Nr. 1 | 54. Jahrgang · Februar 2007

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt: Deutsch im Fachunterricht (DFU)

Karlheinz Wecht bei der Anhörung im Paul-Löbe-Haus

Interview mit Rainer E. Wicke (BVA / ZfA)

Deutsche Lehrer im Ausland

54. Jahrgang – Februar 2007

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:
Stephan SCHNEIDER
Valdenairering 102
D–54329 Konz
Tel./Fax (0 65 01) 1 22 25
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 × 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 erbeten an:
Dr. Dieter ALLGAIER
Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Tel. (0 61 01) 58 28 97, Fax 00 49 - 61 01 - 58 27 33
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

Titelfoto:
Karlheinz Wecht als Sachverständiger bei der Öffentlichen Anhörung des Unterausschusses Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik des Auswärtigen Ausschusses am 6.11.2006 im Paul-Löbe-Haus (Foto: Sekretariat des Auswärtigen Ausschusses)

Dieser Ausgabe liegt eine Beilage für die Zeitschrift „Der Reden-Berater“, Bonn, Postvertriebskennzeichen G 7929 bei.

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND
http://www.vdlia.de

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer. Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral. Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VDLiA. Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.
Der Vorstand des VDLiA für die Wahlperiode 2003/2005 setzt sich zusammen aus:

Karlheinz WECHT, Vorsitzender
Kreiswaldstraße 21, D–64668 Rimbach
Tel. (0 62 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 Auslandsschulen
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

Johannes GEISLER, Referent des Vorstandes
Emser Str. 282 a, D–56076 Koblenz
Tel. (02 61) 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 (0 65 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,–**
Programmlehrkräfte	**€ 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).

ISSN 0724–5343

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren ▪ Beiträge	Heft	Seite
Austrup, Gerhard ▪ LOG, Lernen ohne Grenzen, Jahrestagung für Rückkehrerinnen und Rückkehrer aus dem Auslandsschuldienst in Nordrhein-Westfalen	1	14
Baier, Wolfgang ▪ Pädagogische Schulentwicklung am Beispiel der DS Bogotá	2	111
Bergmann, Birgit ▪ Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz	4	287
Bock, Marc-Thomas ▪ Die DS Montreal – Zukunftsorientiertes Lernen in Kanada	3	211
Bock, Marc-Thomas ▪ Maple Leaf, Berliner Bär und Fleur de Lys. Schüleraustausch Berlin – Provinz Quebec	3	185
Borschel, Edmund ▪ Zu Gast bei Freunden, Schüleraustausch Alberta – Hessen/Bayern	3	182
Bosert, Ingrid ▪ Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg	3	161
Brüser-Sommer, Ehlert ▪ Honig saugen aus den Erfahrungen und Kompetenzen der Rückkehrer	4	282
Brüser-Sommer, Ehlert ▪ Schulinspektion für deutsche Schulen im Ausland beschlossene Sache	4	276
Buchner, Christa ▪ Kontakt per E-Mail aus Kapstadt	2	120
Buhren, Claus G. ▪ Auf dem Weg zur Zertifizierung	2	96
Dederding, Hans-Martin ▪ 27 Jahre für den Auslandsschuldienst – Interview mit Diethelm Kaminski	4	298
Dederding, Hans-Martin ▪ Fit für den Zweiteinsatz? – Ein Test	3	230
Dederding, Hans-Martin ▪ Partnerschulen gesucht!	3	229
Devantié, Rainer / Glause, Paul ▪ Das Spiel zum Tag der Einheit – Modell Bundesrat. Ein Planspiel der Oberstufe der Deutschen Schule Helsinki	1	47
Emminger, Felix ▪ Schulentwicklungsseminare	2	102
Fitting, Karl-Helmut ▪ Forum Hauptversammlung – Eindrücke eines Mitglieds	1	58
Förschnerm Günter ▪ Schüleraustausch Children help children	3	196
Geisler, Johannes ▪ Das Anadolu-Programm – Geschichte und Wandel eines fruchtbaren, stets anpassungsfähigen Lehrerentsendungsprogramms in der Türkei	1	17
Ginestet Henke, Ramón / Wicke, Rainer E. ▪ Deutsche Spuren in … Santa Cruz, Bolivien	3	219
Glaboniat, Manuela ▪ Das österreichische Sprachdiplom	4	306
Glause, Heid ▪ Deutschland in einer Briefmarke – Ein Projekt im DaF-Unterricht	2	124
Golembiewski, Gregor ▪ Schülerbegegnung in Kaliningrad	4	316
Gombert, Peter Albert ▪ Es gibt zwei Weltsprachen, die des Sports und die der Musik	3	193
Grotjahn, Rüdiger ▪ Anforderungen an moderne Sprachprüfungen am Beispiel des neu gestalteten DSD	4	291
Henn, Klaus-Peter ▪ REFO-Seminar an der Deutschen Berufsschule in Lima	1	37
Herzog, Torsten ▪ DW an der GSIS Hongkong	2	123
Kerscher, Rudolf ▪ Ein Auslandslehrer wird Spanischlehrer – Ein Beitrag zur Zeitschrift „Hispanorama“	4	351
Kost, Ulla ▪ Schüleraustausch Paris – Athen. Ein ganz besonderes Austauschprogramm der DS Athen	3	191
Kronthaler, Karl ▪ „Jugend musiziert 2006“	3	195
Krüger, Gerrit ▪ Schulentwicklung an der DS Rom	2	108
Kümmel, Reiner ▪ Gewalt und Hoffnung in Kolumbien	2	121
Lawin, Heike ▪ Natur und Umwelt – Ein WebQuest der etwas anderen Art	3	224

Autoren ▪ Beiträge	Heft	Seite
Lawin, Heike ▪ So lebe ich – wie lebst du?	3	215
Lehmann, Jürgen ▪ Eine deutsche Schule in Kobe?	4	326
Linsel, Knut ▪ Eine junge Schule mit Zukunft – Deutsche Schule Guadalajara	1	38
Mangos, Stefan ▪ Südafrikas Interesse am DSD wächst	4	311
Maurer, Richard ▪ España, ¡por favor! 10 Jahre Austausch München – Madrid	3	173
Meuß, Katharina ▪ Ein Tag an der Nankai High School in Tianjin/China	1	43
Meyer-Renschhausen, Borchard / Ackermann, Heye ▪ Berichte der Regionalgruppe Nordwest	3	161
Obmann, Markus ▪ Mathematik baut Brücken	3	171
Peleikis, Hans-Jürgen ▪ Hamburger Gymnasiasten (LK Geographie) zu Besuch in Sharjah	3	165
Puteanus, Ulrike ▪ Wer wird Fußballquizkönig?	4	338
Rolff, Hans-Günter ▪ Ein Gesamtsystem des Pädagogischen Mangements	2	87
Rottmann, Karin ▪ Stationenlernen im Museum	4	329
Schaller, Andreas / Schopp, Michael ▪ Ukrainisch-türkischer Austausch in deutscher Sprache	3	188
Schleif, Susanne ▪ DSD II und Test DaF – Zwei Prüfungen für den Studienzugang	4	301
Schneider Joachim ▪ Wie buchstabiert man Dialog?	2	78
Schneider, Stephan ▪ Ein Blick ins Archiv: Das Sprachdiplom bei seiner Geburt	4	285
Schneider, Stephan ▪ Gespräch des Vorstandes mit Ruprecht Polenz	3	148
Schneider, Stephan ▪ Der Vorstand und die Frauenfrage	3	233
Schönberger, Winfried ▪ Schulleiter an der Hunboldt-Schule San José/Costa Rica	4	322
Schritz, Linda ▪ Was mir in Puebla/Mexiko auffiel	3	175
Schröder-Klein, Anita ▪ Schulinspektion in Niedersachsen	4	272
Spantzel, Claudia ▪ Wohnen in Stationen	4	332
Thiel, Lothar ▪ Internationale Multimedia-Schülerzeitung «trait d'union»	3	198
Thiersch, Antje ▪ Bericht einer Prüfungsbeauftragten	3	150
Timmermann von Hugo, Oda ▪ Schüleraustausch/Intercambio escolar der DS Santiago/Chile	3	176
Tulajova, Lenka ▪ DSD – mein Glück	4	315
Varela, Antonio ▪ Hoffnung und Hilfe für Kolumbien – „Sonne für dich"	2	122
Vogeler, Christian ▪ Das „Aus" für eine wahre Fundgrube	3	205
Wecht, Karlheinz ▪ Der Vorsitzende berichtet	1 ▪ 2 3 ▪ 4	2 ▪ 74 146 ▪ 254
Wecht, Karlheinz / Schneider, Stephan ▪ Gespräch des VDLiA in der Zentralstelle	1	4
Weglage, Karin ▪ Deutsch lernen am Fuß des Popocatépetl	4	318
Weglage, Karin ▪ Nur Bildung bringt ein Land voran – Interview mit Jorge Pulido	4	258
Wegmann, Heribert ▪ Nicht der Weg ist das Ziel, sondern besserer Unterricht	2	82
Wicke, Rainer E. ▪ Ein Besuch auf dem orientalischen Markt im DaF-Unterricht – Zwei Unterrichtsversuche mit Albert Ketélbys In a Persian Market	1	51
Wicke, Rainer E. ▪ Lehrerfortbildung im Dialog mit der Schulentwicklung	2	113
Wicke, Rainer E. ▪ Zerpflücke eine Rose – und jedes Blatt ist schön!	4	340
Wossidlo, Eckart ▪ Fremdverstehen	4	347

Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken

Titel	Heft	Seite
Anschriften der Mitarbeiter	1 ▪ 2 3 ▪ 4	13 ▪ 77 164 ▪ 271
28. Hauptversammlung in Stralsund 2007, Informationen zur Wahl	3 ▪ 4	147 ▪ 256
in memoriam:		
Achim von Dombois	4	261
Gerhard Gauf	4	262
Interviews:		
Bernd Blume (BLASchA-Vertreter des Landes Schleswig-Holstein)	1	5
Manfred Burghardt (Leiter der Regionalgruppe Schleswig-Holstein)	4	263
Persönliche Nachrichten	1 ▪ 2 3 ▪ 4	12 ▪ 76 163 ▪ 270
Pressespiegel: Für Sie gelesen	4	319 ▪ 353
Neu im Vorstand: Johannes Geisler (Vorstellung)	4	270

Rezensionen

Autor: Titel ▪ *Rezensenten*	Heft	Seite
Abu Zaid, Nasr Hamid: Ein Leben mit dem Islam. Erzählt von Navid Kermani, aus dem Arabischen. Von Cherifa Magdi ▪ *Hartmut Gaigl*	4	363
Akstinat, Björn: Deutschsprachige Studiengänge weltweit. ▪ *Hans-Martin Dederding*	2	132
Alavi, Nasreen: Wir sind der Iran. Aufstand gegen die Mullahs – die junge iranische Weblog-Szene: ▪ *Hartmut Gaigl*	2	133
Allende, Isabel: Zorro ▪ *Heinz Weischer*	1	67
Aumann, Günter: Euklids Erbe. Ein Streifzug durch die Geometrie und ihre Geschichte ▪ *Jens Drummer*	3	241
Botermann, Helga: Wie aus Galliern Römer wurden.Leben im römischen Reich ▪ *Gabriele Große*	1	69
Brandreth, Gyles: Philip und Elizabeth. Porträt einer Ehe ▪ *Jürgen Kalb*	2	138
Carnevale, Roberta / Ihrig, Stefan / Weiß, Christian: Europa am Bosporus (er-)finden ▪ *Dieter Allgaier*	1	61
Chang, Jung / Hallyday, Jon; Mao: Das Leben eines Mannes, das Schicksal eines Volkes ▪ *Manfred Sauer*	3	241
Engombe, Lucia: Kind Nr. 95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee ▪ *Heinz Weischer*	3	244
Ferres, Renate / Meyer-Belitz, Friederick / Röhrs, Bettina / Thomas, Alexander: Beruflich in Mexiko ▪ *Roman Lietz*	2	137
Giesler, Horst: Australia calling! Gastschüler an einer australischen Highschool. Ein Handbuch für ein High-School-Jahr Down Under ▪ *Stephan Schneider*	3	238
Goethe-Institut (Hrsg.): MARKT Lexikon Wirtschaft. Fachbegriffe von A bis Z. Einfach und verständlich erklärt ▪ *Rainer E. Wicke*	1	59
Grevelhörster, Ludger: Kardinal Clemens von Galen in seiner Zeit ▪ *Arnold Apweiler*	1	65
Große Gracht, Klaus: Die zankende Zunft.istorische Kontroversen in Deutschland nach 1945 ▪ *Knut Linsel*	1	63
Hensel, Kai: Klamms Krieg ▪ *Rainer E. Wicke*	1	60
Kaplan, Vivian Jeanette: Von Wien nach Shanghai ▪ *Dieter Allgaier*	4	361

Autor: Titel ▪ *Rezensenten*	Heft	Seite
Kehlmann, Daniel: Die Vermessung der Welt ▪ *Manfred Vollmer*	3	248
Kershaw, Ian: Hitlers Freunde in England ▪ *Dieter Allgaier*	2	141
Kissler, Alexander: „Der deutsche Papst". Benedikt XVI. und seine schwierige Heimat ▪ *Eckehart Knop*	1	66
Kohl, Helmut: Erinnerungen 1982–1990 ▪ *Dieter Allgaier*	3	246
Kröhnert, Steffen / Medicus, Franziska / Klingholz, Reiner: Die demographische Lage der Nation. Wie zukunftsfähig sind Deutschlands Regionen? ▪ *Rudolf Kerschner*	4	358
Kühn, Lotte: Das Lehrer-Hasser-Buch. Eine Mutter rechnet ab ▪ *Rainer E. Wicke*	3	234
Lüders, Michael: Im Herzen Arabiens. Stolz und Leidenschaft – Begegnung mit einer zerrissenen Kultur ▪ *Hartmut Gaigl*	4	360
Manthey, Jürgen: Königsberg. Geschichte einer Welttbürgerrepublik ▪ *Knut Linsel*	1	64
Mayer, Manfred (Hrsg.): … und wir hörten auf, Mensch zu sein – Der Weg nach Auschwitz ▪ *Manfred Sauer*	2	135
Matthäus, Jürgen / Mallmann, Klaus-Michael (Hrsg.): Deutsche, Juden, Völkermord. Der Holocaust als Geschichte und Gegenwart ▪ *Eckehart Knop*	3	242
Meyer, Christoph: Herbert Wehner, Biographie ▪ *Heinz Weischer*	4	359
Mieszkowska, Anna: Die Mutter der Holocaust-Kinder. Irene Sendler und die geretteten Kinder-Aus dem Warschauer Ghetto ▪ *Hartmut Gaigl*	3	245
Nafisi, Azar: Lolita lesen in Teheran ▪ *Frank Boucsein*	2	140
Nirumand, Bahman: Iran. Die drohende Katastrophe ▪ *Manfred Egenhoff*	4	364
Otten, Georg: Die Medea des Euripides ▪ *Manfred Egenhoff*	2	134
Overy, Richard: Die Diktatoren. Hitlers Deutschland, Stalins Russland ▪ *Dieter Allgaier*	1	62
Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik ▪ *Rainer E. Wicke*	2	128
Schatz, Heike: Fertigkeit sprechen ▪ *Rainer E. Wicke*	3	236
Schlattner, Eginald: Das Klavier im Nebel ▪ *Manfred Egenhoff*	2	142
Schmidt-Kasper, Herbert: „Kaiser, König, Edelmann". Das Heilige Römische Reich Deutscher Nation. Ein Streifzug durch 1000 Jahre ▪ *Manfred Sauer*	4	362
Sinclair-Haus-Gespräche: Europa und Lateinamerika. Auf dem Weg zu strategischer Partnerschaft? ▪ *Rudolf Kerscher*	1	68
Speichert, Horst: Richtig üben – effektiv lernen. Ratschläge für Eltern, Schüler und Lehrer ▪ *Bernd Müller*	2	136
Steiner, Peter M.: Effektiv arbeiten mit dem Internet. Einführung Internet ▪ *Jens Drummer*	3	240
Terhart, Franjo: Das Geheimnis der Amphore. Ein Mitratekrimi aus dem Alten Rom ▪ *Rainer E. Wicke*	4	367
Tibi, Bassam: Mit dem Kopftuch nach Europa? Die Türkei auf dem Weg in die EU ▪ *Manfred Egenhoff*	3	239
Türsau, Huri: Democratisation – The Role of Political Parties ▪ *Günther Miklitz*	2	131
van den Berg, Gertrud: Lehrer. Was sie leisten. Was sie leiden. Was sie kosten. Was sie brauchen ▪ *Günther Miklitz*	2	130
Werner, Klaus: Duden-Abiturhilfen Englische Texte analysieren, Textanalysen und Textinterpretationen selbsständig erarbeiten, 11. bis 13. Klasse ▪ *Günther Miklitz*	2	131
Wirsching, Andreas: Abschied vom Provisorium. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 1982–1990 ▪ *Bernd Müller*	4	366
Wondratschek, Wolf: Im Dickicht der Fäuste ▪ *Bernd Munderloh*	4	368
Xanthos-Kretzschmer, S. u. a.: Das neue Deutschmobil, Bd. 2 und 3 ▪ *Lilo u. Edmund Borschel*	4	355

INHALT 1/2007

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 2
Anhörung im Unterausschuss Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik des Auswärtigen Ausschusses 4
28. Hauptversammlung in Stralsund: Anträge 7

VERBAND

Dezentralisieren und vernetzt denken ▪ *Interview mit Rainer E. Wicke, BVA/ZfA* 8
Regionalgruppentreffen im Norden ▪ *Hannelore und Lothar Rheinberger* 11
Was lange währt, wird gut: die Ehrennadeln des VDLiA ▪ *Sarah Böhme* 12
Persönliche Nachrichten 14
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 15

AUSLANDSSCHULWESEN

2. Weltkongress des WDA in Kapstadt: „Bewährtes erhalten – die Zukunft gestalten“ ▪ *Karlheinz Wecht* 16

SCHWERPUNKT

Warum CLILiG? Hintergründe und Zielsetzungen einer europäischen Erhebung zum integrierten Sprach- und Fachlernen auf Deutsch ▪ *Kim Haataja* 18
Deutsch-englisch bilingualer Unterricht im Westen Kanadas ▪ *Edmund Borschel* 38
Materialsammlung „Deutsch hat Zukunft“ ▪ *Rolf Kruczinna* 45

EUROPA / AMERIKA / AFRIKA

Sechs entscheidende Jahre ▪ *Tom Meinert* 51
Es gibt sie schon – die Schule der Zukunft ▪ *Rainer E. Wicke* 54
Der „dritte Weg“ – German Immersion in den USA ▪ *Gert Wilhelm* 57
Die Kaufmännischen Berufsschulen in Lateinamerika geben sich ein gemeinsames Leitbild ▪ *H.-P. Heß* 61
Touristen an die deutschen Auslandsschulen! Erfahrungen mit Studiosus-Besuchern ▪ *Peter Wurzer u. a.* 63

UNTERRICHT

Hirnfreundliches Lernen. Erkenntnisse der Neurowissenschaften nutzen ▪ *Ehlert Brüser-Sommer* 68
Deutschunterricht an deutschen Auslandsschulen – Konzepte und Lehrerfrage ▪ *Susanne Schleif* 75

AUS DER PRAXIS – FÜR DIE PRAXIS

Sehen, Analysieren, Deuten – Ansätze für den DAF-Unterricht mit Picassos *Guernica* ▪ *Rainer E. Wicke* 81

VERSCHIEDENES

Warum immer nur die anderen? ▪ *Andreas Saerbeck* 92
Finale mit Turbulenzen ▪ *Herbert Krieger* 93
Die Wossidlo-Rotation ▪ *Eckart Wossidlo* 97
Nachlese zum Schwerpunkt Schüleraustausch ▪ *Karl-Ernst Friederich* 98

FEUILLETON

Anhörung. Ein Erlebnisbericht ▪ *Johannes Geisler* 100
Was wir Auslandslehrer damals von Clouzots „Lohn der Angst“ lernen konnten ▪ *Heinz Weischer* 104
Bei Stralsund: Rügen – oder was man vor oder nach der Hauptversammlung unternehmen kann 107
In eigener Sache: Durchwühlt die Fotoalben! 108

REZENSIONEN

Politische Durchsetzbarkeit von Mehrsprachigkeit? ▪ *Rainer E. Wicke* 109
Schule als herrliche Herausforderung ▪ *Rainer E. Wicke* 111
Belehrend und amüsant ▪ *Rainer E. Wicke* 112
Liebe oder Zuneigung? ▪ *Rainer E. Wicke* 114
Als politischer Gefangener in Zuchthäusern der DDR ▪ *Werner Beckmöller* 115
Wohnweise der Frauen ▪ *Susanne Vogel* 116
Herzzerreißende Bekenntnisse ▪ *Eckehart Knop* 117
Das deutsch-französische Geschichtsbuch, das sich Schüler wünschten ▪ *Stephan Schneider* 118
Ein letzter Spagat ▪ *Andreas Weber* 119
Die Fackel weiter tragen ▪ *Andreas Weber* 120
Antwort auf die Rezension „Ein echter Leitfaden?“ ▪ *Peter M. Steiner* 121

INHALTSÜBERSICHT DES 53. JAHRGANGS – 2006

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

In fast allen Bereichen des täglichen Lebens ist es üblich, zur Jahreswende Bilanz zu ziehen. Erfolge, aber auch Misserfolge des vergangenen Jahres sollen noch einmal zur Sprache kommen, Freude und Leid sollen noch einmal gefühlt, sollen irgendwie verarbeitet werden. Deutschland erlebte im Kino und mehrfach im Fernsehen noch einmal das „Sommermärchen“ und beflügelt durch die sommerliche Hochstimmung steigt in unserem Lande die Hoffnung auf bessere Zeiten.

Dieser Hoffnung wollen wir uns nicht verschließen – im Gegenteil. Schließlich haben wir nach dem Herbst 2006 allen Grund dazu, ein wenig optimistischer in die Zukunft zu schauen. Wie ich schon im Vorwort der letzten Ausgabe unserer Zeitschrift schrieb, erlebt zur Zeit die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik einen regelrechten Aufschwung. Neben dem großen Kongress des Auswärtigen Amtes „Menschen bewegen – Kultur und Bildung in der deutschen Außenpolitik“ im Oktober 2006 war es vor allem die öffentliche Anhörung im Unterausschuss „Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik“ zur Situation und Entwicklung des Auslandsschulwesens, welche die Hoffnung auf eine Trendwende auch im schulischen Bereich stützt. Zu groß waren die finanziellen Einschnitte in den vergangenen Jahren, als dass die Arbeit an den Schulen vor Ort davon nicht betroffen wäre. Mit klugen Weichenstellungen und neuen Konzepten haben viele Schulen auf die geringere Zuweisung aus Deutschland reagiert. Trotzdem, die Erhöhung des Schulgeldes, die nicht vollzogene Renovierung des Schulgebäudes, die dringend benötigten neuen Lehrkräfte, die man nicht einstellen konnte, haben ihre Spuren hinterlassen und drohen die Konkurrenzfähigkeit zu beschädigen.

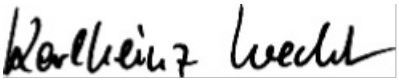
Über alle diese Fragen haben am 6. November 2006 sieben Sachverständige die Abgeordneten im Unterausschuss in vier Stunden umfassend informiert. Der Vorsitzende, Dr. Peter Gauweiler, brachte am Ende der Veranstaltung seinen Dank zum Ausdruck und betonte mehrfach, wie wichtig die Informationen für den Ausschuss sei, da beabsichtigt ist eine Entschließung zu entwerfen, die den Beschluss des Bundestages zum Auslandsschulwesen vom 15. Februar 1990 fortschreiben soll. Auf den folgenden Seiten können Sie nachlesen, welche Vorstellungen des Verbandes ich dem Ausschuss vorgetragen habe.

Hinweisen möchte ich Sie aber auch auf den fachlichen-thematischen Schwerpunkt dieses Heftes. Der deutschsprachige Fachunterricht, bisher kurz DFU genannt, soll unter einem neuen Blickwinkel betrachtet werden. Seit Oktober 2005 arbeiten unter finnischer Projektleitung ExpertInnen in elf Partnerländern im Rahmen des Projekts „CLILiG (Content and Language Integrated Learning in German) – ‚State of the Art‘ und Entwicklungspotential in Europa“ an der Erhebung und Förderung von CLIL auf Deutsch. Vermittelt durch Herrn Rainer E. Wicke von der ZfA, der vom Schriftleiter auch für dieses Heft interviewt wurde, hat Herr Dr. Kim Haataja einen hervorragenden Beitrag zu diesem Thema für unsere Zeitschrift verfasst.

Mein Vorwort möchte ich auch dieses Mal nicht beenden, ohne Sie nochmals an unsere Hauptversammlung im Sommer 2007 in Stralsund zu erinnern. Merken Sie sich den Termin (1.–4. August 2007) in Ihrem Kalender vor und kommen Sie nach Stralsund, das Sie sonst vielleicht nie kennen lernen würden. Wir vom Vorstand freuen uns schon auf Sie und hoffen neben vielen „alten“, auch neue Gesichter zu sehen. Um Ihre Entscheidung, an die Ostsee zu kommen, etwas zu beflügeln, will ich Ihnen schon jetzt einen besonderen Programmpunkt verraten: Heute hat mir Herr Ilija Trojanow,

Preisträger der Leipziger Buchmesse 2006 mit seinem Buch „Der Weltensammler“, zugesagt den Eröffnungsvortrag zu halten. Herr Trojanow ist ehemaliger Schüler der Deutschen Schule Nairobi.

Mit herzlichen Grüßen
Ihr



An alle Mitglieder

Ihr Mitgliederbeitrag wurde zu Beginn des Jahres eingezogen. Wenn Ihre Bankverbindung nicht mehr stimmte, bedeutete das zusätzliche Arbeit für den Schatzmeister (bedauerlich) und zusätzliche Kosten für den Verband (ärgerlich)!

Helfen Sie in diesem Sinne nicht nur dem Vorstand, unnötige Arbeit zu vermeiden, sondern auch uns allen, 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 Veränderungen Ihrer Bankverbindung mit!

Vielen Dank!

Stellungnahme des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland (VDLiA)

vorbereitet für die Öffentliche Anhörung zum Thema: „Zur Situation und Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens als eines der wichtigsten Instrumente der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik“

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland bedankt sich für die Einladung zur Anhörung über das deutsche Auslandsschulwesen und freut sich sehr darüber, dass damit die deutsche schulische Arbeit im Ausland wieder die politische Wertschätzung erfährt, die sie im Hinblick auf ihre Erfolge und ihren Nutzen für unser Land verdient.

Zur Situation

Das Auslandsschulwesen gilt allgemein als zentrales Element der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Trotz dieses Stellenwertes sehen wir aus der Sicht unseres Verbandes die schulische Arbeit im Ausland seit einigen Jahren in großer Bedrängnis.

Die schon unter dem Außenminister Klaus Kinkel einsetzenden massiven Sparmaßnahmen im Bereich der Auswärtigen Kulturpolitik, haben eine Meßlatte unterschritten, jenseits derer die Erfüllung der natürlichen Aufgaben nicht mehr gewährleistet werden kann. Abstriche an Qualität und Außenwirkung sind zwangsläufig die Folge. Folgende negative Konsequenzen sind aus unserer Sicht zu beklagen.

Verringerung der Anzahl der vermittelten Lehrkräfte

Der Aufbau neuer Schulen in den Schwerpunktregionen und die stetig sinkenden Mittel hatten zur Folge, dass die Anzahl der vermittelten deutschen Lehrkräfte verringert werden musste.

Deutschen Lehrkräfte an den Auslandsschulen sind gut ausgebildet und für ihre Aufgaben besonders ausgewählt. Ohne ihre Erfahrung und ihr hohes Engagement ist es unmöglich, Schüler auf eine deutsche Prüfung im Ausland vorzubereiten. Nur durch sie ist es möglich, ein aktuelles sympathisches Deutschlandbild zu vermitteln, das unsere Werte Freiheit, Toleranz und demokratisches Zusammenleben der jungen Generation im Ausland verständlich macht.

Der Schulfond des Auswärtigen Amtes wird stark belastet durch neue Aufgaben in den wirtschaftlichen Boomregionen. Neue Schulen sollen errichtet und mit Lehrkräften versorgt werden, die man den traditionellen Auslandsschulen abzieht. Dieser Aderlass bringt die bisherigen Auslandsschulen in Zwangslagen, die zu einer Veränderung der Zielsetzung führen werden. Interkultureller Dialog verlangt aus Deutschland vermittelte Lehrkräfte.

Wir fordern eine gute, zumindest aber eine ausreichende Versorgung der Auslandsschulen mit qualifizierten deutschen Lehrkräften, sodass die Qualität der Schulen erhalten bleibt und die Gültigkeit der Schulabschlüsse (Abitur, Deutsches Sprachdiplom) nicht gefährdet wird.

Erhöhung des Schulgeldes

Das im Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 2004 aufgeführte Ziel der wirtschaftlichen Unabhängigkeit von Auslandsschulen in traditionellen Schwerpunktregionen ist nur mit einer massiven Erhöhung der Schulgelder zu erreichen. Diese Entwicklung wird die Schulklientel verändern.

Das Erlernen der deutschen Sprache ist an vielen Standorten nicht der primäre Grund, warum Eltern ihre Kinder auf eine deutsche Schule schicken. Es ist die Qualität der schulischen Ausbildung im Verhältnis zu den Schulgeldern der konkurrierenden englischen, amerikanischen oder französischen Privatschulen am Ort.

Ohne dieses schulische Angebot an die Mittelschicht des jeweiligen Gastlandes und damit an ein breites Reservoir von intelligenten und motivierten Schülern entfällt eine zentrale Begründung für das deutsche Auslandsschulwesen. Zur Zeit studieren 25 % der Absolventen deutscher Auslandsschulen in Deutschland. Zum Gesicht Deutschlands in der Welt gehört es, eine Bildungselite zu fördern und nicht eine Finanzelite.

Wir fordern für die Auslandsschulen eine ausreichende finanzielle Unterstützung, die ihnen u. a. auch ein Stipendienprogramm für intelligente und lernwillige Schüler aus finanziell schwächeren Familien des Gastlandes ermöglicht.

Lehrergehälter

Lehrkräfte im Ausland erhalten Zuwendungen des Bundes. Bis 1998 waren diese Zahlungen mit gewissen Abschlägen an die Gehälter im Auswärtigen Dienst angebunden. Die damals neue Besoldungsrichtlinie II brachte eine eigene Lehrerbesoldung, die völlig abgekoppelt vom Auswärtigen Dienst für viele Kolleginnen und Kollegen Gehaltseinbußen von bis zu 40 % bedeutete. Damit gab es keine finanziellen Anreize mehr an eine Auslandsschule zu gehen. Besonders für Lehrkräfte mit Familien ist es auch heute ein finanzielles Risiko, sich für einen Einsatz im Auslandsschuldienst zu entscheiden.

Der VDLiA hat 1998 mit der Zusage, die durch die Gehaltskürzungen frei werdenden Mittel für den Bestand der Lehrkräfte im Auslandsschuldienst zu verwenden, die neue Besoldungsrichtlinie mitgetragen. Trotzdem müssen wir feststellen: Die Zahl der Lehrkräfte pro Schule ist seit 1998 gesunken.

Wir fordern feste Gehaltszusagen für die gesamte Dienstzeit im Ausland, damit die Lehrkräfte schon von Beginn an ihr finanzielles Risiko kalkulieren können. Budgetierungsmaßnahmen dürfen zum Beispiel nicht dazu führen, dass die Lehrkräfte nicht einmal mehr die Anreisekosten für ihre Familien mit den dafür erhaltenen Zuwendungen vollständig bezahlen können.

Status der Lehrkräfte

Deutsche Lehrkräfte an Auslandsschulen sind in der Regel von den Ländern beurlaubte Beamte, die freiwillige Zuwendungen des Bundes erhalten. Außerdem schließen sie mit dem örtlichen Schulverein einen Arbeitsvertrag ab, sind also Beschäftigte eines Unternehmens des Gastlandes, ohne Bezüge von dieser Institution zu erhalten.

Dieses Vertragskonstruktion führt immer wieder zu schwer lösbaren Problemen, besonders dann, wenn nicht mit einem Kulturabkommen der Status der Lehrkräfte präzise definiert wird.

Visaprobleme selbst mit befreundeten Staaten wie den USA sind keine Seltenheit und verunsichern die Kolleginnen und Kollegen. Vor über einem Jahr hat die Bundesrepublik Deutschland das Doppelbesteuerungsabkommen mit Brasi-

Der Vorsitzende steht den Mitgliedern des Unterausschusses Rede und Antwort (v. l. n. r.): Harald Leibrecht (FDP), Monika Grütters (CDU/CSU), Gudrun Ludwig (Sekretariat Unterausschuss), Dr. Peter Gauweiler (CDU/CSU, Vorsitzender), Peter Detmar (Auswärtiges Amt), Angelika Krüger-Leissner (SPD, stellvertr. Vorsitzender)

lien gekündigt. Leider hat man vergessen, dass diese Maßnahme auf Grund ihres unsicheren Status besonders die Lehrkräfte treffen wird. Sie sollen nun auf ihre bereits versteuerten Zuwendungen aus Deutschland zusätzlich noch Steuern in Brasilien bezahlen. Nach dem, was uns die Kollegen aus São Paulo berichten, bedeutet das für eine Familie mit zwei Kindern Einbußen von ca. 750 Euro netto pro Monat. Auf dem Hintergrund der knapp bemessenen Zuwendung nach Richtlinie II ist dieser Betrag für viele Kolleginnen und Kollegen eine unzumutbare finanzielle Belastung.

Wir befürchten weitere Kündigungen von Doppelbesteuerungsabkommen. Erst vor wenigen Tagen hat der Bundesrat den Gesetzentwurf der Bundesregierung zum Protokoll vom 1. Juni 2006 zur Änderung des Doppelbesteuerungsabkommens mit den USA (16/2708) ohne Einwendungen passieren lassen.

Seit vielen Jahren fordert der VDLiA einen der Funktion der Lehrkräfte angemessenen Status im Ausland. Sie unterrichten, nehmen deutsche Prüfungen ab und wirken als Kulturbotschafter an ihrem Einsatzort. Hätten die Lehrkräfte einen offiziellen deutschen Arbeitgeber, würden viele Probleme erst gar nicht entstehen.

Wir fordern für die deutschen Lehrkräfte im Ausland einen angemessenen Status, der einen rechtlich abgesicherten Aufenthalt im Gastland und eine verlässliche finanzielle Ausstattung garantiert. Französische Auslandslehrkräfte behalten auch im Ausland den Beamtenstatus – eine Selbstverständlichkeit, die auch für unsere deutschen Lehrerinnen und Lehrer gelten sollte.

Zur Entwicklung

Die in den letzten Jahren durch die Zentralstelle für das Auslandschulwesen eingeleiteten Reformmaßnahmen haben zu einer effizient arbeitenden Behörde und hilfreichen Qualifizierungsbestrebungen an den Auslandsschulen geführt.

- Der VDLiA begrüßt qualitätssteigernde Maßnahmen und wird sie auch weiterhin kritisch-konstruktiv begleiten. Qualitätsbewusstsein und ständige Innovationsbereitschaft sind an deutschen Auslandsschulen immer schon Leitlinien der Entwicklung.
- Wir unterstützen nachdrücklich die Ausweitung des Auslandsschulwesens in neuen Schwerpunktregionen. Allerdings raten wir dringend davon ab, die dazu nötigen Ressourcen durch Umverteilung der Mittel zu gewinnen. Das Abmagern der Zuwendungen an langjährige Partner hat in vielen Fällen ein kritisches Stadium erreicht. Einmal aufgegebene Standorte sind im Schulbereich nur äußerst schwierig wiederzugewinnen. Die Schwierigkeiten, in größerem Umfang einheimische Schüler an die kleinen Schulen in Asien zu bekommen, belegen diese Einschätzung deutlich. Für neue Aufgaben benötigt das Auslandsschulwesen weitere Mittel.
- In vielen Ländern mit massiven Armutsproblemen betreiben deutsche Lehrer in ihrer Freizeit mit sehr viel Hingabe und persönlichem Einsatz Entwicklungshilfearbeit. In den Elendsvierteln helfen sie mit, Kindergärten einzurichten, Schulspeisungen zu organisieren und ganze Schulen aufzubauen. Diese Projekte sind oft viel erfolgreicher als teure staatliche Projekte, da sie mit intensiver Betreuung nach dem Prinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“ funktionieren. Deutsche Lehrkräfte übernehmen damit soziale Verantwortung und geben in ihren Gastländern ein wichtiges Beispiel für die Werteordnung, für die wir stehen. Mit einem weiteren Rückzug des Auslandsschulwesens würde man in diesen Ländern auch dieser Arbeit den Boden entziehen.

Fazit

Das deutsche Auslandsschulwesen ist eines der Glanzlichter der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Deutsche Lehrerinnen und Lehrer sind an vielen Orten der Welt tätig für ein weltoffenes, demokratisches und deshalb auch wirtschaftlich interessantes Deutschland. Es lohnt sich, in die schulische Arbeit im Ausland zu investieren. Nachhaltigkeit ist ein systemimmanentes Charakteristikum von Schule. Um die erweiterten Aufgaben schultern zu können, benötigt das Auslandsschulwesen mehr finanzielle Mittel. Die Lehrkräfte sollten ihrer Funktion und Aufgabe angemessen einen sicheren Status im Ausland erhalten. ◀◀

Wichtige Termine:
28. HV des VDLiA in Stralsund vom 30.07. – 04.08.2007

Anträge an die Hauptversammlung

Liebe Kolleginnen und Kollegen, Sie ersparen dem Vorstand viel Schreib- und Formulierungsarbeit in der sowieso knappen Zeit während der Hauptversammlung, wenn Sie Ihre Anträge bis zum **15. März 2007** in schriftlicher Form einreichen, die ihre Vervielfältigung und den Vorabdruck ohne die Notwendigkeit für klärende Nachfragen ermöglicht.

Beispiel:

ANTRAGSTELLER: Horst Mustermann (Verbandsmitglied)
oder: Regionalgruppe iberische Halbinsel
oder: Ortsgruppe Teheran

BETREFF: Erfahrungsbericht für die Heimatbehörde

TEXT: Die Mitgliederversammlung möge beschließen :
Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen (genaue Angabe der/des Adressaten) dafür ein, dass …

BEGRÜNDUNG: [Tipp: In der Kürze liegt die Würze!]

Schicken Sie bitte Ihre Anträge bis zum 15. März 2007 an die kommissarische Geschäftsstelle des Verbandes: **Hannelore Breyer-Rheinberger, Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt, E-Mail: rheinberger@vdlia.de**

Zu Ihrer Erinnerung: unsere Tagungsorte

1. **Historisches Rathaus**
2. **Steigenberger Hotel Baltic (Frankendamm 22, 18439 Stralsund, Tel. 0 38 31 – 20 40, www.stralsund.steigenberger.de)**

Im Tagungshotel Steigenberger Hotel Baltic gibt es für unseren Verband ein begrenztes Kontingent von Zimmern zu ermäßigten Preisen für die Woche der Hauptversammlung (Hochsaison!). Sie können ab sofort unter Berufung auf Ihre Verbandszugehörigkeit Ihre Reservierung vornehmen. *Wer zuerst kommt, mahlt zuerst!*

Burmeisterhaus

Katharinenkloster

Scheelehaus

Informationen zu Unterkunftsmöglichkeiten erhalten Sie von der Tourismuszentrale der Stadt Stralsund, Postfach 2145, Alter Markt 9, 18439 Stralsund, Tel. 0 38 31 – 2 46 90, info@stralsundtourismus.de, www.stralsund.de

Interview mit Rainer E. Wicke: Dezentralisieren und vernetzt denken

Am 2. Dezember 2006 besuchte ich Herrn Wicke in Odenthal, um ihn für die Verbandszeitschrift zu interviewen. Hier die Zusammenfassung in Ich-Form.

Zur Person

Studiert habe ich die Fächer Englisch und Sport in Gießen. Den entscheidenden Impuls für die Ausrichtung meiner späteren beruflichen Schwerpunktsetzung erhielt ich bei der Vorbereitung des zweiten Staatsexamens. Im Studienseminar machte mich einer der Ausbilder auf die Lehrgänge des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung (HILf) aufmerksam und nach dem Besuch mehrerer Lehrgänge wurde ich dort als nebenamtlicher Mitarbeiter im Bereich Neue Sprachen – später dann auch für DaF und DaZ – tätig. Nach dem Wohnungswechsel von Gießen nach Kassel arbeitete ich als Leiter eines Schulzweigs (Gymnasium) an einer großen (additiven) Gesamtschule in Nordhessen, blieb aber stets auch der Lehrerfortbildung treu, indem ich Kurse zur Didaktisierung von fremdsprachiger Literatur, zur Analyse und Aufbereitung veralteter Lehrwerkstexte, zum Einsatz von Filmen und Videos im Englischunterricht und vor allen Dingen zum schülerzentrierten und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht leitete. In dieser Zeit konnte ich auch erste Erfahrungen in der Leitung von Auslandslehrgängen sammeln, die sich positiv auf die Ausrichtung und inhaltliche Gestaltung meiner eigenen Schüleraustauschbemühungen mit England, Kanada und Australien auswirkten. Durch die Fortbildungstätigkeit wurde ich in die Rahmenrichtliniengruppe Neue Sprachen des Landes Hessen berufen, wo ich im Verlauf mehrerer Jahre Erfahrungen in der Lehrplanentwicklung sammeln konnte.

Während meiner Tätigkeit als Fachberater für Deutsch in Edmonton/Canada war diese Erfahrung sehr hilfreich – mit dem kleinen Unterschied, dass ich die Kolleginnen und Kollegen nicht wie in Hessen im Fach Englisch, sondern in Deutsch als Fremdsprache (DaF) betreute. Die beim HILf erworbenen Kenntnisse und Ideen zur effizienten Weiterreichung der Fremdsprachendidaktik und -methodik, mit anderen Worten die Organisation von Fortbildungsseminaren, stießen bei den kanadischen Schulbehörden auf großes Interesse. Zu meiner großen Überraschung ließen sich viele der Inhalte auch auf den Bereich Deutsch-als-Fremdsprache übertragen. Besonders interessant war die Mitarbeit in den Curriculumgruppen in Alberta und British Columbia, in denen die Deutschprogramme entwickelt wurden, denn im Sinne des lebenslangen Lernens habe ich von den dort beteiligten Kolleginnen und Kollegen sehr viel gelernt. Auch die Übernahme ähnlicher Organisationsformen und Strukturen des Hessischen Modells der Fortbildung wurde z. B. bei der Errichtung des National Heritage Language Institutes in Erwägung gezogen, indem eine Zentrale und verschiedene Zweigstellen in den Provinzen eingerichtet werden sollten.

Nach Beendigung unseres ersten Auslandsaufenthalts war ich zunächst weiterhin in der Lehrerfortbildung, aber auch im Rahmen eines Lehrauftrags an der Gesamthochschule Kassel im von Prof. Dr. Neuner geleiteten Fachbereich DaF tätig. Kurz darauf folgte ich der Aufforderung der ZfA, mich um eine Stelle als Referent zu bewerben und bei dem Aufbau der Vorbereitung und Fortbildung in MOE und GUS mitzuwirken. 1992 gab es wegen der bekannten politischen Umwälzungen im Osten großen Handlungsbedarf für diesen Bereich in Mittel- und Osteuropa, sowie in der ehemaligen Sowjetunion. Diese Tätigkeit als Fortbilder habe ich in der Zeit von 2000–2003 erneut unterbrochen, um im Rahmen eines weiteren Auslandsaufenthaltes in Brno/Tschechien als Fachschaftsberater mit Sonderaufgaben Erfahrungen in Unterricht und Fortbildung zu sammeln, die ich seit meiner Rückkehr in der Fortbildung der ZfA verwerte.

Beschreibung meiner Aufgaben und Tätigkeiten

Vor einiger Zeit waren unsere Vorbereitungslehrgänge für angehende Auslandsschullehrer zentral organisiert, indem direkt im Anschluss an die erste Woche in Köln eine zweite Auslandswoche für den gesamten Lehrgang folgte. Ganz früher gab es ja sogar die paradiesische Situation, dass die Kolleginnen und Kollegen zu vierwöchigen Vorbereitungslehrgängen an deutsche Schulen in Spanien und Italien eingeladen werden konnten. Heute sieht das anders aus, da unser Ziel eine regionenspezifische Vorbereitung der hinausgehenden Lehrkräfte ist. Sie sollen also nicht nur fachliche Kompetenzen für Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder Deutsch im Fachunterricht (DFU) vermittelt bekommen, sondern auch auf kulturelle Besonderheiten ihres zukünftigen Sitzlandes hingewiesen werden. Kollegen aus dem Schulbereich, etwa zurückgekehrte Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK), aber auch andere Experten sollen sie vor den sog. „Fettnäpfchen" warnen, die man erfahrungsgemäß jedoch nicht alle vermeiden kann. Dieser theoretische Teil findet nach wie vor in der Zentralstelle in Köln statt.

Der zweite Teil der Weiter- und Fortbildung wird jedoch inzwischen davon zeitlich abgetrennt. In Absprache mit den jeweiligen Regionalbeauftragten werden die Auslandsdienstlehrkräfte zirka vier bis sechs Wochen nach ihrer Ausreise, bzw. erst nach Aufnahme der Arbeit an ihrer Auslandsschule zu der Fortsetzung an einen möglichst zentral gelegenen Ort von den zuständigen Regionalen Fortbildungskoordinatoren eingeladen. Das hat den Vorteil, dass die Kolleginnen und Kollegen ihre bereits vor Ort gemachten Erfahrungen als Rückmeldung mit in den Lehrgang einbringen können. Der Schwerpunkt sollte stets auf die Praxis gelegt werden! Wann bekommen Pädagogen denn im normalen Inlandsschuldienst nach der Referendarzeit nochmals die Chance, ohne Zeit- und vor allen Dingen Notendruck gemeinsam Unterricht zu planen, durchzuführen und anschließend konstruktiv-kritisch darüber zu sprechen? Auch ich lerne bei jeder Fortbildung immer noch dazu! Daher bin ich auch immer derjenige, der, sofern ich dabei sein kann, den ersten Unterrichtsversuch präsentiert.

Nach meinen Beobachtungen und meiner langjährigen Erfahrung mit Lehrgängen sind die Lehrerinnen und Lehrer, die sich für den Auslandsdienst gemeldet haben, besonders moti-

Rainer E. Wicke Kurzbiografie

- 1948 geboren und aufgewachsen in Kassel/Land Hessen.
- 1967 Abitur an der Albert-Schweitzer-Schule Kassel.
- 1969 Aufnahme des Studiums an der Justus Liebig Universität Gießen. Studienrichtung Philologie: Englisch und Sport.
- 1972 Assistant Teacher in Walton-upon-Thames/England.
- 1974 Erstes Staatsexamen für das Höhere Lehramt.
- 1976 Zweites Staatsexamen für das Höhere Lehramt an Gymnasien.
- 1976–1979 Lehrer an der Gesamtschule Lich/Hessen.
- 1979–1987 Leiter des Gymnasialzweiges an der Gesamtschule Felsberg.
- 1987–1990 Fachberater für Deutsch als Fremdsprache in Edmonton, Alberta und Vancouver, B.C. Canada.
- 1991–1992 Lehrauftrag am Fachbereich DaF der GhK Universität Kassel
- 1990–1992 Leiter des Real- und Gymnasialzweiges an der Gesamtschule Borken/Hessen.
- 1992–2000 BVA/ZfA: Referent für Vorbereitung und Fortbildung für Deutsch als Fremdsprache für Lehrer, die an den von der BRD geförderten Schulen im Ausland tätig werden.
- 2000–2003 Fachberater mit Sonderaufgaben in Brno, Tschechische Republik.
- Ab 2003 Koordinator der weltweiten Fortbildung im BVA/ZfA.

viert und kreativ. Vielleicht liegt es an dem Erwartungsdruck, im Ausland mehr leisten zu müssen als zu Hause, wo man schnell in den lähmenden Alltagstrott verfällt?

Eine gelungene Maßnahme der Zentralstelle zur Dezentralisierung der Fortbildung war die Gründung der weltweiten 29 REFO-Zentren. Diese Zentren arbeiten selbstverantwortlich, denn sie können ja auch am ehesten beurteilen, „wo der Schuh drückt" und entsprechende Schwerpunkte in der Fortbildungsarbeit setzen. Die regionalen Fortbildungskoordinatoren (ReFoKo) sammeln z. B. aus den assoziierten Schulen Vorschläge, ob der Schwerpunkt für Veranstaltungen eher im DaF- oder in einem anderen Bereich liegen soll. Das Programm wird dann in den Sitzungen des jeweiligen Pädagogischen Beirates, der aus den Direktoren der zugeordneten Schulen besteht, verabschiedet. Die Zentren können auch untereinander von ihrer Arbeit profitieren. Wird z. B. in Rumänien Handlungsbedarf bei der Frage entdeckt, was man für die Verbesserung des Literaturunterrichts tun kann, so kann das auch relevant für die Arbeit an anderen Standorten sein. In einem anderen Zentrum wird vielleicht festgestellt, dass die spanischsprachigen Ortskräfte besser unterstützt werden müssten. Es ist aus meiner Sicht zu begrüßen, dass sich die Zentralstelle von der Vorstellung trennte, diese Fortbildung zentral von Köln aus organisieren zu wollen, da die Gestaltung durch die Zentren in Abstimmung mit der ZfA einerseits eine höhere Effektivität für die Abnehmer garantiert und andererseits eine breite Palette an interessanten Veranstaltungen angeboten wird, deren Ergebnisse im Zeitalter der elektronischen Medien weltweit ausgetauscht werden können.

Eine weitere Chance der derzeitigen Organisation sehe ich daher darin, dass unsere REFO-Zentren ein globales Netzwerk und eine Austauschbörse für Ideen darstellen, um die uns viele Institutionen, die sich z. B. mit DaF befassen, beneiden. Ich selber sehe mich in diesem Zusammenhang am liebsten als eine Agentur: Ich mache die Zentren auf die Arbeit der anderen aufmerksam, wenn ich mitbekomme, dass sie sich zu einer speziellen Fragestellung untereinander austauschen können.

Stichwort: Verbände

Verbände, also auch den VDLiA, dessen Mitglied ich seit 1999 bin, hat die Zentralstelle immer als Partner gesehen. Partner können unsere Aufmerksamkeit auch oder gerade mit kritischen Kommentaren konstruktiv auf den „blinden Fleck" lenken, der uns vielleicht in unserer Arbeit nicht aufgefallen ist. Daher wird auch die Zeitschrift des VDLiA in der ZfA stets mit Interesse gelesen.

Mein Schlusswort an die Leser der Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland"

Alle Lehrerinnen und Lehrer, die sich für den Auslandsschuldienst entscheiden, kann man nur zu diesem Schritt beglückwünschen, denn sie werden wertvolle Erfahrungen in jeglicher Hinsicht sammeln können. Diese Tätigkeit setzt neue Kräfte frei und verändert positiv.

Angst vor dem so genannten Kulturschock brauchen diejenigen am wenigsten zu haben, die mit Empathie ihre Tätigkeit aufnehmen. Wichtig ist aus meiner Sicht die Fähigkeit, sich mit anderen zu identifizieren und die Bereitschaft, die ausländische Kultur als Chance für die Erweiterung des persönlichen Horizontes zu erleben. Beobachten, auch vergleichen, aber nicht aus typisch deutscher Sicht werten, ist im Rahmen des interkulturellen Lernens angebracht. Warnen will ich daher vor der Einstellung des „chez nous", meistens auch noch versehen mit einem vorangestellten „aber": „Aber bei uns haben wir das immer so gemacht." Nur ein Beispiel aus meiner Erfahrung: Ich bin stets ein Verfechter des modernen kommunikativ-interkulturellen Fremdsprachenunterrichts gewesen, habe aber im Rahmen meiner Auslandstätigkeiten erfahren müssen, dass auch der so genannte traditionelle Unterricht durchaus beachtliche Erfolge verzeichnen kann. Daher lautet meine Empfehlung: Nicht missionieren, sondern Traditionelles und Bewährtes mit dem Neuen verbinden, wenn dies möglich ist.

(Stichwortgeber war St. Schneider, der Rainer E. Wicke für die Gastfreundschaft, das Gespräch und die dafür an einem freien Samstag zur Verfügung gestellte Zeit herzlich dankt!) ◀◀

Regionalgruppentreffen im Norden

Schüler berichten über Studienreise ins Emirat Sharja

H. & L. Rheinberger

Traditionsgemäß trafen sich ehemalige Auslandslehrer von Schleswig-Holstein und Hamburg zu ihrem Herbsttreffen am 7. Oktober 2006 in Rellingen, um wie üblich in entspannter Atmosphäre Erfahrungen über ihre Tätigkeiten und Erlebnisse rund um den Globus und über Verbandsinterna auszutauschen.

Es hatten sich auch einige junge Kollegen eingefunden, die die Gelegenheit nutzten, sich über Möglichkeiten einer Vermittlung in den Auslandsschuldienst zu informieren. Es stellte sich auch ein Student vor, der gerade seine Examensarbeit über das Auslandschulwesen schreibt – der VDLiA wird also auch im universitären Bereich wahr- und ernstgenommen!

Höhepunkt und quasi das Sahnehäubchen des Treffens war diesmal der Bericht von Schülern des Geographie-Leistungskurses einer Hamburger Schule, die unter der Leitung ihres Lehrers und VDLIA-Vorstandsmitglieds Dr. Hans-Jürgen Peleikis eine Studienreise ins Emirat von Sharja durchgeführt hatten (vgl. Bericht im DLiA Nr. 3/06). Sie schilderten in erstaunlich souveräner und distanziert-kritischer Art Entstehungsgeschichte, Verlauf und Ertrag der Studienreise. Mithilfe einer Powerpoint-Präsenta-

Obere Reihe: Frau Degenhard, Frau Breyer-Rheinberger, Frau Baier; mittlere Reihen: Frau Peleikis, Herr Schmidt, Herr Curt (mit Kind), Herr Dr. Peleikis, Herr Puck u. Partnerin, Frau Koge, Herr Friedrich, Frau Jasser, Frau Beyer; untere Reihe: Herr Burghardt, Herr Degenhard, Herr Jasser, Herr Baier, Frau Schmid, Frau Burghardt, Herr Möller, Herr Beyer

tion wurden touristische Sehenswürdigkeiten, beeindruckenden Infrastrukturmaßnahmen, und Treffen mit einheimischen Schülerinnen und Schülern und hohen Würdenträgern anschaulich gemacht. Vor allem berührten uns Zuhörer die Erzählungen über das Knüpfen von persönliche Beziehungen zu Gleichaltrigen in Sharja. Wenn sich auch keiner der Schüler zum momentanen Zeitpunkt vorstellen kann, in Sharja zu studieren – trotz großzügiger Ausstattung der Universität sind die Unterschiede im Lebensstil doch recht groß –, so ist doch fast jeder entschlossen, die Bekanntschaften durch Pflege der Kontakte und evtl. durch künftige Besuche aufrechtzuerhalten. Bis dahin werde rege gemailt.

Der Vorsitzende der Regionalgruppe, Manfred Burghardt, dankte den Schülern für ihren lebendigen Bericht und erhielt selbst von den Teilnehmern des Herbsttreffens viel Beifall für seine Organsiationsarbeit.

Das kommende Frühjahrstreffen ist für den 21. April 2007 in Rendburg geplant, zu dem wieder alle Mitglieder, Freunde und Interessierte herzlich eingeladen sind. ◀◀

Was lange währt, wird gut

Nach rund einem Jahr Arbeit sind die Ehrennadeln in Silber und Gold für langjährige Verbandsmitglieder fertig

Sarah Böhme

„Ob ich nicht Lust hätte, Ehrennadeln oder ähnliches für den Verband zu entwerfen?“, meinte unser Freund Thomas Lother am Telefon. Als noch junge Selbständige war ich freilich positiv überrascht von diesem Gedanken.

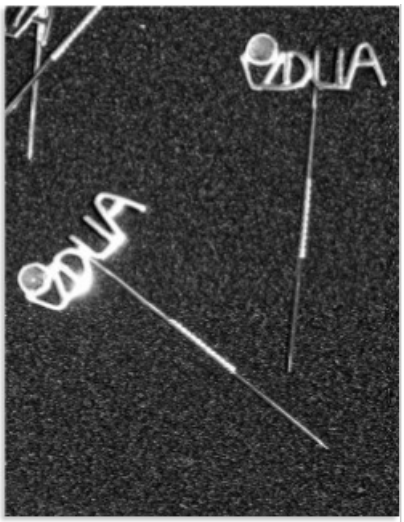
Nachdem ich 2003 meinen Abschluss als Goldschmiedin gemacht hatte, habe ich mich 2004 entschlossen, mich als freischaffende Schmuckgestalterin selbständig zu machen. Der Meisterbrief war kurz zuvor als Voraussetzung für die eigenständige Ausübung des Berufes abgeschafft worden und so stand jungen Kreativen nichts mehr im Wege.

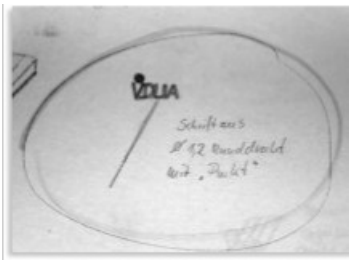
Sandra Böhme bei der Arbeit

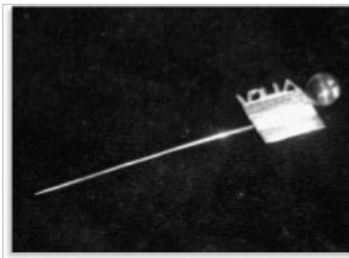
Ich fertigte zunächst Schmuckstücke nur nach Kundenwunsch an in meiner eigenen kleinen Werkstatt. Später hatte ich die Gelegenheit, einige Unikate in einer Galerie und Geschäften in und um Dresden zu zeigen. Nach einem guten Jahr solchen Arbeitens besitze ich nun seit November 2005 einen eigenen kleinen Laden in meiner Heimatstadt Dippoldiswalde. Dort verkaufe ich neben kunsthandwerklichen Dingen aus Glas, Stein, Textil und Holz meinen selbst entworfenen Schmuck, vieles davon in Silber.

In meiner Werkstatt kann ich kreativ sein und so entstanden dort auch die ersten Ideen für eine „angemessene Auszeichnung“ langjähriger Verbandsmitglieder für den VDLiA. Ich hatte von Dr. Thomas Lother eine Broschüre mit dem Logo des Verbandes zugeschickt bekommen. Das Logo sollte es wohl sein. Außerdem sollte der Schmuck für Damen wie Herren tragbar sein. Ein sogenannter Stick-Pin oder Anstecker, oder eine Reversnadel kamen in Frage. Ich zeichnete ein paar Entwürfe beider Varianten und fertigte ein Modell einer möglichen Nadel in Silber.

Der Vorstand entschied sich gegen das Modell, die Flagge war zu abstrakt, der Schriftzug „VDLiA“ und der „rote Punkt“ waren wichtig. Das stellt ein kleines Problem dar. Punkt und Schrift lassen sich zwar zeichnerisch gut nebeneinander platzieren, praktisch muss so eine Nadel aber auch tragbar sein. Nach langem Überlegen zeichnete ich den Entwurf, in dem der „Rote Punkt“ vom „V“ festgehalten wird. Der Kopf der Nadel ergibt einen optisch geschlossenen Eindruck, ist immer noch filigran und nicht zu groß. Mir war dabei immer wichtig, dass man an möglichst keiner Stelle mit der Kleidung hängen bleibt. Schrift und Punkt sind deutlich zu erkennen.







Entwurf (o. r.), goldene Nadeln (l.) und silberne Nadel (r.)

Der Punkt sollte nach den Wünschen des Verbandsvorstandes farbig rot sein. Das hätte eine Email- oder Lackeinlage sein können, kann aber auch ein gefasster roter Edelstein sein.

Für die Serienfertigung, 300 Stück Silber- und 10 Goldnadeln, entschieden wir uns für die knallrote Lackeinlage bei der silbernen Nadel und den echten roten Granat für die goldene Nadel. Nach ausführlichem Kostenvoranschlag und dessen Bestätigung konnte ich nun ein Modell des Nadelkopfes in Silber anfertigen. Damit sich alle Nadeln gleichen, lasse ich die Köpfe gießen. An jedes Kopfstück wird von Hand nach alter Technik eine Nadel angelötet. Nach umfangreichen Versäuberungsarbeiten und Polieren der Nadel kann dann die Lackeinlage eingebracht werden. Die goldenen Ehrennadeln werden vergoldet und jeweils ein echter weinroter Granat eingesetzt.

Sofern Sie also Träger einer solchen Ehrennadel sind, können Sie sicher sein, in jedem Stück steckt reichlich Überlegung und Handarbeit. Kleine Unterschiede zwischen zwei Nadeln sind durch die Fertigung bedingt und ein Zeichen echter Handarbeit.

Am Schluss ein Tipp zur Pflege des Schmuckstücks: Edelmetallschmuck aus Silber und Gold „läuft an“ mit der Zeit, die unedlen Kupferbestandteile der Legierung oxidieren an der Luft. Reinigen Sie Ihr Schmuckstück ab und zu sanft mit Wasser und Seife oder speziellen Reinigungsbädern, oder lassen Sie dies vom Goldschmied tun.

Ich bedanke mich an dieser Stelle noch einmal beim Vorstand des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland und bei Dr. Thomas Lother für die Vermittlung des Auftrages und hoffe, Sie erhalten viele neugierige Fragen und positive Bemerkungen wegen des „Roten Punktes“ an Ihrem Revers. ◀◀

Zur Erinnerung: 28. Hauptversammlung in Stralsund

Freitag, der 3. August 2007
10^{00} Ordentliche Mitgliederversammlung

Tagesordnungspunkt: „Ehrung verdienter Mitglieder und Verleihung der Ehrennadeln“

Seien Sie dabei!

