klein für 45 Schüler einer Klasse. Insgesamt sind auch nicht genügend Klassenräume für die vielen Schüler vorhanden. Der Bau eines weiteren Klassenraumes ist also auch notwendig. Die Kosten hierfür belaufen sich auf umgerechnet 3.133 €. Weitere Projekte wie der Bau einer kleinen Parkanlage, Maßnahmen zur Verbesserung der Hygiene, Freizeitaktivitäten und auch eine psychologische Betreuung der Kinder sind zum Teil schon geplant oder werden noch erarbeitet. Das Frühstücksprojekt hat für uns die höchste Priorität. Für nähere Informationen stehe ich Ihnen zur Verfügung.

Bericht über den Start der Aktion „Sol para tí“

Am Dienstag den 14. März war es endlich so weit. Alle Vorbereitungen waren abgeschlossen und der Weg für den ersten Frühstückstag war frei. Wie geplant, wurden an diesem Tag 525 Frühstückseinheiten verteilt. 200 Stück da-



von hat die Initiative „Sonne für dich“ finanziert, die restlichen wurden von der kolumbianischen Stiftung Manos Amigas verteilt. Die Aktion war ein großer Erfolg und gleichzeitig ein großes Ereignis, sowohl in der Schule, als auch im Viertel La Playa. Am Tag zuvor hatte Eduardo Varela, unser neutraler Beobachter vor Ort, die erste Spende übergeben und der Schule eine Sammlung von Büchern geschenkt. Den Kindern und deren Eltern wurde angekündigt, dass es am nächsten Tag Frühstück geben würde, sie sollten alle kommen. Und so war es ... «

—● Kontakt

Zur Zeit arbeiten wir an unserem Internet-Auftritt. In der ersten April-Woche möchten wir unsere Website vorstellen. Dort werden kompakte Informationen über uns, unsere Initiative, Vision und über das Schulprojekt im Viertel La Playa für jeden zur Verfügung stehen. Auch eine Bilder-Galerie soll die fröhlichen Gesichter unserer Kinder zeigen.

→ tonyvarela@web.de

ASIEN

● Deutsche Welle in Hongkong

Torsten Herzog

Zu dem Beitrag von Herrn Bettermann, Intendant der DW, auf unserer letzten Hauptversammlung in Dresden erreichte uns am 16.3.2006 aus Hongkong folgende Nachricht vom Obmann des VDLiA, Herrn Torsten Herzog, von der GSIS (German Swiss International School):

Hallo M.E.,
von der GSIS in Hongkong kann ich als Obmann des VDLiA betreffs des Gebrauchs der Deutschen Welle zurückmelden, dass wir hier

1. die DW viel zu Unterrichts- und Informationszwecken nutzen, besonders in der Sekundarstufe
2. die DW besonders vor und bei Sprachdiplomprüfungen zum Zuge kommt

3. wir aber bei unserer bestehenden Raumnot keinen besonderen Raum bereitstellen, in dem die Programme von den Schülern und Lehrern gesehen werden können.

Kollegiale Grüße aus Asien!

«

● Deutschland in einer Briefmarke – ein Projekt im DaF-Unterricht

Landeskunde im Miniformat

Heidi Glause

Man muss nicht Briefmarkensammler sein oder gewesen sein, um zu erkennen, welche grafischen Kunstwerke auf Briefmarken in ein minimales Format gebracht worden sind. Meistens werden aktuelle Jahrestage, Jubiläen oder andere wichtige Ereignisse mit der Herausgabe einer Briefmarke oder einer ganzen Serie gewürdigt. Zudem stellen Briefmarken in ihrer Vielfalt und Konzentration auf kulturelle Errungenschaften und Ereignisse sowie landschaftliche Besonderheiten, auf hervorragende Persönlichkeiten aus Geschichte und Politik, den Wissenschaften und der Kunst einen einmaligen Spiegel eines Landes dar.

Die gewählten Motive werden von dem herausgebenden Staat für die Selbstdarstellung als so wichtig angesehen, dass sie in die Reihe der Postwertzeichen aufgenommen werden, und sie zeichnen sich durch weitgehende Konsensfähigkeit in der Gesellschaft aus.

Bei der Porträtierung von Persönlichkeiten aus Geschichte, Politik, Wissenschaft und Kunst kann man in der Bundesrepublik Deutschland heute zum Glück davon ausgehen, dass auch ein gewisser Vorbildcharakter gegeben ist, der insbesondere für die Arbeit mit Schülern wichtig ist.

Warum nicht diese Eigenschaften nutzen für den Unterricht, zur Annäherung an die Menschen, die Kultur, die Geschichte Deutschlands, zur Aufwertung der Landeskunde durch authentisches Material? Jetzt, bevor es zu spät ist und es nur noch gesichtslose Wertmarken mit verschiedenen Portowerten aus dem Automaten gibt!

Schüler der 8. und 9. Klasse finden Interesse an diesen bunten Minikunstwerken. Ein Projekt mit finnischen Schülern zur Vorbereitung des Deutschen Sprachdiploms Stufe I hat die Motivation gesteigert und eine Menge Detailwissen bei den Schülern verankert. Dabei sind landeskundliche Informationen ganz natürlich aufgespürt und gespeichert worden. Die Präsentati-

onsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler wurden an einem für alle interessanten Projekt geschult, in dem aus der Bedeutungslosigkeit eines kleinen papiernen Schnipsels ein Dokument der Zeit-, Kultur- oder Naturgeschichte geworden war.

Zum Unterrichtsverlauf

Eine große Menge deutscher Briefmarken (ca 50 Stück) aus den letzten 5 bis 10 Jahren, von denen durchaus auch einige doppelt vorhanden sein können, wurde vom Lehrer auf einem Tisch ausgelegt.

Die Schüler wurden aufgefordert, sich in Ruhe die Briefmarken anzusehen und die Beschriftung zu lesen bzw. herauszufinden, was der Anlass war, zu dem sie herausgegeben worden waren.

Danach suchten sich die Schüler zwei verschiedene Briefmarken aus, wovon eine das Bildnis einer Person sein musste. Im Internet stellten sie zu beiden Motiven Recherchen an und sollten nach der ersten Stunde grob Auskunft geben, worum es sich auf den Briefmarken handelt. Dabei wurde schon deutlich, dass sich ihr Interesse bereits in eine Richtung bewegte.

Sie erhielten dann die Aufgabe, sich für eine der beiden Briefmarken zu entscheiden und ihre Recherche nach dem dargestellten Motiv auf der ausgewählten Briefmarke in Bibliotheken und im Internet zu intensivieren. Dabei sollten sie auch versuchen, die Bilddatei ihrer Briefmarke auf der Website der Deutschen Post zu finden, so dass man sie vergrößert und farbig ausdrucken konnte.

Der Gegenstand der Briefmarke wurde auf einem Poster der Größe A1 in eigenen Worten vereinfacht dargestellt, Zwischenüberschriften wurden gefunden, Bilder gedruckt und das Poster wurde mit Text und Fotos, Zeichnungen und der Originalbriefmarke gestaltet. Bedingung war, dass die Texte von den Schülern sel-

ber stammten, es durften also keine aus dem Internet einfach nur ausgedruckten Texte verwendet werden. Zum Schluss präsentierten die Schüler ihre Plakate vor den Mitschülern. Alle Poster wurden in dem Klassenraum oder in Vitrinen der Schule aufgehängt.

Der mündliche Vortrag für das Deutsche Sprachdiplom hatte die Persönlichkeit oder Sehenswürdigkeit oder das kulturelle Ereignis zum Thema, das sich die Schüler in ihrem Projekt erarbeitet hatten. Dazu fertigten sie noch Folien mit der Gliederung ihres Vortrags an und sammelten zusätzliches Demon-

strationsmaterial wie z. B. Tonaufnahmen im Falle von Komponisten, Landkarten oder Eintrittskarten etc. Die Präsentationen der Schüler ergaben tatsächlich ein sehr buntes und lebendiges Bild von Deutschland. Es waren sehr interessante Beiträge zustande gekommen, um nur einige zu nennen zu „Marlene Dietrich“, „Kurt Weill“, „Hagenbecks Tierpark“ (angeregt durch die Briefmarke „Gorillas im Zoo“), „Archäologie in Deutschland“, „100 Jahre Berliner U-Bahn“, „Oskar von Miller“, „Hans von Dohnanyi“, zum „Naturpark Sächsische Schweiz“ und zum „Bremer Rathaus“.

«

VERSCHIEDENES

● Rückmeldung zu neuem Layout und neuem Titel der Verbandszeitschrift

Lieber S., lieber C.,

das neue Layout der Verbandszeitschrift ist auf den zweiten Blick gelungen (warum nicht auf den ersten, das erkläre ich gleich). Das ungewollt Auftrumpfende des alten Layouts ist verschwunden. Ich blicke auch neidisch auf den genialen Sprach-Trick, einen neuen Zeitschriften-Namen durch bloßes Weglassen des Artikels „Der“ zu bestimmen. Trotzdem hätte ich den Titel der Zeitschrift nicht geändert. Die Änderung ist eine unnötige Reverenz an eine Geschlechterdiskussion, deren Inhalte durch eine sprachliche Verbeugung eher zementiert als vorangetrieben werden. Es wäre mutiger gewesen, den leisen Skandal im Titel beizubehalten, um einerseits zu zeigen, dass auch der VDLiA eine Geschichte hat, und andererseits, um ein schlichtes Erkennungsmerkmal beizubehalten. Solange ein Zeitungstitel nicht vereinnahmt ist wie etwa ein „Zentralorgan“ oder ein „Beobachter“, ehrt das Altertümliche

sogar. Der neue Titel ist sicherlich geschmeidig und politisch korrekt, und wenn es denn diese Eigenschaften sein sollen, dann gut so. Aber so, wie die kantigen Gestalten untergehen, die es an den Schulen im Ausland einmal gegeben hat, so sollen offenbar alle widersprüchlichen Anklänge schon beim Öffnen der Versandtüte beseitigt sein. Ich war auf den ersten Blick traurig, dachte sogar, ich hätte eine ganz andere Zeitschrift oder irgendeine Nullnummer in der Hand. Wie wäre es gewesen mit einem Untertitel, etwa: „Forum für weltweites Erleben von Bildung“? Genug der Kritik, im Gegenteil: Das Heft wird gerade an einem von Steppe umgebenen Standort wie Saratow gierig verschlungen, wo man nach nicht-russischen Zeitungen und Zeitschriften meistens fahnden muss.

Die herzlichsten Grüße
Werner

«

Spruch dieses Heftes:

„Eine Hand allein schnürt kein Bündel.“ (Sprichwort aus Kamerun)

Sehr geehrte Vorständler des VDLiA,

was ist in den Verband gefahren?! Welcher Teufel, oder lieber gleich im Plural: welche Teufel haben den Vorstand geritten, als er die Änderung des Zeitschriftentitels beschloss?! (Eine Teufelin kann's wohl nicht gewesen sein.)

„Deutsche Lehrer im Ausland“ heißt das Blatt jetzt. Aber wo sind sie, die vielen Lehrer des neuen Titels? Vermutlich in den alten paradiesischen Auslandsschulen, wo es Kollegien gibt, die nach Dutzenden zählen. Ich aber sehe mich hier allein auf einsamem Posten, und wenn ich den nächsten Kollegen sehen will, muss ich weit reisen.

Nun könnte man mir einwenden: „Das ist es ja gerade: Mit dem neuen Titel sind just Sie, der einsame Steppenwolf, eingebunden in die große Gemeinschaft aller Auslandslehrer.“ Aber die Realität ist eben, wie sie ist; der kann ich nicht ausweichen, sondern muss ihr tapfer ins Auge sehen, wenn diese Metapher erlaubt ist. Und dabei hat mir der bisherige Titel immer sehr geholfen. „Der deutsche Lehrer im Ausland“ barg in sich all die Schwere des Postens, den ich hier innehave: Ich fühlte mich als der einzelne Lehrer angesprochen, der ganz auf sich allein angewiesen ist und die mühevolle Aufgabe der Verbreitung deutscher Sprache und Kultur ernst nimmt, indem er sie quasi von Hütte zu Hütte und von Jurte zu Jurte trägt. Denn „im Ausland“ ist er, und das bedeutet ursprünglich „im Elend“; man vergleiche dazu mhd. *ellende*, was „anderes Land, Verbannung“, aber auch „Not“ und „Trübsal“ bedeutet.

Bitte, verstehen Sie mich recht: Es geht mir nicht darum, mich zu beklagen – ich bin nicht gegen meinen Willen so lange schon in diesem unwirtlichen, aber auch ursprünglichen und bisweilen wunderschönen Landstrich, und die ZfA bezahlt trotz aller finanziellen Schwierig-

keiten gerade für solche Stellen fast die höchste Stufe der Auslandszulage. Wie schön, dass ich mir so inzwischen gar einen Zweitschlitten leisten kann mitsamt einem neuen Rentiergespann und dazu noch jeden Tag ein zweites Glas echt sibirischen Wodkas.

Was der Vorstand mit der Änderung des Zeitschriftentitels beabsichtigte, ist mir klar; seien Sie in diesem Punkt beruhigt. Aber ist das der Weg, die feministisch gestimmten Auslandslehrer und emanzipatorisch gesinnten Auslandslehrerinnen zu besänftigen? Jetzt sehen sich die Kolleginnen, von denen sich hier im weiten Umkreis leider keine blicken lässt, statt dem einem Lehrer aus dem Titel einer Vielzahl von deutschen Lehrern im Ausland gegenüber; denn „Deutsche Lehrer im Ausland“ ist eben auch ein Maskulinum – das wissen sogar meine tschuktschischen und ewenkischen Schüler.

Bisher konnte sich die deutsche Lehrerin im Ausland sagen: „Sieh da, ich mache einen Job, von dem man annimmt, dass eigentlich nur ein männliches Wesen ihn leisten kann. Aber ich zeige: Ich bin ebenbürtig! Ja, eigentlich überlegen.“ Die Heerschar der deutschen Lehrer im neuen Titel macht solch tröstende Überlegungen zunichte.

Liebe Vorständler, gehen Sie in sich! Überlegen Sie erneut, was zu tun, ja, was not ist! Neuerungen sind nicht allemal Besserungen – die Rechtschreibreform hat es gezeigt und wird gerade ein ganzes Stück weit zurückgenommen. Vielleicht wäre das auch hier ein gangbarer Weg.

In diesem Sinne „Gute Besserung!“ wünscht Ihnen

Ihr – wie immer – sehr verbundener
Rainer Stimpfle (Uelen/Ostsibirien, im noch sehr winterlichen März 2006) ◀◀

Wie geht's jetzt weiter mit dem Titel der Zeitschrift ?

Nach Erscheinen des 1. Heftes 2006 dauerte es nicht lange, bis bei der Schriftleitung an einem denkwürdigen Tag folgende E-Mail eines Verbandsmitglieds (einer Verbandsmitgliedlerin??) auf dem Bildschirm erschien:

Liebe Vorstandsmitglieder des VDLiA, am heutigen Frauentag kann ich doch nicht umhin euch meinen Gedanken zu dem neuen Heft mit „neuem“ Titel mitzuteilen. Ich bewundere eure männliche Hartnäckigkeit, mit der ihr an alten Hüten festhaltet.

Ich finde es ist Zeit weibliche Bezugsgrößen nicht mehr unter den männlichen Hut zu kehren? Mann liest mehr dazu im Anhang.

Freundliche Grüße
Dorothea S.

Anhang

Alter Hut?

Liebe „Deutsche Lehrer im Ausland“,
Mann seid ihr gut:
der Plural von der Lehrer ist die Lehrer,
der Plural von der Lehrerin ist die Lehrerin.
Gemeinsam nennt Mann sie dann Lehrer.

Der Plural von der Ochse ist die Ochsen,
der Plural von der Kuh ist die Kühe.
Gemeinsam kann man sie dann die Rindviecher nennen.

Also, wenn ihr „Deutsche Lehrer“ es wirklich ernst meint mit der Gleichberechtigung, dann müsst ihr weiter suchen. Und vielleicht sollte Mann nicht so sehr in den vorgegebenen Bahnen denken, sondern für neue, kreative Vorschläge offen sein, die auch die Möglichkeit eines gänzlich neuen Namens in den Bereich des Möglichen ziehen.

Vielleicht ist es schwierig bei einem Verhältnis 8:1 (Männer: Frauen) im Vorstand so ganz richtig kreativ zu sein.

Bezieht doch einmal die Kreativität aller Mitglieder im In- und Ausland in eure Suche mit ein.

Macht doch einen Wettbewerb à la Gender: Wie kann Mann Deutsche Lehrer und Lehrerinnen im Ausland unter einen Hut bringen, der nicht der alte ist.

Mit fraulichen Grüßen
Dorothea S.

Etwas erstaunt über die ungewohnte Pluralbildung von „der Lehrerin“ und beunruhigt über die Assoziationsnähe von Lehrern zu Rindviechern bei unserer Kollegin, antwortete ich lieber erst einmal ausweichend:

Liebe Kollegin S.,
wenn „mann“ ganz alleine gelassen wird bei der Arbeit, ist es da nicht verwunderlich, dass nicht

viel dabei herauskommt? Aber vielen Dank für die anregende Kritik, die ich als Gedankenanstoß im kommenden Heft veröffentlichen werde, damit „frau“ sich endlich an der Lösungsfindung beteiligt!

Mit freundlichen Grüßen
St. Schneider
(Schriftleitung)
[und nicht etwa „Der Schriftleiter“!]

Einige Tage später durfte ich lesen:

Guten Abend und danke für die lustige Rückmeldung und viel Erfolg bei der Suche beim männlichen und weiblichen Lehrkörper (oder Leerkörper? Tja, die Richtigschreibung hat es in sich!)

Grüße
Dorothea S.

«

War das nun alles? Und was wird aus dem Titel unserer Zeitschrift? Helft uns weiter!

Zu Wasser, zu Land und in der Luft!

Umzüge mit

HERTLING



Gebr. Hertling GmbH & Co. KG

**Intern. Spedition
Möbeltransporte**

**BERLIN
EBERSWALDE
HAMBURG
FRANKFURT/M.**

www.hertling.com

Freecall 08 00-3 90 90 90



► **S. 128**
Rainer E. Wicke
Lehr- und Lernpraxis



► **S. 130**
Günther Miklitz
Leistung und Belastung
des Lehrers



► **S. 131**
Günther Miklitz
Demokratie in der
Türkei?



► **S. 133**
Hartmut Gaigl
Opposition gegen
die Mullahs



► **S. 134**
Manfred Egenhoff
Medea – Urbild der
modernen Frau und
erste Feministin?



► **S. 136**
Bernd Müller
Ein notwendiges,
ein ärgerliches Buch



► **S. 138**
Jürgen Kalb
Not amused



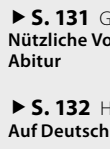
► **S. 140**
Frank Boucsein
Literarischer
Geheimbund



► **S. 141**
Dieter Allgaier
Hitler hatte in
Großbritannien
nicht nur Gegner



► **S. 142**
Manfred Egenhoff
Klaviere im
Kuhstall: mit Mozart
mehr Milch



► **S. 131** Günther Miklitz
Nützliche Vorbereitung auf das
Abitur

► **S. 132** Hans-Martin Dederding
Auf Deutsch studieren – weltweit

► **S. 135** Manfred Sauer
Bestände des Sammlers Wolfgang
Haney

► **S. 137** Roman Lietz
Deutsch-mexikanische Konflikt-
situationen



Lehr- und Lernpraxis

Rainer E. Wicke

Roche, Jörg: Fremdspracherwerb – Fremdsprachendidaktik

UTB-Basics: Narr-Francke-Attempto Verlag GmbH & Co., Tübingen 2005, 282 S., ISBN 3-8252-2691-3, € 14,90

Das Buch befasst sich mit Grundfragen, Grundkonzepten und Grundpositionen des Fremdspracherwerbs und der Fachdidaktik aus linguistischer, psycholinguistischer, lernpsychologischer und interkultureller Sicht. Jörg Roche bemüht sich erfolgreich, den Bezug zur Lehr- und Lernpraxis herzustellen und dem Buch auch eine Art Handbuchcharakter zu verleihen. Dies wird auch durch die zahlreichen Abbildungen und Beispiele erreicht.¹

Die Lektüre zeigt, dass die einzelnen Kapitel keine wesentlichen Neuerungen enthalten, neu ist jedoch die Systematik, mit der die Thematik aufgearbeitet wird und die einzelnen Aspekte im Zusammenhang veranschaulicht werden, sodass der Fremdsprachenlehrer einen umfassenden und vollständigen Überblick über den augenblicklichen Stand der Fremdsprachendidaktik erhält. Der Zugang wird durch die unkomplizierte Sprache der Publikation erleichtert; der Gefahr, Fachbegriffe und Fachpositionen zu verklausulieren, ist der Autor nicht erlegen – vielmehr versteht er es, auch komplexere Inhalte kurz, prägnant, nachvollziehbar und vor allen Dingen verständlich zu formulieren.

Der historische Überblick über die einzelnen Methoden und Verfahren des Fremdspracherwerbs ist sehr detailliert. Die Grammatik-Übersetzungsmethode, behavioristische, kognitivistische und konstruktivistische Verfahren werden dort ebenso ausführlich erläutert, wie die kommunikative Didaktik

¹ Der Autor ist Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und arbeitet als Leiter des Multimedia Forschungs- und Entwicklungslabor am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München.

und alternative Methoden. Die Entwicklung des modernen Fremdsprachenunterrichts ist sehr gut nachvollziehbar, da Roche in den einzelnen Abschnitten ausführlich auf weitere wichtige Aspekte – wie zum Beispiel auf die audiolinguale, audiovisuelle Methode und die Immersion oder das Sprachbad – eingeht. Interessanterweise scheut der Autor auch nicht vor einem kritischen Blick auf den kommunikativen Ansatz zurück, indem er diesem die oft attestierte revolutionäre Neuerung abspricht. Er zeigt auf, dass das Hauptziel der des Fremdsprachenerwerbs, die Orientierung an dem Stand eines Muttersprachlers auch in diesem Ansatz das gleiche wie in traditionellen Methoden und Verfahren ist. Lediglich die Art und Weise, wie dieses erreicht wird, wird im kommunikativen Ansatz neu definiert.² Wichtig ist auch der Hinweis zu der rezeptionsästhetischen Behandlung von Literatur, die den Einsatz von Ganzschriften im fremdsprachlichen Deutschunterricht in den letzten Jahren wesentlich beeinflusst hat.

Der von erfahrenen Fremdsprachenlehrern verwendete *Methodenmix* findet ebenfalls Erwähnung, denn Lehr- und Lernansätze funktionieren in der Praxis in den seltensten Fällen in absoluter Reinkultur.³ Damit stimmt Roche im Wesentlichen den Prinzipien des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts zu, der sich intensiv gegen eine einseitige Didaktik-Dogmatik wehrt und die Berücksichtigung unterschiedlichster Ansätze im Fremdsprachenunterricht begrüßt, sofern diese dem Schüler bei der eigenverantwortlichen Problemlösung behilflich sind.⁴ Leider findet der hermeneutische Ansatz keine Berücksichtigung in der oben erwähnten Übersicht.

Ein kleiner Schwachpunkt der Publikation wird im ersten Kapitel bereits deutlich, indem einige der zur Veranschaulichung ausgewählten guten Textauszüge im Abdruck etwas zu klein geraten sind, was deren Lesbarkeit erschwert.

Im Kapitel *Lernervariablen* geht der Autor auf die Bereiche der Personenmerkmale, der Lerntraditionen, auf Lernertypen, Alter und Lernen, sowie die geschlechtsspezifischen Unterschiede ein. Bedenkt man, dass gängige Lernertypologien zwischen drei und fünfzig verschiedene Typen beschreiben, so wird deutlich, dass die Entwicklung individueller Lernprofile für den modernen Fremdsprachenunterricht kategorisch ist und dass diese erwähnte Vielfaltigkeit nicht ohne Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht bleiben kann.

In seinen Ausführungen hebt Jörg Roche unter anderem den interessengesteuerten explorativen Unterricht hervor (S. 34), warnt jedoch im weiteren Verlauf berechtigt davor, Lerner, die bisher nach einer unterschiedlichen Lehr- und Lerntradition unterrichtet wurden, plötzlich mit den Anforderungen des kommunikativ-schülerzentrierten Unterricht zu konfrontieren (S. 35). Die von ihm empfohlene Behutsam-

keit, mit der methodisch-didaktische Veränderungen geplant werden müssen, ist Bestandteil der Arbeit an den (Deutschen) Schulen im Ausland. Hier zeigt sich, dass der Autor über eine langjährige eigene Auslandserfahrung in Nordamerika verfügt und diese dementsprechend einbringen kann.

Ausgehend von der Funktion der beiden Gehirnhälften werden im dritten Kapitel die Konstruktion von Bedeutung, Aufmerksamkeit, Informationsspeicherung, Sprach- und Bildverarbeitung und der Bereich des Sprachverstehens und der Sprachproduktion ebenso akribisch aufgearbeitet wie der Erwerb von mentalen Lexika. Aus den im weiteren Verlauf enthaltenen Ausführungen zur Wortschatzvermittlung und zur Sprachverarbeitung und Fehlerkorrektur kann gefolgert werden, dass es sowohl bei dem Erlernen von Vokabeln, als auch bei der Fehlerkorrektur keine Patentlösungen gibt, vielmehr muss der Lehrer – gemeinsam mit den Schülern? – einen lerngruppenspezifischen Modus erarbeiten, nach dem der neue Wortschatz erworben bzw. ein auftauchender Fehler behutsam korrigiert werden kann.

Das Kapitel *Fremdsprachenerwerb* behandelt den gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerb, den Stand der Spracherwerbsforschung, widmet sich aber neben anderen Themen auch dem der Mehrsprachigkeit, das zur Zeit im Mittelpunkt der didaktischen Diskussion steht. Für den Fremdsprachenlehrer sind die Abschnitte *Grammatik und Schulgrammatik* und besonders *Grammatik und Fremdsprachenunterricht* interessant, da die Grammatikdiskussion die Fremdsprachendidaktik seit Jahren beeinflusst.

Das Kapitel *Lehr- und Lernziele* bezieht den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen mit ein und beschreibt dessen unterschiedliche Niveaustufen des Fremdsprachenerwerbs. Bei der Lehr- und Lernplanarbeit gibt die Publikation wertvolle Hilfen. Gut gefällt mir der Teil, in dem die vier Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen behandelt werden, da diese sehr ausführlich und nachvollziehbar kommentiert werden. Das globale, selektive und totale Lesen werden leicht verständlich definiert, wobei auch die Techniken des Skimming und Scanning nicht vergessen werden.

Besonders erwähnt werden muss auch der Abschnitt *des handlungsbezogenen Unterrichts*. Roche zeigt hier auf, dass die Öffnung des schülerrelevanten

2 Vgl. dazu auch: Dubin, Fraida/Olshtain, Elite: Course Design, Developing Programs and Materials for Language Learning, Cambridge University Press, New York, 1986, S. 88.

3 Roche, Jörg: a. a. O.: S. 27.

4 Hunfeld, Hans: Haltung vor Methode, in: Der deutsche Lehrer im Ausland, Nr. 2, Aschendorff-Verlag, Münster, 2004, S. 93.

Unterrichts nach außen dringend notwendig ist, um mehr Authentizität ins Klassenzimmer einfließen zu lassen. Gleichzeitig weist er jedoch darauf hin, dass Handlungsorientierung und Grammatik sich keineswegs ausschließen, sondern sinnvoll ergänzen.

Sprache und Kultur gehören untrennbar zusammen, stellt der Autor im Kapitel *Interkulturelle Sprachdidaktik* fest (S. 221). Es gelingt ihm, dies an einleuchtenden Beispielen wie Redewendungen, Liedtexten, Cartoons und sprachkontrastive Texte konkret zu belegen. Der Abschnitt interkulturelle/transkulturelle Landeskunde beschreibt den wechselseitigen Prozess der Sprach- und Kulturbetrachtung, wie er zurzeit auch in vielen modernen Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken umgesetzt wird.

Das letzte Kapitel behandelt den Stellenwert (elektronischer) Medien im Fremdsprachenunterricht und gibt unter anderem auch wertvolle und ausführliche Hinweise zum Online-Learning.

Fremdsprachenerwerb/Fremdsprachendidaktik muss nicht sukzessiv Kapitel für Kapitel und Seite für Seite gelesen werden, das Buch kann auch als Nachschlagewerk Verwendung finden, indem einzelne Aspekte herausgegriffen werden, über die sich der Leser (erneut) informieren möchte. Diese Verwendungsmöglichkeit ist nicht nur für Lehrer in der Ausbildung, sondern auch für Kolleginnen und Kollegen sinnvoll, die eventuell vergessene Dinge aufarbeiten wollen. Für die (persönliche) Fortbildung, aber auch für die Diskussion in Fachkonferenzen bietet es die (hier aus Platzgründen leider nur ansatzweise) beschriebenen Möglichkeiten; es verdient einen Platz in der eigenen, aber auch in der Schulbibliothek und im Handapparat des Seminars oder Workshops. ◀◀



Leistung und Belastung der Lehrer

Günther Miklitz

van den Berg, Gertrud: Lehrer. Was sie leisten. Was sie leiden. Was sie brauchen.

Herder Verlag, Freiburg im Breisgau 2005, 158 S., ISBN 3-451-05622-4, € 8,90

Die Autorin des 158 Seiten umfassenden Taschenbuches mit dem Titel „Lehrer – Was sie leisten. Was sie leiden. Was sie brauchen.“ ist Diplompädagogin mit Unterrichtserfahrung in Hauptschule, Realschule

und Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen (Ruhrgebiet). Wie der Titel bereits andeutet, geht es Gertrud van den Berg in ihrem Buch darum, das anspruchsvolle Thema von Leistung, Belastung und möglicher Neugestaltung der Arbeit des Lehrers zu reflektieren.

Sie löst ihre Aufgabe, indem sie aus der Perspektive einer Gesamtschullehrerin namens Stolte die Fülle der bekannten Arbeitslast einer Lehrkraft im Alltag beschreibt. Dabei kommt die ganze Palette von Problemen im heutigen Lehrerberuf zur Sprache, u. a. schwierige Schüler, ungünstige äußere Bedingungen, Verdichtung der Arbeitszeit, neue Kontrollen von außen (Vergleichstests, Schulstandards, Schulinspektionen), Strukturveränderungen (z. B. Schulleiter als Dienstvorgesetzter), Versagen der Eltern, Suchtprobleme, Gewalt, Schuleschwänzen, falsche Mediennutzung. Offenbar will die Autorin zu recht mit immer noch in der Gesellschaft vorhandenen Vorurteilen und einem falschen Bild vom Beruf des Lehrers aufräumen.

Zunächst entsteht so eine Negativschau, der mittlere Wahnsinn einer in der Praxis verkommenen Schulidee, die jeden vernünftigen jungen Menschen davor abhalten sollte, selbst diesen Beruf zu ergreifen. Das ist natürlich nicht die Intention der Autorin.

Auf jeden Fall gelingt es ihr, die Herausforderungen im Lehrerberuf heute auf gut lesbare Weise zu verdeutlichen, weil sie die Probleme aus der Alltagssicht einer Gesamtschullehrerin beleuchtet. Durch die Wahl dieser Perspektive findet zwangsläufig eine gewisse Einengung statt, was auch durch die ausschließliche Fokussierung auf Nordrhein-Westfalen geschieht. Der Literaturnachweis am Ende des Buches zeigt dies. Quellen aus der Tagespresse und aus Zeitschriften (in der Regel aus NRW) nehmen einen breiten Raum ein.

Aber es wird auch nicht versäumt, gesellschaftlich diskutierte und zum Teil bereits erprobte Heilmittel darzustellen. Allerdings bleiben einige Vorschläge etwas dünn, z. B. das Potential, das durch den Einsatz neuer Medien unter dem kritischen Gesichtspunkt einer zu korrigierenden Mediennutzung zu entfalten wäre. Völlig zu kurz kommt die Kritik an einer falschen Personalpolitik der Behörden (überalterte Lehrerschaft, falsche Beförderungspraxis) sowie die fehlende Allokation von gesamtgesellschaftlich durchaus vorhandenen und benötigten Finanzmitteln in den Schulbereich.

Zum Glück ist die Berufssituation des Lehrers in vielen Schulen, etwa in den im Buch nicht behandelten Privatschulen und Gymnasien durchaus auch so, dass das Erfreuliche überwiegt. Am meisten vermisst der Rezensent unter den Lösungsvorschlägen für eine Beendigung der Misere die Anerkennung des guten Lehrers durch ein Plädoyer für den Beamtenstatus und für eine Umkehr des bestehenden

Gratifikationssystem: Während viele gute Pädagogen unter den gegebenen Bedingungen bestrebt sind, das Klassenzimmer (Oder die Klassenzimmer-Misere? s.o.) schleunigst und auf immer zu verlassen, indem sie Karrieren im Hochschulbereich und in der Verwaltung beginnen, sollte die wahre pädagogische Leistung, nämlich der über Jahre hin fachlich qualifizierte und erzieherisch positiv wirksame Unterricht besonders belohnt werden. Dann brauchte man sich um den Nachwuchs vermutlich keine Sorgen zu machen.

Das Buch schließt mit der Forderung nach mehr Praxisorientierung in der Lehrerbildung und einer „abschließende(n) Beurteilung der eingeleiteten Maßnahmen“. Dabei hat der Vorschlag, vom Jugendrotkreuz ausgebildete Schüler als Schulsanitäter einzusetzen, etwas Gutes, erscheint aber am Ende eines mit Ansprüchen geschriebenen Buches als fast rührend. ◀◀

Nützliche Vorbereitung auf das Abitur

Günther Miklitz

Werner, Klaus: Duden-Abiturhilfen, Englische Texte analysieren, Textanalysen und Textinterpretationen selbstständig erarbeiten, 11. bis 13. Klasse

2. aktualisierte Ausgabe, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 2006, 106 S., kartoniert, Ladenpreis € 9,95 (D), € 10,30 (Au), 18,20 sFr.

Die von Klaus Werner verfasste Abiturhilfe „Englische Texte analysieren“ ist in der vom Dudenverlag herausgegebene „Duden – Abiturhilfen“ erschienen. Sie ist für die Hand des Schülers/der Schülerin gedacht und soll die selbstständige Erarbeitung der typischen Abituraufgaben von Textanalysen und Textinterpretationen unterstützen.

Dabei zeichnet sich die Hilfe durch klar und verständlich formulierte Erklärungen zu den Aufgabentypen aus.

In englischer Sprache werden typische Fragen und Aufgaben zu den Aspekten von Inhalt, Form und Stellungnahme aufgelistet. Auf sechseinhalb Seiten wird eine englischsprachige Sammlung von Vokabeln („link words or connectives“), Strukturen und Wendungen sowie von Beispielsätzen gegeben, die leicht gelernt werden können, da auf den Listen Anwendungsgruppen gebildet sind. Für den jeweiligen Verwendungszweck findet man dann leicht in Frage kommende Formulierungen.

Den Schwerpunkt bilden 30 englischsprachige Texte, die exemplarisch für die verschiedenen Aufgabenarten angeboten werden, wozu jeweils eine eng-

lischsprachige Musterlösung gehört. Die Auswahl der Texte berücksichtigt Autoren, die in der Regel in den Schulen gerne gelesen bzw. durchgenommen werden – zumindest von den Lehrern.

Im letzten Kapitel werden vier aus Rheinland-Pfalz stammende Musterklausuren mit Lösungsvorschlägen gegeben. Allerdings handelt es sich ausschließlich um Arbeiten zu literarischen Texten. Leider überwiegt das Literarische auch in der bereits erwähnten Sammlung von dreißig Texten, von denen nur eine Handvoll nichtfiktionaler Natur sind. In dem insgesamt sehr übersichtlich gestalteten und für die Vorbereitung auf das Abitur sicherlich sehr nützlichen Bändchen vermisst man am Ende ein Verzeichnis der Texte mit Quellenangaben und Autoren. ◀◀

Demokratie in der Türkei?

Günther Miklitz



Türsau, Huri: Democratisation – The Role of Political Parties (Demokratisierung in der Türkei) (Titel übers. vom Rezens.) – Die Rolle der politischen Parteien

Peter Lang Verlag, Frankfurt/Main, 289 S., ISBN 90-5201-236-9, € 35,80

Das in englischer Sprache vorliegende Buch von Frau Huri Türsau über die Rolle der politischen Parteien der Türkei im Demokratisierungsprozess des Landes ist die gekürzte und aktualisierte Fassung ihrer Dissertation, die vom European University Institute in Florenz angenommen wurde.

Die Autorin vertritt die These, dass die politische Entwicklung der Türkei seit dem Beginn von Wettstreit zwischen verschiedenen Parteien im Jahre 1946 in relativ hohem Maße instabil gewesen sei. Diese instabile Entwicklung des politischen Systems sei durch ein Hin- und Herpendeln von demokratischen und autoritären Bewegungen gekennzeichnet. Auf dieser Ausgangsbasis wird von ihr untersucht, wie der jüngste Zyklus im Auf und Ab von Demokratisierung und Rückfall in autoritäre Strukturen zu bewerten ist und welche Rolle die politischen Parteien dabei spielen. Zum Verständnis der gegenwärtigen Verhältnisse wird die Entwicklung der Parteien und des politischen Systems in historischer Perspektive gesehen und in einem Kapitel dargelegt.

Dabei unterscheidet die Autorin drei zentrale Wendepunkte:

- 1) Erste Erfahrung mit einer konstitutionellen Monarchie (1876–1878);
- 2) Die zweite konstitutionelle Monarchie (1908–1918 und den Zusammenbruch des Reiches (1918–1923);
- 3) Einparteienherrschaft (1923–1950).

Das Osmanische Reich wird als theokratisches Herrschaftssystem beschrieben, in dem sowohl die religiöse als auch die weltliche Gewalt in den Händen des Sultans konzentriert war. Allerdings habe es ab 1838 eine Ratsversammlung gegeben mit konsultativen Einflussmöglichkeiten, hauptsächlich zum Schutz von Minderheitsinteressen in Handelsvereinbarungen mit europäischen Ländern. Insbesondere den Interessen der aufgeklärten europäischen Nationen, vor allem Frankreichs und Großbritanniens, hätte man mit der Verfassung von 1878 entsprechen wollen. Dabei habe die in Europa ausgebildete türkische Elite eine Rolle gespielt. Ihnen gegenüber seien pan-islamische Strömungen die Verteidiger der alten religiös motivierten Ordnung gewesen.

Während der zweiten konstitutionellen Monarchie habe sich nach einem ersten Machtspiel mit zwei großen Parteien das Prinzip von Regierung und Opposition zugunsten einer Einparteienherrschaft aufgelöst, wobei politisierte Militärs mit wiederholten Staatsstreichern eine wichtige Rolle gespielt hätten.

Unter dem Staatsreformer General Kemal (Atatürk) habe sich die Einparteienherrschaft der Republican People's Party herausgebildet, die als Kaderpartei mit Basis in der gesellschaftlichen Elite und im Staatsapparat bezeichnet wird. Es sei eine autoritäre Herrschaft („aufgeklärte Despoten“, S. 40) mit dem Ziel gewesen, die Gesellschaft auf ein westliches Niveau zu bringen. Dabei habe man einen säkularen Weg beschritten, auf dem die Religionsgesetze der „Scharia“ durch ein nach Schweizer Vorbild geschaffenes Zivilgesetz ersetzt worden seien. Im Bereich der Bildung sei diese Einparteienherrschaft mit dem fast vollkommenen Ausschluss der Religion verbunden gewesen. In der Wirtschaftspolitik habe das Prinzip der Staatswirtschaft zeitweilig beachtliches Wachstum und Modernisierung hervorgebracht.

Die Überwindung der Einparteienherrschaft nach dem Zweiten Weltkrieg habe ein Zweiparteiensystem hervorgebracht, dem allerdings demokratische „Geburtsfehler“ attestiert werden müssten. Den politischen Mächtigen sei es mehr um die Herrschaft für die eigene Basis gegangen als um die Kultivierung demokratischer Spielregeln.

In insgesamt sechs Kapiteln wird sodann die weitere Entwicklung parteipolitischer Strukturen analysiert und beschrieben. Sozio-ökonomische Betrachtungen ergänzen das Bild. Staatsstreich und

Militärherrschaft, z.B. von 1980–1983, demokratische Erneuerung, Liberalisierung und gleichzeitige Beibehaltung des Einflusses durch die militärische Macht-Elite kennzeichneten den Weg der politischen Parteienherrschaft.

In der Zusammenfassung weist die Autorin deutlich auf den besonderen Weg der Türkei zur Demokratie hin. Die militärische Kontrolle sei eine der Hauptbedingungen der demokratischen Entwicklung gewesen, wobei man bis in jüngste Zeit Druck auf die demokratische Staatsautorität zu verzeichnen habe. So habe im Jahre 1997 der vom Militär dominierte Nationale Sicherheitsrat der Re-Islamisierung des Bildungswesens Einhalt geboten. Seit 2002 werde unter dem Einfluss der Bemühungen um Integration in die EU versucht, den Einfluss des Militärs zu reduzieren. Nur die Erfordernisse einer in Aussicht stehenden EU Mitgliedschaft habe Bürger von außerhalb des Militärs veranlasst, das Thema der militärischen Vorherrschaft anzugehen. Dazu sagt die Autorin abschließend: „Whether the issue will be seriously dealt with remains to be seen.“ („Es bleibt abzuwarten, ob das Thema ernsthaft behandelt werden wird“) (S. 256)

In ihrer Bewertung im Hinblick auf die zukünftige politische Entwicklung der Türkei zitiert die Autorin eine Beurteilung aus der Fachliteratur, nach der das Land wegen fehlender Alternativen dazu verurteilt sei, halb-demokratisch zu sein. (S. 269)

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Autorin nach dem ersten Augenschein etwa gleich viel die englischsprachige und die türkische Fachliteratur in ihrer Arbeit berücksichtigt hat. Was ihre abschließende Bewertung betrifft, ist festzuhalten, dass mit einer Entwicklung hin zu Ultra-Nationalismus und wachsender Islamisierung zu rechnen sei, wenn der internationale Faktor, d.h. eine Beeinflussung von außen – gemeint ist vor allem die EU – keine positive Rolle spielen sollte. ◀◀

Auf Deutsch studieren – weltweit

Hans-Martin Dederding

Akstinat, Björn: Deutschsprachige Studiengänge weltweit. Verzeichnis der Anschriften von deutschsprachigen Studiengängen außerhalb Deutschlands, Österreichs, Luxemburgs, Liechtensteins und der Schweiz

AG Internationale Medienhilfe, Hennef bei Köln, ISBN 300-012699-6, € 19,80 + Versandkosten (erhältlich über www.imh-service.de)

Dass es zahlreiche englischsprachige Studiengänge in Deutschland gibt, ist – zumindest bei der in-

teressierten Klientel – inzwischen bekannt. Weniger bekannt ist es, dass man auch im Ausland auf Deutsch studieren kann und beileibe nicht nur im deutschsprachigen. Auf diese Studiengänge aufmerksam zu machen, ist das Ziel der Broschüre von Björn Akstinat „Deutschsprachige Studiengänge weltweit“. In der Tat sind die Zahlen auf den ersten Blick beeindruckend: Insgesamt werden 758 Institutionen in 71 nicht-deutschsprachigen Ländern aufgelistet, an denen man in deutscher Sprache studieren kann. Auch wenn man die 385 Germanistik-Angebote, die 70 Offerten von Deutschland-Studien bzw. Studien deutschsprachiger Länder abzieht, bleiben noch eine beachtliche Menge von Studiemöglichkeiten, fachlich und regional weit gestreut: von Agrarwissenschaften in Armenien bis Zahnmedizin in Ungarn.

Allerdings sind die Informationen, die zu den einzelnen Studiengängen gegeben werden durchaus unterschiedlich. Immer verzeichnet sind Namen und Adresse der jeweiligen Institution in der Regel gibt es auch Hinweise auf Kontaktpersonen und -möglichkeiten (Telefon, Fax, E-Mail, Internet-Adresse), über die Interessenten Informationen einholen können. Benutzerfreundlicher freilich wäre es, wenn wichtige Informationen gleich regelmäßig und nicht nur sporadisch mitgeliefert werden würden, etwa, um was für einen Studiengang es sich handelt: ein grundständiges Studium, einen Aufbaustudiengang, ggf. auch zu welchem Abschluss der jeweilige Studiengang führt. Bei einzelnen Einträgen, besonders solchen mit dem Vermerk „in Zusammenarbeit mit (folgt: Name einer deutschen Hochschulinstitution)“ liegt der Verdacht nahe, dass es sich nicht um einen deutschen Studiengang handelt, sondern dass nur einzelne Studienelemente in deutscher Sprache absolviert werden können. Benutzerfreundlicher könnte das Büchlein auch durch Glossare und Tabellen gestaltet werden, durch die leichter ermittelt werden könnte, welche Fächer in welchen Ländern studiert werden können, evtl. auch differenziert nach Komplettstudien, Aufbaustudien und Studienelementen.

Gleichwohl, trotz der angemerkten Schwächen bietet die Broschüre eine gute Übersicht für angehende Studierende, die in deutscher Sprache studieren wollen, nicht nur für das im Vorwort anvisierte Zielpublikum (deutsche Studierende, die eine Zeitlang im Ausland studieren wollen, aber Bedenken wegen ihrer Sprachkenntnisse haben), sondern auch für Absolventen deutscher Auslandsschulen oder auch ehemalige Schülerinnen und Schüler aus DSD-Schulen, für die ein Studium in Deutschland aus finanziellen oder anderen Gründen nicht in Frage kommt, die ihre deutschen Sprachkenntnisse aber während ihres Studiums einsetzen wollen. ◀

Opposition gegen die Mullahs

Hartmut Gaigl



Alavi, Nasreen: Wir sind der Iran. Aufstand gegen die Mullahs – die junge persische Weblog-Szene

Aus dem Englischen von Violeta Topalova und Karin Schuler. Kiepenheuer & Witsch, Köln 2005, 384 S., ISBN 3-462-03651-3, € 9,90

Die ist kein Titel speziell für Internet-Fans, für Weblogger und schon gar keiner für Globalisierungsfeunde oder auch -gegner. Selber schon ein älteres „Semester“, faszinierte mich dieser zunächst recht „jung“ anmutende Titel doch zunehmend, und man kommt aus dem Staunen kaum heraus. Die Autorin, die im Iran aufgewachsen ist, an britischen und nordamerikanischen Universitäten studiert hat, ihre Managertätigkeit in England aufgegeben hat, um in Teheran für eine nicht staatliche Initiative zu arbeiten, lebt heute wieder in Großbritannien, wo sie dieses Buch geschrieben hat.

Es beschreibt den Iran der jüngeren Zeit und zwar dessen junge Bevölkerung, die – bis zum Alter von 30 Jahren – immerhin rund 70 % der Gesamtbevölkerung ausmacht und damit repräsentativ für das gelten kann, was heute in diesem Lande gedacht wird. Es beschreibt den Mut und die Zivilcourage, gelegentlich auch den Leichtsinn, aber auch die Verzweiflung und die Hoffnungen der jungen Menschen dieses Landes; Vorstellungen, die großen Teils auch von der übrigen Bevölkerung in ihrem Grundkonsens mit getragen werden.

Die Autorin führt mit eigenem Text durch verschiedene Themenblöcke wie die Revolutionen der letzten 100 Jahre, Kriege, Zensur, Unterdrückung, Frauenprobleme und Nachrichtenverbreitung. Das Besondere hieran aber ist, dass sie diese und andere Themen untermauert mit vielen original zitierten und datierten Internet-Tagebuchauszügen, Weblogs bzw. Blogs und hierbei in aller Regel sowohl die entsprechende Internetseite und E-Mail-Adresse der Autoren angibt. Viele der Zitate sind von der Zensur gefiltert, die dazugehörigen Internetseiten wurden inzwischen blockiert oder gesperrt („... wegen Verletzung der AGB geschlossen.“). Die sich dem unbedarfteren Leser zunehmend stellende Frage nach der (Selbst-)Gefährdung der jeweiligen Schreiber wird erst gegen Ende des Buches dergestalt geklärt, dass sie selber zuneh-

مند ihre Nachrichten anonymisiert haben. Inhaftierungen mit abstruser Begründung mit allen sich daraus ergebenden Folgen (bis zu 14 Jahren Haft) finden seit Anfang 2005 zunehmend statt, sodass immer mehr Blogger (Weblog-Schreiber) dazu übergehen, ein Pseudonym zu verwenden. Dass – nach einer internationalen Erhebung von 2004 – es bereits etwa 64.000 Blogs in der Landessprache Farsi gibt, also mehr als spanische, deutsche italienische, chinesische oder russische, spricht eine Sprache für sich, zumal es praktisch keine freie Presse mehr gibt: 120 Zeitungen und Zeitschriften wurden in den letzten Jahren aus dem Verkehr gezogen.

Ergebnis dieses Szenario ist, dass es – sinniger Weise – nicht zuletzt durch die Bildungspolitik des Staates innerhalb des Irans einen unwahrscheinlich großen und schnellen Informationsfluss gibt, der vieles entgegen den Interessen der Regierung überhaupt erst ermöglichte, wie politische Bildung, Relativierung der öffentlichen Meinungsbildung, Organisation von Studentenprotesten oder den überwältigenden Empfang der offiziell totgeschwiegenen Friedensnobelpreisträgerin Shirin Ebadi bei ihrer Rückkehr auf dem Teheraner Flughafen. Als Antwort des Staates befürchtet die Autorin, dass ein nationales Intranet eingerichtet wird, das den Iran vom World Wide Web („www“) abtrennen würde. „Doch die rasanten technischen Fortschritte könnten durchaus zugunsten der freien Rede arbeiten; selbst die chinesischen Behörden haben es nicht geschafft, den freien Informationsfluss ganz zu bändigen.“

Die Themen dieser Weblogs sind sehr vielfältig. Sie gehen vom einfachen Tratsch über Harry Potter, Filmschauspieler und Fußballspieler über die eigene Politik im Lande bis hin zu dem, was außerhalb des Landes in der Welt oder an seinen Grenzen (Irak!) geschieht. Häufig genug gefüttert durch das, was zunehmend viele Bewohner via Satellitenschüssel – obwohl verboten – aus der ganzen Welt empfangen. Die Aktualität des Buches geht bis ins Frühjahr 2005, bis zur Präsidentenwahl, die ebenfalls mit sehr gemischten Gefühlen von den Bloggern kommentiert wird. Oft genug radikal formuliert, häufig auch verbindlich, oft sehr überlegt, oder abwägend, mit erstaunlicher Sachkenntnis, oft auch mit schwarzem Humor gewürzt: „Wenn der Iran ein effektiver Polizeistaat wäre, dann könnte er vielleicht überleben. Aber das ist er nicht.“ Oder: „Gott hat den Krieg erfunden, damit die Amerikaner in Geographie besser werden!“

Größte Bedeutung hat sicherlich auch, dass ein Großteil der Blogger Frauen sind, die – anders als in anderen muslimischen Ländern – mehr Rechte genießen bzw. sie sich nehmen und bei allgemein recht hoher Alphabetisierungsrate im Lande über die Hälfte der Studierenden stellt.

Die Vorgänge im Nachbarland Irak werden recht differenziert betrachtet, aber mit der verzweifelten

Hoffnung, dass solche „Problem-Lösungen“ nicht auch gegenüber dem Iran versucht werden, da dies dann das absolute Ende jeglicher Demokratisierung im Lande wäre: „... ich glaube, dass man sich selbst befreien muss. Niemand sonst kann das tun.“ Das Potential dazu ist offensichtlich vorhanden.

Schade ist, dass – wie oben schon angedeutet – Farsi die fast ausschließliche Verkehrssprache der Blogger ist, auch wenn die Verwendung von Englisch eine weitaus größere, globale Wirkung haben könnte: „Wenn eine Nachricht nicht auf Englisch geschrieben oder gedruckt ist, dann hat es sie nie gegeben ... und wenn wir die entsetzlichen Einzelheiten von Menschenrechtsverletzungen weiterhin in unseren Herzen verschlossen halten, werden wir die tatsächlichen Verhältnisse im Iran Außenstehenden nie vermitteln können.“ (aus: <http://editormyselfcomy> ist ohne Weiteres aufrufbar, in Farsi geschrieben, enthält aber kleinere englische Zusammenfassungen).

Die Autorin zitiert im ersten Kapitel Jürgen Habermas, der anlässlich eines Besuchs im Iran 2002 über die gesellschaftliche Entwicklung *raisonierte*: „Das weiß natürlich niemand. Man müsste beispielsweise genauer wissen, was in den Köpfen der jungen, vor allem der akademisch gebildeten Frauen vorgeht ... Steckt in diesen Köpfen ein Sprengsatz, den das Regime der greisen Ajatollahs mehr zu fürchten hat als alles andere?“. Wer das Buch aufmerksam gelesen hat, dürfte keine Probleme mehr haben, diese beiden Fragen eindeutig zu beantworten. ◀◀

Medea – Urbild der modernen Frau und erste Feministin?

Manfred Egenhoff



Otten, Georg: Die Medea des Euripides

Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur, Berlin 2005, 389 S., ISBN 3-86596-010-3, € 39,80

Stoffe griechischer Mythen und Sagen sind zu allen Zeiten im Abendland aufgegriffen und neu gestaltet worden, und so ist es denn auch Medea ergangen, deren Schicksal mit der Person Jasons, ihres Gatten und Gegenspielers, untrennbar verbunden ist. Jasons große Tat ist die Rückführung des Goldenen Vlieses aus Kolchos nach Hellas, und Medea ist bekannt dadurch, dass sie ihre Kinder ermordet, wobei dann geradezu nebensächlich erscheint, dass sie außerdem

noch ihre Nebenbuhlerin, die Geliebte Jasons, umbringt, die wiederum ihren Vater, den König von Korinth, mit in den Tod nimmt. Man kann also Medea durchaus als vierfache Mörderin ansehen, ja, recht eigentlich als fünffache, da sie seit der Flucht mit Jason aus der Heimat schon ihres Bruders Leben auf dem Gewissen hat.

Und was ist nun an solch einer in höchstem Maße kriminellen Frau so wichtig, dass sie heute noch Erwähnung finden müsste?

Offenbar mehr als man auf den ersten Blick annehmen sollte. Denn nicht ohne Grund hat es seit der Antike durch die Jahrhunderte bis heute immer wieder Neufassungen des Medea-Stoffes gegeben, und die vorerst letzte ist der Roman „Medea“ von Christa Wolf, den man als interessantes, weil feministisches Gegenstück zu Euripides' Drama ansehen kann. Denn bei Wolf ist Medea keine Furie und Kindsmörderin, sondern die Gute und Heilende, und weder am Tod ihres Bruders noch an dem ihrer Rivalin, der Tochter des Königs Kreon, ist sie schuld. Und so wirft denn auch der Verfasser des hier angezeigten Werkes eingangs einen Blick auf diese ganz andere Medea-Gestalt und „die feministische Medea-Rezeption“.

Ottens Buch über Euripides' Medea ist jedoch kein Buch, das man herunterlesen könnte; denn in der Hauptsache, nämlich im Hauptteil – d.h. auf fast 250 von knapp 400 Seiten –, ist es ein Kommentar zu Euripides' Drama. Und zwar werden die einzelnen Abschnitte des griechischen Dramas zunächst zusammengefasst und analysiert; darauf folgt eine Prosaübersetzung des Textes und anschließend ein minutiöser Kommentar zu den einzelnen Versen, der nach Aussagen des Verlags „der erste seiner Art in Deutschland (ist), da er im Unterschied zu allen bisher erschienenen Kommentaren [...] keine Griechischkenntnisse voraussetzt“. Ein solches Kommentarwerk allerdings fällt aus den gewöhnlich in unseren Verbandheften rezensierten Werken heraus; denn wen interessiert an eine deutschen Auslandsschule solch ein Stoff aus dem alten Griechenland?! Es sei denn, die Kollegen an den beiden Schulen in Athen und Thessaloniki, die ohnehin ständig auf die Zeugen und Zeugnisse der großen griechischen Vergangenheit stoßen und an einer Beschäftigung mit der klassischen Literatur ihres Gastlandes kaum vorbei kommen. In Deutschland wird zwar eher der Antigone-Stoff oder das Schicksal des Ödipus ausgewählt, wenn überhaupt ein Stück aus der griechischen Klassik behandelt wird. Aber seit dem Erscheinen von Christa Wolfs Neudeutung der Medea-Gestalt in ihrem Roman, der in einigen Bundesländern inzwischen auf den Literaturlisten für das Zentralabitur steht, sind die Chancen auch für die schulische Behandlung von Euripides' Drama erheblich gestiegen.

Dennoch ist dies kein Buch für jedermann, sondern eines für den besonderen Fall. Wer als Lehrer mit der „Medea“ des Euripides in der Schule zu tun hat, der sollte das angezeigte Buch zu Rate ziehen; denn es bringt neben dem oben erwähnten Kommentarteil eine ganze Menge an Wissenswerten über Liebe und Leben in der griechischen Antike. Unter den Exkursen finden sich solche zu „Ehe und eheliche(r) Treue“ im alten Griechenland oder zu „frauenfeindliche(n) Tendenzen in der griechischen Dichtung“. Und was der Rezensent dort über familiäre Beziehungen bei den Griechen der klassischen Zeit erfuhr, hat ihn stellenweise in Staunen versetzt und sein hehres Bild der alten Griechen verändert. Ein Kapitel mit „Interpretationsansätze(n) und -kontroversen“ beschließt den Band; darin finden sich u.a. Ausführungen zu „Medea als Barbarin“ und „Medea als Frau“ wie auch zu der Frage „Liebt Medea ihre Kinder?“. Und in einem Anhang folgt schließlich noch die unumgängliche „Erklärung der Fachbegriffe“.

Die Gestalt der Medea ist kompliziert und ihr Schicksal lässt sich in unterschiedliche Richtungen ausdeuten. Sie ist ja nicht nur die starke Frau, die dem Mann, von dem sie Kinder hat, die Stirn bietet; sie ist auch die von ihrem Ehemann schmachlich Verlassene und sie ist die Fremde in Korinth, der plötzlich die Aufenthaltserlaubnis entzogen wird. Wer als Lehrer mit Medea seinen Schülern klassisches Theater und antikes Leben näher bringen will, der sollte nicht nur das feministische Gegenstück dieser Tragödie in Form des Romans von Christa Wolf lesen, sondern sich auch umfassend über diese Frau informieren, die in der abendländischen Literatur Geschichte gemacht hat. Und dazu taugt Ottens Werk. Der Preis allerdings wird vermutlich eher Anlass geben, es für die Schulbibliothek anzuschaffen als es privat zu kaufen. Doch genau dorthin, in eine Lehrern wie Schülern zugängliche Bibliothek, gehört dieses Buch. ◀

Bestände des Sammlers Wolfgang Haney

Manfred Sauer

Mayer, Manfred (Hrsg.): ... und wir hörten auf, Mensch zu sein – Der Weg nach Auschwitz

Verlag Schöningh, Paderborn 2005, 268 S., ISBN 3-506-72886-5, € 24,90

Unveröffentlichte 170 Bilddokumente aus der Sammlung Wolfgang Haney, mit einem Vorwort von Roman Herzog, herausgegeben im Auftrag des Bundesarchivs. So im Begleittext des im Format 21 x 23 cm gehaltenen Buches, also angepasst an die Form der Dokumente. Die Zusammenstellung der Exponate ei-

ner Ausstellung, und darum handelt es sich, zeigt die Bestände des Sammlers Wolfgang Haney. Die Texte sind neben deutsch auch in polnisch und englisch, kommen also dem Charakter einer Wanderausstellung entgegen. Die Sammlung selbst besteht in erster Linie aus nicht spektakulären Teilen, sondern illustriert den Alltag der Zeit und des Lagers. Natürlich sind wir umso mehr betroffen über die Briefe, Gutscheine, Münzen, Plakate, usw. Vor der Beschreibung der Ausstellung (ab S. 150) schildern kurze, präzise Artikel die Zeitereignisse: Vom Antisemitismus zur Rassenideologie, zum Krieg und zum Massenmord, dazu Erinnerungen, Wolfgang Haney selbst ist Betroffener, zur Aufarbeitung und Bewältigung heute. Genau in dieser Reihenfolge hat der Text im Geschichtsunterricht seinen Platz, am besten verbunden mit der Ausstellung selbst.

Es ist also kein Buch, das Neues bringt, im Gegenteil, wir sollen uns erinnern und dieses Wissen weitergeben, wie es hier zweifelsfrei dokumentiert ist. ◀



Ein notwendiges, ein ärgerliches Buch

Bernd Müller

Speichert, Horst: Richtig üben – effektiv lernen. Ratschläge für Eltern, Schüler und Lehrer

dtv 34210, München 2005, 239 S., ISBN 3-423-34210-2, € 8,50

Um mit der Tür ins Haus zu fallen: Das Buch ist notwendig und enthält wünschens- und wertvolle Überlegungen zum Prozess des Lernens in der Schule und für sie. Aber es ist auch ein ärgerliches Buch, das viele unnötige Spitzen, grobe Verallgemeinerungen bis hin zur Vorurteilen und manchmal auch einfach nur Tautologisches enthält. Ein solches Urteil ist zu begründen.

Zunächst das Positive: Speichert legt – unter dem Eindruck des PISA-Schocks – die Neuausgabe einer früheren Auflage vor, indem er das Buch neu ordnet und die neueren Einsichten wissenschaftlicher, didaktischer und methodischer Literatur einarbeitet. Er gliedert sein Buch in vier Teile. I. „Die schlechte Wirklichkeit. Oder: Wo das Lernen keine Chance bekommt.“ Hier rechnet er vor allem mit der Schulpraxis ab, insbesondere mit den dämlichen Lehrern (38 S.). II.: „Wie unser Organismus (nicht nur das Ge-

hirn) sich die Wirklichkeit aneignet. Oder: Was wir lernen nennen.“ In diesem Abschnitt geht es um Erkenntnisse der Hirnforschung, auch der neueren, um die Einbeziehung nicht mehr ganz so frischer Einsichten der Behavioristen, wobei vor allem Pawlow und Skinner herangezogen werden, aus der historischen Pädagogik und Lernforschung von Leuten wie Maria Montessori, Jean Piaget und Hermann Ebbinghaus und anderen. Ein weiteres Feld ist die Chemie des Gehirns, des Lernens und Memorierens, des Denkens und Handelns, das Funktionieren und Zusammenspiel der beiden Hirnhälften und des Körpers im Lernprozess. Insgesamt ist dieser Teil für meinen Geschmack ziemlich eklektizistisch geraten (68 S.). III. „Ansprache an die Eltern. Oder: Guter Wille allein genügt nicht.“ Hier kriegen nun die unsensiblen Eltern ihr Fett ab, die die Kinder mit falschem Ehrgeiz erst ins Schulversagen hineinqualen, und zwar demonstriert an der einsichtigen Milde des überlegengütigen Autorpädagogen (9 S.). IV. Wie lernen gelingen kann. Beispiele einer erfolgreichen Lernpraxis (94 S.). Der Titel ist Programm. Typische, bekannte Schulprobleme (elterlicher Druck, Hausaufgaben, Gedächtnistraining/Mnemotechnik, Rechtschreibung und Legasthenie, zwei „Trickkisten“ zur Rechtschreibung und zum Rechnen, Lernen planen) werden in dieser Reihenfolge und Kombination aufgegriffen sowie zumeist mit Beispielbeschreibungen, lernpsychologischer Interpretation und Lösungsvorschlägen behandelt.

So weit, so (mehr oder weniger oder doch meistens) gut. Hier kommt nicht eigentlich wirklich Neues zur Sprache, aber etwas, was man im Alltag zwischen den bekannten Eckpunkten des Schulbetriebs allzu leicht, wenn nicht vergisst, so doch ignoriert, links liegen lässt, aus Gründen der Stofffülle, elterlicher Abmahnungen, unter dem Druck des Unwillens einiger Schüler oder was auch sonst immer. Es ist richtig sich zu erinnern, dass Kinder mit allen Sinnen lernen, dass in der Schule aus Gewohnheit, Trägheit, Gedankenlosigkeit manches Übel mitgeschleppt wird, nicht auszurotten ist, wie zu viele Hausaufgaben, Monotonie durch Frontal- oder zu wenig Abwechslung im Unterricht. Und es ist richtig, die Lehrer (und Eltern und – bitteschön – auch die Ministerial- und Schulbürokratie, in deren Sprache die Kinder „beschult“ werden, nicht gebildet, erzogen) darauf hinzuweisen und zu stoßen, dass sie ihr Tun ab und zu mal wieder reflektieren und dann auch verändern.

Aber ich habe mit Verlaub meine Zweifel, ob der Autor dieser Absicht einen Gefallen tut mit falschen Verallgemeinerungen der folgenden Klasse: Tom ist im Rechnen ein durchschnittlicher Schüler. Beim Malnehmen hat er Probleme. Er macht ein paar Fehler, die er aber überhaupt nicht bemerkt, „denn die Aufgaben werden – wie so oft – nicht nachgesehen“

(S. 53 f.). Und wo die Lehrer (Schröders „faule Säcke“) nicht die Hausaufgaben kontrollieren, fehlt auch das Lob: „Ohne Echo aus der Wirklichkeit tut mir ein Lerner wirklich leid“ lautet die Überschrift zu Kapitel 1,6. Das heißt doch wirklich Eulen nach Athen tragen und Vorurteile pflegen. Bemerkenswert und aufschlussreich wird es, wenn Speichert die Schule, zumal die Grundschule, zum Kriterium für andere Lebens- und Gesellschaftsbereiche macht: Am Beispiel der falschen Schreibung „Fohgl“, die er ausführlich lernpsychologisch interpretiert, kommt er zur Schlussfolgerung: „Das Kind hat so geschrieben, dass es eine hundertprozentige Übereinstimmung zwischen Gehörtem und Schriftbild gibt. Das wäre auch das Ziel einer Rechtschreibreform“ (S. 178). Da hat er wohl 30 bis 50 Jahre Diskussion zum Thema verpasst. Zu seiner „Gespensterschau der schulischen Fehlleistungen“ (S. 55) gehören noch unter anderem „Schuldummheit“, „Stress und Monotonie“, die „Lernen unmöglich macht.“

Wie Lernen schon in den 1920er Jahren ablaufen konnte und auch heute kann, darf eine Episode aus Alexander Spoerls „Memoiren eines mittelmäßigen Schülers“ illustrieren, und zwar ohne jeden Überbau (und in einer Fassung von vor der Rechtschreibreform): Jakob van Tast sollte an seinem ersten Schultag das O schreiben lernen. Die Lehrerin malte es an die Tafel „und sagte, das sei ein Ei, ein Osterei, liebe Kinder, von dem man die Spitze abgeschlagen habe (...). Aber dann sagte sie plötzlich, das sei kein Ei, sondern ein O, und wir müßten alle zusammen O sagen. Ich ließ mir aber nichts vormachen und sagte: ‚Ei!‘ – ‚Nein, O!‘ sagte das Fräulein. – ‚Ei!‘ sagte ich. Die Kinder lachten, und das war fein! Das Fräulein sagte, es sehe nur aus wie ein Ei, es sei aber wirklich ein O. ‚Ein Ei!‘ sagte ich und stampfte mit dem Fuß auf, denn ich konnte nicht leiden, wenn die Erwachsenen lügen. (...) Und das Fräulein gab mir einen Brief an meinen Vater, den ich stolz nach Hause trug, weil ich darin vorkam. Und der Brief muß wieder sehr lustig gewesen sein, denn Vater und Mutti lachten, als sie ihn lasen. Ich wollte wissen, was drin stand, und auch lachen. Vati gab mir den Brief, aber ich konnte doch noch nicht lesen. Nur die Os! Das war sehr klug von Vati, denn ich wurde neugierig auf Buchstaben und Worte, und es dauerte nicht lange, da konnte ich den ersten Satz: ‚Lisa sei leise!‘. Ich war stolz darauf und schrieb es überall hin. Mit Muttis Lippenstift auf die seidenen Portieren, worauf Vati beschloß, keine Maler mehr einzuladen, die immer so viel trinken und dann dummes Zeug machen. (...) Und ich schrieb es mit Kreide auf die rupfenbespannte Wand des Treppenhauses. Da wurde die Frau des Zahnarztes böse, der unter uns wohnte, weil sie Lisa hieß. (...) Immerhin sah ich, welche Wirkung drei kleine Worte erzeugen, und brauchte eigentlich nichts mehr zu lernen.“

Deutsch-mexikanische Konfliktsituationen

Roman Lietz

Ferres, Renate / Meyer-Belitz, Friederick / Röhrs, Bettina / Thomas, Alexander: **Beruflich in Mexiko**
Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2005, 154 S., ISBN 3-525-49060-7, € 24,90

„Stefan arbeitet in einem Unternehmen in Mexiko. Er ist sehr verärgert, als er eines Nachmittags in die Fabrikhalle kommt und feststellt, dass die Arbeiter an einer bestimmten Maschine den ganzen Tag lang noch nichts getan haben. Mit der Anschuldigung konfrontiert, rechtfertigen sie sich damit, dass der Maschinenführer krank sei. Was mag der Grund für das Verhalten der mexikanischen Arbeiter sein?“

Lesen Sie nun die Antwortalternativen durch und bestimmen Sie den Erklärungswert jeder Alternative. Es ist möglich, dass mehrere Antwortalternativen den gleichen Erklärungswert besitzen:

a) Mexikaner sind es gewohnt, bei der Arbeit sehr eng geführt, angeleitet und kontrolliert zu werden. Ohne den Maschinenführer wussten sie nicht, was sie tun sollten.

☐	☐	☐	☐
sehr	eher	eher nicht	nicht
zutreffend	zutreffend	zutreffend	zutreffend

b) Die Arbeiter wurden von niemandem zur Arbeit aufgefordert, selbstständiges Arbeiten ist mit der Übernahme von Verantwortung verbunden. Also nutzen sie die Gelegenheit, um zu reden, anstatt zu arbeiten.

☐	☐	☐	☐
sehr	eher	eher nicht	nicht
zutreffend	zutreffend	zutreffend	zutreffend

c) Der Maschinenführer ist der Einzige, der die Maschine kennt und mit ihr umzugehen weiß. Vielleicht hat nur er Zugang zu Schlüsseln oder anderen Dingen, die benötigt werden, um die Maschine zu starten.

☐	☐	☐	☐
sehr	eher	eher nicht	nicht
zutreffend	zutreffend	zutreffend	zutreffend

d) Hierarchien und Zuständigkeiten sind in Mexiko etwas chaotischer. Deshalb ist vorher nie aufgefallen, dass dem Maschinenführer keine Vertretung zugeteilt ist.

☐	☐	☐	☐
sehr	eher	eher nicht	nicht
zutreffend	zutreffend	zutreffend	zutreffend

24 solcher deutsch-mexikanischer Konfliktsituationen auf 154 Seiten präsentieren die Autoren im neuesten Buch der Serie „Beruflich in ...“. Die Beispiele werden ausgewertet, erläutert und in sechs Gruppen von Kulturstandards eingeteilt (Im o.g. Beispiel erklärt übrigens Alternative a das Verhalten am besten). Außerdem erhält der Leser landeskundliche und kulturelle Informationen über Mexiko. Das Buch richtet sich, wie der Untertitel besagt, an Manager, Fach- und Führungskräfte, die von Deutschland nach Mexiko entsandt werden. Einige der Beispiele haben jedoch Studenten, Sekretärinnen, Praktikanten oder Ehefrauen des Entsandten zum Protagonisten, so dass Personen aus diesem Kreis sich durchaus auch zur Zielgruppe zugehörig fühlen dürfen.

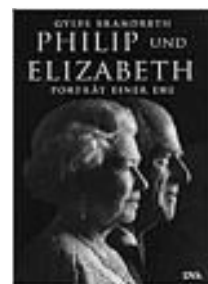
Die Methodik des Buches basiert auf der Kulturstandardtheorie von Professor Alexander Thomas (Universität Regensburg). Dieser Theorie zu Grunde liegt die Annahme, dass gewisse Handlungsschemata in einer Kultur in bestimmte Kategorien (so genannte Kulturstandards wie Sympathieorientierung, Kollektivismus oder Flexibilität und Spontaneität) einteilbar sind.

Von diesem Ansatz ausgehend lassen sich Fallbeispiele wie das eingangs zitierte erstellen. Damit sollen die nach Mexiko entsandten Personen kulturelle Eigenarten des Gastlandes erlernen und sich auf mögliche Konfliktsituationen im Ausland vorbereiten. Da die Beispiele sehr alltagsnah und motivierend erzählt sind, lassen sie sich gut merken. Dies erklärt vielleicht auch den Erfolg dieses Modells. Bislang sind schon ähnliche Werke von Alexander Thomas über Argentinien, China, Großbritannien, Indonesien, Kenia und Tansania, Russland, Südafrika, Südkorea und Tschechien entstanden.

Dabei ist die Methode, mit Hilfe solcher Handbücher sich einer Kultur anzunähern, in der Interkulturellen Kommunikationswissenschaft äußerst umstritten. Es gibt zahlreiche Argumente, die gegen eine Verwendung von Culture Assimilatoren, wie diese Art des Kulturlernens in der Fachsprache genannt wird, sprechen. Die sehr vereinfachte und oberflächliche Darstellung des Kontexts schafft oftmals Stereotype anstatt diese abzubauen. Den Mexikanern werden universell bestimmte Eigenschaften zugesprochen. In der Realität sind die Handlungsmuster selbstverständlich um einiges vielfältiger und so kann es zur Frustration führen, wenn mögliche Konflikte im Ausland nicht mit Hilfe des Culture Assimilators zu erklären, geschweige denn zu lösen sind. Bei der Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur, darf man nie außer Acht lassen, dass diese Kultur sich aus der Menge ihrer Individuen zusammensetzt, deren Handeln nicht immer voraussehbar ist. Befolgt man nun das Handbuch unhinterfragt, festigen sich bestimmte Ansichten und es geht die Flexibilität verloren, sich auf die Kulturkontaktsituationen einzustellen. Ein

weiteres Argument, das gegen die Benutzung eines Culture Assimilators spricht, ist, dass die Konfrontation mit einer derartigen Aneinanderreihung negativer Beispiele eine negative Einstellung hervorruft, die die Vorfreude auf den Auslandsaufenthalt schmälert und sogar Angst davor hervorrufen kann. Dabei ist eine positive Grundeinstellung gegenüber der Gastkultur die wichtigste Voraussetzung für eine erfolgreiche Interaktion.

Trotz der oben genannten Nachteile des Culture Assimilators ist sein Einsatz jedoch nicht vollständig zu verurteilen. Bei interkulturellen Trainings werden sehr oft Fallbeispiele dieser Art benutzt, allerdings unter Anwesenheit eines interkulturellen Trainers, der die Lerninhalte absichert und mit anderen Maßnahmen gegen die Entstehung von Stereotypen vorgehen kann. „Beruflich in Mexiko“ ist auf jeden Fall ein unterhaltsames Buch, mit dem man sich der mexikanischen Kultur durchaus nähern kann, allerdings sollten die Erklärungen über die Kulturstandards nicht zu streng genommen werden. Das Handbuch kann als eine vorsichtige und kritisch zu hinterfragende Annäherung an die mexikanische Kultur dienen, aber man sollte sich überlegen, ob es nicht sinnvoll ist, sich mit Hilfe anderer ergänzender Maßnahmen auf die Gastkultur vorzubereiten. ◀



Not amused

Jürgen Kalb

Brandreth, Gyles: Philip und Elizabeth. Porträt einer Ehe

Deutsche Verlags-Anstalt München 2005, 450. S., ISBN 3-421-05869-5, € 24,90

Die britische Boulevardpresse ist in den letzten Jahren nicht gerade durch Zurückhaltung gegenüber dem englischen Königshaus der Windsors aufgefallen. Die Namen von Prinz Charles, Lady Di und Lady Parker Bowles mögen hierbei nur die Spitze des Eisberges andeuten. Aber haben die Skandale und Krisen nie die Königin und den Prinzgemahl selbst erfasst? Leben die beiden wirklich so untadelig? Gyles Brandreth, englischer Publizist und Tory, einstiges Mitglied der konservativen Regierung John Major, möchte genau dies mit seiner rund 528 Sei-

ten umfassenden Doppelbiographie „Philip und Elizabeth“ beweisen. Er will die Geschichte der Royals zurechtrücken, wenn nicht gar neu erzählen, zumindest aber die Ehe des Königspaares wahrheitsgetreu, weil so vorbildhaft porträtieren. Sein „Klatschbuch“ (FAZ) verspricht zwar auch intime Einblicke in das private Leben der britischen Königin und des Prinzgemahls, möchte aber auf keinen Fall an den Denkmälern rütteln, wie Brandreth immer wieder betont, auch wenn er gerade schlüpfrige Details notierte, sie aber umgehend auch wieder dementierte. Der ARD-Adelskenner Rolf Seelmann-Eggebert zeigt sich im Klappentext deshalb geradezu begeistert von der vorliegenden Doppelbiographie und feiert sie enthusiastisch.

Brandreth macht dabei an keiner Stelle einen Hehl daraus, dass er vor allem den Herzog von Edinburgh mehr als schätzt, ja unerschütterlich bewundert. Viele Monate lang konnte er sicher auch deshalb das Herrscherpaar begleiten und viele Mitglieder der königlichen Familie interviewen. So werden im Laufe der etwas langatmigen und, was die Person des Autors angeht, nicht uneitlen Schilderung immer wieder persönliche Details von Elizabeth und Philip enthüllt, von deren Überinterpretation er sich aber stetig selbst zu bewahren versucht. Gibt die Doppelbiographie nun mehr an Informationen her als die unsehlige Hofberichterstattung aus dem Königshaus selbst? Häufig wird behauptet, man wisse von Elizabeth und Philip eigentlich recht wenig.

Beide kommen aus Elternhäusern, die unterschiedlicher nicht sein könnten. Der griechische Prinz mit deutschen Wurzeln verbrachte seine Kindheit zwischen Paris, Darmstadt, Salem und Schottland. Über seine interessante Kindheit verrät Prinz Philip allerdings nicht viel. Er tut sie gern mit einem Schulterzucken und spöttisch hochgezogenen Brauen ab. Immerhin: der Großvater wurde ermordet, der Vater war im Gefängnis, und ab dem neunten Lebensjahr stand er praktisch ohne Eltern da. Die Mutter war in der psychiatrischen Anstalt, der Vater mit seiner Geliebten in Monte Carlo. Gyles Brandreths Kernfrage ist dennoch die nach Philips ehelicher Treue in seiner Ehe mit Elizabeth. Er selbst beteuert fast zu oft, er sei von der Treue Philips überzeugt. Beständig beteuert er, dass Philip kultivierter, intelligenter und charmanter sei, als die Welt glaube. Natürlich vergisst der Autor deshalb nicht, sämtliche Frauen aufzulisten, mit denen Philip etwas gehabt haben soll, um diese Gerüchte danach gleich wieder eindringlich zu dementieren.

Auf die Frage nach dem Geheimnis seiner Ehe mit Philip hat der Prinzgemahl anscheinend einmal selbst geantwortet: „Die Königin besitzt Toleranz im Übermaß.“ Und schon ist Brandreth wieder rührend um den Ruf des Prinzen besorgt. Er will dies auf keinen Fall falsch verstanden wissen.

Wesentlich rätselhafter erscheint Queen Elizabeth in Brandreths Schilderungen. Die behütet aufgewachsene Elizabeth hatte sich schon als Teenager in Philip verliebt. Brandreth beschreibt sie als enorm pflichtbewusst und berechenbar. „Ja, ich kann Ihnen genau sagen, was für ein Mensch die Königin ist. Sie hat die Interessen, die Eigenschaften und den Geschmack einer auf dem Land lebenden Engländerin (oder Schottin) ihres sozialen Standes und ihrer Generation: Hunde und Pferde, Höflichkeit und Güte, Dienst am Gemeinwohl, Verlässlichkeit. Im Kern konservativ, intelligent (nicht intellektuell), pragmatisch.“ Und dann die wenig überraschende Analyse Brandreths:

„Die Queen wäre nie darauf verfallen, ihren Ehemann in Staatsangelegenheiten einzubeziehen. Das wäre nicht verfassungskonform gewesen, und ihre Majestät, die fest an den Wert von Tradition und Kontinuität glaubt, hat schon immer sehr auf Schicklichkeit geachtet. Außerdem hatten die Ratgeber der Königin Prinz Philip seine Position in aller Klarheit dargelegt, wie er mir gegenüber durchblicken ließ. „Halten Sie sich raus“, sagte sie, „damit haben sie nichts zu schaffen.“ (...) „Fünzig Jahre später sagt der Herzog von Edinburgh nur achselzuckend zu mir: „Ich musste mich in die Institution einfügen. Ich musste vermeiden auf Missverständnissen herumzuhacken oder mir fremde Befugnisse anzueignen. In den meisten Fällen war das kein Problem. Ich machte meinen eigenen Kram.“

Und diesen eigenen Kram Philips schildert Brandreth nun ausführlichst, genießt und bewundert Philips trockenen Humor, der ihm immer mehr zum Lebensinhalt geworden ist. Es sind die kleinen Fluchten Philips, die es dem Autor angetan haben. Zu vermuten ist, dass die wortkarge und in der Öffentlichkeit gegenüber privaten Dingen so schweigsame Queen auch von diesem Buch „not amused“ ist. Auch nach mehr als 500 Seiten bleibt also die Frage offen, wie diese nun seit fast sechzig Jahren dauernde Ehe eigentlich funktioniert.

Ist es die Selbststilisierung der Aristokratie, die bei Elizabeth und Philip im Unterschied zu andern, noch funktioniert? Woher kommen diese Disziplin und Härte, die Fähigkeit, Dinge stoisch zu ertragen? Wie kann trotz etlicher Familienkatastrophen und der klatschfreudigen Weltöffentlichkeit des Boulevards diese Arbeitsgemeinschaft immer noch so erfolgreich funktionieren? Solch spannenden Fragen verweigert sich Brandreth weitgehend. Aber vielleicht ist es auch nur die eher distanzierte Sicht der republikanischen Kontinentaleuropäer, die bei der Lektüre der Doppelbiographie an die Queen denken müssen. I‘ am not amused. Ursula März hat in einer köstlichen Rezension in der ZEIT, „Das Schweigen der Königin“ (21.4.2005) mit den Worten geendet: „Dieses Buch bietet ein ganz besonderes Lektüreer-

lebnis. Nach über 400 Seiten weiß man weniger als vorher. Ähnliches wurde einem zuletzt im Oberseminar zu Kants Gottesbeweisen abverlangt.“ Die wohl eher soziologische Frage nach der Sehnsucht vieler Bürgerinnen und Bürger – auch in Deutschland – nach den Royals wartet auf weitere spannende Antworten. ◀◀



Literarischer Geheimbund

Frank Boucsein

Nafisi, Azar: *Lolita lesen in Teheran*

Deutsche Verlags-Anstalt, München 2005, 424 S., ISBN 3-421-05851-2, € 17,90

Warum sollte irgendjemand in Teheran „Lolita“ lesen? Warum wählt Azar Nafisi, iranische Dozentin für anglistische Literatur, gerade dieses Werk für den Titel ihres Buches?

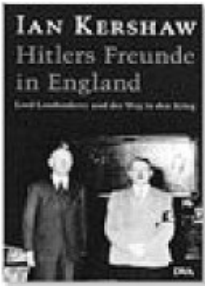
Jenen Roman von Vladimir Nabokov, der nicht nur im pruden Amerika auf Irritation und Ablehnung gestoßen ist. Er handelt von einem vierzigjährigen Mann, Humbert Humbert, der den Reizen einer 12-Jährigen, Lolita, verfällt und sie nach dem Tod der Mutter verführt und missbraucht. Belegt nicht gerade dieser Roman westliche Dekadenz und moralischen Zerfall?

Teheran, Hauptstadt der Islamischen Republik Iran in den 80er Jahren. Unter dem zunehmenden Druck der Zensur gründet Azar Nafisi mit Studentinnen ihres Literaturseminars eine Art weiblichen „Club der toten Dichter“. Bei ihren Treffen im Hause Nafisis entsteht eine Freistätte für Gespräche und Diskussionen. Die Frauen können hier Abstand von der täglichen Gängelei durch die Revolutionären Garden gewinnen, den Schleier ablegen, geschmuggelten Wodka trinken, verbotene Schinken-Käse-Sandwiches essen und über Literatur reden. Westliche Literatur! Jane Austen, Saul Bellow, F. Scott Fitzgerald, James Henry und – Vladimir Nabokov. Während bei uns in den westlichen Gesellschaften kaum noch ein Tabubruch möglich scheint, gereicht im revolutionären Iran schon „Stolz und Vorurteil“ zum moralischen Affront. Gerade die literarischen Frauenrollen sind es, die für die jungen Studentinnen in Teheran zur Herausforderung und zum Vorbild werden. Frauen, wie zum Beispiel in den 200 Jahre alten Romanen von

Jane Austen, die denselben moralischen Zwängen unterliegen wie Frauen im heutigen Iran.

„Jeder große Roman, den wir lasen, stellte die herrschende Ideologie in Frage.“, schreibt Nafisi als Resümee dieses literarischen Geheimbundes. In der Welt der Literatur können sich die Menschen gegen Unterdrückung wehren, aufbegehren, siegen, aber auch scheitern. Während sich in Romanen die Menschen selbst verwirklichen können, zwingt im Iran eine patriarchale islamistische Revolutionsregierung den Frauen ihre Vorstellung einer moralischen Lebensführung auf. „In der Islamischen Republik leben ist wie Sex mit einem Mann, den man verabscheut.“, lautet Nafisis Vergleich. Folglich interpretieren die jungen Frauen „Lolita“ aus einer persönlicheren Perspektive als die westliche Literaturwelt: Lolita steht stellvertretend für missbrauchte und vergewaltigte Frauen, Humbert kennzeichnet die Männerwelt, die selbstherrlich über die Rechte der Frauen hinweggeht. Für die jungen literaturbegeisterten Studentinnen personifiziert Humbert jene Unterdrückung, die sie selbst alltäglich und allorten erfahren. „Die verzweifelte Wahrheit von *Lolita* ist nicht die Vergewaltigung einer Zwölfjährigen durch einen alten Wüstling, sondern daß das Leben eines Individuums von einem andern in Besitz genommen wird.“ Der Roman wird zur Metapher für Totalitarismus und Unfreiheit und richtet sich gegen jede Form von totalitärem Denken“. Deshalb also „Lolita lesen in Teheran.“

Die ständigen Ausflüge in die Welt der Literatur entfremden die Frauen zunehmend von ihrer gesellschaftlichen Realität. Je stärker Nafisi „die poetischen Seiten [ihres] Lebens wahrnahm, desto stärker entwickelte sich [ihr] eigenes Leben zu einem Netz aus Fiktionen.“ Für Nafisi folgt konsequenterweise die Emigration in die für den Islamismus verhasste USA. Hätte die Autorin nicht daraus folgern müssen, statt mit der Literatur eine Auseinandersetzung mit der Politik zu fordern, das berühmte „Keine Zeit für Literatur!“ propagieren müssen? Die Antwort liefert die Autorin selbst: „Ich habe immer den wiederkehrenden Traum, daß der *Bill of Rights* ein neuer Artikel hinzugefügt wird: das Recht auf freien Zugang zur Phantasie. Ich bin zu dem Glauben gelangt, daß eine echte Demokratie nicht ohne die Freiheit der Phantasie und das Recht, Werke der Phantasie uneingeschränkt zu nutzen, existieren kann. Um ein erfülltes Leben zu führen, muß man die Möglichkeit haben, private Welten, Träume, Gedanken und Wünsche öffentlich zu gestalten und auszudrücken und sich ständig auf einen Austausch zwischen der öffentlichen und privaten Welt einzulassen.“ Wenn in diesen Tagen Islamisten gegen Karikaturen in einer dänischen Zeitung demonstrieren und aus demselben Grund westliche Botschaften in Flammen aufgehen, wird die Tragweite dieses Traumes deutlich. ◀◀



Hitler hatte in Großbritannien nicht nur Gegner

Dieter Allgaier

Kershaw, Ian: Hitlers Freunde in England

Deutsche Verlags-Anstalt, München 2005, 527 S., ISBN 3-421-05805-9, € 39,90

Der Verfasser ist Professor für Modern History an der University of Sheffield und zählt zu den bedeutendsten Historikern der Gegenwart. Seine große zweibändige Biographie über Adolf Hitler, die ich bereits vor Jahren in dieser Zeitschrift besprochen habe, weist ihn als profunden Kenner Hitlers und des Nationalsozialismus aus.

1991 wurde Ian Kershaw aufmerksam auf Lord Londonderry während eines Aufenthalts in Belfast, wo er an einer Führung durch Mount Stewart, dem Sitz der Familie Londonderry in Nordirland, teilnahm. Dies war der Anlass für Kershaw, ein Buch zu schreiben, in dem Lord Londonderry und seine Familie die Hauptrolle spielen sollte. Lord Londonderry wurde 1931 zum Luftfahrtminister Großbritanniens ernannt und konnte sich endlich in dem Gefühl sonnen, dass er eine Position erreicht hatte, die seinem Talent und seiner familiären Erwartung entsprach.

Im Jahr 1935 besuchte Londonderry die deutsche Reichskanzlei, was einer ersten Kontaktaufnahme entsprach. Aber noch im gleichen Jahr verlor er den Posten als Luftfahrtminister. Er hatte geglaubt, dass Deutschland in der Luftrüstung hinter Großbritannien lag, und deshalb wollte er eine Annäherung an Deutschland herbeiführen, solange diese Überlegenheit noch bestand. Am Abend des 4. Oktober 1934 kam es zu einem ersten Treffen zwischen Göring und Londonderry im Palais des Reichstagspräsidenten. Londonderrys ereignisreiche Amtszeit als Luftfahrtminister endete also Mitte 1935. Er war in dem Regierungsverantwortung, das er so sehr schätzte, in Misskredit geraten, doch nur wenige Monate nach seinem Abschied als Luftfahrtminister sollte er als einer der entschiedensten Vorkämpfer Deutschlands in Großbritannien hervortreten.

In den zwölf Monaten bis Anfang Juni 1936 genoss er die Gastfreundschaft Görings auf dessen Landsitz Carinhall und konnte lange Gespräche mit Hitler führen. In seinem Heim in Nordirland empfing er seinerseits Joachim von Ribbentrop. Er galt als einer der führenden Nazifreunde in seinem Land.

Hintergrund seiner Neigung zu den Nationalsozialisten war die Befürchtung, dass im Falle des Zusammenbruchs des NS-Regimes Deutschland kommunistisch werde. Es stand mittlerweile fest, dass Lord und Lady Londonderry die führenden Apologeten des Hitlerregimes in Großbritannien waren. „Die Olympischen Spiele in Berlin in der ersten Hälfte des August 1936 markierten den Höhepunkt der Hoffnungen all jener, die wie Londonderry eine engere und positivere Beziehung zwischen Großbritannien und Deutschland stiften wollten.“ (S. 209)

Am 27. Mai 1937 trat Neville Chamberlain die Nachfolge von Stanley Baldwin als Premierminister an. Er war achtundsechzig Jahre alt und besaß einen starken Zug von Eitelkeit. Zudem war er erpicht darauf, in die Gestaltung der britischen Außenpolitik einzugreifen, womit der Konflikt mit Außenminister Eden verprogrammiert war. Es bleibt zu erwähnen, dass Ribbentrop von Neurath auf dem Posten des Deutschen Außenministers ablöste.

Im Juni 1938 reiste Londonderry zusammen mit seiner Frau und seiner Tochter Lady Mairi zum vierten Mal innerhalb von gut zwei Jahren nach Deutschland, um herauszufinden, welche weiteren Pläne Hitler verfolgte.

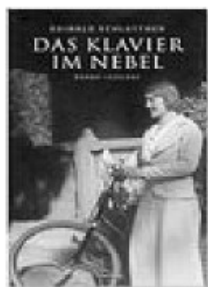
Ich erwähne nur stichwortartig den Anschluss Österreichs an Deutschland, das Münchner Abkommen, den Einmarsch deutscher Truppen in das Sudetenland am 1. Oktober 1938 und die „Erledigung der Rest-Tschechei“.

Beim deutschen Einmarsch in Prag im März 1939 fielen Londonderry und vielen anderen, die den Deutschen freundlich gesonnen waren, die Schulkappen von den Augen. Damit war ein Traum zu Ende, die Appeasementpolitik war gescheitert. Der wahrscheinlich nächste Kandidat deutscher Expansionsgelüste war Polen. „Londonderry begriff, dass seine Bemühungen, einen Krieg zu verhindern und auf der Grundlage der Freundschaft zwischen Großbritannien und NS-Deutschland Frieden zu schaffen, zu Ende waren.“

Am 23. August 1939 war Außenminister Ribbentrop in Moskau, und das Ergebnis war der deutsch-sowjetische Pakt und der deutsche Angriff auf Polen, was den Zweiten Weltkrieg auslöste.

Londonderry erlebte den Ruin seiner Zuneigung zu rücksichtslosen modernen Diktatoren. Ende 1945 erlitt er einen schweren Segelfluggunfall, der nach monatelanger Rekonvaleszenz mehrere leichte Schlaganfälle nach sich zog. Lord Londonderry verstarb in der Nacht vom 10. auf den 11. Februar 1949 in Mont Stewart.

Abschließend möchte ich sagen, dass Ian Kershaw ein sehr lesenswertes Buch geschrieben hat. Ich bezweifle allerdings, dass sein Inhalt Eingang in Leistungskurse der Geschichte und Gemeinschaftskunde finden wird. ◀◀



Klaviere im Kuhstall: mit Mozart mehr Milch!

Manfred Egenhoff

Schlattner, Eginald: Das Klavier im Nebel

Paul Zsolnay Verlag, Wien 2005, 521 S., ISBN 3-552-05352-2, € 24,90

Jahre und Tage des Umbruchs haben es Eginald Schlattner angetan. „Schlimm, wenn etwas zu Ende ist und nichts hat begonnen“, heißt es geradezu programmatisch auf der ersten Seite von Schlattners neuem – seinem dritten – Roman, aber dieser Satz kann auch als Motto für die ersten beiden Werke des Autors dienen. Hintergrund der Handlung sind jedes Mal Zeiten des Umbruchs in Rumänien, die besonders die deutsche Minderheit, die Siebenbürger Sachsen und Banater Schwaben, empfindlich treffen. In „Der geköpfte Hahn“, dem ersten Roman, ist es der Seitenwechsel Rumäniens von den Deutschen hin zu den Sowjets gegen Ende des 2. Weltkriegs am 23. August 1944, der die Folie der Handlung bildet. In dem zweiten Roman, „Rote Handschuhe“, sind es die Säuberungen der Securitate in der zweiten Hälfte der 50er Jahre, in deren Verlauf der Prozess gegen die sächsischen Schriftsteller in Kronstadt geführt wird. Die Handlung des jetzt vorliegenden dritten Romans liegt zeitlich mitten zwischen den beiden schon erschienen Bänden: Es sind die Jahre der Enteignung sächsischen Besitzes in Siebenbürgen und der Deportierung ganzer Dörfer des Banat in die Baragansteppe zu deren Urbarmachung.

Schlattners Romane sind authentisch; sie leben unüberhörbar aus der Erinnerung des Autors und von der Liebe zum Detail; das macht sie so anschaulich, plastisch und echt. Wieder ist es ein junger Mann, der die Hauptrolle spielt: Der in Schässburg als Sohn eines Fabrikbesitzers aufgewachsene Clemens Rescher erlebt, wie der Familie nicht nur die Fabrik enteignet, sondern sie alle auch aus dem Wohnhaus geworfen werden. Der Vater wird ins Gefängnis gesteckt, die Mutter verschleppt, und Clemens muss sehen, wie er überlebt. Das ist wahrhaftig „Die Austreibung“ (1. Kapitel) aus dem bürgerlichen Paradies, der für Clemens, nackt und bloß, eine Zeit in einer selbstgebaute „Laubhütte“ (2. Kapitel) folgt. Und biblisch geht es auch weiter: „Im Feuerofen“ (3. Kapitel) einer Ziegelei und später einer Porzellanfabrik lernt der Held unserer Geschichte das harte Leben der einfachen Ar-

beiter im neuen sozialistischen Staat kennen. Aber in dieser sozialistischen Hölle erklingt dann auch „Das Hohelied“ (4. Kapitel) der tiefen Liebe zu der schönen Rumänin Rodica, mit der Clemens eine Reise über die Berge und durch die Walachei bis ans Schwarze Meer macht, wo allerdings beide sich trennen, sodass diese Episode, die das Zentrum und den (romantischen) Höhepunkt des Buches bildet, keine Erfüllung bringt. Dem entspricht die Widmung: „Für Cristina, die Liebe eines Sommers, die Trauer eines Lebens“.

Schlattners Romane handeln von Liebe und Schuld in unruhigen Zeiten. Es gibt vor und nach der rumänischen Geliebten noch andere: die Sächsischen Petra und Isabella, die Zigeunerin Carmencita (wie sonst könnte sie heißen!) und schließlich das Mädchen aus dem Banat, Eva-Maria – und da sind wir wieder im biblischen Bereich, in dem Schuld eine besondere Rolle spielt. Clemens wird schuldlos schuldig an einem von Isabella versteckt gehaltenen deutschen Soldaten, dem er aus dem Lande entkommen helfen soll, der aber durch ihn der Securitate in die Hände fällt; und dadurch verliert er auch Isabella. Eva-Maria schließlich wird mit der gesamten Bevölkerung des Banater Dorfes Gnadenflur zur Zwangsarbeit in die Steppe abtransportiert, Clemens aber wird verwehrt mitzukommen. So bleibt er am Ende allein zurück wie das Klavier auf dem Bahnsteig: „Nebel stieg auf von der Erde. Allein stand das Klavier.“ Das sind die Schlussworte des Romans.

Das bisher über das Buch Gesagte klingt sehr deprimierend, aber ein deprimierendes Buch ist der Roman beileibe nicht. Er ist im Gegenteil vergnüglich und spannend zu lesen. Das liegt an der trockenen Art, in der Schlattner die gesellschaftlichen Umwälzungen schildert, und nicht zuletzt auch daran, dass er immer wieder die unwahrscheinlichsten Vorgänge so darstellt, als seien sie historische Realität, sodass wir uns köstlich amüsieren. Da bekommt z.B. ein Hosenknopf – in Ermangelung der Leiche seines Besitzers – in Fogarasch ein pomphaftes Begräbnis, dem die Abgesandte Ana Pauker aus dem ZK der KP Rumäniens quasi vom Balkon des Rathauses herab die letzte Weihe gibt. Oder es erklingt im Kuhstall Musik von Mozart, von der schönen Rodica auf einem echten Flügel gespielt, weil die Partei mit klassischer Musik den glücklichen Kühen eine größere Quantität besserer Milch entlocken möchte. Solche Skurrilitäten lockern den Ernst des Geschehens auf und halten den Leser bei Laune. ◀◀

Eine dringende Bitte der Redaktion an unsere Rezensent(inn)en: Geben Sie bitte Ihrer Rezension einen markanten Titel! Sie sind nämlich diejenigen, die das vorgestellte Werk am besten kennen, darum sollten auch Sie es sein, die Ihrem Beitrag eine Überschrift geben.

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)

Wer schaffen will, muss fröhlich sein!

Von einem Missgeschick ereilt wurde der verdiente Auslandslehrer Charles M. Jeverdrink, derzeit tätig an der Schwerpunktschule Nr. 197 in Bilhorod-Luhansk. Kurz nach einem seiner größten pädagogischen Erfolge – er konnte seine Kollegin Tamara Wladimirowna davon überzeugen, dass deutscher Literaturunterricht auch auf Deutsch abgehalten werden kann – wurde er ein Opfer der schon jahrelang andauernden Auseinandersetzungen in der Fachschaft Deutsch über die Frage, ob zu Beginn des Unterrichts, der traditionellerweise mit den Worten „Heute ist Montag, der 31. Februar 1917.“ (oder ein anderes Datum) beginnt, selbiges im Format „Montag, der 31. Februar 1917“ oder „Montag, den 31. Februar 1917“ an die Tafel zu schreiben sei. Als Jeverdrink, ein Verfechter der ersten Lösung, erfuhr, dass von allerhöchster Seite, nämlich der Bildungsabteilung der Bezirksverwaltung, bestimmt worden sei, dass das Datum in Zukunft in der Form (in Worten!) „Montag, den einunddreißigsten Februar eintausendneunhundertsiebzehn“ anzuschreiben sei, damit die Kinder endlich auch die Zahlen ausschreiben lernten, und alle Kolleginnen dem Ukas widerspruchslos Folge leisteten, ergriff er den nächstgelegenen Vorschlaghammer und zertrümmerte alle Tafeln mit der angeordneten Aufschrift. Wollte er zumindest, hatte dabei aber nicht bedacht, dass die Tafeln nur recht lose an der Wand hängen, und so endete sein verständliches, gleichwohl aber nicht nachahmenswertes Tun damit, dass ihm schon im dritten Klassenzimmer die Tafel auf seinen linken Fuß fiel, worauf er von seinem Wüten Abstand nahm und sich in ärztliche Behandlung begab. Glücklicherweise erkannte die diensttuende Ärztin, dass es mit einer Behandlung der gebrochenen Mittelfußknochen nicht getan sei, und verordnete dem Kollegen einen sechswöchigen Sanatoriumsaufenthalt zur psychisch-seelischen Regeneration, den er nach Intervention des VDLiA durch ein freundliches Entgegenkommen der Zentralstelle in Bad Zwischenahn absolvieren durfte. Dort traf er auf den bekannten, ebendort seine Pension verzehrenden Fachberater Rainer Stimpfle, dem es dank seiner langjährigen Erfahrung gelang, den Kollegen Jeverdrink soweit wieder herzustellen, dass dieser nach erfolgter Kur mit Stimpfles Devise „Wer schaffen will, muss fröhlich sein.“ frohgemut den Rückweg nach Bilhorod-Luhansk antrat, wo er seinen Pflichten obwaltet, ohne weiter auffällig geworden zu sein. Das Bild zeigt ihn als fröhlichen Arbeiter im pädagogischen Weinberg mit den Insignien Vorschlaghammer, Schiene und Krücke.

**Christian Fischer
Harald Ludwig (Hrsg.)**

Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik

2006, 216 Seiten, kartoniert, 14,80 € / sFr 34,80
ISBN 3-402-04733-0

Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Heft 22

Die Sensibilität für die Notwendigkeit schulischer Begabtenförderung ist in der Bildungspolitik und Schulpraxis nicht zuletzt durch die Resultate der PISA-Studie in den letzten Jahren enorm gestiegen. Dennoch gehört in Deutschland die Begabtenförderung überwiegend zu den »Sonderangeboten« der Schulen. Dies liegt zum Teil an der mangelnden Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, zum Teil auch daran, dass bisher nur unzureichende Förderkonzepte für diese Kinder existieren.

Der vorliegende Band 22 der Münsterschen Gespräche zur Pädagogik thematisiert die Problematik schulischer Begabungsförderung vor allem aus pädagogischer Perspektive. Gefragt wird nach dem Verhältnis des Rechtes auf Bildung für alle und dem Anspruch einer besonderen Förderung für wenige. Neben dem aktuellen Stand der Begabungsforschung werden konkrete Konzepte der Begabtenförderung in internationaler Perspektive erörtert. Darüber hinaus belegen Statements von Experten aus Bildungspolitik und Hochschule in authentischer Weise den Stand der Diskussion. Theoretische Ansätze des Erkennens und Förderns besonders begabter Kinder werden durch praktische Modelle der schulischen und außerschulischen Begabtenförderung ergänzt. Sie machen deutlich, dass die Förderung hochbegabter Kinder eine Verbesserung der individuellen Förderung aller Kinder bewirken kann.

Der Band wendet sich an alle, die für die Schul- und Unterrichtsentwicklung Sorge bzw. Verantwortung tragen: Lehrkräfte und Schulleiter, Schulaufsicht und Schulverwaltung, Bildungspolitik und Elternvertreter, sowie Wissenschaftler und die interessierte Öffentlichkeit.



ASCHENDORFF VERLAG

Deutsche Lehrer im Ausland



VDLIA



Schwerpunkt:
Jugendbegegnungen
Schüleraustausch

Interview mit
Ruprecht Polenz (MdB)

Bericht von
Dr. Antje Thiersch
(BLASchA-Vertreterin
des Landes Sachsen)



Deutsche Lehrer im Ausland

53. Jahrgang – August 2006

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:

Stephan SCHNEIDER
Valdenairering 102
D-54329 Konz
Tel./Fax (065 01) 1 22 25
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. (061 01) 58 28 97, Fax 00 49 - 61 01 - 58 27 33
Ida-von-vilbel@t-online.de

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG
D-48135 Münster
Tel. (02 51) 69 01 31
Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Petra Landsknecht, Tel. (02 51) 69 01 33
z.Z. gültige Preisliste Nr. 1 vom 1.8.00
Anzeigenschluss: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmonat
Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Erscheinungsweise:

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

Redaktionsschluss:

1. Dezember für Heft 1; 1. März für Heft 2;
1. Juni für Heft 3; 1. September für Heft 4.

Bezugsbedingungen:

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

Bestellungen an:

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

Druck:

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

Titelfotos:

Schülergruppe mit Hans-Jürgen Peleikis aus Hamburg zu Gast in Sharjah (Vereinigte Arabische Emirate)

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. (062 53) 8 51 46, Fax 00 49 - 62 53 - 8 72 45
wecht@vdlia.de

Joachim SCHNEIDER,

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

Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister

Parkstraße 49, D-26605 Aurich
Tel. (0 49 41) 93 88 55
tiffert@vdlia.de

Hannelore BREYER-RHEINBERGER, Lothar RHEINBERGER

Referenten für Rechts- und Sozialfragen
Am Schulwald 31, D-22844 Norderstedt
Tel. (040) 52 20 88 30, Fax 00 49 - 40 - 52 20 88 32
rheinberger@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen

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

Manfred EGENHOFF, Referent für Verbindung zu den Auslandschulen

Kleine Wehe 26, D-26160 Bad Zwischenahn
Tel. (0 44 03) 6 42 18, Fax 00 49 - 44 03 - 91 01 18
egenhoff@vdlia.de

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programm- und Ortslehrkräfte

Weinbergstraße 29, D-01156 Dresden
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49 - 351 - 4 52 10 21
lother@vdlia.de

Stephan SCHNEIDER, Schriftleitung

Valdenairering 102, D-54329 Konz
Tel./Fax (065 01) 1 22 25
st.schneider@vdlia.de

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich. Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „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,-
Programmllehrkräfte	€ 60,-
Inlandslehrkräfte, Pensionäre, Rentner	€ 60,-
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	€ 30,-

Die Konten des VDLiA lauten:

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

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet » <i>Karlheinz Wecht</i>	146
Einladung zur 28. HV in Stralsund	147
Gespräch des Vorstandes mit Ruprecht Polenz	148

VERBAND

Bericht einer Prüfungsbeauftragten » <i>Antje Thiersch (BLASchA-Vertreterin des Landes Sachsen)</i>	150
Berichte der Regionalgruppe Nordwest » <i>Borchard Meyer-Renschhausen / Heye Ackermann</i>	161
Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg » <i>Ingrid Bosert</i>	161
Personliche Nachrichten	163
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes	164

SCHWERPUNKT

Hamburger Gymnasiasten zu Besuch in Sharjah » <i>LK Geographie (Hans-Jurgen Peleikis)</i>	165
Mathematik baut Brücken » <i>Markus Obmann</i>	171
España, ¡por favor! 10 Jahre Austausch München – Madrid » <i>Richard Maurer</i>	173
Was mir in Puebla/Mexiko auffiel » <i>Linda Schritz</i>	175
Schuleraustausch / Intercambio escolar der DS Santiago/Chile » <i>Oda Timmermann von Hugo</i>	176
Zu Gast bei Freunden. Schuleraustausch Alberta – Hessen/Bayern » <i>Edmund Borschel</i>	182
Maple Leaf, Berliner Bär und Fleur de Lys. Schuleraustausch Berlin – Provinz Quebec » <i>Marc-Thomas Bock</i>	185
Ukrainisch-türkischer Schuleraustausch in deutscher Sprache » <i>Andreas Schaller / Michael Schopp</i>	188
Schuleraustausch Paris – Athen. Ein ganz besonderes Austauschprogramm der DS Athen » <i>Ulla Kost</i>	191
Es gibt zwei Weltsprachen, die des Sports und die der Musik » <i>Peter Albert Gombert</i>	193
„Jugend musiziert 2006“ » <i>Karl Kronthaler</i>	195
Schuleraustausch Children Help Children » <i>Gunter Forschner</i>	196
Internationale Multimedia-Schülerzeitung « trait d'union » » <i>Lothar Thiel</i>	198
Das „Aus“ für eine wahre Fundgrube » <i>Christian Vogeler</i>	205

AMERIKA

Die DS Montreal – Zukunftsorientiertes Lernen in Kanada » <i>Marc-Thomas Bock</i>	211
---	-----

UNTERRICHT

So lebe ich – wie lebst du? » <i>Heike Lawin</i>	215
--	-----

AUS DER PRAXIS – FÜR DIE PRAXIS

Deutsche Spuren in ... Santa Cruz, Bolivien » <i>Ramón Ginestet Menke / Rainer E. Wicke</i>	219
Natur und Umwelt – Ein WebQuest der etwas anderen Art » <i>Heike Lawin</i>	224

VERSCHIEDENES

Partnerschulen gesucht! » <i>Hans-Martin Dederding</i>	229
--	-----

FEUILLETON

Fit für den Zweiteinsatz? – Ein Test » <i>Hans-Martin Dederding</i>	230
Der Vorstand und die Frauenfrage	233

REZENSIONEN

Watschen für alle » <i>Rainer E. Wicke</i>	234
Interaktion in der Klasse » <i>Rainer E. Wicke</i>	236
Nach den Sternen greifen ... » <i>Stephan Schneider</i>	238
Kopftuch ist nicht gleich Kopftuch und Islam nicht gleich Islam » <i>Manfred Egenhoff</i>	239
Ein echter Leitfaden? » <i>Jens Drummer</i>	240
Schuld an 70 Millionen Toten » <i>Manfred Sauer</i>	241
Geometrie allgemeinverständlich und unterhaltsam erklärt? – Geht das? » <i>Jens Drummer</i>	241
Wissen wir schon alles? » <i>Eckehart Knop</i>	242
Das ist nicht mein Zuhause » <i>Heinz Weischer</i>	244
Senders Liste » <i>Hartmut Gaigl</i>	245
Der Kanzler der deutschen Wiedervereinigung » <i>Dieter Allgaier</i>	246
Naturwissenschaften zum Anfassen » <i>Manfred Vollmer</i>	248

○ Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

die Welt war zu Gast bei Freunden. Wir erlebten in unserem Land ein faszinierendes Fest, ein interkulturelles Schauspiel, eine Verwandlung, die uns mitriss, überraschte und weit über die Fußball-Weltmeisterschaft hinaus Wirkung zeigte. Die ausländischen Medien sahen auf einmal die Deutschen ganz anders, Vorurteile wurden abgebaut, eine weltweite Sympathiewelle erhellte unsere zukunfts pessimistische Stimmung. Wer hatte noch vor wenigen Wochen geglaubt, dass unsere türkischen Mitbürger mit deutschen Fahnen durch die Straßen fahren und sich zu ihrer deutschen Heimat bekennen. Noch nie wurde mir die gesellschaftspolitische Bedeutung des Sports und seiner Massenveranstaltungen so unmittelbar vor Augen geführt.

Die interkulturelle Begegnung ist für eine friedfertige und der gegenseitigen Achtung der Völker verpflichteten Welt von zentraler Bedeutung. Diese Erkenntnis ist nicht neu. An den deutschen Schulen im Ausland findet Begegnung tagtäglich statt. Und weil dieses gegenseitige Kennenlernen unter Jugendlichen stattfindet, ist es so wertvoll, so wichtig und so nachhaltig. Und damit sind wir schon beim Schwerpunkt dieses Heftes: „Jugendbegegnungen“. Unser Schriftleiter Stephan Schneider sagte mir, es werde dank Ihrer aktiven Mitarbeit das bisher lebendigste Heft, seitdem er für „Deutsche Lehrer im Ausland“ zuständig ist. Lassen wir uns überraschen.

Wer die Medienlandschaft in den letzten Monaten aufmerksam beobachtete, wird bemerkt haben, dass die Auswärtige Kulturpolitik wieder an Bedeutung gewinnt. Vor allem dem Goethe-Institut gelingt es immer wieder, die Aufmerksamkeit der Medien auf sich zu ziehen und dadurch Druck auf die Politik zu machen. Die Offensive zeigte Wirkung, denn am 26. Juni 2006 fand im Bundestag eine Anhörung zum Thema „Die Zukunft des Goethe-Instituts als Instrument der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik“ statt. Ich missgönne diesen Erfolg dem Goethe-Institut keineswegs, im Gegenteil, ich freue mich, dass Kulturarbeit als unverzichtbar wahrgenommen wird. Trotzdem fehlen mir bei dieser Anhörung die Hauptprotagonisten der Bildungsarbeit, unsere deutschen Schulen im Ausland, die nicht nur in der Sprach- und Kulturvermittlung, sondern auch im interkulturellen Dialog Tag für Tag Bedeutendes leisten. Diesen komplexen Sachverhalt konnten wir Herrn Ruprecht Polenz, Vorsitzender des Auswärtigen Ausschusses im Deutschen Bundestag, im Detail darstellen. Eine Zusammenfassung des Gespräches können Sie auf den folgenden Seiten lesen.

Neben dem weiterhin ungelösten Doppelbesteuerungsproblem in Brasilien, das den Kolleginnen und Kollegen nicht mehr tragbare finanzielle Nachteile bringt, hat sich der Vorstand bei seiner Klausurtagung vom 24. bis 28. Mai 2006 mit der allgemeinen Situation der deutschen Schulen in Lateinamerika beschäftigt. Einen zentralen Tagesordnungspunkt bildeten wieder die durch das Rechts- und Sozialreferat übermittelten Sorgen und Nöte der Kollegen vor Ort.

Ein weiterer Schwerpunkt lag bei der konzeptionellen Planung der nächsten Hauptversammlung vom 30. Juli bis zum 4. August 2007. Unter dem Motto: „Bildung schafft Freunde“ werden wir die Vielfalt und die Bedeutung der schulischen Arbeit im Ausland dokumentieren. Dazu sollen u. a. Absolventen über ihre persönlichen Erfahrungen, ihre Erfolge in Studium und Beruf berichten und damit die Bedeutung der Bildung an einer deutschen Auslandsschule plastisch werden lassen. Als Hauptversammlungsort haben wir die geschichtstrachtige Hansestadt Stralsund ausgesucht, die uns auch für das Beiprogramm durch ihre wunderschöne Lage großartige Möglichkeiten bietet. Ich bin



überzeugt, dass die 28. Hauptversammlung in Stralsund nicht hinter den Ansprüchen von Dresden zurückstehen wird. Merken Sie sich also in Ihrem Kalender jetzt schon die erste Augustwoche vor und planen Sie die Hauptversammlung ein.

Zum Schluss möchte ich Sie noch über Veränderungen im Vorstand in Kenntnis setzen. Unser Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender, Joachim Schneider, wird ab September 2006 in den Auslandsschuldienst wechseln und als stellvertretender Schulleiter die Zukunft der Deutschen Schule Teheran mitgestalten. Wir freuen uns sehr mit ihm und wünschen ihm in dieser neuen Funktion viel Freude und Erfolg. Seine Aufgaben im Vorstand, vor allem seine hervorragende Pressearbeit, wird er zunächst weiter erfüllen.

Die Vorstellung des Verbandes bei den Vorbereitungslehrgängen der ZfA wird in Zukunft Johannes Geisler übernehmen. Kollege Geisler, der auf stolze 16 Jahre Auslandsschuldienst zurückblicken kann und bis vor einem Jahr noch in Istanbul tätig war, verfügt über einen immensen Erfahrungsschatz, auf den er bei der Beratung der angehenden Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer zurückgreifen kann.

Mit herzlichen Grüßen

Ihr

Karlheinz Wedel

PLANUNG IST ALLES oder OHNE PLANUNG IST ALLES NICHTS !

Obwohl der Sommer 2006 noch nicht zu Ende ist, wenn Sie dieses Heft Nr. 3 in Händen halten, sollten Sie für das kommende Jahr unbedingt folgende Daten in Ihren Notizkalender übertragen:

28. Hauptversammlung des VDLiA

30.07.2007 – 04.08.2007

STRALSUND

unser Motto:

„Bildung schafft Freunde“



Wie gewohnt werden wir Ihnen unter den Aspekten Geschichte, Kultureinrichtungen, Schönheit und Infrastruktur die Wahl des Tagungsortes in den kommenden Heften begründen. Vielleicht sagen Sie sich aber ganz überrascht: „Da war ich noch nie!“ und „Da wollte ich ja auch schon immer mal hin!“ Eins ist aber sonnenklar: Der Vorstand ist überzeugt, dass sich die Teilnahme an der 28. HV für alle lohnen wird.

○ Ruprecht Polenz sagt dem VDLiA seine Unterstützung zu

Ruprecht Polenz (MdB), Vorsitzender des Auswärtigen Ausschusses des Deutschen Bundestages, empfing Ende Mai den Vorstand des VDLiA in Münster

45 Minuten Zeit nahm sich Ruprecht Polenz, Vorsitzender des Auswärtigen Ausschusses des Deutschen Bundestages, um sich vom Vorstand des VDLiA über die aktuelle Situation des Auslandsschulwesens informieren zu lassen. Das informelle Gespräch fand im 24. Mai im Büro des CDU-Politikers in Münster statt. Von Seiten des VDLiA nahmen an dem Treffen der Vorsitzende des Verbandes, Karlheinz Wecht, Geschäftsführer Joachim Schneider und der Schriftleiter Stephan Schneider teil.

Hauptthema war die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) und die Auswirkungen der einschneidenden Kürzungen im Schulfonds des Auswärtigen Amtes. Mit der aktuellen Haushaltsaufstellung ist eine Fortführung der erfolgreichen Arbeit aller deutschen Auslandsschulen in Frage gestellt.

Polenz gab zu bedenken, dass der Finanzminister wegen der globalen Minderausgabe den einzelnen Ministerien die von ihnen geforderten Mittel nicht in voller Höhe zuteilen könne. Diese hätten es aber selber in der Hand, wie sie die Mittel für ihre Ressorts verwenden.

Polenz verwies darauf, dass das Außenministerium Prioritäten setzen müsse. Der Trend zu Kürzungen müsse aber überdacht werden, da die Auslandsschulen nachhaltige Kultur- und Bildungsarbeit in der Welt leisteten.

Karlheinz Wecht raumte ein, dass der VDLiA als einziger Interessenverband für das Auslandsschulwesen zwar Verständnis für die unausweichliche Sparpolitik in Zeiten knapper Kassen habe, der Verband es aber nicht hinnehmen könne, dass das Auswärtige Amt stets größere Skrupel bei Kürzungen im Bereich des Goethe-Instituts empfinde als bei den weniger im innerdeutschen Rampenlicht stehenden Auslandsschulen.

Wenn in Kopenhagen oder Brüssel ein Goethe-Institut von der Schließung bedroht ist, sei der Proteststurm unüberhörbar. Droht das gleiche Schicksal aber deutschen Schulen in Latein-



Ruprecht Polenz

amerika, die teilweise auf eine mehr als hundertjährige Tradition zurückblicken können, nehme die Öffentlichkeit kaum Notiz davon.

Die Gesprächsteilnehmer waren sich einig, dass es einen kontinuierlichen Optimierungsbedarf an den deutschen Auslandsschulen gebe, wenn sie sich weiterhin in der Konkurrenz anderer – insbesondere englischer, französischer und amerikanischer – Auslandsschulen behaupten wollen. Die Vorstandsmitglieder des VDLiA machten deutlich, dass dazu auch eine verlässliche finanzielle und personelle Förderung der Schulen notwendig sei. Auf dem Hintergrund einer wesentlichen Ausweitung der schulischen Aufgaben, zum Beispiel Neugründungen in Fernost, den Mittelosteuropäischen Staaten, den GUS-Staaten, den Baltischen Staaten, darf es keine weitere personelle Kürzungen geben.

Die Planung und Umsetzung zum Pädagogischen Qualitätsmanagement (PQM) seien ein richtiger und zukunftsweisender Weg. Diese pädagogischen Umstrukturierungen dürften aber nicht als Alibi für erneute finanzielle Streichungen herhalten.

Ein weiteres Thema der Zusammenkunft war die vom VDLiA seit langem geforderte Haushaltsklarheit. Der Vorsitzende Karlheinz Wecht

machte anhand aktueller Zahlen des Schulfonds des Auswärtigen Amtes deutlich, dass nicht einmal alle die unter dem Schulfond titulierten Mittel bei den deutschen Auslandsschulen ankommen.

Während z. B. die Ausgaben für die wenigen Europäischen Schulen immer weiter ansteigen, auch ausländische Stipendiaten des Pädagogischen Auslandsdienstes (PAD) aus dem Schulfond mit Stipendien unterstützt werden, erleiden immer mehr Deutsche Auslandsschulen drastische Kürzungen an Auslandslehrkräften und an finanzieller Beihilfe.

Haushaltsklarheit und Transparenz bei der Verwendung dieser Mittel sind nach wie vor die Forderung des Verbandes, eine Forderung, für die Ruprecht Polenz Verständnis zeigte.

Herr Polenz sicherte dem Verband Unterstützung in folgenden Punkten zu:

1. Es müsse Ausschau gehalten und geprüft werden, ob die Auslandsschulen nicht auf Grund ihres entwicklungspolitischen Potentials für das jeweilige Gastland auch vom Entwicklungshilfeministerium Förderung erhalten könnten.
2. Seine Ausschusskollegen werde er in einem besonderen Tagesordnungspunkt der kommenden Ausschusssitzung persönlich bitten, bei ihren dienstlichen Auslandsreisen einen Besuch an der Deutschen Auslandsschule vor Ort einzuplanen, um sich dort aus erster Hand über die Möglichkeiten, Perspektiven und Probleme der Schule zu unterrichten.
3. Seinen Kollegen, Dr. Peter Gauweiler (CSU), Vorsitzender des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik, werde er bitten, das Thema Auslandsschulwesen und dessen Probleme verstärkt auf die Tagesordnung zu setzen.

Fazit des Gesprächs: Polenz beabsichtigt, mehr Interesse bei den Parlamentariern für die Auslandsschulen zu wecken und auf diesem Wege eine Verbesserung der schulischen Arbeit im Ausland zu erreichen.

Zum Abschluss des in angenehmer Arbeitsatmosphäre verlaufenen Treffens informierte Karlheinz Wecht Ruprecht Polenz über die prekäre Lage der Kollegen in Brasilien nach Auf-

kündigung des Doppelbesteuerungsabkommens durch die Bundesrepublik Deutschland. Offensichtlich haben das Bundesministerium für Finanzen und das Auswärtige Amt bei dieser Maßnahme überhaupt nicht an die ihnen an-



Ruprecht Polenz im Gespräch mit Vorstandsmitgliedern des VDLiA

vertrauten deutschen Lehrkräfte gedacht. Das müsse in Zukunft vermieden werden, wenn demnächst diese Maßnahme auch für andere so genannte Schwellenländer beschlossen wird, in denen deutsche Lehrer Dienst im Auftrag der Bundesrepublik tun.

Die Einstellung des Jugendmagazins JUMA wurde von Karlheinz Wecht als letztes Beispiel der kurzsichtigen Sparmaßnahmen angesprochen. Wecht sagte, dass der Wirkungsgrad von „Juma“, sein „Preis-Leistungsverhältnis“, derart vorteilhaft sei, dass andere Maßnahmen, die zum gleichen Ziel führen, ungleich teurer waren. „Juma“ unterstützt durch fächerübergreifende thematische und methodische Schwerpunktsetzungen den Deutschunterricht und hatte in der Vergangenheit großen Einfluss auf die didaktische und methodische Weiterentwicklung des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts. Das Magazin ergänzt und ersetzt teilweise fehlende Lehrwerke.

Die Verabschiedung von Ruprecht Polenz war herzlich. Das gesamte Gespräch mit ihm ließ keinen Zweifel aufkommen, dass das Auslandsschulwesen mit Ruprecht Polenz einen kompetenten und engagierten Fürsprecher hat. ◀

○ Bericht einer Prüfungsbeauftragten

Antje Thiersch

Warum reisen wir?

Auch dies, damit wir Menschen begegnen,
die nicht meinen, dass sie uns kennen ein für allemal,
damit wir noch einmal erfahren,

was uns in diesem Leben möglich sei.

Max Frisch: Du sollst dir kein Bildnis machen

Montag, 8. Mai 2006

**Deutsche Schule der Borromäerinnen
Alexandria (DSBA)**

... Frühstück im Hotel gabe es erst ab 7.00 Uhr, da bin ich längst unterwegs. Prüfungstag an der DSBA. Zur Konferenz finde ich wie erwartet eine viel kleinere Lehrerrunde als an der DEO vor. Es ist schön zu bemerken, dass auch die Routinierten noch von den Aufregungen eines solchen Tages angesteckt werden.