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Wilfried Berger ▪ Nebelhornweg 7 a, 12107 Berlin
Uwe Busanny ▪ Carl-Schurz-Str. 17, 36041 Fulda
Günther Fecht ▪ Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern
Sigrid Gmeiner ▪ Am Hahnenstück 17, 68526 Ladenburg
Kathleen Kroll ▪ Silcherstr., 16 71735 Eberdingen
Anna Barbara Schmidt ▪ Kirchenstr. 46, 81675 München
Gerhard ter Hark ▪ Reembusch 46 d, 22179 Hamburg
Ulrike Warmbier-Panten ▪ Am Weiher 14, 57234 Wilnsdorf-Obersdorf
Dorothee Weis ▪ Pestalozzistr. 19, 79540 Lörrach

Neue Mitglieder (Ausland)

Thomas Bak ▪ DS Sao Paulo
Andrea Bilek ▪ DS Rio de Janeiro
Marc Budenz ▪ DS San Jose
Michael Cordes ▪ DS Montevideo
Maria Fassbinder ▪ Moskau
Fritz Guo ▪ DS Managua
Konstanze Kaufmann ▪ DEO Kairo
Dagmar Leng ▪ Mortensen DS Kopenhagen
Ulrich Lohrbach ▪ DS Santa Cruz
Cornelia Müller ▪ DS Teheran
Michaela Obert-Roth ▪ DS Rio de Janeiro
Christian Roesch ▪ ES Luxemburg
Kerstin Scheffler ▪ DS Quito
Eileen Thomas ▪ DEO Kairo

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Heidi Glause ▪ Ankara
Gerd Obermayer ▪ DS Mexiko-Stadt (Süd)
Richard Reinhold ▪ DS Istanbul
Andrea Richter ▪ DS Windhoek
Annedore Schönborn ▪ DS Sao Paulo
Michael Walter ▪ AFNORTH Brunssum

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Dietrich Bender (DS La Paz) ▪ Georg-Voigt-Str. 62, 35039 Marburg
Dorothea Ernst (DS Lima) ▪ Theodor-Heuss-Str. 33, 63263 Neu-Isenburg
Andreas Goletz-de Ruffray (DSB Kairo) ▪ Reesenbüttler, 22949 Ammersberg
Winfried Hammacher (DS Arequipa) ▪ Im Weidental 10, 64673 Zwingenberg
Isa Heinemann (Temesvar/Rumänien) ▪ Richardstr. 28, 12043 Berlin
Iris Kahmann-Cortés (DS Barcelona) ▪ Wendessener Str. 14, 38300 Wolfenbüttel
Heinrich Kellermann (DS Las Palmas) ▪ Bettina-von-Armin-Ring 5 a, 26131 Oldenburg
Anne Lixenfeld (DS Dublin) ▪ Rothariweg 27, 12103 Berlin
Siegfried Meschede (DS Peking) ▪ Hasenbergstr. 97, 70176 Stuttgart
Herbert Ruf (GSIS Hong Kong) ▪ Pleskovstr. 5, 23564 Lübeck
Christian Wendt (DS Kapstadt) ▪ Bramkampredder 142, 22949 Ammersbek

Liste der Mitglieder, deren Anschrift wir suchen

Sandra Bekloer
Stefanie Bock
Annerose Heidrich
Ester Herrig
Roland Kenschke
Jens Lahme
Herbert Reutter
Nikolaus Schmidt-Salzen
Kurt Warmstein
Simon Wörz

In eigener Sache

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

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Bockmöller, Werner ▪ Elisabeth-Ernst-Str. 31, 59394 Nordkirchen
Böhme, Sarah ▪ Schuhgasse 1, 01744 Dippoldiswalde
Borschel, Edmund ▪ 44 Capital Boulevard, 10044 108 Street, Edmonton, Alberta T5J 5E6 Canada
Brüser-Sommer, Ehlert ▪ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg, Schlossplatz 4, 70173 Stuttgart
Friederich, Dr. Karl-Ernst ▪ Neumattenstr. 29, 79102 Freiburg
Geisler, Johannes ▪ Emser Str. 282 a, 56076 Koblenz
Haataja, Dr. Kim ▪ Pyhäjärvenkatu 5 a, Fin-33200 Tampere
Heß, Hans-Peter ▪ Colegio Alemán (INSALCO), Nuestra Señora del Rosario 850, Las Condes, Casilla 129-Correo 30, Santiago de Chile
Knop, Eckehart ▪ Mohnstr. 7, 49716 Meppen
Krieger, Herbert ▪ Unterer Sand 9, 97877 Wertheim
Kruczinna, Rolf ▪ Kippekausen 123, 51427 Bergisch Gladbach
Meinert, Tom ▪ Markgrafenstr. 51, 78467 Konstanz
Rheinberger, Lothar ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Saerbeck, Andreas ▪ Hohefeldweg 2, 59071 Hamm
Schleif, Dr. Susanne ▪ DEO, P.O. Box 131, ET-12612 Ormann, Kairo
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Vogel, Dr. Susanne ▪ Kurstr. 13–15, 61231 Bad Nauheim
Weber, Andreas ▪ Düsseldorfer Str. 4, 38440 Wolfsburg
Weischer, Heinz ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Wicke, Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal
Wilhelm, Gert ▪ Saint Louis Office at the University of Missouri, St. Louis Center for International Studies, One University Blvd, Saint Louis, MO 63121
Wossidlo, Eckart ▪ Höhenluft 17, 31542 Bad Nenndorf
Wurzer, Peter ▪ DS der Borromäerinnen, 8, Sharia Mohamed Mahmoud, ET-11111 Kairo-Bab el Louk

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

Wollten Sie nicht immer schon einmal auf dieser Seite Ihren Namen abgedruckt sehen?

Nichts leichter als das.

Senden Sie einfach Ihre Beiträge an die Schriftleitung!

2. Weltkongress der Deutschen Auslandsschulen vom 9. bis 11. September 2006 in Kapstadt

Motto: „Bewährtes erhalten – die Zukunft gestalten“

Karlheinz Wecht

Stark gekürzter Auszug aus den Aufzeichnungen von Karlheinz Wecht

Freitag, den 8. September 2006

Gespräch mit dem Vorsitzenden des Schulleiterweltverbandes, Herrn Berg, DS Djidda. Der Schulleiterverband ist an einer engen Zusammenarbeit mit dem VDLiA interessiert. Herr Berg bittet mich, diesen Sachverhalt auf der nächsten VS des VDLiA zu besprechen.

Samstag, den 9. September 2006 – Vormittag

1. Alumni Arbeit im Ausland (Löchelt)

Als einen wichtigen Beitrag für eine Aktivierung der ehemaligen Schüler einer Auslandsschule stellt Herr Löchelt und Herr Werner (DS Rom) die Alumniarbeit der Deutschen Schule Rom vor. Die zufälligen Klassentreffen, die nötigen gemeinsamen Erinnerungen sollen per Internet organisiert werden.

Die DS Rom verwendet ein Portal (http://dsrnet.alumniportal.org) mit dem eine aktive Alumniarbeit organisiert werden kann.

2. Französische Zentrale für den Auslandsschuldienst (AEFE)

Auch in Frankreich gibt es eine Zentrale für den Auslandsschuldienst. Herr Bernard Voiseur, Leiter der Europaabteilung des französischen Auslandsschulwesens und ehemaliger Leiter der französischen Schule in Berlin stellt seine Organisation vor.

Herr Voiseur ruft zur Zusammenarbeit auf: gemeinsame Abschlussprüfung (AbiBac) wäre anzustreben.

Herr Köhler (BLASchA) berichtet in der abschließenden Debatte über die Reformbestrebungen bei den Europaschulen; die 13 ES haben zur Zeit noch ein höheres Budget als alle deutschen Auslandsschulen zusammen.

3. Neustrukturierung der ZfA (Wegmann)

Herr Wegmann berichtet von einer geplanten Neustrukturierung der ZfA.

Tanzgruppe bei der Schlussveranstaltung

4. Standardisierter SL Jahresbericht

Mitglieder des Bundestages und AA verlangen immer mehr eine standardisierte Darstellung der Jahresberichte

Samstag, den 9. September 2006 – Nachmittag

5. Deutsches Internationales Abitur (Köhler, BLASchA Vorsitzender)

In Zukunft wird das Deutsche Internationale Abitur als *Zentralabitur* angeboten werden.

6. PQM (Wegmann)

Ab dem Schuljahr 2008/2009 sind Schulinspektionen in einer Pilotphase möglich, ab 2010 sind sie verbindlich.

7. Fremdsprachen Früherwerb

Herr Löchelt stellt ein Projekt der DS Johannisburg vor, das er als ehemaliger SL initiiert hat. Mit wiss. Begleitung wurde ab 2002 im Kindergarten der Spracherwerbsprozess spielerisch und methodisch/systematisch durchgeführt.

Sonntag, den 10. September 2006
Eröffnungsveranstaltung

Die südafrikanische Erziehungsministerin hält einen bemerkenswerten Vortrag, in dem sie die Vorteile der deutschen Schulen für ihr Land beschreibt. Besonders dankbar ist sie, dass die deutschen Schulen auch während der Apartheid farbige Kinder aufgenommen haben.

- *Vortrag des Staatsministers im Auswärtigen Amt, Georg Boomgaarden*: Titel: „Das Auslandsschulwesen im Rahmen der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik“
- *Vortrag der hessischen Kultusministerin Karin Wolff als Beauftragte der KMK für das Auslandsschulwesen:*
  u.a.: Das Auslandsschulwesen ist quasi das 17. Bundesland innerhalb der KMK: Sprachkompetenz ist ein wesentlicher Aspekt …
  Der hessische Finanzminister hat zugestimmt, dass die Sozialleistungen vom Bund nicht eingefordert werden *(großer Beifall im Plenum)*
- Grußworte Dr. Jensen vom BVA und der Leiterin der AEFE, dem französischen Pendant der ZfA

Der WDA bei der Arbeit

Karlheinz Wecht zu Beginn der Tagung

- Jorge Pulido, Vorsitzender des WDA betont die guten Leistungen des Auslandschulen. Er fordert die Teilnahme der Schulen am PISA Test und prophezeit hervorragende Ergebnisse.
- *Vortrag des Präsidenten des DIHT, Herr Ludwig Georg Braun:* (Einleitung: Eine deutsche Auslandsschule trägt den Namen [DS La Paz „Mariscal Braun“] seines Großonkels!)
  u.a. : Der DIHK lobt Preis aus (100.000 Euro) für besondere Innovationen der Schulen: Der Preis soll beim parlamentarischen Abend des DIHKT übergeben werden.
- *Podiumsdiskussion* (Wolff, MdB Mark, Mehring DS Den Haag, MinDir Schnelle AA, Wendt) Moderatoren: Pulido, Lauer

Montag, den 11. September 2006

Arbeitskreise:

1. Förderkonzept Lateinamerika (Lauer, Theis)
2. Studienstandort Deutschland (Moderation Köhler): MinDir Schnelle, DAAD Herr Hettiger, Prof Bausch
3. Podiumsdiskussion PQM

Schlussveranstaltung

Deutsch im Fachunterricht (DFU) – Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG)

Nachdem es im Heft 4/2006 schwerpunktmäßig um das Deutsche Sprachdiplom ging, informiert Sie das aktuelle Heft 1/2007 über eine weitere Spezialität unserer täglichen Arbeit an Auslandsschulen. So wie auch gestandene Germanisten beim Wechsel in den Auslandsschuldienst nicht ohne Weiteres Deutsch als Fremdsprache (DaF) aus dem Ärmel schütteln können, wenn sie nicht zusätzlich die Fremdsprachendidaktik und -methodik durch das Studium von Englisch, Französisch oder einer anderen Fremdsprache gelernt haben, so ist Fachunterricht in deutscher Sprache vor nicht muttersprachlichen Schülern für alle Kolleginnen und Kollegen an den Auslandsschulen auch eine neue Herausforderung.

Zu meiner Zeit als Auslandslehrer nannte man diese Lernrichtung „Deutsch im Fachunterricht“ (DFU). Dazu habe ich auch noch eine alte Tischvorlage für eine Fachkonferenz aus meiner Zeit als Fachleiter gefunden.

Tischvorlage für die Gesamtkonferenz am 22.11.95 an der DS Las Palmas

Gegenüberstellung der Lernziele des Deutschunterrichts und des deutschsprachigen Fachunterrichts:

Lernziele des Fremdsprachenunterrichts an den DS :

1. die Sprache lernen
2. zu informieren (Landeskunde, Literatur)
3. zu erziehen (Arbeitstechniken, Propädeutik)

Lernziele des (deutschsprachigen) Fachunterrichts an den DS :

1. die (Fach)sprache lernen
2. Fachkenntnisse erlangen
3. Fachaufgaben lösen

Das bedeutet für den Unterricht in DaF (Deutsch als Fremdsprache) und im DFU (deutschen Fachunterricht) :

Förderung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit :

VOKABULAR | FACHVOKABULAR | GRAMMATIK | REDEWENDUNGEN für U-Gespräche jeder Art

Daraus ergibt sich als Konsequenz das Lernziel Nr. 1 für alle Fächer:

Verbesserung der sprachlichen Kompetenz unserer (m)Schüler durch:

1. (Selbst)kontrolle der Lehrersprache
   (Was können die Schüler der betr. Klasse überhaupt verstehen ?)
2. unerläßliche Verbesserung (sprachlich falscher) Schüleräußerungen
   (nichts Falsches unkorrigiert lassen)

[hiersu eine tabellarische Gegenüberstellung der zwei möglichen Ansätze (aus : Wögeding, Zielsprache Deutsch 1992)]

	Äußerer Faktor	Äußerer Faktor
Lernprozessuales Lernziel	Vermittlung der fachlichen Kompetenz mit Hilfe der Sprachkenntnisse	Vermittlung der fachlichen und der sprachlichen Kompetenz
Methodischer Weg	Vermittlung der Fachinhalte in zweigleisiger Verschränkung der Texte zwischen der Lehrersprache	Vermittlung der Fachinhalte in zwei getrennten Fachgebiete: fachsprachliche Phänomene nur selten und lehrgangsgerecht
Inhaltlicher Bezugsrahmen	Die lehrersprachlichen Texte werden durch den Lehrer (bzw. den eingeladenen Fachwissenschaftler) mündlich vorgetragen und erklärt	Das Fachliche tritt in die Lage zu erst verzögert, lehrgangsmäßiger Spracherwerbes in Gleichzeitigkeit
Zielgruppe sprachlicher Defizite	Fachsprachliche Phänomene werden bei auftretenden Fragen eingeschoben (bedarfsbezogen)	Fachsprachliche Phänomene werden (vorwiegend) vorher geplant und vom Lehrer eingeführt, aber allerdings – den Lehrgangsmodi entsprechend
Grundsätzlicher Verwendungsbezug	Die sprachwissenschaftlichen Grammatiken sind – wie der Fachwortschatz eingeschoben – in dieser spezifischen Funktion (Fachsprache = Lernzielgegenstand)	Die sprachwissenschaftlichen Grammatiken sind – wie der Fachwortschatz – in einer eigenen Unterrichtsphase lernzielgerechtes Sprachlernen und bei erst derzeitigen Gelegenheiten aus der Alltagskommunikation entnommen

möglische organisatorische Umsetzung : (Vorschläge des Kollegiums :)

Auf den folgenden Seiten lesen Sie Wissenswertes zur Weiterentwicklung von DFU zu CLILiG.

Warum CLILiG?

Ein Blick in die Hintergründe und Zielsetzungen einer europäischen Erhebung zum integrierten Sprach- und Fachlernen auf Deutsch

Kim Haataja

Abstract

In den vergangenen Jahren hat sich das integrierte Sprach- und Fachlernen (CLIL – s. Kasten) in der europäischen Sprachbildungspolitik nach und nach zu einer festen Größe entwickelt. Bereits vor der Jahrtausendwende sind in (und zwischen) verschiedenen europäischen Ländern Entwicklungsprojekte durchgeführt worden, in denen der CLIL-Ansatz von unterschiedlichen Perspektiven ausgehend thematisiert worden ist – allerdings fast ausschließlich mit Blick auf die Ziel- und Arbeitssprache Englisch. In den aktuellen Diskussionen um eine zeitgemäße Entwicklung der europäischen Schulbildung und vor allem des dortigen ‚Mehrsprachenerwerbs‘ wird jedoch der Ruf nach einer stärkeren Berücksichtigung weiterer Sprachen auch im Kontext des integrierten Sprach- und Fachlernens immer lauter – und dies natürlich nicht zu Unrecht.

Im vorliegenden Beitrag wird ein Überblick über die Hintergründe und Zielsetzungen einer

Studie gegeben, in der das integrierte Sprach- und Fachlernen in deutscher Sprache (CLIL in German, CLILiG) im Mittelpunkt steht. 13 Institutionen aus 11 europäischen Ländern arbeiten zur Zeit an einem von der EU-Kommission (Bildung und Kultur) geförderten Entwicklungsprojekt, in dem in drei sukzessive erfolgenden Arbeitsschritten – Bestandsaufnahme, Qualitätsanalyse, Konzeptentwicklung – eine Grundlage erstrebt wird für eine nachhaltige Entwicklungsarbeit des deutschsprachigen CLIL in Europa. Besondere Aufmerksamkeit verdienen dabei a) die Stärkung von Präsenz des Deutschen als Ziel- und Arbeitssprache in den allgemeinen Entwicklungsbemühungen des CLIL-Ansatzes, sowie außerhalb der Fachkreise u. a. mittels neuer und vielfältigerer Formen der Öffentlichkeitsarbeit, b) die Einführung bzw. Erprobung des CLILiG in Ländern und Regionen, in denen bisher kein deutschsprachiger CLIL angeboten wird, sowie c) die Intensivierung der Zusammenarbeit in der Entwicklung von Lehreraus- und -fortbildungsstrukturen, sowie im Bereich der CLIL(iG)-Forschung über Grenzen hinweg.

An dieser Stelle gilt es vor allem auf die Hintergründe der CLILiG-Studie einzugehen, und anschließend den gegenwärtigen Stand und die wichtigsten noch auszuführenden Arbeitsschritte des Projekts zu umreißen. Zum Schluss werden auf der Grundlage der momentan vorliegenden Ergebnisse einige Empfehlungen für die künftige Entwicklungsarbeit des CLIL-Ansatzes diskutiert, und zwar vor allem – aber nicht nur – mit Blick auf die Zielsprache Deutsch.

1. Hintergründe der Studie

Im Grunde können an dieser Stelle drei verschiedene Faktoren angeführt werden, die für die Vorbereitung und Profilierung der CLILiG-Studie von erstrangiger Bedeutung gewesen sind. Es lohnt sich hier zunächst einmal einen Kurzüberblick über den Gesamthintergrund zu geben und die drei Aspekte anschließend noch einzeln zu besprechen. Da die in Finnland durchgeführte Untersuchung für die Vorbereitung der CLILiG-Studie eine erste empirische Evidenzbasis geliefert hat, soll sie hier etwas detaillierter berücksichtigt werden.

CLIL

Content and Language Integrated Learning (CLIL). Mit Blick auf den in einer anderen Sprache als der Erstsprache (L1) der Lerner erteilten Fachunterricht in den sog. nichtsprachlichen Fächern hat sich im europäischen Raum während der letzten Jahre das englische Akronym CLIL als Oberbegriff etabliert. Je nach Intensität, Umfang und Zielsetzungen des jeweiligen Verfahrens, sowie den dieses umgebenden sprachlichen Verhältnissen in den einzelnen Regionen und Ländern wird der (in etwa) selbe Sachverhalt auch als bilingualer Unterricht, fremdsprachiger Fachunterricht, zweisprachiger Unterricht, Sprachimmersion, Sprachbad, Sprachdusche usw. bezeichnet. Eine gelungene deutschsprachige Übersetzung des CLIL liegt mittlerweile mit der Bezeichnung „integriertes Sprach- und Fachlernen“ vor. Für das hier zu diskutierende Entwicklungsprojekt wurde aus organisatorischen Gründen und primär um der terminologischen Transparenz willen der englischsprachige Titel CLILiG gewählt.

(1) Den allerersten und zugleich bedeutsamsten Anstoß für die Planung der Erhebungsstudie haben die Ergebnisse einer wissenschaftlichen Untersuchung über den schulischen Erwerb des gesprochenen Deutsch in Finnland gegeben. Rezeptive und produktive Fertigkeiten des gesprochenen Deutsch wurden bei L1-finnischsprachigen Lernern in verschiedenen Varianten des Deutschunterrichts und solchen des deutschsprachigen CLIL-Unterrichts unter die Lupe genommen und miteinander kontrastiert. Die für den CLIL-Ansatz tendenziell erfreulichen Ergebnisse haben jedoch auch den Schluss nahe gelegt, dass für eine sachgerechte Entwicklung und künftige Qualitätssicherung des deutschsprachigen CLIL in Finnland Kooperationen im nationalen *und* transnationalen Rahmen vonnöten sein werden. Ferner ist an mehreren Stellen deutlich geworden, dass

das Deutsche als Ziel- und Arbeitssprache in der CLIL-Forschung generell bisher kaum Berücksichtigung findet, dies aber unbedingt erfahren muss, gilt es die Präsenz des Deutschen künftig sowohl in der CLIL- und Immersionsforschung, wie auch überhaupt als eine Fremdsprache zu stärken, welche – gerade auch ihrem äußeren Image nach – im schulischen Rahmen in variantenreichen, inhaltlich vernünftigen und lernergerechten Formen vermittelt und erworben werden kann.

(2) Als einen zweiten Einflussfaktor für die Profilierung der Studie lassen sich die sprachbildungspolitischen Entwicklungen auf der gesamteuropäischen Ebene anführen. Gerade zur Zeit der oben genannten Untersuchung sind in der europäischen Bildungspolitik nämlich diverse Bemühungen um Bewahrung der Sprachenvielfalt und eine qualitativ hochwertige und vielfältige schulische Fremdsprachenerziehung immer stärker in Erscheinung getreten. Die bereits im sog. Weißbuch der Bildung (Europäische Kommission, 1995) artikulierte L1+2-Konstellation, laut welcher alle Bürgerinnen und Bürger Europas künftig neben der jeweiligen Erstsprache (L1) von einem möglichst frühen Alter an Fertigkeiten in mindestens zwei weiteren Sprachen erwerben sollten, hat neben anderen Plädoyers (wie etwa dem zur Stärkung der Mobilität und der Pflege interkultureller Beziehungen in Europa) bei Entscheidungsträgern der Sprachbildungspolitik quer durch Europa in signifikantem Maße Aufmerksamkeit erfahren und vielerorts zur Überprüfung vom *status quo* der schulischen Fremdsprachenvermittlung geführt. In einigen Ländern sind als Folge hiervon auch umfassende Entwicklungsmaßnahmen in die Wege geleitet worden. So u.a. in Finnland, wo das KIMMOKE-Projekt[1] zur Entwicklung und Vervielfältigung des schulischen Fremdsprachenunterrichts dank seinem Umfang und dem Profil seiner Implementierung nicht zuletzt auch dazu beigetragen hat, dass die oben (unter 1) erwähnte Untersuchung überhaupt verwirklicht werden konnte.

(3) Keineswegs unwesentlich ist für die Vorbereitung der CLILiG-Erhebung schließlich die allgemeine Situation des Deutschen als Schulfremdsprache in Europa – und auch darüber hinaus – gewesen. Statistische Informationen über den deutlichen Rückgang der Deutschlernerzahlen in den ersten Jahren des neuen Jahrtausends (u.a. in Finnland und Norwegen) parallel zu Beobachtungen zur steigenden Popularität des Englischen als erster Fremdsprache, sowie insbesondere zu den Erfolgen des CLIL-Ansatzes in unterschiedlichen Ziel- und Arbeitssprachen haben die bereits ohnehin vorhandene Überzeugung gestärkt, dass eine europaweite Bestandsaufnahme zum deutschsprachigen CLIL nicht nur notwendig ist, sondern auch möglichst bald realisiert werden muss: Angesichts der momentan eher bescheidenen Popularität des Deutschen als Fremdsprache und der stets steigenden Wahrnehmung von – allerdings meistens nur mit Englisch assoziierten – Vorteilen und Annehmlichkeiten der CLIL-Erziehung müsse doch überprüft werden können, ob nicht gerade der CLIL-Ansatz bei einer sachgerechten Umsetzung Wege dazu eröffnen könnte, solche Unzulänglichkeiten der schulischen (Fremdsprachen-)Erziehung zu überwinden, die in letzter Zeit z.B. in Nordeuropa im Zusammenhang mit der Kritik am Fremdsprachenunterricht besonders oft dem Deutschunterricht nachgesagt werden: Eine zu starke Fokussierung des Unterrichts auf formal-strukturelle Aspekte der Sprache (d.h. auf Sprach*wissen*), ein deutlich unzureichender Einsatz der Zielsprache im Unterricht (sprich, fehlende Variabilität bzw. Beweglichkeit in der ZS-Verwendung seitens der Lehrpersonen), sowie Phantasielosigkeit und fehlende Wirklichkeitsnähe bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten und -methoden – etwa im Gegensatz zum Englischunterricht. Darüber hinaus müsse auf der gesamteuropäischen Ebene berücksichtigt werden, dass auch der *deutschsprachige* CLIL überall dort, wo er bereits stattfindet, trotz starken Entwicklungsbedarfs bereits heute in aller Regel überaus erfolgreich ist, und dass selbst (oder besser: gerade) ein näheres Kennenlernen solcher erfolgreichen CLIL-Umgebungen womöglich einen Beitrag dazu leisten könnte, Vorurteile und fälschliche Vorstellungen von Leichtig- oder Schwierigkeit des

1 Zur Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache im KIMMOKE-Projekt, vgl. Domisch, 2001.

schulischen Fremdsprachenerwerbs bzw. des integrierten Sprach- und Fachlernens zu beseitigen, und zwar vor allem bei Repräsentantinnen und Repräsentanten der Entscheidungsinstanzen, die das schulische Fremdsprachenangebot jeweils mit bestimmen und dort die Implementierung der in der europäischen Sprachbildungspolitik propagierten Schwerpunktsetzungen ermöglichen, oder eben auch nicht. Mit Blick auf die oben angesprochenen Tendenzen des Deutschen als Schulfremdsprache genügt es nämlich nicht zu wissen, *dass* die Lernerzahlen im Sinken begriffen sind. Viel eher müssen natürlich Fragen danach gestellt werden, *warum* es so ist.

1.1 Studie zur Entwicklung mündlicher Sprachfertigkeiten in DaF-Unterricht und CLILiG in Finnland

In der oben bereits kurz angesprochenen Untersuchung (Haataja, K. 2005 a, 2005 b) wurden rezeptive und produktive Fertigkeiten der mündlichen Sprachbeherrschung bei Lernern beobachtet, die Deutsch als erste Fremdsprache (L2) im fünften Lernjahr unter zielsprachlich verschiedenen curricularen Bedingungen und im Wirkungsbereich unterschiedlicher schulischer Lernumgebungen in Finnland erwerben. 11 Versuchsgruppen (Vgr) und insgesamt knapp 200 10- bis 14-jährige Deutschlerner (n = 197) aus ganz Finnland konnten im Rahmen der Studie ihre mündlichen Fertigkeiten in Deutsch auf die Probe stellen. Für die Zwecke der Studie wurden diese 11 Vgr in vier Kategorien untergliedert. Entsprechend umfasste das Gesamtsample der Untersuchung folglich 1) drei Vgr aus dem Bereich des ‚theoriebasiert-formellen' (‚herkömmlichen') DaF-Unterrichts (TDU), 2) zwei Vgr aus einem intensivierten (d. h. um eine wöchentliche Unterrichtseinheit verstärkten) ‚theoriebasiert-formellen' Deutschunterricht (IDU), 3) vier verschiedene Vgr, die neben dem DaF-Unterricht in einer jeweils unterschiedlichen CLIL-Variante an „rein" finnischen Schulen auch deutschsprachigen Fachunterricht besuchen, sowie 4) zwei Vgr von der Deutschen Schule in Helsinki (DSH), die eine aus dem Kontext eines vollständig deutschsprachigen Unterrichts (sog. DaM-Zweig) die andere wiederum aus dem des zweisprachigen Curriculums (sog. DaF-Zweig), in dem der deutschsprachige Unterricht nach einer intensiven zielsprachlichen Vorbereitung in der vierten bzw. fünften Jahrgangsstufe einsetzt. An zwei aufeinander folgenden Tagen haben sämtliche Versuchspersonen (Vpn) sowohl an einem rezeptiven, als auch einem produktiven Testteil teilgenommen. Rezeptive Fertigkeiten wurden mittels eines 45-minütigen Hörverstehenstests in einer Klassensituation abgenommen, die mündliche Produktion hingegen auf der Grundlage von drei verschiedenen Aufgaben in einem 12-minütigen Einzelinterview überprüft.

Die Tabellen auf Seite 22 bieten einen Überblick über die Struktur des hier eingesetzten Testverfahrens (Tab. 1) sowie über das Gesamtsample (Tab. 2):

Aufgrund der Schwerpunktsetzung der vorliegenden Diskussion kann hier weder auf die Einzelheiten des Gesamtsamples dieser Untersuchung noch auf die Spezifika in den Leistungen bzw. unterrichtsmethodischen Präferenzen etwa des DaF-Unterrichts in „reinen" DaF-Gruppen gegenüber CLIL-Umgebungen uvm. näher eingegangen werden (vgl. hierzu z. B. Haataja, 2005 b). Selbst bzgl. der Leistungen der DFU- bzw. der DSH-Vgr (s. Kursivdruck in der Tab. 2) lassen sich hier nur einige der Charakteristika und Ergebnisse heranziehen, die die Notwendigkeit und Funktion einer grenzüberschreitenden Bestandsaufnahme zu deutschsprachigem CLIL und dessen transnationalem Entwicklungspotential besonders deutlich gemacht haben. Insofern, als die graphischen Darstellungen jedoch auch Informationen zu den Testleistungen weiterer Vgr (TDU- und IDU-Vgr) enthalten, können diese kurz mit kommentiert werden.

Für die Leistungen der CLIL-Vgr (DFU und DSH) im oben angesprochenen Testverfahren können hier exemplarisch die Ergebnisse jeweils einer Rezeptions- und Produktionsaufgabe dargestellt werden. Im Bereich der Rezeption lässt sich z. B. das global-selektive Hörverstehen anhand der Aufgaben 1.a und 1.b. (vgl. Tab. 1) veranschaulichen, für die Produktion kann wiederum die Bildbeschreibung ausgewählt werden. Da in den beiden Fertigkeitsbereichen hiermit Aufgaben zur Diskussion stehen, die auf Bild-

Hörverstehen	Mündlicher Ausdruck
1. a. Äußerungen zu einer Bildvorlage ● Einstiegsaufgabe ● Detailliertes Verstehen kurzer zielsprachlicher Äußerungen zu einem Bild ● Alternativantworten (ja/nein/weiß ich nicht) ● Bekannter Inhalt aus einem direkten Erfahrungsbereich der Vpn *1. b. Bildgeschichte* ● Steigerung des Schwierigkeitsgrades durch die sprachliche Fülle (Redundanz) ● Globales / selektives Hören und Verstehen ● Bestimmung der Bilderreihenfolge nach zweimaligem Hören des Textes *2. Lautdiskrimination bei Einzelwörtern* ● Diskriminierendes Hören und Verstehen ● Zuordnung von Laut- und Schriftbildern (vgl. orthoepische Kompetenz) ● Separate Erfassung von Vokalen und Konsonanten ● Erkennen phonetisch-phonologischer Besonderheiten der ZS (kontrastiv zur AS) *3. Lautdiskrimination im Kontext* ● Diskriminierendes Hören und Verstehen in einem Textkontext ● Erweiterung der vorausgehenden Aufgabe ● Einbezug lexikalischer und orthographischer Sprachbeherrschung in eine diskriminierende Höraufgabe ● Explizite Berücksichtigung besonderer phonetischer Eigenschaften der L2 (auf der Grundlage der L1-Finnisch) ● Wortschatz geht tlw. über das Lernstadium hinaus (u. a. durch Berücksichtigung fester Wendungen, Umgangssprache und Idiomatik der ZS) ➛ Überprüfung phonetischer und orthoepischer Fertigkeiten	*1. Freies Gespräch* ● Einstiegsaufgabe ● Kurzvorstellung ● Wählbares Zweitthema aus der eigenen Erlebniswelt der Vpn ● Kombinierte Hör-und Sprechaufgabe durch Fragen des Prüfers (conversing) *2. Bildbeschreibung* ● Steigerung des Schwierigkeitsgrades durch eine partielle Lenkung, spezifischen Wortschatz und eine inhaltliche Vielfalt ● Inhalte dem Lernstadium der Vgr angepasst, tlw. spezifischer Wortschatz erforderlich ● Integration artikulatorischer ZS-Spezifika (und orthoepischer Kompetenz) in den Kontext einer Bildbeschreibung (durch die Verwendung von Eigennamen) ● Kombinierte Hör- und Sprechaufgabe durch Zusatzfragen des Prüfers (conversing) *3. Lautes Lesen* ● Detaillierte Betrachtung intonatorischer und artikulatorischer ZS-Fertigkeiten auf der Grundlage eines Lesetextes ● Besondere Berücksichtigung von ZS-Lauten und -Lautkombinationen, die L1-finnischsprachigen Lernern vergleichsweise häufig Schwierigkeiten bereiten ● Wortschatz geht tlw. über das Lernstadium der Vpn hinaus ➛ Möglichkeit zur Beobachtung von Handhabung und Übertragung zielsprachlicher Ausspracheregeln auf unbekannte lexikalische Zusammenhänge in einem Lesekontext ● Gegenstück im Teiltest ‚Mündlicher Ausdruck' für die rezeptiven Diskriminationsaufgaben im Teiltest Hörverstehen

Tab. 1: Überblick über einige zentrale Charakteristika des Gesamttests (aus: Haataja, 2005 a, Bd. 1, 253)

DaF-Unterricht + paralleler CLIL-Unterricht auf Deutsch / finnische Schulen (DFU)	DaM- bzw. DaF-Unterricht + paralleler CLIL-Unterricht auf Deutsch / Deutsche Schule Helsinki (DSH)	Intensivierter, theoriebasiert-formeller DaF-Unterricht (IDU)	Theoriebasiert-formeller DaF-Unterricht (TDU)
DFU 1 (n = 17)	*DSH 1 (n = 21)*	IDU 1 (n = 15)	TDU 1 (n = 9)
DFU 2 (n = 27)	*DSH 2 (n = 28)*	IDU 2 (n = 15)	TDU 2 (n = 18)
DFU 3 (n = 21)			TDU 3 (n = 19)
DFU 4 (n = 7)			

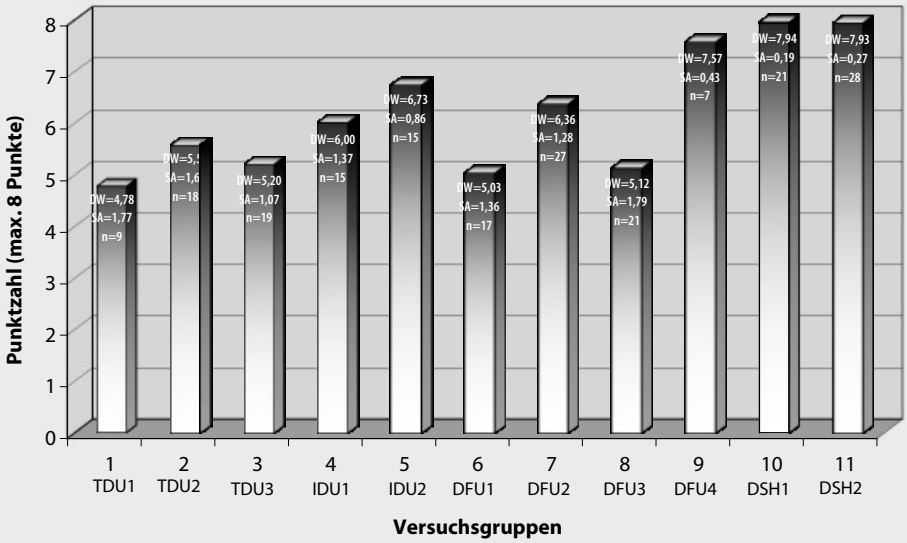
Tab. 2: Tabellarische Übersicht über das Gesamtsample der Untersuchung (aus: Haataja, 2004)

materialien basieren, sind auch interessante Vergleiche zwischen rezeptiven und produktiven Leistungen möglich (vgl. Tab. 1).

In der Abb. 1 sind die Hörverstehensleistungen sämtlicher hier berücksichtigter Vgr in den zwei ersten global-selektiven Testaufgaben 1.a. und 1.b (vgl. Tab. 1) zusammengefasst. Auch wenn unser Hauptaugenmerk den Leistungen der DFU- und DSH-Vgr gilt, lohnt sich hier ein kurzer Blick auf den Gesamtvergleich. Es wird hier nämlich sofort deutlich, dass in CLIL-Umgebungen nicht immer und unbedingt von einem durchschnittlich höheren zielsprachlichen Leistungsstand ausgegangen werden kann, als etwa in mehr theoriebasiert-formellen Formen der schulischen Sprachvermittlung. Selbst mit Blick auf die auditiven Rezeptionsfertigkeiten, deren Entwicklung durch immersive Lernumgebungen bzw. CLIL-Prinzipien bekanntlich die meisten Vorteile nachgesagt werden, kann oder muss man hier bestätigen, dass der quantitative Input bei weitem kein Garant für Erwerbserfolg ist, und CLIL wieder einmal *de facto* nicht mit CLIL gleichgesetzt werden kann. Richtet man den Blick in der Abbildung aber genauer auf die Vgr 6 bis 11 (DFU- und DSH-Vgr), lässt sich jedoch folgern, dass in CLIL-Umgebungen durchaus Hörverstehensleistungen erlangt werden *können*, die solchen von L1-Sprechern nahe kommen. Kurzum, die DSH2 stellt im hier zu diskutierenden Korpus eine Vgr dar, in der auch einige L1-deutsch- bzw. L1-deutsch-finnisch zweisprachige Lerner erfasst sind, und in der der Unterricht ausschließlich und in allen Fächern auf Deutsch stattfindet. In der DSH1 sind wiederum keine L1-deutschsprachigen Lerner vorhanden. Diese Schüler kommen aus L1-finnischsprachigen oder aber L1-finnisch-schwedisch zweisprachigen Elternhäusern und lernen alle Deutsch als erste Schulfremdsprache. Überflüssig zu erwähnen, dass die Ergebnisse der beiden DSH-Vgr auf eine Reihe verschiedener Einflussfaktoren des Fremdsprachenerwerbs zurückführbar sind und nicht nur etwa durch die Charakteristika der Erwerbsumgebung erklärt werden können. Trotzdem ist es auch mit Blick auf unseren zentralen Diskussionsgegenstand nicht uninteressant, dass sowohl die Durchschnittswerte, als auch die Standardabweichungen der DSH-Vgr in den hier besprochenen Rezeptionsaufgaben nahezu identisch ausfallen (vgl. Abb. 1).

Nicht gerade weniger interessant sind für unseren Kontext die Leistungen der DFU4 und der DFU2: Im Gegensatz zu den DSH-Vgr handelt es sich bei diesen beiden Vgr um deutschsprachigen CLIL-Unterricht an einsprachig finnischen Schulen. In den betroffenen Schulen haben jedoch sowohl die Entwicklung der Fremdsprachenvermittlung (einschl. CLIL), als auch die Pflege der Interkulturalität generell bereits länger einen festen Platz, was nicht unbedingt an jeder finnischen Schule in dieser Form vorzufinden ist. Diese beiden Varianten des CLILiG sind ferner gegenüber den restlichen DFU-Vgr (DFU1 und DFU3) erheblich L2-intensiver und weisen zudem – dies auch den Letztgenannten unähnlich – eine ausgewählte Schülerpopulation auf. Will man das CLIL-Profil von DFU4 und DFU2 jeweils etwas genauer umreißen, so lässt sich dies in aller Kürze z. B. vor dem Hintergrund der weltweit bekannten Immersionsmodelle tun: Die DFU4 lässt sich als eine Variante der *frühen Vollimmersion* bezeichnen, da dort der L2-Anteil gleich in der ersten Klasse sofort ca. 80 bis 100 % beträgt und bis Ende der Primarschule (Klasse 6) dann zugunsten des steigenden L1-Anteils auf etwa 40 bis 50 % zurückgeht. Das Profil der DFU2 ähnelt wiederum – trotz des frühen CLIL-Einsatzes bereits parallel zur Einschulung – dem Modell der *verspäteten Teilimmersion*, indem der L2-Anteil dort am Anfang bei lediglich 15 bis 20 % liegt, mit der Zeit aber graduell ansteigt und gegen Ende der Primarschule bereits bis zu 80 % beträgt.

Erwägt man vor diesem Hintergrund Möglichkeiten und Motive für die Initiierung einer grenzüberschreitenden Maßnahme zwecks Vernetzung und künftiger Qualitätssicherung des CLILiG, zeigt sich bereits ein Bündel verschiedener, mehrdimensionaler Fragestellungen. Mit Blick auf das hier exemplarisch beleuchtete global-selektive Hörverstehen lassen sich u. a. die L1-ähnlichen Rezeptionsleistungen in einigen CLIL-Vgr anführen, sowie ferner die intrakategorielle Heterogenität der DFU-Vgr und das Verhältnis zwischen den Durchschnittsleistun-



TDU = Theoriebasiert-formeller Deutschunterricht
IDU = Intensivierter Deutschunterricht
DFU = DaF + CLIL / finnische Schulen
DSH = Deutsche Schule Helsinki

DW = Durchschnittswert
SA = Standardabweichung
n = Anzahl Testteilnehmer

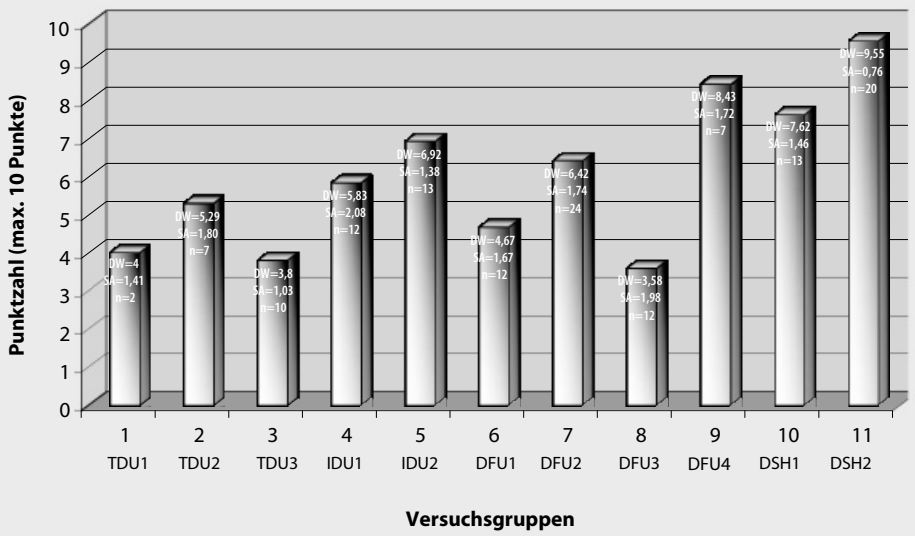
aus: Haataja, 2005 a, 277

Abb. 1: Graphische Darstellung der Testergebnisse: Hörverstehen 1.a und 1.b

gen einiger CLIL-Vgr und solchen der „reinen" DaF-Vgr.

Um dieses Bild zu vervollständigen müssen noch kurz einige produktive Leistungen (Sprechaufgaben) dargestellt werden. Diese wurden in der Studie mittels vier verschiedener Grundvariabler – *Inhalt, Interaktion, sprachliche Richtigkeit und Aussprache* – ausgewertet, welche für die Zwecke der Untersuchung jeweils weiter aufgefächert wurden, so dass unter einer jeden Grundvariablen im Endeffekt mehrere – u.a. bei der *sprachlichen Richtigkeit* bis zu 30 – Subvariable erfasst und analysiert werden konnten. Die für die Gesamtstudie erhobenen und analysierten Daten erlauben folglich sehr detaillierte Aussagen zu verschiedenen Teilbereichen der mündlichen Sprachbeherrschung bei den hier erfassten Vgr bzw. Vpn (vgl. Haataja, 2005 a, 485 f.). Da an dieser Stelle jedoch nur ein Kurzüberblick möglich ist, sollen die Leistungen der Vgr in der *Bildbeschreibung* anhand der Variablen *Inhalt* und *sprachliche Richtigkeit* beleuchtet werden. Diese zwei Variablen eignen sich gut für diese Diskussion, weil sie auch bei einer Kurzdarstellung nicht nur zwei völlig unterschiedliche Betrachtungsperspektiven zur produktiven Sprachbeherrschung erlauben, sondern selbst in diesem Kontext – wenn auch nur ansatzweise – Einblick gewinnen lassen in das Verhältnis zwischen formal-struktureller und pragmatisch-funktionaler Sprachbeherrschung, welches für die CLIL-Forschung generell von großem Interesse ist und bereits seit Längerem für lebhafte Diskussionen um Verzahnung des Fremdsprachenunterrichts und des CLIL sorgt – ein Thema, dem künftig angesichts der Bemühungen um qualitative Entwicklung der CLIL-Erziehung, sowie eine genauere Betrachtung des formell-instruktiven vs. informell-konstruktiven schulischen Fremdsprachenerwerbs (vgl. a.a.O., 59 ff.) immer mehr Beachtung zu schenken sein wird.

In der Abb. 2 sind die Durchschnittsleistungen (DW) der Vgr in der *Bildbeschreibung* (vgl.



TDU = Theoriebasiert-formeller Deutschunterricht
IDU = Intensivierter Deutschunterricht
DFU = DaF + CLIL / finnische Schulen
DSH = Deutsche Schule Helsinki

DW = Durchschnittswert
SA = Standardabweichung
n = Anzahl Testteilnehmer

aus: Haataja, 2005 a, 354

Abb. 2: Graphische Darstellung der Testergebnisse: Bildbeschreibung / Inhalt

Tab. 1) mit Blick auf die Variable *Inhalt* aufgeführt. Bei einem Vergleich mit der oben beleuchteten Rezeptionsaufgabe fällt sofort auf, dass in der Produktionsaufgabe größere Leistungsdifferenzen zwischen den einzelnen Vgr vorliegen. Auch in den einzelnen Vgr lassen sich – etwa mit der Ausnahme der DSH2 – deutlich größere Schwankungen verzeichnen. Es lässt sich somit auch hier die oft anzutreffende Beobachtung bestätigen, dass individuelle Unterschiede in der gesamten mündlichen Sprachbeherrschung weitaus deutlicher bei Produktionsaufgaben in Erscheinung treten, als bei inhaltlich ähnlichen Aufgaben zur auditiven Rezeption. Mit Blick auf die CLIL-Vgr bleibt das jetzige Bild im Verhältnis zu den obigen Ergebnissen relativ konstant. Was nicht aus diesen Tabellen explizit hervorgeht, aber für unseren Kontext doch ein interessantes Detail darstellt, ist die Tatsache, dass die DFU-Vgr bei der *Bildbeschreibung* insgesamt deutlich erfolgreicher abschneiden, als etwa bei der ersten Produktionsaufgabe des *freien Gesprächs* (vgl. Tab. 1). Als Grund lässt sich hier u. a. ein vergleichsweise gewohnter bzw. elaborierter Umgang mit Bildmaterialien im Kontext des CLIL-Unterrichts vermuten, während ein freies und offenes Gespräch bzw. eine Selbstvorstellung bei äußerst geringer Lenkung oder Prüferintervention in diesem L2-Erwerbsstadium noch größere Schwierigkeiten bereiten kann (vgl. a. a. O., 355).

Die Abb. 3 eröffnet uns schließlich eine weitere Perspektive zu den Sprechleistungen der Vgr. Im Verhältnis zu den *inhaltlichen* Leistungen bei der Bildbeschreibung ist bzgl. der *sprachlichen Richtigkeit* ein insgesamt höheres Leistungsniveau feststellbar, sowie weitgehend auch eine stärkere Homogenität in und zwischen den einzelnen Vgr. Für unseren Kontext ist es jedoch interessant anzumerken, dass die vgr-internen Leistungsunterschiede in diesem Falle in den DFU-Vgr deutlich größer sind, als in den restlichen drei Kategorien (TDU, IDU und DSH). Ferner ist mit Blick auf die für unsere Diskus-

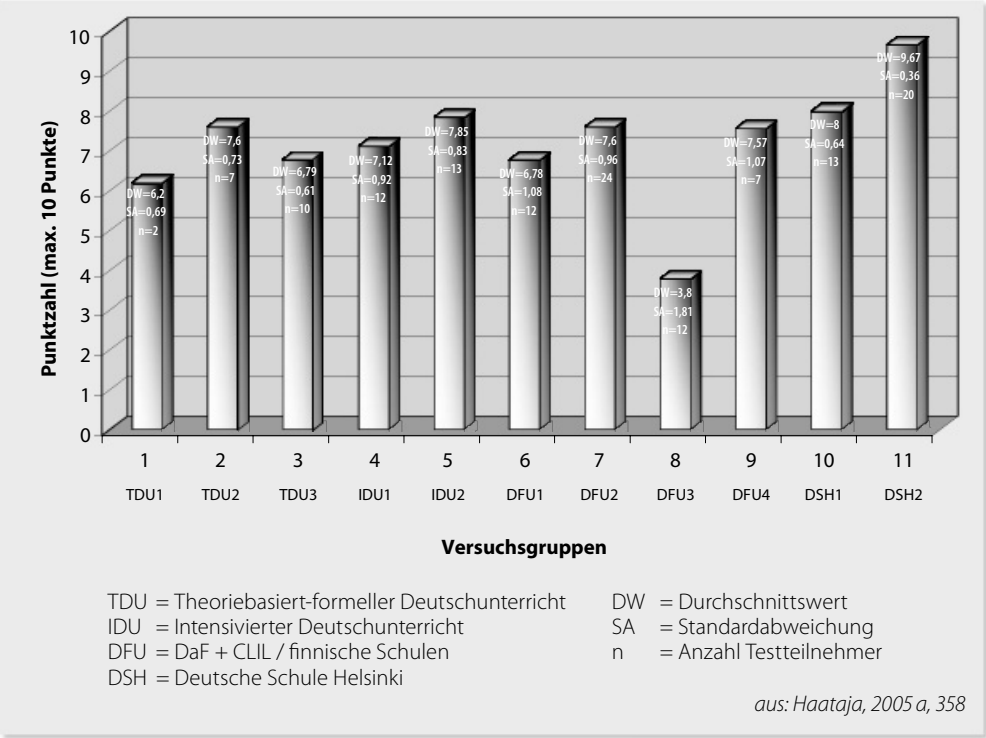


Abb. 3: Graphische Darstellung der Testergebnisse: Bildbeschreibung / Sprachliche Richtigkeit

sion relevanten CLIL-Vgr vor allem die Leistung der DFU1 auffällig: Für diese auch intrakategoriell gesehen durchschnittlich leistungsschwächere Vgr lässt sich unter dem Aspekt der *sprachlichen Richtigkeit* ein vollkommen anderes L2-Beherrschungssniveau verzeichnen, als dies z. B. oben mit Blick auf die Variable *Inhalt* der Fall war. Fügt man noch hinzu, dass diese Verhältnisse auch bei der Sprechaufgabe zum *freien Gespräch* vorhanden sind, stellen sich hier sofort interessante Fragen danach, welche zielsprachlichen Umgangsformen z. B. hier im DaF-Unterricht überwiegen oder welche Rolle der sprachlichen Richtigkeit im CLIL-Unterricht in dieser Umgebung generell beigemessen wird. Weiterhin lässt sich fragen, wie die betroffenen Vpn den Umgang mit der Zielsprache Deutsch in ihrer Erwerbsumgebung schließlich erleben bzw. von welchen Erwerbscharakteristika sie in einer zielsprachlichen Kommunikationssituation der hier diskutierten Art in ihrer Performanz am meisten gelenkt werden, von solchen des formell-instruktiven oder etwa denen des informell-konstruktiven Spracherwerbs? Man sieht, es laufen diese Fragen im Endeffekt auch hier auf die grundlegende Fragestellung hinaus, was der parallel zu formellem Fremdsprachenunterricht realisierte CLIL-Unterricht eigentlich leisten soll bzw. wie er zu gestalten ist, und wie die Spezifika eines erfolgreich umgesetzten CLIL in der zielsprachlichen Performanz der Lerner zum Ausdruck kommen. Solche Ergebnisse wie die oben beobachteten lassen darauf schließen, dass das Zusammenspiel des DaF- und CLIL-Unterrichts in der betroffenen Vgr insgesamt sehr stark als eine ausschließlich formelle Sprachvermittlung wahrgenommen werden muss.

All die hier besprochenen Befunde und weitere Überlegungen haben Anlass dazu gegeben, über die Realisierung einer europaweiten Erhebung zum deutschsprachigen CLIL-Unterricht und dessen Entwicklungspotential nachzudenken. Ohne die Tatsache außer Acht zu lassen, dass u. a. die Fragen um die Verzahnung des

DaF- und CLIL-Unterrichts auf der gesamteuropäischen Ebene nicht sofort konkret angegangen werden können, ist der Schluss nahe liegend gewesen, dass längerfristige und auf unterschiedliche Fragestellungen fokussierte Maßnahmen zu CLILiG in nächster Zukunft vonnöten sein werden, deren Realisierung aber zunächst einmal einer allgemeinen Wegbereitung bedarf.

1.2 Entwicklungen in der gesamteuropäischen Sprachbildungspolitik

Bzgl. der Kernsubstanz und der zeitlichen Realisierung der oben diskutierten Untersuchung einerseits, sowie der zu jener Zeit propagierten Entwicklungen in der gesamteuropäischen Sprachbildungspolitik andererseits lässt sich durchaus von einem glücklichen Zusammenfall sprechen: Nicht nur sind auf der europäischen Ebene nämlich zur Zeit der Studie die Stimmen um eine stärkere Berücksichtigung des CLIL-Ansatzes lauter geworden, sondern vielmehr auch solche um Bewahrung der Sprachenvielfalt u. a. in den schulischen Lernangeboten generell, sowie um eine vielseitige Förderung der kommunikativen (vor allem mündlichen) Fertigkeiten in der schulischen Fremdsprachenvermittlung. Auch Test- und Auswertungsverfahren haben Aufmerksamkeit erfahren, vor allem im Zusammenhang mit dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) (Europarat, 2001)[2] und bzgl. der Zuhilfenahme bzw. Berücksichtigung und Adaptation von *Instrumenten des europäischen Sprachenportfolios* (ESP)[3] zwecks einer ganzheitlichen Förderung und Betrachtung des (schulischen) Fremdsprachenerwerbs. Wenn auch mit einer jeweils variablen Intensität und Ausführlichkeit, sind all diese Themen auch in der obigen Studie explizit diskutiert worden (vgl. Haataja, 2005 a).

Seither – während der letzten fünf Jahre – haben sich die Zielsetzungen der gesamteuropäischen Sprachbildungspolitik weiter konkretisiert und auch in diversen Implementierungsbemühungen auf nationaler Ebene Berücksichtigung gefunden. Nimmt man hier die Entwicklungen im Bereich der CLIL-Erziehung etwas näher in den Blick, lassen sich mehrere Stationen der Entwicklungsarbeit festhalten, die für den Stellenwert des CLIL und dessen Wahrnehmung in breiteren Adressatenkreisen von großer Bedeutung gewesen sind. Es ist selbstverständlich nahe liegend, dass sich diese Tendenzen auch mit Blick auf die Realisierung der CLILiG-Studie durchaus positiv ausgewirkt haben.

Die europäische Dimension der CLIL-Erziehung und deren Potential ist vor einigen Jahren im Auftrag der Europäischen Kommission näher thematisiert worden. Auf der Grundlage von Stellungnahmen internationaler Fachexpertinnen und -experten zu Mehrwert und Funktion des CLIL-Ansatzes in der europäischen Schulbildung bzw. der schulischen Mehrsprachigkeitserziehung sind sowohl die geschichtliche Entwicklung erläutert, als auch verschiedene Profile und Ausprägungen des CLIL-Ansatzes quer durch Europa präsentiert worden (vgl. Marsh, 2002). Mit Blick auf die Gestaltung und Profilierung des sog. *Aktionsplans zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt (2004–2006) der Europäischen Kommission* (Europäische Kommission, 2003)[4] und vor allem bzgl. der dortigen Berücksichtigung des CLIL, haben die Ergebnisse dieser Arbeit eine entscheidende Rolle eingenommen: Im Aktionsplan ist an mehreren Stellen festgehalten worden, dass Maßnahmen zur transnationalen Förderung des CLIL-Ansatzes in Europa auf sowohl schulischer wie auch bildungspolitischer Ebene zu ergreifen sind. Einige dieser Maßnahmen haben bereits bis heute eine konkrete Umsetzung erfahren, indem die größte im Rahmen der luxemburgischen EU-Ratspräsidentschaft veranstaltete Konferenz im März 2005 gerade dem CLIL-Ansatz gewidmet wurde, und kein Jahr später eine erste, über 30 Länder umfassende statistische Erhebung über die derzeitig Implementierung des CLIL in europäischer Schulbildung erschien (vgl. Eurydice, 2006). Die Ergebnisse dieser beiden Maßnahmen haben wesentlich dazu beigetragen, dass der CLIL-Ansatz allgemein seit Neuestem quer durch Eu-

2 Für eine deutschsprachige Online-Version, siehe: www.goethe.de/referenzrahmen
3 Für die offizielle Webseite des Europäischen Sprachenportfolios, siehe: www.coe.int/portfolio
4 Der Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt der Europäischen Kommission im Internet: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_de.pdf

ropa starke Berücksichtigung erfährt: Einerseits hilft die in erster Linie durch die Erhebungsstudie ausgelöste und derzeit lebhafte Diskussion um CLIL und dessen Potential dabei, grundlegende Informationen über CLIL auch in breiteren Adressatenkreisen u. a. der Schulpraxis und deren Gestaltung (z. B. in Schulleitungen, fächerübergreifenden Lehrerkollegien und Elternhäusern) zu verbreiten, andererseits hat der CLIL-Ansatz und dessen Weiterentwicklung infolge der o. g. CLIL-Konferenz in die neue *Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit der Europäischen Kommission (2007–2013)*[5] Eingang gefunden, was mit Folgemaßnahmen im Bereich der Forschung und Entwicklung verbunden sein dürfte, und dies bei besonderer Berücksichtigung von CLIL-LOTE – *CLIL through Languages Other Than English.*

Nach ca. 10 Jahren transnationaler Entwicklungsbemühungen allgemeiner Natur um (praktisch ausschließlich den englischsprachigen) CLIL zeichnet sich in der europäischen Sprachbildungspolitik derzeit ein Trend ab, der auf neue Chancen zur Etablierung von Rahmenbedingungen und Netzwerken für die Entwicklung und Erforschung des integrierten Sprach- und Fachlernens schließen (und hoffen) lässt, und zwar im Sinne eines echten Beitrags zur Förderung der europäischen Mehrsprachigkeitserziehung und daher – selbstverständlich – bei Berücksichtigung mehrerer Ziel- und Arbeitssprachen. Seitens der gesamteuropäischen (Sprach-)Bildungspolitik erscheinen die sich derzeit abzeichnenden Entwicklungen nicht zuletzt deshalb viel versprechend, weil gerade im Bereich der schulischen Spracherziehung, zu welcher neben dem formellen Sprachunterricht (in der L1 oder einer anderen Sprache) auch die Ansätze des integrierten Sprach- und Fachlernens, sowie der der fächerübergreifenden Sprachvermittlung (vgl. u. a. Vollmer, 2006 a) als wichtig(st)e Konstituenten gehören, momentan gemeinsame Bemühungen und Zielsetzungen zwischen der Europäischen Kommission und der sprachpolitischen Arbeit des Europarates erkennbar sind: Neben der oben erwähnten Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit werden die entsprechenden Förderungsprogramme der Europäischen Kommission zur Zeit so umstrukturiert, dass künftig sog. Querschnittprojekte z. B. unter Einschluss von Institutionen der Schul- *und* Hochschulebene möglich sein werden. Denkt man z. B. an eine Maßnahme zur Entwicklung von Lehrerausbildungsstrukturen für CLIL, liegen die Vorteile solcher Kooperationsmöglichkeiten gegenüber einer „rein hochschulischen" Maßnahme natürlich auf der Hand.

Solchen Umstrukturierungen und Strategieplänen der Europäischen Kommission kommen die von der sprachenpolitischen Abteilung des Europarates unlängst initiierten Entwicklungsmaßnahmen selbstverständlich sehr entgegen. Um hier nur das für unseren Zusammenhang wesentlichste Projekt anzuführen, hat der Europarat Ende 2005 eine Maßnahme zur Planung und Gestaltung eines Referenzrahmens für Sprachen in Schulerziehung ins Leben gerufen (u. a. Vollmer, 2006 b). Gegenüber dem bereits in vielen Fällen erfolgreich implementierten und auf die Beurteilung der fremdsprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten ausgerichteten GER (s. o.), bedürfen bei der jetzigen Arbeit vor allem die unterschiedlichen Funktionen der in der Schulerziehung präsenten Sprachen einer besonderen Aufmerksamkeit (vgl. Sprache als Fach, Fremdsprache als Fach, Sprache im Fachunterricht, Fremdsprache im Fachunterricht), sowie ferner die Verhältnisse zwischen der Erstsprache (L1) und den weiteren Sprachen (FS) im schulischen Mehrsprachenerwerb, die ganzheitliche Entwicklung des CLIL-Ansatzes und die spezielle Förderung von sprachlich benachteiligten Schülerinnen und Schülern in der Schulerziehung (vgl. Vollmer & Beacco, 2006). Diese Arbeit hebt explizit ab auf die Ganzheitlichkeit des schulischen Fremdsprachenerwerbs, sowie die Berücksichtigung verschiedener Sprachlernbiographien und plurilingualer Spracherziehung generell. Eine solche Annäherung lässt in besonderem Maße darauf schließen, dass auch der CLIL-Ansatz – zumal *per se* als ein Schwerpunktbereich angeführt – auf einer Ebene mitberücksichtigt und gefördert werden kann, auf der (auch) sprachspezifische Maßnahmen möglich sind. Nur über den Weg

5 Die neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit der Europäischen Kommission im Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_de.pdf

lässt sich nämlich Mehrsprachigkeit *in praxi* realisieren, nicht ausschließlich in Arbeitsformen und -foren, in welchen einsprachig über Mehrsprachigkeit reflektiert wird. Es ist in diesem Zusammenhang nicht zuletzt auch darauf hinzuweisen, dass für transnationale Kooperationen zur Implementierung der europäischen Sprachbildungspolitik bereits auch eine Basis vorhanden ist: Am europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz (EFSZ) ist gerade ein neues mittelfristiges Rahmenprogramm zur Förderung von Sprachvermittlung ausgeschrieben worden. Das Rahmenprogramm umfasst den Zeitraum von 2007 bis einschl. 2011, so dass auch längerfristige Entwicklungsmaßnahmen möglich sind. Vor dem Hintergrund der oben kurz angesprochenen sprachbildungspolitischen Prioritäten des Europarates überrascht es an dieser Stelle nicht, dass der CLIL-Ansatz als einer von vier Schwerpunktbereichen auch hier berücksichtigt ist[6].

1.3 Stellung des Deutschen als (Schul-)Fremdsprache

Da bisher bereits mehrere Motive zur Berücksichtigung des Deutschen in den Entwicklungsbemühungen des integrierten Sprach- und Fachlernens besprochen worden sind, erübrigt sich hier eine ausführlichere Diskussion. Lediglich sind solche Aspekte noch einmal hervorzuheben, mit Hilfe derer die Mehrdimensionalität einiger möglicher Ursachen für die derzeit eher bescheidene Beliebtheit des Deutschen als Schulfremdsprache veranschaulicht werden kann. Als Ausgangspunkt dient hier in erster Linie der nordeuropäische bzw. finnische Kontext.

Anders als etwa im 19. Jahrhundert und auch noch in den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts vor allem in den Naturwissenschaften, hat die deutsche Sprache heute längst keine Funktion mehr als Leitsprache der Bildung und Wissenschaft (vgl. u.a. Ammon, 1991; Altmeyer, 2001). Weder hier allzu starke Zusammenhänge vermuten noch aber solche ganz ausschließen zu wollen kann man ferner festhalten, dass die gleichen Verhältnisse auch für viele andere Sprachdomänen zutreffen, und zwar nicht zuletzt für den Bereich des *Enter- bzw. Infotainment*, welcher für die (fremd-)sprachlichen Beliebtheitstendenzen selbstverständlich eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt. Die Dominanz *einer* Sprache überzeugt immer mehr Menschen und verleitet häufig zum Schluss, dass Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Kulturkreise mittels einer Verkehrssprache und deren oft nur oberflächlicher Verwendung zueinander finden und sich real austauschen können. Infolge dieser Tendenzen führt so manche Bemühung um Mehrsprachigkeit paradoxerweise zur Stärkung der Einsprachigkeit. Dabei ist es auch längst bekannt, dass Fremdsprachenkenntnisse heutzutage z. B. im Berufsleben erst *nach* Englisch anfangen. Unter diesem Aspekt trifft man auch in der Gestaltung des aktuellen norwegischen Rahmenlehrplans den Nagel auf den Kopf, indem man dort Englisch gleich nach den Nationalsprachen in einem eigenen Kapitel (unter Englisch) aufführt und daher zumindest formal nicht als Teil des Fremdsprachencurriculums betrachtet (vgl. Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2006).

Andererseits ist es überaus interessant zu beobachten, dass die deutsche Sprache auch im schulischen Rahmen durchaus – zumindest in Einzelfällen – eine mit Englisch ähnlich „coole“ Wirkung erzielen kann, solange sie in ähnlich vielfältigen Formen und mit auch nur annähernd ähnlicher Verbindung zu den Erlebniswelten der Lerner dargeboten wird, wie dies so oft – laut Schülerstimmen – in den schulischen Begegnungen mit Englisch geschieht. Diese Feststellung ist jedoch kein Grund dafür, ein Englischgegner zu werden, sondern gerade im Gegenteil im Rahmen der schulischen Sprachvermittlung immer intensiver und offener über Formen der sprachen- *und* fächerübergreifenden Zusammenarbeit nachzudenken, vom Ansatz zum Gesamtsprachencurriculum bzw. dem der europäischen Interkomprehension hier ganz zu schweigen (vgl. z. B. Hufeisen & Neuner, 2003; Hufeisen, 2005).

Die Vorstellung vom Deutschen als einer formenreichen und grammatiklastigen Spra-

6 Nähere Informationen (in englischer und französischer Sprache) zur Ausschreibung des dritten mittelfristigen Förderungsprogramms des EFSZ, siehe: www.ecml.at/call

che muss doch irgendwo herrühren. So wie die Mängel in der Flexibilität der Vermittlungsmethodik, müssen auch die Überbewertung von formal-struktureller Seite der Sprache (Kommunikation *über* die Sprache) und die Unterbelichtetheit der funktional-pragmatischen Aspekte der Sprachverwendung (Kommunikation *in* der Sprache) im Unterricht von der jeweiligen Lehrperson verantwortet werden können. Eine häufig in (zumindest finnischen) Fortbildungskontexten gemachte Erfahrung ist, dass Lücken in der zielsprachlichen Beweglichkeit der Lehrperson nicht selten zu Kompensationsversuchen u. a. mittels nicht immer durchdachten Materialieneinsatzes führen können. Als Konsequenz geraten dann die Lerner leicht gänzlich aus dem Blickfeld. Bei allem Respekt vor der zeitgerechten Gestaltung der heutigen Lehrmaterialien (z. B. dem Einbezug aktueller gesamteuropäischer Instrumente (GER, ESP) oder den Brückenschlägen zum Einsatz zeitgemäßer Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)) bieten sie jedoch mitunter Strategien dazu an, einer situationsadäquaten und mitteilungsbezogenen Verwendung der Zielsprache im Unterricht zu entfliehen – ausgerechnet in dem Ort, der in vielen Fällen die einzig konkrete und regelmäßige Begegnung und Auseinandersetzung mit der jeweils zu erwerbenden Fremdsprache ermöglicht. Eindrücke von Land und Leuten im Sprachraum der Zielsprache, sowie die – oft noch wichtigeren – Brücken zwischen den Lernern und den sprachlich-kulturellen Spezifika des Zielsprachenlandes laufen Gefahr, in einer Diashow vorgefertigter, bei nicht immer einleuchtendem Einbezug der L1 verfasster Materialien unterzugehen. Es stellt sich also auch die Frage nach dem Verhältnis zwischen den Lehrmaterialien bzw. deren Inhalten und den übergeordneten Zielsetzungen des Unterrichts, welche übrigens z. B. in Finnland seit der Einführung der neuen Rahmenlehrpläne (2004/2005) in enger Beziehung zu diesen des GER stehen (müssten). Übersieht man diese Verhältnisse und das jeweils unterschiedliche, aber immer vorhandene Potential der Lerner, kann im Unterricht die Möglichkeit einer Kommunikation verloren gehen, in welcher die Erlebniswelten der Lerner möglichst authentisch und variantenreich berücksichtigt werden und somit Erwerb von Sprache und Inhalten auf mehreren Ebenen stattfinden kann.

Schließlich kann sich die Tatsache, dass das Fach DaF in der angewandten Sprachlehr- und -lernforschung z. B. (aber nicht nur) in Finnland heute *de facto* unterrepräsentiert ist, natürlich nicht vorteilhaft auswirken auf die Stellung der Sprache allgemein. Es scheint ernsthaft an Mitteln und Strukturen zu fehlen, die einen konkreten Brückenschlag zwischen der universitären Fachdisziplin Deutsch (als Fremdsprache) und der Lehre über die schulische Sprachvermittlung ermöglichen könnten. Dieser Dialog bzw. eine deutliche Stärkung desselben würde auch die unterrichtsbezogene Forschung des DaF beleben bzw. diese auch voraussetzen, was wiederum für die Wahrnehmung der Sprache auch in breiteren Adressatenkreisen nur von Vorteil sein dürfte. Einer kritischen Überprüfung müssten ferner die Wege einer regelmäßigen (Fern-)Kooperation mit Experteninstanzen der deutschen Sprache und deren schulischer Vermittlung in deutschem Sprachraum (z. B. Universitäten, Zentralstelle für das Auslandschulwesen) unterzogen werden. Was nämlich heute alles z. B. mittels der IKT erreicht werden kann, glaubt man mittlerweile zu wissen. *Dass* die modernen Technologien im schulischen Bereich immer mehr Beachtung und Einsatz finden – allmählich übrigens auch in der Fremdsprachenvermittlung – steht inzwischen auch außer Frage. Es bleibt folglich die Frage zu klären, *wie* und *wozu* diese Medien eingesetzt werden, und zwar sowohl im schulischen Rahmen, als auch z. B. in der auf diesen vorbereitenden Lehrerausbildung und ihn unterstützenden Lehrerfortbildung.

Mit Berücksichtigung des CLIL-Ansatzes kann ein besseres und gerechteres Verständnis über die Ziele und Funktionen der schulischen Fremdsprachenerziehung erlangt werden. Es ist hier bewusst Fremdsprachenerziehung angeführt, auch wenn CLIL selbstverständlich nicht ausschließlich, aber *auch* zur qualitativ besseren und gerechteren Fremdsprachenvermittlung beiträgt. Wäre dies nicht der Fall, würde man doch in einem Ort wie der Schule, wo das Gelingen der Lern- und Unterrichtsprozesse ohne-

hin bereits herausfordernd genug ist, nicht auch noch sog. nichtsprachliche Fachinhalte in einer anderen Sprache als der L1 der Lerner vermitteln wollen. Wie für das Englische, so können sich durch den CLIL-Ansatz auch für das Deutsche als (Schul-)Fremdsprache neue Wege eröffnen, Ganzheitlichkeit und Vielfalt im schulischen Fremdsprachenerwerb zu erlangen, und im Zuge dessen auch die gesamtgesellschaftliche Stellung der Sprache insbesondere in schul*externen* Zusammenhängen zu verbessern.

2. Die CLILiG- Erhebung im Überblick[7]

Wie bereits eingangs angedeutet, handelt es sich bei der CLILiG-Erhebung um eine erstmalige internationale Erhebung zum Stand und Entwicklungspotential des integrierten Sprach- und Fachlernens in Deutsch. Im Wesentlichen umfasst die Projektmaßnahme drei verschiedene Arbeitsphasen: Zunächst einmal gilt es (1) den *state of the art* des CLILiG zu ermitteln und anschließend (2) eine Auswertung der vorhandenen CLILiG-Varianten und der gegenwärtigen Situation von entsprechenden Lehrerausbzw. -fortbildungsstrukturen vorzunehmen, sowie die diese umgebenden bildungspolitischen und schulisch-institutionellen Rahmenbedingungen zu analysieren. Zum Schluss sind auf der Grundlage der genannten Vorarbeiten (3) Bedürfnisse und Möglichkeiten aufzuzeigen für die künftige Entwicklungsarbeit in der Gestaltung und Realisierung von CLILiG, und für diese Arbeit sowohl im nationalen wie auch internationalen Rahmen Konzepte und Umsetzungspläne vorzuschlagen. Da die CLILiG-Studie trotz ihrer mehrdimensionalen Aufgabenbeschreibung ‚nur' eine Erhebung ist, kann hier selbstverständlich kein Anspruch erhoben werden auf tiefergreifende Analysen der vorhandenen CLILiG-Profile, geschweige denn auf solche der Unterrichtsqualität und sprachlicher oder fachlicher Leistungsniveaus. Viel mehr zielt die Studie darauf ab, u. a. durch neue Formen der Öffentlichkeitsarbeit den Stellenwert des Deutschen als Ziel- und Arbeitssprache in den Entwicklungsbemühungen des CLIL-Ansatzes generell zu stärken und zu sichern, sowie den Bedarf bzw. die Notwendigkeit für neue Formen der Öffentlichkeitsarbeit zwecks Sensibilisierung von breiteren Adressatenkreisen für die Bedeutung von fremdsprachlichen Fertigkeiten und Mehrsprachigkeit generell zu unterstreichen. Es gilt auch Formen des integrierten Sprach- und Fachlernens auf Deutsch in Ländern und Regionen zu erproben, wo bisher kein oder nur sehr wenig (deutschsprachiger) CLIL angeboten wird. Auf der Grundlage der Erhebung sollen darüber hinaus transnationale Maßnahmen zur Entwicklung von Lehreraus- und -fortbildungsstrukturen für CLIL geplant und initiiert werden. Spätestens seit der Veröffentlichung der gesamteuropäischen Erhebung zu CLIL (Eurydice, 2006) ist ja generell bekannt, dass die heute noch im Grunde gänzlich fehlende CLIL-Lehrerausbildung eine der größten Herausforderungen für eine sachgerechte Umsetzung des CLIL in der Zukunft darstellt. Im Rahmen der CLILiG-Studie wird u. a. ermittelt werden, inwiefern im Bereich des deutschsprachigen CLIL entsprechende Expertise und Strukturen bereits vorhanden bzw. im Entstehen sind, und in welcher Form diese für die künftige Entwicklungsarbeit über (Sprach-)Grenzen hinweg eingesetzt werden können.

Wie oben bereits (vor allem unter 1.3.) ausgeführt wurde, geht es in der CLILiG-Studie im weiteren Sinne auch darum, die Stellung und Qualität von schulischer Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache mit Hilfe des CLIL-Ansatzes und dessen höchstvariabler Realisierungsformen zu verbessern. Die vielfältigen Kompetenzen solcher Partnerinstitutionen, wie etwa der Zentralstelle des Auslandsschulwesens (ZfA) oder der Universität Duisburg-Essen in Deutschland, sowie der Universität Wien in Österreich sollen im Projekt jedoch nicht nur dafür eingesetzt werden, über Fragen des CLILiG in nicht-deutschsprachigen Ländern und Regionen zu reflektieren, sondern auch dafür, über Zusammenhänge und Berührungspunkte zwischen der CLILiG-Arbeit im Ausland und der Förderung nicht L1-deutschsprachiger Schülerinnen und Schüler im deutschsprachigen Schulwesen nachzudenken. Bereits bisherige

7 Für nähere Informationen u. a. zum CLILiG-Projektkonsortium, dem Zeitplan und den einzelnen Arbeitsschritten, siehe die offizielle CLILiG-Webseite unter www.opeko.fi/clilig

Arbeitsschritte im Projekt haben gezeigt, dass neben den Herausforderungen der Öffentlichkeitsarbeit und der Entwicklung der Lehrerausbildungsstrukturen im CLILiG gerade die methodische Förderung der Fach- und Fertigkeitsmittlung in multilingualen Lernergruppen in deutschsprachigem Raum ein Desideratum darstellt, welches im Rahmen weiterführender Entwicklungsmaßnahmen besonderer Aufmerksamkeit bedürfen wird.

2.1 Bisherige Arbeitsschritte im Projekt

Um einen Überblick über die jeweils sehr unterschiedliche Situation der schulischen Fremdsprachenvermittlung und des CLIL in den elf Partnerländern des CLILiG-Projekts zu erhalten, haben die Expertinnen und Experten des CLILiG-Konsortiums zu Beginn des Projekts jeweils eine landspezifische Situationsbeschreibung zum Bildungssystem, der dortigen Verankerung der schulischen Fremdsprachenvermittlung und der Stellung des CLIL verfasst. Zum Schluss wurde jeweils explizit die bisherige Berücksichtigung des deutschsprachigen CLIL erörtert[8]. Auf der Grundlage dieser Analysen und einiger weiterer Präsentationen, die im Rahmen der ersten Projekttagung in bulgarischem Sofia im Januar 2006 zur Erläuterung der länderspezifischen Verhältnisse der schulischen Spracherziehung gegeben wurden, hat die Projektgruppe die Entwicklung eines umfassenden, für die Zwecke der Studie maßgeschneiderten Erhebungsinstruments in Angriff genommen. Es konnte in dieser Arbeit bereits während der Tagung ein Zwischenstand erreicht werden, der es ermöglicht hat, die sowohl substantielle, als auch technische Finalisierung der Fragebögen in Einzelarbeit und in Fernkooperation unter Federführung der Projektleitung vorzunehmen. Das Gesamtinstrument[9], welches unterschiedliche Fragebögen sowohl zu den vier primären Erhebungsbereichen der Studie – *(A) Bildungspolitische und institutionelle Rahmenbedingungen, (B) Vorschulerziehung, Schule und Unterricht, (C) Lehrerausbildung und (D) Lehrerfortbildung* – als auch mit Blick auf den Einsatz in Ländern mit und ohne CLILiG umfasst, wurde im März 2006 fertig gestellt und bereits einige Wochen später an die durch die CLILiG-Partnerinstitutionen in den einzelnen Ländern ausgesuchten Adressaten weitergeleitet. Unter diesen befanden sich (mit Bezug auf die o. g. Erhebungsbereiche) u. a. (A) Ministerialinstanzen, sowie Lehrer- und Wirtschaftsverbände, (B) Repräsentantinnen und Repräsentanten von Kindergärten und Schulen mit und ohne CLILiG-Angebot, (C) Vertreterinnen und Vertreter der universitären Fachdisziplinen Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, sowie solche der Deutschlehrerausbildung mit und ohne CLILiG-Profilierung, und schließlich (D) Institutionen, die für den Bereich des deutschsprachigen CLIL Fortbildungsmaßnahmen anbieten. Die Befragungen konnten bis Ende Juni 2006 soweit abgeschlossen werden, dass Präsentatio-

Pressekonferenz zu CLILiG in Sofia (Januar 2006).
V. l. n. r.: links: (Dolmetscherin), Rolf Kruczinna (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen), Bettina Mickenbecker-Soubai (Goethe-Institut Sofia), Kim Haataja (Opeko), Christine Le Pape Racine (Paperace, Schweiz)

8 Die Situationsbeschreibungen sämtlicher Projektpartnerinstitutionen sind zugänglich auf der CLILiG-Webseite unter www.opeko.fi/clilig

9 Das Inhaltsverzeichnis des gesamten Erhebungsinstruments, sowie ein Beispiel für einen Fragebogen (für den Bereich: Bildungspolitische und institutionelle Rahmenbedingungen) kann auf der CLILiG-Webseite unter http://www.opeko.fi/clilig/projektergebnisse.htm eingesehen werden.

nen[10] zum Stand der Erhebung, sowie zu einigen ersten vorläufigen Ergebnissen im Rahmen der zweiten Projekttagung in Wien (Juli 2006) durch Expertinnen und Experten sämtlicher teilnehmender Institutionen erfolgen konnten. Die Präsentationen dienten vor allem dazu, einen Überblick über das methodische Vorgehen und einige erste Ergebnisse der Erhebungen in den einzelnen Ländern zu vermitteln, sowie einen intensiven und persönlichen Austausch im Konsortium über die künftigen Arbeitsschritte im Projekt auf der Grundlage bisheriger Arbeiten zu ermöglichen. Um die Zielsetzungen der Studie in möglichst vielfältigen Formen zu unterstützen, wurde in Vorbereitung der zweiten Arbeitstagung eine projektinterne Arbeitsgruppe (IKT-AG) eingerichtet, die verschiedene Möglichkeiten zum Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in einige spezifische Arbeitsphasen des Projekts überprüfen und das gesamte Projektkonsortium darüber informieren soll. Es ist von der IKT-AG u. a. herauszuarbeiten, ob und wenn ja, welche unterschiedlichen IKT-Medien für die Gestaltung und Durchführung von transnationalen Kooperationsmaßnahmen zur Entwicklung des CLILiG künftig eingesetzt werden könnten, und vor allem, welcher Mehrwert durch den Einsatz jeweils für die Entwicklungsarbeit erzielt werden könnte. Darüber hinaus wird die IKT-AG die Vorbereitung einer DVD verantworten, die allgemeines Informationsmaterial zum CLILiG-Projekt enthalten, sowie anhand einiger Unterrichtsmitschnitte einen kurzen Einblick in CLILiG-Klassenzimmer in verschiedenen europäischen Ländern ermöglichen soll.

2.2 Der gegenwärtige Stand und künftige Aktivitäten

In den vergangenen Monaten haben die Partnerinstitutionen teils mit eigenen Kräften, teils unter Einbezug weiterer externer Fachexpertinnen und -experten die auf letzten Projekttagung gegebenen Präsentationen zur Erhebung schriftlich ausgearbeitet und um entsprechende Hintergrundinformationen und neueste Ergebnisse und Analysen ergänzt. Diese Erhebungsberichte der Partnerinstitutionen sind der Projektleitung zugestellt und durch diese im offiziellen CLILiG-Zwischenbericht[11] berücksichtigt worden. Der Zwischenbericht gibt einen Überblick über die im ersten Förderungsjahr unter-

Eröffnungsvortrag der CLILiG-Tagung in Wien (Juli 2006). V. l. n. r.: Hans-Jürgen Krumm (Universität Wien), Kim Haataja (Opeko), Jean-Yves Stefani (EU-Kommission), Barbara Haider (Universität Wien)

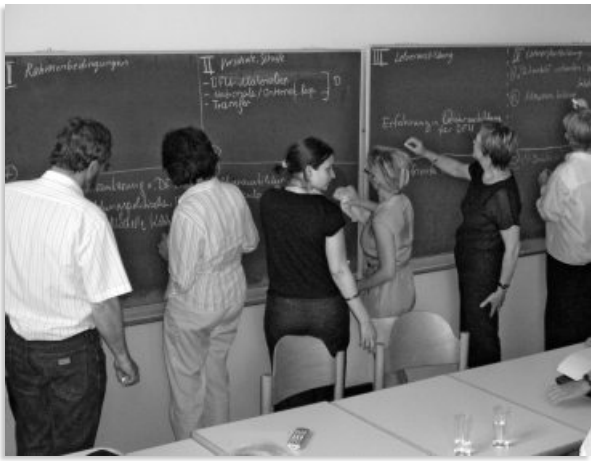
nommenen Aktivitäten und deren Ergebnisse vor dem Hintergrund der im ursprünglichen Arbeitsplan formulierten Aufgaben und Zielsetzungen des Projekts. Darüber hinaus werden im Bericht die wichtigsten noch bevorstehenden Arbeitsschritte dargestellt und auf der Grundlage der (vorläufigen) Ergebnisse zu künftigen Entwicklungsschritten des CLILiG über diese Studie hinaus Stellung genommen. Selbstverständlich verdienen hierbei insgesamt die aktuellen Schwerpunktsetzungen der gesamteuropäischen Sprachbildungspolitik besondere Berücksichtigung.

Den Schwerpunkt der Arbeit bilden in der CLILiG-Studie momentan die Projektphase der

10 Sämtliche auf der Projekttagung in Wien gegebenen Präsentationen zur CLILiG-Erhebung online verfügbar unter www.opeko.fi/clilig/projektergebnisse.htm

11 Sobald eine entsprechende Genehmigung durch die Europäische Kommission erfolgt ist, wird der in Englisch verfasste Zwischenbericht (*CLILiG: Interim Report of Activities – A Working Document*) auf der CLILiG-Webseite öffentlich zugänglich sein.

Konzeptentwicklung, die Gestaltung der Projekt-DVD, sowie die Planung der Abschlusskonferenz, die im September 2007 in finnischem Tampere stattfinden wird[12]. In der Arbeitsphase der Konzeptentwicklung werden auf der Grundlage der erzielten Ergebnisse und deren Analysen künftige Entwicklungsmaßnahmen zu CLIL(iG) in allen hier berücksichtigten Erhebungsbereichen (s. o.) geplant. Die bereits auf der letzten Tagung eingeleitete Arbeit wird im Moment in Kleingruppen weitergeführt und in der ersten Hälfte des Jahres 2007 abgeschlossen werden. Wie bereits oben angesprochen wurde, dient auch die als „Nebenprodukt" des Projekts entstehende DVD vor allem der Wegbereitung für künftige Maßnahmen zur Informationsverbreitung und Öffentlichkeitsarbeit zu CLILiG. Im Moment ist die IKT-AG damit beschäftigt, Mitschnitte zu Unterricht und einigen Expertenkommentaren auszuwählen bzw. zu produzieren und anschl. auf der Grundlage der bereits entwickelten Struktur der DVD einen ersten Entwurf in DVD-Format anzufertigen. Die Planung und Vorbereitung der Abschlusskonferenz ist ebenfalls bereits auf der letzten Arbeitstagung thematisiert worden. Es konnten sowohl die substantielle Schwerpunktsetzung und der organisatorische Rahmen einleitend diskutiert und anschließend beschlossen werden, dass die weiterführende Arbeit unter Federführung der Projektleitung erfolgt und direkt von künftigem Konferenzort aus koordiniert wird. Um zu den übergeordneten Zielsetzungen sowohl der CLILiG-Studie, als auch zu denen der gesamteuropäischen Sprachbildungspolitik beitragen zu können wird die Konferenz unter dem Titel *Curriculum Linguae 2007 – Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch* stattfinden und als zentrale Themenbereiche u.a. (a) die Implementierung und Entwicklung der europäischen Sprachbildungspolitik und (b) das integrierte Sprach- und Fachlernen (CLIL) berücksichtigen, sowie auf (c) die fächerübergreifende Fertigkeitsmittlung bei multilingualen Lernergruppen und (d) den schulischen Mehrsprachenerwerb und dessen Erforschung eingehen. Die Ergebnisse der CLILiG-Studie, sowie die vom Projektkonsortium für die unterschiedlichen Bereiche vorgeschlagenen weiteren Entwicklungsmaßnahmen werden selbstverständlich im Gesamtprogramm der Konferenz besondere Aufmerksamkeit finden. Es ist



Gruppenarbeit zur Einleitung der „Konzeptentwicklung" auf der CLILiG-Tagung in Wien. V. l. n. r.: Rainer Paul (Goethe-Institut Budapest), Ljubov Mavrodieva (Goethe-Institut Sofia), Barbara Haider (Universität Wien), Sviatlana Stsiaposhyna (Universität Duisburg-Essen), Christine Le Pape Racine (Paperace, Schweiz), Barbara Kujawa (CODN, Polen)

darüber hinaus eine umfassende internationale Konferenzpublikation vorgesehen, die zugleich den Abschlussbericht der CLILiG-Erhebung darstellen wird.

3. Empfehlungen für weiterführende Entwicklungsmaßnahmen auf der Grundlage der Ergebnisse

Aus elf europäischen Ländern liegen mittlerweile Ergebnisse einer umfangreichen Erhebung zu deutschsprachigem CLIL und dessen künftigen Entwicklungsmöglichkeiten vor. Diese werden im Rahmen der Studie noch einer genaueren Analyse unterzogen werden und in einem zu erstellenden „Operationsplan" Berücksichtigung finden. Insofern es jedoch bereits heute möglich ist, bietet es sich hier an, einige

12 Für nähere Informationen zur Abschlusskonferenz, siehe: www.opeko.fi/clilig/konferenz bzw. www.curling2007.opeko.fi

zentrale Befunde in den vier Erhebungsbereichen zu umreißen und vor dem Gesamthintergrund der Ergebnisse und der Tendenzen der gesamteuropäischen Sprachbildungspolitik zu diskutieren, in welchen Formen Entwicklungsmaßnahmen zu CLIL und CLILiG in naher Zukunft Realisierung finden könnten. Als Grundlage werden in jedem der erfassten Erhebungsbereiche jeweils nur einige einzelne positive und negative Aspekte (im Sinne von Chancen und Herausforderungen) exemplarisch herangezogen.

Im Bereich der *bildungspolitischen und institutionellen Rahmenbedingungen (A)* zeigt sich deutlich, dass sich der Wissensstand über bzw. das Bewusstsein für die Vorteile der CLIL-Erziehung i. w. S. in entscheidenden politischen Gremien in der letzten Zeit entwickelt hat und noch immer weiter entwickelt. Dies ist eine durchaus positive Tendenz, deren Hintergründe auch hier bereits teilweise diskutiert werden konnten. Zur gleichen Zeit lässt sich jedoch auch feststellen, dass die Öffentlichkeitsarbeit auch in diesem Adressatenkreis noch nicht ausführlich bzw. vielseitig genug ist, und vor allem der Dialog zwischen den Entscheidungsträgern und der CLIL(iG)-Praxis heute noch an vielen Stellen zu wünschen übrig lässt. Als eine mögliche Entwicklungsmaßnahme wäre hier z. B. an die Herstellung zielgruppengerechter bzw. -spezifischer Werbe- und Informationsmaterialien zu denken. Dies könnte sich u. a. im oben angesprochenen Filmformat einschl. entsprechender Zusatzmaterialien realisieren lassen.

Mit Blick auf den zweiten Bereich *Vorschulerziehung, Schule und Unterricht (B)* können zunächst einmal nachhaltige Entwicklungen und qualitativ hochwertige Leistungen im Bereich der Vorschulerziehung (z. B. aus Slowenien und Finnland) verzeichnet, sowie insgesamt und über Grenzen hinweg bereits vorhandene Beispiele für erste schulische Kooperationen festgehalten werden. Signifikanter Entwicklungsbedarf kommt in diesem Erhebungsbereich hingegen mit Blick auf die Verzahnung von Fremdsprachenunterricht und CLIL bzw. DaF und CLILiG zum Ausdruck, sowie bzgl. der Kooperationsstrukturen zwischen Vorschuleinrichtungen bzw. Schulen und z. B. den (sprach-) bildungspolitischen Entscheidungsinstanzen. Da dieser Bedarf auch oben (im Erhebungsbereich A) erkannt wurde, müsste dem Missstand selbstverständlich von beiden Seiten begegnet werden können. Bereitstellung von bedeutsamen öffentlichen Foren für die CLIL(iG)-Arbeit, sowie eine insgesamt stärkere Präsenz der schulischen Sprach*en*einerziehung in der Öffentlichkeit könnten als unterstützende Maßnahmen wirksam sein. Neben Herstellung von Informationsmaterialien und -veranstaltungen könnten auch praxisnahe und fokussierte Forschungsmaßnahmen einen Beitrag zur Wahrnehmung und vor allem einem gerechteren Verständnis über die CLIL-Erziehung leisten. Auch die Verzahnung des DaF und CLILiG müsste mit begleitenden Forschungsmaßnahmen unterstützt werden können. Allerdings ist zu betonen, dass die fächerübergreifende Kooperation *in praxi* in letzter Hand schulintern verantwortet und getragen werden muss – und durchaus auch gelingen kann, wie einige Beispiele u. a. aus dem Netzwerk der deutschen Auslandsschulen bereits heute zeigen.

Anhand der Erhebung zu den quantitativen Dimensionen der CLIL-Erziehung in Europa (Eurydice, 2006) sind deutliche Defizite in den Lehreraus- und -fortbildungsstrukturen festgestellt worden. Als umso interessanter erwies es sich, auch in diesem Rahmen gerade die *(C) Lehrerausbildung und (D) Lehrerfortbildung* als zwei zentrale Erhebungsbereiche zu berücksichtigen. Aus den Ergebnissen wird auch ersichtlich, dass im Bereich des deutschsprachigen CLIL tatsächlich bereits eigenständige Teil- oder Zusatzstudiengänge zur Lehrer*aus*bildung vorhanden sind, und ferner einige erste fest etablierte Kooperationsstrukturen zur Entwicklung derselben auch im transnationalen Rahmen vorliegen. Als besonders wertvoll und interessant für die Entwicklung der CLIL-Lehrerausbildung auch im sprachenübergreifenden Sinne sind im Bereich des CLILiG entwickelte Kooperationen zwischen Schulen und Universitäten anzusehen, die sowohl für einen mehrdimensionalen fachtheoretischen Austausch, als auch die Gestaltung von studienbegleitenden Praktika von erstrangiger Relevanz sind. Zur weiteren Verbreitung und Etablierung solcher Kooperationsformen

könnte auch u.a. mit Hilfe der im weltweiten Netzwerk der deutschen Auslandsschulen gegebenen Kompetenzen beigetragen werden. Dies geschieht bereits in einigen Fällen, indem Kooperationsvereinbarungen zwischen deutschen Auslandsschulen und den jeweils einheimischen Universitäten eine (partiell) gemeinsame Gestaltung von (Deutsch-) Lehrerausbildung erlauben. Solche Möglichkeiten wären künftig auch speziell für Zwecke der CLILiG-Entwicklung zu überprüfen, wobei *auch* weitere Schulen und Einrichtungen mit CLILiG-Angeboten – selbst um deren Präsenz willen und zwecks ganzheitlicher Qualitätsentwicklung – bei dieser Arbeit Berücksichtigung finden sollten. Nicht zuletzt ließen sich durch solche breiteren Kooperationsnetzwerke Hilfestellung und Unterstützung erwarten auch mit Blick auf die heute noch in vielen Fällen fehlende Systematik und Koordination der *Fort*bildungsstrukturen. Zu einer nachhaltigen und qualitativen Entwicklung der Fortbildung dürfte auch durch gezielte und praxisbezogene Forschungsmaßnahmen und deren konkreten Einbezug in die Lehrerfortbildung *per se* beigetragen werden können. Außerdem müssten in längerfristigen Forschungsprojekten solche Schlüsselfragen wie die Kontinuität der Lehreraus- und -fortbildung, sowie die Verzahnung von Sprache und Fach fundiert angegangen werden – und zwar bei besonderer Berücksichtigung der jeweils höchst variablen sprachlichen, sozialen und schulisch-institutionellen Verhältnisse, von welchen wir als Lehrende und Lernende umgeben sind. Möglichkeiten und Ressourcen dieser Art dürften insgesamt einen Fortschritt erlauben, der den Bemühungen der deutschsprachigen Schulerziehung sowohl im Sinne des CLILiG, als auch des DaZ nahe kommt, die Zielsetzungen der gesamteuropäischen (Sprach-)bildungspolitik berücksichtigt und um das sprachlich-kulturell vielfältige Miteinander und dessen Pflege in Europa und darüber hinaus in besonderem Maße bedacht ist.

◀◀

Zum Autor

Kim Haataja (geb. 1972)

- Studium in Stavanger, Norwegen; Tampere, Finnland und Heidelberg, Deutschland
- Promotion zum Dr. phil. (Deutsch als Fremdsprache) in Heidelberg, 2004
- Von 2000 bis 2002 Lehrbeauftragter am Sprachenzentrum der Universität Tampere
- Seit 2002 Berater für Fremdsprachen und integriertes Sprach- und Fachlernen (CLIL) am Opeko, dem Staatlichen Fortbildungsinstitut für Bildungswesen, Finnland
- Seit 2005 Leiter der Einheit für Fremdsprachen und integriertes Sprach- und Fachlernen (CLIL) am Opeko

Quellen:

Altmeyer, C., 2001, Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache in nichtdeutschsprachigen Ländern I: Europäische Perspektive. In: Helbig, G. et al. (Hrsg.), 2001, 124–140.

Ammon, U., 1991, *Die internationale Stellung der deutschen Sprache. Berlin / New York.*

Domisch, R., 2001, Deutsch im KIMMOKE-Projekt. In: Opetushallitus (Hrsg.), 2001, 126–128.

Europarat (Hrsg.), 2001, *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lehren, Lernen, Beurteilen*. München, Langenscheidt.

Europäische Kommission (Hrsg.), 1995, Weißbuch der Europäischen Kommission zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur Kognitionsgesellschaft. Brüssel.

Europäische Kommission (Hrsg.), 2003, Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. KOM (2003) 449 endgültig. Brüssel.

Europäische Kommission (Hrsg.), 2005, Eine neue Strategie der Mehrsprachigkeit. Mittei-

lung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. KOM (2005) 596, endgültig. Brüssel.

Haataja, K., 2004, Erwerb mündlicher Fertigkeiten im Deutschunterricht. Vortrag auf der Deutschlehrertagung des Goethe Instituts Helsinki 10/2004.

Haataja, K., 2005 a, *Integriert, intensiviert oder nach ‚altbewährten' Rezepten? Über Auswirkungen der Lernumgebung und Unterrichtsmethodik auf den schulischen Fremdsprachenerwerb.* Dissertation (Heidelberg). Marburg, Tectum.

Haataja, K., 2005 b, Über die Variablen ‚Lernumgebung' und ‚Unterrichtsmethodik' beim schulischen Fremdsprachenerwerb und dessen Erforschung – das Beispiel DaF in Finnland. In: *Aktuelles. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Finnland*, hrsg. von Goethe Institut, Helsinki. Ausgabe 37/2005, 27–40.

Helbig, G., et al. (Hrsg.), 2001, Internationales Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin, de Gruyter.

Hufeisen, B., 2005, Gesamtsprachencurriculum. Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, B. & M. Lutheharms (Hrsg.), 2005, 9–18.

Hufeisen, B. & M. Lutheharms, 2005, *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung.* Tübingen, Narr.

Hufeisen, B. & G. Neuner, 2003, Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Europarat, Straßburg.

Kunnskapsdepartmentet & Utdanningsdirektoratet, 2006, Laereplan for Kunnskapsloeftet. Oslo.

Marsh, D. (Hrsg.), 2002, CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential. Public Services Contract DG EAC 36 01 Lot 3. Jyväskylä.

Opetushallitus (Hrsg.), 2001, KIMMOKE-Projekti. Loppuraportti [Abschlussbericht zum KIMMOKE-Projekt]. Helsinki.

Vollmer, H. J., 2006 a, Language Across the Curriculum. Presentation at „Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education?" An international conference held in Krkow, Poland, April 27–29/2006, organised jointly by the Council of Europe, Language Policy Division, and the Jagiellonian University.

Vollmer, H. J., 2006 b, Language Across the Curriculum. Preliminary Study on Languages of Education. Intergovernmental Conference on Languages of Schooling: Towards a Framework for Europe held in Strasbourg 16–18 October 2006.

Vollmer, H. J. & J. C. Beacco, 2006, Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education. Preliminary Study on Languages of Education. Intergovernmental Conference on Languages of Schooling: Towards a Framework for Europe held in Strasbourg 16–18 October 2006.

Kontakt

Dr. Kim Haataja
Fremdsprachenunterricht, integriertes
Sprach- und Fachlernen (CLIL)
Staatliches Fortbildungsinstitut für Bildungswesen, Finnland (OPEKO)
Pyhäjärvenkatu 5 A
FIN-33200 Tampere, Finnland
Tel. + 358-(0)3-25 43 600
Fax + 358-(0)3-25 34 434
Mobil + 358-(0)50-59 07 188
e-mail: kim.haataja@opeko.fi

Deutsch-englisch bilingualer Unterricht im Westen Kanadas

Bilanz und Perspektiven staatlicher Schulprogramme

Edmund Borschel

Kontinuierliche Migration in den Westen Kanadas beeinflusste neben anderen Faktoren maßgeblich die Schullandschaft und die Curricula in den westlichen Provinzen Alberta und Manitoba in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

So existieren heute in den öffentlichen Schulen („Public Schools") neben „French Immersion" und den frankophonen Schulen noch 6 sogenannte „bilinguale" Programme, in denen zwischen 30 und 50 % des Unterrichts in einer anderen Zielsprache als Englisch gelehrt wird. Damit soll die Vielfalt der Sprachen gewährleistet und das kulturelle Erbe der Einwanderer erhalten werden. Die am meisten frequentierten sind neben dem deutschen das ukrainisch-, chinesisch- und spanisch-bilinguale Programm.

Im Folgenden soll zunächst ein knapper Überblick über die „deutsch-bilingualen Programme" in Edmonton, Calgary und Winnipeg gegeben und dann am Beispiel von Edmonton die historische Entwicklung, der organisatorische Rahmen und die Unterrichtskonzeption beschrieben werden.

Herr Göser (ZfA) überreicht Ehrentafel an die Schulleitung der Strathcona HS; im Bild links: DaF-Lehrer Martin Brinkmann, rechts: ZfA-FB Edmund Borschel

1. Historische Entwicklung

Im Jahre 1978 wurde von aktiven deutschen Eltern der Wunsch an das Staatliche Schulamt in Edmonton, Edmonton Public School Board (EPSB), gerichtet, ein deutsch-bilinguales Programm an zwei Grundschulen einzurichten: *Forest Heights Elementary* im Nordosten der Stadt und *Rideau Park Elementary* im südlichen Teil der Metropole Albertas. Die Zielrichtung war vom Kindergarten bis zur Klasse 6 (K-6) *50 % des Unterrichts in Deutsch* zu erteilen.

Die Eltern gründeten darüber hinaus die gemeinnützige Vereinigung *AEGBEE* (Association for English German Bilingual Education of Edmonton), einen Elternverband, der das Programm begleitet, mitgestaltet und fördert.

Fast zeitgleich wurde in Sherwood Park, einer unabhängigen Kommune östlich von Edmonton, eine bilinguale Grundschule *Mills Haven Elementary* eingerichtet, da auch hier eine große Gruppe deutschsprachiger Einwanderer siedelte. Dieses lebendige Programm hat heute von K-6 etwa 150 SchülerInnen. Leider offeriert das dortige Schulamt keine Möglichkeiten zum Übergang in eine bilinguale Junior High School.

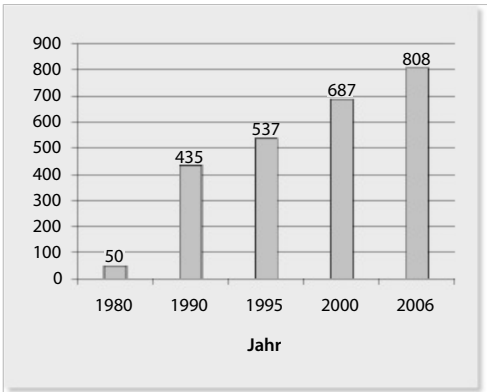
Seit 2001 gibt es im Westteil von Edmonton eine dritte Grundschule (Rio Terrace Elementary) mit einem kleinen bilingualen Kursangebot. Bereits 1986 nahm die weiterführende Schule *Allendale Junior High* die SchülerInnen aller Grundschulen des Schulverbunds auf und bietet seitdem für Jahrgangstufe 7–9 bilinguale Sachfächer an. Der deutschsprachige Anteil wird dort jedoch aus organisatorischen Gründen auf ca. 30 % zurückgefahren. Neben dem regulären DaF-Unterricht wird vor allem Sozialkunde und Geschichte auf Deutsch gelehrt.

Strathcona Composite High School, in unmittelbarer geographischer Nähe zu Allendale gelegen, beschult seit 1989 das bilinguale Programm und ermöglicht SchülerInnen von Klasse 10–12 DSD I und DSD II Diplome zu erwerben. Jährlich unterziehen sich etwa 20 SchülerInnen er-

folgreich den DSD II Prüfungen und bisweilen über 40 SchülerInnen dem DSD I Examen. Bemängelt werden muss lediglich, dass auf Grund von Engpässen im Stundenplan und einer knappen Deutschlehrerversorgung die SchülerInnen kein zusätzliches Sachfach in deutscher Sprache studieren können. Gespräche mit der Schulleitung haben bisher noch kein Umdenken bewirkt.

Für die engagierte, nachhaltige qualitative Arbeit erhielt Strathcona von der ZfA im Jahr 2006 ein *Zertifikat („Certificate of Recognition“),* da inzwischen über 800 DSD-Diplome an dieser Schule vergeben wurden. Ebenso wurde vom Regionalbeauftragten Nordamerika der ZfA, Herrn Guido Göser, bei seiner Dienstreise nach Edmonton eine Plakette überreicht.

Eine ähnliche Entwicklung, wenngleich 20 Jahre später, gab es im Süden der Provinz in der Olympiastadt Calgary. Auch hier gründeten 12 engagierte Eltern und LehrerInnen einen Verein und konnten CBE (Calgary Board of Education) überzeugen, ab dem Schuljahr 2002/03 ein deutsch-bilinguales Programm einzurichten. Die Grundschule *Bowcroft Elementary* begann im ersten Jahr mit einer sog. „Splitlevel Klasse“, d. h. Klasse 1 und 2 in einem Klassenraum. Inzwischen ist die Schule wegen der Qualität des Programms kontinuierlich gewachsen und besteht aus 110 SchülerInnen. Von den „K-6“-Eltern nehmen einige bisweilen eine Stunde Anreise morgens und nachmittags in Kauf, um ihren Kindern das Erlernen der deutschen Sprache auf diesem Niveau zur ermöglichen!



Entwicklung der Schülerzahlen des deutsch-bilingualen Programms in Alberta von 1980 bis 2006

Besonders erwähnt werden soll in diesem Bericht das äußerst erfolgreiche und zahlenmäßig starke bilinguale Programm in *Winnipeg/Manitoba*. Dort wird an zwei bilingualen Grundschulen, der Chief Peguis Junior High und River East High School deutsch-bilingual unterrichtet. Eine parallele Entwicklung zu Alberta war zu verzeichnen und daher gab es gute Gründe, eine enge Abstimmung zwischen beiden Provinzen auf dem Feld der Curriculumentwicklung, Lehrmittelerstellung und im Fortbildungsbereich zu vollziehen. Inzwischen ist das Programm in Winnipeg sogar erfolgreicher, was die Zahl der jährlichen DSD-Diplome betrifft.

2. Fächer, Unterrichtskonzeption, Lehrerschaft

Alle Unterrichtsprogramme in den staatlichen Schulen von Alberta orientieren sich eng am „Alberta Curriculum“, ausgefeilte und ausführliche Lehrpläne für alle Fächer, die im Ministerium „Alberta Education“ entwickelt werden. Somit muss sich der Unterricht des deutsch-bilingualen Programms auch an diesen Lehrplänen der jeweiligen Fächer der Klassen 1–6 orientieren.

In all diesen Jahrgangsstufen werden folgende Fächer mit unterschiedlicher zeitlicher Gewichtung unterrichtet: German Language Arts (DaF), English, Math, Social Studies, Science, Health, Phys. Ed., Art, Music.

Anfang der 80er Jahre wurde neben DaF vor allem Sozialkunde in deutscher Sprache unterrichtet. Oft wurden, aus Ermangelung geeigneter Materialien, ganze Unterrichtseinheiten des kanadischen Programms ins Deutsche übersetzt, besonders wenn keine authentischen Quellen verfügbar waren. Neben dem hohen Zeitaufwand und den damit verbundenen Kosten entstanden bisweilen sehr „künstliche“ Texte.

Häufig verwendeten KollegInnen Internetquellen, die sie gefunden und überarbeitet hatten. Trotz des hohen Grades an Kreativität und Eigeninitiative war dies kein befriedigender Zustand, da die Qualität des Unterrichts stark von der Qualifikation, dem Engagement und der sprachlichen Kompetenz der Lehrkraft abhän-

gig war. Das Spektrum bei den etwa 30 bilingualen Lehrkräften reicht heute vom Deutsch-Muttersprachler bis zum kanadischen Fremdsprachler, der in drei Jahren High-School-Unterricht und vier weiteren Jahren Universitätsstudium Deutsch studiert hat.

Inzwischen kommt vereinzelt die nächste Fremdsprachenlehrergeneration auch schon aus dem deutsch-bilingualen Programm, das sie als SchülerInnen durchlaufen haben. Jährliche Fortbildungsveranstaltungen ermöglichen den Lehrkräften sich didaktisch und sprachlich weiterzubilden. Hier arbeiten Edmonton Public School Board (EPSB) und der ZfA-Fachberater für Deutsch in Alberta eng zusammen.

Das Klassenlehrerprinzip wird durchgängig von K-6 praktiziert, d. h. alle Fächer werden von dieser Lehrkraft in der jeweiligen Jahrgangsstufe unterrichtet, es sei denn zwei LehrerInnen teilen sich eine Stelle. Dabei wird die Grundprämisse, jeweils 50 % des Unterrichts erfolgt in Deutsch und Englisch, weitgehend eingehalten.

Am Beispiel der Klasse 5 an der Rideau-Park Elementary sollen der Wochenplan sowie die Unterrichtsform und -methode des dortigen Programms vorgestellt werden.

Rideau Park School Timetable – Grade 5B (2006–2007)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
8:30 – 8:35	Entry / Attendance				
8:35 – 9:05 (30)	German LA	German LA	Music (Mr. Fritz)	German LA Buddy Reading 2B	German LA
9:05 – 9:35 (30)	German LA	German LA	German LA	German LA	German LA
9:35 – 10:05 (30)	Phys. Ed.	Phys. Ed. (Mrs. Holzer)	Phys. Ed.	German LA	Phys. Ed.
10:05 – 10:20	Recess				
10:20 – 10:50 (30)	Soc. Stud./Sci.	German LA	Soc. Stud./Sci.	Soc. Stud./Sci.	Soc. Stud./Sci.
10:50 – 11:22 (32)	Soc. Stud./Sci.	Soc. Stud./Sci.	Soc. Stud./Sci.	Soc. Stud./Sci.	Soc. Stud./Sci.
11:22 – 12:18	Lunch				
12:18 – 12:23	Entry/Attendance				
12:23 – 12:55 (32)	English LA Math	Music (Mr. Fritz)	English/German LA Soc. Stud./Sci.	Health	English LA
12:55 – 1:25 (30)	Math	Math	Soc. Stud./Sci.	Math	Math
1:25 – 1:55 (30)	Math	Math	Soc. Stud./Sci.	Math	Math
1:55 – 2:10	Recess			2:15	
2:10 – 2:40 (30)	English LA Comp. Lab	English LA Library	Art		English LA Comp. Lab
2:40 – 3:20 (40)	English LA Comp. Lab	English LA	Art		English LA Comp. Lab

Student minutes: 1520

Der Klassenlehrer Norman Sieweke unterrichtet bis auf Musik alle Fächer in seiner Klasse. DaF und Englisch wird durchgängig in der jeweiligen Zielsprache unterrichtet. Social Studies wird im Verhältnis 80 : 20 vorrangig deutsch gelehrt.

Es sind primär drei große Unterrichtseinheiten:

- Kanadische Ureinwohner (First Nations)
- Ein Überblick zur kanadischen Geschichte (Wikinger, europäische Entdecker der Neuzeit, modernes Kanada)
- Kanadische Geographie, Klimazonen, Bodenschätze, Industrie.

Neben geographischen Themen werden altersangemessen auch sozio-ökonomische Aspekte behandelt. Dabei wird die Wirtschaft Kanadas mit der von Großbritannien, Frankreich, USA und Deutschland verglichen.

Bereits in dieser Jahrgangsstufe arbeiten die SchülerInnen projektorientiert, indem Kleingruppen zu selbstgewählten Spezialgebieten gebildet werden und Internetrecherche bzw. Quellenstudium in der reichhaltig ausgestatteten Schülerbibliothek betreiben. Beim Vortrag in der Klasse wenden dann die jungen „Experten" Präsentationstechniken wie Powerpoint, Einsatz von OH-Folien oder auch Rollenspiele an. Natürlich wird alles in der Zielsprache Deutsch präsentiert. Die Klassenkameraden sind dabei aufmerksame Zuhörer, da arbeitsteilig verfahren wird und ihnen somit die Themen der anderen Kleingruppen unbekannt sind.

Die Schülerzentriertheit, weg von der Dominanz des Lehrers, gestaltet den Unterricht abwechslungsreich, lehrreich und bietet Raum für selbstgesteuertes Lernen.

Eine weitere Stärke ist die Flexibilität des Lehrplans. Obwohl der Tagesablauf in ein Korsett von 4 Unterrichtsblöcken, Dauer jeweils ca. 70 und 90 Min., eingebettet ist, haben die Lehrkräfte den Freiraum innerhalb der Blöcke nach Bedarf die Fächer zu wählen. Eine Grundregel wird dabei zu Beginn des Schuljahrs aufgestellt: Entweder wird am Vormittag oder Nachmittag in Deutsch unterrichtet. Norman Sieweke nutzt seinen Freiraum, indem er für die bereits erwähnten Projekte mehrwöchige Module verwendet, in denen z. B. entweder Social Studies oder Health gelehrt werden. Damit können die SchülerInnen konzentrierter und kontinuierlicher ihre Projekte bearbeiten.

Fächerübergreifend wird gearbeitet, wenn z. B. im Kunstunterricht Zeichnungen und Masken nach dem Farbmuster der Westküsten-Ureinwohner entworfen werden. Das Fach Gesundheitslehre (Health) offeriert z. B. ein breites Betätigungsfeld bei der UE „Ich und die Gruppe", da hier u. a. Sozialverhalten besprochen und Sozialkompetenz eingeübt wird. Auch hier wird phasenweise Deutsch gesprochen.

Vertrautheit erzeugt ein Ritual in Siewekes Klasse, wenn morgens ca. 20 Minuten jedes Kind ein deutsches Buch in Stillarbeit liest, um den Übergang vom meist englischsprachigem Wohnumfeld in den deutschsprachigen Schulalltag sanft zu gestalten. Im anschließenden Gesprächskreis werden u. a. Geschichten und Romane von Paul Maar und Erich Kästner besprochen. Deutschsprachige Hörtexte und Videos begleiten die Lektüre dieser Werke. Besonders die „Sams-Serie" hat es den Kindern angetan und fördert die Freude am Lesen. Eine Verstärkung hat im vergangenen Jahr die Lesefreudigkeit erfahren, indem die Kollegin der Jahrgangsstufe 6 bei Rideau Park, Barb Stenzel, die „Antolin-Lizenz" von Cornelsen erworben hat. Mit der Lizenz werden den Lehrkräften in Deutschland Arbeitsblätter zu bekannten Kinder- und Jugendbüchern elektronisch zur Verfügung gestellt. Auch hier hat das selbstgesteuerte und lehrerunabhängige Bearbeiten von Quellen, noch dazu mit den neuen Medien, die SchülerInnen animiert, mehr Zeit für Deutsch, auch außerhalb des Unterrichts, zu investieren.

Zum Thema „Neue Medien im DaF-Unterricht" wurde vom Fachberater Kanada-West, Edmund Borschel, zu Beginn des Schuljahres 2006/07 ein Workshop für 28 bilinguale Lehrkräfte aus dem Raum Edmonton angeboten. Barb Stenzel und Andreas Much (Allendale Junior High) berichteten aus ihren Erfahrungen mit diesem Medium.

Positiv hervorzuheben ist, dass auf Grund des Interesses an Antolin die Schulbehörde EPSB inzwischen die Lizenz für alle deutsch-bilingualen Schulen in Edmonton erworben hat. Be-

Fortbildung zu „Neue Medien in DaF“
bei Rideau Park, Edmonton

sonders Allendale Junior High verspricht sich für die Jahrgangsstufen 7–9 einen verbessserten Output auf Schülerseite, da dort, wie bereits erwähnt, der DaF-Anteil auf knapp 30 % heruntergefahren wurde und das selbständige Arbeiten in der Zielsprache auf „freiwilliger“ Basis durch die Antolin Online-Ressourcen ermöglicht wird.

Dass das Alberta-Curriculum immer „im Fluss ist“, erlebten die DaF-Lehrkräfte in den vergangenen zwei Jahren. Nach der Überarbeitung des Sozialkunde-Lehrplans in der Provinz passten die deutschsprachigen Themen nicht mehr bzw. fehlten adäquate Quellen für die neuen Bereiche. In Arbeitsgruppen des Ministeriums wurde daher in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften vereinbart, statt in Sozialkunde die Jahrgangsstufen 1–3 neu in Mathematik phasenweise bilingual zu unterrichten. Nach Ansicht der Experten war es sprachlich gut möglich Mathematik bilingual zu unterrichten, ohne den inhaltlichen Anspruch z. B. bei den Grundrechenarten zu vernachlässigen, da Zahlen den SchülerInnen ohnehin seit frühen Lernjahren bekannt sind. Der Transfer des Rechenvorgangs in eine andere Zielsprache sollte, so die Hoffnung, nur ein geringer weiterer kognitiver Schritt sein. Gleiches soll für die Jahrgangsstufe 4–6 in den kommenden Jahren für das Fach Mathematik entwickelt werden. Ebenso werden neue UE in Science in deutscher Sprache erstellt oder aus Deutschland „importiert“.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Bereiche **Curriculum – Sprache – Unterrichtsmaterial** in einem permanenten Spannungsfeld stehen, aber im Gegensatz zu den Erfahrungen vor mehr als 20 Jahren durch vielfältige Internetnutzung, verbesserte Quellen aus Deutschland für den DaF- oder Sachfach-Unterricht und die langjährige Routine der Lehrkräfte im bilingualen Programm beim Entwickeln von adäquaten Lehrmaterialen kaum noch Schwierigkeiten auftreten.

Hervorzuheben ist auch hier die enge Zusammenarbeit zwischen den Provinzen Alberta und Manitoba im Rahmen des Western-Canadian-Protocol (WNCP), wo halbjährlich auf Konferenzen ein curricularer Austausch der Fremdsprachenprogramme, besonders im bilingualen Bereich erfolgt. Das deutsch-bilinguale Programm hat davon profitiert, indem neben den Lehrplänen (Program of Studies) auch Lehrerhandreichungen (Guide to Implementation) und Arbeitsvorlagen für die Hand des Lehrers (Schablonen und Dokumente für den Unterricht) gemeinsam entwickelt wurden.

3. Elternarbeit am Beispiel von AEGBEE

Von Beginn an beteiligten sich Eltern, aber auch Lehrer aktiv an der Entwicklung des Programms und standen als Gesprächs- und Verhandlungspartner für die lokale Schulbehörde zur Verfügung.

Dieses Engagement hält auch nach mehr als 25 Jahren noch an. Auf monatlichen AEGBEE-Sitzungen versammeln sich Eltern, Schulleitungen und LehrerInnen, um über Routinebelange wie Budgetgestaltung, Austausch aktueller Aktivitäten an den Schulen sowie Planung gemeinsamer Veranstaltungen zu beraten.

Jedes Jahr werden u. a. Weihnachtkonzerte, Oktoberfest und eine gemeinsame „German Gala“ an einer der Grundschulen veranstaltet. Ein unterhaltsamer Abend mit vielfältigen Darbietungen wie Liedern, Gedichten, Rollenspielen, Unterrichtsprojekten.

Ein weiterer Höhepunkt des Jahres 2006 war die „MINI WM 2006“ in Edmonton mit fast 1.000 Beteiligten. Der Schulleiter von Forest

Radioaufnahmen zum Advent für den Sender World FM bei Rideau Park

Eröffnungsfeier der Mini-WM 2006: 1000 SchülerInnen erwarten den Anpfiff

Heights Elementary, Les Duxbury, organisierte diese Fußball-Veranstaltung, bei der die Spiele der richtigen WM an einem Tag simuliert wurden, als alle GrundschülerInnen der beteiligten Schulen in 32 Mannschaften, 78 Spiele absolvierten und den Sieger der MINI WM 2006 in Edmonton ermittelten, ein wunderbares Gemeinschaftserlebnis, bei dem die Schulen, der Fachberater, der Honorakonsul und die Deutsche Wirtschaftsvereinigung von Alberta mit vielen weiteren Partnern hervorragend zusammenarbeiteten.

Der *AEGBEE-Etat* wird vor allem durch einen „Casino-Fund" bestritten. Jeder gemeinnützige Verein in Alberta erhält von der Provinzregierung die Genehmigung alle 24 Monate durch „ehrenamtliche Tätigkeit" in den staatlichen Casinos beim Geldzählen am Ende des Tages einen Anteil an den Einnahmen zu erhalten. Im Durchschnitt werden dabei an zwei Tagen ca. 70.000,– $ erzielt, die dann im Budget der nächsten zwei Jahre auf alle deutsch-bilingualen Schulen verteilt werden. Davon dürfen jedoch nur Ausgaben, die über das Tagesgeschäft hinausgehen, beglichen werden, wie z. B. Zusatzmaterial für die Bibliotheken, aber keine regulären Lehrwerke, Zuschüsse zum Schüleraustausch, aber keine Lehrerzuwendungen. Diese Mittel ermöglichten den Schulen u. a. den Aufbau hervorragend ausgestatteter Schülerbibliotheken, die rege genutzt werden.

Der Schüleraustausch von Allendale Jr. High School in Klasse 8 mit einer Gesamtschule in Hannover-Roderbruch ist ein weiterer Edelstein des deutsch-bilingualen Programms, da jährlich jeweils 30 SchülerInnen auf beiden Seiten die Gelegenheit geboten wird, Sprache, Kultur und Schulleben des jeweiligen Gastlands zu erleben. Besonders die Familienanbindung, aber auch die einwöchige Rundreise und der Besuch kultureller und historischer Stätten in Alberta oder Deutschland vermitteln oft lebenslange Freundschaften und Erinnerungen (vgl. dazu auch Bericht in Heft 3/06, S. 182 ff.)

Seit einigen Jahren bieten die Grundschulen in Zusammenarbeit mit AEGBEE auch Raum für eine „Vorschulklasse" zum Kindergarten, der in Kanada Teil des regulären Schulangebots ist. „Die Kleine Kinderschule" (DKK) läuft unabhängig vom staatlichen K-6 Programm und bietet Eltern für ihre 3- bis 4-Jährigen eine eher spielerische Variante des Spracherwerbs mit Spielen, Reimen und Liedern. Sie soll als Ermunterung dienen, die Kleinen danach in den deutschsprachigen Kindergarten oder in Klasse 1 anzumelden.

Der Vorstand von AEGBEE vertritt den Verein im „German Language Consortium" von

Alberta, einer Interessensvertretung verschiedener Institutionen wie Schulämter und Universitäten mit DaF-Angeboten, deutscher Kultur- und Wirtschaftsvereinigungen, dem ZfA-Fachberater und Ministeriumsvertretern.

Der Verein profitiert von der langjährigen ehrenamtlichen Tätigkeit einiger Familien, die über einen Zeitraum von 15–20 Jahren sich engagieren, bis ihre Kinder die Schulzeit durchlaufen haben.

Nähere Informationen zur Struktur von AEGBEE sind unter http://germanbilingual.epsb.net/ zu finden.

4. Das deutsch-bilinguale Programm: Ein Erfolgsmodell

Wenn die verantwortlichen Administratoren von internationalen Besuchern befragt werden, was die Qualität und den Erfolg des Programms ausmacht, werden neben den motivierten SchülerInnen primär vier Faktoren genannt:

- qualifizierte Lehrkräfte
- unterstützend begleitende Elternarbeit
- ausgefeilte Lehrpläne
- hervorragende Unterrichtsmaterialien.

Im vergangenen Jahr war ein verstärktes Interesse von deutschen Wirtschafts- und Parlamentarier-Delegationen an der jüngsten Entwicklung der Provinz Alberta zu verzeichnen. Der Besuch von Rideau Park und Allendale war Teil des offiziellen Programms von zwei bayrischen Minister- und einer Landtagsdelegation des Kulturausschusses aus Bayern, die von der Qualität und den Rahmenbedingungen des Programms beeindruckt waren. Ebenso besuchte eine interparlamentarische Delegation der Länder Hessen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen die Schulen Edmontons.

Der Ölboom in Alberta, begleitet von weltweit hohen Rohölpreisen, heizte die Wirtschaft der Provinz seit 2005 kräftig an, und lukrative Investitionsmöglichkeiten, aber auch ein expandierender Arbeitsmarkt, lockten deutsche Wirtschaftsunternehmen, Experten und Facharbeiter, primär im Bausektor, verstärkt in diese Provinz.

Dies wiederum hat Auswirkungen auf die Schülerpopulation, auch der deutsch-bilingualen Schulen. Allein im laufenden Schuljahr 2006/07 wurden bisher 15 neue SchülerInnen, aus Deutschland kommend, in Edmonton, Sherwood Park und Calgary in diese Programme aufgenommen. Die Integration deutsch-muttersprachlicher Schüler im deutschsprachigen Fachunterricht bedeutet zunächst sprachliche Sicherheit für diese Schüler und Potential für Lehrkräfte, die Muttersprachler zur Unterstützung im Unterricht, z. B. bei Kleingruppenarbeit, zu nutzen.

Gleichzeitig ist es jedoch auch eine Herausforderung für die Schulen, da bisweilen im englischsprachigen Unterricht Fördermaßnahmen im Bereich ESL (English as a Second Language) bereitgestellt werden müssen.

Diese neue Migrationsbewegung aus Deutschland stärkt das Programm, weil in den vergangenen drei Jahren ein leichter, aber stetiger Rückgang in den Anmeldezahlen der Kindergartenklassen und Jahrgangsstufe 1 an den bilingualen Grundschulen zu verzeichnen war. Neue Werbestrategien werden z. Z. entwickelt, um Eltern und Schüler in den jeweiligen Städten auf das „alternative“ Programm aufmerksam zu machen. Dabei soll auch der mögliche Studienstandort Deutschland ins Blickfeld gerückt werden, mit (noch!) geringen Studiengebühren. Gerade für Studierende aus Nordamerika ein Vorteil wegen der enorm gestiegenen Kosten für das Studium an manchen kanadischen Universitäten. ◀◀

Kontakt

Edmund Borschel
Fachberater für Deutsch
Bundesverwaltungsamt
– Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –
www.zfa-edmonton.dasan.de
German Language Consultant
Alberta Education
44 Capital Boulevard, 10044 108 Street
Edmonton, Alberta T5J 5E6, Canada
Tel.: 780-422-0536, Fax: 780-422-3745
Edmund.Borschel@gov.ab.ca
www.education.gov.ab.ca

Materialsammlung „Deutsch hat Zukunft“

Ein neues Unterstützungssystem der ZfA für Öffentlichkeitsarbeit und Fortbildung

Rolf Kruczinna

Wer im Ausland in deutscher Sprache unterrichtet, trifft zunehmend auf die Frage „Warum sollen wir Deutsch lernen?“ Eltern aber auch

„Deutsch hat Zukunft“ – ein vielseitiges System unterstützt die Arbeit vor Ort

Entscheidungsträger in den Partnerländern wollen zunehmend von der Qualität deutschsprachigen Unterrichts überzeugt und für diesen Weg gewonnen werden. Sie wollen wissen, wie Deutsch unterrichtet wird und welche Zukunftschancen sich daraus ergeben.

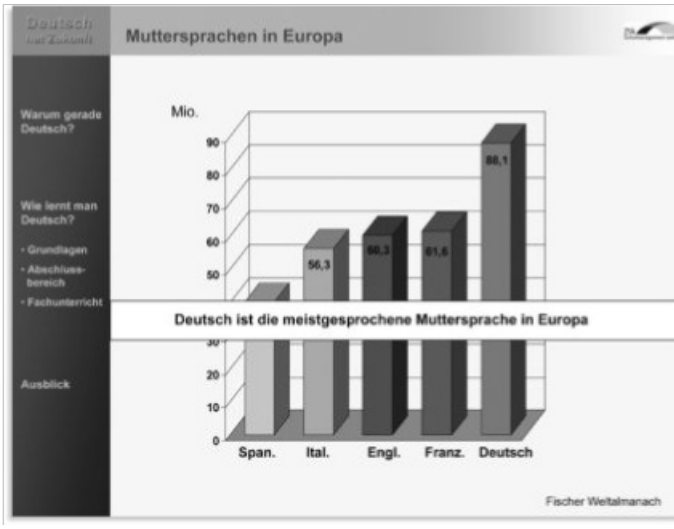
All dies muss vermittelt werden in Elternabenden, Tagen der offenen Tür, Lehrerfortbildungen und in Tagungen mit Schulleitern und bildungsministerien. Die Zentralstelle hat auf diese Situation reagiert und als Unterstützungssystem die Materialmappe „Deutsch hat Zukunft“ entwickelt.

Sie bietet mit ihren Informationen und Argumentationshilfen allen Unterstützung, die die deutsche Sprache im Ausland fördern und enthält

- ca. 40 Tageslichtfolien mit Erläuterungen,
- eine CD mit einer PowerPoint-Präsentation in Bild und Ton,
- die professionelle Vorlage für ein Faltblatt für Eltern und Öffentlichkeitsarbeit, das im Einsatzland mit zusätzlichen Bildern und vervollständigt werden kann,
- eine Anleitung, wie man den eigenen Arbeitsbereich in PowerPoint-Folien einarbeiten und vorstellen kann.