Letzter Gang durch die Prüfungsräume. Alles ist hervorragend hergerichtet. Getränke, Snacks, auch Blumen fehlen nicht, obwohl Schwester Antonia zur Bodenvase übergegangen ist, nachdem sie zu viel Glas zu Bruch gehen erlebt hat.

Start. Bei der ersten Prüfung um 8.00 Uhr sind 10 Gäste da. Die Kandidatin meistert die Situation bravourös – besitzt mit 19 Jahren bereits einen ausgeprägten Charakter, wohnt mit anderen Mädchen in einer WG – mitten im tief muslimischen Alexandria. Das gibt es auch, genauso wie die Abiturientin, die im Sommer ihr erstes Buch in Deutschland veröffentlicht und für den Herbst zur Buchmesse nach Frankfurt eingeladen ist.

Alles läuft nach Plan. Dann lauert gleich in der 1. Pause der Albtraum. Ein Lehrer ist völlig aufgelöst, weil er den Prüflingen die falschen Aufgaben vorgelegt hat. Wir verschieben auf den Nachmittag. Das kostet mich zwar die als herausragend angekündigten Musik-Prüfungen, aber Katastrophe geht vor. Außerdem werde ich die Mädchen ja bei der Abiturfeier erleben. Wie ich vom Schulleiter Eberl gehört habe, gestaltet dieser uberaus musikalische Jahrgang das ganze Programm selbst.

Zum Mittagessen werden alle an den Prüfungen beteiligten Kollegen von den Schwestern zum selbst gekochten Menu gebeten. Es gibt Gulasch, Bohnen und Spätzle, dazu Obst und typisch arabischen Kaffee. Die Leute vor Ort sind begeistert von der deutschen Hausmannskost, ich kann das nachvollziehen. Dennoch freue ich mich bereits jetzt auf meine zweite Einladung ins Refektorium. Die Schwestern möchten mich dann noch einmal zum gemeinsamen Mittagessen einladen – zu einem Allerlei an ägyptischen Spezialitäten.

Die Prüfungen am Nachmittag gehen glatt über die Bühne. Wir beschließen einen harten Tag von insgesamt 26 durchweg erfolgreichen Sitzungen pünktlich mit der Reifeprüfungskonferenz und können den Kandidatinnen die Ergebnisse bekannt geben. Die warten bereits ungeduldig und überbrücken die 10 Minuten bis 18.00 Uhr mit spontanen, aber hoch professionellen Gesangseinlagen von Romantiklied bis Musicalsong.

Als es dann endlich so weit ist, bleiben die angekündigten ganz großen Emotionen aus, obwohl das eine oder andere Taschentuch dann doch gezückt wird. Allerdings hat gerade der Woyzeck tränenüberströmt das Terrain verlassen, so dass die heutige Theaterprobe wohl ausfällt bzw. verlegt werden muss und ich dann eben zu einem anderen Termin komme ...



Mathematik in der Oberstufe

So oder ähnlich sehen Prüfungstage an Schulen üblicherweise aus. Dass es sich hier um besondere Schulen handelt, wird allerdings sehr schnell deutlich: wenn 5 Mädchen in einer Klasse Sara(h) heißen, wenn die Vorsitzende in Prüfungen wie Arabisch eine Übersetzerin zur Seite hat, wenn in Religion Suren zitiert werden, wenn in Geschichte die Ursache der Mau-Mau-Bewegung gefordert wird, wenn draußen Sandsturm herrscht oder die Regenzeit beginnt. Dann sind es Prüfungstage an einer deutschen Auslandsschule – für mich die forderndsten, aber auch die aufregendsten Arbeitstage im Jahr.

Nachdem ich als KMK-Beauftragte den Verlauf der diesjährigen Abschlussprüfungen bis zu diesem Zeitpunkt aus der Ferne begleitet habe, bin ich nun hautnah am Geschehen, das bereits vor Monaten seinen Lauf genommen hat. Die an den Prüfungen beteiligten Fachlehrer beginnen spätestens bei Schuljahresbeginn mit der Erarbeitung und Aufbereitung der schriftlichen Prüfungsvorschläge. Bei mir wird es am Anfang eines jeden Kalenderjahres hektisch: es gehen die Gutachten der Experten zu den Vorschlägen der Schulen ein. Es sind Entscheidungen zu den Hinweisen an die Lehrkräfte vor Ort zu treffen. Und es ist die endgültige Auswahl vorzunehmen, welcher Vorschlag den Kandidaten denn nun als Prüfungsaufgabe vorgelegt wird. Interessant wird es dann nach einigen Wochen wieder, wenn die geschriebenen Prüfungen eingereicht werden und die Gutachter die Leistungen der Schüler (hoffentlich) bestätigen können.

Nun die Zeit vor Ort. Im Zusammenspiel von Prüfungsvorsitz, Unterrichtsbesuchen, Fach- und Dienstberatungen, Gremienarbeit, Einzelgesprächen, der Teilnahme am Schulalltag und außerunterrichtlichen Veranstaltungen entwickeln sich Bilder von deutschen Auslandsschulen – recht bunte und zuweilen auch nach intensiver Auseinandersetzung nicht vollständig zu entschlüsselnde, wie folgende Momentaufnahmen aus meinem 5-wohigen Aufenthalt in Ägypten, Kenia und Äthiopien beleuchten sollen, die meinem persönlichen Tagebuch entnommen sind:



Mündliche Prüfung Arabisch

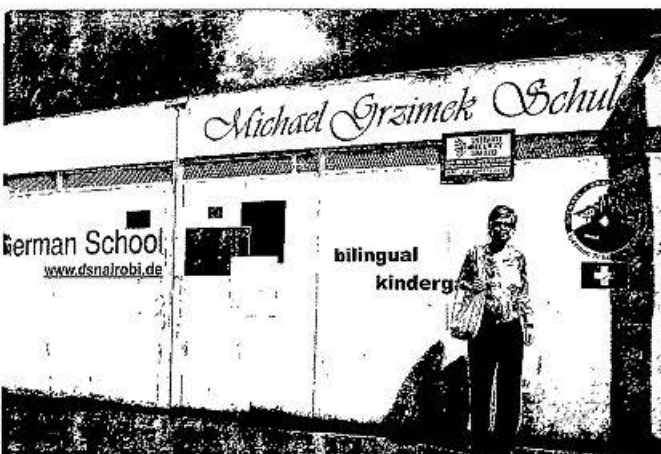
Sonntag, 30. April 2006

Deutsche Evangelische Oberschule Kairo (DEO)

... 5.30 Uhr Weckerklingeln – was für eine Wochenendregelung. (Neben dem Freitag als islamischem Feiertag ist hier der Samstag frei, dass so etwas wie ein Wochenende entsteht. Allerdings gilt der Sonntag als Arbeits- und damit Schultag.) Ich werde entschädigt mit dem Gesang von Tausenden Vögeln, die in den Bäumen vor dem Hotel lautstark den Tag begrüßen. 7.00 Uhr ist Start und in der Schule breitet sich schon das geschäftige Treiben aus, das so ein Prüfungstag mit sich bringt ...

Mittwoch, 3. Mai 2006

... Da heute bereits 7.20 Uhr der erste Unterrichtsbesuch ansteht, bekomme ich die allmorgendliche Bilädi mit (gemeinsames Singen der ägyptischen Nationalhymne vor dem Unterricht), bevor es mit Schulleiter Baab in eine 3. Klasse zum Arabisch-Anfängerunterricht geht. Wie vorgenommen, behalte ich Besuche im Anfangsunterricht der Landessprache bei, seitdem ich im letzten Jahr auf genau diese Weise eine Vorstellung von Japanisch und Chinesisch bekommen habe. Heute lerne ich, dass das Arabische im Schriftlichen (dann Hocharabisch) u. a. praktisch ohne Vokale auskommt. Und das macht nicht nur das Vorlesen schwer ...



Vor dem Schultor

Samstag, 13. Mai 2006

Deutsche Schule der Borromäerinnen Alexandria (DSBA)

... 16.30 Uhr wird es spannend. Botschafter Kobler trifft ein und stellt sich den Fragen der Eltern. Viele sind gekommen, beunruhigt von Gerüchten um Schulgelderhöhungen und koedukatives Lernen. Der Botschafter macht deutlich, dass der anstehende Schulneubau und Schulgelderhöhung nichts miteinander zu tun haben, dass das Geld für eine neue Schule von Deutschland allerdings nicht ewig vorgehalten werden kann und dass sich der Orden positionieren muss. Für mich als stille Beobachterin in dieser Sache sind die Eltern höchst interessant: ca. 50 Leute, meist Frauen, oft verschleiert und mit einem unterschiedliches Auftreten, in dessen Vielfalt man jede Menge Interkulturalität erfahren kann. Einhellig bekunden die Eltern ihre Meinung: Die DSBA hat einen hervorragenden Ruf in Alexandria und darüber hinaus. Alle Familien schicken ihre Töchter gern auf diese Schule. Sie muss eine Mädchenschule und eine Ordenschule bleiben ...

Dienstag, 16. Mai 2006

Deutsche Schule der Borromäerinnen Kairo (DSBK)

... Heute kein Prüfungstag. Dennoch bin ich beizeiten in der Schule und spreche mit Lehrern, der Schulleitung und v. a. den Schülerinnen der kom-

menden 12. Dort schaue ich Deutschunterricht an – die „Loreley“ bei PVC, wie die Mädchen ihren jungen Lehrer Peter von Campenhausen liebevoll nennen (sicher nicht wissend, dass sie es mit einem echten Freiherrn zu tun haben). Er ermöglicht mir dann eine Inforunde zum Abitur. Nach einleitenden Sätzen zum Prüfungsgeschehen ermuntere ich zu konkreten Fragen. Erst traut sich keine so richtig, doch bald sind sie nicht mehr zu stoppen. Die Mädchen zeigen sich schon jetzt ganz aufgeregt. Der enorme Druck wird deutlich, unter dem sie stehen. Ich kann sie hoffentlich ein wenig beruhigen und ihnen einige Angst nehmen ...

... Vor und nach der Runde gebe ich mit dem Schulleiter Wurzer ein Interview für Radio Kairo. Nachdem wir uns beide wacker geschlagen haben, stellt die Redakteurin fest, dass ihr mittelalterliches Gerät (ich schätze auf späte 80er) leider nicht aufgenommen hat. Also noch ein 2. Versuch, der sich meiner Meinung nach nicht so gut anlässt, aber das weiß ja außer uns keiner ...

Sonntag, 21. Mai 2006

Deutsche Schule Nairobi (DSN)

... Morgen wird es wieder anstrengend. Und das mehr als erwartet, denn am späten Abend erreicht den Schulleiter Dr. Heinrich und mich die Nachricht von der Erkrankung der Kunstlehrerin – d. h. für Ersatz sorgen, und zwar aus Südafrika oder Ägypten oder Deutschland. Vor morgen ist da nichts mehr zu machen ...



Klassenschild

Montag, 22. Mai 2006

... Auf in die Schule und Beginn der Prüfungen. Vorher telefoniere ich mit dem Schulleiter der DSB in Kairo und bitte um Amtshilfe in Kunst, die zum Glück sofort gewährt wird. Für die zwei betroffenen Schüler verschiebt sich der Prüfungsrhythmus zwar um zwei Tage, aber am Freitag sollen alle ihr Abiturzeugnis in der Hand halten ...

Mittwoch, 24. Mai 2006

... Der Kollege PVC ist aus Kairo angekommen und wir treffen uns zunächst zu einer kurzen Beratung. Da wir uns bereits aus mehreren Kunstprüfungen kennen, geht es v.a. um eventuelle Rücksprachen mit der Fachlehrerin. Dann kommen wir mit den beiden Schülern zusammen, unterhalten uns über Kunst und die Welt, besichtigen gemeinsam den Fachraum und legen alle Utensilien bereit. Ich freue mich auf die praktischen Kunstprüfungen ...

... 11.00 Uhr Beginn der Vorbereitung – Bilder zum Thema Tanz sind innerhalb von 3 Zeitstunden zu erstellen. Für mich wäre das nichts gewesen, da erinnere ich mich doch lieber gern an die Musikprüfung in meinem Abitur. 14.00 Uhr Prüfungszeit. Die Zwei machen ihre Sache gut. Wir schließen die Prüfungen nun offiziell ab und die Kandidaten dürfen zur verspäteten Notenverkündung antreten. Solidarisch, wie bei dieser Gelegenheit der Großteil der Klasse auftritt und Zusammenhalt demonstriert. Erleichterung greift



Stolze Abiturientinnen und glückliche Prüfungsvorsitzende

um sich. Aber eine Frage interessiert doch: Was passiert eigentlich mit den Bildern? ...

Freitag, 26. Mai 2006

... Abifeier. Als wir ankommen, scheint alles noch sehr chaotisch. Ich kampfte bei meinen gerade 1,60 Meter um eine Erhöhung am Rednerpult (Botschafter und Schulleiter haben damit kein Problem). Die 11 schmückt die Turnhalle fertig aus – antiker Stil mit Konterfeis der Abiturienten und Lorbeerkränzen, Leibwachtern und Kerzen und Rosen über Rosen. Die 12 gestaltet traditionell das Programm für die 13. Am besten kommt ein Sketch zu den Lehrern an – obwohl ich alle nur wenige Tage erlebt habe, erkenne ich wirklich jeden in dem Stuck ...

Donnerstag, 1. Juni 2006

Deutsche Botschaftsschule Addis Abeba (DBSAA)

... Letzter Tag. Ich checke aus und fahre mit Schulleiter Ernst in die Schule: Gespräch zum IB-Modellversuch und Schulrundgang stehen noch auf der Tagesordnung. So eine Botschaftsschule ist schon eine Insel – v.a. wenn man über den Stacheldraht nach gegenüber schaut. Ich treffe noch einmal einige Schüler und Lehrer und nehme beinahe bei einem einsamen Spaziergang über das Schulgelände Abschied von der DBSAA und der diesjährigen Prüfungsreise und werde dann von



Abiturfeier

einigen Kindergarten-Kindern aus meiner aufkommenden Melancholie gerissen, weil sie in mir eine neue Lehrerin zu erkennen glauben ...

Wenn ich wieder im Büro sitze, glauben viele, dass ich aus dem Urlaub kame. Zugegeben, es wäre gelogen zu behaupten, dass die fünf Wochen nur aus Prüfungen, Unterrichtsbesuchen und Beratungen bestünden. So habe ich die Pyramiden gesehen, die Bibliotheca Alexandrina, ein koptisches Kloster, eine Oktogon-Kirche und eine Moschee besucht, bin auf dem Nil gesegelt und sogar einige Stunden auf Safari gewesen. Ich weiß, was eine Galabeja, ein Derwisch oder ein Game Drive ist, habe Limoon und Masbut ausprobiert. Ich habe gelernt, dass in Äthiopien Amharisch gesprochen wird und dass IBM (Insha' Allah – So Gott will, Bukra – morgen und Malesh – macht nichts) einem im arabischen Raum hilft, Sprachbarrieren zu überwinden und das tagliche Leben zu meistern. Mit einer Urlaubsreise hatte dieser zum Schulbesuch parallel stattfindende Schnelldurchlauf kultureller und kulinarischer Highlights herzlich wenig gemein. Dennoch bin ich meinen gastgebenden Schulen auch dafür sehr dankbar. Nicht nur, dass ich so die eng bemessene Freizeit aktiv nutzen konnte. Auch erhielt ich auf diese Art einen ganz privaten Eindruck von Land und Leuten, Kultur und Religion, Klimabedingungen und Umweltbelastungen und neben den schulischen Einblicken eine weitere Idee davon, was es heißt, in eben diesem Land zu leben und zu arbeiten.

Oft werde ich gefragt, wo es denn „am schönsten“ gewesen sei. „Am schönsten“ ist natürlich keine Kategorie für eine Prüfungsreise an eine deutsche Auslandsschule. Insofern kann ich die Frage nicht beantworten. Beantworten kann ich jedoch, wo es „am interessantesten“, „am intensivsten“ war, wo eine Schule neben einem qualitätsgerechten Unterricht aktiv am Kulturaustausch beteiligt ist, wo die deutsche Sprache, Kultur und Bildung einem Markenzeichen und Exportschlager gleicht, wo im Dialog in die Gesellschaft des Gastlandes hineingewirkt wird und wo sich das interkulturelle Verständnis und die Achtung anderer Kulturen, Religionen und Menschen am besten ausprägt.

Das war an den drei deutschen Schulen in Ägypten der Fall. Allein die Tatsache, dass eine evangelische und zwei katholische Schulen seit über 100 Jahren im islamischen Ägypten bestehen und einen hervorragenden Ruf genießen, bestätigt deren Arbeit und Wirken. Neu und bedeutsam für mich – die ich vom letzten Jahr in Ostasien die Modelle Internationale Schule, Eurocampus und Botschaftsschule kannte – dass alle drei Schulen zum größten Teil von ägyptischen Kindern besucht werden und damit zu den Begegnungsschulen mit bi-kulturellem Schulziel gehören. Neben zwei Kulturen und Religionen treffen zwei Bildungs- und Lernsysteme aufeinander, deren Anforderungen und Bedingungen zuweilen unterschiedlicher nicht sein können. Richtet sich das ägyptische System vorrangig auf affirmatives Lernen, auf Aneignung und Repetition aus, fordert das deutsche den Diskurs, die Auseinandersetzung, die Problemlösung.

Entsprechend unterschiedlich gestaltet sich der Verlauf des Unterrichtsgeschehens, der Umgang mit den Lehrkräften, der Ansatz der Abschlussprüfungen. Dass Schülerinnen und Schüler – mit Wochenstundenzahlen von 40 h und darüber – scheinbar mühelos diese doppelten Anstrengungen (einschließlich 4 Sprachen und doppelter Abschlüsse) bewältigen UND dabei noch zu sportlichen Höchstleistungen in der Lage sind UND musisch-künstlerische oder naturwissenschaftliche Wettbewerbe gewinnen, verdient meine Hochachtung, ebenso wie das soziale Engagement, das an allen drei Schulen einen wichtigen Platz im Schuljahresablauf einnimmt. Die Absolventen aller drei Schulen (ungeachtet kleiner interner Rangeleien um das beste Ranking) zeichnen sich beim Studium – in Ägypten, Deutschland oder international – aus und werden oft als außergewöhnlich bezeichnet. Führungskräfte in Politik, Kultur, Bildung und Wirtschaft gehören zur Alumni. Gibt es ein besseres Zeugnis für die Qualität und den Stellenwert dieser Schulen? Und gibt es ein größeres Lob für alle am Bildungsprozess einer solchen Schule Beteiligten?

Jede der drei ägyptischen Schulen schafft seit über 100 Jahren Begegnung. Familien schicken in 3. Generation ihre Kinder an diese Schulen,

wobei eine weitere Besonderheit der Schulen in Ägypten zum Tragen kommt: die meisten dieser Kinder sind Mädchen. Sie lernen an der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo oder an einer der Deutschen Schulen der Borromäerinnen in Kairo und Alexandria, die der Kongregation der Barmherzigen Schwestern vom heiligen Karl Borromäus unterstellt sind und als reine Mädchenschulen fungieren. Die „Borros“ (wie sowohl die Schulen als auch die Schülerinnen, Lehrkräfte und Schwestern dort gern genannt werden), zeichnen sich v.a. darin aus, dass sie sich nach den Ordensregeln allen Menschen ohne Unterschied der Rasse, Klasse und Religion verpflichtet fühlen. Neben die Bildungsqualität tritt die Erziehung zur tätigen Nächstenliebe. Die Schülerinnen werden zu Weltoffenheit und Toleranz erzogen, zu Kommunikation und Kooperation. Ihre Leistungsfähigkeit und ihr Selbstvertrauen wirken in ihre Familien und in ihr gesellschaftliches Umfeld. Die Schülerinnen und Absolventinnen entwickeln sich in einer von Geschlechtertrennung und traditioneller Rollenverteilung geprägten Gesellschaft zu Frauen, die selbstbewusst und selbstbestimmt zu ihrer Identität finden. Dieser Weg wird nicht immer leicht zu beschreiten sein und kann durchaus Konflikte mit den Familien und mit der Öffentlichkeit heraufbeschwoeren. Die Wünsche und Ziele einiger Mädchen des diesjährigen Abiturjahrgangs aller drei ägyptischen Schulen bezeugen jedoch den Mut und die Entschlossenheit, sich auf diesen Weg zu begeben:

Mein Studienwunsch ist Management und Umwelttechnik. Mein Berufsziel ist die Anwendung der internationalen Studien & Kriterien über Umweltschutz und regenerierbare Energiequellen in Ägypten mittels der Einrichtung eines Projektes (z.B. Solarkraftwerk).

Es wurde mir auch eine Stelle in der United Nations angeboten, wo ich auf internationaler Ebene arbeiten kann.

Außerdem möchte ich anerkannte Kurse in Philosophie und Astronomie besuchen, um meinem großen Interesse daran nachkommen zu können.

Ich möchte gerne Betriebswirtschaft und Literatur studieren. Diese Entscheidung hat zwei Faktoren als Ursache: meine Leidenschaft zu schreiben und die Tatsache, dass man in Ägypten als Schriftsteller nicht gut leben kann. Der zweite ist, dass mein Land qualifizierte Jugendliche im Bereich der Wirtschaft braucht, weil es in einer Entwicklungsphase ist.

Ich habe mich noch nicht entschieden, was ich nach meinem Abschluss studieren werde. Ich möchte entweder Ingenieurwesen studieren, weil mich die Fächer Mathematik und Physik besonders interessieren, oder ich studiere Jura, weil ich der Meinung bin, dass dieser Bereich in Ägypten vernachlässigt ist. Der Wunsch Umwelttechnik zu werden, ist bei mir besonders entwickelt aufgrund meines Interesses an Diskussionen, die wir vor allem im Unterricht führen. Besonders einsetzenswert finde ich es zu diskutieren, wenn es um die Rechte der Schüler geht.

Das ist auch etwas, für den ich meiner Schule besonders dankbar bin.

Denn in der DEO habe ich vor allem gelernt eine eigene Meinung zu bilden und diese argumentativ zu vertreten.

Später würde ich gerne als Beamtin im diplomatischen Dienst im Ausland arbeiten, insbesondere im Bereich der offiziellen staatlichen Beziehung zwischen Deutschland und Ägypten. Um dies zu erreichen, möchte ich folgende Studienfächer belegen:

Politikwissenschaft im Hauptfach, sowie Philosophie und Volkswirtschaft in den Nebenfächern. Da ich die deutschen Universitäten gerade in diesen Fächern für qualifizierter als die ägyptische einstufe, wäre ich froh, das Studium in Deutschland absolvieren zu können.

Zunächst aber konzentriere ich mich darauf, mein Abitur in Mai 2006 möglichst gut zu bestehen.

Nach dem Abitur würde ich gerne Germanistik und Journalismus studieren, denn mein größter Wunsch ist aber, Schriftstellerin zu werden, aber die

Literatur für mich die Möglichkeit bietet, das Leben reichhaltiger zu gestalten und positiv zu verändern.

Meine Tätigkeit als KMK-Prüfungsbeauftragte bewertend, komme ich auf drei Aspekte: Verantwortung, Horizonsweiterung und Mitwirkung. Natürlich ist die Aufgabe mit einer großen Verantwortung verbunden. Ich muss auf verschiedenen Gebieten sehr schnell auskunftsfähig und entscheidungsfähig sein. Prüfungs- und Schulordnungen, inhaltliche oder methodische Fragestellungen, berufliche Laufbahnen der Lehrer oder Schülerbiografien – ich muss professionell damit umgehen. Eine Fehlentscheidung konnte fatale Folgen haben und z.B. den Bruch einer individuellen Bildungsbiografie bedeuten. Was die Horizonsweiterung betrifft, so erfahre ich, was es heißt, über den eigenen Tellerrand zu schauen, was Bildungsföderalismus leisten muss, was national und international Schulqualität ausmacht, wie Arbeitsabläufe und Entscheidungsfindungen zu optimieren sind. Dabei wirke ich als Vertreterin des Freistaates Sachsen mit an einem Gestaltungsprozess, der eng mit Internationalisierung und Globalisierung verknüpft ist. Diese Begriffe sind mittlerweile Schlagwörter und teils abgenutzt. In den Kontext der deutschen Auslandsschulen gesetzt, haben sie ganz konkret mit der Sicherung eines Standortes zu tun, mit dessen Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit.

Wenn die gegenwärtigen Absolventen dieser Schulen die zukünftigen Partner Deutschlands und Europas in ihren Ländern sind, dann funktioniert deutsche auswärtige Kultur- und Bildungspolitik. Und an diesem Prozess beteiligt zu sein – ob vor Ort in der Lehre oder wie ich in der Administration – das ist doch ein wunderbarer Beruf.

Zur Person

Dr. Antje Thiersch

- geb. 1969 in Freital/Sachsen
- Gymnasiallehrerin Englisch/Deutsch
- Promotion auf dem Gebiet der kanadischen Literaturwissenschaft
- Referentin am Sächsischen Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung Fachbereich Sprachen
- Referentin am Sächsischen Staatsministerium für Kultus Internationale Angelegenheiten – EU-Koordinierung – Fremdsprachenforderung
- seit Dezember 2004 Vertreterin des Freistaates Sachsen im Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA)
- seit Dezember 2005 Mitglied im Zentralen Ausschuss für das Deutsche Sprachdiplom der KMK



Derzeit KMK-Prüfungsbeauftragte für die Region Nord- und Ostafrika (Ägypten, Kenia, Äthiopien):

1. Deutsche Evangelische Oberschule Kairo (DEO)
2. Deutsche Schule der Borromäerinnen Kairo (DSBK)
3. Deutsche Schule der Borromäerinnen Alexandria (DSBA)
4. Deutsche Schule Nairobi (DSN)
5. Deutsche Botschaftsschule Addis Abeba (DBSAA)

Herbsttreffen der Regionalgruppe Nordwest

Borchard Meyer-Renschhausen

Am 12. November 2005 trafen sich 20 Kolleginnen und Kollegen aus dem Nordwesten unserer Republik in dem Flecken Achim, um sich über Erfahrungen während des Auslandsaufenthaltes und auch über neue Entwicklungen des Auslandsschuldienstes auszutauschen. Auch Birgit Bergmann, die niedersächsische Vertreterin im BLASchA, war gekommen und machte so deutlich, wie sehr ihr die Entwicklung des Auslandsschulwesens am Herzen liegt. Nachdem sich alle bei Kaffee und Kuchen, der wieder von den Ehepaaren Ackermann und Hille gestiftet wurde, tüchtig gestärkt hatten, ging es zur Sache.

Zunächst berichteten Manfred Egenhoff und Wolfgang Tiffert von der 27. Hauptversammlung des VDLiA, wozu Robert Heuer eine kleine Fotodokumentation vorbereitet hatte. In dem Gespräch wurde insbesondere auf die Notwendigkeit der Mitgliederwerbung hingewiesen. Es wurde vorgeschlagen, an den einzelnen Auslandsschulen Verantwortliche zu schaffen, die über den VDLiA informieren und sich der Mitgliederwerbung annehmen.

Danach ergriff Frau Bergmann das Wort. Zunächst berichtete sie von Veränderungen im Bewerbungsverfahren. So wies sie darauf hin, dass in Niedersachsen für den ersten Auslandsaufenthalt in Zukunft nur die Landesschulbehörde zuständig sei. Zweitbewerbungen seien nun bis zum Alter von 59 Jahren möglich, auch Drittbewerbungen werden nicht mehr ausgeschlossen. Des Weiteren berichtete sie über Veränderungen beim Deutschen Sprachdiplom, wobei u.a. eine Angleichung an die Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen vorgenommen wird. Mit Frankreich werde ein Vertrag zur Anerkennung des Sprachdiploms angestrebt. Schließlich informierte Frau Bergmann über die Initiative des Kultusministeriums, die Thüringer Fassung des europäischen Sprachportfolios an den Schulen des Landes auszuprobieren. – In dem anschließenden Gespräch wurde Frau Bergmann u.a. ans Herz gelegt, sich doch für die Möglichkeit der

Beförderung auch während des Auslandsschuldienstes stark zu machen. Durch die augenblickliche Regelung mussten die Kollegen im Ausland in ihrer Laufbahn häufig Nachteile gegenüber denjenigen, die nur im Inland blieben, in Kauf nehmen. Im Übrigen sei dies auch eine Benachteiligung gegenüber Kollegen aus anderen Bundesländern, und schließlich würden manche



Von links nach rechts Birgit Bergmann, BLASchA-Vertreterin Niedersachsen, Dr. Peter Stoldt, ehem. BLASchA-Vorsitzender, Dagmar Heuer, Referentin, Bernd Munderloh und Borchard Meyer-Renschhausen, beide Regionalvertreter Nordwest

dadurch nicht die notwendige Beförderung bekommen, die sie für eine Funktionsstelle bei einer Zweitbewerbung bräuchten.

Nach diesem Gespräch gab es erst einmal die Gelegenheit, den noch verbliebenen Kuchen zu vernichten. Dann war es auch so dunkel geworden, dass Dagmar und Robert Heuer mit ihrer hervorragend gemachten Diashow über ihre zum Teil recht ungewöhnlichen Erfahrungen während vier Jahre des Auslandsschuldienstes in Riad/Saudi-Arabien zu berichten.

Der gesellige Ausklang fand wieder bei internationaler Küche in dem Restaurant „Santorini“ statt.

Das nächste Treffen findet am 6.5.2006 wieder in Achim statt. ☺

○ Eindrücke von fünf Jahren in Saudi-Arabien

Dagmar und Robert Heuer

Die Gruppe Nord traf sich in Achim und hatte im zweiten Teil der Begegnung einen Diavortrag von Dagmar und Robert Heuer über Saudi Arabien. Im Wechsel kommentierten sie aus der Sicht einer Lehrerin an der Deutschen Schule Riyadh und als Architekt und Fotograf ihre Erfahrungen und Erlebnisse im fremden, islamisch geprägten Kulturkreis:

Saudi Arabien ist ein Land voller Gegensätze. Waren da nicht die Frauen mit ihrer schwarzen Abaya, dem leichten Umhang, Kopftuch und Facecover und die saudischen Männer mit ihrem weißen Gewand, der Thobe, und ihrem rot-weißen Kopftuch, so wurde man denken, man wäre in Amerika. Moderne Ampeln regeln den Verkehr und die wichtigsten Straßen tauchen ab unter Brücken, um Kreuzungen zu vermeiden. Die Häuser in den Hauptgeschäftsstraßen messen meist nur 6–8 Geschosse, und nur zwei herausragende Gebäude sind fast 300 m hoch.

Der erste Wolkenkratzer, das Al-Faisaliah Center mit 265 m Höhe, wurde im Jahr 2000 fertig. Es folgte das fast 300 m hohe Kingdom Center. Beide Gebäude markieren die Hauptgeschäftsstraße wie zwei Leuchttürme. Sie sollen mit ihren großen, 4-geschossigen so genannten Shopping Malls (Einkaufspassagen), die den Reichtum des Landes in ihrer Ausstattung zeigen, das moderne Riyadh symbolisieren.

Zwischen den Hauptadern sind Wohngebiete, die durch ihre 2,50 m hohen Mauern das Erdgeschoss verdecken und von den schonen und prachtvollen Villen nur die Obergeschosse freigeben. Dahinter verbirgt sich das private Leben der saudischen Familien in unerreichbarer Ferne. Die versetzt angeordneten Nebenstraßen im Zickzack oder T-Struktur verhindern das zügige Durchfahren der Wohnviertel, und hohe Querrillen, die so genannten „Street-bumper“ sorgen dort für Schritttempo. Der Blick bleibt in den Straßen gefangen und fällt auf die hohen Mauern der Villen am Ende der Straße. Das war in der ersten Ansiedlung aus Lehmhäusern in Diriyah, 10 km von Riyadh entfernt, noch anders.

Schmale Gassen, die sich verzweigten, sorgten mit ihrer Düsenwirkung für frischen Wind und spendeten Schatten durch Wände und Mauern. Die Häuser standen „back to back“ zusammen und ließen von der Straße weg einen Hof frei als Verkehrsfläche, von dem die Zimmer erreichbar waren. Anstelle von langen Fluren baute man lieber einen zweiten Hof oder einen dritten, je nach Größe des Gebäudes. Die Zweigeschossigkeit mit einer umlaufenden Galerie schützten auch die Außenwände vor der Sonneneinstrahlung, und ihre Säulen strukturierten den Innenhof. Die dichte Bauweise der zusammenhängenden Häuser erzeugte Nachbarschaft. Die Gassen mündeten in kleine Plätze, und das System von Häusern und Erschließungswegen bildete mehrere „Cluster“, die sich um einen großen Platz mit Moschee gruppierten. Die Kinder spielten in den Gassen und auf den Plätzen und bildeten das Band und den Kontakt zu den Familien untereinander.

Was hier etwas genauer beschrieben ist, ließ sich auf den Dias nicht zeigen. Fotografieren ist in Riyadh verboten, es sei denn, man hat eine Erlaubnis von der Regierung für Sanierungszwecke o. a.

In den modernen Betonhäusern der heutigen Hauptstadt Riyadh lebt jede Familie für sich. Außer den Mehrfamilienhäusern sind die Villen nicht mehr wie einst verbunden, sondern stehen frei, umfasst von einer hohen Mauer. Meist spielen die Kinder im Hof im Verborgenen und lassen die Wohnviertel menschenleer aussehen. Die funktionalen natürlichen Baustrukturen zum Schutz vor Hitze und stehender Luft sind verschwunden, ihre Aufgabe haben die modernen Klimaanlage übernommen. Ohne den Reichtum und Überfluss an Energie ist heute ein Leben in Riyadh nicht möglich. Im Sommer haben wir bis 50 °C im Schatten und abends um 8 Uhr oft noch 40 °C. In den großen Geschäftshäusern ist es kühl und angenehm, sowie auch im Auto, dank Klimatechnik. Im Sommer fährt man praktisch von einem klimatisierten Raum zum nächsten, oft direkt von Eingang zu Eingang.

Dagmar und Robert Heuer erzählten uns, dass 1999 fast alle Straßenschilder in arabischer Sprache gedruckt waren und die Orientierung sehr schwer war. Wenn man dann aus den überfüllten Straßen und dem scheinbar chaotischen Straßenverkehr wieder im europäisch umfassten Wohnviertel (Compound) angekommen war, konnte man sich zu Hause fühlen und vom regen Treiben des saudischen Alltags erholen. Auch die Deutsche Schule Riyadh (DSR) war so eine Stätte der Geborgenheit. Hinter hohen Mauern konnten die Schuler westliche Kleidung tragen und ihren deutschen Schulalltag erleben. Sie wurden in der deutschen Sprache unterrichtet und kamen aus deutschsprachigen Ländern oder aus Elternhäusern, in denen ein Elternteil deutsch sprach. Saudische Kinder durften die DSR nicht besuchen.

Wenn im Oktober die Temperaturen sinken, lässt sich auch das Umland genießen. Bis April werden Wochenendtouren in die nahe Umgebung organisiert, denn schon in 70–100 km Umkreis erlebt man eine Wustenlandschaft, die zum Sandfahren und Picknick einlädt.

Familie Heuer zeigte uns Dias von Aktivitäten mit ihrem Jeep und Wüstenbuggy (auf dem Anhänger transportiert), ihre Camps mit Übernachtungen zum Wochenende. Weitere Bilder von Expeditionen über 10 Tage in die Rub al Khali, dem „Leeren Viertel“. Sie fuhren durch unberührte Landschaften mit Dünenformationen und Steinwüste im Wechsel, flache Kiesbetlandschaften bis zum Horizont und dann wieder Kämme von Dünenreihen, die es zu überwinden galt. Der Europäer stellt sich Wüste meist nur aus Dünen vor. Die saudische Wüste ist jedoch abwechslungsreich gegliedert in ebene und hügelige Landschaft, in Sand- und Steinwüste. Manchmal fällt eine Ebene steil ab, 80–200 m, man spricht von einem Escarpment, und ein Weiterkommen wäre nur auf Kamelen und so genannten Cameltracks möglich, die sich serpentinenartig ins Tal schlängeln. Die Rub al Khali ist von der Nord-Süd-Straße durch solch ein Escarpment auf einer Länge von 500 km getrennt. Ist ein Jeep auf der östlichen Seite, kann er nur oben im Norden oder erst nach 500 km im Süden die Straße wieder erreichen. Der direkte Weg über die



Eindrücke aus Saudi-Arabien
(Mitte unten: Die Wüste Rub al Khali)

„Steilküste“ wird durch dieses natürliche Hindernis versperrt und macht hier eine Wüstentour besonders gefährlich.

Weitere Dias zeigten die Schönheit dieser einzigartigen Landschaft, und die Fahrkunst, sie zu durchqueren, setzt ein hohes Maß an Können voraus, möchte man sein Auto nicht alle halbe Stunde ausgraben! Beduinen sieht man selten, sie wurden in die Städte umgesiedelt, damit sie sich nicht gegen die Regierung organisieren oder eventuell Wegezölle erheben.

Dank eines jährlichen „Janadriyah“-Folklorefestivals konnte uns Familie Heuer Dias zeigen, wie die Saudis heute und früher lebten. Auf diesem Festival am so genannten „family day“ ist das Fotografieren erlaubt. Hier trafen sich Tanzgruppen aus den Golfstaaten und führten ihre traditionellen Tänze auf. In Beduinenzelten wurden Falken gezeigt, und wenn man Glück hatte, wurde man zum Tee eingeladen.

Weitere Dias zeigten die Zunft in den Soucs, mit ihren traditionellen Handwerkzeugen. Es präsentierten sich Weber und Farber, Schnitzer und Tischler und auch die Händler mit Waffen und Weihrauch.

Eine weitere Diareihe führte uns weiter zu einem See mitten in den Dünen und zu Felsmalereien aus nicht bekannter Vorzeit, die schwer zu finden waren, abseits jeder Straße.



Dagmar Heuer mit Schuler(inne)n

„Als wir 1999 in Saudi-Arabien ankamen, war GPS noch verboten. Es dauerte noch zwei Jahre, bis auch wir es nutzen und mit großer Sicherheit die Sehenswürdigkeiten ansteuern konnten.“

In der Wüste erlebten wir das andere Saudi-Arabien, ohne Gebetsrufer, der zum Beten und Schließen der Geschäfte auffordert, ohne Verschleierung der Frauen und ohne Kontrolle der einheimischen Moslems. In der leeren, schönen Landschaft dachte man nicht an das Fehlen von Demokratie oder an die Emanzipation der Frauen. Wir genossen unbeschwert die Schönheit und Einzigartigkeit des Landes und schöpften Kraft für die Anpassung an eine fremde Kultur.“

Im Anschluss an die Diaschau antwortete Familie Heuer auf Fragen der Teilnehmer. Eine besonders schwer zu beantwortende Frage war, ob und wie wir zu den einheimischen Saudis Kontakt herstellen konnten.

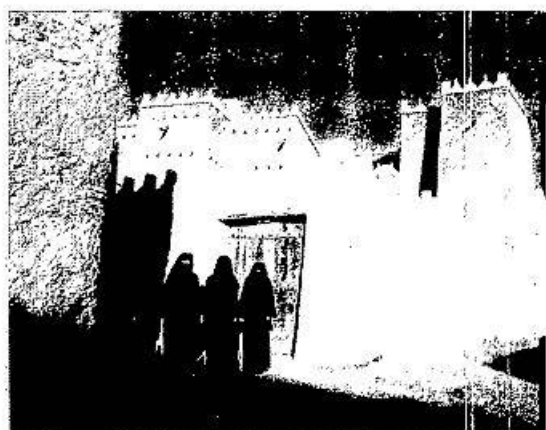
Diese Problematik hat Professor Dr. Klaus Discherl in seinem Festvortrag „Der Umgang mit dem Fremden – Interkulturelle Kompetenz für den Auslandslehrer“ auf der 26. Hauptversammlung in Passau sehr treffend und abstrakt erläutert und die nötigen Fachbegriffe geliefert, um diese Problematik zu beschreiben.

Er spricht z.B. vom 3. Raum, in dem Kommunikation stattfinden kann. Für uns war dieser 3. Raum: die Deutsche Schule Riyadh, die Deutsche Botschaft, die Einkaufszentren oder auch z.B. ein Labor im Fotogeschäft. Hier im

3. Raum, im Fotolabor, konnte eine Begegnung stattfinden, da meine bildlich gewordene eigene Sichtweise der Fremde für den Einheimischen etwas Interessantes war. Wenn ich am Tresen meine Fotos und Poster betrachtete, warteten meist auch Saudis neben mir und schauten neugierig auf meine Bilder. „So habe ich das noch nie gesehen“ oder „Sie kennen unser Land fast besser als wir!“, lobte man. Die Neugier und der Wissensdurst über ein fremdes Land verhalf uns zur interkulturellen Kompetenz und der Möglichkeit ein Gespräch zu beginnen. Es gab Gemeinsamkeiten mit dem Fremden und bald auch einen regen Austausch von ergänzenden Insiderinformationen und anderen Reisezielen, um das Land besser kennen zu lernen.

Ich wurde immer wieder gefragt, ob ich Moslem sei und musste dann feststellen, dass man mir bewusst machte, dass ich als Christ zu den Ungläubigen gehöre, die die Moslems nicht gerne auf ihrem heiligen Boden sahen. Erst die intensive Beschäftigung mit dem Koran konnte das ändern. Ich konnte auch bei diesem schwierigen Thema Kompetenz zeigen und manchen Moslem mit meinen Kenntnissen überraschen.

Auf die Frage hin, ob ich nicht zum Islam konvertieren wolle, antwortete ich anstelle eines kla-



Frauen in Diriyah

ren, vielleicht verletzendem „Nein“ was ich im Koran gelesen habe: „... dass ein Moslem nur mit einem Moslem in enger Freundschaft und Verwandtschaft verbunden sein darf. Wenn ich

zum Islam konvertieren wurde und nach Jahren meiner Tätigkeit in Saudi Arabien wieder nach Deutschland als Moslem zurückkommen würde, was würde dann aus meinen christlichen Verwandten und Freunden werden? Ich müsste sie verlassen oder auch sie würden mich nicht mehr akzeptieren.“ Damit war das Problem ge-

klart und ich erntete eher Mitleid für meine Situation als Unverständnis.

In den fünf Jahren in Saudi-Arabien ist es uns nicht gelungen, hohe Mauern zu überwinden. Es gab dennoch Einblicke in die Lebensweise der Orientalen, wenn nicht in ihrem Zuhause, so im 3. Raum. «

○ Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nordwest

Heye Ackermann

Eigentlich hatte sich das Cato Bontjes van Beek Gymnasium in Achim im letzten Jahr als guter, zentraler Ort für das Regionaltreffen zweimal im Jahr erwiesen. Aber in dieser ersten, schönen Maiwoche ahnten wohl die potentiellen Teilnehmer, dass es vorläufig das wärmste Wochenende des Maien sein würde. So kamen nur 8 Teilnehmer am 6. Mai zum Frühjahrstreffen zusammen.

Nachdem sich alle bei Kaffee und Kuchen gestärkt hatten, berichtete Herr Tiffert zunächst aus der Verbandsarbeit des VDLiA. Insbesondere wurde immer wieder deutlich, wie wichtig Öffentlichkeitsarbeit ist, um neben den Goethe-Instituten auch die Arbeit der Deutschen Schulen im Ausland in das Bewusstsein unserer Politiker zu rücken. Die Gewinnung eines neuen Mitgliedes aus den Reihen der Anwesenden war da schon ein schöner Erfolg.

Besonders interessant war anschließend der Bericht mit Dias vom Kollegen Andreas Gosch, der 2005 vom Colegio Andino in Bogotá/Kolumbien zurückgekehrt war. Natürlich haben meine Frau und ich diesen Bericht und die Bilder sehr genossen, weil wir beides mit unseren Erinnerungen aus den 70ern vergleichen konnten. Um einer hoffentlich etwas größeren Zahl von Teilnehmern beim Herbsttreffen am 11.11.2006 – trotz Karnevalsbeginn – und wieder in Achim den Bericht über Land und Leute nicht vorenthalten, unterbrach Herr Gosch seine Ausführungen nach der Schilderung über die Schule und die Stadt Bogotá. In kleiner Runde, die für persönliche Gespräche auch ihren Reiz hatte, wurde das Treffen diesmal dank des warmen Mai-Abends im Biergarten wieder beim „Santorini“ beendet. «

○ Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein am 13. Mai 2006 in Bordesholm

Ingrid Bosert

Und wieder einmal war es so weit. Zum traditionellen Halbjahrestreffen lud uns Herr Burghardt diesmal nach Bordesholm bei Kiel ein. Auswahl des Tagungsortes und der Gaststätte, Versand der Einladungen, d.h. die gesamte Organisation des Treffens hatte er auch dieses Mal wieder übernommen. Ihm sei dafür einmal mehr gedankt. Wohl war es mehr ein Zu-

fall als die Vorausschau auf die kommende Fußballweltmeisterschaft, dass auch wir diesmal nur 11 Aktive waren, die sich trafen. Sonntages Frühlingswetter hatten wir mitgebracht, so dass die zuerst Eintreffenden noch vor der Kaffeetafel zu einer kleinen Besichtigungstour aufbrachen. Ziel war die 600 Jahre alte Gerichtslinde mit ihrer weit ausgebreiteten Krone auf

dem Platz vor der Klosterkirche. 1327 wurde sie als Augustiner-Chorherrenstift gegründet, 1566 in eine Gelehrtenschule umgewandelt, aus der dann 1665 die Universität in Kiel hervorging. Ein Rundgang durch die dreischiffige Backsteinhalle der Kirche mit schonem Kreuzrippengewölbe, einem spatgotischen Grabmal und Triumphkreuz vervollständigte den Eindruck. Nur den Bordesholmer Altar von Hans Brüggemann sucht man hier vergebens. Er kam schon 1666 in den Schleswiger Dom. Nach der Besichtigung ging es dann ins Hotel Carstens, wo die Elfergruppe sich vervollständigte zur Kaffeetafel und dem damit verbundenen lebhaften Gespräch. Leider konnte diesmal kein Vorstandsmitglied des Verbandes an unserem Treffen teilnehmen, so dass die Informationen aus der Vorstandsarbeit, die wir sonst immer gern begrüßt hatten, fehlten. Wo wird die nächste Hauptversammlung 2007 stattfinden? Was gibt es Neues aus dem Vermittlungs- und Finanzbereich? Probleme einzelner Teilnehmer wurden angeschnitten und vor allem eine junge Kollegin, die bereits mehrfach auf Zeitverträgen im Schuldienst des Landes gearbeitet hat und weiter arbeitet, bestärkt, in ihrem Bemühen nicht nachzulassen, endlich ihre Verbeamtung zu erreichen. Erst dann kann sie als Auslandsdienstlehrkraft an eine deutsche Schule im Ausland vermittelt werden.



Regionalgruppe mit Frau Bosert

Traditionsgemäß entführte uns mit schonen Dias und einem fesselnden Bericht der Kollege Karl Beyer in den Süden Afrikas. Als Lehrer an verschiedenen Orten in Simbabwe arbeitete er unter oft schwierigsten Verhältnissen aber mit hoch motivierten, wissensdurstigen Schülern. Daneben erlebten wir fremdartige, zauberhafte Bilder aus einem Land, das heute unter enormen politischen und wirtschaftlichen Schwierigkeiten leidet.

In der Hoffnung, dass wir uns im Herbst 2006 wieder in etwas größerer Runde treffen werden, verabschiedeten wir uns gegen 18 Uhr voneinander.

IN MEMORIAM

Der Verband trauert um

Harry Werner

(* 28.02.1921 † 17.06.2006)

Mit ihm verlieren wir ein engagiertes Mitglied, da er nicht nur ein regelmäßiger Besucher der Hauptversammlungen war, sondern u. a. auch für unsere Zeitschrift von 1990 bis 1997 den Büchertisch mit großem Erfolg organisierte.

Der Verband wird ihm ein ehrendes Gedächtnis bewahren.

Ein ausführlicher Nachruf mit Würdigung aller Verdienste folgt in der kommenden Ausgabe.

Der Vorstand

○ **Persönliche Nachrichten**

Neue Mitglieder (Inland)

Maike Alex ■ Wilhelmallee 14, 47198 Duisburg
Anne Distler ■ Lierstr. 12e, 80639 München
Gesa Knop ■ Ochtmstr. 12, 28876 Oyten
Hans Könnecke-Costa ■ Durerstr. 20,
 38300 Wolfenbüttel
Regine Meeßen ■ Geneighütte 17,
 47906 Kempen
Rainer Paulat ■ Mullerstr. 43,
 15370 Petershagen
Wiltrud Weigel ■ Kerpener Str. 146,
 50170 Kerpen
Markus von Zanten ■ Johannes-Henry-Str. 13,
 53113 Bonn

Neue Mitglieder (Ausland)

Stephan Bartmann ■ DS Madrid
Franz Buchty ■ ASET Madrid als OLK
Karsten Busch ■ DS Kairo
Karl-Martin Everding ■ Lwew Ukraine
Wolfgang Ismaier ■ DS Valencia
Gudrun Krippner ■ Bischkek
Petra Oehme ■ DS Madrid
Helene Peniuk ■ Bischkek
Andreas Schaller ■ Ukraine
Stefan Schneider ■ Petrosowodsk
Teresa Specht ■ DS Quito
Christina Starck ■ Moskau
Hans-Peter Wahrig ■ Evpatoria/Krim

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Thomas Führung ■ DS Oslo
Horst Gierhardt ■ DS Jakarta
Gerd Obermayer ■ Prak. in Arequipa/Peru
Dorith Werner ■ DS Barcelona
Gert Wilhelm ■ Saint Louis USA
Eckart Wossidlo ■ DS Lima

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Günther Ausobsky (Johannesburg/Sudafrica) ■
 Rotlaubstr. 6, 79106 Freiburg
Reiner Bleyh (Qingdao/VR China) ■ Zeppe-
 linstr. 62, 74909 Meckesheim
Ulrike Bock (Istanbul Lisesi) ■ Böhmerwaldstr.
 14, 92637 Weiden i. d. OPf
Fritz Deparade (DS Bukarest) ■ Nienburger Str.
 8, 30167 Hannover
Dr. Karl-E. Friederich (Timisoara/Rumänien) ■
 Neumattenstr. 29, 79102 Freiburg
Ulrich Giessel (DS London) ■ Am Spitzen Berg
 11, 14476 Fahrland
Rolf Kruczinna (Pécs/Ungarn) ■ Kippekausen
 123, 51427 Bergisch Gladbach
Hans Mayer (DS Tenerife) ■ Hauptstr. 2,
 87760 Lachen
Barbara Pitz (DS Den Haag) ■ Nizzaallee 13,
 52072 Aachen
Arnd Wossidlo (DS Chosica) ■ Am Schatzkam-
 pe 22, 30163 Hannover

Liste der Mitglieder, deren Anschrift wir suchen

<i>Sandra Bekloer</i>	<i>Roland Kenschke</i>
<i>Stefanie Bock</i>	<i>Karl-Heinz Müllem</i>
<i>Peter de Boer</i>	<i>Olaf Nissen</i>
<i>Kai Fürst</i>	<i>Ina Nolte</i>
<i>Hans-Joachim Fuhrig</i>	<i>Biswas Orun</i>
<i>Michael Geschwandtner</i>	<i>Herbert Reutter</i>
<i>Annerose Heidrich</i>	<i>Nikolaus Schmidt-Salzen</i>
<i>Friedhelm Höhne</i>	<i>Kurt Warmstein</i>
<i>Kerstin Hoffmann</i>	<i>Jürgen Wesser</i>
<i>Gerhard Kakuschky</i>	<i>Simon Wörz</i>

○ Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

- Ackermann, Heye* ▫ Waldenburgerstr. 37,
28832 Achim
- Allgaier, Dr. Dieter* ▫ Siesmayerstr. 50,
61118 Bad Vilbel
- Bock, Marc-Thomas* ▫ Banschstr. 68,
10247 Berlin
- Borschel, Edmund* ▫ 44 Capital Boulevard
10044 108 Street, Edmonton, Alberta
T5J5E6, Canada
- Bosert, Ingrid* ▫ Sterleyer Str. 44, 23879 Molln
- Dederding, Dr. Hans-Martin* ▫ Uspenskaja
60/2, 65045 Odessa/Ukraine
- Drummer, Jens* ▫ Caspar-David-Friedrich-Str.
61 a, 01217 Dresden
- Egenhoff, Manfred* ▫ Kleine Wehe 26,
26160 Bad Zwischenahn
- Förschner, Günter* ▫ DS der Borromäerinnen,
32, Rue Salah El Dine, ET-21131 Alexandria
- Gaigl, Hartmut* ▫ Hindenburgstr. 90,
71229 Leonberg
- Ginestet Menke* ▫ Ramón, Avenida San Martín
s/n, Casilla 624, Santa Cruz de la Sierra, Bo-
livia
- Gombert, Peter Albrecht* ▫ DS der Borroma-
erinnen, 32, Rue Salah El Dine, ET-21131
Alexandria
- Heuer, Dagmar und Robert* ▫ Eiermarkt 3,
38100 Braunschweig
- Knop, Eckehardt* ▫ Mohnstr. 7, 49716 Meppen
- Kost, Ulla* ▫ Chomatianou & Ziridi Str.,
GR-15123 Athen-Amaroussion/Paradissos
- Kronthaler, Karl* ▫ DS der Borromäerinnen, 32,
Rue Salah El Dine, ET-21131 Alexandria
- Lawin Heike* ▫ Srednjaja Schkola Nr. 11,
Aiteke Bi 35, 467022 Aktobe, Kasachstan
- Leistungskurs Geographie (Dr. Hans-Jürgen Pe-
leikis)* ▫ Gymnasium Dörpsweg, Dörpsweg
10, 22527 Hamburg
- Maurer, Richard* ▫ Taimershofstr. 19,
81927 München
- Meyer-Renschhausen* ▫ Borschard, Helene-Lar-
ge-Str. 40, 26131 Oldenburg
- Obmann, Markus* ▫ Graf-Siegfried-Str. 95,
54439 Saarburg
- Sauer, Dr. Manfred* ▫ Kimpelweg 49, 87700
Memmingen
- Schaller, Andreas* ▫ ul. Bartenova 3, 97416 Ev-
patoria/Krim, Ukraine; Falkenweg 2,
83026 Rosenheim
- Schopp, G. Michael* ▫ Turk Ocagi Caddesi 51,
TR-34110 Cagaloglu-Istanbul, Türkei
- Schritz, Alexandra* ▫ Hauptstr. 22,
54314 Greimerath
- Schneider, Stephan* ▫ Valdenairering 102,
54329 Konz
- Thiel, Lothar* ▫ Brunnerstr. 5, 80804 München
- Thiersch, Dr. Antje* ▫ Sächsisches Staatsministe-
rium für Kultus, Internationale Angelegen-
heiten, Fremdsprachenforderung, EU-Koor-
dination, Carolaplatz 1, 01097 Dresden
- Timmermann von Hugo* ▫ Oda, Nstra Sra del
Rosario 850, Las Condes, Casilla 129 – Cor-
reo 30, Santiago de Chile
- Vogeler, Christian* ▫ In der Kuhle 62,
42929 Wermelskirchen
- Vollmer, Manfred* ▫ Georg-Speyer-Str. 53,
60487 Frankfurt/Main
- Weischer, Heinz* ▫ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
- Wicke, Rainer E.* ▫ Amselweg 5, 51519 Odenthal

Die Bilder mit Bildunterschriften stammen --
wenn nicht anders belegt -- in der Regel von den
Autoren der jeweiligen Textbeiträge.



In eigener Sache

Bitte melden Sie unserem Schatzmeister
Wolfgang Tiffert (tiffert@vdlia.de), jede
Adressenänderung, damit Sie Ihre aktu-
ellen Hefte ohne Verzug erhalten.

○ SCHWERPUNKT:

Jugendbegegnungen und Schüleraustausch

Die Initiierung und Durchführung von Jugendbegegnungen und Schüleraustausch sind häufig kaum beachtete Nebenprodukte (Herr Lauer/ZfA auf der HV in Dresden) unserer Tätigkeit auch und besonders an den Auslandsschulen im Dienste der AKBP und ihrer Nachhaltigkeit. Kollegen im In- und Ausland opfern viel Zeit, Energie und Nerven für den guten Zweck, dass ihre Schüler die im Fremdsprachenunterricht erworbenen Fähigkeiten in realen Situationen ausprobieren können (oder wissenschaftlich gesprochen, dass zu Sprachkompetenz auch Sprachperformanz erworben wird). Erinnern Sie sich auch noch an Chomsky, de Saussure und Martinet?

Sprachkompetenz + Sprachperformanz = Performanzkompetenz

Oder einfacher gesprochen: Ihre Schüler kommen mit neuen Eindrücken zurück (die sie übrigens länger in ihrer Erinnerung als jeden Spitzenunterricht behalten werden), machen zwar immer noch sprachliche Fehler, haben aber endlich die Scheu verloren, mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln zu kommunizieren und sich zu verbessern (q. e. d.).

**„Wirklich innovativ ist man nur dann, wenn mal etwas daneben gegangen ist.“
(Woody Allen)**

Mit diesem augenzwinkernden Spruch zum Heft möchte ich die Serie der eingesandten Beiträge zum Thema „Jugendbegegnungen – Schüleraustausch“ einleiten. Allen Einsendern ein herzliches Dankeschön! Denn mit ihren dokumentarischen Berichten, persönlichen Schilderungen und lebendigen Illustrationen belegen sie die Wichtigkeit der Anwendung einer gelernten Fremdsprache in realen Situationen. Und da geht oft mal etwas daneben, woraus sich aber meistens bei allen Beteiligten ein innovativer Lernfortschritt ergibt. Ich hoffe, auch Kolleginnen und Kollegen, denen vor dem Abenteuer des Austausches eher angst war, fühlen sich nach der ein oder anderen Lektüre animiert, es selber auch einmal zu versuchen.

Selbstverständlich waren und sind „Jugendbegegnung“ und „Austausch“ auch möglich, ohne dass ein Ortswechsel physisch vorgenommen werden muss. Lesen Sie dazu die Beiträge von Christian Vogeler (JUMA), Lothar Thiel (Trait d'union) und Heike Lawin (Projekt UNICUL).

“

○ Seine Hoheit Sheikh Dr. Sultan Bin Mohammed Al Qasimi lädt Hamburger Gymnasiasten in sein Emirat Sharjah ein

Unser Vorstandsmitglied Dr. Peleikis besuchte vom 01.02. bis 10.02.2006 mit seinem Leistungskurs Geographie die Vereinigten Arabischen Emirate

LK Geographie (Hans-Jürgen Peleikis)

Besser kann der Traum eines Geographielehrers nicht umgesetzt werden und eindrucksvoller kann die Bedeutung des Geographieunterrichts für das interkulturelle Lernen nicht ver-

mittelt werden. Wann hat man schon das Glück, eine ferne Region als regionalen Beispielraum zu wählen und diesen Raum auch noch aufsuchen zu dürfen mit seinem Kurs?



Zu Gast im Jugendparlament

Und diese Gunst wurde noch getoppt, weil unser Kurs vom Emir von Sharjah persönlich eingeladen wurde und vor Ort mit unübertrefflicher Gastfreundschaft und Sensibilität betreut wurde. Jeder Wunsch wurde uns von den Augen und Lippen abgelesen. Und viele Wünsche durften wir schon vorab von Hamburg aus formulieren.

So bekamen wir die Vielfalt dieses sehr interessanten Emirats zu sehen. Wir besichtigten eine Meerwasserentsalzungsanlage, waren im Hafen von Sharjah, besuchten mehrere Museen, Sozial- und Bildungseinrichtungen, waren im Gestut für Araberpfeder, lernten diverse Einkaufsmöglichkeiten kennen, machten eine große Wüstentour und eine Exkursion durch das Emirat vom Persischen Golf bis an den Golf von Oman.

Auf dem Flughafen von Frankfurt wirbt das Emirat Sharjah mit dem Werbeslogan „LACHELN SIE – SIE SIND IN SHARJAH.“

Nicht nur das sagenhafte Programm, sondern vor allem die vielen Kontakte mit den sehr sympathischen Menschen aus Sharjah haben uns berührt, erfreut und sehr geehrt und die Berechtigung des Werbeslogans untermauert.

Der offizielle Höhepunkt war unser Auftritt im Parlament, wo wir als deutsche Delegation beim Jugendforum der VAE erleben durften, wie Jugendliche an parlamentarisches Verhalten herangeführt wurden, wie sie beteiligt wurden bei der Lösung von politischen Fragestellun-

gen. Dabei mussten sich die Hamburger Schüler auch zu Mitbestimmungsfragen von Schülern und Jugendlichen in Deutschland äußern und sie gaben dabei meiner Meinung nach ein sehr gutes Bild ab.

Emotionaler Höhepunkt unserer Reise war die Einladung unserer Gruppe in den Palast unseres Gastgebers, vor allem auch, weil sich der Regent so lange Zeit nahm für uns und weil er jeden von uns sehr sensibel wahrnahm.

Gespannt sind wir auf den Gegenbesuch einer Gruppe aus Sharjah, den der Emir von Sharjah unmittelbar nach unserem Aufenthalt in seinem Palast angekündigt hat.

Nach den Begegnungen vor Ort bestehen etliche Jugendkontakte via Mail und SMS fort zwischen Sharjah und Hamburg.

Protokollauszüge von der Reise nach Sharjah vom 01.02.2006 bis 10.02.2006

01.02.2006

- Abreise aus Deutschland mit Etihad Airways nach Abu Dhabi; geplanter Abflug von Frankfurt: 22.30 Uhr

Wegen der schlechten Wetterverhältnisse und der gefrierenden Nässe mussten wir noch bis um ca. 0.30 Uhr warten, bis wir endlich Frankfurt verlassen konnten.

Annika

02.02.2006

- Großer Empfang am Flughafen Abu Dhabi
- Fahrt zum Millennium Hotel in Sharjah
- Nach dem Mittagessen: Gelegenheit zum Shoppen in Dubai
- 21.00 Uhr: Offizieller Empfang durch das Team vom Youth Center

Nachdem wir das Flughafengebäude mit den vielen bunten Fliesen bewundert hatten, wurden wir in einen noblen Aufenthaltsraum geführt: Dort wurde uns Tee, Kaffee, Säfte und Gebäck geboten. In der Zwischenzeit wurden unsere Koffer für uns abgeholt und in den Bus gebracht.

Annika

Dort waren wir im (angeblich) größten Einkaufszentrum der Welt. Später besuchten wir

einen kleinen Basar, von dem man einen wunderbaren Blick auf das Luxushotel Burj Al Arab hatte.

Anna

03.02.2006

- Großes Besichtigungsprogramm in Sharjah: u.a. Besuch der Moschee Al Noor, Cultural Square, Kuwait Square, Pferdeclub mit den Pferden des Emir von Sharjah

Zum Cultural Square: Also ließen sie ein aufgeschlagenes Buch bauen, da es ein Zeichen eines Kulturstaates ist. Das Buch druckt außerdem aus, dass die Menschen sich immer weiterbilden sollen.

Zum Kuwait Square: Das Denkmal zeigt Merkmale von Kuwait, wie das Wasser und das Schiff und es wurde 1990 errichtet. Es ist aus Dankbarkeit an Kuwait errichtet worden. Kuwait hat Sharjah in der Zeit von 1953 bis 1972 finanziell unterstützt und Lehrer geschickt, weil Sharjah nicht so reich war wie Kuwait. Erst nach 1972 wurde in den VAE das Erdöl entdeckt.

Cristina, Sarah und Segen

04.02.2006

- Einrichtung für Behinderte in Sharjah
- Sharjah Blood Transfusion and Research Centre
- Desert Park (Sharjah National History Museum, Animal Children Farm, Arabian Wildlife Centre, Breeding Centre for Endangered Arabian Wildlife)
- Sharjah Charity International, ein großes Islam-Zentrum
- Erfahrungsaustausch mit der Schwagerin des Emir von Sharjah

Zum Behindertenzentrum: Es gab eine unglaublich freundliche Atmosphäre in der Schule und wir wurden ganz herzlich aufgenommen und durften sogar in einer Sportstunde mitmachen und mit den Kindern Fußball spielen. Die Kinder haben sich total gefreut und uns strahlend angelächelt. Das war ein sehr berührender Moment. Im Zentrum für Behinderte, welches 1979 gegründet wurde, leben 255 Kinder, die zwischen 9 Monate und 16 Jahre alt sind. Ei-

ne Gruppe besteht aus 3–8 Kindern und 2–3 Lehrern. Die Kinder werden zweimal die Woche von ihren Eltern besucht. Es war ein aufregender, aber auch trauriger Besuch, der einige zu Tränen rührte.

Tobias und Janina

Zum Islamzentrum: Als wir nach einem Vortrag über die Grundpfeiler des Islams den Saal verließen, gab es eine Überraschung: Schülerinnen und Schüler der DS Sharjah präsentierten uns zwei deutsche Lieder. Die Schwägerin des Emirs wollte von uns wissen, ob sich unsere Vorurteile über den Islam bestätigt hatten oder ob wir sie abgebaut hätten. Das war für uns sehr verwunderlich, da wir gar nicht mit Vorurteilen in das fremde Land gefahren sind. Das haben wir ihr alles erklärt und so hatten wir noch ein sehr nettes Gespräch.

Tobias

05.02.2006

- Khalid Hafen
- Einlaufen und Besichtigung des Bucherschiffes „Doulos“
- Meerwasserentsalzungsanlage
- Youth Center Sharjah
- Große Wüstentour

Zum Bucherschiff: 350 ehrenamtliche Mitarbeiter sind für jeweils 2 Jahre an Bord. Seit 1977 steuert dieses Schiff einer deutschen Wohltätigkeitsorganisation Häfen in der Dritten Welt an, um für das Lesen und für Bücher zu werben und auch Bücher preisgünstig zu verkaufen.

Sören

Zur Wüstentour: In einem abgesperrten Bereich konnten wir mit Quads fahren oder auf Kamelen reiten. Jedes Mal denkt man, das Erlebte sei nicht mehr zu steigern. Doch in den Emiraten ist nichts unmöglich. Wir fahren noch weiter in den Jeeps. Die Dünen auf und ab, mal vorwärts, mal rückwärts oder auch seitwärts. Die Eindrücke, die man dabei einfängt, kann man gar nicht beschreiben.

Chantal

06.02.2006

- Jugendparlamentsitzung im Rathaus von Sharjah: Themen: Mitspracherecht am Lehrplan, Schulkriminalität, Internetkriminalität; unsere Gruppe hat die Punkte Rahmenplan,



Mitarbeit im Jugendparlament

Betriebspraktikum und Schulvertretung vorbereitet und trägt diese im Jugendparlament vor.

- Besuch der katholischen Kirche St. Michaelis
- Besuch des Fernsehsenders Sharjah TV
- Shoppen in einem typischen Souk in Sharjah

Zum Jugendparlament: Hier sollten wir möglichst elegante Kleidung mit Kopftuch tragen, um die deutsche Gruppe gut zu repräsentieren. Das Jugendparlament besteht aus Vertretern jeder Schule und tagt dreimal im Jahr. Zwischen Jungen und Mädchen wird im Parlament kein Unterschied gemacht. Das Parlament hat sich zur Aufgabe gemacht, Mitspracherecht und Demokratie schon in jungen Jahren zu fordern.

Katharina, Stefanie und Magdalena

07.02.2006

- Der Höhepunkt: Empfang im Palast Seiner Hoheit Scheikh Dr. Sultan Bin Mohammed Al Qassimi
- Sonderprogramm für die Schülerinnen: Treffen mit der Gattin des Emirs von Sharjah im Sharjah Women's Club
- Auswertung unseres Treffens mit dem Emir von Sharjah im Jugendzentrum
- Am Abend: Museumsbesuche



Empfang beim Gastgeber

Gegen 6 Uhr bin ich aufgestanden und habe mich fertig gemacht, denn endlich war es soweit! Der Palast sah von außen schon groß und überwältigend aus, war aber von innen noch beeindruckender. Alle warteten nun gespannt auf den Scheich, der dann den Saal betrat und uns mit einem freundlichen „Guten Morgen“ auf Deutsch willkommen hieß. Der Scheich berichtete, dass er unseren Aufenthalt jeden Abend im Fernsehen verfolgt. Er begründete unsere Einladung mit den guten Beziehungen zwischen den Emiraten, speziell Sharjah und Deutschland. Keiner von uns konnte wahrscheinlich seinen ganzen Dank, welcher dem Scheich gilt, ausdrücken, jedoch hat er sicherlich gemerkt, wie bemüht wir waren, uns zu bedanken.

Ann-Kathrin und Annika

08.02.2006

- Besuch der American University
- Besuch der University of Sharjah
- Mädchenschule Al Zahara (nur für Mädchen; die Jungen hatten ein Wassersportprogramm)
- Besichtigung der Sharjah Library
- Bootstour in Booten der Wasserschutzpolizei
- Offizielle Abschiedsfeier

Zur Bibliothek: 1998 weihte der Scheich höchstpersönlich die durch ihn finanzierte Bibliothek

ein. In der Kulturhauptstadt der VAE darf solch eine in 20 Hallen untergebrachte und 300.000 Bücher umfassende Einrichtung nicht fehlen.

Zur Mädchenschule: Aus aktuellem Anlass wurden uns in der Mädchenschule die Karikaturen von dem Propheten Mohammed gezeigt, die in Danemark veröffentlicht worden waren. Die Mädchen waren sehr betroffen und verletzt, denn man darf Mohammed nicht abbilden. Sie waren wutend über die Respektlosigkeit der Dänen und versuchten uns ihren Standpunkt zu erklären.

Zur Abschiedsfeier: Eine eigens für uns organisierte Abschiedsfeier lag vor uns. Es war eine perfekt gewahlte Kulisse und wie immer stimmte auch die Atmosphäre. Alle Organisatoren und Leute, die uns auf der Reise begleiteten oder denen wir begegnet waren, waren gekommen. Alle wurden mit einer Statue und Geschenken geehrt. Auf einer großen Wiese vor dem Riesenrad sind Tische und Stühle aufgebaut. Es wird traditionell getanzt, viele bekannte Gesichter sind da und die Stimmung ist super.

Svenja und Dhana

09.02.2006

- Reise durch das Emirat Sharjah zum Ort Khor Fakkan, der am Golf von Oman liegt. Dort: Besuch eines Schul- und Sozialzen-

trums; Bootsfahrt auf dem Golf von Oman; Besuch eines Naturschutzgebietes mit Süßwassermangroven; Museumsbesuch; Besuch einer Handelsmesse im Global Village in Dubai

Zum Schulzentrum: Wir wurden wieder sehr herzlich empfangen und anschließend durch eine Schule geführt, welche 1953 gegründet wurde und somit zu den ersten Schulen in den VAE gehörte.

Zur Bootsfahrt: Die Atmosphäre auf dem Boot war sehr entspannend und unterhaltend. Die Fischer sangen ihre alten Fischerlieder, welche sie immer nach einem guten Fischfang anstimmen.

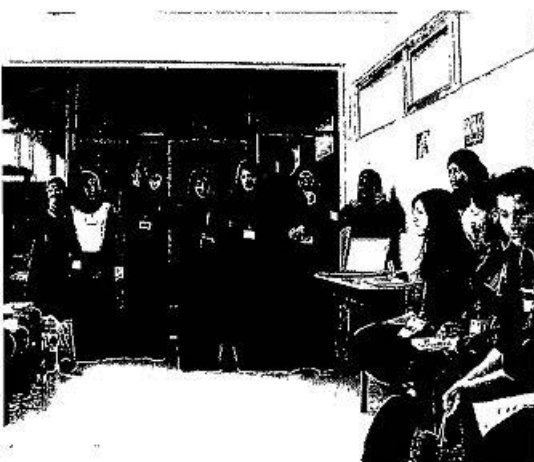
Patrizia

10.02.2006

- Abreise aus den Vereinigten Arabischen Emiraten

Keinem von uns fiel es leicht, sich von so gastfreundlichen Menschen und von einem so schönen Land zu verabschieden. Was diese Menschen vom Jugendzentrum und alle anderen für uns auf die Beine gestellt haben, ist einfach einmalig. Diese Reise wird mit ziemlicher Sicherheit niemand wieder vergessen. Es war einfach ein wunderschönes Erlebnis, das alle berührt hat.

Annika



In der „Mädchenschule“



„Abschiedsfoto“



Am Cultural Square



Erfahrungsaustausch

Jugendliche treffen Jugendliche

Deutschland und die Vereinigten Arabischen Emirate sind Freunde

Als uns gesagt wurde, dass wir Schülerinnen einer Mädchenschule besuchen dürfen, war ich total aufgeregt und gespannt darauf, wie die Begegnung ablaufen wird. Ich wusste zwar, dass die Mädchen Englisch in der Schule lernen und ich ein paar arabische Wörter konnte, doch würde es wirklich zu einem Gespräch kommen?

Doch all meine Sorgen verflogen bereits, als wir an der Schule ankamen und wir mit Rosen empfangen wurden. Die Mädchen hatten alle ein Lächeln in ihrem Gesicht und ihre Augen strahlten. Es war einfach schön und ich fühlte mich sofort geborgen und es kam mir so vor, als ob ich die Mädchen schon länger kenne. Es war toll, denn es gab keine Berührungsangste, da alle so freundlich waren.

Wir haben über alltägliche Dinge gesprochen und über Sachen, die uns speziell in unserem Alter betreffen. *Und es wurde uns klar, dass wir zwar in anderen Ländern leben und unter verschiedenen Regeln aufgewachsen sind, aber doch alle gleich sind.* Wir wollten soviel wie möglich voneinander erfahren. Die gerade erst entstandene Bindung zeigte sich auch sehr deutlich, als wir ein Gruppenfoto machen wollten. Wir standen alle vermischt und neben unseren neu gewonnenen Freundinnen.

Umso trauriger war es für mich, als wir die Schule verlassen mussten. Es war für mich sehr bewegend, dass ich von den Mädchen in den Arm genommen wurde und mir Küsschen auf die Wangen gedrückt wurden. Auch die Schülerinnen, die uns nur aus ihrem Klassenraum gesehen hatten, riefen: „We love you!“ Das Gefühl in diesem Moment war einfach überwältigend und mir fehlten die Worte.

Dieser Besuch hat mir gezeigt, dass man sich mit Händen und Füßen verstehen kann und dass eine offene und freundliche Art einem anderen Menschen gegenüber sehr viel wert ist.

Laura Schubert, im Juni 2006



Laura Schubert
im Jugendzentrum

○ Mathematik baut Brücken

Markus Obmann

Vom 28.3 bis 4.4.2006 haben an der German University of Cairo (GUC) 16 Rheinland-Pfälzische Jungmathematiker, zu denen auch ich gehöre, an einem Mathematikseminar teilgenommen.

Die sechstägige Veranstaltung, die unter dem Motto „Mathematik baut Brücken“ stand, wurde von ägyptischer Seite initiiert. Die deutschen Schulen in Kairo, die DSB (Deutsche Schule der Borromäerinnen) und die DEO (Deutsche Evangelische Oberschule), die jedes Jahr mit drei Schülern zur dritten Runde des Mathewettbewerbs Rheinland-Pfalz nach Deutschland (2005 in Landau) reisen, luden letztes Jahr alle Preisträger zu einem Gegenbesuch nach Kairo ein. Dieser vom betreuenden Lehrer und stellvertretenden Schulleiter der DSB, Herrn Gerhard Weber, in Landau ausgesprochenen Einladung folgten 16 der 24 Nachwuchsmathematiker. In Zusammenarbeit mit der GUC wurde dort ein sowohl wissenschaftlich wie auch kulturell sehr anspruchsvolles Programm geboten.

Unser Flug startete morgens um zehn Uhr in Frankfurt und fuhrte uns über Paris zu einer traumhaften Landung über das nächtliche Kairo. Dort wurden wir herzlichst von unseren Gastfamilien empfangen, die uns für die darauf folgenden sieben Tage bei sich aufgenommen haben.

Am ersten Morgen fuhren wir mit dem Schulbus durch den nervenaufreibenden Verkehr zur Schule unserer ägyptischen Partner. Dort angekommen wurden wir den Schülern vorgestellt und wechselten den Standort zur GUC. Zuerst wurden wir durch die GUC geführt und man zeigte uns die bautechnischen Vorhaben der GUC. Nach einer kleinen Stärkung wurde für uns eine Vorlesung über Nullstellenprobleme gehalten. Nach diesem anspruchsvollen Vortrag aßen wir zu Mittag und beobachteten dabei die Sonnenfinsternis. Nach einer weiteren mathematischen Einheit sind wir zurück an die Deutschen Schulen gefahren. Danach war das offizielle Programm für den ersten Tag beendet. Unsere Gastschüler wollten uns jedoch etwas mehr von Kairo zeigen und so haben wir noch gemeinsam einen Basar besucht. Dort ha-



ben wir es uns in einem kleinen Kaffee gemütlich gemacht und die regionalen Spezialitäten probiert, wie zum Beispiel *Sachleb*, ein sehr süßes, nussig schmeckendes, milchiges Getränk. Den Heimweg haben wir per Taxi angetreten, wie auch an den folgenden Tagen, was jedes Mal aufs Neue ein Erlebnis war! So ging es während der Fahrt die Tur von ganz alleine auf, oder wir haben uns zu sechst in ein kleines Taxi gezwängt.

Den zweiten Tag haben wir auch an der GUC verbracht, wo uns zuerst Professor Wolff einige interessante Fakten über das verallgemeinerte Geburtstagsproblem erklärte und danach Professor Baumann eine Präsentation über Symmetrien und Naturgesetze anbot. Nach dem Mittagessen und anschließenden Anwendungsaufgaben sind wir zum Al-Azhar-Park gefahren. Dieser Park ist etwas ganz Besonderes. Er wurde auf einer ehemaligen Müllkippe erbaut und ist nun zu einer „Oase“ in der Großstadt geworden, von der man einen wunderschönen Ausblick über Kairo genießen kann. Dort haben wir auch erlebt, was es heißt, wenn in Kairo von den 1000 Minaretten zum Gebet gerufen wird. Den Abend haben wir auf dem Schiff „Nile Peking“ verbracht. Über den Nil fahrend haben wir so zu Abend gegessen: ein einmaliges Erlebnis.



Unsere Gruppe vor den Pyramiden

Der dritte Tag war von der Besichtigung der Pyramiden geprägt. Zuerst waren die Pyramiden von Gizeh und die Sphinx an der Reihe. Was viele von uns überrascht hat, ist die Tatsache, dass die Pyramiden direkt am Rand der Stadt liegen. Man fährt durch die Stadt, befindet sich auf einmal in der Wüste und die riesigen Pyramiden stehen wie hingezaubert vor einem. Anschließend haben wir die Pyramiden von Dashur besichtigt, wo wir dann kurioser Weise in einen kleineren Sandsturm geraten sind. Dies war jedoch kein größeres Problem, da wir sogleich Schutz in unserem Bus finden konnten. Am Abend haben uns unsere ägyptischen Freunde in ein kleines Szenenkafee geführt.

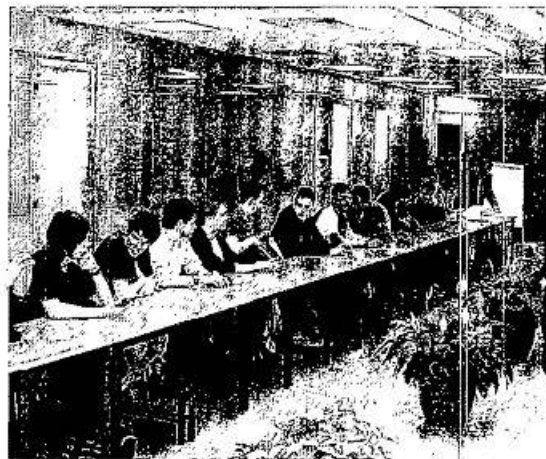
Am Samstag durfte der Teil der Schüler, der bei Schülern der DSB untergebracht worden war, den Unterricht an dieser Auslandsschule besuchen. Anschließend sind wir gemeinsam in das Ägyptische Museum gegangen, wo wir die vielen kulturellen Schätze bewundern konnten. Den Nachmittag verbrachten wir mit unseren ägyptischen Freunden mit sportlichen Aktivitäten (Fußball, Basketball, Schwimmen).

Den Sonntag haben wir wieder an der GUC verbracht, wo Dr. Amr Aboshousha einen Vortrag über Telekommunikation gehalten hat. Nach dem Mittagessen haben wir uns mit dem Thema noch an Hand von verschiedenen

Übungsaufgaben auseinandergesetzt. Nach einer kleinen Kaffeepause sind wir zur Al Azhar Moschee gefahren und haben diese und die Altstadt von Kairo besichtigt.

Der Montag war auch schon der letzte Tag in Kairo: Am Vormittag durften wir an der GUC die Veranstaltung aus unserer Sicht bewerten und haben außerdem einen kleinen Skarabaus als Erinnerung und Glücksbringer geschenkt bekommen. Nach einem Physikvortrag war das Programm für diesen Tag auch beendet. Den Nachmittag konnten wir mit unseren Gastschülern in freier Gestaltung verbringen. Um 22 Uhr war es dann aber leider auch schon so weit und wir mussten zum Flughafen um die Rückreise von Kairo anzutreten. Aufgrund des Fluglotsenstreiks in Paris hatten wir auf dem Flugplatz Charles de Gaulle einen unfreiwilligen Aufenthalt von drei Stunden, was die Reise nicht angenehmer gemacht hat. Jedoch sind wir alle sicher in Frankfurt und dann auch zu Hause angekommen.

Am Ende fällt mein Urteil über die Tage in Kairo mehr als positiv aus. Es war sowohl eine kulturelle als auch fachliche Bereicherung. Während dieses leider nur kurzen Aufenthalts hat man dennoch einen interessanten Einblick in das Leben in Kairo erhalten. Vor allem nachts merkt man, was es heißt in einer 17-Millionen-Stadt (tagsüber bis zu 19 Mio.) zu sein, denn ruhig wird diese Stadt nie. Jeder, dem die regiona-



Vortrag an der GUC

len Spezialitäten, angefangen beim Frühstück, angeboten wurden, hat sie probiert um etwas Neues kennen zu lernen. Befürchtete Durchfallerkrankungen sind uns allen erspart geblieben, und den angesammelten Schlafmangel nach dieser Woche haben wir alle für diese unvergesslichen Momente gerne in Kauf genommen. Ich hoffe, dass diese Mathematiktage auch den

nächsten Preisträgern des Mathematikwettbewerbes ermöglicht werden, denn es war nicht nur eine Fahrt nach Kairo, sondern ich habe auch viele neue Freundschaften geschlossen. Vor allem durch das Internet ist es ja viel leichter den Kontakt über diese große Entfernung aufrechtzuerhalten. Fast täglich tausche ich mit meinen neuen ägyptischen Freunden E-Mails aus. ◀

○ España, ¡por favor!

10 Jahre Austausch München – Madrid

Richard Maurer

Was haben spanische und deutsche Lehrer gemeinsam? Antwort: Sie schleifen ihre Schüler im Ausland, in Madrid bzw. in München, unmaßig viel in Kirchen und Museen. Warum tun sie das nur? Antwort: Weil ein Schuleraustausch etwas Einmaliges und Besonderes ist, eine Gelegenheit, die es auszunutzen gilt; weil sich die Chance, die Kultur des Landes, dessen Sprache man lernt, so intensiv kennen zu lernen, nicht jeden Tag bietet. Oder behauptet da jemand, der Besuch eines Madrider McDonald's-Restaurants biete ein ähnlich erhebendes Bildungserlebnis wie zwei anregende Stunden im weltberühmten Prado? Nein, ein Schuleraustausch geht nicht den Weg des geringsten Widerstandes, sondern fordert den Teilnehmern einiges an Aufnahmebereitschaft und Interesse ab. Wie anders wäre der Ausfall von einer Woche Unterricht auch zu rechtfertigen?

So erleben die Teilnehmer am Schuleraustausch, den das Wilhelm-Hausenstein-Gymnasium München seit 10 Jahren alljährlich mit dem angesehenen *Colegio Nuestra Señora del Recuerdo* in Madrid organisiert, eine dichte Zeit, angefüllt mit Unterricht, Exkursionen und der spannenden Begegnung mit zuvor unbekannten spanischen Schülern und ihren Familien. In der Regel sind die Münchner Schüler zwei Wochen in der Faschingszeit in Madrid, die Madrilenen kommen in der zweiten Aprilhälfte zum Gegenbesuch.

In Madrid kommen die deutschen Schüler mit ihren spanischen Partnern zur Schule und

haben zunächst eine Stunde Spanischunterricht. Dann geht es in die Innenstadt – wenn nicht gerade eine Exkursion an der Reihe ist.

In den beiden Wochen ist ein umfangreiches kulturelles Programm zu bewältigen: In der Regel besuchen wir neben den drei großen Gemalde- und Kunstsammlungen *Museo del Prado*, *Museo Thyssen-Bornemisza* und *Museo Reina*



Schüler in engem Kontakt mit spanischer Literatur

Sofia auch das *Museo de América*, das die spanische Kolonialgeschichte illustriert, und das *Museo Arqueológico*, welches über die spanische Frühgeschichte und das Mittelalter informiert.

Natürlich findet man die Schüler auch in der Altstadt um die gewaltige *Plaza Mayor*, im *Ma-*



Junge Münchnerinnen und Madriléninnen
finden schnell zueinander

drid de los Austrias, dem Madrid der Habsburger, an der Puerta del Sol, dem geographischen Mittelpunkt Spaniens, im Bahnhof Atocha, in dem am 11. März 2004 der schreckliche Terroranschlag von Al Quaida stattfand: auf wenigen Kilometern erleben die Schuler spanische Geschichte im Zeitraffer.

Der Besuch mit offiziellem Foto im *Congreso de diputados* in Madrid, dem spanischen Parlament beeindruckt immer ganz besonders: ein pomposer Bau und prominenter Schau-

platz der bewegten Geschichte Spaniens in den letzten zwei Jahrhunderten. An der Rückwand kann man noch die Einschläge der Pistolenkugeln sehen, die am 23. Februar 1981 beim versuchten Staatsstreich gegen die junge Demokratie abgefeuert wurden.

Exkursionen führen uns nach *Alcalá de Henares*, der berühmter alten Universitätsstadt im Osten Madrids, Geburtsort von *Cervantes*, nach *Toledo*, der imposanten mittelalterlichen Stadt der drei Kulturen – der christlichen, der jüdischen und der arabischen – und ins hochgelegene *Avila* mit seiner gewaltigen Stadtmauer.

Am Ende der Madrider Tage kennen sich dann immer auch einige Schuler, nach dem Besuch eines Fußballspiels im *Bernabéu*-Stadion, besser mit den Herren *Ronaldo*, *Figo*, *Zidane*, *Beckham*, *Raúl* und *Roberto Carlos*, den höchstbezahlten Fußballstars der Welt, aus.

Am pädagogisch wertvollsten jedoch ist der Kontakt mit Menschen einer anderen Kultur und zwei Wochen *live*-Erlebnis der so wunderbaren Sprache von *Cervantes*, *Juan de la Cruz* und *Federico García Lorca*.

Wie viel ein Schüleraustausch dem einzelnen Schüler „bringt“, hängt weitgehend von seinem eigenen Interesse und Engagement ab. Wenn man sich wirklich darauf einlässt und wenn man sich mit seinem spanischen Partner einigermaßen gut versteht, dann kann aus einem Austausch ein unvergessliches Erlebnis und eine einzigartige Erfahrung werden. ☐

An unsere soeben ins Ausland übersiedelten Kolleg(inn)en:

Sie sind inzwischen an Ihrem ausländischen Einsatzort eingetroffen und beginnen sich auch in Ihrer Auslandsschule einzuleben. Schicken Sie unbedingt, wenn nicht schon geschehen, unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de) Ihre neue E-Mail-Adresse oder Anschrift zu. Das erleichtert es uns mit Ihnen schneller Kontakt aufzunehmen. Wir wünschen Ihnen einen guten Start, wo immer Sie sich jetzt auch befinden mögen. Und vergessen Sie nicht: Wir sind auch und gerade im Ausland für Sie da!

○ Was mir in den drei Monaten in Puebla auffiel

Linda Schritz

Seit vier Wochen bin ich wieder in Deutschland, aber in Gedanken bin ich immer noch bei meinen drei aufregenden Monaten in Mexiko.

Alles hatte damit begonnen, dass meine Schwester vor vier Jahren durch unsere Schule, das Gymnasium Saarburg, auf die Idee eines Schüleraustausches gebracht wurde. Daraufhin flog sie für sechs Monate nach Mexiko zu einer ihr völlig unbekannten Familie. Ihre Austauschschülerin lebte dann auch sechs Monate mit meiner Familie und mir zusammen.

Da meine Schwester von dieser Erfahrung wirklich begeistert war und ihre Austauschschülerin mir anbot auch für drei Monate oder länger zu ihrer Familie bzw. ihrer Schwester zu kommen, entschloss ich mich diese Einladung anzunehmen.



Linda und Estefania

Als ich in Mexiko ankam, wurde ich sehr herzlich empfangen, und Heimweh kam bei mir erst gar nicht auf. Ich hatte schon in Deutschland den Rest der Familie kennen gelernt, da sie uns für drei Wochen besuchen kamen. Bei meiner „neuen Familie“ und in dem fremden Land habe ich mich schnell sehr wohl gefühlt, aber trotzdem war alles neu und anders für mich.

Es war sehr spannend, eine andere Kultur kennen lernen zu können. Besonders fiel mir die positive Lebenseinstellung der Mexikaner auf. Sie gehen sehr höflich miteinander um und genießen ihr Leben in vollem Maße.

Erstens fiel mir auf, dass die Mexikaner im Allgemeinen sehr patriotisch eingestellt sind. Vor allem auf den Festen, von denen es in Mexiko sehr viele gibt, z.B. auf den monatlichen Zeremonien, die an meiner Schule stattfanden, konnte ich dies bemerken. Es werden Lieder gesungen über die Liebe zu ihrem Vaterland und natürlich auch voller Stolz ihre Nationalhymne. Anfangs hatte mich diese Angewohnheit der Mexikaner ein wenig befremdet, aber mir wurde dann erklärt, dass der Hintergrund dieses Patriotismus nicht etwa irgendeine Ideologie von der Überlegenheit ihrer Kultur sei, sondern einfach der Überlebensinstinkt ihrer jungen Nation.

Um auf meine Schule zu sprechen zu kommen: In den drei Monaten meines Auslandsaufenthaltes habe ich eine deutsche Schule, das „Colegio-Humboldt“ in der Stadt Puebla, besucht.

Obwohl es eine deutsche Schule ist, ist das Schulsystem doch sehr unterschiedlich zu unserem in Deutschland. Dazu ist anzumerken, dass der Unterricht in den Deutsch-muttersprachlichen (intergriierten) Klassen nach den Lehrplänen des Bundeslandes Niedersachsen durchgeführt wird. Die Schule ist in eine „Primaria“ (Unterstufe), „Sekundaria“ (Mittelstufe) und „Preparatoria“ (Oberstufe) eingeteilt, wobei anzumerken ist, dass die Oberstufe ab der 10. Klasse beginnt und schon mit der 12. endet. Außerdem werden ab der Oberstufe die Klassen

in zwei Kurse getrennt: Die deutsche Klasse, die einen sehr anspruchsvollen Unterricht im Fach Deutsch hat, und die mexikanische Klasse mit einem normalem Unterricht auf Spanisch. Am besten hat mir in der Schule jedoch das Verhältnis zwischen den Schülern und den Lehrern gefallen. Anders als in Deutschland sind sie eher Freunde als Schuler und Lehrer und haben einen viel offeneren und freundlicheren Umgang miteinander. Der Unterricht läuft nicht immer strikt nach Regeln oder Planen ab und die Lehrer lassen den Schülern auch mehr Freiheiten. Durch dieses Schüler-Lehrer-Verhältnis entsteht eine allgemein sehr angenehme Atmosphäre an der Schule, wodurch meiner Meinung nach auch die Schüler mehr Spaß am Lernen haben und somit bessere Noten erzielen. Da das alles aber nicht auf jede Schule in Mexiko zutrifft und man für das „Colegio-Humboldt“ sehr viel Schulgeld bezahlen muss, da es sich um eine Privatschule handelt, bin ich trotzdem froh in Deutschland in ein Gymnasium gehen zu können.

Zudem habe ich zweitens auch bemerkt, dass es in Mexiko noch viele Vorurteile gegenüber

Deutschen gibt. Zum Beispiel denken Mexikaner, Deutsche würden sich nicht waschen, und wenn man mit ungekämmten Haaren zur Schule kommt, gilt man sofort als ungepflegt.

Auch haben sich viele Leute negativ darüber geäußert, dass Deutsche ihrer Meinungen nach sehr kalt im Umgang mit ihren Mitmenschen und auch Freunden und Familien waren. Obwohl ich das vor meinem Aufenthalt in Mexiko nie dachte, habe ich auch bemerkt, dass Deutsche im Vergleich zu Mexikanern wirklich kalt sind. Mexikaner genießen das Leben fortwährend, finden immer einen Anlass zum Feiern und machen sich viel weniger Sorgen über die Zukunft als wir Deutsche. Sie sind immer sehr freundlich und sehr emotional untereinander, vor allem fällt aber ihre große Gastfreundlichkeit auf. Jeder wird strahlend begrüßt, umarmt und in dem eigenen Zuhause wie selbstverständlich willkommen geheißen. Ich war zwar nicht sehr lange in Mexiko, aber ich habe unheimlich viel gelernt über die Kultur, die Traditionen und auch einfach nur über das Leben in Mexiko. Ich hatte eine wunderschöne Zeit dort, an die ich mich immer wieder gerne erinnern werde. ◀

Deutsche Schule Santiago / Colegio Aleman de Santiago

Schüleraustausch / Intercambio escolar

Oda Timmermann von Hugo

Die Deutsche Schule Santiago bildet ca. 1.800 Schüler aus. Sie hat den Charakter einer „Begegnungsschule“, d.h. sie wird gleichermaßen von deutschen und chilenischen Schülern besucht. Sie ist die bei weitem größte deutsche Schule in Chile.

Seit Jahren schickt die Deutsche Schule Santiago/Chile Schüler (15–17 Jahre alt) der 10. Klassen für jeweils etwa 3 Monate nach Deutschland.

Dieser unmittelbare Kontakt mit Deutschen und dem Leben in Deutschland wird von Schülern, Eltern und Schülern als Höhepunkt unserer bilingualen und bikulturellen Ausbildung und Erziehung angesehen.

Die Schüler sollen durch den Deutschlandaufenthalt ihre Sprachkenntnisse erweitern, Kontakt mit deutschen Jugendlichen aufnehmen und eine Einsicht in das deutsche Schulsystem bekommen.

Außerdem sollen sie einen allgemeinen Überblick über Geographie, Kultur und Geschichte Deutschlands gewinnen und die Möglichkeit haben, abstrakte Vorstellungen von Deutschland in Erfahrungen und Erlebnisse ganz konkreter Art umzuwandeln.

Seit unserem ersten Austausch hat das Interesse daran von Seiten unserer Schüler, aber vor allem von Seiten der Schüler aus Deutschland stark zugenommen.

AT	CH → D	D → CH
993	48	15
994	27	15
995	46	17
996	49	23
997	52	19
998	39	19
999	54	34
100	52	30
101	70	51
102	Fand wegen der Attentate in USA nicht statt	
103	101 (10. + 11. Klasse)	57
104	49	46
105	72	51
106	74	ca. 55

Die Schüler werden ab September in einem Vorbereitungskurs ein Semester lang auf ihren dreimonatigen Aufenthalt in Deutschland vorbereitet.

Sie werden während der gesamten Dauer des Schuleraustausches von 2–3 Begleitlehrern betreut. Diese übernehmen die Leitung und Führung während der Zeit, in der die Gruppe zusammen ist (Deutschland-Rundreise und Einführungsseminar) und stehen mit den Austauschschulern während des Aufenthaltes bei ihren deutschen Gastfamilien und -schulen in Kontakt.

Die Daten des Austausches 2007 sind folgende:

1. Der Flug nach Deutschland aller Teilnehmer der Gruppe ist für den 25.12.2006 geplant.
2. A. Die Schüler, die nicht an der Deutschlandrundreise teilnehmen – die Teilnahme ist optional –, fahren am 26.12.2006 gleich nach ihrer Ankunft ab dem Frankfurter Flughafen mit dem Zug zu ihren jeweiligen Gasteltern, bei denen sie bis zum 26.02.2007 untergebracht sind. Nach den Weihnachtsferien (dieser Termin ist von Bundesland zu Bundesland verschieden) bis zum 16.02.2007 besteht Schulpflicht.
2. B. Die Schüler, die an der Deutschlandrundreise teilnehmen, beginnen diese am 26.12.2006 ab dem Frankfurter Flughafen,

per Bus und in Begleitung ihrer Begleitlehrer. Die Deutschland-Rundreise endet ca. am 06.01.2007 in München. Ca. am 07.01.2007 fahren diese Schüler mit dem Zug, ab München, zu ihren jeweiligen Gasteltern, bei denen sie bis zum 26.02.2007 untergebracht sind. Vom 08.01. bis zum 16.02.2007 besteht Schulpflicht.

3. Während der schulpflichtigen Zeit ist es nicht erlaubt in der Schule Beurlaubung zu beantragen um privat zu reisen!
4. Vom 17.02.–26.02.2007 dürfen diejenigen Schüler, die von ihren leiblichen Eltern dazu die Erlaubnis haben (Formular „Genehmigung“), private Reisen unternehmen. Nur in dieser angegebenen Zeitspanne dürfen die Schüler ohne die Gasteltern (alleine) außerhalb Deutschlands reisen.
5. Am 26.02.2007 treffen sich alle Schüler bis spätestens 13.00 Uhr auf dem Frankfurter Flughafen. (Die Anreise erfolgt individuell und auf Kosten der Schüler.)
6. Abflugtermin von Frankfurt: 26.02.2007/
Ankunft in Santiago de Chile: 27.02.2007

Unsere Schüler werden von ihren Eltern mit einem angemessenen Taschengeld ausgestattet. Die Kosten der Fahrten in öffentlichen Verkehrsmitteln (zur Schule, Ausflüge, etc.) und Telefon, bezahlen die Gastschüler natürlich selbst. Außerdem sind sie während ihres gesamten Deutschland-Aufenthaltes kranken-, unfall- und haftpflichtversichert.

Der Austausch sollte hoffentlich mit interessierten Gymnasien stattfinden, die Spanisch in ihrem Lehrplan haben, als 3. oder 4. Fremdsprache oder als AG, da dadurch auch ein größeres Interesse besteht, einen Austausch mit einem spanischsprachigen Land wie Chile aufzubauen.

Eine optimale Integration in der Schule und auch in der Familie ist nur dann möglich, wenn die Schüler sozusagen gezwungen sind, sich mit ihrer neuen Umwelt auseinanderzusetzen. Das ist allerdings nur möglich, wenn maximal 2–3 unserer Austauschschüler an einer Gastschule untergebracht sind. Je geringer der Kontakt zu ihren hiesigen Klassenkameraden ist, desto besser ist die Integration.

Da es nicht immer einfach ist, genügend deutsche Gastfamilien zu finden, vor allem für unsere Jungs, die deutschen Jungs sind anscheinend nicht so sehr an einem Austausch mit unserem Land interessiert, können wir es oft nicht vermeiden, dass an manchen „Partnerschulen“ doch mehrere chilenische Schüler untergebracht sind.

Die Regeln für den Schulbesuch unserer Schüler an den deutschen Gastschulen sind, soweit sprachlich möglich (die Sprachniveaus unserer Schüler sind sehr verschieden), folgende:

- die aktive Teilnahme am Unterricht,
- Teilnahme an möglichst vielen schulischen Veranstaltungen, AG's, Ausflügen usw.,
- keine Unterrichtsbefreiung für persönliche Fahrten.

Der Rückaustausch (Deutschland – Chile) läuft dann folgendermaßen ab:

Wir haben in Deutschland leider kein Pendant zu unserer hiesigen Organisation. Da unsere Gasteltern aus ganz Deutschland kommen, haben auch die Schüler in jedem Bundesland zu verschiedenen Zeiten Ferien und konnten somit sowieso nicht alle zu einem gemeinsamen Zeitpunkt nach Chile kommen. Daher reisen die Schüler individuell an. Oft ergibt es sich, dass mehrere Schüler aus derselben Gegend oder von derselben Schule sich zusammentun.

Die deutschen Schüler, die Interesse an dem Rückaustausch (2 Monate) haben, melden sich hier an der Schule schriftlich dazu an und erhalten von der Beauftragten des Schuleraustausches die nötige Unterstützung bei der Organisation und Durchführung des Austausches.

Allgemeiner Ablauf

- Die Jugendlichen werden von den chilenischen Gasteltern vom Flughafen abgeholt.
- Der *Schulbesuch* ist Pflicht (8.00–13.35 Uhr), solange die Schüler hier in Santiago bei ihren Gasteltern sind.

Es wird den Schülern die Möglichkeit gegeben in besonderen Fällen Tagestouren oder Reisen zu unternehmen, die bei der Beauftragung des Schuleraustausches frühzeitig angekündigt werden müssen.

Die Deutsche Schule Santiago organisiert für die deutschen Schüler (unentgeltlich) ab Ende Juni, Anfang Juli und im August Spanischkurse (ca. 4 Stunden pro Woche), eingeteilt in 3 Gruppen: Anfänger/Grundkenntnisse/Fortgeschrittene.

Im Spanischunterricht und im normalen Unterricht wird eine Anwesenheitsliste geführt. Um eine Bescheinigung des Schulbesuchs unserer Schule zu erhalten, müssen die deutschen Schüler mindestens 80 % Anwesenheit aufweisen.

Das Schulgebäude darf zwischen 8.00–13.35 Uhr nur in Ausnahmefällen mit der Genehmigung der Beauftragten des Schüleraustausches verlassen werden.

- Der „offizielle“ Ansprechpartner für die deutschen Austauschschüler ist die Beauftragte des Schüleraustausches. Jeder Schüler kann sie morgens hier in der Schule erreichen und bekommt von ihr außerdem noch ihre Privattelefonnummer für Probleme oder Notfälle.
- Kosten: Flugpassage, Auslandsversicherung (Kranken-, Unfall- und Haftpflichtversicherung), Taschengeld und eventuell das Geld für die Norden-Tour*, falls Interesse daran besteht. Vor Ort muss noch eine Unfallversicherung an der Deutschen Klinik abgeschlossen werden (ca. 28 Euro), die sofort die erste Untersuchung, Behandlung und alle Kosten nach einem Unfall an der Schule oder auch außerhalb dieser (z. B. beim Skilaufen) übernimmt.
- Dokumentation: Gültiger Reise-Pass

Die Nachhaltigkeit des Rückaustausches (Deutschland – Chile) ergibt sich aus dem Kontakt zwischen den deutschen Schülern und unserer Schulgemeinschaft (im schulischen und persönlichen Bereich).

Die Sprache wird beidseitig verbessert, die verschiedenen Lebensweisen werden in positiver Form konfrontiert, das Bild eines fernen

* Deutsche Schüler, die in ihren Sommerferien kommen wollen, können sich auch an eine für sie speziell organisierte Tour in den Norden Chiles (6 Tage, mit Hin- und Rückflug) anschließen. Daten der annähernden Kosten (ca. 620 Euro, dies hängt von der Anzahl der Teilnehmer und vom Wechselkurs ab) und der genauen Route dieser Tour, schicken wir auf Anfrage (ab Ende April des betreffenden Jahres) gerne zu.

Unvergessliches Chile

Mein Name ist Julia und ich bin aus Deutschland. Ich hatte Anfang des Jahres für fast drei Monate einen netten Gastbruder namens Mathias aus Santiago zu Besuch in München. Nun hatte ich auch das Glück und die große Chance im Juli/ August 2005 für einen Monat nach Südamerika zu fliegen.

Ich hatte eine super nette Familie und wirklich eine tolle Zeit in Santiago!!

Mit meiner Familie habe ich Santiago und die Umgebung näher kennen lernen dürfen und dann sind wir mit unserer Gruppe noch für eine Woche in den Norden von Chile geflogen, von wo aus wir einen Ausflug nach Bolivien gemacht haben ... Ich habe also echt viel gesehen!!

Ich glaube, dass wir uns alle sehr glücklich schätzen können, diese große und tolle Chance gehabt zu haben, dieses tolle Land, die Leute und die interessante Kultur so kennen zu lernen.

Ich möchte mich im Namen der Austauschgruppe 2005 ganz herzlich bei Oda Timmermann bedanken, die uns dies alles ermöglicht hat!

Ich bin mir sicher, dass einige von uns zurück nach Chile kommen werden!

Ich werde diese Zeit immer in guter Erinnerung behalten!!

Julia Krüger

Deutschlands oder Chiles wird greifbar, verständlicher und kann auch den persönlichen Lebensbereich in der Zukunft beeinflussen (persönliche Kontakte in Deutschland oder Chile erhalten (per Telefon, Mail oder Brief) bis zur Möglichkeit in einem anderen Land zu studieren). Oft konnten ehemalige deutsche Austauschschüler noch mehrmals nach Chile oder ich werde von Deutschland aus auf die Möglichkeit angesprochen, ob man hier in Chile ein Praktikum, den Zivil- oder Bundeswehrdienst absolvieren oder ob man auch studieren könne.

Auch einige unserer Schüler schreiben in ihren Berichten über Deutschland, dass es ihnen so sehr gefallen hat, dass sie gar nicht wieder zurückkommen wollten und auf jeden Fall vorhaben in Deutschland zu studieren.

Ob sich dieses nun, nach Schulabschluss, auch konkretisiert, ist nicht so wichtig wie die Tatsache, dass der Austausch den Schülern ein Land näher bringt, sogar soweit, dass in ihnen der Wunsch entsteht in diesem Land zu leben.

Unsere Schüler werden durch die vielen Erlebnisse auf der anfänglichen Deutschlandrundreise (12 Tage) und bei ihren jeweiligen Gastfamilien durch positive und negative Erfahrungen, reifer, unabhängiger und selbstsicherer.

Die deutsche Sprache anwenden zu können und zu müssen, um das tägliche Leben in der Gastfamilie und der -schule zu meistern, erhöht natürlich den Wortschatz und die Schüler müssen einfach die Angst vor dem „Deutsch-Sprechen“ überwinden.

Die Rückmeldungen von unseren Schülern, aber auch von den deutschen Austauschschülern über ihre Austausch Erfahrungen sind immer dann positiv, wenn sie selbst offen für alles Neue sind und ein Bemühen spürbar ist das „andere“ Land und seine „Leute“ kennen zu lernen. Dazu gehört auch die Offenheit gegenüber der Gastfamilie, ein gesundes Maß an Selbstständigkeit aber auch die Bereitschaft mit der Gastfamilie und den Gastgeschwistern zusammen etwas zu unternehmen.

Die Deutsche Schule Santiago wird dieses Jahr ca. 55 deutsche Austauschschüler empfangen und dies ist ein gutes Zeichen und will heißen, dass wir einen „echten“ Austausch erreicht haben! ◀◀

—● Kontakt

otimmer@dsstgo.cl
www.dsstgo.cl

Ein neues Land, eine andere Kultur und viele nette Leute

Im vergangenen Jahr hatten wir uns für den Austausch mit Chile gemeldet – aber eigentlich wussten wir nicht, was auf uns zukommt. Im September 2004 meldeten wir uns an, Anfang November bekamen wir dann unsere Austauschpartner zugeteilt. Nach den unerkenntlich kopierten Passfotos auf dem Profilbogen konnten wir uns zwar noch keine genaue Vorstellung von ihnen machen, aber bald hatten wir ja E-Mail-Kontakt.

Und dann kamen sie auch schon, Anfang Januar, zu uns. Nachdem sie zwei Monate bei uns zu Gast gewesen waren, in denen wir versucht hatten, ihr Bild der „dicken, Bier trinkenden Deutschen“ aufzubessern, freuten wir uns schon riesig auf den Rückaustausch im Juli/August. Obwohl der Besuch unserer Partner super war, war es für uns natürlich spannender hinzureisen und das Land, von dem uns bereits einiges erzählt worden war, mit eigenen Augen zu sehen.

Uns erwartete eine riesige Stadt – mit vielen gelben Micros. Mit dem Bussystem zurechtzukommen war für uns die größte Herausforderung. Doch zum Glück sind alle Chilenen sehr hilfsbereit, wenn man sie orientierungslos anspricht. Eine Sache, die wir sehr genossen haben, war das Einkaufen auf den Ferias. Es gab

sooo schöne Sachen – kein Wunder, dass unsere Koffer beim Rückflug Übergewicht hatten!

Ein anderes Erlebnis waren die berühmten „Carrete“ mit super leckerem Pisco ... ;-) Besonders gut waren auch die Empanadas! Mmmh ... die vermissten wir hier bereits kurz nach unserer Rückkehr!

Die Reisen in Chile – ans Meer, zum Skifahren in die Berge, in den Süden und vor allem die Norden-Tour – waren auch jedes Mal ein Erlebnis. Man lernte immer ganz neue, unterschiedliche Gegenden kennen. Besonders die Wüste beeindruckte uns. Aber auch „zu Hause“ in Santiago und in der Schule fühlten wir uns vom ersten Tag an wohl. In den Gastklassen hatten wir viel Spaß und verstanden mit der Zeit immer mehr im Unterricht. Und für die Pausen war das Casino ideal ...

So verging die Zeit wie im Flug. Dazu trugen vor allem unsere super netten Gastfamilien bei, die uns so freundlich bei sich aufnahmen. Wir werden diesen Austausch auf jeden Fall nie vergessen und hoffen, dass dieser Besuch in Chile nicht unser letzter war!

*Cornelia Engelhardt
Mareike Nurnus
Christina Gscheidl*



Chilenische Austausch-Gruppe SAT 2006



Deutsche Austausch-Gruppe in der Atacama-Wüste

Ein Schüleraustausch nach Chile?

„... Wo liegt das denn überhaupt? In Südamerika? Wow, ganz schon weit weg!“ Das war das Erste was mir durch den Kopf ging, als wir in der Schule gefragt wurden, ob jemand an diesem Austausch interessiert ist. Als Nächstes stellte sich mir die Frage: Was sprechen sie denn dort für eine Sprache? Spanisch?? Ohje, das habe ich doch erst seit einem halben Jahr ... Aber das schien ziemlich unwichtig zu sein, schließlich wurde ich es dort auf jeden Fall lernen. Ich hatte noch nie an einem Austausch teilgenommen und es auch bis dahin nicht vorgehabt. Aber warum nicht? Zuerst kam mein Austauschschüler Cristián nach Deutschland, schon hier haben wir uns super gut verstanden und hatten viel Spaß zusammen. Er erzählte mir schon mal von seiner Familie und der Schule in Chile usw. und ich konnte es gar nicht mehr abwarten das alles kennen zu lernen. Als es dann endlich soweit war, nachdem ich ein wenig nervös nach dem langen Flug in Chile ankam, fiel es mir nicht schwer mich einzuleben. Die ganze sechsköpfige (in meinen Augen riesige) Familie + Hausmädchen, kummerte sich so gut um mich, dass ich mich wirklich wie Zuhause fühlte.

In der Schule lief auch alles bestens. Die Schuler aus meiner Klasse 3^oD, die auch alle deutsch sprachen und teils aus Deutschland kamen, waren auch total freundlich und halfen mir sofort, wenn ich Fragen hatte. Darunter waren dann auch andere Austauschschüler aus Deutschland, mit denen ich mich schnell angefreundet hatte. Ich hatte es mir viel komplizierter vorgestellt, weil ich eben ganz allein dort hinflog, aber im Nachhinein denke ich, es

war sogar besser so. Die Leute waren so offen und freundlich und total locker. Wir haben viel zusammen unternommen und es wurde nie langweilig. Neben den Ausflügen mit meiner

Familie habe ich mich sehr gefreut an dem Klassenausflug zu einer Lagune teilnehmen zu dürfen. Kino und Shopping im Parque Arauco war auch oft angesagt, da es in Deutschland so große Einkaufszentren kaum gibt, aber am besten waren natürlich auch die chilenischen Partys! Ich habe so viele Leute kennen gelernt und so viel Spaß gehabt, wie ich es nie gedacht hatte, gerade weil ich vor der Reise noch viele Zweifel und Fragen hatte, die mich beunruhigten. Doch die waren sofort verschwunden, als ich meine Familie kennen lernte. Sie war da, wenn ich ein Problem

hatte, die ganze Familie. Probleme gab es nämlich durchaus. Ich wurde gleich am zweiten Tag krank und wir mussten in eine Klinik; mit einer Mittelohrentzündung ist nicht zu spaßen, aber auch das ließ sich schnell wieder in Ordnung bringen. Etwas Schlimmeres konnte mir dort nicht mehr passieren, dachte ich mir und so war es dann ja auch.

Letzten Endes bin ich so froh, dass ich mich getraut habe, denn die Erfahrungen, die ich gemacht habe, möchte ich nicht mehr missen und ich werde mich immer an die tolle Zeit erinnern! Chile und vor allem die Menschen dort, die ich kennengelernt habe, sind mir richtig ans Herz gewachsen. Der Abschied fiel mir sehr schwer und ich werde, nein, ich muss wiederkommen! Auf jeden Fall! Vielen Dank für alles, herzliche Grüße y muchos besitos de Alemania.

Anna Zurmühlen



Meine Gastfamilie, Fam Schalper



Meine Gastschwester Danni & ich

○ Zu Gast bei Freunden

Schüleraustausch Alberta – Hessen/Bayern

Edmund Borschel

Immersionsprogramme haben beim Fremdsprachenlernen in Alberta eine lange Tradition. So gibt es in Edmonton seit fast 30 Jahren und in Calgary seit 5 Jahren ein deutsch-bilinguales Angebot. Um auch SchülerInnen, die erst in Jahrgangsstufe 9/10 mit dem DaF-Unterricht beginnen, Möglichkeiten zu geben, im deutschsprachigen Umfeld und außerhalb des Klassenraums auf deutsch zu parlieren, wurde vor etwa 20 Jahren der dreimonatige Schüleraustausch zwischen Alberta und Hessen ins Leben gerufen.

Jedes Jahr von August bis November in Alberta und von März bis Mai in Hessen leben etwa 30 Austauschschüler der Jahrgangsstufe 11 in Gastfamilien, besuchen Schulen des Gastlandes, um die Sprache zu verbessern und die jeweilige Kultur besser kennen zu lernen. Ähnliche Angebote gibt es in den kanadischen Provinzen British Columbia und Manitoba, jedoch mit anderen Bundesländern als Partner.

In Alberta gibt es zusätzlich zu dem Langzeitprogramm etwa 20 Schulpartnerschaften, bei denen Schülergruppen einen direkten Austausch durchführen (Länge: ca. 2–3 Wochen) mit Familienaufenthalt, Schulbesuch und Deutschlandrundreise. In diesem Artikel soll jedoch vor-

rangig das offizielle Dreimonatsprogramm der Provinz Alberta vorgestellt werden.

Von seiten Albertas melden jährlich etwa 10 Highschool-Lehrer jeweils ein bis drei Schülerinnen ihrer Schulen an die Vermittlungsstelle bei Alberta Education (Erziehungsministerium), die das Austauschprogramm logistisch begleitet. Das Erstellen der Werbebroschüren, Vorbereitung, Reisebegleitung und Kontaktaufnahme mit den Teilnehmern in Alberta, aber auch mit der Service-Stelle in Hessen stehen zunächst auf der Agenda. Vorher werden von den Lehrkräften die Elternhäuser besucht, Interviews durchgeführt, um einen erfolgreichen Aufenthalt für die deutschen Gäste zu gewährleisten.

Ein kleines Manko ist das Ungleichgewicht im Bewerber-Pool: 25 bis 35 Interessenten auf kanadischer Seite stehen oft 100 BewerberInnen allein in Hessen gegenüber.

Der bisher gefundene Kompromiss besagt, der Norden Albertas mit dem Großraum Edmonton, Fort McMurray und Red Deer versorgt Hessen, während der Süden der Provinz (von Calgary bis Medicine Hat) seine SchülerInnen nach Bayern entsendet.

Am Vorbereitungswochenende werden die AustauschschülerInnen an der University of Alberta in Edmonton kurz vor ihrer Abreise auf das deutsche Schulsystem, kulturelle Besonderheiten (z.B. Alkoholkonsum, Rauchen in der Öffentlichkeit) und das Leben in einer deutschen Gastfamilie vorbereitet.

Sich auf ein neues Lebens- und Wohnumfeld einzustellen ist für manche KanadierInnen eine der größten Herausforderungen, wie Adrianne aus Sherwood Park bestätigt, die 2006 in Frankfurt a. M. an der Helmholtzschule war. Ihre Ängste, die „Herausforderungen des täglichen Lebens in Deutschland, bzw. in einer Großstadt nicht zu meistern und Stress bzw. Heimweh zu empfinden“, bewahrheiteten sich glücklicherweise nicht, da die deutsche Gastfamilie ihr „Geduld und Unterstützung entgegenbrachte“. Am Ende des Aufenthaltes bemerkte sie aber auch aus der Distanz, wie viel ihr die eigene Familie bedeutet



Hessische Schülergruppe bei einem „Western-Dance Barbecue“ an der Onoway High School

und welche positive Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit während ihres Deutschlandaufenthaltes erfolgte („I have grown a lot in these 3 months and learned things which are truly important to me.“ Adrienne Parke-Burgess).

Ähnliche Erfahrungen sammelte Emil Adomeit aus Grande Prairie, einer Industriestadt im Norden Albertas, der im nordhessischen Frankenberg eine großartige Zeit verbrachte, weil ihm viele SchülerInnen dort ein starkes Inter-

esse entgegenbrachten („I was given the chance of becoming popular by being asked by my teachers if I would give presentations about myself and Canada.“). Besonders profitiert hat er von seinem Engagement in der Theatergruppe der Edertalschule, da er durch diese außerunterrichtliche Aktivität eine Vielzahl deutscher Schüler persönlich kennen gelernt hat. („My popularity grew even more because of the school clubs that I joined!“)

Um die deutsche Seite zu Wort kommen zu lassen, führte der ZfA Fachberater für Deutsch in Edmonton, Edmund Borschel, ein Interview mit dem Leiter der Servicestelle für Internationale Begegnungen im SSA Groß-Gerau, Thomas Reinholz, durch, welches im Folgenden abgedruckt wird.

1. Herr Reinholz, beschreiben Sie bitte zunächst Ihre Funktion im SSA Russelsheim im Zusammenhang mit dem dreimonatigen Schüleraustauschprogramm Alberta-Hessen!
2. Seit wann besteht dieses Programm und worin sehen Sie die besonderen Vorzüge?
3. Welche hessischen Regionen sind besonders stark vertreten und warum?
4. Können Sie aus persönlicher Erfahrung ein Ereignis beschreiben, welches das Außergewöhnliche dieses Programms beschreibt?
5. Wo sehen Sie Verbesserungsmöglichkeiten in diesem interkulturellem Austauschprogramm?

Gerne beantworte ich Ihre Fragen zu dem Programm. Was die Fotos betrifft, habe ich Ihnen mit gesonderter Mail drei Links zu Schülerberichten geschickt, die wir auf unserer Homepage veröffentlicht haben. Nun zu Ihren Fragen.

Zu 1.: Wir sind als Servicestelle „Internationale Begegnungen“ für die internationale Zusammenarbeit aller hessischen Schulen zuständig (das sind gut 2000 Schulen). Als erstes schreiben wir das Programm jedes Jahr im Herbst aus, d.h. wir schicken alle Bewerbungsunterlagen über die Staatlichen Schulamter an alle Schulen, die eine 10. Klasse haben, d.h. an die Sek I Schulen. Dann kommen

die Bewerbungen der Schülerinnen und Schüler zu uns. Wir sichten die Bewerbungen und fassen die wichtigsten Punkte zusammen, um eine gute Grundlage für die folgende Verpartnerung zu haben, sobald wir die Bewerberunterlagen aus Kanada bekommen haben. Die eigentliche Verpartnerung machen wir dann meistens mit einem Vertreter aus Alberta zusammen und das ist ein ziemlich aufwendiges Verfahren. Wir wollten sichergehen, dass die Partner aus Hessen und Alberta möglichst gut zusammenpassen.

Zu dieser Arbeit kommen Vorbereitungs- und Evaluationstreffen mit den Austauschschülerinnen und -schülern und ein hoher Beratungsaufwand vor und während des Austauschs.

Wenn die kanadischen Schülerinnen und Schüler in Deutschland sind, bieten wir ihnen das so genannte „Berlinseminar“ an, d.h. eine 4-tägige Studienfahrt nach Berlin, die wir vorbereiten und begleiten.

Wir begleiten unsere Schüler auch nach Alberta, genau wie das die Kanadier auf dem Flug nach Frankfurt machen. Diese Besuche werden dann zu ausführlichen Gesprächen im Ministerium bzw. der Servicestelle genutzt, Schulbesuche werden durchgeführt und bis jetzt ist es mir jedes Mal gelungen, mich mit Deutschlehrern in Edmonton zu treffen. Bei diesen Treffen ist der Fachberater für Deutsch auch immer beteiligt gewesen.

Zu 2.: Das Programm ist schon sehr alt, es besteht schon seit mehr als 20 Jahren.

Es ist ein sehr erfolgreiches Programm und es hat die folgenden Vorzüge: Das Programm ist preiswert, da die Personalkosten der hessischen Servicestelle und des Ministeriums in Alberta nicht berechnet werden. Außerdem fallen keine Schulgebühren und keine Kosten für Unterkunft an, da das Programm auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit basiert.

Das Programm ist qualitativ hochwertig, da es in Hessen und Alberta eine politische Bedeutung hat und von den jeweiligen Bildungsverwaltungen durchgeführt wird. Der Personaleinsatz in der Verwaltung ist hoch (Beratung, Betreuung, Bearbeitung). Auch die Schulen sind sich darüber im Klaren, dass sie an einem offiziellen Programm des Landes bzw. der Provinz teilnehmen. Dies führt dazu, dass einige Schulen auf hessischer Seite z. B. die Teilnahme an gesondertem Sprachunterricht für den kanadischen Gast anbieten.

Drei Monate sind eine gute Zeit, die den Einstieg in das laufende Schuljahr nach der Rückkehr relativ einfach machen.

Zu 3.: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommen aus ganz Hessen besonders aber aus den Ballungsgebieten in Südhessen (Rhein-Main-Gebiet).

Zu 4.: Ich möchte hier drei Dinge erwähnen, die mich besonders beeindruckten, bzw. beeindruckt haben: Fast alle Teilnehmerinnen und

Teilnehmer an diesem Schüleraustauschprogramm schreiben in ihren Abschlusssberichten Sätze wie: „Das war das Beste, was ich je gemacht habe“, „Danke für die tolle Zeit in Kanada“ oder „Ich kann nur jedem empfehlen, an diesem Programm teilzunehmen“.

Wenn die Kanadier kommen und wir uns das erste Mal mit ihnen treffen, um das Berlinseminar vorzubereiten, können sie oft nicht sehr gut Deutsch. Aber wenn wir dann in Berlin sind, also nach 6–8 Wochen Deutschland, sprechen einige schon fast perfekt Deutsch.

In Kanada nehmen die hessischen Schülerinnen und Schuler an einem „Adventure Camp“ in den Rocky Mountains teil. Ich habe sie dort besucht und es war für mich sehr beeindruckend zu sehen, wie die Schuler nach dem Abendessen mit den Kanus des Camps auf den See gepaddelt sind, nur um die Stille zu genießen: Am Ende eines ereignisreichen Tages trieben 5 oder 6 Kanus mit je 1–2 Schülern auf dem See und es war ganz still, nur gelegentliche Paddelschläge, der Flug einer Ente oder der Ruf eines Looneys waren zu hören ...

Zu 5.: Die wichtigste Verbesserung für uns wären mehr Teilnehmer an dem Austausch auf kanadischer Seite. Das Interesse an dem Austausch mit Alberta ist bei uns sehr groß und wir würden gerne viel mehr Schülerinnen und Schuler nach Alberta schicken und im Gegenzug Schülerinnen und Schüler aus Alberta in Hessen empfangen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die auf vielen Ebenen bestehende Partnerschaft zwischen Alberta und Hessen, durch die interkulturellen Begegnungen junger Menschen gefestigt wird, Sensibilität für Themen wie Migration, Integration und Umweltschutz durch das Leben in einer anderen Kultur gefördert und der persönliche Horizont schon in jungen Jahren erweitert wird. Ein erfolgreiches Programm mit Potential und Ausbaumöglichkeiten, wenn Deutschprogramme in Alberta weiterhin in Alberta und aus Deutschland gefördert wird. ◀

● Kontakt

- http://schulamt-gross-gerau.bildung.hessen.de/service/ib/ablage/Students_exchange_with_Canada_fertig.pdf
- http://schulamt-gross-gerau.bildung.hessen.de/service/ib/ablage/Report_Canada.doc
- http://schulamt-gross-gerau.bildung.hessen.de/service/ib/ablage/Kanada_Austausch.doc

○ Maple Leaf, Berliner Bär und Fleur de Lys

Der Schüleraustausch Berlin – Provinz Quebec (Kanada)
geht in sein zwölftes Jahr

Marc-Thomas Bock

Vielleicht erwächst die gegenwärtig so häufig beschworene Nachhaltigkeit internationaler Bildungsarbeit weniger aus der so lautstarken Betonung gemeinsamer Anstrengungen als vielmehr aus dem stillen Wirken Einzelner. Diese sicher nicht ganz dem Zeitgeist entsprechende Mutmaßung trifft jedenfalls auf das Zustandekommen und die Geschichte eines Schüleraustausches zu, der heute vor gut zwölf Jahren seinen Anfang nahm.