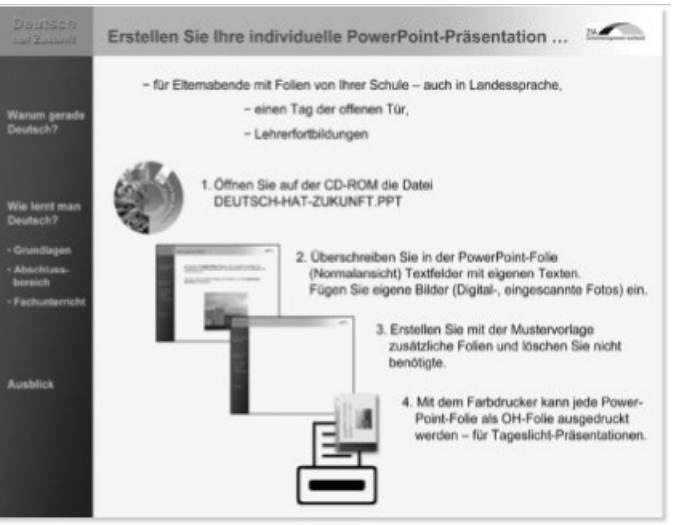
Das Material zeigt, dass und warum sich die deutsche Sprache auch heute lohnt, wie in deutscher Sprache unterrichtet werden kann und was Menschen denken, wenn sie nach der Schulzeit auf ihren deutschsprachigen Unterricht zurückblicken. Mit anschaulichen Bildern und bewusst wenig Text wird gezeigt: Deutschsprachiger Unterricht schafft einen Mehrwert und ist eine Zusatzchance im Privat- und Berufsleben.

Die Mappe gliedert sich in den *Grundteil „Warum gerade Deutsch?“* und visualisiert *Unterrichtsbeispiele* für einzelne Altersstufen und



Im Allgemeinen Teil zeigen Folien, wie gewinnbringend es ist, Deutsch zu lernen

Deutschunterricht kann schon in der ersten Klasse als Gewinn erfahren werden – in allen Fächern



Diese Folie zeigt, wie die eigene Arbeit in den Vortrag eingebaut werden kann

Fächer. Diese vermitteln exemplarisch Unterricht in der Primarstufe, Oberstufenunterricht in einer Abschlussklasse sowie deutschsprachigen Fachunterricht in den Fächern Biologie, Geographie und Geschichte. Weitgehend bildgestützt werden darin verschiedene Methoden für einen sprach- und schüleraktiven Unterricht gezeigt. Diese Passagen bieten sich auch für die Lehrerfortbildung an und können auch von Zuschauern verstanden werden, die nicht die deutsche Muttersprache sprechen. Im letzten Teil belegen die *Erfahrungsberichte* von Absolventen deutschsprachiger Schulen: Diese Ausbildung hat sich gelohnt!

Im Multiplikatoren-Teil wird gezeigt, wie man auf Basis der mitgelieferten professionellen Druckvorlage selbst ein *Faltblatt* erstellen und auf jedem Drucker ausdrucken kann. Zusätzlich findet man eine *Anleitung für das Arbeiten mit PowerPoint* und zum *Erstellen eigener Folien*.

So kann in Einzelarbeit, durch Arbeitsgruppen oder in Unterrichtsprojekten auch die eigene Arbeit dargestellt und eingefügt werden. Dabei können sogar Schüler an der Gestaltung mitwirken. Gefördert werden dabei Fähigkeiten, die auch Ziele des Unterrichts sind: Teamfähigkeit, Selbstständiges Arbeiten, Präsentationsfähigkeit.

Erste Erfahrungen mit Eltern, Lehrkräften und Entscheidungsträgern sind sehr ermutigend. Sie sind oft dankbar für die hier zusammengetragenen Informationen, die für sie selbst eine wichtige Entscheidungs- und Argumentationshilfe darstellen. Interesse gibt es auch in anderen Ländern. So möchte man in Norwegen alle 2000 Deutschlehrer mit einer CD ausstatten, die die wichtigsten Informationen der Mappe enthält. Man hofft auf eine Motivationshilfe, die sich auf die Stärkung des Deutschunterrichts auswirken dürfte. ◂◂

Materialsammlung „Deutsch hat Zukunft“

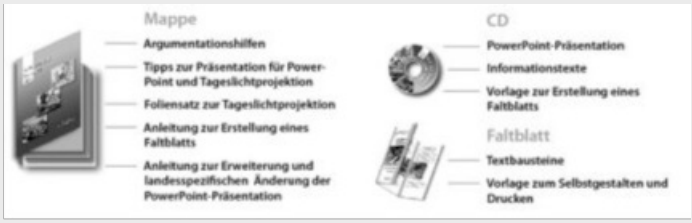
Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) fördert deutschsprachigen Unterricht an Schulen im Ausland.

Eine Handreichung für Öffentlichkeitsarbeit und Fortbildung

Diese Materialsammlung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) richtet sich an alle, die die deutsche Sprache im Ausland fördern. Sie enthält:

- Tageslichtfolien mit Erläuterungen
- CD mit PowerPoint-Präsentation
- Vorlage für ein Faltblatt, das im Einsatzland selbst vervollständigt werden kann
- Anleitung, wie man den eigenen Arbeitsbereich in PowerPoint-Folien einarbeiten und vorstellen kann

Übersicht



Das Material zeigt:

- warum sich die deutsche Sprache auch heute zu lernen lohnt,
- wie in deutscher Sprache unterrichtet werden kann,
- was Menschen denken, wenn sie später auf ihren deutschsprachigen Unterricht zurückblicken.

Argumentationshilfen mit Tageslichtfolien

Argumentationshilfen unterstützen die Präsentation. Sie enthalten Hinweise zum Inhalt und Tipps zu möglichen Veränderungen.

Die **Tageslichtfolien** entsprechen den PowerPoint-Folien.

PowerPoint-Präsentation

Die CD enthält eine **PowerPoint-Präsentation** mit über 40 Folien zu den Themen

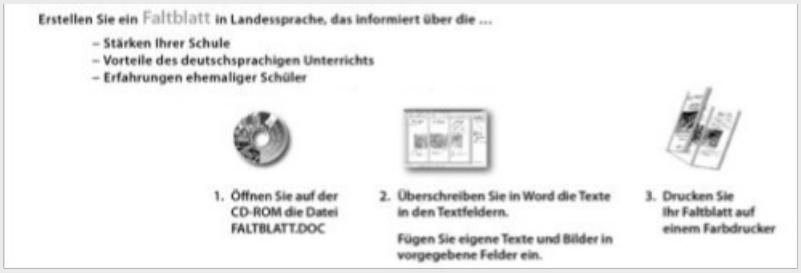
- Warum gerade Deutsch?
- Wie lernt man Deutsch? Grundlagen / Abschlussbereich / Fachunterricht
- Ausblick

Ausserdem enthält die CD zwei Tondateien, die im gleichen Ordner wie die Präsentation unter ihrem Originalnamen gespeichert werden müsssen.

Die Präsentation kann durch Folien erweitert werden, die die Nutzer selbst herstellen. Dabei hilft ihm eine Anleitung. Zusatzfolien stehen im Baukasten zur Verfügung.

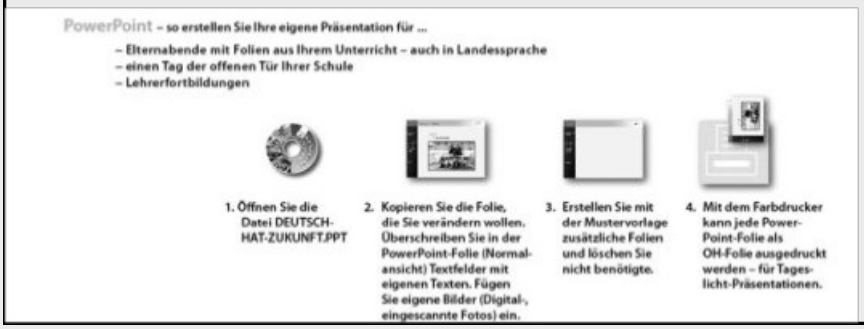
Vorlage für ein Faltblatt

Angeboten wird auch eine professionelle Vorlage für ein **Faltblatt**. Dieses kann auf jedem normalen Drucker ausgedruckt werden. Die Textfelder können selbst beschriftet werden, z.B. in Landessprache oder auch zweisprachig, Bildfelder durch eigene Bilder gefüllt werden.



So können Sie ihren eigenen Arbeitsbereich in PowerPoint-Folien darstellen

Die Mappe enthält eine **Anleitung zur Arbeit mit PowerPoint**.



1 Warum gerade Deutsch?

1.2 Übersicht

PowerPoint

- Mit der Folie erscheint Schrift „Warum gerade Deutsch?" mit Kartenausschnitt
- Es erscheint Schrift „Wie lernt man Deutsch? (Grundlagen, DSD, DFU)" mit Bild
- Es erscheint Schrift „Regionalteil" mit Bild
- Es erscheint Schrift „Ausblick" mit Bild
- nächste Folie erscheint

Tipps

Zu diesem Thema können Sie leicht **eigene Folien** erstellen, indem Sie eigene Bilder und Texte in eine Folien-Vorlage einfügen.

In den Technischen Hinweisen finden Sie eine Anleitung für das Arbeiten mit PowerPoint. Sie erfahren dort, wie Bilder und Texte in PowerPoint-Folienvorlagen eingefügt werden. Oft bieten auch Schüler hierzu ihre Hilfe an, besonders wenn ein Ehemaliger zu ihnen in den Unterricht kommt. Durch zusätzliche eigene Folien können auch weitere Argumente hervorgehoben werden. Ersetzen Sie den Gliederungspunkt „Regionalteil" durch den Namen des betreffenden Landes.

Inhalt

Diese Präsentation …

1. enthält eine **Einführung**, die zeigt, **warum es sich lohnt Deutsch zu lernen.** Dabei werden die Wirtschaftsbeziehungen mit deutschsprachigen Ländern besonders hervorgehoben und eine Vielzahl von weiteren Argumenten für Deutsch aufgeführt. Diese können nach Land, Einsatzort und in ihrer Bedeutung für die Zuhörer variiert werden. Es empfiehlt sich auch eine eigene landessprachliche Version der Folie „Argumente für Deutsch" zu erstellen.
2. versucht die Frage zu beantworten: **Wie kann Deutsch unterrichtet werden** – und zwar in ganz unterschiedlichen Klassen und Altersstufen: Im Anfangsunterricht, in Abschlussklassen und im Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU)? Dabei zeigen diese Beispiele: So lernen Schüler gerne und erfolgreich Deutsch – auch ohne Hilfe der Eltern.
3. kann und sollte ergänzt werden durch einen **Regionalteil**, der die Arbeit in der Region, im Land, am Ort, an der Einsatzschule oder im eigenen Unterricht zeigt. Dieser Teil kann und sollte ebenfalls leicht durch eigene Folien mit Fotos und kurzen Texte ergänzt werden. Dies kann auch im Rahmen von Seminaren, Arbeitsgruppen und Fortbildungen geschehen.
4. schließt mit einem **Rückblick von Absolventen aus deutschsprachigen Schulen**. Sie berichten darüber, was ihnen der deutschsprachige Unterricht für den Anfang ihres Berufslebens gegeben hat. Dieser Teil soll gerade Eltern, die Entscheidung für deutschsprachigen Unterricht erleichtern. (Alle hier aufgeführten Aussagen sind authentisch und unverändert.) Es bietet sich an, auch Ehemalige aus der eigenen Umgebung vorzustellen – als Gesprächspartner in einer Veranstaltung, durch eine eigene Folie (Foto, Textfeld) oder durch eine Tonaufnahme (Interview).

Auf **Doppelseiten** erfasst man schon auf den ersten Blick das Wesentliche: Tageslichtfolien zeigen auf den rechten Seiten das, was in der Präsentation den Zuschauern gezeigt wird. Die linken Seiten bieten hierzu Hintergrundinformationen und Argumentationshilfen, eine Beschreibung der Schritte, die beim Anklicken der PowerPoint-Fassung folgen, sowie Tipps zum Erstellen eigener Folien. So können Lehrkräfte, Schulleitungen und Multiplikatoren ihren eigenen Arbeitsbereich (Unterricht, Schule, Diplomübergabe, Klassenfahrt …) darstellen und in die Präsentation eingliedern. Damit wird jeder Elternabend ein Erfolg, besonders, wenn Schüler beteiligt werden und den Eltern den eigenen Unterricht erläutern.

2 Wie lernt man Deutsch? – Grundlagen

2.2. Primarstufe

PowerPoint

- Bildausschnitt mit Schrift „Beim Selbermachen lernt man Fachbegriffe." erscheint.
- Bildausschnitt mit dazugehörigem Text (gießendes Kind) erscheint.
- Bildausschnitt mit dazugehörigem Text (Bewegungsabläufe) erscheint.
- Bildausschnitt mit dazugehörigem Text (Gedichte, Lieder, Tänze) erscheint.
- Nächste Folie erscheint

Tipps

Änderung der Textfelder wie in den **technischen Hinweisen** beschrieben; wegen der komplexen Struktur dieser Folie sollten die übrigen Bestandteile dieser Folie möglichst nicht verändert werden.

Herbst-Lied (Beispiel):
„Der Herbst, der Herbst, der Herbst ist da
er bringt uns Wind, hei hussassa.
Schüttelt ab die Blätter, bringt uns Regenwetter.
Hei, hei hussassa, der Herbst ist da!"

Inhalt

Diese Folie zeigt …

- Wie Kinder schon in der **Unterstufe** Deutsch lernen.
- wie auch in **Sachfächern** deutschsprachig unterrichtet werden kann. Man spricht dann von **D**eutschsprachigem **F**ach**U**nterricht (DFU)

Zur Pflege der eigenen Pflanze muss man die Anweisungen der Lehrerin verstehen, das Gelernte sinnvoll anwenden und sein eigenes Handeln beschreiben können. Alle Kinder erstellen für ihre eigene Pflanze eine **Pflegeanleitung**, damit andere Kinder die Pflege übernehmen können, wenn man in der Schule fehlt. Da Kinder gern Verantwortung übernehmen und etwas Wichtiges tun, lernen sie auch die Wörter, die sie dazu brauchen (s. Bild 1)

Der Jahreszeit entsprechend wurde zum Thema **„Herbst"** auch der Laubfall besprochen. Dazu wurden Sätze gebildet, die das Fallen und die anschließende Position von Blättern beschreiben und Präpositionen geübt, z. B. „das Blatt fällt auf meine Hand, … neben meinen Schuh, … auf den Boden, … Dann durften die Kinder Sätze mit eigenen Ortsangaben bilden, ihre Blätter die entsprechenden Bewegungen machen lassen und andere Kinder die richtigen Sätze sprechen lassen.

Am Schluss wurde noch ein Lied eingeübt, das Herbstlied, natürlich wieder mit Bewegung (siehe links unten).

Zusammengefasst: **Sprachhandeln führt zum Sprachlernen.** Wieder geht entdeckendes Lernen Hand in Hand mit Erweiterung der Sprache, Sprachlernen mit Fachlernen. Da deutschsprachiger Unterricht in Sachfächern auch die Anzahl der deutschsprachigen Unterrichtsstunden insgesamt und damit das „Sprachbad" erhöht, machen Schüler so besonders schnell Fortschritte.

Schritt für Schritt werden in der PowerPoint-Darstellung Prozesse entwickelt. Hier erlebt der Betrachter, wie selbst schon in der ersten Klasse der Primarstufe Kinder in deutscher Sprache ein Sachfach lernen. Sie beschriften den eigenen Blumentopf, setzen ihre neue Pflanze ein und pflegen sie – meist mit Hingabe. Wie selbstverständlich werden dabei die deutschen Fachbegriffe genutzt, weil sie als hilfreich erlebt werden. Sie werden gebraucht, um eine Pflegeanleitung zu schreiben, denn ein Freund muss dies übernehmen, wenn ich krank bin. Auch diese Zusammenhänge müssen Eltern nahe gebracht werden, in Elternabenden und in Tagen der offenen Tür. Oft kehrt sich dann die Skepsis um in Zustimmung: „Das ist genau die Art von Schule, die ich mir für mein Kind wünsche!" Die Mappe will Lehrkräften eine Vermittlungshilfe sein, wesentliche Aspekte des deutschsprachigen Unterrichts nahe zu bringen.

Sechs entscheidende Jahre

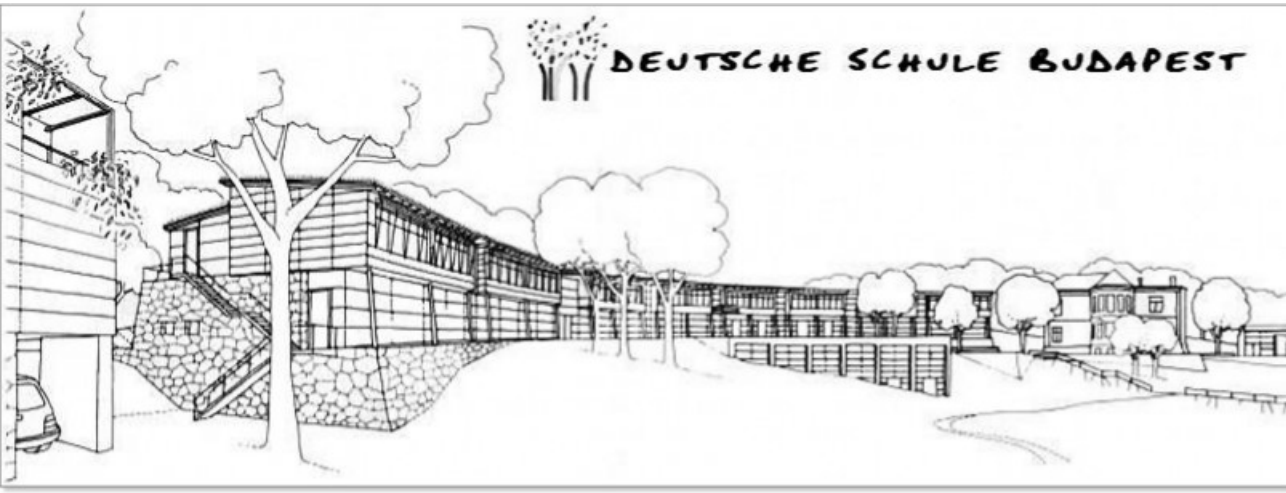
Tom Meinert

Nun war es soweit: unser erstes Klassentreffen stand bevor. Fünf Jahre war ich nicht mehr in Ungarn gewesen, dem zehn Millionen Einwohner zählenden Land mit den Hauptattraktionen Balaton, Budapest und Puszta. Und wie es sich verändert hat – selbst in kleinsten Vororten von Budapest wurden Straßen asphaltiert und am Balaton sind Uferpromenaden entstanden, die sich vor der Seestraße meiner neuen Heimatstadt Konstanz nicht verstecken müssen. Allein in der Puszta konnten wir in den abgelegenen Winkeln des Hortóbágyer Nationalparks die guten alten Schlaglochpisten finden – manche Dinge ändern sich eben doch nicht …

Der Vollständigkeit halber möchte ich mich etwas genauer vorstellen: ich heiße Tom Meinert und beende zur Zeit mein Studium der Rechtswissenschaften in Konstanz, davor habe ich sechs Jahre die Deutsche Schule Budapest besucht.

Umso gespannter war ich, wie sehr sich Budapest, aber vor allem meine Schule verändert haben würde. Schließlich war doch die Einladung zu unserem ersten Jahrgangstreffen seit dem Abitur 2001 der willkommene Anlass, nach Budapest zu reisen. Hier hatte ich die entscheidenden sechs Jahre bis zum Schulabschluss 2001 verbracht. Auch wenn ich immer noch stolz zu meiner Geburtsstadt Chemnitz – Entschuldigung; Karl-Marx-Stadt, heute Chemnitz – stehe, und auch mein Studium in Konstanz seine Eindrücke hinterlassen hat. Doch Budapest waren die Teenager-Jahre; Schulsport, Kino nach der Schule und Treffen bis spät in die Nacht bei Freunden, das Übliche also, sollte man meinen. Die Unterschiede zeigen sich jedoch im Detail.

Zuerst steht natürlich jedes Kind beim Wegzug der Eltern vor seinen eigenen Herausforderungen – geht es dabei ins Ausland, stellen sich zusätzlich häufig genug Sprachprobleme ein. Vielleicht ist es ein wenig früh im Leben, um gezeigt zu bekommen, dass man Flexibilität beweisen muss, Altes hinter sich lassen können muss und wahre Freundschaften auch über Distanzen halten – aber das interessiert im Zweifel die Eltern eher wenig. Getrieben von Karriereeifer, oder auch ganz einfach Abenteuerlust wird den Kindern lediglich ein „Anhörungsrecht“ eingeräumt – von Mitbestimmung keine Spur. Im Nachhinein betrachtet, und das dürfte glücklich stimmen, bin ich meiner Mutter natürlich ewig dankbar für die Entscheidung, in die Ferne zu gehen.



Die Ankunft im Ausland ist gleich nach der Abreise die nächste Herausforderung. Nicht nur ein komplett neues Umfeld, nein, auch die Tatsache, beim Bäcker noch nicht einmal ein Brötchen bestellen zu können, ohne darauf zeigen zu müssen, stellte mich vor neue Schwierigkeiten. Andererseits lernt man wahnsinnig schnell, was Schokoladeneis, Überraschungs-Ei oder Kinofilm selbst in so andersartigen Sprachen wie Ungarisch heißt. Spannend ist die Ankunft natürlich auch aus einem ganz anderen Grund – das Umfeld namens Schule, in das man täglich einen Großteil seiner Zeit investiert, ändert sich weitgehend. Neue Schule, neue Lehrer, neue Klassenkameraden … neue Spitznamen, neue Gängeleien, neue Probleme. Aber eines nach dem anderen:

Die Schule (untergebracht in drei Gebäuden aus Pappe als Übergangslösung für den Neubau 2001) hatte, nach meiner lieb gewonnenen Plattenbauschule in Chemnitz (heute bereits abgerissen), durchaus ihren Charme. Inmitten der Hügel Budas, umstellt von Bäumen und gut gepflegt, war bereits der Schulhof ein großer Spielplatz.

Klasse 12 B der DS Budapest

Die Lehrer an Auslandsschulen sind es fast schon gewöhnt, dass Kinder mitten im Semester auftauchen und verschwinden – je nach Zu- oder Wegzug der Eltern. So wurde ich vom Klassenlehrer abgeholt, an einen Gruppentisch gesetzt und der Unterricht ging los, als wäre nichts gewesen. An dieser Stelle sei noch erwähnt, dass viele unserer Lehrer auch fünf Jahre nach dem Abitur herzliche E-Mails anlässlich unseres Klassentreffens geschrieben haben und sich nach wie vor freuen, von uns zu hören.

Die neuen Klassenkameraden waren sicherlich die größte Herausforderung – erstmals musste ich mich vorstellen und andere für mich gewinnen. Es ist wie immer, mit den meisten kommt man gut klar – mit einigen weniger. Aber bis auf eine Auseinandersetzung, bei der ein Mitschüler mit zu viel Schwung *in* die Wand segelte – die Wände waren wirklich aus Pappe! – kann ich mich an keine größeren Differenzen erinnern. Einen neuen Freundeskreis hatte ich genauso schnell, wie ich Teile meines alten in Chemnitz verloren hatte. Und seitdem ich von meinen Mitschülern ein halbes Jahr lang auf meine Mundart „aufmerksam gemacht“ wurde, spreche ich sogar Hochdeutsch.

Die Zeit an der Deutschen Schule bestand aber aus mehr als nur pauken im Unterricht. Gerade auch wegen der Schwierigkeiten mit der Muttersprache der Magyaren schweißte die Deutsche Schule noch mehr zusammen, als es Schulen oder auch Klassenstufen an inländischen Schulen tun. Als wir dann zur 9. Klasse mit unseren Mitschülern aus dem ungarischen Zweig der Schule gemischt wurden, kannten wir uns nicht nur bereits aus Freizeitangeboten wie dem Volleyballkurs, wir hatten bereits in den Pausen und gelegentlich auch nach der Schule gemeinsame Unternehmungen. Schnell habe ich gemerkt, wie viele Missverständnisse auf Grund der Sprache entstehen können. Dabei sprachen meine Freunde aus dem ungarischen Zweig ein sehr gutes Deutsch, aber gerade in Nuancen von Wortbedeutungen liegt nicht selten der Grund dafür, dass man sich geschmeichelt, gemocht oder auch beleidigt fühlt. Ein „nein“ ist als Antwort viel einfacher zu geben, aber leider auch brüsker als eine ausführliche Antwort mit argumentativem Rückhalt. Daher war, auch wenn wir in einem donauschwäbischen Dorf vor Budapest gewohnt haben, Ungarisch nicht nur in der Schule stets ein Pflichtfach. Irgendwann möchte man vom Gemüsemann an der Ecke eben mal erfahren, woran man nun scharfe von süßen Paprika unterscheiden kann.

Die Deutsche Schule bot aber auch neben dem offiziellen Unterrichtsprogramm einige Extras. Als Klassen- und später auch als Schülersprecher war ich automatisch auch gezwungen, mich im Schulumfeld zurechtzufinden. Dazu gehört in einer fremden Hauptstadt wie Budapest natürlich auch die ein oder andere Gelegenheit, an Veranstaltungen im Goethe-Institut oder der Deutschen Auslandsvertretung teilzunehmen. Ob es nun Lesungen von deutschen Schriftstellern oder Ausstellungen waren, es gab durch die Schule vermittelt genügend Gelegenheiten, sich in Budapest zu engagieren.

Es war wohl auch in dieser Zeit, dass mein Interesse am Diplomatischen Dienst geweckt wurde. Als Schülersprecher, aber vor allem auch im Privaten hatte ich doch gelegentlich mit den Familien meiner Freunde zu tun, deren Eltern nicht selten an der Deutschen Botschaft oder auch im Goethe-Institut arbeiteten. Ein natürliches Interesse für Politik und Geschichte meinerseits tat dann das Übrige, und so führte ein Informationsgespräch in einem deutschen Arbeitsamt Anfang 2001 zu der Entscheidung, Jura zu studieren. Bereits bei dem Zulassungsverfahren über die ZVS war mir das Auslandsabitur gewiss nicht hinderlich. Es wurde daher auch mein erster Wunsch-Ort akzeptiert, woraufhin ich mir ein Zimmer im fernen Konstanz suchte.

Bereits einen Neuanfang hinter mir, fiel es mir nicht schwer, im Studium schnell neue Bekanntschaften zu schließen; der Riesenvorteil: in Süddeutschland spricht man Deutsch – wenn auch mit Dialekt. Erfreulich fand ich, dass der Rektor meiner Uni für die Idee eines ‚Studium generale' warb und uns davon zu begeistern versuchte, über den Tellerrand hinauszuschauen. Damit rannte er bei mir offene Türen ein. Nachdem ich bereits in Budapest selbst Volleyball gespielt und am Ende auch eine der Mannschaften mittrainiert hatte, fand ich zuerst heraus, dass die Universität nicht umsonst regelmäßig um den Spitzenplatz beim Hochschulsport-Angebot streitet. Aber auch inhaltlich wollte ich mich engagieren, weshalb mich mein Weg bald zu meiner Fachschaft und dem Allgemeinen Studierenden Ausschuss führte. Nach der Idylle von einem Betreuungsverhältnis von 1:25 in der Schule muteten

die Vorlesungen im Audimax mit 300 Kommilitonen und einem Dozenten überlaufen an. Die Vorstellung, in dem Meer an Erstis, wie die Neuankömmlinge liebevoll geschimpft werden, unterzugehen, war mir unerträglich. Durch die Mitarbeit in diversen Gremien und Kennenlern-Veranstaltungen zwischen Professoren und Studierenden konnte, wer wollte, schnell das Eis brechen.

Konstanz war aber noch in anderer Hinsicht eine gute Wahl; mit einem Anteil von knappen 20 % leben hier beinahe 2000 ausländische Studierende; und wenn Konstanz auch mit den vielen Altersstiften am See nicht gerade wie eine Weltmetropole daherkommt, stell-

te ich schnell fest, dass der Kontakt zu Studis aus aller Welt leichtfällt. Und wem das immer noch nicht reicht, der kann ja noch ein oder zwei Erasmus-Semester einlegen. Dies habe ich nach dem vierten Semester auch getan. Die Zwischenprüfung in der Tasche fiel es mir nicht nur leicht Deutschland zu verlassen, sondern auch im nahen Frankreich den Vorlesungen zu folgen, sodass ich gerade in Materien wie Europarecht oder dem Internationalen Privatrecht zumindest doch Anknüpfungspunkte für mein Hauptstudium in Konstanz sammeln konnte. In Südfrankreich war es auch, wo ich drei ungarische Austauschstudenten aus Székesfehérvár mit meinen Überbleibseln des Ungarischen überraschen konnte. Da es nur knapp 20 Millionen Ungarn gibt, bot die „gemeinsame" Sprache umso mehr Anlass sich auszutauschen.

Zurück in Konstanz konzentrierte ich mich nun auf das juristische Studium. Denn, so schön es ist, über den Tellerrand hinauszuschauen, für das Staatsexamen und meine Karrierechancen ist eben doch die Kenntnis der juristischen Tiefen notwendig. Trotzdem habe ich es mir nie nehmen lassen, die Augen für Projekte offenzuhalten, die mir zusagten. Davon zeugen Teilnahmen an summer schools, Hochschulgruppen und der universitären UN-Planspiel Gruppe. Nach einem Praktikum in der Deutschen Vertretung in New York hat sich nun mein Traum, der bereits in meiner Schulzeit angelegt wurde, verfestigt, mich nach meinem Studium mit dem Thema Völkerrecht bzw. Europapolitik auseinanderzusetzen.

Nun, da ich nur noch wenige Monate vor meiner vorerst letzten Prüfung auf dem Ausbildungsweg stehe, denke ich doch mit ein wenig Wehmut zurück an die Schulzeit. Dazu mischt sich, wie ich beim diesjährigen Klassentreffen in Budapest feststellen musste, ein kleiner Wermutstropfen. Die Schule, wie ich sie gekannt habe, existiert so nicht mehr. Dies wird gerade auch in Chemnitz einigen so gehen, und doch fand ich es beeindruckend, wie wenig sich aus meiner Erinnerung im neuen Thomas-Mann-Gymnasium Budapest wiederfand. Bei unserer Schulbesichtigung im Rahmen des Klassentreffens hat meinen Freunden und mir daher der neue Kunstraum am besten gefallen. Hier finden sich noch bis heute die Schulbänke, die damals in den – heute längst vergessenen – Provisorien beschnitzt wurden. ◀◀

Es gibt sie schon – die Schule der Zukunft

Rainer E. Wicke

Da stehe ich nun vor dem Gebäude des Sammon Keskuslukio und staune, denn dieses Oberstufengymnasium in der finnischen Stadt Tampere hält, was mir Kim Haataja von Opeko, dem staatlichen finnischen Lehrerfortbildungszentrum versichert hatte: Das ist eine fantastische Schule, die einiges zu bieten hat.

Da ich viel zu früh für meinen Unterrichtsversuch eingetroffen bin – weit und breit ist kein Schüler oder Lehrer zu entdecken – habe ich genügend Zeit, die Architektur zu bewundern. Fast futuristisch erscheint das Gebäude im morgendlichen Dämmerlicht. Schon von außen kann ich erkennen, dass man mit Glasfassaden nicht gespart hat, denn, wie Rikka, die Lehrerin, die meinen Unterrichtsversuch ermöglicht hat, mir später erklären wird, ist dies wichtig für die langen Wintermonate, in denen die Sonne spät auf und früh wieder untergeht und man die wenigen Stunden des Tageslichtes genießen muss. Nicht umsonst unterziehen sich viele Finnen in der dunklen Jahreszeit einer so genannten Lichttherapie.

Inzwischen ist es kurz vor acht und einige Schüler betreten das Gebäude, das wider Erwarten doch schon geöffnet ist. Ich schließe mich ihnen schnell an und beim Eintreten bemerke ich, dass der gesamte Vorraum trotz der dämmerigen Morgenstunde schon so hell wirkt, dass man weitgehend auf elektrische Beleuchtung verzichten kann und ich aufgrund der fehlenden Beleuchtung fälschlicherweise davon ausgegangen war, dass das Gebäude erst zu Unterrichtsbeginn geöffnet wird. In der großen Pausenhal-

le befinden sich viele Sitzgruppen, am Rand der Halle laden weiche gepolsterte Bänke zum Sitzen ein. Keine Spur von Vandalismus, dabei ist die Schule „schon“ über ein Jahr alt.

Bei einer intensiveren Betrachtung stelle ich schnell fest, dass sich um die Pausenhalle herum mehrere Computerstationen befinden, die schon von einigen Schülern intensiv genutzt werden. Fachmännisch klicken die Jugendlichen Programme an und vertiefen sich in die erscheinenden Informationen auf den Bildschirmen. Meine Nachfragen ergeben, dass man sich an diesen Stationen über ein Intranet schnell einen Überblick über alle wesentlichen Informationen verschaffen kann, die für die Schüler wichtig sind: Welcher Lehrer ist krank? Gibt es Vertretungsstunden? Wo werden Tests geschrieben? Welche Informationen sind für mich wichtig? Natürlich kann man dort – oder mit Hilfe eigener mitgebrachter PCs überall im Haus über wireless hotspots – auch eigene E-Mails abrufen oder versenden, sofern man die Zeit dazu hat.

Für ganz Eilige, die auf den berühmten „letzten Drücker“ zur Schule kommen, werden die wesentlichen Informationen auch per Beamer auf die Großleinwand an der Stirnseite der Pausenwand projiziert, so dass Raumänderungen usw. schnell wahrgenommen werden können.

Nachdem Rikka eingetroffen ist, die mich in den Klassenraum für meinen Unterrichtsversuch begleitet, frage ich nach, ob es dort einen Tageslichtprojektor gibt, und erhalte ein entschiedenes „Nein“ zur Antwort. Bevor ich insistieren kann, dass ich ein solches Gerät dringend benötige, um mitgebrachte Folien zu projizieren, hat sie den Raum aufgeschlossen und zeigt auf ein – einem Tageslichtprojektor nicht unähnliches – Gerät, das auf dem Lehrerpult vor der Klasse fest installiert ist. „Wir haben in allen Räumen eine Dokumenten-Kamera! Die ist viel praktischer.“ erklärt sie mir ohne Umschweife. Auf meine Bitte erklärt sie mir das Gerät, das eigentlich ganz einfach ist. Es funktioniert genau wie ein Tageslichtprojektor, jedoch kann man mit Hilfe dieses Gerätes Bilder, einzelne Seiten aus Büchern, aber auch Gegenstände und natürlich einzelne Seiten per Beamer („Ach ja, jede Klasse verfügt natürlich auch über einen fest installierten Beamer unter der Decke!“) für alle Schüler sichtbar projizieren. Ein Knopfdruck und schon erscheint mein Text an der Tafel und natürlich auch auf dem Kontrollmonitor zu meiner Rechten, auf dem der Lehrer projizierte Informationen kontrollieren kann, ohne der Klasse den Rücken zuwenden zu müssen. Der Schwenkkopf der Dokumenten-Kamera ermöglicht es auch, Dinge direkt auf die Whiteboard hinter mir zu proji-

zieren und dort ggf. schriftlich zu ergänzen und zu kommentieren.

Den internetfähigen PC, der in einem kleinen Regal neben dem Lehrerarbeitsplatz installiert wurde, entdecke ich selbst. Wie Rikka mir mitteilt, nutzt sie die Möglichkeit sehr gern, in ihrem Deutschunterricht im Bedarfsfall sofort auf authentische Quellen im Internet zurückzugreifen, ganz gleich, ob es sich um Landeskunde, Literatur oder Facetten des alltäglichen Lebens handelt. „Besonders für den fächerübergreifenden Unterricht DaF ist das Internet eine wichtige Quelle!“ teilt sie mir mit. Externe Lautsprecher sind im Klassenzimmer an verschiedenen Stellen so in die Decke eingelassen, dass die Schüler nicht nur frontal, sondern von verschiedenen Punkten aus beschallt werden, um die Verständlichkeit von Hörtexten oder Filmen – z. B. bei Gruppenarbeiten – garantieren zu können. Während Rikka mir dies mitteilt, öffnet sie bereits einen Schrank neben dem PC-Regal. Dort befinden sich ein Videorekorder und ein DVD-Player („Ja, auch diese sind standardmäßig in jedem Klassenzimmer installiert“), die den Einsatz von Zusatzmaterialien erleichtern. Natürlich wird die Ausstattung durch einen Radio-, Kassetten- und CD-Rekorder abgerundet, so dass man Rundfunksendungen in den Unterricht einbringen, aber auch (lehrwerkbegleitende) Tonträger einsetzen kann.

„Ist hier eigentlich alles automatisch?“, frage ich erstaunt. „Nein“, erwidert Rikka darauf nicht ganz ernst, „lernen müssen die Schüler schon noch selbst.“

Wenigstens etwas – aber trotzdem: Schüler am Sammon Keskuslukio in Tampere müsste man noch mal sein dürfen. ◀◀

In eigener Sache

Wo bleibt die Umsetzung Ihrer guten Vorsätze für 2007? Für das Heft 2/07 (vorgeschlagener Schwerpunkt: **„Musische und andere (Neben)Fächer an den DS“** habe ich bisher noch keinen einzigen Beitrag erhalten! Bitte an alle Kolleginnen und Kollegen: Schauen Sie mal auf die Entwicklung des Heftumfangs des letzten Jahres: **Heft 1: 72 Seiten, Heft 2: 72 Seiten, Heft 3: 104 Seiten, Heft 4: 112 Seiten**. Dafür lobe ich alle freiwilligen Mitarbeiter. Aber mit dem Verbandsheft ist es wie mit einem Chor: Der Dirigent singt nicht selber, das müssen alle Chormitglieder leisten. Und der Schriftleiter organisiert nur: Schreiben müssen Sie schon selber. Schauen Sie doch mal genau zwischen Ihren ordentlichen Stapeln nach: Irgendwo gibt’s bestimmt einen fast fertigen Artikel zu einem spannenden Beitrag. Und den schreiben Sie jetzt einfach zwischen zwei Korrekturen fertig und schicken ihn mir! Das macht mehr Spaß als das Korrigieren, glauben Sie mir.

Der „dritte Weg“ – German Immersion in den USA*

Gedanken zur ersten Konferenz Deutscher Vollzeit-Immersionsschulen in den USA

Gert Wilhelm

Deutsch Sprechen in den USA hat Tradition. Es gibt Regionen, nicht nur in den „typischen“ Einwandererstaaten für Deutsche, in denen der Bevölkerungsanteil deutschstämmiger Einwanderer bei über 30 Prozent liegt – so zum Beispiel im Raum St. Louis, in einigen anderen Gegenden von Missouri und Kansas.

Schwergewichte in Sachen Deutschlernen sind aber die Staaten an der Ostküste, der Norden der Midwest-Region und – aus anderen, nämlich wirtschaftlich-industriell geprägten Gründen – die Westküste.

Deutsch Sprechen hat Tradition in den USA. Aber die Anzahl der Deutsch Lernenden ist gleichwohl gering, liegt im Landesdurchschnitt in bezug auf die Fremdsprachenlerner bei zwischen 2 und 3 Prozent. Spanisch als Fremdsprache ist ein Riese, Programme für Japanisch, Chinesisch, Arabisch finden zurzeit kräftige staatliche Unterstützung, viele Schulen verlangen gar keine Fremdsprachen zur Qualifikation; das sind nur einige der Gründe, warum es Deutsch als Fremdsprache oft schwerer hat als andere Sprachen.

Nun ist zu beobachten, dass neben dem der Tradition stark verbundenen Deutschlernen ein neuer Typus des Fremdsprachenlernens anscheinend im Aufwind ist. Es handelt sich um sogenannte Immersionsschulen, Schulen, die den Lernenden ein totales Eintauchen (total immersion) in die Fremdsprache bieten.

Ist Deutsch an Highschools und Colleges in den letzten Jahren auf dem Rückzug und sind die Samstagschulen, deren große Bedeutung hier ebenfalls herausgestellt werden soll, häufig Anbieter für die – traditionell – deutschstäm-

* Die Konferenz fand für diesmal nur für die Bereiche West und Midwest statt. ZfA Fachberater Kohlmeier hat bereits den ersten Schritt zu einer webgestützten Kooperationsplattform für alle Deutschen Immersionsschulen in den USA geschaffen. Dort werden über passwortgeschütze Foren Schulleiter und Lehrer intensiven Austausch pflegen können. Derzeit werden Möglichkeiten zugefügt, gegen ein angemessenes Entgelt Materialien der Schulen up- und downzuloaden.

mige Klientel bestimmter Regionen, wo sie z. T. auch Ersatzfunktionen dort übernehmen, wo es keine Highschool-Deutschprogramme mehr gibt, so richten sich die Immersions-Schulen zum einen keineswegs überwiegend an deutsch-

sprachige, deutschstämmige oder sonst wie mit deutscher Sprache und Kultur verbundene Lerner, sondern sie sprechen ein auch in den USA in vielen Elternhäusern modernes Bedürfnis nach Erweiterung des kulturellen Horizonts an. Die dem Verfasser bekannten Immersionsschulen verzeichnen im Schnitt weit über 50 Prozent solcher Schülerinnen und Schüler, bei denen es bisher überhaupt keine Verbindung zur deutschen Sprache im Elternhaus gab.

„Bieten wir unseren Kindern die bestmögliche Erziehung, geben wir ihnen die Chance, während der Phase schulischen Lernens über den Tellerrand zu schauen, den Horizont zu erweitern." So lauten die Beweggründe für viele an eine globalisierte Welt denkende Eltern, wenn sie begründen, warum sie ihre Kinder an eine Schule schicken, an der im Unterricht (fast) ausschließlich in einer Fremdsprache gesprochen wird.

Diese Art von total immersion (es gibt kein wirklich passendes deutsches Wort dafür) haben selbstverständlich immer schon die von der ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) betreuten Deutschen Schulen im Ausland geboten. Waren diese zunächst in den Jahren ihrer Gründung eher sog. Expertenschulen für Deutsche, die aus meist beruflichen Gründen mit Familie im Ausland waren, so ist der neue, moderne Weg der der Begegnungsschule, die bewusst und gezielt die Kulturen des Stammlands Deutschland und des jeweiligen Gastlands zusammenbringen möchte. Dazu gehört selbstverständlich auch die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern aus dem Gastland und das Angebot dualer bzw. internationaler Abschlüsse.

So ist es nur folgerichtig und begrüßenswert, dass auf einer ersten Konferenz der Schulen des neuen Typus, soweit sie im Mittleren Westen und in der Region Westküste auffindbar waren, auch die Schulleiterin der *Deutschen Internationalen Schule Silicon Valley* anwesend war, denn genau dort wird ja „Total German Immersion" betrieben.

Maja Oelschlägel, von der ZfA entsandte Schulleiterin der German International School of Silicon Valley: „Beeindruckend ist die große Anzahl und Verschiedenheit der Immersion-Schools, die mit unterschiedlichem Anteil englisch- und deutschsprachige Kinder beschulen. Der Anteil an deutsch- und englischsprachigem Unterricht, die Art der Alphabetisierung und die schulischen Abschlüsse sind sehr unterschiedlich. Bilinguales Lernen bleibt in den USA genauso ein spannendes Entwicklungsfeld wie in Deutschland."

Das Neue an diesem Weg ist also nicht *die* Deutsche Schule im Ausland, das Neue ist die in den USA gegründete Schule, sei es öffentliche oder private, die sich dem Weg der *total immersion* verschrieben hat.

Oft sind die Ursprünge in den bereits angesprochenen Samstagschulen zu finden, manchmal ist es vielleicht ein besonders erfolgreiches Schulprogramm, was zur Gründung führt. Immer ist es aber die Initiative engagierter Menschen, auf Eltern- wie Lehrerseite, die eine solche Schulgründung erst möglich macht.

Der „dritte Weg" – neben Samstagschulen und Deutschkursen an englischsprachigen („normalen") amerikanischen Middle- und Highschools – der Weg der German Immersion School ist ein in die Zukunft weisender, Erfolg

versprechender Weg. Die Initiative des Fachberaters der Zentralstelle für Aulandsschulen im Westen der USA, Heinz Kohlmeier, die Leiterinnen und Leiter dieser Schulen zusammenzubringen, um Informationen auszutauschen, um sich gegenseitig helfen, unterstützen zu können, um eine gemeinsame Plattform zu gründen, ist deshalb ungeheuer begrüßenswert zu nennen.

Zitat Heinz Kohlmeier: „Erstmals kommen Vollzeit-Immersionsschulen dreier Kategorien zusammen: Privatschulen, Public Schools und Charter Schools. Vor allem die Schulkategorien mit staatlichen Komponenten haben ein besonderes Wachstumspotential in den USA. Durch die Initiativen und Förderungen des ZfA Fachberaters USA West konnten allein an der Westküste der USA 6 neue Schulen gegründet bzw. in eine erweiterte Förderung durch die Zentralstelle aufgenommen werden. Ich gehe soweit zu sagen:

- Know-how des Netzwerkes der German-American Immersion Schools
- ZfA seed money
- Erfahrungen und Kontakte

könnten dazu beitragen, die Gunst der Stunde zu nutzen:

Die Fachberater in den USA könnten sicher jährlich 2–3 neue Schulen anzuschieben helfen. Die Nachfrage ist da – ZfA liefert das Wissen, die Verbindungen und etwas Starthilfe. Alle Schulen haben klein angefangen. Nur so schließen wir die Lücken, die durch das Einschlafen von ökonomisch weniger wirtschaftlichen Deutschprogrammen an Highschools gerissen werden. Und Immersion Schools liefern ein weitaus attraktiveres Deutschniveau!“

Es gilt zum einen, die Aufbruchstimmung vieler junger Gründungen zu unterstützen, die engagierten Gründerinnen und Gründer oder jetzigen Schulleiterinnen und –leiter zu ermutigen, zum anderen gilt es auch für die ZfA zu prüfen, wo und inwieweit diese Schulen von Deutschland aus unterstützt und gefördert werden können. Für einige der Schulen bestehen bereits konkrete Fördermaßnahmen, andere sind auf einem vielversprechenden Weg dorthin.

Die erste Konferenz Deutscher Immersionsschulen fand – für die Bereiche West und Midwest – am 12. und 13. Oktober in Portland, Oregon statt. Gastgebende Schule war die *German-American School Portland*, deren perfekte Organisation und herzliche Aufnahme hier einmal besonders betont werden soll, zumal zusammen und in Verbindung mit dieser Konferenz auch noch eine eintägige Lehrerfortbildungsveranstaltung für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer der Region stattfand, zu der über 80 Teilnehmerinnen und Teilnehmer angereist waren.

Was macht diesen hier beschriebenen „dritten Weg“ bei gleichzeitigem Rückgang der Deutschlernenden an Highschools so erfolgversprechend? Könnten nicht amerikanische Eltern gerade diesen Schulen gegenüber besonders skeptisch sein? Und richtig: Schulleiterinnen und -leiter berichten von der Besorgnis der amerikanischen Eltern. „Wird mein Kind auch genügend gut in der Muttersprache gefördert?“ – „Wie soll mein Kind denn Englisch lesen und schreiben lernen?“ Solche und ähnliche Fragen bewegen natürlich potenzielle Anmelder und sind berechtigt. Auch wer eine Immersion School gründen will, muss sich sofort mit diesen Fragen auseinandersetzen. Und wieder fin-

det sich die Antwort in der Zusammenarbeit der Schulen. Die bereits länger bestehenden Immersionsschulen sind, wenn sie öffentlich sind, wie alle amerikanischen Schulen eingebunden in die

verschiedenen landesweiten *testings*. Die Ergebnisse aller Immersionsschulen, soweit sie vorliegen, sprechen für sich: In den Bereichen Mathematik und Leseverständnis (beides auf Englisch standardisiert getestet) wie auch in allen anderen getesteten Bereichen schnitten die Lernenden mit jeweils landesweiten Bestergebnissen ab.

Beispiel: German Immersion School Milwaukee*

Übersicht über die Ergebnisse kombinierter Leistungstests Nov. 2005 / Grade 4 an der Milwaukee German Immersion School

	Enrolled	No WSAS	Min Perf	Basic	Proficient	Advanced
Reading	64	0 %	2 %	3 %	50 %	45 %
Language	64	0 %	2 %	9 %	39 %	50 %
Mathematics	64	0 %	13 %	5 %	44 %	39 %
Science	64	0 %	2 %	16 %	61 %	22 %
Social Studies	64	0 %	2 %	2 %	27 %	70 %

Quelle: WINSS Successful School Guide; Data Analysis; im Internet unter: http://data.dpi.state.wi.us/data/graphshell.asp?Grade=4&GraphFile=GEDISA&DETAIL=YES&Group=AllStudentsFAY&SubjectID=0AS&EligibleOnly=NO&Level=ALL&WOW=WSAS&ORGLEVEL=SC&FULLKEY=013619040146&DN=Milwaukee&SN=Milwaukee+German+Immersion

* Die *Milwaukee German Immersion School* unterrichtet die getesteten Fächer vom ersten Tag des Kindergartens bis einschließlich 5. Klasse auf Deutsch. Englisch kommt als einzelnes Fach in der 2. Klasse hinzu.

Dazu gehört selbstverständlich auch ein Programm der Schulen, wie und wann Englisch in den Stundenplan integriert wird. Hierzu gibt es durchaus unterschiedliche Ansätze und Vorgehensweisen – wieder ein überaus interessanter Punkt für die Kooperation der Schulen.

Die meisten der Immersionsschulen starten früh, was das Eintrittsalter der Lernenden angeht. Sie nehmen häufig die Kinder ab dem 3. oder 4. Lebensjahr auf – amerikanisches System der *Pre-School* und *Kindergarden* Erziehung.

Einige Schulen geben ihre Schülerinnen und Schüler später an benachbarte Middle- oder Highschools mit verstärktem Deutschunterricht ab. Andere planen, im eigenen Hause nach oben weiterzuführen. In *Albert Einstein* z. B. arbeitet das Board of Trustees demnächst daran, die Oberstufe einzuführen (*Albert Einstein Academy; Deutsche Immersionsschule in San Diego, Ca.*). Manche Schulen sind noch zu jung, um eine solche Aussage machen zu können.

Wie sich dieser Bereich in der Zukunft entwickeln wird, lässt sich heute noch nicht sagen. Denkbar ist eine Verstärkung der Kooperation aufnehmenden Schulen genauso wie ein Weiterführen an den Immersionsschulen zu dualen oder internationalen Abschlüssen, wie es die Deutschen Schulen anbieten. Das hängt von den lokalen Möglichkeiten ab.

Weitere Aspekte fügt Albert Brugger, Leiter der *Milwaukee German Immersion School*, hinzu: „Neben dem Bilden von Netzwerken sah ich noch zwei Ziele für die Immersionsschulkonferenz in Portland:

Erstens: Austausch von Informationen, welche Art von Immersionschulen in den USA existieren (Schwerpunkt Deutsch, aber auch alle anderen Sprachen).

Zweitens: Verbreiten der Idee, dass das Immersionskonzept nicht nur den Erwerb einer Fremdsprache zum Ziel hat, sondern darüber hinaus Völkerverständigung und Verständnis für andere Kulturen fördert, und dass die Schüler sich als Weltbürger verstehen lernen.“

Dr. Brugger hält alle drei von ihm genannten Ziele für erreicht.

Festzuhalten bleibt in jedem Fall, dass das Deutschlernen in den USA mit diesem „dritten Weg“ eine Bereicherung erfährt, die nicht zu unterschätzen ist und dass in der drittstärksten Fremdsprache in den USA auch in absoluten Zahlen ein deutlicher Zuwachs zu erwarten ist.

So resümiert Elke Miller, Leiterin des Deutschen Kindergartens in Los Angeles: „Für mich als totaler Anfänger war dieses Treffen natürlich hochinteressant. Ich habe mich immer gefragt, wie andere Leute diese Schulen angefangen und vor allem dann auch wirklich aufgebaut haben. In dieser Gruppe gab es mehr als zufriedenstellende Antworten auf all diese Fragen. So viel Wissen, Erfahrung und Einsatz in einer Gruppe ist Gold wert! … Ich jedenfalls bin hochmotiviert nach Los Angeles zurückgekommen und habe sofort das erste Treffen zur Gründung der Deutsch-amerikanischen Immersionsschule in die Hand genommen.“

Zum Autor

Gert Wilhelm ist Fachberater ZfA
in Saint Louis, USA

Die Kaufmännischen Berufsschulen an den Deutschen Auslandsschulen in Lateinamerika geben sich ein gemeinsames Leitbild

Hans-Peter Hess

Berufsschulen unterscheiden sich in vielem von allgemeinbildenden Schulen, sei es im Selbstverständnis, in den Zielen, in der Methodik oder in den Bezugsgruppen. Das gilt auch für die sogenannten Wirtschaftsabteilungen an den deutschen Auslandsschulen, die es weltweit 17mal gibt, davon 9mal in Lateinamerika. Viele von ihnen sind anerkannte Berufsschulen im Ausland, die aber in der Regel im Vergleich mit Inlandsberufsschulen eher klein und daher meist organisatorisch als Abteilung einer großen Hauptstadtschule eingegliedert sind. Und da entsteht das Problem: In der Präsentation einer Auslandsschule wird meist wenig auf die Abteilung der Berufschule eingegangen, da sie größenmäßig weniger Bedeutung hat. So kam bei den Auslandsberufsschulen der Gedanke auf, die Eigendarstellung selbst in die Hand zu nehmen – schließlich ist Marketing einem Lehrer für kaufmännische Fächer kein Fremdwort.

Ein Anfang wurde gemacht mit einem Schulentwicklungsseminar in Santiago vom 13. bis 15. September, bei dem Leiter und Lehrer aller Deutschen Berufsschulen in Lateinamerika ein gemeinsames Leitbild entwickelten. Damit wird deutlich, dass Pädagogisches Qualitätsmanagement an diesen Schulen betrieben wird, dass diese Schulen ein eigenes Profil haben, das bei allen sehr ähnlich ist und ein gemeinsames Auftreten rechtfertigt. Natürlich ist damit noch

Seminar „Schulentwicklung an deutschen beruflichen Schulen im Ausland“ September 2006, Santiago de Chile

nicht alles getan, sondern ein Prozess eingeleitet, der nun individuell bei jeder Schule dazu führen muss, dass präzisiert wird, umgesetzt wird, Evaluation und Zertifizierung stattfindet – Din-

ge, die an mancher dieser Schulen schon eingeleitet wurden.

Letztlich soll das gemeinsame Auftreten der Auslandsberufsschulen helfen, unseren spezifischen Beitrag zur deutschen auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik, zur Förderung der auswärtigen Wirtschaftsbeziehungen und zur Förderung der Gewinnung von Studenten für deutsche Hochschulen aufzuzeigen und damit auch unterstreichen, dass unsere Auslandsberufsschulen eine sinnvolle Einrichtung sind und auch künftig in die Lage versetzt werden sollten, ihre Arbeit zu leisten.

Zum Autor

Hans-Peter Hess ist Leiter der deutschen Berufsschule im Ausland INSALCO (zertifiziert ISO 9001 und NCh 2728) an der Deutschen Schule Santiago de Chile

Leitbild der deutschen Berufsbildungszentren in Lateinamerika

Präambel

Das Leitbild beinhaltet die Leitideen für einen ständigen und zielorientierten Qualitätsmanagementprozess der deutschen Berufsbildungszentren in Lateinamerika. Das Leitbild versteht sich als verbindliche Zielvorgabe, an der sich das pädagogische und organisatorische Handeln der deutschen Berufsbildungszentren in Lateinamerika orientiert.

Dieses Leitbild wurde von den Berufsbildungszentren Bogotá, Buenos Aires, Guatemala City, La Paz, Lima, Mexico City, Quito, Santiago, Sao Paulo erarbeitet unter Prozessbegleitung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. *Santiago, 15.09.2006*

Pädagogisches Konzept

- Wir qualifizieren junge Menschen dazu, betriebliche Aufgaben als eigenverantwortlich handelnde Nachwuchskraft zu übernehmen.
- Unser Unterricht findet überwiegend auf Deutsch statt.
- Unsere Auszubildenden erwerben Fachkompetenz, zusätzlich Sprachen und Schlüsselqualifikationen.
- Wir fördern soziales und interkulturelles Denken und Handeln.
- Wir setzen moderne Lehr-/Lernkonzepte und -methoden im Unterricht um.

Kommunikation

- Vertrauen, Verantwortung und Verlässlichkeit bilden die Grundlage für unsere Zusammenarbeit.
- Toleranz und Respekt gegenüber unterschiedlichen Persönlichkeiten führen zu einem positiven Arbeitsklima.
- Wir haben ein Wir-Gefühl und jeder am Schulleben Beteiligte fühlt sich wohl.

Außenwirkung

- Wir repräsentieren das deutsche duale Ausbildungssystem im Ausland.
- Wir bilden in Zusammenarbeit mit Unternehmen qualifizierte Mitarbeiter in verschiedenen kaufmännischen Berufen aus.
- Wir pflegen intensiven Kontakt zu Unternehmen, Kammern und Bildungseinrichtungen des jeweiligen Gastlandes.
- Wir kooperieren mit anderen deutschen berufsbildenden Einrichtungen weltweit und mit den zuständigen Stellen in Deutschland.

Organisation

- Unsere Organisation berücksichtigt personelle, inhaltliche, methodische und landesspezifische Berufsbildungsanforderungen.
- Wir arbeiten mit allen Beteiligten an der ständigen Qualitätsverbesserung.
- Wir begleiten aktiv die Integration neuer Mitarbeiter.
- Unsere Lernumgebung trägt zur optimalen Bildungsarbeit bei.

Touristen an die deutschen Auslandsschulen!

Interkulturelle Arbeit und Lernen durch Lehren – Erfahrungen der DSB in Kairo mit Studiosus-Besuchern

Dieter Grosch

Eine Begegnung ganz besonderer Art haben wir seit ca. zwei Jahren an der Schule; Reisegruppen von Studiosus-Reisen (einer der bekanntesten Anbieter von Bildungsreisen) aus Deutschland haben als einen festen Bestandteil ihres umfangreichen Reiseprogramms, das sich in erster Linie mit der ägyptischen Geschichte – Schwerpunkt pharaonische Kultur, aber auch mit der Landeskunde befasst, die DSB in Kairo gewählt.

Dabei besuchen die Reisegruppen – ca. 20 bis 25 Personen – die Schule, werden durch die Schulleitung begrüßt, erhalten eine Einführung, begleitet durch einen Schulrundgang, und haben dann die Möglichkeit, sich mit Schülerinnen einer Klasse zu unterhalten. Dafür melden sich in der Vorbereitungsphase Klassen, die die Betreuung der Besuchergruppe unter der Leitung des jeweiligen Klassenlehrers übernehmen.

Natürlich kann man fragen, ob eine solche „Störung des Schulalltags“ sinnvoll und diese somit zu rechtfertigen sei! Gegen einen solchen Einwand und Bedenken mögen folgende Gedanken und Erfahrungen angedacht sein.

Schule

- Gerade die Bereitschaft deutscher Bürger, sich mit dem muslimisch geprägten Raum auseinander zu setzen, sich über Befürchtungen und Vorurteile in der Heimat hinweg zu setzen, nach Ägypten zu reisen und sich konstruktiv mit dem Nachbarraum Europas zu befassen, wird hier – durch eine zugegebenerweise – ungewöhnlichen, aber auch netten und direkten Variante der Begegnung in der Schule erweitert.
- Schule ist nicht ein nach außen abgegrenzter Raum, der sich dem Alltag entzieht und für sich selbst arbeitet. Sondern die Schule und Schülerinnen kommen in Kontakt mit „normalen Deutschen“, wie auch die deutschen Besucher in Kontakt kommen mit „normalen Ägypterinnen“.
  Erfahrungen und damit verbunden gegenseitiges Lernen sind erwünschte Effekte.
- Natürlich erhoffen wir uns als Schule, dass die Besucher Boten in Deutschland für unsere Schule, die Arbeit der deutschen Schulen in Ägypten und unserem Verständnis von kulturellem Dialog werden. Dies ist deshalb so wichtig, weil unser Wirken in Deutschland nur wenig bekannt ist und wir täglich unter dem Druck stehen, die auf dem Prüfstand stehenden Transferleistungen des deutschen Staates – Schulbeihilfe, Kosten für Per-

Mariam, Zeina und Caroline (Kl. 10 a) beim Erklären

Nourhan El Sherbini (Kl. 10 a) mit Besuchern

Schulleiter Peter Wurzer (2. v. l.) und Schwester Angela bei der Begrüßung

Die Klasse 7 a empfängt die Studiosus–Reisenden

Inzwischen fallen sie schon gar nicht mehr auf, die Besuchergruppen der Studiosus-Reisen an der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo. Am 20. Oktober 2005 freute sich die Klasse 7 a darauf, die deutschen Gäste zu empfangen.

Die Schülerinnen hatten sich gewissenhaft vorbereitet: Da man sich gerade mitten im islamischen Fastenmonat befand, lag eben dieser Ramadan als Thema sehr nahe. So erfuhren die aufmerksamen Zuhörer aus Deutschland vieles über die familiären Gebräuche und Sitten während der Fastenzeit. Anschließend entwickelten sich derart rege Gespräche zwischen Besuchern und Schülerinnen, dass die Zeit wie im Flug zu vergehen schien.

Zum Abschied zeigten sich die Studiosus-Reisenden sehr beeindruckt von den ausgezeichneten Deutschkenntnissen ihrer Gastgeberinnen und bedankten sich für die ihnen entgegengebrachte Herzlichkeit. Die Schülerinnen überreichten jedem ihrer Gäste eine kleine Ramadanlampe, die sie möglichst lange an diese schöne Begegnung in der DSB erinnern sollte.

Hildegard Freundt-Fehrenbacher (Kl. 7 a)

sonal und Material … – zu rechtfertigen. Nur wenn wir unsere Arbeit publik machen, bemerkt man es, wenn diese in der Substanz beschnitten werden soll.

Schülerinnen

- Ägyptens Gastfreundschaft ist sprichwörtlich: Die Mädchen freuen sich über deutsche Besucher und sind stolz, ihre Schule zu zeigen.
- Für viele, vor allem jüngere Schülerinnen mag dieses Zusammentreffen auch die Erfahrung bringen, dass „Deutschsein“ sich nicht nur auf ihre Lehrer bezieht, sondern dass dazu auch ganz „normale“ Menschen gehören.
- Die Begegnung bringt somit natürlich einen Lerneffekt für unsere Schülerinnen, die anlässlich des Besuchs die eigenen Sprachfähigeiten außerhalb der Unterrichtsatmosphäre anwenden und vertiefen können. In der Auseinandersetzung mit den Fragen der Besucher, die nicht gelenkt sind, lernen die Mädchen die Menschen kennen und bekommen so einen Eindruck des Denkens der Besucher.
- Dieses Erlebnis, Unterhaltungen mit Unbekannten in der Fremdsprache Deutsch führen zu können, deren Fragen zu beantworten, die ungestörte Aufmerksamkeit zu bekommen, macht die Schülerinnen stolz und motiviert sie zu weiteren Anstrengungen.
  Über die hohe Sprachkompetenz unserer Schülerinnen zeigen sich durchweg auch die Besucher erstaunt.
- Dem Lehrer bieten sich dadurch Möglichkeiten der Thematisierung im Unterricht: Wie stelle ich meine Schule vor? Worin liegen die Besonderheiten unserer Schule? Was könnte die deutschen Besucher interessieren? usw., konfrontieren die Mädchen mit dem eigenen Umfeld und machen dieses ihnen sehr viel bewusster. Damit schafft man Motivation in der Vor- und Nachbereitung und darüber hinaus.

Ein Zitat möge stellvertretend für die Erfahrungen stehen; eine Schülerin der damaligen 11. Klasse fasste den Besuch der Reisegruppe für sich mit den Worten zusammen: „Herr Grosch, es tut gut, dass jemand es merkt, was wir hier leisten.“

Besucher

- Die Besucher lernen zuerst einmal eine deutsche Auslandsschule kennen. Mögen auch viele schon von solchen Einrichtungen irgendwo einmal gehört haben, hier können sie sich konkret ein Bild einer solchen Schule machen. Dabei wird auch das deutsche Engagement in Bildung und Kultur im Ausland erkannt und in seiner Bedeutung angedacht. Die infolge des Besuchs langen Diskussionen mit den Besuchern zeigen die Bereitschaft sich damit zu befassen.
- Man ist bereit, nur für das Geld auszugeben, was man kennt und schätzt; somit ist eine offensive Öffentlichkeitsarbeit unsererseits nötig, um für die Schulen zu werben, auch wenn dies eine ungewöhnliche Form sein mag und scheinbar nur wenige erreicht. Aber gerade das Erzählen von der „Schule in Kairo“ zu Hause in Deutschland kann die DSB -und somit das deutsche Auslandsschulwesen in das Bewusstsein unserer Landsleute rücken.
- Dabei ist gerade der direkte und unkomplizierte Kontakt der Besucher mit unseren Mädchen das wichtigste Argument für die Entscheidung, „schulfremde“ Besucher in der Schule durch Schülerinnen zu empfangen. Nicht nur, dass die Besucher sich in ihrer Muttersprache mit den Mädchen unterhalten können, ist für sie faszinierend. Auch die Tatsache, dass ägyptische Familien ihre Töchter in eine westliche Schule schicken, diese somit mit einer fremden Kultur konfrontieren und diese im deutschen Denken erziehen lassen, ist nicht nur eine Erwähnung wert, sondern einen direkten Kontakt.
  Und ist da der Charme unserer Mädchen nicht ein willkommener Kontrapunkt zu den sonst häufig allzu einseitigen Berichterstattungen in Deutschland von den „Zuständen an deutschen Schulen“?

Angesichts der Erfahrungen und Reaktionen beider Seiten gibt es auf die Eingangsfrage nach der Berechtigung eines solchen Projekts „Besuch fremder Reisegruppen an der Schule“ nur eine Antwort: Dem Kontakt nach außen dürfen wir uns nicht entziehen! ◀◀

Besuch auf der Dachterrasse

Am Donnerstag, dem 20.10.2005, führten wir mit den deutschen Besuchern von den Studiosus-Reisen auf der Dachterrasse ein Gespräch über den Ramadan. Zuerst stellten wir uns den Gästen vor und redeten dann über folgende Punkte:

1. Wie fasten wir?
2. Iftar und Sehour
3. Christen und Muslime während der Fastenzeit
4. Was essen wir?
5. Bis wie viel Uhr fasten wir?

Die Gäste hörten interessiert zu und stellten viele Fragen. Hier einige Beispiele:

1. Wann ist es schwerer zu fasten, am Ende oder am Anfang?
2. Was passiert nach dem Ramadan?
3. Wie viele Fächer habt ihr in der Schule?
4. Wie viele Sprachen lernt ihr?

Wir beantworteten natürlich alle ihre Fragen. Wir sahen ihre begeisterten Gesichter und waren stolz auf uns selber. Gegen Ende unseres Gespräches verteilten einige Mädchen noch kleine Ramadanlampen an die Gäste.

Radwa Halim und
Nour Mazhar (Klasse 7 a)

Text 1

Schulleiter

Im November 2006

Ausgewählte Schwerpunkte der interkulturellen Arbeit der *Deutschen Schule der Borromäerinnen, Kairo*

1. Vermittlung von **deutschen Bildungsabschlüssen** an Schülerinnen mit vorwiegend ägyptischer Nationalität: **Abitur und Fachabitur**; Philosophie des Schulträgers der Barmherzigen Schwestern vom hl. Karl Borromäus: Die Stellung der Frauen in der ägyptischen Gesellschaft auf sanfte Weise, nämlich durch Bildung verändern.

2. Insgesamt sieben **Schüleraustauschprogramme mit Deutschland**, z. T. schon **seit mehr als 25 Jahren**. Hier die wichtigsten:
   a) Schüler-Austausch mit Villingen-Schwenningen (Gymnasium am Romäusring, http://www.gar.vs.bw.schule.de/p5_0.htm, und Karl-Brachat-Realschule, http://www.karl-brachat-realschule.de) – seit 27 Jahren
   b) Orchester- und Choraustausch mit dem Eberhard-Ludwigs-Gymasium in Stuttgart (http://www.ebelu.de/concert0.htm) – seit 22 Jahren
   c) Jugendaustauschprogramm mit dem Droste-Haus (Jugendaustauschwerk in Verl: http://droste-haus.gt-net.de) – seit 16 Jahren
   d) Mehrere Einzelaustauschprogramme über Rotary Clubs und mit der Salzmannschule (http://www.salzmannschule-schnepfenthal.de) in Thüringen (im Entstehen), an der Arabisch als Fremdsprache unterrichtet wird.

3. **Empfang von deutschen Touristen an der Schule** (informativer Rundgang, Diskussionsrunde mit Schülern), um ihnen das deutsche Auslandsschulwesen konkret vorzustellen und um die **Touristen als ‚Botschafter im Inland'** für die Deutschen Auslandsschulen zu gewinnen[1].

4. **Zusammenarbeit mit deutschen Institutionen vor Ort** (Botschaft, Goethe-Institut, DAAD, Industrie- und Handelskammer); im Folgenden ein paar ausgewählte Beispiele:
   → Kultursponsorenabende an der Botschaft
   → Lesungen von deutschen Schriftstellern an der Schule
   → Werbung für den Studienstandort Deutschland bei unseren Abiturientinnen
   → Entsendung von FOS-Praktikantinnen nach Deutschland
   → Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer/innen durch Fachkräfte aus Deutschland[2]

5. **Sozialarbeit:** diverse Sozialprojekte von Schülerinnen, Eltern und Lehrkräften, u.a. in Zusammenarbeit mit Ökumenischen Institut in Kairo

---

[1] Evaluation der Touristenbesuche
[2] Rückmeldung von Prof. Dr. Jean-Pol Martin

Text 2

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Prof.Dr.Jean-Pol Martin

Lernen durch Lehren – Schlüsselqualifikationen - Projektforschung

Universitätsallee Zi.240

D-85071 Eichstätt

Samstag, 6. November 2004

An Herrn

Peter Wurzer,

Leiter der DSB Kairo

Lieber Herr Wurzer,

zunächst möchte ich mich für die Einladung, an Ihrer Schule eine Fortbildungsveranstaltung zum didaktischen Konzept „Lernen durch Lehren" durchzuführen, sehr herzlich bedanken.

Wie Sie wissen, besuche ich durch meine Tätigkeit als Forscher, Methodiker und Fortbildner sehr viele Schulen in Deutschland und im Ausland. Die äußeren Bedingungen für die Fortbildung waren angesichts der an der Schule herrschenden ruhigen, freundlichen und konzentrierten Atmosphäre optimal.

Besonders möchte ich die außergewöhnliche Leistungsfähigkeit und –bereitschaft der Schülerinnen, die an den vielfältigen Unterrichtsdemonstrationen beteiligt waren, hervorheben. So wurde zunächst eine Unterrichtsdemonstration in einer 10.Klasse im Fach Französisch durchgeführt, die mich als Fachmann verblüffte. **Noch nie habe ich in den 25 Jahren Fortbildungsaktivitäten eine so brillante Klasse erlebt. Auch die Deutschstunde, die in derselben Klasse von einer Kollegin im Sinne von LdL gehalten wurde (die Schülerinnen unterrichten sich selbst) überzeugte uns alle. Auf ein so hohes Leistungsniveau waren die Kollegen nicht gefasst. Am darauf folgenden Tag erlebten wir ähnlich beeindruckende Resultate in einer 9.Klasse in den Fächern Mathematik und Kunsterziehung.**

Ich muss gestehen, dass diese Erlebnisse mich mit einer gewissen Sorge erfüllen, wenn ich an die Situation in manchen deutschen Schulen denke. An der Deutschen Schulen der Borromäerinnen konnte man erleben, zu welchen außergewöhnlichen Leistungen die Kombination von Ehrgeiz, Fleiß und Bildungshunger auf Schülerseite und konsequenter Forderung und Förderung auf Lehrerseite führen kann.

Diese Erlebnisse gehen mir seit meinem Aufenthalt in Cairo nach. Ich werde mich bemühen, soweit es in meiner Macht steht, die Ergebnisse, die ich an Ihrer Schule beobachten konnte, einem breiten Publikum bekannt zu machen.

Mit herzlichen Grüßen

Ihr Jean-Pol Martin

Text 3

Evaluation der Besuche von Studiosus-Reisen an der Schule 2005/06

Fragebogen für Besucher

Bitte kreuzen Sie die jeweils zutreffende Aussage an bzw. geben Sie eine kurze Antwort!

1. Dass es Deutsche Schulen im Ausland gibt, wusste ich schon!

   trifft zu — wusste ich vage — trifft nicht zu

2. Falls sie schon von Deutschen Auslandsschulen gehört haben, von welcher Schule haben Sie gehört?

   _____

3. Wie würden sie auf einer Skala von 1 - 6 (Prinzip der Schulnoten) die Sprachfähigkeiten der Schülerinnen beurteilen?

   _____

4. Befürworten Sie es, dass die Bundesrepublik Deutschland solche Begegnungsschulen wie die DSB in Kairo mit Steuergeldern unterstützt?

   Ja, befürworte ich — Nein, lehne ich ab

5. Einer der wichtigsten Gründe für das finanzielle und pädagogische Engagement Deutschlands in Ägypten - wie auch in anderen Ländern - ist der Dialog der Kulturen. Halten Sie Institutionen wie die DSB Kairo für ein geeignetes Mittel, diesen Dialog zu fördern?

   geeignet - habe meine Zweifel - kein geeignetes Mittel

6. Ist der Besuch der DSB im Rahmen des Studiosusbesuchs in Ägypten für Sie sinnvoll?

   sinnvoll - nicht sinnvoll - weiß nicht

7. Was hat Sie bei uns an der Schule am meisten erstaunt / überrascht (Stichworte)?

   _____

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, den Bogen auszufüllen! ☺

Text 4

Auswertung der Fragebogens für Besucher

Erhebung zu Rückmeldungen von Studiosus-Reisenden, die die "Borro" Kairo besuchten:
Schuljahr 2005/06

1) Bekanntheitsgrad von Deutschen Schulen im Ausland

bekannt	vage bekannt	nicht bekannt	
74	27	6	107

2) Von welchen Deutschen Schulen im Ausland haben Sie schon gehört?

Mexiko	Santiago	Japan	Südafrika	Indien	USA
6	3	5	6	2	3
In Hauptstädten	Kairo	Rom	Shanghai	Israel	Goethe-Inst.
17	14	8	3	1	18
Diverse Orte					
21					107

3) Note für die Sprachfähigkeit der "Borro"-Schülerinnen

Note	Anzahl	Note	Anzahl	
1	79	5	2	
2	16	6		
3	5			
4	5			107

4) Befürwortung von Einsatz deutscher Steuergelder für Deutsche Auslandsschulen

Ja	Nein	
103	4	107

5) Sind die Deutschen Auslandsschulen Ihrer Meinung nach geeignete Mittler des Kulturdialogs?

Ja	Zweifelhaft	Nein	
101	6		107

6) War der Besuch der Schule im Rahmen Ihres Ägyptenbesuchs sinnvoll?

Ja	Zweifelhaft	Nein	
97	4	3	104
		k.A.	3

7) Was erstaunte Sie beim Besuch der Schule am meisten?
(Mehrfachnennungen möglich - keine vorgegebene Kategorien!)

Reine Mädchenschule	23	
Aufgeschlossenheit und Sprachfähigkeit der Schülerinnen	94	
Engagement aller Beteiligten	19	
Konzept der Schule	27	
Frohe Stimmung, die bei zu spüren war	56	
Freude am Lernen	32	
Konfessionelle Ausrichtung	11	
Toleranz	9	
Klugheit der Mädchen	19	
Diverses	21	311

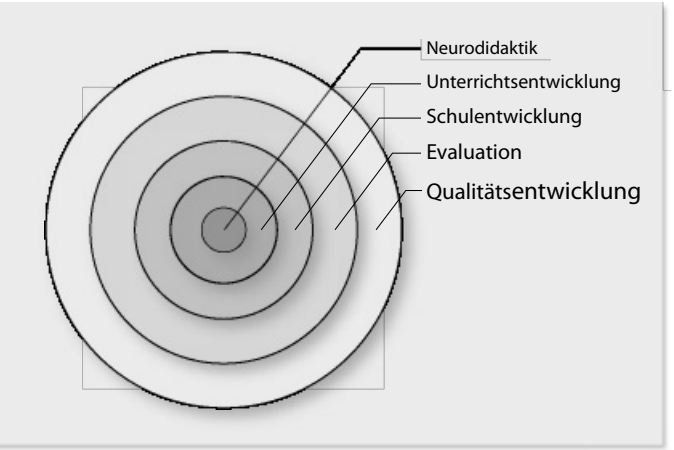
Hirnfreundlich Lernen

Erkenntnisse der Neurowissenschaften für Lehr-Lernprozesse nutzen

Ehlert Brüser-Sommer

Der am häufigsten gehörten Appell meines damals etwa eineinhalbjährigen Sohnes ist mir noch gut in Erinnerung „Beber!“ Beber hieß „selber“ und sollte heißen: Ich will selbst tun, und zwar: Treppe hoch laufen (auch auf die Gefahr des Fallens hin), Brei essen (auch wenn das T-Shirt hinterher verkleckert war) und Zähne putzen (auch wenn die Zähne dabei etwas weniger gereinigt wurden).

Erkenntnisse der Neurowissenschaften haben in den letzten 10 Jahren unser Wissen über Lernvorgänge enorm bereichert. Annahmen der Reformpädagogik („Hilf mir, es selbst zu tun!“), die bis dahin auf Anschauung und Erfahrung gegründet waren, konnten aufgrund bildgebender Verfahren wissenschaftlich belegt werden. Wir können nun dem Gehirn beim Lernen zuschauen[1]. Geklärt werden konnte dabei, welche Faktoren lernwirksam sind: Neuigkeit, Bedeutsamkeit, Aufmerksamkeit, Emotion und Motivation unterstützen Lernprozesse. Eine möglichst große Verarbeitungstiefe führt zu nachhaltigem Können und Wissen. Stress ist problematisch[2]. Dieses Wissen sollten Lehrende und Lernende zukünftig besser nutzen, als es bisher oftmals der Fall war. Auf den Einwand „Nichts Neues“ möchte ich entgegnen: „Ja, aber machen wir denn das Altbekannte im Unterricht schon?“ Und ist es nicht besser, Bekanntes wird auf neuer Grundlage bestätigt („Lernen ist Veränderung des Gehirns beim Gebrauch“) und mit überraschenden neuen Perspektiven verknüpft („Der Arbeitsplatz des Lehrers ist das Gehirn des Schülers[3]“), als dass es über den Haufen geworfen wird?



Kontext der *Neurodidaktik* im Rahmen schulischer Qualitätsentwicklung

Selbstverständlich ist, dass Unterrichtsarrangements und Lehrerrolle nicht nur von Erkenntnissen der Neurowissenschaften bestimmt werden. Der Begriff „Neurodidaktik“[4] ist vielleicht auch noch etwas vermessen. So sind Bemühungen um hirnfreundliches Lernen in eine breit angelegte Unterrichtsentwicklung eingebettet. Der Lernkulturwandel wiederum ist Teil einer umfassenden Schulentwicklung, die zu evaluieren ist. Alle Entwicklungen gemeinsam schließlich zielen auf eine Verbesserung der Qualität von Einzelschulen und des gesamten schulischen Systems.

Beginnen wir mit einem Gedankenexperiment. Wenn wir als Schöpfer einer neuen Le-

1 Das funktionelle Neuroimaging erzeugt Bilder vom Inneren des Gehirns zur Abbildung dessen Funktion; zwei Verfahren werden benutzt: Die Positronenemissionstomographie (PET) und die funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRT). Vgl. Manfred Spitzer: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg/Berlin 2002, S. 37 ff.

2 Akuter Stress ist eine biologisch sinnvolle Anpassung an Gefahr im Verzug und kann zu verbessertem Lernen führen. Chronischer Stress (mittels Stresshormonen) mindert die Gedächtnisleistung. Furcht ist ein starker Motivator und ermöglicht das Ausführen einfacher erlernter Routinen, Angst ist der Feind der Kreativität. Ebd., S. 171 ff.

3 In diesem Aufsatz sind die Bezeichnungen Lehrer, Schüler usw. geschlechtsneutral zu verstehen und werden aus Gründen besserer Lesbarkeit nicht um weibliche Formen ergänzt.

4 Vgl. Ulrich Herrmann (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim und Basel 2006.

bensart von intelligenten Wesen ein Denkorgan erschaffen könnten, welche Konstruktionsprinzipien würden wir wählen? Bräuchten wir nicht ein möglichst offenes Aufnahmemedium, verschiedene Filter – eine Aufmerksamkeitssperre, einen flüchtigen Speicher mit einer anschließenden Prüfungsinstanz für Neuigkeit und Bedeutsamkeit – einen Langzeitspeicher, ein Motivationssystem, welches richtiges, d.h. nützliches Lernen belohnt, ein schnelles Lernsystem, eine langsamere Überarbeitungs-, Strukturierungs- und Optimierungsinstanz und Entscheidungs- und Managementsysteme? Dieser Struktur entspricht unser Gehirn. Zugegeben, wahrscheinlich würden wir das gesuchte Organ nach dem einzigen uns bekannten Vorbild entwerfen, vielleicht aber kommt die gegebene Struktur auch dem möglichen Optimum nahe.

Zwar mögen die Neurowissenschaftler die Formel „brain friendly learning" nicht besonders, denn anders als gehirnfreundlich ist Lernen nach ihrer Überzeugung sowieso nicht möglich. Die entsprechende Verheißung der Neurowissenschaften indes klingt harmlos – ist aber revolutionär: Wenn das Wissen der Hirnforschung genutzt wird,

- ist „Abschalten" der Schüler im Unterricht nicht mehr notwendig,
- können Schüler mehr Erfolge erleben,
- kann Lust auf Lernen zum Lebensgefühl werden,
- wird nachhaltiges Lernen möglich,
- kurz: können Schüler und Lehrer ein Lernbündnis schließen.

Aus Lehrer- wie Schülersicht sind dies verlockende Aussichten.

Erkenntnisse der Neurowissenschaften

Wovon hängen nun die genannten Faktoren Neuigkeit, Bedeutsamkeit, Aufmerksamkeit, Emotion sowie Motivation und die Verarbeitungstiefe ab?

Das Gehirn berechnet kontinuierlich voraus, was im nächsten Augenblick geschehen wird. Wenn dies eintritt, wird das Erwartete als unbedeutend verbucht, denn wir verfügen bereits über das entsprechende implizite Wissen. Gelegentlich nimmt das Gehirn aber auch Handlungsfolgen wahr, die etwas besser als erwartet sind. Dann wird Aufmerksamkeit erregt und Neues gelernt. Begleitet wird diese Wahrnehmung „besser als erwartet" nämlich von der Ausschüttung des Neurotransmitters und Neuromodulators Dopamin. Endogene Opioide werden vermehrt produziert, gewissermaßen springt ein gehirneigenes Belohnungssystem an.

Wozu geschieht dies? Offenbar handelt es sich um eine Gating-Funktion: Das Besser-als-erwartet-Ereignis wird wahrgenommen und weiterverarbeitet und kann anschließend dauerhaft abgespeichert werden. Anders gesagt: Gelernt wird immer dann, wenn neue nützliche Erfahrungen gemacht werden. Oder nochmals anders: Gelernt wird, was sich zu lernen lohnt und gelernt werden sollte. Im umgekehrten Fall schaltet das Gehirn sinnvoller Weise ab, um begrenzte Ressourcen (Aufmerksamkeit, Konsolidierungskapazitäten) nicht für Nutzloses zu verschwenden.

Ein Beispiel nennt Manfred Spitzer, Leiter des Transferzentrums für Neurowissenschaften und Lernen Ulm (ZNL), und führt in einem Vortrag aus:

Pro Sekunde prasseln ungefähr 100 MB an Informationen auf unser Hirn ein. Unser Gehirn ist mit so vielem täglich konfrontiert, das meiste davon merken wir gar nicht. Das ist auch gut so, denn der größte Teil ist völlig langweilig und zwar deswegen, weil wir schon genau wissen, was als Nächstes passiert.

An Ihrem Rücken liegen Tausende von Tastkörperchen und Nervenzellen und sagen Ihnen dauernd: „Da ist eine Stuhllehne". Das wissen Sie seit einer Stunde! Deswegen kümmern Sie sich um diese Tastkörperchen überhaupt nicht. Sie haben dauernd diesen Input: die Tastkörperchen feuern und schicken Impulse hoch – und was macht Ihr Gehirn damit? Es schmeißt sie gleich in den Papierkorb. Das ist auch gut so: was kümmert Sie jetzt Ihre Stuhllehne! Ihr Gehirn braucht ein System, das ihm selber sagt: „Dies ist interessant, da musst du ein bisschen darauf achten! Und das ist uninteressant – weg damit!"[5]

5 Unveröffentlichter mündlicher Vortrag des Transferzentrums für Neurowissenschaften und Lernen.

Interessant ist, dass die Unvorhersagbarkeit eines Belohnungseffektes selbst einen belohnenden Effekt ausübt. Es kommt zur Ausschüttung von Dopamin besonders dann, wenn etwas Ungewisses, Überraschendes eintritt.

Auch der emotionale Kontext bei der Einspeicherung hat einen modulierenden Einfluss auf die spätere Erinnerungsleistung. Bisher ahnten gute Lehrer, dass Lernen bei guter Laune besonders gut funktioniert, nun wissen wir auch warum. Die genannten bildgebenden Verfahren zeigen, dass Informationen in einem positiven emotionalen Kontext vom Hippocampus aufgenommen und später im Großhirn weiterverarbeitet werden.

Flow – zweckfreies Lernen im unermüdlichen Spiel

Ein anderes Organ, der Mandelkern, nimmt dagegen Informationen auf, die in einem negativen emotionalen Kontext vermittelt werden. Der Mandelkern ist evolutionsgeschichtlich bedingt dafür zuständig, unmittelbar auf Gefahren zu reagieren und sinnvolle Reaktionen, etwa ein Fluchtverhalten, auszulösen. Aktiviert werden einfache, routinierte, vorbewusste, schnell ablaufende Handlungsmuster.

Nicht möglich ist in diesem Kontext ein selbstbestimmter, kreativer Umgang mit dem vorhandenen Wissen und Können[6]. Aber gerade darauf kommt es in der sich immer schneller ändernden und komplexer werdenden Lebens- und Arbeitswelt an.

Deshalb ist Angstlernen fatal, positive Emotionen aber sind starke Motivatoren und Türöffner für kreative Lernprozesse.

Was ist Lernen für Neurowissenschaftler?

Lernen ist für Neurowissenschaftler „Veränderung des Gehirns beim Gebrauch“, d. h.

- eine Änderung der Nervenzellverbindungen (der so genannten Axone),
- eine Veränderung von Synapsen (insbesondere den dendritischen Dornen; dies sind Verdickungen am Rande der Nervenzellen, die als Eingang oder Ausgang der Impulse dienen).

Auch für Wertesysteme und Verhaltensmuster gilt wie für alle Formen von Wissen und Können, dass sie sich zu neuronalen Strukturen verfestigt haben. Im frontalen Kortex sind nicht die flüchtigen Einzelbewertungen von Erfahrungen, sondern die Statistik, sprich die Bewertungsgeschichte einer Person in Form von Synapsenstärken der Neuronen repräsentiert[7]. Neurowissenschaftlich gesehen ist Lernen die Extraktion der Statistik des Inputs und ihre Repräsentation in der Gehirnrinde[8]. Ein Umlernen in diesem Bereich setzt voraus, dass starke Emotionen von „besser-als-erwartet“ die Aufmerksamkeit erregen und dass dementsprechende Erfahrungen sich so häufig wiederholen, dass statistisches Lernen aus dem Input eine Veränderung der neuronalen Strukturen bewirkt. Wenn Kinder also in ihrer Umgebung – und sei es medial vermittelt – fortlaufend Gewaltmuster in Konfliktsituationen vorfinden, bedarf es schon vieler oder eindringlicher andersartiger Erfahrungen, um ein Umlernen, sprich neue dauerhafte Verschaltungen von Synapsen zu ermöglichen.

6 Vgl. Manfred Spitzer: Medizin für die Schule. Plädoyer für eine evidenzbasierte Pädagogik, in: Ralf Caspary (Hg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik, Freiburg 2006, S. 28 f.

7 Vgl. Manfred Spitzer: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg/Berlin 2002, S. 352 ff.

8 Wenn ein Kind beim Spracherwerb viele Male in richtiger Weise den Unterschied zu hören bekommt zwischen dem Schutzmann, den es zu um*fahren* und nicht *um*zufahren gilt, wird es schließlich die Regel aus den Beispielen extrahiert haben und selbst richtig anwenden können.

Wie schaffen wir eine solche Tiefe der Verarbeitung, dass neues Wissen dauerhaft strukturiert wird? Wenn Sie dieser Beitrag angenehm überrascht, haben Sie vielleicht hochmotiviert begonnen, Passagen aufmerksam zu lesen und mit einem Markerstift zu unterstreichen.

Haben Sie weitere Verwendung für die Erkenntnisse, werden Sie vermutlich Inhalte exzerpieren und frohgemut in eigene Vorträge integrieren, sich über den Zusammenhang von Neurowissenschaften und Lernen im Gespräch austauschen oder Aha-Erlebnisse in Handlungen umsetzen. So wird vermutlich eine besonders gute Verarbeitung von Wissen stattfinden.

Konstruktivismus

Die vorherrschenden methodisch-didaktischen Ansätze der letzten beiden Jahrzehnte haben wesentliche reformpädagogische Überzeugungen wiederbelebt. Dies gilt besonders für offene schüleraktivierende Unterrichtsformen. Sie basieren auf Erkenntnissen des „Konstruktivismus“ und stehen im Einklang mit aktuellen Erkenntnissen der Neurowissenschaften[9]. Danach

- verbindet nur eine unter 10 Millionen neuronalen Verbindungen das Gehirn mit der Außenwelt[10],
- verarbeitet das Gehirn die Informationen der Sinnesreize weitgehend eigentätig und unabhängig von Außenimpulsen,
- ist das Gehirn der Produzent der Sinn- und Bedeutungszusammenhänge und damit eher ein Datengenerator als ein Datenspeicher,
- hängen Erinnerungen viel stärker von gehirninternen Bearbeitungsprozessen ab als von scheinbar „authentischen Realerfahrungen“.

Der Therapeut Gunter Schmidt[11] geht so weit, Wahrnehmungen treffender „Wahrgebungen“ zu nennen, der Hirnforscher Wolf Singer bezeichnet sie als „datengestützte Erfindungen“.[12] Konstruktivisten ziehen unsere Wirklichkeitsbezogenheit grundsätzlich in Zweifel und fragen: Wie wirklich ist die Wirklichkeit?[13]

Jedes Gehirn ist anders

Wahrnehmung ist immer subjektiv. Auf ein äußeres Reizangebot reagiert das Gehirn mit einer eigenen Hypothesenbildung und -prüfung, nimmt dann einen Abgleich mit bereits gespeichertem Wissen vor und konstruiert aus äußeren Reizen und vorhandenem Wissen ein neues synthetisches Bild.[14] Bei diesem Vorgang versucht jedes Gehirnareal dem Input Sinn zu entnehmen, wobei der Hauptinput von anderen kortikalen Arealen ausgeht, als von denen, die unmittelbar vom jeweiligen Input angesprochen werden. Das Gehirn filtert schließlich solche Erfahrungen heraus, die aus seiner Sicht am meisten Sinn machen. Damit ist unser Gehirn das Produkt unserer bearbeiteten Erfahrung. Es bestimmt sich also in einem großen Maße selbst.

Konstruieren wir als Beispiel eine Alltagssituation. Eine Frau steht am Bürokopierer. Ein Mann tritt mit den Worten hinzu: „Darf ich Ihnen helfen?“ Feministisch geprägte Muster werden aktiviert und die Frau beginnt zu reflektieren: Hält er mich für unfähig, einen Kopierer zu bedienen? Wegen seiner Zurückhaltung und wegen seines respektvollen-wertschätzenden Tons konstruiert die Frau, möglicherweise im Bewusstsein der „vier Seiten einer Nachricht“[15], schließlich eine neue Erfahrung, die in die hirneigene Bewertung mündet: ‚Ein sympathischer Kollege, der mir auf nicht anmaßende Art und Weise ein charmantes Unterstützungsangebot macht, hinter der ein Interesse an meiner Person steht.‘

Selbstbestimmung

Jahrzehntelange Debatten waren geprägt von der Skepsis der Kulturwissenschaften gegenüber

9 Vgl. Wolf Singer: Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung, Frankfurt a. M. 2002, S. 111.
10 Manfred Spitzer: Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun?, München 2004, S. 51.
11 Vgl. Gunther Schmidt: Liebesaffäre zwischen Problem und Lösung. Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten, Heidelberg 2004.
12 Wolf Singer: Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung, Frankfurt a. M. 2002, S. 86.
13 Paul Watzlawick: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München 1978.
14 Schachl spricht in diesem Zshg. Von einer „Analyse durch Synthese“, vgl. Hans Schachl: Was haben wir im Kopf? Die Grundlagen für gehirngerechtes Lehren und Lernen, Linz 2005, S. 44.
15 Vgl. Friedemann Schulz von Thun / Johannes Ruppel / Roswitha Stratmann: Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte, Reinbek bei Hamburg 2003.

Schlussfolgerungen, die auf naturwissenschaftlicher Forschung basierten. Dahinter stand vor allem die Angst davor, ein Menschenbild einzubüßen, das auf Freiheit und Selbstbestimmung ausgerichtet ist.

Wie nun, wenn Ergebnisse der Neurowissenschaften nicht nur ein humanistisches Menschenbild stützen, sondern geradezu solche Prämissen stärken, die davon ausgehen, dass Lernen besonders effizient auf eine selbstbestimmte Weise erfolgen kann und dass Erziehung besonders wirksam als Selbsterziehung wirkt?

So kommt Wolf Singer zu dem Ergebnis, dass das Gehirn des Heranwachsenden bei der Organisation seiner Entwicklung die Initiative hat und sich die jeweils benötigte Information selbst sucht.[16] Und der Ulmer Hirnforscher Manfred Spitzer zieht aus Studien der Neurowissenschaftler die folgenden Schlüsse:

1. Unsere Anlagen bestimmen uns vor allem dazu, uns selbst zu bestimmen.
2. Flexibilität besitzen wir durch unsere Gene, und nicht etwa trotz unserer Gene
3. Wenn wir über unsere genetischen und neurowissenschaftlichen Gegebenheiten besser Bescheid wissen, werden wir in einem gewissen Sinn freier.[17]

An dieser Stelle kann auf die ungeheure Plastizität des Gehirns nur kurz hingewiesen werden. Andere Hirnareale können Funktionen geschädigter Areale übernehmen. Neues kann selbst im hohen Alter, wenn auch langsamer, gelernt werden. Und wir selbst können Tempo sowie Richtung des Lernens vorgeben und die Lernprozesse optimieren, wenn wir wissen, wie das Gehirn arbeitet.

Überzeugungen der pädagogischen Psychologie finden auf diese Weise eine Bestätigung. So geht die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan[18] beispielsweise von dreierlei angeborenen psychologischen Grundbedürfnissen aus, dem Bedürfnis nach

1. Kompetenz und Wirksamkeit,
2. Autonomie oder Selbstbestimmung,
3. schließlich sozialer Eingebundenheit und Zugehörigkeit sowie Anteilnahme.

Schlussfolgerungen für Unterricht

Versuchen wir wesentliche Erkenntnisse der Hirnforschung zusammenzutragen und zu schlussfolgern, wie Lehr-Lernprozesse organisiert werden müssen, um Lernen zu optimieren. Vielleicht halten Sie an dieser Stelle einmal inne und entsinnen sich eigener schulischer Erfahrungen, die sich in Ihrem Hirn eingebrannt haben. Vergegenwärtigen Sie sich, woran Sie sich erinnern. Prüfen Sie bei der anschließenden Lektüre, ob die genannten Lernbedingungen erfüllt sind.

1. Neuigkeit

Wir haben die Bedeutung von Neuigkeit kennen gelernt. Deshalb sollten Lernangebote im Unterricht mit einem hohen Neuigkeitswert verbunden werden. Manchmal genügt eine neue Inszenierung oder eine bewusste Verrätselung. Interesse lässt sich nämlich wecken durch Unerwartetes, Überraschendes, Erklärungsbedürftiges. Treten Widerstände auf, können diese als Motivator für intensive Auseinandersetzungen genutzt werden. Lerngänge entsprechen der Neugier jungen Menschen. Lehrer sollten Schüler Unbekannt-Neues selbst erkunden lassen.

2. Bedeutsamkeit

Dass Lerninhalte bedeutsam für das Leben junger Menschen sein müssen, und sei es auf lange Sicht, ist eine Selbstverständlichkeit und eine Maxime jedes Bildungsplanes. Leider gilt: Über die Bedeutung der Botschaft bestimmt der Empfänger. Es liegt also sehr wohl in der Verantwortung der Lehrenden, dem Lernenden Sinnangebote zu machen, um erkennen zu können, worin die Bedeutung für ihr Leben besteht.

16 Vgl. Wolf Singer: Der Beobachter im Gehirn: Essays zur Hirnforschung, Frankfurt a. M. 2002, S. 56 f.

17 Freier in dem Sinne, dass wir Gegebenheiten, die wir kennen, ins Kalkül ziehen und nach einer Güterabwägung und Folgenabschätzung vernünftige Entscheidungen treffen können. Vgl. Manfred Spitzer: Selbstbestimmung. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun?, München 2004, S. 337.

18 Vgl. Edward L. Deci / Richard M. Rayn: Die Selbstbestimmung der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1993, Nr. 2, S. 223–237.

3. Emotion

Bekannt war und nun konnte belegt werden: Lernen funktioniert besonders gut in einer positiven Atmosphäre. Emotionen sind nicht der Widersacher des Verstandes, sondern Lernfreude ist Bedingung und Folge gelingenden Lernens.[19] Schulisches Lernen ist an eine Grundvoraussetzungen geknüpft: Eine Schüler-Lehrer-Beziehung, die von Achtung und Sympathie geprägt ist. „Das Gegenteil von Respekt ist Demütigung. Nichts ist schlimmer", urteilt der Pädagoge Hilbert Meyer.[20]

4. Aufmerksamkeit

Diese ist die Folge, wenn die übrigen Bedingungen – Neuigkeit, Bedeutsamkeit und Emotion – erfüllt sind und die Lernumgebung arm an Ablenkungen oder Störungen ist. Anders gesagt: Reizdarbietung allein genügt nicht, Aufmerksamkeit muss auch auf den Lerngegenstand gerichtet sein.

5. Motivation

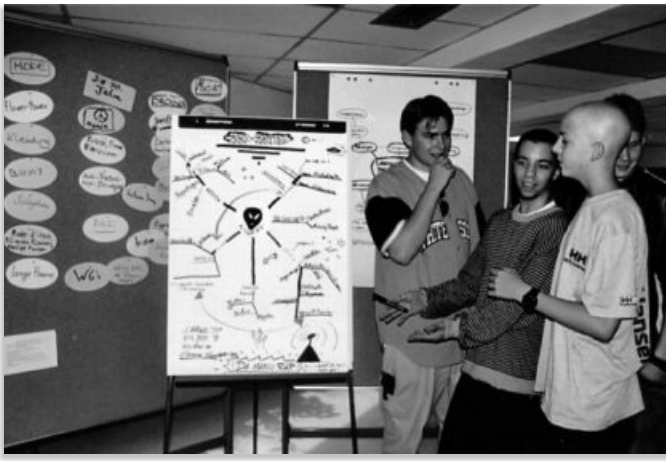
Junge unverbildete Menschen bringen bereits eine hohe Grundmotivation als Ausgangszustand mit. Sind die übrigen Gelingensfaktoren erfüllt, stellt sich im Allgemeinen Lernbereitschaft ein.

6. Nachhaltige Wissensabspeicherung

Nachhaltiges Wissen und Können sind an eine dauerhafte Abspeicherung des Inputs gebunden und erfordern eine entsprechende Tiefe der Verarbeitung. Den besten Erfolg erzielt man, wenn Schüler aktivierende und motivierende Lernformen wie entdeckendes, problemlösendes oder komplexes projektbezogenes Lernen im Unterricht möglich sind. Dabei sollten neuronale Strukturierungsprozesse durch das Revue-Passieren-Lassen, Markieren, Exzerpieren und durch Strukturskizzen bzw. Mindmaps angeregt werden oder indem Schüler das Aufgenommene anderen erklären. Die größte Verarbeitungstiefe bringt das Selber-Tun mit sich. Deshalb sind handlungsorientierte Unterrichtsformen auch aus Sicht der Neurowissenschaften besonders lernwirksam.

7. Selbstbestimmung

Wenn gefordert wird, die Selbstlernfähigkeiten zu stärken, so ist dies streng genommen ein Pleonasmus. Lernen ist immer etwas, was nur jeder Mensch selbst tun kann. Ein Kopieren von Bücher- oder Lehrerwissen in den Kopf des Schülers ist nicht möglich. Der Akzent verschiebt sich vom Lehren zum Lernen. Instruktion wird in Konstruktion eingebettet. Gudjons spricht vom „wissensbasierten Konstruktivismus" und steht



Projektfachunterricht Klasse 10: Schüler aktivierende und motivierende Lernformen

der „Sandwich-Architektur" Wahls[21] nahe: Auf Phasen der Vermittlung (Lehrervortrag) müssen Phasen der Aneignung (individuell oder in Gruppen) folgen. Damit wird auch die Rolle des Lehrers eine andere. Er wird zunehmend zu einem Gestalter von Lernumgebungen sowie zu einem Lernberater. Dies macht den Lehrer allerdings nur für einzelne Unterrichtsphasen entbehrlich.

19 Miller spricht von der „Wohlfühlschule". Vgl. Reinhold Miller: Sich in der Schule wohlfühlen. Wege für Lehrerinnen und Lehrer zur Entlastung im Schulalltag, Weinheim 2006.

20 Hilbert Meyer: Was ist guter Unterricht?, Berlin 2004, S. 47.

21 Vgl. Herbert Gudjons: Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle, Bad Heilbrunn 2006, S. 19 und Diethelm Wahl: Lernumgebungen erfolgreich gestalten, Bad Heilbrunn 2005.

Bei meiner eigenen Unterrichtstätigkeit im Projektfach-Unterricht konnte das Lehrerteam durchaus für eine gewisse Zeit den Klassenraum verlassen. Zurück im Klassenzimmer trafen wir eine hochmotivierte und selbstständig agierende Lerngruppe bei der Arbeit an Mindmaps an. Die Lehreraktivität verlagert sich in die Vorbereitungszeit und wird eher anspruchsvoller. Lernumgebungen müssen so arrangiert werden, dass sie zu einer Verbesserung des Selbstwirksamkeitskonzepts der Lernenden beitragen.

Unterrichten soll inspirieren, nicht determinieren. Stoffvermittlung tritt etwas zurück, denn exemplarisches Lernen vermittelt methodische, soziale, fachliche und personale Kompetenzen anhand partiell austauschbarer Inhalte.

Voraussetzungen für die Selbstaneignung von Wissen müssen geschaffen werden Es geht darum,

- auf Schülerinteressen einzugehen,
- Lebensbezüge herzustellen,
- Neugierverhalten zu ermöglichen,
- eigenständiges Problemlösen anzuregen,
- Könnenserfahrungen zu bereiten.

Selbst gesteuertes Lernen ist in diesem Konzept Voraussetzung, Methode und Ziel zugleich.[22] Aktivität geht vom Lehrer auf die Schüler über. Lehrer werden dadurch im Unterricht entlastet.

8. Einzigartigkeit

Wenn die neuronalen Verschaltungen und Netze jedes Gehirns sowie die Lerntempounterschiede extrem differieren[23], wenn es also normal ist, verschieden zu sein, ist unmittelbar lehrergesteuertes Lernen nicht angemessen. Eine Didaktik der Vielfalt muss Lernen im Gleichschritt ablösen. Im Rahmen unserer Lernkultur erscheint die Forderung aus dem aktuellen Lehrplan Schwedens noch uneinlösbar: „Der Unterricht ist den Voraussetzungen und Bedürfnissen jedes einzelnen Schülers anzupassen und soll sein Lernen und seine Entwicklung fördern."[24]

Gehirnfreundliche Lernformen sind sicherlich kein Allheilmittel gegen Lernfrust und Burnout-Syndrom. Sicher aber ist: „Lernen findet im Gehirn statt – oder gar nicht!" Und das Gehirn funktioniert umso besser, je attraktiver die Lernsituation ist. Lehr-Lernformen, die die Funktionsweise des Gehirns nicht beachten, produzieren ihr Störpotenzial jedenfalls selbst.

Zum Schluss ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis, welches mir bei einem Unterrichtsbesuch an einer deutschen Auslandsschule begegnet ist. Im Mathematikunterricht beschränkte sich ein Lehrer einer 10. Klasse auf die Gestaltung der Lernumgebung und die Rolle des Lernberaters, brachte eine Schnur, eine Schüssel, ein Gefäß und einen Ball mit und erteilte Schülerarbeitsgruppen den Auftrag, das Volumen des Balls (als einer Kugel) zu berechnen. Prozess und Ergebnis wurden von den Schülern am Stunden-Ende erfolgreich dokumentiert und präsentiert. Die Stunde wird den Schülern wie mir selbst lange in Erinnerung bleiben. ◀◀

Zum Autor

Der Verfasser ist Beauftragter des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport für die Kooperation mit dem Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm (ZNL) und Vertreter des Landes Baden-Württemberg im BLASchA (blascha-bw@t-online.de).

22 Man kann darauf vertrauen, „dass die jungen Gehirne selbst am besten wissen, was sie in verschiedenen Entwicklungsphasen benötigen (...)", so Wolf Singer in: Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung, Frankfurt a. M. 2002, S. 57.

23 Diethelm Wahl sprach auf dem Methodenkongress (Stuttgart) 2006 von Lerntempounterschieden in der Grundschule von 1:5, in der Erwachsenenbildung von 1:9.

24 Zit. n. Hilbert Meyer: Was ist guter Unterricht?, Berlin 2004, S. 94.

Deutschunterricht an deutschen Auslandsschulen – Konzepte und Lehrerfrage

Susanne Katharina Schleif

Im folgenden Artikel sollen die verschiedenen Konzepte näher vorgestellt werden, nach denen an deutschen Auslandsschulen Deutsch unterrichtet wird, werden könnte oder werden sollte. Es wird auch der Frage nach dem „geeignetsten" Deutschlehrer im Ausland nachgegangen.

Bunte Deutschlandstudien

Deutsch kann man an deutschen Universitäten auf sehr vielfältige Art und Weise studieren, als klassische Germanistik oder Deutsch fürs Lehramt, als Boom-Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder auch als Zusatzangebot Deutsch als Zweitsprache (DaZ)[1]. Geht man davon aus, dass die Germanistik die Lehre der deutschen Sprache und ihrer Literatur(en) ist, dann handelt es sich bei allen Fächern um germanistische Fächer mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

Diese Grundeinstellung kann zwei vollkommen unterschiedliche Meinungen hervorbringen. Eine höre ich auf fast jeder Fachkonferenz: „Prinzipiell kann jeder Deutschlehrer-Lehrer[2] auch DaF unterrichten". Andererseits könnte die Einsicht in die gemeinsamen germanistischen Grundlagen auch zu einer weniger sturen Einschätzung und Anerkennung von Studienleistungen führen, um die Grenze zwischen DaF- und DaM-Lehrern unter Berücksichtigung der jeweiligen Qualifikationen fließender zu gestalten.

Ich möchte im folgenden Artikel die formalen und fachlichen Unterschiede von DaM- und DaF-Lehrern herausarbeiten, natürlich aus der Perspektive der DaF-Frau, die ich nun einmal bin. Ziel ist es nicht, eine Entscheidung über besser oder schlechter zu treffen, sondern eine fruchtbare Zusammenarbeit anzuregen, die aber nur fruchtbar sein kann, wenn beide Lehrergruppen auch formal gleichberechtigt sind.

Ein Magisterabschluss in DaF – und nun?

Einmal im Ausland leben und das Leben dort auch selbst finanzieren können, andere Kulturen und Lebensweisen kennen lernen, dem deutschen Alltagstrott entfliehen, einem Partner in eine neue Heimat folgen und dort tätig sein, ein praxisorientiertes Deutschstudium machen – all das mögen Beweggründe sein, DaF als Hauptfach im Magisterstudiengang bzw. ab diesem Wintersemester (2006/07) in BA- bzw. MA-Studiengängen zu wählen. Mittlerweile wird DaF an vielen Universitäten als Hauptfach angeboten, es gibt auch Angebote für DaF-Zusatz-, -aufbau- oder -ergänzungsstudiengänge.

Mit dem M.A.-Abschluss DaF in der Tasche begibt man sich dann hochmotiviert auf Jobsuche und das schön aufgebaute Kartenhaus der unbegrenzten Möglichkeiten beginnt, langsam in sich zusammenzustürzen, denn der Inlandsschuldienst bleibt DaF-Studenten trotz der bestehenden Integrationsproblematik verschlossen, es fehlt das Staatsexamen, die Goethe-Institute haben Einstellungsstopp, der DAAD sucht oft explizit nach Germanisten. Im Auslandsschuldienst hat man nicht die Chance als DaF-Lehrkraft entsandt zu werden. An vielen deutschen Auslandsschulen bzw. Schulen im Ausland, an denen Deutsch unterrichtet wird, besteht aber die Möglichkeit, als Ortslehrkraft mit von Land zu Land unterschiedlicher Bezahlung zu arbeiten. Das BVA hat auch beschlossen, dass sich DaF-Absolventen in der GUS sowie den zentralasiatischen Ländern als DaF-BPLK bewerben dürfen. Neben dem Status als Ortslehrkraft an deutschen Auslandsschulen gibt es in Deutschland in der Erwachsenenbildung noch die Möglichkeit, als Freiberufler an verschiedenen Institutionen DaF-Kurse durchzuführen, was die Versicherungen besonders freut und zur Gründung von kämpferischen Selbsthilfegruppen mit klangvollen Namen wie „Aktion Butterbrot" geführt hat.

1 DaF bezieht sich hier auf Lernkontexte, in denen Deutsch im fremdsprachlichen Umfeld erlernt wird, als Schulfach, im Studium oder in Kursen. Die Benutzung des Deutschen bezieht sich zumeist auf enge unterrichtliche Kontexte. DaZ bezieht sich auf Lernkontexte, in denen Deutsch zwar auch in einem Kurs erlernt wird, aber außerdem im deutschsprachigen Umfeld im Alltag benutzt werden muss und somit auch erworben wird. Das DaZ-Konzept ist wichtig bei der Erarbeitung von Lehrplänen für die sprachliche Integration von Kindern nichtdeutscher Herkunft.

2 Im Folgenden als DaM-Lehrer bezeichnet, DaM = Deutsch als Muttersprache.

Hat man es als DaF-Absolvent in den Auslandsschuldienst geschafft, freut man sich nach langen Jahren der freiberuflichen Tätigkeit sehr über die Festanstellung. Nach der ersten Analyse der DaF-Konzepte und verwendeten Lehr- und Lernmaterialien (oft von zweifelhafter fremdsprachendidaktischer Herkunft) sowie einem Reflektieren über den Lehrereinsatz im Fach DaF[3], wird es Zeit für eine persönliche Bestandsaufnahme: Für welche Tätigkeiten qualifiziert mich mein Studium? Was unterscheidet mich von DaM-Lehrern? Inwieweit bin ich aufgrund meiner Unterrichtserfahrungen in der Erwachsenenbildung auf die neue Situation „Schule" vorbereitet?

Das DaF-Studium und das Studium Deutsch für Lehramt

Ein wichtiger Schwerpunkt beider Fächer ist die Linguistik. Im DaF-Studium[4] werden dabei aber sprachkontrastive und interkulturelle Betrachtungen eingebunden, der Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache wird herausgearbeitet, das Konzept von Sprachkompetenz wird aufgegliedert[5]. Grammatische und lexikalische Regeln werden so präsentiert und vermittelt, dass die Studenten auf das Unterrichten verschiedener Zielgruppen vorbereitet werden.

Ein wichtiger Bestandteil des DaF-Studiums ist die Phonetik. Nach der Vermittlung der phonetischen Grundlagen[6] können sowohl einzelne Dialekte, D-A-CH-Regionen oder phonostilistische Varianten untersucht werden. Viel wichtiger sind aber die Gegenüberstellungen der phonetischen Inventare verschiedener Sprachenpaare, was sehr interessant ist, weil die Zweitfächer vieler DaF-Studenten andere Philologien sind und somit fächerübergreifend zum Nutzen aller studiert werden kann. Daran schließen sich Betrachtungen zur Didaktik der Phonetik mit zahlreichen Beispielen an. Wie wichtig phonetische Kenntnisse sind, die über ein Seminar zur Sprecherziehung, das Lehramtsanwärter obligatorisch belegen müssen, hinausreichen, stellt sich heraus, wenn man Schüler im Ausland unterstützen möchte, Texte besser laut vorzulesen, sich bei Präsentationen verständlich zu artikulieren und auch Diktate zu schreiben.

Die wohl wichtigste Unterscheidung ist aber, dass die vermittelte Didaktik im DaF-Studium eine fremd- oder zweitsprachendidaktische, im DaM-Studium muttersprachendidaktische ist. Aus diesem Grunde wird auch oft behauptet, dass ausgebildete Fremdsprachenlehrer bessere DaF-Lehrer sind als DaM-Lehrer. Der Anteil fachdidaktischer Veranstaltungen im Lehramtsstudium Deutsch ist – im Vergleich zum DaF-Studium – sehr gering, viele Grundfragen werden in der Erziehungswissenschaft/Lernpsychologie behandelt. Diese allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und lernpsychologischen Grundlagen fehlen wiederum DaF-Studenten. Im DaF-Studium werden sowohl didaktische Einzelprobleme (z. B. die Rolle des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht) aufgegriffen als auch Themenkomplexe (Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht) behandelt. Wichtig ist wiederum die interkulturelle Frage nach Methodentransfer und angepassten Methoden. DaF-Studenten sollen sich einen genauen Überblick über die Sprachkenntnis- und Sprachfertigkeitsbereiche, über die Geschichte der Methoden im Fremdsprachenunterricht verschaffen, sie werden über europäische Entwicklungen informiert, lernen moderne Prüfungsformate kennen, die sich auf die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) beziehen. Das Angebot an didaktischen Veranstaltungen ist sehr vielseitig, außerdem werden in diesem Bereich die obligatorischen Praktika (Hospitation, Unterricht) vorbereitet und geplant.

Literatur spielt sowohl im Lehramtsstudium Deutsch als auch im DaF-Studium eine wichtige Rolle, im Lehramtsstudium Deutsch sogar eine überragende. Während man im Lehramts-

3 Einige DaM-Lehrer haben ein Ergänzungsstudium DaF absolviert, einige haben DaF-Fortbildungen mitgemacht, einige verfügen über eine langjährige Unterrichtspraxis. An Schulen im Ausland, an denen DaF unterrichtet wird, kann es aber auch vorkommen, dass es reicht, deutscher Muttersprachler zu sein, um als DaF-Lehrer eingestellt zu werden.

4 Ich beziehe mich hier auf das DaF-Studium am Herder-Institut der Universität Leipzig.

5 Vgl. Bachmann/Palmer (1996): Sprachliche Kompetenz ergibt sich aus den Teilkompetenzen organisatorische Kompetenz – pragmatisch/soziolinguale Kompetenz – strategische Kompetenz.

6 Lautschrift eingeschlossen.

studium in die Literaturanalyse vordringt, beschäftigt sich ein DaF-Student mit Fragen der fremdsprachlichen und interkulturellen Literaturdidaktik, mit Möglichkeiten einer sprachzentrierten Literaturarbeit und dem Verhältnis von Literatur und Landeskunde. Man kann auch verallgemeinern, dass im DaF-Studium vorrangig Werke der Gegenwartsliteratur behandelt werden, u. a. auch Werke der Immigrantenliteratur. Auch der Textbegriff ist weiter gefasst, so dass auch nicht-literarische mündlich oder schriftlich geäußerte Alltagstexte bei der Textarbeit berücksichtigt werden.

Als letzter Schwerpunkt kommt im DaF-Studium die Landeskunde hinzu, die im Lehramtsstudium Deutsch nur in Verbindung mit Literatur vorkommt. An erster Stelle stehen Veranstaltungen zur Geschichte, Zeitgeschichte, Politik und Außenpolitik der deutschsprachigen Länder sowie Europas. Da aber das Konzept des weiten Kulturbegriffs vertreten wird, können in diesem Bereich auch Aspekte der Alltagskultur und des zwischenmenschlichen Zusammenlebens interkulturell und transkulturell untersucht werden.

Fasst man die Schwerpunkte des DaF-Studiums noch einmal zusammen, so kommt man auf die Forschungsschwerpunkte, die Zint-Dyhr/Colliander (2006) für eine neu zu definierende Auslandsgermanistik nennen: Komparatistik (inkl. kontrastive Grammatik), interkulturelle/transkulturelle Forschungen und Fremdsprachendidaktik.

Zu den unterschiedlichen Studienschwerpunkten kommt hinzu, dass in einem Lehramtsstudium nur bestimmte Fächer miteinander kombiniert werden können. Im DaF-Studium gibt es mehr Auswahlmöglichkeiten. Wie schon in der Studienordnung des Herder-Instituts der Universität Leipzig erwähnt, kann nur jemand, der selbst Spaß am Sprachenlernen hat, ein guter Fremdsprachenlehrer werden. Aus diesem Grunde studieren viele DaF-Studenten im 2. Hauptfach eine Fremdsprache oder ein Exoten-Fach mit entsprechender Fremdsprache. Oft werden auch Erziehungswissenschaft oder Ethnologie als Zweitfächer gewählt. Eine solche Fächerkombination ist natürlich ein Segen, wenn es um die Besetzung einer DaF-Stelle an einer deutschen Auslandsschule geht, die nicht im anglo- oder francophonen Gebiet liegt.

→ *Exkurs: Studienanerkennung DaF ↔ DaM und umgekehrt*

Doch wenden wir uns nun einer wichtigen Frage zu, nämlich dem Erwerb der jeweils anderen Qualifikation mit den dazu gehörigen Zertifikaten und Arbeitsmöglichkeiten. Möchte z. B. ein Lehramtsstudent für Deutsch der Universität Leipzig die Zusatzqualifikation DaF oder DaZ erwerben, hat er 4 Möglichkeiten: das Fernstudium Germanistik/Deutsch als Fremdsprache mit den Fernstudienbriefen des Goethe-Instituts, ein studienbegleitendes Zusatzstudium an der Universität Halle, ein Aufbaustudium an der Universität Leipzig oder die Wahl des Ergänzungsfachs DaZ an der Universität Dresden. Maximal sind diese Lehrgänge nach 3 Semestern zu Ende und dem Lehramtsstudenten, dem sowieso der Auslandsschuldienst frei stand, hat jetzt noch bessere Vermittlungschancen. Außerdem wird er gebraucht, wenn es darum geht, DaZ-Unterricht an Inlandsschulen zu erteilen. Genau genommen kein großer Aufwand, 2 Abschlüsse, aber vielfältige berufliche Möglichkeiten.

Auf der anderen Seite hat es ein DaF-Absolvent schlechter, sich die Möglichkeit zu schaffen, im deutschen Schuldienst – abgesehen von Vertretungen oder Honorarjobs – tätig zu sein. Er muss sich Lehrveranstaltungen des DaF-Studiums bei den jeweiligen Germanistik-Instituten anerkennen lassen und hat ohne größere zeitliche Ersparnisse ein komplettes Zweitstudium abzuleisten[7]. Wurde zuvor ein Orchideenfach studiert – die Vorteile als Kombinationsfächer für DaF wurden oben unterstrichen – so stellt sich jetzt die Frage nach einem möglichen anerkannten Zweitfach. Erst nach einem kompletten DaF- und einem kompletten Germanistikstudium und einem Studium der Zweitfächer darf das Referendariat abgeleistet werden. Wurden vorher zahlreiche Unterrichtserfahrungen gesammelt, stellt sich auch hier die Frage nach dessen Sinn und Zweck. Schuss endlich wird nach eingängigen Qualitätskontrollen auch ein

7 Einstufungen erfolgen in der Regel ins Grundstudium, 3.–4. Fachsemester.

DaF-Absolvent als fähig angesehen, an deutschen Schulen zu unterrichten.

Doch könnte es nicht auch anders sein? Wäre es nicht sogar sinnvoll, dass an Grundschulen in sozialen Ballungsgebieten nicht DaM-, sondern DaF-Lehrer den Deutschunterricht erteilen? Dass DaF-Lehrer zusammen mit Grundschullehrern integrative Deutschlehrpläne erarbeiten, um nicht-deutschsprachige Kinder zu fördern? Wäre es nicht sinnvoll, wenn im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe an Begegnungsschulen der Unterricht sowohl von einem DaM-Lehrer als auch von einem DaF-Lehrer durchgeführt wird?

Was wird nun im Ausland gebraucht: DaM/DaF/DaZ/DaMF-Konzepte?

Eine Form des Deutschunterrichts spielt im Bezugsrahmen deutsche Auslandsschulen eine geringere Rolle, der DaZ-Unterricht. DaZ schließt ein Leben mit der Zweitsprache Deutsch auch nach dem Verlassen der Schule mit ein und dürfte daher interessant für die Lernsituation von Schülern sein, in deren Alltag Deutsch in irgendeiner Form eine wichtige Rolle spielt (z. B. deutsche Oma, deutsche Nachbarn usw.).

Weit wichtiger sind alle anderen Formen des Deutschunterrichts: Deutsch als Muttersprache für deutsche Experten- oder binationale Kinder[8] an deutschen Auslandsschulen. Werden an einer deutschen Auslandsschule wie der in Tripoli/Libyen z. B. 38 Schüler unterrichtet, davon 35 deutschsprachige, dann kann nach mit einem muttersprachlichen Lehrwerk nach muttersprachendidaktischen Methoden gearbeitet werden. Nicht-deutschsprachige Schüler, die in der Schule Deutsch mit dem Ziel der DSD II-Prüfung lernen, bekommen DaF-Unterricht nach fremdsprachendidaktischen Methoden. An dieser Stelle sei angemerkt, dass das Attribut *fremdsprachendidaktisch* nichts über die zu erreichende Sprachkompetenz aussagt, denn DaF-Unterricht kann auch auf dem Niveau C2 des Europäischen Referenzrahmens erteilt werden, einem muttersprachen-ähnlichen Niveau mit akademischem Anspruch.

Doch wie kann der Deutschunterricht in Gruppen durchgeführt werden, in denen muttersprachliche *und* relativ gute fremdsprachliche Lerner gemeinsam lernen wie es z. B. der Fall an einer Begegnungsschule wie der DEO Kairo ist? Rein objektiv betrachtet handelt es sich bei den meisten Schülern einer solchen Lerngruppe um fremdsprachliche Deutschlerner, die aber seit ihrem 4./5. Lebensjahr Deutsch im Kindergarten, der Vorschule, im gemeinsamen Fachunterricht, in Begegnungssituationen also auch erworben haben. Kann mit diesen Schülern muttersprachendidaktisch gearbeitet werden oder sollte der Unterricht ein DaF-Unterricht auf Oberstufenniveau sein?

Weder noch, denn das Lernziel vieler Schüler ist das Ablegen der Abiturprüfungen. Aus diesem Grunde bietet sich ein anderes Konzept an, der DaMF-Unterricht: Deutschunterricht auf der Basis eines muttersprachlichen Deutschlehrwerks mit fremdsprachendidaktischen Elementen. Diese DaF-Elemente sind Folgende:

- intensive Sprachbetrachtung unter fremdsprachendidaktischen und sprachkontrastiven Aspekten
  - → funktionale Grammatikvermittlung
  - → Grammatik-Progression bis zum Abitur (Grundstufen-, Mittelstufen-, Oberstufengrammatik)
  - → Gegenüberstellung der Ausdrucksmöglichkeiten von Sprache 1 und 2
- Üben der Orthographie in Verbindung mit dem Üben der Phonetik, z. B. differenzierende Hörübungen
- Textarbeit von formalen/interkulturellen DaF-Aspekten bis zu DaM-Aspekten
  - → Textentschlüsselungstechniken
  - → Lesestrategien
  - → Verbindung Landeskunde/Literatur
- Einbeziehung aller 4 Fertigkeiten, besonders auch der Fertigkeit Hörverstehen
- Schreibdidaktik anhand von Textmustern, Lenkung durch Redemittel

8 Binational ist aber nicht gleich binational, bilingual auch nicht bilingual. In der Regel kann davon ausgegangen werden, dass die größere Chance auf symmetrische Bilingualität dann besteht, wenn die Mutter die Ausländerin ist und durch ihr motherese aktive Sprachbarbeit leistet. Asymmetrische Bilingualität trifft man dem gegenüber meist bei Kindern an, deren Väter die Ausländer waren.

Mit einem solchen Konzept könnten die Schüler besser an ihrem jeweiligen Kenntnisstand abgeholt werden, eine solide allgemeinsprachliche Basis könnte aufgebaut und anhand der erworbenen Strategien könnte sprachliche Überforderung vermieden werden. Lernziel wäre der Aufbau eines sprachlichen Monitors (vgl. Krashen), sozusagen einer inneren Kontrollinstanz, was v. a. bei der Textproduktion von unschätzbarem Wert wäre. Wichtig ist ein binnendifferenziertes Arbeit und eine Schülerförderung an beiden Enden.

Noch einmal zur Lehrerfrage

Die Frage der Lehrerbesetzung ist relativ einfach, wenn es um reinen DaF-Unterricht an Schulen geht, an denen DaF die Rolle der 1. oder 2. Fremdsprache spielt, und die zum landestypischen Schulabschluss oder IB führen. Dort sollte der Unterricht grundsätzlich von DaF-Lehrern mit Mittel- und Oberstufenerfahrung geplant und durchgeführt werden. Diese Lehrer sollten sich auch in die Problematik der Testwissenschaft eingearbeitet haben, um die DSD II-Prüfungen vorbereiten zu können. Ein solcher Lehrer hat dabei folgende Aufgaben: „Wo der Muttersprachenlehrer weitgehend davon ausgehen kann, dass die Lerner die Struktur und die Lexik der Muttersprache – in der Praxis zumindest – beherrschen, muss der Fremdsprachenlehrer auch die Vermittlung dieser Bereiche beherrschen. Und nicht genug damit: Wo man sich früher mit der Beherrschung der Phonetik, der Grammatik und der Lexik begnügt hat, muss man von dem modernen Fremdsprachenlehrer auch erwarten können, dass er mit der Semantik und Pragmatik vertraut ist, und zwar so vertraut, dass er die Fremdsprache nicht in erster Linie als eine grammatische Struktur ‚verkauft', sondern als 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-Dyhr/Collinander, 2006, S. 8)

An Begegnungsschulen mit gemeinsamem Deutschunterricht vom Kindergarten an bis zum Abiturzweig sollten dem gegenüber muttersprachliche und fremdsprachliche Deutschlehrer zusammenarbeiten. An solchen Schulen kann man aufgrund der hohen Stundenzahl für das Fach Deutsch und des DFU-Unterrichts nicht nach den gleichen Methoden und Materialien lernen wie an Schulen, an denen DaF nur die Rolle der 1. oder 2. Fremdsprache spielt. DaF-Lehrer könnten auch in der Sekundarstufe II sprachpraktische (Erweiterungs)Arbeit auf Oberstufenniveau[9] leisten und somit das Prinzip des rein inhaltsorientierten Arbeitens mit fossilierten Strukturen und eingeschränkter Schriftlichkeit durchbrechen. Außerdem könnten sie DaM-Stunden vorentlasten helfen, indem verschiedene Strategien der Texterschließung vermittelt und geübt werden sowie bestimmte Textmuster mit ihren spezifischen Redemitteln analysiert und besprochen werden.