Als im Sommer 1994 ein Beamter des Quebecer *Ministre des Affaires Internationales* durch Zufall an die Adresse des damaligen Berliner Landesschulamtes gelangte, gab er diese per Rundschreiben an alle die deutsche Sprache unterrichtenden Oberschulen der Provinz Quebec weiter. Der Ministerialbeamte hatte vorsichtig und eher explorativ angefragt, ob man nicht vielleicht etwas mit Berlin beginnen könne. An den meisten Schulen zeigte man sich passiv interessiert, es fehlte schlicht an einer Person, die sich der Organisation des Austausches hatte annehmen können. Am Ende blieben drei Deutschlehrer an drei verschiedenen Schulen Montreals, die sich tatsächlich im Ministerium meldeten. Irgendwann im Herbst 1994 traf man sich dann: Wann genau dies der Fall, in welchem Montrealer Diner oder Café die Zusammenkunft gewesen war, lässt sich heute nicht mehr eruieren. Fest steht, dass Alain Forget, Marie-France Piché und David Shewan sich auf Anhieb gut verstanden und deshalb beschlossen: Wir machen das.

Kanadische Behörden reagieren schneller und unkomplizierter auf gut durchdachte Projekte als deutsche Institutionen. In nur wenigen Wochen gelang es dem Deutschlehrertrio, nicht nur die finanzielle Absicherung eines deutsch-kanadischen Austausches durch die Quebecer Provinzregierung durchzusetzen, sondern auch eine große Anzahl von interessierten Oberschülern für die erste Fahrt nach Berlin zu gewinnen. Nun, da man von kanadischer Seite offiziell an die Berliner Schulbehörden herantrat, entstand



Die deutschen Austauschschüler
im Goethe-Institut Montreal

beim Landesschulamt Zugzwang. In aller Eile wurde – durch eher zufällige Kontakte – das Otto-Nagel-Gymnasium in Berlin-Marzahn dazu bestimmt, Schülerinnen und Schüler als Gastgeber und potentielle Austauschpartner zu gewinnen. Die Auswahl dieser Schule erfolgt nicht ganz ohne Kalkül: Seit Gründung des Gymnasiums im Jahre 1991 bestanden hier bereits gut eingespielte Partnerschaften mit Norwegen, Israel, der Schweiz und Frankreich. Die verantwortliche Lehrerin für Schulpartnerschaften, die Französischlehrerin Heidemarie Janicke, war es dann auch, die dem Landesschulamt nach den beiden ersten Austauschfahrten den vollen Erfolg des angelaufenen Austausches melden konnte. Seit 1996 nun obliegt der Austausch den drei kanadischen Lehrern und ihren inzwischen längst freundschaftlich verbundenen deutschen Kollegen von der Otto-Nagel-Schule. Wie aber sieht nun das Konzept des eigentlichen Austausches aus?

Jährlich bewerben sich etwa fünfzig kanadische Schüler der Provinz Quebec um eine Teilnahme an dem vierwöchigen Austauschpro-

gramm. Alle diese Schüler sind in der Regel um die 18 oder 19 Jahre alt und besuchen die französischsprachigen *Cegeps* von Montreal bis nach Quebec City im Osten der Provinz. *Cegep* – das ist die Abkürzung für *Collège d'enseignement général et professionnel*. Diese Schulform ist am ehesten mit einer Mischung aus deutschem Gymnasium und Oberstufenzentrum vergleichbar. Nach der 10. bzw. 11. Klasse wechseln die Schüler aus den Quebecer Mittelschulen auf die 44 *Cegeps*. Diese sind in der Regel frankophon,



Im deutschen Generalkonsulat Montreal

es existieren jedoch auch fünf anglophone *Cegeps*. Hier nun können sich die Schüler in der 12. und 13. Klasse entweder auf den Besuch an der Universität oder aber, in drei Jahren, auf ein bestimmtes Berufsprofil (Polizeidienst, Pflege- und Sozialberufe usw.) vorbereiten. Nach 13 Schuljahren erlangen die Absolventen hier also das DEC (*diplôme des études collégial*) oder das DES (*diplôme des études secondaire*). In den anderen kanadischen Provinzen sind diese (englischsprachigen) Hochschulzugangsabschlüsse bereits nach 12 Jahren möglich. Die in den *Cegeps* vermittelten Fremdsprachen sind zunächst Spanisch, Deutsch, Italienisch, Griechisch oder Russisch.

Marie-France Piché, Alain Forget und David Shewan führen in den 14 teilnehmenden *Cegeps* Gespräche mit den Bewerbern durch, die in der Regel bereits drei Halbjahreskurse Deutsch hin-

ter sich haben sollten. Dabei begrenzen sie die eigentliche Teilnehmerzahl auf 30 Schüler. Diese Schüler sind hoch motivierte Deutschlerner, deren Fähigkeiten zum Erlernen einer Fremdsprache sicher auch vor dem Hintergrund der lebendigen Bilingualität Ostkanadas besonders ausgeprägt wurden. Sie erhalten von der Quebecer Provinzregierung erhebliche finanzielle Zuschüsse: Das Flugticket wird ebenso bezahlt wie ein Taschengeld von 110 kanadischen Dollars, Bedingungen, von denen die deutschen Partner nur träumen können. Einzig der obligatorische, vierwöchige Deutschkurs im Berliner Goethe-Institut muss selbst bezahlt werden. So ausgestattet, werden die dreißig Programmteilnehmer von ihren deutschen Partnerschülern der Otto-Nagel-Schule zwischen Weihnachten und Neujahr am Flughafen Berlin-Tegel abgeholt. Für die meisten Kanadier ist dies nicht nur ihr erster Deutschland-, sondern ihr erster Europabesuch überhaupt. Dies trifft allerdings auch auf die deutschen Partnerschüler zu, von denen einige denn auch gleich überhaupt zum ersten Mal in ihrem Leben im Flugzeug unterwegs sind. Nachdem die Kanadier bei Ihren Gastfamilien Quartier genommen haben, folgt bis zum Neujahrstag ein individuelles Programm mit den Familien. Wer als Berliner Eltern einen kanadischen Gast Schüler beherbergen möchte, muss in den ersten Tagen nach Ankunft Zeit, Geld und Unternehmungsgeist investieren. Denn nicht nur die Besichtigung der Hauptstadt und ihrer Sehenswürdigkeiten wollen die meisten deutschen Partner den kanadischen Gästen ermöglichen: Manche Eltern und Schüler schließen sich zu Ausflugsgemeinschaften für Trips nach Hamburg, Rostock oder sogar Prag und München zusammen.

Mit Beginn der Schule Anfang Januar startet das verpflichtende Besuchsprogramm der Kanadier: Im Goethe-Institut werden die dreißig Schüler in zwei Lerngruppen eingeteilt und müssen von nun an bis zum Ende ihres vierwöchigen Aufenthaltes vier Tage in der Woche Deutschkurse besuchen. Daneben stehen ebenfalls Hospitationen in der Otto-Nagel-Schule auf dem Programm. Ein Aha-Erlebnis der besonderen Art ist für die Besucher aus dem Land des *Maple Leaf* die Entdeckung der heimatischen Quebecer Gesandtschaft gleich neben dem Brandenburger

Tor. Zwar gehört ein offizieller Empfang durch den Botschafter Kanadas in Berlin zu den Verpflichtungen des Programms, für die Schüler ist es jedoch ein Highlight, ihre eigene Provinzflagge, die *fleur de lys*, die vier weißen Lilien der Provinz Quebec auf blauem Grund, mitten in Berlin flattern zu sehen. Viele Kanadier sind zudem oft davon überzeugt, man sei in Europa nicht allzu gut über die kanadische Gegenwartskultur informiert. In solchen Fällen nimmt man mit Stolz zur Kenntnis, dass Quebecer „Blockbuster“ wie *La grande séduction* oder *C. R. A. Z. Y.* auch in unseren Kinos Kassenschlager sind.

In der Regel gibt es zwischen den Jugendlichen oder den beherbergenden Eltern kaum Probleme. Wenn die Kanadier dann nach vier Wochen zurückkehren, sind bereits freundschaftliche Bande geknüpft, die den dreißig deutschen Gastschülern von Ende Februar bis Ende März in Kanada zugute kommen, wenn der vierwöchige Rückbesuch angetreten wird. Die begleitenden deutschen Lehrer teilen sich den Aufenthalt in zwei Hälften: Zwei Wochen Austauschbegleitung sind für einen Lehrer maximal möglich, dann erfolgt der Wechsel: Die beiden Kolleginnen oder Kollegen treffen sich zu einem kurzen Gespräch in Montreal, sichten Papiere und diskutieren Probleme, dann geht es für den ersten Kollegen zurück nach Berlin. Die deutschen Schüler ihrerseits haben sich den Flug nach und das Taschengeld für Kanada in der Regel mit Ferienjobs oder etwa durch Großelternsponsoring finanziert. Anders als für ihre kanadischen Partner besteht für die Deutschen kein schulischer Pflichtteil auf dem Programm. Dennoch besuchen die meisten Deutschen, die in ihren Gastfamilien fast über die ganze Provinz Quebec verteilt sind, freiwillig die Unterrichtsveranstaltungen in den Cegeps, sei es aus Neugier oder aus bloßem Zeitvertreib. Aber es gibt auch für die deutschen Schüler verpflichtende Programmpunkte: Bei dem Besuch im deutschen Generalkonsulat in Montreal, das im 43. Stockwerk eines Montrealer Wolkenkratzers residiert, vermittelt Generalkonsul Scheer den Schülerinnen und Schülern einen umfassenden Einblick in den Dienst eines deutschen Konsularbeamten, bevor er ihnen rat, sich doch eventuell für eine Laufbahn im höheren oder gehobenen diplomatischen Dienst

zu bewerben. Und natürlich wird auch das Goethe-Institut Montreal an der Sherbrooke Avenue besichtigt. Hier erläutert Wolfgang Krotter, der Direktor der Sprachabteilung, den Aufbau, die Aufgaben und die Bedeutung der Goethe-Institute in aller Welt. Indem viele kanadische Schüler an den Kursen des Goethe-Institutes teilnehmen und dann alsbald ihre deutschen Austauschgäste in den Unterricht mitbringen, wird das Goethe-Institut zudem zu einer Art *meeting-point*, wenn man sich in Gruppen verabredet, um gemeinsam das sehr reichhaltige Kulturleben von Montreal zu erkunden.

Für die deutschen Schüler folgt über Karfreitag und das Osterwochenende dann ein besonderer Ausflug: Ein Reisebüro in Quebec City organisiert jedes Jahr gemeinsam mit den deutschen Lehrern einen Trip nach New York. In zwei und einem halben Tag können unsere Schüler dann den Big Apple erkunden; für die meisten ist es der erste Aufenthalt in den Vereinigten Staaten. Dieser Ausflug ist finanziell möglich, da die New Yorker Hotels über Ostern besonders günstige Pakettouren von und nach Kanada anbieten und unsere Schüler zudem seit Jahren von dem recht günstigen Dollarkurs profitieren.

Nach ihrer Rückkehr verbleiben die deutschen Schüler dann noch eineinhalb Wochen bei ihren Gastfamilien. Schließlich, Ende März, ist die Zeit des Abschiednehmens gekommen. Auch der zweite deutsche Lehrer sagt David, Marie-France und Alain, den drei unermüdlichen Organisatoren und Freunden, ein herzliches *good bye* und *see you in Berlin*. Gemeinsam mit den deutschen Schülern geht es über London zurück in die Heimat.

Das wohl Erfreulichste an diesem Austauschprogramm ist jedoch die Tatsache, dass gut ein Drittel der teilnehmenden deutschen Schüler in späteren Jahren noch mindestens einmal nach Quebec unterwegs ist, sei es, um die per E-Mail aufrecht erhaltene Freundschaft mit einem persönlichen Besuch zu erneuern, oder sei es, um dort gar ein Studium aufzunehmen. Allein in diesem Sinne haben die vergangenen zwölf Jahre des Austausches geholfen, bei wohl über 350 Berlinerinnen und Berlinern eine lebenslange Sympathie für das Land unter dem Ahornblatt auszuprägen. ◀

Ukrainisch-türkischer Schüleraustausch in deutscher Sprache

Andreas Schaller

Als der Regionalbeauftragte Dr. Harmgardt (BVA) dem Direktor des Selwinskij-Gymnasiums bei seinem Besuch auf der Krim ein Jahrbuch des Deutschen Auslandsschulwesens als Geschenk überreichte, konnte er nicht ahnen, dass er damit den entscheidenden Anstoß für ein außergewöhnliches „trilaterales“ Schulprojekt gab: Einen Schüleraustausch zwischen einem ukrainischen und einem türkischen Gymnasium, initiiert und geleitet von deut-

dem die Schüler die Bedeutung des Deutschen als völkerverbindende Verkehrssprache selbst erfahren und erleben können?

Konnte man nicht gleichzeitig eine andere, bisher so fremde Kultur und eine der lebendigsten Städte der Welt kennen lernen und ein wenig zum Bau eines vereinten Europas beitragen?

Angetan von der gemeinsamen Idee machte ich mich an die Arbeit. Der neue FBK in Odessa konnte als ausgewiesener Türkeixperte das renommierte Istanbul Lisesi empfehlen, eine der besten Schulen des Landes. Es folgten eine erste E-Mail, ein persönlicher Besuch, einige Telefonate und tatsächlich – die berühmte Eliteschule am Bosphorus schien Interesse an dieser ungewöhnlichen Partnerschaft mit uns zu haben.

Vage wurde verabredet, dass eine ukrainische Schülergruppe im Herbst 2005 den ersten Besuch machen sollte. Danach würde man weiter sehen.

Jetzt hieß es schnell Schuler und Eltern zu mobilisieren. Dies musste unbedingt noch im Frühjahr passieren, denn viele Familien können im Kur- und Erholungsort Jewpatoria nur im Sommer das nötige Geld beiseite legen. Und außerdem liegt die Bearbeitungszeit für ukrainische Reisepässe bei mehr als drei Monaten.

Bei der ersten Elternversammlung wurde auch schnell deutlich, wie sinnvoll diese Partnerschaft sein könnte, denn über den islamischen Nachbarn im Süden war außer vielen fest verwurzelten Vorurteilen so gut wie nichts bekannt. Und so bedurfte es einiger Überredungskünste, um den Eltern die reichlich vorhandenen Ängste und Befürchtungen zu nehmen.

Nach den Sommerferien konnte man sich endlich auf einen konkreten Termin einigen. Gleich nach dem Ende des Ramadan sollte es losgehen, und Allah wurde bestimmt auch noch im November für gutes Wetter sorgen.

Wie ungewöhnlich das ganze Vorhaben war, zeigte auch die Intervention des ukrainischen Geheimdienstes, der sich plötzlich sehr für unsere Reise interessierte. Dort konnte man einfach nicht verstehen, was eine ukrainische Schu-



Offizieller Empfang bei der Schulleitung

schen Auslandslehrkräften und getragen von der gemeinsam erlernten deutschen Sprache.

Beim Durchblättern fiel uns nämlich auf, dass es auf der anderen Seite des Schwarzen Meers auch eine Reihe von Sprachdiplomschulen gibt.

Warum also immer fast 3.000 km mit dem Bus nach Ludwigsburg oder Gotha reisen, wenn es in nur 500 km Entfernung, in einer der faszinierendsten Städte der Welt, auch Zentren der deutschen Sprache gibt?

Konnte man nicht viel Zeit und Geld sparen und einen Schuleraustausch organisieren, bei

lergruppe geleitet von einem deutschen Lehrer an einer türkischen Schule zu suchen hat. Welche perfide Art der Spionage steckte wohl dahinter?

Das ganze Projekt schien zu platzen und erst nach langem Hin und Her gab es in letzter Minute die Genehmigung zur Ausreise.

Am 9. November 2005 machten sich dann tatsächlich 13 Schuler und zwei Lehrer aus Jewpatoria auf den Weg nach Istanbul, zum ersten ukrainisch-türkischen Schuleraustausch in deutscher Sprache.

Dort begegnete man nicht nur einer Gastfreundschaft, die alle Erwartungen übertraf. Man entdeckte auch viele Gemeinsamkeiten der beiden Kulturen, war beeindruckt von der prachtigen Schule und dem türkischen Patriotismus, lief staunend durch die atemberaubende Stadt, genoss ein abwechslungsreiches Kulturprogramm und vieles mehr.

Nach 10 Tagen und einem tränenreichen Abschied kamen die Schuler mit mannigfaltigen und unvergesslichen Eindrücken zurück auf die Krim. Sie hatten viele neue Freunde gewonnen und dabei eindrucksvoll erfahren, dass die deutsche Sprache auch in der Türkei einen hohen Stellen- und Gebrauchswert hat.

Vor allem aber hatten sie eine neue Kultur kennen und schätzen gelernt und das mit „Langzeiteffekt“! Die ukrainischen Schuler tragen auch nach Monaten noch voller Stolz ihre „türkischen“ T-Shirts und plötzlich gibt es am Selwinskij-Gymnasium drei gut besuchte Türkischkurse. Und das obwohl der Unterricht kostenpflichtig ist und am Samstag stattfindet!

Fazit

Mir war es vergönnt einen Schuleraustausch zu erleben, wie er gewinnbringender kaum sein kann.

Ukrainische, türkische, russische und tatarische Kulturen treffen aufeinander, respektieren und schätzen sich. Und die deutsche Sprache dient als Kommunikationsgrundlage.

Es kann wohl kaum einen besseren Beweis für die fruchtbare und völkerverbindende Arbeit des deutschen Auslandschulwesens geben.

Jetzt wartet das Selwinskij-Gymnasium gespannt auf den Gegenbesuch ihrer türkischen



Vor dem Dolmabahce Palast

Partner und Freunde, der noch im Sommer stattfinden soll.

Obwohl man auf der Krim nicht mit einer vibrierenden Metropole wie Istanbul dienen kann, hat die Halbinsel doch mit ihrem einzigartigen Klima, der faszinierenden Natur und ihrer beeindruckenden Geschichte gerade im Sommer und besonders für „smoggeplagte Stadtbewohner“ eine Menge zu bieten.

Darüber hinaus möchten die Schuler aus Jewpatoria natürlich beweisen, dass die russische Gastfreundschaft der türkischen in nichts nachsteht.

Bis bald türkische Freunde. Wir freuen uns auf euch! 

Die Redaktion und wohl auch viele Leser sind gespannt auf den Bericht des Gegenbesuches!



Gäste aus Ewpatoria/Ukraine in Istanbul an unserer Schule

Zum ersten Mal besucht eine Schulergruppe des Selwinski-Gymnasiums in Ewpatoria das Istanbul Lisesi und die Türkei. Beide Schulen haben damit Neuland betreten, einen solchen Austausch hatte es bislang noch nicht gegeben. 15 Jungen und Mädchen verbringen 10 Tage in türkischen Familien, begleiten ihre Gast-Geschwister auf dem täglichen Weg zur Schule, gestalten mit ihren Gast-Familien ein gemeinsames Wochenende und nehmen mit ihren türkischen Partnern an einem außerschulischen Programm zu einigen der großen Touristenattraktionen in unserer Stadt teil.

Schon beim herzlichen Willkommen in der Schule zeigte sich, dass alle sehr zufrieden waren, und natürlich von der gewaltigen Stadt,

tag aber auch sonstige Themen, die junge Leute interessieren, unterhalten zu können.

Aus Sicht beider Schulen ist das tatsächlich ein besonderer Erfolg: Die deutsche Sprache dient der Verständigung zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Nationen. Deutsch ist nicht nur die Sprache der Naturwissenschaften an unserer Schule, die Sprache zahlloser Klassenarbeiten – Deutsch ermöglicht hier echte Begegnung und Austausch. Wir sind daher Herrn Andreas Schaller und seiner Kollegin Swetlana Galanzhyna besonders dankbar, dass sie sich gemeinsam mit uns auf den Weg gemacht haben, ein kleines, ein individuelles Stückchen Europäische Union neu zu begründen. Schließlich trafen sie in ihrer Heimat dabei nicht nur auf Unterstützung in ihrer Schule, sondern ebenso auf behördliches Misstrauen, auch Unverständnis.

Das liegt nun alles hinter uns. Bleibt nur zu hoffen, dass mit dem Gegenbesuch auf der Krim im Sommer alles klappt, dass Hacer Kizilkaya und Mehmet Kucukkoy (Herzlichen Dank an die Kollegen!!) mit unseren Schülerinnen und Schülern wohlbehalten in Ewpatoria ankommen mögen. Schließlich sind ja die Türkei und die Ukraine quasi Nachbarn, nur durch das Schwarze Meer getrennt. Und natürlich gibt es auch Verbindungen in die – nicht gerade gemeinsame – Geschichte: Der lange währende Antagonismus zwischen dem Osmanischen Reich und dem russischen Zarenreich einerseits und die Bestrebungen der Osmanen, ukrainische Unabhängigkeitsbewegungen nach Möglichkeiten aktiv zu unterstützen andererseits. Ein langer Weg also noch bis in eine gemeinsame Zukunft im „Haus Europa“.

Wir hoffen, dass die Menschen die diesen Prozess mitgestalten können und werden, durch die Arbeit unserer Schulen unterstützt werden. Schuleraustausch ist in diesem Falle besonders exemplarisch, was er immer schon war: Erziehungsarbeit für die Zukunft, Menschen-Bildung.

Michael Schopp



Abschiedsbild am Flughafen

dem Schulhaus, der großen Geschichte etc. tief beeindruckt. Dass eine ganze Reihe unserer Schüler bis zu 1½ Stunden brauchen, um überhaupt zur Schule zu gelangen, hatten die ukrainischen Mädchen und Jungen nicht gedacht. – Erste Unsicherheiten mit der Verständigung in den Familien legten sich schnell; die türkischen und ukrainischen Jugendlichen merkten bald, dass sie genügend Deutsch gelernt hatten, um sich problemlos über den All-

○ Schüleraustausch Paris – Athen

Ein ganz besonderes Austauschprogramm der Deutschen Schule Athen

Ulla Kost

Ein in dieser Form sicherlich einmaliger Schüleraustausch an deutschen Auslandsschulen wird von der Deutschen Schule Athen (DSA) durchgeführt: Bereits zum zweiten Mal findet ein Austausch zwischen Schülern des Collège Janson de Sailly, Paris, und der Deutschen Schule Athen statt.

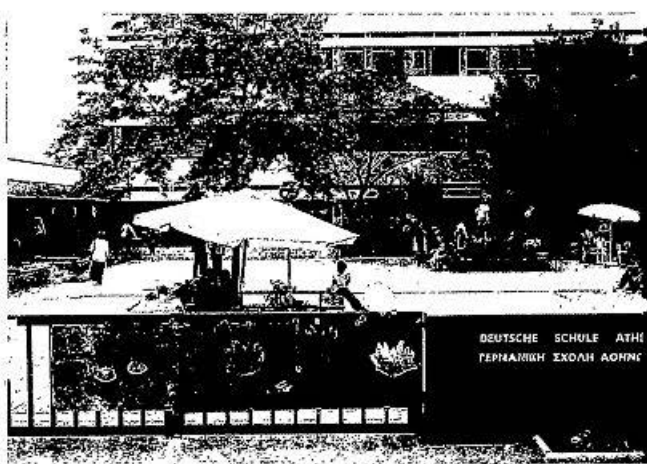
Diese Jugendbegegnung findet große Beachtung und wird von der Französischen und Deutschen Botschaft unterstützt, die sehr an einer Intensivierung der deutsch-französischen Kulturbeziehung auch im Ausland interessiert sind.

Die Schwierigkeit für die Deutsche Schule Athen bestand darin, eine geeignete Partnerschule in Frankreich zu finden. Normalerweise findet ein deutsch-französischer Austausch nur zwischen einer Schule in Deutschland und einer Schule in Frankreich stattfinden, da hier sicherlich der Sprachaustausch im Vordergrund steht. Christian Bolduan, dem Fachleiter Französisch an der DSA, ist es jedoch gelungen, den scheinbaren Widerspruch eines Austausches mit einer Deutschen Schule im Ausland zu lösen:

Sicherlich mit etwas Glück, vor allen Dingen aber aufgrund seiner Beziehungen nach Frankreich hat es Herr Bolduan erreicht, ein renommiertes Gymnasium in Paris für einen Austausch mit Schülern der Deutschen Schule Athen zu gewinnen. Bei diesem Austauschprogramm steht nicht nur der Sprachaustausch im Vordergrund, sondern es geht auch um einen intensiven Kulturaustausch. Daraus resultiert auch das Interesse des Collège Janson de Sailly aus dem 16. Pariser Arrondissement: Das Collège Janson de Sailly gehört zu den angesehensten Schulen in Paris und legt großen Wert auf eine intensive Sprachausbildung. Es werden unter anderem Englisch, Spanisch, Deutsch und Chinesisch als Sprachunterricht angeboten. Zudem bietet das Collège Janson de Sailly in einem altsprachlichen Zweig ab der „Troisième“ Altgriechisch an. Damit ist natürlich ein großes Interesse an Griechenland vorhanden und eine

hervorragende Basis für ein gemeinsames Austauschprogramm geschaffen.

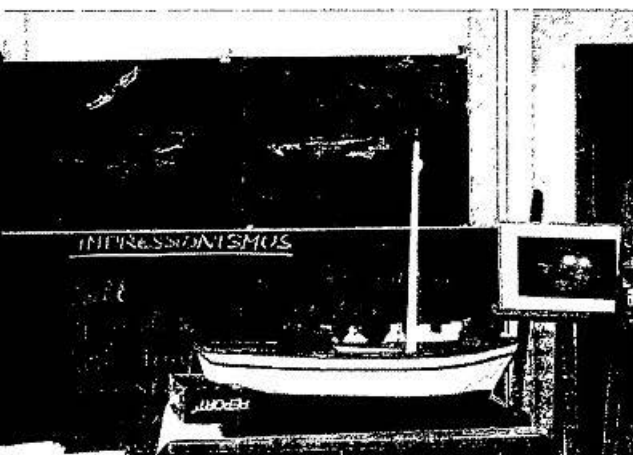
Im Mai dieses Jahres besuchten nun 25 Schüler des Collège Janson de Sailly eine Woche lang ihre Austausch-Schüler der 9. Klasse in Athen, der Gegenbesuch fand im Juni in Paris statt.



Tag der offenen Tür der DS Athen



Projektarbeit Impressionismus



Einführung in den Impressionismus

Untergebracht waren die Gäste in den Familien der jeweiligen Austausch-Schüler, um einen möglichst intensiven Kontakt zu schaffen. Neben den Ausflügen mit den Gastfamilien wurde von den Gastgebern in Athen ein umfangreiches Begegnungs-, Kultur- und Besichtigungsprogramm angeboten.

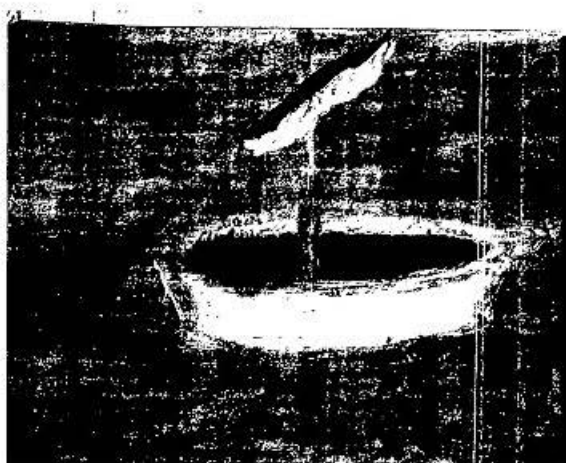
Auftakt des Besuches in Athen war zunächst ein gemeinsames zweitägiges Projekt, das durch den Fachbereich Kunst der DSA betreut wurde: Nach einer kurzen Einführung in den Impressionismus hatten die Schüler die Aufgabe, das „Seerosenbild“ Monets zu einem Bild mit griechischen Fischerbooten weiterzuentwickeln. Während dieses Projektes konnten sich die Gäste und die Schüler der DSA intensiv kennen lernen – die Ergebnisse dieser gemeinsamen Arbeiten zeigen, dass eine uberaus angenehme und

positive Stimmung zwischen den Gästen und den Gastgebern entstand.

Die Bilder wurden am darauf folgenden Tag anlässlich des „Tages der offenen Tür“ an der DSA ausgestellt. Das Thema Impressionismus wird auch bei dem Gegenbesuch in Paris aufgegriffen. Die Schüler werden dort unter anderem Monets Garten in Giverny und die Abteilung der Impressionisten im Musée d'Orsay besuchen.

Neben einem intensivem Ausflugs- und Besichtigungsprogramm hatten die Schüler und Ihre „correspondants“ ausreichend Gelegenheit, sich bei gemeinsamen Treffen auszutauschen und Freundschaften zu schließen.

Nach einer intensiven Woche wurden die Gäste dann am Flughafen Athen verabschiedet, und alle Beteiligten freuen sich schon auf ein baldiges Wiedersehen beim Gegenbesuch in Paris. ◀



Schülerbild

○ Es gibt zwei Weltsprachen, die des Sports und die der Musik

**Chor und Sportgruppe der DSB als Gäste des Bayerischen
Staatsministeriums für Unterricht und Kultus in Bayern**

Peter Albert Gombert

Anlass zu dieser Reise nach Bayern vom 25.05. bis 03.06.2006 war die Einladung zur Teilnahme am Sportaculum 2006, die OstD Hannes Paul, der Leiter der Bayerischen Landesstelle für den Schulsport, und StD Bernd Schwarzwälder, der Leiter des dortigen Wettkampfwesens, im Namen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus für die Sport-Tanz-Gruppe ausgesprochen hatten, die gemeinsam mit dem Gymnasium Neufahrn als internationale Gruppe im Programm vorgesehen war. Nachdem die Verantwortlichen mit großer Begeisterung im Oktober 2004 unseren Chor bei den Konzerten in Bad Reichenhall erlebt hatten, wurden auch die Mädchen des Chores für das Rahmenprogramm des Sportaculums engagiert.

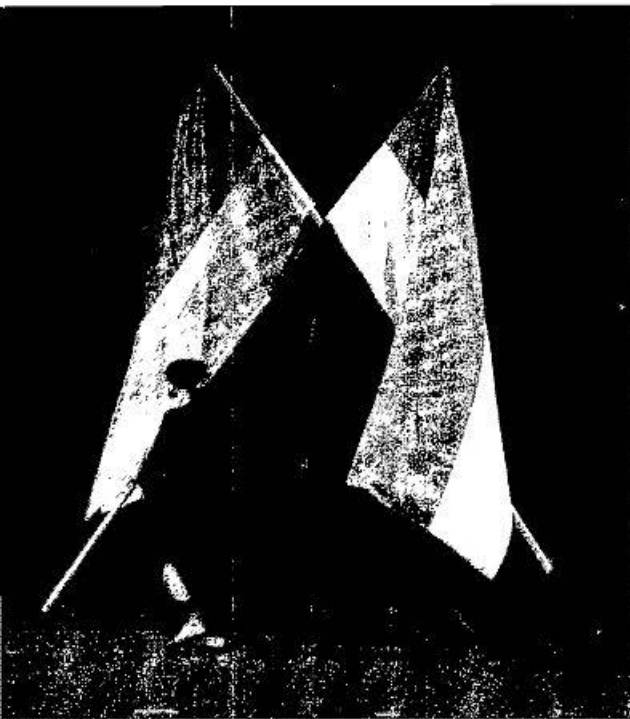
So machten sich die 21 Mädchen der Sport-Tanz-Gruppe, begleitet von StRin E. Forschner und der Kollegin M. Kolm, ferner die 29 Mädchen der CHC-Gruppe unter der Leitung von StR G. Forschner und StR M. Theuerkorn, zusammen mit 65 Chorsängerinnen unter der Leitung von OstR K. Kronthaler, dem Beauftragten für interkulturellen Austausch an der DSBA, dem Schulleiter OstD N. Eberl, Frau Kronthaler, Schwester Claudia und OstR P.A. Gombert auf die Reise.

Während die beiden erstgenannten Gruppen bei Gastfamilien untergebracht waren (Sportgruppe: Oskar-Maria-Graf-Gymnasium Neufahrn; Austausch-Schulen Dominicus-von-Limprun-Gymnasium Viechtach, Aventinus-Gymnasium Burghausen) und jeweils ein eigenes Wochenprogramm durchliefen, fanden die Chorgruppe und ihre Betreuer Unterkunft im Jugendgästehaus Dachau bei München, einer international stark frequentierten, sehr gepflegten Jugendherberge. Dort trafen wir auch auf die Abordnung der Deutschen Schule Pretoria (Republik Südafrika), einer Schüler-Tanzgruppe, die ebenfalls zum Sportaculum geladen war.

Als Gäste des Bayerischen Kultusministeriums wurden wir von Herrn Schwarzwälder und seiner Abteilung hervorragend betreut. So hatten sie die Auftritte der Sportgruppe und des Chors dramaturgisch gekonnt in das Sportaculum-Programm eingeplant. Die teilnehmenden Schülerinnen freuten sich sehr, als sie mit Sportnutzen und Hemdchen mit dem Veranstaltungselement bedacht wurden.

Für den Schulchor der DSB lag der Schwerpunkt jener bayerischen Tage natürlich bei der Musik. Und so begann der Aufenthalt noch am Donnerstagabend, nach der Ankunft, mit einer ersten Konzertprobe, welcher noch viele weitere folgen sollten. Unsere Mädchen waren hoch motiviert und umso begeisterter bei der Sache. Schon am folgenden Samstag waren die Sängerinnen unseres Quintetts im Rahmen der „langen Nacht der Musik“ in der Münchener Philharmonie an der Aufführung der „Nostalphoniker“, die bereits in Alexandria gastiert hatten, beteiligt, für die das Publikum in langen Schlangen angestanden hatte. Vor der Rückfahrt nach Dachau gaben unsere Spitzensängerinnen zusammen mit den jungen Kunstlern der „Nostalphoniker“ spontan noch eine inoffizielle Zugabe im Hof der Philharmonie. Mit Schuberts „Ständchen“ erklang zum Abschied eine im Dialog gesungene Hofserenade, die die musikinteressierten Passanten nicht weitergehen, sondern aufhorchen ließ. Ein gelungener Abschluss einer musikalischen Nacht lässt sich gar nicht denken.

Der nächste Höhepunkt für unseren Chor war das Konzert in Landau a. d. Isar. Es ist die Heimatstadt unseres Schulleiters. Und dementsprechend hat Herr Eberl schon lange vorher die Werbetrommel gerührt, sodass uns ein herzlicher Empfang bereitet worden ist vom Landauer Bürgermeister, Herrn Josef Brunner, und von Frau Christa Weinzierl, der Vorsitzenden des Förderkreises der Landauer Musikschule. Ganz im Geiste unserer Bayernreise, nämlich dem Ge-



Die Begegnung

danken der interkulturellen Begegnung, sprach Herr Eberl von den „zwei Weltsprachen, die zwischen den Volkern und Kulturen Brücken schlagen, (der) des Sports und der Musik“. Zu dem Konzert in der voll besetzten Landauer Stadthalle trafen auch viele Freunde und frühere Kollegen ein, darunter zur Begeisterung der Mädchen auch Frau und Herr Roth, früherer Grundschulleiter an der DSB, um sich den Kunstgenuss nicht entgehen zu lassen. Die musikalische Darbietung umfasste Lieder der deutschen Romantik, Ausschnitte aus Mozarts „Zauberflöte“, Ausschnitte aus verschiedenen Musicals sowie arabische Volkslieder. Das Publikum war von dem Gesang der Mädchen geradezu betört. Die Landauer Neue Presse (30.05.2006) jubelte: „Diese Stimmen! Sie kleideten mit ihrem Gesang die Stadthalle mit einem Klangteppich aus. Sie sangen die Lieder und Texte und schenkten ihnen Gesichter und Seelen.“ Die begeisterte Lokalpresse brachte noch Tage danach Beiträge zu diesem Konzertereignis.

Ein weiterer Höhepunkt unserer musikalischen Reise war das Konzert am Kurfürst-Maximilian-Gymnasium in Burghausen, bei dem sich herausstellte, dass es ebenso wie in Landau für das Publikum ein bis dahin einzigartiges Musikerlebnis gewesen ist. Herr OStD Josef Huber, unser fürsorglicher Gastgeber und Herr des historischen Hauses, das einmal ein Jesuitenkloster gewesen war, lud ein in die Aula der Schule, einen barocken Prunksaal mit originalen Fresken und Stuck mit Blattgoldverzierungen – ein geradezu majestätischer Rahmen für unseren Auftritt, zudem mit idealer Akustik. Diesem Ambiente konnte man sich nicht entziehen. Und diese Wirkung hatte es auch auf unsere Sangerinnen, denn so etwas hatten sie noch nicht erlebt. Die Aufführung brachte das Publikum zu stehenden Ovationen und die Begeisterung vereinte Künstler und die Freunde der Musik.

Wie in Burghausen trafen unsere drei Schülergruppen auch am Donnerstag, dem 01.06.2006, zum „Sportaculum“ in München wieder zusammen. Diese Großveranstaltung, die von der Abteilung für Landesschulsport des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus turnusgemäß durchgeführt und auch für das Fernsehen aufgezeichnet wird, stand mit ihrem Motto „Faszination Fußball – Freunde zu Gast in Bayern“ diesmal ganz im Zeichen der bevorstehenden Fußball-Weltmeisterschaft in Deutschland. Bei diesem multimedialen Sport- und Musiktheater traten vor 10.000 Zuschauern in der voll besetzten Münchener Olympia-Halle Tanzgruppen verschiedener Schulen Bayerns auf, die sich zuvor in Wettbewerben dafür qualifiziert hatten. Ausländische Gäste waren wir, d. h. die DSB Alexandria mit einer Sportgruppe, zusammen mit Schülern/innen des Oskar-Maria-Graf Gymnasiums Neufahrn, der Deutschen Schule Lissabon und der Deutschen Schule Pretoria (Südafrika), die als Botschafter ihres Landes zur nächsten dort stattfindenden Fußball-WM einluden. Sowohl der Chor mit arabischen Volksliedern als auch ganz besonders unsere Tanz-Sport-Gruppe ernteten mit ihren gelungenen Beiträgen großen Beifall. Der Bayerische Staatsminister für Unterricht und Kultus, Herr Siegfried Schneider, hob in seinem Interview mit dem Moderator der Großveranstal-

tung, Herrn Sigi Sirtl, vor dem Hintergrund des gebotenen internationalen und interkulturellen Dialogs die Teilnahme und die Leistung dieser drei deutschen Schulen im Ausland besonders hervor, eine in der Tat sehr gelungene Würdigung und „Werbung“ für das Auslandsschulwesen vor mehr als 10.000 Zuhörern und Zuschauern.

Eine abwechslungsreiche Zusammenstellung boten auch die übrigen Inhalte der Wochenprogramme, die die drei Reisegruppen der DSBA jeweils getrennt von ihren Standorten aus absolvierten. Für die Chorgruppe brachte dies neben den fast täglichen Proben Ausflüge in die Münchener Innenstadt und zum Bavaria-Filmzentrum, einen Besuch der Wieskirche (Weltkulturerbe der UN) und des Schlosses Neuschwanstein, in dessen Parzival-Saal sich der Chor spontan entschloss, Schumanns romantisches Lied „Wenn ich ein Voglein war“ erklingen zu lassen, was unseren Sangerinnen die verwunderte Begeisterung einer großen, andächtig lauschenden, internationalen Zuhörerschaft bescherte. Auch dem unglücklichen Bayernkönig Ludwig II. hätte das Ständchen sicher gefallen. Trotz widrigen Wetters mit Regen und Kälte unterzogen sich die ägyptischen Mädchen tapfer bei der Besichtigung der berühmten Burghausener Burg einem Ausflug in die Zeit des Mittelalters. In Dachau haben wir es schließlich auch nicht versäumt, mit den Schülerinnen der Klassenstufen 9 bis 12 der dortigen KZ-Gedenkstätte einen Besuch abzustatten, der unter der Leitung und Betreuung des Kollegen vom Fach Geschichte stand.

Die zahlreichen Eindrücke und Erlebnisse der Jugendlichen aus Alexandria, von denen

viele das erste Mal in Deutschland waren und sie so erstmals unmittelbaren Kontakt mit der Heimatkultur ihrer Schule aufnehmen konnten, entsprachen einem bunten Potpourri der Landeskunde, d.h. der Kultur, der Geschichte, des Alltags, aber auch des modernen Verkehrswezens sowie der Welt der bayerischen Kleinstädte und der Landeshauptstadt München. Während sich die Sangerinnen des Kammerchors unter der Leitung Herrn Kronthalers bereits am Donnerstagabend nach Freiburg aufmachten, zur Teilnahme am Bundeswettbewerb „Jugend musiziert“, brachte uns unser Busfahrer am Freitag mit seinem Doppeldecker wohlbehalten zurück zum Münchener Flughafen, wobei er es sich nicht nehmen ließ, uns mit unseren eigenen Konzertklängen zu verabschieden, die er in Burghausen mitgeschnitten hatte. Am Ende konnten die Mädchen aus Ägypten auf anstrengende, aber in diesem Erlebnisreichtum einzigartige Tage zurückblicken, die sie einander, aber eben auch Deutschland und seinen Menschen näher gebracht haben.

Ganz herzlicher Dank ergeht an dieser Stelle an alle Personen, Ämter und Vereinigungen, die mitgeholfen haben, dieses großartige, sehr erfolgreiche Unternehmen im Sinne der interkulturellen Begegnung Wirklichkeit werden zu lassen! Mühe und Aufwand haben sich sehr gelohnt. ◀

—● Kontakt

Peter Albert Gambert
Alexandria DS der Borromäerinnen
32 Rue Salah El Dine
ET-21131 Alexandria

○ „Jugend musiziert 2006“

Karl Kronthaler

Dank einer großen Leistungsdichte im Fach Gesang (Kunstlied und Musical) gab es in diesem Jahr Erfolge unserer Teilnehmerinnen in bisher unerreichtem Ausmaß. Im Regionalwettbewerb Alexandria qualifizierten sich 20 Teilnehmer/innen für die 2. Runde des Wettbewerbs in Istanbul.

In direkter Konkurrenz zu den Musikern aus Italien (Rom, Mailand, Genua), Griechenland (Athen, Thessaloniki), Türkei (Istanbul) und Ägypten (DSB bzw. DEO Kairo) war unsere „Frauschaft“ das mit Abstand erfolgreichste Team mit 6 ersten Platzierungen, was zur Teil-

nahme am Bundesfinale in Deutschland (Freiburg) berechnete.

Das für „Jugend musiziert“ neu formierte Vokalquintett hatte in Istanbul großes Pech. Trotz Höchstpunktzahl wurde ihm nachträglich von der Jury wegen eines Formfehlers bzgl. der Programmauswahl die Teilnahme am Bundesfinale verweigert. Umso erfreulicher ist es, dass dieses Quintett (Ohoude Khadr, Shahira Wassef, Dina Magdy, Mariam Tabbakh und Farrah El Dibany) bedingt durch hervorragende Leistungen so großes Aufsehen erregte, dass es im Mai in München bei einem Konzert in der Blackbox

Die Resultate unserer 6 Teilnehmerinnen im Bundesfinale in Freiburg

Kunstlied

Ohoude Khadr (12a)	Altersgruppe VI	1. Preis
Farrah El Dibany (11a)	Altersgruppe V	2. Preis
Mirhan Damir (Abi 2005)	Altersgruppe VII	3. Preis

Musical

Marlene Roussoglou (11b)	Altersgruppe VI	2. Preis
Mariam El Tabbakh (11b)	Altersgruppe V	3. Preis

Querflöte

Marwa Shamy (Abi 2003)	Altersgruppe VI	3. Preis
------------------------	-----------------	----------



der Philharmonie zusammen mit den „Nostalphonikern“ auftreten durfte und dort vom Publikum begeistert gefeiert wurde. Ferner wurde das Quintett eingeladen, im Oktober 2006 bei einer Veranstaltung der „Deutschen Telecom“ in München aufzutreten. Die „Deutsche Telecom“ hat in Aussicht gestellt, hochbegabte Musikerinnen aus Alexandria finanziell zu unterstützen.

Sehr erfreulich ist es auch, dass Ohoude Khadr bei der Aufnahmeprüfung an der Musikhochschule Berlin zu den 10 glücklichen Kandidaten gehört, die von über 300 Bewerbern einen Studienplatz für Gesang erhalten hat. Herzlichen Glückwunsch! ◀◀

○ Schüleraustausch Children Help Children

Günter Förtschner

Children Help Children – eine Idee wird zur Institution

Was im Schuljahr 2003/04 als spontane Idee im Erdkundeunterricht begann, ist nun zu einer festen Einrichtung an der DSB Alexandria geworden: das Projekt Children Help Children (CHC) hat sich von einem Hilfs- zu einem Austauschprojekt weiter entwickelt.

Am Anfang des Projektes stand der Gedanke, dass deutsche und ägyptische Schülerinnen und Schüler gemeinsam Kindern in der Müllsiedlung von Kairo helfen, die Schule zu besuchen. Diese Kinder müssen nämlich schon in jungen Jahren

ihrer Familie bei der Arbeit mit dem Müll helfen und ihre Eltern haben oft kein Geld für die Ausgaben, die mit dem Schulbesuch verbunden sind. Deshalb sammeln SchülerInnen der DSB Alexandria, des Dominicus-von-Linprun-Gymnasiums Viechtach und des Aventinus-Gymnasiums Burghausen nun schon seit drei Jahren regelmäßig Geld, für die Zabbalin-Kinder. Damit wird z.B. die Schuluniform, der Schulbus, das Schreibmaterial oder die oft obligatorische Nachhilfe bezahlt. Die SchülerInnen aus Alexandria und Bayern wollen somit Kindern eine Chance auf eine bessere Zukunft geben.

Schon bald nach Beginn der Sammelaktion entstand bei den beteiligten Schülergruppen der Wunsch, sich gegenseitig näher kennen zu lernen. So wurde im ersten Projektjahr ein Internet-Chat organisiert, in dem gegenseitig aus dem Alltag erzählt und E-Mail-Adressen ausgetauscht wurden. Da war es mit der Zeit absehbar, dass den bayerischen und ägyptischen PartnerschülerInnen der virtuelle Kontakt allein nicht mehr genugte. „Wir wollen die deutschen Schüler besuchen“, war der einhellige Tenor. „Wir wollen nach Ägypten“, hallte es aus Bayern zurück. Der erste reale Kontakt entstand schließlich über den Sport. Gemeinsam mit Frau Forschner reiste das Basketballteam der DSB Alexandria im Oktober 2004 nach Burghausen und machte auch einen Abstecher nach Viechtach. Darunter waren auch einige CHC-Schülerinnen. Ein halbes Jahr später kamen die Gruppen aus den beiden bayerischen Städten nach Alexandria zum Gegenbesuch und im Mai 2006 reisten wieder 25 Schülerinnen aus Alexandria für eine Woche an die beiden bayerischen Partnerschulen. So wurden alte Freundschaften gepflegt und neue geknüpft. Dabei stellte sich heraus, dass trotz der Verschiedenartigkeit der ägyptischen und bayerischen Kultur eine Menge Gemeinsamkeiten im Denken, Fühlen und im Alltag bestehen. Das zunächst vermeintlich Fremde entpuppte sich schnell als bekannt oder führte zu einer spannenden und positiven Begegnung mit einer neuen Kultur.

Die anfänglichen Bedenken, die Eltern und SchülerInnen aus beiden Ländern vor den ersten Austauschreisen hatten, erwiesen sich als unbegründet. Alle Beteiligten wurden in den jeweiligen Gastfamilien sehr herzlich aufgenommen und fühlten sich schon nach den ersten Tagen als Familienmitglieder. Dies wird durch das persönliche Reisefazit von Ola Yousri (10a) belegt:

„Es war die beste Fahrt meines Lebens. Ich hatte mir vorher Sorgen gemacht, da ich die ägyptischen Mitreisenden und die deutschen Familien nicht gut gekannt habe. Ich hatte zunächst auch Angst wegen des Lebens in einer Gastfamilie. Aber als ich dort war, war all diese Angst weg. Meya, Meya. Ich hoffe, dass es auch mit einem weiteren Besuch unserer Gastschülerinnen nach Ägypten klappt.“

Diese Hoffnung ist berechtigt. Ende September 2006 kommt wieder eine Schülergruppe aus Burghausen nach Alexandria und für die Pfingstferien (Juni) 2007 sind die Viechtacher eingeladen. Von dort wollen auch einige Eltern mitkommen. Wer weiß, vielleicht entsteht so neben den Schulaustausch auch ein Elternaustausch!

DSB-Schülerinnen besuchen PartnerschülerInnen in Burghausen und Viechtach

In dem Flugzeug, das am 25. Mai von Kairo nach München abhob, saßen unter den ca. 120 Schülerinnen und Lehrkräften der DSB Alexandria auch 25 Mädchen, die ihre Partnerschülerinnen beim Projekt „Children Help Children“ (CHC) besuchten. Am Flughafen München trennten sich dann die Wege. 11 Schülerinnen reisten mit Herrn Theuerkorn nach Burghausen, wo ihre Gastgeber vom Aventinus-Gymnasium schon auf sie warteten. Die anderen 14 Mädchen stiegen mit Herrn Forschner in den Bus nach Viechtach. Dort wurde ihnen von ihren Gastgebern mit einem großen Willkommenstransparent ein herzlicher Empfang bereitet.

Austausch mit dem Dominicus-von-Linprun-Gymnasium Viechtach

Der bayerische Wald empfing die Gäste aus Alexandria mit Regen und Kalte. Das Grün der Natur wurde immer wieder vom Grau der dicken Wolken zugedeckt. Trotzdem entwickelte sich in der Besuchswoche eine farbenfrohe Begegnung von alten und neuen Freundinnen und Freunden. Viele Gäste und Gastgeberinnen kannten sich nämlich schon vom Besuch der Viechtacher in Alexandria im Mai 2005. Einige „Pärchen“ haben sich zusätzlich neu gefunden. Neben dem dichten Programm von Ausflügen nach Regensburg, München oder zum BMW-Werk nach Dingolfing sowie dem Schulbesuch am Linprun Gymnasium gab es noch genug Zeit für persönliche Kontakte in den Familien. So antwortet z.B. Caroline (DSB) auf die Frage, was ihr in der Woche am besten gefallen habe: „Das war der Tag, an dem wir in der Familie blieben und sehr viel gelacht haben. Während ich meinem Austauschschüler einige arabische Formulierungen beibrachte, lernte er mir baye-



Besuch bei BMW

rische Wörter.“ Auch die Eltern der Viechtacher SchülerInnen zogen ein positives Fazit des Besuchs aus einer anderen Kultur. So wurden z. B. immer wieder die Freundlichkeit, Offenheit und die guten Deutsch- und Bayerischkenntnis (I) der ägyptischen Gäste gelobt. Ein Vater berichtet beim gemeinsamen Abendessen der Gruppe von anfänglichen Bedenken, als ihm seine Tochter vom geplanten Austausch erzählt hat. „Ich habe ihr im letzten Jahr nicht erlaubt, nach Ägypten zu fahren, weil ich Bedenken wegen der Sicherheit hatte und nicht wusste, wie das Leben in einer ägyptischen Gastfamilie ablaufen würde. Heute tut mir diese Entscheidung leid. Die Viechtacher brachten so positive Eindrücke aus Ägypten mit und mit unserer Gastschülerin aus Alexandria haben wir uns toll verstanden.“ So ist es kein Wunder, dass Eltern, SchülerInnen und Schulleiter Wolfgang Sangl schon wieder den Gegenbesuch im kommenden Schuljahr in Alexandria vorbereiten. ◀

● Internationale Multimedia-Schülerzeitung «trait d'union»

Ein Bindestrich zwischen Schülern
verschiedener Sprachen und Kulturen

Lothar Thiel

„Wie wäre es, wenn Sie [...] Ihre persönlichen Beweggründe, die bisher gemachten positiven wie negativen (?) Erfahrungen dieser ganz anders gearteten ‚Schülerbegegnung‘ im kritischen Vergleich zu den traditionellen Austauschen [...] kommentierten?“ Kein ganz gefahrlos begehbarer Weg, den Kollege Stephan Schneider, der Schriftleiter unseres Verbandsblattes, mir für die Konzeption dieses Artikels vorschlug! Das Persönliche wird vom Leser leicht als zu persönlich empfunden; individuelle Erfahrungen sind oft von Zufällen abhängig und lassen sich daher auf andere Situationen, gerade auf dem vielgestaltigen Feld des Auslandsschulwesens, schwerlich übertragen. Doch eben dies, unter unterschiedlichsten Bedingungen etwas Gemeinsames zu schaffen und als solches zu benutzen, war und ist Anliegen der Internationalen Multimedia-Schülerzeitung «trait d'union». Ich will

daher nun versuchen, einen Mittelweg zwischen Sachinformation und persönlicher Perspektive zu beschreiben.

Schüleraustausch. Schüleraustausch?

„Schüleraustausch bezeichnet den gegenseitigen Besuch von Schulergruppen oder einzelnen Jugendlichen über Ländergrenzen hinweg. [...] Somit steht vielmehr der kulturelle Austausch im Vordergrund.“ (Wikipedia) Im Bereich des Schüleraustauschs gibt es inzwischen eine schier unübersehbar große Zahl von Maßnahmen, von Formen und auch Organisationen. Als Lehrer an einer Inlandsschule hatte ich selbst zunächst nur mit dem erstgenannten Typus Bekanntschaft gemacht: Der grenzüberschreitende Austausch von Schulergruppen ist eine Maßnahme, auf den heutzutage kaum noch eine Schule glaubt verzichten zu können, der jedoch zu-

gleich, nicht von Schülern (die femininen Endungen wurden stets mitbedacht!) oder Eltern, sondern erstaunlicherweise von nicht wenigen *Lehrern* immer noch mit großer Skepsis begegnet wird. Aber vielleicht ist dies gar nicht so paradox, wenn man sich einmal folgendes – *bewusst übertrieben dargestelltes* – Szenarium betrachtet: Nach einem freundlichen Empfang auf dem Bahnhof am Samstagvormittag tauchen die einzelnen Mitglieder der Schülergruppe aus dem Lande X in den verschiedenen Gastfamilien unter. Nachdem sie in deren Mitte das Wochenende trotz großer allseitiger Sprachdefizite tapfer überstanden haben, werden sie am Montagmorgen im Anschluss an die Begrüßung durch den Mittelstufenkoordinator und einer bei ihnen Neid erzeugenden Führung durch das bestens ausgestattete Schulgebäude auf verschiedene Klassen verteilt, weil die den Austausch leitende Lehrkraft Frau Schmidt auf Grund des Prinzips, dass nicht mehr als insgesamt vier Unterrichtsstunden in dieser Woche für Austauschaktivitäten *geopfert* werden dürfen, bedauerlicherweise so gut wie keine Zeit mehr für sie hat. Leider hat ein Teil der Kollegen, die an diesem Montag hinter der letzten Bankreihe unbekannte exotische Gesichter entdecken, in der Hektik den Anschlag am Schwarzen Brett mit dem Hinweis auf die Austauschschüler übersehen. Von Schülern der Klasse aufgeklärt, was los ist, schmeißt der weltoffene Kollege Maier die Gäste jedoch nicht wieder gleich hinaus, sondern hält wie gewohnt seinen Unterricht, ja, er erträgt sogar fast ohne Murren das Geschwätz der Ausländer, da sie ja, wie ihm nicht entgeht, keine Chance haben seinen Worten zu folgen. Kollegin Müller geht noch weiter als er und bietet Kollegin Schmidt an, den Gästen an ihrem unterrichtsfreien Tag – natürlich ohne deren Partnerschüler, deren Unterricht ja auch nicht ausfallen darf – die 37 gotischen Kirchen der Stadt zu zeigen, was sich angesichts der insgesamt eher wenig dankbaren Reaktionen als wahrhaft altruistische Tat erweist. Gott sei Dank übernehmen ab 13 Uhr immer die Familien die Verantwortung für die Rabauken. Zwar ist es zu bedauern, dass eine Gastschülerin wegen einer Alkoholvergiftung ins Krankenhaus gebracht werden muss, aber wenigstens tragen die durchzechten Nach-

te dazu bei, dass die Übrigen in den Klassen, in denen sie morgens interniert sind, nicht mehr so storen wie am Anfang. Am Ende der Woche sind alle froh, nein, nicht über die Abreise der Gruppe, sondern über den gemeinsam geleisteten Beitrag zur Volkerverständigung, den der Schulpsychologe bei Salzstangen und Spezi in einer dreieinhalbstündigen Abschiedsansprache an die Gäste gebührend würdigt, die diesen vom Hausmeister, einem Landsmann von ihnen, in Auszügen übersetzt wird.

Satire? Gewiss. Ziehen Sie die Übertreibungen ab, dann wird immer noch die Tatsache übrig bleiben, dass die *strukturellen* Bedingungen an deutschen wie zweifellos auch an ausländischen Schulen es derzeit nicht zulassen, das umzusetzen, was an pädagogischen Möglichkeiten in *interkulturellen Schülerbegegnungen* steckt. Sie ermutigen nicht einmal dazu, darüber groß nachzudenken, denn selbst dem aufgeschlossenen Schulleiter sind ab einem bestimmten Punkt die Hände gebunden. Und hatte das Pädagogische Institut der Stadt München mich nicht 1997 als Referenten zum Thema „Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch“¹ eingeladen, hätte wohl auch ich mich kaum dazu aufgerafft, meine eigenen Schüleraustauschmaßnahmen einmal systematisch im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen, mit dem ich mich schon seit Ende der 80-er Jahre beschäftige, zu reflektieren, denn stets lässt sich nur ein kleiner Bruchteil des sinnvoll Erscheinenden durchführen.

Auf der Suche nach dem interkulturellen Arkadien

1998 erfüllte ich mir daher einen Traum und ging für sechs Jahre als Lehrer ins Ausland. Die Gymnasialabteilung der *Deutschen Schule Toulouse* befindet sich in einer besonderen Situation, denn sie ist im Gebäude eines großen französischen Etablissements, des *Lycée International Victor Hugo de Colomiers*, untergebracht. In diesem Biotop, so meine Vorstellung, würden die interkulturellen Bäume gleichsam *von selbst* in den Himmel wachsen, beispielsweise in ei-

1 Lothar Thiel, „Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch“, München 1997 www.dasan.de/traidunion/content/content.cgi?request=weitschule/media/005con&lang=de

ner gemeinsamen bilingualen Fachunterrichtssequenz über mehrere Wochen. Als erfahrene Auslandslehrer kennen Sie die Hindernisse, die einem derartigen Vorhaben entgegenstehen: Anscheinend unvereinbare Lehrpläne und Unterrichtsmethoden, Unterschiede im Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie im Status der Lehrer an ihren Schulen, oft aber auch organisatorische und schulrechtliche Probleme. (Jahre später gelang es einigen Kollegen und den Schulleitungen, in bestimmten Fächern und Jahrgangsstufen schulübergreifenden Unterricht als *bi- und trilinguales Projekt* einzuführen.) Nach (m)einer kurzen Phase der Ernüchterung beschlossen zwei interessierte französische Kolleginnen und ich, ein Kooperationsfundament *da* zu legen, wo nahezu keine Friktionen auftreten konnten: im außerunterrichtlichen bzw. unterrichtsergänzenden Bereich des *Schüleraustauschs*. So fuhren wir mit einer Gruppe, bestehend aus Schülern der französischen Italienischlehrerin und den Teilnehmern meiner Italienisch-AG, 1999 nach Rom, wo wir beim *Liceo „Bertrand Russell“* zu Gast waren. Im Mittelpunkt unserer Aktivitäten stand die Goethe-Rallye „Où ist Faustina?“, ein Spiel, bei dem mehrere trilingual zusammengesetzte Detektivgruppen im historischen Zentrum ausströmten, um mittels genauer Beobachtungen an Plätzen und Gebäuden, Interviews mit (zuvor präparierten) ‚Zeitgenossen‘ Goethes, Auswertungen literarischer Texte und vor allem *durch sprachliche Zusammenarbeit* das fiktive Verschwinden der römischen Freundin Goethes aufzuklären. Das Ergebnis der jeweiligen Recherchen wurde zu verschiedenen trilingualen Spielszenen verarbeitet, die ein paar Tage später vor Eltern und Freunden in der Schule vorgeführt wurden.²⁻⁴ Die *Merkmale* dieses ‚Aktionstheaters‘ – mehrsprachige Kommunikation und Interaktion, sich in den Anderen hineinversetzen und in ihm, *seiner* Geschichte und Kultur, auch ein Stück von *sich selbst* zu entdecken, zu bejahen und all dies in gemeinsamer kreativer Tätigkeit zu dokumentieren – erweckten bei den Teilnehmern die Lust, auch *nach* dem ‚physischen‘ Austausch etwas Gemeinsames zu schaffen, und genau diese Charakteristika sind bis heute das Markenzeichen von *«trait d’union»* geblieben.

Über das Verbinden von Unterschieden

«trait d’union», der *Bindestrich*: Die internationale Multimedia-Schülerzeitung erscheint seit 2001 einmal pro Jahr mit einem bestimmten Schwerpunktthema, z.B. „Wir alle sind Fremde“ (2001) oder „Traume und Entwicklungen“ (2005). Die Thematik liegt immer im Schnittpunktbereich der Lebenserfahrungen und Interessen heutiger Jugendlicher einerseits und der Unterrichtsinhalte andererseits, wobei die *Weite* des jeweiligen Themas die fächerverbindende, jahrgangsstufen- und kulturübergreifende Zusammenarbeit ermöglicht. Die Zeitung erscheint als Print- und Onlineausgabe; letztere enthält auch Audio- und Videobeiträge. Seit Beginn wird www.traitdunion.de vom DASAN-Server gehostet, namentlich Herrn Dieter Uessler von der Zentralstelle verdankt das Projekt sehr viel an Unterstützung. Diese multimediale Struktur gibt den Mitarbeitern von *«trait d’union»* für ihre Beiträge eine schier unbegrenzte Freiheit in der Wahl bzw. Verknüpfung der Gattung(en). Zur Zeit arbeitet unser Cheftechniker an der Subdomain www.mediacenter.traitdunion.de, unter anderem mit einem Web TV, dessen Sendungen in kürzeren Abständen aufeinander folgen sollen. *«trait d’union»* ist multilingual, wobei Beiträgen, die in wenig verbreiteten Sprachen verfasst sind (z. B. Litauisch), aus Gründen der kommunikativen Reichweite die Übersetzung in eine Fremdsprache hinzugefügt wird, die an den meisten Partnerschulen unterrichtet wird. Von Schule zu Schule unterschiedlich, werden die Beiträge im Rahmen des Fachunterrichts, in Redaktions-AG’s und/oder auch von ‚freien Mitarbeitern‘ erstellt. Insgesamt ist die Projektstruktur von *«trait d’union»* so gestaltet,

- 2 Die Goethe-Rallye führte ich das erste Mal 1998 durch, ebenfalls gemeinsam mit dem Liceo „Russell“ sowie mit Schülern des Michaeli-Gymnasiums München, und zwar in Kooperation mit der Casa di Goethe und dem Goethe-Institut Rom. Das Goethe-Institut Dublin zeigte einige Jahre lang eine Online-Dokumentation der Rallye, von der wir uns eine Kopie anfertigten: www.dasan.de/traitdunion/content/content.cgi?request=weltschule/media/004.con&lang=de
- 3 Ausführlicher Bericht über die Goethe-Rallye: www.dasan.de/traitdunion/content/content.cgi?request=2003_3/05/18.con&lang=de&lang
- 4 Didaktische Beschreibung der Goethe-Rallye: www.dasan.de/tdu_intranet/viewtopic.php?t=38



Ana und Yu-Jin aus Cáceres/Spainien
(2001) Interview zum Thema Fremdsein



Marosia und Achim aus Toulouse
Videoprojekt „Spaghetti für zwei“ (2001)



„Helen, che cosa significa Pilgerstraße?“
„Via del Pellegrino!“ Französische,
italienische und deutsche Schüler
auf der Goethe-Rallye in Rom (1999),
der Geburtsstunde von «trait d'union»



Unsere Mitarbeiter in Thiès/Senegal
organisieren eine Manifestation
gegen die Ausbreitung von AIDS (2003)

dass sie sich in hohem Maß an die jeweils spezifischen Voraussetzungen, die an der einzelnen Partnerschule herrschen, anpassen lässt, was auch die völlig autonome Entscheidung darüber einschließt, in welcher Form und welchem Umfang die Mitarbeit erfolgen soll.

In den Jahren von 2000 bis 2003 wurde «trait d'union» als Schulprojekt von der EU-Kommission mit Mitteln des Comenius-Programms unterstützt. Das waren schöne Zeiten! Denn nicht nur die Finanzierung und Subventionierung des Drucks war – zumindest für die europäischen Teilnehmerschulen – relativ problemlos. „Comenius“ gab auch Geld für die „Mobilität“ der Projektkoordinatoren an den Schulen, mit dem aber auch die mehr oder weniger umfangreiche Teilnahme von Schülern an Projekttreffen partiell finanziert werden konnte. Im Schuljahr 2001/02 fanden sogar zwei Projekttreffen mit größerer Schülerbeteiligung statt – wiederum in der Form des *Schüleraustauschs*, wobei bei den Meetings in Rom und Toulouse außer italienischen, französischen und deutschen Schülern auch eine kleine Gruppe polnischer Redak-

teure als so genannte Projektbotschafter teilnahmen. Schülerbegegnungen dieser Art haben nichts mehr mit der eingangs beschriebenen Form gemein: Die Redakteure kennen sich im Idealfall schon durch die virtuelle Kommunikation, sie verfolgen mit deutlichen Vorstellungen ein gemeinsames Ziel. Diese internationalen Meetings haben ein klares Programm: Im Plenum diskutieren die Schüler die großen Linien des Projekts, ansonsten kooperieren sie in Fachgruppen (die Autoren, Zeichner, Videofilmer, Musiker, Schauspieler etc.) für die nächste Nummer, während die Techniker an der Weiterentwicklung der Homepage und der virtuellen Plattform (s. u.!) arbeiten und in einer Art gegenseitiger Fortbildung ihre jeweiligen Spezialkenntnisse austauschen. Dass bei alledem das Kulturerlebnis im engeren Sinne und auch das Vergnügen nicht zu kurz kommt, ist selbstverständlich. Ein Beleg für die enorme Produktivität solcher Treffen und den durch sie erzielten Zuwachs an interkultureller Kompetenz ist die Ausgabe N° 3/2003 „Unsere Identität. Jung sein zu Beginn des 21. Jahrhunderts“, die die Ergeb-

nisse des Meetings in Zakopane (Polen) im selben Jahr dokumentiert.⁵ Aber lassen wir doch eine der teilnehmenden SchülerInnen selbst zu Wort kommen:

„Im November führen wir nach Rom, wo ich sehr schnell begriff, was sich hinter dem Ausdruck ‚internationale Schulerzeitung‘ verbarg: Nicht nur, dass da Artikel in verschiedenen Sprachen verfasst wurden, sondern dass diese in Partnerschaft mit Jugendlichen, die in anderen Ländern leben, geschrieben wurden. [...] Wir waren alle mit dem selben Ziel, gemeinsam eine Zeitung zu schaffen, zusammengekommen. Wir lernten also andere Jugendliche kennen, sprachen über unsere Ähnlichkeiten, unsere Unterschiede ... und stellten sehr schnell fest, dass wir



Das «trait d'union»-Team aus Zakopane/Polen (2002)

uns sehr ähnlich waren. Außerdem konnten wir einen Lebensstil entdecken, der sich von dem unseren total unterschied, da wir ja bei unserem lokalen Austauschpartner wohnten. [...] Diese Reise war eine außergewöhnliche menschliche Erfahrung, der ich eine große Öffnung des Geistes verdanke. [...] Ohne jedes Zögern war ich daher bereit, ein weiteres Jahr dieses tolle Abenteuer «trait d'union» fortzusetzen!“ (Coralie Biguzzi, 2002/03, übertragen aus dem Französischen⁶)

Der Kooperation außerhalb der internationalen Meetings dient der virtuelle Redaktionsraum, das «trait d'union IntraNet»: www.intranet.traidunion.de (ebenfalls auf DASAN).

Auf Grund zu knapper Mittel konnten nach dem Ende der „Comenius“-Förderung keine weiteren internationalen Treffen mit Schülern mehr stattfinden und so verblieb das IntraNet als einzige Plattform für die Kommunikation und Kooperation zwischen den Projektteilnehmern. Um so wichtiger war es, das Beste aus diesem Mittel zu machen: Jede Partnerschule verfügt über einen *Staff Room* mit den Bereichen *Communication* und *Production*. Erstere dient vor allem der Regelung organisatorischer redaktioneller Angelegenheiten und der nicht auf einzelne Beiträge bezogenen Kommunikation zwischen den Redaktionen, während auf letzterem alle Beiträge unterhalb einer Dateigröße von derzeit 2 MB ‚gepostet‘ werden können, also v. a. Texte, Zeichnungen und Fotos. Auf diesem virtuellen Redaktionstisch kann *jeder* die dort abgelegten Produkte begutachten. Um auf sie jedoch auch direkt *reagieren* zu können, muss man registriertes Mitglied sein. Hierbei gibt es zunächst die Möglichkeit, einen *Kommentar* zu formulieren und damit eine *Diskussion der Projektteilnehmer* über das jeweilige Thema zu eröffnen. Man kann aber auch den vorgefundenen *Beitrag erweitern*. So kann beispielsweise ein italienischer Schuler eine Erzählung zum Thema „Außenseiter in der Klasse“ verfassen, ein französischer Kollege gestaltet sie zu einem Dialog um, den ein litauischer Redakteur wiederum zur Grundlage für einen Fotoman nimmt, welcher schließlich einen deutschen Schüler zu einem Song inspiriert.

Freitag, 7. Stunde: Sitzung von «trait d'union» am Michaeli-Gymnasium München. Redakteurin Maxi sturmt zur Redaktion herein: „Leute, habt ihr schon den Vorschlag aus Krakau zur Fortsetzung meiner Coming-out-Geschichte gelesen?“ Gerade bei Artikeln mit moralisch oder politisch umstrittenen Themen erfordert die internationale Kommunikation zwischen den Projektpartnern viel Fingerspitzengefühl.

5 N° 3/2003 „Unsere Identität: Jung sein zu Beginn des 21. Jahrhunderts“ www.dasan.de/traidunion/content/content.cgi?request=2003_3/index.con&lang=de

6 Coralie Biguzzi: «Mon expérience à «trait d'union»» www.dasan.de/traidunion/content/content.cgi?request=2003_3/06/02.con&lang=de&slang

„Was die Olga zur Frage des EU-Beitritts der Türkei schreibt, das ist ja wohl [...]“ nicht dazu geeignet, Yelda Begeisterungstürme zu entlocken (die Namen wurden geändert). Was also tun, wenn über wichtige Fragen Kontroversen zwischen Projektteilnehmern aus verschiedenen Kulturen ausbrechen? Wie solche Themen anpacken ohne den Dissens zu banalisieren, ohne aber auch den Partner aus dem anderen Land ungewollt zu krankem? Zuerst einmal, so erkannten die Redakteure in München, muss genau diese Frage des *Wie* diskutiert werden, sonst bleibt interkulturelle Teamfähigkeit eine bloße Worthülse. Das Ergebnis unserer Überlegungen hielten wir auf deutsch und englisch fest und stellten es ins IntraNet, verbunden mit der Aufforderung an die Partner, ihren Standpunkt dazu zu formulieren.⁷ Dabei ist dies nur ein Bereich, wo kulturelle Verschiedenheit zu Funktionsstörungen führen kann. Warum antworten die Partner aus der Stadt Y nun schon seit Wochen nicht? Wie reagiert man, wenn der Beitrag der Schüler aus Z. beträchtlich von der Planung dieses Projekts abweicht? Was besagt diese Planung überhaupt? Kann sie vielleicht auch unterschiedlich interpretiert werden? Ist nicht bei näherem Hinsehen die Abweichung der Schüler aus Z sogar besser als das ursprüngliche Konzept? Die Zahl der Faktoren, die – oft unbemerkt und unverständlich – interkulturelle Kommunikation und Kooperation beeinflussen, ist viel größer, als man glaubt.

Damit zeichnen sich verschiedene *Levels* der interkulturellen Kommunikation und Kooperation innerhalb des Projekts *«trait d'union»* ab, die den mitmachenden Lehrern und Schülern zur Wahl stehen:

- Level 1: Bei der „Abliefermitgliedschaft“ beschränkt sich die Partnerschule darauf, sei es aus organisatorischen, technischen oder sonstigen Gründen, ihre Beiträge zum Thema direkt dem Projektleiter zuzuschicken. Von der Möglichkeit der Kommunikation zwischen den Projektteilnehmern wird (noch) kein Gebrauch gemacht. Jedoch können diese Schulen jederzeit auf höhere Levels umsteigen.
- Level 2: „Interkulturelle Interaktion“ beinhaltet die oben beschriebene Nutzung des IntraNets als gemeinsame Redaktionsplattform.



2004, das erste Jahr von *«trait d'union»* am Michaeli-Gymnasium München. Unsere jüngsten Redakteurinnen Christina und Scarlett (Mitte) mit Freundinnen

- Level 3: „Interkulturelle Projektentwicklung“: Auf dieser Ebene nehmen die Schüler Schwierigkeiten, die bei der konkreten Zusammenarbeit auf Level 2 auftreten, aber auch besonders gut gelungene Gemeinschaftsprodukte zum Anlass, deren Ursachen bzw. Bedingungen – möglichst in Kommunikation mit den betroffenen Partnern – zu evaluieren und zu diskutieren. Der jeweilige Befund bildet die Grundlage für einen detaillierten Verfahrensvorschlag, der im IntraNet zur allgemeinen Diskussion gestellt wird. Auf diese Weise soll allmählich – wir stehen hierbei erst am Anfang – ein (wandelbarer) Kodex von Verhaltensnormen im Bereich der interkulturellen Projektkommunikation und -kooperation entstehen, der von den Teilnehmern selbst entwickelt wird.

Projektziel „Interkultureller Führerschein“

Unser mittelfristiges Ziel ist, dadurch die Lerninhalte für ein Wahlfach „Interkulturelle Kompetenzen“ zu entwickeln, das, wenn möglich unter dem Dach von *«trait d'union»*, simultan und

⁷ „Mut zu solidarischer Kritik“ www.dasan.de/tdu_intranet/viewtopic.php?t=233

interaktiv an Schulen in verschiedenen Ländern der Welt unterrichtet wird. Das grundsätzliche Interesse, auf Level 3 mitzuwirken, ist dafür Voraussetzung, was aber (s. o.!) keineswegs heißt, dass dabei keine Probleme auftreten dürfen, sondern lediglich die Bereitschaft erfordert, diese gemeinsam mit den Partnern zu analysieren und aus ihnen praktische Folgerungen abzuleiten. Die Fähigkeit, kulturelle Unterschiede bei grenzüberschreitender Kooperation in virtuellen Teams oder in internationalen Unternehmen mit multikultureller Belegschaft kreativ zu nutzen, ist eine *Schlüsselqualifikation im Zeitalter der Globalisierung* und es muss im Interesse aller international aktiver Unternehmen und supranationalen Institutionen liegen, dass – noch jenseits jeweils bereichsspezifischer Anforderungen – bereits im schulischen Bereich interkulturelle Grundkompetenzen vermittelt werden, deren Erwerb durch einen „interkulturellen Führerschein“ zertifiziert wird. (Näheres dazu steht im Wikipedia-Artikel über «trait d'union» / Link: Siehe unten!). Und die Bedeutung interkultureller Kompetenzen für das Leben in unseren immer multiethnischer werdenden Gesellschaften ist mindestens ebenso groß wie im internationalen Bereich.

Hierbei kommt den *deutschen Auslandsschulen* eine besondere Rolle zu. Die internationale Schülerzeitung «trait d'union» ist an der Deutschen Schule Toulouse entstanden, die Deutschen Schulen Guayaquil (Ecuador) und Moskau haben Artikel, Bilder und Fotoromane ge-



Französische, italienische, deutsche und polnische Redakteure auf dem internationalen Meeting in Rom (2001) Talkrunde über „Unsere Zukunft“ in Ostia Antica

liefert. Deutsche Auslandsschulen haben bessere Voraussetzungen als Inlandsschulen zur interkulturellen Vernetzung beizutragen. Deshalb geht an *sie* an dieser Stelle die herzliche Einladung bei «trait d'union» und dem Schulentwicklungsprojekt eines Wahlunterrichts „Interkulturelle Kompetenzen“ mitzumachen. Diese Einladung richtet sich aber natürlich auch an *ausländische Schulen*, vor allem an jene, zu denen deutsche Auslandsschulen auf lokaler Ebene pädagogische Kooperation planen oder schon pflegen. Zu dieser Zusammenarbeit könnte mit «trait d'union» ein weiteres Element hinzugefügt werden. Bei Interesse genügt es, mir eine E-Mail zu schicken (siehe unten!).

Leider verhindert chronische Unterfinanzierung, das pädagogische Potential dieses Projekts voll auszunutzen. Wie im beruflichen Sektor internationaler Kooperation kann die *virtuelle* Kommunikation die *persönliche Begegnung der Partner* ergänzen, aber nicht ersetzen. Vor allem die ärmeren Schulen haben aber kaum Möglichkeiten, ihren Schülern und Lehrern die Teilnahme an internationalen «trait d'union» Meetings zu finanzieren, weshalb seit 2003 auch keine mehr stattgefunden haben. Und dass gerade diese Schulen nicht mehr zum Weiterma-



Jamila, Martha, Denis, Maria Gracia, Maria Delia
Die «trait d'union»-Crew aus Guayaquil/Ecuador (2003)

chen motiviert sind, wenn selbst die „reicheren“ Schulen ihnen nicht mehr wie im früheren Umfang Hefte zuschicken können, ist nur allzu verständlich. Last not least wird die Entwicklung des Wahlunterrichts „Interkulturelle Kompetenzen“ ohne Sponsoring nur langsam vorangehen. Wie bei europäischen Förderprogrammen müssten sich die teilnehmenden Schulen zur Erreichung vereinbarter Projektziele verpflichten, was ohne finanzielle Förderung illusorisch ist. Auch eventuelle Sponsoren oder Förderinstitutionen mögen bitte direkt per Mail mit mir Kontakt aufnehmen.

Wer weitere Details zu «trait d'union» erfahren und den direkten Zugang zu verschiedenen Projektbereichen bekommen möchte, den verweise ich auf die «trait d'union Schnupperlinks»⁸. ◀

8 «trait d'union Schnupperlinks» www.dasan.de/tdu_intranet/viewtopic.php?t=385

● Kontakt

Lothar Thiel, Projektleiter
Brunnerstraße 5
80804 München
E-Mail: LoThielTIs@yahoo.com

- ◉ www.dasan.de/traitdunion/content/content.cgi?request=2001_1/index.con&lang=en
- ◉ www.dasan.de/traitdunion/content/content.cgi?request=2001_2/index.con&lang=en
- ◉ www.dasan.de/traitdunion/content/content.cgi?request=2001_3/index.con&lang=en
- ◉ www.dasan.de/traitdunion/content/content.cgi?request=2001_4/index.con&lang=en
- ◉ http://de.wikipedia.org/wiki/Trait_d%27union

○ Das „Aus“ für eine wahre Fundgrube

Christian Vogeler

JUMA – das Magazin für junge Deutschlerner weltweit – wurde nach Erscheinen der Ausgabe 1/2006 aus Kostengründen eingestellt. Von 1989 bis zur letzten Ausgabe war Christian Vogeler Chefredakteur der Publikation, die im Auftrag der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen erschien. Hier sein persönlicher Rückblick.

Das Titelmotiv war bewusst gewählt: Als wir uns bei JUMA 1/2006 für ein junges Mädchen entschieden, das aus dem Bild rauscht, und dazu den Spruch „Jetzt geht's los!“ setzten, ahnten wir bereits, dass sich der Weg des seit Jahrzehnten erfolgreichen Magazins für junge Deutschlerner entscheidend ändern würde. Eine Neuausschreibung des Auftrages war Mitte des vergangenen Jahres angekündigt worden. Dass die seit 1974 erfolgreiche Zeitschrift da jedoch schon vor ihrer endgültigen Einstellung stehen konnte, befürchteten wir zwar, hofften allerdings bis zum Ende auf eine Entscheidung zu Gunsten von JUMA. Die Entscheidung fiel leider anders aus, und vielleicht wäre „... und Tschüss!“ die bessere Zeile gewesen.

Ein Nachruf

Das Ende von JUMA zu würdigen überlasse ich den jungen Menschen, die mit dem Magazin Deutsch gelernt haben. Ihre Zahl müsste, vorsichtig geschätzt, in die Millionen gehen. Und ihren Lehrern, die aus dem Begleitheft TIPP unendlich viele nützliche Informationen und Anregungen für ihren Unterricht ziehen konnten. Und den vielen Besuchern unserer Internet-Homepage, die auf diesem Wege rund um den Globus Kontakte geknüpft und Erfahrungen ausgetauscht haben. Und Ihnen ...



Christian Vogeler

Nach 17 Jahren als leitender Redakteur will ich mich darauf beschränken, eine Art „Nachruf“ zu verfassen.

„Weitgehend unbemerkt von einer größeren deutschen Öffentlichkeit verstarb vor wenigen Wochen JUMA, dass von 1974 bis 2005 junge Deutschlerner in aller Welt auf unterhaltsame Weise mit dem Leben deutscher Jugendlicher bekannt gemacht hat. Der Blick in deren Alltag, in ihr Umfeld, ihre Wünsche und Perspektiven – daraus entstanden die Themen des Magazins, das über die virtuelle Begegnung mit dem Fremden ein Stück Vertrautheit mit demselben stiften wollte. Viermal im Jahr reiste JUMA in über 100 Länder, überquerte politische, kulturelle und religiöse Grenzen, wurde in Ägypten mit Schere und Filzstift zensiert, auf Istanbul Basaren zum Verkauf angeboten oder in Korea als Belohnung für die besonders Guten benutzt. Und: Es wurde angeschaut, gelesen, zerschnitten und archiviert, bot Anlass für Diskussionen, Zuspruch und Kritik.

Vor allem aber waren JUMA und TIPP Ausgangspunkte vieler interessanter Deutschstun-

den. Pädagogen der unterschiedlichsten Ausbildungsgänge, Altersgruppen und Erfahrungshorizonte nutzten die beiden Hefte für die Umsetzung ihrer Vorstellungen von optimalem Unterricht. Dass die Auftraggeber und mit ihnen die Heftmacher ihre Ideen eines kommunikativen, handlungsorientierten und spielerischen Unterrichts konsequent verfolgten und publizierten, fand zwar nicht immer und überall Anerkennung, bewahrte die Redaktion jedoch vor der Gefahr ständiger Wiederholung von Assoziogrammen, Richtig-Falsch-Übungen, Lückentexten etc. – und die interessierte Leserschaft vor Langeweile.

Nach einer bereits Mitte der 90er-Jahre finanziell bedingten Schwächephase, die zu Seitenverlust und Formatverkleinerung führte, trat nunmehr das endgültige Ende ein. Und, um es mit F. K. Waechter zu sagen: Vermutlich guckte wieder kein Schwein.“

Die Geschichte einer guten Idee

Genug der Polemik! Fürs Archiv die Fakten. Zu Zeiten der sozialliberalen Koalition kam Walter Schmidt, der spätere Abteilungspräsident der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), auf die Idee, für den DaF-Unterricht ein jugendgerechtes Pendant zur SCALA zu schaffen, einem mittlerweile ebenfalls eingestellten Magazin des Bundespresseamtes für Deutsche und an Deutschland Interessierte im Ausland. Dieses Jugendheft für den DaF-Unterricht kam – zunächst noch in Schwarz-Weiß – erstmals 1974 unter dem Namen „Scala – Das Jugendmagazin“ und später als „Jugendscala“ in die Schulen.

Bis 1988 wurde die Jugendscala im Auftrag der ZfA von der Societätsdruckerei in Frankfurt herausgegeben, redaktionell betreut von Hans-Werner Klein. Die Auflage war bis zu diesem Jahr kontinuierlich gestiegen, denn der Bedarf an solch zeitgemäßen und jugendgerechten Materialien zur Landeskunde war groß. Zuletzt erreichte das Magazin eine Auflage von 1,2 Millionen Heften mit 48 farbigen Seiten. Über 1,8 Millionen Schüler im Ausland waren die Zielgruppe, deren 40000 Lehrer die Empfänger. TIP, redaktionell von der ZfA betreut, brachte als Beileger Unterrichtsvorschläge zu einzelnen Themen.



Das Letzte JUMA wurde nach Erscheinen der Ausgabe 1/2006 eingestellt

Mit der Neuausschreibung vergab die ZfA 1989 den Auftrag für das Jugendmagazin an die Firma Felten Medien Concept in Köln. Hatte bisher in der Berichterstattung komplexere Themen an erster Stelle gestanden, so rückten jetzt die Jugendlichen mehr in den Vordergrund. Das Schülermagazin wurde außerdem zugunsten der besseren Verständlichkeit thematisch entlastet und dafür mit einer breiteren Bildauswahl ausgestattet. Die pädagogische Beratung durch die ZfA übernahm Diethelm Kaminski, die redaktionelle Betreuung von TIP Dr. Jorg-Manfred Unger.

TIP – nach Einführung der neuen deutschen Rechtschreibung mit zwei „P“ geschrieben – entwickelte sich zu einem in Teilen eigenständigen Begleitheft für die Lehrer, wobei die drei Buchstaben „Theorie, Information, Praxis“ die inhaltlichen Ziele beschreiben sollten. Als Untertitel wurde „Landeskunde im Deutschunterricht“ gewählt. TIP enthielt jetzt neben Unterrichtserprobungen von ausländischen Lehrern ergänzende Texte und vielfältiges Hintergrundmaterial zu den JUMA-Artikeln, aber auch Berichte zu allgemeinen DaF-Themen.

Während eines JUMA-Workshops in Cork/ Irland meinte dazu ein irischer Lehrer, genauso treffend hatte man „pit“ als Titel nehmen können: Für ihn sei das Lehrerheft immer wieder eine wahre Fundgrube. – Unsere Intention hatte er damit genau beschrieben.

Nach einer kurzen Phase als „Jugendmagazin“ wählten die Leserinnen und Leser 1990 „JUMA“ als Titel. Zu diesem Zeitpunkt stieg die Auflage zeitweise auf 1,3 Millionen. Ziel war es jetzt, allen Lernenden ein Heft nicht nur für die Schule, sondern auch für den Hausgebrauch zur Verfügung zu stellen. – Deutsch lernen, weil's Spaß macht!

Die JUMA-Redaktion wurde 1991 von der TSB Tiefdruck Schwann Bagel GmbH in Mönchengladbach übernommen. Ein wissenschaftlicher Beirat wurde ins Leben gerufen, der die Redaktion bis zur Einstellung des Magazins beratend und unterstützend begleitete. In diesem Gremium waren neben den Vertretern verschiedener Fakultäten das Auswärtige Amt und das Goethe-Institut vertreten.

Mit der politischen Öffnung im Osten begann eine äußerst spannende Phase für die JUMA-



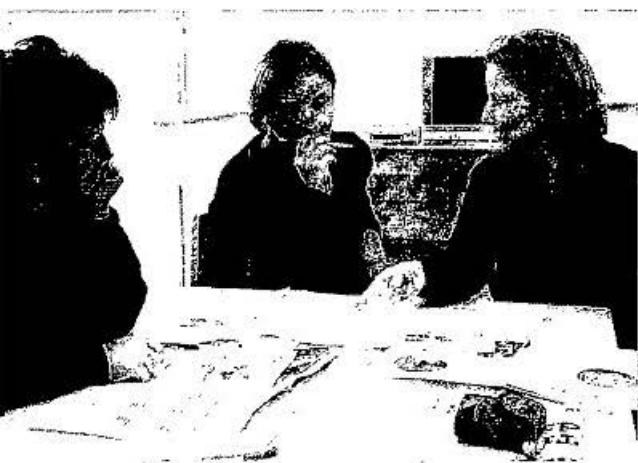
Vertrauen gewinnen Reportage über Schüleraustausch Deutschland – China

Redaktion, denn einerseits entstand ein rapide wachsender Bedarf an landeskundlichen Materialien, andererseits drohten bereits 1993 Mittelkurzungen. Es wurde umgeschichtet: Die Zuteilungen pro Klasse im Westen wurden gekürzt, dafür MOE- und GUS-Länder verstärkt beliefert. Die Gesamtauflage wurde stufenweise heruntergefahren und schließlich halbiert. Leichte Seiten für Sprachneulinge wurden aufgegeben zugunsten einer Leserschaft ab dem 3. Lernjahr Deutsch – was immer das für ein Qualitätskriterium sein mag.

Die Kurzungen führten letztendlich dazu, dass die traditionell großen Empfängerländer in der Bestellstatistik nach hinten rückten. Hatte jahrelang Frankreich diese Statistik angeführt, so entwickelte sich in den letzten Jahren Polen zum Spitzenreiter. Allerdings ging diese Entwicklung mit der Erlahmung des allgemeinen Interesses am DaF-Unterricht in einzelnen Ländern einher.

Als Christiane Drasdo 2002 für die ZfA die pädagogische Beratung von JUMA übernahm, gehörte die jährliche Prozedur von Mittelkurzungen bereits zum Alltag des Redaktionslebens. Durch Abstriche bei Papierqualität, Seitenzahl und Format nutzten die ZfA und wir jede Chance, die Auflagenzahl von 595 000 viermal im Jahr aufrecht zu halten, was bis zuletzt auch gelang. Für uns hieß die Devise: Wenn zwei Schüler sich im Unterricht ein Heft teilen, erreichen wir wei-

terhin 1,2 Millionen Leser! Die Themenvielfalt in JUMA wurde beibehalten, der Umfang der einzelnen Themen jedoch reduziert. Die Unterrichtsvorschläge in TIPP wurden entsprechend modifiziert.



Begegnung mit Lehrern. Auf JUMA-Workshops entstanden viele interessante Unterrichtsideen für TIPP.

Bei täglich eingehenden Bestellungen aus aller Welt mussten wir bis zuletzt weitere Kürzungskriterien erarbeiten. Man einigte sich auf eine qualitätsorientierte Verteilung zu Gunsten der Sprachdiplomschulen. Alle weiteren Besteller mussten drastische Kürzungen hinnehmen.

Die Neuausschreibung, die zwangsläufig irgendwann erfolgen musste, kam schließlich zu einem äußerst ungünstigen Zeitpunkt auf den Tisch des Auswärtigen Amtes. Kurz vor der geplanten Veröffentlichung im Sommer 2005 fiel die Entscheidung für Neuwahlen zum deutschen Bundestag. Die Ausschreibung wurde gestoppt. Dass sie schließlich „einkassiert“ wurde, bedeutete für alle vier Mitarbeiter der Redaktion den Verlust ihrer Arbeitsplätze. Etwaige Modelle zur schrittweisen Umstellung auf einen kommerziellen Vertrieb oder auf eine von einer Stiftung getragene Finanzierung wurden nicht mit uns erörtert. Schnitt.

Begegnung auf vielen Ebenen

Unsere Arbeit in der JUMA-Redaktion, so lässt sich rückblickend feststellen, kann man mit her-

kommlichen Vorstellungen von journalistischer Arbeit nicht vergleichen. Wir waren so eine Art Auslandskorrespondenten im eigenen Land mit einer distanzierten Sicht auf unsere Themen. Die Frage, über welche Grundinformationen unsere Leser verfügten und über welche Deutschkenntnisse, war immer wieder Thema auf den Redaktionskonferenzen. Den einen waren die Texte zu leicht, den anderen zu schwer. Also haben wir in jedem JUMA kurze leichte und lange schwere Texte veröffentlicht. Und wem das immer noch nicht reichte, der konnte noch leichtere oder noch schwerere Texte in TIPP finden.

Begegnet sind wir während unserer Tätigkeiten unendlich vielen Menschen: Jugendlichen in ganz Deutschland während unserer Reportagen; Lehrern in aller Welt, die wir in ihren Ländern besuchten, um ihnen die Idee von JUMA und der Arbeit damit in Workshops näher zu bringen; und ihren Schülern, die wir bei vielen interessanten Unterrichtsstunden beobachten durften.

„Wo haben Sie eigentlich immer die vielen neuen Ideen her?“ wurden wir von der JUMA-Redaktion auf unseren Reisen und Workshops immer wieder von vielen unserer Leser gefragt. Darauf gibt es eigentlich nur eine Antwort: Es waren diese Begegnungen mit den Jugendlichen selbst, die wir interviewt und fotografiert haben, die uns immer wieder aufs Neue inspiriert haben. Wir trafen die jungen Leute in ihren Schulen, zuhause und an den Plätzen, wo sie ihre Freizeit verbrachten. Ob der arbeitslose Punk oder die Gewinnerin eines Jugend-forscht-Preises, der Piercingträger oder das Nachwuchsmodell – sie alle haben unsere Neugier stets aufs Neue geweckt, die Neugier auf eine Jugend, die sich von Jahr zu Jahr immer weniger in Schablonen pressen ließ.

(Soziologen wie Ronald Hitzler sprachen vor dem Hintergrund dieser hochgradigen Individualisierung unserer Gesellschaft von der „Verszenung“ der Jugendkultur, wobei das Charakteristische dieser Szenen ihre diffusen und dynamischen Strukturen sind.¹)

¹ Ronald Hitzler, Thomas Bucher, Arne Niederbacher: *Leben in Szenen – Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute*, 2001 Leske + Budrich, Opladen

Mit unseren Reportagen, Berichten, Interviews oder Fotogeschichten haben wir versucht, diese Vielfalt weiter zu geben, und so unseren Lesern virtuelle Begegnungen mit diesen Jugendlichen möglich zu machen, die irgendwo in Irkutsk, Adelaide oder Santiago de Chile stattfinden konnten.

Damit diese Begegnungen nicht einseitig blieben, haben wir in jedem TIPP immer wieder Unterrichtsideen angeboten, in denen die Schüler selbst Position beziehen, ihre Meinungen, eigenen Erfahrungen und Stellungnahmen dokumentieren und an die Redaktion nach Deutschland schicken konnten. Ab Mitte der 90er-Jahre waren es vor allem die Schulen in MOE und GUS, die mit viel Begeisterung an diesen Machmit-Aktionen teilnahmen. Das Interesse im Westen richtete sich zunehmend nach der Attraktivität der ausgelobten Preise ...

Tausende Begegnungen zwischen Deutsch lernenden Jugendlichen haben wir mit den Brieffreundschaftsseiten für Klassenbrieffreunde vermittelt. Die Briefflut, die uns hier täglich er-

reichte, überstieg regelmäßig bei weitem die Anzahl der Anzeigen, die wir veröffentlichen konnten. Wie erfolgreich diese Briefkontakte teilweise verliefen, lässt sich exemplarisch an einem Leserfoto aus Bariloche (Argentinien) ablesen. Die Schüler hatten auf einer Weltkarte achtzehn Fähnlein über alle Kontinente verteilt – aus allen diesen Ländern hatten sie Post bekommen.

Thematisiert wurden in JUMA immer auch grenzübergreifende Begegnungen. So berichteten wir über ein Schuleraustauschprogramm zwischen Nairobi und Kiel, über ein deutsch-polnisches Schulprojekt in Frankfurt/Oder und über das Leben der deutschen Minderheit in Danemark. Wir beobachten in unseren Reportagen den Wegfall der Schlagbäume in einem zusammenwachsenden Europa an der deutsch-niederländischen Grenze und trafen chinesische Jugendliche mit ihren deutschen Gastgebern bei Übungen zur Gruppendynamik in einem Wiesbadener Schloss. Eine Schreibwerkstatt für deutsche und polnische Jugendliche inspirierte uns zu der Idee, das Konzept in TIPP für den DaF-Unterricht zugänglich zu machen.

Erfolgreich beteiligen konnten wir uns auch an der Kampagne zur Förderung des Studienstandortes Deutschland. Mit Porträts von Studierenden und Studienorten, Reportagen über das Leben an deutschen Unis und Hintergrundberichten über Zugangsvoraussetzungen, Sprachförderungen etc. begleiteten wir das Projekt „Campus Germany“ von 2002 bis 2005.

Einer politischen Zensur waren wir bei unserer Arbeit übrigens nicht ausgesetzt. Bei den meisten Themen waren wir uns mit der ZfA als Auftraggeber einig. Dass unser Konzept bis zur Einstellung eine hohe Zustimmung bei unseren jugendlichen und erwachsenen Lesern fand, beweist eine Umfrage aus dem Jahr 2004, bei der uns Schüler und der Lehrer eine gute Arbeit bescheinigten.

Modell für die Zukunft?

Die Einführung des Internet im Jahr 1997 erbrachte die Möglichkeit, vielen weiteren Menschen JUMA zugänglich zu machen, die sonst keine Chancen mehr auf den Bezug der gedruckten Ausgabe gehabt hatten. Konsequen-



Begegnung als Thema JUMA 4/2003 zum 40-jährigen Jubiläum des deutsch-französischen Jugendwerks

terweise stellte die Redaktion die Inhalte jedes Magazins von Beginn an komplett ins Internet.

Doch das interaktive Medium bot noch weit mehr Möglichkeiten: In Foren konnten sich jetzt Schüler weltweit auf Deutsch begegnen und über ihre Lieblingsthemen diskutieren. Erstmals konnten auch deutsche Jugendliche, die ja keinen Zugriff auf das Magazin hatten, über die JUMA-Internetseite weltweit deutsch sprechende Brieffreunde suchen und finden. Bis zu 100 Jugendliche nutzten dieses Angebot täglich.



Kommunikativ, spielerisch, handlungsorientiert
Die Modenschau in Osch/Kirgisistan war ein besonders gelungenes Beispiel dafür, wie man mit Themen aus JUMA und Ideen aus TIPP im Unterricht arbeiten konnte

Lehrerforen zur Anbahnung von Schulpartnerschaften und anderen Gemeinschaftsprojekten sowie Brieffreundschaftsforen für Lehrer gab es übrigens auch. Das gesamte Angebot nutzten zuletzt rund 50.000 Besucher pro Monat.

Es stellt sich die Frage, ob die Umstellung der redaktionellen Arbeit ausschließlich auf die Online-Publikation nicht ein Modell für ein zu-

künftiges JUMA hätte sein können – oder vielleicht sogar noch ist? Von der Kostenseite würden alle Argumente dafür sprechen.

Doch wie könnte so ein Modell aussehen? Zunächst einmal ist klar, dass die Versorgung mit leistungsfähigen Internet-PCs in Klassenstärke weltweit keinesfalls die Regel ist. Auch bleibt auf absehbare Zeit der Online-Unterricht in den meisten Ländern wahrscheinlich eher die Ausnahme. Andererseits haben die meisten Schulen, die einen qualifizierten Deutschunterricht anbieten, Zugriff auf PC und Internet, und viele Schüler natürlich auch.

Vier Punkte, die für eine DaF-Jugendhomepage sprechen:

- Das Medium ist jugendspezifisch wie kein anderes und bietet wegen seiner interaktiven Struktur Kommunikationsmöglichkeiten auf ganz unterschiedlichen Ebenen, nämlich in Foren, Chaträumen und per Email. Diese gilt es bei einer DaF-Homepage qualifiziert zu betreuen.
- Eine Jugendhomepage für den DaF-Unterricht könnte wesentlich aktueller sein als ein gedrucktes Magazin. Aktuelle authentische Texte können ebenso eingestellt werden wie Bild-, Ton- und Videodokumente. Auch hier wäre die DaF-spezifische Bearbeitung die Grundlage für einen Erfolg.
- Interessante Unterrichtsvorschläge gibt es ebenfalls in Hülle und Fülle. Wer sich einmal auf den entsprechenden Internetseiten umsieht, kann sich selbst ein Bild davon machen.

Ein JUMA, das man in die Hand nehmen kann, ist meines Erachtens trotz alledem nicht zu ersetzen, und das brauche ich an dieser Stelle wahrscheinlich nicht weiter erläutern. Mir bleibt die Hoffnung, dass die Lehrer, die ihre Magazine gut archiviert haben, noch einige Jahre von unserer Arbeit profitieren können. In diesem Sinne: Noch viele gute Stunden mit JUMA! ◀◀

○ Die Deutsche Schule Montreal

Zukunftsorientiertes Lernen in Kanada

Marc-Thomas Bock

Ein Einblick in den deutsch-kanadischen Schullalltag beweist: Das Konzept der Profilbildung behauptet sich auch in Nordamerika stärker denn je.

„German School? Oui, attendez ..., Yeah, that's just around the corner. I'll show you.“ Und mit einem unverkennbar französischen Akzent weist die Autofahrerin den Ortsunkundigen den Weg zur einzigen Deutschen Auslandsschule hier in Kanada. In Montreals idyllischem Vorort Bay d'Urfé ist es früh an diesem Morgen. Und es ist ein kanadischer Morgen noch dazu: Sonnig, lupenrein und kalt. Man passiert die im nordamerikanischen Cottagestil gehaltenen ein- oder zweistöckigen Familienhäuser mitsamt ihren noch einmal so großen Garagen. Kinder rusten sich zum Schulbesuch, sie besteigen ihre Fahrräder oder sechszylindrige Zweitvans, die, mit laufendem Motor in der Einfahrt stehend, gleich auch noch die Kinder der Nachbarin zur Alexander-von-Humboldt Schule bringen werden. Ein normaler Montagmorgen also am *Victoria Drive*. Um halb acht Uhr steht die Sonne schon steil über dem glitzernden *Lac Saint Louis*, der eigentlich kein See ist, sondern eine reizvolle Ausbuchtung des Sankt-Lorenz-Stroms. Und hier, an dieser Stelle, wenige hunderte Meter vom See entfernt, besuchen wir die Deutsche Schule.

Von Kälte kann nicht mehr die Rede sein, sobald man den weitläufigen Flachbau betreten hat. Spätestens im gut beheizten Eingangsbereich ist das für Ostkanada so charakteristische Sprachengewirr vernehmbar: *Cómo estás?* fragt der Hausmeister im Vorübergehen; eine Mutter verabschiedet ihre kleine Tochter in Arabisch, bekommt jedoch ein selbstbewusstes *Oui, Maman, bien sûr* zur Antwort. Englische, französische und natürlich deutsche Wortketten unterlegen das bunte Treiben kurz vor Unterrichtsbeginn. Und während im Schulsekretariat fleißig telefoniert und gefaxt wird, Eltern am Tresen beraten und Finanzen besprochen werden, hat Schulleiter Dr. Jörg Klinkert bereits ein längeres Gespräch mit einem Schulvorstandmitglied hinter sich. Doch sobald der angenehm weich klin-

gende Schulgong die erste Stunde eingeläutet hat, nehmen sich der Schulleiter und seine Mitarbeiter dankenswerter Weise genügend Zeit, den interessierten Besuchern die Alexander-von-Humboldt-Schule, ihre Geschichte, ihr Umfeld und ihre Projekte vorzustellen. Wie also kam es im Jahre 1980 zur Gründung der Deutschen Schule Montreal?

War Nordamerika seit dem 19. Jahrhundert das deutsche Auswandererziel *per se*, so bemühten sich die hier ansässigen Deutschen, anders als Ausgewanderte in Mittel- und Südamerika, um eine schnelle und vollständige Integration in die sie aufnehmende Gesellschaft. Dies blieb auch nach dem Zweiten Weltkrieg so, als viele junge deutsche Familien sogar noch in den fünfziger und sechziger Jahren per Schiff von Bremerhaven über Halifax in die Weiten Kanadas zogen, um hier ein neues Leben zu beginnen. Während die aus landwirtschaftlichen Berufsständen stammenden Deutschen nach ihrer Gesundheitsprüfung im *Pier 21* (dem im Halifaxer Hafen befindlichen kanadischen Pendant zu Ellis Island) eher nach Alberta, Manitoba oder gar British Columbia gingen und dort zu Farmern wurden, blieben viele ehemalige Angestellte, Handwerker oder Selbstständige in den Städten der ostkanadischen Provinzen. So lebten vor 30 Jahren bereits etwa 60.000 ehemalige Bundesdeutsche mit ihren Familien in Kanada. Besonders in der Provinz Quebec, die seit der „Stillen Revolution“ von 1968 mit weitgehenden Autonomierechten für ihre frankophone Bevölkerung ausgestattet worden war, fanden sich in den späten siebziger Jahren zahlreiche deutschsprachige Eltern, die ihre Kinder gern auf eine Deutsche Schule geben hatten.

Im Jahre 1980 kaufte der soeben gegründete Schulvorstand der Gemeinde von Bay d'Urfé dann das Gebäude einer ehemaligen anglophonen Grundschule ab und begann mit der Ein-

richtung eines deutschen Kindergartens und der sich anschließenden Grundschulklassen. Da sich zu jenem Zeitpunkt zwar wenige muttersprachliche Kinder aus Montreal fanden, die Zahl der sich nur vorübergehend in Montreal aufhaltenden deutschen Staatsbürger (Firmenrepräsentanten, Konsulats- und Schulpersonal) mit ihren Familien aber anstieg, entschied sich das BVA bei der Alexander von Humboldt Schule für den Status einer Expertenschule, einer Schule mit verstärktem Deutschunterricht, die auch für sämtliche Kinder aus dem kanadischen Umfeld zugänglich sein sollte. Das Konzept der dem Sitzland gegenüber offenen Auslandsschule ging erfolgreich auf: Seit Gründung der Schule stieg die Schulerzahl der Humboldt-Schule langsam, dafür um so kontinuierlicher auf heutige 280 Schulbesucher.

Und so sind in den letzten zehn Jahren drei große Bauerweiterungsphasen erfolgreich umgesetzt worden: Seit Mitte der neunziger Jahre waren es vor allem ein großzügiger Klassenzimmeranbau und die bauliche Ergänzung für Unterrichtsraum und Sammlungen der Naturwissenschaften, auf die man zu Recht mit Stolz zurückschauen kann. Schulleiter Dr. Klinkert, selbst Chemielehrer, verweist auf einen schmalen Durchgang zwischen dem Chemiesaal und dem großzügigen Sammlungsraum. Hier, auf ungefähr 12 Quadratmetern, befanden sich vor dem Umbau alle Biologie-, Chemie- und Physikutensilien in einem wahrhaft chaotischen Gedränge. Beim Einzug in die neuen Sammlungen stellte man denn auch mit Erstaunen fest, über welche Geräte man eigentlich schon längst hatte verfügen können. Auch die Außenanlagen um die Schule bieten nach ihrer Umgestaltung Schülern aller Altersstufen Gelegenheit, sich nach Gusto zu betätigen. Das Fußballfeld hat die Abmessungen eines tatsächlichen Olympiaspielfeldes und am Ende des Schulhofes, der von den hier so typischen Nadelbäumen umsäumt wird, findet sich eine große Kletterlandschaft mit roten Seilen, die aus Deutschland für gutes Geld hierher geliefert wurden.

Und überhaupt – das Geld: Wie auch an den meisten anderen Auslandsschulen ist für den Schulvorstand die Lobbyarbeit, das öffentliche Werben um Sponsoren und die Mitarbeit der El-

ternschaft das A und O einer finanziellen Absicherung. Seit geraumer Zeit hat man für diese Zwecke die in Nordamerika so populäre *brick campaign* entwickelt: Ab einer bestimmten Spendenhöhe wird der Name des Spenders in einen Klinkerstein gebrannt und dann in eine Wand neben dem Musiksaal vermauert. Ein uberaus großer Standortvorteil der Schule ist die Weitläufigkeit ihres Grund und Bodens. Sollte sich die Schule in den kommenden Jahren so weiterentwickeln wie bisher, könnte der ausgreifende Flachbau beliebig ergänzt werden. Allerdings hat die Weite der Schulhofe für die Primär- und Sekundarstufe auch einen kleinen Pferdefuß: In den langen kanadischen Wintern kann sich der Schnee hier oft erheblich türmen. Doch hat die Gemeindeverwaltung nicht zuletzt durch die Popularität der Schule die kostenlose Räumung übernommen.

Von seinem Dienstzimmer aus überblickt der Schulleiter einen Teil der Auffahrt zur Hauptpforte. „Natürlich sind die materiellen Voraussetzungen eine wichtige Komponente unserer pädagogischen Arbeit“, meint er. „Ebenso wichtig jedoch sind das Profil der Schule und ihr Leitbild. Wir sprechen hier von einer *vision mission*, einer für die nordamerikanischen Eltern sofort verständlichen Idee von Schule. Die Alexander von Humboldt Schule fokussiert in sich das Positive Kanadas, seine Heterogenität, seine unaufdringliche Toleranz, seine tief wirkende Liberalität. Für uns ist das Primäre der Kontakt zum Anderen, zum Neuankömmling. So spiegelt die Deutsche Schule auch ein bisschen das Selbstverständnis der kanadischen Nation wider.“

Und tatsächlich: Die Außenwirkung der Schule hat sich in den letzten Jahren intensiviert, sie wird in der polyglotten Großstadt starker wahrgenommen denn je. Dazu gehört neben einem Vierteljahrhundert kontinuierlicher Bildungsarbeit vor allem die Profilbildung der Schule und das mit ihr verbundene Qualitätsmanagement. Alle die schulische Alltagsarbeit bestimmenden Organisationsprofile sind vom Schulvorstand, dem Schulleiter und seinem Kollegium in einem 20-Punkte-Programm zusammengefasst und in fünf große Bereiche untergliedert worden. *Education, Organisation, Marketing and Public Relations, Construction, Fundraising* fügen sich zu einem Managementkonzept, das passgenau auf

die nordamerikanische Bildungslandschaft projiziert wurde, ohne dabei die strukturellen Vorzüge einer deutschen Auslandsschule aufgeben zu müssen.

Der Standort Montreal scheint für solch ein Schulprofil denkbar gut geeignet: Das Bildungsministerium von Quebec ist wohl am ehesten dazu prädestiniert, Bi- oder sogar Trilingualität zu fordern. Die nicht immer im Konsens verlaufenden Diskussionen über das Verhältnis von der Franko- zur Anglophonie in der ostkanadischen

In der Tat leben Portugiesen, Griechen, Asiaten, chassidische Juden, Inder, Araber, französischsprachige und englischsprachige Kanadier in einem echten multi-ethnischen Gemenge. Montreal scheint, anders als die in kulturelle Zonen eingeteilten US-amerikanischen Großstädte, noch am ehesten dem Ideal eines polyglotten *melting pot* zu entsprechen. Und so ist einer der unschlagbaren Vorzüge der Alexander von Humboldt Schule das Motto: *Die Schüler verlassen unsere Schule in der Regel fließend dreisprachig.*



Eingangsportal der DS
„Alexander von Humboldt“ Montreal



Klasse 2 beim Vorstellen des
Portfolio-Projektes

Provinz Quebec haben das Bildungsministerium für die Gestaltung mehrsprachiger Curricula sensibilisiert. „Das Verhältnis der Deutschen Schule zur Provinzregierung ist ausgesprochen gut“, meint Dr. Klinkert und betont: „Die Kanadier helfen uns, sie unterstützen die Schule, es erfolgt keinerlei Kontrolle, wir werden hier nicht behindert oder in unserer schulischen Arbeit ausgebremst.“ Auch das entspricht den multikulturellen Traditionen dieser Region. Fremde Einflüsse werden grundsätzlich willkommen geheißen und nicht misstrauisch beaugt. Solch eine Mentalität wirkt offenbar auch in das Alltagsleben einer Schule hinein. „Irgendeine Art von Rassismus, von Ausgrenzung auch, habe ich hier bei uns noch nie erlebt, das kann ich Ihnen versichern“, meint der Schulleiter und verweist auf die unglaublich intensive Multikulturalität der Stadt Montreal.

Diese Dreisprachigkeit beginnt schon bei den Kindern selbst: Sie kommen sehr oft aus bikulturellen Familien, besuchen die Eingangsstufe bis zum Alter von 5 Jahren und erlernen ab der 1. Klasse obligatorisch Englisch, Deutsch und Französisch. Der Französischunterricht wird noch einmal in Muttersprach- und Fremdsprachbereich unterteilt. Diese Aufteilung ist sinnvoll und nötig, um den ansonsten deutschen Lehrplan mit den Quebecer Curricula korrelieren zu lassen. Die Regelung bleibt auch in der Orientierungsstufe und der Mittelstufe bestehen. Sind die Schüler in der 10. Klasse angekommen, so sind sie seit Jahren an eine dreisprachige Lernumgebung gewohnt worden. In der 10. Klasse beginnt dann die Zeit der Zertifizierung ihrer Leistungen. „Unsere Schüler haben dann den richtigen Stress“, meint Peter Stender aus Hamburg, ADLK

für Mathematik und Physik, der seit über einem Jahr an der Schule unterrichtet: „Sie müssen natürlich den deutschen Mittleren Schulabschluss bestehen, das Sprachdiplom und daneben den für die Aufnahme an die kanadischen Colleges erforderlichen *Science Test*.“

Gegenwartig führt die Schule ihre Schüler bis zur Klasse 11. Dort erfolgt noch einmal die Zertifizierung im Deutschen Sprachdiplom II und in Collegeeingangsprüfungen Englisch und Französisch (*provincial exams*). „Wir haben traditionell eine hohe Fluktuation von Schülern in den mittleren Klassen,“ stellt Peter Stender fest, „auf 12 Schülern kommen in der Regel nur 2 Schüler, die unsere Schule von der Eingangsstufe bis zur 11. Klasse durchgängig besucht haben. Das müsste eigentlich ein Problem sein, aber trotzdem sind unsere Abgänger in den jährlichen *rankings* der Hochschulen immer unter den besten fünf Prozent aller Studienanfänger zu finden.“

Dieses Ergebnis kann man in Kanada detailliert auf den *homepages* der Provinzuniversitäten von Berri Uqam bis zur Universität Laval in Quebec-City nachprüfen. Gegenwartig studieren in der Provinz etwa 500 deutsche Studenten. Auch in den zwei Jahren vor der Uni, auf den High Schools oder den meist französischsprachigen *Cegeps*, erreichen mehr als die Hälfte der Absolventen der Schule obere Punktzahlen und bekommen leistungsbezogene Stipendien.

Dass die Deutsche Schule Montreal der bildungspolitischen Zukunft in Nordamerika optimistisch und vor allem ergebnisorientiert entgegenseht, lässt sich an den bereits angelaufenen Projekten zur Profilbildung ablesen: Ab dem Schuljahr 2006/07 wird nach dem regulären Unterricht ein strukturiertes und auf die schulischen Erfordernisse ausgerichtetes DaF-Erweiterungsprogramm angeboten. Dies kommt dem nächst größeren Ziel der Schule zugute. Erstmals im Jahre 2010 sollen die Schüler der Alexander von Humboldt Schule hier in Montreal das Deutsche Internationale Abitur ablegen können. Damit gehört Montreal mit der Deutschen Schule Silicon Valley (USA) zu den Einrichtungen, die neben den bereits die Hochschulreifeprüfung abnehmenden Schulen in New York und Washington den Zugang zu einem globalen Studienangebot für ihre Absolventen im nordame-

rikanischen Raum ermöglichen werden. Die curricularen Planungsvorlagen für das Internationale Abitur sind bereits eingereicht und werden in Abstimmung mit dem BLASchA und der KMK abgestimmt oder modifiziert. „Parallel dazu verläuft auch unser Schulentwicklungsprogramm“, erläutert Dr. Klinkert mit Blick auf die schulpolitischen Veränderungen in der heimatischen Bundesrepublik. „Denn wir haben unsere Selbstevaluation im Mai dieses Jahres abgeschlossen. In drei bis vier Jahren dann wird die Deutsche Schule Montreal zertifiziert, damit unser großes Ziel, das Abitur, pünktlich beginnen kann.“ Der Schulleiter steht diesen Planungsabläufen optimistisch gegenüber. Die Zusammenarbeit mit BLASchA und BVA schätzt er als gut bis sehr gut ein, und besonders die Leistungs- und Fordervereinbarungen des BVA gaben Planungssicherheit im eigenen Hause. Man solle in Zeiten knapper Kassen keine überzogenen Forderungen stellen und realistisch bleiben.

Während das Gespräch über den hier geschilderten Arbeitsalltag an einer Deutschen Auslandsschule im Gespräch mit Schulleitung, Kollegen und Schülern seinem Ende entgegen geht, stellen nebenan die Kleinen der 2. Klasse den Eltern und größeren Mitschülern ihr Projekt, *Haustiere und deren Wohnungen*, vor. Ganz im Sinne einer späteren Präsentationsleistung haben die Kinder Portfolios erstellt und diese zusammen mit den aus Kartons gebastelten Modellen für Hamster-, Hasen oder Katzenwohnungen in ihren Klassenräumen ausgestellt. An ihren T-Shirts tragen die Kleinen Sticker, die sie als Experten für das jeweilige Haustier ausweisen. Die Zehntklässler folgen den Erklärungen der siebenjährigen Brittany mit echtem Interesse und manchmal auch mit einem amüsierten Augenzwinkern, als sie erfahren, dass Brittany zwar Expertin für Meerschweinchen ist, selber aber Kaninchen eigentlich besser findet.

Gegen Mittag schließlich und nun im grellen Sonnenschein verlassen wir die Deutsche Schule Montreal mit dem Gefühl, einen Ort besucht zu haben, an dem das Lernen und Leben in drei Sprachen auf das Engste mit der gemeinsamen Freude am zukünftigen Miteinander verbunden ist.



○ So lebe ich – wie lebst du?

Heike Lawin

Der Stinkefinger reckt sich hoch. Bild-Reporter fotografieren. Das ZDF dreht. Schüler der Rütli-Schule in Neukölln (Berlin) zeigen aller Welt die Bildungsmisere an deutschen Schulen. Hatte uns schon PISA alarmiert, werfen heute gar die Lehrer ihr Handtuch. Multikulti nur ein Traum? Auf unserer Hauptversammlung in Dresden horten wir von den Zuständen an einer Hamburger Schule, von der multikulturellen Anarchie in deutschen Klassenzimmern.

Nur die Spitze des Eisberges? Die Gemeinschafts-Grundschule Hennef kennt ähnliche Probleme. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ist ähnlich hoch wie in Hamburg, wie in Neukölln. „Was tun?“, sprachen nicht nur Lenin, Tschernytschewskij und Zeus.

Auch die Lehrer der GGS Gartenstraße in Hennef machten sich Gedanken. Sie, zu deren Unterrichts- und Schulkonzept Fragen der Toleranz als integraler Bestandteil gehören, führten im Herbst eine Projektwoche durch; Thema „Wir in Europa“. Sie suchten Partner in ganz Europa.

Die 11. Schule Aktobe/Kasachstan ist eine spezialisierte Mittelschule mit vertieftem Deutsch-Unterricht. Seit dem Jahr 2000 besteht hier in der 11., der letzten, Klasse die Möglichkeit, die Prüfungen zum DSD II abzulegen. Seit September 2001 arbeite ich hier.

In diesem Schuljahr nahmen die Ortslehrkräfte unter meiner Leitung am MMF-Kurs des Goetheinstituts teil, erwarben im Rahmen der SchILf schrittweise Medienkompetenz.

Aufgabe im 1. Modul war eine E-Mail-Partnerschaft. So stieß ich auf die GGS Gartenstraße.

Naja, Europa... Also, wenn es um Europa-Meisterschaften im Sport geht, dann legt unser Präsident Nursultan Nasarbajew schon mal Wert darauf, dass ein Zipfelchen von Kasachstan ja tatsächlich noch zu Europa gehört. Aber unsere Stadt Aktobe gehört nicht zu dem Zipfelchen.

Ob die Hennefer Schule dennoch an uns interessiert sein würde? Ich schrieb hin – sie war!!!

Eine E-Mail-Partnerschaft

Aktobe, im Herbst 2005. Seit dem 15. September hockten jeden Mittwoch in der SchILf die Ortslehrkräfte hinter den sechs altersschwachen Computern in meinem Deutschraum – mein ganzer Stolz!

Irgendjemand in Deutschland hatte sie nicht mehr gebraucht, nur noch schnell die CD-ROM-Laufwerke ausgebaut – und dann ab damit als „humanitäre Spende“ nach Kasachstan. Und nach einigem Hin und Her mit der Botschaft, mit dem Bekannten von der Bekannten von der Schwester von jenem Freund, mit etwas Bakschisch, kurz, wie auch immer, aber sehr kasachstanisch durften nach mittelfristiger Wartezeit die Kartons mit der „humanitären“ Spende endlich ausgepackt werden.

Da standen sie nun! Aber – wie hieß es doch so schön in einem alten Witz aus DDR-Zeiten? Kommt ein Paket aus Moskau auf der Kolchose an: Dezimalwaage – watt nu?



Wie schreibt man eine E-Mail?
Wie ein attachment?



11 Schule Aktobe/Kasachstan



Konstantin aus Hennef und das
„Goldene Buch des Wissens“



In Hennef entstehen
die ersten Briefchen

Genau so mussten es auch die OLK nun erst einmal lernen, diese Computer auch für den DaF-Unterricht zu nutzen. Ja, manchem mangelte es an Grundkenntnissen für deren einfache Handhabung gar.

So war es zu ihrer Teilnahme am MMF-Deutsch gekommen und nun nahte die erste Bewährungsprobe.

Noch blieb ja etwas Zeit bis zur Projektwoche der Hennefer Schüler. Unsere Kinder aber waren bereits Feuer und Flamme.

Und so langsam – aber sicher – nahm das Ganze Formen an.

Auf den Computer blickte Ljubow Stanislawna zwar nach wie vor mit einiger Skepsis; im Deutschunterricht aber, da war sie zu Hause, das macht sie seit Jahren mit Leib und Seele. Und die Kleinen der 5. Klasse begannen, die ersten Briefe zu entwerfen. Meine Familie und ich – ohnehin das Thema laut Lehrplan. Der ganze Stammbaum der Familie wurde gemalt, kleine Texte dazu geschrieben. Und bald saßen die ersten Kinder am Computer und tippten brav in der Fremdsprache auf Diskette ihre Vorstellungsbriefchen. Die Projektwoche konnte kommen. Wir waren gerüstet.

Unterdessen machte sich Ulrike Gemein in Hennef so ihre Gedanken. Erst mal nun auch dort die Technik installieren, denn auch in deutschen Schulen ist die Ausstattung nicht immer so, wie sie auf dem Papier steht. Und der Internetzugang für die Kinder wollte erst mal aus privaten Mitteln geschaffen sein.

Und dann vor allem die bange Frage: Würden sich auch genug Kinder für diese Gruppe melden???

Da lockten andere Gruppen mit ihren Angeboten: Italien, Griechenland, Frankreich ... Und nun Kasachstan? Und das auch noch freiwillig?

Die Projektwoche begann – und Ulrike Gemein konnte sich kaum retten vor Bewerbern!

Da standen sie nun alle, die kleinen Konstantins und Annas und wie auch immer sie heißen mochten. Immer wieder gehandelt, weil sie nicht richtig Deutsch sprechen konnten, weil sie mit der Mutti in einer anderen Sprache redeten, weil die Oma so ein komisches Kopftuch trägt, weil, weil ...

Mit einem Mal sollten sie die wichtigsten Schüler sein: „Meine Oma kommt von da!“ „Ich kann diese komischen Buchstaben lesen – die sind nämlich gar nicht komisch!“

Und die Hennefer Kinder waren nicht weniger begeistert bei der Sache als unsere.

Als die ersten Briefe in Aktober als E-Mail eintrafen, war das Erstaunen damit nun ganz auf der Seite unserer OLK. Nie hatte sich auch nur einer von ihnen ernsthaft Gedanken darüber gemacht, wo denn eigentlich alle die Nachbarn, die noch vor Kurzem hier ganze Siedlungen in der Stadt behausten und nach Deutschland gegangen waren, nun lebten, wo und wie.

Deutsche Landeskunde konkret. Nicht das Auswendiglernen von Fluss- und Städtenamen, das hier für die Deutsch-Olympiade benötigt wird.



Da liegt Köln!



Spagetti gibt es auch bei uns



Da musst du anklicken!



Chatten zwischen Kasachstan Deutschland und Amerika



Unsere Kinder singen
„Kuckuck, kuckuck“



Der Chor in Hennef singt
„Пусть всегда будет солнце!“



Die deutschen Kinder
singen unser Lied

Unsere 7. Klasse lernte gerade das Passiv. Was bot sich da besser an, als kasachische, russische, tatarische Rezepte nach Deutschland zu schicken?! Die wurden dann dort in der Projektwoche nachgekocht (und die Kopftuchoma half dabei). Und Tschuk-tschuk schmeckte den kleinen deutschen Bächen.

Dann erzählten sich die Kinder gegenseitig von ihren Festen und Feiertagen. Und dann kam's: In Kasachstan wird Nauris gefeiert; Neujahr mitten im März?

Von dem Augenblick an mussten uns die deutschen Kinder wohl für völlig exotisch gehalten haben. Und sie begannen uns zu erzählen (Sie wollten uns ja nicht dumm sterben lassen), was Kartoffeln sind, und schickten vorsichtshalber gleich noch das Bild einer Kartoffel mit. „Ich esse am liebsten Spagetti; das sind ganz lange Nudeln.“ „Ein Kino ist, da geht man eine Treppe rauf und dann kauft man eine Karte ...“

Zum Glück geht es bei unserem Kino auch eine Treppe rauf und das konnte gleich fotografiert werden. Das Kino, und auch UNSERE Spagetti (die Verkäuferin hat sich sehr gefreut, als sie hörte, warum ich sie mit der Nudelpackung in der Hand fotografieren wollte) wie auch die ganzen vielen anderen Nudeln und die Kartoffeln auf unserem Bauernmarkt.

Und nun fragten uns die kleinen Deutschen, ob wir auch Eminem kennen würden und Spiderman. Wir kannten – und wir fühlten uns plötzlich ganz nah, so, als würden uns nicht 3.000 km trennen, Ländergrenzen, Kulturgrenzen. Da waren einfach nur Kinder, die sich etwas ganz Spannendes erzählen wollten. Die eine Woche war viel zu schnell vorbei.

Spagetti gibt es auch bei uns.

Eine Idee wird geboren

Das konnte doch nicht alles gewesen sein! Bedauern hier wie da ...

Und so entstand sie, die Idee von der Gartenuliza, wie wir sie zunächst in ihrer Testphase nannten: Eine gemeinsame Website: So lebe ich – wie lebst du?

Und als ob zwei Kontinente nicht schon genug waren, stieß nun noch eine New Yorker Schule zu uns. Ganz demokratisch stimmten die Kinder aller drei Schulen über den Namen der neuen Website ab: **UniCul.NET** heißt das neugeborene Kind.



United cultures – vereinte Kulturen ...

In dieser verrückten Welt, wo es an allen Ecken nur noch Zwietracht zu geben scheint, da beweisen es kleine Kinder, dass man sich über verschiedene kulturelle Hintergründe ganz einfach austauschen kann. Multikulti in reality? Vielleicht ein kleiner Anfang.

Am 5. April war – in allen drei Ländern gleichzeitig – die offizielle Einweihung unserer Homepage.

Über UniCul.NET

Dem Projekt ging ein einwöchiger E-Mail-Austausch mit der Schule Nummer 11 (Aktobe, Kasachstan) während einer Projektwoche im November 2005 voraus.

Bei der **GGG Gartenstraße** in Hennef (Deutschland) handelt es sich um eine Gemeinschaftsschule mit ca. 400 Schülern.

Die **Family School** ist eine sehr kleine Privatschule in New York (Internationale Montessori-schule).

Die **Schule Nummer 11** in Aktobe (Kasachstan) ist eine spezialisierte Mittelschule mit vertieftem Deutschunterricht (Klassen 1–11, ca. 1.400 Schüler).

Das Projekt entstand durch Eigeninitiative verschiedener Freiwilliger, insbesondere Ulrike Gemein (Hennef), Patrick Finegan (New York), Heike Lawin (Aktobe). Es erhält keinerlei Unterstützung oder Förderung.

Über die Schule Nummer 11, Kasachstan:

Die Schule Nummer 11 ist eine der sechs Schulen in Kasachstan, an denen das Deutsche Sprach-Diplom (DSD II) der KMK erworben wird, und steht damit unter Betreuung durch die ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) beim BVA (Bundesverwaltungsamt).

Vorher mussten unsere Kinder aber noch das Chatten lernen. Bei wem? Na, bei wem wohl? Natürlich bei Ljubow Stanislawna, die heute mit dem Computer so selbstverständlich umgeht, als sei dies immer ihr bester Freund gewesen.

Auf dieser Seite zeigen wir es uns nun gegenseitig: So lebe ich – wie lebst du? Zunächst stellen alle Kinder ihre Feiertage vor. Das entspricht dem Lehrplan der GGS Gartenstraße, das entspricht dem Wunsch der Kinder, das entspricht den Themen des DaF-Unterrichts an unserer Schule. So können wir bereits die Kleinen – inzwischen bereits ab Klasse 4 für den Deutsch-Unterricht besser motivieren. Sie sollen ja mal eine gute Sprachdiplom-Prüfung ablegen, auch wenn wir an unserer Schule weitaus schlechtere Ausgangsbedingungen haben als anderswo.

Für die Einweihung probten wir Lieder: Ein deutsches und eins von uns (aber auch auf Deutsch)

Pressekontakte

Deutschland:

Ulrike Gemein
Lehrerin
GGG Gartenstraße 17
53773 Hennef
Deutschland
Telefon: +49-171-3878486
Fax: +49-221-778999699
Presse.Deutschland@UniCul.NET

Kasachstan:

Heike Lawin
Lehrerin
Srednjaja schkola No. 11
Ul. Aйтеke bi 35
g. Aktobe
KAZ-030006 Kasachstan
Presse.Kasachstan@UniCul.NET

USA:

Patrick Finegan
Vater einer 8-jährigen Schülerin
200 Central Park South #6B
New York, NY 10019 USA
Telefon: +1-212-315-1338
Presse.USA@UniCul.NET

Und dann geht es ab an die Computer. Große Freude: Nicht nur unsere deutschen Freunde sind im Chatroom, auch die kleinen Amerikaner sind – trotz Zeitverschiebung – da. Da sind Kat und Sascha aus New York, Hannah und Anja aus Hennef. Und alle Kinder treffen sich im Chatroom der Website UniCul.

Stolz schaut auch unsere Frau Direktor zu, vor allem, als das Fernsehen dann auch mit ihr noch ein Interview macht. Dass wir jetzt vom Computer sogar noch hören können, wie unsere Lieder in Deutschland und bei uns klingen – das ist selbst für Ljubow Stanislawna noch etwas unverständlich.

Aber das Wichtigste: Für diese Kinder lebt der Gedanke der multikulturellen Verständigung über Grenzen hinweg.

Ein Traum? Wirklichkeit? Ich möchte es hoffen.

Die Hoffnung stirbt zuletzt.

○ Deutsche Spuren in ... Santa Cruz, Bolivien

Ramón Ginestet Menke / Rainer E. Wicke



Fragen, wie sie in diesem Cartoon in einem imaginären Lehrerzimmer gestellt werden, tauchen immer wieder auch in Lehrerfortbildungsveranstaltungen auf. Häufig wird der Verzicht auf ein Projekt zur Spurensicherung damit begründet, dass die Schüler nicht genug Deutsch können, dass man keine Zeit hat, sich mit diesen Themen zu befassen, da man unter Zeit- oder Lehrbuchdruck steht und gerade das vorgeschriebene Pensum schaffen wird. Die ungeheure Arbeitsintensität, mit der ein solches Projekt verbunden ist, wirkt sich ebenfalls abschreckend aus. Meistens verbirgt sich jedoch hinter diesen Äußerungen eine mangelnde Bereitschaft, sich auf etwas völlig Neues einzulassen bzw. die Verantwortung für die Unterrichtsgestaltung (teilweise) an die Schüler zu delegieren.

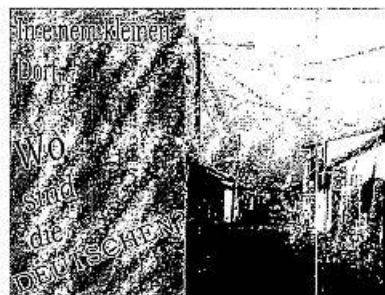
Oft sind Unterrichtsvorhaben dieser Art – sofern sie in Lehrerfortbildungszusammenhängen vor ihrer Durchführung diskutiert werden – auch massiver Kritik von Kolleginnen und Kollegen ausgesetzt, die andere Vorstellungen von einem schülerzentrierten Unterricht haben. Mit etwas Unbehagen erinnere ich mich hier an die erste Diskussion des *Airport-Projektes*, an dessen Planung der Initiator Michael Legutke uns Fortbildungskollegen im Fachbereich Neue Sprachen des Hessischen Institutes für Lehrerfortbildung in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts teilhaben ließ. Es ist schon gut zu wissen, dass er als Organisator durch unsere vielen kritischen Hinweise nicht entmutigt wurde, sondern engagiert sein Projekt neu konzipierte und mit Hilfe des WDR sogar einen Lehrfilm

Herr Paulin

- * Besitzer des Cafés "BLITZ"
- * Schachlehrer
- * Einer der ersten Deutschen in Samaipata



DEUTSCHE IN SAMAIPTA



dazu erstellte, der zum Nachvollzug in anderen Zusammenhängen aufforderte.¹

Gerade in entfernten Regionen sind Projekte wie *Deutsche Spuren* von großer Wichtigkeit, da die Schuler nur in Ausnahmefällen Reisen in deutschsprachige Länder antreten werden, die ihnen den Einblick in Sprache und Kultur ermöglichen. Anhand der Spurensuche erfahren diese Jugendlichen authentisch, dass die fremde Sprache sogar einen Platz in der Kultur des eigenen Landes hat. Darüber hinaus fördert sie das autonome Lernen, indem die Schuler selbst bestimmen, welche Inhalte sie wie gemeinsam bearbeiten. Diese Erkenntnis führte bereits 1988 zur Durchführung eines ersten Projektes zum Thema *German round the corner*, in dessen Rahmen Schuler mit geringen Deutschkenntnissen nachweisen konnten, dass sie sich bereits sprachlich handelnd in der deutsch-kanadischen Gemeinde in Edmonton/Alberta durchsetzen und Bedeutung aushandeln konnten.²

Durch diese Erfahrungen ermutigt, folgte in 2002 ein weiteres Projekt zum Thema *Deutsche Spurensuche*, das dieses Mal – im Rahmen der Vorbereitung auf die mündliche Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom II der KMK – bewusst für eine zwölfte Klasse eines Gymnasiums in Brno/Tschechien konzipiert wurde.³ Dieses Projekt und seine Ergebnisse waren Gegenstand einer Fortbildungsveranstaltung im Regionalen Fortbildungszentrum Lima/Peru, an der auch Ramon Ginestet-Menke teilnahm.

Die Lektüre des folgenden Beitrags und die Sichtung des Videomaterials und der Fotodokumentation des Projektes war insofern eine Bestätigung des oben skizzierten Projektgedankens, da Ramon Ginestet-Menke alle abweh-

renden Argumente und Einwände außer Kraft setzte, indem er ohne Bedenken – zusammen mit seinen Kollegen – mutig an die Planung und Begleitung der Spurensuche in anderen Zusammenhängen im lateinamerikanischen Raum ging. Die Prinzipien einer modernen Methodik und Didaktik wurden direkt angewendet, ganz gleich, ob es sich um ganzheitliches und handlungsorientiertes Lernen oder die Verwendung schuler- und altersgerechter Materialien oder den so genannten Projektunterricht handelte. Die Schule wurde zum kulturellen Mittelpunkt, der von den Schülern angenommen und nicht abgelehnt wurde.⁴ Dies belegen die filmischen Aufnahmen, die dem Projektbericht beigelegt waren.

Projektorientiertes Lernen ist handelndes Lernen, das wird in dem Bericht besonders deutlich. Im Vordergrund der Arbeit steht nicht mehr der Lehrer, sondern der Lerngegenstand. Der Lehrer hilft, gibt Anregungen, bietet Zusatzmaterialien an, schlägt Bearbeitungstechniken vor und moderiert Gruppenprozesse. Er bleibt mehr oder weniger im Hintergrund, ist jedoch

1 Legutke, M. 1984 *Project Airport: Part 1* Modern English Teacher, 11, 4, pp. 10–14.

2 Deutsch um die Ecke – Schuler erforschen ihre Umgebung, in: Wicke, Rainer-E. *Aktive Schuler lernen besser*, Klett edition Deutsch, München, 2000, S. 144–153.

3 Wicke, Rainer-E. *Deutsch um die Ecke*, in: (ders.) *Aktiv und Kreativ lernen*, Hueber, Ismaning, 2004, S. 185.

4 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 Seiten, 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 €.

ständig informiert über den aktuellen Stand der Arbeiten.

Dem Beitrag von Ramon Ginestet-Menke ist zu entnehmen, dass beide Seiten, sowohl die forschenden Schüler als auch die das Projekt begleitenden Lehrer voneinander profitierten, da es den Jugendlichen gelungen ist, bis dato unbekannte Fakten in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen und diese akribisch aufzuarbeiten.

Für dieses gelungene Projekt kann man der Deutschen Schule Santa Cruz/Bolivien und den verantwortlichen Lehrern nur die besten Glückwünsche aussprechen.

Ein Projekt der DS Santa Cruz, Bolivien im Schuljahr 2005

„DSD II erfolgreich durchgeführt ... was nun?“ lautete die entscheidende Frage der DaF-Lehrer des Abiturjahrgangs 2005 an der Deutschen Schule Santa Cruz zwei Monate vor der Abiturfeier. Einigkeit herrschte darüber, dass ein Projekt durchgeführt werden sollte, um den Schülern die „letzte Chance“ zu bieten nach 12 Jahren DaF-Unterricht ihre Deutschkenntnisse möglichst aktiv und kreativ unter Beweis zu stellen.

Glücklicherweise hatte ich einige Monate zuvor die Möglichkeit erhalten, an der Fortbildung „Handlungs- und projektorientiertes Lernen im Hinblick auf die neu gestaltete Prüfung zum DSD“ im Regionalen Fortbildungszentrum in Lima, Peru teilzunehmen. Der zuständige Referent des Bundesverwaltungsamtes – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Herr Rainer E. Wicke stellte eine Fülle an Aktivitäten und Methoden vor, von denen mich eine als Historiker gezwungenermaßen besonders ansprach: *Deutsche Spuren!*

Deutsche Spuren hat zum Ziel, deutsche bzw. deutschsprachige Präsenz einer Region, in der Deutsch nicht erste Muttersprache ist, zu erforschen. In diesem Sinne erschien mir dieses Projekt geradezu ideal für einen Abiturjahrgang: Die zukünftigen Abiturienten aus Santa Cruz sollten, bevor sie selbst demnächst eigene Spuren überall auf der Welt hinterlassen werden, erfahren, inwieweit deutsche Spuren in ihrer eng vertrauten Umgebung zu finden waren. So mancher Abiturient sollte höchst erstaunt feststellen,

wie tief deutsche Spuren in seiner eigenen Heimat „verankert“ sind!

Die Vorarbeit für die DaF-Lehrer bestand darin, den Schülern eine gewisse Orientierung zu geben, die folgendermaßen festgelegt wurde:

„Deutsche Spuren in Santa Cruz“

I. Inhalte:

Menschen:

- 1) Mennoniten
- 2) Deutsche Einwanderer aus historischer Perspektive: aus dem 20. Jhdt.
- 3) Deutsche Einwanderer aus dem 20. Jhdt. (deutsch-jüdische Einwanderer nach dem Zweiten Weltkrieg/ Flüchtlinge des nationalsozialistischen Regimes)
- 4) Deutsche Einwanderer aus beruflichen Gründen (z. B. Lehrer der Deutschen Schule, Mitglieder des deutschen Schulvereins, Vertreter deutscher Firmen, Privatunternehmer)
- 5) Deutsch-bolivianische Familien

Wirtschaft:

- 6) Brauerei
- 7) VW/Mercedes/Siemens/BASF
- 8) Deutsche Marken (Made in Germany)
- 9) Privatunternehmen (z. B. Multicenter)
- 10) Bäckereien/Restaurants/Kneipen

Staatliche Präsenz:

- 11) Deutsche Schule/Gastschüler
- 12) Goethe-Zentrum
- 13) Honorarkonsulat
- 14) EZ-Organisationen

Stadtbild:

- 15) Plätze, Gebäude (z. B. deutscher Friedhof)

Kirche:

- 16) Kirchliche Projekte und Kirchengemeinden
- 17) Kirche aus historischer Perspektive (z. B. Jesuiten)

Sonstiges:

- 18) Organisationsteam

II. Quellen:

- Archiv
- Bibliothek
- Zeitzeugen
- Internet

III. Methodik:

- Schriftliche Auswertung
- Interviews
- Fotoreportage
- Videofilm

IV. Präsentation:

- Video-Reportage
- PC
- Zeitung
- Ausstellung
- Dramatisierung

V. Zeitrahmen:

- jeden Freitag Abgabe eines Protokollblattes
- 10.10.2005: Abgabe der fertigen Präsentationen
- 10.–14.10.2005: Interne Präsentation (60 % der mdl. Note des 3. Trimesters!)
- 17.–18.10.2005: Offizielle Präsentation (Goethe-Zentrum)

Jeder einzelne Schuler des Abiturjahrgangs 2005 entschied sich für eines der achtzehn Themen, sodass sich am Ende Gruppen von drei bis sechs Schülern pro Thema bildeten. Nummer achtzehn, das sog. Organisationsteam, hatte die Aufgabe, das gesamte Projekt zu koordinieren und

bei der Prüfungskommission (DaF-Lehrer des Abiturjahrgangs 2005) in Form einer Zeitschrift vorzustellen. Bei dieser Gelegenheit äußerte das Organisationsteam, dass es teilweise schwer gewesen sei, manche Gruppen zu motivieren bzw. die Gruppen zu ermahnen, die Abgabefristen einzuhalten. Diesbezüglich gab das Organisationsteam der Prüfungskommission zu verstehen, dass der Verantwortungsdruck groß gewesen sei und, dass sie im Nachhinein nachvollziehen konnten (Empathie-Erfahrung!) wie Lehrer manchmal die Geduld verlieren können, wenn Schüler sich nicht an zuvor getroffene Absprachen halten!

Was die Präsentation betrifft, wurde von den DaF-Lehrern entschieden, den Schülern eine öffentliche Ausstellung „abzuverlangen“, einerseits um die Arbeitsmoral der Schüler zu erhöhen, aber andererseits auch, um dieses Projekt der gesamten Schulgemeinde bekannt zu machen.

Bezüglich des Zeitrahmens wurde zum einen angestrebt, eine Mindestkontrolle durch die Anforderung eines sog. wöchentlichen Protokollblattes (das Protokollblatt diente dazu, den Fortschritt der Arbeit nachvollziehen und kontrollieren zu können) zu erzielen und zum anderen, konkrete Termine zu bestimmen, um das Projekt öffentlich zugänglich zu machen. Aus Zeitgründen war es leider nicht mehr möglich, die offizielle Präsentation im Goethe-Zentrum von Santa Cruz durchzuführen. Nichtsdestotrotz gelang eine eindrucksvolle, schulinterne Präsentation, die von vielen Schülern niedrigerer Jahrgangsstufen und von vielen Kollegen besucht wurde. Jede Gruppe präsentierte mindestens ein themenbezogenes Plakat. Die meisten Gruppen präsentierten zusätzlich deutsche





Gegenstände und Produkte, Video-Reportagen, Sketche und kleideten sich sogar entsprechend ihrem Thema!

Die Gruppen eins bis fünf machten sehr interessante Erfahrungen, weil sie teilweise Zeitzeugen interviewten und in Folge dessen direkt nachvollziehen konnten, weshalb deutschsprachige Einwanderer in Bolivien landeten und wie diese Menschen ihr Leben in der neuen Heimat im Laufe der Zeit gestalteten. Die Mennoniten-Gruppe besuchte z.B. Mennoniten-Familien vor Ort und erlebte hautnah, wie diese deutschstämmigen Mennoniten in Santa Cruz leben. Die Gruppe drei interviewte einen deutsch-jüdischen Einwanderer, der rechtzeitig aus Nazi-Deutschland geflüchtet war, unter abenteuerlichen Umständen in Bolivien landete und sich ein neues, erfolgreiches Leben in seiner neuen Heimat erarbeitete. Diese Schüler erfuhren auch, dass Nazi-Großen, wie z.B. Klaus Barbie, der Gestapo-Chef von Lyon (Frankreich), während der Militärdiktaturen in Bolivien eine zweite Karriere als Geheimdienstkoordinator startete.

Eine Gruppe reiste sogar nach Samaipata – einem abgelegenen Dorf am Rande der Anden – um eine ausgezeichnete Video-Reportage über die dort ansässige deutsche Kolonie durchzuführen.

Die Gruppe fünf dramatisierte sehr überzeugend, welche interkulturelle Schwierigkeiten, aber auch welche Vorteile sich aus deutsch-bolivianischen Familien ergeben!

Die Wirtschaftsgruppen besuchten deutsch-bolivianische Wirtschaftsstandorte in Santa Cruz und ließen es sich bei dieser Gelegenheit nicht nehmen, die deutsche Gastronomie

genauestens zu prüfen, insbesondere bei dem bayerischen Hobby-Brauer!

Die Gruppen elf bis vierzehn untersuchten die deutschstaatliche Präsens, wobei die Gruppe elf besonders erfolgreich Archivfotos der Deutschen Schule zu Tage forderte.

Die Gruppe funfzehn staunte nicht schlecht, als sie entdeckte, dass es, zusätzlich zum deutschen Friedhof und zum Brauhaus, unzählige „deutsche“ Gebäude in Santa Cruz gibt!

Nicht zuletzt besuchte die Kirchengruppe soziale Projekte, die aus Deutschland unterstützt werden und erforschte mit Begeisterung das Leben und Wirken deutschstämmiger Jesuiten in den berühmten sog. Reduktionen im Osten Boliviens des 18. Jahrhunderts.

Den bemerkenswerten Erfolg dieses Projektes resümierte der jahrgangsbeste Abiturient folgendermaßen: „Die Ausstellung, die von neun Uhr morgens bis zwölf Uhr dauerte, wurde ein voller Erfolg. Es kamen über vierhundert Personen. Summa summarum war es sowohl für uns Aussteller als auch für die Schüler und Lehrer eine schöne und fruchtbare Erfahrung.“ (Jahresbericht 2005)

Deutsche Spuren in Santa Cruz war erst der Anfang oder, anders ausgedrückt, der Auslöser für eine zukünftige, intensivere Auseinandersetzung an der DS Santa Cruz über deutschsprachige Vergangenheit und Präsens in Bolivien. ◀

Kontakt

E-Mail: ramonginestet@web.de

Natur und Umwelt

Ein WebQuest der etwas anderen Art

Heike Lawin

Die 11. Spezialisierte Mittelschule Aktobe ist eine Schule mit vertieftem Deutschunterricht, an der die Schüler der 11. Klasse die Möglichkeit haben, die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom II abzulegen. Diese Prüfungen orientieren sich am GER und beinhalten einen schriftlichen und einen mündlichen Teil. Innerhalb der schriftlichen Prüfungen müssen die Schüler ihre Fähigkeiten im Leseverstehen und ihre sprachliche Kompetenz nachweisen. Weiterhin gehört dazu eine schriftliche Textproduktion: Inhaltsangabe mit Kommentar oder eine Argumentation. Im Rahmen der mündlichen Prüfungen ist es die Aufgabe der Prüflinge, die Ergebnisse einer längerfristigen Projektarbeit zu präsentieren.

Auf alle diese Aufgaben und Problemstellungen bereiten sich die Schüler

- im Rahmen des laufenden Unterrichts
- durch individuelle Arbeit (allein oder in Kleingruppen) unter Betreuung durch den Fachlehrer und
- im Rahmen eines zweiwöchigen Sommerkurses vor.

Schwerpunkt ist also eine *gelenkte* Projektarbeit.

Projekt- und Gruppenarbeit stellen hohe Anforderungen an den betreuenden Lehrer. Häufig wird Selbstständigkeit der Schüler mit Anarchie verwechselt. Es gilt aber, das rechte Maß zwischen Gängelei und Anarchie zu finden. Nach außen tritt der Lehrer als Moderator auf, er verliert dadurch jedoch in keinerlei Weise seine Aufgabe als Wissensvermittler.

Die Forderung „Schulen ans Netz“ ist nur sinnvoll, wenn der Internet-Arbeit der Schüler entsprechende didaktische Vorgehensweisen angemessen werden. Insbesondere muss der Schüler schrittweise an die eigene Recherche heran geführt werden. (Das impliziert, dass dem eine umfangreiche Webrecherche durch die betreuende Lehrkraft voran geht, auch wenn der Lehrer *nicht* alle Seiten vorher kennen muss, auf denen der Schüler später seine Informationen findet.)

Eine zweite Schwierigkeit des DaF-Unterrichts besteht in seiner Komplexität. Zweifelsohne erwirbt der Schüler im Rahmen einer gezielten Webrecherche neuen (zumindest passiven) Wortschatz. Darüber darf aber nicht vergessen werden, dass zur Sicherheit in der sprachlichen Richtigkeit nach wie vor die Festigung der grammatischen Kompetenz gehört. (Kommunikative Methoden dürfen *nicht* zur Vernachlässigung der sprachlichen Kleinarbeit in Syntax und Grammatik der Fremdsprache führen!!!)

Sachkenntnisse auf dem Gebiet der Landeskunde sind keine reinen Geografie-Kenntnisse. Sie sollen problemorientiert angelegt sein und zu einem Vergleich mit dem Herkunftsland befähigen.

Unter diesen Aspekten entstand das Unterrichtskonzept zum Projektthema „Natur und Umwelt“.

Einleitung

Die Republik Kasachstan ist mehr als sechsmal so groß wie die Bundesrepublik Deutschland. Sie ist jedoch bei Weitem dünner besiedelt. Vielleicht ist das mit ein Grund dafür, dass man in Kasachstan weniger umweltbewusst ist. Das Land hat so große Ressourcen, dass die Notwendigkeit eines Umdenkens erst dann zutage tritt, wenn sich die Probleme bereits ausgewachsen haben. Ein solches Problem ist die Verlandung des Aralsees.

Im Unterricht der Klasse 10 haben die Schüler das Bundesland Sachsen näher kennen gelernt. Der Anblick des Waldes (in verschiedenen Videomitschnitten aus deutschen Fernsehprogrammen) bezauberte sie. Es war ihnen kaum vorstellbar, dass diese Landschaft Umweltprobleme haben könnte und besonders geschützt werden müsse. Durch aktuelle Informationen im Frühjahr 2006 wurden sie mit den Problemen der Hochwassergefahr konfrontiert, sie erhielten erste Informationen über das große Hochwasser im Jahr 2002. Hieraus entstand das Interesse für ein vergleichendes Projekt.

Das Projekt „Umwelt und Natur“ wird also
zwei Teilprojekte enthalten:

- „Umwelt und Natur – Umwelt in Sachsen“
- „Umwelt und Natur – Der Aralsee“

Vorbereitung und Einstieg

Die Schüler arbeiten mit dem Lehrbuch KON-
ZEPTE 2 (Cornelsen-Verlag Berlin). Im The-

menkreis 4, Natur, werden sie erstmals mit
der Problematik des Waldsterbens vertraut ge-
macht, erwerben den zum Verständnis notwen-
digen Wortschatz.

Im Folgenden einige Beispiele für Übungen,
die man zum Text „Deutschlands Wälder ster-
ben“ mit dem Programm des Goethe-Instituts
erstellen kann.



Original-Lehrbuchtext

Die Prognose, die Landschaftsökologen der Technischen Universität München-Weihenstephan Anfang der achtziger Jahre abgaben, klang bedrückend und bestimmt: Im Jahre 2002 stirbt der letzte Baum im deutschen Wald. So das kühle Ergebnis eines Computers, der mit allen damals verfügbaren Belastungs-Daten gefüttert worden war.

Heute wagt niemand mehr eine solche Endzeit-Rechnung, obwohl die Waldschaden zugenommen haben. Wenn der Wald stirbt, verliert der Mensch einen lebensnotwendigen Dienstleistungsbetrieb. Der Wald liefert Balken und Bretter, filtert Staub und Schadstoffe aus der Luft, dämpft den Lärm der Auto-gesellschaft, reinigt Trinkwasser, verhindert Überschwemmungen, schützt den Boden vor Erosion, verteidigt Straßen und Siedlungen gegen Lawinen.

Aber der Wald erfrischt auch asphaltmüde Stadter an Leib und Seele.

„O Täler weit, o Höhen,
O schöner grüner Wald,
Du meiner Lust und Wehen
Andächt'ger Aufenthalt.“

So reimte einst der romantische Dichter Joseph von Eichendorff.

Doch aller Naturschwärmerei zum Trotz wütete im vergangenen Jahrhundert radikal die Axt. Der deutsche Wald war damals dem Energiebedarf der Industrialisierung geopfert worden, hatte ihn die Kohle nicht gerettet. Sie, vor Jahrmillionen zusammengepresst, löste das Holz als Brennstoff ab. In gigantischen Aktionen wurden ausgeplünderte Landschaften aufgeforstet. Der Retter von einst ist inzwischen ein Mörder des Waldes von heute geworden: Verfeuerte Kohle, verpestete Luft, vergiftete Baume, lautet die unheilvolle Sequenz. Und wieso nicht einfach wieder aufforsten wie damals im 19. Jahrhundert? Dazu müssten erst einmal der Boden von allen menschengemachten Schadstoffen entseucht, die Luft gereinigt

und außerdem das gefährliche Treibhaus am Himmel eingerissen werden.

Das alles kostet Milliarden. Doch nur mit solchen Kraftakten wird diesmal der Wald zu retten sein. Oder es bleibt eines Tages nur die Erinnerung an ihn.

Dazu:

- Lückentext zum Einsetzen der fehlenden (bestimmten und unbestimmten) Artikel
- Lückentext zum Einsetzen der Wörter aus dem neuen Wortschatz
- Luckentext zum Ergänzen der fehlenden Endungen
- Zuordnungssübung

Diese Aufgabentypen wurden von mir ausgewählt, da sie die häufigsten Fehlerquellen unserer Schüler in sich bergen bzw. (Zuordnungssübung) eine Vertiefung des Leseverstehens und die Vorbereitung für eine Inhaltsangabe darstellen (Prüfungsschwerpunkt im DSD II).

Zu den Aufgaben des WebQuests

Aufgaben für das Projekt
„Umwelt in Sachsen“

Das Projekt sollte folgende Schwerpunkte haben:

- Hochwasser
- Wald
- Natur- und Landschaftsschutz

Dabei kann man sich auf das *Erzgebirge* und/oder die *Sächsische Schweiz* orientieren.

Als Materialien werden empfohlen:

Printmedien:

Material vom Staatsministerium für Umwelt und Landwirtschaft im Freistaat Sachsen:

- Waldzustandsbericht 2005
 - Forstwirtschaft in Sachsen
 - Der sächsische Wald
 - Mit dem Wald gegen die Flut
- (Dieses Material kann per E-Mail unter poststelle@lfp.smul.sachsen.de bei der Pressestelle des Ministeriums bestellt oder als PDF-Datei aus dem Netz heruntergeladen werden.)



Materialien aus dem Internet

Wir finden umfangreiches Material zum Thema auf folgenden Webseiten:

- Sächsisches Staatsministerium für Umwelt und Landwirtschaft (www.umwelt.sachsen.de www.umwelt.sachsen.de/de/wu/forsten/index.html)
- Sachsenforst – Wald, Forstwirtschaft in Sachsen (www.forsten.sachsen.de www.forsten.sachsen.de/de/wu/organisation/obere_behoerden/landesforstpraesidium/grupa/index.html)
- Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland, Landesverband Sachsen e.V. (www.bund-sachsen.de www.bund-sachsen.de/?show=projekte)
- Seiten des Nationalparks Sächsische Schweiz (www.nationalpark-saechsische-schweiz.de www.nationalpark-saechsische-schweiz.de/red1/)
- Elbe Hochwasser 1845 1890 2002 (www.map.ioer.de www.map.ioer.de/website/hochw/index.htm)

Aufgaben für das Projekt „Aralsee“

- Die Veränderung des Aralsees bis zur Gegenwart
- Ursachen der Verlandung
- Konsequenzen für Natur und Menschen
- Mögliche Alternativen

Informationen zur Problematik des Aralsees finden sich auf folgenden Seiten

- Aralsee – Vom Meer zur Wüste (www.wasser-macht-schule.de www.wasser-macht-schule.de/pub/f20-aralsee/t2-4.htm)
- HYDROGEOGRAPHIE.DE – Mensch und Wasser – Geographie der Binnengewässer (www.hydrogeographie.de www.hydrogeographie.de/aralsee.htm)

Planung der Gruppenarbeit und der weiteren Aufgaben

Die vollständige Bearbeitung des Projektes könnte folgende Schwerpunkte haben:

- Informieren Sie über die wichtigsten Hochwasserkatastrophen in Vergangenheit und Gegenwart!
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen einer gesunden Natur (einem gesundem Wald) und der Hochwassergefahr?
- Worin bestehen die größten Probleme für den (sächsischen) Wald?
- Welche Initiativen zum Schutz der Natur (insbesondere zum Schutz des Waldes) aus den letzten Jahren sind Ihnen bekannt?
- Erläutern Sie den Begriff Nationalpark!
- Inwiefern unterscheiden sich die Probleme der Gewässer in Deutschland und Kasachstan?
- Vergleichen Sie die Situation im Freistaat Sachsen mit Ihrem Heimatland!
- Welche Aktivitäten wären für Kasachstan wünschenswert?

Nach diesen Schwerpunkten sollte die Gruppeneinteilung der Lerner vorgenommen werden. Dies wäre nach geografischen und/oder inhaltlichen Schwerpunkten denkbar.

- Gruppe 1: Flüsse und Hochwasser in Sachsen in Vergangenheit und Gegenwart
- Gruppe 2: Der Wald und seine Bedeutung für den Menschen – ein Wechselverhältnis
- Gruppe 3: Landschafts- und Naturschutz
- Gruppe 4: Die Situation in Kasachstan (Schwerpunkt Aralsee)

In der 1. Etappe verschaffen sich die Schüler einen Überblick über ihren Themenkreis – jedoch bereits mit Blick auf die Gesamtkonzeption des Projektes. Sie speichern ihnen interessant erscheinende Seiten (als Word-Dokument) und Illustrationen ab. Dabei sollten auch Statistiken, Diagramme und Schaubilder enthalten sein. Am Ende der 1. Etappe präsentiert jede Gruppe eine Kurzfassung ihrer Resultate auf drei bis vier Folien einer PowerPointPräsentation.

Die 2. Etappe (Unterricht bis zum Ende des Schuljahrs und/oder im Sommerkurs) dient nun der Festigung des neuen Wortschatzes und dem Problemverständnis durch alle Schüler der

Lerngruppe. Dazu werden geeignete *Arbeitsblätter* erstellt:

- Bearbeitung kleinerer Internet-Texte als Lückentest (Ergänzen fehlender Wörter aus dem neuen Wortschatz, Ergänzen fehlender Artikel, Ergänzen fehlender Endungen bei Artikeln, Adjektiven, Partizipien und Substantiven)
- Zuordnung von Teilüberschriften zu einzelnen Textabschnitten
- Kombination von Haupt- und Nebensatz bzw. Haupt- und Hauptsatz bei kausalen Zusammenhängen (*weil; denn*)
- Infinitivkonstruktionen mit *um ... zu* bei Zielstellungen und Absichten
- Umformen von Aktiv und Passiv
- Konjunktiv II bei möglichen Lösungsansätzen

Hierbei sollten auch die Schüler jeder Gruppe befähigt werden, aus ihrem Material geeignete Arbeitsblätter für die Klassenkameraden zu entwerfen. (Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Schüler mit Problemen von Wortschatz, Syntax und Grammatik bewusster umgehen, wenn sie sich selber Gedanken über geeignetes Arbeits- und Übungsmaterial machen.)

Die 3. Etappe (im Sommerkurs für die Vorbereitung des Sprachdiploms) dient nun der Problemvertiefung, der Verdeutlichung des Zusammenhanges aller Teilaspekte.

Hier kommt auch die Auswertung von Statistiken und Diagrammen in Zusammenhängen zur Anwendung.

Bestimmte Situationen können im Rollenspiel dargestellt werden:

- Eine Pressekonferenz, auf der sich Minister (aus Sachsen oder Kasachstan) für ihre Umweltpolitik verantworten müssen
- Ein Heimabend einer Jugendgruppe vom Bund für Umwelt und Naturschutz, auf dem die neuen Aufgaben geplant werden
- Diskussion mit zwei jugendlichen Umweltsündern (Rauchen im Wald, Verschmutzung des Picknickplatzes u. a.)
- ...

In einem Abschlusstest schreiben die Schüler eine Argumentation (ca. 500 Wörter) zum Thema: **Erst stirbt der Wald – dann stirbt der Mensch.**

4. Etappe – bis zu den mündlichen Prüfungen im Dezember.

In Vorbereitung auf die mündliche Prüfung zum Deutschen Sprach-Diplom II fertigen die Schüler nun eine zusammenfassende schriftliche Arbeit (Umfang ca. 12 bis 20 Seiten) als Word-Dokument an. Das gefundene Bildmaterial wird hierbei in den Text mit eingefügt. Eine PowerPoint-Präsentation von ca. 8 bis 10 Folien soll die Verteidigung der Arbeit unterstützen.

Eine Veröffentlichung der Resultate im Internet ist nicht vorgesehen, jedoch können die Schüler ihr Projekt auf der homepage der Schule (www.aktobeschule11.narod.ru bzw. www.as11.user.kz) und der interkulturellen Website (www.unicul.net), die von drei Schulen gemeinsam (Montessori-Schule New York, GGS – Gartenstraße Hennef bei Köln und 11. Spezialisierte Mittelschule Aktobe) gestaltet wird, kurz vorstellen. «

Partnerschulen gesucht!

Hans-Martin Dederding

Von der Krim bis an die Donau erstreckt sich der Dienstbereich des Fachberaters für Deutsch in Odessa, Dr. Hans-Martin Dederding, der seit 2004 als Mitarbeiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Köln) in der südlichen Ukraine die Spezialschulen mit vertieftem Deutschunterricht betreut. Die meisten von ihnen sind mit Schulen in Deutschland fest verbunden, aber zwei „sind noch zu haben“. Dr. Dederding stellt sie vor.

Schule am Meer: Spezialschule Nr. 35 Sewastopol

Vom Schulgarten aus sieht man das Meer und davor griechische Säulen. So stellt man sich eine Schule in der Ukraine üblicherweise nicht vor. Genau dies trifft aber auf die Schule Nr. 35 in Sewastopol zu, die überdies noch unweit des Ortes liegt, an dem der Großfürst von Kiew sich vor über 1000 Jahren taufen ließ. Ein geschichtsträchtiger Ort also die Schule, deren Schülerinnen und Schüler auf das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz vorbereitet werden. Seit 1986 wird hier erweiterter Deutschunterricht angeboten, seit 1997 unterstützt von Lehrkräften aus Deutschland. Deutsch ist aber nicht das einzige Angebot der Schule: Sie unterhält gute Kontakte zu örtlichen Hochschulen und vermag ihre Absolventen zu vielfältigen Studiengängen – auch technischen – zu motivieren, was nicht ohne Rückwirkungen auf die Schule selbst bleibt. In der informationstechnischen Bildung ist die Schule anderen vergleichbaren Schulen voraus, Präsentationen über das Sprachdiplom und die Schule sowie die Webseite zeigen das. Die Spezialschule Nr. 35 sucht eine Partnerschule im deutschsprachigen Raum für gemeinsame Projekte, virtuell und real. Die historische Stadt Sewastopol und die sonnige Krim mit ihren Kultur- und Naturdenkmälern sind eine Reise wert.

● Näheres unter

www.dasan.de/sevastopol
oder auch direkt: silke_hoerl@web.de

Am untersten Ende der Donau: Spezialschule Nr. 16 Ismail

Wer schon immer mal an die Donau wollte, Passau aber dann doch nicht exotisch genug fand, entdeckt vielleicht in Ismail, 100 km vor der Donaumündung, was er sucht. Die Spezialschule Nr. 16 ist die einzige Schule der kleinen Stadt Ismail, in der erweiterter Deutschunterricht angeboten wird. Deutsch hat hier eine starke Position: Durch die Donauschiffahrt, Werften, sich belebenden Tourismus ist der Nutzen des Deutschen immer präsent. Konsequenz: Wären die baulichen Voraussetzungen gegeben, könnte die Schule noch wesentlich mehr Schüler aufnehmen als derzeit. Derzeit unterrichten an der Schule 19 Deutschlehrkräfte, darunter eine Lehrerin aus Deutschland, etwas über 750 Deutschlernende. Seit dem Jahre 2000 erfolgt – auf der Basis einer 40-jährigen DaF-Tradition – systematisch eine Orientierung hin auf die Sprachdiplomprüfung der Kultusministerkonferenz, was die Schule auf für potentielle Gäste attraktiv macht: Auch wer nicht Ukrainisch, Russisch, Moldawisch, Bulgarisch oder eine der anderen hier gängigen Sprachen kann, ist hier gut aufgehoben. Es gibt genügend SchülerInnen und LehrerInnen, die sich freuen würden, Gästen aus Deutschland in deutscher Sprache Natur und Lebensweise Bessarabiens näher zu bringen.

● Näheres unter

hifano@rambler.ru oder
olga_semenenko@list.ru
(Eine Homepage ist in Arbeit. Voraussichtliche
Adresse: www.dasan.de/ismail)

● Allgemeine Informationen

auch über www.zfa-odessa.dasan.de
oder direkt: zfa-odessa@dasan.de

○ Fit für den Zweiteinsatz? – Ein Test

Hans-Martin Dederding

Angesichts der Bewerberlage sind die Chancen, in den Auslandsschuldienst überzuwechseln heute so gut wie schon lange nicht mehr. Aber sind Sie wirklich geeignet? Zumal für den Zweiteinsatz? Lösen Sie die folgenden Testaufgaben und erfahren Sie alles über Ihre Eignung!

- 1) Wer ist für die Entsendung von Lehrkräften ins Ausland zuständig?
 - a) die Bundeszentrale für Abenteuerer (BfA) (4 Punkte)
 - b) das Bundesverwirrungsamt (BVA) (6 Punkte)
 - c) die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) (8 Punkte)
 - d) der Verband Deutscher Lehrer im Ausland (VDLiA) (2 Punkte)
- 2) In welcher Stadt befindet sich die in 1) erfragte Institution?
 - a) in Köln (8 Punkte)
 - b) in Mölln (6 Punkte)
 - c) in Kassel (4 Punkte)
 - d) in Kotigenbibersbach (Bayern) (2 Punkte)
- 3) In welcher Straße liegt die in 1) gesuchte Institution?
 - a) in der Rhabarberstraße (6 Punkte)
 - b) in der Barbarastraße (8 Punkte)
 - c) in der Barbarenstraße (4 Punkte)
 - d) in der Toraborastraße (2 Punkte)
- 4) Welche Aufschrift findet sich im Wohnheim der entsendenden Institution?
 - a) Vor dem Auszug bitte das Bett abziehen. (8 Punkte)
 - b) Vor dem Abzug bitte das Bett ausziehen. (2 Punkte)
 - c) Vor dem Hinaustreten bitte die Kleider richten. (6 Punkte)
 - d) Vor dem Einzug bitte das Bett anziehen. (4 Punkte)
- 5) Ergänzen Sie korrekt: Bewerbungen für das Auslandsschulwesen erfolgen ...
 - a) auf dem Holzweg (2 Punkte)
 - b) auf dem Dienstweg (8 Punkte)
 - c) auf dem Weg zum Erfolg (4 Punkte)
 - d) aus Versehen (6 Punkte)
- 6) Was ist der Auslandskunze?
 - a) Spitzname für den Kollegen Kunze, K., der seine Statements über das (Inlands-) Schulwesen immer so beginnt „Im Ausland haben wir immer ...“ (6 Punkte)
 - b) Broschüre, die einen Überblick über die deutschen Auslandsschulen und die dort tätigen AuslandslehrerInnen gibt. (8 Punkte)
 - c) Der Kollege Kunze, A., der allen Rahmenvereinbarungen zum Trotz zwischen seinen bislang drei Auslandseinsätzen immer nur eineinhalb Jahre im Inland tätig war, bevor er wieder ins Ausland verschwand. (2 Punkte)
 - d) Der Kollege Kunze, K.-M., der trotz seines bis nahe an die Pensionsgrenze vorgerückten Dienstalters (schon seit zwanzig Jahren, wenn er ins Grübeln kommt) seufzt: „Eigentlich sollte ich es mal mit dem Auslandsschuldienst versuchen.“ (4 Punkte)
- 7) Übersiedlung! Sie stellen fest, dass Ihre kostbare Yucca-Palme aus Westafrika während des zweiwöchigen Transports durch den winterlichen Ural erfroren ist. Was tun Sie?
 - a) Sie beschweren sich bei der in 1) gesuchten Institution. (2 Punkte)
 - b) Sie wenden sich ergrimmt an das Rechts- und Sozialreferat des VDLiA (6 Punkte)
 - c) Sie verklagen den Gouverneur von Jekaterinburg. (4 Punkte)
 - d) Sie vergessen die Yucca-Palme und stellen sich winterfestes sibirisches Nadelgehölz in Ihre Holzhütte. (8 Punkte)

- 8) An wen, wofür und wie lange wird Auslandskindergeld gezahlt?
- An die Auslandsdienstlehrkraft: Für im Ausland gezeugte Kinder, lebenslanglich, weil man davon ausgeht, dass die AuslandsKinder einmal InlandsKinder werden, zur Belohnung dafür, dass auf diese Weise dem Geburtenchwund entgegengearbeitet wird. (4 Punkte)
 - An die Auslandsdienstlehrkraft: Für im Ausland gezeugte Kinder, aber nur im Ausland, weil diese im Inland ja keine AuslandsKinder mehr sind. (6 Punkte)
 - An die Auslandsdienstlehrkraft: Für aus dem Inland mitgenommene eigene, angenommene oder im Ausland gezeugte oder angenommene Kinder, solange sie mit der Auslandsdienstlehrkraft im gemeinsamen Haushalt im Ausland wohnen. (8 Punkte)
 - An die ausländische Schulleitung: Dafür dass auch ausländische Kinder die Deutsche Schule besuchen konnten, was ohne das Auslandskindergeld nicht möglich wäre, weil deren Eltern das Schulgeld nicht bezahlen konnten. (2 Punkte)
- 9) Sie sollen für den Regionalreferenten eine Dienstreise organisieren. Worauf müssen Sie achten?
- Dass der Kuhlshrank im Hotelzimmer immer angemessen mit ortsüblichen Getränken gefüllt ist. (6 Punkte)
 - Dass sich im Bad, Bett und unter dem Bett der Unterkunft keine ortsüblichen Tiere aufhalten. (4 Punkte)
 - Dass der Gast zwischen 21.00 und 06.00 Uhr von möglicherweise ortsüblichen, aber unangemessenen Telefonanrufen verschont bleibt. (2 Punkte)
 - Dass der Hotelpreis ortsüblich und angemessen ist. (8 Punkte)
- 10) Was versteht man unter Rückkehrerschock?
- Die Gruppe von etwa 60 Auslandslehrkräften, die jährlich nach Deutschland zurückkehrt. (2 Punkte)
 - Den Schock, der Inlandslehrer regelmäßig befallt, wenn der gerade zurückgekehrte Kollege zum wiederholten Male erklärt: „Wir in Ouagadougou haben das aber so gemacht.“ (4 Punkte)
 - Die Feststellung, dass in Norderstedt keine Palmen wachsen. (6 Punkte)
 - Die Feststellung, dass man wieder nur eine Nummer unter vielen ist im Gegensatz zu der herausgehobenen Position im Ausland. (8 Punkte)
- 11) Ergänzen Sie korrekt: Der Prüfungsausschuss beim Deutschen Sprachdiplom besteht aus dem Vorsitzenden, dem Prüfer und einem
- Aftersassen (2 Punkte)
 - Beisitzer (6 Punkte)
 - Besitzer (4 Punkte)
 - Beisitzer (8 Punkte)
- 12) Was ist die Deutsche Welle?
- ein Begriff aus dem Sport (1): „Maier, treten Sie ans Reck und zeigen Sie uns die Deutsche Welle.“ (4 Punkte)
 - ein Begriff aus dem Sport (2): Wellenförmiges Hande-vor-die-Augen-Schlagen deutscher Fans bei Spielen ihrer Fußballnationalmannschaft (analog zu La Ola aus dem Spanischen). (6 Punkte)
 - ein Begriff aus dem Tourismus: alljährlicher Teutoneneinfall an Spaniens Küsten. (2 Punkte)
 - ein Begriff aus den Medien: deutscher Auslandsrundfunk. (8 Punkte)
- Haben Sie die Aufgaben richtig gelöst? Dann zählen Sie bitte die erzielten Punkte zusammen und informieren Sie sich auf S. 232 über Ihre Chancen bei einer Zweitbewerbung.

Fit für den Zweiteinsatz? – Auflösung des Tests von S. 230

Sie haben 97 Punkte und mehr

Bewertung und Empfehlung: Sie kennen sich im Auslandsschulwesen hervorragend aus. Bei einer Zweitbewerbung sollten Sie allerdings Einsatzorte bevorzugen, an denen die Leistungsbewertung nicht über Rechenoperationen, sondern nach anderen Kriterien erfolgt („schöne braune Augen“, „liebes Kind“, „modische Kleidung“, „Spendenbereitschaft des Elternhauses“ u.ä.). Mit dem Rechnen hatten Sie nämlich Schwierigkeiten. Maximal erreichbar waren nämlich nur 96 Punkte.

Sie haben 96 Punkte

Bewertung und Empfehlung: Sie wissen alles über das Auslandsschulwesen und sind deshalb für einen Zweiteinsatz prinzipiell geeignet. Wenn man so gut vorbereitet ist wie Sie, besteht allerdings die Gefahr, dass Sie sich während Ihres Zweiteinsatzes langweilen. Sie sollten sich daher nur an Schulen bzw. Einsatzorte vermitteln lassen, die eine echte Herausforderung darstellen, etwa die Deutsche Baumschule Nullarbor, Süd-Australien, die Deutsch-Molwanische Mädchenhandelschule in Pysst/Molwanien, das Deutsch-Iranische AtomKolleg in Buschehr oder – für KollegInnen aus Bayern und Baden-Württemberg auch geeignet – die Europäische Regenwaldschule in Niedersächsisch-Vorpommern.

Sie haben 59 bis 95 Punkte

Bewertung und Empfehlung: Sie haben während Ihres Ersteinsatzes viel gelernt, einige Aspekte sind Ihnen jedoch verborgen geblieben oder Sie haben sie während Ihres offensicht-

lich langjährigen Einsatzes in der Heimat vergessen. Um Ihre Kenntnisse aufzufrischen und Ihre Vermittlungschancen zu verbessern, empfehlen wir Ihnen eine aktive Mitarbeit im Vorstand des VDLiA. Die Informationen, die Sie dabei erhalten, bringen Sie auf das – zumal für die Vermittlung auf eine Funktionsstelle – erforderliche Niveau.

Sie haben 24 bis 58 Punkte

Bewertung und Empfehlung: Waren Sie überhaupt schon einmal als Lehrkraft im Ausland? Wenn ja, dann sind Ihnen die wichtigsten Dinge entgangen. Ihr Informationsstand ist leider auf einem Niveau, dass wir Sie nicht einmal für die Mitarbeit im VDLiA-Vorstand empfehlen können, geschweige denn für einen Auslandseinsatz. Für Sie gibt es nur eine Chance: Intensives und regelmäßiges Studium der Verbandszeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“. Im anderen Fall droht Ihnen das Schicksal des Auslandskunze (vgl. S. 230, Aufgabe 6, Antwort d).

Sie haben 23 Punkte

Bewertung und Empfehlung: Viel wissen Sie nicht vom Auslandsschuldienst, aber daran ist auch der und weniger Einsatz anderer berühmter AuslandslehrerInnen nicht gescheitert. Was jedoch Ihren Fall problematisch macht, ist eine festzustellende leichte Diskalkulie im Zahlenraum bis 30. Die minimal erreichbare Punktzahl war nämlich 24. Lehrkräfte mit Ihrer Qualifikation können im Moment leider nur im Inland eine Anstellung finden, und das auch nur bei dem z. Zt. herrschenden Lehrermangel. ☹

○ Der Vorstand und die Frauenfrage

Als die ZfA noch nicht an allen Ecken und Enden sparen musste, d.h. vor langer, langer Zeit, spendierte sie dem Vorstand des VDLiA ein teures Seminar. Dort sollten die Herren lernen, auch in ungewohnten Situationen Lösungen zu erarbeiten. Am zweiten Tag wird ihnen die Aufgabe gestellt, die Höhe einer Fahnenstange zu messen. Sie beschaffen sich also eine Leiter und ein Bandmaß. Die Leiter ist aber zu kurz, also holen sie einen Tisch, auf den sie die Leiter stellen. Es reicht immer noch nicht. Sie stellen einen Stuhl auf den Tisch, aber immer wieder fällt der Aufbau um. Alle reden durcheinander, jeder hat andere Vorschläge zur Lösung des Problems. Eine Frau kommt vorbei und sieht sich das Treiben eine Weile an. Dann zieht sie wort-

los die Fahnenstange aus dem Boden, legt sie auf die Erde, nimmt das Bandmaß, misst die Stange vom einen Ende zum anderen, schreibt das Ergebnis auf einen Zettel und drückt ihn zusammen mit dem Bandmaß einem der Männer in die Hand. Dann geht sie weiter. Kaum ist sie außer Horweite, sagt der Vorstandsvorsitzende: „Das war wieder typisch Frau! Wir müssen die Höhe der Stange wissen und sie misst die Länge! Deshalb lassen wir weibliche Mitglieder ja besser auch nicht in den Vorstand.“

Anmerkung der Redaktion: Hat seit dieser Zeit nicht doch ein kleiner Umdenkungsprozess im Vorstand stattgefunden, liebe Kolleginnen? ◀



Das sollten Sie sich nicht entgehen lassen!

Vor einem Jahr in Dresden auf der 27. HV wurde der Antrag gestellt, an langjährige Mitglieder Ehrennadeln zu verteilen.

In einem Jahr ist es soweit!

In der ordentlichen Mitgliederversammlung auf der 28. HV in Stralsund wird es sich der Vorsitzende des Verbandes nicht nehmen lassen, den Anwesenden mit 50-jähriger, respektive 25-jähriger Verbandszugehörigkeit eigenhändig die goldene bzw. die silberne EHRENNADEL überreichen. Ein eigener Tagesordnungspunkt ist für diese Zeremonie vorgesehen.



► S. 234
Rainer E. Wicke
Watschen für alle



► S. 236
Rainer E. Wicke
Interaktion in
der Klasse



► S. 238
Stephan Schneider
Nach den Sternen
greifen ...



► S. 239
Manfred Egenhoff
Kopftuch ist nicht
gleich Kopftuch
und Islam nicht
gleich Islam



► S. 240
Jens Drummer
Ein echter Leitfaden?



► S. 241
Manfred Sauer
Schuld an
70 Millionen Toten



► S. 241
Jens Drummer
Geometrie allge-
meinverständlich
und unterhaltsam
erklärt? – Geht das?



► S. 242
Eckehart Knop
Wissen wir
schon alles?



► S. 244
Heinz Weischer
Das ist nicht
mein Zuhause



► S. 245
Hartmut Gargl
Sendlers Liste



► S. 246
Dieter Aligiier
Der Kanzler der
deutschen
Wiedervereinigung



► S. 248
Manfred Vollmer
Naturwissenschaften
zum Anfassen



Watschen für alle

Rainer E. Wicke

Kühn, Lotte: Das Lehrer-Hasser-Buch.
Eine Mutter rechnet ab

Knaur 2005, 220 S., ISBN 3-426-77834-0, € 6,95

Die Autorin Lotte Kuhn (Pseudonym) ist eine allein erziehende Mutter von vier Kindern, die zur Zeit der Veröffentlichung des Buches in Hamburg die Grundschule, aber auch ein weiterführendes Gymnasium besuchten. Das „furiose“ Buch (*Der Spiegel*) berichtet über ihre bisherige gemeinsame Schulerfahrung.

Allein der Titel ist nicht geeignet, interessierte Leser aus Pädagogikerkreisen (auf S. 144 Unterrichtsbeamte genannt) für die kritische Diskussion mit unzufriedenen Eltern zu gewinnen; Hass ist eben eine

schlechte Basis. Aber der Fairness halber muss hinzugefügt werden, dass es sich bei diesem Buch scheinbar um die Fortsetzung einer Reihe handelt, denn aus den Kurzbeschreibungen im Anhang geht hervor, dass es auch schon ein *Posthasserbuch* und ein *Bahnhaserbuch* gibt – also befinden wir Lehrer uns in guter Gesellschaft, denn so bekommt jede Berufssparte ihre Watschen. Im Übrigen wird auch die Elternschaft nicht verschont, denn Kuhn beschreibt ihre Peers als Schleimer, Streber, Brave, Clowns, Ungerührte und Querulanten, die die Elternarbeit in der Schule gestalten (S. 63).

Schon den ersten Seiten kann starker Tobak entnommen werden. Im Sinne einer Philippika werden Lehrer als schrullige, ungerechte, sadistische Wesen bezeichnet, mit denen jeder seine Erfahrungen gemacht hat. Daraus wird der mutige Schluss abgeleitet, dass „jeder Mensch, der jemals eine Schule besucht hat, ein Experte auf dem Gebiet der Lehrerbeurteilung ist“ (S. 12). Und dann kommt es wirklich knuppeldick, von den vielen Äußerungen wird hier nur eine repräsentative Auswahl präsentiert, die den Tenor des Buches erkennen lässt:

- Lehrer haben immer recht, hören nicht zu, riechen aus dem Mund und sind nicht besonders gepflegt (S. 31).

- Bei Lehrern trifft man auf eine Parade verbeulter Cordhosen, ungebogelter Hemden, ausgeleierter Sweatshirts und Jesuslatschen, „die den Blick auf weiße, blau geaderter Füße mit gelb verwachsenen Zehennägeln freigeben“ (S. 31).
- Die Eltern als unersetzliche Nachhilfelehrer werden immer besser, weil die Lehrer immer schlechter werden (S. 52).
- Lehrer genehmigen sich einstimmig Bruckentage, während andere Arbeitnehmer Urlaub nehmen müssen (S. 59/60).
- Eltern müssen das ausbügeln, was der Lehrer in der Schule verbrockt hat oder zu faul ist, selbst in die Hand zu nehmen (S. 64).
- Lehrer werden „vom pädagogischen Affen“ gebissen (S. 72).
- Schlechte Lehrer werden bis zur Frühpensionierung durchgefüttert, aber man lässt sie Tag für Tag auf die Kinder los (S. 89).
- Lehrer schreien am lautesten, wenn es um ihre berufliche Belastung geht (S. 94).
- Lehrer können Kinder nicht leiden und sind nicht gewillt, sich auf sie einzulassen, trotzdem ergreifen sie den Beruf (S. 97).
- Lehrer haben keine kollegiale Feedback-Kultur, vielmehr „wurschtelt jeder vor sich hin“ (S. 99).
- „Lieber als zu lehren, spielt der Lehrer Tennis, läuft Ski, fälscht seine Steuererklärung und baut sein Dachgeschoss aus.“ (S. 102)
- Im Lehrerberuf findet man sture, faule und igno-
rante Personen, die auf einem ausgetrampelten
Pfad voranschreiten (S. 111).

Wem diese Auswahl (noch) nicht genügt, dem sei die Lektüre der restlichen Seiten empfohlen, es geht munter weiter in diesem Tenor.

Irgendwann resumiert man für sich selbst sein derart eingeschätztes Berufsverhalten und erkennt mit Schrecken, dass wir Lehrer doch irgendwie alle faule Sacke (S. 92) sind, die sich nicht für Kinder interessieren, lieber ihren Freizeitgewohnheiten nachgehen und sich auf Innovationen nicht gern einlassen. Unmutig fragt man sich, ob es sich angesichts dieser Häufung von Pauschalurteilen lohnt, weiter zu lesen. Sicherlich, einige Passagen erinnern an die eigene Schulzeit und an Negativerfahrungen mit Lehrern, die auch heute noch derart präsent sind, dass man nur ungern darüber nachdenkt. Gleichzeitig ist man versucht, viele der Schilderungen mit dem Hinweis an sich abgleiten zu lassen, dass sich seitdem in den Schulen und der Fachmethodik und Didaktik doch vieles weiter entwickelt hat und dass es doch nicht so schlimm sein kann, wie die Lage hier geschildert wird. Natürlich gilt bei den einzelnen Schilderungen der lateinische Satz *Semper aliquid haeret* – es bleibt immer etwas hängen, denn – dies sei der Autorin zugestanden – in jeder Berufssparte gibt es

schwarze Schafe und in seiner Berufserfahrung ist jeder Lehrer auf eines oder mehrere solcher Exemplare gestoßen, die in dieses grobe Raster passen und die z.B. Schüler vor der Klasse bloß stellen (S. 152), sich im Ton vergreifen oder sogar Angst verbreiten (S. 97). Aber waren und sind diese Lehrer nicht die Ausnahme?

Das Buch enthält durchaus gute Ideen, wie Schule sein sollte, was z.B. in den Kapiteln *Demokratie à la mode* (S. 146–148) und in *Und es gibt sie doch – gute Lehrer das Abschlusszeugnis* (S. 195–203) konkretisiert wird.

Schließlich gibt die Autorin zu: *Ich will die Lehrer jetzt nicht pauschal verurteilen. Bei ihnen gibt es wie in jedem anderen Beruf wahre Konner, echte Flachpfeifen und unspektakuläres Mittelmaß* (S. 192). Und hier sei folgendes gesagt:

Doch, Frau Kuhn, oder wie immer Sie heißen mögen, gerade das tun Sie und das beabsichtigen Sie mit den vielen für engagierte und kompetente Lehrer unertraglichen Generalisierungen, Unterstellungen und Negativdarstellungen, die in Ihrem Buch überwiegen. Bei der Dichte der Vorwürfe und Anschuldigungen genügen die wenigen guten Ansätze, die einen eher apologetischen Charakter haben, nicht! Von Ihrer Eigenerfahrung in einem eng begrenzten geographischen Raum – einem Stadtviertel mit ein bis zwei Schulen vielleicht – schließen Sie auf den gesamten Berufsstand der Lehrer in der Bundesrepublik oder wie soll man die ständige Betonung und Hervorhebung „des Lehrers, des Unterrichtsbeamten und des gemeinen (sic!) Gymnasiallehrers“ deuten? Als Lehrer im In- und Ausland, als Leiter eines Gymnasialzweiges und vor allen Dingen als seit Jahren in der Fortbildung tatiger Kollege weise ich an dieser Stelle auf die vielen Kolleginnen und Kollegen hin, die nicht in die von Ihnen gewählten Kategorien passen, weil sie sich engagieren, weil sie ihren Beruf als Berufung begreifen, die Bereitschaft mitbringen, in Teams hinzuzulernen und ihre Qualifikationen zum Wohle ihrer Schüler zu verbessern, indem in deren Unterricht nicht die von Ihnen beklagte *Kuschelpädagogik*, sondern engagierte, kreative, offene und freie Arbeit ihren Platz bekommt, die mit Leistung verbunden ist und entsprechend honoriert wird. Die nicht die Schulen fluchtartig verlassen, sobald es gegangt hat, und die nicht auf die Uhr schauen, wenn es um die intensive Stundenvorbereitung geht. Dass in Deutschland Schulen gelingen, haben sie – ähnlich wie Reinhard Kahl in seinem Film *Treibhäuser der Zukunft*¹ – bewiesen, denn der Erfolg gibt Ihnen Recht.

Betroffen vermisste ich vor allen Dingen eines, was ich meinen Schülern stets mit auf den Weg gegeben

1 Kahl, Reinhard *Treibhäuser der Zukunft*, wie in Deutschland Schulen gelingen, Archiv der Zukunft, Kinder- und Jugendstiftung, ISBN 3-9809294-3-4, Berlin, 2004

habe und auch heute noch gebe: Kritik ist angebracht und berechtigt und muss akzeptiert werden, solange sie sachlich, höflich und konkret in einer Art und Weise vorgetragen wird, die dem Gesprächspartner das Gesicht lässt. Die Schule braucht kritische Begleiter – vielleicht auch Elternvertreter wie Sie –, jedoch von Partnerschaftlichkeit in einer Auseinandersetzung kann an vielen Stellen Ihrer Publikation leider keine Rede sein, dafür sind Ihre Äußerungen in vielerlei Hinsicht einfach zu provokant. Eigentlich schade, denn viele meiner Kolleginnen und Kollegen werden Ihnen mit Recht die Diskussion aufgrund der unsachlichen Schilderungen und den aus meiner Sicht unfairen Pauschalurteilen verweigern – Sie haben eine Chance zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus vertan. Eigentlich schade! «



Interaktion in der Klasse

Rainer E. Wicke

Schatz, Heike: *Fertigkeit Sprechen*

Fernstudieneinheit 20, in: Goethe-Institut München, Universität Kassel (Hrsg.) Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt-Verlag, München 2006, ISBN 9-783-468-49655-4, € 13,95

Bei dem vorliegenden Fernstudienbrief handelt es sich um eine lang erwartete Ergänzung der Reihe, in der die entsprechenden Briefe zu Hören (Fernstudieneinheit 14), Lesen (Fernstudieneinheit 17) und Schreiben (Fernstudieneinheit 12) bereits seit längerer Zeit vorliegen. Wie aus dem Vorwort ersichtlich wird, knüpft *Fertigkeit Sprechen* an *Schreiben* durch ein gleiches Struktur- und Gliederungsprinzip an. Beide bilden eine Einheit, indem auch in dieser Neuerscheinung im Hauptteil – der Übungstypologie – auf Übungen und Aufgaben, die Kommunikation vorbereiten, solche folgen, die Kommunikation aufbauen und strukturieren, bevor über Aufgaben und Übungen, die Kommunikation simulieren, Möglichkeiten echter Kommunikation im Klassenzimmer veranschaulicht werden.

Ein breit gefächertes Angebot an alternativen und vor allen Dingen leserfreundlich gestalteten Aufgaben und Übungen ermöglicht erneut in der bereits

bewahrten Tradition die behutsame und sorgfältige Heranführung an die Thematik.

Die anfänglichen grundsätzlichen Überlegungen zum Thema *Was ist Kommunikation?* werden durch ein literarisches Beispiel – anhand von Judith Kerr's *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl* – konkretisiert. Das Buch schildert die Flucht der Familie des Theaterkritikers Alfred Kerr vor dem Nazi-Regime aus Deutschland nach Frankreich. Dort angekommen müssen die beiden Kinder Max und Anna möglichst schnell Französisch lernen, um z.B. dringend benötigte Schreibwaren zu erstehen. Zwei Ausschnitte aus diesem Buch verdeutlichen, wie wichtig es auch für Anfänger ist, sich mit den zur Verfügung stehenden geringen Kenntnissen bereits sprachlich handelnd zu verständigen. Die Parallelität zur Situation des Schülers wird offensichtlich, wenn man Annas im Roman entworfene Biographie als durch Phasen des Fremdspracherwerbs gekennzeichnete Entwicklung begreift (vgl. Hunfeld 2004). Geschickt und gut nachvollziehbar geht die Autorin anschließend auf die Differenz zwischen ungesteuertem und gesteuertem Spracherwerb ein.

Dass die Grammatik trotz der ständig im Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts stehenden Kommunikationsfähigkeit auch in der modernen Methodik/Didaktik eine wesentliche Rolle spielt, wird an mehreren Stellen des Fernstudienbriefes (S. 18/19 und S. 91–93) ausführlich begründet, wobei jedoch auch eine entsprechende Fehlertoleranz der Lehrer angemahnt wird. Die häufig vertretene Ansicht, dass der kommunikativ-interkulturelle Ansatz diese Bereiche strafflich vernachlässigt, wird entkräftet, indem aufgezeigt wird, in welchen Phasen des Unterrichtes die insistierende Korrektur von Seiten des Lehrers (nicht) angebracht ist.

Die Tatsache, dass im fremdsprachigen Deutschunterricht in der Regel ALS-OB-Situationen im Mittelpunkt der Arbeit stehen, in denen Authentizität von Materialien und Situation simuliert werden, nimmt die Autorin zum Anlass, einer echten Kommunikation den Einzug in das Klassenzimmer zu gewahren, denn nur wenn die Lernenden als sie selbst sprechen, können sie ihre tatsächliche Interaktionsfähigkeit erproben. Ein Weg dorthin sind die bewährten Formen der Gruppen- und Projektarbeit, die interaktiv-kommunikative Situationen schaffen und die die Interaktion in der Klasse sowie Aufgabe und Rolle der Lehrer verändern.

Gut gelungen ist auch der Exkurs in den Bereich der Körpersprache, der verdeutlicht, wie das (in unterschiedlichen Kulturen divergierende) gestische und mimische Verhalten Äußerungen begleitet. Es wird betont, dass das reine Einüben von Diskursstrategien und sprachlichen Formen nicht automatisch zum (besseren) Verständnis der anderen Kultur führt.

Die Einleitung zu der bereits erwähnten Übungstypologie zur Ausbildung der Fertigkeit Sprechen befasst sich zunächst nicht nur mit den Hindernissen beim Aufbau, sondern gibt z. B. auch ganz konkrete Hinweise, wie der im traditionellen Fremdsprachenunterricht häufig zu registrierende überdimensionale Sprechanteil des Lehrers drastisch reduziert werden kann. Besonders hilfreich sind die unter dem Titel *Wie Sie Ihre Deutschlernenden garantiert zum Sprechen bringen können* subsumierten sechzehn Punkte, die sich meines Erachtens gut für Fortbildungsveranstaltungen oder Fachkonferenzen zu dem Thema eignen, da sie die wichtigsten Prinzipien auf etwas mehr als einer DIN-A4-Seite wiedergeben.

Im Teil *Übungen und Aufgaben, die Kommunikation vorbereiten* geht es nicht nur um Artikulation und Intonation, sondern auch um das leidige Thema des Vokabellernens. Das klassische Vokabelheft findet ebenso Erwähnung wie Wortlisten, die Wortschatzkartei und das mehrkanalige Lernen. Es werden unterschiedliche Strategien beschrieben, die den verschiedenen Lernertypen gerecht werden. Dabei kommen auch bildgesteuerte Aufgaben und Übungen nicht zu kurz.

Dass es kein ideales Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerk auf dem Markt gibt und geben kann, ist dem Kapitel *Übungen und Aufgaben, die Kommunikation aufbauen und strukturieren* zu entnehmen. Die Forderung, typische gekunstelte Lehrwerktexte natürlicher zu machen, ist nur zu berechtigt, die Analyse und Aufbereitung vieler existierender Lehrwerke erscheint nach wie vor geboten, wenn man deren Inhalte genauer studiert. Von daher ist der Exkurs, in dem *Gambits*, *Elipsen* und *Anakoluthe* – von deren Existenz der Verfasser dieser Zeilen bis zu der Lektüre wenig wusste – sehr lesenswert.

Dialoge sind ein wesentlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, statt diese jedoch auswendig lernen zu lassen, bietet es sich an, für den Nachvollzug und die Nachstellung eigene Dialoge (auch von den Schülern?) anfertigen zu lassen, mit deren Hilfe das freie Sprechen erleichtert wird, ohne dass es zu der gefürchteten Monotonie im Unterricht kommen muss.

Diskussionen, die von Schülern geführt werden sollen, leiden häufig darunter, dass sie nicht gut vorbereitet, bzw. den Schülern keine Hilfsmittel an die Hand gegeben werden. Der Fernstudienbrief zeigt auf, dass Rollenspiele, die mit Hilfe von vorformulierten Karten geführt werden, den Schülern alternative Möglichkeiten der Gesprächsführung anbieten, so dass eine gewisse Flexibilität bei der Verwendung von Wortschatz und Strukturen erreicht werden kann.

Positiv zu erwähnen ist, dass auch monologische Redebeiträge Erwähnung finden. Dies ist unter anderem bei dem Geschichtenerzählen von großer Bedeutung, das z. B. beim Erfinden eines Endes für eine

offene Geschichte hohe Anforderungen an die Schüler stellt. Aber auch wenn die Schüler im Rahmen des projektorientierten Unterrichtes eigene Arbeiten frei präsentieren und kommentieren sollen, muss die Fertigkeit der freien Rede durch einen entsprechenden Aufgaben- und Übungskatalog kontinuierlich vorbereitet werden.

Rollenspiele sind ein wesentlicher Bestandteil der Aufgaben und Übungen, die Kommunikation simulieren, denn mit ihrer Hilfe werden authentische Situationen des taglichen Lebens nachgestellt. Die aus verschiedenen Lehrwerken ausgewählten Beispiele berücksichtigen die üblichen Themen wie *Nach dem Weg fragen* und *Auskunft erteilen* ebenso wie *Aktionen für die Umwelt*, was ein wenig den Charakter des *Déjà vu* aufkommen lässt, aber diese gehören erfahrungsgemäß stets zu den gängigen Themen, die gern und oft in bundesdeutschen Lehrwerken problematisiert werden. Weitaus besser gefällt mir das Mädchen-Jungen-Problem, das aus Schülersicht anhand eines literarischen Textes konkretisiert wird.

Die echte Kommunikation im Klassenzimmer kann durch ausgehandelte Diskursroutinen verbessert werden, andererseits können die Schüler ermuntert werden, über und von sich selbst zu reden, bzw. sich in Meinungen und Diskussionen zu engagieren. Hier hatte ich mir zusätzlich die Berücksichtigung des projektorientierten Ansatzes gewünscht, bei dem die eigene Recherche und der Bericht darüber (mit Hilfe der neuen Medien PC, E-Mail und Internet) wesentlich ist. Für diese müssen nicht nur besondere Diskursstrategien, sondern auch Interviewtechniken, und monologisches Sprechen der besonderen Art – z. B. mit Hilfe von Stichwortkarten – Berücksichtigung finden und entsprechend geübt werden. Der Labor- oder Werkstattcharakter des Klassenzimmers, in dem das Sprechen in authentischen Kommunikationssituationen zwischen Schülern, Lehrern und ggf. Beratern und Experten von Außen ebenso wie die Verschriftlichung von Informationen eine bedeutende Grundlage der Arbeit ist, kann nicht genug betont werden.

Die Fernstudieneinheit bietet viele praxisnahe Anleitungen zur Gestaltung des eigenen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts, sodass auch eine Art Auswahlcharakter festzustellen ist. Die behutsame Einführung in die Thematik ermöglicht auch und gerade Berufsanfänger im Bereich Deutsch-als-Fremdsprache den Nachvollzug, die sich mit den Inhalten im Eigenstudium vertraut machen können. An einzelnen Stellen der Einheit wird erfahrenen Lehrern deutlich, dass sie viele der erwähnten Vorschläge bereits im Unterricht berücksichtigen, jedoch macht der Fernstudienbrief auch Mut, darüber hinauszugehen und eigene – bereits vergessene – Konzepte wieder einzusetzen. Der Studienbrief kann per se, aber auch im Verbund mit den eingangs er-

wahnten drei weiteren Einheiten hilfreich in Fachkonferenzen und Fortbildungsveranstaltungen Verwendung finden.

Literatur: Hunfeld, Hans: Deutsche Geschichte subjektiviert: in: Fremdheit als Lernimpuls, Alpha-Beta-Verlag, Meran/Italien, 2004, S. 174



Nach den Sternen greifen ...

Stephan Schneider

Giesler, Horst: Australia calling! Gastschüler an einer australischen High School. Ein Handbuch für ein High-School-Jahr Down Under

MANA-Verlag 2006, www.mana-verlag.de, 136 S., ISBN 3-934031-96-X, € 14,80

„Nach den Sternen greifen ...“ so überschreibt die 16-jährige „Returnee“, Luise Fiedler, ihren Erfahrungsbericht, der in dem ersten umfassenden Ratgeber abgedruckt ist, den Dr. Horst Giesler hauptsächlich für Schüler der 10. Klassen, aber auch zur Information für deren Eltern und Lehrer geschrieben hat. Alle Jugendlichen, die sich allgemein mit dem Gedanken an ein Auslandsschuljahr und speziell mit der Frage befassen, wie es denn mit einem High-School-Jahr in Australien wäre, finden hier wertvolle Entscheidungshilfen.

Im ersten Teil der brochureartig aufgebauten Handreichung befasst sich Giesler mit der Vorbereitungsphase in Form einer Gewissensprüfung und mit der anschließend notwendigen organisatorischen Vorbereitung. Lobenswert sind die in schattierten Kästen optisch hervorgehobenen Check-Listen zu den eigenen Vorstellungen von einem derartigen Auslandsaufenthalt und den notwendigen planerischen und praktischen Vorbereitungen.

Für eilige Leser und diejenigen, die die wichtigsten Tipps nochmals genauer nachlesen wollen, gibt es an den entscheidenden Stellen ebenfalls grau schattierte Querbalken mit dem Blickfang „Hinweist“. Wie es sich für interessierte Kandidaten eines Australien-Aufenthaltes geziemt, spart der Autor auch nicht mit englischsprachigen Ausdrücken („welcome family“ = Gasteltern) und einem hin und wieder eingestreuten Motto „First come first serve“. Für Eltern nicht uninteressant ist auch der Abdruck des § 6511 aus dem

BGB, der die gesetzlichen Regelungen speziell für einen Schüleraustausch wiedergibt, der von kommerziellen Veranstaltern angeboten wird.

Der zweite Teil „Leben in Australien“ bereitet den Interessenten auf seinen spannenden Australien-aufenthalt vor: Was ist in den Bereichen Sport, Leben in der Gastfamilie, Schule, Schulalltag anders als in Deutschland? Worauf muss man gefasst sein? Wie vermeidet man Peinlichkeiten aus Unwissenheit? Da bei imitiert Giesler den aus den Marco Polo Reise-führern bekannten Anhang „Nur ja nicht!“ Viel Nützliches bieten die folgenden Seiten für die individuelle Planung mit den Daten und Zeiten zu den australischen Schuljahren bis 2008, aufgegliedert nach den verschiedenen Bundesstaaten. Zum Einholen weiterer Informationen sind die Internetadressen der jeweiligen Schulabteilungen (Department of Education) angegeben. Interessant für uns Mitglieder des VDLA und das aktuelle Heft des DLIA ist die besondere Erwähnung der German International School (GISS) als Pilotschule mit IB, die sich als Gastgeber-schule in Sydney für deutsche Gymnasiasten in hervorragendem Maße anbietet.

Der Verfasser verheimlicht dem hoffnungsfrohen Australienbesucher und Gastschüler aber fairerweise auch nicht das Phänomen des Kulturschocks und dessen Auswirkungen in der Zeit nach der ersten Euphorie, in der sog. Konsolidierungsphase. Er warnt ausdrücklich vor der gefährlichsten Quelle von Frustrationen bei deutschen Gastschülern in Australien, nämlich dem ständigen Vergleich des Gastlandes mit dem deutschen Zuhause. Die aus langjährigen Erfahrungen bekannten Probleme mit Gastfamilien und Gastschulen werden sachlich aufgelistet und Lösungswege aus bekannten verfahrenen Situationen angeboten, bevor es zum überstürzten Abbruch des Programms und dem Rückflug kommen muss.

Kapitel drei beschäftigt sich kurz ganz allgemein mit der Zeit nach der Heimkehr der „Returnees“ und ihrer Wiedereingewohnungsphase. Dazu lässt Giesler drei Austauschschüler in Form von drei bis vierseitigen Erfahrungsberichten zu Wort kommen, die – wie nicht anders zu erwarten – positiv ausfallen.

Das gesamte Kapitel vier dient der Information: zwölf Seiten Internetadressen von Veranstaltern, vier Seiten mit Spezialvokabeln zum australischen Schulalltag („assignment“ = Hausaufgaben), drei Seiten Aussislang („oz“ spricht „oss“ = Kurzform für Australien), 17 Seiten „praktische Informationen von A bis Z“ („Boxing day“ = zweiter Weihnachtsfeiertag) und zu guter Letzt nochmals nützliche Adressen, Literatur und Internettips. Den günstigen Preis für diesen kleinen, aber wegen seiner umfassenden Erstinformation durchaus empfehlenswerten Ratgeber verdankt man den Anzeigen von diversen Reiseanbietern auf den letzten Seiten.



Kopftuch ist nicht gleich Kopftuch und Islam nicht gleich Islam

Manfred Egenhoff

Tibi, Bassam: Mit dem Kopftuch nach Europa?
Die Türkei auf dem Weg in die Europäische Union
 Primus Verlag / Wissenschaftliche Buchgesellschaft,
 Darmstadt 2005, 224 S., ISBN 3-89678-537-0, € 19,90

Der Titel des Buches ist eine Frage – das Buch muss darauf eine Antwort geben. Und so ist es auch. Und diese Antwort wird nicht nur einmal, sondern im Verlauf der Abhandlung immer wieder gegeben – entsprechend Tibis kreisendem, orientalistisch-assoziativem Nachdenken über die Themenfrage: Soll die Türkei Mitglied der EU werden oder nicht? Die Antwort – um dies gleich vorwegzunehmen – ist: Eher nicht! Zumindest nicht, wenn sich die religiöse, gesellschaftliche, politische Situation in der Türkei und in der türkischen Diaspora in Europa nicht ändert.

Schon in der „Vorrede“ offenbart der Verfasser dem Leser seine „Grundposition“: „Eine europaisierte Türkei kann zu Europa gehören und Mitglied der EU werden, nicht aber ein Land, das von Islamisten mit dem Kopftuchsymbol und einem entsprechenden Geist regiert wird. Jenseits der Pro- und Contra-Denkweise vertrete ich in diesem Buch die Auffassung, dass eine AKP-Türkei das Kriterium der Europaisierung nicht erfüllt.“ (S. 19) Und gegen Ende des Einleitungskapitels heißt es: „Nur eine laizistische, am aufgeklärten Islam (also nicht am AKP-Islam) orientierte Türkei darf in die EU aufgenommen werden und kann Europa vor dem Islamismus schützen.“ (S. 45) Und ganz am Schluss der Einleitung ist zu lesen: „Unter europaisierten Türken fühle ich mich sehr zuhause und wünschte mir, diese, nicht die AKP bzw. *Milli Görüş* würden die Zukunft der Türkei bestimmen. Nur auf dieser Basis der Europaisierung ihrer politischen Kultur kann die Türkei zu Europa gehören [...]“ (S. 48) Am Ende seines Buches zieht der Verfasser noch einmal in aller Deutlichkeit sein Resümee: „Es ist falsch, der Türkei unter den heutigen Bedingungen Hoffnungen auf volle Mitgliedschaft zu schenken, wie europäische Politiker es am 17. Dezember 2004 in Brüssel getan haben, als sie beschlossen, im Oktober 2005 die Aufnahmeverhandlungen zu beginnen. Die Türkei ist in ihrem heutigen Zustand noch nicht Europa-tauglich.“ (S. 198)

Was lässt nun den Verfasser, der selbst Moslem ist, wenn auch nicht türkischer, sondern syrischer Herkunft, zu solch ablehnender Haltung kommen? Warum warnt er vehement vor einer übereilten Aufnahme der Türkei in die EU und weshalb möchte er die Debatte zu diesem Problem neu entfachen? Es geht ihm positiv um die „Verteidigung der offenen Gesellschaft“ (S. 18), für die seines Erachtens die Türkei, so wie sie jetzt unter der AKP-Regierung sich gibt, eine große Gefahr darstellt.

Ist auch das Kopftuch eine Gefahr? Das Reizwort „Kopftuch“ beherrscht den Titel des Buches und das nicht ohne Grund. Tibi konstatiert: „Das Symbol des politischen Islam ist das Kopftuch als Vorschrift der *Schari'a*.“ (S. 17) Und entsprechend dieser Bedeutung handelt das zentrale dritte Kapitel seines Buches voll und ganz von diesem modisch-religiösen Accessoire. Und dabei kommt eben das heraus, was die Vorrede schon angedeutet hat: „Der heute in der Türkei um die Frauenköpfe gelegte Umhang entspricht weder der traditionellen türkischen Kopfbedeckung, noch ist er eine religiöse Vorschrift; er ist die islamistische Uniform einer neuen anti-westlichen Bewegung. Er ist das Emblem des Islamismus im Zivilisationskonflikt, welches der zivilisatorischen Abgrenzung dient. In der Diaspora gehört das Kopftuch als Verweigerung der Integration zur Selbstethnisierung. [...] Das Phänomen des Kopftuches muss in diesem Kontext gesehen werden.“ (S. 124) Und über das Kopftuch, für das im Namen der Religionsfreiheit Toleranz gefordert wird, soll auf kaltem Wege die Scharia für die Moslems eingeführt werden, wie das in Kanada offen von den Islamisten gefordert wird. Kanada dient deshalb dem Verfasser als warnendes Beispiel und er führt am Ende des Kopftuch-Kapitels aus: „Ich wünsche mir, dass Europäer durch dieses Kapitel nun verstehen, dass es sich beim ‚Kopftuch‘ nicht um die Duldung einer Textilie, sondern um die Durchsetzung eines *Schari'a*-Geistes handelt, dem kein Zutritt nach Europa gewährt werden darf, wenn die ‚offene Gesellschaft‘ bewahrt werden sollte.“ (S. 133)

Der begrenzte Platz einer kurzen Rezension lässt nicht zu, alle Kapitel des Buches in der Ausführlichkeit zu behandeln, wie beim Kopftuch-Kapitel geschehen. Aber sie sind alle gleichermaßen lesenswert, und man erfährt eine Menge über die politische und religiöse Situation in der Türkei, über die Spannungen zwischen Kemalismus und Islamismus, über die unterschiedlichen Ausformungen des Islam und die verschiedenen Arten von Kopftüchern. Und das alles wird nicht nur kenntnisreich und fundiert vorgebracht (25 Seiten Anmerkungen belegen das zur Genüge), sondern immer wieder auch aus eigener persönlicher Erfahrung und eigenem Erleben illustriert. Und dabei fielen denn auch dem Rezensenten seine eigenen Beobachtungen wieder ein, mit denen ich hier schließe: Als ich 1975 auf dem Wege nach

Teheran ein erstes Mal durch Istanbul kam, erschien mir die Stadt zwar sehr orientalistisch, aber Kopftücher habe ich nicht gesehen (zumindest kann ich mich an keine erinnern) und eine voll verschleierte Frau schon gar nicht. Genau 20 Jahre später kam ich wieder nach Istanbul, und es fielen mir sofort die streng islamisch gekleideten Frauen auf, ja, es gab sogar voll verschleierte Frauen, wie ich sie sonst nur von Bildern aus Saudi-Arabien kannte. Es ist diese sehr greifbare Entwicklung der „Entwestlichung“ und zunehmenden Islamisierung, die Bassam Tibi veranlasst hat, sein Buch zu schreiben, mit dem er „eine sachliche EU-Turkei-Debatte“ (S. 198) auslösen mochte. ◀



Ein echter Leitfaden?

Jens Drummer

Steiner, Peter M. (2006): Effektiv arbeiten mit dem Internet. Einführung Internet

Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 151 S., ISBN 3-534-18404-1, € 14,90

Stellen Sie sich vor, Sie werden gebeten eine Anleitung für das Lesen in einem Lexikon oder Ähnlichem zu schreiben! ... Und was würden Sie sagen? Nun, wenn ich ehrlich bin, ich würde ablehnen! – Der Autor des vorliegenden Werkes hat etwas Ähnliches probiert – und er hat die Herausforderung angenommen und versucht eine Anleitung für die Arbeit von Geisteswissenschaftlern (... auch wenn es eigentlich nur die Recherche ist ...) im Internet zu schreiben. Dafür gebührt ihm in jedem Fall Respekt! Wo doch das Internet ein sich stetig wandelndes Medium ist, wie es auch bei den ersten Suchanfragen zum Begriff „Geisteswissenschaft“ vom Autor selber nachgewiesen wird.

Nun existieren schon eine Reihe von Büchern, die mehr oder weniger aktuelle und ausführliche Linklisten (das sind Verweise auf Internetadressen) auflisten. Das Problem einer solchen Auflistung liegt in der Schnellebigkeit, die im Internet herrscht. So sind Internetseiten, die gestern noch verfügbar waren, heute nicht mehr erreichbar, da sich entweder die Adresse geändert hat oder die Seite gelöscht wurde. Aus diesem Grund existieren im Internet eine Reihe von gut gepflegten Linklisten, die jeweils aktuelle Verweise auf interessante Quellen auflisten. Braucht man da

noch ein Schriftwerk, in welchem hundert und mehr Seiten aufgelistet sind? Dies eigentlich nicht, aber eine Hilfestellung, wie man „effektiv arbeitet mit dem Internet“ wäre schon eine große Hilfe, vor allem für Einsteiger in das Medium Internet.

Das vorliegende Buch ist in einen Einführungsteil (knapp 40 Seiten) und einen Ressourcenteil (über 90 Seiten) mit mehr oder weniger aktuellen Internetadressen gegliedert. Peter Steiner versucht die Komplexität des Themas auf eine popularwissenschaftliche Ebene herabzubrechen. Leider gelingt ihm das nicht durchgängig, so wird der Leser mit Serendipity-Effekt, Clustersuche, Unified-Messaging, IP-Adressen und anderen mehr konfrontiert.

Der Wunsch nach einer reinen Arbeitshilfe ist an vielen Stellen den Bedürfnissen der Darstellung der Facettenvielfalt des Internets gewichen. Diese Vielfalt wird auf den ersten 37 Seiten angeschnitten. Themen sind hier unter anderem:

- Suchmaschine (inkl. Erklärung der Detailsuche)
- Webportale und -kataloge
- Kommunikation im Internet
- E-Learning und blended Learning sowie virtueller Campus
- Veröffentlichen im Internet und Literaturverwaltung
- Urheberrecht und Datenschutz.

Auf den restlichen Seiten finden sich mehr oder weniger aktuelle Internetseiten aus dem allgemeinen und geisteswissenschaftlichen Bereich.

Nun mag die Meinung des Rezensenten sicher subjektiv geprägt sein, allerdings verspricht der Titel des Buches mehr, als er an Inhalt zurückgibt. Wäre der kurze erste Teil des Buches ausführlicher und durchgängig gegliedert sowie ein „roter Faden“ erkennbar, wäre das Buch mit Sicherheit empfehlenswert. So muss sich der Leser damit abfinden, dass sehr viele Themen nur kurz angeschnitten werden. Einen echten Leitfaden für die Arbeit im Internet stellt dieses Buch sicher nicht dar.

Allein die Darstellung, dass E-Learning die Möglichkeit ist, „mit dem Internet zu lernen bzw. zu studieren“, widerspricht der gängigen Fachliteratur. Die Notwendigkeit einer tutoriellen Betreuung bzw. wenigstens der Aufbereitung von online verfügbarer Lerninhalten wird an keiner Stelle erwähnt. Auch die Aussage, dass Portale bzw. Suchmaschinen vertrauenswürdiger und präziser sind, je weniger Treffer für einen Suchbegriff gelistet werden, lässt Zweifel aufkommen.

Als Fazit steht, dass sicher einige der Internetadressen (zumindest die noch verfügbaren), die im zweiten Teil angegeben sind, sicher den Einstieg in das Internet erleichtern. Wer sich aber eine Anleitung zum „effektiven Arbeiten“ erhofft, wird von diesem Buch enttäuscht werden. ◀



Schuld an 70 Millionen Toten

Manfred Sauer

Chang, Jung / Halliday, Jon: Mao. Das Leben eines Mannes, das Schicksal eines Volkes

Aus dem Englischen, Karl Blessing Verlag, München
4. Auflage 2005, ISBN 10 3-89667-200-2, € 34,-

Auf dem Umschlag: Maos Bild, zerrissen, zeichnet Inhalt und Intention des Buches: die Zerstörung bzw. Korrektur des Mao-Bildes, wie es noch heute besteht. Die Autoren fordern eine für viele „neue“ Sicht des chinesischen Diktators. Sie bemühen sich deshalb um äußerste Korrektheit in der Darstellung. Von den 974 Seiten des Buches enthalten 811 Text, Karten und Bilder, es folgen 163 Seiten Anhang, davon sind 79 Anmerkungen, erstaunliche 15 Auflistungen der Interview-Partner. Die Biographie etc. umfasst 48 Seiten.

Exakter geht's nimmer, so der Eindruck des Lesers. Allein die Recherche ist gigantisch und serviert eine überwältigende Fülle von Einzelheiten, uns normalerweise unbekannt.

Das Fazit ist leicht zu begreifen: Mao brachte es auf 70 Millionen, an deren Tod er schuldig war. Alles Menschen des eigenen Volkes, geopfert zum Zwecke der Machtausübung, die Ideologie diente als Zierrat. Die heutigen Machthaber sprechen von 70 % zu 30 % gut und böse im Wirken Maos. Diese These stammt von Deng, als Nachfolger einer Art Chruschtschow Chinas. Den Verfassern dieses Buches nach sollte es 0 % zu 100 % heißen: es bleibt kein gutes Haar. In heutigen Darstellungen, Fernsehen etc., beziehen sich die negativen Angaben, Schilderungen, auf die Zeit der Herrschaft Maos: Elend auf dem Lande und kaum Bildung. Sein System unterschied sich von dem der beiden anderen Übeltäter, von Hitler und Stalin. Es gab keinen Geheimdienst wie bei Stalin, man kontrolliert sich selbst von unten nach oben, brutal überwacht von allen, auf „Anregung“ der Kader. Ähnliches existiert noch heute, man beachte die Berichte im Rahmen der kommenden Olympiade.

Die Umgebung Maos, seine Getreuen, lernt man neu einschätzen, Lin Biao, vor allem aber Chou En-lai, erfolgreichen Diener seines Herrn. Interessant dabei die Streiflichter, etwa Interviews mit den Warlords der Zeit. Natürlich gibt es eine Entzauberung des Mythos vom Langen Marsch, vom Bündnis Mao/Chiang Kaishek.

Mao überstand den Marsch offensichtlich in einer Sanfte. Er achtete das Grabmal der Familie Chiangs auch nach dem gemeinsamen Kampf gegen Japan, Stalins besonderem Anliegen. Allerdings wurde er von Chiang geführt. Mit russischer und (seltsam) US-amerikanischer Hilfe glückte die Eroberung Chinas. In der folgenden „Friedenszeit“ durfte die Kulturrevolution das Schlimmste gewesen sein, was Mao dem Land bescherte. Mehr als 70 % der Kulturgüter wurden zerstört.

Die Autorin Jung Chang, Jahrgang 1952, ist verheiratet mit dem Historiker und Co-Autor John Halliday. Selbst einst Mitglied der Roten Garde, Tochter hoher Kader, wurde sie weltweit bekannt mit ihrem Buch „Wilde Schwäne“.

Sie benötigte allein 12 Jahre, um das Material für die Zerstörung des Mythos Mao zusammenzutragen. Zur Entzauberung gehört auch die Neubewertung willfähriger Biographen, wie dem allzu linken US-Amerikaner Edgar Snow. Heutzutage herrscht die von Deng eingeführte neue Marktwirtschaft, sie lässt den Bauern endlich besser leben, der nicht mehr alles abzuliefern hat, behält das autoritäre Regime aber bei. Nach westlicher Auffassung kann das nicht funktionieren!

Man muss das Buch sofort lesen, es ist nicht nur für an China Interessierte. Die Vorgänge sind zu spektakulär, als dass sie nicht gewusst werden sollten. Was richtig oder bedenklich an der vorliegenden Darstellung ist, können wir nicht entscheiden. ◀



Geometrie allgemeinverständlich und unterhaltsam erklärt? – Geht das?

Jens Drummer

Aumann, Günter: Euklids Erbe. Ein Streifzug durch die Geometrie und ihre Geschichte

Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2006,
224 S., ISBN 13 978-3-534-18932-9, € 42,90

Für die Ungeduldigen unter Ihnen möchte ich die Frage gleich beantworten: Ja, es geht! Und wenn Sie erst einmal ein wenig in diesem Buch geschmökert haben, werden Sie sich fragen: „Was ist an der Geometrie eigentlich schwer?“ Diese Frage ist durchaus berechtigt, nicht zuletzt, weil es wirklich ausgesprochen unterhaltsam und auch einfach ist, wenn Sie erst einmal durch den Autoren erklärt bekom-

men, wie die alten Griechen – dessen herausragendster Vertreter ja ohne Zweifel Euklid ist – diese Wissenschaft angegangen sind. So wird die Geometrie auch als die „erste Wissenschaft“ im menschlichen Denken dargestellt.

Ich gebe zu, dass es ein gewisses Maß an Courage bedarf, sich in der heutigen Zeit noch einmal mit den Grundlagen der Geometrie, die neben Euklid so bekannte Gelehrte wie Thales von Milet oder Pythagoras gelegt wurden, zu befassen. Wo doch fast jeder Popstar und Fernsehmoderator (ich möchte keine Namen nennen ...) sich damit schmücken, von Mathematik keine Ahnung zu haben oder wenigstens verkünden, dass sie in Mathematik sowieso immer schlechte Noten hatten. Aber animieren Sie ruhig auch ihre Schüler, sich einmal in die Welt der Geometrie zu vertiefen und sich über die Hintergründe des Thessatz, die Hypothenuse, über Ellipsen und vieles mehr aufklären zu lassen.

Anhand von vielen, anschaulichen Beispielen aus der Geschichte gelingt es dem Autor, den Leser immer wieder zu verblüffen und ganz nebenbei die Basis der euklidischen Geometrie zu wiederholen. Aumann ist es auch gelungen, die doch eher ersten Zusammenhänge innerhalb der euklidischen Geometrie unterhaltsam und vor allem auch für den „Laien“ fassbar darzustellen.

In einem Kapitel geht der Autor – unter dem Motto: „Geht nicht – gibt's nicht“ – auf die vielfältigen Möglichkeiten der Konstruktion ein. Hier erinnerte ich mich an die dicken theoretischen Bücher über die Machbarkeit von Konstruktionen und ärgere mich, dass ich dieses Buch nicht schon zum Studium gelesen habe – es hatte vieles vereinfacht. Neben den grundlegenden geometrischen Problemen, die jeder halbwegs gebildete Mensch aus der Schule kennt, unternimmt der Autor auch einen Ausflug in die geometrischen Probleme der Astronomie. Hier findet selbst der Physiklehrer noch nette Anregungen, um die physikalischen Hintergründe noch etwas, mit schonen historischen Episoden, zu umrahmen.

Alles in allem kann ich das Buch nur empfehlen – und zwar auch für Interessierte, die mal wieder die Kenntnisse der Schulgeometrie auf wirklich unterhaltsame Art auffrischen möchten. Sie können dieses Buch – ähnlich wie einen guten Roman – hintereinander weg lesen. Gleichzeitig können Sie aber auch einzelne Abschnitte, die sie interessieren, lesen. Die Lateiner unter Ihnen können während der Lektüre auch gleich noch einmal ihre Sprachkenntnisse auffrischen.

Um Sie jetzt noch ein wenig neugierig zu machen, die folgende Frage: „Wussten Sie, woher die Ellipse ihren Namen hat?“ – ganz ehrlich, ich *wusste* es nicht ... Aber auch Sie können das ja ändern und etwas Zeit damit verbringen, sich als *Nichtfernsehmoderator* zu outen. Viel Spaß dabei!

Wissen wir schon alles?

Eckehart Knop

Matthäus, Jürgen/Mallmann, Klaus-Michael (Hrsg.): **Deutsche, Juden, Völkermord. Der Holocaust als Geschichte und Gegenwart**

Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2006, 340 S., ISBN 3-534-18481-5, € 59,90



Zum Vorwort: Geschichtswissenschaftler von Rang und Namen kommen in 18 Aufsätzen zu Wort, keine Lektüre zum Überfliegen, vielmehr für ein tieferes Verständnis des Holocaust von großem Wert. Es geht um die Zerstörung liebgewonener und zweckdienlicher Geschichtsmythen. Besonders hilfreich, so die Herausgeber, sei die Beschäftigung mit diesem Thema auch deswegen, weil Historiker aus ganz anderen Kontinenten ein oft fundierteres Bild der Geschehnisse zeichnen können, während „besonders in Deutschland, wo das Getummel des akademischen Tagesbetriebs mit seinen Scheindebatten ... distanzierte Reflexion und empirische Karrnerarbeit nicht eben fordert.“ In einigen der Aufsätze geht es nicht um eine Forschungsbilanz, „sondern darum, zu veranschaulichen, was noch zu leisten ist, bevor der Mord an den europäischen Juden in seinen Ursachen, Ausformungen und Folgen als hinreichend geklärt werden kann.“

Genau und mit vielen Quellen belegt stellt J. Förster den Antisemitismus in Reichswehr und Wehrmacht der Weimarer Republik dar, der es nicht schwerfiel, „umzusteigen“ vom Dienst in der Republik zum Dienst unter der NS-Führung. Schon in den zwanziger Jahren gab es Bewegungen und Strömungen in der Reichswehr und ihren Führungsgremien, die offen antisemitisch redeten und handelten, z. B. das Herausnehmen von Juden (auch vaterländisch gesinnter) aus der Armee!

Yehuda Bauer entwirft ein Panorama des Endes der Juden im vormaligen Ostpolen unter deutscher Herrschaft. Sein Fazit aus dem konkreten Fall ist ableitbar, dass „die Menschheit sich fortgesetzt genozidaler Bedrohung gegenübersteht, wobei die meisten von uns eher Opfer oder Zuschauer als Täter sind.“

Hans Mommsen stellt überzeugend dar, wie sich die sogenannte „Endlösung“ erst allmählich auf den verschiedensten Ebenen herausbildete, wobei er den „Umschlag in die umfassende Judenvernichtung“

auf Marz 1942/43 datiert. D.h. die Endlösung musste sich erst aus vielfältigen Vernichtungsaktionen herauskristallisieren. Somit war die Wannseekonferenz (20.01.1942) noch nicht der unmittelbare Auslöser.

Monika Richarz arbeitet die großen Probleme, die die zahlreich gegründeten jüdischen Schulen in den Jahren 1933–39 hatten, da immer auch die Abhängigkeit von NS-Behörden bedacht werden musste.

Frank Mecklenburg verfolgt den Werdegang des Rassenideologen Fritz Arlt, dem es gelingt (wie vielen) nach dem Krieg Karriere in der Industrie zu machen und nie angeklagt worden zu sein. Gerade dieser Aufsatz zeigt auf, wie nachlässig die neue Bundesrepublik in der Verfolgung und Verarbeitung von NS-Großen war. Ein wahrlich spannendes Kapitel!

Arnold Paucker richtet seinen Blick auf einen in Geschichtsbüchern wenig zu findenden Aspekt, nämlich die zumindest zeitweise Verbrüderung mit den Kommunisten. Die Gegnerschaft zum NS führte zu dieser Verbindung. Paucker attestiert vielen Kommunisten in den KZ-Lagern „vorbildliches Mitleiden und Fürsorge für ihre jüdischen Mitgefangenen“. Erwähnenswert ist auch die Solidarität und Courage des italienischen Militärs – nach dem Zusammenbruch Italiens – Juden unter ihrem Schutz nicht an die Wehrmacht und SS auszuliefern. Es zeigt sich hier deutlich, dass Geschichte mehr ist als Dokumentation von Fakten, dass sie vielmehr lebt vom eigenen Erleben, vom Sich-Einfühlen in Personen und Geschehnisse.

Die Ausführungen von J. Matthäus zu Ehelechtsanfechtungen (u.a. rassischer Status einer Person und damit Determination ihres Schicksals) lassen den Leser Schauer über den Rücken laufen. Wie z.B. wurden rassebiologische Gutachten erstellt: So gehört „jüdisches Aussehen“, wissenschaftlich verbramt durch Messungen und Vergleiche zur Körper- und Haarform, Haut und Augenfarbe usw. dazu. Der durch jüdische Tradition gebundene Mensch sei ein „seelisch eingeeengter“ Mensch, dessen jüdische Wesensart von einer gewissen „alttestamentlichen Ausprägung“ sei, während der arische Liebhaber der Mutter eine „menschlich gewinnende Persönlichkeit“ mit „heiterem Sinn, menschenfreundlicher Gesinnung und ausgeprägter Naturliebe“ ... sei.

Nicht lange nach dem Kriege hat die Justiz behauptet, sie habe im Umgang mit der „Judenfrage“ nach den Grundsätzen von Recht und Ordnung gehandelt.

Wolfgang Benz zeigt die Kollaboration zwischen den deutschen Besatzungsgruppen und der Bevölkerung des Baltikums. Was bleibt? Geklärt werden müssen aber auch das Schweigen nach 1944 und der Umgang mit der belasteten Nationalgeschichte nach 1990.

K.M. Mallmann und M. Cuppers sezieren ein bislang unbekanntes Einsatzkommando der Sicherheitspolizei und des SD, das bereits auf dem Weg zu Rommels Armee in Afrika war. Neu ist auch der Nachweis

über die enge Zusammenarbeit zwischen den Arabern und Deutschen, denen es gemeinsam um die Vernichtung der dort lebenden Juden ging.

Chr. Browning schildert unvorstellbare Greuelaten an den Juden in Polen, wo auch manches mit Hilfe der Bevölkerung geschah. „Judenjagd“ war das „tagliche Brot“ der deutschen Jäger.

Richard Brestman zeigt auf, wie mühsam oft die Arbeit der Historiker ist bei ungenauer Quellenlage, konkret: Wer waren die Verantwortlichen für die Deportation der römischen Juden im Oktober 1943?

Dan Michman fragt nach dem Wert von Zeugenaussagen in historischen Prozessen und zitiert dann Himmler, der „gegenüber der Welt der Untermenschen die KZs“ fordert, Humanität sei „christliche Rückenmarkserweichung.“ Ebenso wird beschrieben der Weg vom Madagaskar-Plan bis zur Endlösung. Die Bedeutungsveränderung eines Begriffes!

In den USA war die Berichterstattung über den Holocaust kein ausführliches Thema, so R. G. Waite. Erst aufgrund der mehr als 400 Sitzungen des Nürnberger Gerichts stieg das Interesse in den USA, wo es in den vierziger Jahren durchaus einen „bodenständigen“ Antisemitismus gab.

Am Beispiel des Erwin Ettel führt F. Bajohr aus, mit welcher Chuzpe Nazigrößen noch lange nach dem Krieg (wenn auch oft unter Decknamen) ihrer Überzeugung Ausdruck verliehen und die bundesrepublikanische Gesellschaft und Politik mehr oder weniger deutlich abwerteten.

Auch im Wissenschaftsbereich – R. Rurup weist es überzeugend nach – gab es Verfehlungen, Duldungen und Mittäterschaft. Aufgezeigt wird dies u.a. an der Umbenennung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft in Max-Planck-Gesellschaft, ein sehr lesenswertes Kapitel!

Beate Meyer belegt detailliert am Fall Henry Schmidt, wie wenig rechtsstaatlich das Verfahren der DDR-Justiz war, und widerlegt damit „die Selbstdefinition der DDR von der besseren justitiellen Bewältigung des NS-Unrechts.“

Über den Judenboykott am 1. April 1933 und die Auswertung von Bildmaterial kommt G. Paul zu der Erkenntnis, die das Vorwort so bundelt: „Geradezu kriminalistisch verfolgt Paul die Windungen und Wendungen in der Erinnerungspolitik seiner Heimatstadt ...“

Die Darstellung am Ende von B. Huppauß ist gedanklich so anspruchsvoll, sie entzieht sich einer Zusammenfassung in einem Satz, sie muss mehrfach buchstabierend erarbeitet werden. Vielleicht so viel: Geschichte droht verloren zu gehen, wenn auch bekannte Bilder wieder zu neuem Nachdenken führen, die dann Erinnerung ganz neuer Art stiften.

Es bleibt die uns aufgetragene Aufgabe, nie träge zu werden, uns nie sicher zu fühlen, „so etwas“ könne es nie wieder geben. ☐



Das ist nicht mein Zuhause

Heinz Weischer

Engombe, Lucia: Kind Nr. 95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee

Ullstein, Berlin 2004, 381 S., ISBN 10 3-548-25892-1, € 8,95

Schade, dass die deutschen Gastautoren solcher Lebensberichte ein so miserables Deutsch draufhaben: „Der Blick ihrer liebevollen Augen ist klar und offen. Ihre vollen Lippen lacheln weich, das glatte schwarze Haar fällt sanft in ihre Stirn.“ und im nächsten Absatz: „Der Ausdruck in ihren warmen Augen ist gleichzeitig so intensiv, als wäre diese Frau mir ganz nahe.“ – „Als ich zurückkam, war meine Mutter sterbenskrank. Es war zu spät. Für sie. Für mich. Für uns.“ Hanebuchene Stilbrüche in der Erzählung eines Kindes: „Die großen Jungs verkloppten uns. – Unser Alltag war klar strukturiert.“ Schade auch, dass die Kubaner und die und Mosambikaner, welche Lucia Engombe in der DDR trifft, Informativdeutsch sprechen müssen, während sie selbst in astreinem Deutsch parliert. Und schade, dass Lucia Engombe 80 Seiten lang ihre Pubertätsprobleme ausbreitet, 20 Seiten hatten es auch getan. – Schluss mit den „Schades“!

Diese Biographie einer jungen Namibierin konfrontiert mit einem Geschehen in der ehemaligen DDR, von dem ich bis heute nichts gewusst habe, und 99 % der Westdeutschen wussten sicher auch nicht davon. Der Befreiungskampf der SWAPO in Namibia gegen Südafrika wird von allen sozialistischen Staaten unterstützt, 1979 werden auf Bitten der SWAPO 80 namibische Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren aus einem Flüchtlingslager in Angola ausgewählt und zusammen mit namibischen Ausbildern und Aufsehern in die DDR geschickt, damit wenigstens einige den katastrophalen Verhältnissen im Flüchtlingslager entkommen, aber was wichtiger ist, sie als gut ausgebildete sozialistische Kader in ein befreites Namibia zu entsenden. Später kommen noch mal 100 Kinder dazu. Von SWAPO-Agenten auf Patriotismus und Militarismus getrimmt, von DDR-Unterweisern auf strammen Sozialismus hin erzogen, erleben die Kinder, unter ihnen Lucia Engombe, einen ungeheuren Luxus in der gruppenorientierten Lebensführung, und das begeistert, wenn man noch Tage zuvor vor Hunger in den Baumrin-

den nach Maden gesucht hat, diese zu rosten und zu verspeisen. Der Broiler wird zum Symbol neuen Lebens.

Das Heimweh nach Namibia ist groß, obwohl alle Kinder aus zerbrochenen namibischen Familien stammen, der Vater oft in Gefangnissen verschwunden ist, die Mutter sich lossagt von der Familienverantwortung, um zu überleben. So hat Lucia Engombe nach Jahren erst Kontakt mit ihrer Mutter, die zur Krankenschwesterausbildung nach Moskau geschickt wurde. Namibische Lebensgewohnheiten kollidieren häufig mit DDR-Selbstverständnis, die schulischen Anforderungen in deutscher Sprache sind hoch, die einheimischen Aufpasser reagieren brutal auf Anklänge von Individualismus. Kontakte mit deutschen Jugendlichen sind zunächst ausgeschlossen, später darf man eine gemeinsame Tagesdisco besuchen, hier werden die Namibier mit ihrem schmalen Taschengeld beneidet von den deutschen Jugendlichen, *denen steckt man alles in den Hals*; zwischen namibischen Jungen, Kubanern, Mosambikanern und Deutschen kommt es zu Reibereien, die (noch) nicht rassistisch motiviert sind, sondern von Eifersuchteleien, wenn es um namibische Mädchen geht. Allerdings haben die deutschen Jungen keine Chance gegen die Kubaner. Soviel sich freundschaftliche Beziehungen zu deutschen Erzieherinnen auch bemühen, den Namibiern das Gefühl einer neuen Heimat zu geben, bleibt auch nach fünf und mehr Jahren das Eingeständnis: *Das ist nicht mein Zuhause!*

1990 nach der Wende weiß man im vereinten Deutschland mit den namibischen Kindern nichts mehr anzufangen und schickt sie zurück nach Namibia, in ihr Zuhause. Die Kinder sind völlig orientierungslos, sie werden in ein Elend zurückgeworfen, das ihnen fremd geworden ist, ihre Familien existieren meist nicht mehr, sie werden in der Verwandtschaft hin- und hergeschoben. Lucia Engombe „fluchtet“ auf die Deutsche Schule in Windhoek, ein hilfloser Versuch, das verlorene Deutschland wiederzufinden. Sie scheitert dort, weil sie von ihrer neuen, alten Umgebung, von der sie sagt: *Das ist nicht mein Zuhause*, wieder eingefangen wird.

Wie gesagt, ich habe von dieser Kinderverschickung in den 80er Jahren nie etwas gehört und habe bedrückt die seelischen Verbiegungen der jungen Lucia Engombe erfahren. Ein Stück Zeitgeschichte, uns Auslandslehrern umso eingängiger, da wir ähnliche Schicksale eher verstehen werden als der Kollege, der sich im Umkreis von 500 Metern um seine Schule ein Eigenheim baut und dort lebenslang verharret. Sicher auch interessant für die Schulfamilie der Deutschen Schule in Windhoek, die mit den DDR-Heimkehrern konfrontiert wurde.

411



Sendlers Liste

Hartmut Gaigl

Mieszkowska, Anna: Die Mutter der Holocaust-Kinder. Irena Sendler und die geretteten Kinder aus dem Warschauer Ghetto

DVA, München 1. deutsche Auflage 2006, 318 S., ISBN 3-421-05912-8, € 22,90

Dieses 2004 in Polen und 2 Jahre später in Deutschland erschienene Buch über das Wirken der Irena Sendler im Polen der Zeit der deutschen Besatzung ist keine im üblichen Sinne literarische Verarbeitung eines historischen Stoffes, sondern eine Arbeit, die ausschließlich auf der Grundlage von Unterlagen der derzeit 96-jährigen Irena Sendler entstanden ist. Die Autorin, eine polnische Theaterwissenschaftlerin und Journalistin, folgt im Aufbau, Duktus und weitgehend auch im Text des Buches den Vorstellungen und schriftlichen Vorgaben von Irena Sendler. – Nach langen Jahren des Schweigens, vor allem aus innenpolitischen Gründen, war es erst im Polen nach 1989 möglich, diese Frau zu würdigen und zu ehren, ihre Taten und ihr aufopferungsvolles Arbeiten zu schildern. In vielen anderen Ländern wurde ihr Wirken inzwischen ebenfalls erkannt und erreicht inzwischen eine größere Bedeutung als seinerzeit „Schindlers Liste“. „Sendlers Liste“, eine Aufzeichnung der Namen der durch sie geretteten 2500 jüdischen Kinder aus dem Warschauer Ghetto, um diese nach dem Ende des Grauens wieder aus ihrer Anonymität auftauchen zu lassen, vergraben in einem Glas auf einem Warschauer Gartengrundstück, war der Anlass für vier 13 bis 14 Jahre alte Schülerinnen aus dem US-amerikanischen Bundesstaat Kansas im Rahmen ihres Geschichtsunterrichtes, nach langen Recherchen das einfache, 10-minütige Theaterstück „Leben im Glas“ zu verfassen. Es wurde inzwischen weit über 100 mal aufgeführt und führte letztlich zum mehrfachen Besuch der Schülerinnen bei der Heldin ihres Stückes in Warschau.

Nach der Erzählung der Erlebnisse mit den amerikanischen Schülerinnen wird der Ablauf des Lebens und der aufopferungsvollen Tätigkeit Irena Sendlers dargestellt. Durch das überwiegende Zitieren Irena Sendlers selber, verbunden mit erläuternden Texten der Autorin und durch Verwendung vieler persönlicher Fotografien gewinnt das im Grunde ge-

nommen sehr sachlich geschriebene Buch eine Authentizität und Eindringlichkeit, der man sich schon bald nicht mehr entziehen kann.

1910 geboren, turbulente Kindheit zwischen Russland und Polen, anfängliches Jurastudium, Wechsel zu Polonistik und Pädagogik, erste antisemitische Erfahrungen als Nichtjüdin, Solidarisierung mit ihrer jüdischen Freundin, 3 Jahre Suspendierung von der Universität und schließlich die 1939 bestandene Magisterprüfung sind einige Stationen der jungen Studentin. Schon während des Studiums arbeitet sie in der Sozialhilfe und heiratete. Bombardierung Warschaus, Kapitulation, Besatzungsalltag und beginnende konspirative Tätigkeit, sowie Hilfe für die verarmte jüdische Bevölkerung kennzeichnen die folgende Zeit. Ihre offizielle Tätigkeit als Sozialreferentin nutzt sie zusammen mit anderen zum Schutz vieler Jugendlicher vor der Verschleppung zur Zwangsarbeit. Es folgt der Beginn der verstärkten Drangsalierung der jüdischen Bevölkerung ab Dezember 39 bis zur Ghettoisierung im Laufe des folgenden Jahres, die im November 40 einen vorläufigen Höhepunkt fand, als das Warschauer Ghetto mit 400.000 Bewohnern zum Sperrgebiet erklärt wurde. Jegliche Hilfe für Juden wurde mit der Todesstrafe bedroht.

Mit gefälschten Dokumenten und neuen Identitäten halfen Irena Sendler und ihre Mitstreiter bedürftigen Juden. „Organisierte“ Dienstausschüsse, das Tragen des Judensterns im Ghetto sowie die panische Angst der Deutschen vor Typhus ermöglichten bis April 1943 den relativ ungehinderten Zutritt zum Ghetto und die damit verbundene Hilfe.

Irena Sendler schildert, wie sie innerhalb verschiedener polnisch-jüdischer Organisationen der Stadtverwaltung Warschaus tätig war, deren nichtoffizieller, untergrundartig organisierter Arbeitsanteil dem Kampf ums nackte Überleben der Juden gewidmet war; es war aber auch „eine wunderbare innere Rebellion“ gegen die Besatzer und den von ihnen eingesetzten Judenrat im Ghetto. Die unter diesen Bedingungen entstandenen Hauskomitees und vor allem Jugendkreise werden eindrucksvoll geschildert.

Schließlich der Beginn der grauenvollen „Umsiedlung nach Treblinka“ im Sommer 1942, die Zuge der Kinder zu den Transportwaggons – und das Schweigen der Welt. 44.000 Juden, Arbeiter und deren Familien, blieben offiziell im Ghetto übrig, weitere 30.000 hielten sich dort illegal auf. Der „Zegota“, eine ehrenamtliche, überparteiliche Untergrundorganisation („es gab noch viele andere Organisationen, welche in einem erstaunlichen Ausmaß Hilfe leisteten“) des polnischen Untergrundstaates zur Rettung der Juden, ermöglichte Irena Sendler als Leiterin des Referats für Judenkindern Hilfe eine wirksame finanzielle Hilfe. Der Zegota „gab all jenen eine Überlebenschance, die bei der Großen Aktion [im Sommer 42] mit dem Le-

ben davon gekommen waren“. Zusätzlich versuchte er durch Untergrundpresse und Flugblätter die „von der Besatzungsmacht terrorisierte und eingeschüchterte polnische Gesellschaft [aufzufordern], den Juden zur Hilfe zu kommen“.

So konzentrierte sich die Arbeit Irena Sendlers zunehmend auf die Rettung der Kinder, die im zweiten Drittel des Buches nun ausführlich beschrieben wird. Ihre Arbeit bestand darin, den Kindern, die aus dem Ghetto fliehen konnten, Unterschlupf zu gewahren, oder auch Kinder aus dem Ghetto hinauszuschleusen „und ihnen ein Leben auf der arischen Seite zu organisieren“. Das Annehmen neuer Identitäten, gefälschte Dokumente, Sprache, Kleidung, Liedgut und vielen anderen Kleinigkeiten waren nötig, bis die Kinder schließlich bereit waren, bei vertrauenswürdigen polnischen Familien im ganzen Land, aber auch in Klöstern und anderen kirchlichen Einrichtungen untergebracht zu werden. Ältere gingen oft genug auch in die Wälder, um sich den Partisanen anzuschließen. „Das Leben auf der ‚arischen‘ Seite war weiterhin ein Leben auf Kredit“, das oft genug durch weitere, oft fluchtartige Zwangsumzüge bestimmt war.

Ghettoaufstand ab dem 19. April 1943. Knapp einen Monat später: „Es gibt keinen jüdischen Wohnbezirk in Warschau mehr“ (SS-Gruppenführer und Generalleutnant der Polizei Jürgen Stroop). Schwester Jolante, der damalige Deckname von Irena Sendler, versuchte mit den Ihrigen unter schwierigsten Bedingungen und unter Einsatz des eigenen Lebens an der Außenseite des Ghettos zu helfen, flüchtigen Kindern und Erwachsenen Wege zu ebnen.

Verhaftung an ihrem Namenstag im Oktober 1943. Gestapo-Hauptquartier – Folter im Pawiak-Gefängnis – Urteil: Erschießung. Grauenhafte Erlebnisse im Gefängnis – Massenerschießungen – die eigene Abholung zur Exekution – zusätzliches Verhör – und plötzlich: „Du bist frei! Hau sofort ab!“ Und nun selber ein konspiratives Leben im Untergrund.

Warschauer Aufstand und Befreiung Warschaus im Januar 45 durch die Rote Armee. Und danach wieder Kinder, diesmal aus Auschwitz, die gerade noch mit dem Leben davon gekommen waren, während ihre Mutter verbrannt wurden. Und nun die Aufforderung, wieder offiziell im Gesundheits- und Sozialamt zu arbeiten unter den schweren Nachkriegsbedingungen in der zerstörten Hauptstadt.

Das letzte Drittel des Buches beschreibt ihre eigene und die Nachkriegsgeschichte der geretteten Kinder, oft seelisch schwer traumatisierte junge Menschen, die oft heute noch vor ihren Erinnerungen fliehen. Die „Vereinigung der Holocaust-Kinder“ versucht diesen Menschen zu helfen und auch hier wird Irena Sendler zeitweise wieder tätig bis sich während der stalinistischen Zeit Polens die Situation ins Gegenteil verkehrte: eine von ihr seinerzeit gerettete Jüdin verhinderte in letzter Minute ihre Verhaf-

tung, die damals einem Todesurteil gleich gekommen wäre.

Es „schmerzt außerordentlich, dass Menschen, die sich um die Rettung der Juden während der Besetzung am meisten verdient gemacht haben, in Vergessenheit geraten sind“. Diesen Menschen setzt sie in dem Kapitel „Dankbare Erinnerung“ ein kleines Denkmal. Das letzte Kapitel, „Stimmen der Kinder“, legt Zeugnis von Holocaust-Kindern über Irena Sendler ab und beschließt eindrucksvoll das Wirken dieser Frau. Reiche Ehrungen erfährt sie an ihrem Lebensabend, so auch die Verleihung des Ordens des Weißen Adlers im Jahre 2003 durch den Staatspräsidenten Kwasniewski und eine Würdigung durch Papst Johannes Paul II.

Das mit vielen erklärenden Anmerkungen und einem Literaturverzeichnis abgerundete Buch wurde vom Rezensenten zunehmend interessiert, aber auch betroffen gelesen. Betrachtet man aufmerksam die beigefügten Bilder Irena Sendlers aus junger Zeit, so kann man nur noch mehr Hochachtung und Begeisterung für diese Greisin empfinden, die schier Unmenschliches leistete und dabei so zurückhaltend und bescheiden war, dass sie erst spät entdeckt wurde. Sie lebte ein Leben, in dem sie „nichts anderes“ tat, als der einstigen väterlichen Anweisung, den Bedrängten die Hand zu reichen, in einem Maße gerecht wurde, das nicht hoch genug geachtet und gewürdigt werden kann.



Der Kanzler der deutschen Wiedervereinigung

Dieter Allgaier

Kohl, Helmut: Erinnerungen 1982-1990

Droemer Verlag, München 2005, 1134 S., ISBN 3-326-27320-9, € 29,90

Der Autor wurde 1930 in Ludwigshafen am Rhein geboren und ist seit 1947 Mitglied der CDU. 1959 wurde er in den Landtag von Rheinland-Pfalz gewählt, und von 1969 bis 1976 war er Ministerpräsident dieses Landes, Mitglied des Deutschen Bundestages von 1976 bis 2002, Bundeskanzler vom 1. Oktober 1982 bis zum 27. Oktober 1998.

Bundestagspräsident Richard Stucklen erklärte am 1. Oktober 1982 um 15.12 Uhr, dass der Abgeordnete Dr. Helmut Kohl zum Bundeskanzler der Bundes-

republik Deutschland gewählt sei. Zum ersten Mal in der Geschichte des bundesdeutschen Parlamentarismus war ein Kanzler (Helmut Schmidt) durch das konstruktive Misstrauensvotum abgewählt worden.

Schon am 4. Oktober, dem Tag der Regierungsbildung, machte er seinen Antrittsbesuch beim französischen Staatspräsidenten François Mitterrand, der Besuch bei Ronald Reagan sollte bald folgen. Am 28. und 29. Oktober 1982 kam die britische Premierministerin Margaret Thatcher zum deutsch-britischen Gipfeltreffen nach Bonn.