DaM-Lehrer im Bereich der gymnasialen Oberstufe, die die Schüler zum deutschen Abitur führen, müssen sich eingehender und bewusster mit DaF-Fragen auseinandersetzen, denn wie sollen Lerner ihren Ausdruck verbessern, wenn ihnen nicht das Inventar der verschiedenen Ausdrucksmittel systematisch vermittelt wurde? Wie sollen sie eine Erörterung schreiben, wenn sie noch nie eine Erörterung gelesen und einen Modelltest analysiert haben? Hier bietet sich die CD-ROM „Profile Deutsch" an, anhand derer bestimmte Äußerungen, Evaluationskriterien, Textsorten usw. den verschiedenen Lernerniveaus zugeordnet werden können. Aus diesem ungeheueren Datenangebot sollten auch die DaM-Lehrer schöpfen.

Wird die Frage nach DaM und DaF von beiden Seiten objektiv betrachtet, anerkennt jeder die Stärken des Anderen, bildet sich ein jeder in den Komplementärfächern weiter (und das sollte für beide Seiten verpflichtend sein), dann kann es durchaus zu einer fruchtbaren DaMF-Zusammenarbeit kommen, von der v. a. die Schüler profitieren.

Doch diese allein fachliche Annäherung hilft auch nur begrenzt weiter, denn solange es nicht zu einer Statusverbesserung (besonders im sozialversicherungstechnischen Bereich) kommt, solange das unbegründete Ungleichgewicht bei

9 Oberstufenniveau, d. h. auf dem C-Niveau (C1/C2) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen → www.europarat.de

der Bezahlung besteht, wird es einen unterschwelligen Konflikt zwischen entsandten DaM-Lehrern und DaF-Lehrern auf Ortslehrkraft-Status geben und man wird weiterhin den Weg des geringsten Widerstands gehen, nämlich behördlich anerkannte Lehrkräfte mit Staatsexamen auch im DaF-Bereich einsetzen.

Kooperation DaF-/DFU-Lehrer

Hinsichtlich des DFU-Unterrichts an Begegnungsschulen sollte der Grundsatz bestehen, dass DaF das Helferfach für den DFU ist. Aufgabe des DaF-Unterrichts ist der zügige Aufbau einer möglichst hohen allgemeinsprachlichen Kompetenz, so dass sich der DFU auf die Vermittlung fachlicher Inhalte, auch der Fachsprache, konzentrieren kann.

Im DaF-Unterricht sollten darum möglichst viele Strategien zur Texterschließung anhand von Sachtexten vermittelt und geübt werden. Außerdem sollte Wortbildung ein regelmäßiger Unterrichtsbestandteil sein. Dazu kommt die Vermittlung und Anwendung verschiedener Redemittel zur z. B. Prozessbeschreibung, für Diskussionen und Graphik-/Bildbeschreibungen. Ein wichtiger Aspekt ist das Vermitteln von Arbeitstechniken: Wie fertige ich Mitschriften an, wie bereite ich einen Kurzvortrag vor, wie sammle und systematisiere ich fachsprachlichen Wortschatz, wie erkenne ich fachsprachlich typische Ausdrucksweisen und Redemittel?

DaF- und DFU-Lehrer sollten regelmäßig zusammenarbeiten, z. B. wenn bestimmte vorbereitende oder nachbereitende Spracharbeit gewünscht wird bzw. der DFU-Lehrer auf bestimmte Strukturen, Redemittel, Arbeitstechniken zurückgreifen möchte. Dieser Bedarf mag auch daran liegen, dass der Anteil der Deutschstunden den der anderen Fächer übersteigt.

Der DaF-Lehrer kann DFU-Lehrern dem gegenüber Hinweise zum Führen von Vokabelkarteien geben, eventuell kann ein gemeinsamer Hefter mit allgemeinsprachlichen bzw. fachsprachlichem Vokabular/Redemitteln erarbeitet werden. Der DaF-Lehrer kann dem DFU-Lehrer auch Möglichkeiten zeigen, wie neue Wörter geübt und angewendet werden können.

Ich hoffe, dass in diesem Artikel gezeigt werden konnte, wie mit veränderten Konzepten bei Beibehaltung der Lernziele Abitur oder DSD II der Zielgruppe der Deutschlerner an deutschen Auslandsschulen viel angemessener begegnet werden kann.

Zur Autorin

Dr. Susanne Katharina Schleif

- M. A. DaF/Arabistik
- Dr. phil. Angewandte Linguistik/Fachdidaktik Arabisch
- langjährige Unterrichtserfahrungen DaF/Arabisch in der Erwachsenenbildung
- 2. Schuljahr an der DEO Kairo (DaF-Lehrerin, DaF-Leiterin)
- ab WS 2007/08 ist aufgrund der oben geschilderten beruflichen Situation die Einschreibung ins Lehramtstudium (BA) für Deutsch/Spanisch geplant

Quellen

Bachmann, Lyle F. / Adrian S. Palmer (1996): Language testing in practice, Oxford

Buhlmann, Rosemarie / Anneliese Fearns (1987): Handbuch des Fachsprachenunterrichts, München

Glaboniat / Manuela et al. (2005): „Profile Deutsch – Niveaus A1–C2“, Langenscheidt

Leisen, Josef: „Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht“, Loseblattsammlung

www.aktionbutterbrot.de

www.auslandsschulwesen.de

www.europarat.de

www.sprachenportfolio.de

www.uni-leipzig.de/~herd

www.uni-leipzig.de/~germ

Zentraler Ausschuss für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (2000): Rahmenlehrplan Deutsch als Fremdsprache, Bonn

Zint-Dyhr, Ingeborg / Peter Colliander (2006): Auslandsgermanistik – Inlandsgermanistik, Interferenz – Disjunktivität – Komplementarität, S. 7–13 in: Deutsch als Fremdsprache 1/2006, München

Sehen, Analysieren, Deuten

Ansätze für den fächerübergreifenden Unterricht Deutsch-als-Fremdsprache mit Picassos *Guernica*

Rainer E. Wicke

> Das Gespenstischste an *Guernica* ist der Strahlkranz um die nackte Birne, das Kellerlicht, das nicht ausgeht, während oben die Bomben fallen. Alles in diesem Werk spielt in diesem fahlen, schwankenden Licht, dessen Energiequelle nicht wirklich draußen ist, weshalb das ganze Werk auch keinen wirklichen Blick für draußen hat.
>
> *Hans-Joachim Müller: Schreie, Risse, Fetzen, in: Die ZeitFeuilleton, S. 8/9, Hamburg, April 2006*

Bemerkungen zur Entstehung des Bildes

Am 26. April 1937 griffen spanische, italienische und deutsche Flugzeuge der Legion Kondor die Stadt Guernica ohne Warnung an. Über drei Stunden wurde die Hauptstadt des Baskenlandes bombardiert. Der besonders brutale Angriff richtete sich nicht auf militärische Ziele, sondern gegen die Zivilbevölkerung. Die Piloten konzentrierten sich nicht allein darauf, viele Häuser zu zerstören, sondern sie versuchten auch, die aus der Stadt geflohenen Einwohner mit Maschinengewehren zu töten. Am Abend brannte die Stadt wie ein großer Ofen. Bei Sonnenuntergang konnte man nicht weiter als 500 m sehen. Überall waren Flammen und dicker schwarzer Rauch stieg auf.

Picasso erreichte die Nachricht von der Bombardierung in seinem Pariser Exil. Er hatte im Januar 1937 durch die republikanische Regierung Spaniens den Auftrag erhalten, ein Bild für den Pavillon der Republikaner bei der Pariser Weltausstellung zu malen.

Jetzt entschied sich Picasso für das Thema Guernica. Aufgewühlt und erregt durch die Ereignisse malte er das Bild in relativ kurzer Zeit. Auf der Weltausstellung wurde *Guernica* in dem republikanischen Pavillon, der sich direkt neben dem deutschen befand, ausgestellt. Seinen heutigen Platz in den Madrider Museen erhielt das Gemälde aufgrund des Vermächtnisses von Picasso erst 1981, nachdem das Franco-Regime zu Ende gegangen und Spanien wieder ein demokratisches Land geworden war.

Guernica im Unterricht – warum? Methodisch-didaktische Begründung

Zum Einsatz von *Kunst und Musik im DaF-Unterricht* sind in der Rubrik *Aus der Praxis für die Praxis* bereits wiederholt Beiträge in dieser Zeitschrift erschienen. Darüber hinaus haben weitere Publikationen dazu beigetragen, diese methodisch-didaktische Diskussion immer wieder aufleben zu lassen.[1] Seit ca. zwei Jahren hat Dr. Kim Haataja mit dem von ihm initiierten Projekt *Content and language Integrated Learning in German* (CLILiG), das von der Europäischen Kommission gefördert wird, eine neue Initiative ins Leben gerufen.[2] Gemeinsam mit einer Reihe von europäischen Partnern, zu denen auch das Goethe-Institut und die ZfA gehören, erfolgt derzeit eine Bestandsaufnahme, die es sich einerseits zum Ziel gesetzt hat, bereits bestehende Modelle des Deutschsprachigen Sachfachunterrichts genauer zu beschreiben und ggf. miteinander zu vernetzen. Darüber hinaus werden

1 Vgl. Goethe-Institut München: Kunst und Musik im Deutschunterricht, Fremdsprache Deutsch, Heft 17, Klett, München 1997.
Wicke, Rainer-E.: Grenzüberschreitungen, Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht in Schule und Fortbildung, ludicium, München 2000.
Bertscheit, Ralf: Bilder werden Erlebnisse, Verlag an der Ruhr, Mühlheim/Ruhr 2001.

2 CLILiG (Content and Language Integrated Learning in German), Projekt zur Erhebung und Förderung des integrierten Sprach- und Fachlernens auf Deutsch, Förderungsprogramm der EU-Kommission in der Zeit vom 01.10.2005–30.09.2007, Ansprechpartner: Dr. Kim Haataja, Staatliches Fortbildungsinstitut für Bildungswesen, Opeko, Tampere/Finnland, E-Mail: kim.haataja@opeko.fi .

3 OPEKO Tampere – das National Centre for Professional Development in Education bietet z. B. 2006/2007 eine Veranstaltungsreihe zu einer möglichen Kooperation zwischen den Fächern Deutsch (als Fremdsprache)

im Rahmen der Lehrerfortbildung parallel Veranstaltungen angeboten, die interessierten Lehrern die Möglichkeit eröffnen sollen, Aspekte des Sachfachunterrichts in ihren fremdsprachigen Deutschunterricht zu integrieren.[3]

Für die Unterrichtsversuche an der Deutschen Schule Johannesburg/Republik Südafrika und am 17. (bilingualen) Lyceum in Warschau/Polen wurde mit *Guernica* bewusst ein Kunstbild in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt, um die im Kreise der CLILiG-Experten diskutierten Theorien in der Praxis zu überprüfen. Der fächerübergreifende Unterricht wird unter anderem auch im Rahmen der curricularen Mehrsprachigkeit gefordert. Fächerübergreifende Unterrichtsprojekte verzahnen Fremdsprachen mit anderen Fächern und bieten die Chance einer längerfristigen Funktionalisierung des DaF-Unterrichtes im Hinblick auf einen angestrebten bilingualen Sachfachunterricht, der der Immersion, dem so genannten „Sprachbad", nahe kommt.[4] In den Unterrichtsversuchen sollte die fremde Sprache nicht per se Gegenstand, sondern mehr oder weniger Medium des Lernens sein, d. h., die sachfachbezogene Kommunikation stand mehr oder weniger im Vordergrund der Arbeit.[5]

Erschwerend – wie bei vorhergegangenen Unterrichtsversuchen – wirkte sich die Tatsache aus, dass es bisher keine eigentliche Didaktik für diese Form des zweisprachigen Fachunterrichts gibt und die nach vielen Jahren der Schulversuche zum Immersionsunterricht immer noch schmerzlich vermisst wird:

> *Eine Didaktik jedoch, die tatsächlich das jeweils betroffene Sachfach sowie die beteiligte Fremdsprache einbezieht, muss erst noch für alle verwendeten Immersionsfächer geschaffen werden. Dies ist in der Entwicklung des zweisprachigen Unterrichts eindeutig die dringendste Aufgabe in den nächsten Jahren. Erst wenn diese Aufgabe gelöst ist, kann effizient an anderen Fragen gearbeitet werden. So können Lehrmittel für den zweisprachigen Unterricht sinnvollerweise erst dann entwickelt werden, wenn klar ist, auf welche Theorien sie sich beziehen.*[6]

Diese Erfahrung, dass man enthusiastisch an die Einführung des immersiven/bilingualen Unterrichts heranging, *ohne* zunächst die curricularen Grundlagen zu schaffen und gleichzeitig entsprechende Materialien zu entwickeln, habe ich in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts bei der Begleitung mehrerer Versuche dieser Art in Kanada und in den neunziger Jahren in Polen, aber auch während eines kurzen Besuches bei der damaligen Fachberaterin der ZfA in Brisbane, Australien machen können. Statt im Rahmen eines Netzwerks voneinander zu profitieren und bei der Erstellung von Curricula bereits vorliegende Evaluationen zu berücksichtigen, wurde in den unterschiedlichen Ländern immer wieder vom Punkt Null begonnen. In diesem Zusammenhang ist meines Erachtens auch die Tatsache zu sehen, dass das German-English Bilingual Program in Edmonton/Kanada bisher unverdienter Weise viel zu wenig Beachtung in der didaktischen Szene gefunden hat, denn in mehreren Schulen der Hauptstadt der Provinz Alberta hat man es verstanden, den bilingualen Sachfachunterricht auf ein hohes Niveau zu stellen. Inzwischen liegen Lehrpläne (sog. Programs of Studies) für die Sachfächer Sozialkunde und Mathematik vor. Das deutschsprachig-bilinguale Curriculum für Naturwissenschaften in der Primarstufe wird momentan vom Edmonton Public School Board unter Beteiligung der Lehrkräfte in der Praxis entwickelt.

Die engere Zusammenarbeit mit einem Kunstlehrer wäre bei der Durchführung der im Folgenden beschriebenen Unterrichtsversuche wünschenswert gewesen, um die Aspekte des Faches Kunst noch stärker in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen, dies war jedoch aufgrund

und Kunst und Musik an, die finnischen Lehrern eine entsprechende Neuorientierung auf diesem Gebiet erleichtern soll.

4 Hufeisen, Britta: Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge, in: Hufeisen, Britta / Lutjeharms, Madeline: Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum, Gunter Narr Verlag, Tübingen 2005, S. 14/15.

5 Hornung, Antonie: Fehlerhafter Sprachgebrauch im Immersionsunterricht – „ein weites Feld!", in: Babylonia: Immersion im Kreuzfeuer der Praxis, Comano, Schweiz, Heft 2, 2006, S. 12.

6 Wider, Martina: Zweisprachiger Sachfachunterricht an Mittelschulen – Problemfelder, in: Babylonia, a. a. O., S. 34.

der Distanz und der wenigen zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden nicht möglich. Dennoch gehe ich davon aus, dass der Beitrag Tendenzen aufzeigen kann, in deren Richtung zukünftig weiter gearbeitet werden kann.

Guernica – ein historisches Bild mit aktueller Bedeutung

Dass ein Bild eine Art Schlüsselloch sein kann, durch das man bei einer intensiven Betrachtung und Analyse immer wieder vielfältige neue Entdeckungen machen kann, ist eine bekannte Tatsache.[7] Ein *Ereignisbild* wie *Guernica* ruft nicht nur Assoziationen hervor, es weckt auch Emotionen und Empfindungen:

> *Jedes Ereignisbild ist eine im Bild und als Bild vergegenwärtigte Ereignisimagination.*[8]

Obwohl Picasso den Bombenangriff auf die Stadt selbst nicht erlebt hat, ermöglicht *Guernica* den Zugang zu historischen Ereignissen, dies kann den mehr als deutlichen Hinweisen auf die zerstörte brennende Stadt und die Darstellung der wehrlosen Opfer eindeutig entnommen werden, die plötzlich aufgrund ähnlicher Vorfälle in kriegerischen Auseinandersetzungen wieder aktuell werden. Man denke hier nur an jüngste Ereignisse in Afghanistan oder im Irak, denen sich unsere Schüler kaum entziehen können; Presseberichte und Nachrichten über die vielen zivilen Opfer bei Angriffen und terroristischen Anschlägen im täglichen Fernsehen belegen diese Tatsache eindeutig.

Für die Verwendung des Bildes im schulischen (Fremdsprachen-)Unterricht ist die erwähnte Aktualität ein wesentlicher Faktor, denn ein Gemälde dieser Art fordert die Schüler intensiver zur kritischen Analyse und Bestandsaufnahme auf, als dies bei einem Foto der Fall sein kann, das bestimmte Szenen „nur“ augenzeugenartig festhält. Der Zugang zu dem Gemälde bietet die Chance der subjektiven Erfahrung, indem enthaltene Botschaften erkannt, Symbolisches entsprechend dekodiert und Zusammenhänge hergestellt werden müssen. Dabei ist das Prinzip der geforderten Einheit behilflich:

> *Was die Ortsbestimmtheit in Picassos Bild betrifft, so könnte oder möchte man sich der traditionellen, besonders im späteren siebzehnten Jahrhundert in Frankreich formulierten Malereitheorie erinnern. Diese fordert von jedem Ereignisbild die Einheit der so genannten drei Einheiten, und zwar ist die Rede erstens von der Einheit des Ortes, zweitens von der Einheit der Zeit und drittens von der Einheit der Handlung.*[9]

7 Bertscheit, Ralf: a. a. O., S. 10.
8 Imdahl, Max: Picassos Guernica: eine Kunst-Monographie, Insel Taschenbuch-Verlag, Frankfurt/Main 1985, S. 45.
9 Imdahl, Max: a. a. O., S. 67/68.

Guernica erfüllt diese Bedingungen, indem der Maler Innen- und Außenansichten des gleichen Gebäudes thematisch verarbeitet, die handelnden Personen zur Zeit der Katastrophe dargestellt und die scheinbar willkürlich verteilten Elemente doch einer eindeutigen Handlung zugeordnet hat.

Obwohl oder vielleicht gerade weil sie abstrakt verfremdet wurde, hat die Darstellung eine eindeutig mahnende Auswirkung auf die (jugendlichen) Betrachter, die Betroffenheit auslöst – von daher ist die Arbeit mit *Guernica* auch als wesentlicher Bestandteil zur Friedenserziehung zu sehen. Bei der Berücksichtigung dieses Aspektes wurde davon ausgegangen, dass Bilder niemals eindeutig interpretiert werden können, denn ihre Wahrnehmung ändert sich von Betrachter zu Betrachter mit unterschiedlicher kulturspezifischer Prägung. Selbst einfache, objektiv erscheinende Darstellungen erlauben die individuelle Lesart der Schüler, so dass die Sammlung der Ergebnisse – vor allen Dingen in unterschiedlichen Kulturen – sehr reichhaltig sein kann.[10]

Beschreibung der Unterrichtsversuche

Guernica wurde in einer zehnten Klasse der Neuen Sekundarstufe der Deutschen Schule Johannesburg (DSJ)/Südafrika in einer Einzelstunde DaF, an dem siebzehnten (bilingualen) Lyzeum in Warschau/Polen (BLW) in einer Doppelstunde in einer zwölften Klasse eingesetzt. In den beiden Versuchen wurden bewusst unterschiedliche Vorgehensweisen gewählt: in der Einzelstunde an der DS Johannesburg konzentrierte sich die Arbeit im Wesentlichen auf die konkrete Beschreibung und Deutung des Bildes; die Ergebnisse wurden anschließend in einer schriftlichen Hausaufgabe zusammengefasst. Für den Unterrichtsversuch an dem Warschauer Lyzeum wurde ein Stationenlernen konzipiert, das den Schülern die autonome Bearbeitung einzelner Aufgaben ermöglichte. Durch das unterschiedliche Verfahren sollte einerseits aufgezeigt werden, dass der Einsatz eines Kunstwerks ohne große Mühe und stundenplantechnische Umorganisation im Regelunterricht (DSJ) zum Thema *Bildbeschreibung und -interpretation* eingeplant werden kann, andererseits sollte durch das Stationenlernen (BLW) deutlich werden, dass Formen des offenen Lernens, um das es sich bei der Arbeit an Stationen handelt, mit einem geringen organisatorischen Aufwand das Unterrichtsangebot erweitern können.[11]

a) Einzelstunde an der Deutschen Schule Johannesburg

Zu Beginn der Unterrichtsstunde in Johannesburg wurde den Schülern lediglich mitgeteilt, dass die Arbeit an einem modernen Gemälde des zwanzigsten Jahrhunderts im Mittelpunkt stehen würde.

Einzelne Partnerpaare oder Kleingruppen erhielten ein puzzlesteinartiges Segment des vergrößerten Gemäldes, das entsprechend auseinander geschnitten worden war, mit dem Auftrag, diesen Ausschnitt zu beschreiben, bzw. von diesem auf die mögliche gesamte Darstellung zu schließen. So erhielt eine Kleingruppe z. B. die an Michelangelos *Pieta* erinnernde Figurengruppe der Mutter mit dem toten Kind im Arm, eine andere das sterbende Pferd, eine weitere den ausgestreckten Arm mit der Lampe usw. Alle Partnerpaare oder Kleingruppen erhielten im Anschluss Gelegenheit dazu, ihre Beobachtungen und Vermutungen zu äußern, was sie bei der Betrachtung des jeweiligen Ausschnittes herausgefunden hatten. Gleichzeitig stellten sie Vermutungen über den Gesamtzusammenhang des Bildes an, der den meisten Schülern nicht vertraut war.

Bei der Betreuung der Kleingruppenarbeit kam es zu einer Überraschung, da einer der Schüler aufgrund des vorliegenden Ausschnittes bereits das Gemälde erkannt hatte und sofort den Titel nannte. Um nicht auf die gemeinsame Titelfindung mit allen Schülern nach dieser ersten Phase verzichten zu müssen, wurde das Partnerpaar gebeten, sich in dieser Phase entsprechend zurückzuhalten.

Nach der Beschreibung der einzelnen Puzzlesteine legten die Schüler diese zu dem Original

10 Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik, Francke-Verlag, Tübingen 2005, S. 232.

11 Zu diesem Thema ist folgende Publikation erschienen, der ausführliche Informationen entnommen werden können: R. E. Wicke (Hrsg.): Goethe-Institut: Fremdsprache Deutsch, Heft 35/2006: Stationenlernen, Klett-Verlag, Stuttgart 2006.

zusammen, das im Anschluss in einer zweiten Vergrößerung auch an der Tafel fixiert wurde. Jetzt wurde die Lerngruppe gebeten, mögliche Titelvorschläge für das Gemälde zu unterbreiten. Unter anderen wurden *Leben und Sterben*, *Das Leben ist schlecht* und *Chaos* genannt. Der Schüler, der *Guernica* bereits kannte, erhielt nun Gelegenheit, den Originaltitel anzuschreiben und die Entstehungsgeschichte des Bildes kurz zu skizzieren.

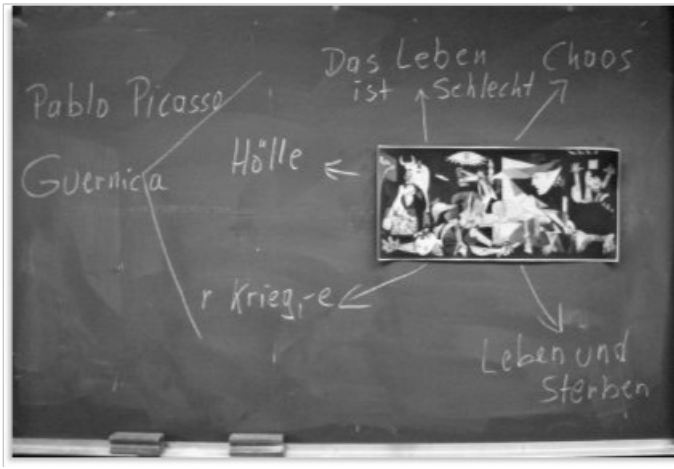
Im zweiten Abschnitt des Unterrichts stand die genaue Beschreibung der Darstellung im Mittelpunkt der Arbeit. Dabei wurde den Schülern ein Arbeitsblatt ausgehändigt, dem sie entsprechende Verbalisierungshilfen wie *im Mittelpunkt, im Vorder-, Hintergrund* oder *am Bildrand* entnehmen konnten. Interessanterweise hatte ich im Vorgespräch mit dem Deutschlehrer erfahren, dass den Schülern einige der Begriffe unbekannt waren. Daher wurde das Arbeitsblatt insofern vereinfacht, dass rechtzeitig vor dem Unterrichtsversuch die englische Übersetzung zum schnelleren und besseren Verständnis hinzugefügt wurde:

> *Die Immersionslehrkraft muss in ihrem Unterricht auf das Sachfach bezogene Wortarbeit betreiben und mit den Lernenden Sprech-, Schreib-, Hör- und Lesestrategien, d. h. also eine fachliche Diskursfähigkeit entwickeln, damit Immersionsunterricht nicht einfach zur frontalen Talk- and Chalk-Vorlesung degradiert wird.*[12]

Zur Erleichterung der fachlichen Diskursfähigkeit gehören sicherlich auch Arbeitsblätter, die leicht erklärlich sind und die ohne große Erläuterung eingesetzt werden können.

Bei der ausführlichen Beschreibung der Darstellung wurde bewusst auf die Interpretation des Bildes verzichtet. Diese war Gegenstand der dritten Phase des Unterrichtsversuchs, in der die Kleingruppen mögliche Deutungen vortrugen.

Interessanterweise wurden einige der Symbole wie die Lampe, die einem Auge ähnelt oder der



Stier sofort interpretiert, indem das Auge Gottes und der Stier als Verkörperung des spanischen Staates genannt wurden. Schwierigkeiten bereiteten die Figuren rechts am Rand, die fliehende Personen darstellen, sowie die Darstellung der Flammen.

Die kleine – fast unbemerkbare – Blume wurde ebenfalls sofort in die Diskussion als Zeichen der Hoffnung einbezogen. Auch die Einheit der

12 Oswald, Inglin: Immersive Backwash: Hyperbole, Redundancy & Recycling, in: Babylonia, a. a. O., S. 47.

Innen- und Außenansicht in der Darstellung wurde von den Schülern schnell herausgestellt.

In der abschließenden Plenardiskussion wurden die Deutungsvorschläge gebündelt. Die Qualität der Vorschläge ließ darauf schließen, dass Picassos Intention, die Unmenschlichkeit des brutalen Angriffes durch die Darstellung des Leidens von Mensch und Tier und des völligen Chaos eindeutig von den Schülern erkannt wurde. Hinweise auf den kubistischen Stil des Malers erfolgten allerdings zum Teil in englischer Sprache und wurden von mir entsprechend übersetzt, da die Fachtermini den Jugendlichen zum großen Teil in der Fremdsprache nicht bekannt waren:

> *Selbst wenn der Schüler gewisse Sätze oder Wörter aus seiner Muttersprache in die Zweitsprache einfließen lässt, so sollte der Lehrer selbst „sprachstabil" bleiben – denn als „native speaker" spricht er möglicherweise die Erstsprache des Schülers fehlerhaft, verursacht und fördert damit die Gewohnheit eines „Sprachen-Kauderwelsches" und verliert außerdem seine Vorbildfunktion.*[13]

Die Hausaufgabe bestand in einer kurzen Reflektion darüber, ob ein solches Gemälde auch in unserer heutigen Zeit noch aktuell ist. Aus der Auswertung wurden verschiedene Standpunkte der Schüler erkenntlich:

Zum einen wurde deutlich betont, dass *Guernica* immer noch als relevante Botschaft verstanden werden kann, denn der Krieg im Irak mit all seinen Folgen wurde von vielen Schülern zitiert. Ein Schüler fühlte sich durch das Bild besonders an die Kinder als Leidtragende im Irak-Krieg erinnert.

Ein weiterer Schüler hob hervor, dass das Bild besonders das menschliche Leid (heartache – genau wie die folgende Vokabel in englischer Sprache in den deutschen Fließtext integriert) und das Blutvergießen (bloodshed) in kriegerischen Auseinandersetzungen kritisch beleuchtet, die auch heute noch festzustellen sind.

Von der in *Guernica* enthaltenen Mahnung könnten der Terrorist Osama bin Laden, aber auch Politiker wie Robert Mugabe nach Meinung eines Schülers lernen, das menschliche Leben stärker zu achten.

Hinweise auf die bürgerkriegsähnliche chaotische Situation in anderen afrikanischen Ländern wurden ebenfalls mehrfach gegeben, wobei auf die vielen Kriegswaisen hingewiesen wurde, die diese Auseinandersetzung verursachen.

Einige der Schüler waren jedoch der Ansicht, dass das Bild für Südafrika nicht mehr aktuell ist, weil es in ihrem eigenen Land keine kriegerische Auseinandersetzung gibt und man friedfertig ist. Trotzdem kann man ihrer Meinung nach aus der Geschichte lernen – Gemälde dieser Art sind notwendig, um neue Weltkriege zu vermeiden.

b) Stationenlernen am 17. Lyzeum in Warschau

Durch den Unterrichtsversuch an der DSJ wurde ich ermutigt, das Thema auch als Stationenlernen für eine Doppelstunde zu bearbeiten. Dabei wurden zahlreiche Hinweise der Schüler aus Johannesburg berücksichtigt, die sie im Verlauf des Unterrichtsgespräches gegeben und die sie in ihren Hausaufgaben formuliert hatten.

Insgesamt entstanden zehn Stationen, die – obwohl sie in der folgenden Übersicht eingesehen werden können – an dieser Stelle kurz beschrieben werden:

13 Ritter, Ines: Bitte auf Deutsch!, in: Babylonia, a. a. O., S. 27.

Stationen Lernen zu *Guernica*

10./11. Klasse DaF/DFU | Zeit: eine Doppelstunde

Einstieg:
- Bilderpuzzle
- Kurze Beschreibung, Charakterisierung des Bildes

Station 1:
Zuordnung von Musik zu dem Bild:
- Musorgsky: Pictures at an exhibition
- Górecki: Symphony der Trauer
- M. Dietrich: Sag mir, wo die Blumen sind

Station 2:
Untermalung des Bildes mit passenden Geräuschen: Geräuschcollage

Station 3:
Zuordnung von Gedichten zu dem Bild:
- Tucholsky: Krieg dem Kriege
- Kaschnitz: Hiroshima
- Gernhardt: Krieg als Schwindel

Station 8:
Aufarbeitung der historischen Situation mit Hilfe eines Kurztextes

Station 4:
Zuordnung von passenden Zeitungsartikeln bzw. Berichten aus Krisenherden

Station 7:
Wortcollage: Zuordnung von passenden Wörtern zu den jeweiligen Stellen im Gemälde

Station 5:
Deutung des Bildes anhand von Auszügen aus der Sekundärliteratur

Station 10:
Deutung der abgebildeten Symbole:
- der Stier,
- das zerbrochene Schwert usw.

Station 6:
Zuordnung von alternativen Farben zu dem Bild, die das Geschehen kommentieren

Station 9:
Vergleich des Bildes mit F. Goya: Der Koloss, Übereinstimmung oder Gegensatz?

An jeder der Stationen wurde den Schülern jeweils eine Postkarte des Gemäldes zur besseren Einsicht zur Verfügung gestellt.

Station 1

Hörauftrag: Mit Hilfe zweier Minikassettenrekorder im Diktiergerätformat ordneten die Schüler dem Gemälde die ihrer Meinung nach passende Musik zu. Dafür waren zwei kurze Ausschnitte aus Musorgskis *Bilder einer Ausstellung* und ein Auszug aus Goréckis *Symphonie der Trauer* ausgewählt worden.

Station 2:

Mit Hilfe eines Arbeitsblattes wurde stichwortartig eine (mögliche) Geräuschkulisse erstellt: hier wurde notiert, was man als Augenzeuge in der von Picasso dargestellten Szene hören könnte.

Station 3

An dieser Station waren Auszüge aus den Gedichten *Krieg dem Kriege* (Tucholsky), *Hiroshima (*Kaschnitz) und *Krieg als Schwindel* (Gernhardt) ausgelegt worden. Von diesen wählten die Schüler eines aus, das ihrer Meinung nach am besten zu *Guernica* passte.

Station 4

Angeregt durch die Diskussion mit den Schülern der DSJ hatte ich hier mehrere kurze Zeitungsartikel zu dem Genozid im Sudan, aber auch eine

Beschreibung von Kampfhandlungen aus dem Vietnam-Krieg des letzten Jahrhunderts ausgelegt. Hier entschieden die Schüler, welcher der Artikel zu *Guernica* passte.

Station 5:

Auszüge aus der (Kunst-)Sekundärliteratur boten den Schülern Deutungshinweise zu *Guernica.* Es wurden bewusst mehrere kurze Exzerpte angeboten, um die Schüler nicht zu überfordern, bzw. um die Thematik lediglich anzureißen und die eigene Interpretation zu fördern. Die Schüler mussten selbst entscheiden, welche Informationen sie für besonders relevant und erweiterungsfähig hielten.

Station 6:

Picassos Gemälde ist vorrangig in den Farben grau, schwarz und blau gehalten. An dieser Station unterbreiteten die Schüler Vorschläge, ob und wie man das Geschehen in *Guernica* durch die Wahl anderer (aggressiverer?) Farben noch dramatischer gestalten könnte.

Station 7:

An dieser Station erstellten die Schüler im Sinne einer Bildbeschreibung eine Wortcollage, indem sie den jeweiligen Begriff an der Stelle in einem Rahmen platzierten, an dem die Person oder der Gegenstand sich im Originalgemälde befindet.

Station 8:

Die selbständige Aufarbeitung der historischen Situation mit Hilfe eines Kurztextes stand hier im Mittelpunkt der Arbeit. Von den Schülern wurde erwartet, dass sie Ablauf und Ursache des Angriffs in eigenen Worten erläutern konnten.

Station 9:

An dieser Station befand sich neben dem Bild *Guernica* eine Kopie von Goyas *Der Koloss*. Beide Bilder wurden miteinander verglichen und Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgestellt.

Station 10:

An dieser Station wurden die unterschiedlichen Symbole gedeutet, die *Guernica* enthält, z. B. den Stier, das zerbrochene Schwert usw.

Vor dem eigentlichen Einsatz an der BLW war das Stationenlernen bereits in einer Lehrerfortbildungsveranstaltung in Tampere eingesetzt und überprüft worden.[14] Es hatte sich gezeigt, dass die Arbeitsaufträge aus der Sicht der Teilnehmer selbsterklärlich und leicht nachvollziehbar waren. Auch der Schwierigkeitsgrad erschien angemessen.

Die praktische Erprobung im Unterricht der zwölften Klasse in Polen begann erneut mit Hilfe des Bildpuzzles. Auch hier war *Guernica* einigen Schülern bereits bekannt, so dass die eigentliche Arbeit an den Stationen unmittelbar nach der kurzen Beschreibung der Darstellung begonnen werden konnte. Da die Arbeit im Klassenraum bei dem Aufbau von zehn Stationen – es nahmen zweiundzwanzig Schüler an dem

14 Grenzüberschreitungen – der Einsatz von Kunst und Musik im fächerübergreifenden Unterricht Deutsch-als-Fremdsprache: Veranstaltung des OPEKO Tampere, Finnland, 11.–12.09.2006.

Versuch teil – sehr beengt gewesen wäre, wurden fünf Stationen im eigentlichen Klassenzimmer, fünf weitere dagegen auf dem sehr breiten Flur vor dem Raum angeordnet. Dies führte zu einer deutlichen Entlastung der Arbeit, hatte aber den Nachteil, dass die Arbeit während der großen Pause zwischen den beiden Stunden unterbrochen werden musste. Die Anwesenheit der Mitschüler aus den Parallelklassen und die Beschallung durch Pausenmusik machte die Weiterarbeit in dieser Zeit unmöglich.

Im Verlauf des Unterrichts erhielten die Schüler Gelegenheit, mindestens fünf Stationen gemeinsam zu bearbeiten. Die letzten zwanzig Minuten des Unterrichts wurden für eine gemeinsame Evaluation genutzt, auf die hier kurz eingegangen wird:

Fast ausnahmslos entschieden sich die Schüler an der **Station 1** für die Symphonie der Trauer von Gorecki als die passende Musik zu *Guernica*, was wohl letztlich auch darauf zurückzuführen war, dass eine Passage mit einer traurig singenden Frauenstimme ausgewählt worden war. Eine Gruppe bescheinigte dieser Frau eine klagende, schreiende Stimme, die die Musik so dramatisch wie das Gemälde erscheinen lässt. Eine andere Gruppe verglich „das Lied" mit dem Schrei des spanischen Volkes.

Bei der Erstellung der Geräuschkulisse an **Station 2** nannten die Schüler unter anderen laute Schreie, Schüsse, Hundegebell, Jammern von Menschen und lautes Weinen.

Ein Partnerpaar hatte auch Lachen in die Collage integriert. Bei Nachfragen gaben die Schüler an, dass Menschen in solchen Situationen „lachen, weil sie ihre Vernunft verloren haben."

Von den an **Station 3** ausgelegten Gedichten wurde ausschließlich der Auszug aus *Krieg dem Kriege* als passend zu *Guernica* gewählt – siehe die folgende Begründung:

> *Das ganze Bild erinnert uns an den Tod. Dieses Gedicht hat auch das führende Thema Mord. Der Dichter sagt: „du sollst nicht töten". Auf dem Bild ist ein Gesicht. Wir meinen, dass dieses Gesicht das schreit. Alle Personen und Tiere kämpfen um den Frieden und die Ruhe wie im Gedicht (Marta/Magdalena/Witek).*

Interessanterweise wählten die meisten Schülergruppen nicht die Zeitungsartikel zu Darfur an der **Station 4**, sondern die Beschreibung eines Angriffes auf ein Dorf im Vietnamkrieg. Wie eine Gruppe ausführlich erläuterte, beschrieb dieser Artikel genau wie Picassos Gemälde das Chaos des Krieges, den Tod vieler Menschen und die Hoffnungslosigkeit. Besondere Betroffenheit löste der enthaltene Bericht einer Mutter über den Tod ihrer Tochter aus. Hier wurde der Bezug zu der Pieta-Szene in Picassos Bild direkt hergestellt.

Die Kommentare aus der Sekundärliteratur an der **Station 5** bereiteten den Schülern keine Schwierigkeiten. Alle wesentlichen Dinge wie die charakteristischen Merkmale eines Ereignisbildes, die drei Einheiten, die Darstellung von innen und außen und die Symbolik wurden in dem Abschlussgespräch ausführlich erläutert.

Dass polnische Schüler einen ausgezeichneten Kunstunterricht erhalten, zeigten zwei Er-

gebnisse der **Station 6**, denn die Schüler wehrten sich dagegen, das Gemälde durch die Wahl alternativer Farben zu verfremden (Fehler sind mit (!) markiert):

Wir werden (!) keine anderen Farben verwenden. Das Bild ist in (!) Kubismus gemalt und Picasso hat über die Farbe sehr lange gedacht (!). Sie sind symbolisch. Deshalb wurden diese Farben so gewählt, um Picassos Gefühle über den Krieg zu zeigen. Der Hintergrund ist schwarz, weil Picasso die Angst zeigen möchte. Die blaue Farbe wurde gewählt, um das Bild zu erkalten (!). Das Licht teilt das Bild in drei Teile und deshalb können wir sehen, was ist im Hintergrund und was im Vordergrund (!) (Paulina/Halina)

Wir würden dieselben Farben benutzen. Für uns ist Picasso der Meister, also (!) benutzte er die besten Farben. Wir bewundern seine Autorität. Grau, blau und schwarz zeigen perfekt die symbolischen (!) Bedeutungen der Kreaturen auf dem Bild, wie Katastrophe und Leidsituationen. Eventuell würden wir rot addieren (!), damit das Bild mehr dynamisch ist (!). (Weronika/Arek/Tomek)

Stundenplanung zu Pablo Picassos *Guernica*

Schritt	Medien
I. Einstieg	
a) Austeilung von Puzzleteilen zu *Guernica* • Entschlüsselung des Segmentes in Partner- oder Gruppenarbeit (PA/GA): Erklärung des Details des Bildes in eigenen Worten, Antizipation des Gesamtbildes • Nennung eines möglichen Titels (sofern nicht bereits bekannt) • Sammlung der Vorschläge aller PA/GA-Ergebnisse	Puzzlestein Beamer und/oder Overhead
b) Zusammenfügen des Bildes an der Tafel / an einer Pinwand • Rekonstruktion des gesamten Bildes • Aushändigung einer Kopie für die PA/GA • Finden eines möglichen Titels • Vergleich mit dem Originaltitel	Arbeitsblatt
II. Erarbeitung des Inhaltes des Bildes	
• Plenum: Bildbeschreibung mit Hilfe eines Arbeitsblattes mit Formulierungshilfen **ohne** Interpretation Auftrag in PA/GA: **Deutung** der Darstellung • Kurze Ergebnissicherung im Plenum	Arbeitsblatt
• Aushändigung eines Kurztextes über die Geschehnisse in *Guernica* • Auftrag: Korrektur der bisherigen Ergebnisse • Diskussion	Kurztext
III. Hausaufgabe	
Pablo Picassos *Guernica*: Ist das Bild immer noch aktuell? Welche Ereignisse könnten hier eine Rolle spielen? Nenne diese.	Arbeitsergebnisse

Die Wortcollagen zu **Station 7** schulten das bewusste Sehen und Entdecken der Schüler. Die Vielzahl der Notizen belegte, dass die jeweiligen Arbeitsgruppen diesem Auftrag – ähnlich wie an den anderen Stationen – gewissenhaft und fantasievoll nachgekommen waren.

Bei dem Vergleich der beiden Gemälde *Der Koloss* und *Guernica* (**Station 9**) wurde deutlich, dass zum einen die farbliche Gestaltung unterschiedlich ist, denn Goya hat weitaus aggressivere Farben als Picasso gewählt, obwohl auch hier die dunklen überwiegen. Während Picasso das Chaos illustriert, stellten die Schüler bei Goya eine bestimmte Ordnung fest. Als besonderen Unterschied stellte ein Partnerpaar heraus, dass der Koloss als Sinnbild des Krieges „zerstört wie ein Gott oder eine höhere Kraft, aber in *Guernica* töten die Leute sich selbst".

An Gemeinsamkeiten wurden herausgestellt: Die vorherrschende Dunkelheit, die Darstellung des Krieges als Zerstörung, die Angst aller Kreaturen, der Symbolgehalt beider Bilder und die Tatsache, dass es sich bei beiden um Werke spanischer Maler handelt.

Die Deutung der Symbole an der (letzten) **Station 10** verlief ähnlich in allen Kleingruppen, wobei die Vielzahl der Deutungen verblüffend war. Selbst scheinbar nebensächliche Dinge, wie das schmale Fenster über dem ausgestreckten Arm mit der Lampe wurde als „Weg der Hoffnung, dem Chaos zu entfliehen" charakterisiert.

Fazit

Sowohl die Arbeit mit *Guernica* in der Einzelstunde an der DSJ, aber auch das Stationenlernen an dem BWL haben gezeigt, dass Kunstbilder für Schüler relevant sind, die sich – wohl auch aufgrund ihrer Vorbildung im Kunstunterricht – motiviert der Herausforderung stellen, Gemälde in der fremden Sprache zu bearbeiten und zu dekodieren. Besondere Schwierigkeiten bis auf die Begrenztheit bei der Anwendung von Fachtermini in der Fremdsprache konnten in beiden Unterrichtsversuchen nicht registriert werden – im Gegenteil: durch ihre konstruktiven Beiträge haben die Schüler beider Schulen deutlich aufgezeigt, dass fächerübergreifender Unterricht nicht nur möglich ist, sondern dass dieser auch neue Perspektiven eröffnen kann. Die beschriebenen Ergebnisse lassen ahnen, welche Qualität solche kleinen Projekte erreichen können, wenn Fremdsprachen- und Fachlehrer kooperieren und gemeinsam und vor allen Dingen sich gegenseitig ergänzend Unterrichtsmodule dieser Art planen und durchführen. ◀◀

Warum immer nur die anderen?

Das Projekt „Haupt- und Realschüler international“ des Studentenforums im Tönissteiner Kreis

Andreas Saerbeck

Die Hauptbaustellen des deutschen Bildungssystems sind leider nicht immer die, die eine Renovierung dringend nötig hätten. Profilklassen und Elitestudiengänge prägen die Diskussion, viel wird über Ausbildung und Studium geredet, aber vernachlässigt werden bei dieser Förderung häufig die, denen bereits die Wahl der Schulform oft Probleme bereitet: Real- und insbesondere Hauptschüler. Dennoch sind Förderungen natürlich möglich, insbesondere in Bereichen, in denen andere bereits Unterstützung erfahren.

Einer dieser Bereiche ist der internationale Schüleraustausch. Während es für Gymnasiasten und Gesamtschüler alles andere als ungewöhnlich ist, während ihrer Schulzeit ins Ausland zu gehen, bleibt es für Haupt- und Realschüler bisher die Ausnahme. Dabei kann Austausch auch wichtige Erfahrungen und Impulse für Ausbildung und Beruf geben. An diesem Mangel möchte die Projektguppe „Haupt- und Realschüler international“ des Studentenforums im Tönissteiner Kreis etwas ändern.

Das Studentenforum im Tönissteiner Kreis ist ein politisch sowie konfessionell unabhängiger, interdisziplinärer Think Tank deutscher Studierender mit internationaler Orientierung, der verschiedene Projekte ins Leben ruft und betreut. Er vereint Studierende aller Fachrichtungen und ist die Studentenorganisation des 650 Mitglieder zählenden Tönissteiner Kreises, der deutschen Nachwuchs international fördern möchte.

Leider gibt es – wie die Projektgruppe in einer ersten Recherchephase herausgefunden hat – verhältnismäßig wenige Austauschprogramme, die sich gezielt an Real- und Hauptschüler richten: Das Angebot von Austauschorganisationen ist zwar für Schüler aller Schulformen offen, allerdings erfolgt in der Regel eine strenge Auswahl, bei der Haupt- und Realschüler im Vergleich weniger erfolgreich abschneiden. Zudem sind die Probleme praktischer Natur: Ein Auslandsaufenthalt kostet Geld, Stipendien gibt es wenige. Auch sind die Berührungsängste größer. Was Austauschprogramme der Schulen selbst angeht, sind auch diese bei Haupt- und Realschulen eher spärlich gesäht, was oft daran liegt, dass der Lehrplan von Haupt- und Realschulen praktischer ausgerichtet ist, als dies bei Gymnasien und Gesamtschulen der Fall ist.

Dabei ist nicht einsehbar, warum ein entsprechend für Haupt- und Realschüler konzipiertes Austauschprogramm zur Ergänzung und Erweiterung des Unterrichts nicht möglich sein sollte. In einer zweiten Recherchephase hat die Projektgruppe Anfang Dezember daher begonnen, in Hauptschulen zu gehen, Schüler, Lehrer und Verantwortliche in Beruf und Ausbildung zu befragen, wie ihrer Meinung nach ein Austauschprogramm aussehen könnte – ob beispielsweise ein Praktikum im Ausland sinnvoller sein könnte als ein Familienbesuch – und wo genau praktische Probleme liegen. Danach wird es darum gehen, mit Unterstützern und Organisationen ein entsprechendes Paket zusammenzuschnüren.

Noch ist das Projekt also in einer Anfangsphase. Der Mangel an Angeboten ermutigt aber, weiterzumachen. Für Unterstützung, Hinweise und konstruktive Kritik ist die Projektgruppe daher immer dankbar. ◀◀

Kontakt

Andreas Saerbeck
asaerbeck@web.de
Hohefeldweg 2
59071 Hamm

Finale mit Turbulenzen

Herbert Krieger

Da hängt er also nun, mein Beruf, an jenem Nagel, den Karl Valentin berühmt gemacht hat und den auch ich mit Bedacht und Umsicht eingeschlagen habe. Nun, wo der Bauch dicker und die Haare dünner geworden sind, schaue ich ohne Wehmut zu ihm auf, eher ehrfurchtsvoll und dankbar, erstaunt und fassungslos, aber nicht konsterniert. Sicherlich, es gab Höhen und Tiefen, im Beruflichen wie im Privaten.

Was mich jedoch schwer getroffen und in meiner Selbsteinschätzung weit zurückgeworfen hat: Ich gehöre nicht zu den 500 „deutungsmächtigsten deutschsprachigen Zeitgenossen„. Da ist den Ranking-Fachleuten ein reparaturbedürftiger Irrtum unterlaufen. Der jedoch in den heutigen Zeiten der „fundamentalen Überlegenheit der Fiktion vor den Fakten“ hingenommen werden muss. Unter den ersten 100 sind nur neun Frauen. Elfriede Jelinek (8) und Alice Schwarzer (9) schaffen es nicht auf die Topliste der Sieben Weisen.

Man stelle sich vor: Bekenner Günter Grass auf Platz 1, Peter Handke auf 5. Beide waren schon mit einem Literaturpreis ausgezeichnet worden, den man ihnen wieder aberkannte. Den einen 1960 in Bremen, den anderen 2006 in Düsseldorf. Harald Schmidt auf 2 („Das ist bitter für das Land“), Marcel Reich-Ranicki auf 3, Mathias Richling auf 250, Bascha Mika auf 500.

Wenn ich meinen Namen bei GOOGLE eingebe, dann erscheint dort ein amerikanischer Soldat, der am D-Day an der Omaha Beach gelandet ist, um gegen die deutschen Truppen zu kämpfen. Auf die Liste der 500 bringt mich das aber nicht.

66 Jahre ist das Durchschnittsalter der 100 Spitzenleute, da bleiben noch zwei bis drei Wimpernschläge Zeit. Fritz Raddatz (221) hält für gut, dass das Publikum begeistert klatscht, wenn Grass „das Rotweinglas auf dem Podium von links nach rechts arrangiert“. Andere ertragen nur schwer den „alten Schmarrn“ und wünschen sich Besseres, Frischeres, Intelligenteres. Auf geht's, der Weg ist mit Placebos vollgepflastert: Wir sind Papst. Du bist Deutschland – und nicht blöd, aber geizgeil. Mein RTL (richtet's). SAT 1 zeigt's allen. Billig wie Sau! …

Mein Name ist nirgendwo zu finden, ich stehe nicht auf der Liste. Diese Nichtbeachtung habe ich nicht verdient. Ich diskutierte lebhaft mit Hans Magnus Enzensberger (11) und seiner Frau beim Abendessen, erst kürzlich weilte ich zu Gast bei Christoph Hein (34), Ulrich Plenzdorf (135) war mir näher als jemals Goethe. Nach der Nelkenrevolution begleitete ich Günter Wallraff (112), als er 1975 im Alentejo der Kooperative ESTRELA VERMELHA eine Geldspende überbrachte.

Nicht lange danach, Salazar und Wallraff waren längst unerwünscht – na ja, der eine wohl doch nicht so ganz –, sprang einer auf in der ersten Reihe, als hoher Besuch aus Bonn den Raum betrat, und rief ‚Heil Hitler‘ den Arm weit ausgestreckt. „Meine Tage sind gezählt“, schoss es mir durch den Kopf. Der Attaché rettete mich und die Situation schlagfertig mit eleganter Diplomatie: „So, das also sagt man hier bei euch in Lissabon. Bei uns zu Hause heißt das ‚Kölle alaaf!‘“

Und schließlich war ich dabei, als vermummte Arbeiter, Jahre nach Francos Tod, den Diktator von seinem Reiterstandbild in Valencia herunterholten. Auf dem Platz in der Stadtmitte, auf dem sonst im März, vor dem eigentlichen Höhepunkt, die ‚masquletas‘ abgebrannt werden: Unmengen von an Schnüren über das Zentrum gespannten Knallkörpern, die den Boden und die Fensterscheiben ringsum erzittern lassen und in meinem Kollegen Klaus einen Orgasmus feierten.

Wo waren Arnulf Baring (58) und Guido Knopp (59), als das brasilianische Parlament den ersten demokratisch gewählten Präsidenten des Landes im Impeachment-Verfahren aus dem Amt jagte? Als die Fotografen in den Logen der Avenida Sabucai Bilder machten, genüsslich von unten, um die lieblich-flaumige und unterwäschefrei-provokative Herrlichkeit der miniberockten Freundin des Nachfolgers Itamar in den Karneval zu entlassen, verfügungsbereit für alle, aber nicht für jeden?

Wir waren da, und noch heute kommt Freude auf beim Gedanken an all die belustigenden Ernsthaftigkeiten.

Da hängt er also nun, mein Beruf, der mich über so viele Jahrzehnte begleitet, ernährt und in die Welt hinaus geführt, der mich erfüllt und ausgefüllt hat bis zum schmerzfreien Tag des Abschieds. Auch wenn ich mich durchaus in der Lage fühle, ihn bis zum 67. Lebensjahr auszuüben – worüber derzeit oft gesprochen wird –, so ist es dennoch ein Tag der Befreiung.

Sean Connery hat seinen Ausstieg aus dem Filmgeschäft damit begründet, dass er es nicht mehr ertrage, es ständig mit Idioten zu tun zu haben. So weit würde ich niemals gehen, das zu behaupten wäre unanständig. Deshalb weise ich ausdrücklich darauf hin, dass sich der Schwachsinn nicht auf die mir Anvertrauten bezieht. Ich allein bin für ihn verantwortlich, ich bin mir selbst verdächtig, denn erst im August 2006 packte ich die Koffer und verließ Ungarn.

Noch einmal hatte ich mich beworben und sie hingenommen: die Ignoranz, Ineffizienz und Inkompetenz der Konzepteinseitigkeit. Die Frage stellt sich, ob die Arroganz des Versagens, der blinde Dilettantismus und die gegen Schwingungen resistente Großspurigkeit des trüben Blicks da am weitesten ausschlagen dürfen, wo sie sich selbst und ihre reichlichen Wahrnehmungsdefizite gerade vorgeführt haben. Ob sie mit Schwung hinwegvertuschen dürfen, was sie selbst vergeigt haben. Ist sie wirklich so, die Zunft: ein wenig ungehobelt hier, ein bisschen anmaßend dort? Gehört das Deformieren, Demolieren, Demoralisieren tatsächlich zu ihrem Aufgabenbereich?

Nein, natürlich nicht! Aber es gibt sie, die einzelnen Einzelfälle. Und es gibt sie, die Grantler und Wadlbeißer wie mich. Trotzdem fühlt man sich hinterher echt mies. Denn bevor man die neue Stelle überhaupt angetreten hat, ist man schon ein Verlierer und gescheitert. Man weiß es nur noch nicht.

Der Referent stimmte mich ein während der Vorbereitungswoche in der Zentrale: „Sie sind mit Ihrer Erfahrung genau der Richtige. Wir brauchen dort in Debrecen jemanden wie Sie.“ Im Vorfeld hatte er zudem verkündet: „Wenn es der ist, den nehmen wir mit Handkuss!“

Bereits nach kurzer Zeit war mir klar, dass ich dort überhaupt nicht gebraucht wurde. Die Vermittlung erwies sich als überflüssig wie ein Kropf, die Stelle wurde aufgelöst, mit der Umsetzung erklärte ich mich einverstanden. Doch der Zauber des Anfangs verflüchtigte sich rasend schnell. In der zentralen Umsetzungsrunde äußerte selbiger Referent jetzt: „Wenn es dem Kollegen nicht passt, dann kann er ja nach Hause gehen.“ Hämisch berichtete mir das die Koordination/Fachberatung nach ihrer Rückkehr nach Budapest. War wohl nicht so ganz ihr Job.

Bald schon stellte sich heraus: Auch die Umsetzung war ein Flop, ein voller Schuss in den Ofen, unter Verzicht auf Einsicht in die Realität der von mir übermittelten Zahlen zum Fenster rausgeworfenes Geld. Es gab nicht den von der FB angekündigten Zug mit deutschsprachigem Fachunterricht in Mathematik und Physik, es hatte ihn gar noch nie nicht gegeben. Ich erhielt je zwei Wochenstunden Deutsch in den Klassen der Sekundarstufe I und je eine in zehn Gruppen der Sekundarstufe II. Die großspurig verheißene Zweisprachigkeit hatte realiter nur auf dem Papier Bestand. Gleich bei der Einführung erfuhr ich Trost: „Es ist egal, ob du Russisch oder Deutsch mit ihnen sprichst, sie verstehen beides nicht.“ Hatte mich die Regie in einem potemkinschen Dorf eingesetzt, um mich von Holland in die Niederlande umzusetzen? Welche Enttäuschung im Doppelpack! Sie hatte mich ausgesetzt! Sie wollte mich mit einem rüden Pferdekuss vom Platz befördern. Denn ich konnte ja nach Hause gehen. Konnte ich? Sollte ich die Fehleinsätze einfach nur für gottgegeben halten oder das Handtuch werfen? Wo ich doch so zuversichtlich losgezogen war! Sollte ich die Segel streichen, die ich vor kurzem noch in pionierhafter Aufbruchstimmung gesetzt hatte und mich vom Mastkorb stürzen?

Gleichwohl machte die Fachberatung mich für das Einsatz-Chaos verantwortlich. Sie versuchte, mich wegen einer Bagatelle abzubügeln – im Zuge der Umsetzung hatte ich den Termin für die Aufenthaltsverlängerung verpasst – und mich zum Knöchelgang herabzuwürdigen, als die Lappalie schon behoben war. Inbrünstig schrie sie mich an: „Was haben Sie sich bloß dabei gedacht? Wozu verschicke ich eigentlich meine Papiere? Können Sie nicht lesen? Sie, mit Ihrer Welterfahrenheit!“ Übellaunige Worte, die das Fehlen der inneren Lebensfülle erahnen

Zum Autor

Herbert Krieger

1974–1980	Lehrer an der Deutschen Schule Lissabon
1978–1980	Fachbetreuer der portugiesischen Schulen mit DaF
1983–1986	Fachberater DaF auf der Iberischen Halbinsel mit Sitzort DS Valencia, Seminarleiter und -tätigkeit in Spanien, Portugal, Finnland, Köln
1986–1989	Mitarbeit bei den Vorbereitungslehrgängen der ZfA in Köln, Bilbao, Barcelona, Valencia, Lissabon, Helsinki; Mitarbeit bei der Erstellung der Prüfungen zum DSD der KMK
1989–1997	Fachberater DaF in Brasilien mit Sitzort Goethe-Institut Curitiba
2002–2006	Programmlehrer in Ungarn

lassen. Das Amt passte endgültig nicht zur Person. Irre, wie es manchen Leuten zu Kopf steigt, wenn sie meinen, über anderen zu stehn – und sei's auch nur rein zufällig. Worte, die mich fliegengewichtiges Programmlehr-Würstchen in den Staub streckten, die mich nach Luft ringen ließen, weil mir der Kloß im Hals stecken geblieben war. Ich amtsabtrünniger Pflichtvergessener schämte mich in Grund und Boden, denn subkutan brach die Hölle los, nach außen hörte der Käs in meinem Korb zum Stinken auf. Weischersche Brombeerjahre (s. Heft 3/2004) blieben mir fortan versagt. Auf Erdäpfelzeiten blicke ich zurück: rein in die Kartoffeln – raus aus den Kartoffeln, rein …

Welterfahrenheit? Die habe ich nach mehr als zwei Jahrzehnten Auslandsarbeit nun wirklich nicht. Jener alte gezeichnete ehemalige Auschwitz-Häftling hatte sie, der sich in Brasilien auf dem internationalen Symposium unseres Instituts zum 8. Mai 1945, Thema: A HORA ZERO, zu Wort meldete, im Militärmuseum unseres damaligen Feindes: „Für mich gibt es eine Stunde Null nicht. Auch nicht für die anderen Überlebenden. Ich bitte um eine Gedenkminute für die Opfer der NS-Zeit."

Da hängt er also nun, mein Beruf, behaftet mit Strandgut, Streiflichtern und Strickmustern, mit Tabubrüchen, Torheiten und Turbulenzen. Der Vergangenheit gehört an das Stammeln und Stottern, das Wabern und Wogen und Wimmeln und Wuseln hat ein Ende, vorbei ist das Zappeln, das Zetern und Zucken. Und doch bleibt bei aller Eigenständigkeit allzeit präsent das gemeinsame Lachen, das zutrauliche Lächeln, die gegenseitige Hinwendung und Zuneigung, die tiefe Achtung und der verbindende Respekt voreinander, die geteilte Freude im Gelingen, die geteilte Enttäuschung im Misserfolg. Demütigender Sarkasmus hatte nie eine Chance, Folter, Zucht und Zwang gab es nur bei hartnäckigster Verweigerung, obszön Zotiges wurde auch ganz oben nicht hoffähig.

Ich frage mich, ob nun, am Berufsende, der allseits bekannte Fall in das „Loch" bevorsteht, ob ich überflüssig geworden bin, zum alten Eisen gehöre und überhaupt noch eine Perspektive habe. Denn, so habe ich gerüchteweise erfahren, gleich neben dem Tagungsraum des Parlamentarischen Kontrollgremiums (PKG) hat sich erst kürzlich ein neues, sehr bedrohliches und sehr ernst zu nehmendes Überwachungsorgan eingerichtet: das UKG, das Ultimative Kontrollgremium. Es beschäftigt sich mit dem modernen Tod und bereitet das Ende der Humanität vor. Das Projekt weist in eine unbekannte Zukunft und zeigt dabei gleichzeitig die schreckliche Vergangenheit auf. Gemeint ist nicht der symbolische Tod der Ausmusterung durch Langzeitarbeitslosigkeit oder Hartzabhängigkeit. Höchst konkret wird darüber diskutiert, wie man das Leben der Alten für wertlos erklären kann. 28 Experten, der Vorsitzende und sein Stellvertreter beraten eine Gesetzesvorlage zur Entlastung der Sozialsysteme durch den volkswirtschaftlich wünschenswerten Tod der Alten. Das Prinzip der

Freiwilligkeit wird bereits in Paragraph 1 eingearbeitet. Wo es auf taube Ohren stößt, gelten die weiteren hellsichtigen Bestimmungen, die Zwangsentsorgung vorsehen. Folgendes Argument macht zudem die Runde: Wenn wir schon so wenig Kinder in die Welt setzen, dann brauchen wir die Alten immer weniger. Der Geburtenrückgang muss durch eine höhere Todesrate ihrerseits aufgefangen werden.

Ich kann nur hoffen, dass die Abgeordneten den Text nicht ungelesen abnicken.

Obwohl ich einiges gewohnt bin, ist mir nun doch angst und bange geworden. Ultimatives Kontrollgremium!! Das muss man sich auf der Ohrenzunge zergehen lassen! Ich komme aus einer Region, in der das Rechtsprinzip „Audiatur et altera pars“ nicht immer Geltung hat, in der der Verfasser seiner Hochzeitsanzeige wegen des Heine-Zitats „Und fehlt der Pfaffensegen dabei, so ist die Ehe gültig nicht minder“ vom Amt jahrzehntelang beobachtet und abgestraft wird, in der ein fehlgeleiteter Redakteur in seiner Provinzzeitung einem rechtschaffenen Amtsträger ungestraft die Ehre besudeln darf, einer Gegend, in der der Sachbearbeiter auf dem Ausländeramt Afrikaner diskriminiert, indem er Nichtafrikaner ungehalten anschreit: „Da kann ja jeder Neger aus Afrika kommen!“

Und nun die Alten, landesweit. Wohin soll das noch führen? Was will ich eigentlich hier noch? Im Juni 2006 fragte der Alt-Bundespräsident Roman Herzog: „Wo bleibt mein Ruck?“ Geht das UKG etwa in die angemahnte Richtung? Mit der längst überfälligen geistig-moralischen Wende von 1982 hat es wohl eher nichts zu tun. Oder ist es vielleicht doch nur ein schaler Gag aus dem Sektor des Improvisationscomedianklamauk? Man munkelt schon, die Vorlage solle bei Gelegenheit erweitert werden durch den Kreis anderer ins Visier geratener Aussortierter unserer Gesellschaft, die die Konjunktur nur unzureichend beleben, z. B. durch das „abgehängte Prekariat“. Auch die Schmarotzer, diese Kombilohnempfänger, die es noch gar nicht richtig gibt, die mögen sich hüten!