Mit seinem Koalitionspartner Hans-Dietrich Genscher hatte sich Kohl für Neuwahlen am 6. März 1983 verständigt. Mit Bundespräsident Karl Carstens einigte sich Kohl auf vorzeitige Parlamentsauflösung. Mit 48,8 Prozent der Wahlstimmen konnte die CDU/CSU mehr als zufrieden sein. Die FDP erreichte 7,0 Prozent. Rainer Barzel wurde zum neuen Bundespräsidenten gewählt.

Obwohl Helmut Kohl regen Anteil an der Außenpolitik nahm und sie mitgestaltete, gab es keine Dispute oder Gegensätzlichkeiten zwischen ihm und seinem Außenminister und Vizekanzler Hans-Dietrich Genscher. „Nur Franz Josef Strauß storte nicht selten unseren Gleichklang. Er war in seiner unberechenbaren Art manchmal Hemmschub, manchmal Antreiber, sei es in der Afrika- und Sudamerikapolitik oder bei Beziehungen zur Sowjetunion, zu Polen oder der Tschechoslowakei.“ (S. 153) Die Kontroversen zwischen Strauß und Genscher gehörten zum Ritual der ersten Amtsperiode des Bundeskanzlers Kohl.

Nach Zustimmung des Bundestages zur Stationierung neuer amerikanischer Mittelstreckenraketen hatte man allgemein mit einer neuen Eiszeit zwischen BRD und DDR plus Sowjetunion gerechnet, aber es kam doch nicht dazu.

In Moskau waren zwischen 1982 und 1985 drei Partei- und Staatsführer gestorben. Jetzt schlug die Stunde der Jungen, jetzt kam die Zeit Gorbatschows. Obwohl die Beziehungen zwischen ihm und Kohl zunächst frostig waren, sollte es bald anders kommen.

Wolfgang Schauble wurde 1984 Minister für besondere Aufgaben im Kanzleramt und organisierte 1987 mit großem Geschick den viel diskutierten Besuch des DDR-Staatsratsvorsitzenden in Bonn.

Helmut Kohl unternahm viele Auslandsdienstreisen. Eine der wichtigsten führte ihn Ende Oktober 1985 nach New York, wo er mit Ronald Reagan zusammentraf, der immer einen klaren Kurs vertrat und starken Rückhalt in der amerikanischen Bevölkerung hatte.

Helmut Kohl gesteht offen ein, dass er Gorbatschows Fähigkeit und Kraft, eine Veränderung der sowjetischen Politik in die Wege zu leiten, unterschätzt hatte. Hinzu kam, dass Ronald Reagan und Michael Gorbatschow ein gutes persönliches Verhält-

nis entwickelten. 1987 fand die 750-Jahr-Feier Berlins statt, was Reagan zum Anlass nahm, dort einen Besuch abzustatten und vor dem Brandenburger Tor eine Rede zu halten. Darin stellte er u. a. fest: „Es gibt nur ein Berlin.“ „Herr Gorbatschow reißen Sie die Mauer nieder.“

Seit Gorbatschows Amtsübernahme und Honneckers Besuch in Bonn war die Deutschlandpolitik in Bewegung gekommen, wie sie Kohl nicht erwartet hatte. Auch in den Beziehungen zu Ungarn bahnte sich eine neue Entwicklung an, denn im Herbst 1989 öffnete dieses Land die Grenze zum freien Westen und riss den eisernen Vorhang auf. Nach wie vor fielen Schüsse an der innerdeutschen Grenze, die meisten Menschen der DDR verlangten die Öffnung ihres Landes und mehr Demokratie. „Gleichzeitig entwickelte sich der Prozess der Umgestaltung und Öffnung in der Sowjetunion in den meisten osteuropäischen Ländern weiter.“ (S. 819) Vom 12. bis 15. Juni 1989 hielt sich Gorbatschow zu seinem ersten Staatsbesuch in der BRD auf, was eine Schlüsselbegegnung zwischen ihm und Kohl bedeutete mit weitreichenden Folgen.

Immer mehr DDR-Deutsche fanden sich in Ungarn ein, eine allgemeine Fluchtbewegung machte sich breit, nähere Einzelheiten sind im Buch beschrieben. Für das SED-Regime war das der unweigerliche Anfang vom Ende seiner Existenz, es kam zum Massenexodus, der auch über Prag lief. Auch von Warschau wurde die Ausreise über das Territorium der DDR gesichert.

„Die Lage eskalierte, als Michael Gorbatschow am 5. Oktober zu den Feiern zum 40. Jahrestag der DDR in Ost-Berlin eintraf.“ (S. 947) Am Abend des 7. Oktober gab es in Ost-Berlin gewaltige Demonstrationen, aber auch in anderen Städten der DDR. Am 18. Oktober wurde Erich Honnecker gestürzt und durch Egon Krenz ersetzt, am 9. November fiel die Mauer, am 10. November kamen rund 100.000 Menschen zu einer Kundgebung in Berlin zusammen. Am 13. November wurde Hans Modrow von der Volkskammer zum Ministerpräsidenten gewählt und bildete kurz danach seine Regierung.

Während François Mitterrand und Margaret Thatcher die deutsche Wiedervereinigung mit leichtem bzw. wutendem Missfallen begleiteten, war es vor allem George Bush, der das Verlangen der Deutschen nach Einheit und Freiheit vorbehaltlos unterstützte. Es folgte das Zehn-Punkte-Programm Helmut Kohls.

Auf Gorbatschows Initiative kamen die so genannten Zwei-plus-Vier-Gespräche zustande. Gleichzeitig wurde die Wirtschaftssituation der noch existierenden DDR immer schlimmer, und es gab Unruhe in der NVA, und gegenüber den sowjetischen „Verbündeten“ wurde man feindseliger. Gorbatschow hatte auf einmal nichts mehr gegen die deutsche Wiedervereinigung einzuwenden.

Am 10. Februar 1990 flog Kohl mit einer Regierungsdelegation nach Moskau und wurde von Gorbatschow kühn begrüßt. Das Ergebnis der Moskauer Gespräche hieß: Der Durchbruch ist geschafft. Nachdem Kohl die Bundestagswahl am 18. März 1990 überzeugend gewonnen hatte, war der Weg frei. „Am 3. Oktober trat die DDR der Bundesrepublik Deutschland bei. Ein großer Traum ging in Erfüllung: Nach vier Jahrzehnten Trennung war Deutschland wieder vereint.“ (S. 1088)

Mein zusammenfassendes Urteil: Ein sehr lesenswertes Buch über unsere jüngere Vergangenheit, das auch in die Leistungskurse der gymnasialen Oberstufe einbezogen werden sollte. ◀



Naturwissenschaften zum Anfassen

Manfred Vollmer

Kehlmann, Daniel: Die Vermessung der Welt
Rowohlt-Verlag, Hamburg 2005, 304 S., ISBN 10 3-498-03528-2, € 19,90

Vom Stuhl reißt einen der Titel des Buches nicht gerade – „Die Vermessung der Welt“ klingt spröde und lässt eher ein Mathematik-lastiges oder geodatisches Sachbuch erwarten. Aber schon die ersten Seiten Text führen in eine Welt, die den Leser so schnell nicht wieder loslässt. Spannend, lebendig, geistreich, gespickt mit Witz und Ironie, plastisch und humorvoll zeichnet Daniel Kehlmann (Jahrgang 1975) den Lebensweg von zwei Wissenschaftlern des späten 18. Jahrhunderts nach, die zu den ganz Großen unseres Landes zählen, Alexander von Humboldt und Carl Friedrich Gauß.

Es ist nicht zu viel versprochen, dass man das Buch so schnell nicht wieder aus der Hand legt, und wer am Ende angelangt ist, hat eine Menge erfahren über das Zusammenspiel von Mathematik, Physik, Astronomie, Geographie, über Messmethoden und Magnetismus, über Vulkane und Klimazonen. Aber all dieses Sachwissen ist so intelligent und fabelhaft verpackt, wie ein Krimi nicht spannender sein konnte.

Kehlmann nennt sein Buch einen „historischen Roman“. Historisch sind die beiden Prototypen, historisch das Zusammentreffen der beiden Wissenschaftler, mit dem der Roman beginnt – die Jahreszahl 1828 in der ersten Zeile ist und bleibt aber auch die ein-

zige Zeitfixierung im ganzen Werk. Alles andere ist eine Komposition, die das Lebenswerk der beiden Forscher ganz liebevoll wie in einem Spiegel, der tausend Facetten hat, aufzeigt, als wären es Menschen unserer Zeit, in deren Denken und Fühlen wir uns immer tiefer hineinfinden und die uns gerade in ihren Schwächen und Schrullen so sympathisch werden.

Für Wissenschaftler des späten 18. Jahrhunderts gibt es nicht weniger Ratsel zu lösen und Zusammenhänge aufzudecken als heute. Ob es die Begegnung mit fremden Völkern ist, ob Bahnen von Planeten zu berechnen sind oder ob es um die Entdeckung neuer Pflanzen und Tiere geht, ob es in die Geheimnisse des Erdinneren einzudringen gilt oder die magnetischen Kräfte zu erschließen sind – die Wege und Methoden der Annäherung an all diese Phänomene sind so zahlreich wie die Aufgabenstellungen selbst.

Da erleben wir Alexander von Humboldt, wie er über viele Jahrzehnte seines Lebens alle Kontinente der Erde bereist, sich lebensbedrohlichen Gefahren aussetzt, Steine sammelt, Pflanzen und Insekten bestimmt, Tiere beobachtet, ihre Verbreitung kartiert, wie er ständig seine Messinstrumente verbessert, um noch genauere Ergebnisse zu erzielen, wie er kleinste Erschütterungen der Erdkruste misst und sich für die Lagerung von Bodenschätzen interessiert. Humboldt – ein Sammler und Systematiker, beseelt von einem unersättlichen Wissenshunger, ein Genauigkeitsfanatiker, für den die Gesetze der Natur sich in Tausenden von Messungen offenbaren. Berühmt und hochverehrt, führt er selbst doch ein Leben in Askese, oft genug geschwächt, weil er bis an seine physischen Grenzen geht, was er von seinen mitreisenden Forschern ebenso selbstverständlich verlangt, oder die Wirkung unbekannter Stoffe nicht selten mit fatalen Folgen für sich selbst ausprobiert.

Auf der anderen Seite Gauß, der nur sehr selten aus seiner Heimatstadt Göttingen herauskommt, das mathematische Genie, ein Mann, der die Frauen liebt, der als Lehrer unwirsch und unduldsam mit seinen Studenten umgeht, die seinen schnellen Gedankenschritten nicht folgen können, der zeitlebens seinen eigenen Sohn Eugen einen Nichtskonner schilt. Sammeln und Systematisieren sind Gauß' Sache nicht, er ist der Zupackende, ein Mann mit spontanen zündenden Ideen, aus denen er gemalte Schlussfolgerungen ziehen versteht. Kehlmann schildert ihn mit all seinen menschlichen Schwächen, Launen und Schrullen, unter denen der scharfe Logiker und der ganz große Mathematiker verborgen ist.

1828 – beide Forscher, Humboldt und Gauß, haben ein Lebenswerk, das uns der Autor in vielen Episoden vorstellt, hinter sich. Auf einem Kongress in Berlin, mit dessen Erwähnung der Roman beginnt und von dem aus die ganze Handlung als Rückblende aufgerollt wird, treffen die so unterschiedlichen Charaktere zum ersten Mal persönlich zusammen. Das

Ereignis wird am Ende des Buches wieder aufgegriffen. Ein Gipfel, sollte man meinen, auf den alles hinführt. Und dennoch verläuft dieses Zusammenkommen so unprätentios und so wenig spektakulär. Hier begegnen sich zwei alte Menschen, deren Zeit abläuft, die das Bild der Welt entscheidend mitgeprägt haben und die doch – wie es Kehlmann in einem Interview ausgedrückt hat – die Erfahrung machen müssen, „dass man, wenn man lange genug da ist, sich selbst überlebt, sich selbst historisch wird“ (FAZ 9.2.2006, S. 41).

Kehlmanns Roman steht seit seinem Erscheinen im Herbst 2005 ganz oben auf der Bestsellerliste. Dass er innerhalb weniger Monate seine 15. Auflage erreicht hat, spricht für sich.

Worin liegt das Geheimnis dieses Erfolgs? Einerseits sicher in der exzellenten Erzählkunst, die uns die beiden unkonventionellen Forschergestalten so nahe bringt.

Zum anderen aber fesselt das Buch auch als sprachliches Kunstwerk. Kehlmann gelingt es, den Stoff in

einer nüchternen, faktenbetonten Sprache auszubreiten, die fast alle Dialoge in indirekter Rede wiedergibt und sehr distanziert wirkt. Er erweist sich dabei als ein Meister der Sprachkurze und Sprachpräzision. Oft genügt ein Satz von wenigen Worten, um treffsicher eine bestimmte Situation oder Person zu kennzeichnen. Kein Wort zuviel – kein abschweifender Gedanke – kein Beiwerk. Dadurch gewinnt das ganze Buch eine logische Stringenz, die nicht nur die mathematische Begabung und Denkweise des Autors erkennen lässt – sonst hätte er den Stoff wohl nicht gewählt – sondern gerade auch mehr naturwissenschaftlich interessierten Lesern den Roman so sympathisch macht. Dieser minimalistische Stil unterstreicht Kehlmanns Absicht, einen historischen Roman zu schreiben, bei dem es nicht um Identifikation und Aktualisierung geht. Und dennoch liegt in der Auswahl der Motive und ihrer Zuordnung zu den Personen so viel Lebensnahe, dass gerade in dieser Spannung von Stoff und Sprache das Buch so unterhaltsam ist. «

Zu Wasser, zu Land und in der Luft!

Umzüge mit

HERTLING



Gebr. Hertling GmbH & Co. KG

**Intern. Spedition
Möbeltransporte**

**BERLIN
EBERSWALDE
HAMBURG
FRANKFURT/M.**

www.hertling.com

Freecall 08 00-3 90 90 90

In eigener Sache

Wenn Sie auch immer das Kleingedruckte auf der zweiten Umschlagsseite lesen, wird es Ihrer Aufmerksamkeit dieses Mal nicht entgangen sein, dass ich die **Redaktionsschlusszeiten** um sechs Wochen (42 Tage) zurückverlegt habe.

Ich hoffe mit dieser Maßnahme zweierlei zu erreichen:

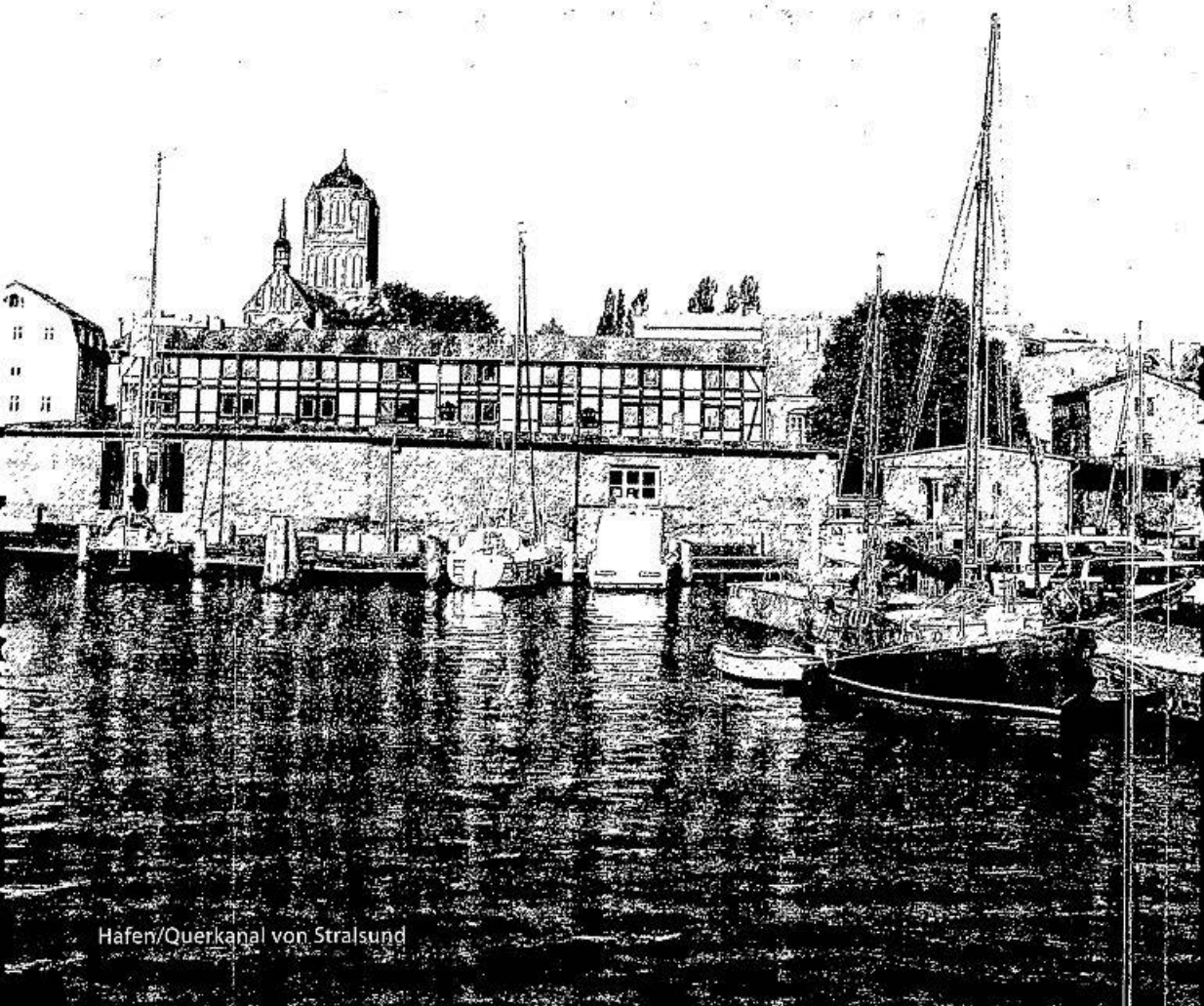
- erstens eine **größere Aktualität** und
- zweitens Ihre **spontane Mitarbeit**.

Aus eigener Erfahrung weiß ich nämlich nur zu gut, dass man viel lieber zur Feder greift, wenn man weiß, dass der Beitrag nicht erst in einem Jahr erscheint. Senden Sie mir also Ihre beinahe fertigen Artikel

- zum Heft 4/06 (Schwerpunkt Sprachdiplom),
- zum Heft 1/07 (Schwerpunkt DfU/CLILiG) und
- zum Heft 2/07 (Musische und andere (Neben-)Fächer an den DS)!

Und schreiben Sie mir nach wie vor andere „**Merkwürdigkeiten**“, d. h. Beobachtungen, die **würdig** sind, dass man auf sie **aufmerksam** wird und sie sich **merkt**!

Unsere Zeitschrift und wir alle werden davon profitieren.



Hafen/Querkanal von Stralsund

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 – jedes 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:

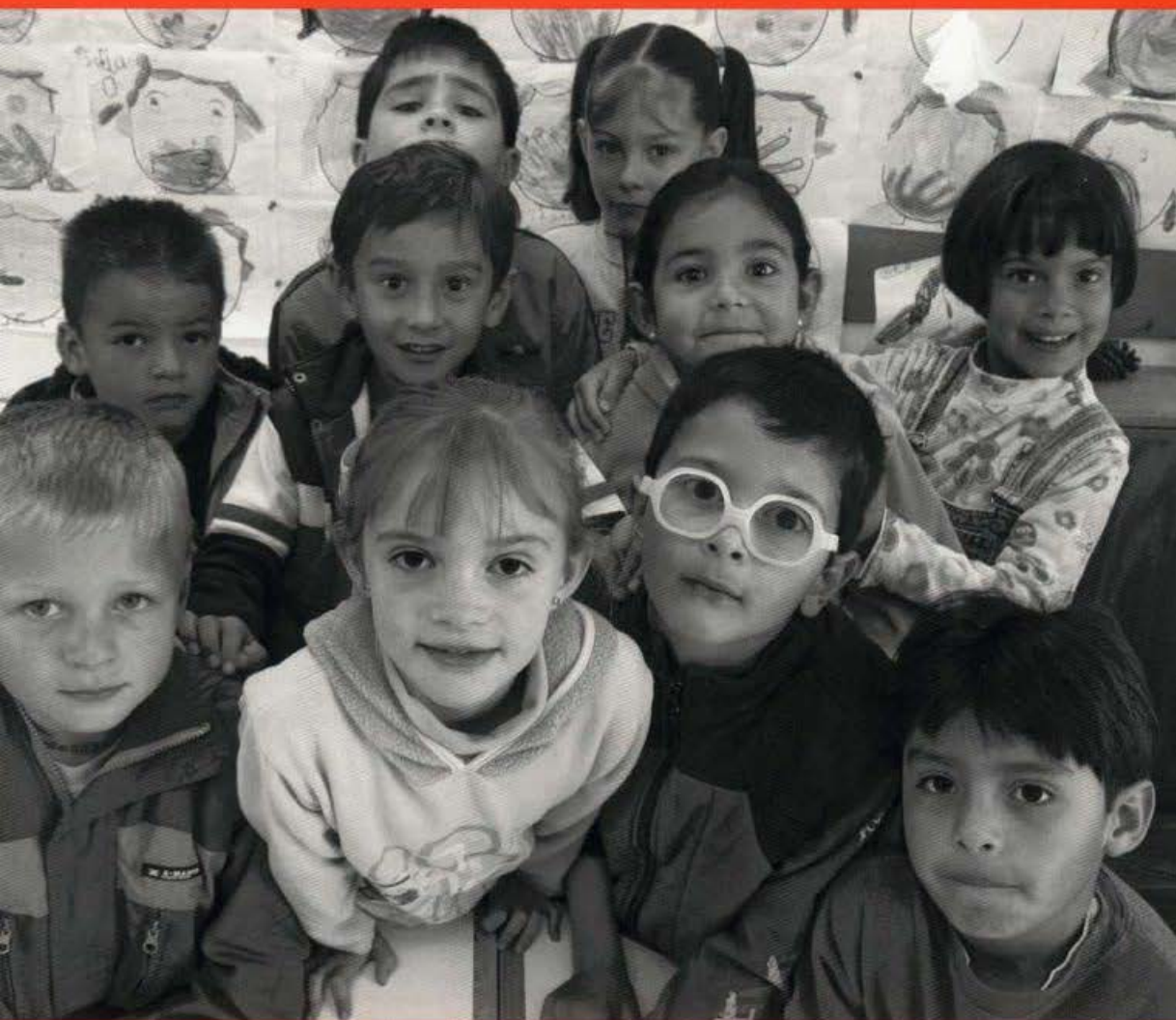
.....

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)

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA



Schwerpunkt:
Deutsches Sprachdiplom
der KMK (DSD)

Karlheinz Wecht
beim 2. Weltkongress
Deutscher Auslands-
schulen (WDA)

Interview mit
Jorge Pulido,
Vorsitzender
des WDA



Deutsche Lehrer im Ausland

53. Jahrgang – November 2006

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:

Schicken Sie Ihre Beiträge als Word-Dokument mit 7000 Zeichen, wenn nicht anders vereinbart. Die Fotos sollten eine Druckqualität von 300 dpi bei 10 x 15 cm haben und mit Bildunterschriften versehen sein.

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 erbitten an:

Dr. Dieter ALLGAIER

Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel

Tel. (061 01) 58 28 97, Fax 00 49 - 61 01 - 58 27 33

lda-von-vilbel@t-online.de

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG

D-48135 Münster

Tel. (0251) 6901 31

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Petra Landsknecht, Tel. (0251) 6901 33

z.Z. gültige Preisliste Nr. 1 vom 1.8.00

Anzeigenschluss: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmonat

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Erscheinungsweise:

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

Redaktionsschluss:

1. Dezember für Heft 1; 1. März für Heft 2;

1. Juni für Heft 3; 1. September 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) 6901 36

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Münster

Druck:

Druckhaus Aschendorff, Münster

Printed in Germany / ISSN 0724-5343

Titelfotos:

Titelfoto: Kindergartenkinder an der DS Alexander von Humboldt (México) (Foto von Rolf Bauerdick)

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. (062 53) 8 51 46, Fax 00 49 - 62 53 - 8 72 45

wecht@vdlia.de

Joachim SCHNEIDER,

Geschäftsführer und Stellvertretender Vorsitzender

Albachtener Straße 99d, D-48163 Münster

Tel. (025 36) 440 oder 445, Fax 00 49 - 25 36 - 446

schneider@vdlia.de

Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister

Parkstraße 49, D-26605 Aurich

Tel. (049 41) 93 88 55

tiffert@vdlia.de

Hannelore BREYER-RHEINBERGER, Lothar RHEINBERGER

Referenten für Rechts- und Sozialfragen

Am Schulwald 31, D-22844 Norderstedt

Tel. (040) 52 20 88 30, Fax 00 49 - 40 - 52 20 88 32

rheinberger@vdlia.de

Dr. Hans-Jürgen PELEIKIS, Referent für schulpolitische Fragen

Unter den Linden 41, D-25474 Ellerbek

Tel. (041 01) 37 13 26, Fax 00 49 - 41 01 - 37 28 15

peleikis@vdlia.de

Manfred EGENHOFF, Referent für Verbindung zu den Auslandschulen

Kleine Wehe 26, D-26160 Bad Zwischenahn

Tel. (044 03) 6 42 18, Fax 00 49 - 44 03 - 91 01 18

egenhoff@vdlia.de

Dr. Thomas LOTHER, Referent für Programm- und Ortslehrkräfte

Weinbergstraße 29, D-01156 Dresden

Tel. (0351) 4 52 10 25, Fax 00 49 - 351 - 4 52 10 21

lother@vdlia.de

Johannes GEISLER, Referent des Vorstandes

Emser Str. 282a, D-56076 Koblenz

Tel. (0261) 1 33 43 61, Fax 00 49 - 261 - 1 33 43 62

geisler@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 „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:

Stadtparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50),

Postbank München, 1772 88-805 (BLZ 700 100 80).

ISSN 0724-5343

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet » <i>Karlheinz Wecht</i>	254
Einladung zur 28. HV in Stralsund	256
Nur Bildung bringt ein Land voran – Interview mit Jorge Pulido » <i>Karin Weglage</i>	258

VERBAND

In memoriam Harry Werner » <i>Achim von Donbois</i>	261
Nachruf auf Gerhard Gauf » <i>Karlheinz Wecht</i>	262
Interview mit Manfred Burghardt, Leiter der Regionalgruppe Schleswig-Holstein	263
Neu im Vorstand: Vorstellung von Johannes Geisler	270
Persönliche Nachrichten	270
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes	271

AUSLANDSSCHULWESEN

Schulinspektion in Niedersachsen » <i>Anita Schröder-Klein</i>	272
Schulinspektion für deutsche Schulen im Ausland beschlossene Sache » <i>Ehlert Brüser-Sommer</i>	276
Honig saugen aus den Erfahrungen und Kompetenzen der Rückkehrer » <i>Ehlert Brüser-Sommer</i>	282

SCHWERPUNKT

Ein Blick ins Archiv: Das Sprachdiplom bei seiner Geburt » <i>Stephan Schneider</i>	285
Die Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz » <i>Birgit Bergmann</i>	287
Anforderungen an moderne Sprachprüfungen am Beispiel des neu gestalteten DSD » <i>Rüdiger Grotjahn</i>	291
27 Jahre für den Auslandsschuldienst – Interview mit Diethelm Kaminski » <i>Hans-Martin Dederding</i>	298
DSD II und Test DaF – Zwei Prüfungen für den Studienzugang » <i>Susanne Schleif</i>	301
Das österreichische Sprachdiplom » <i>Manuela Glaboniat</i>	306
Südafrikas Interesse am DSD wächst » <i>Stefan Mangos</i>	311
DSD – mein Glück » <i>Lenka Tulajova</i>	315

EUROPA/AMERIKA/ASIEN

Schülerbegegnung in Kaliningrad » <i>Gregor Golembiewski</i>	316
Deutsch lernen am Fuß des Popocatepetl » <i>Karin Weglage</i>	318
Schulleiter an der Humboldt-Schule San José/Costa Rica » <i>Winfried Schönberger</i>	322
Eine deutsche Schule in Kobe? » <i>Jürgen Lehmann</i>	326

UNTERRICHT

Stationenlernen im Museum » <i>Karin Rottmann</i>	329
Wohnen in Stationen » <i>Claudia Spantzel</i>	332
Wer wird Fußballquizekönig? » <i>Ulrike Puteanus</i>	338

AUS DER PRAXIS – FÜR DIE PRAXIS

Zerpflücke eine Rose – und jedes Blatt ist schön! » <i>Rainer E. Wicke</i>	340
--	-----

VERSCHIEDENES

Fremdverstehen » <i>Eckardt Wossidlo</i>	347
Ein Auslandslehrer wird Spanischlehrer – Ein Beitrag zur Zeitschrift Hispanorama » <i>Rudolf Kerscher</i>	351

REZENSIONEN

Auf Deutsch studieren – weltweit » <i>H. M. Dederding</i>	354
„Das neue Deutschmobil“ – macht SchülerInnen und LehrerInnen mobil! » <i>Lilo und Edmund F. Borschel</i>	355
Methodenmix » <i>Rainer E. Wicke</i>	356
Weitere Aussichten: Stark bewölkt, vereinzelt sonnige Abschnitte, vor allem im Süden » <i>Rudolf Kerscher</i>	358
Rauchen erhöht die Konzentrationsfähigkeit beim Schreiben » <i>Heinz Weischer</i>	359
Ausgeblendete Realität » <i>Hartmut Gaigl</i>	360
Auch in Shanghai kein Ende der Flucht » <i>Dieter Allgaier</i>	361
Flott vorgetragene Geschichte » <i>Manfred Sauer</i>	362
Lehrreiches Seminar » <i>Hartmut Gaigl</i>	363
Die wahren Verhältnisse in Iran » <i>Manfred Egenhoff</i>	364
„... wie es eigentlich gewesen“ » <i>Bernd Müller</i>	366
Schwache TKKG im antiken Rom » <i>Rainer E. Wicke</i>	367
Gute Kontakte zur Boxwelt » <i>Bernd Munderloh</i>	368

○ Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

es war ein erhebendes Gefühl mit der Seilbahn auf den Tafelberg zu fahren und dabei einen stetig wachsenden Überblick über die Stadt am Kap der Guten Hoffnung zu bekommen. Immer mehr schienen die riesigen Probleme Südafrikas im Dunst der Stadt zu verschwinden. Die abends menschenleeren Hauserschuchten der Innenstadt, in der Ausländern dringend geraten wird, sich nur im Taxi fortzubewegen, wurden zu eindimensionalen Gebilden, bedeutungslos in der grandiosen Landschaft, die überwältigend die andere Dimension südafrikanischer Wirklichkeit zeigt.

Viele dieser Empfindungen sind als Metapher geeignet, die Eindrücke zu beschreiben, die der Vorsitzende des VDLiA beim 2. Weltkongress der Deutschen Schulen im Ausland in Kapstadt erhielt. Der Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA) hatte zu dem Kongress geladen, der nicht nur wegen der dringend nötigen Verständigung der Schulen untereinander, sondern auch wegen der Präsenz von 94 Schulvereinsvorständen besonderes Gewicht bekam. Den aus Deutschland angereisten Politikern (die hessische Kultusministerin Karin Wolff, MdBs Monika Griefahn und Lothar Mark) und hochrangigen Beamten (Staatssekretär Georg Boomgaard, MinDir. Rolf-Dieter Schnelle und VLR 1. Kl. Peter Dettmar vom AA sowie die Spitzen der ZfA und des BLASchA) wurde eindrücklich der Wunsch nach mehr Lehrkräften, nach mehr Beständigkeit und verlässlichen Rahmenbedingungen vorgetragen.

Die Vorstände der Schulvereine, die Verwaltungsleiter und die ebenfalls angereisten Schulleiter brachten eine Tatsache zu Gehör, die der VDLiA schon lange konstatiert und die nun auch von offizieller Seite bestätigt wurde: Die Grenze der Einsparmöglichkeiten ist erreicht und in einigen Fällen bereits überschritten. Ohne gut ausgebildete Lehrkräfte (Herr Eckhard Mehring, Vorstandsmitglied des WDA formulierte es beeindruckend: ohne „Diamanten“) lässt sich die Qualität der Schulen auf Dauer nicht halten, geschweige denn den stetig wachsenden Anforderungen anzupassen. Fast erlösend wirkte in der engagierten Diskussion die Feststellung des MdB Lothar Mark (Mitglied im Haushaltsausschuss), dass für die erweiterten Aufgaben der ZfA auch mehr Geld zur Verfügung gestellt werden muss. Damit sprach er dem VDLiA aus dem Herzen. Die Teilnehmer des Kongresses quittierten es mit lebhaftem Beifall.

Das macht Mut, und es scheint, als ob die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik tatsächlich Rückenwind erhält. So findet am 6. November 2006 eine Anhörung zum Thema des Auslandsschulwesens im Bundestag statt, zu der auch der Vorsitzende des VDLiA als Sachverständiger eingeladen ist und ebenfalls an der Vorbesprechung teilnehmen soll. Herr MdB Ruprecht Polenz, Vorsitzender des Auswärtigen Ausschusses, hat also Wort gehalten. Er versprach bei unserem gemeinsamen Gespräch Ende Mai dieses Jahres in Münster (siehe Heft 3/2006), sich der Sache der Auslandsschulen anzunehmen und sich für eine Anhörung des Themas im Bundestag einzusetzen. An dieser Stelle möchten wir uns bei Herrn Polenz für seine Verlässlichkeit und sein Engagement herzlich bedanken.

Viele der auf dem Kongress des WDA angesprochenen Themen sind den Mitglieder des VDLiA und den aufmerksamen Lesern dieser Zeitschrift wohl bekannt. Die Aufgaben des pädagogischen Qualitätsmanagements und der Schulentwicklung, die Einführung des Deutschen Internationalen Abiturs oder Fragen des Studienstandortes Deutschland gehörten ebenso dazu, wie die Diskussion über ein Förderkonzept der Schulen in Lateinamerika oder die Bedeutung der deutschen Auslands-



schulen für die Wirtschaft, die Herr Ludwig Georg Braun, Präsident der DIHK, eindrucksvoll beschrieb.

Der von der hessischen Kultusministerin Karin Wolff formulierte Wunsch, man möge der deutschen Öffentlichkeit die Verdienste der Auslandsschulen deutlicher präsentieren und zu diesem Zweck prominente Abgänger in den Fokus einer verstärkten Pressearbeit stellen, trifft übrigens punktgenau das Ziel unserer nächsten Hauptversammlung in Stralsund mit dem Motto: „Bildung schafft Freunde“. Wie schon im letzten Heft erwähnt, werden wir in der ersten Augustwoche 2007 im historischen Rathaus in Stralsund international bekannte, aber auch weniger berühmte ehemalige Schüler Deutscher Schulen zu Gast haben, die über ihre persönlichen Erfahrungen, ihre Erfolge in Studium und Beruf reden werden.

Das Thema des vorliegenden Heftes „Deutsches Sprachdiplom“ beleuchtet für Sie einen Teilaspekt der soliden Grundlagenarbeit unserer Auslandsschulen für den beruflichen Werdegang vieler erfolgreicher Schulabgänger weltweit und ihres unverzichtbaren Beitrags für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik.

Trotz aller hoffnungsvollen Nachrichten muss ich Ihnen leider auch mitteilen, dass das Doppelbesteuerungsproblem in Brasilien weiterhin ungelöst ist, sodass Kolleginnen und Kollegen vor Ort aus verständlichen Gründen diesen unhaltbaren Zustand nicht mehr länger ertragen wollen und daran denken zurückzukehren. Der VDLiA lässt zur Zeit prüfen, ob eine Klage Aussicht auf Erfolg hat. Inzwischen werden auch einer Reihe anderer Länder genannt, die mit der deutschen Aufkündigung des Doppelbesteuerungsabkommens rechnen müssen. Hier zeichnet sich eine unheilvolle Entwicklung ab. Wir werden unsere Ansprechpartner (Obleute) in den betreffenden Ländern umgehend informieren, wenn wir konkrete Hinweise in dieser Richtung erhalten.

Wir hoffen, dass viele Kolleginnen und Kollegen die nächste Hauptversammlung in Stralsund in Ihre Terminplanung mit einbeziehen und freuen uns darauf, wie in den letzten Jahren, viele Mitglieder begrüßen zu können.

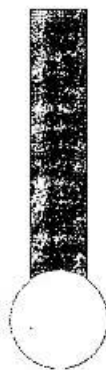
Mit herzlichen Grüßen
Ihr

Karlheinz Wedel

An alle Mitglieder

Helfen Sie dem Vorstand überflüssige Kosten einzusparen und damit Mitgliederbeiträge nicht unnötig zu verschwenden. Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de), neben Ihrer neuen E-Mail-Adresse und Ihrer Postanschrift unbedingt auch gerade jetzt zum Jahreswechsel Veränderungen Ihrer Bankverbindung mit!

Es geht ja auch um die sinnvolle Verwendung Ihres Beitrages!

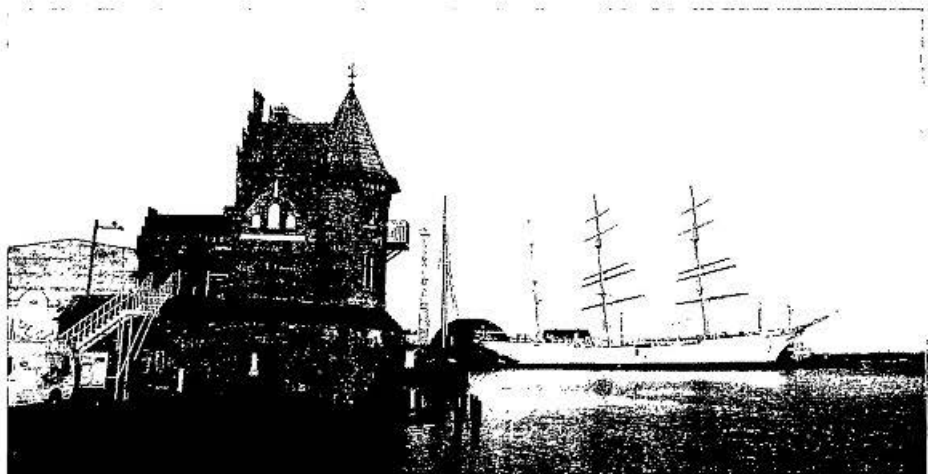


Bildung schafft Freunde

28. Hauptversammlung des VDLiA

30.07.2007 – 04.08.2007

in STRALSUND



Stralsund – bedeutende Hanse-, Hafen- und Werftstadt,
Kultur- und Touristenstadt in Vorpommern

Unsere Tagungsorte:

1. Historisches Rathaus
2. Steigenbergerhotel Baltic
Frankendamm 22, 18439 Stralsund
www.stralsund.steigenberger.de



Historisches Rathaus – Lowensaal

Informationen erhalten Sie bei:

Tourismuszentrale der Hansestadt Stralsund

Postfach 2145, Alter Markt 9, 18439 Stralsund

Tel. 03831-24690, info@stralsundtourismus.de, www.stralsund.de

Wichtige Termine

Bei der 28. 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 02/2007 eine Kandidatenliste für die Vorstandswahlen veröffentlicht werden, aufgrund derer eine Briefwahl erfolgen kann.

Kandidatenvorschläge für die Wahlämter des VDLiA müssen daher bis zum 15. März 2007 beim Geschäftsführer eingegangen sein, damit sie in die Kandidatenliste aufgenommen werden können.

Anträge an die Hauptversammlung müssen ebenfalls bis zum **15. März 2007** 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 kommissarische Geschäftsstelle des Verbandes:

Hannelore Breyer-Rheinberger, Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt

E-Mail: rheinberger@vdlia.de

Wahl des neuen Vorstandes anlässlich der Mitgliederversammlung in Stralsund

Liebe Kolleginnen und Kollegen, zu Ihrer Information sei § 6 „Wahl des Vorstandes“ unserer Wahl- und Geschäftsordnung abgedruckt. Bitte beachten Sie, dass der letzte Termin für den Eingang von Kandidatenvorschlägen der **15. März 2007** 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 Umschlages, öffnet ihn, entnimmt daraus den unbeschrifteten Umschlag mit dem Wahlschein und wirft ihn beim Wahlvorgang in die Urne.
6. Eine Anfechtung der Wahl des Vorstandes ist nur während der Mitgliederversammlung möglich. Über die Wahlanfechtung entscheidet die Mitgliederversammlung.

○ Nur Bildung bringt ein Land voran

Interview mit Jorge Pulido

Karin Weglage (Kirche + Leben)

Jorge Pulido, Vorsitzender des „Weltverband Deutscher Auslandsschulen“ (WDA), über die mexikanische Bildungssituation und die deutsche Schule in Mexiko-City.

Jorge Pulido setzt sich seit Jahrzehnten mit der Bildungssituation in seinem Heimatland Mexiko auseinander. Gleichzeitig engagiert sich der Jurist als Vorsitzender der deutschen Alexander-von-Humboldt-Schule in Mexiko-City und als Vorsitzender des „Weltverband Deutscher Auslandsschulen“ (WDA) für die kulturellen Beziehungen mit Deutschland und die Förderung globaler Bildung in seinem Land.

Kirche + Leben: Der Bildungsgrad einer Gesellschaft entscheidet über ihre Gegenwart und Zukunft. Wie schätzen Sie die Bildungssituation in Mexiko ein?

Jorge Pulido: Zunächst einmal: Mexiko ist ein neues Land, gerade mal 200 Jahre alt. Wir können nicht dieselben Maßstäbe an Europa und Lateinamerika anlegen. Um 1917 konnten ungefähr fünf Prozent unserer Bevölkerung lesen und schreiben. Nach fast 90 Jahren gehen nahezu alle Kinder zur Schule. Sie absolvieren wenigstens sechs der neun Pflichtschuljahre. Nur

noch fünf Prozent der Bevölkerung – und es gibt immerhin mehr als 100 Millionen Mexikaner in unserem Land – kann heute nicht lesen und schreiben. 95 Prozent können es. Gleichzeitig müssen wir sagen, dass wir nicht gut abgeschnitten haben beim PISA-Test. Wir haben noch viel zu tun.

Kirche + Leben: Was ist zu tun?

Jorge Pulido: Wir haben in Mexiko einige gigantische Städte – allein der Großraum von Mexiko-Stadt hat über 20 Millionen Einwohner –, und wir haben die Situation auf dem Land. In den Großstädten gibt es ein gutes schulisches Bildungsangebot. Aber in den Mittel- und Kleinstädten und in den Dörfern haben wir nicht die besten Schulen. Die Schulbücher, die wir benutzen, sind nicht schlecht. Wir brauchen aber eine

neue Generation von Lehrern mit einer Vision. Die alte Vision war: Magister dixit: Der Lehrer sagt. Damit verlieren wir viel zuviel Potential. Wir müssen aktiver werden und die neuen Lehr- und Lernmethoden anwenden. Viele Ältere glauben nicht an diese Notwendigkeit des Wechsels, ich aber glaube daran.

Kirche + Leben: Was muss sich konkret ändern, etwa bei der Lehrerausbildung und bei der Art des Unterrichts?

Jorge Pulido: Der Wechsel kann nur mit den Lehrern geschehen. Sie müssen aktiver den Unterricht gestalten. Anders als in Deutschland arbeiten die meisten Lehrer morgens in einer Schule und nachmittags in einer anderen Schule. Wir haben zu wenig Lehrer und zu viele Kinder. Wir müssen den Lehrern aber auch die Möglichkeit zur Weiterbildung geben.

Zweitens brauchen wir neue Lehrmethoden. Es kann nicht sein, dass Schüler alles auswendig lernen müssen, sie müssen auch lernen, eigenständig zu denken. Und das Denken sollte von Anfang der Schulzeit an gefördert werden. Wir müssen den Kindern auch zeigen, wie man kritisch mit einem Thema umgeht und etwas hinterfragt. Es ist einfach für den Lehrer zu sagen: Lies dies und lern es später auswendig. Man muss den Kindern die Fakten und Daten auch erklären, und ihnen sagen, warum etwas gemacht worden



Jorge Pulido,
Vorsitzender
des WDA

Karin Weglage ist Redakteurin bei „Kirche + Leben“, der katholischen Wochenzeitung des Bistums Münster.

Alle Fotos zu diesem Artikel: Rolf Bauerdrick

ist und wie. Das ändert sich zurzeit bei der neuen Lehrer-Generation, sie wird anders ausgebildet.

Kirche + Leben: Es gibt in Mexiko öffentliche und private Schulen. Ist nicht derjenige, der auf eine öffentliche Schule geht, von vornherein benachteiligt?

Jorge Pulido: Ich würde das nicht so sagen, denn ich glaube, dass das Thema komplexer ist. Nur zehn Prozent der Schulen in Mexiko sind Privatschulen, 90 Prozent werden vom Staat getragen. In Deutschland und in den USA sieht es, glaube ich, ähnlich aus. Man sollte nicht die privaten Schulen gegen die öffentlichen ausspielen. Denn die Schwierigkeiten liegen nicht bei den Schulen, es handelt sich vor allem um ein ökonomisches Problem.

Kirche + Leben: Können Sie das näher erläutern?

Jorge Pulido: Der PISA-Test hat gezeigt, dass die Kinder aus Familien mit einem besseren Einkommen besser abgeschnitten haben als Kinder aus ärmeren Familien. Das heißt aber nicht, dass alle Kinder, die auf Privatschulen wie die deutsche Schule in Mexiko gehen, aus reichen Familien stammen. Hinter unserer deutschen Privatschule stehen vor allem Eltern, die sich große Mühe geben mit der Bildung ihrer Kinder.

Ich will Ihnen meine persönliche Geschichte erzählen: Mein Großvater war Arbeiter bei der Bahn. Die Familie wohnte in Veracruz, dort gab es nur eine kleine Schule. Zu jener Zeit musste man in die Hauptstadt gehen, um das Abitur zu machen und zu studieren. Mein Vater wollte studieren, deswegen zog die Familie in die Hauptstadt. Meine Familie wollte sich verändern und weiterkommen. Mein Vater sprach kein Deutsch, aber er wollte wieder etwas Besseres für mich und schickte mich auf die deutsche Schule. Ich will damit sagen: Man muss auch selbst die Initiative ergreifen.

Natürlich muss auch der Staat etwas tun: Wenn jemand nichts zu essen hat, kommt er in

der Schule nicht voran. Wir müssen den Kindern in den Dörfern die Möglichkeit geben, auf weiterführende Schulen zu gehen, und wir müssen ihre Familien finanziell unterstützen. Die Frage ist nur: Wie können wir das alles für eine so breite Schicht der Armen erreichen? Zunächst brauchen wir die Infrastruktur dazu: Schulen und Lehrer. Wenn Mexiko nicht in die Bildung investiert, werden wir die sozialen Unterschiede niemals ausgleichen. Bildung ist der einzige Weg, um das Land voranzubringen und zu einem modernen Staat zu machen. Die nächsten Re-

Im Gespräch

Jorge Pulido, Vorsitzender des WDA

Der Mexikaner Jorge Pulido steht an der Spitze des „Weltverband Deutscher Auslandsschulen“ (WDA). Zusätzlich zu diesem Ehrenamt ist der Jurist – ebenfalls ehrenamtlich – Vorsitzender des privaten Schulträger-Vereins des „Colegio Aleman Alexander von Humboldt“ (Deutsche Alexander-von-Humboldt-Schule) in Mexiko-City mit rund 3.225 Schülerinnen und Schülern.

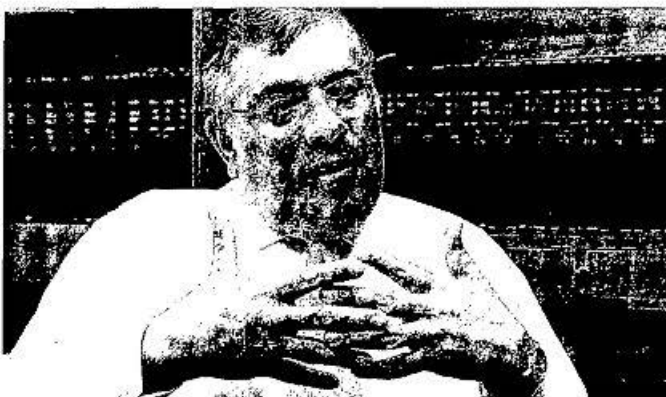
Im Hauptberuf leitet Pulido die juristische Abteilung des „Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores“ (Nationales Amt zur Förderung des Sozialen Wohnungsbaus) in der mexikanischen Hauptstadt.

gierungen werden sich mit diesen Fragen intensiv auseinander setzen müssen. Sie dürfen nicht nur in die Wirtschaft investieren. Es kann auch nicht sein, dass alle Ingenieure und Rechtsanwälte werden wollen. Wir brauchen in diesem Land vor allem berufliche Bildung und Fachschulbildung. Die gibt es hier bisher kaum.

Kirche + Leben: Sie selbst waren Schuler der deutschen Alexander-von-Humboldt-Schule in Mexiko-City. Jetzt sind Sie der Vorsitzende des Trägersvereins und bestimmen die schulischen Geschicke entscheidend mit. Warum schicken mexikanische Eltern ihre Kinder auf eine deutsche Schule?

Jorge Pulido: Es ist interessant, dass 70 Prozent unserer Eltern kein Deutsch sprechen. Sie schicken ihre Kinder an die deutsche Schule, weil diese sich während der 112 Jahre ihres Bestehens einen sehr guten Ruf erworben hat. Die

Wer an einer deutschen Auslandsschule sprechen neben ihrer Muttersprache nicht nur Deutsch. Sie verstehen die Kulturen. Sie denken global, und sie lernen, sich überall in der Welt zuhause zu fühlen.



Seit Jahrzehnten beschäftigt sich der Jurist Jorge Pulido mit Bildungsfragen. Dafür setzt er sich neben seinem Beruf auf vielfältige Weise ehrenamtlich ein.

Eltern wissen, dass ihre Kinder hier eine zukunftssträchtige Ausbildung bekommen. Auch weil sie hier kritisch und eigenständig denken lernen. Deutsch ist wichtig, aber es ist keine lingua franca. Englisch ist sicher bedeutender, etwa in der Wirtschaft. Wir vermitteln an unserer Schule drei Sprachen: Deutsch, Spanisch und Englisch. Auch glaube ich, dass die Europäer mehr über die Dinge nachdenken als wir Mexikaner. Deswegen möchten viele Eltern diese Form der globalen und europäischen Bildung.

Kirche + Leben: Das Schulgeld ist nicht gerade niedrig. Welche soziale Schicht schickt ihre Kinder auf die deutschen Schule?

Jorge Pulido: Wir bilden an dieser Schule keine Geld-Elite aus, sondern eine Bildungs-Elite. Die deutsche Schule ist keine preiswerte Schule, aber wir geben auch sehr viele Stipendien. Wir geben sogar mehr Stipendien, als wir an Schulbeihilfe aus Deutschland bekommen.

Kirche + Leben: Sie stehen an der Spitze des „Weltverband Deutscher Auslandsschulen“ (WDA). Welchen Beitrag leisten die deutsche Schulen?

Jorge Pulido: In ihren Anfängen waren diese Schulen für die deutschen und deutschstämmigen Kinder im Ausland gedacht. Den Kindern sollte ein deutscher Abschluss ermöglicht werden. Doch das hat sich entschieden gewandelt. Jetzt sind die deutschen Schulen kulturelle Netzwerke. Es gibt 117 deutsche Auslandsschu-

len weltweit, das ist das zweitgrößte System hinter den französischen Auslandsschulen. 70 000 Schüler gehen in diese Schulen. Der WDA sucht die deutschen Schulen, die alle nach einem ähnlichen Prinzip arbeiten, zu vereinigen – von Lateinamerika bis Asien, von Europa bis Afrika.

Unsere Schüler blicken nach Deutschland, auch wenn sie keine deutschen Eltern haben. Sie interessieren sich dafür, was in Deutschland passiert, sie kaufen deutsche Produkte, kennen die Lebensart. Ihr habt hier Freunde in der Welt, und Freunde sind wichtig. Aber auch die Gastländer profitieren davon, weil sie gut ausgebildete Schüler bekommen.

Kirche + Leben: In welcher Form?

Jorge Pulido: Deutsche Firmen arbeiten global. Sie brauchen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die im Ausland die deutsche Sprache und die deutsche Mentalität verstehen und die multikulturell denken. Unsere Kinder sprechen ja nicht nur die deutsche Sprache, sie verstehen die deutsche Kultur. Sie sprechen aber auch noch weitere Sprachen. Sie fühlen sich in Mexiko, in Deutschland und sonstwo in der Welt zuhause. Sie verstehen die Welt. «

Stichwort

WDA

Der 2003 gegründete „Weltverband Deutscher Auslandsschulen“ (WDA) vereinigt 93 der insgesamt 117 deutsche Auslandsschulen weltweit. Er setzt sich ein für die Vertretung ihrer Interessen beim Deutschen Bundestag, bei den Bundes- und Landesbehörden etc., für die Pflege der deutschen Sprache, Bildung, Erziehung und Kultur, für den Erwerb interkultureller Kompetenz, für einen breiten Lehrer- und Schüleraustausch sowie für den Ausbau von Kontakten zwischen den Gastländern und der Bundesrepublik Deutschland.

Der geschäftsführende Sitz befindet sich in Berlin.

Bundespräsident Horst Köhler hat in diesem Jahr die Schirmherrschaft über den Verband übernommen.

○ In memoriam

Achim von Dombois

Harry Werner

* 28.02.1921 † 17.06.2006

Wir nehmen Abschied von Harry Werner, einem großen Freund und Förderer der deutschen Auslandsschulen und von einem langjährigen, treuen Mitglied unseres Verbandes.

Von uns Älteren werden ihn die meisten als Leiter des Referats Auslandsschulwesen im Bonner Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder kennengelernt haben, dem er von 1975 bis zu seiner Pensionierung 1986 angehörte. Hier hat er sich durch seine Arbeit für das Auslandsschulwesen einen hervorragenden Ruf erworben, der dazu führte, dass er auf seinem Gebiet als weithin anerkannte Institution galt.

Doch blicken wir zunächst zurück: 1955 finden wir den in Neudamm in der Neumark geborenen jungen Philologen mit den Fächern Deutsch und Englisch am Gymnasium in Ahrensburg bei Hamburg. Ein paar Jahre später holt ihn der um die deutsche Auslandsschule so verdiente Senatsdirektor Dr. Reimers in die Außenstelle des KMK-Sekretariats nach Hamburg (1961). Aber bevor er in die Bonner Zentrale aufsteigt, sammelt er ab 1964 neun Jahre lang eigene grundlegende Erfahrungen mit den deutschen Schulen in Südamerika. Er geht als „Schulberater“ – damals ein neuer Begriff – an die deutsche Botschaft in Chile und zieht mit seiner Frau Gretel nach Santiago. 1970–72 sieht man ihn wiederum als Schulberater an der deutschen Botschaft in Buenos Aires, nunmehr mit dem erweiterten Aufgabenfeld der Sprach- und Kulturarbeit in den drei großen Staaten Chile, Argentinien und Brasilien. Ehemalige Auslandslehrerinnen und -lehrer dieser Region erinnern sich gerne daran, dass Harry Werner weniger als inspizierender Aufsichtsbeamter, denn als beratender, verstehen-

der Helfer wirkte. Bis heute sind diese menschlichen Verbindungen nicht abgerissen.

Einige der damals gestellten Aufgaben erwähnt unser Ehrenvorsitzender Hans-Georg Becker in den Verbandsmitteilungen Heft 2/86. So ging es in Chile um die Zusammenarbeit mit ca. 30 geförderten deutschen Schulen und mit dem Verband Deutscher Lehrer in Chile. Hier führten die ersten Abschlussprüfungen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache schließlich zum „Deutschen Sprachdiplom“ der Kul-

tusministerkonferenz, das heute auf eine wahre Erfolgsgeschichte zurückblicken darf. Ferner wird die Umgestaltung des Pädagogischen Seminars in Buenos Aires erwähnt und in Sao Paulo sowie Rio de Janeiro die Einrichtung von Unterrichtszügen, in denen die deutsche Hochschulzugangsberechtigung erworben werden konnte.

Als Harry Werner dann, versehen mit reicher Auslandserfahrung, in das Kieler Kultusministerium zurückkehrt und mit der Schulaufsicht über Gymnasien betraut wird, lag nichts näher, als den Auslandskenner zugleich in den Auslandsschulausschuss der KMK zu schicken, der in Bonn tagte.

Mit der erwähnten 1975 erfolgten Berufung als Referatsleiter in das Sekretariat der KMK schließt sich der berufliche Lebensweg mit der Übersiedlung nach Bonn. Hier hat er die Interessen der Länder an den deutschen Auslandsschulen sachkundig und konsequent vertreten, meist in Übereinstimmung mit dem Bund (Auswärtiges Amt) und der neu entstandenen Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt, gelegentlich aber auch in einer begründeten Gegenposition. Mit seinem in den Auslandsjahren erworbenen profunden



Sachwissen paarte sich eine natürliche und ruhig vorgetragene Autorität, die ihm weithin Respekt verschaffte. Der Schlüssel für sein erfolgreiches Wirken lag wohl in der Verbindung, die hier der im Ausland erfahrene Praktiker mit der organisatorischen und planerischen Weitsicht des Verwaltungsbeamten im Inland eingegangen war.

1986 wird der Oberstudiendirektor als „vorbildlicher, verantwortungsbewusster und zuverlässiger Mitarbeiter“ vom Sekretariat der KMK in den Ruhestand verabschiedet. Der Verband dankt ihm durch einen längeren Beitrag von Hans-Georg Becker für die Gesprächsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für unsere Anliegen. Der Staat ehrt ihn durch die Verleihung des Bundesverdienstkreuzes I. Klasse.

Nun erst findet Harry Werner die Zeit zu einer umfassenden Darstellung des deutschen Auslandsschulwesens, die neben zahlreichen von ihm veröffentlichten Aufsätzen, Essays und Stellungnahmen sein opus magnum ist und unter dem Titel „Deutsche Schulen im Ausland Bd. I – Werdegang und Gegenwart“ in enger Zusammenarbeit mit dem ihm befreundeten Peter Nasarski 1988 erscheint. Beide Autoren schließen damit eine seit langem bestehende Lücke in der Historiographie des deutschen Bildungsangebots im Ausland.

Auch dem Auslandslehrerverband hat Harry Werner sein Leben hindurch die Treue bewahrt. Die Vorstandsmitglieder fanden leichten Zugang zu ihm, da er an allen Fragen der

Praxis und den Problemen der Basis interessiert war. Auch mir ist seine Teilnahme an den großen Mitgliederversammlungen in lebhafter Erinnerung. Bereits im Ruhestand, fand er mehrere Jahre hindurch Zeit für den Buchertisch der Verbandszeitschrift, den er mit seinem Sachverstand, seiner weitgefächerten Bildung, gelegentlich auch selbstbewusst, aber vor allem mit seiner eleganten Feder vorbildlich betreute.

Als meine Frau und ich im beiderseitigen Ruhestand Harry und Gretel Werner näher kennen lernen und in den Genuss seiner privaten Reiseberichte kommen durften, wurde uns klar, dass aus ihm auch ein brillanter Reiseschriftsteller mit profundem kulturhistorischem Wissen hätte werden können. Weniger bekannt ist, dass unter seinen Händen über mehrere Jahrzehnte eine schöne private Sammlung von Graphiken und Gemälden deutscher Expressionisten entstanden war, die er dem Besucher mit Stolz zu erläutern pflegte.

Am 17. Juni ist er, der nie ernstere Gesundheitsprobleme kannte, nach kurzer, schwerer Krankheit in Bonn von uns gegangen. Harry Werner hat sich um das deutsche Auslandsschulwesen verdient gemacht. Wir werden sein Andenken in Ehren halten.

Herrn Hermann Neumeister und Herrn Hans-Georg Becker danke ich für die Vermittlung von Daten und Hinweisen zu Harry Werners Lebensweg. «

○ Nachruf

Karlheinz Wecht (für den Vorstand des VDLiA)

Trauer und Bestürzung löste beim Vorstand des VDLiA die Nachricht vom Tod des Geschäftsführers des Weltverbandes der Deutschen Auslandsschulen (WDA), Herrn Gerhard Gauf, aus.

Herr Gauf hat während seiner Zeit als Verwaltungschef der Zentralstelle für den Auslandsschuldienst unsere Anliegen als Vertreter der deutschen Auslandslehrkräfte immer ernst genommen. Seiner freundlichen und hilfsbereiten

Art, seinem Überblick in allen Fragen des Auslandsschulwesens und seinen fundierten Kenntnissen der Verwaltung verdanken wir viel. Er war für uns ein Eckpfeiler unserer kritisch-konstruktiven Partnerschaft mit der Zentralstelle.

Als er vor wenigen Jahren die Geschäftsführung des WDA übernahm, sollten sich diese Kontakte noch intensivieren. Mit dem WDA und Herrn Gauf als Geschäftsführer fühlten wir uns bald im selben Boot. Unsere Ziele und

Interessen deckten sich in vielen Bereichen. Gemeinsam wollten wir dem Auslandsschulwesen bei den zuständigen Institutionen und Behörden sowie im Bundestag das notwendige Gehör verschaffen.

Noch im Frühjahr traf ich Herrn Gauf in Köln und im Herbst wollten wir in Berlin eine gemeinsame



Strategie für eine intensivere Lobbyarbeit für das Auslandsschulwesen entwerfen.

Der Vorstand des VDLiA trauert mit seiner Familie und ist zugleich dankbar für die Zeit, die wir mit Herrn Gauf gemeinsam an derselben Sache arbeiten konnten. Wir werden ihn sehr vermissen und in bleibender Erinnerung behalten. «

○ Interview mit Manfred Burghardt, dem langjährigen Leiter der Regionalgruppe Schleswig-Holstein

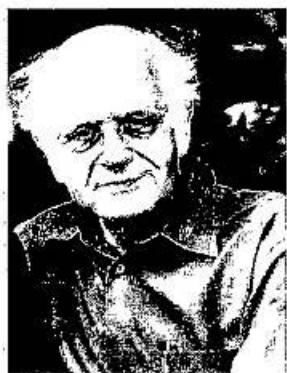
Warum ich 10 Jahre nach dem Schuldienst immer noch im VDLiA aktiv bin.

Nun, ich war 15 Jahre Ausländer, und das hat tiefe Spuren hinterlassen, die nicht mehr zu beseitigen sind, schon gar nicht im sogenannten Ruhestand, in dem man gern auf sein Leben zurückschaut. Was ich im Auslandsdienst und auf zahlreichen Reisen mit meiner Familie alles gesehen, gehört, erlebt und auch bewirkt habe, hat uns in vieler Hinsicht geprägt, unsere Lebensanschauungen und Bedürfnisse verändert. Zu den dauerhaften Nachwirkungen zählen vor allem auch die Begegnungen mit Menschen in anderen Kulturkreisen, zu denen wir nach wie vor Verbindungen pflegen. Doch die Kontakte zu Landsleuten hier, die außergewöhnliche Erfahrungen irgendwo in der Welt gemacht haben, sind uns ebenso wichtig. Und es ist eben der VDLiA, der Menschen dieser Art immer wieder zusammenbringt.

Wie ich zum Auslandsdienst kam.

Den Schlesiern wird nachgesagt, sie seien unter anderem heiter und unternehmungslustig, auch sehr geneigt, Fremdes anzuerkennen (Gustav Freytag). Davon ist mir offenbar einiges in die Wiege gelegt worden. Es gab jedoch auch glückliche Zufälle auf meinem Wege. Ich muss da wohl etwas ausholen. Seit meiner Schulzeit in Rinteln an der Weser interessierte ich mich besonders für die weite Welt, und ich studierte

dann Englisch, Erdkunde und Geschichte, um für mich Tore in die Welt hinaus aufzustoßen. Durch die enge Freundschaft mit einem Inder und einem Japaner in Kiel konzentrierten sich meine Blicke bald besonders auf Asien, und im Fernen Osten erfüllte sich unerwartet ein Traum. Dort begann dann alles, was mein Leben entscheidend beeinflussen sollte. Ein Glücksfall war es, dass ich als Austauschstipendiat der Universität Kiel (1958–60) nach Japan gelangte, nicht im Flugzeug, sondern auf einem Schiff in sage und schreibe 34 Tagen. Dabei wurden schon in den acht Hafenstädten, die wir am Rande von Asien anliefen, alle meine Sinne für den kulturellen Reichtum dieses größten Kontinents angeregt, ganz zu schweigen von Japan, das ich dann längere Zeit hautnah erleben konnte.



Manfred Burghardt

DS Tokyo?

Ja richtig, in Tokyo kam ich zum ersten Male mit einer deutschen Auslandsschule in Berührung. Als Ortslehrkraft durfte ich dort unterrichten, und da traf ich in der Oberstufe auf deutsche Schüler, die mit ihren Eltern schon einige Jahre

auf verschiedenen Kontinenten gelebt hatten und deshalb oft Kenntnisse aus eigenem Erleben vor allem in Erdkunde einbringen konnten. Sie hatten die Scheu gegenüber Fremdsprachen längst abgelegt und konnten recht gut auf Englisch oder Spanisch parlieren, zeigten sich weltgewandt und bereicherten natürlich den Unterricht. Das war für mich spannend, gefiel mir gut und spornte mich für meinen zukünftigen Weg an.

Und dann in Deutschland?

Zurück in Deutschland, ließ mich der Gedanke, zu gegebener Zeit einmal offiziell an einer deutschen Schule in Übersee zu arbeiten, nicht mehr los. Dass ich dabei zunächst immer Tokyo im Sinn hatte, kann man sich denken, aber genau das gelang trotz oder gerade wegen der engen Verbindungen dorthin nicht.

Ich war schließlich schon fest im Schuldienst verankert, hatte eine Familie und ein Haus, aber in mir immer noch die Vision vom Auslandsdienst. Ein Kollege, der an der Amani-Schule in Kabul arbeitete und darüber berichtete, gab mir in einem Gespräch den nächsten Ruck zum Handeln. Es müsse doch auch für mich noch eine grundlegende Veränderung auf dem beruflichen Wege geben, sagte ich mir, und nahm ein weiteres Mal das Bewerbungsverfahren auf mich, jetzt aber mit dem Hinweis „weltweit einsatzbereit“.

Eines Tages – ich konnte es kaum glauben – wurde mir die Schulleitung in Jakarta angeboten. Zwar stand Indonesien damals überhaupt nicht auf meiner Rechnung, dennoch griff ich sofort zu. Für den Inselstaat Japan hatte ich mich ja schon begeistern können, warum nicht auch für den größten Archipel überhaupt, der ebenfalls von zahlreichen Vulkanketten durchzogen ist. Als leidenschaftlicher Geograph durfte ich jubeln.

So lebten wir von 1977–83 in den äquatorialen Breiten Südostasiens. Traum und Vision waren Wirklichkeit geworden. Obwohl uns das feuchtheiße Klima zeitweilig recht zusetzte, schwärmt die Familie noch heute vom Leben und den Erfahrungen in den Tropen. Nach sechs Jahren kehrten wir wegen der drei Kinder zurück. Sie hatten die deutsche Schule, die damals nur bis Klasse 10 ging, hinter sich gebracht. Un-



Schulfest zum 10-jährigen Bestehen der DS Jakarta

ser Altoster hatte auch das IB von der amerikanischen Jakarta International School in der Tasche und wollte unverzüglich mit dem Studium in Deutschland beginnen. Es war keine Frage für meine Frau und mich, dem Bildungsweg der Kinder musste Vorrang gegeben werden.

Warum ich noch einmal hinaus wollte.

Es vergingen dann keine drei Jahre, bis ich wieder nach einer Aufgabe in Asien Ausschau hielt. Die Beurteilungen, die ich von den Prüfungsvorsitzenden und dem Leiter der Zentralstelle in der Hand hatte, ermutigten mich dazu. Meine Lehrjahre in Jakarta hatte ich offensichtlich bestanden, und auf dem Dienstweg in Schleswig-Holstein gab es keinerlei Hindernisse. Ich muss schon sagen, dass mich der Auslandsdienst in seinen Bann gezogen hatte, die Arbeit in Übersee war für mich nach den bisherigen Erfahrungen interessanter und vielseitiger als der Dienst im Inland, er bot immer wieder Neuland und Überraschungen. Auch die starke Stellung des Schulleiters war ein besonderer Anreiz für mich.

Einige Beispiele dazu?

Also der große Gestaltungsspielraum, der dem Kollegium und der Elternschaft auch noch zwischen den mitwirkenden Institutionen wie BVA/ZfA, KMK und Deutsche Botschaft war immer eine spannende Herausforderung, der ich mich gern stellte. Die einheimischen Behörden haben ja an der Deutschen Auslandsschule mit deutschem Schulziel kaum Einfluss. Ob es da einmal um den Schulneubau ging, den der Schulträger selbst finanzierte, die Personaleinstellung, den Finanzhaushalt, die Zusammenarbeit mit Schulen anderer Nationen, die Lehrplanarbeit in den Fächern, die besonders auch das Gastland und seine Region zu berücksichtigen hatten, das Jahrbuch, das Schularchiv oder ob es einfach nur um die Erstellung von Zeugnisformularen und Schreibheften für die verschiedenen Klassenstufen ging, der Schulleiter war immer und überall beteiligt. Zwar gab es dabei auch Reibereien mit dem Vereinsvorstand, der gelegentlich meinte, in seiner privaten Schule nach Gutdunken schalten und walten zu können, aber mit zunehmender Erfahrung und Geschick, vor allem auch mit asiatischer Gelassenheit war alles durchzustehen. Da ich selbst Violine und Saxophon spielte, lag mir die Förderung von Musik, Tanz und Theater immer besonders am Herzen, und als Kontrastprogramm ließ ich auch einheimische Musikanten und Tänzer in der Schule auftreten, was durchaus Anklang fand. Sie wissen ja, Schule ist mehr als Unterricht.

Bevorzugter Schulort für die zweite Vermittlung?

In Asien sollte auch der nächste Einsatzort liegen. Für uns kamen Singapur, Hongkong, Manila, Bangkok, New Delhi und Bombay in Frage, einige der dazugehörigen Länder hatten wir ja schon bereist. Eine entscheidende Voraussetzung für den nochmaligen großen Umzug war allerdings, dass meine Frau, obwohl sie als Ärztin hier eine angesehene Stellung hatte, wieder zustimmte. Und ich durfte mich glücklich schätzen, sie war einverstanden. Wie oft schon hatten mir Kollegen zugeflüstert, sie wären auch gern ins Ausland gegangen, aber die Ehefrauen seien dazu nicht bereit gewesen. Für solch eine ein-

schneidende Unternehmung, wie es der Auslandsdienst nun einmal ist, sind gemeinsame Interessen innerhalb einer Familie unabdingbar.

Es kam dann wieder völlig anders als erwartet, denn diesmal wurde mir die Leitung der Botschaftsschule in Ankara (1987–95) anvertraut, nur wenige Flugstunden entfernt, aber mit der Möglichkeit, kurzfristig mit unseren Kindern zusammenzukommen, die inzwischen alle auf dem Berufswege in Deutschland waren. Auch ein Vorteil, den wir uns recht schnell bewusst machten, sodass die Entscheidung für die Türkei umgehend getroffen wurde, ohne den Dienstort Ankara wie auch schon Jakarta vor der Vertragsunterzeichnung erst einmal in Augenschein zu nehmen, was später dann üblich wurde. Nur kurz: Die Schatzkammer Kleinasien, wo wir auf Zeugnisse der Hethiter, Griechen, Römer, der Christen und Muslime trafen, hat uns ebenso gefangen genommen wie vorher Südost- und Ostasien.



Unter den Prüfungskandidaten in Ankara

Gab es Probleme bei der Rückkehr nach Deutschland?

Für mich im Schuldienst kaum, denn ich hatte mich bewusst nicht um eine Funktionsstelle beworben, sondern bin beide Male ins Glied zurückgetreten, um weiterhin für neue Pläne offen zu sein. Meinem Wunsch entsprechend konnte ich an das Alte Gymnasium in Flensburg zu-



Deutsche Kinder in türkischen Trachten an der DS Ankara 1993

rückkehren, wo ich bereits dreizehn Jahre tätig gewesen war und den größten Teil des Kollegiums noch gut kannte. Meine Erfahrungen im Gebrauch des Englischen kamen den Klassen beim Unterricht wie auch auf Schulfahrten nach Großbritannien zugute, in Erdkunde konnte das Interesse durch anschauliche Berichte gesteigert werden. Meine mehrere tausend Dias umfassende Sammlung wie überhaupt der Einblick in andere Kulturen und auch die internationalen Begegnungen waren darüber hinaus eine Fundgrube für zahlreiche Lichtbildervorträge in verschiedenen kulturellen Kreisen von Schleswig-Holstein.

Als das Konzept der autonomen Schule hier zur Diskussion stand, glaubte man zunächst, sich die Erfahrungen der Auslandslehrer zunutze machen zu können, doch die Grundlagen der deutschen Privatschulen in der Welt sind, wie Sie wissen, hier einfach nicht vorhanden. Die Schulaufsichtsbehörde musste unter anderem auch die Finanz- und Personalzuständigkeiten weitgehend aus der Hand geben, und daran ist hier nicht zu denken.

Wie ging es den Kindern nach der Rückkehr?

Die hatten eher Schwierigkeiten bei der Wiedereingliederung in den innerdeutschen Schulen, jedoch weniger im Unterricht als im sozialen

Umfeld, denn sie hatten Trends in der Welt der Jugendlichen hier einfach nicht mitbekommen, und das, was sie als Erfahrungen mitbrachten, interessierte niemanden. Sie beklagten, dass sich nicht einmal die Lehrer nach ihren Auslandsjahren erkundigten. Ähnliches erlebte ich zu meinem Erstaunen auch im Kollegium. Da wurden manchmal ganz nebenbei merkwürdige Fragen gestellt, zum Beispiel nach dem angeblich „doppelten Einkommen“ oder dem „Leben unter Palmen am Meer“, aber Sie kennen das ja. Meist wurde überhaupt nicht vom Auslandsdienst, der mir doch so viel bedeutete, gesprochen. Oft drehten sich Gespräche um alltägliche Dinge, die für mich, der gelernt hatte, in fremdartigen Kulturkreisen zurechtzukommen, eher belanglos waren. Mit der Bemerkung, wir hatten das aber so und so gemacht, hielt ich mich bewusst zurück, es sei denn, es wurde überraschenderweise einmal danach gefragt.

Gelegentlich erkundigten sich junge Kolleginnen und Kollegen nach der Tätigkeit an Schulen im Ausland. Gern gab und gebe ich bis heute Informationen dazu, verweise natürlich auch auf den VDLiA, spreche die dienstlichen und privaten Dinge an und empfehle nach wie vor den Auslandsschuldienst als Chance des Lebens. Für den, der etwas hören will, gibt es ja unendlich viel zu berichten. Aus den Reaktionen kann man kaum auf Unternehmungsgestalt schließen: Man könne sich das ganz gut vorstellen, aber man habe ja nur eine befristete Stelle und müsse doch froh sein, überhaupt eingestellt worden zu sein. Oder: Man warte schon lange vergeblich auf die Übernahme in das Beamtenverhältnis, um sich aus gesicherter Stellung hier für eine Auslandstätigkeit bewerben zu können. Und auch: Ob es sich denn heute finanziell überhaupt noch lohne – also Probleme, die es für uns damals nicht gab.

Warum Mitglied des VDLiA?

Von Jakarta aus trat ich in den 70er Jahren dem Verband bei, nachdem mich mein Stellvertreter darauf aufmerksam gemacht hatte. Eine Vertretung der Interessen der deutschen Auslandslehrkräfte schien mir wichtig zu sein, und ich hoffte, aus der Zeitschrift aktuelle Informationen zu

bekommen, die für meine Aufgaben hilfreich sein wurden, was sich dann auch bald bestätigte. Wenn die Hauptversammlung in unseren Heimaturlaub fiel, dann waren wir selbstverständlich dabei, aber auch nach der Rückkehr und selbst nach dem Ausscheiden aus dem Schuldienst interessierte mich weiterhin, was sich im Auslandsschulwesen alles tut.

Übrigens sind die Hauptversammlungen des Verbandes auch ein Anlass zum Wiedersehen, zum Gedanken- und Erfahrungsaustausch neben den offiziellen Themen, die zur Diskussion stehen. Außerdem bieten die wechselnden Tagungsorte immer eine willkommene Nachhilfe für unsere Deutschlandkenntnisse, denn wegen der vielen Auslandsjahre sind uns doch einige Gebiete hier ziemlich unbekannt geblieben. Eine besondere Stadt und ihre Umgebung auf angenehme Weise kennen zu lernen, war immer auch ein Grund für die Teilnahme. Ich kann Ihnen versichern, dass die Begegnungen und Unternehmungen in Würzburg, Goslar, Regensburg, Konstanz, Freiburg, Schwerin, Passau und zuletzt in Dresden Erlebnisse waren, die wir nicht missen möchten.

Wie es zur Regionalgruppe in Schleswig-Holstein kam.

Es war und ist der lange Nachklang des Auslandsdienstes, der mich, wie schon angedeutet, veranlasste, Mitglied des Verbandes zu bleiben. Als ich von einer Regionalgruppe des VDLiA in Oldenburg horte, fuhr ich zweimal zu den Treffen dorthin und fand, was ich suchte, nämlich auslandserfahrene Lehrerinnen und Lehrer, mit denen man sich über Gott und die Welt unterhalten konnte. Es gab eine gemeinsame Wellenlänge, auf der es niemals an Gesprächsstoffen mangelte, und man traf auch alte Bekannte wieder. Dabei ergab sich schnell die Frage, warum es eigentlich solch ein Zusammentreffen nicht im Land zwischen Nord- und Ostsee gab. An die hundert Schleswig-Holsteiner waren damals im Auslandsdienst. Wie viele mehr mussten mit einem Schatz an Erfahrungen schon zurückgekehrt sein, warteten vielleicht auf eine weitere Vermittlung ins Ausland und suchten nach Gelegenheiten, sich mit anderen auszutauschen?

Jan Martinen setzte zuerst den Gedanken einer Regionalgruppe SH in die Tat um und lud 1998 nach Niebüll ein und ein weiteres Mal dann nach Kiel. Die Teilnehmer, etwa zwei Dutzend, waren sich darüber einig, derartige Treffen fortzusetzen. Doch die Leitung musste schon in andere Hände übergehen, weil der Initiator verkündete, dass er demnächst nach Bogotá ausreise. Wieder einmal unerwartet, wurde mir die Aufgabe zugedacht, die noch junge Regionalgruppe Schleswig-Holstein fortzuführen. Ich nahm an, denn ich hatte gelernt, Zusammenkünfte zu organisieren, und ich versprach mir davon, die Nahe zum Auslandsschulwesen und zu denen, die einmal damit zu tun hatten, noch für einige Zeit erhalten zu können. Das Leben ist für mich interessanter, wenn ich nicht nur meine Sachinteressen verfolge, sondern mich dem menschlichen Miteinander widme. Dabei fühle ich mich einfach besser.

Was hält die Regionalgruppe seit acht Jahren am Leben?

Sicherlich die Regelmäßigkeit, mit der zu den Veranstaltungen im Frühjahr und im Herbst eingeladen wird, auch die Treffpunkte jeweils an verschiedenen Orten in Schleswig-Holstein, so dass entweder die Nahe zu den Wohnungen der Kolleginnen und Kollegen oder aber die Umgebung und die kulturellen Sehenswürdigkeiten des ausgesuchten Ortes selbst Anreiz für die Teilnahme sind. Es ist natürlich erwünscht, dass die Ehefrauen mit ihren Erfahrungen vom Familienleben in der Fremde dabei sind. Das bringt interessante Aspekte an der Kaffeetafel hervor. Im Mittelpunkt steht immer ein Bericht mit Lichtbildern über eine Auslandsschule, über die Besonderheiten eines Gastlandes oder eine außergewöhnliche Reise; interessierte Zuhörer sind da garantiert, unabhängig von der Teilnehmerzahl, die über die Jahre zwischen zehn und dreißig lag.

Hilfe vom Verband und den Teilnehmern?

Ich muss hervorheben, dass ich viel Unterstützung von den Anwesenden erfahre. Meistens ist jemand bereit, sich um einen geeigneten Tagungsort zu kümmern, ein anderer bietet einen Vortrag mit Dias an, einvernehmlich wird das

Datum des Treffens bestimmt. Mir bleibt dann nur noch, die Einladungen zu versenden, für die mir der Geschäftsführer des Verbandes jeweils die neuste Liste der Mitglieder in Schleswig-Holstein und Hamburg zusendet.

Die Regionalgruppen werden vom Verband ausdrücklich unterstützt. Wir im Norden ha-

ben dazu noch den Vorteil, dass hier gleich drei Vorstandsmitglieder leben, die bei diesen Treffen in der Regel dabei sind und über ihre Arbeit und die allerneuesten Entwicklungen berichten können. Auch Hamburger Auslandslehrer sind schon dazugestoßen, und für Junglehrer und Nichtmitglieder sind die Treffen natürlich auch

Regionalgruppe Schleswig-Holstein

Datum	Ort/Treffpunkt	Lichtbildervortrag	Bemerkungen
1. 28.11.1998	Niebull „Friesenhof“	Kurzberichte über verschiedene Einsatzorte	Grundungsversammlung Initiator: Jan Martinen s. Zeitschrift 1/1999
2. 27.03.1999	Kiel „Seeburg“	Indonesien (Manfred Burghardt)	s. 3/1999
3. 06.11.1999	Rendsburg „ConventGarten“	Iran (Ingrid Bosert)	Neue Leitung: Manfred Burghardt s. 2/2000
4. 25.03.2000	Ratekau Realschule	Südafrika (Dr. M. Schäffler)	Vertreter der Fa. Dräger s. 3/2000
5. 30.09.2000	Glückstadt „Alte Muhle am Hafen“		Keine Projektionsmöglichkeit s. 4/2000
6. 24.03.2001	Ratzeburg „Café Bonhoff“	Äthiopien (Dr. H. C. Zapp und Frau Steinhagen-Zapp)	s. 2/2001
7. 05.10.2001	Kiel „Hotel Königstein“	Türkei (Manfred Burghardt)	Freitags ungünstig
8. 23.03.2002	Norderstedt „Kuckucksei“	Brasilien (Dr. H.-C. Jacobsen)	BLASchA-Vertreter s. 3/2002
9. 28.09.2002	Gut Weißenhaus / Holstein	Simbabwe (Karl Beyer)	s. 1/2003
10. 06.04.2003	Husum „Tina Café“	Ecuador (Lothar Rheinberger und Hannelore Beyer-Rheinberger)	s. 3/2003
11. 29.09.2003	Lübeck „Hotel Mowenpick“	Chile (Lothar Rheinberger)	s. 4/2003
12. 17.04.2004	Rendsburg „ConventGarten“	Nordamerika (Karl Beyer)	s. 3/2004
13. 23.10.2004	Malente / Gremsmühlen „Landgasthof Kasch“	Nordamerika (Thomas Wagener)	s. 1/2005
14. 09.04.2005	Mölln „Schwanenhof“	Kolumbien (Oliver Curth)	BLASchA-Vertreter s. 3/2005
15. 22.10.2005	Bad Bramstedt „Tulip Hotel“	China/Seidenstraße (Marion/Thomas Degenhardt)	Erstmal Stadtführung davor s. 4/2005
16. 13.05.2006	Bordesholm	Simbabwe (Karl Beyer)	s. 3/2006
17. 07.10.2006	Rellingen Hotel „Krupunker Park“	Sharjah (Dr. Peleikis, LK Geographie vom Gymnasium Dörpsweg)	s. 3/2006

offen, wenn sie Fragen zum Auslandsschulwesen und zu bestimmten Schulen und Ländern haben. Wo gabe es bessere Informationen als bei denen, die Erfahrungen in Afrika, Asien oder Amerika gesammelt haben?

Landesregierung, Wirtschaft, Öffentlichkeit?

Gelegentlich ist auch der Vertreter der Landesregierung Gast der Regionalgruppe anwesend. Er ist für die Auslandslehrer aus Schleswig-Holstein zuständig und kann als Mitglied des BLASchA die Politik, die von ganz oben kommt, bestens erläutern. Leider haben wir häufig zur Kenntnis nehmen müssen, dass die Finanzmittel wieder gekürzt und die Zahl der Lehrkräfte reduziert worden ist, was der deutschen Kulturpolitik nicht gerade förderlich sein kann. Der Versuch, Vertreter der Wirtschaft und der Medien für die Tagungen zu gewinnen, um einerseits auf negative Entwicklungen aufmerksam zu machen und andererseits den Sinn und Erfolg der deutschen Auslandsschulen in die breitere Öffentlichkeit zu tragen, ist dem relativ kleinen Kreis bisher nicht gerade gelungen.

Wünsche?

Selbstverständlich wünsche ich mir noch mehr Teilnehmer, aber ich mache mir keine Illusionen, es gibt eben auch frustrierte Auslandslehrer, die einen, weil sie in der Ferne nicht fanden, was sie sich erträumt hatten, und die anderen, weil sie danach hier in der deutschen Schule

nicht mehr recht Fuß fassen konnten. Wer sich bei der Regionalgruppe nicht sehen lässt, aber beim VDLiA bleibt, zeigt damit wenigstens an, dass er den Verband für wichtig hält, und das ist besser als zurückkehren und sofort austreten. Ansonsten überlassen die meisten die politische Arbeit dem kleinen Häufchen von Aktiven an der Spitze. Ist das nicht überall so?

Schlussbetrachtung

Im Laufe der Jahre ist die Regionalgruppe SH eine feste Einrichtung geworden, die sich den Blick in die Welt erhalten möchte, indem sie außer den Diskussionen über Anliegen des Auslandsdienstes den Kolleginnen und Kollegen Möglichkeiten bietet, von ihren Erfahrungen irgendwo auf dieser Erde zu berichten und auch Bilder zu zeigen. Das scheint mir sinnvoll zu sein, daran habe ich Freude und andere offensichtlich auch.

Dennoch – und das muss ich noch kurz ansprechen – kommt die Zeit für meinen Rückzug immer näher, und wir zusammen müssen uns nach einem Nachfolger umsehen, einem jüngeren, der mit frischen Erfahrungen und dem nötigen inneren Antrieb die Sache übernehmen und vielleicht auch mit neuen Anregungen weiter fördern möchte, und natürlich kommt auch eine Auslandslehrerin für diese Aufgabe in Betracht.

(Die Gedankenanstöße und Fragen stammen von Hans-Jürgen Peleikis.)

○ Neu im Vorstand

Johannes Geisler, z. Z. Referent des Vorstandes

- ab 1973 tätig an verschiedenen Gymnasien in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz
- 1986–1992 Escola Corcovado in Rio de Janeiro
- 1996–2005 Leiter der deutschen Abteilung am Çagaloglu Anadolu Lisesi (staatliches Gymnasium) in Istanbul
- z. Z. Altersteilzeit

Als ich gebeten wurde, im Vorstand des VDLiA mitzuarbeiten, habe ich nach kurzem Bedenken zugesagt. Meine 15 Jahre in den unterschiedlichen Kulturen im Ausland, zunächst im christlich geprägten Brasilien und später in der islamisch orientierten laizistischen Türkei, haben mir tiefe Einblicke in die Lebensweisen im



Ausland gegeben. Meine Erfahrungen und die Kenntnisse über Schulentwicklungen aus meinem Fernstudium Schulmanagement möchte ich im Verband zur Geltung bringen. Durch eigenes Erleben und die regelmäßige Teilnahme an den Verbandstagen sind mir die Probleme

der Auslandslehrer bekannt, daher möchte ich das Meine dazu beitragen, den Kollegen im Auslandschuldienst mit Rat und Tat zur Seite zu stehen und das Auslandsschulwesen – für mich die sinnvollste Auslandsinvestition für Kultur und Wirtschaft – engagiert zu unterstützen. ◀◀

○ Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Jan Hensen » Vor dem neuen Tore 25, 21339 Lüneburg
Horst Klein » Schönblickstr. 43, 75323 Bad Wildbad

Neue Mitglieder (Ausland)

Andreas Bocker » DS Sao Paulo
Tatjana Fietze » DS Teheran
Alfred Hitz » DS Lissabon
Claudia Kahler » DS Paris
Eva Kohler-Berner » Wroclaw/Polen
Elke Kuster » Sucre Bolivien
Lothar Oehlert » DS Teheran
Antje Schmedemann » DS Peking
Ulrike Zuschrott » DS Teheran

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Vivian Breucker » DS Quito
Jurgen Chien-Tasch » DS Thessaloniki
Holger Dähne » Novosibirsk
Nicola Dührberg » DS Dublin
Anette Ebert-Skyvalos » DS Thessaloniki
Stefan Hebele » DS Bogota
Heinrich Heinrichsen » DS Helsinki
Barbara Port-Heix » DS Thessaloniki
Joachim Schneider » DS Teheran
Manfred Seehausen » DS Malaga
Thomas Wagener » DSB Kairo
Eckart Weisse » Budapest
Walter Wittrodt » DS Toulouse

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Volker Allendorf (Col. Visconde III) » Mittelstr. 40, 34212 Melsungen
Wolfgang Baier (DS Bogota) » Pellwormstr. 13, 25813 Husum
Thomas Böhnke (DS Athen) » Grafelfinger Str. 124a, 81375 München

Peter Brieger (DS Stockholm) » Harksheiderstr. 70, 22399 Hamburg
Peter Clausen (DS Helsinki) » Beim Untervogt 5A, 21641 Apensen
Evelyn Diebold (Col. Visconde III) » Soruperstr. 8, 24986 Satrup
Dr. Anne-Marie Greving (Liceo Luigi Galvani/Bologna) » An den Rothen, 97080 Würzburg
Werner Groffmann (Bratislava/Slowakei) » Am Bahnhof 5, 78315 Radolfzell
Heinrich Hansen (DS Warschau) » Erlenweg 11, 56288 Kastellaun
Thomas Hauptmann (Istanbul Lisesi) » Liebigstr. 57, 35392 Gießen
Esther Herrig (DS Cali) » Gymnasiumstr. 31, 74072 Heilbronn
Hans-Norbert Hoppe (DS Rom) » Am Wall 12, 25421 Pinneberg
Helga John (DS Thessaloniki) » Marbergweg 6, 51107 Köln
Uta Knoll (DS Puebla) » Riedgasse 41, CH-4912 Aarwangen
Harald Krause-Leipoldt (DS Peking) » Insterburger Str. 4, 26127 Oldenburg
Leo Maletz (Deutsch-Franz. Gym. Buc) » Junkersstr. 48, 88250 Weingarten
Marianne Maser-Fröhling (Ulan Bator) » Straße des Friedens 54, 9212 Limbach-Oberfrohna
Karl-Heinz Müllem (Teneriffa) » Lohbergerkamp 14, 21255 Tostedt
Cordula Ramirez-Becker (DS Sevilla) » Im Kirchenfeld 26, 79249 Merzhausen
Christian Rohnisch (DEO Kairo) » Geschwister-Scholl-Str. 5, 49082 Osnabrück
Wolfgang Selbert (DEO Kairo) » Schulstr. 9, 53520 Schuld
Evelyn Viersbach (DEO Kairo) » Amorbacherstr. 4, 51107 Köln

Liste der Mitglieder, deren Anschrift wir suchen

Sandra Bekloer

Stefame Bock

Kai Furst

Michael Geschwandtner

Annerose Heidrich

Ester Herrig

Gerhard Kakuschky

Roland Kenschke

Jens Lahme

Ina Nolte

Herbert Reutter

Nikolaus Schmidt-Salzen

Kurt Warmstein

Simon Wörz

○ Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Allgaier, Dr. Dieter ■ Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel

Bauerdick, Rolf ■ Feldmark 19, 48249 Dulmen (Fotos)

Bergmann, Birgit ■ Niedersächsisches Kultusministerium, Ref. 33, Schiffgraben 12, 30159 Hannover

Borschel, Lilo und Edmund F. ■ Edmonton/Kanada, über Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln

Bruser-Sommer, Ehlert ■ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg, Schlossplatz 4, 70173 Stuttgart

Burghardt, Manfred ■ Osterallee 92, 24944 Flensburg

Dederding, Dr. Hans-Martin ■ Uspenskaja 60/2, 65045 Odessa/Ukraine

Dombois, Achim von ■ Rembrandtstr. 2, 50999 Köln

Egenhoff, Manfred ■ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn

Gaigl, Hartmut ■ Hindenburgstr. 90, 71229 Leonberg

Glabomat, Manuela ■ Fachbereich DaF/Institut für Germanistik, Universität Klagenfurt, Universitätsstr. 65–67, A–9020 Klagenfurt

Golembiewski, Gregor ■ Lyzeum-Internat, Kastanien-Allee 141, 236000 Kaliningrad, Russische Föderation

Gräschke, Carina ■ Hämmerlingstr. 3d, 12555 Berlin (Fotos)

Grotjahn, Prof. Dr. Rudiger ■ Am Huchert 5, 58456 Witten

Kaminski, Diethelm ■ Duckterather Str. 19, 51069 Köln

Kerscher, Rudolf ■ Birkenstr. 40, 86199 Augsburg

Kunkel, Arndt ■ Zeppelinallee 17, 45879 Gelsenkirchen

Lehmann, Jürgen ■ Karl-Heinschild-Weg 3, A–8630 Mariazell

Mangos, Stefan ■ German Subject Advisor, Department of Education, Privat Bag X895, Pretoria 0001, Südafrika

Müller, Dr. Bernd ■ Dahlemstr. 30, 63741 Aschaffenburg

Munderloh, Bernd ■ Kaspersweg 19, 26131 Oldenburg

Puteanus, Ute ■ Colegio Alemán, Av. Dr. Fco Soca 1356, 11300 Montevideo-Pocitos, Uruguay

Rottmann, Karin ■ Museumsdienst Köln, Riechartzstr. 2–4, 50667 Köln

Sauer, Dr. Manfred ■ Kimpelweg 49, 87700 Memmingen

Schleif, Dr. Susanne ■ DEO, P.O. Box 131, ET–12612 Ormann, Kairo

Schönberger, Wilfried ■ Gildehauserstr. 130, 48599 Gronau

Schröder-Klein, Anita ■ Senator für Bildung und Wissenschaft, Rembertiring 8–12, 28195 Bremen

Spantzel, Dr. Claudia ■ Martinskloster 19, 99084 Erfurt

Tulajova, Lenka ■ Cihlarska 40, 60200 Brn, Tschechische Republik

Weglage, Karin ■ Albachtenerstr. 99 d, 48163 Münster

Weischer, Heinz ■ Herrenstr. 27, 59073 Hamm

Wicke, Rainer E. ■ Amselweg 5, 51519 Odenthal

Wossidlo, Eckart ■ Höhenluft 17, 31542 Bad Nenndorf

Die Bilder mit Bildunterschriften stammen – wenn nicht anders belegt – in der Regel von den Autoren der jeweiligen Textbeiträge.

Hatte Claus G. Buhren in der vorletzten Ausgabe von *Deutsche Lehrer im Ausland* noch getitelt: „Auf dem Weg zur Zertifizierung“ (Nr. 2, 2006, S. 96–101), so liegen nun entsprechende Beschlüsse der fördernden innerdeutschen Stellen vor. Die dahinter stehenden Konzepte der Inspektion und Zertifizierung und sollen in diesem Heft dargestellt werden. Selbstverständlich ist, dass es sich um Planungen handelt, die weiterentwickelt werden, auch vor dem Hintergrund von zukünftigen Erfahrungen an Schulen und Diskussionsprozessen unter den Beteiligten.

○ Schulinspektion in Niedersachsen

Oder: warum wir das Rad nicht neu erfinden müssen

Anita Schröder-Klein

Während der Monate Februar und März bekamen die Mitglieder der Berichterstattergruppe „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an den deutschen Auslandsschulen“ das überraschend freundliche Angebot des Kultusministeriums in Niedersachsen, im Team an niedersächsischen Schulinspektionen in Gymnasien teilnehmen zu können. Dafür sei an dieser Stelle noch einmal ganz herzlich gedankt!

Es war für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine sehr interessante Erfahrung mit großem Erkenntnisgewinn. Bei dem Auswertungstreffen mit dem zuständigen Referenten im Ministerium, dem kommissarischen Leiter der niedersächsischen Schulinspektion und mehreren Inspektoren wurden zwar für einige Prozesse noch einige Anregungen und Veränderungsvorschläge eingebracht. Als Gesamteindruck wurde aber konstatiert, dass die Zweifel, die auf der Grundlage der theoretischen Kenntnisse an dem Inspektionsverfahren bestanden hätten, durch die praktische Anschauung ausgeräumt worden seien. Skepsis habe insbesondere gegenüber dem Verfahren der Unterrichtsbeobachtung bestanden, da die Erfassung der Unterrichtsqualität binnen einer 20-minütigen Beobachtungsphase als nicht ausreichend angesehen worden wäre.

Sehr beeindruckt war die Berichterstattergruppe von dem hohen Ausbildungsstand der niedersächsischen Inspektoren, die ihr durchweg standardisiertes Instrumentarium fehler-



Inspektoren bei der Dokumentenanalyse

frei beherrschten und in allen Kommunikationssituationen sehr souverän agierten.

Daher überzeugte das präsentierte und mit erlebte niedersächsische Inspektionsverfahren trotz ungeklärter Fragen bezüglich der Konsequenzen für die Einzelschulen die Mitglieder der Berichterstattergruppe. Dies führte zu dem – vom Land Niedersachsen großzügig gebilligten – Beschluss, die Übertragbarkeit der Inspektion auf die Auslandsschulen und deren spezifische Anforderungen zu prüfen und – wo notwendig – das Verfahren zu variieren und die notwendigen Ausbildungsmodule für die Inspektoren des Pilotdurchlaufs der Auslandsschulen von niedersächsischen Teamern konzipieren und durchführen zu lassen.

Der Blick auf eine externe Evaluation von Schulen-Annäherungen an die niedersächsische Schulinspektion als Modell für die Evaluation der Deutschen Auslandsschulen

Die Konzeption

Mit der Schulinspektion wird die Intention verfolgt, die Qualität jeder einzelnen Schule und die Qualität des niedersächsischen Schulsystems insgesamt festzustellen. Ziel ist es, Bereiche mit dringendem und langfristigem Verbesserungsbedarf zu identifizieren und eine Grundlage für Verbesserungen durch die Schule selbst und für Interventionen durch die Schulaufsicht zu schaffen.

Die Inspektion ist eine externe Evaluation, die von besonders ausgebildeten Mitarbeitern (Inspektoren) der Schulverwaltung durchgeführt wird. Eine Schulinspektion soll etwa alle vier Jahre erfolgen und hat eine doppelte Funktion. Sie zielt auf das Gewinnen von Daten, die ausgewertet, gebündelt, bewertet und an die Schulen in Form eines Feedbacks zurückgespiegelt werden. Zugleich erhalten Teile der Bildungsadministration und durch die Schule auch Teile der Öffentlichkeit die Ergebnisse der Inspektion.

Bezogen auf den Input wird erfasst, wie viele Lehrkräfte in der Schule tätig sind, welche Funktionsstellen vorhanden sind und wie viel weiteres Personal (Schulassistent, Pädagogische Mitarbeiter, Verwaltungsangestellte und Hausmeister) vorhanden ist. Auch werden ein Soll-Ist-Abgleich der erteilten Unterrichtsstunden, die Unterrichtsversorgung und die Mangelfächer in den Blick genommen. Ebenso wird der soziokulturelle Hintergrund der Schulerinnen und Schuler erfasst und festgestellt, mit welchen Empfehlungen die Schulerinnen in eine weiterführende Schule kamen. Auch die Räumlichkeiten der Schule (Schulgelände, Schulhof, Schulgebäude, Klassenräume) werden erfasst.

Der Blick wird auch auf Prozesse gerichtet, wenn erhoben wird, ob die Schule an Wettbewerben teilnimmt, wie der Stand der Schulprogrammentwicklung ist, an welchen Modellversuchen und Projekten sich die Schule beteiligt und welche Förder- und Integrationsmaßnahmen angeboten werden. Ebenso abgefragt werden Ganztagsangebote, Aspekte der Lernkultur und des Schullebens (Schüleraktivitäten, Schul-

fahrten, Schulveranstaltungen und Präventionsmaßnahmen). Zusätzlich wird die Kooperation der Schule mit externen Partnern, die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Aktivierung von Lehrerprofessionalität (Fortbildung) erfasst.



Schulhausbegehung

Die Ergebnisse der Schule geraten in den Blick, wenn untersucht wird, wie viele Unterrichtsstunden ausfallen, wie viele Schülerinnen und Schuler in den verschiedenen Schuljahren fehlten, mit welchen Abschlüssen sie die Schule verlassen und wie hoch der Anteil der Wiederholer in den verschiedenen Schuljahren ist und welche Zugänge und Abgänge die Schule zu verzeichnen hat.

Der Focus der Inspektion liegt auf der Beschreibung der Arbeit der Schule. Da das Ergebnis der Evaluation daran gemessen wird, ob die Schule dem „Standard“ entspricht, diesen übertrifft oder aber gravierende Qualitätsmängel zu verzeichnen sind, ist davon auszugehen, dass dabei vor allem die Leistungen der Schule insgesamt (insbesondere der Lehrkräfte und der Schulleitung) einer Prüfung unterzogen werden.

Die Inspektion geschieht auf der Grundlage der gesetzten Standards für die Qualität von Unterricht und Schule. Auf der Basis des Orientierungsrahmens Schulqualität wurde ein „Quali-



Interview mit Schulervertretern(-innen)

tatsprofil“ entwickelt. Darin ist eine Vorstellung von guter Schule und gutem Unterricht festgelegt, die den jeweils verwendeten Beobachtungsbogen zugrunde liegt. Der Focus der Inspektion liegt daher auf der Evaluation unterrichtlichen Handelns von mindestens fünfzig Prozent der Lehrkräfte in der Institution einer Schule.

Grundlage des Berichts sind die Analyse der Daten und Dokumente der Schule, ein Schulrundgang, Leitfadeninterviews mit der Schulleitung, ausgewählten Lehrkräften, Eltern und Schulerinnen und Schülern und anderen Beteiligten (Hausmeister, Schulassistent, Schulsekretarin) und die Beobachtung des unterrichtlichen Handelns (etwa 20-minütige Unterrichtsbesuche) auf der Grundlage eines Beobachtungsbogens.

Eine erste Rückmeldung wird sofort an die Schulloffentlichkeit gegeben. In einem angemessenen Zeitraum folgt ein ausführlicher Inspektionsbericht an die Schule, die daraus Konsequenzen ziehen soll. Die Schulleitung erhält den Bericht und hat entsprechend ihrer Zuständigkeit und Verantwortung zu handeln.

Das Inspektionsinstrumentarium

Seit sechs Jahren befasst sich Niedersachsen intensiv mit der systematischen Qualitätsentwicklung an Schulen. Mit dem Orientierungsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“ – an

dem sich auch die Berichterstattergruppe des BLASchA vor der Einarbeitung von auslandsspezifischen Komponenten orientiert hat – war ein Instrument für die Definition der Güte der Schulen entwickelt worden, auf dem weiter aufgebaut werden konnte: Für das „Qualitätsprofil“ mit 16 Qualitätskriterien und ca. 100 z.T. schulformspezifischen Teilkriterien ist er die Klammer zur Qualität der Einzelschule, die daraus folgend eine Qualitätsbewertung auf einer vierstufigen Skala (von überwiegend stark bis überwiegend schwach) erfährt. Eine gleiche oder ähnliche Skalierung wäre auch in den Qualitätsrahmen der Auslandsschulen noch einzuarbeiten, wie auch Teilkriterien für eine externe Evaluation/Inspektion noch zu erarbeiten wären. Das Gleiche gilt für die sehr detaillierten Leitfäden für die normierten Gespräche mit den Mitgliedern der Schulgemeinde (Schulleiter, nicht unterrichtendes Personal, Eltern, Schüler). Insgesamt aber konnte das bereits sehr ausgereifte Untersuchungsinstrumentarium aus Niedersachsen aber nach Anpassung an die spezifischen Gegebenheiten der Auslandsschulen durchaus Modellcharakter für die Externe Evaluation der Deutschen Auslandsschulen besitzen. Zu berücksichtigen ist bei der Anpassung für die Auslandsschulen allerdings auch das SEIS+ - Instrumentarium der Bertelsmann-Stiftung, das als Grundlage für die Selbstevaluation und das Peer Review genutzt wird. Die in diesen Evaluationsprozessen gewonnenen Erkenntnisse sollen – im Unterschied zu Niedersachsen – systematisch in die Fremdevaluation einbezogen werden.

Das Inspektionsteam

Das Inspektionsteam besteht in der Regel aus einem Tandem, in dem mindestens eine Person mit Lehrbefähigung und -erfahrungen in der inspeziierten Schulform vertreten ist.

Für die Auslandsschulen ist eine gemeinsame Bund-Länder-Inspektion mit einem demzufolge „gemischten“ Inspektionsteam mit Vertretern beider Seiten sowie – bei Bedarf – weiterer schulischer Experten vorgesehen.

Von den sehr professionell operierenden niedersächsischen Experten gingen wichtige Impulse zur Reflexion der Voraussetzungen ihrer Tä-

tigkeit aus: Sie überzeugen durch Identifikation mit der veränderten Berufsrolle und durch ihre Kenntnisse in Gesprächsführung, Testtheorie und bildungspolitischen Rahmensetzungen.

Die Berichterstattergruppe „Qualitätsentwicklung und -sicherung in den Deutschen Auslandsschulen“ nimmt daher das Angebot des Landes Niedersachsen gerne wahr, an eigens für zukünftige Auslandsschulinspektoren konzipierten Ausbildungsmodulen mit bereits erprobten Instrumenten und unter Anleitung niedersächsischer Teamer teilzunehmen. Diese Ausbildung wird mit einer Prüfungsinspektion in einer „Real-situation“ und – bei Bestehen – der Zertifizierung abschließen.

Das Verhältnis von Schulinspektion, Schulaufsicht und Beratung

Ahnlich wie von den Erlassgebern im Land Niedersachsen, die sich auf Erfahrungen aus dem Schulversuch „Quiss“ (Qualitätsentwicklung in Schulen und Schulbehörden) der Bund-Länder-Kommission für das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland beziehen können, werden auch für das Auslandsschulwesen die Bereiche Inspektion, Aufsicht und Beratung der

ordnet. Damit kann keine Behörde der anderen Weisungen erteilen, aber im Interesse der Schulen wird eine gute Kooperation vorausgesetzt. Der zuständige Schulaufsichtsbeamte wird über die Durchführung und das Ergebnis der Inspektion informiert und es wird eine nachhaltige Begleitung der von der Schule eingeleiteten Verbesserungsmaßnahmen erwartet. Sollte die Inspektion jedoch einen „dringenden Verbesserungsbedarf“ an einer Schule feststellen und infolgedessen eine fokussierte Nachinspektion festgesetzt haben, ist die Schulaufsicht aufgefordert, eine Zielvereinbarung mit der Schule über ein Maßnahmenkonzept abzuschließen.

Eine solche vertragliche Regelung wäre im Auslandsschulwesen generell für alle Schulen zu erwägen, da die Zielsetzungen der Schule dadurch transparenter und überprüfbarer würden ohne ihre Eigenständigkeit einzuschränken.

Die Möglichkeit für Schulen, sich sowohl für die Interpretation der Ergebnisse der Analyse der Schulinspektion als auch für die Entwicklung von Optimierungskonzepten mit Zeitrahmen und Priorisierungen Unterstützung bei Fachpersonal (Schulentwicklungs-, Evaluationsberater, Prozessmoderatoren u. a.) zu holen, ist bisher in Niedersachsen zwar bedacht, bisher aber nicht institutionalisiert worden. Es ist allerdings bereits ins Blickfeld genommene Praxis – in der Anzahl jedoch noch nicht vergleichbar mit Vorgehensweisen in den Deutschen Auslandsschulen –, dass Schulen sich an professionell ausgebildete Trainer, Coaches, Berater von ländereigenen Fortbildungsinstituten oder selbständigen Instituten wenden und sich Beratung mit eigenen Budgetmitteln einkaufen. Auch schulinterne oder andere Fortbildungsmaßnahmen, die in Reaktion auf Inspektionsergebnisse angeraten sind, werden auf diese Weise finanziert.

Dadurch ist sichergestellt, dass es keine Personalunion von Inspektoren, Schulaufsicht und Beratung und damit auch keine für die Schulen irritierende Verquickung von Aufgaben in unterschiedlichen Rollenzuweisungen geben kann. Mit klaren Definitionen und Zuordnungen können Schulen dagegen funktional umgehen und die Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Ansprechpartnern pragmatisch und erfolgver-



Interview mit dem Schulleiter

Schulen als grundsätzlich getrennt angesehen. Da die Inspektion einen Teil der Aufgaben der klassischen Schulaufsicht übernimmt, wird beiden Einrichtungen in Niedersachsen ein gleichrangiger Status als nachgeordnete Behörde des niedersächsischen Kultusministeriums zuge-

sprechend gestalten. So sind die Schulen in Niedersachsen beispielsweise aufgefordert, die Tätigkeit der Inspektoren nach Beendigung ihrer Arbeit zu bewerten. Damit wird ein Zeichen gesetzt für eine veränderte Kommunikationskultur zwischen Schulen und Schulbehörden, die Hoffnung macht: Akzeptanz und gegenseitiges Feedback werden höher eingeschätzt als Weisungen in Top-down-Manier.

Auftrag und Ausblick

Das niedersächsische Schulinspektionssystem bringt – trotz einiger noch ungeklärter Fragen und noch im laufenden Prozess auftretender Probleme – Vorteile für alle an Schule Beteiligten: Durch den geschulten „Blick von außen“ wird die Einzelschule einer systematischen Analyse unterzogen, die ein Systembeteiligter nicht leisten könnte. Die Gesamtsicht, die zu einer Stärken-Schwächen-Analyse der gesamten Arbeit in der Schule führt, bestätigt Erfolge, legt aber auch Defizite offen, die behoben werden sollten. Mit der nicht personengebundenen Auswertung der Kernbereiche von Schule wird eine etwaige Bloßstellung von Beteiligten vermieden, vielmehr werden Schulleitung und Kollegium dazu ermutigt, sich selbstverantwortlich um die Qualitätsentwicklung ihrer Schule zu bemühen. Die Einzelschule kann sich datengestützt in das Verhältnis zu anderen Schulen setzen und durch Austausch von best practice mit Schulen und Kooperation mit außerschulischen Partnern kann die Öffnung von Schule vollzogen werden.

Die Schulinspektion fördert dadurch die Identifizierung der gesamten Schulgemeinde mit „ihrer“ Schule.

Sie stellt darüber hinaus aggregierte Daten für die Schulbehörden zur Verfügung, um ein Systemmonitoring zu ermöglichen, das Mutmaßungen über die Güte ihres Schulsystems in faktengestützte Thesen überführen kann. Schließlich erlangen die Schulbehörden auf diese Weise ein unverzichtbares Steuerungswissen, um durch gezielte „Input“- und Prozesssteuerung einen besseren „Output“ zu erzielen, und werden damit selbst zu „lernenden Organisationen“.

Insgesamt wird damit der Anspruch der niedersächsischen Schulinspektion – der sich auch auf das Auslandsschulwesen übertragen ließe – eingelöst, eine dienende Funktion für die Schulen zu haben und sich als Serviceleister und nicht als Weisungsbefugter zu verstehen. ◀◀

Zur Autorin

Anita Schröder-Klein ist Prüfungsauftraggeberin der KMK für das Land Bremen und Mitglied in der Berichterstattungsgruppe „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in den Deutschen Auslandsschulen“ des Bund-Länderausschusses für das Auslandsschulwesen.

● Kontakt

anita.schroeder-klein@bildung.bremen.de

○ Schulinspektion für deutsche Schulen im Ausland beschlossene Sache

Ehlert Brüser-Sommer

Der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) hat in seiner Sitzung am 18.09.2006 beschlossen: „Alle deutschen Schulen im Ausland werden von Bund und Ländern gemeinsam in einem Zeitraum von 2007 bis 2010 inspiziert. Grundlagen sind der Bund-Länder-Qualitätsrahmen für deut-

sche Schulen im Ausland sowie die Qualitätsdokumentationen der einzelnen Schulen.“

Mit dieser Form externer Evaluation treten Qualitätsentwicklungsprozesse der vergangenen Jahre in die letzte Phase ein. Im Inland wie im Ausland hatte Schulentwicklung mit systematischer Unterrichtsentwicklung, Personalentwick-

lung und Organisationsentwicklung begonnen. Schulen haben in diesem Prozess eine größere Eigenverantwortlichkeit gewonnen. Dies trifft für deutsche Auslandsschulen als private Schulen in besonderem Maße zu.

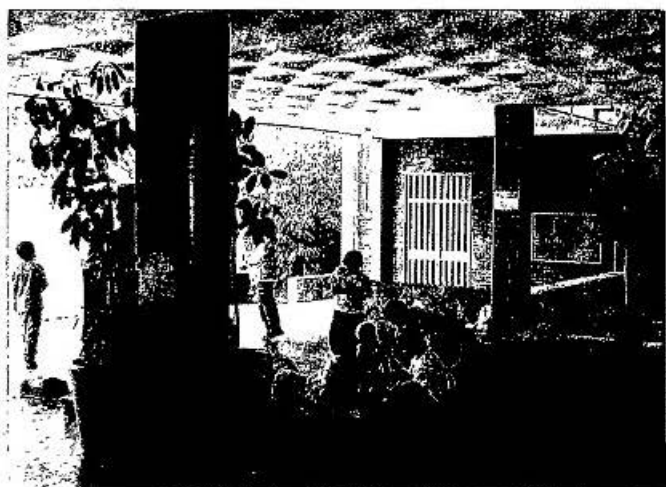
Internationale Vergleichsuntersuchungen wie PISA haben deutlich gemacht, dass Staaten mit einem hohen Maß an Eigenverantwortung für Schulen besonders gute Ergebnisse erzielen. Dies gilt aber nur, wenn zugleich verbindliche Leistungserwartungen festgelegt sind und die Leistungen der Schulen systematisch überprüft werden. Michael Schratz spricht in diesem Kontext von *Dezentralisierung* und weist auf die Notwendigkeit einer Evaluation hin: „Wenn Schulen (...) unabhängiger werden, besteht eine entsprechend größere Notwendigkeit für Überprüfung und Vergleiche.“¹ Aus diesem Zusammenhang wurde allgemein die Schlussfolgerung gezogen: Qualität bedarf schulischer Gestaltungsräume auf Grundlage klarer Maßstäbe und regelmäßiger Rechenschaftslegung über erreichte Ergebnisse. Dieser Zusammenhang deutet zugleich auf eine Akzentverlagerung von einer Input- zu einer Outputsteuerung hin. Kompetenzbildungsstandards, Vergleichsarbeiten, zentrale Abschlussprüfungen und eben eine Fremdevaluation legen Ergebnisse der Schulen offen.

Evaluation in Pädagogisches Qualitätsmanagement einbinden

Mittlerweile sind sich viele deutsche Auslandsschulen mit Mitteln der Selbstevaluation ihrer besonderen Stärken und Schwächen bewusst geworden und haben Prozesse der Qualitätsentwicklung an den festgestellten Ergebnissen ausgerichtet. Eine möglichst objektive Messung von Qualität erfordert den unparteilichen, unbefangenen Blick von außen. In einem Zwischenschritt zwischen Selbst- und Fremdevaluation planen Schulen deshalb einen Besuch durch *kritische Freunde* (*Peer Review*).

Erst international und mittlerweile auch in Deutschland hat sich die Überzeugung durchgesetzt, dass eine systematische und professionelle Form von Fremdevaluation notwendig ist, um ein möglichst objektives Abbild des Qualitätsprofils von Schulen zu gewinnen. Bereits im

Schuljahr 2005/2006 hat das Land Niedersachsen deshalb angefangen, alle Schulen des Landes im Rahmen einer *Schulinspektion* zu evaluieren.² Weitere Bundesländer folgen.



Lebensraum deutsche Schule

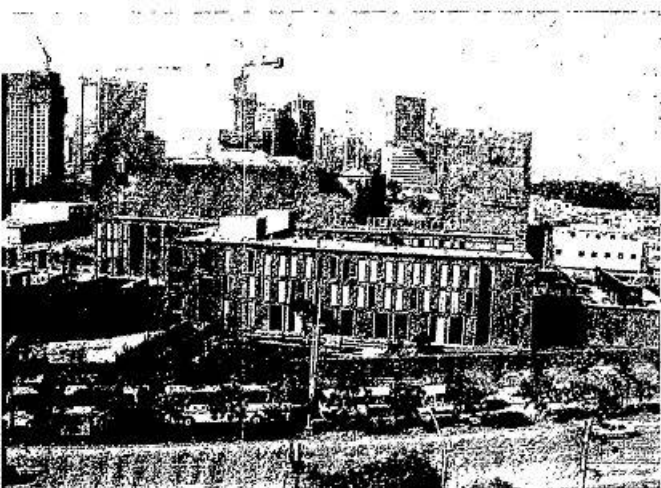
Bund-Länder-Inspektion (BLI)

Für die Auslandsschulen ist zu erwarten, dass bei einer ersten Inspektionsrunde im Schuljahr 2007/2008 mit Schulen begonnen wird, die ein Interesse äußern, an einer Pilotphase teilzunehmen. Nach einer Auswertung der Erfahrungen und einer Optimierung der Verfahren und Instrumente ist geplant, über einen Zeitraum von mehreren Jahren alle Auslandsschulen zu besuchen. Schulinspektion ist integrativer Bestandteil eines umfassenden Pädagogischen Qualitätsmanagements.³ *Begründungen und Ziele der Schulinspektion* werden – ausgehend vom niedersächsischen Modell – in dem nebenstehenden Beitrag von Anita Schroder-Klein dargestellt. Im vorliegenden Beitrag soll

1 Michael Schratz/Lars Bo Jakobsen/John MacBeath/Dennis Meuret: *Serena, oder Wie Menschen ihre Schule verändern*, Innsbruck 2002, S. 131.

2 Vgl. Herbert Buchen/Leonhard Horster/Hans-Gunter Rolff (Hg.): *Schulinspektion und Schulleitung*, Stuttgart 2006.

3 Vgl. Guy Kempfert/Hans-Gunter Rolff: *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement*, Weinheim und Basel 2005.



Liegenschaft einer deutschen Schule in Asien



Qualitätsschule der Bundesrepublik Deutschland

len die Eckpunkte des an Auslandsschulen geplanten *Verfahrens* genannt werden.

Die Grundlage der Fremdevaluation in Form der Bund-Länder-Inspektion (BLI) wird zum einen der „Qualitätsrahmen für deutsche Schulen im Ausland sein“, der als ein *Idealbild guter Schule* zu verstehen ist. In den unten angefügten Textkästen finden sich ein Auszug aus dem Qualitätsrahmen sowie der einleitende Text, der den Begründungskontext sowie Ziele der Schulinspektion nennt. Inspektion stellt zum einen die akuten Ergebnisse und Erfolge von Schulen fest, möchte Schulen aber auch bei ihren eigenen langfristigen Qualitätsprozessen unterstützen. Deshalb wird zum anderen auch die Qualitätsdokumentation der Schule selbst herangezogen, wenn die Qualität einer Schule ermittelt wird. Die Evaluation der Schule selbst wird evaluiert.

Was ist eine Fokus-Evaluation?

Selbstverständlich können schon aus Zeit- und Kostengründen nicht sämtliche Qualitätsfacetten einer Schule begutachtet werden. Auch ist bekannt, dass gerade gute Schulen ein eigenständiges Profil aufweisen. Standardbildung und Profilierung werden nicht als widersprüchlich angesehen, sondern bedingen einander. Auch deshalb hat die BLI den Charakter einer Fokus-Evaluation und evaluiert nur bestimmte Qualitätsbereiche, die entweder einen unverzicht-

baren Kernbereich schulischer Qualität ausmachen oder von den Schulen selbst ausgewählt werden. Dabei umfasst das definierte Pflichtsegment genauso wie das Wahlsegment der Schule je 30 % der gesamten Kriterien. Die darüber hinaus gehenden 40 % der Qualitätskriterien werden nicht systematisch im Rahmen der Inspektion untersucht. Das, was die Schulinspektoren in diesen Bereichen wahrnehmen, geht allerdings in das Wortgutachten des Abschlussberichts ein.

Wie werden Daten erhoben und bewertet?

Der zugrunde liegende „Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für deutsche Schulen im Ausland“ umfasst 6 Qualitätsbereiche (z.B. *Ergebnisse und Erfolge der Schule*), 73 Qualitätskriterien (z.B. *Das unterrichtliche Angebot fördert die Kreativität und Gestaltungskompetenz der Schüler im Rahmen eigenverantwortlichen Handelns*) und so genannte Indikatoren, die anzeigen, ob die Kriterien erfüllt werden (z.B. *Im Unterricht ist ein hoher Anteil an Schüleraktivitäten zu beobachten*).

Den Kriterien entsprechen 5 Bewertungsstufen zwischen 0 und 100 % der Punkte. Wenn keine Bewertung möglich ist, etwa weil die Schule eine Expertenschule ist und der Begegnungscharakter nur wenig ausgeprägt sein kann, wird das entsprechende Kriterium aus der Bewertung

herausgenommen. Die Kriterien werden in diesem Fall durch andere ersetzt oder die fehlenden Punkte proportional zu den übrigen Ergebnissen vergeben.

Insgesamt umfasst der Qualitätsrahmen 1000 Punkte. Davon entfallen auf das von Bund und Ländern definierte Pflichtsegment wie auf das von der Schule gewählte Wahlsegment maximal je 300 Punkte. Insgesamt können also 600 Punkte bei einer Inspektion erreicht werden.

Wer sind die Inspektoren?

Die BLI wird durchgeführt von Inspektorentandems des Bundes und der Länder. Die Ausbildung der Inspektoren erfolgt in Zusammenarbeit mit dem Land Niedersachsen. Die Evaluation der Schulen erfolgt in regelmäßigen Rhythmen von drei bis fünf Jahren in Teams zu zwei bis vier Personen abhängig von der Größe der Schule. Geplant ist, dass erfahrene Auslandsschulleiter, Qualitätsexperten oder Wirtschaftsfachleute hinzugezogen werden können.

Die Inspektion vorbereiten und durchführen

Der Schulinspektion geht eine Vorabsprache mit dem Vorstand und der Leitung der Schule voraus. Anschließend übermittelt die Schule Dokumente, die das schulische Qualitätsmanagement ausweisen, und weitere Dokumente, die im Vorfeld durch das Inspektionsteam ausgewertet werden.

Die eigentliche Inspektion nimmt mehrere Tage in Anspruch und dient dazu, Daten zu gewinnen: Mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews werden mit allen relevanten Gruppen Gespräche geführt. Fragebogen werden ausgewertet. Halbstündige Unterrichtsbeobachtungen in einer Vielzahl von Stunden sollen dabei helfen, ein Profil der Unterrichtsqualität der Schule, nicht etwa der Lehrerinnen und Lehrer, zu erstellen. Eine Schulbegehung rundet das Gesamtbild ab. Der Schulbesuch endet mit einer vorläufigen Rückmeldung an die Schule. Einige Wochen später erhält die Schule einen schriftlichen Abschlussbericht. Dieser geht zum internen dienstlichen Gebrauch auch an die innerdeutschen fördernden Stellen (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Sekretariat der Kultusministerkonferenz der).

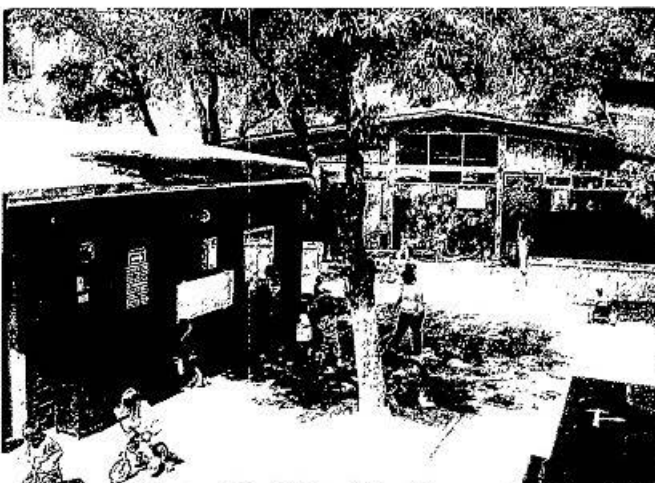
Bei einem schwachen Ergebnis der Schule sind Vereinbarungen zwischen den fördernden Stellen und den Schulen vorgesehen, die beinhalten, welche Schritte die Schule zu unternehmen plant, um Verbesserungen zu erzielen. Eine auf die Mangelbereiche fokussierte Nachinspektion überprüft, ob die geplanten Verbesserungen erreicht werden konnten. Werden bei der Nachinspektion erneut schwere Mängel festgestellt, kann dies unter Umständen auch Auswirkungen auf Art und Umfang der öffentlichen Förderung haben.

Mit den Ergebnissen der Evaluation umgehen

Was kommt nach der Evaluation? Wichtiger als die Diagnose ist die Qualitätsverbesserung selbst. Deshalb muss die Schule als Erstes die Ergebnisse des Abschlussberichts reflektieren. Auf der Basis dieser Ergebnisse sollte schulin-tern ein Aktionsplan zur Qualitätsentwicklung vereinbart und auch den fördernden Stellen in Deutschland zugeleitet werden. Zwar hat die Einzelschule die Hauptverantwortung für die Schulqualität. Die fördernden Stellen auf der anderen Seite aber haben die Verantwortung, für den Prozess der Qualitätsentwicklung Un-



Soziales Lernen



Kindergarten und Grundschulen gehören dazu

terstützungsinstrumente wie Fortbildungen und fachliche Beratung bereitzuhalten. Weitgehend ungeklärt ist bisher noch die Frage, wer die Unterstützung und Beratung in den Prozessen leisten kann, die auf die Fremdevaluation folgen. Die bis zum Beginn der Inspektion verbleibende Zeit muss genutzt werden, um geeignete Beratungssysteme zu entwickeln oder bestehende Systeme zu erschließen.

Chancen nutzen

Viele Schulen werden positive Rückmeldungen über ihren Entwicklungsstand erhalten. Im Gespräch ist ein Gutesiegel „Qualitätsschule der Bundesrepublik Deutschland“. Dieses Gutesiegel kann Schulen im Wettbewerb auf den Bildungsmärkten stärken.

Aus Inspektion soll Ermutigung für die weitere Schulentwicklungsarbeit erwachsen. Wichtiger als Diagnose, Rechenschaft oder gar Kontrolle ist, dass die Inspektion das Entwicklungspotential der Schulen offen legt und die Schulen bei ihren Qualitätsprozessen gestärkt werden. Gute Schule machen, das ist etwas, was alle am Pädagogischen Qualitätsmanagement Beteiligten verbindet. Nach der Präsentation der Inspektionsergebnisse vor der Schulöffentlichkeit an einem Gymnasium fasste der dortige Schulleiter die Chancen, die Inspektion eröffnet, in das folgende Schlusswort: „Das war eine Momentaufnahme. Wichtig ist die Fortsetzung. Dort, wo wir stehen, wollen wir dort bleiben? Ich bin mir sicher, dass gleich im Lehrerzimmer oder zwischen Eltern auf dem Gang der Diskussionsprozess weitergeht, der jetzt begonnen hat.“ Viele der anwesenden Schüler, Eltern und Lehrer antworteten mit stürmischem Applaus.

Den folgenden Antrag hat der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland beschlossen:

Bund-Länder-Inspektion für deutsche Schulen im Ausland (BLI)

Beschlussfassung

Alle deutschen Schulen im Ausland werden von Bund und Ländern gemeinsam in einem Zeitraum von 2007 bis 2010 inspiziert werden. Grundlagen sind der Bund-Länder-Qualitätsrahmen für deutsche Schulen im Ausland sowie die Qualitätsdokumentationen der einzelnen Schulen.

Problemstellung

Seit einigen Jahren erfahren Schulen im Inland wie im Ausland eine Stärkung ihrer Eigenverantwortung. Qualität bedarf schulischer Gestaltungsräume auf Grundlage klarer Standards, die aber mit regelmäßiger Rechenschaftslegung über erreichte Ergebnisse gegenüber den staatlichen Stellen verbunden werden müssen. Zu den bewährten Instrumenten einer entsprechenden Output-Steuerung wie Kennzahlen, Leistungs- und Fordervereinbarungen (LUF), Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten, zentrale Abschlussprüfungen tritt als neues Instrument, das die Qualität des Gesamtsystems Schule bewertet, die regelmäßige Schulinspektion des Bundes und der Länder (BLI) als Form einer Fremdevaluation hinzu.

Prozess zur Vergabe des Gütesiegels „Qualitätsschule der Bundesrepublik Deutschland“

Schulungsseminare zum Pädagogischen Qualitätsmanagement



Selbstevaluation als Ausgangspunkt

SEIS oder EIS-BW oder SEIS+
Evaluationsbericht der Schule

Grundlage



Peer Review einer „Nachbarschule“

Grundlage

- Leitfragen der Schule
- Evaluationsbericht der Schule
- Qualitätsrahmen für deutsche Schulen im Ausland

Peer-Bericht an die Schule



**Qualitätsdokumentation der Schule
mit Stärken-Schwächen-Analyse und Entwicklungsschwerpunkten**



bildet Grundlage für BLI mit dem QR

**Bund-Länder-Schulinspektion (BLI)
Abschlussbericht**



**Aktionsplan
der Schule**



**Vergabe des Gütesiegels
„Qualitätsschule der Bundesrepublik Deutschland“**

oder

Fokussierte Nachinspektion

○ „Honig saugen aus den Erfahrungen und Kompetenzen der Rückkehrer aus dem Auslandsschuldienst ...“

Ehlert Brüser-Sommer

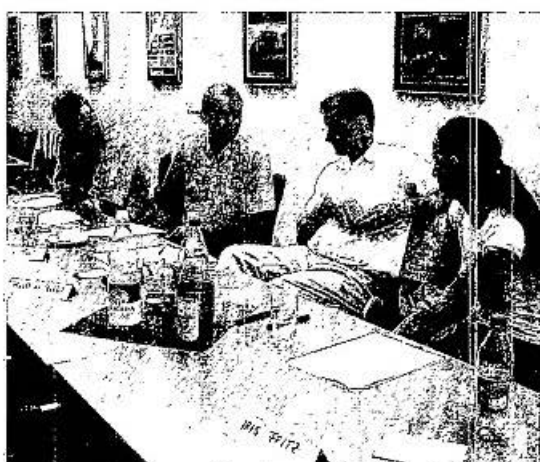
Am 7. Juli 2006 fand das erste Seminar für Rückkehrer in den Schuldienst Baden-Württembergs statt. Hintergrund ist der Auftrag des Amtschefs im Kultusministerium, MD Thomas Halder, die Personalressource der Rückkehrer besser zu nutzen. In diesem Zusammenhang fielen gegenüber dem BLASchA-Mitglied des Landes die Worte, das Land wolle „Honig saugen aus den Erfahrungen und Kompetenzen der Rückkehrer aus dem Auslandsschuldienst.“

Die Länder unterstützen die deutschen Schulen im Ausland dadurch, dass Lehrkräfte aus dem Inlandsschuldienst freigestellt und beurlaubt werden. Die entsprechenden Pensionsrückstellungen erbringen die Länder. Außerdem müssen entstehende Lücken in der Unterrichtsversorgung geschlossen werden. Nur zu verständlich ist daher, dass die Länder auch einen Gegenwert erhalten möchten. Dies sind vor allem der Erfahrungsschatz und die Kompetenzen, die beurlaubte Lehrerinnen und Lehrer bei der Rückkehr ins Heimatbundesland mitbringen. Für Lehrkräfte bedeutet diese Sichtweise, dass früher bei der Rückkehr gelegentlich gehörte Sätze wie „niemand wandelt ungestraft unter Palmen“ oder „jetzt müssen Sie sich

erstmal wieder hinten anstellen“ endgültig der Vergangenheit angehören sollten. Einige Jahre an deutschen Schulen im Ausland gearbeitet zu haben, das ist nicht länger karriereschädlich – im Gegenteil.

In den letzten Jahren haben sich die finanziellen Rahmenbedingungen für entsandte Lehrkräfte verschlechtert. Materielle Anreize können nicht mehr im gleichen Maße wie früher Lehrerinnen und Lehrer motivieren, für eine begrenzte Zeit Deutschland den Rücken zu kehren. Herr Lauer, Abteilungspräsident der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), hat deshalb darauf hingewiesen, dass zukünftig neben materiellen Anreize die Gewissheit treten muss, dass engagierte Arbeit im Ausland nach der Rückkehr im Heimatbundesland anerkannt und fortgeführt werden kann. Länderinteressen, Interessen der ZfA und Interessen der Lehrerinnen und Lehrer zielen hier in ein und dieselbe Richtung. Die Basis für eine Win-win-Situation ist gegeben.

Dem Rückkehrerseminar voran geht der Versand eines Rückkehrerbogens an alle baden-württembergischen Lehrkräfte im Ausland, die vor dem Vertragsende stehen, zusammen mit einer Einladung zum Seminar. Die ZfA sorgte dan-



Kollegen berichten von ihren Erfahrungen

kenswerterweise für die Weiterleitung. Der Rückkehrbogen fragt die im Auslandsschuldienst erworbenen Erfahrungen und Kompetenzen ab und wird den Regierungspräsidien übersandt, die damit über eine bessere Grundlage für die Zuweisung zu einer Schule und die weitere Personalentwicklung des Rückkehrers verfügen.

Gemischte Gefühle

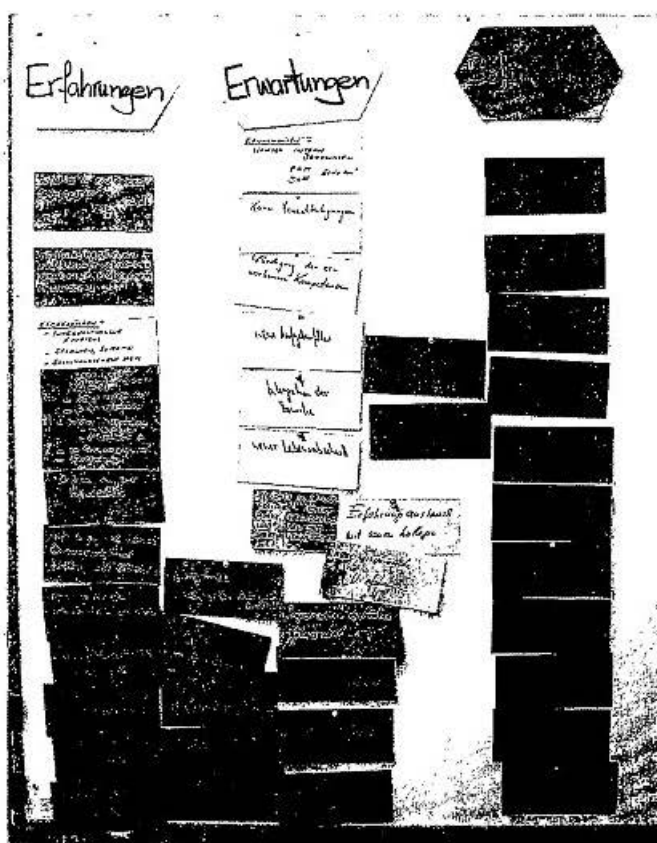
Wozu ein Rückkehrerseminar? Das Einladungsschreiben des Kultusministeriums zum Seminar führt dazu aus: Sie werden in einem Jahr in den inländischen Schuldienst zurückkehren. Vermutlich sehen Sie diesem neuen Abschnitt Ihrer beruflichen Laufbahn mit gemischten Gefühlen entgegen. Auf der einen Seite haben Sie wertvolle Erfahrungen gewonnen, verantwortungsvolle Aufgaben übernommen, sind hoch motiviert und mochten etwas von dem einbringen, was sie aus dem Ausland mitbringen. Auf der anderen Seite ist die Rückkehr mit Ungewissheiten verknüpft und löst möglicherweise Unbehagen aus. Die Rückübersiedlung ist eine Aufgabe, die ähnlich gut vorbereitet werden muss wie die Übersiedlung ins Ausland. Wir möchten Sie dabei unterstützen, dass dies gelingt.

Diesem Ziel entsprachen das Programm und die Referentenauswahl:

Rückkehrerseminar-Programm

- Begrüßung und Ziele des Seminars
- Vorstellungsrunde: Auslandsschuldienst – Dauer, Schule, besondere Erfahrungen
- Fragen der Teilnehmer an die Referenten
- Was hat sich in Baden-Württemberg Schulen in den letzten Jahren verändert?
- Erfahrungen von Rückkehrern: Wie ist Ihnen die Reintegration gelungen?
- Den Wechsel gestalten – worauf kommt es an?
- Abschlussrunde und Evaluation

Als Sachverständige waren Referentinnen der Regierungspräsidien Stuttgart und Tübingen sowie zeitweise eine für die Personalzuweisung an die Schulen zuständige Sachbearbeiterin anwesend. Außerdem der von Baden-Württemberg in den BLASchA entsandte Vertreter und KMK-Prüfungsbeauftragte für deutsche Schulen im Ausland.



Gesammelte Erfahrungen an der Pinwand

Im Zentrum des Interesses der Rückkehrer standen Fragen nach der Schulzuweisung und Perspektiven beruflicher Weiterentwicklung. Die Sachbearbeiterin des Regierungspräsidiums konnte überzeugend versichern, dass Rückkehrerwünsche meistens erfüllt werden können, wenn die Lehrerinnen und Lehrer frühzeitig, das heißt mindestens ein halbes Jahr vor der Rückübersiedlung, mit den Personalreferenten Kontakt aufnehmen. Zu diesem frühen Zeitpunkt stehen noch viele Optionen offen, weil das eigentliche Personalkarussell sich erst nach der Lehrerbedarfsprognose im 2. Schulhalbjahr zu drehen beginnt. Was Karrierechancen angeht, wurde deutlich, dass Auslandslehrer alle Chancen haben, aber auch keine Vorzugsbehandlung genießen.



Geizen Sie nicht mit Ihren Talenten – erwarten Sie aber auch nicht zu viel

Nach der Mittagspause begrüßte der Leiter des Gymnasialreferates im Regierungspräsidium Stuttgart/Abteilung Schule und Bildung, Herr Stasch, die Teilnehmer: „Das schulische System profitiert von Ihren Erfahrungen. Geizen Sie nicht mit Ihren Talenten! Erwarten Sie aber auch nicht zu viel.“ Auf dieser Linie lagen auch die Selbstreflexionen der Teilnehmer auf die Frage hin, welche Einstellungen und Verhaltensweisen bei der Rückkehr in den heimischen Schuldienst konstruktiv und welche destruktiv wären. Destruktiv: Alles besser zu wissen und zu können meinen. Konstruktiv: Bescheidenheit, zuhören und wissen, dass sich vieles zu Hause geändert hat und Wissenslücken bestehen – aber auch: Kompetenzen im richtigen Moment einbringen. Wie so oft geht es um eine Gratwanderung zwischen Zurückhaltung und Profilierung.

Informationen über schulische Veränderungen

Die Auswertungsrunde am Ende des Tages offenbarte große Zufriedenheit, aber auch Vorschläge zur Optimierung: Angeregt wurde für das kommende Jahr, dass die Seminarteilnehmer bereits im Vorfeld Fragen formulieren und Themenwünsche äußern können. Außerdem wurden Lehrkräfte aus beruflichen Schulen und Grundschulen bisher zu wenig angesprochen. Als besonders hilfreich wurden die Informationen über schulische Veränderungen der letzten Jahre empfunden: Kompetenzbildungsstandards, Trend zur eigenständigen Schule, Evaluation schulischer Systeme. Für die Leitung überraschend war die Rückmeldung, dass die Frage

nach einer optimalen Gestaltung des Wechsels vom Ausland ins Inland auf eher geringes Interesse stieß. Offenbar hatten die Teilnehmer wenig Bedarf daran, ihre Selbst- und Changemanagement-Kompetenzen weiter zu entwickeln.



Angeregtes Gespräch

Die Schlussevaluation erbrachte die anonyme Rückmeldung, dass alle Teilnehmer die Veranstaltung sinnvoll fanden und sich für eine Fortsetzung im kommenden Jahr aussprechen. ◀

Zum Autor

Ehlert Brüser-Sommer vertritt das Land Baden-Württemberg im Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) und gehört der Berichterstat-tergruppe Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an.

Ein Blick ins Archiv: Das Sprachdiplom bei seiner Geburt

Stephan Schneider

Zur Zeit der Einführung des Sprachdiploms von vor über dreißig Jahren existierten ja noch zwei Publikationen für die Auslandslehrer. Aus beiden Zeitschriften habe ich die entsprechenden Artikel bzw. Teile daraus kopiert, um einen kleinen Rückblick zu geben, wie alles begann.

Im Heft 7/8 „Der deutsche Lehrer im Ausland“ aus dem Jahre 1974 wird auf den S. 171–186 mitsamt fünf Anlagen das Ingangsetzen der wohl bekanntesten schulischen deutschen Sprachprüfung dokumentiert.

Diese Sprachprüfung (vgl. die Interpretationshilfen) wurde also in zwei Stufen zuerst in einigen DS „mit verstärktem Deutschunterricht“, an denen keine Reife-



oder andere Schlussprüfung abgenommen wurden, in Lateinamerika angeboten. Die Zahl der Sprachdiplomschulen unter den traditionellen deutschen Schulen im Ausland wuchs in den Folgejahren an. Schließlich erfuhr das Deutsche Sprachdiplom zuerst 1992 durch das Anadolu-Programm in der Türkei (Heft 1/06) eine noch größerer Ausweitung, die zwei Jahre später durch das

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND — 21. JAHRGANG — 1974, Nr. 7/8

Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz

Am 16. März 1972 hat die Kultusministerkonferenz den Beschluß gefaßt, ein deutsches Sprachdiplom zu schaffen, das dazu bestimmt ist, insbesondere Schülern deutscher Auslandsschulen als Nachweis ihrer Deutschkenntnisse zu dienen (Anl. 1). Wie es erworben werden kann, ist durch eine Prüfungsordnung vom 5. 10. 1973 und dazugehörige Ausführungsbestimmungen geregelt worden: Das Diplom wird nach einheitlichen Prüfungen in zwei Stufen zentral verliehen; die Anforderungen an die Prüfungen für Stufe I entsprechen den Kenntnissen, die bis zum 10. Schuljahr erworben sein sollen. Das Diplom der Stufe II gilt als Nachweis der für die Aufnahme eines Hochschulstudiums in der Bundesrepublik Deutschland erforderlichen Deutschkenntnisse.

Für die Vorbereitung und Durchführung der Diplomprüfungen wurde ein Zentraler Ausschuss für das Deutsche Sprachdiplom der KMK berufen (Anl. 2). Die Mitglieder dieses Ausschusses hatten schon seit 1970 in den beiden Arbeitsgruppen mitgewirkt, denen die Vorarbeiten für das Deutsche Sprachdiplom übertragen worden waren. Dabei hatte die „Arbeitsgruppe Chile“ in erster Linie die Aufgabe, unter Berücksichtigung der sich wandelnden Ziele und Methodik des Deutschunterrichts an den in Frage kommenden Schulen Vorschläge für die inhaltliche Gestaltung der Diplomprüfungen, zunächst der Stufe II, zu erarbeiten. Der Arbeitsgruppe Bonn oblag es, nach der Vorklärung von Grundsatzfragen die Vorschläge in die durch die innerdeutschen Wirkungen der Anerkennungsformel — Nachweis der für ein Hochschulstudium in der Bundesrepublik erforderlichen Deutschkenntnisse — gebotene Form zu bringen, den Entwurf einer Prüfungsordnung vorzulegen und die für die praktische Durchführung nötigen organisatorischen Regelungen vorzubereiten. An beiden Arbeitsgruppen waren Auslandslehrer bzw. ehemalige Auslandslehrer maßgeblich beteiligt.

Die ersten Prüfungen sollen im August 1974 durchgeführt werden, und zwar ausschließlich für die Stufe II. Welche Schulen zur Teilnahme an diesen ersten Prüfungen aufgefordert worden sind, ist einem Erlaß des Auswärtigen Amtes an die diplomatischen Vertretungen zu entnehmen (Anl. 3); der Vorsitzende des Zentralen Ausschusses hat den betr. Schulleitern die notwendigen Unterlagen übermittelt (Anl. 4).

Ein Überblick über die Prüfungsbestimmungen (Anl. 5) zeigt nicht nur, welche Anforderungen gestellt werden, sondern gibt einen Hinweis darauf, wie der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache auf der Oberschule im Hinblick auf die Prüfung künftig zu gestalten ist.

Auf Anregung des Schulreferats des Auswärtigen Amtes und im Einvernehmen mit dem Vorsitzenden des Zentralen Ausschusses und mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen veröffentlicht die Monatsschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ die folgenden Dokumente:

- Anl. 1 Zum Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 16. März 1972 über die Schaffung eines Deutschen Sprachdiploms
- Anl. 2 Zentraler Ausschuss für das Deutsche Sprachdiplom — Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 27. Oktober 1972 —
- Anl. 3 Schreiben des Auswärtigen Amtes vom 28. Februar 1974 mit der Liste der zur Teilnahme an der ersten Prüfung aufgeforderten Deutschen Schulen
- Anl. 4 Schreiben des Vorsitzenden des Zentralen Ausschusses vom 6. Februar 1974 an die Leiter der zur Prüfung August-Termin 1974 aufgeforderten Schulen
- Anl. 5 Die Prüfung für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz — Stufe II

Nach Auskunft des Vorsitzenden des Zentralen Ausschusses sind die abgedruckten Texte richtig interpretiert,

wenn der einleitende Absatz der Einführung in den Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 16. 3. 1972 (Anl. 1) so verstanden wird, daß Diplomprüfungen grundsätzlich nicht dort eingerichtet werden sollen, wo sie in den Augen der Schüler und Eltern mit umfassenderen und anspruchsvolleren deutschen Prüfungen — Reife- oder Schlußprüfung — zu deren Nachteil konkurrieren könnten, und

wenn unter den Sachverständigen, auf die sich der Zentrale Ausschuss bei der Festlegung der Prüfungsaufgaben und der Bewertung der Prüfungsleistungen stützen kann und tatsächlich stützt (Anl. 2, Ziffer 3), zurückgekehrte Auslandslehrer mit Erfahrung im Deutschunterricht verstanden werden.

Die ersten Diplomprüfungen der Stufe I sind für 1975 geplant. Auch für sie werden Vorarbeiten in Chile geleistet.

Auskünfte zur Prüfungsordnung und zu den Ausführungsbestimmungen erteilt der Vorsitzende des Zentralen Ausschusses (Anschrift am Schluß des unten abgedruckten Schreibens an die Schulen vom 6. Februar 1974).

große Interesse von staatlichen Schulen im Gebiet MOE und GUS am DSD derartige Ausmaße annahm, sodass eine Reform unausweichlich wurde.

Aus dem Schlussabschnitt des Artikels von G. Ullmann „Das Aufnahmeverfahren in die „Neue Sekundarstufe“ in den Mitteilungen, Meinungen, Materialien des VdLiA“ von 1975 kann man aber auch herauslesen, dass man sich



nach der Einführung und Durchführung des DSD Gedanken über die zu erwartenden „Rückkoppelungseffekte“ für Schulen „an Orten mit ungünstigen Voraussetzungen“ machte.

Inzwischen ist aber allen Beteiligten klar, dass das DSD aus der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik nicht mehr wegzudenken ist: Es hat sich bewahrt.

Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz

Zur Teilnahme an den ersten Prüfungen für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz / Stufe II im August 1974 sind 25 Schulen in Lateinamerika aufgefordert worden. Alle Schulen sind der Aufforderung gefolgt. Der Zentrale Ausschuss für das Deutsche Sprachdiplom hat 681 von 907 Prüfungsbewerbern aufgrund ihrer Leistungen in der schriftlichen und mündlichen Prüfung ein Diplom zuerkannt. Aus diesen Gesamtzahlen ergibt sich rechnerisch eine Erfolgsquote von 75 % als Mittelwert. Das Ergebnis an den einzelnen Schulen liegt erheblich darüber oder darunter. Der Einfluß örtlicher Faktoren – Umfang und Methode des vorausgegangenen Unterrichts, Zusammensetzung der Prüfungsgruppe nach der Muttersprache, vollständige oder nicht vollständige Anmeldung der Abschlußklassen usw. – ist unverkennbar und bedarf in jedem Fall der Analyse. Zu erwarten ist, daß der Rück-

koppelungseffekt zwischen Prüfung und Unterricht in wenigen Jahren auch an Orten mit ungünstigen Voraussetzungen deutlich spürbar wird.

Die nächsten Prüfungen der Stufe II werden im März, die ersten Prüfungen der Stufe I im April 1975 stattfinden. Beteiligt werden Schulen sein, deren Schuljahr nicht mit dem Kalenderjahr zusammenfällt (außer den Schulen in Mexiko, Puebla, Bogotá, Cali, Quito auch die Deutschen Schulen der Borromäerinnen in Kairo und Alexandrien).

Mit den Prüfungen im März und April 1975 beginnt die regelmäßige Folge jährlicher Prüfungstermine: Stufe II jeweils im März und August, Stufe I jeweils etwa sechs Wochen später. Die Zahl der Prüfungsteilnehmer dürfte bei den Frühjahrsprüfungen auf absehbare Zeit wesentlich geringer sein als bei den Herbstprüfungen.

Besuchen Sie unsere neu gestaltete
Homepage im Internet: www.vdliA.de!

○ Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz

Birgit Bergmann

Was ist das Deutsche Sprachdiplom der KMK?

Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz – kurz DSD – ist eine weltweit in fast 60 Ländern eingesetzte schulische Sprachprüfung, die auf allen drei Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) abgelegt werden kann. In seiner dreifachen Funktion als anerkannter Nachweis der für ein Studienkolleg bzw. für ein Hochschulstudium erforderlichen Deutschkenntnisse, als pädagogisches Instrument zum Aufbau eines modernen Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache sowie als Evaluationsinstrument und Kriterium für die Forderungswürdigkeit von Schulen im Ausland ist das Sprachdiplom ein wirkungsvolles und zukunftsweisendes Schulziel deutschsprachiger bilingualer Bildungsgänge.

Das Deutsche Sprachdiplom hat eine besondere Stellung unter den deutschen Sprachprüfungen durch seine Einbindung in schulischen Unterricht. Neben seiner Anbindung an deutsche Auslandsschulen gewinnt die Einführung des DSD an ausländischen staatlichen und privaten Bildungseinrichtungen wachsende Bedeutung.

Wie hat alles begonnen?

Der erste Anstoß zur Schaffung eines Deutschen Sprachdiploms kam vor mittlerweile fast 40 Jahren aus Südamerika, bis es 1974 endlich so weit war. Im August und September 1974 wurden die ersten Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, Stufe II, an 25 Schulen in Argentinien, Bolivien, Brasilien, Chile, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Kolumbien, Paraguay und Peru abgenommen. Vorausgegangen war der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.03.1972, ein „Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz“ insbesondere für Schülerinnen und Schüler deutscher Auslandsschulen zu schaffen.

Im Frühjahr 1975 wurden erstmals Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom, Stufe I, abgelegt. Seit dieser Zeit haben sich die Teilneh-



Frau Bergmann mit ZfA-Leiter Lauer in Prag bei der Übergabe des ersten Prüferzertifikats

merzahlen von zunächst jährlich knapp 1.000 auf jährlich über 16.000 gesteigert. Keine andere Deutschprüfung kann auch nur eine annähernd hohe Zahl an Prüfungen aufweisen. In den ersten 30 Jahren seit seinem Bestehen hat sich das DSD kontinuierlich weiter verbreitet. Die erste Ausweitung erstreckte sich von Lateinamerika auf das deutsche Schulnetz weltweit. Im Jahre 1992 nahmen elf türkische Staatsschulen mit Deutschunterricht (Anadolu-Programm) an den Prüfungen zum DSD teil, und im Jahre 1994 kam eine bis heute stetig wachsende Zahl von staatlichen Schulen in Mittel-, Ost- und Südosteuropa sowie in der Gemeinschaft unabhängiger Staaten hinzu (MOE/GUS). Das Jahr 1994 markiert eine Wende in der Geschichte des DSD. Nach den politischen Veränderungen in MOE/GUS kam es zu einem sprunghaften Anstieg des Interesses an deutscher Sprache und Kultur und zum größten Anstieg der Teilnehmerzahlen an den Prüfungen. Die Bundesrepublik Deutschland unternahm von Beginn an große Anstren-

gungen, um diese Länder in ihrem demokratischen und wirtschaftlichen Reformprozess zu unterstützen. Nicht zuletzt durch erweiterte Sprachkenntnisse hofften die Reformländer, den Anschluss an die wirtschaftliche Entwicklung Westeuropas zu gewinnen.

Im Rahmen auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik und auch im Rahmen der deutschen Wirtschaftspolitik ist das DSD ein zentrales Element zur nachhaltigen Förderung der deutschen Sprache. Es entstehen Netzwerke, auf die sich Außenwirtschaft und Kulturpolitik stützen können.

Wie wird die Qualität gesichert?

Nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1972 wurde der „Zentrale Ausschuss für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz“ (ZA) als Unterausschuss des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) berufen. Dem ZA gehören Vertreter der Länder und des Bundes an. Der Bund wird vertreten durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) im Bundesverwaltungsamt in Köln und durch eine Vertreterin/einen Vertreter des Auswärtigen Amtes. Den Vorsitz hat ein Bundesland inne. Seit seiner Berufung ist der ZA zuständig für die organisatorische Vorbereitung und Durchführung der Prüfungen, für die Festlegung der Prüfungsaufgaben, für die Bewertung der Prüfungsleistungen, für die Zuerkennung der Diplome und die Zulassung von Schulen als Sprachdiplomschulen. Die Zulassung einer Schule zu den Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom ist an bestimmte quantitative und qualitative Voraussetzungen gebunden, insbesondere an das Vorliegen eines didaktisch und methodisch fachgerechten Konzeptes auf gymnasialem Niveau, an der Ausrichtung des Unterrichts an dem Kompetenzgedanken des GeR sowie an das Vorhandensein einer für die Erteilung des Deutschunterrichts ausreichenden Zahl entsprechend qualifizierter Lehrkräfte. Diese Lehrkräfte nehmen an Fortbildungsveranstaltungen der Fachberaterinnen und Fachberater teil und erwerben nach entsprechender Prüferschulung ein Prüferzertifikat. Das Deutsche Sprachdiplom ist somit nicht nur ein anerkanntes hochwertiges

Zertifikat, sondern gleichzeitig ein Instrument, das dem Deutschunterricht ein strukturierendes und Leistungsstandards setzendes Ziel gibt. Die weltweit wachsende Akzeptanz und Anerkennung des Deutschen Sprachdiploms als Nachweis qualifizierter Deutschkenntnisse für Studium und Beruf, seine normgebende Funktion für die Gleichstellung anderer Sprachnachweise und seine profilbildende Rolle für einen leistungsfähigen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache und in Deutsch im fremdsprachigen Sachfachunterricht verpflichten zur Sicherung adäquater Prüfungsstandards und Prüfungsverfahren. Der Zentrale Ausschuss für das Deutsche Sprachdiplom betrachtet es als eine ständige Aufgabe, dies mit den Zielen eines modernen, kommunikations- und kompetenzorientierten Deutschunterrichts in Übereinstimmung zu bringen. Das Deutsche Sprachdiplom der KMK ist in besonderer Weise verpflichtet, internationalen Qualitätsstandards im curricularen, prüfungs- didaktischen, testtheoretischen und organisatorisch-administrativen Bereich zu genügen. Der ZA hat daher im Jahre 2003 eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die eine Anpassung der Prüfungsformate an den GeR vorgenommen hat. Verbunden damit war eine Modernisierung der Inhalte, eine Überarbeitung der Bewertungskriterien sowie eine testwissenschaftliche Fundierung, für die das TestDaF-Institut in Hagen als Partner gewonnen werden konnte.

Zurzeit liegen für alle drei Kompetenzstufen des GeR Modellsätze, erste Prüfungssätze, Prüfungsordnungen und Ausführungsbestimmungen vor. Die einzelnen Prüfungsteile (Leseverstehen, Hörverstehen, schriftliche Kommunikation, mündliche Kommunikation) sind in Pilotprüfungen vorerprobt worden. Mittels so genannter C-Tests – spezielle Luckentests zur Messung der allgemeinen Sprachkompetenz – soll in Zukunft eine Kalibrierung der Testteile Leseverstehen und Hörverstehen erfolgen. Damit wird sichergestellt, dass neue Testversionen zu vergleichbaren Resultaten führen. Wichtig ist eine gründliche Schulung derjenigen, die den Testteil „Schriftliche Kommunikation“ korrigieren. Ein weiteres Desiderat ist ein umfassendes Prüfertraining für den Testteil „Mündliche Kommunikation“.

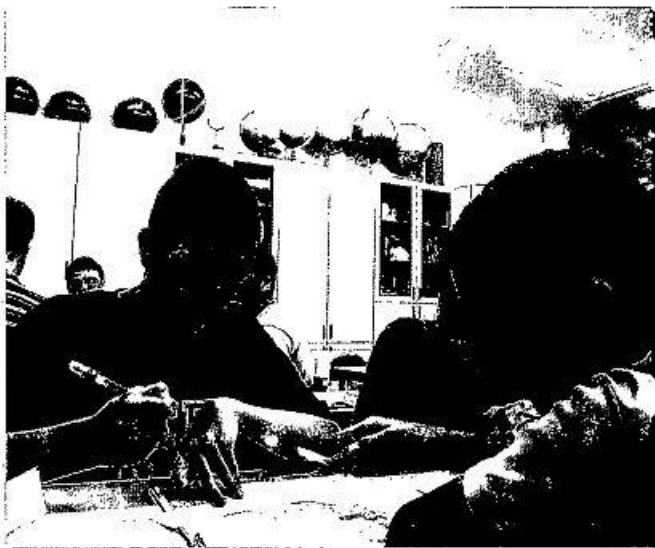
Seit 2005 hat das Deutsche Sprachdiplom durch ein eigenes Logo ein einheitliches Erscheinungsbild. Damit ist ein erster Schritt in Richtung einer *Corporate Identity* getan. Ein weiterer Schritt in diese Richtung wäre die Einrichtung einer zentralen Homepage für das DSD, an der zurzeit gearbeitet wird.

Wie geht es weiter?

Auch wenn das stetige Anwachsen der Prüfungsteilnehmer am Deutschen Sprachdiplom der KMK ein Hinweis auf das ungemeinere Ansehen dieser Sprachprüfung ist, und in einigen Ländern wie Estland, Lettland und in der Slowakischen Republik die DSD-Prüfung sogar als zentrale Abiturprüfung im Fach Deutsch abgelegt werden kann, hat sich der Zentrale Ausschuss und insbesondere das Auswärtige Amt für eine verstärkte Anerkennung des DSD in den Gastländern ausgesprochen. Damit soll die Attraktivität vor allen Dingen des Deutschen Sprachdiploms, Stufe II (in Zukunft DSD-Niveaustufe C1), weiter gesteigert werden. Bisher diente das erfolgreich abgelegte Deutsche Sprachdiplom als Sprachnachweis bei der Zulassung zum Studium in Deutschland, aber auch als Nachweis ausreichender Beherrschung der deutschen Sprache gegenüber Arbeitgebern und Behörden. Das weitergehende Ziel ist, dass Sprachdiplomabsolventen die Möglichkeit eingeräumt wird, eine Anerkennung des DSD bei schulischen Abschlussprüfungen und bei der Aufnahme an Hochschulen im eigenen Land etc. zu erwirken.

Besonders in einem Land wie Italien ist die Anerkennung des DSD der KMK durch die italienischen Universitäten als sogenannte „*Crediti Formativi Universitarii*“ von Bedeutung. Diese *Crediti* sind Bonuspunkte, die Kurse und Prüfungen an den Universitäten ersetzen. Bisher werden für das DSD noch keine solchen Punkte vergeben – im Gegensatz zu anderen Prüfungen zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse. Die italienischen Universitäten sind autonom, dennoch werden Empfehlungen des italienischen Bildungsministeriums und der Hochschulrektorenkonferenz berücksichtigt. Erste Versuche sind unternommen worden, das DSD bei den einschlägigen italienischen Behörden vorzustel-

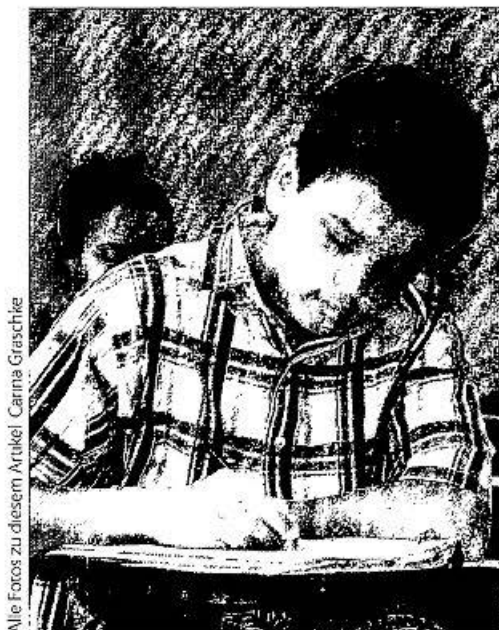
len, und auch die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes hat ihre Unterstützung zugesagt. Als erste italienische Universität hat Trento das DSD, Stufe II, als *Credito Formativo Universitario* anerkannt. Erfreulicherweise ist der Stellenwert des Deutschen Sprachdiploms in Italien trotz einer großen Konkurrenz der Fremdsprachen an den Schulen weiterhin gefestigt. Die mit Abstand größte Zahl an neu zugelassenen DSD-



Gruppenarbeit am 42. Gymnasium Warschau
Die Schüler lernen Geografie in Deutsch
– bereits in der 9. Klassenstufe

Schulen findet sich in Italien, was nicht zuletzt dem konzentrierten Einsatz von Fachberatung und Auslandsvertretung geschuldet ist.

In China hat sich im Berichtsjahr eine außerordentlich dynamische Entwicklung vollzogen. Zwei herausragende Schulen sind als neue DSD-Schulen zugelassen worden, zwei weitere wichtige Schulen stehen kurz vor der Zulassung. Darüber hinaus ist das Interesse in China an einer Qualifizierung der Schulen durch die Einführung des Deutschen Sprachdiploms, Stufe II, weiterhin sehr groß. Bei den genehmigten und künftigen Schulen handelt es sich um Elite-Einrichtungen des Landes, deren hoch qualifizierte Absolventen auch an deutschen Hochschulen gern gesehene Bewerber sind. Der Zentra-



Alle Fotos zu diesem Artikel: Carina Grashke

Lernt sonnenabends für das DSD
– ein Schüler in Boston

le Ausschuss wird den Aufbau eines Netzes von Sprachdiplomschulen in China weiterhin unterstützen. Erste Schritte sind mit der Entsendung einer Fachberaterin nach Peking und der zunehmend enger werdenden Zusammenarbeit mit Ministerien und Schulbehörden, deutscher Auslandsvertretungen und der deutschen Industrie und nicht zuletzt mit ausgewählten Schulen bereits unternommen worden.

Im Deutsch-Französischen Ministerrat wurde zum Ende des Jahres 2004 beschlossen, die Partnersprachen Deutsch und Französisch verstärkt zu fördern. Als gemeinsame strukturelle Maßnahme wurde beschlossen, den Schülern beider Länder ein institutionell anerkanntes Sprachzertifikat auf der Basis des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, Niveaustufe B1, anzubieten. Von französischer Seite wird angestrebt, nicht nur für Deutsch ein solches Zertifikat anzustreben, sondern für alle Fremdsprachen im Rahmen des schulischen Fremdsprachenberichts. In Frankreich erhofft man sich eine Verbesserung der Qualität des Fremdsprachenunterrichts über das Instrument der Zertifikate zu

erreichen. Das Sprachzertifikat Deutsch wird nach französischen Aussagen eine Vorreiterrolle einnehmen, da dieses als erstes Zertifikat bereits zum Schuljahr 2005/2006 eingeführt werden soll.

Im Spätsommer 2005 konnte die Kultusministerkonferenz der französischen Seite ein endgültiges Angebot unterbreiten, welches die flächendeckende Einführung des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz auf zwei verschiedenen Niveaustufen des GeR vorsieht, nämlich auf den Niveaus A2 und B1.

In zwei Arbeitsgruppen wird seit Herbst des vergangenen Jahres die Einführung des DSD in Frankreich vorbereitet. Der Vorsitzenden des Zentralen Ausschusses obliegt dabei die Federführung auf der deutschen Seite. Die Fortbildung der französischen Lehrkräfte im Bezug auf die Prüfungsformate des Deutschen Sprachdiploms der KMK erfolgt dabei unter der Beteiligung des Goethe-Instituts, welches diese im Auftrag der Kultusministerkonferenz durchführt.

Zu Beginn des Jahres 2006 wurde die offizielle Unterzeichnung zur Einführung des Deutschen Sprachdiploms auf den Niveaustufen A2 und B1 in Frankreich vorgenommen. Im Frühsommer 2006 nahmen die ersten französischen Schüler von ausgewählten Schulen an dem Projekt zur Zertifizierung ihrer Deutschkenntnisse teil. An einer Fortsetzung des Projekts wird intensiv gearbeitet.

Auch weltweit nimmt die Zahl der zugelassenen DSD-Schulen kontinuierlich zu, was für den Zentralen Ausschuss Ansporn ist, sich weiterhin weltweit für ein Deutschlandbild einzusetzen, das von Weltoffenheit, Toleranz und Kreativität geprägt ist. «

Zur Autorin

Birgit Bergmann ist Vorsitzende des Zentralen Ausschusses für das DSD der KMK.

○ Anforderungen an moderne Sprachprüfungen am Beispiel des neu gestalteten DSD der KMK

Rüdiger Grotjahn

Zur Notwendigkeit der Reform des DSD

Das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz (KMK) ist ein zentrales Instrument für eine nachhaltige Förderung der deutschen Sprache in der Welt – und zwar in zumindest dreifacher Hinsicht: a) als pädagogisches, Leistungsstandards setzendes Instrument im Rahmen des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache; b) als anerkannter, Norm setzender Nachweis der für ein Hochschulstudium in Deutschland erforderlichen Deutschkenntnisse; c) als Kriterium für die Förderungswürdigkeit von deutschen Schulen im Ausland (vgl. Bergmann 2005; Grotjahn 2005). Das DSD ist damit ein wichtiger Baustein eines umfassenden Konzepts des Pädagogischen Qualitätsmanagements für Deutsche Auslandsschulen (vgl. Rolff 2006).

Insbesondere beim DSD II handelt es sich damit um einen so genannten *high stakes test* mit erheblichen Konsequenzen für Prüflinge und Schulen (vgl. zum Folgenden auch Grotjahn 2005). Ein solcher Test¹ sollte möglichst hohen Qualitätsanforderungen genügen. Die Bedeutung des DSD zeigt sich auch am stetigen Anstieg der Zahl der Prüfungsteilnehmer auf mehr als 15.000 im Jahre 2005 – darunter fast 11.000 auf der Stufe II. Vor dem Hintergrund der gestiegenen Qualitätsanforderungen an Sprachtests und der zunehmenden Konkurrenz durch andere hochrangige Tests und Zertifizierungssysteme sowie auch angesichts der massiven Zunahme der Prüfungsteilnehmer wurde die Notwendigkeit einer Reform des DSD immer deutlicher.

Zudem ergab sich u. a. zur Herstellung einer größeren Transparenz und Vergleichbarkeit mit anderen Sprachprüfungen die Notwendigkeit, auch das DSD auf das mittlerweile im Sprachtestbereich fest etablierte System von Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR; vgl. Europarat 2001) zu beziehen. Dabei sollte das bisherige

DSD I in Übereinstimmung mit den 2003 von der KMK verabschiedeten *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss* (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2004) der Kompetenzstufe B1 und das bisherige DSD II in Übereinstimmung mit den *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung* (EPA) (vgl. für Englisch: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2004) der für fremdsprachliche Leistungskurse geforderten Kompetenzstufe C1 entsprechen. Es wurde deshalb im Jahre 2003 eine Arbeitsgruppe zur Reform des DSD eingesetzt. Außerdem ergab sich kurz darauf aufgrund von Plänen des französischen Erziehungsministeriums, im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts flächendeckend institutionell anerkannte Sprachzertifikate auf den GeR-Stufen A2 und B1 einzuführen, die Notwendigkeit, auch für die Niveaustufe A2 eine von der KMK anerkannte DSD-Prüfung zu entwickeln. Seit Herbst 2005 liegen nunmehr vorerprobte Modellsätze sowie Prüfungsordnungen, Ausführungsbestimmungen und Bewertungskriterien für die Kompetenzstufen A2, B1 und C1 vor. In der Terminologie des GeR deckt das reformierte DSD damit die obere Stufe der elementaren Sprachverwendung (A2 – Waystage), die untere Stufe der selbstständigen Sprachverwendung (B1 – Threshold/Kontaktschwelle) und die untere Stufe der kompetenten Sprachverwendung (C1 – Effective Operational Proficiency) ab.

Seit Ende 2005 werden für jede der drei Stufen weitere Testsätze entwickelt und in Zusammenarbeit mit dem TestDaF-Institut in Hagen erprobt. Aufgrund der gewonnenen Erfahrungen wurden kleinere Änderungen gegenüber den Modellsätzen z. B. in den Prüfungsteilen Schriftliche Kommunikation und Mündliche Kommunikation vorgenommen. Bei den Er-

¹ Ich verwende im Folgenden die Begriffe Prüfung und Test synonym

probungen kommen auch C-Tests als Anker-tests zum Einsatz, mit deren Hilfe sicher gestellt werden soll, dass die neu entwickelten Testversionen eine vergleichbare Schwierigkeit für die Kandidaten aufweisen.² In Frankreich wurden in 2006 bereits ca. 8.400 reformierte DSD-Prüfungen auf dem Niveau A2/B1 durchgeführt – davon ca. 60 % auf A2. Für 2007 sind in Frankreich ca. 12.000 A2/B1-Prüfungen geplant. Die drei neuen Versionen des DSD sollen Ende 2007 erstmals weltweit eingesetzt werden und das bisherige DSD I und II ablösen.

Im Folgenden werde ich die Qualitätsanforderungen an moderne Sprachtests kurz skizzieren und anschließend die drei neuen Versionen des DSD im Lichte der skizzierten Gütekriterien etwas genauer beschreiben.

Qualitätskriterien moderner Sprachprüfungen

Sprachprüfungen müssen bestimmten Qualitätsmerkmalen genügen. Dies gilt umso mehr, wenn wie im Fall der DSD mit den Ergebnissen (erhebliche) Konsequenzen für die Kandidaten und auch z. B. für Schulen verbunden sind. Es werden zumeist folgende Hauptgütekriterien genannt: Objektivität, Reliabilität und Validität sowie häufig zusätzlich auch Fairness. Daneben finden sich als weitere Kriterien z. B. Ökonomie, Praktikabilität, Impact, Authentizität, Standardisierung, Nützlichkeit, Kriteriumsorientierung, Transparenz und Handlungsorientierung (vgl. z. B. Europarat 2001, Kap. 1, 2 und 9; Grotjahn 2000).

Das Gütekriterium der *Objektivität* bezieht sich auf das Ausmaß, in dem die Ergebnisse eines Tests unabhängig vom Untersucher sind. Eine zentrale Voraussetzung für eine zufrieden stellende Objektivität ist die *Standardisierung* (vereinheitlichende Festlegung) der Durchführung, Auswertung und Interpretation eines Tests.

Die *Reliabilität* (*Zuverlässigkeit*) bezieht sich auf die Genauigkeit, mit der Testergebnisse eine Eigenschaft erfassen, unabhängig davon, ob der Test wirklich die Eigenschaft misst, die gemessen werden soll. So kann z. B. ein als Sprachtest konzipiertes Verfahren hoch reliabel sein, auch dann, wenn es in Wirklichkeit in erster Linie etwas Anderes misst, wie z. B. das allgemei-

ne Weltwissen des Kandidaten. Lassen sich Testergebnisse nur sehr ungenau reproduzieren, d. h., bekommt man bei einer Testwiederholung deutlich abweichende Ergebnisse, ist dies ein Hinweis auf eine unbefriedigende Reliabilität des Verfahrens – allerdings nur unter der Voraussetzung, dass sich die zu messende Eigenschaft, z. B. durch zwischenzeitlichen Unterricht oder auch Vergessen, nicht verändert hat.

Das für die meisten Autoren entscheidende Gütekriterium eines Test ist dessen *Validität* (*Gültigkeit*). Diese bezieht sich auf das Ausmaß, in dem ein Test das erfasst, was er erfassen soll sowie auf die Gültigkeit der mit Hilfe des Tests getroffenen Entscheidungen. Das Gütekriterium der Validität ist damit stets in Abhängigkeit von der spezifischen Verwendung eines Tests zu sehen ist. Einer Aussage wie „Dieser Test ist valide“ ist deshalb ohne Angabe der Verwendung des Tests mit großem Misstrauen zu begegnen.

Es werden verschiedene Aspekte der Validität unterschieden. So bezieht sich z. B. die *Inhaltsvalidität* (*Kontentvalidität*) auf das Ausmaß, in dem die Testaufgaben geeignet sind, bestimmte Aspekte eines Lernstoffs oder auch bestimmte Verhaltensweisen zu erfassen. Ein Spezialfall der Inhaltsvalidität ist die *curriculare Validität*, d. h. die Gültigkeit der Aufgaben in Bezug auf einen bestimmten Lehrplan.

Die so genannte *Augenscheinvalidität* (engl.: *face validity*), d. h. die Gültigkeit, die ein bestimmtes Verfahren in den Augen der Getesteten und der Testabnehmer hat, ist nicht unwichtig für die Akzeptanz eines Verfahrens und damit auch z. B. für dessen prognostische Validität. So haben häufig neue Verfahren zunächst eine geringe Augenscheinvalidität für die angezielte Personengruppe (Lerner, Lehrende, Testadministratoren usw.). Gelingt es nicht, die Augenscheinvalidität z. B. durch gezielte Informationen über die Qualitätsmerkmale des Tests zu erhöhen, kann dies den (praktischen) Wert des neu entwickelten Tests massiv beeinträchtigen.

Wichtig ist, dass Objektivität und Reliabilität notwendige Bedingungen für die prognostische

² Beim C-Test handelt es sich um einen speziellen Luckentest zur Messung allgemeiner Sprachkompetenz (vgl. <http://www.c-test.de> sowie Grotjahn 2006).

Validität eines Tests sind. So führt eine geringe Objektivität bei der Durchführung und Auswertung eines Tests notwendigerweise zu wenig reliablen Testergebnissen (die Testergebnisse lassen sich nur sehr eingeschränkt reproduzieren) und damit auch zu einer geringen prognostischen Validität. Umgekehrt bedeutet eine hohe Objektivität und Reliabilität keineswegs, dass der entsprechende Test auch valide ist, d.h. das erfasst, was er erfassen soll oder auch die Entscheidungen ermöglicht, die er ermöglichen soll.

Ein weiteres zentrales Gütekriterium ist die *Fairness*. Testaufgaben sind insbesondere dann fair, wenn sie bestimmte Gruppen von Kandidaten nicht systematisch auf Grund von Faktoren, die mit dem zu erfassenden Merkmal in keiner inhaltlichen Beziehung stehen, benachteiligen. So ist z. B. ein Hörverstehenstest unfair, wenn die Sitzposition eines Kandidaten (Entfernung zur Tonquelle) einen Einfluss auf die Hörverstehensleistung hat oder wenn Personen z. B. aufgrund ihres Geschlechts oder ihrer Muttersprache systematisch im Test benachteiligt werden.

Das in Bezug auf moderne Sprachprüfungen häufig genannte Kriterium der *Authentizität* hat zumindest zwei Bedeutungen. Zum einen kann gemeint sein, dass es sich um genuine, nicht spezifisch für den Test produzierte Aufgaben handelt. Zum anderen kann sich „authentisch“ auf den Grad der Übereinstimmung zwischen den Merkmalen einer Testaufgabe und den Merkmalen der jeweiligen zielsprachlichen Aufgabe beziehen. Authentische Testaufgaben erleichtern zum einen die Generalisierung von der Testleistung auf die Fähigkeit zur Lösung analoger zielsprachlicher Probleme außerhalb der Testsituation. Zum anderen bestimmt die Authentizität die Wahrnehmung der Aufgabe auf Seiten der Kandidaten und Testbenutzer – die Aufgabe wird im Sinne der Augenscheinvalidität z. B. als relevant angesehen (vgl. auch Alderson/Banerjee 2002, S. 98 f. sowie auch Grotjahn, 2000).

Im engen Zusammenhang mit der Authentizität und der Augenscheinvalidität steht der *Impact* (*Rückwirkung*) eines Tests. Nach Bachman/Palmer (1996, 29–35) ist damit der Einfluss des Tests sowohl auf den einzelnen Testkandidaten als auch z. B. auf das jeweilige Erziehungssys-

tem und die jeweilige Gesellschaft gemeint – Aspekte, die häufig auch zur so genannten konsequentiellen Validität gerechnet werden. Andere Autoren sprechen hier auch vom positiven oder negativen *Washback* (oder auch *Backwash*) eines Tests.

Die Kriterien der Reliabilität, Validität, Authentizität, Impact und Praktikabilität werden von Bachman/Palmer (1996, S. 18) unter dem Oberkriterium der *Nützlichkeit* subsumiert. Dabei gilt u. a., dass der Grad der Nützlichkeit eines Testverfahrens und die angemessene Balance zwischen den einzelnen Komponenten nicht allgemein festgelegt werden können, sondern jeweils in Abhängigkeit von der Testsituation und den zu treffenden Entscheidungen bestimmt werden müssen. Dies bedeutet zugleich, dass jegliche Testentwicklung – und damit auch die Neugestaltung des DSD – Kompromisse zwischen den Gütekriterien erfordert. So lassen sich z. B. die Reliabilität (Messgenauigkeit) und die Inhaltsvalidität nicht beliebig erhöhen, ohne dass der entsprechende Test irgendwann unökonomisch und impraktikabel wird.

Das Merkmal der *Kriteriumsorientierung* bezieht sich vor allem auf die Art der Beurteilung der erbrachten Leistungen. Bei einer *kriteriumsorientierten Bewertung* wird der Lernende ausschließlich in Hinblick auf eine detailliert beschriebene Fähigkeit (das Kriterium) beurteilt, unabhängig von Testergebnissen/Fähigkeiten der anderen Lernenden. Da die Leistung anderer Personen bei der Beurteilung keine Rolle spielt, ist die Bewertung bezogen auf mögliche Bezugsgruppen *absolut*. Dagegen wird bei einer *normorientierten Bewertung* die Leistung der Lernenden in Form einer Rangordnung *relativ* zu den anderen Lernenden der Gruppe beurteilt. Entsprechend wird hier auch von *Bezugsgruppenorientierung* gesprochen (vgl. Europarat 2001, S. 179). Bei der Beurteilung anhand der Kompetenzskalen des GeR handelt es sich um ein typisches Beispiel einer kriteriumsorientierten Bewertung.

Folgt man dem konzeptuellen Ansatz des GeR sollten Sprachprüfungen zudem transparent und handlungsorientiert sein. Mit *transparent* ist gemeint, dass alle Informationen für den Benutzer explizit und verständlich formu-

liert sowie leicht zugänglich sein müssen (Europarat 2001, S. 19). Dies impliziert u. a. eine klare und vergleichbare, kriteriumsorientierte Dokumentation der Prüfungsleistungen mit Hilfe von Kompetenzskalen sowie eine Offenlegung der Beurteilungskriterien auch gegenüber den Kandidaten (z. B. im Hinblick auf den Stellenwert der sprachlichen Richtigkeit bei der Bewertung der mündlichen Leistungen). Das Konzept der *Handlungsorientierung* bedeutet, dass die Sprachlerner als sozial Handelnde angesehen werden, die in bestimmten gesellschaftlichen Kontexten und Lebensbereichen (Domänen) kommunikative Aufgaben bewältigen (vgl. Europarat 2001, S. 21 ff.). Die Testaufgaben sollten diese Handlungsorientierung abbilden.

Das neu gestaltete DSD im Lichte der Qualitätskriterien

Bei der Neugestaltung der DSD waren u. a. folgende drei Sachverhalte von besonderer Bedeutung:

1. Insbesondere beim DSD – Niveaustufe C1 handelt es sich um einen *high stakes test*. Solche Tests sollten nach den Qualitätsanforderungen internationaler Testorganisationen möglichst objektiv, reliabel, valide und fair sein (vgl. z. B. Association of Language Testers in Europe (ALTE): *Code of Practice and Quality Management Systems* (http://www.alte.org/quality_assurance/); International Language Testing Association (ILTA): *Code of Ethics* (<http://www.iltaonline.com/code.pdf>) sowie auch Van Avermaet/Kuijper/Saville 2004).
2. Angesichts der wachsenden Teilnehmerzahlen spielten auch die Gütekriterien der Praktikabilität und der Ökonomie eine wichtige Rolle und beeinflussten die Wahl der Aufgabenformate in erheblicher Weise.
3. Nicht zuletzt sollte das DSD auch sein eigenes schulbezogenes Profil bewahren und eine positive Rückwirkung (*impact, washback*) auf den Unterricht und den Schulkontext haben (Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung).

Vor dem Hintergrund dieser und weiterer Überlegungen wurde bei der Revision des DSD die

im Folgenden beschriebene Testkonzeption zugrunde gelegt.

Getrennte Überprüfung der vier Fertigkeiten sowie Wegfall des Prüfungsteils Grammatik und Wortschatz

Es wurde zunächst festgelegt, dass die vier Fertigkeitsbereiche Leseverstehen, Hörverstehen, Schriftliche Kommunikation und Mündliche Kommunikation voneinander getrennt geprüft und ausgewiesen werden sollten. Hierdurch sollte eine fertigkeitenspezifische Diagnose und Rückmeldung ermöglicht werden. Außerdem sind die vier Fertigkeiten jeweils gleich gewichtet. Für das Erlangen des Diploms sind auf den Stufen B1 und C1 in jeder Fertigkeit 60 % von Hundert erforderlich, wobei ein gegenseitiger Ausgleich nicht möglich ist. Die A2-Prüfung gilt in Frankreich dagegen als bestanden, wenn in jedem Prüfungsteil mindestens 50 % der möglichen Punkte erreicht wurden (ebenfalls ohne Ausgleichsregelung).

Aus Gründen der Objektivität, Reliabilität, Praktikabilität und Ökonomie wurden bei den Fertigkeiten Leseverstehen und Hörverstehen geschlossene Aufgabenformate gewählt (Zuordnungs- und Multiple-Choice-Aufgaben), die anhand eines verbindlichen Lösungsschlüssels maschinell auswertbar sind. Um eine hinreichende Messgenauigkeit zu erreichen, musste zudem die Zahl der Hörverstehens- und Leseverstehensitems hinreichend hoch sein (min. 21 Items auf A2 und max. 30 Items auf C1).

Außerdem werden Grammatik und Wortschatz nicht mehr separat geprüft, sondern integriert als Teilkomponenten der Subtests Schriftliche Kommunikation und Mündliche Kommunikation erfasst. Dabei spielt die Kompetenz im Bereich von Grammatik und Wortschatz vor allem im Testteil Schriftliche Kommunikation eine Rolle, wo sie anhand des Kriteriums „Sprache“ mit den Unterkriterien „Ausdrucksvermögen“ und „Sprachliche Richtigkeit“ erfasst wird (vgl. die detaillierte Beschreibung der Bewertungskriterien im Heft 2/2005, S. 12–15, der Zeitschrift *Begegnung*: http://www1.dasan.de/pdf/Materialien_Begegnung_2_2005/12-15_Begegnung_2_05.pdf).

Der Verzicht auf eine separate Überprüfung von Lexik und Grammatik ist u. a. vor dem Hintergrund des Bemühens um eine Erhöhung der Authentizität der Aufgabenformate zu sehen. Die stärkere Berücksichtigung der sprachlichen Richtigkeit bei der Schriftlichen Kommunikation zielt auf eine Erhöhung der Validität, da Fehler in mündlicher Kommunikation insbesondere aufgrund ihrer Flüchtigkeit zumeist als weniger schwerwiegend empfunden werden.

Standardisierung und Objektivität

Kennzeichnend für das reformierte DSD ist das Bemühen um ein hohes Maß an Standardisierung und Objektivität, ohne jedoch das zentrale Gütekriterium der Validität sowie auch den Schulbezug aus dem Blick zu verlieren. Dies gilt auch im Hinblick auf die Teile Mündliche Kommunikation und Schriftliche Kommunikation, die auf den Stufen A2 und B1 folgendermaßen aufgebaut sind (zur Stufe C1 vgl. die ausführliche Beschreibung in Grotjahn 2005):

a) Niveaustufe A2: Der Prüfungsteil Schriftliche Kommunikation (45 Min.) besteht aus einer gelenkten Schreibaufgabe in Form eines Briefes von mindestens 100 Wörtern. Die Lenkung erfolgt anhand von Bildimpulsen sowie im Brief zu beantwortenden Fragen.

Der Prüfungsteil Mündliche Kommunikation hat die Form einer Einzelprüfung von 12–15 Min. Dauer. Es ist keine Vorbereitungszeit vorgesehen. Im 1. Teil ist der Kandidat zunächst gefordert, zu einem in Absprache mit dem Prüfer vorbereiteten Thema einen kleinen Vortrag zu halten. Der Prüfer stellt hierzu fünf einfache Fragen. Darauf folgt eine dialogische Interaktion auf der Basis von Bildvorlagen (Situationskarten). Die von den Prüfern aus dem Prüfungssatz ausgewählten Bilder beschreiben jeweils Situationen aus der Lebenswelt der Kandidaten.

b) Niveaustufe B1: Der Prüfungsteil Schriftliche Kommunikation (75 Min.) besteht aus einer gelenkten Schreibaufgabe, die die folgenden Komponenten umfasst: vier kurze, themengebundene Statements und eine Aufgabenstellung mit drei Arbeitspunkten. Es sind mindestens 200 Wörter zu schreiben.

Die Mündliche Prüfung hat die Form einer Einzelprüfung von 15 Min. Dauer. Es ist wie bereits auf dem Niveau A2 keine Vorbereitungszeit vorgesehen (im Gegensatz zur Mündlichen Kommunikation auf der Niveaustufe C1). Im 1. Teil ist der Kandidat zunächst gefordert, ein Thema seiner Wahl aus einer schulischen Projektarbeit/aus dem Unterricht vorzustellen und die Auswahl seines Themas zu begründen. Im Anschluss daran soll er/sie Fragen zum vorgestellten Themenbereich beantworten. Im zweiten Teil der mündlichen Prüfung werden dem Kandidaten Gesprächskarten vorgelegt (geforderte Sprachhandlungen: beschreiben/schildern und begründen) und kleine Dialoge initiiert.

Zentrale Erstellung der Prüfungssätze und zentrale Korrektur der schriftlichen Prüfungsteile

Alle Prüfungssätze des DSD werden zentral von geschulten Autoren erstellt und nach testmethodischen Kriterien erprobt, bevor sie eingesetzt werden. Damit soll u. a. gewährleistet werden, dass nicht funktionierende Items oder ungeeignete Texte identifiziert werden und dass die Prüfungssätze letztendlich einen vergleichbaren Schwierigkeitsgrad haben.

Sowohl beim DSD – Niveaustufe B1 als auch beim DSD – Niveaustufe C1 erfolgt die Bewertung der Prüfungsteile Schriftliche Kommunikation, Leseverstehen und Hörverstehen zentral in Deutschland. Die zentrale Korrektur des Prüfungsteils Schriftliche Kommunikation erfolgt wie bereits angedeutet anhand eines Rasters von detailliert beschriebenen Kriterien – so z. B. beim DSD – Niveaustufe B1 mit Hilfe von Kriterien wie Kohärenz, lexikalisches und syntaktisches Ausdrucksvermögen oder sprachliche Richtigkeit im Bereich von Grammatik, Orthografie und Zeichensetzung. Die Prüfer/Korrektoren werden in der Anwendung dieser Bewertungskriterien geschult; sie sind gehalten, sich genau daran zu halten. Durch diese Maßnahmen soll eine höhere Objektivität und Reliabilität (Übereinstimmung) bei der Bewertung und damit letztendlich auch eine höhere Validität erreicht werden (Objektivität und Reliabilität als notwendige Voraussetzung für Validität).

Zentrale Erstellung und zentrale Korrektur stellen einen wichtigen Beitrag zur Wahrung

der Fairness gegenüber allen Prüfungskandidaten dar.

Die Bewertung der Leistungen im Prüfungsteil Mündliche Kommunikation erfolgt ebenfalls anhand eines ausführlichen Kriterienkatalogs – jedoch vor Ort durch die Mitglieder des Prüfungsausschusses, der aus mindestens zwei Personen besteht. Hiermit soll sicher gestellt werden, dass auch in diesem Prüfungsteil ein möglichst hohes Maß an Objektivität und Fairness gewährleistet ist.

Im Fall des DSD – Niveaustufe A2 erfolgt die Bewertung der Leistung in allen Prüfungsteilen dezentral in Frankreich. Die geschlossenen Aufgabenformate in den Prüfungsteilen Leseverstehen und Hörverstehen sowie die Durchführungsanleitungen und ausführlichen Bewertungsraster in den offenen Prüfungsteilen Mündliche Kommunikation und Schriftliche Kommunikation sollen jedoch sicher stellen, dass auch bei einer dezentralen Durchführung und Bewertung eine hinreichende Objektivität und Messgenauigkeit erreicht wird.

Außerdem wird durch die kriterienbezogene Beurteilung in den produktiven Testteilen die Transparenz der Bewertung erhöht. Dies gilt auch im Hinblick auf die kriterienbezogene, kompetenzorientierte Interpretation der Ergebnisse in allen vier Testteilen auf der Rückseite des jeweiligen DSD-Zeugnisses in Form von „Can-Do-Aussagen“. So wird z. B. das Hörverstehen auf dem B1-Diplom in Frankreich anhand der Deskriptoren Textsorte, Kommunikationsbereich (Domäne), Fähigkeit und Kanal folgendermaßen beschrieben:

„Kann unkomplizierte Sachinformationen über alltags- und schulbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern deutlich und mit vertrautem Akzent gesprochen.“

Themen und Texte aller Prüfungsteile entstammen dem Interessen- und Erfahrungsbereich der Zielgruppe. Bei der Textauswahl spielt vor allem auf den höheren Kompetenzstufen das Kriterium der Authentizität eine wichtige Rolle. Es handelt sich hier in der Regel um für den Prüfungszweck zum Beispiel im Hinblick auf Lexik und Syntax (leicht) bearbeitete Originaltexte. Die Hörverstehenstexte werden neu auf Tonträ-

ger gesprochen, wobei auf eine natürliche, möglichst authentische Diktion geachtet wird.

Im Vergleich zu anderen Prüfungen zeigt sich das spezifische, schulbezogene Profil des DSD vor allem in den handlungsorientierten Testteilen Schriftliche Kommunikation und Mündliche Kommunikation. Entsprechend orientiert sich auf der Stufe C1 die Bewertung der Schriftlichen Kommunikation beim DSD in erheblichem Maße auch an den Kriterien der EPA für die schulischen Fremdsprachen (vgl. z. B. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2002, Kap. 3.5). Bei der Mündlichen Kommunikation wird auf der Stufe C1 im Gegensatz zu anderen standardisierten Tests für Deutsch als Fremdsprache auch die Fähigkeit zur Präsentation und eigenständigen Einordnung von Projektergebnissen überprüft, wobei u. a. die Adäquatheit der Präsentationsmittel sowie Sachkenntnisse bewertet werden. Hierdurch soll eine positive Rückwirkung (Impact) auf den Unterricht erreicht werden (vgl. auch die Mündliche Prüfung auf dem Niveau B1).

Ein hohes Maß an Transparenz soll u. a. auch über die im Aufbau befindliche Web-Seite mit ausführlichen Informationen zum DSD erreicht werden (siehe http://www.bva.bund.de/cdn_047/nn_889598/SubSites/Auslandsschulwesen/Pr_C3_BCfungen/pruefungen-node.html_nnn=true).

Perspektiven

Aufgrund der Ergebnisse der Erprobungen und der Erfahrungen in Fortbildungsseminaren wird es bis zum weltweiten „Echteinsatz“ des DSD Ende 2007 sicherlich noch eine Reihe von kleineren Modifikationen des aktuellen Testkonzepts geben. So hat sich z. B. gezeigt, dass es bei der bisherigen Reihenfolge der Testteile zu Problemen kommen kann. Dies hat zu der Entscheidung geführt, bei den schriftlichen Testteilen in Zukunft folgende Reihenfolge zugrunde zu legen: 1. Leseverstehen; 2. Hörverstehen; 3. Schriftliche Kommunikation.

Eine wichtige Perspektive ist die weitere empirische Absicherung der Zuordnung der DSD-Prüfungen zu den Stufen des GeR. Bei der Zuordnung von Sprachtests zu den Europaratsstufen handelt es sich nämlich keineswegs um

einen trivialen Vorgang. Der Europarat hat dies selbst betont und auf entsprechende Beschränkungen des GeR hingewiesen. Nicht umsonst gibt es mittlerweile eine Reihe spezifischer, den GeR ergänzende Publikationen (vgl. z. B. <http://www.coe.int/lang> sowie Weir 2005).

Ein weiteres wichtiges Desiderat ist die gründliche Schulung der Bewerter des Testteils „Schriftliche Kommunikation“ und vor allem auch ein umfassendes Training der Prüfer/Bewerter im Testteil „Mündliche Kommunikation“. Es hat sich in der Vergangenheit gezeigt, dass hier ein erheblicher Handlungsbedarf besteht. So zeigte sich z. B. trotz der Vorgabe expliziter Bewertungskriterien bisweilen eine Tendenz in Richtung auf eine normorientierte Bewertung. Die weltweite Durchführung von Fortbildungsseminaren sowie die Vergabe von Prüferzertifikaten können hier sicherlich einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung leisten. ◀

Literaturhinweise

- Alderson, J. Charles/Banerjee, Jayanti (2002). Language testing and assessment (Part 2). *Language Teaching*, 35 (1), 79–113.
- Bachman, Lyle F./Palmer, Adrian S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bergmann, Birgit (2005). DSD: Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz. Entwicklung, Hintergrund, Zukunft. *Begegnung*, 2, 2–5 [http://www1.dasan.de/pdf/Materialien_Begegnung_2_2005/02-05_Begegnung_2_05.pdf].
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Grotjahn, Rüdiger (2000). Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis. In Armin Wolff/Harald Tanzer (Hrsg.), *Sprache – Kultur – Politik: Beiträge der 27. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 3.–5. Juni 1999 an der Universität Regensburg*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 304–341.
- Grotjahn, Rüdiger (2005). Die Reform des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz: Notwendigkeit, aktueller Stand, Perspektiven. *Begegnung*, 2, 9–11 [http://www1.dasan.de/pdf/Materialien_Begegnung_2_2005/09-11_Begegnung_2_05.pdf].
- Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) (2006). *Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen/The C-Test: Theory, Empirical Research, Applications*. Frankfurt am Main: Lang.
- Rolf, Hans-Gunter (2006). PQM – Ein Gesamtsystem des Pädagogischen Qualitätsmanagement. *Deutsche Lehrer im Ausland*, 53 (2), 87–96.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2002). *Einheitliche Prüfungsordnungen in der Abiturprüfung Englisch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.5.2002)*. Neuwied: Luchterhand. [http://www.kmk.org/doc/beschl/epa_englisch.pdf].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003)*. Neuwied: Luchterhand. [http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003.pdf].
- Van Avermaet, Piet/Kuijper, Henk/Saville, Nick (2004). A code of practice and quality management system for international language examinations. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 1 (2&3), 137–150.
- Weir, Cyril J. (2005). Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. *Language Testing*, 22 (3), 281–300.

Zum Autor

Prof. Dr. phil. Rüdiger Grotjahn ist Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates des Bundesverwaltungsamts – ZfA – und lehrt an der Ruhr-Universität Bochum.

27 Jahre für den Auslandsschuldienst

Interview mit Diethelm Kaminski

Hans-Martin Dederding

Im September 2006 geht Diethelm Kaminski nach fast 20 Jahren in der Zentralstelle in Pension. Rechnet man seine Tätigkeit als Fachberater in Zagreb (1979–1987) hinzu, so kann er auf 27 Jahre Einsatz für das Auslandsschulwesen zurückblicken. Dr. Hans-Martin Dederding nahm dies zum Anlass, um mit Herrn Kaminski ein Interview zu führen.

Herr Kaminski, man wird nicht als Auslandslehrer geboren. Wie war denn Ihr Weg in den Auslandsschuldienst?

D. Kaminski: Der Wunsch, ins Ausland zu gehen, der war sehr früh vorhanden, eigentlich schon in der Studentenzeit, aber richtig intensiv dann mit der Aufnahme des Lehrberufs. Allerdings war ich – vielleicht aus mangelnder Weltsicht – sehr fixiert auf zwei Länder: Türkei oder Griechenland. Beide Wünsche wurden bekanntlich nicht erfüllt, aber mir wurde ein Angebot gemacht, das auf mich geradezu maßgeschneidert war, nämlich als erster Fachberater ins kommunistische Jugoslawien zu gehen. Das gefiel natürlich meiner Frau, die aus Mazedonien stammt, ganz besonders. Und das hat sich dann auch als Volltreffer erwiesen.

Sie sagen, Sie wollten ins Ausland gehen, haben Sie dabei speziell den Auslandsschuldienst im Auge gehabt, oder gab es andere Möglichkeiten?

D. Kaminski: Man hat in den 60er, 70er Jahren herzlich wenig über das Auslandsschulwesen gewusst. Gut, man kann sagen, ich hatte mich ja informieren können. Aber ich hatte das Pech, etwas am Rande Deutschlands zu leben, wo die Uhren noch langsamer gingen, in Schleswig-Holstein. Da wusste man weder viel über das Goethe-Institut noch über andere Institutionen. Es gab ein paar Gerüchte von Lehrern, die schon mal draußen gewesen waren, die man dann irgendwann einmal traf, aber es gab insgesamt herzlich wenig, von offizieller Seite eigentlich null Informationen. Die Bereitschaft der Schulen, an denen ich unterrichtete, in Rendsburg und vorher in Kiel, war auch nicht groß, die Lehrer ins Ausland zu entlassen.

Und wie haben Sie dann den Kontakt zur Zentralstelle gefunden?

D. Kaminski: Durch Kollegen, die entsprechende Erfahrungen gemacht hatten. Dadurch verdichtete sich der Wunsch, dem gleich zu tun



und meine Frau war sofort dafür und dann haben wir dies angepackt. Es hat sich dann noch lange hingezogen, es hat Jahre gedauert, bis dann eine Freistellung erfolgte. Heute ist alles leichter. Damals war das fast exotisch.

Und wie sind Sie dann in die Zentralstelle gekommen?

D. Kaminski: Durch einen Telefonanruf meines geschätzten Kollegen Karlheinz Bieler, der mich in der letzten Phase meiner Tätigkeit am Kultur- und Informationszentrum in Zagreb anrief und mich fragte, ob ich Interesse an einer Tätigkeit in der Zentralstelle hätte.

In der Zentralstelle haben Sie dann sehr unterschiedliche Funktionen gehabt. Ich erinnere mich daran, dass Sie zeitweise als Vater aller Fachberater galten ...

D. Kaminski: Der Ausdruck „Vater aller Fachberater“ ist zwar sehr schmeichelhaft und rühmlich, steht mir aber absolut nicht zu. Wenn man eine Person so nennen konnte, dann war es Walter Schmidt als Leiter des – wie es damals hieß – Referats Pädagogische Verbindungsarbeit und diesem sehr viel größeren Referat als meinem heutigem unterstanden sämtliche Fachberater, auch das deutsche Sprachdiplom, Lehrwerksbetreuung, Betreuung anderer Publikationen und vieles andere. Eine Trennung ist erst

später erfolgt. Es war Walter Schmidt, der die Fachberatung wirklich mit Feuereifer aufgebaut hat, es waren heiße Jahre. In den Jahren nach meinem Wechsel in die Zentralstelle 1987 hat es dann riesige Veränderungen gegeben, sowohl geographisch als auch, was die Aufgabengebiete der Fachberater anbelangt. Und Walter Schmidt hat – solange er Leiter dieses pädagogischen Referates war – dieses Eisen am kräftigsten geschmiedet. Man darf nicht vergessen, dass wir in den besten Zeiten 95 Fachberater hatten. Sie erinnern sich an das „Fachberater“-Heft der Begegnung, wo wir von der Zahl 100 träumten, aber dann kam ja leider eine Rückwärtsbewegung. Ich habe das Referat dann von Herrn Schmidt übernommen und habe die Arbeit, ich denke, im besten Geiste von Herrn Schmidt fortgeführt.

Außer der Betreuung der Fachberater haben Sie noch zahlreiche andere Funktionen in der Zentralstelle gehabt, Stichworte: Publikationen der ZfA, DSD ... Was hat Sie denn am meisten fasziniert?

D. Kaminski: Faszinierend war – für sich genommen – alles. Wenn man sich mit den Kolleginnen und Kollegen in einem Referat auf eine Aufgabe konzentrierte, dann waren im Rückblick die Prüfungen und die Prüfungsentwicklung genauso spannend und dynamisch wie die Entwicklung der Fachberatung. Es hat allerdings auch Rückschläge gegeben. Persönlich habe ich es besonders bedauert, dass ein Bereich, der in der Ara Walter Schmidt noch eine große Rolle gespielt hat, nämlich die Lehrwerkentwicklung, -beratung und -betreuung doch arg zurückgegangen ist. Da ist uns heute herzlich wenig geblieben. Ich bedauere das deswegen, weil natürlich die Glaubwürdigkeit von Pädagogen in einer Institution wie der ZfA natürlich um so größer ist, je namhafter Mitarbeiter darin zu finden sind. Wenn man mal zurückdenkt an Persönlichkeiten wie Karlheinz Bieler, Hermann Schuh, die waren weltbekannt geworden durch ihre Lehrwerke. Solche Leute können wir heute – abgesehen vielleicht noch von Herrn Wicke – überhaupt nicht mehr vorweisen, auch in der Fachberatung nicht. Ich würde mir wünschen, dass auch in der Fachberatung solche Koryphäen wären, die eine Ausstrahlung auf ande-

re Institutionen hatten. Aber das Rad ist sicher aus finanziellen und aus Abgrenzungsüberlegungen nicht mehr zurückzudrehen. Es hat sicher auch damit zu tun, dass die Verlagslandschaft sich völlig verändert hat und die Not an DaF-Lehrwerken überhaupt nicht mehr so besteht, wie dies in den 70er und 80er Jahren noch der Fall war.

Damit haben Sie eigentlich schon meine nachste Frage beantwortet, danach, was Ihnen schwer gefallen ist, was Sie bedauert haben ...

D. Kaminski: Ach wissen Sie, wir befinden uns in langen Prozessen, in denen es immer positive Entwicklungen, aber immer mal auch Rückschläge gibt. Und wir stecken in mannigfaltigen Abhängigkeiten, etwa vom Auswärtigen Amt, das die Fachaufsicht über unsere Arbeit ausübt, von anderen kulturvermittelnden Institutionen, auch durch die Einbindung in das Bundesverwaltungsamt und natürlich von der autonomen Entwicklung der deutschen Auslandsschulen. Da kann es nicht immer geradeaus gehen. Das ist auch immer ein Aushandeln, ein Kompromisse-Finden, und daran gewöhnt man sich. Ich kann nicht sagen, dass wir je die Flinte ins Korn geworfen hätten, wir sind immer munter vorangeschritten und haben uns nicht frustrieren lassen.

Stichwort: langwieriger Prozess. Sie scheiden zu einem Zeitpunkt aus dem Amt, in dem einer dieser langwierigen Prozesse – die Neugestaltung der Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom – noch nicht ganz abgeschlossen ist. Ist das nicht ein riskanter Zeitpunkt, zumal Sie ja in der nächsten Zeit ja nicht der einzige sind, der diesen Arbeitsbereich verlässt ...

D. Kaminski: Naja, in solche Situationen gerät natürlich eine Institution wie die unsere immer wieder. Es kann ja vielfältige Gründe geben, Erkrankung, (frühzeitige) Pensionierung, Versetzung usw. Ich sage immer, es geht trotzdem weiter, und alles, was es von unserer Seite vorbereitend zu tun gab, ist von meinen Kollegen zusammen mit der Abteilungsleitung gemacht worden. Es sind zwei Ausschreibungen erfolgt, wir haben eine ganze Reihe von Personen, von denen wir meinen, dass sie diese Aufgabe übernehmen könnten, persönlich angesprochen. Unser Abteilungsleiter Lauer hat Sicherungen

eingebaut, im ärgsten Falle wurde innerhalb der Abteilung noch einmal eine Umstrukturierung stattfinden. Man kann es sich nicht leisten, dass ein weltweites System von zurzeit 18.000 Prüfungen, wenn man Frankreich dazunimmt, sind es ja fast 26.000, gefährdet wird.

Und wenn Sie im weiteren Rahmen an die Zentralstelle, an das Auslandsschulwesen denken. Welche Erwartung, Hoffnungen, Wünsche haben Sie da?

D. Kaminski: Auch da, denke ich, wird das in Arbeit befindliche Sonderjahrbuch der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen Zeugnis ablegen. Auch da sind alle Weichen gestellt, was die zunehmende Autonomie der Schulen anbelangt, was die Qualitätsentwicklung anbelangt, aber auch – und das ist wirklich neu, auch im Denken der Zentralstelle – dass die deutschen Auslandsschulen zukünftig auch kultureller Begegnungsort und Ort von Kulturvermittlung sein werden, nicht in Konkurrenz zum Goethe-Institut, sondern als notwendige Ergänzung im schulischen Bereich, wo die deutschen Auslandsschulen in Jahrzehnten, ja manchmal sogar in Jahrhunderten gewachsen ist. Da sind, glaube ich, die Weichen auch gut gestellt, und die Zeichen stehen günstig, weil auch im Auswärtigen Amt die Losung ausgegeben worden ist, dass jeder vor Ort in Zusammenarbeit mit allen anderen sich für die Kulturvermittlung engagieren müsse. Und ich hoffe, dass auch die Fachberater zukünftig wieder einbezogen werden. Ich halte die Abgrenzung, die vor acht Jahren zwischen Zentralstelle und Goethe-Institut getroffen wurde und die besagt, dass unsere Fachberater nur an Schulen mit deutschen Abschlüssen tätig werden dürfen und nicht in die pädagogische Verbindungsarbeit einbezogen werden dürfen, schlicht und ergreifend für eine Fehlentscheidung, realitätsfremd und wenig effizient. Da werden Chancen verschenkt, Chancen der Bündelung und Verstärkung. Es ist eine Aufgabe der Führung des Auswärtigen Amtes wie auch der regionalen StADaF (Ständige Arbeitsgruppe DaF, Anm. d. Hg.), dafür zu sorgen, dass dieser Zustand beendet wird. Da ist sehr viel altes Denken in vielen Köpfen und das verhindert eine effiziente Zusammenarbeit.

Herr Kaminski, ein Mann wie Sie, der ja nicht nur in seiner Arbeit vielseitig tätig war, sondern auch in Kunst und Literatur Ausgleich gesucht hat, der wird mit der Pensionierung nicht ins Nichts fallen. Was haben Sie in Ihrem neuen Lebensabschnitt vor?

D. Kaminski: Der wird nicht ins Nichts fallen, aber ins Privatleben! Das ist für mich eine klare Entscheidung. Ich habe meine Lebensabschnitte immer als geschlossene Einheiten gesehen. Der eine endet, der nächste beginnt. Wenn ich in wenigen Monaten hier mein Büro geräumt habe, dann heißt das, es war eine interessante Lebensphase, auch eine sehr lange Lebensphase, interessant auch deswegen, weil ich durch die vielen Jahre hindurch auch immer einen sehr engen Kontakt zum Goethe-Institut gehalten habe, 17 Jahre in der Redaktion der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch, fast genauso lange als Gast im Beirat Sprache des GI, in den letzten Jahren als festes Mitglied, das waren wirklich keine langweiligen Jahre, ganz im Gegenteil. Das behält man in sehr guter Erinnerung. Das, was einem weniger gefallen hat, das wird man schnell vergessen und verdrängen, jedenfalls ich bin so von meiner Natur aus. Und dann sage ich, das war's, und jetzt wende ich mich neuen Aufgaben zu und das heißt: Privatleben, und da gibt es genügend Dinge, die mir Spaß machen, was ich anpacken möchte. Ich denke nicht, dass da Langeweile aufkommen kann.

Und über Ihre Homepages sind Sie zu erreichen ...

D. Kaminski: Ja, herzlich gerne, und da appelliere ich auch an alle Leser, mitzumachen, wenn sie Lust haben. Da können wir noch frisches Blut gebrauchen, beim Kurzgeschichtenschreiben, bei den Haikus als auch bei den gereimten Vierzeilern. Keine Angst, wir haben alle mal angefangen, und wir betrachten uns alle als Laien, unsere Seiten sehen wir nicht als ambitionierte Literaturplattform.

Herr Kaminski, herzlichen Dank für dieses Interview und beste Wünsche für die kommenden Jahre! ❧

—● Kontakt

diethelm.kaminski@t-online.de

○ DSD II und TestDaF – Zwei Prüfungen für den Studienzugang

Gemeinsamkeiten, Unterschiede und mögliche Aussagen zur Studierfähigkeit

Susanne Schlerf

Im folgenden Artikel sollen zwei Sprachprüfungen verglichen werden, deren erfolgreiches Bestehen eine Aufnahme an deutschen Universitäten ermöglicht. Es werden die Lernvoraussetzungen, die Aufgabentypen sowie die Validität der beiden Prüfungen gegenüber gestellt. Im letzten Abschnitt werden vor dem Hintergrund der Erwägungen zur Validität Defizite des Rahmenlehrplans DaF diskutiert. Motiviert wurde der Artikel durch meine Unterrichtspraxis in sowohl TestDaF-Kursen der Erwachsenenbildung als auch dem DaF-Unterricht im Auslandsschuldienst.

Der TestDaF (Test Deutsch als Fremdsprache) ist die Deutschprüfung der letzten Jahre für junge Erwachsene, die in Deutschland ein Studium aufnehmen möchten. Der TestDaF wird von Instituten der Erwachsenenbildung unter Oberleitung des TestDaF-Instituts Hagen durchgeführt. Ziel der Einführung des TestDaF war die Schaffung einer standardisierten Prüfung für den Hochschulzugang als Gegenmodell zur DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang), weil diese Prüfung hinsichtlich Testformat, Schwerpunkten und Bewertungsvorgaben nicht einheitlich ist und die Ergebnisse daher nicht vergleichbar sind.

Der Nachweis fortgeschrittener Deutschkenntnisse für die Aufnahme eines Studiums in Deutschland ist auch eine Funktion des DSD II (Deutsches Sprachdiplom II), das nur an deutschen Auslandsschulen durchgeführt wird. Eine weitere Funktion ist der Nachweis qualifizierter DaF-Kenntnisse für z.B. den Beruf. Des Weiteren stellt das Lernziel DSD II ein wichtiges pädagogisches Instrument zum Aufbau eines modernen schulischen Fremdsprachenunterrichts dar und ist ein Kriterium hinsichtlich der Förderungswürdigkeit deutscher Auslandsschulen.

Sowohl das DSD II als auch der TestDaF orientieren sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)¹, das DSD II am Niveau C1². Beim TestDaF müssen alle Teilbereiche mindestens auf dem Niveau C 1.1. abgelegt werden, um zum Fachstudium an einer deutschen Universität zugelassen zu werden, dies entspricht auf der eigenen Subskala dem Niveau TDN 4³.

Der TestDaF ist ein reiner Kompetenztest, in dem die Fähigkeiten der Testkandidaten, sich in authentischen Situationen des Studienalltags

zu bewahren, überprüft werden. Nicht getestet wird, welches Wissen sich die Prüflinge über die deutsche Sprache angeeignet haben, völlig unerheblich daher, welcher Sprachkurs vorher abgelegt wurde.

Anders das DSD II, hier wird genau überprüft, wie der vorbereitende Deutschunterricht an den einzelnen Auslandsschulen durchgeführt wird, weiters sollen neben den Sprachfertigkeiten auch allgemeinbildende Komponenten sowie Landeskunde- und Literaturkenntnisse überprüft werden.

Voraussetzungen für die Prüfungsteilnahme

Der TestDaF orientiert sich sprachlich an einem oberen Mittelstufenniveau, inhaltlich an unterschiedlichen informellen und formellen Situationen des Studentenlebens. Bei der Skizzierung des Lernwegs kann man von ca. 400–600 UE⁴ für ein erfolgreiches Absolvieren der Grund-

1 Die Richtlinien des Europäischen Referenzrahmens teilen die Sprachkompetenz folgendermaßen ein: Niveau A = elementare Sprachverwendung, Niveau B = selbstständige Sprachverwendung, Niveau C = kompetente Sprachverwendung

2 Das Obere Niveau C1 wird folgendermaßen beschrieben: Ein Lerner auf C1-Niveau sollte adäquat in beruflichen Kontexten agieren können, flüssig und spontan kommunizieren, über einen großen Wortschatz verfügen, aber trotzdem paraphrasieren können, verfeinerte Diskursstrategien anwenden können und schriftliche und mündliche Redebeiträge logisch strukturieren (vgl. Europarat, 2001)

3 Das System des Europäischen Referenzrahmens kann je nach Lern- und Testsituation verfeinert werden. Für die Bewertung der TestDaF-Prüfung wurde folgende Subskala erstellt: TDN 3 verweist auf eine sprachliche Kompetenz auf mittlerem Mittelstufenniveau (B2 1, B2 2), TDN 4 entspricht dem Niveau C1 1 (abschließende Mittelstufe), TDN 5 entspricht schließlich dem Niveau C1 2 (beginnende Oberstufe)

4 Vorgaben WBT/Goethe-Institut

stufe (A1–B1) ausgehen, ebenso von ca. 800–1.000 UE für Grund- und Mittelstufe (B2–C1) zusammen. Im Anschluss daran könnte dann zum Üben der Testtechniken ein TestDaF-Modul durchgeführt werden, in dem aber auch strukturelle Kenntnisse wiederholt, geübt und vertieft sowie Strategien zur Texterschließung und -produktion vermittelt und geübt werden sollten. Insgesamt kann man also von einem Lernweg von ca. 900–1.100 UE ausgehen. Beim Besuch eines Intensivkurssystems können so bei entsprechender Motivation und Disziplin die erforderlichen Deutschkenntnisse innerhalb eines Jahres erworben werden.

Weniger klar sind die Angaben zum DSD II. Zunächst gibt es keine bindenden Stundenvorgaben⁵. Verlangt wird von den DSD-Schulen, dass kontinuierlich Deutschunterricht durchgeführt wird, dass eine Progression stattfindet, dass die Anzahl der Wochenstunden angemessen ist, dass der Deutschunterricht einem methodisch-didaktisch schlussigen Konzept folgt, dass an der Schule eine ausreichende Anzahl qualifizierter Lehrkräfte Deutsch⁶ unterrichtet und dass pro Prüfung mindestens 12 Teilnehmer angemeldet werden. Da weder in den Informationsseiten zum DSD noch im Rahmenlehrplan DaF der Versuch unternommen wird, Begriffe wie „eine angemessene Progression“ oder „ein schlussiges Konzept“ zu definieren, bleibt ein weiter Interpretationsrahmen.

Außerdem ergibt sich die Frage, ob diese Vorgaben angesichts der verschiedenen Typen deutscher Auslandsschulen nicht doch differenziert werden sollten, denn es gibt Schulen, in denen der Deutschunterricht in der Grundschule einsetzt, der restliche Unterricht aber in anderen Sprachen abgehalten wird und Schulen, in denen vom Kindergarten an die Umgangssprache Deutsch ist und in denen der Fachunterricht auch in Deutsch abgehalten wird. Dürfen an Absolventen der beiden Schulen die gleichen Anforderungen gestellt werden? Kann das Kompetenzniveau C1, das – wie oben schon dargelegt wurde – in einem einjährigen Sprachintensivkurs erreicht werden kann, auch Lernziel für Schüler sein, deren Unterrichtssprache seit dem Kindergarten Deutsch ist und deren Fachunterricht auch zum größten Teil auf Deutsch erfolgt?

Aufgabenformate im DSD II und TestDaF

Beide Testformate beschränken sich auf ein Abtesten der 4 Fertigkeiten und verzichten auf einen Prüfungsteil zu den Sprachkenntnisbereichen. Während beim DSD II jeder Prüfungsteil mit 25 % Gewicht in eine Endnote eingeht, wird beim TestDaF ein Lernerprofil erstellt und jede einzelne Fertigkeit steht für sich selbst.

Von Interesse ist auch, dass sich die Inhalte des DSD II an allgemeinen Situationen ausrichten, während in jeder Aufgabe des TestDaF der Bezug zu einem Studium in Deutschland deutlich wird. Die Sprachebene ist in beiden Prüfungsformaten die Allgemeinsprache.

Bei der Gegenüberstellung der beiden Testformate (vgl. S. 303) fällt auf, dass sich besonders die mündlichen Prüfungen unterscheiden. Während sich der Prüfling im DSD II in einer klassischen Prüfungssituation befindet, steht der TestDaF-Kandidat vor sowohl technischen als auch zeitlichen Herausforderungen. Er soll innerhalb kürzester Zeit (je nach Aufgabe 30–60 Sekunden Denkzeit) auf verschiedene Stimuli reagieren und unter Beweis stellen, dass er in informellen und formellen Situationen angemessen agieren kann. Der mündliche Subtest basiert auf Kassetten und umfasst verschiedene Subfertigkeiten und Themenkontexte, die nicht alle durch einen direkten Test wie z. B. ein Prüfungsgespräch abgedeckt werden könnten.

Außerdem ist auffällig, dass die Aufgabentypen im TestDaF häufiger variieren, während im DSD II bei den rezeptiven Fertigkeiten die Auswahlantworten dominieren. Dadurch, dass pro Prüfungsabschnitt ein Themawechsel stattfindet, die Aufgabentypen variieren sowie auch die Schreibaufgabe durch Vorgaben so gestaltet ist, dass jeder Testkandidat auf die gleichen Informationen zurückgreifen kann, ist der TestDaF weitaus reliabler als das DSD II.

Ein letzter wichtiger Faktor ist, dass die DSD II-Prüflinge mehr Zeit für die Erledigung ihrer Aufgaben haben als TestDaF-Prüflinge, was besonders im Teilbereich zum schriftlichen Aus-

5 In einer schulischen Veranstaltung war einmal von 1 600 UE die Rede

6 Hier stellt sich die Frage, ob die Lehrer für den Unterricht Deutsch als Muttersprache oder Deutsch als Fremdsprache qualifiziert sein sollten

	DSD II	TestDaF
Leseverstehen	70 min LV 1: Zuordnen von Kurztexten LV 2 / LV 3: Auswahlantworten	60 min LV 1: Zuordnen von Kurztexten LV 2: Auswahlantworten LV 3: Alternativantworten
Hörverstehen	40 min + 10 HV 1: Zuordnung HV 2 / HV 3: Auswahlantworten (a/b/c) HV 2 einmaliges Hören, HV 3 zweimaliges Hören	30 min + 10 HV 1: Stichpunkte, einmaliges Hören HV 2: Alternativantworten, einmaliges Hören HV 3: Stichpunkte, zweimaliges Hören
Schriftlicher Ausdruck	120 min Aufsatz zu einem vorgegebenen Thema und wenigen visuellen/textuellen Impulsen • leicht gelenkte Aufgabenstellung	60 min Aufsatz zu einem vorgegebenen Thema und visuellen/textuellen Impulsen • stark gelenkte Aufgabenstellung
Mündlicher Ausdruck	15 min klassisches Prüfungsgespräch • mündlicher Vortrag zu einem vertrauten Thema • Gespräch zu einem Alltagsthema	30 min kassettenbasierte mündliche Prüfung mit ständigem Wechsel der Kommunikationssituation: • Informationen geben/einholen • beschreiben • begründen (formell/informell) • Graphiken beschreiben • Prognosen anstellen • die eigene Meinung darstellen

druck deutlich wird. Hier sind TestDaF-Prüfungen deutlich benachteiligt, denn sie müssen eine deutlich komplexere Schreibaufgabe in der Hälfte der Zeit bearbeiten.

Anforderungen an Studierende – zur Validität der Aufgaben

Mit erfolgreichem Bestehen von TestDaF und DSD II sollen die notwendigen Deutschkenntnisse für eine Studienaufnahme in Deutschland nachgewiesen werden, doch entsprechen die Aufgaben auch den Anforderungen der Zielgruppe, sind sie valide?

Bei einer genaueren Analyse fällt auf, dass in beiden Tests nur einige Aufgaben valide und authentisch für die Zielgruppe „Angehende Studenten“ sind. Dazu zählen:

- LV 1 in beiden Tests: Zuordnen von Informationen
- HV 1 in beiden Tests: Zuordnen von Informationen (DSD II), Kurzantworten (TestDaF)
- HV 3 im TestDaF: Kurzantworten in Notizenform zu einem fachlichen Vortrag

- MA im DSD II: Halten eines Vortrags
- MA im TestDaF: Aufgabenvielfalt, Spontaneität, Einschätzung formaler Aspekte, in authentischen Minisituationen des Studentens alltags⁷ agieren können.

Die Aufgabenformate für das LV 2 und 3 sowie HV 2 im TestDaF und HV 2 und 3 im DSD II sind zwar sehr reliabel, nicht aber valide. Vielmehr müsste die Fähigkeit des Anfertigens von Notizen oder des Schreibens von Kurzantworten überprüft werden, beides wichtig für die genannte Zielgruppe. Selbst das stichpunktartige

⁷ Als problematisch erscheint mir die Präsentation der Mini-Situationen, die zwar Authentizität vorgeben, durch die verwendeten Namen und Hintergründe aber nicht authentisch sind (z. B. Der Seminarleiter, Herr Dr. Lasis-Zimuso, fragt Sie, was Sie dazu meinen, Fabouda, 2002, S. 143). Auf der Prüferschulung zu einem ähnlichen Test (SOP1 – Simulated Oral Proficiency Interview, kassettenbasierter mündlicher Test, der sich auf die ACTFL-Kompetenzrichtlinien bezieht, vgl. www.cal.org), wurden die Teilnehmer aufgefordert, möglichst neutrale Situationen auszuformulieren, in die sich die Testteilnehmer besser einfühlen und eindenken können.

Beantworten von Fragen zu einem Lesetext ist valider als die o.g. Testformate. Dabei sollten vorrangig die inhaltlichen Aspekte bewertet werden, also die erfassten Informationen sowie deren Strukturierung. Das Anfertigen von Stichpunkten musste daher im Unterricht vermittelt und geübt werden. Eine weitere authentische Aufgabe wäre das schriftliche oder mündliche Zusammenfassen von Texten, wobei es wiederum um eine Bewertung der Inhalte (Hauptinformation erfasst?), der systematischen Präsentation, der verwendeten Redemittel sowie der sprachlichen Richtigkeit ginge. Somit wäre die Zusammenfassung eine integrative Testmöglichkeit der Sprachkompetenz und könnte keiner Fertigkeit eindeutig zugeordnet werden.

Bezüglich der Fertigkeit Schreiben wurde in beiden Prüfungen ein Kompromiss gefunden. Das Schreiben eines Aufsatzes ist eine durchaus valide Aufgabe für Studenten, das gelenkte Schreiben unter Vorgabe der Aufsatzteile ist aber eher reliabel als valide, weil eigentlich auch die kognitiven Fertigkeiten der Studienbewerber überprüft werden mussten: wie wird ein Thema aufgebaut, wie wird argumentiert, wie werden andere Meinungen integriert. Dennoch ist der gewählte Kompromiss im TestDaF bei einer Zeitzugabe zu befürworten, denn dadurch bearbeitet jeder Schuler das gleiche Thema und durch die Vorgaben können verschiedene Schreib-Subfertigkeiten überprüft werden. Eine davon soll hier noch einmal extra angesprochen werden, nämlich das Umformulieren von Textstellen sowie das Wiedergeben fremder Stellungnahmen (TestDaF), denn – wie jeder Student weiß – ist es in Hausarbeiten von enormer Wichtigkeit, fremde Gedanken mit eigenen Worten auszudrücken, um nicht ständig zitieren zu müssen.

Bezüglich der mündlichen Prüfung sollte es einen Subtest geben, in dem die spontane Kommunikationsfähigkeit in verschiedenen Situationen des Studentenlebens überprüft wird. Andererseits ist auch ein Subtest notwendig, in dem das vorbereitete monologische Sprechen gefordert wird. Das Vorbereiten und Halten von Referaten ist eine wichtige Anforderung an Studenten der meisten Fächer und müsste schon im ein Studium vorbereitenden Deutschunter-

richt thematisiert und geübt werden. Wenn eine Gleichrangigkeit zwischen mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten bestehen soll, dann muss sich dieser Grundsatz auch in einem angemessen gestalteten Prüfungsteil zum Sprechen widerspiegeln.

In beiden Sprachprüfungen fehlt ein Prüfungsteil zu den Sprachkenntnissen, wodurch den Lernern der Druck und im Sinne der negativen Rückwirkung⁸ auch die Motivation fehlt, sich auch zu Hause intensiv mit strukturellen Merkmalen der Sprache auseinanderzusetzen. Lernern fehlt es infolgedessen an struktureller Festigkeit und sprachlicher Selbstkontrolle. Die Lerner tun sich schwer, Umformulierungen vorzunehmen, Akzente und Nuancen zu verstehen und selbst zu setzen und oft auch Referate und Hausarbeiten angemessen zu verfassen, verfeinerte textuelle Kompetenzen können nicht entwickelt werden. Diese sprachlichen Fertigkeiten sind aber unverzichtbar, um die Aufgaben eines Fachstudiums zu bewältigen.

Vorgaben des Rahmenlehrplans DaF zur Vorbereitung des DSD

Die Anforderungen, die an einen Studenten einer deutschen Universität gestellt werden, sollten unbedingt in die Lehrplan- und Testgestaltung einbezogen werden. Dies kann in der Erwachsenenbildung relativ problemlos geschehen, für das DSD erweist sich leider der Rahmenlehrplan DaF an vielen Stellen als Hemmschuh.

Im Rahmenlehrplan werden zunächst allgemeine pädagogische Ziele wie sprachliche und kulturelle Handlungsfähigkeit in konkreten Begegnungssituationen, die Fähigkeit zum produktiven Vergleich verschiedener Lebenswirklichkeiten sowie ein reflektierter Umgang mit der Muttersprache durch die Strukturen der Fremdsprache beschrieben. Im folgenden Teil werden die Prinzipien genannt, denen der DaF-Unterricht folgen sollte, u.a. Einsprachigkeit, Frei-/Projektarbeit, Kommunikations- und Handlungsorientierung. Bei der folgenden Darlegung der konkreten Lernziele wie Wissenschaftsori-

⁸ Mit Rückwirkung wird in der Testwissenschaft der Einfluss eines Tests auf das vorbereitende Lehren und Lernen beschrieben, wie verändert sich die Lehrpraxis hinsichtlich Validität und Authentizität?

entierung, Befähigung zu differenzierten und begründeten Stellungnahmen, zur mündlichen und schriftlichen Darlegung sinnerhellender Zugangswege in literarischen Texten und Sprachreflexion wird jedoch nicht genannt, wie diese Lernziele kleinschrittig erreicht werden können. Und schlimmer: einige der genannten Prinzipien verleugnen die Vorteile eines schulischen Unterrichts. Durch die Verpflichtung der Schüler am Unterricht, durch die Möglichkeit regelmäßiger Lernkontrolle, durch relativ feste Lerngruppen sind nämlich die besten Voraussetzungen gegeben, einen Lehrplan mit einer linearen Progression in allen Bereich umzusetzen. Vieles davon ist in der Erwachsenenbildung so nicht möglich. Durch ständige Freiarbeitsphasen werden die Lerner vielleicht zu besseren sozialen Wesen, kochen sprachlich gesehen aber im eigenen Saft, besonders was die schriftlichen Fertigkeiten angeht. Außerdem könnte man sich glücklich schätzen, dass die Klassen an DSD-Schulen sprachlich (in den meisten Fällen) homogen sind, was Voraussetzung für sprach- und kulturkontrastive Vermittlungswege ist. Durch Einbeziehen der Lerner-Muttersprache könnten oftmals umständliche einsprachige Vermittlungswege abgekürzt werden, auf der anderen Seite aber auch interkulturell-kommunikative Missverständnisse thematisiert werden⁹.

Besonders stiefmütterlich wird der Bereich „Grammatik“ abgearbeitet. Es wird davon ausgegangen, dass Grammatik in der Grundschule ähnlich dem Frühenglisch spielerisch und unreflektiert erworben wird. Nach einigen wenig konkreten Bemerkungen zur Sekundarstufe I wird davon gesprochen, dass in der Sekundarstufe II grammatische Mittel funktional vermittelt werden sollen, damit die Schüler Textzusammenhänge erkennen können. In der Oberstufe sollen Schüler Strukturen nach formalen, funktionalen und stilistischen Gesichtspunkten auswählen können. Völlig übersehen werden Aspekte wie Regelvermittlung, Übung, Anwendung und Vergleich mit ähnlichen Formen im größeren strukturellen Zusammenhang. Beim Betrachten der Sprachelemente fällt auf, dass lediglich die Grundstufengrammatik (B1) vermittelt und sodann in den Klassen 11 und 12 wiederholt werden soll. Geht man von einem umfas-

senden Konzept der Sprachkompetenz aus (u. a. Bachmann/Palmer, 1990), dürfen strukturelle Aspekte nicht ausgeklammert werden und außerdem sollten alle Fertigkeiten- und Kenntnisbereiche der Sprache einer Progression folgen.

Ähnlich wird die Fertigkeit Schreiben abgehandelt. Nach dem Erwerb der Schreibfertigkeit bis Klasse 8 sollen komplexe Texteinheiten verfasst werden, ab Klasse 9 auch unter Beachtung formaler Kriterien. Die Fertigkeit Schreiben kann aber nicht durch Schreiben allein erworben werden. Wichtig ist auf der einen Seite, dass Regeln der Syntax vermittelt, Satzverknüpfungsmittel, stilistische Transformationen von Verbal- zu Nominalphrasen und umgekehrt sowie Regeln der Textgrammatik geübt werden. Auf der anderen Seite müssen Schüler ganz genau darüber informiert werden, was sie schreiben sollen, dazu gehört die Arbeit mit Textmustern, Redemitteln und die kontrastive Textarbeit.

Nach Betrachtung dieser Vorgaben des Rahmenlehrplans fällt auf, dass der DaF-Unterricht der Erwachsenenbildung ganz anderen Prämissen folgt. Ziel in Prüfungskursen der Erwachsenenbildung ist die Progression in allen Bereichen sowie das Bearbeiten authentischer Sprachaufgaben. Ein wichtiges Prinzip ist auch hier, dass Ausdrucksschulung nur dann einsetzen kann, wenn sie Hand in Hand mit einer systematischen funktionsorientierten Grammatikvermittlung geht: *[Sprache ist] „ein Kommunikationswerkzeug, das eben in seiner Funktionalität und nicht in der Struktur seine Existenzberechtigung hat, das aber nur optimal funktionieren kann, wenn man die Struktur beherrscht.“* (Zint-Dyr/Colliander, S. 8) «

Quellen

- Alderson, Charles/Caroline Clapham/Diane Wall (1995): *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge
 Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford

⁹ Sprachkontrastiv unterrichten heißt natürlich, dass die DaF-Lehrer die Muttersprache ihrer Lerner beherrschen. Wählt man – wie seit kurzem möglich – DaF-Lehrer mit M.A.-Abschluss in DaF und einer anderen Philologie, kann man dieses Problem leicht lösen. Oder ein solcher DaF-Lehrer führt mit den anderen DaF-Lehrern Seminare zum Sprachvergleich an.

- Bachman, Lyle F./Adrian S. Palmer (1996): *Language Testing in Practice*, Oxford
- Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz der Länder in der BRD: Materialien und Modellsätze DSD A2, B1, C1
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin
- Glaboniat, Manuela (1998): *Kommunikatives Testen im Bereich DaF*, Innsbruck
- Gliencke, Stefan/Klaus-Markus Katthagen (2002): *TestDaF – Kurs zur Prüfungsvorbereitung*, München
- Goethe-Institut (Hrsg.): *Zentrale Oberstufenprüfung – Übungssätze 01, 03, 04*, München
- Kniffka, Gabriele/Bärbel Gutzat (2003): *Training TestDaF – Material zur Prüfungsvorbereitung*, Berlin ...
- Lodewick, Klaus (2002): *TestDaF Training – Vorbereitung auf den Test Deutsch als Fremdsprache*, Göttingen
- www.goethe-institut.de, Informationen zur ZOP
- www.testdaf.de, Informationen zum TestDaF
- Zin-Dyhr, Ingeborg/Peter Colliander (2006): *Auslandsgermanistik – Inlandsgermanistik, Interferenz – Disjunkтивität – Komplementarität*, S. 7–13, in *Deutsch als Fremdsprache* 1/2006, München ...

Das österreichische Sprachdiplom

Manuela Glaboniat

Das ÖSD ist ein zentrales, kursunabhängiges Prüfungssystem, in dem Prüfungen nach einheitlichen Maßstäben durchgeführt und bewertet werden. Die Prüfungen orientieren sich an speziell für das ÖSD entwickelten Katalogen zu Wortschatz, Themen und Strukturen sowie an den Niveaubeschreibungen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)*¹ und an *Profile deutsch*².

Das ÖSD versteht sich als ein kommunikativ orientiertes Prüfungssystem mit dem Ziel, fremdsprachliche Kompetenz im Hinblick auf reale Verwendungssituationen zu überprüfen.

Das ÖSD geht von einer plurizentrischen Sprachauffassung aus: Die Standardvarietäten der deutschsprachigen Länder Österreich, Deutschland und der Schweiz werden als gleichberechtigt betrachtet und entsprechend berücksichtigt. Das ÖSD versucht, die Vielfalt der deutschen Sprache widerzuspiegeln, um die Kandidatinnen und Kandidaten auf die sprachliche Realität in den verschiedenen deutschsprachigen Ländern vorzubereiten. In den Prüfungen betrifft dies vor allem den rezeptiven Bereich, also die Aufgaben zum Les- und Hörverstehen. Hier gibt es Texte aus allen drei deutschsprachigen Ländern.

Testtheoretische Grundprinzipien der ÖSD-Prüfungen

1. Bezug zur Realität

Alle Texte und Aufgabenstellungen sind so weit wie möglich authentisch und an reale Verwendungssituationen angepasst. Die Auswahl der Situationen, in denen Sprachhandlungen stattfinden, ist relevant und repräsentativ. Dies beinhaltet nicht nur die Authentizität von Texten und Aufgabenstellungen, sondern auch ihre situative Einbettung.

2. Überprüfungsdomänen

Um ein möglichst umfassendes und differenziertes Bild von der Sprachkompetenz einer Person zu erhalten, wird die Sprachkompetenz in einzelne Teilbereiche gegliedert. Das ÖSD unterscheidet hier zwischen den kommunikativen Fertigkeiten im Einzelnen (Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben, Sprechen) und den

1 Europarat (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen* Hrsg. vom Goethe-Institut, der KMK, der EDK und dem BMBWK Berlin et al. Langenscheidt: www.goethe.de/z/50/commeura/de/index.htm

2 Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen/Wertenschlag, Lukas *Profile deutsch A1–C2 (Version 2.0)* Berlin u. a. Langenscheidt 2005

kommunikativen Fertigkeiten in ihrer Kombination (zum Beispiel Hörverstehen und Sprechen: Konversieren, Leseverstehen und Schreiben: Korrespondieren).

Grammatik- und Wortschatzkenntnisse sowie Aussprache und Orthographie werden als der kommunikativen Kompetenz untergeordnete Bereiche angesehen und als solche auch nur implizit mitgeprüft und mitbewertet.

Die Anforderungen in den jeweiligen Fertigkeiten- und Kompetenzbereichen beziehen sich auf die Kompetenzbeschreibungen und Skalen des GER bzw. *Profil deutsch* (vgl. dazu Bsp. zur Bewertung von Schreiben am Ende).

3. Testformate

Die Aufgabenstellungen sollen die Fähigkeiten der Kandidatinnen und Kandidaten möglichst *direkt* und *valid* widerspiegeln. Wird beispielsweise die Hörverstehenskompetenz überprüft, so soll das Ergebnis nicht durch eine Aufgabenstellung verfälscht werden, die von der jeweiligen Person gleichzeitig ein hohes Maß an Schreibfertigkeit, Gedächtnisleistung oder mündlicher Produktion verlangt. Umgekehrt erfordert eine valide Überprüfung der produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben sehr offene Aufgabenformate (schriftlich: Korrespondieren, offene Textproduktion; mündlich: dialogisches und monologisches Sprechen).

4. Bewertung

Je offener und direkter Sprachprüfungen sind, desto höher sind die Anforderungen an Prüfende und Bewertende. Um eine zuverlässige Bewertung sicherzustellen, werden nicht nur präzise Bewertungsrichtlinien und -kriterien zur Verfügung gestellt, sondern auch intensive Prüferschulungen durchgeführt.

Außerdem ist auch die Beurteilung der produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben streng an den Skalen des GER bzw. *Profil deutsch* ausgerichtet, wodurch eine weitgehende Transparenz und Vergleichbarkeit gesichert ist (s. Bsp.).

Übersicht über die Prüfungen des ÖSD

Wie bereits an mehreren Stellen erwähnt, orientieren sich die ÖSD-Prüfungen an den Niveau-

beschreibungen und Deskriptoren des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ bzw. an den Konkretisierungen für die deutsche Sprache, wie sie in *Profil deutsch* zu finden sind. Zur Zeit werden folgende Prüfungen angeboten:

Sprachkenntnisnachweis Deutsch (SKN)

Der *Sprachkenntnisnachweis* orientiert sich an den Empfehlungen der Europaratsstufe A1 (Breakthrough), ist aber bzgl. der konkreten Kompetenzbereiche und Anforderungen speziell an die Zielgruppe ArbeitsmigrantInnen ausgerichtet und wird nur in Österreich angeboten.

KID 1 + 2 (Kompetenz in Deutsch 1 + 2)

KID 1 und 2 sind 2 Deutschprüfungen für Kinder und Jugendliche von 10 bis 14 Jahren.

KID 1 orientiert sich an der Stufe A1 und überprüft die sprachlichen Fähigkeiten zur elementaren Alltagskommunikation in Situationen, die für Kinder und Jugendliche relevant sind.

KID 2 entspricht der Europaratsstufe A2 und dient als Nachweis der sprachlichen Fähigkeit zur Alltagskommunikation im privaten Bereich, in der Schule und in halböffentlichen Situationen.

Grundstufe Deutsch (GD)

Die Grundstufe Deutsch entspricht der Europaratsstufe A2 (*Waystage*) und ist eine Prüfung für Lernende, die bereits ausreichende Deutschkenntnisse haben, um sich im privaten und beruflichen Bereich auf elementarer Ebene zu verstandigen.

Zertifikat Deutsch (ZD)

Das *ZD* entspricht der Europaratsstufe B1 (*Threshold*) und ist eine Prüfung für Lernende ab 16 Jahre, die sich sprachlich bereits problemlos im Alltag, auf Reisen und im eigenen Sach- oder Interessensgebiet zurechtfinden können. Im Mittelpunkt steht die kommunikative Kompetenz, doch auch auf formale Korrektheit wird bereits geachtet. Für das Bestehen des Zertifikats Deutsch sollten Kandidatinnen und Kandidaten in der Lage sein, sich in vertrauten Situationen sprachlich problemlos zurechtzufinden.

Beispiel

Im Folgenden soll ein Beispiel die Anforderungen im Bereich Schreiben auf dem Niveau B2 verdeutlichen.

Die Aufgabenstellung (verkürzter Auszug aus ÖSD B2, Schreiben 2, Wahlthema 1)

Wählen Sie **eine** der folgenden Aufgabenstellungen (A, B, C). Schreiben Sie mindestens 120 Wörter.

A) In Ihrer Stadt läuft gerade ein neues Kulturfestival mit Film und Musik, das Sie besucht haben. Sie wollen nun in einer Schulerzeitung darüber berichten.

Gehen Sie z. B. auf folgende Fragen ein:

- Welche Filme? Welche Konzerte?
- Titel des Festivals?
- Wo?
- Eintritt?
- Was es sonst noch dort gibt? Essen und Getränke? etc.

Die Bewertungskriterien, abgeleitet von den Vorgaben des GER bzw. Profile deutsch:

Schreiben 2: Freie Textproduktion (max. 15 Punkte)

□ Textlänge (TL):

ausreichend:	200 und mehr Wörter	kein Punkteabzug: 0 Punkte
Unterlänge:		Punkteabzug: -1 Punkt
		-2 Punkte
		-3 Punkte
		-4 Punkte
nicht ausreichend:	weniger als 100 Wörter	Schreiben 2 insg. n.b. = 0 Punkte*

□ Kommunikative und soziolinguistische Angemessenheit/Textsortenadäquatheit (K)

Anforderungen GER/Profile deutsch:

- Kann über eine Vielzahl von Themen aus dem eigenen Fach- und Interessengebiet klare und detaillierte Texte für verschiedene Adressaten schreiben.
- Kann Sachverhalte und Standpunkte schriftlich ausdrücken und sich auf entsprechende Texte von anderen beziehen.
- Kann sich stilistisch angemessen, überzeugend und klar ausdrücken.

Spezifische Anforderungen für diese Aufgabe: Adressatenbezug, Register, Ton, Stil: öffentlichkeitsorientiert, informativ, argumentativ

Trifft voll zu	2
Trifft teilweise zu	1
Trifft kaum/nicht zu	0*

Text/Textaufbau (Textkohärenz) (T)

Anforderungen GER/Profile deutsch:

- Kann Briefe für den öffentlichen Bereich (Leserbriefe) schreiben und darin deutlich machen, was wichtig ist.
- Kann in schriftlichen Texten zu Themen aus dem eigenen Interessengebiet eine Argumentation aufbauen und die einzelnen Argumente aufeinander beziehen
- Kann klare, detaillierte schriftliche Texte zu verschiedenen Themen verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.

Spezifische Anforderungen für diese Aufgabe: Text: kohärent, logisch-stringent aufgebaut; in sich verwoben (Verweis- und Verbindungswörter, Nebensätze); klar gegliedert, in sich schlussig

Trifft voll zu

Trifft in hohem Maß zu 2

Trifft teilweise zu 1

Trifft kaum/nicht zu 0*

Lexik/Ausdruck (L)

Anforderungen GER/Profile deutsch:

- Kann mit einem relativ umfangreichen Wortschatz längere und detailliertere Texte zu verschiedenen allgemeinen oder aktuellen Themen schreiben und dabei einen bestimmten Standpunkt darlegen.
- Kann zu Themen von allgemeinem Interesse aus einem Spektrum an Ausdrücken und Formulierungen gezielt wählen und diese variieren
- Kann Äußerungen dank eines großen Wortschatzes variieren und damit häufige Wiederholungen vermeiden.

Spezifische Anforderungen für diese Aufgabe: Wortwahl durchwegs sicher, treffend, variantenreich, dem Schreibenanlass angemessen

Trifft voll zu 5

Trifft in hohem Maß zu 4-3

Trifft teilweise zu 2-1

Trifft kaum/nicht zu 0*

Formale Richtigkeit (Morphologie (F_o); Syntax (F_→); Orthographie, Interpunktion (F_o))

Anforderungen GER/Profile deutsch:

- Kann Texte weitgehend grammatikalisch korrekt verfassen, wobei gelegentlich nicht systematische Fehler und syntaktische Mängel vorkommen.
- Kann Orthographie und Interpunktion weitgehend regelkonform anwenden.

Trifft voll zu 5

Trifft in hohem Maß zu 4-3

Trifft teilweise zu 2-1

Trifft kaum/nicht zu 0*

* Gesamte Aufgabe 1 nicht bestanden (unabhängig von errechneter Summe) = 0 Punkte!
Keine Minuspunkte auf Gesamtbogen, d. h. schlechtest mögliches Ergebnis = 0 Punkte!

Im Mittelpunkt steht die kommunikative Kompetenz, doch auch auf formale Korrektheit wird hier bereits mehr Wert gelegt als bei den unteren Prüfungsstufen.

Das Zertifikat Deutsch ist ein Gemeinschaftsprodukt des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD), des Goethe-Instituts (GI), der Weiterbildungs- und Testsysteme GmbH (WBT) Frankfurt und des Lern- und Forschungszentrums der Universität Freiburg/Schweiz.

Zertifikat Deutsch für Jugendliche (ZDj)

Diese Prüfung ist eine Variante des „Zertifikat Deutsch“, richtet sich aber speziell an Jugendliche von 12 bis 16 Jahren.

Das Zertifikat Deutsch für Jugendliche unterscheidet sich vom Zertifikat Deutsch in der Auswahl der Themen und Texte, die an das Alter der Zielgruppe angepasst sind. Umfang und Format der Aufgaben sowie die sprachlichen Anforderungen (Niveau B1) sind identisch. Das ZDj ist eine Weiterführung des Angebots für Jugendliche und schließt an KID 1 und KID 2 an.

Mittelstufe Deutsch (MD)

Die Mittelstufe Deutsch ist eine Prüfung für Lernende ab 16 Jahre, die sprachlich bereits in der Lage sind, sich über die Alltagskommunikation hinaus bis hin zur Fachsprache korrekt und situationsspezifisch angemessen auszudrücken.

Die Prüfung orientiert sich grundsätzlich an dem Niveau C1, dessen konkrete Anforderungen aber erst mit dem Erscheinen von *Profile deutsch* erstmals klar festgelegt sind. Ein 2004–2005 durchgeführtes Evaluierungsverfahren in Bezug auf die Stufen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)* bzw. auf *Profile deutsch* (vgl. auch Anforderungen des vom Europarat herausgegebenen *Handbuchs zur Einordnung von Tests*³ ergab jedoch, dass diese Prüfung – wie auch die ZMP des Goethe-Instituts – eher an der Grenze zwischen B2 und C1 liegt. Ab Juni 2007 werden daher weltweit zwei neue OSD-Prüfungen für die Niveaus B2 und C1 angeboten: Die bisherige OSD-Mittelstufenprüfung wird dann in neuer Form und entsprechend der Anforderungen des Niveaus B2 als B2-Prüfung herausgegeben, für das Niveau C1 wird es dann eine OSD-Oberstufenprüfung ge-

ben (vgl. dazu Bsp. unten). Damit ist die Palette des ÖSD-Prüfungsprogramms komplett, d. h. das OSD bietet dann auf allen GER-Stufen Prüfungen an.

Die Mittelstufe Deutsch wird derzeit als Nachweis von Deutschkenntnissen bei der Zulassung an österreichischen sowie an vielen deutschen und Schweizer Universitäten anerkannt (vgl. dazu Liste der Anerkennungen auf der Homepage www.osd.at).

Wirtschaftssprache Deutsch (WD)

Diese Prüfung, die gemeinsam mit der Wirtschaftskammer Österreich entwickelt wurde, entspricht der Europastufe C2 (Mastery) und ist für Lernende ab 16 Jahre gedacht. Die Prüfung setzt bereits ein sehr hohes Sprachniveau voraus und erfordert überdies fachsprachliche Kompetenz in Wirtschaftsberufen und wirtschaftsnahen Bereichen.

Die Wirtschaftssprache Deutsch wird anerkannt als Nachweis von Deutschkenntnissen bei der Zulassung an österreichischen sowie an vielen deutschen und Schweizer Universitäten.

Was bringt das Österreichische Sprachdiplom Deutsch?

Das ÖSD als standardisierter Nachweis von Deutschkenntnissen bringt den Absolventen und Absolventinnen viele Vorteile. In Österreich spielen die Diplome eine große Rolle am Arbeitsmarkt und bei Integrationsfragen in Hinblick auf Aufenthaltsgenehmigungen und Staatsbürgerschaftsansuchen. Wichtig ist das Vorweisen eines Diploms aber auch in Bereichen der schulischen, universitären und außerschulischen Fort- und Weiterbildung, wie z. B. bei der Aufnahme an bestimmte berufsbildende Institutionen oder beim Zugang zu österreichischen Universitäten als allgemein anerkannter Nachweis von Deutschkenntnissen.

Aber auch international werden die Diplome für verschiedene Zwecke angerechnet, z. B. an Universitäten (zum Beispiel in Bosnien, Bulgarien, Deutschland, Italien, Japan, Kasachstan,

³ Council of Europe (Ed., 2003) *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) Manual Preliminary Pilot Version*, November 2003

Lettland, Mexiko, der Schweiz, der Slowakei, Spanien, der Ukraine), beim Ansuchen um Stipendien für einen (Studien-)Aufenthalt in Österreich, für diverse landesspezifische Anerkennungen und Anrechnungen. (Genauere Informationen über Anrechnungsmodalitäten finden sich unter www.osd.at) «

Weiterführende Literatur

Common European Framework of Reference for Languages: *Learning, Teaching, Assessment; Language examining and test development. Users Guide*. M. Milanovic. Strasbourg, October 2002.

Council of Europe (Ed., 2003): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learn-*

ing, Teaching, Assessment (CEF). Manual. Preliminary Pilot Version, November 2003.

Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen. Hrsg. vom Goethe-Institut, der KMK, der EDK und dem BMBWK. Berlin et al.: Langenscheidt. www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm

Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas: *Profile deutsch A1–C2 (Version 2.0)*. Berlin u. a.: Langenscheidt 2005.