Das UKG, alles Alphatiere, keiner ist scheintot oder nagt am Hungertuch, ist bereits dabei, über die effiziente Verwertung der Leichname nachzudenken. Erste schriftliche Endlösungsvorschläge, obwohl strengstens geheim, wurden der „wutz“ zugespielt und liegen der schockierten Öffentlichkeit vor. Bischof Wolfgang Huber (28), Hans Küng (36), Karl Kardinal Lehmann (53) und gestern, etwas verspätet, Papst Benedikt (14) haben scharfe Proteste angekündigt und zu Sonntagsdemos nach dem Kirchgang aufgerufen. Eine Enzyklika zum Thema „Recht auf Sicherheit für ein verlängertes Leben trotz galoppierender Vergreisung und permanenten Siechtums“ ist in Vorbereitung. Das UKG ist also nicht ein Problem, es ist das Problem.

In Brüssel erzählt man sich hinter vorgehaltener Hand, dass sich die EU am UKG orientiert und seit geraumer Zeit ähnliche Altenpläne für Gesamteuropa in der Schublade liegen hat. Endlagerstätten wie die Katakomben des Theaters im brandenburgischen Senftenberg sollen aus einem EU-Endlagerfonds subventioniert werden. Sollte sich irgendwo Widerstand gegen die Vorhaben regen, denkt Barroso daran, Blauhelme anzufordern. Bei dieser Sachlage und der zu erwartenden Sanierung der Staatshaushalte scheint es nur eine Frage der Zeit, bis sich die Endlösung für Alte verglobalisiert. Da ist den schon immer innovativen Deutschen wieder einmal ein großer Wurf gelungen.

Beruhigend klingt das alles nicht. Kann man als alter Mensch angesichts dieser Bedrohung jemals wieder frei atmen, des Nachts ruhig schlafen, unbesorgt den neuen Tag angehen? Was bleibt, ist die Hoffnung, sie stirbt zuletzt. Obwohl, bei Licht betrachtet, die Option der Freiwilligkeit so inhuman, so undemokratisch auch wieder nicht ist. Doch wehren muss man sich trotzdem, man darf sich nicht alles gefallen lassen. Das UKG tanzt einem sonst auf der Nase herum. Zur Gegenwehr fordern uns die „Gesänge auf dem Markt“ von Gerhard Zwerenz (219) auf, wo der Dichter in der Geschichte über Familie Dörfelt und die Nachbarn die Sache auf den Punkt bringt: Nicht alles gefallen lassen. Wir Betagte hier haben uns das so zu Herzen genommen, dass wir dieses Motto als Namen für unsere Alteninitiative, die letzten Samstag gegründet wurde, registrieren ließen. In den nächsten Wochen üben wir jetzt erst einmal intensiv, wie man das Kommando „Feuer“ gibt.

Da hängt er also nun. ◀◀

Die Wossidlo-Rotation

Eckart Wossidlo

Seit biblischen Zeiten ist bezeugt, dass der Sohn dem Vater im Gewerbe nachfolgt. Generationen von Herrscher-, Bauern- und Handwerkerfamilien verdanken diesem Prinzip ihre fortdauernde Existenz. Im Zeitalter der Postmoderne gerät auch dieser Grundsatz ins Wanken. Denn: Der Vater folgt dem Sohne nach.

An der peruanisch-deutschen Schule, dem Colegio Beata Imelda in Chosica bei Lima, unterrichtete mein Sohn Arnd zwei Jahre lang, von 2003 bis 2005, als Bundesprogrammlehrkraft. Die Schule hatte als Ersatz für ihn die Zusage eines Lehrers für das Schuljahr 2007 (in Lateinamerika südlich des Äquators ist das Schuljahr identisch mit dem Kalenderjahr). Das Jahr 2006 blieb offen. Weder die Bemühungen der Schule noch die Vorschläge der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen führten dazu, dass für das Jahr 2006 ein Lehrer gefunden wurde. In Gesprächen zwischen dem Fachleiter, Herrn Dr. Michael Breidenbach, und meinem Sohn wurde die Idee ausgeheckt, mich, der ahnungslos im Ruhestand in Deutschland lebte, als Aushilfe für eine volle Stelle anzuheuern. Ich hatte in Kairo an der Deutschen Evangelischen Oberschule und an der Deutschen Schule „Alexander von Humboldt“ in Mexiko jahrelang Deutsch als Fremdsprache unterrichtet und als Fachleiter betreut und Sprachdiplomprüfungen organisiert und abgenommen. Als die Idee dann zur Anfrage gedieh, überlegten meine Frau und ich ein wenig, dann sagten wir zu. Unser Haus würde für zehn Monate zugeschlossen. Nun musste noch die Zentralstelle dafür gewonnen werden, anstelle einer Bundesprogrammlehrkraft einen Pensionär zu finanzieren. Wider Erwarten stimmte sie dem Projekt ohne Umschweife zu.

Allerdings wurde ich nicht im Auftrag der Zentralstelle nach Peru geschickt, also ohne den Dienstpass, das angebliche Statussymbol des Auslandslehrers, sondern sie finanzierte meine Stelle durch eine entsprechende Aufstockung der Schulbeihilfe. Das bedeutete, dass ich in Peru in Soles bezahlt und als Ortskraft angestellt wurde. Das wiederum hatte weitreichende Folgen. Große Schulen, wie die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo oder die Deutsche Schule in Mexiko-Stadt, haben für die Erledigung der bürokratischen Notwendigkeiten der Lehrer Mitarbeiter fest angestellt, die von der Aufenthalts- und Arbeitsgenehmigung bis zur Zulassung der Autos alles regeln, meistens ohne dass der Lehrer persönlich in den Ämtern erscheinen muss. Solche Möglichkeiten hat eine kleine Schule nicht, zumal ich der erste „Fall“ einer aus Deutschland direkt importierten Lehrkraft an dieser Schule war. Gänge zu den Behörden, die nur vormittags geöffnet sind und bei denen man immer persönlich erscheinen muss, erforderten planerische Weitsicht, damit der Unterricht so wenig wie möglich gestört wurde, außerdem frühes Aufstehen, um bei Bürobeginn um acht Uhr in der Innenstadt zu sein (Fahrzeit 1–1,5 Stunden). Die Frustrationserlebnisse, weil hier ein Stempel, dort ein Papier fehlte oder eine Frist nicht eingehalten wurde, waren Legion. Die Bekämpfung des bürokratischen Dschungels nach dem Prinzip „trial and error“ war eine Herausforderung und Geduldsprobe eigenen Stils. Kafka war überall. Außerdem war ich nach peruanischem Recht als Ausländer steuerpflichtig, das heißt, dass ich nach Erlangung des Carnets, der endgültigen Aufenthaltsgenehmigung, über 40 % an Steuern und Abgaben zu entrichten hatte.

Meistens habe ich aber unterrichtet. Die Wiedereingewöhnung in den Schuldienst nach gut fünfjähriger Pause gelang nahtlos. Die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen im Fach Deutsch war unproblematisch, ja sogar freundschaftlich. Der Umgang mit den Schülern war offen und freundlich, Disziplinschwierigkeiten gab es nicht.

Wie lautet das Resümee nach einem Schuljahr?

Die Idee, rüstige und bereite ehemalige Auslandslehrer im Pensionsalter als Aushilfe für einen begrenzten Zeitraum oder für eine begrenzte Aufgabe durch Auslandsschulen anzuwerben, halte ich für sinnvoll. Die evangelische Kirche in Deutschland bedient sich dieser Personalreserve schon seit Jahren. Die Zentralstelle könnte ei-

ne Kartei mit Interessenten anlegen, die von den Schulen bei Bedarf abgerufen werden könnten Den Schulen wäre in einem Notfall geholfen, rüstige Pensionäre könnten ihre Erfahrungen zur Verfügung stellen, die finanziellen Lasten für die Zentralstelle wären geringer als die für eine Bundesprogrammlehrkraft. Die Probleme mit der Arbeitsgenehmigung gäbe es in Ländern der Europäischen Union nicht. Allerdings bedarf es einer guten Portion Spontaneität und Anpassungsbereitschaft. Denn man kann ja in der kurzen Zeit der Vertretung nichts verändern. Außerdem sind meine Frau und ich zum Beispiel jeder nur mit einem 20 kg schweren Koffer für ein Jahr nach Peru gereist. Denn ein Umzug lohnt sich natürlich nicht. Man muss sich also auch in einer (fremd-)möblierten Wohnung ohne die eigenen Bücher und Musikgeräte wohl fühlen können. Und Haus und Hof in Deutschland müssen in Obhut gegeben werden. Und man muss sich schnell entscheiden. Man sollte sich als Pensionär auch nur in ein Land beziehungsweise in eine Region vermitteln lassen, deren Mentalität man gut kennt und deren Sprache man ausreichend beherrscht, sonst dauert der Eingewöhnungsprozess zu lange und wird zu schwierig. Ich reiste ohne Vorbereitungslehrgang nach Peru, dort beschränkte sich die Einweisung in der Schule auf das Notwendigste. Verheiratete sollten die Rolle des Ehepartners bedenken, denn Fremdsprachenunterricht erfordert für den Lehrer erheblichen Zeitaufwand am Nachmittag. Der Partner muss, ohne in der Schule integriert zu sein, in einem fremden Land zurecht kommen, und das für nur kurze Zeit, das heißt, ohne dauerhafte Kontakte knüpfen zu können. Eine Erleichterung hatten wir: Wir konnten vom ersten Tag an über das Auto unseres Sohnes verfügen.

In unserem Fall passte alles zusammen: Die Schule hatte einen erfahrenen Lehrer für den vakanten Zeitraum, die Zentralstelle eine preiswerte Lösung, und der Lehrer und seine Ehefrau waren's zufrieden. Die Anerkennung der Schüler und Kollegen und die Möglichkeit, ein wunderschönes Reiseland noch besser kennen zu lernen, entschädigten für alle Anstrengungen. Zur Nachahmung empfohlen! ◀◀

Nachlese zum Schwerpunkt: Schüleraustausch

Karl-Ernst Friederich

Die Kollegen Schaller und Schopp kann ich zu ihrem türkisch-ukrainischen Schüleraustausch (Bericht in Heft 3/2006) nur beglückwünschen. Jedes einzelne Wort über die Bedeutung solcher Begegnungen wird von mir unterstrichen, und ich hoffe, dass sich diese wechselseitigen Besuche noch lange fortsetzen.

Meine Begeisterung über diesen Bericht kommt von meinen Erfahrungen mit rumänisch-ukrainischen Schüleraustauschen, die ich während meines Aufenthaltes in Rumänien von 1998 bis 2005 organisiert habe. Anlass war die für mich völlig überraschende Erfahrung, dass kein einziger meiner Schüler in Sathmar/Satu Mare jemals die Ukraine besucht hatte, obwohl sie nur 30 km entfernt ist. Und anfangs war es nicht ganz einfach, dafür überhaupt Interesse zu wecken, zu groß waren die Ängste und Vorurteile, auch auf Seiten der Eltern. Kennzeichnend die Aussage einer Schülerin: „Ich würde gerne mit, aber meine Eltern lassen mich nicht in ein Land fahren, das ärmer ist als Rumänien." Sie durfte dann doch, weil ich ihr und damit ihren Eltern klar gemacht habe, dass ich mit diesem Argument nicht hätte nach Rumänien kommen können. Unser Busfahrer nahm auf die erste Reise keinerlei Wertsachen mit, auch keine Uhr, und hatte die älteste Kleidung angezogen. Die Grenzkontrolle dauerte stundenlang und war mehr als sorgfältig, auf beiden Seiten, aber endlich war das nur 350 km entfernte Lemberg/L'viv erreicht … und bald waren die Vorurteile überwunden, wandelten sich teil-

weise in Bewunderung. So bestaunten die rumänischen Schüler das Stadtbild („das ist echte Kultur hier“) und ließen sich nur mit Mühe wieder aus der Georgskathedrale bringen, so sehr waren sie von deren Pracht gebannt. Die Ukrainer ihrerseits genossen das Wasser im Thermalbad – wer die Wasserversorgung in Lemberg kennt, der weiß warum – und auch das Shoppen haben sie sehr geschätzt. Ein Besuch beim ukrainischen Lyzeum in Siget/Sighetul Marmației machte sie mit der vorbildlichen rumänischen Minderheitenpolitik vertraut.

Mit meinem dienstlichen Wechsel nach Temeswar/Timişoara ist der Austausch zwischen Sathmar und Lemberg sehr bald eingeschlafen, Grund genug für mich, trotz der dadurch größeren Entfernung (650 km) diese Begegnungen fortzusetzen. Auch hier mit großem Erfolg, was den Abbau von Vorurteilen betrifft. Zwischen den beteiligten Schulen wurde ein offizieller Partnerschaftsvertrag durch die Schulleiterinnen abgeschlossen; trotzdem ist nicht sicher, dass der Austausch fortgesetzt wird, weil der Unterrichtsausfall (!), vielleicht auch der organisatorische Aufwand (seit 2004 besteht wechselseitige Visapflicht) zu groß erscheinen. Solche Projekte lassen sich eben nur mit zusätzlichem Einsatz durchführen, aber er lohnt sich.

Auch wenn der finanzielle Aufwand, verglichen mit einem Austausch mit Deutschland, wesentlich geringer ist, wäre eine finanzielle Unterstützung hoch willkommen; wenige hundert Euro würden, gemessen an den wirtschaftlichen Verhältnissen Rumäniens und der Ukraine, wahre Wunder wirken. Billiger lässt sich die deutsche Sprache wohl kaum fördern! ◀◀

Besuchen Sie unsere neu gestaltete Homepage im Internet: www.vdlia.de!

Anhörung

Ein Erlebnisbericht

Johannes Geisler

Er verlässt das Hotel und geht eiligst durch das eisige Berlin in Richtung Regierungsviertel, vorbei am Kanzlereck, aus dessen Fenster ihn die lächelnden Fotos der deutschen Kanzler anschauen, versehen mit ihren mehr oder minder originellen Lieblingsspeisen, aus denen er aber keine Rückschlüsse ziehen möchte, denn der letzte lacht wie immer als schöne Ikone am besten. Vorbei am Marie-Elisabeth-Lüders-Haus und über die im weiten Bogen gespannte neue Spreebrücke, die auf ihrem Buckel noch einen zweiten Übergang vom Lüders-Haus zum Paul-Löbe-Haus trägt, schreitet der Besucher nun die 200 Meter Seitenlänge des Hauses ab, biegt um die Ecke, vom eisigen Wind erfasst, und stemmt sich 60 Meter bis zum Eingang in der Hälfte des Gebäudes dem Wind entgegen. Automatisch, leise schnurrend öffnen sich die Glastüren, durch eine Schleuse entscheidet er sich, den Eingang für Einzelbesucher zu erreichen, während neben ihm eine lärmende Klasse aus dem Gebäude purzelt, respektlos die Besichtigung kommentierend, er aber hört die Frage, ob er alleine oder eine Gruppe sei, sich umdrehend, sieht er niemanden, somit die Frage beantwortend, dass er wirklich alleine ist und wird unter strengem Blick in die nächste Schleuse geführt, wo er nach der üblichen Abtasterei und der Überprüfung sämtlicher Mitbringsel flughafenähnlich abgetastet um eine Ecke des gläsernen Sicherheitstraktes einbiegen darf, wo ein Uniformierter lustig mit seiner Kollegin schäkernd den Besucher übersieht und erst nach Ermahnung sich selbigem zuwendet. Schnell stellt der fest, dass er Einzelbesucher, nicht Gruppenmitglied ist, und sucht intensiv nach Erfragung des Namens dessen Anmeldung in einer Liste. Gefunden. Ob er fotografieren dürfe? Das wisse man nicht.

Er wird entlassen und gebeten, in der Garderobe seine Oberkleider abzulegen. Er geht die Treppe in das lange Rechteck hinunter in das Terrain eines großen Beckens, grauer Boden farblich durch schwarze Streifen abgesetzt, genau hinschauend, entdeckt er riesige goldene Buchstaben in das Bodenrechteck eingelassen in einer länglichen Schrift die ganze Halle durchziehend. Er gibt die Garderobe ab. Ob er fotografieren dürfe? Selbstverständlich, meint die Garderobenfrau, aber nicht den Sicherheitsbereich.

Das also ist der „Motor der Republik“, wie das Gebäude wegen der vielen Ausschusssitzungsräume genannt wird. Ein rechteckiger Bau mit acht charakteristischen, markanten Zylindern, den Sitzungsräumen, in denen in acht Stockwerken die runden Sitzungssäle angebracht sind.

Die im weiten Bogen gespannte neue Spreebrücke

Rechts und links des Innenrechtecks zunächst drei Treppenstufen, darüber die restlichen sieben Stockwerke mit breiten Balustraden, sich zwischen den aneinander gereihten Zylindern verbreiternd, dort mit Aufzügen und mit Zugängen zu den 450 Büros für die Ausschusssekretariate ausgestattet. Die riesige Halle mit den seitlichen Arbeitsräumen wird durchströmt vom Licht, das von allen Seiten in die vollständig verglaste Fläche dringt. Der Eingangsbereich reflektiert das Bundeskanzleramt, während vom Inneren aus der Blick auf die Architektur des

Marie-Elisabeth-Lüders-Hauses jenseits der ruhig vorbei fließenden Spree sichtbar wird. Diese Transparenz wird auch deutlich an den 200 Meter langen, 23 Meter hohen Seitenfassaden, die durch jeweils fünf Seitenflügel oder Seitenkämme mit dazwischen liegenden begrünten, freien Flächen samt den Ausschussrotunden, auf die sowohl die Büros der Abgeordneten, die Sekretariate und Sitzungsräume führen, strukturiert werden; auf diese Weise haben auch Vorübergehende eine gute Einsicht auf die Arbeit im Hause.

Das Innere der riesigen, achtgeschossigen, einige Meter unter dem Straßeniveau liegenden Halle mit ihrem glasgedeckten Rasterdach ist grau, hellgrau, dunkelgrau, blaugrau, schwarzgrau. Die relingartigen Geländer der einzelnen Stockwerke, Treppen, Wände, Fensterrahmen, Haltegestelle, Gebäudeklammern, Aufzüge mit gläsernen Kapseln und Gestänge – alles variiert in Grau und die mit silbernen Gestellen ausgeführten Sofas laden in Blauschwarz zum Sitzen ein.

Die Garderobe durfte er alleine aufsuchen, bei der Einfachheit der Struktur erkennen die Augen schnell die jeweils fünf Seitenkämme mit den dazwischen liegenden Rotunden der Sitzungssäle. Nichts verstellt ihm vom Boden der Halle her den Blick auf die acht Stockwerke, aber er muss an der Sicherheitskontrolle warten, damit er zu seinem Anhörungssaal geführt wird, weil die Besucher sich häufig verlaufen hätten, wurde ihm später beschieden.

Nach kurzem Warten an der Sicherheit erscheint ein junger Mann, grauer Anzug, dunkelgraues Hemd, modern krawattenlos, versehen mit einem Ausweiskärtchen und führt den Besucher eine Treppe hoch zur zweiten Galerieebene, zum großzügigen Lobbybereich mit bequemen Sofas und Sesseln, damit hier die informellen Kontakte in gelöster Atmosphäre stattfinden können. An der Reling vorbei geht es zu Raum 2.800. (Es ist eine aufschneiderischere Zahl, da sie nicht der Anzahl der Räume entspricht, sondern nur der besseren Bezeichnung dient.) Dort darf er sich auf ein Sofa setzen und warten, bis er wohl beschützt weitergeleitet wird. Schon kommen von der Spreeseite zwei weitere Besucher, ein älterer, graumelierter, wichtig dreinblickender Herr in hellgrauem Anzug, grauem Hemd, modisch dunkelblau geblümter Krawatte, assistiert von einem jungen Mann, ebenfalls in einem dunklen Anzug, krawattenlos mit modischem Wuschelkopf, aufmerksam den Worten seines Herrn folgend, mit leiser Stimme antwortend. Beide stellen sich dem Besucher gegenüber, verdecken dessen Sicht in die transparente Halle mit Blick zur Spree, grüßen nicht, sind sich ihrer selbst genug, eine weitere Kommunikation findet nicht statt. Die Wichtigkeit des Paares wurde bewiesen.

Surrend erscheint aus der Tiefe ein Aufzug mit zwei in dunkler Aufmachung gekleideten Kellnern, mit Weste und weißem Hemd ausgestattet, die zwei Servierwagen mit sich führen: belegte Snacks und eine Fülle von Getränken, künstliche, natürliche, alkoholfreie, leicht alkoholische, Wasser, still und laut.

Der Besucher spürt seinen Durst und fragt den Besuchsführer, ob er Wasser haben könne, dieser geht auch gleich zunächst zur Hüterin des Sitzungssaales und Königin dieses Abschnittes, von da ins Sitzungsraumsekretariates und so kann er dann als Antwort freudig mitteilen, in der Sitzungspause könne auch der Besucher ein Glas Wasser bekommen.

Ob er fotografieren dürfe? Das wisse sie nicht, nein, das sei nicht möglich, so die Hüterin der Ordnung. Das ist sie, die gläserne Demokratie, grummelt der Besucher vor sich hin.

Das Auftreten weiterer gewichtiger Herren (alle dunkel gekleidet mit ernsten Mienen) und einiger junger Damen (in gediegenem, modischem Outfit) lassen den Beginn der Sitzung erahnen. Und bald erscheint hinter dem Bogen der Rotunde zu 2800 eine zielstrebige Gruppe. Vorneweg ein kleiner, untersetzter Herr, hellgrauer Anzug mit unverwechselbaren bayrischen Ornamenten, größere Glatze, jovial grüßend, mit schnellem, festem Schritt ins Sekretariat eilend. Die anderen gehen langsamer, teils sich zu zweit oder dritt unterhaltend, mal legere Gestik, mal angespannte Gesichtszüge oder mit einer in sich versunkenen, völlig konzentrierten Haltung, ein leises, aber dennoch ängstliches Lächeln auf den Lippen. Der Besucher erkennt seinen Freund und reißt ihn aus seiner konzentrierten Versonnenheit, um mit einem erlösen-

den, aufatmenden „Hallo!“ begrüßt zu werden, gleich mit der Versicherung versehen, dass man sich über seine Anwesenheit freue, noch besser, wenn auch Protokoll geführt werden könne und vielleicht ein kleines Foto für die Zeitschrift …? Er verspricht sein Bestes und wendet sich dem Leiter einer weltumfassenden Behörde zu, grüßt und wird gleich als einer der Ihrigen willkommen geheißen, dabei erfährt er von den anderen Herren, welche Institution sie vertreten. Stolz lässt der Besucher es über sich ergehen und bekennt sich ebenfalls. Dann darf auch er hinein, in die Arena.

Er betritt einen runden Saal, an den Wänden warme Holzpaneele, an den Fenstern elektrisch steuerbarer Sonnenschutz, gedämpfter Teppichboden, im Innenrund der Befragten schwarz, auf der zweiten Ebene der Fragenden in einem helleren Blau. Die geladenen Experten – Professoren, ein Mitglied des BLASchA, Mitglieder verschiedener Verbände, ein Schulleiter mit seinem Elternvereinsvorsitzenden – betreten das tiefer gelegene innere Rund des Saales (ähnlich einer – beinahe könnte man sagen: Zirkusarena) und setzen sich an einen kreisrunden Tisch. Die nächste Runde, ebenfalls an einem kreisrunden Tisch, bildet die Sitze der Abgeordneten und, sofern es freie Plätze gibt, die der hilfreichen Geister. Vor ihnen ein mahagonifarbener Tisch, der lediglich den Zugang zur inneren Runde freilässt. Jeder der Teilnehmer hat sein Mikrophon. Von der offenen Mitte des Saales hängt die Präsentationstechnik herab. Den dritten und letzten Kreis bildet die Gruppe der ebenfalls als Anhörende eingestuften interessierten Zuhörer: Assistenten der Abgeordneten, wissenschaftliche Mitarbeiter oder nur am Thema interessierte Bürger.

Es waren wenige Abgeordnete, mal vier, mal sieben; die Fluktuation während der gesamten Sitzung war groß, einige kamen später, jeweils eine Entschuldigung an den Vorsitzenden richtend, einige mussten des Öfteren die Sitzung kurz verlassen, andere Pflichten riefen, nur die Angehörten hielten ihre Plätze während der gesamten Sitzung bei. Die Volksvertreter verteilten sich trotzdem in der Runde, denn jeder hat seinen zugewiesenen Platz. Allein die ausgelegten Papiere, die Vorinformationsblätter füllten das Rund des Abgeordnetentisches aus.

Seitenfassade mit Ausschussrotunde

Ordnung muss sein. Also läuft die Anhörung nach der ordentlichen Regel, dass zunächst die eingeladenen Spezialisten ihre Meinung sagen dürfen. Der eine spricht in der nonchalanten Art des Ewigvortragenden, des Professors, nicht ohne zu vergessen und lobend erwähnend, er habe in der Tat seine Redezeit von zehn Minuten um einiges gekürzt, das verdiente Lob ließ nicht warten; der zweite würzt seine freien Darlegungen mit Anekdoten und bleibt doch noch unterhalb seiner Zeit. Ein dritter liest seine Aufzeichnungen in gekürzter Form, anderes ergänzend, aber mit nachdrücklicher Betonung ab; es folgen kurze Darlegungen mit vielen statistischen Zahlen und von erstaunenswertem Deutsch als Fremdsprache; mit Stolz präsentiert ein Direktor nicht nur den Erfolg seiner Schule, sondern kann dies noch durch die Unterstützung des Vorsitzenden seines Elternvereins näher erläutern und untermauern; kühl und bestimmend ein anderer aus einer Behörde, versehen mit allen Daten. Aufmerksamkeit auf Seiten der Abgeordneten und des Publikums, denn nicht alle haben ihr Recht während der Anhörung den Raum zu verlassen genutzt. Pause.

Endlich haben die Kandidaten der Arena die Möglichkeit, ihre Sitze zu verlassen, die Anspannung abzuwerfen und sich in lockerer Atmosphäre vor dem Sitzungssaal auf der Galerieebene der Lobbyarbeit hinzugeben. Hier tauschen sie dann untereinander oder mit den Abgeordneten ihre Eindrücke aus. Im Saal selbst können auch unter den Besuchern der Name, der Beruf, die Gedanken und Eindrücke ausgetauscht werden. So lernt der Besucher die Zuträger der Abgeordneten der Schwarzen, der Roten, der Gelben der Grünen der Blauen, der Grauen, der Gescheckten etc. und die Praktikanten, die Interessierten und seinen Spreeblickverhinderer kennen.

Im Foyer erlebt er eine entspannte Runde, kreuz und quer sich mischend, Kaffe trinkend, plaudernd, Missverständnisse ausräumend, neue Beziehungen knüpfend oder zu Fragen anregend. Der Kaffee macht locker, stiftet Nähe, bewirkt Erleichterung, zeigt Dankbarkeit und Verbundenheit.

Gestärkt folgt die zweite Runde, es ist die der Abgeordneten. Hier erkennt der Besucher endlich, warum sie im Parlament sind.

Seitenkamm mit den gläsernen Büros der Abgeordneten

Ohne ein Zeitlimit beachten zu müssen, öffnen sich die Schleusen parlamentarischer Beredsamkeit und Informiertheit. Vieles zusammenfassend, Ebengehörtes, aber mehr Selbstwissendes, Hinweise auf Erlebtes und Gestaltetes, Lob eigener frührer Tätigkeit und Rückgriffe auf die Möglichkeit des Anwenden auf diesen Fall, Offenbarung von Nichtwissendem, aber gern Erfahrenem, Entsetzen über Vergangenes, nicht Gestaltetes, auf Lücken und Möglichkeiten, Ausblicke auf die Zukunft, Horrorszenarien und rosige Welten, Einsichten und Wünsche, Vorschläge und Ratschläge, alles, alles hört der staunende Laie, sich die Augen reibend, vernimmt er die offenen Ansichten eines neuen Gestaltungsträgers bei verschämtem Schweigen ehemaliger, welch rosige Aussichten im Schulwesen zu erwarten wären, ergriffe man nur die Möglichkeiten zu Umschichtungen und Einsparungen, z. B. durch drei Tage Verzicht auf den kriegerischen Einsatz in Afghanistan, auf Reduzierung des Einsatzes im Kosovo oder Kongo oder wenn man die vergeblichen Bemühungen zur Erringung eines Sitzes im UN-Sicherheitsrat vergessen würde, und besonders überrascht muss der Besucher konstatieren, dass dieser gesamte, wundervolle, umfangreiche Fächer politischer Taten und Wünsche dennoch fast immer in Fragen mündet, die mit dem Thema der Anhörung und der Reform und Ausgestaltung dieses Kulturträgers zu tun haben.

Dann kommt die Reihe an die Anzuhörenden, die nun ihres Geistes Kraft auf die Analyse aller Aussagen der Abgeordneten richten, um die ihnen zustehenden Problemfelder zu erörtern, zu problematisieren, Vorschläge zu unterbreiten, Lösungsmöglichkeiten anzudenken, Lösungen der Vergangenheit zu präsentieren. Jeder nützt auf seine Weise diese Tür, um seine Vorstellungen als die möglichste Möglichkeit zu Verbesserungen zu präsentieren, ja der Leiter jener weltumspannenden Behörde darf sogar, ohne mitleidiges Lächeln zu empfangen, die ideale Forderung für die beste Ausgestaltung des Auslandsschulwesens präsentieren.

Jedem wird deutlich, dass weltumfassende Friedenspolitik im Kleinen der Schulen beginnt, nicht im erzwungenen Frieden der Waffen, dass Verbreitung der Menschenrechte, die Abwen-

dung des Fundamentalismus eine Frage der frühen Erziehung ist, nicht der gleichgültigen Toleranz des Multikulti.

Dies ist der Schluss, ist das Versöhnliche, das Erleichternde, das Hoffnungsvolle für alle, die nicht entscheiden müssen, und so können die Experten und Zuhörer mit dem erleichternden Gefühl aufstehen, dass etwas Neues entstehen kann.

Und so schreitet der Besucher an der Reling im Lobbybereich der Galerieebene entlang, voller Hoffnung und voller Zweifel, und so sieht er in die tiefe Halle blickend die goldig schimmernden Buchstaben, die ihm in über hundert Meter Länge rechts und in über hundert Meter Länge links tiefgründige Einsichten in menschliches Handeln vermitteln. (Der weniger geneigte Leser verzichte auf die Lektüre dieser sinnigen Aussagen, geschrieben in für die Ewigkeit mit goldigen in festem Granit verankerten Buchstaben einer staatlich verordneten „Zwischenzeitalterorthographie“.) ◀◀

links:
Denn was ist das Leben des Menschen? Wie Regentropfen, die vom Himmel auf die Erde fallen, durchmessen wir die Spanne Zeit, vom Winde des Schicksals hin und her getrieben. Der Wind und das Schicksal haben ihre unveränderlichen Gesetze, nach denen sie sich bewegen; aber was weiß der Tropfen davon, den sie vor sich herfegen? Er rauscht mit den anderen durch die Lüfte, bis er im Sande versickern kann. Aber der Himmel sammelt sie alle wieder an sich und gießt sie wieder aus, und sammelt und vergießt wieder und wieder und immer dieselben und doch andere.

P. H.

rechts:
Was war also das Leben? Es war Wärme, das Wärmeprodukt formerhaltender Bestandlosigkeit, ein Fieber der Materie, von welchem der Prozeß unaufhörlicher Zersetzung und Wiederherstellung unhaltbar verwickelt, unhaltbar kunstreich aufgebauter Eiweißmolekül begleitet war. Es war das Sein des Eigentlich-sein-Könnenden, das nur in diesem verschränkten und fiebrigen Prozeß von Zerfall und Erneuerung mit süß-schmerzlich-genauer Not auf dem Punkt des Seins Balancierenden. Es war nicht materiell, und es war nicht geistig. Es war etwas zwischen beidem.

T. M.

Calamina

oder was wir Auslandslehrer damals von Clouzots „Lohn der Angst“ lernen konnten

Heinz Weischer

Nein, nicht die Angst. Wer hatte damals in den siebziger Jahren schon Angst vor der Zentralstelle. – Aber eine Überraschung: Der Film „Lohn der Angst“ war seit vierzig Jahren längst unser Kultfilm, und die Süddeutsche Zeitung bringt nun in ihrer Filmreihe eine DVD-Version des epochalen Action-Films heraus, in der Sequenzen eingeschnitten sind, die in der deutschen Filmfassung nicht vorhanden waren, die ich noch nie gesehen hatte. Zum Beispiel eine Calamina-Strecke. Nun muß ich feststellen, in der deutschen Synchronisierung wird mühsam von einer Blechstraße gesprochen, Wellblech ist gemeint, aber ich bin mir sicher, niemand in Deutschland konnte sich damals darunter etwas vorstellen, Calamina gab es bestenfalls im hinteren Bayerischen Wald, und da hatte man kein Kino. Deswegen hat man diese Sequenz auch wohl rausgeschnitten. Dabei hat die Sequenz „Speed“-Dimensionen. Wenn man zu langsam über diese Straßenquerrippen, also die entstehen physikalisch durch Lastwagen-

rädergetrommel auf einer Sand-Schotterpiste, also wenn man zu langsam darüber fährt, dann fängt das Auto, in diesem Fall der Nitroglyzerin-Laster in „Lohn der Angst“ so stark an zu vibrieren, daß die Ladung hochgehen würde. Darum mußte eine Mindestgeschwindigkeit eingehalten werden von 40 Meilen (In „Speed“ waren es immerhin 50 Meilen). Wir haben bei unserem Einsatz in Bolivien diese Calamina-Strecken der Panamericana kennengelernt, Ersatzstoßdämpfer und 19er Schlüssel an Bord, bretterten wir mit 80 km/h über sie hinweg, um nicht in ein höllisches Hin-und-Hergeschleudere zu geraten. Nach unserem Bolivieneinsatz hätten wir gut die Calamina-Sequenz des Films verstanden.

Anderes allerdings lernten wir aus dem Film. Wenn die Räder des Autos auf rutschigem Boden durchdrehen, Reisig unterlegen, nur wo findet man in der Atacamawüste Reisig. Bei einer Flußdurchfahrt zügig im ersten Gang, Mario macht das in der Ölpfütze vor und überfährt dabei seinen Kumpel Joe, nicht stehen bleiben, weil sonst der Motor durch den Auspuff absäuft. Aber was will man machen, wenn man, wie ich mit meinem VW-Bus, im Río Lauca zwischen Chile und Bolivien stecken bleibt, weil unvermutet ein Felsbrocken unter Wasser den Bus regelrecht vorn hochhebt. Jedenfalls durch den Film „Lohn der Angst“ war man gewarnt. Eine Handkurbel zum Anlassen mußte man dabei haben. Hatte ich in Bolivien für meinen Landrover, und die Schüler amüsierten sich schadenfreudig wiehernd, wenn ich nach Schulschluß auf dem Parkplatz wild kurbelte, meist das Standgas vergessen hatte.

Mit dem Landrover begann auch damals unsere Freiheit, die Freiheit eines Eroberers. Brücken über die vielen Flüsse in Bolivien mieden wir Landrover-Fahrer, querten neben der Brücke den Fluß, Übervorsichtige banden einen Schlauch vom Auspuff aufs Dach, für alle Fälle. Und dann diese Sequenz mit der Brechstange, die Mario in den Boden rammt, daran den Laster aus dem Öl zieht. Das haben wir gar nicht erst versucht, keine noch so tief eingerammte Brechstange zieht in Realität das Gewicht eines Lasters. Vom Andenhochland aus fuhren wir übers Wochenende in den bolivianischen Urwald, in den Chapare, heute voll in der Hand der Kokainmafia, campierten auf einer Sandbank im Urwaldfluß, umgaukelt von blau schillernden Morphos. Da konnte es passieren, daß oberhalb heftiger Regen niederging, der Fluß unvermittelt anschwoll. Bei der Flucht durch den Fluß blieb man dann doch bisweilen stecken. Also, nicht die Brechstande Marios, sondern der Seilzug am Landrover, verknotet an einem Baumstamm, zog den Jeep an Land. Was waren wir doch für Kerle, wir deutschen Auslandslehrer, eine Kollegenfrau trug im Urwaldcamp immer ihren kleinen gräßlich grinsenden Wollhandaffen im Dutt.

Dann eines der seltenen Erlebnisse, das so gar nicht zum Actionklischee paßt. In den großen Ferien hatte meine Familie sich mit dem VW-Bus in Chiles Süden begeben, in das Lavafeld des Vulkans Llaima, ich war auf Egotripp mit dem Rucksack quer durch den Kontinent unterwegs, Ziel Mariana bei Ouro Preto. Padre José hatte geraten „Geh mal in dich. Am besten im Kloster von Mariana, Du bist so was von kaputt!“. Bis Corumbá, auf der brasilianischen Seite des Río Paraná, – in diesem verfilzten Urwaldnest träufelte man sich Caipirinha auf die Mückenstiche –, hatte ich mich durch eine wahre Sintflut an Regenzeit gequält, dann ging nichts mehr, kein Flugzeug, kein Bus, kein Lastwagen, kein Pferd, nur noch Überschwemmung. Und ein Flußschiff mit lebenden Rindern für Asunción in Paraguay. Ich heuerte an als Passagier, der Käpten mit wucherndem Kopfhaar und großen dunklen Augen pokerte mit mir jeden Abend um mein Fahrgeld (Was war ich doch für ein toller Kerl!), ich verlor und zahlte im Laufe der vierzehntägigen Reise das Dreifache. An einem Abend sagte Käpten Roberto: „Gringo, ich habe da in Asunción im Französischen Kulturinstitut einen Film gesehen, der mir nicht aus dem Kopf geht. Vier Ganoven fahren zwei Laster mit Nitroglyzerin durch die Gegend.“ – „Kenn ich, Roberto.“ Und dann erzählten wir uns gegenseitig im Wechselgespräch die Sequenzen dieses herrlichen Schwarz-Weiß-Films. Freunde, was haben die Franzosen damals mit Licht schwarzweiß-graue Räume geschaffen in irren Dimensionen und koronaumflossene Gesichter in Intensität, die selbst Spielberg mit seinen Farblichtkaskaden und Tom Hanks nicht schaffen kann.

Aber davon ab. Roberto sagte: „Der Schluß. Als Joe stirbt, will er wissen, was hinter dem Bretterzaun seiner Jugend ist. Mario antwortet: Nichts! Joes letztes Wort: Nichts! – Du, Gringo. Was meinst Du, ist da wirklich nichts?“ – „Roberto, ich möchte auch gern hinter den Zaun schauen.“ Roberto umarmte mich: „Ich auch, Hermano! – Und, ist da wirklich nichts?“ Ich zuckte mit den Schultern, Roberto sagte: „Ich glaube, wir sollten uns wünschen, was wir dahinter erwarten, was meinst Du, Gringo?“ – Dazu sage ich nun nichts mehr. Auch nicht, daß auf den Sandbänken dieser Flußfahrt kleine weiße Würmer sich in meinen Fußsohlen eingekapselt hatten, die mir der Botschaftsarzt in Asunción einen nach dem anderen rauszog.

Freunde, der Film „Lohn der Angst“ in der DVD-Fassung ist emotionell und nostalgisch mit mir durchgegangen. Eigentlich wollte ich, wie es die Seriosität unseres Vereinsblättchens gebietet, einen pädagogischen Artikel schreiben mit wertvollen Tips für die Kollegen. Aber, Freunde, ich bin ein alter Mann, das liegt lange hinter mir, nur unscharf erinnere ich mich daran, daß ich im Komm-Bitte-Unterricht als bellender Hund durch die Klasse gehoppelt bin, damit die lieben kleinen Bollis rufen konnten: „Komm, Bello!“

Lieber Stephan Schneider, nimm den Artikel wieder aus dem Umbruch, schaffe Platz für Wichtigeres. Wenn Du ihn aber doch als Lückenbüßer veröffentlichst, dann bitte wieder in der Alten, so schönen Rechtschreibung.

[Anmerkung der Schriftleitung: Natürlich musste ich diesen typischen „Weischer“ veröffentlichen, schweren Herzens als aktiver Beamter und Deutschlehrer sogar in seiner bevorzugten Rechtschreibung, aber nach kurzem Briefwechsel ließ sich mein verehrter Vorgänger im Amte wenigstens die „Alte“ ausreden, sodass der bereinigte Schlusssatz zwecks Vermeidung ästhetischer Verwirrung richtig gedruckt wiederholt wird:]

… dann bitte wieder in der alten, so schönen Rechtschreibung. ◀◀

Besuchen Sie unsere 28. Hauptversammlung mit dem Motto „Bildung schafft Freunde“ …

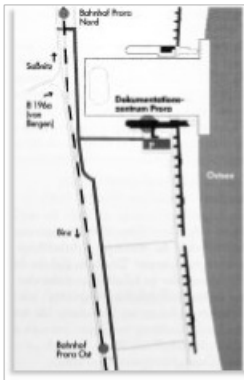
… und treffen Sie dabei auch alte Freunde und Kollegen!

Auflösung des Rätsels aus dem Heft 4/2006, S. 370

	2)								
	P							3)	
1)	R	A	S	E	N	D	E	R	
	O							Ü	
	R	O	L	A	N	D		G	
	A							E	
								N	

1) RASENDER ROLAND
Historische Kleinbahn Rügens (Inbetriebnahme von 1895–1899), ehem. Rü. K. B. (Rügensche-Kleinbahn-Aktiengsellschaft) mit der Spurweite 750 mm. Die letzte der vormals drei Strecken geht von Potbus über Binz nach Göhren. Diese 24 km werden im Zweistundentakt in zirka 70 Minuten „durchrast“. Das entspricht rechnerisch zirka 5 km/h, aber auf freier Strecke erreicht der Zug auch schon schwindelerregende 30 km/h. Die in Kassel 1938 bei Henschel & Sohn gebauten Dampflokomotiven der Baureihe 99, 4-Kuppler mit vorderem Laufradsatz, wiegen 30 Tonnen und leisten 320 PS. Für „Große Jungs“ werden Ausbildungslehrgänge zum „Ehrenlokführer“ angeboten.

2) PRORA
Ort des „KdF-Seebades der Zwanzigtausend“; 4,5 km lange Anlage, die zwischen 1936 und 1939 erbaut und zu großen Teilen vollendet, aber nie als KdF-Bad („Kraft durch Freude“) genutzt wurde. Im Krieg diente Prora als Unterkunft für Flüchtlinge aus dem Osten und als Lazarett. In der Nähe befindet sich Peenemünde, Entwicklungsstandort der V-Waffen. Zu DDR-Zeiten militärisches Sperrgebiet, seit 1991 für die Öffentlichkeit zugänglich. Als zweitgrößte geschlossene architektonische Hinterlassenschaft der Nazi-Zeit (nach dem Reichsparteitaggelände in Nürnberg) steht Prora unter Denkmalschutz. Im Dokumentationszentrum gibt es eine Dauerausstellung „MACHTUrlaub“.



3) Lösungswort: RÜGEN
Lohnendes Ausflugsziel vor oder nach der 29. Hauptversammlung 2007 in Stralsund

Aufruf:
Durchwühlt die Fotoalben!

Spruch des Heftes: Auch eine Reise von tausend Meilen muss mit einem Schritt beginnen (China)

Schauen Sie doch mal in Ihre Fotoalben, Diaschlitten oder Bilddateien! Durchkämmen Sie Ihre Sammlung grandioser Landschaftsaufnahmen, Kunstwerk- und Architekturstudien auch mal nach privaten Bildern für uns. Denn neben all den vorrangigen, wichtigen und ernsten Beiträgen zu Verbandspolitik, Schul- und Unterrichtsverbesserung sollten diese persönlichen Auslandseindrücke von uns Auslandslehrern in unserer Zeitschrift nicht fehlen. Sie brauchen auch gar nicht viel zu schreiben; aussagekräftige Bildunterschriften liefern meist die ganze Geschichte.

Ich gehe mit gutem Beispiel voran; machen Sie es mir einfach nach – so schwer ist das gar nicht.

Erik (1981) und Viktoria (1982) gehen als kolumbianisches Campesino-Pärchen zur Halloween-Party 1984 in ihren Kindergarten in Medellín.

Beide treffen (unbegleitet) Ende August 1991 am Flughafen Gando de Gran Canaria ein. Sechs Auslandsschuljahre an der DS Las Palmas liegen vor ihnen.

Erik (Sport/Spanisch) besucht im Herbst 2005 seine Schwester Viktoria, die für ihr RWL-Studium ein halbjähriges Praktikum in Querétaro/México absolviert.

Das ist sie, die bisherige Geschichte unserer Kinder, geboren in Kolumbien, einen Teil ihrer Jugend im spanischsprachigen Ausland zur Schule gegangen und jetzt damit beschäftigt, das Beste daraus zu machen, was ihre Eltern ihnen mit ihrem Auslandsfimmel eingebrockt haben.

Wie ist das bei Ihrer Familie? Ich bin sicher, da gibt es bestimmt noch mehr solcher abenteuerlichen Werdegänge gerade im Kreise der Verbandsmitglieder! Schicken Sie mir bitte solche spannenden „Bildergeschichten“!

REZENSIONEN

▶ **S. 109**
Rainer E. Wicke
Politische Durchsetzbarkeit von Mehrsprachigkeit?

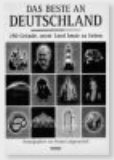
▶ **S. 115**
Werner Beckmöller
Als politischer Gefangener in Zuchthäusern der DDR

▶ **S. 118**
Stephan Schneider
Das deutsch-französische Geschichtsbuch, das sich Schüler wünschten

▶ **S. 112**
Rainer E. Wicke
Belehrend und amüsant

▶ **S. 116**
Susanne Vogel
Wohnweise der Frauen

▶ **S. 119**
Andreas Weber
Ein letzter Spagat



▶ **S. 114**
Rainer E. Wicke
Liebe oder Zuneigung?

▶ **S. 117**
Eckehart Knop
Herzzerreißende Bekenntnisse

▶ **S. 120**
Andreas Weber
Die Fackel weiter tragen

▶ **S. 111**
Rainer E. Wicke
Schule als herrliche Herausforderung

▶ **S. 121**
Peter M. Steiner
Antwort auf die Rezension „Ein echter Leitfaden?", DLiA 03/2006

Politische Durchsetzbarkeit von Mehrsprachigkeit?

Rainer E. Wicke

Hufeisen, Britta / Lutjeharms, Madeline: Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum
Gunter Narr Verlag, Tübingen 2005, 148 S., ISBN 3-8233-6171-6, € 26,–

Die vorliegende Publikation enthält die Beiträge zum 20. Fremdsprachendidaktikerkongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, die in der Sektion *Gesamtsprachencurriculum* 2003 in Frankfurt/Main diskutiert wurden. Unter anderen standen dabei folgende – für die Deutschen Schulen im Ausland besonders relevante – Fragen im Mittelpunkt:

- Welche Konzepte x nach Englisch funktionieren?
- Gesellschaftliche Akzeptanz, wirtschaftlicher Nutzen und politische Durchsetzbarkeit von Mehrsprachigkeit.

Nach Auffassung der Herausgeberinnen zeigen die Beiträge aus der Schweiz und Österreich, dass in diesen Ländern die Entwicklung eines Gesamtsprachencurriculums schon deutlich weiter ist, als dies in der deutschen Bildungslandschaft derzeit der Fall ist. Ebenfalls aufgenommen wurden weitere Beiträge aus Irland und Belgien, mehrsprachigen Ländern, in denen bereits ein solches Curriculum existiert.

Der Band enthält einen theoretisch-allgemeinen, sprachenpolitischen und curricularen Teil, dem der angewandte, didaktisch-methodische mit Grundsätzlichem, Fallbeispielen und Schilderungen empirischer Projekte folgt.

Das Schlusskapitel stellt den Bezug von Mehrsprachigkeit und integrierter Fremdsprachendidaktik zum schulischen Fremdsprachenunterricht her.

Im Einführungsbeitrag gehen die beiden Herausgeberinnen auf den Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschungein,wosicheineintegrierteSprachendidaktik behauptet hat, nach der Curricula nicht mehr getrennt, sondern als Teile eines Ganzen, einer Einheit wahrgenommen werden. Dieser wirkt sich auch auf die Lehrerausbildung aus, die sich nicht mehr ausschließlich der Fachdidaktik, sondern einem gemeinsamen fächerübergreifenden Ansatz zuwenden muss. Fremdsprachenkonferenzen sollten demnach fächerübergreifend stattfinden und es muss z. B. auch eine einheitliche grammatische Terminologie Verwendung finden.

Besonders interessant sind die Forderungen nach einer stärkeren Verzahnung von Sachfächern und Fremdsprachen, wie sie an den (Deutschen) Auslandsschulen in der Zusammenarbeit von DaF und DFU, aber auch bei einzelnen Projekten teilweise schon realisiert werden. Im Folgenden werden die Beiträge kurz einzeln kommentiert, wobei das Buch eigentlich nicht sukzessiv gelesen werden muss, es kann auch nach dem Prinzip der Auswahl – z. B. bei der Vorbereitung von Fachkonferenzen oder Beiträgen zur Lehrerfortbildung – verfahren werden.

Monika Mettler stellt das Schweizerische Gesamtsprachenkonzept vor, das bei dem Brückenschlag zwischen den einzelnen Sprachen des vielsprachigen Landes behilflich ist. Alle Schüler sollen in ihrer Schulzeit mindestens drei Sprachen erlernen – welche Sprache die erste sein sollte, wird derzeit heftig diskutiert. Das Interesse der Kinder und Eltern an Englisch ist z. B. in vielen Kantonen der Deutschschweiz immer noch vorrangig vor der Landessprache Französisch zu sehen.

Zur Förderung von Migrationssprachen sollen in der Schulbevölkerung vorhandene Sprachen in die Stundentafeln und Lehrpläne integriert werden. Daher fordert die Autorin die praktizierte Mehrsprachigkeit ab dem Kindergarten, die durch die Entwicklung einer Mehrsprachendidaktik im weiteren Verlauf der schulischen Ausbildung gestützt werden muss. Gerade im Bereich der Materialien ist der Bedarf an geeigneten Lehrmitteln für den CLIL-Unterricht (Content and Language Integrated Learning) groß.

Hans-Jürgen Krumm wirft der europäischen Sprachenpolitik vor, dass die vorhandene lebensweltliche Mehrsprachigkeit bisher kaum genutzt wird. Sein exemplarischer Blick in ein europäisches Klassenzimmer zeigt eine Vielsprachigkeit, wie man sie sich nur als Chance wünschen kann. Daher fordert er, dass die europäische Sprachenpolitik glaubwürdig für ein Mehrsprachencurriculum eintritt, indem die Sprachen von Minderheiten und Zuwanderern sowie die Nachbarsprachen in den schulischen Unterricht einbezogen werden.

Den Anspruch von Ideal und Wirklichkeit diskutiert Waltraud Hofmann in *Welche Sprachen für hessische Schulen?* Sie kommt zu dem Schluss, dass das Sprachangebot an den Schulen ebenso verlässlich wie diversifiziert sein müsse, denn hier werden die Grundlagen für ein lebenslanges Lernen gelegt, so dass junge Menschen sich auch neben dem schulischen Erwerb von (mehreren) Fremdsprachen der Herausforderung und neuen Spracherfahrungen außerhalb der Schule stellen, die für die interkulturelle Kommunikation immer wichtiger werden. Daher geht sie auf den frühen und den bilingualen Unterricht intensiv ein, mit deren Hilfe die Sachfachkompetenz, die Sprachkompetenz, aber auch die bikulturelle und die Methoden- und Planungskompetenz der Schüler gefördert werden.

Muiris Ó Laoire zeigt auf, dass es in Irland ein gut funktionierendes Mehrsprachencurriculum gibt, denn Englisch und Gälisch – die zweite offizielle Sprache – werden dort bereits im ersten Schuljahr unterrichtet. Später haben die Schüler die Möglichkeit der Wahl einer modernen (dritten) Fremdsprache.

Am Beispiel der Westschweiz greift Gerhard Neuner das Thema des Gesamtsprachenkonzeptes erneut auf. Dem Ziel des „Durchkommens in Alltagssituationen", das in den Anfängen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts prioritär gesehen wurde, setzt er entgegen, dass die Verständigung über nationale, sprachliche und kulturelle Grenzen nur durch die Einbettung der Fremdsprachen in den soziokulturellen Hintergrund ermöglicht wird. Er spricht sich für die Schaffung von Synergien bei dem schulischen Fremdsprachenlernen durch ein übergreifendes didaktisches Konzept des integrierten Lehrens und Lernens aus, das dringend entwickelt werden muss.

Christine Le Pape Racine berichtet über ein einjähriges Projekt zum frühen Immersionsunterricht Deutsch in einer Primarschule der frankophonen Schweiz, das sie gemeinsam mit fünfzehn Studentinnen der Pädagogischen Fachhochschule Solothurn durchgeführt hat. Der Bericht ist erfreulich praxisnah, indem bei dem Versuch, stets in der Fremdsprache zu unterrichten, auch aufkommende Probleme nicht ausgespart werden.

Die Benachteiligung der Migrantenkinder im deutschen Bildungssystem hebt Ingrid Gogolin deutlich hervor. Sie fordert bilinguale Projekte und Schulversuche, in denen die Sprache von Migranten eine Rolle spielt und wie sie in einigen Bundesländern schon durchgeführt werden, noch stärker in den Mittelpunkt der schulischen Diskussion zu stellen und diese vor allen Dingen auch forschend zu begleiten. Sie verweist auf bereits untersuchte Hamburger Modelle, die einen erfolgversprechenden Weg der Sprachentfaltung bei Kindern mit Migrationshintergrund eingeschlagen haben.

Siegfried Seyler äußert sich zur Mehrsprachigkeit an der Europaschule Gladenbach, an der z. B. Englisch ab dem ersten, Französisch ab dem dritten Schuljahr unterrichtet wird. Parallel dazu wurden im Gymnasialzweig bilinguale Klassen eingerichtet, in denen die Fächer Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde im Wechsel auf Englisch unterrichtet werden. Diese Arbeit wird im Fach Gemeinschaftskunde auch in der Oberstufe fortgesetzt. Seyler geht davon aus, dass dieses Modell für andere Schulen nachvollziehbar bzw. übertragbar ist.

Dass neue Wege im Fremdsprachenunterricht möglich sind, demonstriert Katja Lochtmann mit der Beschreibung des belgischen Sachfachunterrichts nach dem Prinzip des CLIL. Sie bezieht sich auf die Erfahrungen des kanadischen Immersions-

unterrichts, in dem die additive Mehrsprachigkeit im Vordergrund steht. Im Gegensatz zu dem traditionellen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts wird nicht in einer Metasprache (theoretisch) über und in der Fremdsprache gesprochen, sondern das inhalts- oder erfahrungsbezogene Lernen wird stärker in den Vordergrund der Arbeit gestellt. Sie versäumt es auch nicht, auf das Problem der umzureichenden Akkuratheit im Bereich von Grammatik und Aussprache hinzuweisen, dass bei allen Erfolgen der Programme in Kanada immer noch vorhanden ist.

Im letzten Beitrag hebt Franz-Josef Meißner die positiven Erfahrungen mit autonomem Lernen durch Mehrsprachenunterricht hervor. Er stellt sich den Fragen der notwendigen Veränderung der Lehrerrolle, die durch ein traditionell verankertes Lehrerbild erschwert wird. Darüber hinaus betont er die fehlende Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrerausund -fortbildung, die aber auch in den bisher verwendeten Lehrwerken zu registrieren ist.

Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass Madeline Lutjeharms in ihrem Schlusswort feststellen muss, dass die Umsetzung der Mehrsprachigkeit und einer Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Schulpraxis nicht leicht fällt. So positiv die Signale zur Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz von Seiten des Europarates und der EU auch zu deuten sind – noch fehlen die Ausarbeitung und Umsetzung entsprechender verbindlicher Curricula.

Die Publikation arbeitet die derzeitige Diskussion um eine Mehrsprachendidaktik und ihre mögliche Umsetzung in der europäischen schulischen Realität gründlich und nachvollziehbar auf. Sie verdeutlicht die Entwicklung, die auch in dem nächsten Jahrzehnt die wissenschaftliche Sprachforschung und die langsame Umsetzung in den jeweiligen schulischen Zusammenhängen bestimmen wird. Dies ist insbesondere von größerer Wichtigkeit für derzeit laufende CLIL-und CLILiG-Projekte des Europarates und der Europäischen Kommission, die sich mit der praktischen Umsetzung in den europäischen Schulen befassen.

Damit es dabei nicht zu dem von Hans Jürgen Krumm beschriebenen Wildwuchs des freien Marktes kommt, wird man aus der Sicht des Rezensenten von Seiten der Bildungsadministrationen gut beraten sein, langfristig zu planen, wie man durch Pilotversuche, wissenschaftliche Begleitung und vor allen Dingen durch die (rechtzeitige) Entwicklung von geeigneten Materialien diese Entwicklung anstoßen und fördern kann. Natürlich werden hier finanzielle und personale Ressourcen notwendig sein, die von der politischen Öffentlichkeit, der Schuladministration und den betroffenen Kollegien rechtzeitig angefordert und bereitgestellt werden müssen. In Versuchen zu deutsch-bilingualen Programmen in unterschiedlichen Ländern habe ich wiederholt feststellen können, dass die Euphorie bei der Einrichtung von bilingualen Schulen und Programmen und bei Beginn der Arbeit unter den Bildungsadministratoren und Lehrern stets groß war, dass aber fehlende Curricula und vor allen Dingen nicht vorhandene geeignete Unterrichtsmaterialien kurz darauf zu großen Frustrationserlebnissen und einem damit verbundenen Motivationsschwund führten, da für die Entwicklung dieser Dinge die entsprechenden Mittel zunächst nicht oder nur begrenzt vorhanden waren.

Daher wäre man gut beraten – besonders was bilinguale Programme angeht – auch auf außereuropäische Erfahrungen zurückzugreifen. Aus meiner Sicht ist es schade, dass bei der Erwähnung kanadischer Immersionsprogramme stets ausschließlich die frankophonen berücksichtigt werden. Es wäre wünschenswert, dass in Publikationen dieser Art auf die seit Jahren erfolgreich laufenden German-English bilingual programs in Edmonton/Alberta und Winnipeg/Manitoba hingewiesen wird, von deren Erfahrungen und Projektberichte man sicherlich auch in Europa profitieren könnte. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die kritischen Analysen von Manfred Prokop, die bei der Begleitung des bilingualen Programms in Edmonton entwickelt wurden und die aus meiner Sicht im Hinblick auf die Stärken und Schwächen von deutsch-englisch bilingualen Programmen immer noch Gültigkeit besitzen. (Prokop, Manfred: Das Deutsche Bilinguale Programm in Edmonton, Alberta/Kanada – ein Beispiel für Partial Immersion, in: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: Bilingualer Unterricht oder Immersion, Dokumentation des Symposions in Kazimierz Dolny, Polen, 1997.) Besonders im Hinblick auf das schwierige Feld der Curricula und der damit verbundenen Entwicklung von Lehrmaterialien kann man von einem solchen Kontakt nur profitieren. ◀◀

Schule als herrliche Herausforderung

Rainer E. Wicke

Kahl, Reinhard: Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen

Archiv der Zukunft, Kinder- und Jugendstiftung, Berlin, 2004, 120 S. plus 3 DVDs, ISBN 3-9809294-3-4, Preis im Inland: € 29,–, im Ausland: € 32,20, zu beziehen bei: Archiv-der-Zukunft-Produktionen, Eppendorfer Landstraße 46, 20249 Hamburg oder elektronisch unter: bestellung@archiv-der-zukunft.de

Die hier besprochene DVD-Ausgabe besteht aus drei DVDs mit insgesamt vierzehn Stunden Filmmaterial. (DVD 1 enthält die ausführliche Filmdokumentation von 115 Minuten, ausführliche Interviews mit Protagonisten aus den Schulen, nämlich Lehrern, Schü-

lern und Eltern. Der DVD 2 können eilige Betrachter Kurzfassungen des Films entnehmen, weiterhin befinden sich dort acht Exkurse zu besonderen thematischen Schwerpunkten und zwei Interviews, während die dritte DVD weitere ausführliche Interviews mit Experten enthält). Zu dem Medienpaket gehört ein Begleitbuch mit 120 Seiten. Seit März dieses Jahres ist auch eine kürzere internationale Fassung in den Sprachen Englisch, Französisch und Deutsch vorhanden. Die Pakete (sowie das Begleitbuch) können in vielfacher Hinsicht für Lehrerkonferenzen, Informationsveranstaltungen der Schule, aber auch für Fachkonferenzen genutzt werden.

Bei der Berliner Premiere des Filmes am 1. Juli 2004 charakterisierte Bundesbildungsministerin Buhlmann den Film als einen „Funken, der zum Feuer wird, das lange brennt" (www.ganztagsschulen.org.1693.php).

Diesen Erwartungen wird der Medienverbund gerecht, denn er zeigt anhand von mehreren Portraits gut funktionierender Ganztagsschulen (darunter eine Gesamtschule, ein Gymnasium, eine Jena-Plan-Schule, eine Grund-, Haupt- und Werkschule und eine Montessori-Schule) nachvollziehbar auf, dass neue Kulturen des Lernens bereits in Deutschland gelebt werden. Gerade nach dem PISA-Schock kann es nur begrüßt werden, dass dieser Film dem interessierten Lehrer nicht nur Mut zur Veränderung machen, sondern dass er akzentuiert auch der dringend notwendigen Individualisierung schulischen Lernens den Weg bereiten will. Dieses Ziel wird durch praktische Beispiele aus den beteiligten Schulen erreicht.

Kahl begnügt sich nicht damit, Direktoren, Lehrer und Schüler zu Wort kommen zu lassen, er zeigt Beispiele aus dem Schulleben der Ganztagsschulen, aus dem Unterricht und dem schulischen Umfeld, die für den Betrachter nachvollziehbar und motivierend sind. Es wird deutlich, dass die Prinzipien einer modernen Methodik und Didaktik in diesen Schulen keine leeren Schlagworte bleiben, sie werden direkt angewendet, ganz gleich, ob es sich um Methodenvielfalt, ganzheitliches und handlungsorientiertes Lernen oder die Verwendung schüler- und altersgerechter Materialien oder den so genannten Projektunterricht handelt.

„Jedes Kind ist einmalig!" sagt Alfred Hinz, Rektor der Bodenseeschule. Hinz spricht sich „gegen den Einheitsbrei an der Schule" aus und beschreibt die Individualisierung des Lernens als „den Schlüssel zur Pädagogik". Dieser Ansatz wird auch von Pädagogen, Wissenschaftlern und Experten unterstützt, die der Autor in seine Arbeit einbezogen hat. Dazu gehören bekannte Namen wie Hartmut von Hentig (dem dieses Projekt in Dankbarkeit gewidmet wurde), Gisela Erler, Andreas Schleicher, Manfred Spitzer, Peter Fauser, Jean Pol Martin, Jürgen Oelkers, Renate Hendricks und Elsbeth Stern.

Unter anderem werden die Grundideen der Jena-Plan-Schule in Erinnerung gerufen, die die Schule als einen kulturellen Mittelpunkt beschrieb und die Forderung erhob, dass die Schule ein verlässlicher und kultivierter Ort werden muss, der von den Schülern angenommen und nicht abgelehnt wird. Kurzum, es geht um eine Kultur des Lernens, die an den Ganztagsschulen von Kreativität, Eigenverantwortung der Lernenden in einer angstfreien Lernumgebung, von Frei- und Projektarbeit, vom Umgang mit der Heterogenität der Schüler, von vernetztem und fächerübergreifendem Unterricht, von der Öffnung des Unterrichts und der Schule nach Außen zur Umwelt, von altersgemischten und multinationalen Lerngruppen und von eindeutigen Lernerfolgen geprägt ist, was die filmischen Sequenzen glaubwürdig belegen. Dabei werden auch kritische Themen wie das der Hausaufgaben und der Leistungsmessung nicht ausgespart, sondern Alternativen zum tradierten System vorgestellt.