Glaboniat Manuela: *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch*. Innsbruck-Wien: StudienVerlag 1998. ISBN 3-7065-1275-0.

○ Südafrikas Interesse am DSD wächst

Stefan Mangos

Afrikas größte Wirtschaftsnation stärkt Deutsch im neuen nationalen Curriculum und setzt Akzente kultureller Zusammenarbeit mit Deutschland.

Tausende von Anfragen, Vorschlägen und Kritiken von Schülern, Eltern und Lehrern erreichten in den letzten Monaten das Erziehungsministerium in Pretoria. Die staatliche Bildungspolitik bewegt die Menschen hierzulande wie selten: Seit Ende der Apartheid 1994 hatte die neue Regierung daran gearbeitet, das gesamte Curriculum im nationalen Schulsystem Südafrikas neu zu gestalten. Nun werden sukzessive komplett revidierte Lehrpläne und neue Fächer in den Schulen eingeführt und 2008 erstmals das neue *National Senior Certificate* vergeben. Kein Wunder also, dass sich das Bildungswesen dieser Tage im Fokus des öffentlichen Interesses befindet.

Den Sprachen kommt im neuen Curriculum eine besondere Bedeutung zu. Das Ministerium fordert gezielt das Prinzip der Mehrsprachigkeit, um die internationalen Beziehungen zu stärken, den Ausbau der Handelsbeziehungen zu fördern und dem anwachsenden Reise- und Tourismussektor Rechnung zu tragen. Das 1904 eingeführte Fach Deutsch ist neben Französisch die am häufigsten gewählte Fremdsprache im

Abschlussexamen der Sekundarstufe. Und unter den elf Mutter- und 14 Fremdsprachen ist Deutsch (als Fremd- und Muttersprache) ausdrücklich in der Verfassung erwähnt und im neuen Lehrplan fest verankert.

Insgesamt leben etwa 1 Million Deutschstammige in Südafrika. Die starke Präsenz der deutschen Sprache in Südafrika hat historische Gründe. Deutsche Missionsgesellschaften spielten bei der Besiedlung im 19. Jahrhundert vor allem in KwaZulu-Natal eine tragende Rolle: Mit den Predigern kamen Lehrer, Handwerker und Bauern ins Land. Vor genau 150 Jahren wurde 1856 die Hermannsburg Missionsschule gegründet, vor 125 Jahren die Wartburg-Kirchdorf Schule und vor über 100 Jahren die DS Kroondal. Von all den damals gegründeten deutschsprachigen Kirchgemeinden Wittenberg und Gluckstadt, Augsburg und Braunschweig, Harburg, Lilienthal und Neu Hanover unterhalten etliche heute noch kleine und aktive deutschsprachige Schulen, allen voran die Michaelis-Schule in Vryheid und die DS Luneburg. Und

gerade junge Schulen wie die Deutsche Schule in der Millionenstadt Durban zeugen von der Aufbruchstimmung im Lande: In den eben bezogenen neuen Schulgebäuden ist an den Ausbau zu einer Europäischen Schule mit IB-Abschluss gedacht.

In den Kap-Provinzen ist die Anzahl der von Deutschen gegründeten Gemeinden zwar geringer, die Zahl der Deutschlerner in den Schulen jedoch weit höher als in KwaZulu-Natal. Im ganzen Land lernen insgesamt über 10.000 Schüler an 89 Schulen Deutsch. Eine besondere Schulform stellen dabei die von der Zentralstelle geförderten drei Deutschen Schulen in Johannesburg, Kapstadt und Pretoria als Begegnungsschulen bzw. die DS Hermannsburg als Schule mit verstärktem Deutschunterricht dar.

Die Faszination des DSD für südafrikanische Schüler

Zu den vorrangigen Aufgaben des Fachberaters gehört die Identifizierung südafrikanischer Schulen mit etabliertem Deutschprogramm, die an der Einführung des Sprachdiploms interessiert sind. Das DSD übt auf die unterschiedlichsten Schulen eine wachsende Anziehungskraft aus. Es geht dabei vorrangig um die mit diesem Diplom verbundenen besseren Berufsaussichten und Ausbildungschancen im Lande; Studiemöglichkeiten in Deutschland sind sekundär.

Die Ogwini High School im Durbaner Township Umlazi ist die erste Township-Schule in Südafrika mit einem etablierten Deutschprogramm, die das DSD zunächst auf der Stufe B1 einführen möchte: Das Beispiel dieser aufstrebenden Schule zeigt, wie das Engagement einer von ihrem Beruf begeisterten, jungen Deutschlehrerin eine ganze Schule mitreißen kann – die guten Ergebnisse in den Deutschklassen sprechen für sich.

Die 12-klassige Wartburg-Kirchdorf-Schule in KwaZulu-Natal plant 2008 die Einführung des DSD C1: Von den über 400 Schülern lernt fast die Hälfte Deutsch, ein Fünftel stammt aus deutschsprachigen Elternhäusern. Die Schüler wünschen dringend Unterstützung bei der Einführung des Sprachdiploms, da dies ihre Berufs- und Ausbildungschancen deutlich erhöhen würde. Und weil sie als Muttersprachler das

Zertifikat Deutsch des Goethe-Instituts nicht ablegen können, ist gerade für diese Schulergruppe das DSD so wertvoll.

Da das Deutsche Sprachdiplom im Gegensatz zu anderen Sprachzertifikaten innerschulisch im regulären Unterricht vorbereitet und geprüft wird und somit in den Lehrplan der Schule integriert ist, garantiert es vor allem auch durch die Aneignung neuer Arbeitstechniken eine intensive sprachliche Förderung *innerhalb* der Schule: Das Lernen in Gruppen und die Arbeit in Projekten fördert maßgeblich die Selbstständigkeit der Schüler ebenso wie ihre Teamfähigkeit und entwickelt gleichzeitig Recherche- und Präsentationskompetenzen – eine willkommene Unterstützung bei der Umsetzung des neuen südafrikanischen Curriculums: Darin spiegelt sich das erstarkende Selbstbewusstsein Südafrikas – einer jungen, demokratischen und selbstbewussten Gesellschaft – wider.



Freude in der großen Pause: Deutschschüler der Ogwini-Schule mit ihrer Lehrerin

Förderung von Deutsch durch eine Initiative der Wirtschaft

Weltweit gehört Deutsch zu den drei am häufigsten gelernten Fremdsprachen und wird gerade wegen der hohen Wirtschaftskraft Deutschlands und aufgrund seiner Handelsbeziehungen besonders geschätzt. Gerade in Südafrika wächst die Nachfrage nach Deutsch, der dazugehörige Markt ist vorhanden und ausbaufähig. Große deutsche Firmen genießen hohes Ansehen und haben die Absicht geäußert, sich an der Mitfinanzierung von Deutsch-Lehrkräften an staat-

lichen Schulen zu beteiligen, um dadurch die Anzahl der Deutsch-Lerner zu erhöhen und die Qualität des Deutschunterrichts im Hinblick auf die mögliche Vorbereitung ausgewählter Schulen zum DSD zu steigern.

Und diese vom Fachberater angestoßene Initiative der Wirtschaft ist durchaus nicht selbstlos: Deutschland ist wichtigster Handelspartner Südafrikas. Die zahlreichen deutschen Unternehmen, die in Südafrika produzieren oder importieren (BMW, Audi, Mercedes, Volkswagen, Siemens, Bosch, Miele, Liebherr u. v. m.), suchen dringend junge Angestellte, die gut Deutsch sprechen. Es liegt also im Interesse dieser Firmen, Mitarbeitern mit Karrierechancen nicht erst mühsam Deutsch beibringen zu müssen.

Dasselbe gilt für alle Bereiche des Tourismus: Die größte Gruppe ausländischer Touristen in Südafrika sind Deutsche. Gute Deutschkenntnisse eröffnen Schulabgängern neben Karrierechancen in Wirtschaft, Forschung und Industrie vor allem im Bereich Tourismus fantastische Perspektiven: Weil viele deutsche Touristen sich wohler fühlen, wenn sie in ihrer Muttersprache angesprochen werden, sucht die Tourismusbranche händelnd nach gut deutsch sprechenden Schulabgängern zur Ausbildung als Reiseführer oder Hotelangestellte, Tourismusexperten, Juristen oder Hotelmanager.

So bekommt der allgegenwärtige Werbeslogan „Tourism creates jobs“ entlang südafrikanischer Autobahnen einen ganz konkreten Sinn: Wer Deutsch kann, hat Mitbewerbern gegenüber einen entscheidenden Vorteil. Und wenn die Website *Trade & Investment in KZN* lapidar feststellt „German and other languages are spoken by staff members of many tourist establishments“, dann müssen für diesen rapide wachsenden Markt dringend mehr Fachkräfte mit Deutschkenntnissen ausgebildet werden.

Die Vorbereitungen für die Fußball-WM 2010 in Südafrika laufen auf Hochtouren: Seit dem Schlusspfiff am 9. Juli im Berliner Olympiastadion richtet sich der Blick der fußballbegeisterten Welt ans Kap. Was in den kommenden vier Jahren passiert, erfahre ich jeden Tag bei Gesprächen im Ministerium, in der deutschen Botschaft oder mit Freunden in Deutschland, wenn Wirtschaftsvertreter und Fußballspezja-



Fortbildung für Deutschlehrer – mit JUMA und Deutschland-Magazin

listen, Bauunternehmer und Logistiker, Tourismusexperten und Politiker sich zur ersten Fußball-Weltmeisterschaft auf afrikanischem Boden äußern: Hier ist Expertise gerade im Sprachbereich gefragt.

In vielen weiteren Berufszweigen sind deutsche Sprachkenntnisse gesucht: Eine Fülle von Möglichkeiten im Bereich Internationales Recht und Diplomatie, Journalismus in allen Bereichen der Medien, von TV über Radio bis hin zu den Printmedien, sowie als Fremdsprachenkorrespondent oder Übersetzer tut sich auf, wenn man eine Fremd-Sprache beherrscht, die im eigenen Land gefragt ist. Denn deutsche Sprachkenntnisse sind im heutigen Südafrika Gold wert, da Schulabgänger mit guten Deutschkenntnissen deutlich leichter einen guten Arbeits- oder Ausbildungsplatz bekommen.

Mangel an gut ausgebildeten Deutschlehrern

Vor allem an Schulen in vormals benachteiligten Gebieten werden jedoch landesweit dringend Deutschlehrer gesucht; diesem Mangel kann auch das beste Curriculum nicht abhel-



Der Fachberater im Beratungsgespräch mit einer Deutschkollegin

fen. Die Ausbildung von Deutschlehrern an den Universitäten stagniert, wenngleich das Ministerium unter dem Stichwort *Transformation in Language Policy* das Prinzip der Mehrsprachigkeit betont.

Eine Broschüre des Fachbereichs Deutsch der *University of Zululand* formuliert das erreichbare Ziel so: „By learning German, you can improve your job opportunities in Tourism and Travel, Trade, Commerce, Business, Education/Teaching, Translation, Communication, Diplomatic Services and widen your horizon through international and intercultural communication.“

Das Goethe-Institut, der DAAD und der südafrikanische Deutschlehrerverband suchen nach Wegen, die Deutschlehrerausbildung im Lande zu fördern. Das Goethe-Institut finanziert Sprachkurse für Lehrer in Deutschland. Der DAAD vergibt Inlandsstipendien, um künftige Dozenten für die Ausbildung von Deutschlehrern vor Ort zu schulen. Und die Zentralstelle bildet Ortslehrkräfte in den Bereichen Grundschule, Landeskunde und Sprachdiplom fort.

Von südafrikanischer Seite wird häufig ange-regt, Deutschlehrer an Schulen in vormals benachteiligten Gebieten stärker finanziell zu unterstützen, da die Schulen einen Teil der Lehrer selbst finanzieren müssen. Wenn nun eine

Schule selbst das Monatsgehalt eines Teilzeit-Deutschlehrers von umgerechnet 125 Euro nicht aufbringt, könnte mit geringen Fremdmitteln die Kontinuität des Deutschunterrichts an diesen Schulen aufrechterhalten und die Berufsaussichten der Schüler durch eine zusätzliche Qualifikation wie das DSD erhöht werden.

Die Zeitschrift *The Economist* stellte im April 2006 über das südafrikanische Schulsystem fest: „Private business gets involved in funding initiatives across the board. South Africa can apply a mix of private initiative and state resources to training a new generation of qualified teachers, and thus the country can produce many more highly qualified students“. Die Initiative von Wirtschaft und Industrie ist somit hochaktuell: In Zusammenarbeit mit dem DAAD sollen Stipendien angeboten und Deutschlehrer an Schulen direkt finanziert werden. Dies würde wirkungsmächtige Impulse für die Deutschlehrerausbildung und die dringend benötigte Förderung des Deutschunterrichts in Südafrika geben, Grundvoraussetzungen für die breite Einführung des Sprachdiploms: Ein viel beachtetes Modell, das Schule machen kann.

Beispiele erfolgreicher Auswärtiger Kulturpolitik

Dieses Projekt unter Federführung des Fachberaters wurde in enger Abstimmung mit dem Kulturreferenten der Deutschen Botschaft und dem Leiter des DAAD ins Leben gerufen. Der Fachberater/Koordinator stellte es im Juli 2006 bei einer eigens einberufenen Expertenrunde zur Situation des Deutschlehrerausbildung im Lande den versammelten Germanistik-Professoren und Leitern der Deutschlehrerseminare, dem Sprachabteilungsleiter des Goethe-Instituts sowie Vertretern des Südafrikanischen Deutschlehrer- und Germanistenverbands in den Räumen des Goethe-Instituts Johannesburg vor. Die Reaktionen zeigten, wie sehr eine solche Initiative begrüßt wird und sich in die anhaltende Aufbruch- und Pionierstimmung in Südafrika einfügt.

Beim Weltkongress Deutscher Auslandsschulen in Kapstadt im September 2006 informierte Erziehungsministerin Pandor in ihrer Festrede offiziell über das neue Kulturabkommen mit Deutschland, wonach ab 2009 an den Deutschen Schulen

Johannesburg, Kapstadt und Pretoria das Deutsche Internationale Abitur und der neue südafrikanische Schulabschluss *National Senior Certificate* als kombinierter Abschluss angeboten wird. Die *standing ovations* bei der Rede der Ministerin machten deutlich, welch hohen Stellenwert der Abschluss dieses bilaterale Kulturabkommens hat: Der Prozess seiner Entstehung wurde von Bildungspolitikern vieler Nationen mit Interesse und Neugierde verfolgt. Es tritt im Januar 2007 in Kraft und ist als Meilenstein deutsch-südafrikanischer kultureller Zusammenarbeit ein weiterer Beleg für die vertrauensvolle und fruchtbare Zu-

sammenarbeit beider Länder im Bereich der Auswärtigen Kulturpolitik.

Südafrika wird 2008 zum ersten Mal auf nationaler Ebene das *National Senior Certificate* vergeben; im selben Jahr wird weltweit zum ersten Mal das reformierte Deutsche Sprachdiplom abgenommen. Als dem Erziehungsministerium zugeordneter Fachberater arbeite ich mit Hochdruck daran, bis 2008 dieses begehrte Zusatz-Diplom fest in den Schulgesetzen des Landes verankert zu wissen: Damit würde das DSD in Südafrika zu einem hochkarätigen Abschluss für Deutsch werden. ◀

○ Deutsches Sprachdiplom – mein Glück

Lenka Tulajova



Es sind schon 4 Jahre her, seit ich das Deutsche Sprachdiplom Stufe II ablegte. An die Prüfung erinnere ich mich oft und gern, weil unsere Klasse sehr gut für die Prüfung vorbereitet war. Bei der Vorbereitung halfen uns zwei Lektoren – Rainer E. Wicke mit seiner Ehefrau Mariele. Wir lasen mit ihnen viele Texte und Bücher, arbeiteten in vielen Projekten, hörten viele

Texte oder Musik und diskutierten über viele Themen (Geschichte, Kultur, Politik, Sport, Literatur usw.). Einmal organisierte unsere Klasse die Stadtführung für deutsche Lehrer, die während einer Konferenz zum Deutschen Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz in Brunn weilten.

Wir waren beim Deutschlernen hoch motiviert. Das lag zum großen Teil an den Lehrern und ihren Unterrichtsmethoden. Am Ende war unsere Klasse für das Deutsche Sprachdiplom Stufe II sehr gut vorbereitet, sodass niemand große Angst vor dieser Prüfung haben musste.

Die schriftliche Prüfung war ganz normal (einen Aufsatz schreiben, Hörverstehen, Lesever-

stehen und Grammatik), aber die mündliche Prüfung war sehr interessant. Vor der mündlichen Prüfung musste jeder Schuler ein Buch lesen. Beim Lesen des Buchs schrieb ich ein Inhaltsverzeichnis, um das Buch besser zu verstehen. Das half mir sehr. Die Laune bei der mündlichen Prüfung war ganz perfekt. Ich hatte kein Gefühl, dass ich geprüft wurde. Zuerst las ich eine symbolische Geschichte von Helga Schubert laut und ich diskutierte mit Herrn Wicke über den Text und das Buch.

Das Deutsche Sprachdiplom war für mich sehr wichtig. Dank dem Deutschen Sprachdiplom habe ich keine große Angst Deutsch zu sprechen. Es war also sehr wichtig für mein Selbstbewusstsein. Das DSD hat noch einen Vorteil, dass man in Deutschland an der Universität ohne Sprachprüfung studieren kann.

Drei Jahre nach dem Abitur studiere ich jetzt an einer ökonomischen Fakultät in Brunn, aber die Fremdsprachen besonders Deutsch sind für mich immer sehr wichtig. Außer dem Studium an der Uni arbeite ich in einer deutschsprachigen Firma. Der Direktor ist aus Österreich, man benutzt deutsche Software und manchmal muss man E-Mails in der deutschen Sprache schreiben oder anrufen.

Das Deutsche Sprachdiplom war für mich erst der Anfang in meiner Arbeitskarriere. ◀

Wenn der Beitrag vom Kollegen Gregor Golembiewski aus Kaliningrad etwas früher bei mir eingetroffen wäre, hätte er natürlich seinen Platz im letzten Heft mit dem Thema „Schülerbegegnungen/Schüleraustausch“ gehabt. So möchte ich aber gerade diesen Beitrag nicht lediglich als Nachtrag verstanden wissen, sondern ihn zum Anlass nehmen, Sie alle herzlich aufzufordern, unserer Leserschaft weiterhin mit Text und Bild von Ihren außerunterrichtlichen Aktivitäten und Abenteuern zu berichten. Was wir als „agents de mise en relation“ (frühere Bezeichnung der Gruppenberater des Deutsch-französischen Jugendwerks) unseren Schülern an sprachlichen und kulturellen Kontakten und bleibenden Erfahrungen ermöglichen – natürlich in Verbindung mit solidem Sprachunterricht (Thema des vorliegenden Heftes) – gipfelt in dem diesmal besonders sorgfältig ausgewählten Spruch des Heftes: „Nicht da ist man daheim, wo man seinen Wohnsitz hat, sondern wo man verstanden wird.“ (Christian Morgenstern)

Deutsch-russische Projektarbeit – Jugendbegegnung in Kaliningrad

Gregor Golembiewski

Einmal dürfen Sie raten, wo wir hier sind.



Nun gut, ich möchte Sie nicht auf die Folter spannen. Es ist der Computerraum des Pädagogischen Lyzeums mit Internat in Kaliningrad/Russland (früher mal: Königsberg in Ostpreußen). Und wen sehen wir da? Ich sage es Ihnen lieber gleich selbst: Es ist eine gemischte post-sowjetisch-deutsche Projektgruppe: Russen, Ukrainer und Wolgadeutsche, die in Berlin leben; Berliner, die Russisch lernen; Berliner, die kein Russisch lernen, aber mal nach Kaliningrad mitfahren wollten; Kaliningrader, die Deutsch lernen; Kaliningrader, die nur Englisch lernen, die jedoch unbedingt dabei sein wollten; Berliner aus deutsch-russischen Mischehen, deutsch-

stämmige Kaliningrader usw. Das Mosaik war so perfekt, dass man bald keine Fragen zur Herkunft der anderen stellte. Und wenn man keine störenden Fragen stellt bzw. beantworten muss, steht einer intensiven Begegnung sowie einer ebenfalls intensiven Projektarbeit nichts im Wege. Das Arbeitsmotto der Begegnung war schon klar: „Marion Gräfin von Dönhoff und Juri Nikolajewitsch Iwanow – Pioniere der deutsch-russischen Verständigung“. (Mehr zu den Projekthaltungen erfahren Sie auf: www.koenigsberg-in-kaliningrad.de).

Es versteht sich von selbst, dass man im ehemaligen Königsberg nach Spuren der deut-



Auf den Spuren Kants

schen Vergangenheit der Stadt sucht. So war die Gruppe im Dom und am Kant-Grabmal, auch wenn sich Teenager für Kant selten spontan begeistern. Als Pädagoge weiß man jedoch, dass die richtige Sozialisation oft erst viel später ihre Früchte trägt.

Besser sieht es mit der Begeisterung der Jugendlichen hingegen während der Besichtigung von Naturwundern aus. Da hat man es als Lehrer etwas leichter. Sie sehen eine Berliner Schülerin, die gleich ihrer Freundin ein Foto auf der Kurischen Nehrung schießen wird. Mit dem Handy versteht sich.



An der Kurischen Nehrung

Und da die Kurische Nehrung bekanntlich ein Vogeldurchzugsgebiet ist, waren wir auch auf der Vogelstation. Sie sehen einen Vogel, der im Augenblick noch nicht glauben kann, dass ihm seine Freiheit wiedergeschenkt wurde.



Bald in Freiheit

Und wozu das Ganze?

Motive der Projektteilnehmer sind gewiss sehr unterschiedlich. Hier nur eine Auswahl:

- Russisch lernen
- Deutsch lernen
- Leute kennen lernen
- mal nach Russland fahren
- mal in die alte Heimat von ... fahren
- etwas tun, um Schüler für das Fach Russisch zu gewinnen
- etwas tun, um Schüler für das Fach Deutsch zu gewinnen.

Internationale Jugendbegegnungen und Schüleraustauschprogramme sind aus meiner Kaliningrader Sicht nicht nur ein gern gesehenes Zusatzprogramm, sondern mittlerweile eher eine Grundvoraussetzung der DSD-Arbeit. Ein 14-jähriges russisches Kind interessiert sich kaum für die theoretische Möglichkeit eines künftigen Studienaufenthalts an einer Hochschule in der Bundesrepublik. Überzeugender dagegen wirkt hier die mittelfristige Perspektive, an einem Projekt mit Partnern aus Deutschland oder gar an einer Fahrt nach Deutschland teilzunehmen. Und wenn man sich von den vielen organisatorischen Unwagbarkeiten nicht abschrecken lässt, gelangt man auch irgendwann zu einem schönen Gruppenfoto mit seinen DSD-Absolventen (und in diesem Fall mit dem deutschen Generalkonsul, dem Koordinator von der ZfA und dem lokalen Schulleiter). Dann ist die Welt wenigstens für eine gewisse Zeit wieder ganz in Ordnung. «



Bei Freunden

Deutsch lernen am Fuße des Popocatepetl

Bikulturelle Bildung an der deutschen Auslandsschule in Mexiko-City

Karin Weglage (Kirche + Leben)

Einige besuchen bereits in der zweiten und dritten Generation das „Colegio Aleman Alexander von Humboldt“ in Mexiko-City. Erst waren sie Schüler, jetzt sind sie als Eltern ihrer Kinder mit der Schule verbunden. Was alle eint, ist die Liebe zur deutschen Sprache und Kultur.

Liany Warnholtz hält Philipp ein Stück Seife hin, dann macht sie Bewegungen mit den Händen. Sogleich wissen Philipp und die anderen Mädchen und Jungen des Kindergartens, um was es geht: „Mit Seife wäscht man sich die Hände!“



Diese drei Models gehen gleich in den Matheunterricht. Für einen Teil der Schüler wird der Fachunterricht zum Beispiel in Mathematik, Physik und Chemie auch in deutscher Sprache angeboten.

Nach und nach zieht die 38-jährige Erzieherin weitere Gegenstände hervor: eine riesige Zahnbürste und Zahncreme zum Zähneputzen, einen roten Kamm, um sich die Haare zu kämmen, ein weißes Taschentuch zum Naseputzen. Spielerisch und – das ist Liany Warnholtz besonders wichtig – „mit viel Freude und Leichtigkeit“ – sollen die Kinder die richtigen Bezeichnungen für alltägliche Verrichtungen lernen. Philipp und seine Kameraden üben auch die

Wochentage und Monatsnamen, die Bezeichnungen für verschiedene Tierarten, Körperteile und Kleidungsstücke – wie in jedem anderen deutschen Kindergarten auch. Nur, dass diese Einrichtung in Cuajimalpa liegt, einem Stadtteil von Mexiko-City.

Die Gruppe, in die Philipp geht, ist die letzte Kindergartenstufe, demnächst wird der Fünfjährige in die „Primaria“, die Grundschule, wechseln. Auch dort gehört Deutsch zu den wichtigsten Unterrichtsfächern. Wenn Philipp fleißig ist und nicht den Mut verliert, hat er gute Chancen, in zwölf Jahren nicht nur fließend Deutsch zu sprechen, sondern neben dem mexikanischen Abitur auch noch das deutsche zu machen. Die deutsche Auslandsschule „Colegio Aleman Alexander von Humboldt“ in Mexiko-City ebnet dem kleinen Mexikaner den Weg dazu. Sie eröffnet ihm so, „die eigene und die deutsche Kultur intensiv kennen zu lernen und sich in beiden selbstverständlich und selbstbewusst zu bewegen“, sagt Wilfried Weber, deutscher Schulleiter in Cuajimalpa. „Wir versuchen, unseren Kindern nicht nur die deutsche Sprache zu vermitteln, sondern auch unsere Werte wie Toleranz, gegenseitigen Respekt und Verantwortlichkeit für andere.“

Vier Standorte

Rund 500 Kinder besuchen den deutschen Kindergarten und die Grundschule auf dem Campus Cuajimalpa. Weil die mexikanische Hauptstadt gigantische Ausmaße hat und der Schulweg für die Kleinen überschaubar bleiben soll, gibt es noch drei weitere Standorte der deutschen Alexander-von-Humboldt-Schule im Großraum der 26,4-Millionen-Einwohner-Metropole: Der „Campus Lomas“ liegt ebenfalls im Westen der Stadt, dort gibt es einen Kindergar-



Schon im Kindergarten lernen die kleinen Mexikaner spielerisch, Deutsch zu sprechen

ten. Im Süden von Mexiko-City erstreckt sich im Stadtteil Xochimilco ein Terrain mit Kindergarten, Primaria (Grundschule), Secundaria (Mittelschule) und Preparatoria (gymnasiale Oberstufe). Rund 1500 Schülerinnen und Schüler gehören zum Einzugsbereich. Ein angeschlossenes Berufskolleg bietet nach dem Vorbild des deutschen dualen Systems (Zusammenspiel von betrieblicher und berufsschulischer Ausbildung) interessierten Absolventen eine dreijährige Ausbildung zum Bürokaufmann bzw. zur Bürokauffrau und eine zweijährige Ausbildung zum Industriekaufmann bzw. zur Industriekauffrau an. Der vierte Schulstandort liegt im Norden von Mexiko-City, in „Lomas Verdes“. Dort gibt es einen Kindergarten, eine Grundschule, eine Mittelschule und eine gymnasiale Oberstufe mit rund 1.200 Schülern. Insgesamt werden in allen Einrichtungen des Colegio rund 3.225 Kinder unterrichtet.

„Rechtlich ist das Colegio Aleman eine Privatschule. Sie wird von einem Schulverein getragen, dem etwa 100 Mitglieder angehören“, erläutert Ludwig Johannsen, der als Delegierter des Schulvorstandes die Zusammenarbeit an den verschiedenen Standorten koordiniert. Der Schulvorstand, so Johannsen, setze sich aus zwölf gewählten Mitgliedern zusammen – „alles

engagierte ehemalige Schüler“. Hinzu kommen vier von der deutsch-mexikanischen Handelskammer gestellte Vertreter und ein Repräsentant der deutschen Botschaft in Mexiko. Rund 400 Mitarbeiter arbeiten zurzeit für das „Unternehmen Schule“: 28 Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK: im innerdeutschen Schuldienst bewährte Kräfte) und neun Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK: Lehrkräfte, die nicht im Landesschuldienst tätig sind) hat der deutsche Staat geschickt. Weitere 57 Lehrer hat der Trägerverein eigens aus Deutschland angeworben. Zusätzlich unterrichten 100 Ortslehrkräfte aus Mexiko in deutscher Sprache. „Je nach Schulniveau bieten wir neben dem reinen Sprach- und Landeskundeunterricht auch Mathe, Physik und Geschichte auf Deutsch an. Und das, obwohl drei

Deutsche Schulen weltweit

Nachhaltige Kulturarbeit

In 61 Ländern der Welt gibt es 117 deutsche Schulen, die von etwa 70.000 Schülern besucht werden. 53.000 davon haben eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit. Die deutschen Auslandsschulen werden von privaten Trägervereinen geführt und sichern die schulische Versorgung der deutschen Kinder, deren Eltern im Ausland arbeiten (Botschaftsangehörige, Experten) sowie von Kindern des Gastlandes, die sich für eine an deutschen Normen und europäischen Werten orientierte Ausbildung interessieren.

Neben ihrem pädagogischen Auftrag wirken die deutschen Schulen durch vielfältige kultur- und gesellschaftspolitische Aktivitäten in das Gastland hinein und fördern die Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache und Kultur.

Der deutsche Staat förderte die Schulen im Haushaltsjahr 2005 mit insgesamt 124,7 Millionen Euro. Über Lehrerentsende-Programme, insbesondere in Mittel- und Osteuropa sowie den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion, werden weitere 162.000 Schülerinnen und Schüler an 364 Schulen im ausländischen Bildungswesen erreicht. Die 16 deutschen Bundesländer stellen die Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung und vergeben die deutschen Abschlüsse (Abitur, Sprachdiplom etc.).

weg/Quelle: Auswärtiges Amt

Viertel unserer Kinder keine Muttersprachler sind, sondern mit ihren Eltern zuhause Spanisch sprechen. Wir wollen, dass diese Kinder dieselben Chancen haben, das deutsche Abitur zu erreichen, wie deutsche Kinder, deren Eltern an der Botschaft oder bei einer deutschen Firma arbeiten.“

Krummlegen für Bildung

„Vor 30 Jahren waren wir eine von fünf Privatschulen in Mexiko-City, heute stehen wir in Konkurrenz mit 20 vergleichbaren Einrichtungen“, berichtet Johannsen. Das Interesse an der Schule sei dennoch groß, auch wenn die Eltern „Cuotas“ (Schulgeld) bezahlen müssen und nur etwa jeder Zehnte in den Genuss einer Ermäßigung von bis maximal 50 Prozent der Kosten kommt. Immerhin liegen die Gebühren für die Grundschule pro Jahr und Kind bei rund 5.000 Euro. Für die weiterführenden Jahrgänge bezahlen Eltern sogar zwischen 6.500 und 7.000 Euro. „Damit liegen wir keinesfalls an der Spitze, sondern halten uns auf dem Privatschulsektor im mittlerem Niveau“, sagt Ludwig Johannsen. „Hinzu kommen natürlich noch die Ausgaben für Schulbücher.“

„Viele Eltern leben einfacher, verreisen nicht und sind bereit, sich für die Ausbildung ihrer Kinder krummzulegen“, sagt Bettina Klein (42). Die in Mexiko lebende Tochter deutscher Eltern schickt ihre vier Kinder auf das Colegio Aleman, „damit sie die kulturellen Wurzeln der Familie nicht verlieren und problemlos zum Verwandtenbesuch nach Deutschland fahren können“. Auch für Katrin Miessner (42) war das staatliche, weitgehend kostenfreie Schulsystem nicht in Frage gekommen. „Anders als in Deutschland muss man für gute Schulbildung in Mexiko einen Haufen Geld ausgeben. Mir ist die biculturelle Entwicklung meiner Kinder wichtig. Ich möchte, dass sie nicht engstirnig auf eine Sichtweise von der Welt beharren. Ich denke global. Wer weiß, wo unsere Kinder in 20 Jahren leben werden? Sie sollen breite Möglichkeiten haben, in der Welt zurecht zu kommen.“ Miessner, Tochter eines deutschen Vaters und einer mexikanischen Mutter, war selbst Schülerin der Alexander-von-Humboldt-Schule und schickt nun ihre drei Kinder dorthin.

Deutsche Unterstützung

„Was kann man Besseres tun, als in die Bildung des Nachwuchses zu investieren?“, fragt auch Anna Graue, deren deutscher Großvater vor vielen Jahren nach Mexiko kam. Als Graue ihre Tochter im Kindergarten in Cuajimalpa anmeldete, trug sich die 39-jährige Mexikanerin gleichzeitig in den schuleigenen Deutschkurs für Mutter ein. „Jetzt lerne ich gemeinsam mit meinem Kind und kann ihm auch bei den Hausaufgaben helfen.“ Wichtig ist Anna Graue auch die Schulgemeinschaft mit ihren zahlreichen Aktivitäten, „bei denen die Kinder deutsches Leben, deutsche Kultur und Mentalität kennen lernen, zum Beispiel den Sankt-Martins-Umzug, den Weihnachtsbasar und die Muttertagsfeier“.

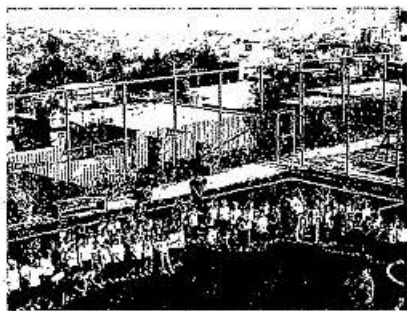
Rund 30 Prozent des schulischen Gesamthaushaltes werden von der Bundesrepublik Deutschland finanziert, sagt Dietrich Voigt, stellvertretender Direktor auf dem Campus „Lomas Verdes“. Der deutsche Staat finanziert die Gehälter der Auslandsdienstlehrkräfte und der Bundesprogrammlehrkräfte und gibt eine Schulbeihilfe für Sachkosten. Der weitläufige Campus in Lomas Verdes ist durch Mauern und Zaune umgrenzt.



Diese Schuler planen, neben dem mexikanischen auch das deutsche Abitur zu machen. Ein Teil der Schuler will später in Deutschland studieren

Am Tor steht ein Wachmann, der jeden Besucher akribisch in einer Liste registriert. Auf dem Schulhof haben sich die Schuler trotz der Hitze auf der riesigen Steintreppe niedergelassen.

Eine kleine Gruppe, die sich nun um die schuleigene Kantine schart, hat am Morgen die Prüfung zum „Sprachdiplom I“ absolviert. „Wir mussten zuerst einen Text lesen und Fragen da-



nung, fertig, los! Leichtathletik gehört zum Schulprofil. Alle drei Standorte der deutschen Schule in Mexiko verfügen über Sportplätze, einer zusätzlich noch über ein Schwimmbad.

Probealarm! Schülerinnen und Schüler proben das Verhalten bei einem Erdbeben.

zu beantworten, dann wurde uns ein Text vorgelesen, zu dem wir ebenfalls Antworten geben mussten, und schließlich haben wir noch einen Luckentest geschrieben“, erzählt die 15-jährige Nicole noch etwas atemlos. „Damit werden das Lese- und Hörverständnis und die Grammatik überprüft“, erläutert der stellvertretende Direktor Dietrich Voigt. In zwei Jahren werden die Schüler das „Sprachdiplom II“ machen, das in Deutschland zum Besuch eines Studienkollegs und zum anschließenden Universitätsstudium berechtigt.

Aufgeweckte Schüler

Von „null Bock“, „Schulfrust“ und „Zukunftsangst“, die man deutschen Schülerinnen und Schülern hierzulande gern quitiert, ist in der zwölften Klasse auf dem Campus „Lomas Verdes“ nichts zu spüren. „Weil ich eine gute Ausbildung bekomme, werde ich später auch Arbeit finden“, sagt Milena selbstbewusst mit Blick auf die rund 800 Firmen allein in der mexikanischen Hauptstadt, die geschäftliche Beziehungen mit Deutschland haben. Im kommenden Jahr will die 17-Jährige neben dem mexikanischen Abschluss auch das deutsche Abitur machen. Die Schülerin sieht in der mangelnden schulischen und beruflichen Qualifizierung vieler Mexikaner die eigentliche Ursache der Armutsmisere in Mexiko: „Viele sind schlecht ausgebildet und finden deswegen hier keine Arbeit. Oft bleibt ihnen deswegen nichts anderes übrig, als in die USA auszuwandern.“ „Der Staat muss erheblich mehr in die Bildung der Jugend investieren, um die Wurzeln der Armut zu beseitigen“, sagt auch

Andy (18) aus derselben Klasse. Nur so könne Mexiko und seine Menschen vorangebracht werden. Andy ist aber auch überzeugt, dass ihn seine persönlichen Bildungschancen verpflichten: „Als gut Ausgebildete haben wir eine besondere Verantwortung und müssen uns in diesem Land für andere Menschen engagieren.“

Tatsächlich eröffnet die deutsche Schule den Jugendlichen zahlreiche Möglichkeiten über den normalen Unterricht hinaus: In der siebten Klasse wird ein einmonatiger Klassenaus-

Alexander-von-Humboldt-Schule Mexiko-City

Mehr als 110 Jahre Tradition

Das „Colegio Aleman Alexander von Humboldt“ wurde 1994 in Mexiko-City gegründet. Im Jubiläumsjahr 2004 hatte es 3.225 Schülerinnen und Schüler, die sich auf vier Schulstandorte der 26,4-Millionen-Einwohner-Metropole (District Federal und Großraum Mexiko-City) verteilen: „Lomas Verdes“ im Norden, „Xochimilco“ im Süden und „Cuajimalpa/Lomas de Chapultepec“ im Westen. Das Angebot umfasst Kindergärten, Primaria (Grundstufe), Secundaria und Preparatoria (Mittelstufe und gymnasiale Oberstufe) und Berufsausbildung nach deutschem dualen System (Betrieb/Berufskolleg) als Bürokaufmann/-frau und Industriekaufmann/-frau. 2004 gab es 91 Lehrer, davon 26 Auslandsdienstlehrer und 12 Bundesprogramm-Lehrkräfte aus Deutschland. 71 Schüler machten zum mexikanischen Abschluss zusätzlich das deutsche Abitur.

weg/Schule

flug nach Deutschland organisiert. In der zehnten Klasse absolvieren die Schüler ein Betriebspraktikum bei deutsch-mexikanischen Firmen. In der „Elf“ geht ein Teil der Jugendlichen für ein Studienjahr nach Deutschland, um dort in einer deutschen Schule und Familie die Landeskennntnisse zu vertiefen.

„Im Gegensatz zum mexikanischen Schulsystem, das auf enzyklopädisches Auswendiglernen von Wissen setzt, sollen unsere Schüler lernen, selbstständig zu arbeiten und kritisch die Dinge zu hinterfragen. Das ist die deutsche Seite an unserem Bildungsangebot“, sagt Grundschullehrerin Ingrid Bollbrugge aus Cuajimalpa. Für den stellvertretenden Schulleiter vom Campus Lomas Verdes bedeutet das aber auch, dass die Schüler in eine besondere Aufgabe hineinwachsen: „Unsere Kinder kommen aus der dünnen Mittel- und Oberschicht Mexikos“, sagt Dietrich Voigt. „Viele werden später einflussreiche Posi-

tionen in der mexikanischen Gesellschaft einnehmen.“

Zu den Ex-Alumnos, den Ehemaligen, gehören Ingenieure, Wissenschaftler, Architekten, Musiker und Schriftsteller, die bis heute ihre alte Schule finanziell unterstützen. Luís Angel (18), der zurzeit den naturwissenschaftlichen Zweig des Gymnasiums in Lomas Verdes besucht und später Politikwissenschaft und Wirtschaft studieren will: „Weil wir eine andere, nämlich die deutsche Kultur kennen gelernt haben, können wir uns auch intensiver mit der eigenen beschäftigen. Viele Mexikaner schauen nur auf den großen Nachbarn USA und dessen Art zu leben. Gleichzeitig diskriminieren sie unsere mexikanischen Wurzeln, die indigenen Völker und ihre Kultur. Wir haben in diesem Land keine eigene Vision, wie wir leben wollen. Dafür möchte ich mich später in der Politik einsetzen.“

○ Schulleiter an der Humboldt-Schule San José / Costa Rica

Wilfried Schonberger

Nach ein und einem halben Jahr Wiedereingliederung in den innerdeutschen Schuldienst ist ein wenig Abstand gewonnen, auf acht Jahre Schulleitung an einer deutschen Auslandsschule, genauer: an der Humboldt-Schule in San José (Costa Rica) zurückzuschauen. Was ist hängen geblieben, was ist merkwürdig und findet (vielleicht) das Interesse der Leser/innen dieser Zeitschrift?

In der Rückschau sind es für mich zwei Aspekte, die mir wesentlich erscheinen und auf die ich eingehen möchte: zum einen die doch stark von Personen geprägte Struktur der Auslandsschule, zum anderen die umfassendere Rolle, die Schule am Auslandsstandort spielt im Vergleich zu einer „normalen“ deutschen Schule im Inland.

Die personengeprägte Struktur der Auslandsschule

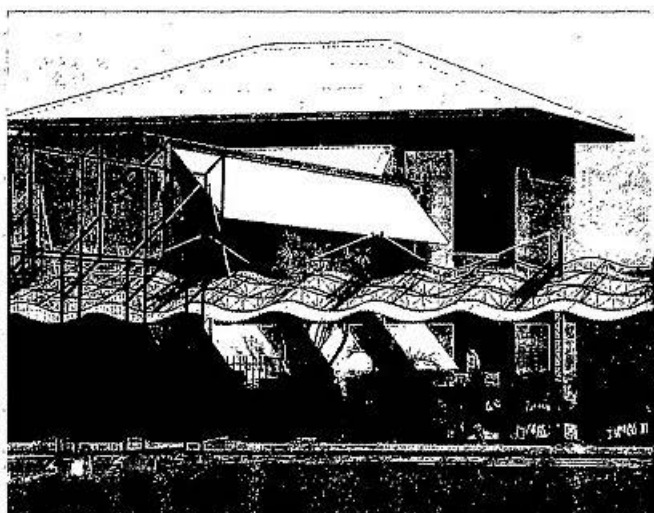
Sicherlich steht und fällt die Qualität einer Schule mit dem an ihr tätigen Personal, seinem

Engagement, seiner Leidenschaft für die Schüler und die Institution. Das gilt hier wie dort. Dennoch fällt – gerade auch im Rückblick – der Freiraum auf, den die Auslandsschule zur Gestaltung bietet. Natürlich gibt es die ZfA (und deren an die Zielvereinbarungen geknüpfte Forderung), schlimmer noch: es gibt zunehmend Sparzwänge, die den Auslandsschulen das Leben schwer machen, natürlich gibt es die (in Costa Rica allerdings weniger strikten) Auflagen der einheimischen Schulbürokratie, aber es bleibt der Auslandsschule eine ganze Menge an Gestaltungsspielraum, der mit den an der Schule Tätigen, also mit den Schulleitungsmitgliedern und dem Kollegium, genutzt werden kann. Einige Beispiele aus dem Zeitraum meiner Tätigkeit an der Humboldt-Schule sollen das verdeutlichen: es entstand ein funktionierender Schüleraustausch mit Deutschland, an dem zwei deutsche Schulen an zwei verschiedenen Standorten beteiligt sind, ein Berufspraktikum wurde ein-



Schüler vor dem Gebäude der Humboldt-Schule

Alle Fotos zu diesem Artikel: Arndt Kunkel



Schulgebäude

geführt, die Studienberatung für das Studium in Deutschland intensiviert, neben den Sportvergleichstreffen der zentralamerikanischen Schulen ein ähnliches Treffen musikalisch talentierter Schüler eingeführt. Dass die Lehrerfortbildung einen gewichtigen Schwerpunkt einnahm, lag schon in der Tradition des ehemaligen Pädagogischen Instituts begründet. Das blieb auch nach Schließung des Instituts so. Als im Jahr 2000 das Goethe-Institut geschlossen wurde, übernahm der Schulträger durch die Angliederung eines Goethe Zentrums die Spracharbeit (und zwar so gut, dass die heutigen Zahlen nicht hinter denen des Instituts zurückstehen). Die Teilnahme an inländischen Wettbewerben sowie die zweimalige Auszeichnung als „Umweltschule in Amerika“ sind ebenfalls auf die Initiative und das Engagement von Schülern und Lehrern zurückzuführen. Wesentliche bauliche Maßnahmen konnten, sicher auch wegen der guten Finanzwirtschaft der Schulverwaltung und des Schulvorstandes realisiert werden. Die Liste der heraushebenswerten Aktivitäten und Veränderungen ließe sich problemlos verlängern, zeigt aber auch schon so, was an einer Auslandsschule möglich ist. Dazu gehörte – und das ist ein wesentlicher Umstand – ein kluger Schulvorstand, der willens ist, sich aus der Pädagogik herauszuhalten und sich auf seine eigentlichen Aufga-

ben zu beschränken. Schafft er das, kann es der Schule nur gut tun. Dass das nicht immer und überall so ist, weiß wohl jeder, der mit Leitungsfunktionen an einer Auslandsschule tätig war.

Insofern kann das, was sicher als Stärke der Auslandsschule gesehen werden kann, eben auch in sein Gegenteil umschlagen. Das gilt neben der Problematik eines sich in die Pädagogik einmischenden Vorstandes übrigens auch für die an der Schule tätigen Lehrer/innen und wird natürlich verstärkt durch die – gegenüber Deutschland – ausgesprochen große Fluktuation von Lehrkräften. Da ist es schon schwer, Strukturen aufzubauen, die personenunabhängiger sind. Und manches schöne Projekt überlebt nur um kurze Zeit den Weggang seines Initiators. Sicher gehört in diesen Bereich auch die Heterogenität des Kollegiums mit seinen unterschiedlichen Lehrerkategorien (ADLK, BPLK, frei angeworbene Ortskräfte, einheimische Ortskräfte) und dem sich daraus ergebenden, latent immer vorhandenen und auch durch manche noch so gut gemeinte Diskussion (oder Pädagogischen Tag) nicht grundsätzlich zu beseitigenden Konflikt zwischen diesen Gruppen (vor allem der zwischen den deutschen und den einheimischen Lehrkräften). Hier bedarf es besonnener und kompromissbereiter Personen, um in Konfliktsituationen zu Lösungen zu kommen. Pola-



Während der Pause

risierungen und das Pochen auf Standpunkten helfen nach meinen Erfahrungen unter keinen Umständen weiter.

Dass zum Bereich des Einflusses von und der Prägung durch Personen auch die jährlich wiederkehrenden Besuche der Prüfungsvorsitzenden für die Hochschulreifepprüfung gehören, sei abschließend erwähnt, weil diese Besuche nicht nur Einblicke in die bundesdeutsche Bildungsvielfalt gewährten, sondern mindestens in meiner Erfahrung hangengelieben sind als besonders dichte Tage im Laufe eines Schuljahres, die geprägt waren von der Persönlichkeit des Prüfers bei sehr viel Wohlwollen und Verständnis für die Schüler und die Schule.

Die umfassende Rolle der Auslandsschule

Der Trend der innerdeutschen Schulen geht sicherlich dahin, der jeweiligen Schule größere Freiräume und Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht und darüber hinaus zu geben. Als Beispiel sei das in meinem Bundesland NRW geförderte Programm „13 plus“ genannt. Dennoch gehen die Möglichkeiten, richtiger sollte ich sagen: die Aufgaben der Auslandsschule über ein solches Programm weit hinaus, fehlen doch weitgehend die in Deutschland vorhandenen Strukturen der Sportvereine, der Musikschulen und anderer Einrichtungen, die ein umfassendes Angebot für den einzelnen anbieten. Sind diese Möglichkeiten im Ausland vorhanden, so sind sie häufig mit erheblichen finanziellen Aufwendungen verbunden, die zumindest an der Humboldt-Schule für einen größeren Teil der Schülerschaft nicht leistbar waren.

Deshalb hat die Humboldt-Schule ein umfangreiches Programm an Arbeitsgemeinschaften in den unterschiedlichsten Bereichen (Kunst, Musik, Sport) angeboten und an jedem Tag blieben etliche Schüler weit über die eigentliche Unterrichtszeit hinaus an der Schule. Darüber hinaus war die Schule landesweit bekannt für ihr kulturelles Programm, das an den etwa sechsmal jährlich stattfindenden „Humboldt-Abenden“ bekannte einheimische und internationale Künstler an die Schule lockte. So war die Schule Mitorganisator des jährlich stattfindenden internationalen Gitarrenfestivals und profitierte natürlich von den Künstlern, die durch deutsche oder schweizerische Unterstützung Mittelamerika besuchten.



Schüler(innen) der Abiturklasse



Im Biologieunterricht



Im Deutschunterricht

Die angesprochene Funktion der Schule ergibt sich auch (deswegen habe ich von einer Aufgabe gesprochen) aus ihrem Auftrag, so etwas wie ein Mittelpunkt der deutschen Gemeinde zu sein. Angestrebt war aber im Falle der Humboldt-Schule auch, sich als Begegnungsschule über diese Gruppe hinaus zu öffnen und in die costaricanische Gesellschaft hineinzuwirken. Dazu gehörten auch die von den Schülern geleistete Sozialarbeit (im Rahmen der 11. Klasse) sowie besondere Projekte (z.B. mit dem Indianerdorf San Vicente). Selbst die zunächst nur von nach Costa Rica ausgewanderten Deutschen genutzte Möglichkeit, das deutsche Sportabzeichen zu erwerben, wurde durch seine Einbettung in den Sportunterricht so populär, dass zunehmend mehr Costaricaner, vor allem natürlich Schulereltern, die Gelegenheit wahrnahmen, an seinen Prüfungen teilzunehmen. Immerhin rangierte dieses kleine mittelamerikanische Land am Ende auf Platz 4 der abgelegten Sportabzeichen in ganz Amerika.

Als wir Mitte Juni das lange Fronleichnamswochenende nutzte, Freunde im belgischen Brügge zu besuchen, begegneten wir dort einer Gruppe costaricanischer Fußballfans, die auf ihrem Europatrip anlässlich der Weltmeisterschaft in Brügge Station machten. Eigentlich hatte ich es nicht anders erwartet, aber schon war es doch: natürlich kannten sie die Humboldt-Schule in San Jo-



Begrüßung von Schülern anderer mittelamerikanischer Schulen in der Lobby der Humboldt-Schule (2 v.l. Schulleiter Wilfried Schonberger, 3 v.l. stellvertretender Schulleiter Leonardo Araya)

sé. Und dass sie schon immer eine ganz besonders gute Schule gewesen sei, fügten sie sicher nicht nur aus landestypischer Höflichkeit hinzu. <<

Nur dank Ihrer aller Mitarbeit gewinnen, wie Sie in diesem Jahr bemerkt haben, die Hefte unserer Verbandszeitschrift an **FORMAT** und **UMFANG**! So sollte es auch bleiben: Schreiben Sie mir bitte Ihre Beiträge für die geplanten Themen im kommenden Jahr – aber auch zu allem anderen, was Ihnen mitteilenswert erscheint!

Geplante Schwerpunkte für das Jahr 2007:

- Heft 1/07: DFU/CLILiG
- Heft 2/07: Musische und andere „Neben“fächer an den DS
- Heft 3/07: HV in Stralsund
- Heft 4/07: Information und Beratung der DS im Ausland (TU 9)

○ Eine deutsche Schule in Kobe? – Was haben sich da vor 100 Jahren die Gründungsväter gedacht?

Eine Betrachtung zur Gründungsgeschichte der Deutschen Schule Kobe/Japan

Jürgen Lehmann

Die „Deutsche Kolonie“ in Kobe zu Beginn des 20. Jahrhunderts

1. Ihr Wohngebiet, ihre Zusammensetzung, Gemeinsamkeiten

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts lebten etwa 200 Deutsche in Kobe, die wenigsten von ihnen verheiratet. Dieser Zahl darf man die deutschsprachigen Österreicher und Schweizer, zusammen ungefähr 25 Personen, hinzuzählen, um dann von der „Deutschen Kolonie“ im weiteren Sinne zu sprechen.

Sie wohnten – was sich nicht von selbst versteht – verstreut über das Siedlungsgebiet: einen Streifen an der Küste, nur 2 bis 3 Kilometer breit, aber 25 Kilometer lang, etwa von Shioya im Westen bis nach Okamoto im Osten reichend und auf der einen Seite vom Meer, „im Rücken“ von den Pokko-Bergen begrenzt. Das Stadtzentrum, Sannomiya, lag wirklich ziemlich genau in der Mitte, nahe dem Ikuta-Schrein: das Gelände des ursprünglichen Settlements.

Die „Deutsche Kolonie“ bestand fast ausnahmslos aus Kaufleuten, dazu aus einigen Diplomaten, Missionaren, Kapitänen und Ingenieuren, auch wohl Ärzten und Dozenten.

Bei allen beruflich bedingten unterschiedlichen Interessen darf man davon ausgehen, dass einige elementare Gemeinsamkeiten sie verbunden haben, wie

- die Sprache,
- eine gehobene Bildung und
- Tatkraft, basierend auf selbständigem und verantwortungsbewusstem Tun, was sie selbstbewusst machte.

2. Primäre Interessen und daraus resultierende Konsequenzen hinsichtlich einer zu gründenden Schule

Den Kaufleuten war daran gelegen, den eigenen Kindern auf der Grundlage deutscher Sprache

und Kultur eine Ausbildung zuteil werden zu lassen, die der eigenen mindestens gleichkam und also auch die kaufmännischen Belange angemessen berücksichtigte. Dieser Vorstellung entsprach weitestgehend das Realgymnasium.

Da es ihnen um die Erhaltung oft hart erarbeiteten Besitzes und um die Sicherung der Rechte eines Berufsstandes mit ehrwürdiger Tradition ging, war allen Kaufleuten, die auf sich hielten, ein konservativer Zug eigen. Für sie kam also nur eine Schule in Frage, die althergebrachte, vertraute Strukturen aufwies.

Ein Kaufmann, ständiger Konkurrenz ausgesetzt, musste seinen Blick auf Neues, Besseres, Zukunftsreiches richten, um sich behaupten zu können. Er huldigte der Devise: Freie Bahn dem Tüchtigen! So korrespondierte denn spannungsreich der vorher genannte konservative Zug mit einem nach Fortschritt und freier Entfaltung drängenden. Eine diesem Verlangen entsprechende Schule musste also auch liberal sein.

Sicherheit, Unabhängigkeit und die Freiheit seiner beruflichen Tätigkeit gründen sich für einen Kaufmann auf seinen Besitz und sein persönliches Vermögen. Folglich musste „seine“ Schule mit privaten Mitteln errichtet und betrieben werden.

Nun waren sich die in Kobe ansässigen Deutschen durchaus bewusst, dass sie auf Grund ihrer relativ geringen Zahl keine tragfähige finanzielle Basis für ein voll ausgebautes Gymnasium abgeben könnten. Deshalb dachten sie an ein Pro-Gymnasium, also an eine Schule, die nur bis zur Quarta führend, lediglich eine Vorschule alten Stils mit den Klassen None (IX), Oktava (VIII) und Septima (VII) und, darauf aufbauend, die unteren Klassen eines Gymnasiums umfasste: Sexta (VI), Quinta (V) und Quarta (IV). Die weitere, zu einem Abschluss führende Ausbildung müsste – notgedrungen – an einem anderen Ort erfolgen.

Eben weil die eigenen Mittel nicht ausreichen wurden, man aber eine Schule im Auge hatte, die in ihrem Leistungsvermögen innerdeutschen entsprechenden Lehranstalten vergleichbar sein sollte, wandte man sich an den deutschen Staat und bat ihn um einen finanziellen Zuschuss und dann auch um die Entsendung von geprüften Lehrkräften, womit natürlich die Verwendung deutscher Lehrpläne und Unterrichtsmittel verbunden war; aber dadurch würde die zu gründende Schule einen offiziellen Charakter erhalten, und das konnte ihnen nur recht sein.

Natürlich wurde die Inanspruchnahme staatlicher Hilfe mit Verpflichtungen und Zugeständnissen verbunden sein, die den Spielraum der Kaufleute einschränken musste. Aber das nahmen sie in Kauf.

In der „Kolonie“ traf man sich des Sonntags zum gemeinsamen Gottesdienst in der Kirche, öfter aber noch im Club „Concordia“ zu den vielen gesellschaftlichen Veranstaltungen, vor allem zu sportlichen Aktivitäten. Konfessionelle Unterschiede spielten keine Rolle. Eine deutsche Schule in Kobe wurde also zweifellos zu einem attraktiven Ort gemeinsamen Beisammenseins werden und konnte deshalb nur interkonfessionell geführt werden. Selbstverständlich pflegte man – Fairness gegen Fairness! – gute Beziehungen zu den ähnlich gearteten „Kolonien“ anderer Nationen in Kobe, wie zu denen der Engländer, Amerikaner und Franzosen, aber auch zu kleineren, wie denen der Holländer oder Norweger – klassischen Seefahrer-Völkern! Eine deutsche Schule in Kobe sollte deshalb allen Kindern offenstehen, die der deutschen Sprache hinreichend mächtig waren, um dem Unterricht mühelos folgen zu können.

3. Vorstellungen hinsichtlich der Lehrkräfte

Es wären mindestens 2 professionell tätige Lehrkräfte nötig, wenn die etwa 20 Schulkinder unterschiedlichen Alters, auf maximal 6 Klassen aufgeteilt, unterrichtet werden müssen.

Eine Lehrkraft, nach Möglichkeit ein Mittelschullehrer, sollte wissenschaftlich gebildet sein, damit er in den oberen Klassen Unterricht in den wichtigen Fächern erteilen kann. Eine zweite Lehrkraft, am besten eine Lehrerin, sollte den

Elementar-Unterricht in den unteren Klassen übernehmen können.

Falls erforderlich, sollten für einzelne Fächer geeignete Damen als Lehrpersonen herangezogen werden.

Die Lehrkräfte müssten besondere pädagogische Fähigkeiten besitzen, denn sie wurden die relativ kleinen Klassen kombiniert, das heißt: mindestens 2 gleichzeitig, unterrichten müssen. Sie mussten zudem in der Lage sein, in differenzierender Weise Lehrstoff zu vermitteln, nämlich im Schwierigkeitsgrad abgestuft, den unterschiedlichen Begabungshohen der Schüler angepasst, unter Umständen sogar im Einzelunterricht; denn es wäre davon auszugehen, dass nicht jedes Kind gymnasialem Niveau gewachsen ist.

Endlich erlaubten die kleinen Klassen wegen fehlender Leistungsstreuung keine sichere Notengebung, sodass die Lehrkräfte die Maßstäbe, in eigener Praxis erfahren, kennen mussten, um sie in Kobe anlegen zu können.

Über diese Anforderungen an die Lehrpersonen selbst hinausgehend, erwartete man von ihnen, dass sie in der so kleinen Kolonie gewandt im Auftreten wären und bei Konflikten geschickt auszugleichen vermochten, aber bei der Interessenvielfalt unparteiisch, energisch und konsequent ihren Lehr- und Erziehungsauftrag erfüllen würden. Das setzte einen festen Charakter und einen unbeugsamen Willen voraus, um Versuchungen unterschiedlichster Art begegnen zu können. Deshalb dachte man an nicht zu junge, erfahrene Lehrkräfte. Daneben mussten sie der andersartigen Lebensumstände wegen gesund und belastbar sein.

Und da sie innerhalb wie auch außerhalb der Schule unvorhersehbaren Aufgaben gegenüberstehen konnten, sollten sie vielseitig interessiert, handwerklich geschickt und fähig sein, rasch und klug improvisieren zu können. Sie sollten auch möglichst für mehrere Jahre, mindestens 3, bereit sein, Dienst zu tun, weil sie eine unüblich lange Zeit der Umgewöhnung und Einarbeitung benötigen würden. Und für Japan speziell sollten sie sprachbegabt und lernwillig sein, denn sie würden das Japanische – eine nicht-indogermanische Sprache – wenigstens rudimentär erlernen müssen.

Zusammenfassung

Mit Blick auf das vorher Gesagte darf man feststellen: Die deutsche Schule in Kobe wurde ihrer Natur nach

- klein in ihren Dimensionen sein,
- familiär in ihrer Atmosphäre,
- privat initiiert,
- national geprägt,
- konservativ in ihrer Struktur,
- liberal ihrem Geiste nach,
- gymnasial bildungsmäßig orientiert,
- isoliert gelegen in einem fremden Kulturkreis,
- interkonfessionell und
- koedukativ geführt und in ihrer Wirkung für die gesamte „Kolonie“
- gemeinschaft-stiftend.

Rückblick

Entsprechend den Vorstellungen der Deutschen in Kobe zu Beginn des vorigen Jahrhunderts wurde 1909 die „Deutsche Schule“ gegründet.

§ 1.

Die Deutsche Schule in Kobe ist eine Privatschule mit deutscher Unterrichtssprache in allen Fächern.

§ 2.

Der Lehrplan ist so eingerichtet, dass die unteren Klassen als Vorbereitungsklassen für die höheren Lehranstalten der Heimat sowie für die Gouvernementschule in Tsingtau dienen.

§ 3.

Die Schule ist interkonfessionell.

§ 4.

Die Schule nimmt zu jeder Zeit, vorbehaltlich der Entscheidung des Schulrats, Kinder von Mitgliedern des Deutschen Schulvereins Kobe, im Alter von sechs bis vierzehn Jahren auf, soweit sie Deutscher Reichangehörigkeit oder Österreich-Ungarischer oder Schweizer Staatsangehörigkeit sind.

Kinder anderer Staatsangehörigkeit können aufgenommen werden, ihre Zahl darf aber nicht mehr als ein Viertel der Gesamtschülerzahl ausmachen.

§ 5.

Knaben und Mädchen werden gemeinsam unterrichtet. Die Klassenabteilung wird den jeweiligen Bedürfnissen angepasst.

§ 6.

Die Lehrgegenstände sind in der Unterklasse: Biblische Geschichte, Anschauungsunterricht, Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, Turnen. Die höheren Klassen haben die Fächer der Unterklasse entsprechend auf und erweitern aus: Schönschreiben, Deutsche Sprache, Literatur, Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte, Naturlehre, Englisch, Französisch, Lateinisch, Zeichnen.

Im Schulprospekt der Deutschen Schule Kobe vom Jahre 2005 lesen wir: „Als zweitälteste deutschsprachige Auslandsschule in Asien und als einzige deutschsprachige Auslandsschule in Westjapan blickt sie auf eine 95jährige Tradition zurück. ... Sie ist einzügig und umfaßt die Grundstufende und die Orientierungsstufe (d.h.: Klassen I bis 6). ... The school has a very warm and familiar atmosphere due to its small size. ... Die Deutsche Schule Kobe ist nicht nur Zentrum und Treffpunkt der deutschsprachigen Kinder, sondern auch ein Ort, wo sich die in Kobe/Osaka lebende deutschsprachige Gemeinde bei bestimmten Anlässen treffen und sich in ihrer Muttersprache unterhalten und feiern kann.“

Wir dürfen also sagen: Die grundsätzlichen Überlegungen der Kobe-Deutschen in jenen ferneren Tagen haben sich als richtig erwiesen und als tragfähig für 100 Jahre! Mehr noch: Sie waren ausbau- und entwicklungsfähig – wie wir in diesen Tagen erleben. Die Deutsche Schule Kobe hat eine Zukunft! ◀◀

§ 7.

Die Unterrichtszeit bleibt der Festsetzung durch den Schulrat überlassen.

Die Nachmittage des Mittwochs und Sonntags bleiben frei.

§ 8.

Das Schuljahr beginnt am 15. September.

Die Ferien dauern elf Wochen zu Weihnachten 10 Tage, zu Ostern und Pfingsten drei Tage und im Sommer von Mitte Juli bis Mitte September. An den offiziellen japanischen Feiertagen ruht der Unterricht. Der Geburtstag des deutschen Kaisers wird als Festtag gefeiert.

§ 9.

Zeugnisse, die von den Eltern oder deren Stellvertretern zu unterzeichnen sind, werden halbjährlich ausgegeben.

§ 10.

Der Schulrat kann aus ihm angemessen erscheinenden Gründen Kinder vom ferneren Besuch der Schule ausschließen.

§ 11.

Das Schulgeld beträgt Yen 20 für den Monat und ist monatlich im voraus zu entrichten und auch für die Dauer der Ferien zu zahlen.

Ueber Ermäßigung und Erlass des Schulgeldes entscheidet der Schulrat.

§ 12.

Die Anmeldung für die Schule hat bei dem Vorsitzenden des Schulrats zu erfolgen.

○ Stationenlernen im Museum

Eine neue Methode für die Arbeit im Museum auch im Zusammenhang mit dem Thema „Sprachen lernen im Museum“

Karin Rottmann

Neue Aufgabenfelder für die Museumspädagogik und ein Interesse an Alternativen zur klassischen Frontalführung führen dazu, dass zunehmend neue Konzepte Eingang in die Besucherarbeit finden. Ihnen ist gemein, Wege zu suchen, wie ein Museumsbesuch lebendig gestaltet, die Kommunikationslust gefördert, der Bewegungsdrang der Schüler eingebunden und Eigenständigkeit statt Verschulung betont werden kann. Als noch sehr innovativ geltender Aspekt der Bildungsarbeit ist in diesem Zusammenhang der „Sprachen-Unterricht“ im Museum zu erwähnen, denn hier gilt noch mehr als in anderen Formen der Vermittlung, dass ein frontaler Arbeitsstil nicht greift.

Neue Impulse liefern unter anderem wieder entdeckte reformpädagogische Ansätze, u.a. das so genannte Stationenlernen. Diese Methodik, auch bekannt unter dem Namen Lernzirkel, ist im Museum bislang noch relativ unbekannt.

Lernstationen

Der Name ist Programm: ein bestimmtes Stoffgebiet wird an mehreren Stationen vertieft und aus verschiedenen Perspektiven und mit unterschiedlichen Zugangsweisen erarbeitet. Diese Lernstationen sind feste, ausgewiesene Orte, an denen Arbeitsaufträge mit jeweils einem anderen thematischen oder didaktischen Schwerpunkt ausliegen. Diese stehen zwar in einem thematischen Zusammenhang, sind in der Regel aber unabhängig voneinander und in unterschiedlicher Reihenfolge zu erledigen. Die Gruppen arbeiten zudem weitestgehend selbstständig an diesen Stationen.

Stationenlernen beschreibt also ein kleinschrittiges Lernen, das ein Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet. Verschiedenen Varianten sind dabei möglich.

Im Folgenden sollen exemplarisch einige Vorgehensweisen aus der praktischen Arbeit am Museum Ludwig in Köln beschrieben werden.

Harmonie, Kraft, Krieg und Kreislauf

Eine Klasse 7 besuchte das Museum Ludwig in Köln. Der hier beschriebene Weg ist zwar mit einer muttersprachlich arbeitenden Klasse durchgeführt worden, er wäre aber in modifizierter Form auch mit DaF- oder DaZ-Gruppen möglich. Dies hat die Erfahrung in der Zusammenarbeit mit dem Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – in der Vergangenheit gezeigt. Wiederholt hatten Teilnehmer an den Vorbereitungslehrgängen in der ZfA die Gelegenheit wahr genommen, sich mit DaF nicht nur in der Theorie zu befassen, sondern darüber hinaus praktische Erfahrungen in einem Seminar DaF im Museum zu sammeln. Immer wieder bestätigten die Teilnehmer, dass sich die Methoden und Techniken, die dort vorgestellt und ausprobiert wurden, mühelos auf eigene Arbeitszusammenhänge im Ausland und auf Projekte in dortigen Museen übertragen lassen.

Die ersten Versuche im Kontext mit Fremdsprachenunterricht in den Kölner Museen stützen diese hier vorgetragenen Vermutungen. Die Arbeitsweise im Kontext der Arbeit mit Fremdsprachengruppen ist gekennzeichnet durch Arbeitsaufträge, die auch nonverbal den Lernprozess begleiten, es kann zudem mit Wörterbüchern gearbeitet werden.

Die Schülerinnen und Schüler erhielten den Auftrag, Gruppen zu bilden und aus einem Wörterset eine Wortkarte zu ziehen: Harmonie, Spannung, Kraft, Krieg, Trauer, Freude, Kreislauf, Gleichgewicht, Ordnung, Richtung, Ruhe u.a. Um diese Methode im Zusammenhang mit Fremdsprachenschülern anzuwenden, kann es sinnvoll sein, die Übersetzung oder eine weitere Wortklärung auf die Rückseite zu schreiben. Zunächst sollte der Begriff durch eine Geste oder eine Aktion vor dem Plenum dargestellt werden. Dieses Vorgehen dürfte für DaF-Lerner kein Problem darstellen, da die Umsetzung gestisch-motorisch ist und nur rudimen-



Abb 1
Darstellung des
Begriffs „Kreislauf“

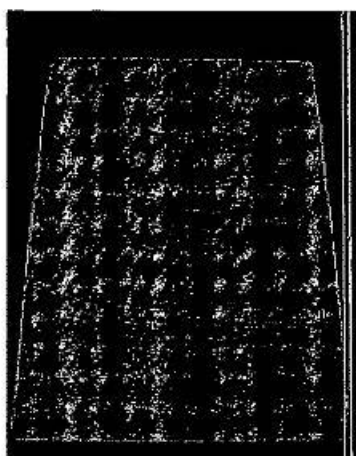


Abb 3
Graphische Darstellung
des Begriffs „Kreislauf“

tare Absprachen notwendig sind. Abbildung 1 zeigt die erste Auseinandersetzung mit dem Begriff „Kreislauf“. Die Gruppe ging monoton im Kreis, jedes Gruppenmitglied war gleichwertiges Element im Ablauf. Symbolisch wurde der Kreis als Basisform für den Begriff gefunden.

Anschließend wurden Papierbögen und Stifte zur Verfügung gestellt und die Gruppen zeichnenden Entwürfe für ein Kunstwerk, die den Begriff illustrieren sollten (Abb. 2). Die praktische Arbeit bietet den Vorteil, den geforderten Lösungsvorschlag visuell und motorisch umzusetzen. Die Arbeitsgruppe, die das Thema „Kreislauf“ behandelte, entwickelte die in Abbildung 3 gezeigte Variante. Ein Dreieck zeigt einen Berg, um den farbige Ringe wie eine Spirale kreisen.

Nach der Besprechung der Schularbeiten wurde die Aufgabe gestellt, in der Sammlung nach einem Kunstwerk zu suchen, das ihren Begriff repräsentiert (Abb. 4). Auch Fremdsprachen-Lerner sind in der Lage, diese Aufgabe zu erfüllen, da die beiden Vorübungen helfen und Vorstellungen zur Thematik wachrufen. Es war zu beobachten, dass die Gruppen während ihrer Suche sehr interessiert die Werke der Ausstellung betrachteten und lebhaft einzelne Ideen untereinander diskutierten. Wer die Methode im Museum mit Schulergruppen anwenden möchte, muss jedoch darauf achten, dass der lokale Arbeitsbereich eingegrenzt wird, um die einzelnen Arbeitsgruppen im Blick zu behalten.

Die Gruppe, die den Begriff „Kreislauf“ bearbeitete, diskutierte mehrere geeignete Werke,



Abb 2 Intensive Arbeitsatmosphäre im Museum
die graphischen Entwürfe für die Begriffe entstehen



Abb 4 Suche nach einem Kunstwerk

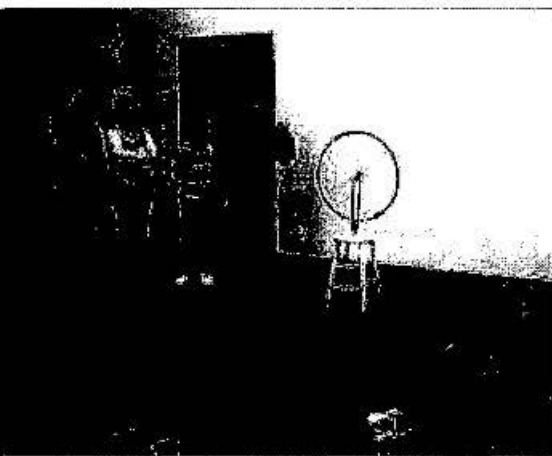


Abb. 5: Vortrag der Arbeitsergebnisse und Diskussion im Plenum

aber als Marcel Duchamps „Roue de bicyclette“ 1913/1964 entdeckt wurde, stand die Entscheidung sofort endgültig fest.

Nachdem das Kunstwerk ausgewählt war, folgte eine kreative Schreibaufgabe, die natürlich auch mit dem Wörterbuch bearbeitet werden kann. Assoziationen nach dem ABC sollten zum Kunstwerk gesammelt und dann in einer Performance vor Ort vorgetragen werden (Abb. 5). Diese Übung ermöglicht eine intensive Beschäftigung mit dem ausgewählten Kunstwerk. Die Auswertungsergebnisse zeigen immer wieder, dass Kunstwerke auch ohne Vorkenntnisse erlebt, analysiert und diskutiert werden können. Neben formalen Beobachtungen kann das Gespräch auf Aspekte gelenkt werden, die im Zusammenhang mit dem Werkverständnis wichtig sind. Der Begriff „Ready Made“ wurde beispielsweise geklärt und darüber hinaus das Beobachtete in Beziehung gesetzt. Hier mag es Unterschiede zu einer muttersprachlichen Auseinandersetzung mit Kunstwerken geben. Im Kontext des „Fremdsprachen-Lernens“ ist jedoch zu bemerken, dass hier ebenso die Auseinandersetzung im Museum als Erlebnis definiert wird.

Stationenlernen im Museum

Stationenlernen ist eine gute Vorgehensweise, den Lernort Museum erlebnisorientiert wahrzunehmen, Eigenständigkeit und aktives, ent-

deckendes Lernen zu fördern und Interaktion und Kommunikation anzuregen. Die Stationenarbeit bietet den Lernern auf vielfältige Art und Weise an, Wissen auch in konkret sinnlichen Situationen mittels konkreter Gegenstände und Experimente aufzunehmen und sich zu eigen zu machen. Diese hohe Erlebnis- und Erfahrungsnahe wirkt sehr motivierend. Offene Unterrichtsformen beeinflussen zudem das Sozialverhalten und die Teamfähigkeit positiv; die Gruppenarbeit wird als kreativ, selbständig und wesentlich motivierter erlebt. Verschiedene Entwicklungsstufen innerhalb einer Altersklasse, individuelle Lernstile und Unterschiede in Arbeitstempo, Zugangsweisen, Interessen und Vorkenntnissen werden ausgeglichen. Die Verknüpfung der Wissensvermittlung mit praktischen Tätigkeiten und der Bewegung im Raum sorgt für Abwechslung und somit für eine bessere Konzentration. Nicht zuletzt betont das Stationenlernen die Vielfalt möglicher Zugänge zum Stoff: viele Sinneskanäle lassen sich durch die Art des ausgewählten Materials und der Aufgabenstellung ansprechen. Dieses allgemein vorgetragene Statement möchte ich auch auf das „Fremdsprachen-Lernen“ im Museum beziehen. Fremdsprachenkurse der Volkshochschule aber auch Unterrichtseinheiten zu „Deutsch als Zweitsprache“ nutzen erfolgreich die Museen. So kann Vokabellernen ganz konkret mit Hilfe von Bildern erfolgen: Wortfelder (z. B. Bewegungsverbren) können beispielsweise so erarbeitet werden.

Museumspädagogen oder die begleitenden Lehrer verstehen sich dabei vor allem als Begleiter, Arrangeure, Regisseure und Moderatoren, deren Kunst es ist, die Beobachtungen und Interpretationen für das Auswertungsgespräch nutzbar zu machen. Eine stets neue Herausforderung stellt dabei die dem Programm immanente offene Lernsituation dar, da hier die Schüler und nicht die Pädagogen entscheiden, welche Werke sie für eine Besprechung auswählen. Zentral ist also, die Offenheit zuzulassen. Der Aufwand für eine solche Aktion ist nicht notwendigerweise hoch: im beschriebenen Beispiel reichte es aus, einige Arbeitsblätter (Wortkarten) auszudrucken und Zeichenmaterial (Papierbögen und Stifte) zur Verfügung zu stellen. ◀

○ „Wohnen“ in Stationen

Ein Unterrichtsbeispiel aus dem DaF-Unterricht einer 10. Klasse

Claudia Spantzel

Die Rahmenbedingungen

Das Klára-Leőwey-Gymnasium in Pécs, Ungarn, umfasst vier Klassenstufen: von der 9. bis zur 12. Klasse. Am Ende der vier Jahre stehen die zentralen Prüfungen zum Abitur sowie verschiedene Sprachprüfungen, wie z.B. das DSD Stufe II.

Von den insgesamt 1.149 ungarischen SchülerInnen lernt die Hälfte Deutsch: entweder als erste Fremdsprache (= DaF) am ungarischen Klassenzug oder als Muttersprache (= DaM) am Deutschen Nationalitätenklassenzug der Schule.

Die folgende Unterrichtsreihe war ein Experiment im DaF-Unterricht einer 10. Klasse meiner ungarischen Kollegin Gelencser Adrienn. Im Gegensatz zu den DAM-SchülerInnen erhalten sie keinen Fachunterricht auf Deutsch, sondern lernen Deutsch als Fremdsprache mit den Schwerpunkten Grammatik und Konversation/Landeskunde in drei Wochenstunden.

Warum gerade Stationenlernen?

Die ausgewählte Schülergruppe besteht aus zwölf Lernern, davon vier Mädchen und acht Jungen. Sie arbeiten im Deutschunterricht mit dem Lehrwerk „Tangram 2A“.

Sowohl die Mädchen als auch die Jungen sind kreativ, beteiligen sich aktiv am Unterrichtsgespräch, jonglieren gern mit Wörtern und haben den Mut, sich auch in der Fremdsprache auszuprobieren. Dabei gibt es durchaus Leistungsunterschiede innerhalb der Gruppe, die vom Lehrer bei der Planung und Durchführung des Unterrichts zu beachten sind.

Um in den wenigen Unterrichtsstunden und unter dem Druck des Lehrplans wirklich differenziert und effektiv zu arbeiten, bietet sich in bestimmten Phasen des Arbeitens das Lernen an Stationen an:

Die SchülerInnen selbst bestimmen in diesen Stunden die Reihenfolge, in der sie die Aufgaben lösen, sie diktieren das Tempo, wählen ihre Partner und spüren nicht den unmittelbaren Leistungsdruck. Der Lehrer ist vor allem Ansprechpartner, Ratgeber, Koordinator, Beobachter.

Dass dies auch von den Schülern als Vorteil empfunden und genutzt wird, zeigt folgender Kommentar eines Schülers. Er antwortete am Ende der Unterrichtsreihe auf die Frage, was ihm am Stationenlernen gefallen hat: „... dass wir keine Noten bekommen haben, deshalb der Stress kleiner war und wir uns auf die Aufgaben konzentrieren konnten.“

Planung und Vorbereitung

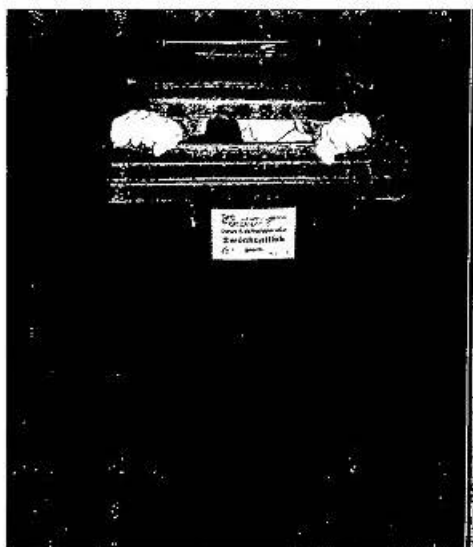


Foto Rainer E. Wicke

Ist das etwa ein Platz zum Wohnen??

Wohnen – das ist die erste Lektion im Lehrbuch „Tangram 2A“. Sie umfasst im Schülerbuch 13 Seiten, dazu kommen die Aufgaben im Arbeitsbuch. Inhaltlich geht es in der Lektion zum einen um die Wohnungssuche und die damit verbundenen Probleme wie Annoncen lesen und aufgeben, Auskunft gegenüber dem Vermieter erteilen und mit dem Vermieter verhandeln. Zum anderen liegt der Schwerpunkt auf den Generationsunterschieden hinsichtlich der Wohnstile. Die Aufgaben sind abwechslungsreich und anregend, wenn man sie als Anregungen versteht und nicht versucht ist, alle Aufgaben „abzuarbeiten“.

Die SchülerInnen sind bereits verschiedene Sozialformen des Unterrichtens, wie z. B. Partner- und Gruppenarbeit gewohnt. Das Lernen an Stationen allerdings war neu für sie. Es stand am Ende der Unterrichtsreihe mit dem Ziel, dass die SchülerInnen ihr im Laufe der Lektion erworbenes lexikalisches, grammatisches und landeskundliches Wissen selbstständig anwenden und vertiefen sollten. Einige der Übungen ahnelten vom Charakter her den Übungen im Buch, andere verbanden verschiedene Aufgabentypen miteinander oder setzten neue Akzente. Diese Kombination aus Gewohntem und Neuem sollte den SchülerInnen den Zugang zu den Aufgaben erleichtern und sie zu einem freieren Umgang mit der Fremdsprache ermutigen, als dies z. B. beim gewohnten Frontalunterricht der Fall sein kann.

Zur Vorbereitung auf das Stationenlernen erhielt jeder Schüler einen „Laufzettel“. Auf diesem war der Zeitrahmen vorgegeben und es wurden die zur Verfügung stehenden Hilfsmittel genannt. Die Sozialform war den SchülerInnen freigestellt: Sie konnten allein, mit einem Partner oder in einer Gruppe arbeiten. Neben diesen Regeln für das Stationenlernen waren auf diesem Blatt auch die insgesamt sechs Stationen beschrieben. Damit war dieser Zettel nicht nur eine Anfangsinformation, sondern diente den SchülerInnen während der zwei Unterrichtsstunden gleichzeitig als eine Art „Verlaufsprotokoll“, auf dem sie die Reihenfolge ihres Vorgehens und die für jede Station benötigte Zeit notierten.

Im Anschluss an diese Stunden wurden die Erfahrungen und Eindrücke der SchülerInnen mit Hilfe eines Fragebogens gesammelt und ausgewertet.

Überblick über die Stationen

Bei den insgesamt sechs Stationen ging es inhaltlich um folgende Themen:

Wohnstile (Station 1), Wohnungssuche per Zeitungsannonce (Station 2), Probleme zwischen Mietern und Vermietern (Station 3), die Zuordnung von Möbeln (Station 4), die Identifizierung von Räumen nach Geräuschen (Station 5) sowie die Diskussion und Lösung von Problemen zwischen Bewohnern einer Wohn-

gemeinschaft (Station 6). Um die Aufgaben zu lösen, mussten sich die SchülerInnen verschiedener Arbeitsformen bedienen, wie z. B. dem Les- und Hörverstehen. Außerdem mussten sie einen Lückentext ausfüllen, einen persönlichen Brief verfassen und schließlich eine kleine Geschichte zu einem Bild verfassen, d. h. kreativ schreiben.

Station 1

An dieser Station wurden die SchülerInnen mit verschiedenen Fotos aus Zeitschriften und Katalogen konfrontiert. Auf allen waren Personen in ihrer häuslichen Umgebung zu sehen. Die SchülerInnen sollten eines der Bilder auswählen und dann zu den Personen eine kleine Geschichte erfinden.

Bei dieser Geschichte ist nicht nur Wortschatz gefragt, sondern auch Kreativität, denn die Schüler müssen die Situation auf dem Bild erkennen und sie mit Fantasie zum Leben erwecken, weiterführen. Wichtig ist hier, Bilder auszuwählen, die „Lücken“ haben und folglich das Interesse der SchülerInnen wecken.

Wie sich bei der Auswertung später herausstellte, waren die meisten der SchülerInnen kaum über eine ausführliche Bildbeschreibung hinausgekommen. Lediglich zwei Schüler hatten diese Aufgabe sehr gut gelöst: einer von ihnen hatte sogar eine kleine, aber spannende Kriminalgeschichte verfasst.

Station 2

Die SchülerInnen versetzten sich in folgende Situation: Sie hatten einen Studienplatz in J. erhalten und suchten jetzt ein günstiges Zimmer bzw. eine kleine Wohnung in dieser Stadt. Das dazugehörige Arbeitsblatt enthielt verschiedene Wohnungsannoncen. Eine davon sollten sie sich auswählen und dann einem Freund / einer Freundin in einem kurzen Brief über die getroffene Wahl berichten. Bei dieser Station war es wichtig, dass die SchülerInnen die Abkürzungen in den Annoncen zunächst einmal entschlüsselten und sich dann in die vorgegebene Situation hineinversetzten.

Bereits in den vorangegangenen Stunden hatten die SchülerInnen mit Annoncen aus dem Lehrbuch gearbeitet und so bereitete ihnen das

Station 2

Wohnungen Vermietungen

4 ZKB, Balk., ca. 88 m², 540,- € + NK zzgl. Provision, ☎ 03641/61 55 14

Top-Appartement, in ruhiger Wohnl., Schloß u. Kliniknahe, Jena-Lobeda, Neubau, 48 m², sehr gute Ausstattung, Terr., Gartenanteil Südlage, 360 € kalt, sofort frei, Tel. 08906/95066

Schöne Altbauwohnung, 72,9 m², 2-R., Wohnküche, saniert, Cityrandlage, sofort frei, v. priv. € 465,- zzgl. NK, ☎ 0171/46 65 677

Whg. von privat, 2 Zi., Duschbad, Junggesellenküche, 180,- €, ☎ 03641/210294 od. 0172/3635535

5 ZKB, zentrumsn., ca. 126 m² Wfl., 3 OG, Parkett, Miete: 730,- € + NK + Kaut. + MC, LBS-Immobilien GmbH Jena, ☎ 03641/42 02 90

5-Zimmer-Wohnung in Weimar-Südviertel ca. 156 m², 2 OG, Wohnküche, großes Bad, Gäste-WC, Balkon, Holzfußboden, 2 T. zusätzliche Kachelöfen, Gartenanteil, Stellplätze, rekonstruiertes Wohnhaus der Grunderzeit in ruhiger bevorzugter Wohnlage, ab sofort oder später zu vermieten, NKM 870 €, BK 120 € zuzügl. MC und Kautions. Weitere komfortable Mietwohnungen auf Anfrage!

Görke & Görke Immobilien, Weimar, Neugasse 1, ☎ 03643/650423 o. 0172 3602138

Jena-Wogau direkt am Waldrand

sehr schöne 3-Zi.-Whg. mit Küche, Bad/Du./WC, Balkon, Kfz.-Abstellplatz, ca. 90 m², in 6-Fam.-Wohnhaus ab sofort für mtl. € 625,- + Uml./Kfz. direkt vom Eigentümer zu vermieten. Anfragen unter Tel. 03641/448492

Verm. an WG 3-R.-Whg. (90 m²), EBK Bad Bk. Miete 560,- € + NK, Tel. 03641/442192

2-Raum-Whg., Mittelstr., ca. 53 m² Wfl., Miete 325 EUR + NK, 3-Raum-Whg., Mühlenstr., ca. 74 m² Wfl., Miete 430 EUR + NK, Alle Angebote zzgl. Provision Tel./Fax 03641-615514 / 617003

2 ZKB, 52 m², 2 OG, ruh. Lage, san. Altb. Nahe Zentr. Jena, 320 € KM, ab 1. 12. zu verm., 0162/3707410

Einzelzimmer, Internatsplatz in Jena ab sofort zu vermieten, Mtl. Miete ab 185,- € incl. Nebenkosten. Anfragen unter Tel. 03641 / 41 87 35.

Möbl. App. in Jena-Zentrum ca. 35 m², m. Single-Ku., neu renov. f. 330 € inkl. aller NK Tel. 0171/4249811.

Studentin sucht Mitbewohnerin f. schöne 3 Zi.-Whg., zentr. Lage, Damentier, ab 1. 11. in Jena, ☎ 0173-3529433

Abkürzungen: Verm. / 3-R.-Whg. / ZKB / NK / Wfl. / OG / ruh. Lage
zentr. Lage / san. Altb. / incl. / mtl. / MC / KM

Station 3

Ergänze die fehlenden Wörter!

- Herr Heinemann hat sich letztes Jahr ein Haus gekauft. Er ist der dieses Haus.
- Zwei Studenten haben je ein Zimmer in diesem Haus und bezahlen dafür. Sie sind die
- Sie bezahlen ihre monatlich
- Herr Heinemann ist sehr zufrieden, dass er die Zimmer kann, denn das Haus ist einfach zu groß für ihn allein.
- Die Studenten brauchten nicht einmal einen Tisch, Stuhl oder Bett zu kaufen, denn die Zimmer sind
- Vor dem Einzug mussten sie aber einen unterzeichnen

Hausordnung:

- | | |
|---------|---------|
| 1. | 5. |
| 2. | 6. |
| 3. | 7. |
| 4. | 8. |

Station 4

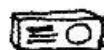
Möbliere hier dein neues Zimmer! Wähle von den Gegenständen die aus, die du möchtest, und zeichne sie ein. Du kannst auch andere Gegenstände einzeichnen.



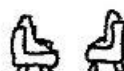
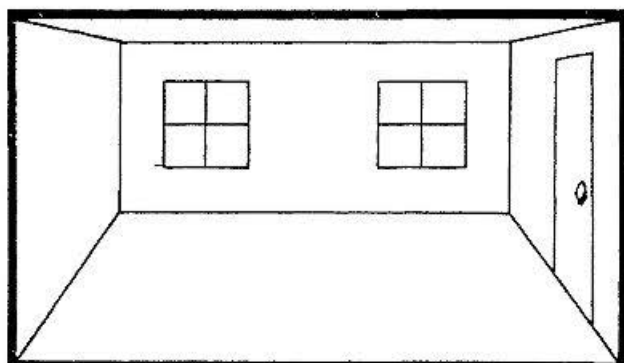
-r Tisch



+ Teppich



-s Radio



-r Sessel



-s Sofa



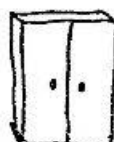
-r Fernseher



-s Regal



-j Bett



-r Schrank



-e Gitarre



-e Lampe

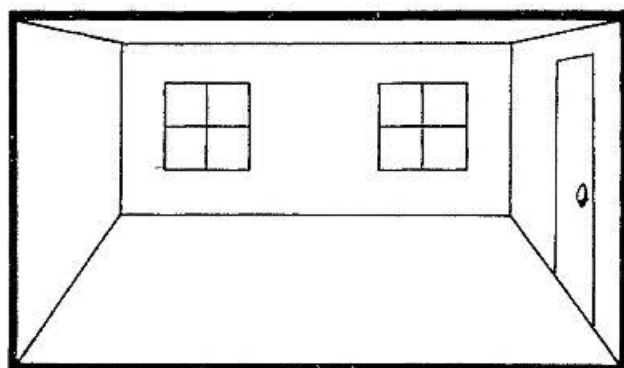


-s Bild



-e Pflanze

Frage deinen Partner/deine Partnerin nach seiner/ihrer Wohnung! Zeichne hier die Beschreibung deines Partners/deiner Partnerin. Vergleiche deines mit seinem/ihrerem Zimmer.



Entschlüsseln der Abkürzungen kaum Schwierigkeiten. In den Briefen an ihren jeweiligen Freund/in begründeten sie ihre Wahl überzeugend.

Station 3

Hier mussten die Schüler einen Luckentext ausfüllen. In diesem ging es um die Wiederholung des Wortschatzes zum Thema „Mieten“: Studenten wollten eine Wohngemeinschaft in einem Haus gründen, mussten aber zuvor einen Mietvertrag unterzeichnen. Die Schülerinnen mussten die Lucken in diesem Vertrag sinnvoll ergänzen.

Die SchülerInnen versetzten sich dann in die Rolle des Vermieters und schrieben acht Punkte für eine Hausordnung.

Diese Aufgabe wurde von den SchülerInnen mit einem Partner oder sogar in kleinen Gruppen recht lebhaft diskutiert. Sie hatten strenge Regeln aufgestellt und z. T. sogar Strafen bei Zuwiderhandlung formuliert.

Station 4

Auf dem Arbeitsblatt an dieser Station waren zwei leere Zimmer skizziert, von denen die SchülerInnen das obere nach eigenem Geschmack „einrichten“ sollten. Anschließend sollten sie mit einem Partner/in zusammenarbeiten, sich gegenseitig die Lage der Möbel beschreiben und die Einrichtung des Partners/in auf der unteren Skizze – entsprechend der Beschreibung – einzeichnen. Auf diese Weise wurde sowohl der Wortschatz an Einrichtungsgegenständen als auch der Gebrauch von Propositionen gefestigt.

Station 5

Die SchülerInnen sollten zunächst die auf dem Arbeitsblatt skizzierten Räume benennen und dann Geräusche den jeweiligen Zimmern zuordnen. Diese Übung aus dem Arbeitsbuch von Tangram 2A bereitete den SchülerInnen viel Freude, die Leistungsstärkeren von ihnen hatten sogar die gehörten Geräusche genauer beschrieben.

Station 6

Situation: Das Leben in einer Wohngemeinschaft (WG) ist nicht immer einfach. Stell dir vor, du wohnst mit anderen zusammen in einer WG und du streitest dich mit einem Mitbewohner.

Aufgabe: Suche dir dazu einen Partner, überlegt euch einen Grund für den Streit (z. B. Küchenarbeit, zu laute Musik o. ä.) und macht einen Dialog:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Streitet und versucht am Ende, einen Kompromiss zu finden.

ben. Um Zeit zu sparen, könnte man die Hörübung allerdings kürzen und statt der zwölf nur 6 oder 8 Geräusche identifizieren lassen.

Station 6

Diese letzte Station versetzte die SchülerInnen in das Leben in einer Wohngemeinschaft. Die Situation war folgende: Als Mitbewohner einer WG hatte der Schüler/in Streit mit einem anderen Mitbewohner. Die SchülerInnen sollten selbst den Grund ihres Streits festlegen, einen Dialog gestalten und am Ende gemeinsam einen Kompromiss finden.

„Leichte“ und „schwere“ Stationen

Um den Schwierigkeitsgrad der Stationen zu bemessen, muss man das Vorwissen und den Wissensstand der SchülerInnen berücksichtigen. Im vorliegenden Fall, in dem die Aufgaben der Kontrolle und Festigung von bereits erworbenem Wissen dienen sollten, konnten die SchülerInnen Leistungsunterschiede zum Beispiel durch die Wahl ihres Partners ausgleichen.

Bei der Auswertung zeigte sich, dass die SchülerInnen den Schwierigkeitsgrad der Stationen recht unterschiedlich bewerteten: Während es einige als leicht empfanden, ein Zimmer nach der Anweisung eines Partners zu möblieren, war für andere das Hörverstehen die einfachste Übung, weil sie die Geräusche sehr gut erkannten und rasch zuordnen konnten.

Zwei Jungen gefiel Station 3 am besten: „die Aufgabe mit der Hausordnung“, weil sie „viele gute Ideen hatten“.

Interessanterweise wurde sowohl von den Mädchen als auch den Jungen keine der Übungen als ausgesprochen schwer empfunden. Dabei waren die Aufgaben weder besonders leicht, noch hatten alle SchülerInnen sie fehlerfrei gelöst.

Einfach die Tatsache, dass sie ohne „Druck“ arbeiten, sich während der Arbeit untereinander austauschen und sich verschiedener Hilfsmittel bedienen konnten, ließ bei den SchülerInnen wohl den Eindruck entstehen, dass das Lernen „leicht“ war.

Kritische Anmerkungen

Von kleineren grammatischen Fehlern abgesehen, hatten die SchülerInnen die Aufgaben an den einzelnen Stationen tatsächlich sehr gut gelöst – ein Beleg dafür, dass diese Lernform in der Phase der Wiederholung und Festigung richtig gewählt war. Einziger Kritikpunkt hatten fast alle missverstanden: Anstatt zu einem ausgewählten Bild eine kurze Geschichte zu erfinden, hatten die meisten der SchülerInnen lediglich eine Bildbeschreibung geliefert. Hintergrund für dieses Missverständnis ist wohl die Tatsache, dass eine Bildbeschreibung einfacher ist und im Unterricht bereits mehrfach geübt wurde. Kreatives Schreiben hingegen ist noch relativ neu und wurde von den SchülerInnen, die die Aufgabe richtig gelöst hatten, auch als „schwer“ eingeschätzt.

Ein Problem für alle SchülerInnen war die optimale Einteilung der Zeit. Die überwiegende Zahl von ihnen hatte es nicht in den vorgeschriebenen zwei Unterrichtsstunden geschafft, alle Stationen zu durchlaufen und sie vermerkten dies auch kritisch auf den Fragebögen am Ende des Durchgangs.

Für künftiges Stationenlernen wäre es deshalb günstig, bereits auf dem „Laufzettel“ für jede Station konkrete Zeiten vorzugeben, die von den SchülerInnen einzuhalten sind.

Stationenlernen auch in anderen Fächern?

Die Schüler dieser Klasse waren – obwohl es ihnen nach eigenen Aussagen Freude gemacht hat – in dieser Frage eher skeptisch. Die meisten konnten sich Stationenlernen in anderen Fächern gar nicht oder wenn, dann nur im Fremdsprachenunterricht (z.B. Englisch) vorstellen. Sie befürchteten vor allem, dass sie „den Stoff nicht schaffen“, dass sie „mit der Lektion nur langsam vorankommen würden“. Diese Angst ist weit verbreitet und der langen Tradition des Frontalunterrichts in Ungarn geschuldet. Dabei wird vergessen, dass es nicht allein darum gehen kann, „den Stoff zu schaffen“, sondern vielmehr darum, sich den Stoff wirklich anzueignen und in anwendungsbereites Wissen zu verwandeln.



„Wer wird Fußballquizkönig?“

Bericht der Deutschen Schule Montevideo

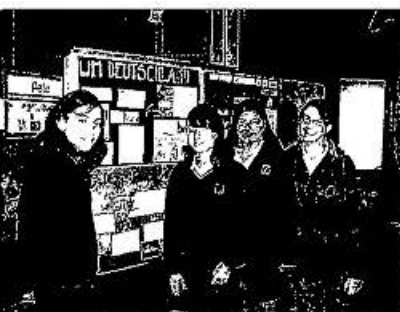
Sophia Duran

Anfang Juni spürte man in der Deutschen Schule Montevideo eine gewisse Unruhe: Fußballe tauchten plötzlich überall auf, Hinweisschilder zur Fußball-Weltmeisterschaft, Plakate, Zeichnungen, T-Shirts mit Slogans, ein Film zum Thema der „schönsten Nebensache der Welt“, Wetten, Tipps und vieles mehr verwandelten das Schulhaus plötzlich in einen Fußballtempel, denn Deutschland war ja bekannter Weise in diesem Jahr Austragungsort der Weltmeisterschaft.

Dieses Ereignis sollte auch in der Deutschen Schule Montevideo gebührend gefeiert werden. Dazu hatte sich unsere Deutschlehrerin Ulrike Puteanus etwas Besonderes einfallen lassen: Ein fächerübergreifendes Projekt mit einem anschließenden Quiz für alle Schüler der 1., 2. und 3. Liceo-Klassen.

Bereits drei Wochen vorher hatten die Schülerinnen und Schüler der 3a Plakate zum Thema „Fußball-WM – Zu Gast bei Freunden“ im Deutsch-, Kunst-, Geschichts-, Erdkunde-, Mathematik- und Englischunterricht angefertigt. Da gab es Informationen zum Land, zum wirtschaftlichen Nutzen der WM, zu den Austragungsstädten, den Maßen eines Stadions, der Errechnung der Geschwindigkeit eines Balles beim Elf-Meter-Schuss, zu Fußballpersönlichkeiten und zu den teilnehmenden Ländern. Alle Schüler hatten anschließend die Gelegenheit sich eine Woche lang ausführlich an Hand der Plakate, die im Foyer des Schulhauses ausgestellt waren, zu informieren.

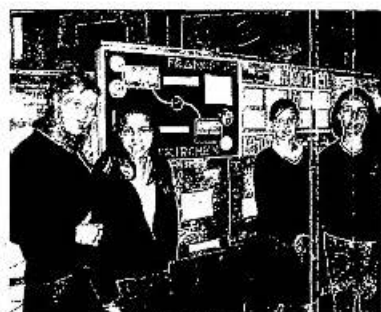
Nun kam uns, den Schülern der 4a des Liceums, eine besondere Aufgabe zu: Wir sollten aus allen Informationen auf den Plakaten 350 Fragen verschiedener Schwierigkeitsgrade für das Quiz am 5. und 6. Juni 2006 zusammenstellen – ein hartes Stück Arbeit, zumal nur wenige Tage zur Verfügung standen. Auch mussten Plakate zur Ankündigung des Wettbewerbs sowie Informationen für Lehrer, Schüler und Eltern herausgegeben werden. Am Montag war es dann soweit: Wir bildeten Gruppen von je vier Schülern und gingen in eine der neun unteren Liceo-Klassen. Hier wurden zunächst die sechs besten SchülerInnen einer Klasse durch einen Fragebogen (diesen Fragebogen stelle ich gerne allen interessierten Lehrern zur Verfügung) ermittelt, den wir daraufhin korrigieren mussten. Am Dienstag, den 06.06.2006, traten sechs Schüler aus jeder der neun Klassen paarweise gegeneinander an, um anschließend die Klassensieger zu benennen. In der 8. Stunde fand dann die spannende Endausscheidung vor 300 Schülern auf der Bühne der Turnhalle statt. Von jedem Klassensiegerpaar mussten sechs Fragen in einer bestimmten Zeit mit Hilfe eines Klassenjokers (hier durften alle Klassenmitglieder ihr Paar unterstützen) richtig beantwortet werden. Nach lautstarken Anfeuerungsrufen und anderthalb Stunden harten Kampfes standen schließlich die beiden Fußballquizkönige fest: Theo Godinho und Juan Ignacio Leonie aus der 2a konnten den Hauptpreis – ein Wochenende



Welche Gruppe gewinnt?



„Zu Gast bei Freunden“ Plakatwand



Informationen über das WM-Gastland

auf einer Estancia Touristica – sowie T-Shirts und Bälle in Empfang nehmen. Den zweiten Platz belegten Nicolas Sotta und Ignacio Caviglia aus der 1c, die sich gegen wesentlich ältere Schüler in einem spannenden Finale durchgesetzt hatten. Sie wurden je mit einem Fußball und einem T-Shirt belohnt. Auf den dritten Platz kamen Nicolas Schaich und Alexandro Cammarota aus der 2b.

Der Wettbewerb „Wer wird Fußballquizkönig“ war mit Sicherheit eine originelle Idee, sich auf den Beginn der Weltmeisterschaft einzustimmen. Uns hat vor allem die Moderation auf der Bühne viel Freude bereitet. ◀◀

P.S.: Die Fragebögen sowie weiteres Material stelle ich interessierten Kollegen gerne zur Verfügung. Wer Interesse hat, wendet sich bitte an:

● Kontakt

U.Puteanus@gmx.net



Endausscheidung des Quiz in der Turnhalle

„Wir wollen die Köpfe und die Herzen erreichen“

Unter obiger Überschrift bringt die Zeitschrift „KULTURAUSTAUSCH“ (2/2006, S. 66–68) ein Interview mit Außenminister Frank-Walter Steinmeier, in dem dieser die Bedeutung der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) hervorhebt und in dem Zusammenhang auch die deutschen Auslandsschulen erwähnt, was sonst in der großen Politik eher selten geschieht. Lesen Sie selbst!

„Viele meiner Gesprächspartner in aller Welt“, sagt Steinmeier gleich eingangs auf die Frage, wo ihm in seiner täglichen Arbeit ‚Außenkulturpolitik‘ begegne, „sind mit der deutschen Sprache und Kultur gut vertraut, weil sie eine deutsche Schule im Ausland besucht oder an einem Goethe-Institut Deutsch gelernt haben. Dies ist ein außenpolitisches Sympathie-Kapital, das kaum überbewertet werden kann.“ (S. 66)

Auf die Frage nach den „wichtigsten Herausforderungen der Außenkulturpolitik“ gibt er u. a. zur Antwort: „... wir möchten auch weiterhin die Köpfe und Herzen der nachwachsenden Generationen und künftigen Entscheidungsträger in unseren Partnerländern erreichen. Das wird nur gelingen, wenn das Instrumentarium der Kultur- und Bildungspolitik, die Sprachenvermittlung, Auslandsschulen, Stipendien- und Austauschprogramme, sowie das Kulturangebot insgesamt diesem Ziel dienen.“ (S. 67)

Steinmeier ist sich bewusst, dass die AKBP auch „in Zeiten knapper Kassen handlungsfähig ... bleiben“ muss und betont: „... wir [werden] immer wieder darauf hinweisen, dass weitere drastische Sparrunden die Fortsetzung vernünftiger Arbeit in diesem Bereich in Frage stellen. Auswärtige Kulturpolitik muss finanziell sachgerecht ausgestattet werden. So steht es in der Koalitionsvereinbarung, das muss gelten. Der Entwurf für den Haushalt 2006 sieht in diesem Bereich keine Kürzungen vor.“ (S. 67f.)

Der VDLIA ist dankbar für solch klare Worte von höchster Stelle.

○ Zerpflücke eine Rose – und jedes Blatt ist schön

Erich Kästners *Kleine Führung durch die Jugend*
im DaF-Unterricht

Rainer E. Wicke

Lyrik im DaF-Unterricht

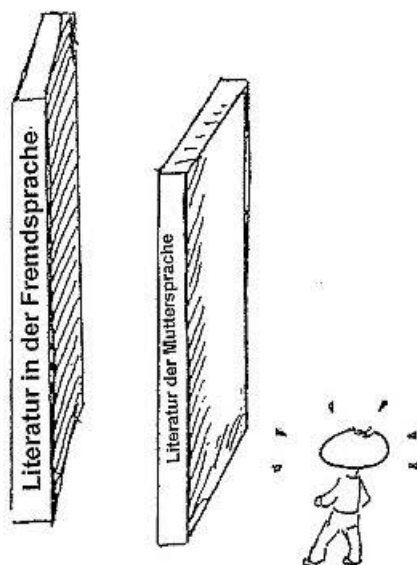
Literarische Texte haben inzwischen (immer noch / schon wieder) ihren Stellenwert im DaF-Unterricht, ein Blick in die verwendeten Lehrwerke belegt dies eindeutig, dort finden sich Märchen, Kurzgeschichten und Auszüge aus Romanen. Darüber hinaus werden Ganzschriften gern und oft in den Klassen und Kursen eingesetzt.

Ganz anders verhält es sich mit der Lyrik. Sie wird häufig – aus welchen Gründen auch immer – stiefmütterlich behandelt. Dies ist eigentlich schade, denn gerade Balladen und Gedichte lassen sich ideal im Rahmen eines handlungsprojekt- und produktionsorientierten Fremdsprachenunterrichts sinnvoll einsetzen. Gedichte können in der Regel eindeutiger als dies bei Prosatexten der Fall ist, bestimmten Gefühlen und Stimmungen zugeordnet werden, bzw. lassen sich bei ihrer Bearbeitung kreativen Aspekte in den Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit stellen, indem z. B. eigene Deutungsversuche der Schüler verschriftlicht werden.

Voraussetzung für diese schülerzentrierte Bearbeitung von Gedichten ist, dass man weitgehend auf den traditionellen Einsatz dieser Textsorte verzichtet. Bei Unterrichtsbesuchen kann man schnell feststellen, dass die Schüler oft sofort mit dem vollständigen Text eines Gedichtes konfrontiert werden. Häufig schreckt die Länge des ausgewählten Gedichtes, aber viel öfter noch die ungewohnte, ja sogar fremde Sprache dieser Textsorte die Schüler von den Bemühungen ab, sich spontan mit den Inhalten auseinander zu setzen. Es darf nicht vergessen werden, dass die Literatur in der Mutter- und ganz besonders in der zu erlernenden Fremdsprache äußerst hohe Anforderungen an die Lerner stellt:

Wenn man schon im muttersprachlichen Raum die fiktionale Literatur als eine Art Fremdsprache bezeichnen kann, weil sie anders redet, als die Alltagssprache, wie viel

*Fremdheit bedeutet dann diese Literatur dem Fremdsprachenlerner, der nicht nur die Alltagssprache und -kultur, sondern auch noch die Rezeptionskontexte dieser fremden Literatur erarbeiten soll?*¹



Leider wird die Tatsache dieser „doppelten Fremdheit“ literarischer Texte oft ignoriert und die enthaltenen Botschaften können von den Schülern bei der sofortigen Konfrontation mit dem gesamten Text eines Gedichts nicht spontan erkannt und dekodiert werden. Sie fühlen sich überfordert und sind auf die direkte Führung des Lehrers bei Sinnerschließung und Interpretation angewiesen.

Eine Alternative besteht in der behutsamen Einführung von Teilen oder einzelnen Zeilen oder Strophen, so dass das Gedicht den Schu-

¹ Hunfeld, Hans: *Fremdheit als Lernimpuls*. Alpha-Beta-Verlag, Meran/Italien, 2004, S. 344

lern dosiert präsentiert wird und sie Gelegenheit dazu erhalten, sich mit den gewählten Ausschnitten phantasievoll auseinanderzusetzen, ohne von der Komplexität des gesamten Textes sofort „erschlagen“ zu werden.

Es darf hier nicht verschwiegen werden, dass diese Verfahrensweise in Lehrerfortbildungsveranstaltungen mitunter auf Unmut bei einigen Teilnehmern stößt, weil man ein Gedicht ihrer Ansicht nach nicht „auseinanderreißen und zerstören“ darf, da es als Kunstwerk als Ganzes zu betrachten ist und man ihm bei dieser Form der Rezeption den eigentlichen Charakter nimmt. Aber genau das Gegenteil ist der Fall, indem die Schüler aufgrund der graduellen Annäherung an das Gedicht es wirklich verstehen und wirklich etwas mit ihm „anfangen“ können, weil sie bereit dazu sind, sich mit ihm intensiver auseinanderzusetzen:

Der Laie hat für gewöhnlich, sofern er ein Liebhaber von Gedichten ist, einen lebhaften Widerwillen gegen das, was man das Zerpflücken von Gedichten nennt, ein Heranführen kalter Logik, Herausreißen von Worten und Bildern aus diesen zarten, blütenhaften Gebilden. Demgegenüber muss gesagt werden, dass nicht einmal Blumen verwelken, wenn man in sie hinein sticht. Gedichte sind, wenn sie überhaupt lebensfähig sind, ganz besonders lebensfähig und können die eingreifendsten Operationen überstehen.²

Brecht vertrat die Ansicht, dass Gedichte einer Rose ähneln, bei der, wenn man sie zerpflückt, jedes Blatt seine eigene Schönheit aufweist.

Wie ungewohnt es jedoch für einzelne Kollegen immer noch ist, unkonventionelle Wege bei der Behandlung von Lyrik zu beschreiten und die Interpretation des Einzelnen für ein bestimmtes Gedicht zuzulassen, wurde mir in einer Lehrerfortbildungsveranstaltung zum Thema *Kreativer Umgang mit Lyrik im DaF-Unterricht* deutlich, als die Referentin eine kommunikativ aufgearbeitete Version von Brechts Gedicht *Der Schneider von Ulm* präsentierte. Den heftigen Ausbruch eines Kollegen, der die anschließende Fragerunde mit den Worten „Frau Kollegin, das ist doch nicht mehr der Brecht!“ eröffnete, kon-

terte sie geschickt mit der Rückfrage: „Welchen Brecht meinen Sie? Ihren oder meinen?“

Darum geht es auch in dem folgenden Unterrichtsversuch mit Erich Kästners *Kleine Führung durch die Jugend*: Es soll bewusst der unkonventionelle Weg der Textbearbeitung veranschaulicht werden, der den Schülern möglichst den individuellen Zugang zur Literatur eröffnet, ihnen Möglichkeiten zur eigenverantwortlichen Analyse aufzeigt, bzw. der sie dazu ermuntert, ihre eigene Deutung einzubringen.³

Beschreibung des Unterrichtsversuchs

In *Kleine Führung durch die Jugend* beschreibt Erich Kästner seine Eindrücke eines Besuches in seiner kleinen Heimatstadt, den er offensichtlich bewusst sehr lange vermieden hat. Sein Weg führt ihn auch zurück zu der ungeliebten Schule. Resigniert tritt er nach dieser Visite die Rückfahrt nach Berlin an.

Das Gedicht wurde im Rahmen eines Vorbereitungslehrgangs für neue Auslandslehrer an der Deutschen Schule Madrid im Unterricht einer zehnten Klasse im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht eingesetzt.⁴

Zu Beginn der Stunde wurde den Schülern zunächst lediglich mitgeteilt, dass ein Gedicht in den Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit gestellt werden sollte.

Im Anschluss wurden der Klasse bewusst lediglich die letzten beiden Strophen des Gedichtes ohne Nennung des Titels und des Dichters präsentiert:

Das Gitter blieb. Und nun steht man davor.
Und sieht dahinter neue Kinderherden.
Man fürchtet sich. Und legt den Kopf ans Tor.
(Es ist, als ob die Hosen kürzer werden.)

2 Brecht, Bertolt: Über Lyrik, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1977, S. 123

3 Wicke, Rainer-E: Grenzüberschreitungen, iudicium, München, 2000, S. 195/96

4 Vorbereitungslehrgang für Auslandslehrer, die ab dem Schuljahr 2006/2007 auf der iberischen Halbinsel unterrichten, Auslandsteil an der Deutschen Schule Madrid in der Zeit vom 27.02. bis 03.03.2006

Hier floh man einst. Und wird jetzt wieder fliehen.
Was nützt der Mut? Hier wagt man nicht zu retten.
Man geht, denkt an die kleinen Eisenbetten
und fährt am Besten wieder nach Berlin.

Der Text wurde gemeinsam gelesen und die den Schülern unbekannten Komposita *Kinderherden* und *Eisenbetten* erklärt. Im Anschluss erhielten einzelne Partnerpaare den Auftrag, herauszufinden, was der Dichter in diesen beiden Strophen beschreibt. Gleichzeitig sollten sie einen möglichen Titel für das gesamte Gedicht vorschlagen.

An Titelvorschlägen wurden unter anderen genannt:

- Die bestraften Kinder
- Flucht in die alte Schule
- Eingeschlossen
- Fliehen und wieder fliehen

Die Vorschläge wurden an der Tafel fixiert und die Partnerpaare wurden um Mitteilung gebeten, mit welchen möglichen Inhalten sie die von ihnen gewählten Titel verknüpft hatten. Interessanterweise tauchte in dieser Lerngruppe bereits die ehemalige Schule als Thema auf. In einem ähnlichen Versuch in einer elften Klasse eines tschechischen Gymnasiums waren die Schüler völlig gegensätzlicher Ansicht gewesen und hatten engagiert die Idee vertreten, dass es sich zweifellos um ein Jugendgefängnis handeln müsste, denn die Wörter *Gitter* und *Eisenbetten* signalisierten dies ihrer Meinung nach.⁵

Nach dem Vergleich der Vermutungen über den möglichen Inhalt wurden den Schülern Papierstreifen mit einzelnen Zeilen der auseinander geschnittenen restlichen sechs Strophen (erneut ohne Titel und Dichter) ausgeteilt und sie aufgefordert, sich vor der Klasse nebeneinander aufzustellen und den drei Schülern, die keine Streifen erhalten hatten, diese deutlich zu zeigen. Letztere erhielten den Auftrag, ihre Mitschüler gemeinsam so umzustellen, dass die einzelnen Strophen rekonstruiert und ein Sinnzusammenhang hergestellt wurde. Zunächst fiel dies den Schülern aufgrund der vielen Einzelteile, in die ich das Gedicht zerschnitten hatte,

sehr schwer. Hier half das sukzessive Vorlesen der Gedichtfragmente in der willkürlichen Reihenfolge, da auf diese Art und Weise bereits einzelne Reime und Abfolgen identifiziert und erste Umordnungen vorgenommen werden konnten.

Nach einiger Zeit wurde die Rekonstruktion von den Schülern für beendet erklärt und sie lasen den erarbeiteten Text erneut gemeinsam vor. Zwar stimmte dieser in der Reihenfolge nicht mit dem Original überein, dies war in dieser Phase jedoch auch nur von sekundärer Bedeutung. Es zeigte sich, dass die Neugierde der Schüler geweckt worden war, denn sie hatten sich bei der Rekonstruktion die Textteile mehrfach gegenseitig halblaut vorgelesen und nach neuen Konstellationsmöglichkeiten gesucht. Interessanterweise hatten auch einige Schüler, denen Textstreifen ausgehändigt worden waren, eigene Vorschläge unterbreitet, indem sie darauf hingewiesen hatten, dass ihr eigener Textabschnitt logischerweise nur mit dem eines bestimmten Mitschülers kombiniert werden konnte. Auf diese Art und Weise wurde das Gedicht mehrfach in der Gruppe gelesen und es wurden Zusammenhänge hergestellt, indem einzelne Strophen selektiv behandelt wurden.

Teilweise wurden die Diskussionen (sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache) untereinander recht intensiv geführt, die Neuordnung des Textes sorgte ebenfalls für Unruhe, viel Bewegung und vor allen Dingen für einen beträchtlichen Gerauschepegel. Dies war jedoch der Unterrichtsarbeit keineswegs abträglich, da die Schüler sich mit der ihnen gestellten Aufgabe auseinander setzten und den ihnen zugestandenen kreativen Freiraum keineswegs missbrauchten.

Bei der Frage nach einem möglichen Titel entschied sich die Klasse endgültig für *Flucht an/in die alte Schule*.

Erst jetzt wurde den Schülern ein Arbeitsblatt mit dem gesamten Text des Gedichtes ausgehändigt:

5 Wicke, Rainer-E. Aktiv und Kreativ Lernen – projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Hueber, München, 2004, S. 107

Kleine Führung durch die Jugend

Erich Kästner

Und plötzlich steht man wieder in der Stadt,
in der die Eltern wohnen und die Lehrer,
und andre, die man ganz vergessen hat.
Mit jedem Schritte fällt das Gehen schwerer.

Man sieht die Kirche, wo man sonntags sang.
(Man hat seitdem fast gar nicht mehr gesungen.)
Dort sind die Stufen, über die man sprang.
Man blickt hinüber. Es sind andere Jungen.

Der Fleischer Kurzhals lehnt an seinem Haus.
Nun ist er alt. Man winkt ihm wie vor Jahren.
Er nicht zurück. Und sieht verwundert aus.
Man kennt ihn noch. Er ist sich nicht im Klaren.

Dann fährt man Straßenbahn und hat viel Zeit.
Der Schaffner ruft die kommenden Stationen.
Es sind Stationen der Vergangenheit!
Man dachte, sie sei tot. Sie blieb hier wohnen.

Dann steigt man aus. Und zogert. Und erschrickt.
Der Wind steht still und alle Wolken warten.
Man biegt um eine Ecke. Und erblickt
ein schwarzes Haus in einem kahlen Garten.

Das ist die Schule. Hier hat man gewohnt.
Im Schlafsaal brennen immer noch die Lichter.
Im Amselpark schwimmt immer noch der Mond.
Und an die Fenster pressen sich Gesichter.

Das Gitter blieb. Und nun steht man davor.
Und sieht dahinter neue Kinderherden.
Man fürchtet sich. Und legt den Kopf ans Tor.
(Es ist, als ob die Hosen kurzer werden.)

Hier floh man einst. Und wird jetzt wieder fliehn.
Was nutzt der Mut? Hier wagt man nicht zu retten.
Man geht, denkt an die kleinen Eisenbetten
und fährt am Besten wieder nach Berlin.

In der nächsten Phase der Unterrichtsstunde wurden die einzelnen Strophen Partnerpaaren/ Kleingruppen von höchstens drei Schülern zugewiesen und diese gebeten, den Inhalt der jeweiligen Strophe kurz zusammenzufassen und nach einer kurzen Bearbeitungszeit im Plenum zu erklären. Der Inhalt des gesamten Gedichtes wurde auf diese Art und Weise nicht nur ge-

meinsam zusammengefasst, darüber hinaus wurden erste Deutungsversuche vorgenommen, indem die Schüler z. B. Stellung dazu bezogen, warum dem Erzähler *mit jedem Schritt das Gehen schwerer fällt* oder warum er *seitdem* (seit dem sonntäglichen Singen in der Kirche als Jugendlichen) *nicht mehr gesungen hatte*.

Im letzten Teil der Stunde wurden sechs neue Arbeitsgruppen gebildet, denen Arbeitsaufträge dazu erteilt wurden, aus der Sicht der im Gedicht vorkommenden Personen über die Vergangenheit des Erzählers zu berichten. Eine Gruppe befasste sich zum Beispiel damit, den Dichter fantasievoll über seine Jugend und Schulzeit berichten und nicht unerwähnt zu lassen, was diesem daran (nicht) besonders gefallen hatte. Eine weitere Gruppe konzentrierte sich auf die Schilderung des Leiters des Kirchenchores, der über seine Erfahrungen mit dem jugendlichen Sänger erzählte, während eine weitere einen ehemaligen Mitschüler zu Worte kommen ließ.

Es stellte sich heraus, dass die für den Versuch zur Verfügung stehende eine Unterrichtsstunde zu knapp bemessen war, da die Ergebnispräsentation unter erheblichem Zeitdruck stand – an einem Nachvollzug interessierte Leser sind daher gut beraten, für einen solchen Unterrichtsversuch eine Doppelstunde einzuplanen.

Trotzdem stellten die einzelnen Kleingruppen ansatzweise interessante, fantasievolle und kreative Ideen vor. Natürlich wurden die Ein-



drücke des Dichters von seiner Jugendzeit als düster und pessimistisch bezeichnet. Die Gruppe sprach hier von einer „schwarzen“ Stimmung des Gedichtes.

Der Leiter des Kirchenchores schilderte den Schuler Kastner aus der Sicht der mit diesem



Arbeitsauftrag befassten Gruppe als einen lebhaften und intelligenten Jungen, der eine sehr gute Stimme besaß, aber bei jeder Dummheit und jedem Streich dabei war und daher für den Chorleiter nur mit Anstrengung zu ertragen war. Außerdem wurde der Junge von ihm stets erwischt und entsprechend diszipliniert.

Auch die anderen Gruppen hatten ähnliche Ergebnisse vorzuweisen, die am Ende der Stunde in einer knappen Übersicht präsentiert wurden.

Im Rahmen der Hausaufgabe wurden die Schüler gebeten, sich für einen der folgenden Arbeitsaufträge zu entscheiden:

- Meine eigene Schulzeit: Angst oder Freude?
- Meine (Groß-)Eltern erzählen über ihre Erfahrungen in ihrer Schulzeit.

Interessanterweise entschieden sich die meisten Schüler für die erste Aufgabe. Folgende Exzerpte aus einigen Aufsätzen geben Aufschluss über die Qualität der Berichte (Fehler wurden bewusst nicht korrigiert):

Auszug 1

Seit dreizehn Jahren gehe ich in die Schule und werde von Lehrern unterrichtet, die versuchen,

mir etwas Nützliches beizubringen und manchmal auch gleichzeitig, dass ich Spaß dabei habe. Wenn ich die Zeit zurückgehe, kommen sofort zu mir tausende von Ereignissen. Ich erinnere mich an traurige Momente, wenn ich mit meinen Freunden Streit hatte oder wenn jemand über mich lachte. Es gab auch Tage, an denen ich total nervös war, aufgrund einer Arbeit wahrscheinlich.

Auszug 2

Wenn man irgendein kleines Kind über wie er die Schule findet, fragt, wird er sofort etwas Positives antworten. Je älter das Kind ist, das man fragt, desto negativer wird die Antwort, denn die Schule ist nicht mehr dasselbe für einen fünfjährigen Jungen als für ein 15jähriges Mädchen. Ab 14 Jahre beginnt die Schule wirklich stressig zu sein, vor allem, wenn man zu vervollkommend ist. Außerdem machen manche Klassenkameraden und Lehrer an der Schule das Leben noch schwieriger. Manchmal wurde ich gern noch mal sechs Jahre alt sein, um mich keine Sorgen über Klassenarbeiten usw. zu machen. Zu dieser Zeit ist man ganz glücklich. Die Unterrichte sind immer lustig und die Lehrer sehr nett.

Auszug 3

Es fällt einem schwer, zu erklären, ob die Schulzeit Angst oder Freude hervorruft. Meiner Meinung nach entspricht die Schule weder Angst noch Freude, sondern Verantwortung. Deshalb soll man sie ernst nehmen. Außerdem sind sowohl Angst wie Freude eine Schwäche unseres Wesens, und das sollte nicht auftauchen dürfen, so lange man erzogen wird, sonst wird man zu einer unentschiedenen Person, wobei Widerspruch und Zweifel anwesend sind. Das einzige, was in der Schule sein durfte, wären Ausdauer und Arbeit – die Freude könnte eine Folge daraus sein. Angst sollte nur in den Träumen bleiben und Freude, überall wo der Mensch ist.

Auszug 4

Ich würde sagen, dass meine Schulzeit im Laufe der Jahre strenger, schwerer, aber interessanter geworden ist. Ich habe viele Personen kennen gelernt, einige sehr nett, andere nicht so sehr, aber das war sehr hilfreich für mich, weil ich so

lernte, dass es viele Typen von Personen gibt, jede mit ihrer Persönlichkeit und ihren Gedanken – die kann man nicht wechseln.

Die Lehrer fordern mehr und es gibt Momente, in denen man „genug!“ oder „Schluss!“ sagen will.

Auszug 5

Schulzeit? Es gibt sicherlich tausende von Anekdoten, über die ich reden könnte.

Heutzutage hat die Gesellschaft einen starken Einfluss auf die Leute, denn man muss „normal“ sein, um in diese zu passen. Diesen Zwang zur Normalität stellt sie aber unter Druck, weil sie nicht die moralische Integrität besitzen, um ihre wirkliche Meinung zu äußern und aufgrund der sozialen Anerkennung wird man „normal“. Schon in der Schule kann man eine Hierarchie mit verschiedenen Schichten erkennen.

Vorschlag zur Weiterarbeit

Im Rahmen einer Doppelstunde wäre es sicherlich interessant und notwendig gewesen, diese und andere Auszüge in Verbindung mit Kästners Gedicht zu analysieren. In Kleingruppen könnten die Schüler selbständig überprüfen, welche ihrer eigenen Äußerungen und Charakterisierungen (warum) zu dem Gedicht passen und dies durch Textstellen belegen:

Fällt dem Dichter in der ersten Strophe z. B. das Gehen immer schwerer, weil er sich an die Ängste erinnert, die er vor Prüfungen und Klassenarbeiten und der damit verbundenen Versagensangst hatte oder fühlt er sich durch zu hohe Erwartungen überfordert usw.? (siehe Auszug 1 und 4). Es kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler im Gedicht enthaltene Andeutungen dieser Art kreativ und phantasievoll nachvollziehen und interpretieren können, da sie auf ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen können.

Im Rahmen des Rezeptionsästhetischen Ansatzes der Behandlung literarischer Texte bieten diese Schülerarbeiten hervorragende Möglichkeiten der Identifikation und Interaktion zwischen literarischem Text und Leser, indem – ausgehend von eigenen Erfahrungen – Bedeutung ausgehandelt und zur Diskussion gestellt wird. Die unbestimmten, offenen Stellen, die Kästners Gedicht enthält, können mit Hil-

fe dieser Schülerbeiträge „gefüllt“ werden. Die Rezeption fremdsprachlich – literarischer Texte ist immer an das selektive Lesen und Verstehen gebunden, daher müssen die Schüler rechtzeitig daran gewöhnt werden, die Inhalte auszuwählen, die für ihr persönliches Textverständnis wichtig sind.⁶ Das Lesen und Verstehen eines Textes wird auf diese Art und Weise zu einem dialogischen Prozess.

Natürlich bringt die Schulzeit aber auch für jeden Menschen völlig andere Erfahrungen, dies ist ebenfalls ein Ergebnis des oben beschriebenen Unterrichtsversuches, das sich anhand der kurzen erheiternden Bemerkung, die ich gern an den Schluss dieses Beitrages stellen mochte, konkretisieren lässt.



Ehrlich gesagt, kann man nicht sagen, dass ich mit Freude zur Schule ging, aber auf jeden Fall nicht mit Angst. Außerdem: was hätte ich allein zu Hause den ganzen Tag machen können? ◀

Literatur

Dahrendorf, Malte: Kinder- und Jugendliteratur in schulischer (didaktischer) Perspektive in: Knobloch, Jörg/Dahrendorf, Malte (Hrsg.): Offener Unterricht mit Kinder- und Jugendlit-

6 Dahrendorf, Malte: Kinder und Jugendliteratur in schulischer (didaktischer) Perspektive in: Knobloch, Jörg/Dahrendorf, Malte (Hrsg.): Offener Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur, Grundlagen, Praxisberichte, Materialien, Schneider-Verlag, Hohengehren, 2001, S. 16

teratur, Grundlagen, Praxisberichte, Materialien, Schneider-Verlag, Hohengehren, 2001.
Hunfeld, Hans: Fremdheit als Lernimpuls: Alpha-Beta-Verlag, Meran/Italien, 2004.
Brecht, Bertolt: Über Lyrik, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1977.

Wicke, Rainer-E.: Grenzüberschreitungen, iudicum, München, 2000.

Wicke, Rainer-E.: Aktiv und Kreativ Lernen – projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Hueber, München, 2004.

Stundenplanung zu Erich Kästner *Kleine Führung durch die Jugend*

Schritt	Medien
I. Einstieg	
a) Präsentation der letzten beiden Strophen des Gedichtes ◦ Entschlüsselung des möglichen Inhaltes durch die Schüler ◦ Nennung eines möglichen Titels ◦ Sammlung der Vorschläge	Beamer und/oder Overhead
b) Stellen des Gedichtes ohne Titel ◦ Rekonstruktion des gesamten Inhaltes ◦ Finden eines möglichen Titels ◦ Vergleich mit dem Originaltitel und Text	Textabschnitte Projektion des gesamten Textes
II. Erarbeitung des Inhaltes	
◦ Verteilung der Strophen auf Partnerpaare Auftrag: Zusammenfassung des Inhaltes ◦ Kurze Inhaltsangabe im Plenum ◦ Erklärung und Kommentierung des Inhaltes jeder Strophe – Beispiel: – Strophe 1: Warum fällt dem Dichter das Gehen immer schwerer? ◦ Gruppenarbeit: Erinnerungen – Der Dichter erzählt über seine Jugend und Schulzeit und was ihm daran (nicht) gefallen hat. – Ein Lehrer beschreibt den Dichter als Schüler. Der Leiter des Kirchenchores erinnert sich an den Dichter. – Der Fleischer Kurzhals erzählt über den Jungen. – Ein Mitschüler erinnert sich an die gemeinsame Schulzeit. – Die Eltern berichten über die Jugend- und Schulzeit ihres Sohnes.	Arbeitsblatt Karten Arbeitsblatt Auftragskarten
III. Auswertung	
a) Präsentation der Ergebnisse	Arbeitsergebnisse
b) Finden des Leitmotivs / der Stimmung des Gedichtes	
IV. Hausaufgabe	
a) Die Schulzeit: Angst oder Freude?	

○ Fremdverstehen

Eckart Wossidlo

Die seit längerem immer mehr an Entschiedenheit zunehmende Diskussion über das Fremde bei interkulturellen Begegnungen (vgl. u. a. Alois Wierlacher/Corinna Albrecht: *Fremdgänge*. Inter Nationes. Bonn 1995. - Ulrich Bauer: *Zur Vermittlung der deutschen Sprache in Mexiko – xenologische Überlegungen*. In: *Memorias*. VI Encuentro AMPAL. México 2004. S. 3–27. - Bettina Alavi/Gerhard Henke-Bockschatz: *Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft*. Idstein 2004), die vor allem auch den Sprachunterricht prägt, der ja im Normalfall (muttersprachlicher Lehrer – fremdsprachlicher Schüler) Kulturvermittlung par excellence darstellt, hat mich veranlasst, einige Betrachtungen aufzuschreiben, die mir im Laufe meines Lehrerdaseins aufgefallen sind. Ich habe ausländische Schüler von 1975 bis 1981 an der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo und von 1988 bis 2000 an der Deutschen Schule Alexander von Humboldt in Mexiko unterrichtet und arbeite zur Zeit an der Beata-Imelda-Schule in Chosica bei Lima.

1. Dass Sprachunterricht nicht nur aus dem Einpaucken von Vokabeln und grammatischen Strukturen bestehen kann, zeigt anschaulich der Vergleich von deutsch „Frühstück“ und mexikanisch „desayuno“. Jeder, der beides kennt, weiß, welche Welten zwischen den beiden Mahlzeiten liegen, was die bloße Kenntnis der Vokabel nie vermitteln kann. Allein über diese Mahlzeit ließe sich eine Abhandlung zur vergleichenden Kulturgeschichte schreiben.

2. Meine erste bewusste Erinnerung knüpft an die Erzählungen deutscher Touristen zu Beginn der Reisewelle nach Südeuropa („Teutonen-grill“ bei Rimini) an, die wegen der stundenlangen Siesta Italiener, Spanier und Griechen pauschal als „faul“ denunzierten. Als ich als Tourist und als Student in Rom selbst in diese Länder kam, wurde klar, dass körperliche Arbeit in Mittelmeerländern während der som-

merlichen Mittagszeit kaum zumutbar ist. Verschwiegen hatten die Touristen auch, dass viele Tätigkeiten, auch von Handwerkern, erst spät am Abend, wenn in Deutschland längst Feierabend herrscht, beendet wurden, vor allem fast alle Geschäfte bis weit in den Abend hinein geöffnet blieben. Der Kulturunterschied hat einen anschaulichen Aufhänger: Europäische Länder, in denen *der* lateinische „Sol“ regiert, denken anders über körperliche Arbeit als die, in denen *die* „Sonne“ scheint. Nicht umsonst hat der moderne Kapitalismus eine wichtige Wurzel in der nordwesteuropäischen Reformationsgesinnung (Max Weber). Ihm gilt Arbeit als Möglichkeit der Selbstverwirklichung des Menschen (so auch für Karl Marx) und Erfolg den Reformierten ursprünglich als Zeichen der Anerkennung Gottes. Für die Römer war dagegen „otium“ das Lebensziel. Die Lehrbücher übersetzen es mit „Muße“, ein Wort, dem Mittelstufenschüler überhaupt keinen Inhalt geben können. Gemeint ist die Zeit, die nicht dem Geldverdienen zum Zwecke des Lebensunterhaltes dient, sondern der Gemeinschaft (Politik, Militärdienst), der Ausbildung individueller Fähigkeiten (Studien, Kunst, Reisen) und der Familie und dem Freundeskreis gewidmet werden. Negativ konnotiert wird dagegen die Arbeit für den Lebensunterhalt: ne-g-otium, was wir im Lateinunterricht als „Geschäft“ lernten. Kein Lehrer hat zu meiner Schulzeit an dieser Stelle die Chance genutzt, den Begriff der „Arbeit“ in seiner Mehrschichtigkeit ins Bewusstsein der Schüler zu heben. Vielleicht hätten so belehrte Ingenieure eher begriffen, was ihnen in Indien widerfuhr: Sie bauten in den 50er-Jahren ein modernes Stahlwerk in Rourkela als Projekt der deutschen Entwicklungshilfe. Die angelernten indischen Arbeiter kamen brav von Montag bis Mittwoch zur Schicht und blieben am Donnerstag weg. Nachfragen ergaben, dass der Lohn von drei Tagen für den Lebensunterhalt der Arbeiter und ihrer Familien nach ihrer Ansicht für ihre Bedürfnisse ausreichte, daher sahen sie nicht ein, mehr zu arbeiten. Körperliche

Arbeit hatte für sie nur diesen Sinn, europäische Vorstellungen und die Erfordernisse des Stahlwerksbetriebes waren ihnen nicht bewusst.

3. Als ich in Kairo unterrichtete, begegnete ich immer wieder dem vollkommenen Unverständnis, das die ägyptischen Schüler dem Faible der Deutschen für die Wüste entgegenbrachten. Sie wussten nichts über die Oasen, sie waren für sie terra incognita im eigenen Land. Und sie wussten auch nicht, was sie dort hätten tun sollen. Einsamkeit, Weite, Stille, Unberührtheit, leuchtender Sternenhimmel, Wanderdünen, Klarheit, Abenteuer – was wir auch lobten, sie verstanden uns nicht. Ähnliche Erfahrungen kann man mit mexikanischen Schülern machen. Auf ebensolches Unverständnis stieß ich bei Italienern in Palermo, als ich an einem Vormittag im Juli, also kurz vor der Mittagshitze, nach dem Weg zu dem die Stadt und die Meeresbucht überragenden Berg fragte. Auch die Auskunft, ich wolle den Aufstieg und die großartige Aussicht genießen, beruhigte sie nicht. Das Verhältnis zur Natur ist in Deutschland viel mehr als anderswo emotional-erlebnishaft geprägt. Der Wald ist nur in der deutschen Literatur so tief-sinnig und häufig besungen worden wie sonst nirgends; ebenso eindringlich wurde am Ende des 20. Jahrhunderts das „Waldsterben“ als Katastrophe bejammert. Ganz Deutschland ist von beschilderten Wanderwegen durchzogen, damit jeder ohne Gefahr des Verirrens die Natur erleben kann. Kein Mensch in den Mittelmeerländern kommt auf die Idee, ohne konkreten Grund durch die Landschaft zu laufen. Der Unterschied ist tief verwurzelt: Eine Naturlyrik, wie sie in der deutschsprachigen Literatur in der Epoche des Sturm und Drang und in der Romantik geschaffen worden ist, gibt es sonst nicht. Die traditionelle arabische Literatur kennt keine Erlebnislyrik, sondern die Kunst des Dichters erweist sich in der Originalität bei der Neukomposition tradierter Bilder, wobei verknappte Zitate und Anspielungen auf vorangegangene Gedichte den Reiz für den gebildeten Leser erhöhen. Vergleichbar ist dieser Befund mit der Literatur des lateinischen Mittelalters, deren Regeln bis in die Barockzeit nachklingen, in der es auch darauf ankam, die überlieferten

Bilder („topoi“, Singular: „topos“, nannte sie Ernst Robert Curtius) neu und originell zusammenzusetzen. Im Verhältnis zur Natur bewahrt die deutschsprachige Kultur einen Fundus, der sie unterscheidbar von anderen Kulturen macht. Dass der Zugang zur deutschen Naturlyrik für Ausländer demgemäß und wegen der zahllosen Wortneuschöpfungen in den Gedichten mit ihren Übersetzungsproblemen schwierig ist, versteht sich von selbst.

4. Ein Thema, das die Diskussion über Fremdheit immer wieder herausfordert, ist die Frage nach der Typologie der Nationalitäten. Wer ist der typische Deutsche, der typische Mexikaner? Dass vorindustrielle Lebens- und Essgewohnheiten sich bis heute als Stereotype erhalten haben, weiß jeder. Die Deutschen essen Sauerkraut und Kartoffeln und waschen sich nur einmal pro Woche. Das verweist auch auf Klimaunterschiede. Aber schon immer haben sich Deutsche, die schmutzige Arbeit verrichten mussten, danach gewaschen und nicht bis zum Sonnenabend gewartet. Die Mexikaner tragen Sombreros und sitzen mit der Tequilaflasche am Kaktus. Dass die Mexikaner nicht als „Maisfresser“ gebrandmarkt werden, ist ein Indiz dafür, dass wir in Deutschland von Mexiko fast nichts wussten und immer noch wenig wissen. Die englischen Kolonialbeamten bezeichneten die Ägypter zum Beispiel als „breadeater“ wegen ihres allgegenwärtigen Fladenbrot. Diese Stereotype lassen sich im Unterricht klären, wenn auch nicht immer aus dem Bewusstsein löschen. Wenn die Diskussion auf das Typische kam, empfahl ich meinen Schülern, sich in der Klasse umzusehen und den typischen Mexikaner oder Deutschen zu benennen (ich hatte an den deutschen Auslandsschulen ja oft gemischte Klassen). Die folgende ratlose Stille war das Ergebnis der Einsicht, dass äußere Kriterien, wie Aussehen, Hautfarbe, Kopfform, Haarfarbe, Größe, Figur, für die Zuordnung zu einer Nation ungeeignet sind, zumal der Hinweis auf die Indígenas die mexikanischen Schüler zusätzlich nachdenken ließ. Das Beispiel kann auch dazu dienen, Generalurteile über andere Völker prinzipiell in Frage zu stellen. Überzeugend hat Carl Zuckmayer in seinem Schauspiel „Des Teufels

General“ (im 1. Aufzug) den Unfug der Rasseinheit an der Durchmischung der Rheinländer seit der Römerzeit dargetan, woraus sich nach seiner Meinung erst die kulturelle Vielfalt dieser Landschaft erklärt (Stichworte: Goethe in Frankfurt, Beethoven in Bonn).

5. Auf einem anderen Feld hat B. Traven kulturelle Fremdbegegnung thematisiert. In seiner Erzählung „Die Brücke im Dschungel“ stürzt ein Kind von der Brücke in den Fluss und ertrinkt; die Leiche ist zunächst unauffindbar. Zuerst suchen die Mestizen, indem sie die Flussrichtung und die Fließgeschwindigkeit beobachten, daraus Schlüsse ziehen und ein Stück flussabwärts nachforschen – vergeblich. Schließlich taucht ein alter Indio auf, setzt auf ein Brett eine Kerze (es ist inzwischen Nacht geworden), weil der Tote das Licht anzieht, wie es im Text heißt, und lässt das Holzstück treiben. Es schwimmt in mehreren Bögen entgegen der Strömung fast unter die Brücke und verhält dort. Die Taucher finden an dieser Stelle die Leiche. Travens Geschichte (Kapitel 11 und 12) enthält Bemerkenswertes: Es gibt unterschiedliche Wahrnehmungsmöglichkeiten der Natur. Eine Möglichkeit ist der Zugriff der europäischen Naturwissenschaften, den die Mestizen – und wir! – für den einzig denkbaren halten, aber Traven besteht darauf, dass auch ein „magisches“ Verständnis die Natur erschließen kann. Deshalb gibt er dem Verfahren des alten Indio Recht. Wir begegnen diesem unterschiedlichen Zugang noch heute in Mexiko am Totentag, wenn die Familien für ihre Toten Tische mit Nahrungsmitteln aufstellen und auch die Gräber mit Blumen, Kerzen und Nahrung schmücken, weil für die traditionell lebende mexikanische Bevölkerung, deren Gewohnheiten zum Teil in die vorkoloniale Zeit reichen, die Trennung zwischen der Welt der Lebenden und der Welt der Toten nicht gilt, wie sie für die in der Tradition der europäischen Aufklärung erzogenen Menschen selbstverständlich ist. Wir Europäer können dabei ahnen, wie bereichernd und das Leben erleichternd eine Wirklichkeit sein kann, die Leben und Tod als zusammenhängende Einheit erlebt.

6. Das Erstaunen über die vielfach im taglichen Leben beklagten Abweichungen der Mexikaner von der Norm der Europäer, die naturgemäß von Touristen und Neuankömmlingen zuerst als Fremderlebnis wahrgenommen werden, wird in dem Augenblick geringer, in dem man sich auf sie einlässt. Einige Beispiele:

a) *Pünktlichkeit*: Unsere *muchachas* (Haushaltshilfen) waren über sechzehn Jahre immer pünktlich, zu Geschäftsterminen, zum Beispiel auch zu Elterngesprächen in der Schule, kommen Mexikaner pünktlich, ins Kino und Konzert üblicherweise ebenso. Später kommen sie zu privaten Anlässen. Aber da es in Mexiko ohnehin nicht um acht Uhr auf den Punkt Gebratenes gibt, sondern im Laufe des späteren Abends gegessen wird, ist deutsche Pünktlichkeit gar nicht vonnöten. Und warum man zu einer beliebigen Cocktailparty genau zur angegebenen Zeit eintreffen soll, wird auch in Deutschland kaum jemand überzeugend erklären können.

b) *Propina*: Das überall erwartete Trinkgeld ist Ausdruck einer Dienstleistungsgesellschaft, die es in Deutschland so wie in Mexiko nicht gibt. Menschen, vor allem wenn sie Dienstleistungen informell erbringen, werden traditionell gering oder gar nicht entlohnt, insofern ist die *propina* oft die Bezahlung für geleistete Arbeit. Der Neuankömmling leidet unter diesem System, weil er nicht weiß, wann und wie viel er geben muss; eine Tabelle gibt es nicht. Aber das lernt man. In Deutschland mit seiner klaren Rechnungslegung ist das Trinkgeldsystem zwar nicht ausgestorben, aber nicht allgegenwärtig. In Mexiko ist es viel selbstverständlicher, Dienstleistungen in Anspruch zu nehmen als in Deutschland und dafür zu bezahlen. Das hängt wohl auch damit zusammen, dass die informelle Arbeit in Mexiko (in Deutschland: Schattenwirtschaft oder strenger: Schwarzarbeit) große Teile des Dienstleistungsgewerbes okkupiert hat. In Deutschland geht man davon aus, dass jemand, der Dienstleistungen erbringt, von jemandem angestellt ist und bezahlt wird. Warum soll man da noch zusätzlich löhnen? Das meiste erledigt ein Haushalt ohnehin selbst: Schuhe putzen, Auto wa-

schen, Geschirr spülen, kleine Reparaturen im Haus erledigen, Garten pflegen, Hemden bügeln, Einkaufstüten packen. Taxifahren vermeidet man wegen der hohen Preise. Ich vermute, es steckt im Tiefsten eine ethische Entscheidung dahinter: Man geniert sich, für persönliche Verrichtungen andere Menschen in Dienst zu nehmen; man regelt seine Angelegenheiten selbst. Auch straubt sich unsere Vorstellung von Gleichheit gegen die Nutzung von einfachen Dienstleistungen. Tatsächlich wird in vielen Ländern, wie zum Beispiel in Mexiko oder Peru, körperliche Arbeit als minderwertig angesehen. Schon deshalb wird sie ein Mensch, der den „besseren“ Ständen zugerechnet wird, vermeiden Außerdem genießt man zusätzlich wohl den Gewinn an Lebensqualität.

c) *Lärm*: Die mexikanische Gesellschaft ist im Vergleich zur deutschen fast immun gegen Lärm. Familien picknicken direkt am Straßenrand neben den vorbeifahrenden Autos, auf Campingplätzen wird das Radio erst spät abends abgestellt und morgens angestellt, wenn der Erste der Großfamilie aufwacht. Partysound in Wohnvierteln die ganze Nacht hindurch macht Wochenenden für alle Nachbarn zum Erlebnis. Beschwerden werden nicht verstanden und entsprechend ignoriert; aber es beschwert sich auch niemand, wenn man selbst lärmt. Die Polizei erweist sich als nicht zuständig. Sich daran zu gewöhnen ist für Ruhe gewohnte Mitteleuropäer schwer, genauso wie Mexikaner in Deutschland aus allen Wolken fallen, wenn eine voll entwickelte lateinamerikanische Fiesta bei offenen Fenstern kurz nach 22 Uhr von einer Polizeistreife unterbunden wird. Als ich in einer Klasse die in Deutschland geltenden Regelungen über Rasenmähen, Musik, Parties, Grillfeste erläuterte, stand ein Schüler auf und rief spontan: „Viva México!“ Er hatte den kulturellen Unterschied begriffen. Das Beispiel lehrt, dass man Fremdverhalten nicht immer billigen muss, aber wer Fremde verstehen will, sollte auch wissen, worauf er sich einlässt. Nicht immer lässt sich alles in Harmonie auflösen.

7. Muttersprachliche Lehrer gehen normalerweise davon aus, dass ihre Schüler den Sinn der Texte richtig erfasst haben, wenn sie in den Übungen grammatisch richtig damit umgehen. Aber ob die Schüler den Sinn, der oft komplexer oder gar ideologisch aufgeladen ist, wirklich begriffen haben, bleibt vielfach offen. Nur wenn der Lehrer sich der Problematik bewusst bleibt, wird er Missverständnisse im Zusammenhang des Fremdverstehens vermeiden helfen. Für gedankenlosen und damit falschen Vokabel- und irreführenden Sinngebrauch ein Beispiel. Es geht um die Benennung der Staatsführung der USA in Deutschland, auch in angesehenen Zeitungen. Da ist von der „Administration“ der USA die Rede statt von der „Regierung“, und die engsten Mitarbeiter des Präsidenten heißen „Staatssekretär“ (Secretary of State). Dabei ist das sinnvolle Äquivalent „Minister“, zumal der Begriff des Staatssekretärs in Deutschland eine andere Funktion bezeichnet. In Mexikos Diplomatensprache ist der „Canciller“ kein Kanzler (da müssen Deutsche aufpassen), sondern der Außenminister.

Wie formalistisch und ohne auf den Inhalt zu achten, Schüler mit Begriffen umgehen können, die ihnen wenig vertraut sind, zeigt das abschließende Beispiel. In einer Sprachdiplomprüfung der Stufe I wurde ein Prüfling nach dem klassischen Silvesteressen in Mexiko gefragt, und er antwortete: „Wir essen einen Türken.“ Des Ratsels Lösung: Der Schüler konnte „pavo“ nicht übersetzen, da er das Wort „Truthahn“ oder „Puter“ nie gehört hatte. Er wich ins Englische aus und kam auf „turkey“, den er umstandslos eindeutschte. Dass seine rein formalen Überlegungen ins Absurde führten, übersah er; erst die Heiterkeit der Prüfer machte ihn nachdenklich. Missverständnisse lauern überall. Wenn sie wie hier zur Auflockerung des Ernstes beitragen, werden sie sicher von jedem Lehrer gern in Kauf genommen. ◀◀

Ein Auslandslehrer wird Spanischlehrer

Ein Beitrag zur Zeitschrift HISPANORAMA

Rudolf Kerscher

108 - 1-2005

Mai 2005

HISPANORAMA

Zeitschrift des Deutschen Spanischlehrerverbandes (DSV)
Revista de la Asociación Alemana de Profesores de Español



Als ich 1970, nach fünf Jahren als Schulleiter in Santiago de Chile, wieder in Deutschland ankam, wurde hier gerade der Deutsche Spanischlehrerverband gegründet. Zwar genoss Spanisch damals noch weitgehend den Ruf eines exotischen „Mondscheinfaches“, doch hatte die Zahl der Schulen, welche zumindest einen Wahlunterricht Spanisch anboten, so deutlich zugenommen, dass es sich zu lohnen schien, einen eigenen Verband für Lehrkräfte der spanischen Sprache anzubieten. An den Universitäten konnte man damals, wenn überhaupt, das Fach Spanisch gewöhnlich nur als Ergänzungs-

oder Erweiterungsfach studieren, zusätzlich zu den zwei üblichen Hauptfächern. (Inzwischen gibt es fast überall, offiziell, Zweifächer-Kombinationen mit Spanisch). Deshalb standen häufig für den von Eltern, Schülern und dann auch Schulleitern gewünschten Wahlunterricht Spanisch nur relativ wenige wissenschaftlich geschulte und staatlich geprüfte Spanischlehrer zur Verfügung. Noch seltener gab es die Ausbildung in einem Studienseminar. In diese Lücke stießen zwar schon früher, vermehrt jedoch ab 1970, „Hobby“-Spanischlehrer, welche die spanische Sprache auf privater Ebene gelernt hatten und sie nun an interessierte Schüler weitergeben wollten. Wo es sich um Lehrkräfte mit den Fächern Englisch und/oder Französisch handelte, ließ sich die von dort gewohnte Didaktik und Methodik relativ leicht auf Spanisch übertragen. Eigene Sachbücher zum Spanischunterricht gab es so gut wie nicht und auch einschlägige Beiträge in Fachzeitschriften hielten sich in Grenzen.

Zu den Pionieren, die in jenen Jahren oft echtes Neuland betraten, gehörten erwartungsgemäß zahlreiche ehemalige Lehrkräfte von deutschen Schulen in spanischsprachigen Ländern. Ich konnte selbst bei Unterrichtsbesuchen immer wieder mit Freude erleben, wie begeistert und begeisternd Kolleginnen und Kollegen (mit Fächern wie Mathematik oder Biologie bis Kunsterziehung und Musik) bei ihren Schülern nicht nur die Liebe zur spanischen Sprache weckten, sondern auch zu den spanischsprachigen Ländern und den Menschen, die dort leben.

Die Zahl der Mitglieder im Deutschen Spanischlehrerverband stieg erstaunlich rasch an, denn anfangs waren dort zwar hauptsächlich Lehrkräfte von Gymnasien vertreten, doch mit der zunehmenden Ausbreitung des Faches Spanisch an anderen Schularten kamen immer mehr Mitglieder aus anderen Bereichen – ganz besonders von den Volkshochschulen, aber auch von Universitäten. Die Verbindung untereinander erwies sich als schwierig, die meisten Leute unterrichteten ja als Individualisten und muss-

ten sich deshalb mehr oder weniger mühsam alles selbst erarbeiten. Lehrwerke für Spanisch gab es wenige, Lehrerhandbücher oder sonstige Hilfen für den Unterricht überhaupt nicht. Also beschloss 1972 der damalige Vorstand (dem auch ich angehörte), „Mitteilungen“ herauszugeben. Finanzielle Mittel dafür waren so gut wie keine vorhanden und Verlage interessierten sich natürlich auch nicht für eine Zeitschrift mit geringer Auflage. Deshalb wurde das neue Mitteilungsblatt in mühevoller Klein- und Handarbeit hergestellt – Schreiben aller Beiträge auf der Schreibmaschine, Sammeln, Sichten und Auswählen der Texte, Ausschneiden, Zusammenkleben, und das fertige Produkt dann zum Kopieren geben. Die Mitglieder (damals war man noch nicht so anspruchsvoll wie das heute zum Teil der Fall ist) nahmen „ihre“ Zeitschrift dankbar an und arbeiteten selbst rege mit.

Als das Zeitalter des Computers anbrach, musste auch das Mitteilungsblatt des DSV dieser Entwicklung Rechnung tragen. Die erheblich gestiegene Zahl an Mitgliedern brachte mehr finanzielle Beiträge, und so kam mit dem Übergang zu einer neuen Form auch ein neuer Name: „Hispanorama“ sollte aussagen, dass der Inhalt ein Panorama der ganzen spanischsprachigen Welt anstrebte. Das anfängliche Format (DINA 4) wurde beibehalten, weil ein kleineres Format zu unformige Hefte ergeben hätte. Von den ursprünglich drei Heften pro Jahr erfolgte die Umstellung auf vier Hefte (Februar, Mai, August, November). Jedes Heft umfasst 120 bis 150 Seiten, zweispaltig gedruckt, also mit sehr viel Lesestoff für jeweils drei Monate. Abgesehen von Informationen zu Tagungen, Kongressen usw. bietet jede Nummer der Zeitschrift folgende Sektionen: Schwerpunktthema (zuletzt: Kinder und Jugendliche in Lateinamerika und Spanien; Don Quijote; Filme im Spanischunterricht; Literarische Beziehungen; Bolivien; Reisen zwischen Mexiko und Europa); Spanien; Lateinamerika; Didaktik; Buchbesprechungen; Nachrichten. Die Texte sind, je nach Autoren, in deutscher oder in spanischer Sprache abgefasst. Sie dienen einerseits der Information, andererseits auch als Basis für den Einsatz im Unterricht. Insbesondere die Artikel zum Bereich Didaktik zielen auf die praktische Anwendung.

Nr. 109 – 3-2005

August 2

HISPANORAMA

Zeitschrift des Deutschen Spanischlehrerverbandes
Revista de la Asociación Alemana de Profesores de Es



Von Nr. 1 an bis Nr. 114 (November 2006, gerade abgeschlossen) war und bin ich in jedem dieser Hefte mit Beiträgen vertreten (auch während meiner Jahre in Kolumbien). Zunächst betreute ich vor allem das Gebiet Lateinamerika, seit meiner Pensionierung im Jahre 1998 nun die Sektionen Buchbesprechungen (40–50 Rezensionen pro Heft) und Nachrichten. Manche Zeitschriften (nicht nur Schulerzeitungen) klagen über mangelnde Mitarbeit. Dies trifft auf „Hispanorama“ nicht zu. Allein in Nr. 114 stammen die diesmal sogar 55 Buchbesprechungen von 25 Kolleginnen und Kollegen.

Der Deutsche Spanischlehrerverband zählt ziemlich konstant rund 2.300 Mitglieder (meist aus Deutschland, jedoch auch aus Österreich, der Schweiz und anderen Ländern), die Zeit-

schrift erscheint mit einer Auflage von 2.500 Exemplaren. Sie wird an viele Bibliotheken und Universitäten verschickt, steht deshalb einer breit gestreuten Leserschaft zur Verfügung. Der Bezug ist an die Mitgliedschaft gebunden (nicht im Buchhandel erhältlich).

Alle zwei Jahre veranstaltet der Verband die (meist dreitägigen) „Jornadas Hispánicas“, zuletzt 2005 in Bremen, im September 2007 in Stuttgart. Außerdem bieten die einzelnen Landesverbände Fortbildungsveranstaltungen für Spanisch an, zum Teil in Zusammenarbeit mit dem bisherigen Fachverband Moderne Fremdsprachen (seit April 2006: Gesamtverband Moderne Fremdsprachen).

Von Haus aus bin ich selbst Lehrer für Englisch und Französisch, legte die Erweiterungsprüfung Spanisch erst später ab und war die letzten 20 Jahre meiner Dienstzeit vor allem für die Studienseminare (bayernweit) tätig. Doch die Jahre in Chile und Kolumbien führten dazu, dass ich

immer mehr in den Sog des Spanischen geriet und nun im Ruhestand dieses Hobby erheblich ausweiten konnte – natürlich rein ehrenamtlich, wie alle Mitarbeiter im Deutschen Spanischlehrerverband und bei der Zeitschrift „Hispanorama“. Ich kenne viele Kolleginnen und Kollegen von deutschen Schulen im spanischsprachigen Ausland, die nach ihrer Rückkehr den Spanischunterricht an ihrer Schule als willkommene Abwechslung und Ergänzung betrachteten und gar manche legten sogar noch (soweit erforderlich) die entsprechenden Prüfungen ab, damit sie nicht nur Wahlunterricht geben dürfen, sondern auch Pflichtunterricht – bis zum Leistungskurs und zum Abitur Spanisch. Solche Chancen haben nicht alle Auslandslehrer, die sich gute Kenntnisse in einer Fremdsprache erwarben, doch Spanisch befindet sich weiterhin im Aufwind und wird auch in Zukunft an den Schulen große Bedeutung haben. ◀

Von der Redaktion für Sie gelesen

„Wen das Raubtier frisst“ – Engagement einer deutschen Auslandsschule in China

Auf der Seite 113 des SPIEGEL-Berichts mit obigem Titel über China (Heft 36/2006) wird im Bericht zu den Menschenrechtsgruppen, die sich gegen die allmächtige KP stemmen, auch die positive Rolle der Deutschen Botschaftsschule Peking erwähnt. Neben der deutschen Hilfsorganisation Misereor unterstützt sie nämlich Tian Huiping (49) jedes Jahr finanziell mit den Einkünften des Weihnachtsbasars.

Tian Huiping gründete 1993 in einem kleinen Dorf vor den Toren der Hauptstadt die erste Schule für autistische Kinder, um die sich das offizielle Gesundheitswesen nicht kümmert, das „Sterne-und-Regen-Institut für Autismus“. Die Germanistin entwickelte autodidaktisch eigene Betreuungsmethoden nach Lektüre ausländischer Fachliteratur.

REZENSIONEN



► **S. 358**
Rudolf Kersch
Weitere Aussichten:
Stark bewölkt,
vereinzelt sonnige
Abschnitte, vor allem
im Süden



► **S. 362**
Manfred Sauer
Flott vorgetragene
Geschichte



► **S. 367**
Rainer E. Wicke
Schwache TKKG
im antiken Rom



► **S. 359**
Heinz Weischer
Rauchen erhöht
die Konzentrationsfähigkeit
beim Schreiben



► **S. 363**
Hartmut Gaigl
Lehrreiches Seminar

► **S. 354**
H.M. Dederding
Auf Deutsch studieren – weltweit



► **S. 360**
Hartmut Gaigl
Ausgeblendete
Realität



► **S. 364**
Manfred Egenhoff
Die wahren Verhältnisse in Iran

► **S. 355**
Lilo Borschel/Edmund F. Borschel
„Das neue Deutschmobil“ –
macht SchülerInnen und
LehrerInnen mobil!

► **S. 356**
Rainer E. Wicke
Methodenmix



► **S. 361**
Dieter Allgaier
Auch in Shanghai
kein Ende der Flucht



► **S. 366**
Bernd Müller
„... wie es eigentlich
gewesen“

► **S. 368**
Bernd Munderloh
Gute Kontakte zur Boxwelt

Auf Deutsch studieren – weltweit

H.M. Dederding

Akstinat, Björn: Deutschsprachige Studiengänge weltweit. Verzeichnis der Anschriften von deutschsprachigen Studiengängen außerhalb Deutschlands, Österreichs, Luxemburgs, Liechtensteins und der Schweiz

AG Internationale Medienhilfe, Hennef bei Köln, ISBN 300-012699-6, € 19,80 + Versandkosten (erhältlich über www.imh-service.de)

Dass es zahlreiche englischsprachige Studiengänge in Deutschland gibt, ist – zumindest bei der interessierten Klientel – inzwischen bekannt. Weniger bekannt ist es, dass man auch im Ausland auf Deutsch studieren kann und beileibe nicht nur im deutschsprachigen. Auf diese Studiengänge aufmerksam zu machen, ist das Ziel der Broschüre von Björn Akstinat „Deutschsprachige Studiengänge weltweit“. In der Tat sind die Zahlen auf den ersten Blick beeindruckend: Insgesamt werden 758 Institutionen in 71 nicht-deutschsprachigen Ländern aufgelistet, an denen man in deutscher Sprache studieren kann. Auch wenn man die 385 Germanistik-Angebote, die 70 Offerten

von Deutschland-Studien bzw. Studien deutschsprachiger Länder abzieht, bleibt noch eine beachtliche Menge von Studienmöglichkeiten, fachlich und regional weit gestreut: von Agrarwissenschaften in Armenien bis Zahnmedizin in Ungarn.

Allerdings sind die Informationen, die zu den einzelnen Studiengängen gegeben werden, durchaus unterschiedlich. Immer verzeichnet sind Namen und Adresse der jeweiligen Institution. I. d. R. gibt es auch Hinweise auf Kontaktpersonen und -möglichkeiten (Telefon, Fax, E-Mail, Internet-Adresse), über die Interessenten Informationen einholen können. Benutzerfreundlicher freilich wäre es, wenn wichtige Informationen gleich regelmäßig und nicht nur sporadisch mitgeliefert werden würden, etwa, um was für einen Studiengang es sich handelt: ein grundständiges Studium, einen Aufbaustudiengang, ggf. auch zu welchem Abschluss der jeweilige Studiengang führt. Bei einzelnen Einträgen, besonders solchen mit dem Vermerk „in Zusammenarbeit mit (folgt: Name einer deutschen Hochschulinstitution)“ liegt der Verdacht nahe, dass es sich nicht um einen deutschen Studiengang handelt, sondern dass nur einzelne Studienelemente in deutscher Sprache absolviert werden können. Benutzerfreundlicher könnte das Buchlein auch durch Glossare und Tabellen gestaltet werden, durch

die leichter ermittelt werden konnte, welche Fächer in welchen Ländern studiert werden können, evtl. auch differenziert nach Komplettstudien, Aufbaustudien und Studienelementen.

Gleichwohl, trotz der angemerkten Schwächen, bietet die Broschüre eine gute Übersicht für angehende Studierende, die in deutscher Sprache studieren wollen, nicht nur für das im Vorwort anvisierte Zielpublikum (deutsche Studierende, die eine Zeit lang im Ausland studieren wollen), aber Bedenken wegen ihrer Sprachkenntnisse haben, sondern auch für Absolventen deutscher Auslandsschulen oder auch ehemalige Schülerinnen und Schüler aus DSD-Schulen, für die ein Studium in Deutschland aus finanziellen oder anderen Gründen nicht in Frage kommt, die ihre deutschen Sprachkenntnisse aber während ihres Studiums einsetzen wollen. ◀

„Das neue Deutschmobil“ – macht SchülerInnen und LehrerInnen mobil!

Lilo Borschel / Edmund F. Borschel

Xanthos-Kretzschmer, S. u. a.: **Das neue Deutschmobil, Bd. 2 und 3**

Klett, Stuttgart 2005, je 128 S., ISBN 3-12-676120-8 und 3-12-676140-2

Das Lehrwerk „Das neue Deutschmobil“ wird seit Dezember 2005 vom Klett-Verlag in allen drei Bänden auf dem DaF-Lehrbuchmarkt angeboten und hat sich in der Praxis gut bewährt. Das bilinguale Programm an Rideau Park Elementary School in Edmonton setzt inzwischen Bd. 1–3 in den Jahrgangsstufen 4–6 ein. Die Anmerkungen aus der Praxis spiegeln die Unterrichtserfahrungen des Kollegen Norman Sieweke in Klasse 5 dieser bilingualen Grundschule wider.

Bei kontinuierlicher Arbeit mit dem Arbeitsmaterial besitzen die SchülerInnen bereits am Ende ihrer Grundschulzeit die erforderliche Sprachkompetenz der Grundstufe bis zum „Zertifikat Deutsch“, da das Buch sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) mit den Niveaustufen A1, A2 und B1 orientiert.

Die Stärken liegen im übersichtlichen Aufbau, der ansprechenden und reichhaltigen Bebilderung, einer abwechslungsreichen Methodik, der konsequenten Einsprachigkeit und dem kleinschrittig strukturierten Lernstoff. „Das hilft den jungen Lernern besonders beim schriftlichen Verfassen von Texten, was immer wieder eine große Herausforderung darstellt“ (N. Sieweke).

Jeder Band besteht aus Lehrbuch, Arbeitsbuch, Audio-CD, Testheft, Wörterheft und Lehrerhandbuch.

Wir fokussieren uns mit dieser Rezension auf Bd. 2 und 3.

Jutta Douvitsas-Gamst hat mit ihren beiden Kolleginnen Sigrid Xanthos-Kretzschmer und Eleftherios Xanthos ein buntes Themenkaleidoskop abgedeckt, welches der Lebenswelt von Grundschulkindern entspringt.

So werden in *Band 2* die Themen Freundschaft, Körper und Gesundheit, Leben auf dem Land und in der Stadt, Haustiere, Sport, Schule und Musik präsentiert. Die schon aus *Band 1* bekannten 5 Tierfiguren Rita, Rosa, Bello, Turbo und Herr Schlaue, alle als „Schlaumeier“ bezeichnet, begleiten wieder die Kinder in allen Lektionen, zumeist in ansprechend gestalteten Bildgeschichten und in den Lernübungen.

Die Grundstruktur jeder Lektion ist in vier Bereiche klar gegliedert:

- Themen, Texte, Situationen
- Hör- und Lesestrategien
- Grammatik
- Lernwege Phonetik

Die Einführung der Themen erfolgt immer visuell über Fotos, Zeichnungen, Comics, Piktogramme, Landkarten oder Bildgeschichten. Dies ist lebendig und weckt die Neugierde bei den jungen Lernern.

Bilderreihen, die Körperteile beschreiben, Partnerarbeit, in der persönliche Befindlichkeiten geäußert werden und eine simulierte Sprechstunde beim Kinderarzt Dr. Frohlich (!) bieten Sprechanlässe, in der SchülerInnen interaktiv handeln können (Bd. 2, L. 4).

Nach Ratschlägen zum gesunden Essverhalten wird die Grammatik (Konditionalsätze) nicht isoliert, sondern themengebunden erarbeitet.

Kritische Anmerkungen aus der Praxis gibt es lediglich bei einer Übung im Arbeitsbuch, in welcher Farben und Gefühle zusammengeführt werden sollen. Eine eindeutige Zuordnung ist hier nicht gegeben, da lt. Norman Sieweke „Lerner aus verschiedenen Kulturkreisen unterschiedliche Farbzusammenhänge haben können“.

Lernerfreundlich wiederum ist die symbolische Darstellung der jeweiligen Wortarten im Grammatikteil in den Beispielsätzen bzw. Satzmodellen.

Der anschließende Text mit einer Statistik zu Gesundheitsproblemen von Kindern und Jugendlichen stellt eine besondere Herausforderung für junge LernerInnen dar. Das Textverständnis wird hierbei durch Ankreuzen von Richtig-Falsch-Fragen geschult.

Abgerundet wird das Thema – wie in jeder Lektion – mit einer Reflexion „Das habe ich gelernt“ und mit einem Schlaumeier-Comic. Diese Übungsformen motivieren Kinder und ermöglichen ein Bewusstmachen des gelernten Stoffs.

Die Autoren stellen Landeskunde im Lehr- und Arbeitsbuch ansprechend vor und berücksichtigen auch

regionale Besonderheiten unserer deutschsprachigen Nachbarländer Schweiz und Österreich. Hervorzuheben ist Lektion 7 „An der Ostsee“. Der Besuch eines Freizeitparks, eine Piratengeschichte und die Wikinger als historisches Thema werden lerner- und altersgerecht in Lehr- und Arbeitsbuch präsentiert.

Eine große Hilfe im täglichen Unterricht sind die Audio-Materialien und das Testheft, da sie einen abwechslungsreichen Unterricht ermöglichen und Methodenvielfalt bei Tests garantieren (z. B. Luckentexte, Multiple Choice, Zuordnungsaufgaben, gelenktes Schreiben). Dies wird auch vom Praktiker bestätigt.

Band 3 vermittelt die Themen komplexer und gesellschaftsbezogener. Es erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit Technik, Umwelt, Medien, Konsumverhalten und dem Zusammenleben in der Gesellschaft. Der bewährte Aufbau von Band 2 in den Lektionen wird beibehalten, Texte und Übungen werden jedoch einem höheren Lernniveau gerecht.

Lektion 2 z. B. zeigt unter dem Thema „Gesunde Ernährung“ die Ernährungspyramide und gibt Tipps, wie man sich gesund ernährt.

Landeskundlich wird auf die Internationale Grüne Woche in Berlin eingegangen, im historischen Teil der Weg der Kartoffel nach Europa dargestellt.

Das Thema „Umweltschutz“ zeigt mit Informationen zum Energie- und Wassersparen, zu alternativen Energieträgern wie der Solarenergie, der getrennten Müllentsorgung und zum Schutz bedrohter Tierarten gegenwärtige deutsche Umweltpolitik in all ihren Facetten auf. Dies wird nicht nur bei kanadischen SchülerInnen und LehrerInnen auf Interesse stoßen, sondern sollte auch weltweit Impulse zu einer kritischen Auseinandersetzung mit diesen Themen im DaF-Unterricht geben und wurde somit beispielhaft für handlungsorientierten Unterricht gelten.

Auch hier vermittelt das Autorenteam Grammatik übersichtlich, inhaltsbezogen und mit aktuellen oder brisanten Texten. Die altersgemäße Grammatikprogression bedeutet keine Überforderung für die jungen Lerner.

Das Arbeitsbuch bietet den SchülerInnen eine breite Übungspalette an: Umweltaktionen bzw. Umwelttipps werden z. B. eingebunden in Würfelspiele, Zuordnungsaufgaben, Mindmaps, Wortigel, Silbenratsel und sogar bei der Wortschatzarbeit (Synonyme – Antonyme), Ergänzungsaufgaben, Dialogerstellungen, Skalierungen.

Nicht zu vergessen das Lehrerhandbuch, welches methodische Hinweise gibt, an denen sich besonders Berufsanfänger gut orientieren können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mit dem neuen Deutschmobil und seinen vielfältigen Zusatzmaterialien Deutschlernen Spaß macht, Unterricht abwechslungsreich und lebendig ist, spielerisches Lernen ermöglicht und selbständiges Lernen angeht. Die verschiedenen Lerntechniken bieten

für unterschiedliche Lernertypen jeweils geeignete Lernwege an und die sogenannte Ich-Seite am Ende jeder Lektion im Arbeitsbuch dokumentiert den individuellen Lernzuwachs.

Wir wünschen diesem Lehrwerk, dass mit ihm möglichst viele Lerner zum Deutschlernen motiviert bzw. mobilisiert werden!

Methodenmix

Rainer E. Wicke

Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik

UTB-Basics Narr-Francke-Attempto Verlag GmbH & Co., Tübingen 2005, 282 S., ISBN 3-8252-2691-3, € 14,90

Das Buch befasst sich mit Grundfragen, Grundkonzepten und Grundpositionen des Fremdsprachenerwerbs und der Fachdidaktik aus linguistischer, psycholinguistischer, lernpsychologischer und interkultureller Sicht. Jörg Roche bemüht sich erfolgreich, den Bezug zur Lehr- und Lernpraxis herzustellen und dem Buch auch eine Art Handbuchcharakter zu verleihen. Dies wird auch durch die zahlreichen Abbildungen und Beispiele erreicht.¹

Die Lektüre zeigt, dass die einzelnen Kapitel keine wesentlichen Neuerungen enthalten, neu ist jedoch die Systematik, mit der die Thematik aufgearbeitet wird und die einzelnen Aspekte im Zusammenhang veranschaulicht werden, sodass der Fremdsprachenlehrer einen umfassenden und vollständigen Überblick über den augenblicklichen Stand der Fremdsprachendidaktik erhält. Der Zugang wird durch die unkomplizierte Sprache der Publikation erleichtert; der Gefahr, Fachbegriffe und Fachpositionen zu verklausulieren, ist der Autor nicht erlegen – vielmehr versteht er es, auch komplexere Inhalte kurz, prägnant, nachvollziehbar und vor allen Dingen verständlich zu formulieren.

Der historische Überblick über die einzelnen Methoden und Verfahren des Fremdsprachenerwerbs ist sehr detailliert. Die Grammatik-Übersetzungs- und behavioristische, kognitivistische und konstruktivistische Verfahren werden dort ebenso ausführlich erläutert, wie die kommunikative Didaktik und alternative Methoden. Die Entwicklung des modernen Fremdsprachenunterrichts ist sehr gut nachvollziehbar, da Roche in den einzelnen Abschnitten ausführlich auf weitere wichtige Aspekte – wie zum Beispiel auf die audiolinguale, audiovisuelle Methode und die Immersion oder das Sprachbad – eingeht. Interessanterweise scheut der Autor auch nicht vor einem kritischen Blick auf den kommunikativen Ansatz zurück, indem er diesem die oft attestierte revo-

lutionäre Neuerung abspricht. Er zeigt auf, dass das Hauptziel der des Fremdsprachenerwerbs, die Orientierung an dem Stand eines Muttersprachlers auch in diesem Ansatz das gleiche wie in traditionellen Methoden und Verfahren ist. Lediglich die Art und Weise, wie dieses erreicht wird, wird im kommunikativen Ansatz neu definiert.² Wichtig ist auch der Hinweis zu der Rezeptionsästhetischen Behandlung von Literatur, die den Einsatz von Ganzschriften im fremdsprachlichen Deutschunterricht in den letzten Jahren wesentlich beeinflusst hat.

Der von erfahrenen Fremdsprachenlehrern verwendete *Methodenmix* findet ebenfalls Erwähnung, denn Lehr- und Lernansätze funktionieren in der Praxis in den seltensten Fällen in absoluter Reinheit.³ Damit stimmt Roche im Wesentlichen den Prinzipien des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts zu, der sich intensiv gegen eine einseitige Didaktik-Dogmatik wehrt und die Berücksichtigung unterschiedlichster Ansätze im Fremdsprachenunterricht begrüßt, sofern diese dem Schüler bei der eigenverantwortlichen Problemlösung behilflich sind.⁴ Leider findet der hermeneutische Ansatz keine Berücksichtigung in der oben erwähnten Übersicht.

Ein kleiner Schwachpunkt der Publikation wird im ersten Kapitel bereits deutlich, in dem einige der zur Veranschaulichung ausgewählten guten Textauszüge im Abdruck etwas zu klein geraten sind, was deren Lesbarkeit erschwert.

Im Kapitel *Lernvariablen* geht der Autor auf die Bereiche der Personenmerkmale, der Lerntraditionen, auf Lernertypen, Alter und Lernen, sowie die geschlechtsspezifischen Unterschiede ein. Bedenkt man, dass gängige Lernertypologien zwischen drei und fünfzig verschiedene Typen beschreiben, so wird deutlich, dass die Entwicklung individueller Lernprofile für den modernen Fremdsprachenunterricht kategorisch ist und dass diese erwähnte Vielfalt nicht ohne Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht bleiben kann.

In seinen Ausführungen hebt Jorg Roche unter anderem den interessengesteuerten explorativen Unterricht hervor (S. 34), warnt jedoch im weiteren Verlauf zu Recht davor, Lerner, die bisher nach einer unterschiedlichen Lehr- und Lerntradition unterrichtet wurden, plötzlich mit den Anforderungen des kommunikativ-schülerorientierten Unterrichts zu konfrontieren (S. 35). Die von ihm empfohlene Behutsamkeit, mit der methodisch-didaktische Veränderungen geplant werden müssen, ist Bestandteil der Arbeit an den (Deutschen) Schulen im Ausland. Hier zeigt sich, dass der Autor über eine langjährige eigene Auslandserfahrung in Nordamerika verfügt und diese dementsprechend einbringen kann.

Ausgehend von der Funktion der beiden Gehirnhälften werden im dritten Kapitel die Konstruktion von Bedeutung, Aufmerksamkeit, Informationsspei-

cherung, Sprach- und Bildverarbeitung und der Bereich des Sprachverstehens und der Sprachproduktion ebenso akribisch aufgearbeitet wie der Erwerb von mentalen Lexika. Aus den im weiteren Verlauf enthaltenen Ausführungen zur Wortschatzvermittlung und zur Sprachverarbeitung und Fehlerkorrektur kann gefolgert werden, dass es sowohl bei dem Erlernen von Vokabeln als auch bei der Fehlerkorrektur keine Patentlösungen gibt, vielmehr muss der Lehrer – gemeinsam mit den Schülern? – einen lerngruppenspezifischen Modus erarbeiten, nach dem der neue Wortschatz erworben bzw. ein auftauchender Fehler behutsam korrigiert werden kann.

Das Kapitel *Fremdsprachenerwerb* behandelt den gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerb, den Stand der Spracherwerbsforschung, widmet sich aber neben anderen Themen auch dem der Mehrsprachigkeit, das zur Zeit im Mittelpunkt der didaktischen Diskussion steht. Für den Fremdsprachenlehrer sind die Abschnitte *Grammatik* und *Schulgrammatik* und besonders *Grammatik und Fremdsprachenunterricht* interessant, da die Grammatikdiskussion die Fremdsprachendidaktik seit Jahren beeinflusst.

Das Kapitel *Lehr- und Lernziele* bezieht den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen mit ein und beschreibt dessen unterschiedliche Niveaustufen des Fremdsprachenerwerbs. Bei der Lehr- und Lernplanarbeit gibt die Publikation wertvolle Hilfen. Gut gefällt mir der Teil, in dem die vier Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen behandelt werden, da diese sehr ausführlich und nachvollziehbar kommentiert werden. Das globale, selektive und totale Lesen werden leicht verständlich definiert, wobei auch die Techniken des Skimming und Scanning nicht vergessen werden.

Besonders erwähnt werden muss auch der Abschnitt des *handlungsbezogenen Unterrichts*. Roche zeigt hier auf, dass die Öffnung des schülerrelevanten Unterrichts nach Außen dringend notwendig ist, um mehr Authentizität ins Klassenzimmer einfließen zu lassen. Gleichzeitig weist er jedoch darauf hin, dass Handlungsorientierung und Grammatik sich keineswegs ausschließen, sondern sinnvoll ergänzen.

Sprache und Kultur gehören untrennbar zusammen, stellt der Autor im Kapitel *Interkulturelle Sprachdidaktik* fest (S. 221). Es gelingt ihm, dies an einleuchtenden Beispielen wie Redewendungen, Liedtexten, Cartoons und sprachkontrastive Texte konkret zu belegen. Der Abschnitt *interkulturelle/transkulturelle Landeskunde* beschreibt den wechselseitigen Prozess der Sprach- und Kulturbetrachtung, wie er zurzeit auch in vielen modernen Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken umgesetzt wird.

Das letzte Kapitel behandelt den Stellenwert (elektronischer) Medien im Fremdsprachenunterricht und gibt unter anderem auch wertvolle und ausführliche Hinweise zum Online-Learning.

Fremdspracherwerb/Fremdsprachendidaktik muss nicht sukzessiv Kapitel für Kapitel und Seite für Seite gelesen werden, das Buch kann auch als Nachschlagewerk Verwendung finden, indem einzelne Aspekte herausgegriffen werden, über die sich der Leser (erneut) informieren möchte. Diese Verwendungsmöglichkeit ist nicht nur für Lehrer in der Ausbildung, sondern auch für Kolleginnen und Kollegen sinnvoll, die eventuell vergessene Dinge aufarbeiten wollen. Für die (persönliche) Fortbildung, aber auch für die Diskussion in Fachkonferenzen bietet es die (hier aus Platzgründen leider nur ansatzweise) beschriebenen Möglichkeiten; es verdient einen Platz in der eigenen, aber auch in der Schulbibliothek und im Handapparat des Seminars oder Workshops. ◀

- 1 Der Autor ist Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und arbeitet als Leiter des Multimedia Forschungs- und Entwicklungslabor am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München
- 2 Vgl. dazu auch: Dublin, Fraida/Olshtain, *Elite Course Design, Developing Programs and Materials for Language Learning*, Cambridge University Press, New York, 1986, S. 88
- 3 Roche, Jörg a. a. O. S. 27
- 4 Hunfeld, Hans: *Haltung vor Methode, in: Der deutsche Lehrer im Ausland*, Nr. 2, Aschendorff-Verlag, Münster, 2004, S. 93



Weitere Aussichten: Stark bewölkt, vereinzelt sonnige Abschnitte, vor allem im Süden

Rudolf Kerschner

Kröhnert, Steffen/Medicus, Franziska/Klingholz, Reiner: *Die demographische Lage der Nation. Wie zukunftsfähig sind Deutschlands Regionen?* dtv/Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, München 2006, 191 S., ISBN 3-423-34296-X, € 10,-

Der mit zahlreichen Statistiken, Tabellen, Grafiken und detaillierten Landkarten ausgestattete Band (Originalausgabe) will Antworten geben auf die Frage: Wie werden wir 2020 in Deutschland leben? Auf allgemeine Überblicke folgen genau belegte Angaben zu allen Bundesländern, zu den Kreisen und den kreisfreien Städten. Auf jeder Seite wird rechts unten durch eine kleine Grafik aufgezeigt, wie sich zwischen 1960 und 2050 die Bevölkerungspyramide Jahr für Jahr von einem ausgefransten Tannenbaum zu einem Pilz verändert.

Das „Handeln statt Jammern“ betitelte Vorwort begründet mit beeindruckenden bis erschreckenden Beispielen die Notwendigkeit dieses Buches. Die folgende Gesamtbewertung beginnt mit den 20 besten Landkreisen und kreisfreien Städten (Baden-Württemberg: 12; Bayern: 7; Niedersachsen: 1) und mit den 20 schlechtesten (Sachsen-Anhalt: 10; Brandenburg: 3; Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Thüringen: je 2; Nordrhein-Westfalen: 1). Die Rangliste der Bundesländer bezieht sich auf die Bereiche Demografie, Wirtschaft, Integration, Bildung, Familienfreundlichkeit. Klar an der Spitze liegen hier Baden-Württemberg, Bayern und Hamburg. Die Plätze 10 bis 16 entfallen auf die fünf neuen Bundesländer sowie auf Bremen und Berlin. Beschränkt auf die Gebiete Demografie und Wirtschaft gibt die positive und die negative Trendwertung Einblicke in die Situation der Länder und der Kreise.

Die zwölf wichtigsten Ergebnisse aus diesem allgemeinen Überblick werden wiederum mit genauen Landkarten vorgestellt und jeweils ergänzt durch die Rubrik „Was tun?“ – mit vielen zutreffenden, gut gemeinten Anregungen. Im Einzelnen wird hier behandelt: Ohne Kinder keine Zukunft; Frauenmangel im Osten; eine neue Unterschicht verlässt die Schulen; Hoher Aufwand für wenige Menschen; Arbeit ist die beste Integration; Sozialsysteme in Gefahr; Deutschland wird zur Altenrepublik; Deutschland zerfällt in Schwund- und Boomregionen; Arbeit: zu wenig, zu teuer; Manche Stadt verliert ihre Funktion; Der große Treck gen Westen; Nach dem Mensch kommt der Wolf (oder zumindest der Luchs). Zu diesen griffigen Titeln gibt es Sach- und Hintergrundinformationen.

Den Hauptteil (130 Seiten) bildet die Vorstellung der 16 Bundesländer, jeweils mit aussagekräftigen Untertiteln. Die eingefügten (leider leser-unfreundlich dunkel unterlegten) Kastentexte behandeln in sachlicher bzw. amüsanten Form für das jeweilige Land typische Aspekte: Von Fischerdorfem zu Ferienanlagen (Schleswig-Holstein); Familien-TUV für die wachsende Stadt (Hamburg); Die Kinder von Cloppenburg (Niedersachsen); Keine Frauen, keine Jobs (Mecklenburg-Vorpommern); Kinderarmut am Prenzlauer Berg (Berlin); Die halbierte Schule + Alt und krank im Osten (Sachsen); Renaissance der Städte (Thüringen); Raum ohne Volk + Auf der Suche nach der schlanken Stadt (Sachsen-Anhalt); Brisante Mix aus Armut und Migranten + Kirchen unter Hammer (Nordrhein-Westfalen); Wer reich ist lebt länger (Saarland); Eine Zukunft für die Dörfer im Westerwald (Rheinland-Pfalz); Erlebniszentrum versus Shoppingcenter (Hessen); Kinderlos oder arbeitslos + Integration kommt kaum voran (Baden-Württemberg); Nach Süden + Revolution der Mutter in Landsberg am Lech (Bayern).

Die abschließenden Informationen „Indikatoren, Benotung und ihre Kriterien“ (9 Seiten) sollte man

besser vorweg lesen. Wer dann beim ersten Durchblättern Angst bekommt vor all den Zahlen und Grafiken, möge sich nicht abschrecken lassen und sich bei der Lektüre auch nicht auf das eigene Bundesland beschränken. Die informativen Texte bieten vielerlei Überraschungen. Freilich, wenn man frohgestimmt so manche erfreuliche Aussage zur Kenntnis genommen hat, folgt fast immer auf dem Fuß die Ernüchterung. Das gilt nicht nur für die ausgesprochen trübe Situation in den Neuen Bundesländern, sondern überwiegend auch für den Rest der Republik. Eine fast ungetrübte Wetterlage in Gegenwart und Zukunft bieten ausschließlich die klaren Spitzenreiter Baden-Württemberg und Bayern – um das Jahr 2020 werden allein in diesen beiden Ländern voraussichtlich 30 % der deutschen Bevölkerung leben.

Außerst dunkle Wolken drauen also über Deutschland, die sonnigen Abschnitte bilden überwiegend nicht mehr als einen Hoffnungsschimmer. Doch die Hoffnungen auf große Taten der Großen Koalition lassen nun schon beängstigend lange auf sich warten. Und wenn jemand es wagt, zukunftsstrachtige Vorschläge einzubringen (etwa die schon so oft geforderte Zusammenlegung von Bundesländern, auch in diesem Buch nachzulesen), dann lost das sofort so viel an Jammern und Empörung aus, dass alles schnellstens wieder versandet. So bleiben Deutschlands Regionen wohl auch in nächster Zeit viel zu wenig zukunftsfähig. ◀



Rauchen erhöht die Konzentrationsfähigkeit beim Schreiben

Heinz Weischer

Meyer, Christoph: Herbert Wehner, Biographie
dtv, München 2006, 597 S., ISBN 3-423-24551-4, € 16,-

Moskau 1937 während der stalinistischen Säuberungen. Der hohe deutsche KPD-Funktionar Herbert Wehner ist von verschiedenen Genossen, unter ihnen spätere DDR-Großen, denunziert worden, „Abweichler“ zu sein. In der NKWD-Zentrale, der berüchtigten Ljubjanka, wird er im Februar verhört, dann im Dezember. Bei dieser zweiten Vernehmung stellt sich heraus, daß die Protokolle der ersten Vernehmung verschwunden, die damaligen Vernehmer inzwischen hingerichtet worden sind. – Die ersten 100 Seiten der Wehner-Biographie lesen sich wie ein

Politthriller. Aus dem jugendlichen pfeifenrauchenden Anarchisten Herbert Wehner ist ein eifriger Aktivist der kommunistischen Lehre geworden, der in Geheimagentenmanier tauschend und tarnend mit gefälschtem Paß (die Nazis erkannten ihm dann später 1938 die deutsche Staatsbürgerschaft ab) als KPD-Funktionar der leninistischen Fraktion (aber auch als Trotzkist verschrien) emsig durch Europa reist, von der Machtübernahme Hitlers an in Deutschland verfolgt, mit dem Tode bedroht. In Moskau lebt er im berühmt berüchtigten Emigranten-Hotel „Lux“, gerat, wie gesagt, in die stalinistischen Säuberungen, der auch viele deutsche KPD-Emigranten zum Opfer fallen. Er kommt nur mit dem Leben davon, weil der NKWD-Chef Jeschow Opfer seines eigenen Systems und gestürzt wird. Nach Schweden entsandt soll Wehner von dort in den 40er Jahren die illegale deutsche KPD steuern, wird als vermeintlicher sowjetischer Spion inhaftiert. Wehner muß sich in seiner Kommunistenzeit lebenserhaltend durchschlagen, was auch bedeutet, daß er Genossen denunziert und ans Messer liefert in der Selbsterfleischungssucht der deutschen Kommunisten im hoffnungslosen Widerstand gegen die Nazis. Er ist Opfer und Täter, sein Biograph Christoph Meyer geht, so mein Eindruck bei der Lektüre, sehr milde mit dem Täter um, kreidet Walter Ulbricht alles Böse an, den „lebenslangen“ Gegner Wehners. Vielleicht liegt es daran, daß Christoph Meyer wohl als erster Historiker das Gesamtarchiv Greta Wehners aufarbeiten konnte, das verpflichtet vielleicht.

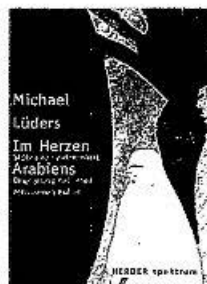
Die folgenden 400 Seiten (plus 100 Seiten Apparat) ermüden, vieles hat der über 50-Jährige (und der wird wohl die Leserschaft vorwiegend bestimmen) selbst pressebegleitet miterlebt. Diese Biographie nun reicht ihm all die akribisch erforschten und quellenbelegten Hintergründe dessen nach, was er grob weiß. Sicher die umfangreichste Darstellung Wehnerschen Tuns in der Bundesrepublik, seiner politischen Impulsgebung, seiner Schachzüge, seiner Kanzlerkuren und seines Kanzlersturzes, nicht der kleinste, auch persönlichste Telefonanruf zwischen Helmut Schmidt und Herbert Wehner oder Willy Brandt und Herbert Wehner in politischen Krisen werden vergessen. Wehners wichtige Kontakte mit den Parteigrößen der DDR, seinen Kampfgenossen aus alten KPD- und Komintern-Zeiten werden bis auf seine Diabetesdiät bei offiziellen Essen genüßlich ausgemalt, auch hier macht Greta mit, die sich darüber aufregt, daß Honecker Herbert und sie bei einem Dresdenbesuch in seinem Citroen mitnimmt und wild über Waldwege brettet, weil er auf Landstraßen nicht fahren dürfe. Und daß Gerstenmaier und Wehner 1950 bei einem Dienstbesuch in New York erst den Flughafen verlassen dürfen, nachdem sie widerstrebend eine Pockenimpfung über sich ergehen lassen mußten, mein Gott, wen interessiert das. Aber wie gesagt, den Historiker wird die Quellenfülle begeistern, ihm wird die

Detailverliebtheit sagen: Mehr kann man über Herbert Wehner nicht schreiben!

Also eine endgültige, sozusagen eine abschließende Biographie? – Neutral aufarbeiten wird man sicher noch Wehners Zeit als einer der mächtigsten deutschen Kommunistenführer in der Vorkriegszeit, seine Verstrickungen in Flugelkämpfen der Partei, die für Genossen gefährlich werden konnten, seine anfängliche Stalintreue, sein dubioses politisches Durchwinden auf Kosten von Genossen in der Moskauer Säuberungszeit und seine seltsame Naivität kommunistischen Verirrungen in politischen Analysen und Programmen gegenüber, bis er in Schweden endlich den Dreh zur SPD fand.

Akribie leider auch im Schlußkapitel: Krankheit des alternden Wehner und sein Tod. Ich nehme es Christoph Meyer übel, daß er den Verlauf der Demenzerkrankung an traurigen bis skurrilen Beispielen etappenweise gründlich beschreibt, die ihm natürlich Greta Wehner mitgeteilt hat, ich will nicht wissen, daß er im fortgeschrittenen Krankheitsstadium vornehmlich Kindersendungen im Fernsehen ansah wie „Meister Eder und sein Pumuckel“. Ich hatte lieber die einfache Aussage des Gestorbenseins gelesen als eine Seite lang die Beschreibung des physiologischen Verfalls am Todestag, ich will nichts über Herbert Wehners verschleimten Atem wissen, mir genügt eine nachtragliche Totenmaske. Ich nehme es Greta Wehner und dem Biographen Christoph Meyer übel, daß sie bei ihrer Sucht, nun aber auch jedes Detail in Wehners Leben zu nennen, die Würde eines Kranken und Sterbenden hintangestellt haben; ja, wofür? ◀

H. Weischer wahlte bewusst die traditionelle Rechtschreibung. Die Redaktion respektiert den Wunsch des langjährigen Schriftleiters.



Ausgeblendete Realität

Hartmut Gaig

Lüders, Michael: Im Herzen Arabiens. Stolz und Leidenschaft – Begegnung mit einer zerrissenen Kultur

Herder Spektrum, Band 5670, 223 S., € 19,90

„Geographisch ... existiert kein Arabien.“ Arabien ist „ein literarisch geprägter, dem Englischen entleh-

ter Begriff aus dem 19. Jahrhundert, der damals wie heute in erster Linie ein mythischen Landschaft beschreibt ...“

„Ich kenne nur zwei Möglichkeiten, wie Europaer oder Amerikaner auf ‚Arabien‘ reagieren. Entweder mit Neugierde und Faszination oder aber mit Ablehnung und Misstrauen, wenn nicht Verachtung und Hass.“ Diese nur schwer zu überwindenden Denkschemata, die aber genau so auch von der anderen Seite her kultiviert werden, versucht der Autor zu erklären und aufzubrechen. Michael Lüders, studierter Islamwissenschaftler, davon 2 Semester in Damaskus, arabisch sprechend, langjähriger Korrespondent von DIE ZEIT, als Publizist, Politik- und Wirtschaftsbeirater in vielen Gremien von Politik und Wirtschaft tätig (siehe auch: www.michael-lueders.de), legt hier ein Sachbuch vor, das leidenschaftlich und sympathisch geschrieben ist, das die Probleme zu hinterfragen versucht und Einsichten vermittelt, die einerseits längst bekannt sein sollten und – da diese es offensichtlich nicht sind – man sich am Ende der Lektüre fragt: Wer liest eigentlich ein solches Buch? Oder anders gefragt: Warum machen sich so erschreckend Wenige, die über den fraglichen Raum öffentlich lehren, urteilen und entscheiden, sich diese Inhalte zu eigen? Da werden keine privaten Meinungen publiziert, sondern Dinge, die schon in mehreren an dieser Stelle besprochenen Titel von den verschiedensten Seiten aus betrachtet werden und immer wieder zu demselben Ergebnis kommen, dass so erschreckend häufig Banausentum regiert – und dies im doppelten Sinne des Wortes.

Sympathisch zu lesen schon deshalb, da sich der Autor als zu den Romantikern unter den Orientalisten zählt, zu einer „aussterbenden Gattung, die sich nach dem sehnt, was nicht sein kann“. „Wer nie Karl May gelesen hat, sollte die Finger von der Region lassen. ... ohne privaten Mythos halt man den [orientalischen] Alltag nicht aus.“ Lüders versucht in die Denkweise des Orientalen einzuführen, in die Funktion des Hocharabischen und des Arabischen und warum „Heidegger oder Nietzsche ... nicht ohne weiteres ins Arabische zu übersetzen sind. Sprachlich ja, aber der Inhalt würde sich nur bedingt vermitteln. ... Arabisch ist sinnlich, eine Sprache wie Minnesang. Nicht so verstandesbetont wie das Deutsche.“ Und er bringt herrliche Beispiele hierfür.

Der Autor nimmt bezüglich des gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Zustandes der arabischen Welt kein Blatt vor dem Mund, er legt den Finger in die Wunde, bohrt aber darin nicht herum, sondern stellt Fragen. Er unterscheidet immer wieder das „geschlossene System aus Vetternwirtschaft und Repression“ der Machthabenden einerseits und das auf verwandtschaftliche Beziehungen und Kontakte basierende Leben der Menschen andererseits. Der „Autismus“ der Islamisten langweilt ihn ebenso wie die „Lordsiegelbewahrer des christlichen Abendlandes,

die unentwegt von der Verteidigung westlicher Werte schwadronieren und in erster Linie ihre eigenen Privilegien meinen“ und letzteres sind meist Leute, die nun wirklich nichts von der arabischen Welt verstehen. Er bemängelt den fehlenden kulturellen Dialog zwischen Orient und Okzident und das ständige An-einandervorbeireden – beider Seiten.

Luders verlangt die Analyse – und diesbezüglich auch solcher Themen wie Palästina, Hamas, Islamismus, Sudan, Irak und Iran und nicht reflektorisches Besserwissen und Ablehnung, nur weil es bei uns anders ist als dort. Eine andere Lebenswirklichkeit als gleichwertig anzuerkennen bedarf einer Offenheit und ein „hohes Maß an Ehrlichkeit sich selber gegenüber. ... keine Tugenden, die in der Spaß- und Erlebnisgesellschaft großes Ansehen genießen“. Und er kommt zu dem – für manchen – wohl überraschenden Schluss: „Wir sind reich an materiellen Werten, doch arm an Menschlichkeit. Im Orient ist es genau andersherum.“ Und er belegt dies eindrucksvoll an vielen Stellen seines Buches.

Seine Vorstellungen und Anliegen belegt der Autor mittels etlicher privater Erlebnisse, individueller Lebensgeschichten, der Analyse historischer Gegebenheiten, einer Betrachtung über Tanger, einer Betrachtung über den Papiertiger der „arabischen Einheit“ und vergleicht mit der europäischen Situation. Das was westliche Politik gegenüber den arabischen Ländern zustande bringt, produziert immer wieder erneut ein „Feindbild, das immer wieder als Generalab-solution gilt, um eine schmerzhaft Selbstbefragung zu vermeiden.“ Die in der Regel damit verbundene politische Unfreiheit, weit reichende Denkverbote und schließlich das sich Arrangieren auch vieler Intellektueller mit der örtlichen Macht führt zu „pharaonischer Mentalität der Regierenden“. „Die Neigung, sich an Rhetorik zu berauschen und die Realität schlichtweg auszublenden, ist noch immer weit verbreitet. Wer dagegen Klartext redet, lebt gefährlich.“ So wird es noch lange Zeit dauern, die Krise in der arabischen Welt zu überwinden.

Ein weiterer hochinteressanter Themenkomplex des Buches ist das Verhältnis der arabischen Welt zu ihrer Religion, dem Islam. Dass die arabischen Welt eine Trennung von Staat und Religion benötigt, ist unumstritten, aber nicht als Kopie europäischer Verhältnisse, das heißt, nicht die Sinnhaftigkeit ihrer Inhalte, die viele Lebensinhalte betrifft, aber beim Europäer oft nicht mehr vorhanden ist, ist über Bord zu werfen. Er skizziert eine mögliche Weiterentwicklung des Islam, beschreibt dabei die Situation der Sunniten und der Schiiten. Er grenzt den Islam gegen die Islamisten ab, geht auf die Rolle Israels, der Hamas, der Hisbollah und auch auf die Rolle Arafats ein und welche Rolle Saudi-Arabien hierbei spielt. Und schließlich den großen Fehler der Amerikaner und ihrer Anti-Terror-Koalition, dies alles nur unter Sicherheitsas-

pekten zu betrachten. Die Unsinnigkeit der Vorstellung bzw. ihrer Übertragung auf den Irak, dass es Deutschland nach 45 Jahren auch geschafft hat, mit Hilfe der Amerikaner eine (westliche) Demokratie zu entwickeln liegt nach der Lektüre des entsprechenden Kapitels klar auf der Hand.

In einem der letzten Kapitel geht Luders auf die Frage nach einer Reformation der arabischen Welt ein und kommt zu dem Ergebnis, dass dies wohl nur langfristig geschehen wird. Solange politischer und militärischer Druck wie bisher von außen kommt, wird wohl eher das Gegenteil erreicht. Luders wird bei dem Vorschlag von Maßnahmen wohl tuend konkret und stellt über alles „die Investitionen in das katastrophale Bildungswesen der arabischislamischen Welt“ und hält dies für einen „wichtigen politischen Beitrag zur ‚Entradikalisierung‘“ der ärmeren sozialen Schichten, da gerade hier die islamistischen Bewegungen ihr Fußvolk rekrutieren.

Etwas abgesetzt, aber trotzdem gut in den Kontext des gesamten Buches passend sind die letzten drei Kapitel über Algerien, Osama bin Laden und den Krieg im Sudan. Er endet mit der – allegorischen – Beschreibung des Sonnenunterganges an der Ostgrenze des Sudan, über dem wüstenhaften Kassala, „das Ende der Welt, ein böser Traum“, Temperaturen bei 50 Grad, „ein Ort für Abrechnungen und letzte Worte. Wer hier bleibt, bleiben muss, hat verloren.“ „Aber es ist auch ein Ort, der keine innere Unruhe kennt, keine Suche, keine Fragen. Man lebt, dient Gott, vertraut dem Schicksal. Manchmal bin ich mir nicht sicher, welche Welt die bessere ist.“

Auch in Shanghai kein Ende der Flucht

Dieter Allgaier



Kaplan, Vivian Jeanette: *Von Wien nach Shanghai*
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2006, 298 S
ISBN 3-423-24550-6, € 15,-

Die Autorin erzählt die Geschichte der Familie aus der Sicht ihrer Mutter: Kindheit und Jugend in Wien, der frühe Tod des Vaters, schließlich die Flucht in letzter Minute der inzwischen erwachsenen vier Geschwister mit der Mutter nach Shanghai.

Gerda Kosiner war noch nicht ganz sechs Jahre alt, als ihr Vater starb und für immer aus ihrem Leben

verschwand. In der Schule wurde sie später von Klassenkameradinnen als Drecksjüdin beschimpft. Hitlers Machtübernahme in Deutschland, das Chaos in Österreich nach der Ermordung von Dollfuß, die Angliederung Österreichs an Deutschland machen es den jüdischen Österreichern immer schwieriger.

Gerda Kosiner und ihr Freund Poldi werden sich immer mehr bewusst, wie gefährdet sie als jüdische Bürger sind. Infolgedessen ziehen Poldi und sein Bruder Doli zu Verwandten nach Mailand in der Hoffnung, dort Arbeit zu finden und dem Gefühl der Bedrohung zu entgehen.

Mit dem Einmarsch deutscher Truppen in Österreich wird die Situation der Juden immer bedrohlicher. Rundherum herrscht das nackte Chaos. Auf der Suche nach einem möglichen Fluchort begegnet der Familie Kosiner immer öfter der Name „Shanghai“. „Man braucht kein Visum und kein amtliches Zeugnis, und eine Passkontrolle gibt es in Shanghai auch nicht.“ (S. 77)

Ein Rechtsanwalt namens Berger besorgt der Familie Karten für eine Schiffsreise, und im Januar 1939 schlägt die Stunde des Abschieds. Mit dem Zug geht es nach Triest und dort auf das Schiff. Über den Pazifischen Ozean und das Chinesische Meer erreicht das Schiff die Mündung des Yangtziang und geht vor Anker. Die Familie wird von christlichen Missionarinnen empfangen, die sie bei sich unterbringen. Drei Monate wohnte die Familie im Missionsheim und fand die Atmosphäre dort bedrückend.

Nach einer Reihe erfolgloser Bewerbungen findet Frau Kosiner eine Anstellung in einem eleganten Nachtclub, wo sie Geld verdient. Auch die anderen Familienmitglieder können da und dort etwas verdienen. Es scheint einen erfolgreichen Weg zu geben, obwohl anfangs alles gegen die Familie sprach.

Am 11. August 1939 werden alle im japanisch besetzten Shanghai lebenden Flüchtlinge zur Registrierung verpflichtet, und der Zustrom jüdischer Einwanderer wird unterbunden. Dennoch gelingt es Poldi, Gerda und Freund, zu der Familie Kosiner zu gelangen. Er hatte sich vorher mit einem Freund in Mailand aufgehalten. Poldi und Gerda heiraten am 7. Januar 1940. Nach zwei Monaten Flitterwochen außerhalb Shanghais kommen sie nach dort zurück. Am 7. Dezember 1941 erklärt der amerikanische Präsident Roosevelt Japan den Krieg, nachdem dieses Land vorher den amerikanischen Flottenstützpunkt Pearl Harbor in Honolulu bombardiert und zahlreiche Kriegsschiffe und Flugzeuge zerstört hatte.

Die Situation der Juden in Shanghai verschlechtert sich, als Hitler den berüchtigten SS-Standartenführer Josef Meisinger nach dort schickt. Die Kosiners müssen Shanghai verlassen und nach Hongkou umziehen.

In Hongkou sind die Juden Außenseiter, die einen Passierschein haben müssen, um sich außerhalb dieses Ortes bewegen zu können. Dieser Passierschein

ist jedem japanischen Soldaten auf Verlangen zu zeigen. „Wir sind in Hongkou alle ständig mit der Sorge beschäftigt, wo wir als nächstes etwas zu essen herbeikommen können.“ (S. 210) Zu allem Unglück bricht auch eine Naturkatastrophe in Gestalt eines Taifuns aus. Der Jubel der jüdischen Zuwanderer über die Niederlage Hitler-Deutschlands ist groß, aber die Japaner haben die Kapitulation abgelehnt und führen immer noch Krieg, sodass die Zuwanderer immer noch Gefangene sind.

Eines Tages fliegen Bombenflugzeuge über Hongkou hinweg, Bomben regnen mit Geheul vom Himmel herab, aber es sind keine japanischen Flugzeuge, sondern amerikanische. Die Bombardierungen ziehen sich mit Zwischenpausen über Wochen hin, und bei den Flüchtlingen hat das Lebensgefühl einen Tiefpunkt erreicht. Am 6. August 1945 werfen die Vereinigten Staaten eine Atombombe auf Hiroshima ab, am 9. August auf Nagasaki, was die japanische Regierung zur Kapitulation zwingt. Mitte August kommen amerikanische Soldaten und befreien die Flüchtlinge und eine Flut von Gaben bricht über sie herein. Die Kosiners kehren nach Shanghai zurück und eröffnen eine Boutique für Pelzbekleidung. Im Jahr 1946 kommt Vivian Jeanette, die Tochter des Ehepaares Poldi und Gerda, zur Welt. 1947 geht es den Dreien gut, aber in China brach der Bürgerkrieg zwischen Chiang Kaishek und der „Roten Armee“ von Mao Zedong aus. In Shanghai kommt es zu einem Massensexodus. Dies führt dazu, dass Poldi, Gerda und ihr Kind 1949 nach Toronto auswandern.

Wenn man sich die gegenwärtigen Schwierigkeiten Israels mit den Palastinensern vor Augen hält, dann ist dieses Buch eine berührende Geschichte von Leid, Mut und vielleicht auch Hoffnung.

Flott vorgetragene Geschichte

Manfred Sauer



Schmidt-Kasper, Herbert: „Kaiser, König, Edelmann“. Das Heilige Römische Reich Deutscher Nation. Ein Streifzug durch 1000 Jahre

Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2006, 340 S., ISBN 10 3-423-24552-2, € 15,-

Kein Buch für Historiker, aber für die, die von unserer Vergangenheit etwas hören wollen. Der Verfasser

ser, Kollege aus dem Auslandsschuldienst, veröffentlicht seit 1958 auf mehreren Ebenen. Hier bietet er eine flott vorgetragene Geschichte des Heiligen Römischen Reiches über 1000 Jahre, locker, leicht erzählt und vergnüglich zu lesen. Natürlich weiß er von der Unzulänglichkeit solcher Übersichten, er weiß, dass das „Reich“ keine einstrahlige Linie aufweist, die beim Heute endet. In seiner Auswahl der historischen Züge wird er nie schludrig, einfach unexakt, bleibt aber dem großen Thema entsprechend auch an der Oberfläche.

Also ein tolles Buch für alle, die keine Ahnung haben, aber welche haben möchten: locker vom Hocker. Dem entspricht die Ausstattung: Zeittafel mit Hinweisen zur allgemeinen Entwicklung, geschickte Literaturauswahl, CD-Rom, Weblinks, Register, 16 Seiten Farbtafeln, zwei Deutschlandkarten, die mit 1789 enden und die verlorenen Ostgebiete, dazu Westpreußen, aufweisen. Bedenklich? Na ja, um 1800 ist ja Ende. Ausdrücklich zu empfehlen. ◀◀



Lehrreiches Seminar

Hartmut Gaigl

Abu Zaid, Nasr Hamid: Ein Leben mit dem Islam. Erzählt von Navid Kermani, aus dem Arabischen von Cherifa Magdi

Herder Spektrum, Freiburg 2001, Band 5727, 222 S., ISBN 13 978-3-451-05727-4, € 9,90

Ein ganz besonderes Buch! Nicht einer der vielen – zunehmend häufig gelungenen – Versuche über den Islam zu schreiben, sondern der Lebensbericht eines der „bedeutendsten islamischen Denker der Gegenwart“ (Klappentext), der – 1943 geboren – seine persönliche Entwicklung als Sohn eines kleinen Ladenbesitzers im bauerlichen Umfeld eines kleinen Dorfes im Nildelta beschreibt, wie er mit seiner Religion aufgewachsen ist, wie diese sein Leben, schließlich sein Studium, seine Lehrtätigkeit als Professor der Islamwissenschaften an der Azhar-Universität in Kairo und letztlich die Zwangsscheidung von seiner Frau bestimmt und den dadurch ausgelassenen Weg ins holländische Exil.

Auch für den nichtmuslimischen Leser sympathisch und unbedingt nachvollziehbar zu lesen und zu verstehen, wie einzelne religiöse Themen ab seiner

Kindheit in seinem Leben zunehmend aktuell wurden, wie er sich mit ihnen auseinandersetzte, welche Konsequenzen dies für ihn hatte.

In diesem Buch, das vom Herausgeber Navid Kermani in Zusammenarbeit mit Nasr Hamid Abu Zaid und der Übersetzerin Cherifa Magdi entstand, werden die jeweiligen theologischen Probleme, die für den Autor in seinem Leben gerade aktuell wurden, angesprochen und weitergeführt, sodass sich auch für den Laien in Sachen Islam ein in sich stimmiges, sympathisches und trotzdem wissenschaftlich tiefeschürfendes Bild eines Islam darstellt, der wenig mit den zur Zeit dominierenden Klischeevorstellungen zu tun hat, die allgemein im Umlauf sind.

Dabei sind die theologischen Inhalte und Klarlegungen nicht irgendwelche persönlichen Meinungen, sondern sie versuchen den eigentlichen Islam offen zu legen, seine Bedeutung für den Glaubigen und für den Nichtglaubigen.

In dieser Besprechung ins Detail zu gehen, würde bedeuten, das Lehrgebäude Nasr Hamids komplett darstellen zu müssen. Deshalb seien nur einige wenige Gesichtspunkte aufgeführt, die besonders wichtig erscheinen.

Dies gilt vor allem für den Koran und den Umgang mit ihm. Manch einer von uns hat schon in Koranübersetzungen gelesen, viele kennen den „Ruf des Muezzin“, mancher wundert sich, wenn er den muslimischen Geistlichen lauscht. Nasr Hamid erläutert, wie und warum die Bedeutung des Korans erst in der Rezitation dem Zuhörer aufgeht, warum er in der Regel arabisch rezitiert wird, warum es wichtig ist, ihn auswendig zu lernen, warum der rituelle Aspekt der Rezitation so bedeutend ist („Koran“: arabisch *qurʿān* – Rezitation). „Die arabische Kultur war eine Kultur des mündlichen Wortes“. „Eine Religion ohne die physische Erfahrung des Rituals ist kaum mehr als ein Gedankengebäude, ein Konstrukt. Jede Religion bedarf sinnlicher oder ästhetischer Erfahrung. ... [Die Rezitation] ist ein spiritueller Vorgang und ritueller Akt“. Und diese wiederum ist verwurzelt in der langen Geschichte und Tradition. Vermutlich für den Christen vergleichbar mit dem Luthertext der Weihnachtsgeschichte, die in jeder anderen modernen Sprache sich seelenlos, entzaubert und banal anhört. – Die daraus entstehenden Probleme für den glaubigen Moslem zeigt Nasr ebenfalls auf das strikte Sichhalten an den Wortlaut, die Angst vor einem textkritischen Studium, die Angst vor dem „Verlust dieser sinnlichen Erfahrung, die sich nur in der Rezitation und im Ritual einstellt. ... Sie fürchten sich davor, dass der Koran zu dem wird, was die Bibel ist, ein inspiriertes Buch über Gott, aber nicht mehr die Rede Gottes selbst.“

Die Gefahren, die schließlich daraus resultieren, spricht der Autor unumwunden an: Die „Sprache der Verführung, die nicht rational überzeugen,

sondern Gefühle wecken will, ist in der arabischen Welt noch immer weit verbreitet. Sie ist voll von Floskeln und rhetorischen Stereotypen, die jedem Sprecher mühelos über die Lippen kommen.“ Und hierauf wiederum beruht die Demagogie der religiösen Extremisten, die diese vertrauten Sprachmuster des Hocharabischen für ihre Zwecke einsetzen, die dann besonders bei den Ungebildeten und das Hocharabisch nicht selber Beherrschenden als vertraut, seriös und damit überzeugend gelten. „Stiege das Bildungsniveau in der arabischen Welt, hätten es die Demagogen weitaus schwerer.“ – Weitere Ausführungen zu den Muslimbrüdern, dem modernen Islamismus – auch als Reaktion auf die herrschenden politischen Verhältnisse – werden in sich schlussig und überzeugend dargestellt.

Nasr Hamid beschäftigt sich mit der jüngeren ägyptischen Geschichte in ihrer Abhängigkeit von der sozialen, religiösen und intellektuellen Situation im Lande und den daraus entstehenden, teilweise skurrilen Folgen. Er rechnet in diesem Zusammenhang ab mit dem entstandenen Dogma, wonach „die Autorität des Korans über den Glauben hinausgeht und alle Bereiche der Gesellschaft und des Wissens erfasst“, mit dem Ergebnis der Herabsetzung der Bedeutung der menschlichen Vernunft und damit der Zementierung der Rückständigkeit – und damit mit dem Verlust der ethischen Dimension des Korans.

Nasr Hamid findet klare Aussagen zum Verhältnis von Religion und Staat und allen daraus entstandenen und entstehenden schlimmen Folgen, auch im Verhältnis zum Westen. Dass andererseits die frühere europäische und heute vor allem die amerikanische Politik in der Region den Islamisten die Legitimation gibt, die sie benötigen, liegt auf der Hand und er folgert: „Nicht zuletzt aus Angst vor dem Islam ist der Westen mitverantwortlich für die Zerstörung demokratischer Prozesse in der Region.“ Die Verhältnisse in Ägypten, aber auch im Irak vor und nach Saddam Hussein bestätigen dies offensichtlich. – Das Problem der meisten muslimischen Gesellschaften formuliert der Autor – im Zusammenhang mit seinen Auslassungen über die Muslimbrüder – wie folgt: „Sie verbrennen den Glauben, damit sich der Wagen der Politik in Bewegung setzt ... Man konnte den Wagen der Politik auch ohne die Religion antreiben, aber das setzte die Existenz individueller Freiheiten und Rechte voraus – die Existenz der Demokratie“.

Weitere hochinteressante Themen gelten der Frau im Islam, einer neuen Hermeneutik des Islam, dem Verhältnis abendländischer und orientalischer Geisteswissenschaften und dem Problem der Islamwissenschaften in islamischen Ländern.

Dies alles hört sich u. U. sehr theoretisch und trocken an und der Rezensent (von Haus aus Geograph) hatte beim Lesen gelegentlich den Eindruck, in ein Seminar über den Islam insgesamt eingebunden zu

werden. Zweifellos ist das Buch – glücklicherweise – sehr lehrreich im wahrsten Sinne des Wortes, es zeigt die Problematik auf an vielen nachvollziehbaren und überzeugenden Beispielen aus dem heutigen Kenntnisstand eines Abendländers über diese Region und vor allem auch am individuellen Werdegang des Autors. Gerade wohl auch deshalb liest sich das Buch bis hin zu seinem starken Bekenntnis zur Mystik, vor allem gegen Ende des Buches, sehr spannend: „Ich kann nicht bestimmen, was Gott ist ... aber es gibt etwas, das viel größer ist als alles, was Worte bezeichnen können. Vielleicht ist Gott in mir“. Ibn Arabi, der spanisch-arabische Dichter und Mystiker des 13. Jahrhunderts formulierte es so: „Der Thron Gottes ist das Herz der Gläubigen“.

Abgerundet wird das Buch durch eine angefügte Chronik der neueren ägyptischen Geschichte (ab 1798), ein erläuterndes Verzeichnis der vielen arabischen, im Text genannten Persönlichkeiten, sowie ethischer Begriffe zum speziellen Thema.



Die wahren Verhältnisse in Iran

Manfred Egenhoff

Nirumand, Bahman: Iran. Die drohende Katastrophe

Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln 2006, 223 S., ISBN 3-462-03708-0, € 16,90

Iran und Islam sind als Probleme der Tagespolitik und als Themen für Artikel und Bücher von Experten seit Jahr und Tag Dauerbrenner. Mit dem hier angezeigten Buch meldet sich ein alter Bekannter zu Wort. Der Rezensent erinnert sich noch gut an zwei frühere Bücher des Autors, nämlich „Iran. Modell eines Entwicklungslandes“ (1967) und das mit dem bildhaften Titel „Feuer unterm Pfauenthron“, in dem Bahram Nirumand 1974 „verbotene Geschichten aus dem persischen Widerstand“ (so der Untertitel) herausgab. Damals ging es um, nein: gegen die Diktatur des Schahs, die mit der Revolution von 1979 und der Rückkehr Ayatollah Chomeinis nach Iran ihr Ende fand. Aus den Trümmern des Kaiserreichs entstand die Islamische Republik Iran, die sich sehr bald in das diktatorische Regime der Mullahs verwandelte. So geriet das iranische Volk, das so viele Hoffnungen auf die Veränderung gesetzt hatte, von einer Diktatur

in die nächste. Und dieser theokratische Staat, dessen baldiges Ende gerade auch von Iranern in Iran mehrfach vorhergesagt, von vielen dort erhofft wurde und nicht zuletzt durch den ersten Golfkrieg von außen herbeigeführt werden sollte, kann inzwischen auf ein gutes Vierteljahrhundert seines Bestehens zurückblicken. Gerade jetzt, mit dem neuen radikalen Präsidenten Ahmadinedjad an der Spitze, scheint er stark genug zu sein, um mit der UNO wie auch der Supermacht USA Katz und Maus zu spielen.

Von Iran als der „drohenden Katastrophe“ spricht der Titel des angezeigten Buches, und „Die drohende Katastrophe“ ist auch das Vorwort überschrieben. Das lässt Schlimmes erwarten. Aber so furchtbar wird es dann gar nicht; denn der Verf. sieht sehr wohl einen Ausweg aus der Katastrophe, dem drohenden Krieg in und um Iran. Der letzte Satz des Buches heißt nämlich: „Nicht Krieg, sondern kritischer Dialog ist der Weg, der zum Frieden führt.“ (S. 223) Und damit ist das letzte Hauptwort – Allah sei Dank! – „Frieden“.

Zwischen dem Vorwort, in dem die am Konflikt Beteiligten aufgeführt werden (die USA und Iran sowie Russland, China und die EU), und dem Nachwort, nämlich dem „Plädoyer für eine europäische Friedenspolitik“ (S. 217 ff.), finden wir fünf Kapitel, die mit unterschiedlicher Themenstellung den Iran – Politik, Staat, Religion und Gesellschaft – in den Blick nehmen. Da Bahman Nirumand selbst Iraner ist, sind seine Ausführungen aus einer persönlichen Kenntnis der Verhältnisse heraus abgefasst und dementsprechend überzeugend.

Das erste und längste Kapitel („Teherans Griff nach der Bombe – Chronik einer Eskalation“) stellt Schritt für Schritt minutiös die Entwicklung des Konflikts um das iranische Atomprogramm bis in die jüngste Zeit dar, wobei in den letzten Abschnitten dieses Kapitels an den (Druck-)Fehlern deutlich wird, mit welcher heißen Feder sie geschrieben wurden.

Das zweite Kapitel („Mit Gott für die Macht“) bietet „Innenansichten aus der Islamischen Republik“ und ist für uns Außenstehende außerordentlich interessant, da es sehr klar die Machtverhältnisse im islamischen Staat Iran darstellt. Zunächst aber greift der Verf. zurück in die Geschichte des Landes bis zur Konstitutionellen Revolution von 1906 und zeigt die Entwicklungslinien auf, die über das Schahregime konsequent zu Chomeinis Gottesstaat führen. „Ohne den Versuch [des Schah-Regimes], die iranische Gesellschaft mit diktatorischen Mitteln von oben zu modernisieren, wären die Islamisten nie an die Macht gekommen. Das Schah-Regime hatte alle Voraussetzungen für eine Emanzipation und Demokratisierung der Gesellschaft zerstört.“ (S. 79 f.) Die einzige von der Schah-Regierung unabhängige Kraft im Lande war der Islam. Die Folge: „wie aus heiterem Himmel fiel der Geistlichkeit die absolute Macht in den

Schoß.“ (S. 80) Das Kapitel liest sich wie ein Krimi, was nicht zuletzt daran liegt, dass die politischen Vorgänge – unter dem Schah wie in der Islamischen Republik – nicht selten die Grenze zum Kriminellen überschreiten. Was das zweite Kapitel zudem noch lehrreich macht, sind die in den Text eingefügten Kästchen, in denen der Autor Organe und Gruppierungen der Islamischen Republik erklärt, wie z. B. den Wachterrat, die Expertenversammlung und die Partei der islamischen Koalition, oder darlegt, „wie man Ayatollah wird“ (S. 100).

Im anschließenden Kapitel („Putschisten kontra Reformer – Aufstieg und Fall eines Gottesstaates“) zeigt der Verf. die gegenwärtig prekäre innenpolitische Lage der Islamischen Republik unter dem derzeitigen Präsidenten Ahmadinedjad, die nur durch die außenpolitische Konfrontation mit den USA stabilisiert wird, sodass in der Tat z. Z. die Fundamentalisten in Washington das fundamentalistische Regime in Teheran stützen.

„Islam und Moderne – Innenansichten aus der iranischen Zivilgesellschaft“ ist das vorletzte Kapitel überschrieben, und es steckt wiederum voller Überraschungen für den, der den Iran nicht aus eigener Anschauung näher kennt; denn von der inneriranischen Kritik an den Herrschenden und der Enttarnung der Bevölkerung, besonders der Jugend, erfahren wir aus den Medien sonst selten und wenig.

Im Schlusskapitel („Koran und Moderne“) befasst sich Nirumand mit der Frage: „Ist der Islam reformierbar?“ Denn davon hängt vieles ab. Undenkbar für die Islamisten ist eine historisch-kritische Betrachtung des Islam und seiner Grundlage, des Koran, sodass von dieser Seite auch keine Reform ihrer starren Religions- und Staatsauffassung zu erwarten ist. Doch gibt es in der islamischen Welt genug Gelehrte und Theologen, die eine historisch-kritische Sicht auf die eigene Religion favorisieren. Mit diesen Reformern – so Nirumand – muss der Westen einen Dialog führen, sie muss er stützen, „ihre Schriften verbreiten, ihre Ideen bekannt machen, sich mit ihren Vorstellungen auseinander setzen.“ (S. 214 f.) Wenn der Westen das beherzigt und zugleich seine eigenen Werte, Demokratie und Menschenrechte, nicht nur im Abendland praktiziert, sondern auch in der übrigen Welt beherzigt, kann die „drohende Katastrophe“ abgewendet werden. „Womit wir es gegenwärtig zu tun haben, ist keineswegs ein Zusammenprall der Kulturen – das wäre eine große Bereicherung. Was heute aufeinander prallt, sind Vorurteile, Pauschalierungen, Fundamentalismen. Das ist in der Tat gefährlich. Dieser Gefahr ist allein mit einem differenzierten Blick zu begegnen. Zum Beispiel auf den Iran und die iranische Gesellschaft, die nicht mit dem Regime gleichgesetzt werden darf.“ (S. 216) Dem ist nichts hinzuzufügen; und dass dies so ist, kann der Rezen-

sent aus eigener Anschauung anlässlich eines Besuchs in Iran bestätigen.

Bahman Nirumand wendet sich mit seinem Buch – wie sollte es auch anders sein – an die Europäer, indem er ausführt: „Die radikalen Fundamentalisten in Teheran und Washington sind dabei, die Welt in eine Katastrophe zu treiben. Sie aufzuhalten, wäre Europa aufgerufen.“ (S. 221) Hoffen wir, dass Europa diese Stimme hört! «

Abschied vom Provisorium

„... wie es eigentlich gewesen“

Bernd Müller

Wirsching, Andreas: Abschied vom Provisorium. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 1982–1990

Deutsche Verlags-Anstalt, München 2006, 847 S., ISBN 3-421-06737-6, € 49,90

„Epochenwechsel“, so lautet die Überschrift des Einführungskapitels. Wirsching beschreibt darin, dass die Zeitgenossen die 1980er Jahre als eine Epoche erlebten, in der „sich die ‚alte‘ Bundesrepublik endgültig von ihrem Selbstverständnis als Provisorium“ löste und als Staat mit eigener Rason etabliert werden sollte. Als ein äußeres Zeichen dafür erscheinen die Pläne, Bonn architektonisch zur Hauptstadt umzubauen. Symbolhaft geworden dafür ist das Schicksal des Bundestagsneubaus: nach langer Diskussion 1987 beschlossen und 1992 eingeweiht und dem Parlament übergeben mithin zu einem Zeitpunkt, als der Beschluss bereits feststand, nach Berlin umzuziehen.

Hierin manifestiert sich, was Wirsching eine der „größten Ironien der neuesten deutschen Geschichte“ nennt: Dass nämlich der „Abschied vom Provisorium“ der Nachkriegsbundesrepublik, in der man sich eingerichtet hatte und die man nun auf Dauer zu stellen gedachte, zu deren Ende wurde und in den Übergang in die neue, um das Gebiet der DDR erweiterten Bundesrepublik Deutschland mündete.

Dieser „Subtext“ ist der vielhundertseitigen, außerordentlich gediegenen und sprachlich flüssigen, oft eleganten Darstellung „einbeschrieben“, wie der Autor gelegentlich selbst formuliert. Sie umfasst die erste Hälfte von Kohls Amtszeit als Kanzler und erfasst alle Facetten dieser Jahre, partei-, innen- und außenpolitische, wirtschaftliche, soziale, kulturelle

wie technologische. Wirschings opus magnum ist ein Handbuch seiner Zeit, Nachschlagewerk und Erzählung in einem und im besten Sinne.

Gleichzeitig umrahmt den Gesamttext eine historiografische Reflexion. Sie beschäftigt sich mit dem „Einwand gegen die zeithistorische Beschäftigung mit der jüngsten Zeitgeschichte“, dass nämlich die Distanz zu gering ist, um die Ereignisse und Entwicklung sine ira et studio zu beschreiben, auch weil der Zugang zu den Quellen nur eingeschränkt möglich ist und weil der Pulverdampf der Schlachten, an denen man womöglich selbst teilgenommen, die man jedenfalls selbst erlebt hat, noch nicht verzogen ist und die Wahrnehmung zu trüben droht. Das Quellenproblem (30-jährige Sperrfrist auf staatliche Akten) ist kein wirkliches, denn die Akteure selbst haben sich geäußert, die Archive der Parteien und anderer nichtstaatlicher Institutionen sind uneingeschränkt zugänglich und die begleitende, beobachtende, analysierende Literatur bietet Material zuhauf. Und das Argument zu großer Nähe kontert er mit dem Hinweis auf den Epochenwechsel und die „welthistorische Zäsur von 1989/91“.

So bleibt die Frage nach dem historiografischen Standpunkt des Verfassers. Sie ist zugleich die nach der Art der Erzählung. Wirsching zitiert, sein Schlusskapitel eröffnend, Heinrich von Sybel, den Geschichtsschreiber der Reichseinigung von 1871, der in der „Begründung des Deutschen Reiches durch Wilhelm I.“ (1890/94 in drei Bänden erschienen) den Versuch unternommen hat, die „davorliegende Geschichte teleologisch zu deuten“. Diese Versuchung, Geschichte von ihrem Ergebnis her zu verstehen, vor allem aber auch zu erklären und sie so zu rechtfertigen, möge sich, sagt Wirsching, „den *dramatis personae* (...) aufdrängen“. Dem Geschäft des Historikers ist sie „inadaquat“, wenn auch „verführerisch“. Sybel war ein Schüler Leopold von Ranke, der seine historiografische Maxime bekanntlich in der Vorrede zur „Geschichte der romanischen und germanischen Völker 1495–1514“ aus dem Jahre 1824 formuliert hat: Er wolle „bloß sagen, wie es eigentlich gewesen“. In Sybels teleologischer Auffassung kann man das Gegenteil zu der seines Lehrers sehen, der sich mit seinem Programmsatz dagegen wandte, dass man „der Historie das Amt, die Vergangenheit zu richten, die Mitwelt zum Nutzen künftiger Jahre zu belehren, beigemessen“ habe. Wirsching formuliert es ganz nahe daran: es sei bequem, „die Vergangenheit stets in ihrem Bezug zur Gegenwart“ zu studieren „und das, was als Fortschritt in der Geschichte gilt, an der Elle des Heutigen“ zu messen.

Ohne sich ausdrücklich auf ihn zu berufen, reiht sich der Verfasser in die Tradition Rankescher Geschichtsschreibung ein, die vor allem in den 1960er und 1970er Jahren heftiger Kritik ausgesetzt war. Die „großen Erzählungen“ von Aufklärung und Ra-

tionalität, Telos und Fortschritt“ waren inzwischen aber an ihr Ende gelangt, ein Faktum, dessen sich die Postmoderne der 1980er inne geworden sei. Natürlich kehrt Wirsching nicht einfach zu Ranke zurück, gleichsam hinter die Geschichte der Geschichtswissenschaft und zu ihrem Anfang. Es widersprache seiner Auffassung auch, für das so nicht erwartete Ende des Provisoriums in der Vereinigung der beiden deutschen Staaten einen Ausdruck zu finden, wie ihn das Transparent am Brandenburger Tor 1870, gleichsam in Sybelscher Diktion, zeigte: „Sedan – Welch eine Wendung durch Gottes Führung“. Wirschings grand récit verzichtet auf eine harmonische Gesamtansicht, auf die Glättung von Brüchen und Unsicherheiten, Auseinandersetzungen und Fragwürdigkeiten, auf die Reduzierung von Komplexität. Seine Sicht des Abschieds vom Provisorium findet in den Ereignissen von 1989/90 nicht ihren Zielpunkt. „Vielmehr“, so sagt er, „untertunneln die (...) Basisprozesse das Datum 1998/90 und – mehr noch – sie verändern die Bewegungsrichtung der Narration.“ Diese, die Geschichtserzählung, geht weiter, keine Rede natürlich von „Ende der Geschichte“ (Fukuyama).

Wirsching Walzer schließt eine DVA-Reihe Geschichte der Bundesrepublik Deutschland als sechster Band ab. Jene sollte letztere „in einem großen, mehrbandigen und repräsentativ ausgestatteten Werk“ darlegen. Und so ist es wohl auch eine Ironie, „daß ihm die bewußt repräsentative Ausstattung seiner Vorgänger fehlt“, dafür fällt aber der Preis – ganz ohne Ironie – mit € 49,90 erheblich käuferfreundlicher aus als der der früheren Bande (je € 88,-). Denn nach dem Ansatz des Autors hat das Werk seinen „Standort in der ‚neuen‘ Bundesrepublik“. Der Abschied vom Provisorium jedoch „fiel nicht leicht“.



Schwache TKKG im antiken Rom

Rainer E. Wicke

Terhart, Franjo: Das Geheimnis der Amphore. Ein Mitratekrimi aus dem Alten Rom

dtv junior, München 2006, 142 S., ISBN 3-423-70982-0, € 6,50

Die Handlung dieses Jugendbuches (für elf bis zwölfjährige Kinder?) lässt sich in wenigen Sätzen zusammenfassen:

Durch Zufall finden die vier Freunde Cornelia, Titus, Gaius und Publius eine alte Amphore im Schlamm des Tibers. Wider Erwarten enthält diese nach ihrer Bergung nicht den erwarteten Schatz, sondern lediglich eine Botschaft des todgeweihten Leibwächters eines reichen Senators an die Nachwelt. Dionysus, der Wachter, hatte sich in eine Frau zweifelhaften Rufs verliebt und dieser mit einem Kumpen den Zutritt zur Villa des Senators ermöglicht, wo das Paar einen Raubmord beging. Bevor sein Mörder schließlich mit dem Wachter ebenfalls kurzen Prozess macht, darf er noch einen Abschiedsbrief verfassen und in der Amphore verschließen, die von dem Mörder im Tiber entsorgt wird. Schnell finden die Freunde heraus, dass der Schreiber seinen Mörder überlistete, indem er in besagtem Brief einen Code verwendete, der die vier auf die Spur der Täter bringt. Am Ende wird deutlich, dass sich alles um ein wertvolles Halsband dreht, das der ebenfalls ermordete Senator für seine Ehefrau in Ägypten hatte anfertigen lassen. Die Täter werden am Ende gefasst und ihrer gerechten Strafe zugeführt.

Wie aus der kurzen Inhaltsangabe hervorgeht, wirkt die Handlung sehr konstruiert, ja mehr noch: sie ist schlicht und einfach banal. Es ist wenig glaubwürdig, dass ein Mörder seinem Opfer nicht nur die Erlaubnis gibt, einen längeren Abschiedsbrief zu verfassen, sondern dass der Verbrecher dem Brief sogar aus Eitelkeit noch einen eigenen Zusatz hinzufügt, aus dem hervorgeht, dass er sich vor einer eventuellen Entdeckung völlig sicher fühlt. Vor seiner Ermordung gelingt es dem Opfer unglaublicherweise unter den Augen seines Mörders noch, in den Gips des Verschlusses der Amphore weitere ausführliche Informationen einzuritzen, die den vier Freunden – die sehr intensiv an eine römische Variante der TKKG-Gruppe erinnern – bei der Lösung des Geheimnisses behilflich sind. TKKG entspricht auch die Rollenverteilung der drei Jungen und des einen Mädchens. Auch den Personen, die das Geschehen im weiteren Verlauf mitbestimmen, meint man schon einmal unter anderem Namen in der besagten Reihe in neuzzeitlicheren Zusammenhängen begegnet zu sein.

Die Gutmutigkeit und die Naivität, mit der der Mörder den letzten Wunsch des Opfers erfüllt und die Amphore nach vollbrachter Tat brav in den Tiber wirft, sind ebenfalls nicht nachvollziehbar. Kindern, die aufgrund ihrer Fernseherfahrungen mit Krimis bestens vertraut sein dürfen, entlocken solche unglaubwürdigen Zusammenhänge keine Begeisterungstürme, denn hier hat man das Gefühl, dass man für dumm verkauft wird.

Insgesamt ist die Handlung keineswegs spannend, da viele Ereignisse vorherschaubar sind und sich von geübten Lesern antizipieren lassen. Die Nebenhandlungen lassen zu wünschen übrig, der eingeschobene Besuch bei einem Weinhandler hat z.B. mit dem zu

losenden Fall eigentlich so gut wie nichts zu tun. Man durchschaut schnell, dass diese Episode, wie andere im weiteren Verlauf, lediglich die Funktion hat, eine Facette des Lebens im alten Rom defizitär aufzuarbeiten.

Die verwendete Sprache ist künstlich. Das Code-Switching, mit dessen Hilfe lateinische Wörter, Wendungen und Weisheiten in den Kontext eingebracht werden, stört den Lesefluss eher, als dass es ihm behilflich ist.

Einige Äußerungen der Kinder sind unrealistisch, was sich an dem folgenden Beispiel verdeutlichen lässt, in dem Publius – einer der drei Jungen – Julius Caesar seine Bewunderung ausspricht (S. 18): „Wohin dieser große Feldherr Roms auch kommt, immer müssen sich die Feinde seiner Klugheit und der Kraft seiner Legionen beugen.“ Im weiteren Verlauf ist von dem Gemüse die Rede, das Gaius Vater an Legionäre verkauft (S. 69), das diese mögen, weil „es ihren verbrauchten Körpern neue Kraft schenkt“. Noch unglaubwürdiger ist die folgende Äußerung von Gaius (S. 56): „Bin gespannt, was uns der morgige Tag alles bescheren wird. Dieser heute war aufregend genug.“ So altklug und salbungsvoll sprechen Kinder dieser Altersstufe nicht – hier hat ein erwachsener Autor eindeutig seine Erwartungen an die von ihm erfundenen Helden formuliert und sich in eine völlig unrealistische Sprachwelt begeben.

Die Verwendung von Wörtern aus der aktuellen Jugendsprache (ablastern, S. 33) steht in einem starken Kontrast zu diesen Sätzen.

Fast lächerlich wirkt die Beschreibung des Mörders (S. 128): „Der Mund des Maurusius verzog sich zu einem bösen Lächeln, das jedem, der es gesehen hätte, das Blut in den Adern hatte gefrieren lassen.“ Was für ein clender Schurke!

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Sprache sehr gekunstelte, wenig jugendgemäße und klischeehafte Eindrücke hinterlässt.

Wenden wir uns der Möglichkeit des Mitraten zu: Der Autor hat verschiedene Aufgaben in den Text integriert, die den jugendlichen Lesern Gelegenheit zur Begleitung der Handlung geben sollen. Darunter befinden sich sogenannte Wimmelbilder, in denen man bestimmte Dinge suchen muss, die Entzifferung einer absurd wirkenden Geheimschrift, die Lösung eines Puzzles, der Nachvollzug eines Grundrisses einer Villa mit den lateinischen Bezeichnungen für die Örtlichkeiten und ein Rätsel, bei dem es um ein Lösungswort geht.

Diese Aufgaben zum Mitraten sind flach und wenig herausfordernd. Die mechanische Art, mit der die Arbeitsaufträge erledigt werden müssen, erinnert an den alt bekannten Fragenkatalog, mit dem das Verständnis überprüft werden soll. Eine wirkliche Interaktion zwischen Text und Leser, wie sie der rezeptionsästhetische Ansatz in der Literaturdidaktik

fordert, findet nicht statt, denn diese Aufgaben verhelfen den Rezipienten keineswegs dazu, sich in die Handlung hineinzuversetzen, sich mit den Charakteren zu identifizieren und kreative Interpretationsvorschläge zu erarbeiten.

Auch die Illustrationen lassen aus meiner Sicht zu wünschen übrig, denn sie tragen keineswegs dazu bei, das alte Rom lebendig werden zu lassen. Ihre comic-artige Darstellung hat jedoch vielleicht für Kinder eine ganz andere Attraktivität, als dies bei Erwachsenen der Fall sein dürfte.

Kinder brauchen Märchen und spannende Geschichten, wenn sie sich eine literarische Kompetenz erwerben sollen, die sie zum eigenverantwortlichen Lesen und Deuten schwierigerer Texte im weiteren Verlauf ihres schulischen Lebens befähigen soll. Vor daher sind auch historische Spielformen des Krimis begrüßenswert – jedoch muss die Handlung nachvollziehbar, glaubwürdig und für die Lektüre bis zum Ende motivierend sein. Darüber hinaus darf Literatur dieser Art nicht belehrend wirken. Dies ist bei dem vorliegenden Buch der Fall, so dass die Chance für ein spannendes Leseerlebnis eigentlich vergeben wird.

Schließen wir daher diese Besprechung mit dem weisen Spruch auf der Seite 83: *Non semper ea sunt, quae videntur*, zu Deutsch: Die Dinge sind nicht immer das, was sie zu sein scheinen! Wie wahr! ❧

Gute Kontakte zur Boxwelt

Bernd Munderloh

Wondratschek, Wolf: Im Dickicht der Fäuste

dtv, München 2005, 288 S., ISBN 3-423-13362-7, € 12,50

Was haben Lord Byron, Norman Mailer und Ernest Hemingway gemeinsam? Richtig, sie sind bedeutende Literaten und ... lieben Boxen, sei es als Aktive oder als Zuschauer.

Wolf Wondratschek begründet in dem Sammelband „Im Dickicht der Fauste“ seine Faszination mit dieser Sportart mit folgenden Worten:

„Es gibt kein besseres, kein umfassenderes Training, sich fit zu halten (als Boxen) ... Reduziert auf Semikontakte ist dieser Sport das Beste, was ein Mensch für die Flexibilität seiner Muskeln, sein Reaktionsvermögen und die Koordination seiner Bewegungen tun kann. Und lehrreich ist dieses Training auch insofern, als Fehler umgehend bestraft werden. Es sind ja im Training nicht zwei Gegner, die sich bekämpfen, sondern zwei, die sich in einer Art Unterhaltung miteinander befinden, die spielen, dabei allerdings auf dem Recht bestehen, der Schnellere, Geschicklere, Beweglichere sein zu wollen ...“

In mehreren Aufsätzen, Interviews und Gedichten, die den Zeitraum 1980–2005 umfassen, gelingt es dem Autor, berühmte Boxer (Max Schmeling, Mohammed Ali, Axel Schulz u. a.), historische Boxkämpfe und das Umfeld dieser Berufsboxer so nahe zu bringen, dass man von seiner Begeisterung für den Faustkampf angesteckt wird.

Aufgrund Wondratscheks guter Kontakte zur Boxwelt erfährt der Leser Hintergrundes über berühmte Boxer, die Art und Weise, wie sie aufgebaut werden und was es letztendlich ist, das zumeist junge Männer dazu bringt, sich körperlich bis aufs Äußerste zu schinden und Gefahren für Leib und Seele auf sich zu nehmen.

Dabei vergisst er auch nicht, die Schattenseiten dieser Sportart zu beschreiben, die vor allem mit Geld zu tun haben. Wo sonst gibt es vier Weltverbände, die ihre jeweiligen Weltmeister nicht anerkennen und dennoch immer wieder neue Titelkämpfe veranstalten? Er berichtet von Boxern, die für die Mafia arbeiten, von gekauften Punktrichtern und von mannigfaltig manipulierten Boxkämpfen – trotz allem fast eine Liebeserklärung an den Faustkampf, der sogar dem nicht boxbegeisterten Leser (so wie ich) unerwartete Einblicke in eine der ältesten Sportarten der Welt gibt.

Besuchen Sie unsere neu gestaltete Homepage im Internet: www.vdlia.de!



Marktsche
Verband
Zeitschrift
Information
Nachschlagen
Links



09.10.2006 – Mitteilung Neues Rahmenstatut

Es ist – seit längerem schon – ein neues Rahmenstatut bei dem AK und der KSK in Arbeit. Was das statk ist, dem VDLIA bedarf keiner weiteren Erläuterung, denn die Vorstände wurden – wieder einmal – nicht zur Mitarbeit eingeladen. Wir fragen uns, wie das statische System des Auslandslehrers AK aussehen soll, wenn man die Lehrer nicht in die Beschlüsse einbezieht? Obwohl regelmäßig werden wir schnellwurselige Entschlüsse gefasst machen.

09.10.2006 – Mitteilung Regionalgruppen

Es gibt sehr aktive Regionalgruppen in Schleswig-Holstein und Nordwestfalen/Land, die gewöhnlich zweimal jährlich interessante und gut besuchte Treffen organisieren, aber so selten auch in Südb- und Südniederrhein. Sollte Sie als Vorstandsmitglied einer neuen Regionalgruppe gründen wollen, so können Sie auf die Hilfe des Vorstands zählen. Und Manfred Bueger, Organisator der Regionalgruppe Schleswig-Holstein, auf seine gute und nützliche Mitarbeit zu zählen.

09.10.2006 – Mitteilung Günstige Krankenversicherung für Auslandslehrer

Wollen Sie als GPK im Ausland gehen und suchen noch eine günstige Krankenversicherung? Oder will Ihre Krankenversicherung Ihnen als GPK für die Dauerzeit im Ausland die Versicherungsprämie erlassen? Dann wenden Sie sich an Lehrer Rheinberg im Vorstand des VDLIA. Der Vorstand kann Mitgliedern eine günstige Krankenversicherung für die Zeit des Auslandsaufenthaltes vermitteln.

09.10.2006 – Mitteilung Nachklausur

Nachklausur zur Tagung des Weltverbands Deutscher Auslandsschulen (WDA) in Kapstadt. Der Vorstand des VDLIA hat sich nicht verfehlt. Die heussche Klausurleiterin Frau Wolf sprach in ihrem Vortrag auf der Tagung des WDA in Kapstadt über die von den deutschen Auslandslehrern an dem "17. Bundeskongress" mitgeteilte WDA, dass die Bedeutung der deutschen schulpflichtigen Kinder im Ausland auf den Punkt bringt: vom Kap der Guten Hoffnung bis zur Ozean (oder gar zum Ärmel) aller deutschen Politiker erreichen, damit die Auslandslehrer Kultur- und Bildungspolitik und sich den zu angemessenen Gehältern erhalten.

Mitgliedsnummer

Nachname

Anmelden

Alle wichtigen Informationen zu Hauptversammlung 2007 in Südbreis finden Sie hier

Heft 02/06



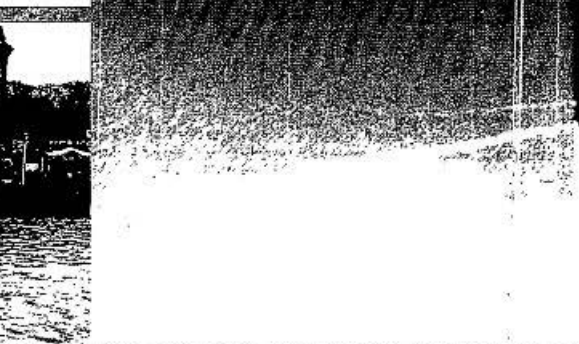
Nicht versäumen und vormerken!

**28. Hauptversammlung des VDLiA
30.07.2007 bis 04.08.2007 in Stralsund
„Bildung schafft Freunde“**

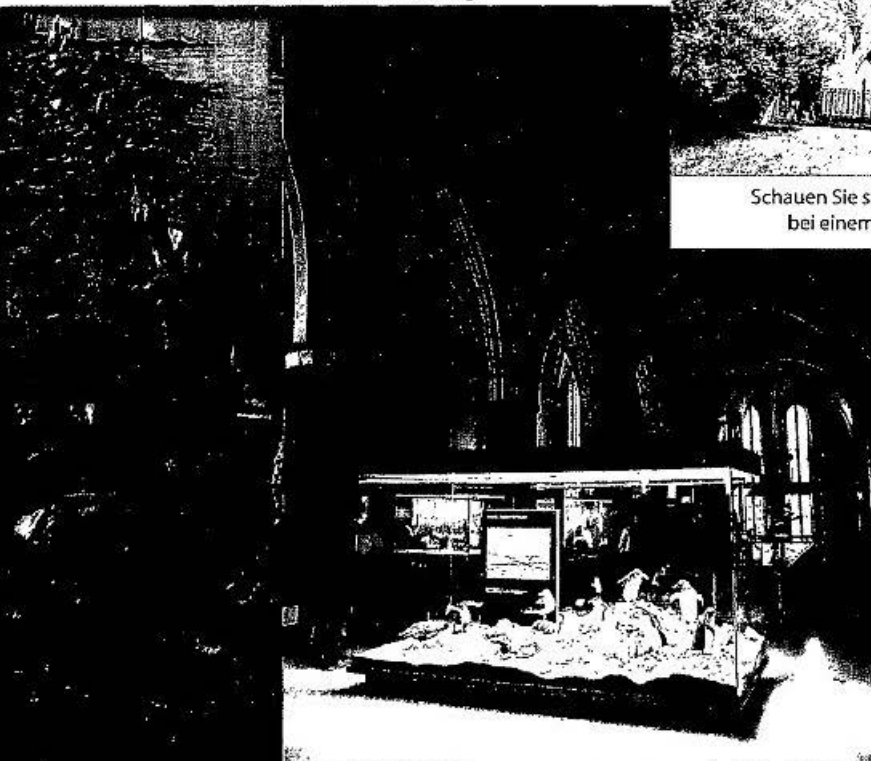
Eine Reise nach Stralsund lohnt sich nicht nur
wegen unserer wichtigen Tagungsinhalte:



Probieren Sie den Ostseehering!



Schauen Sie sich weltliche und geistliche Architektur
bei einem gemeinsamen Stadtrundgang an!



Frischen Sie Ihre Geschichtskennntnisse über die
Hanse auf (Hafen, Handel, Handwerk)!

Im nächsten Heft:

- Was wissen Sie über die Umgebung von Stralsund?
- Was kann man in Prora sehen?
- Wie schnell ist der „Rasende Roland“?

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)