Treibhäuser der Zukunft ist ein gelungenes Projekt, das Mut macht, sich (wieder, immer noch, noch mehr) in der Schule zu engagieren, Neues mit Bewährtem zu kombinieren und vor allen Dingen den Lehrberuf als eine positive Herausforderung zu sehen. ◀◀

Belehrend und amüsant

Rainer E. Wicke

Volker Weidermann: Lichtjahre. Eine kurze Geschichte der deutschen Literatur von 1945 bis heute
Kiepenheuer und Witsch, Köln, 3. Auflage 2006,Hardcover-Edition, 324 S., ISBN 10: 3-462-03693-9, € 19,90

Volker Weidermann ist aufmerksamen (Sonntags-) Zeitungslesern nicht unbekannt; der Autor des oben genannten Buches ist Literaturredakteur und Feuilletonchef der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung. Schon vor einiger Zeit (17. März 2002) erschien dort der Sonderdruck *Die neuen Klassiker – Ein kleiner Kanon für die Gegenwart. Die wirkungsvollsten Bücher der letzten zwanzig Jahre*. Dieser wurde erfolgreich in Seminaren und Lehrgängen – Volker Weidermann hatte den Nachdruck autorisiert – zum Thema Literatur im Hinblick auf die mündliche Prüfung des

Deutschen Sprachdiploms II (DSD II) der KMK verwendet und fand ausnahmslos positive Resonanz bei den Auslandslehrern.

Der vorliegende Wegweiser beschränkt sich nicht auf einen Zeitraum von ein oder zwei Jahrzehnten; vielmehr führt er durch die gesamte deutsche Literatur seit dem zweiten Weltkrieg. Wie aus dem Vorwort hervorgeht, handelt es sich um die persönliche Auswahl des Verfassers, der diesen Zeitraum als eine der interessantesten und reichsten Epochen der deutschen Literatur (S. 10) hervorhebt. Dem Text auf dem Einband ist zu entnehmen, dass es sich um ein mit Leidenschaft geschriebenes Werk handelt und auch der sonst so kritische Marcel Reich Ranicki charakterisiert es als ein erfreuliches und erstaunliches Buch, das Tempo und Temperament aufweist. Von ihm werden die Fülle der Informationen, die klaren und entschiedenen Urteile positiv hervorgehoben. Sein abschließender Kommentar: *Es ist belehrend und amüsant zugleich*.

Normalerweise sind Literaturgeschichten keine unterhaltende Lektüre, handelt es sich doch in der Regel um eine Auflistung nüchterner Daten und Fakten, mit deren Hilfe die Autoren und ihre Werke nach bestimmen Prinzipien fast schablonenhaft abgehandelt werden. *Lichtjahre* vermittelt dagegen eine völlig andere Leseerfahrung, denn alle Texte lassen sich nicht nur nachvollziehbar lesen, vielmehr enthalten sie auch zahlreiche interessante Informationen und Pointen, die es dem Leser leicht machen, das Buch von Anfang bis Ende zu lesen, ohne sich zu langweilen.

Zu dieser Erkenntnis gelangt man bereits im Kapitel *Wo waren sie am 8. Mai?,* in dem Volker Weidermann die Situation am Ende des zweiten Weltkriegs kurz beschreibt und davon ausgeht, dass nach dieser kriegerischen Auseinandersetzung nicht nur die Politik, sondern auch die deutsche Literatur vor einem Neubeginn stand.

Die Beschreibung der einzelnen Autoren und ihrer Werke erfolgt keineswegs im Sinne einer stereotypen Abfolge, dies wird schon durch die unterschiedliche Länge der Texte deutlich, die Weidermanns Interesse und Begeisterung für einzelne Autoren erkenntlich werden lässt. Der Familie Mann werden z. B. mehrere Seiten, Elias Canetti sogar ein eigenes Kapitel gewidmet. Auch Hans Magnus Enzensberger und der unbequeme Peter Handke werden sehr ausführlich kommentiert, wobei der Autor es versteht, seine Einschätzungen leicht und spritzig zu formulieren, ohne dass diese flach wirken. Die interessanten Beschreibungen, Charakterisierungen und Deutungen fördern die Interaktion zwischen Text und Leser, so dass man ständig gefordert ist, eigene Einschätzungen zu überprüfen.

Positiv zu erwähnen ist, dass die verwendete Sprache es auch ausländischen Deutschlehrern leicht macht, sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen, denn Weidermann verzichtet weitgehend auf elaborierte Formulierungen und sprachliche Schnörkel, vielmehr sind seine Ausführungen sehr präzise und sachgerecht.

Natürlich ist es wohltuend, wenn man sich aufgrund eigener Leseerfahrungen bestätigt sieht. Dies soll am Beispiel von Jakob Arjouni aufgezeigt werden (S. 268). War man persönlich sehr angetan von der Lektüre der Kayankaya-Romane Arjounis und davon ausgegangen, dass man auch zukünftig Arbeiten dieser Qualität erwarten konnte, so teilt man sofort Weidermanns Urteil, wenn dieser den vor kurzem erschienenen Roman *Hausaufgaben* als einen misslungen Verhöhnungsversuch der 68er-Generation einstuft und ihn als vollgestopft mit Phrasen und ausgedachten Problemen charakterisiert. Gemeinsam mit dem Kritiker wünscht man sich den „alten" Arjouni mit seiner Weltgewissheit, Weisheit, Lebenskenntnis und vor allen Dingen mit seiner erfahrenen Schreibkraft zurück.

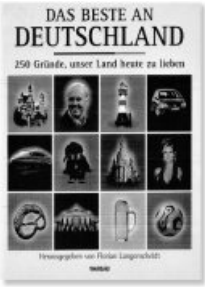
Ähnlich verhält es sich bei Bernhard Schlink, dessen im *Vorleser* enthaltenes Geschichtsbild als „etwas verschroben" (S. 197) eingestuft wird.

Bei der Lektüre stößt man auf viele dieser Texte, aber natürlich auch auf solche, bei denen man guten Gewissens anderer Meinung sein kann, z. B., wenn *Die Blechtrommel* als bestes Werk von Günter Grass bezeichnet wird, dessen Form und Klasse er nie mehr erreicht hat (S. 91). Für mich war die Novelle *Katz und Maus* eben doch noch von ebenbürtiger Qualität. Aber das ist gerade ein positiver Aspekt des Buches: Man wird als Leser aufgefordert, sich aktiv einzubringen, bzw. sein eigenes Urteil abzugeben und mit dem des Autors zu vergleichen und es ggf. zu modifizieren oder sich zu behaupten.

Für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht bzw. für die Behandlung von Literatur im Hinblick auf das DSD II der KMK ist *Lichtjahre* ein wichtiges Hilfsmittel, das sowohl in Fachkonferenzen – wenn es um Literatur allgemein und um die Auswahl von Ganzschriften speziell geht –, aber auch in Seminaren und Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Literatur sinnvoll Verwendung finden kann, um die Entwicklung deutschsprachiger Literatur nach dem ersten Weltkrieg in den Mittelpunkt der Diskussion zu stellen. Darüber hinaus können das Inhaltsverzeichnis und die alphabetisch aufgelisteten Angaben zu den einzelnen Autoren und ihren Werken im Sinn eines Handbuches genutzt werden, denn sie bieten die Möglichkeit des schnellen Überblicks und der selektiven Informationsentnahme.

Zusammenfassend kann man sich den Worten des Autors nur anschließen (S. 10): So ist ein Buch entstanden, das die Geschichte der letzten sechzig Jahre der deutschsprachigen Literatur in vielen einzelnen Porträts beschreibt, die am Ende ein zusammenhän-

gendes Bild ergeben. Die Anschaffung für die Schulbibliothek oder den Handapparat für die Lehrerfortbildung kann nur empfohlen werden. ◄◄



Liebe oder Zuneigung?

Rainer E. Wicke

Langenscheidt, Florian (Hrsg.):
Das Beste an Deutschland.
250 Gründe, unser Land heute zu lieben
Verlagsgruppe Weltbild, Steinerne Furt, 86167 Augsburg 2006, ISBN 3-8289-8679-X, € 14,95, Bestellung über Internet: www.weltbild.de

Zugegeben, der Untertitel wirkt etwas befremdlich, denn in Deutschland tut man sich, trotz aller Euphorie während der gerade abgelaufenen Fußballweltmeisterschaft, immer noch schwer mit der Liebe zum Heimat- oder Vaterland, dem Altbundespräsident Heinemann (berechtigt?) nur Zuneigung, seiner Ehefrau dagegen aber gern tiefere Gefühle zugestehen wollte. Erwartet man bei der Lektüre eine überschwängliche Liebeserklärung an die derzeitige Bundesrepublik, so wird man enttäuscht, die Informationen, die den einzelnen Texten entnommen werden können, sind eher sachlich gehalten.

Der Herausgeber Florian Langenscheidt und die Jury, bestehend aus einer Reihe prominenter Persönlichkeiten, von denen hier Franz Beckenbauer, Eric Bettermann, Sabine Christiansen, Petra Gerster, Helmut Markwort, Friede Springer, Ulrich Wickert und Anne Will stellvertretend genannt werden, haben es verstanden das Buch so zu gestalten, dass es für jeden interessierten Leser etwas zu bieten hat. Dabei geht es – so ist dem Vorwort zu entnehmen – nicht um einen dumpfen Nationalstolz, sondern um die konstruktive Selbstsicht auf die Bundesrepublik.

Die Beiträge, viele von Ihnen wurden von Prominenten verfasst, sind übersichtlich nach dem Alphabet aufgelistet und auf zwei Seiten begrenzt, wobei sich der Text stets auf der linken, das dazu gehörige Foto auf der rechten Seite befinden. Die Qualität der Aufnahmen lässt keineswegs zu wünschen übrig; sie haben Kunstdruckqualität. Die Texte wurden ursprünglich nicht für den Fremdsprachenunterricht konzipiert – sie lassen sich jedoch leicht entsprechend adaptieren, indem Dekodierungshilfen, kleinere Aufgaben und Übungen und Vorentlastungen erstellt und angeboten werden.

Die Anordnung erleichtert die Verwendung einzelner Inhalte im Landeskundeunterricht, wobei das Register als Schlagwortkatalog hilfreich ist. Sucht man z. B. etwas zum Thema Mode, so können die Ausführungen unter *der Anzug*, unter dem die Firma Hugo Boss beschrieben wird, Verwendung finden. Natürlich tauchen geläufige Themen wie *der Baum (die Eiche), der Club (ADAC), der Filmproduzent (Bernd Eichinger), die Frauenrechtlerin (Alice Schwarzer), das Internat (Salem), der Künstler (Gerhard Richter)* auf, aber auch *das Papiertaschentuch (Tempo), die Unternehmenssoftware (SAP), der Stuhl (Thonet), die Stadtberuhigung (viel Grün)* und *die Rennstrecke (Nürburgring)* finden Erwähnung. Mit anderen Worten: wenn ich der Informationen zu Beckenbauer *(der Kaiser)*, Gottschalk *(der Entertainer)* oder zum deutschen Gartenzwerg *(die Gartendekoration)* überdrüssig bin, dann suche ich mir für meinen Landeskundeunterricht eben Birgit Prinz *(die Fußballerin)*, Anne Sophie Mutter *(die Geigerin)* oder das Kinderspielzeug *(Playmobil)* aus.

Das Buch enthält eine Fülle von Material, das keinen Anspruch auf Vollkommenheit erhebt, im Gegenteil, der Herausgeber betont im Vorwort die Subjektivität der Auswahl und dass jeder Kritiker mühelos Lücken und Unausgewogenheiten finden und diese für einen Verriss der Publikation nutzen kann. Ich kann mir z. B. vorstellen, dass sich ALDI *(der Discounter)*, Robert Gernhardt *(der Dichter)* und Rupert Neudeck *(der Helfer)* zur Aufnahme in die Sammlung eignen, um nur einige Aspekte des Lebens in der BRD zu nennen, die mir persönlich ebenso wichtig erscheinen. Aber darin liegt meines Erachtens auch eine Stärke des Buches: man kann den Inhalten zustimmen, sie ablehnen, aber diese auch beliebig ersetzen und erweitern; es lädt zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit einer interkulturellen Landeskunde Deutschland ein. Dies liegt auch in der Absicht des Herausgebers, der darauf geachtet hat, am Ende eine leere Seite einzufügen, so dass eigene Vorschläge in die Sammlung nebst Foto(s) integriert werden können. Ungewöhnlich, aber begrüßenswert ist auch, dass sich Florian Langenscheidt unter der E-Mail-Adresse 250Gruende@Florian-Langenscheidt.de der Diskussion mit seinen Lesern stellt und um entsprechende Rückmeldungen bittet.

Viele der Beiträge können im Sinn eines Steinbruchs zur Ergänzung der Lehrbucharbeit herangezogen werden, indem Personen des öffentlichen Lebens, Bräuche oder typisch deutsche Produkte exemplarisch und vielleicht sogar im Kontrast zu entsprechenden Beispielen aus dem jeweiligen Umfeld der Deutschen Schule im Ausland in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden. Bezieht man die an diesen Schulen meist vorhandenen landes-

kundlichen Materialien und Folienmappen des Goethe-Institutes und von Inter Nationes ein, lassen sich die Texte und Bilder in einem Medienverbund kombinieren. Die hervorragenden Illustrationen eignen sich per se auch zur Verwendung in anderen Zusammenhängen, z. B. zum kreativen Schreiben, zur Durchführung von fiktiven Interviews und/oder zur Bildbeschreibung.

Zusammenfassend kann *250 Gründe* als eine ausgezeichnete Sammlung landeskundlicher Informationen charakterisiert werden, die nicht nur zur persönlichen Auseinandersetzung mit den Inhalten, sondern auch zur weiteren Arbeit im Bereich des interkulturellen Lernens einlädt.

Wie dem Vorwort ebenfalls zu entnehmen ist, wird die Publikation allen deutschen Botschaften und Goethe-Instituten zur Verfügung gestellt, dann darf sie in den (deutschen) Schulen im Ausland ebenfalls nicht fehlen. ◀◀

Als politischer Gefangener in Zuchthäusern der DDR

Werner Beckmöller

Helmuth Schmidt / Heinz Weischer:
Zorn und Trauer. Als politischer Gefangener in Zuchthäusern der DDR
Mit einem Geleitwort von Wolf Biermann, Klartext Verlag, Essen 2006 (= Hammer Geschichtsverein e.V., Rückblicke Nr. 7), 229 S., 105 Abb., ISBN 3-89861-608-8, € 14,90

Helmuth Schmidt, 1932 gebürtig in Heessen (heute Hamm), gerät in seiner Jugend in Kontakt mit der Kommunistischen Partei Deutschlands, tritt in die FDJ ein und nimmt an den Weltfestspielen der Jugend und Studenten in Ost-Berlin und Moskau teil. Aus gesellschaftskritischer Überzeugung, dass sich in der DDR der Sozialismus verwirkliche und dort ein besseres Deutschland wachse, siedelt er 1953 und mit einer Unterbrechung in der BRD 1958 endgültig in die DDR über, wird wohnhaft in Parchim (Mecklenburg) und gründet dort eine Familie. Beruflich bildet er sich vom Zimmermann zum Investbauleiter der Poliklinik Parchim fort und sieht sich als produktives Glied der sozialistischen Gesellschaft.

Wie er erst nach der Wende erfährt, werden er und seine Familie bereits 1953, dann von 1958 an permanent von IMs (Inoffiziellen Mitarbeitern) der Staatssicherheit überwacht, zunächst weil ein freiwilliger Überläufer aus der BRD per se verdächtig ist, dann weil er wegen seiner kritischen Äußerungen zum Regime auffällt. Trotzdem – oder gerade deswegen – soll er 1976 auf Beschluss der Stasi als IM für die Poliklinik Parchim angeworben werden.

Dazu kommt es nicht mehr, denn inzwischen ist der kritische Abstand zu den Machthabern so groß geworden, dass Helmuth Schmidt anlässlich der Ausbürgerung Wolf Biermanns im November 1976 vier regimekritische Flugblätter verfasst und diese an öffentlichen Gebäuden Parchims anklebt. Nach wenigen Tagen wird er gefasst und in den Stasi-Knast am Demmler-Platz in Schwerin verbracht, wo er die Entwürdigung eines politisch denkenden Menschen brutal am eigenen Leib erfährt, angefangen damit, dass er seinen Namen verliert und mit „Eins“ oder „Zwei“ angeredet wird, je nachdem, ob er in der kargen Zweierzelle das rechte oder das linke Bett belegt. Er ist ununterbrochenen Verhören ausgesetzt und soll als IM gedungen werden, der gefasste Republikflüchtlinge in der Zweierzelle bespitzeln soll. Er weigert sich und verliert alle noch so kleinen Vergünstigungen als Häftling.

Im Frühjahr 1977 wird er vom Schweriner Kreisgericht zu vier Jahren Haft verurteilt, was durch das Berliner Berufungs-Gericht in drei Jahre gemildert wird. Er wird in das Zuchthaus Cottbus überstellt, in eine 15-Mann-Zelle auf engstem Raum, verurteilt auch zu Zwangsarbeit in einem Zweigbetrieb des VEB Pentacon. Dann wird er in das Zuchthaus Brandenburg verlegt, hat hier in der Gefängnistischlerei zu arbeiten.

Helmuth Schmidt schildert anschaulich die menschenunwürdige Behandlung in den Zuchthäusern, die besonders politischen Häftlingen droht, obwohl es nach Wortwahl der DDR-Funktionäre keine politischen Häftlinge gibt, sondern alle als Verbrecher gelten. Man legt politische Gefangene dann auch häufig mit Gewaltverbrechern in eine Zelle. Ende 1978 wird Helmuth Schmidt von der Bundesrepublik freigekauft und kehrt nach Hamm zurück, 1992 wird er vom Schweriner Bezirksgericht rehabilitiert. Es entwickelt sich eine enge Freundschaft zu Wolf Biermann, der zum Manuskript ein Geleitwort geschrieben hat.

Auf 157 Seiten hat Heinz Weischer die Erfahrungen Helmuth Schmidts in den Haftanstalten Schwerin, Cottbus und Brandenburg dargestellt, in Buchform gegossen, einen ausführlichen „Heimatteil“ Hamm/Heessen hinzugefügt, der seine Motive beleuchtet, in die DDR überzuwechseln. 105 Abbildungen veranschaulichen und belegen seine Ausführungen, Kopien aus seiner (800 Blatt umfassenden) Stasi-Akte, berufliche und persönliche Dokumente, sowie private und offizielle Fotos.

Durch seinen dokumentarischen Charakter sowie die akribischen Schilderungen alltäglicher Ereignisse zeigt Weischers Buch in beeindruckender Weise die Unmenschlichkeit und Widersprüchlichkeit des politischen Systems der DDR auf. Im persönlichen Einzelschicksal eines nicht prominenten Regimegegners, der seine Flugblattaktion eher spontan durchführt, dessen politisches Bewusstsein sich in einem langen, schmerzhaften Prozess ändert, wird anschaulich und konkret ein bedeutender Themenkomplex der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts dargestellt.

Möge die – wenngleich etwas pathetisch klingende – Aussage Wolf Biermanns in seinem Geleitwort über den Protagonisten sich bewahrheiten: „Helmuth Schmidt […] braucht aber nun keine berühmten Fürsorger mehr, keine Denkmale, er bedarf keiner Gedenktags-Reden, die dafür sorgen, dass das ehrende Gedächtnis an sein Leben bewahrt wird. Er hat nun als alter Mann seinen Namen selber ins große Buch der Geschichte eingeschrieben.“ (S. 14) ◀◀

Wohnweise der Frauen

Susanne Vogel

Harth, Annette: Frauen im Osten – Wohnen nach der Wende
Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2006, 280 S., ISBN 3-631-54411-1, € 48,–

Die Arbeit von Annnette Harth, wiss. Mitarbeiterin am Institut für Freiraumentwicklung der Universität Hannover, ist als vierter Band in der Reihe ‚Beiträge zur Planungs- und Architektursoziologie‘ erschienen. Er hat als Grundlage eine mehrjährige Forschungstätigkeit der Autorin über Wohnmilieus in den neuen Bundesländern, fokussiert auf Wohnweisen von Frauen in der ersten Transformationsphase der Nachwendezeit.

Wohnweisen werden als räumlich organisierte Lebensweisen verstanden, die in engem Zusammenhang mit dem sozialen Geschlechterverhältnis stehen. Letzteres sei nach wie vor geprägt von sozialer Ungleichheit, die u.a. in der Bevorzugung von Männern und der Benachteiligung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt ihre Ursache habe und sich auf die Wohnbedingungen auswirke.

Während in den alten Bundesländern dieser Zusammenhang bereits in den 50er- und 60er-, verstärkt in den 70er-Jahren studiert wurde, war er in der DDR ausgeblendet. Umsomehr setzt mit dem Mauerfall und dem gesellschaftlichen Umbruch eine intensive Forschungstätigkeit ein, die einige tausend Publikationen zur Folge hatte. Die Aufmerksamkeit galt den Veränderungen im Geschlechterverhältnis und in der sozialen Stellung von Frauen, kaum denen im sozial-räumlichen Bereich. Diesem wendet sich Annette Harth in ihrer empirischen Studie zu, weil sie vermutet, dass durch die veränderte Lebenssituation die Wohnbedingungen für Frauen eine grundlegende Wandlung erfahren haben.

Im ersten Teil der Abhandlung werden ‚Ziel, Theoretischer Rahmen und Methode‘ vorgestellt, im zweiten ‚Empirische Untersuchung – Ergebnisse‘.

Für den theoretischen Ansatz nützt die Autorin Erfahrungen aus der genderbezogenen Stadtforschung in den alten Bundesländern. Sie beschreibt in 2.2. ‚Zur Wohnweise der Frauen‘ Wohnbedingungen in ihrer Relation zu Alltagsarbeit und Lebenswelt, beleuchtet förderliche und störende Merkmale und unterstreicht den Gebrauchswert einer Wohnung, weil Frauen – trotz geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung – die meiste private Reproduktionsarbeit zu leisten haben. Das Kapitel 3 ‚Transformation im Osten‘ befasst sich mit Soziallagen von Frauen und Wohnverhältnissen vor der Wende und mit den Entwicklungen in der ersten Transformationsphase 1990–1995/96. Der ausführliche Bericht, belegt mit Tabellen wie ‚Vergleich der Beschäftigungsverhältnisse in W-und O-Deutschland 1993 und 1997‘, resultiert in drei Forschungszielen:

1. Rekonstruktion der Wohnerfahrungen zu DDR-Zeiten
2. Analyse von Veränderungen der Bedeutung des Wohnbereichs für Frauen nach der Wende
3. Untersuchung der Konsequenzen der veränderten Bedeutung des Wohnbereichs

Um objektive Daten zu gewinnen, hat die Autorin Sekundäranalysen von stadtsoziologischen Untersuchungen aus den 80er Jahren in der DDR vorgenommen und eine repräsentative mündliche Befragung in Magdeburg zu Segregationsprozessen nach der Wende durchgeführt, sowie 1996 20 Intensivinterviews mit Bewohnerinnen aus der Stadt und aus dem Umland. Welche Altersgruppen und Kriterien sie warum gewählt hat, wird ausgeführt und begründet und ist gestrafft aus der Übersicht im Anhang zu entnehmen.

Fazit 1: Die staatliche Wohnungsvergabestelle entschied über Wohnung und Wohngebiet. Sie erschwerte meistens die private Reproduktionsarbeit. Man arrangierte sich, übte aber auch Kritik, besonders die Frauen; ihre Mobilitätsbereitschaft war höher als die der Männer.

Fazit 2: Der Stellenwert des Wohnbereichs stieg, u.a. durch erweiterte berufliche Aufgaben und Herausforderungen, wesentlich jedoch durch den Wunsch nach Selbstentfaltung, nach Entlastung, nach Familienorientierung und nach einer Wohnung als ‚Ressource zur Lebensbewältigung'.

Fazit 3: Chancen auf dem beruflich-ökonomischen Sektor und wohnungsbezogene Mängel fördern Umzugspläne und die Suche nach einem Standort, an dem die o.g. Wünsche = Bedeutungsmuster erfüllt werden könnten. Die Wahl wird beeinflusst von dem Bedeutungsmuster mit Priorität und der sozialen Schicht, aus der die Frauen stammen.

Im Resümee stellt Annette Harth fest, dass sich aufgrund ihrer Analysen die Vermutung bestätigt: Während der Transformationsphase erwägen Frauen Umzugspläne und verwirklichen sie.

Inwieweit setzt sich dieser Trend fort? Zwar ist der Stellenwert der Bedeutungsmuster weiterhin gewachsen, jedoch hat sich die Situation seit Mitte der 80er Jahre durch Geburtenrückgang, Abwanderung, sinkende Mietpreise u.a.m. gewandelt und in Folge davon auch die Fragen zu Sozialstruktur, sozialem Netzwerk, Wohnraum, Stadtentwicklung. Die Autorin vermisst prüfbare Thesen und gültige Kriterien für neue Genderanalysen und Forschungsprojekte.

Das Thema weckt Neugier auf Fragen unseres täglichen Lebens, unabhängig von Wende, von Ost-West. Der Text beweist eine intensive Auseinandersetzung damit, gründliche Recherchen dazu (mehr als 300 Literaturangaben) und die akademische Bildung der Autorin. Eine Publikation, die Zeit und Konzentration erfordert, Stadtplanern und Architekten zu empfehlen ist und Soziologen und Sozialkundlern die Diskussion bestimmter Sichtweisen und Schlussfolgerungen eröffnet. ◀◀

Herzzerreißende Bekenntnisse

Eckehart Knop

Mankell, Henning: Ich sterbe, aber die Erinnerung lebt
Deutscher Taschenbuchverlag, Nr. 13479, 143 S., ISBN 3-423-13479-5, € 7,50

Am Anfang ein Traum von toten Bäumen, die für tote Menschen stehen, am Ende ein kleiner Mangobaum als Zeichen der Hoffnung. Dazwischen ein unendlich trauriger Bericht über die Geißel unserer Zeit in Afrika, über AIDS, mit einem kleinen Zeichen der Hoffnung am Schluss. Der Verfasser, uns aus einem ganz anderen Genre bekannt, zeigt an einem Memory Book einer an AIDS erkrankten Mutter für ihr Kind AIDA, was es für Kinder heißt, allein zurückzubleiben, für die übrigen Geschwister in Zukunft sorgen zu müssen, obwohl sie selber oft noch Kinder sind. Im günstigsten Falle gibt es noch Großeltern, die die Fürsorge, so gut oder schlecht es eben geht, übernehmen. Elke Heidenreich zu diesem kleinen Buch: „Sterbende Eltern schreiben für ihre Kinder die Familiengeschichte auf. Das sind herzzerreißende Bekenntnisse."

Im Zentrum also das Schicksal von Menschen, die wissen, dass sie sterben müssen, aber das, was sie den Zurückbleibenden noch hinterlassen können – die Erinnerung nämlich – in ausführlicher Form aufschreiben und dabei ihre Würde bis zum letzten Augenblick bewahren. Für dieses Bewahren der Würde auch im schrecklichsten Moment des Krieges ein Beispiel: Bürgerkrieg in Mozambik in den achtziger und neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts (Mankell lebt sein Leben zwischen seiner Heimat Schweden und Afrika): „Da kam mir ein junger Mann entgegen … Seine Kleider waren zerfetzt. Er war vielleicht 19 oder 20 Jahre alt. Als er näher kam, sah ich seine Füße. Ich sah etwas, das ich nicht vergessen werde, solange ich lebe … Es vergeht kaum ein Tag, an dem ich mich nicht an den Jungen erinnere, der mir direkt aus der Sonne entgegenkam. Was sah ich? Seine Füße. Er hatte Schuhe auf seine Füße gemalt. Mit Hilfe von Erdfarben hatte er bis zuletzt seine Würde bewahrt …" Mankell sieht, „daß er trotz allen Elends ein Mensch mit intakter Würde war".

Dieses würdevolle Abschiednehmen erkennt der Leser in allem, was in den „Erinnerungen" zu lesen ist. Großes Leid, tiefer Schmerz – aber aufgeschrieben, damit die Kinder wissen, woher sie kommen, wie alles gekommen ist und wie somit Zukunft möglich ist.

Das eine ist es, zu wissen wie AIDS „funktioniert", etwas ganz anderes ist es, sich einzulassen auf dieses furchtbare Kapitel afrikanischer Realität und zu erfahren, wie Menschen trotz allen Leids überleben können.

Ein wunderbares Zeichen der Hoffnung steht am Ende. Aida hat eine Mangopflanze in die Erde gesetzt: „Umgeben von Tod und Angst hatte sie ihren Mangoschößling in die Erde gepflanzt, als Verteidigung für das, was lebendig war, für das, was wuchs."

Mankell schließt damit, indem er den Leser direkt anspricht: „Wir sind es, die entscheiden, niemand sonst. Darüber, wie diese Kraftprobe zwischen der Mangopflanze und dem Sarg … ausgehen wird. Nichts ist entschieden. Und noch ist es für nichts zu spät."

Die erschreckenden Zahlen an AIDS-Waisen aus Uganda, mehr als zwei Millionen Kinder leben ohne Vater oder Mutter oder ohne beide, zeigen das Elend auf, unter dem dieser Kontinent in Teilen zu leiden hat. „Plan International Deutschland“ sorgt sich um diese Waisen, sorgt sich auch darum, das Leben der Erkrankten „zu verlängern, zu erhalten und den zurückbleibenden Kindern eine Zukunftsperspektive zu geben.“ Angefügt wird ein Memory Book, das alle Lebensstationen einer erkrankten Mutter, die ihrem Kind ihre eigene Kindheit aufschreibt, alle Entwicklungsstufen des Kindes festhält und die Verwandten erwähnt. Sie erzählt aus ihrem Leben, von ihrer Krankheit, wie sie ihre Freizeit verbringt und schließt mit Gedanken über das Leben und woran sie glaubt. Bis zu ihrem letzten Tag lebt sie aus einem tiefen Glauben an Gott, ein Erinnerungsbuch, wie es unter den gegebenen Umständen nicht zu erwarten war.

Das Buch schließt mit einem Aufsatz der Bundesministerin für Gesundheit und Soziale Sicherung, Ulla Schmidt. Hier erfahren wir, dass in zwanzig Jahren bereits 22 Millionen Menschen an dieser Krankheit gestorben sind. Infiziert haben sich weltweit 40Millionen Menschen. Fast 70 % aller HIV/AIDS-Fälle kommen in Afrika südlich der Sahara vor! „Sorglosen Individualismus, der die Not anderer Menschen nicht sehen will, dürfen wir uns nicht leisten.“ Ulla Schmidt hat Recht: „Wer die Erfüllung der eigenen Bedürfnisse zum obersten Leitprinzip erklärt, übersieht, daß er selbst einmal in Lebenslagen geraten kann, in denen er über jede Hilfe von anderen froh wäre.“

Dieses Taschenbuch sollte Pflichtlektüre werden, auch in Schulklassen. ◀◀

Das deutsch-französische Geschichtsbuch, das sich Schüler wünschten

Stephan Schneider

Peter Geiss, Guillaume Le Quintrec u. a. (Hrsg.): Histoire/Geschichte, L'Europe et le monde depuis 1945, Manuel d'Histoire franco-allemand, Terminales L/ES/S
Nathan/Klett 2006, 335 S., ISBN 3-12-416520-9, € 26,–

Die Besprechung umfasst eigentlich zwei Bücher gleichzeitig: eins, das in der Sprache des Nachbarn – des Franzosen – geschrieben ist, und das andere eben in deutscher Sprache. Ich hatte das französische Lehrbuch („manuel“) zuerst vorliegen, weswegen ich mich hauptsächlich darauf beziehe. Es handelt sich um ein französisches Geschichtsbuch (Europa von 1945 bis heute) für die Abschlussklasse („terminales“) der französischen Oberstufe („lycée“) und ist aus dem Grund natürlich bestens geeignet für die Abiturienten unserer bilingualen Gymnasien mit Abi/bac. Zwei weitere Bände für die darunter liegenden Klassen („classes de première“ und „classes de seconde“, entsprechend unseren 12. und 11. Jahrgängen, bzw. 11 und 10 bei frühem Abitur) werden folgen mit den Themen „Französische Revolution bis Ende des 2. Weltkrieges“ und „Antike bis zur Französischen Revolution“. In letzterem wird natürlich Charlemagne / Karl dem Großen ein umfangreicheres Kapitel gewidmet werden, umfasste sein Reich doch den Großteil Frankreichs und Deutschlands in den heutigen Grenzen.

Die Verwirklichung dieser deutsch-französischen Gemeinschaftsarbeit der Verlage Klett und Nathan verdanken wir dem Wunsch des Jugendparlamentes mit Vertretern beider Nationen, die im Januar 2003 der 40-Jahr-Feier des Elysée-Vertrages (Vertrag zur deutsch-französischen Zusammenarbeit, unterzeichnet von Adenauer und de Gaulle) in Berlin beiwohnten.

Der Band im DIN A4-Format ist in 17 Kapitel gegliedert, dabei thematisch in fünf Teile unterteilt, die die Nachkriegsgeschichte also nicht nur chronologisch wiedergeben: Während „partie 1“ bis „partie 3“ den außenpolitischen Weg Deutschlands, Frankreichs und Europas nach 1945 im internationalen Kräftespiel bis 1989 in einer bipolaren, danach bis heute in einer globalisierten Welt nachzeichnen, befasst sich der 4. Teil mit den allgemeinen wirtschaftlichen Veränderungen für diesen gesamten Zeitraum und Teil 5 beleuchtet eingehend das deutsch-französische Verhältnis auf immerhin 80 Seiten.

Dem Abdruck aus „Le Figaro“ (5.6.2006) im Juniheft von „Revue de la Presse“ entnahm ich, dass das deutsch-französische Autorenteam paradoxerweise weniger Schwierigkeiten bei der Abstimmung zu Themen im Zusammenhang mit dem 2. Weltkrieg hatte, wohl aber z. B. bei der Darstellung des Verhältnisses europäischer Staaten zu den USA in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die französischen Historiker fanden die deutschen Kollegen insgesamt zu amerikafreundlich, umgekehrt erschienen die Franzosen den USA gegenüber als zu kritisch und ablehnend. Neben diesen weltanschaulichen Fragen stellten Gewichtung und Methodenfragen weitere Stolpersteine dar. Für die Franzosen hat das Kapitel DDR und Wiedervereinigung z. B. einen geringeren Stellenwert als für uns, bei der Entkolonialisierung ist es umgekehrt. Pädagogisch-didaktisch mussten über Textauswahl (Quellen oder darstellende Texte) und deren Aufbereitung (Ar-

beitsaufträge oder Fragen) entschieden werden, wozu es diesseits und jenseits der Grenze immer unterschiedliche Konzepte gab und geben wird.

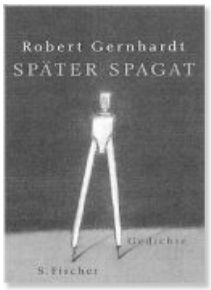
Ein flüchtiges Durchblättern des vorliegenden Gemeinschaftswerkes reicht schon aus, um den wesentlichsten Unterschied zu unseren typischen deutschen Geschichtsbüchern festzustellen: Hier wird Geschichte bunt und damit auch für „Geschichtsmuffel" ansprechender. Die Beschreibung einer willkürlich ausgewählten Doppelseite (Kap. 9, Thema: Einführung des Euro, S. 156 f.) mag zur Erläuterung meiner Behauptung dienen, dass in der heutigen Zeit die gute Aufbereitung eines Themas zu seiner Rezeption unabdingbar ist. Das überdimensionale Euro-Logo zieht die Aufmerksamkeit unter einem knapp gehaltenen Darstellungstext automatisch auf sich. Eine farblich unterlegte Chronologie der Entstehungsgeschichte der europäischen Währung daneben wird kontrastiv aufgelockert durch eine Karikatur, die das Festhalten der Briten an ihrem £ humoristisch deutet. Die gegenüberliegende Seite zeigt in einem selbst erklärenden Balkendiagramm, dass der Euro für den Dollar weltwirtschaftlich gesehen einen Rivalen darstellt, obwohl er für den Konsumenten auch Nachteile mit sich bringt (Abdruck der Titelseite des „Focus" 21/2002, Stichwort „Teuro", wobei den Franzosen das Wortspiel mit „Euro" / „teuer" = cher, coûteux in einer Bildunterschrift erläutert wird). Daneben erscheint in einem auch wieder farblich unterlegten Kasten ein Auszug aus Chiracs Neujahrsrede 2001/02, in der er seinen Landsleuten den Euro als historisches Ereignis präsentiert. (Diese Rede ist in der deutschen Ausgabe natürlich in der Übersetzung abgedruckt.) Und wie es sich für ein Schulbuch gehört, befinden sich – in der unteren rechten Ecke – in einem weiteren Kasten (Farbe fahlgrün, für die Schüler Signalfarbe für ihre „pistes de travail" = Arbeitsimpulse) sechs Fragen zu dieser Doppelseite. Darunter sind reine Überprüfungsfragen zum Verständnis der dargebotenen Quellen („Expliquez …!"), fordern aber auch zu weiteren Nachforschungen auf („Pourquoi … ?").

Am Schluss des Bandes werden den Schülern methodische Hilfen für Textverständnis, Karteninterpretation, Auslegung von Statistiken in unterschiedlicher graphischer Darbietung, Analyse von Karikaturen, schriftliche Ausarbeitung („composition") einer gestellten Aufgabe, Realisierung eines umfassenderen Projekts und dessen Vorstellung vor einem Publikum gegeben. Es schließen sich die Biographie bedeutender Personen in Form einer Photogalerie und ein aufschlussreicher Begriffserklärungsteil („lexique") an, der auch Abkürzungen beinhaltet (So lernt man, dass meistens Rückwärtslesen hilft: z. B. bedeutet die französische Abkürzung „IDS" = „Initiative de défense stratégique" nichts anderes als das „SDI" Reagans.)

Vorläufig liegt nur dem französischen Band eine CD-ROM bei, die dem Schüler die Vorbereitung auf sein Bac (= Abi) erleichtern soll. Er kann sich Prüfungsaufgaben (im pdf-Format) auf seinen PC laden, ausdrucken und sie bearbeiten. Einige Aufgaben sind nicht nur mit Lösungsvorschlägen, sondern auch mit schrittweisen Hilfen zur korrekten Beantwortung versehen.

Ob für meinen Geschichts- oder Französischunterricht, „Le premier manuel d'Histoire franco-allemand" wird einen bevorzugten Platz in Griffweite neben meinem Schreibtisch bekommen.

Und was das übergeordnete Ziel anbelangt, das die Initiatoren wahrscheinlich eher im Auge hatten, möchte ich als einer der frühen Abiturienten einer Europaschule ohne zu übertreiben von einer Weltpremiere sprechen, dass es nämlich zwei Nationen, die sich in der Vergangenheit als „Erbfeinde" sahen und sich mehrfach erbarmungslos bekriegten, gelungen ist, ein gemeinsames Unterrichtswerk für ihre Jugend zu verwirklichen. ◀◀



Ein letzter Spagat

Andreas Weber

Robert Gernhardt: Später Spagat. Gedichte
Fischer 2006, 121 S., ISBN 3-10-025509-7, € 14,90

Mit Robert Gernhardt ist im letzten Jahr nicht nur ein Satiriker, Maler und Komiker gestorben, sondern auch ein deutscher Lyriker verstummt, dessen Bedeutung in der Öffentlichkeit noch allzu häufig unterschätzt wird, weil das Dichten nicht sein einziges Talent war. Da bleibt dann bei manchem eher die Erinnerung an den „Ghostwriter" von Otto oder den Mitbegründer der „Neuen Frankfurter Schule" als die Wertschätzung des Verfassers zahlreicher Gedichtbände. Zu Unrecht wie auch Gernhardts letzter Gedichtband noch einmal beweist.

Die Aufteilung seines letzten Gedichtbandes „Letzter Spagat" ist biographisches Programm: die Unterscheidung zwischen „Stand- und Spielbein" nicht dem „Deutschen Sommermärchen", sondern einem Lebenswerk als literarischem Grenzgang zwischen Komik und Emst geschuldet. Dass er diese Kategorien in seiner lyrischen Textproduktion hinterfragt und unterläuft, macht den Reiz vieler seiner Schöp-

fungen aus. Seine einfache, aber provozierende These lautet, dass alle Gedichte in je unterschiedlicher Weise komisch sind. Für Robert Gernhardt war gerade die handwerkliche Seite des „Verseschmiedens“ der Garant des Vergnügens, weil das „Einlassen auf das uralte Regel- und Reimspiel … per se komisch“ (Gernhardt) ist. In einer vielfach recht traditionellen Weise sind ihm Metrik, Rhythmus und Endreim Möglichkeit seine alltäglichen Empfindungen und Gedanken zu präsentieren. Eines seiner letzten Gedichte zeigt diese Magie des Reimes noch in ironischer Brechung (S. 43):

„Abschied

Ich könnte mir vorstelln, / mich so zu empfehlen:
Die Zeit. Ich will sie euch / nicht länger stehlen.
Den Raum. Ich will ihn euch / nicht länger rauben.
Den Stuß. Ich will ihn euch / nicht länger glauben.
Das Ohr. Ich will es euch / nicht länger leihen.
Das Aug. Ich will es euch / nicht länger weihen.
Das Hirn. Ich will es euch / nicht länger mieten.
Die Stirn. Ich will sie euch / nicht länger bieten.
Das Herz. Ich will es euch / nicht länger borgen.
Den Rest? Den müsst ihr / schon selbst entsorgen.“

Noch stärker als in dem Gedichtzyklus „Die K-Gedichte“ ist die Auseinandersetzung mit der Krebskrankheit, die Erfahrung des körperlichen Verfalles und die Auseinandersetzung mit dem Tod, Thema des ersten Teiles. Nein, das ist nicht heiter, aber selbst in der quälend genauen Beschreibung der Krankheit zeigt sich die lebensbejahende Aufforderung zum carpe diem.

Die Leser, die den Nonsensedichter Gernhardt mögen, kommen eher im zweiten Teil auf ihre Kosten. Parodie und Travestie, die altbekannten Tiergedichte sowie nicht zuletzt Fußballgedichte zeigen nochmals wie in einem historischen Längsschnitt die Bandbreite von Robert Gernhardts Lyrik. Für den Erstleser eine spannende Einführung, für den vertrauten Leser eine Zeitreise mit vielen bekannten Motiven.

Als Appetithappen ein „Akrostichon-Sonett“ aus gegebenem Anlass (S. 110):

„Wir Weltmeister

Warum wir Deutschen die WM gewinnen?
Ist doch so klar wie Brühe von Klößen!
Rings staunt die Welt ob unser Fußballgrößen
– Wer nennt die Namen all? Mit wem beginnen?

Erlaßt es mir die Spieler aufzuzählen!
Letztendlich gibt sich keiner jemals Blößen,
Trotzt jeder sowohl Haken wie auch Ösen,
Macht es die Fülle schwer, die Besten auszuwählen.

Erspart mir diese Qual! Was sind schon Fakten?
Ich halte nichts davon, mit names zu droppen,
Säng’ ich von einzelnen, ich müsste klügeln:

„Team“ war schon immer Trumpf, wenn wir „es“
packten.
Es wird’s auch diesmal schaffen. Nicht zu stoppen,
Rauscht es von Spiel zu Spiel auf Siegers Flügeln.“

Schön, dass wir heute – ein Jahr später – die Spielernamen kennen, traurig, dass wir auf weitere Fußsonette wie diese auf immer verzichten müssen. ◀◀

Die Fackel weiter tragen

Andreas Weber

Robert Gernhardt: Reim und Zeit. Gedichte
Reclam 2005, 175 S., ISBN 3-15008652-3, € 4,–

Dass Robert Gernhardt ein lohnender Autor im Unterricht auch einer Auslandschule sein kann, ist vielleicht nicht von vornherein einsichtig. Es kann aber leicht mit einem schmalen Reclambändchen erprobt werden, das selbst im Klassensatz noch ins Handgepäck passt. Der Band „Reim und Zeit“ wurde 2005 zwar erheblich erweitert, gibt aber einen schönen Überblick über die Lyrik eines modernen „Klassikers“.

Gernhardts’ Bekenntnis zum Altmeisterlichen seiner Zunft, sein Respekt vor den formalen Regeln lyrischen Schaffens, sind zusammen mit seinen lakonisch-ironischen Aussagen für Lernende Motivation („Aha, wie witzig!“) und Modell („Ah, so hat er das gemacht!“). Der Autor selbst hat Schule als Vermittlungsinstanz sehr ernst genommen, bezeichnenderweise fand seine letzte Lesung in einer Schulaula statt (als Audio-CD „Spaßmacher – Ernstmacher“ bei Langen/Müller 2006, € 16,95). Die Anerkennung des Regelwerkes als „Widerstand und Wegweiser“ (S. 165), seine Kritik an modernen Lyrikern, die ihm wie Jongleure erscheinen, „die sich von den Kugeln befreien“ (ebenda) gibt im Klassenraum die Chance, die Machart eines traditionell gebauten Gedichtes zu erkennen, gleichwohl aktuellste Inhalte zu behandeln. Auch die kurze Form, so erläutert Gernhardt an anderer Stelle müsste Schülerinnen und Schülern des Videoclipzeitalters grundsätzlich liegen. Da die Imitation, das

parodistische Nachahmen bei Gernhardt eine große Rolle spielt, kann man Lernende auch zu Eigenproduktionen bewegen. Last not least holt Gernhardt die Lyrik auf eine alltägliche Ebene herunter, bricht mit allzu hohen Erwartungen und gängigen Konventionen. Diesen Überraschungseffekt kann man sich im Unterricht zunutze machen.

Das simple Rezept für gelungene Gedichte verrät er in diesem Sammelband mit einem augenzwinkernden Sinnspruch à la Brecht (S. 151).

„Als er gefragt wurde, wie ein gutes Gedicht beschaffen sein sollte:
Gut gefühlt
Gut gefügt
Gut gedacht
Gut gemacht."

Im Folgenden sollen einige praktische Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Gernhardt-Gedichte im Unterricht erarbeitet werden können. Gute Erfahrungen habe ich im Unterricht z. B. mit Beispielen gemacht, die ich der Rubrik Endreimverweigerer zurechne (S. 13).

„Bekenntnis

Ich leide an Versagensangst,
besonders, wenn ich dichte.
Die Angst, die machte mir bereits
Manch schönen Reim zuschanden."

Die Technik scheint simpel, Inhalt und Reim passen nicht zusammen, das erzeugt Fallhöhe, weil der mögliche Reim der Aussage widerspricht. Im Gedicht „Lob des Lebens" (S. 135) können Leser dies Verfahren selbst ausprobieren.

„Dichter und Propheten priesen's
Und sie hatten ja so recht:
Wie ihr es auch nehmt, das Leben,
immer, immer …

So hinan denn ! Hoch und höher!
Folgt nun treulich eurem Herz,
Bis am ewigschönen Ziele
Euch erwarten …"

Das Nachdenken über den Reim als Evidenzerweis lässt sich hier kaum vermeiden, oder? Auch das Nachahmen, das Imitieren kann anhand von einfachen Strukturen versucht werden. Das Schülerbeispiel:

„Paulus schrieb an die Navajo:
Man isst Oblate nicht mit Mayo."

steht ja den Originalversen (S. 18)

„Paulus schrieb an die Apatschen:
Ihr sollt nicht nach der Predigt klatschen."

nichts nach, oder?

Dem Toscana-Deutschen Gernhardt sind immer wieder Gedichte gelungen, die sich mit der fremden Heimat, dem Fern- und Heimweh beschäftigen. Selbstkritisch wird der naive Blick dabei karikiert, das Vorurteil hinterfragt. Auch das könnten, wie das folgende Gedicht (S. 54) lohnende Anlässe sein, sich mit Selbst- und Fremdbild auseinander zu setzen.

„Deutscher im Ausland

Ach nein, ich bin keiner von denen, die kreischend, / das breite Gesäß in den Korbsessel donnern, / mit lautem Organ „Bringse birra" verlangen / und dann damit prahlen, wie hart doch die Mark sei.

Ach ja, ich bin einer von jenen, die leidend / verkniffenen Arschs am Prosecco-Kelch nippen, / stets in der Furcht, es könnte jemand denken: / Der da! Gehört nicht auch der da zu denen?"

Die Befürchtungen dieses lyrischen Ichs beschleichen Auslandlehrer sicherlich öfter, sind sie doch qua Amt Repräsentanten ihres Landes. Dass zu dieser deutschen Kultur auch Gedichte eines so selbstkritischen Autors gehören, lässt uns als Leser aber hoffen. ◀◀

Peter M. Steiner

Antwort auf die Rezension „Ein echter Leitfaden?", von Herrn Jens Drummer, Deutsche Lehrer im Ausland, Heft 3/2006 S. 240

zu: Steiner, Peter M. (2006): Effektiv arbeiten mit dem Internet. Einführung Internet Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 152 S., ISBN 3-534-18404-1, Buchhandelspreis € 14,90

Es soll und wird hier keineswegs beklagt werden, dass Herrn Drummer das rezensierte Buch offenkundig missfällt. Der Rezensent kann und soll dazu seine *Meinung* sagen, wie er möchte, das ist sein gutes Recht. Aber wer kritisiert, insbesondere wer geradezu vernichtet, sollte den inkriminierten Gegenstand auch kennen.

Schon das Vorzeichen, unter das Herr Drummer seine Kritik setzt, ist jedoch sachlich schlicht falsch: Das Buch ist mitnichten „eine Anleitung für die Arbeit von Geisteswissenschaftlern […] im Internet zu schreiben" – sondern als „Einführung" und „Wegweiser" für Studierende der Geisteswissenschaften gedacht, insbesondere für den sinnvollen Umgang mit dem flüchtigen Medium Internet. Die Recherche, aber auch auf die *Nutzung* des Internet als Kommunikations- und Lehr-/Lernmittel, als Hilfsinstrument für das Abfassen von wissenschaftlichen Arbeiten

und die damit verbundenen rechtlichen Aspekte werden u. a. behandelt.

Herr Drummer baut sich in seiner Rezension einen Popanz auf, den er sich zurichtet, um ihn dann um so leichter abzuqualifizieren. Er kritisiert, dass das Buch keinen „‚roten Faden'" erkennen lasse und es daher kein „echter Leitfaden" für „die Arbeit *im* Internet" (Hervorhebung Verf.) sein könne. Der ausdrückliche Anspruch des Buches war es dagegen, darauf hinzuweisen, wie „Wissenswertes von Unwichtigem" unterschieden und aus der Flut von Information herausgefiltert werden könne, die mit dem Internet gegeben sei. Gravierender noch ist, dass Herr Drummer schreibt: „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 [verfügbare*n*, Verf.] Lerninhalten wird an keiner Stelle erwähnt."

Dagegen ist festzustellen, dass auf S. 35 des Buches der Ausdruck „E-Learning" ausführlich erläutert und natürlich u. a. auch auf Datenträger-basierte Lernmöglichkeiten hingewiesen wird, nicht nur auf „WBT", also Lernen mit Hilfe des Internet. Verf. schreibt: „Dabei muss auch noch unterschieden werden, ob Lehrangebote gemacht werden, die ausdrücklich für das Selbststudium gedacht sind oder von Fachpersonal betreut werden, oft in Verbindung mit Präsenzveranstaltungen, also so genanntes Blended Learning (‚gemischtes Lernen')."

Die gelungenen Mischungen zwischen persönlicher Anwesenheit und Lernen mit Hilfe des Internet an der Fernuni Hagen und etwa dem „Blended Learning"-Angebot der Universität Hamburg („Dabei werden Präsenzveranstaltungen des Seminarbetriebs mit virtuellen Kurselementen ergänzt.") werden extra hervorgehoben (S. 37–39). Verf. weist zudem auf die fundamentale Kritik an der Computer-vermittelten Kommunikation hin (S. 34 f.).

Schließlich und letztlich aber unterschlägt Herr Drummer schlicht, dass Verf. ausdrücklich die Meinung vertritt, dass E-Learning „kein Ersatz für Präsenzunterricht" sein könne, sondern zu den „Qualitätsmerkmalen des E-Learning" zählt: „Methodisch und didaktisch muss das Angebot auf einem nachvollziehbaren Konzept aufbauen […]. Schließlich werden gute E-Learning-Angebote durch geschultes Personal betreut, d. h. die Lerner werden nicht alleine gelassen." (S. 40) Weitere Beispiele des falschen sachlichen Bezugs dieser Kritik erübrigen sich.

Fazit: Wer sich von der Rezension Herrn Drummers eine sachliche und informative Auseinandersetzung mit einem Buch erwartet, in das viel Mühe und Sorgfalt von Autor und Verlag eingeflossen sind, wird gründlich in die Irre geführt. Herr Drummer scheint es offenbar nicht für notwendig gehalten zu haben, das Buch vor seinem Verriss auch zu lesen, obwohl ihm der Einführungstext ja viel zu kurz geriet. Insofern wendet sich der ironische „Respekt" des Rezensenten gegenüber dem Verfasser des Buches, der mit seiner Arbeit eine viel zu große Herausforderung angenommen habe, gegen Herrn Drummer selbst: eine gelungene Rezension abzuliefern, scheint eine Herausforderung zu sein, der nicht jeder gewachsen ist.

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)

WARNUNG!

Beim Starten und Landen werden wir Passagiere aufgefordert, unsere Handys auszuschalten, denn diese könnten angeblich die Instrumentengenauigkeit im Cockpit beeinträchtigen. Alles Schwindel! Der Grund ist ein ganz anderer: Wir Passagiere sollen bei Start- und Landemanöver nicht zufälligerweise auf den Frequenzen 119,700 bis 123,200 MHz den Sprechfunkverkehr zwischen Pilotenkanzel und Tower mitverfolgen können.

Nur weiterlesen, wenn Sie absolut keine Flugangst kennen, was man da so alles aufschnappen kann, während man sich in Sicherheit wähnt.

TOWER: Lufthansa 893, check for workers on the taxiway.
PILOT: Roger … *(nach kurzer Pause)* … We've checked the workers, they are all working.

TOWER: Delta Bravo Charlie, ist Ihr Squawk wirklich sieben-null-vier-sechs ?
PILOT: Positiv, warum?
TOWER: Dann schicke ich Ihnen einen Bagger zu Hilfe. Sie haben eine angezeigte Höhe von minus neunzig Fuß.

PILOT: Tower, da brennt ein Runway-light.
TOWER: Ich hoffe, da brennen viele!
PILOT: Sorry, ich meine, es qualmt.

Tower: Delta Mike Zulu, after landing cleared to taxi Alpha 7, Alpha 5, Whiskey 2, Delta 1 and Oscar 2.
PILOT: Wo ist denn das, wir kennen uns hier noch nicht so aus .
TOWER: Das macht nichts. Ich bin auch erst seit zwei Tagen hier.

PILOT: This is Lufthansa 741. Please give me a rough timecheck.
TOWER: It's Tuesday, Sir.

PILOT: Condor 471, gibt's hier keinen Follow-me?
TOWER: Negativ. Sehen Sie mal zu, wie Sie alleine zum Gate 10 kommen.

TOWER: Höhe und Position?
PILOT: Also, ich bin 1,80 und sitze ganz vorne links.

PILOT: Bratislava tower, this is Oscar Oscar Kilo established ILS 16.
TOWER: Oscar Oscar Kilo. Guten Tag. Cleared to land 16, wind calm and by the way: this is Vienna tower.
PILOT: *(Nach einer Pause)* Bratislava tower, Oscar Oscar Kilo passed the outer marker.
TOWER: Oscar Oscar Kilo, roger, but once more: you are approaching Vienna.
PILOT: *(Wieder nach einer Pause)* Confirm, this is NOT Bratislava ?
TOWER: You can believe me, this is Vienna.
PILOT: *(Nach einer noch längeren Pause)* But why ? We want to go to Bratislava, not to Vienna !
TOWER: Oscar Oscar Kilo, roger. Discontinue approach, turn left 030 and climb to 5000 feet, vectors to Bratislava.

TOWER: LH 8610 cleared for take-off.
PILOT: *(LH 8610)* Wir sind doch noch gar nicht gelandet !
TOWER: Ja, wer steht denn da sonst auf der 26 south ?
PILOT: *(LH 8801)* Lufthansa 8801.
TOWER: Na ja, dann seid ihr cleared for take-off.

TOWER: Phantom-formation crossing our control-zone without clearance, state your callsign!!
PILOT: I'm not silly …

Die Redaktion wünscht allen Kolleginnen und Kollegen starke Nerven auf ihren Heimatflügen!

Das neue Deutschmobil

Das erfolgreiche Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache
für Kinder und Jugendliche ohne Vorkenntnisse

Band 1 (A1)
Lehrbuch 978-3-12-676100-0
Arbeitsbuch 978-3-12-676101-7

Band 2 (A2)
Lehrbuch 978-3-12-676120-8
Arbeitsbuch 978-3-12-676121-5

Band 3 (B1)
Lehrbuch 978-3-12-676140-6
Arbeitsbuch 978-3-12-676141-3

- Optimales Vorbereiten und Unterrichten
- Einfach zu selbstständigem Lernen anregen
- Auch Grammatik altersgerecht und spielerisch vermitteln

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen

Gerne beraten wir Sie zur Einführung auch persönlich!

Bestellungen richten Sie bitte an jede Buchhandlung oder an:
Klett Kundenservice, Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart, Deutschland
Tel.: + 49 711 66 72-13 33, Fax + 49 711 66 72-20 80
E-Mail: contact@klett.de www.klett.de

Klett

Nr. 2 | 54. Jahrgang · Mai 2007

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt: Musische Fächer an deutschen Auslandsschulen

Die Geburtsstunde der Zentralstelle

Deutsche Schule Teheran: Vier Ehemalige erinnern sich

Deutsche Lehrer im Ausland

54. Jahrgang – Mai 2007

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:
Stephan SCHNEIDER
Valdenairering 102
D–54329 Konz
Tel./Fax (0 65 01) 1 22 25
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 × 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 erbeten an:
Dr. Dieter ALLGAIER
Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Tel. (0 61 01) 58 28 97, Fax 00 49 - 61 01 - 58 27 33
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:
Bilder von der Kunstarbeit in der DS Las Palmas (im Uhrzeigersinn: Kunstunterricht, Keramikarbeiten, Kunst-Arbeit im Freien, moderner „Don Quixote“) (Fotos: Liane Deffert, Trier)

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. (0 62 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 Auslandsschulen
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

Johannes GEISLER, Referent des Vorstandes
Emser Str. 282 a, D–56076 Koblenz
Tel. (02 61) 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 (0 65 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,–**
Programmlehrkräfte	**€ 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).

ISSN 0724–5343

INHALT 2/2007

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 126
28. Hauptversammlung in Stralsund 128
Warum nach Stralsund? ▪ *Johannes Geisler* 129
Anträge des Vorstandes zur Satzungsänderung 130

VERBAND

Leben und Werk von Ilija Trojanow, Festredner auf der Hauptversammlung in Stralsund ▪ *Annemarie Berger* 133
Herbsttreffen der Regionalgruppe Nordwest ▪ *Borchard Meyer-Renschhausen* 142
Infomationen des Rechts- und Sozialreferates: Auslandskranken-/Rechtsschutzversicherung ▪ *Lothar Rheinberger* 143
Persönliche Nachrichten 144
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 145

AUSLANDSSCHULWESEN

Anmerkungen zu den „Gründerjahren“ der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ▪ *Hans Lubos* 147

SCHWERPUNKT

Kunst unter Palmen – Bildende Kunst an der Deutschen Schule Las Palmas, Gran Canaria ▪ *Liane Deffert* 150
Bildende Kunst an der Deutschen Schule Athen ▪ *Ulla Kost* 156
Meine Erfahrungen in der Musik ▪ *Yanira Sanchez Perez* 159

EUROPA / AMERIKA / AFRIKA

Deutschsprachiges Schülertheater in Rumänien ▪ *Karl-Ernst Friederich* 161
Die Welt zu Gast im BBZ – Instituto Ballester ▪ *Ingo Winter* 163
Bericht über meinen Deutschland-Aufenthalt ▪ *Portia Zamandosi Cele* 165

ASIEN

Religionsunterricht am Persischen Golf ▪ *Karl Jacobi* 168
Mädchen erobern die Schule zurück – Bildungshunger in Afghanistan ▪ *Paul Schwarz* 172
Dialog der Kulturen – Das Eigene im Fremden entdecken. Ein Projekt der GGS Hennef und des 6. Gymnasiums Krasnojarsk ▪ *Heike Lawin* 174

UNTERRICHT

Was ist eine gute Grundschule? ▪ *Manfred Bönsch* 179

AUS DER PRAXIS – FÜR DIE PRAXIS

Walle, walle manche Schritte – Der *Zauberlehrling* im Unterricht ▪ *Rainer E. Wicke* 184

VERSCHIEDENES

Die Folgen der Islamischen Revolution für Schüler der Deutschen Schule Teheran ▪ *Manfred Egenhoff, Kambiz Darabi, Gita Banihashemi, Farid Seddighi* 192
Über Erziehung und Bildung an der Deutschen Schule Teheran ▪ *Monika Alamdar-Niemann* 200

FEUILLETON

Ermutigungen für Heimkehrer ▪ *Reinhard Jung* 206

REZENSIONEN

Wie viel Muttersprache im Fremdsprachenunterricht? ▪ *Günther Miklitz* 210
Ein Beitrag zum gegenseitigen Verständnis von Polen und Deutschen ▪ *Arnold Apweiler* 211
Neuer Band einer bewährten dtv-Serie ▪ *Hartmut Gaigl* 212
Physik kann interessant sein! ▪ *Jens Drummer* 213
Ungentlemanly Warfare! ▪ *Thomas Lother* 214
Unser Freund im Fernen Osten? ▪ *Dieter Allgaier* 215
Mechanismen der Verelendung im Jugendroman ▪ *Werner Beckmöller* 216
Die dunkle Seite einer Stadt und des Lebens ▪ *Manfred Egenhoff* 217
Tote Straße neu belebt ▪ *Günther Fecht* 218
Die Krise der Malkunst im osmanischen Reich ▪ *Manfred Vollmer* 219
Wegweiser zur Schule der Zukunft ▪ *Rainer E. Wicke* 220

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

die Politik hat das Auslandsschulwesen wieder entdeckt. Verfolgt man die Reden unseres Außenministers Frank-Walter Steinmeier, dann findet man immer öfter Passagen, die Hoffnung wecken und Erwartungen stärken, dass die Trendwende endlich vollzogen wird.

In seiner Ansprache anlässlich des Treffens mit Vertretern der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik in Mexiko-Stadt am 17.04.2007 hob Herr Steinmeier mit Stolz hervor, dass vier Mitglieder des mexikanischen Kabinetts ihr Abitur an der Deutschen Schule in Mexiko abgelegt haben und Kabinettssitzungen ein klein wenig Treffen von Ehemaligen der Deutschen Schule seien. Er führte weiter aus, dass enge kulturelle Kontakte Humus sind für andere Bereiche der Kooperation und dass dabei die demnächst sechs deutsch-mexikanischen Schulen eine entscheidende Rolle spielen.

Besser hätte es meiner Meinung nach kein Vertreter des Auslandsschulwesens formulieren können. Am meisten freute mich aber folgender Satz: *„Auf diesem Weg wollen wir weiter gehen, indem wir in diesem Jahr einen* ***besonderen Schwerpunkt*** *auf den Bereich innerhalb der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik legen, der das Bewusstsein einer globalen Verantwortung vielleicht am nachhaltigsten, sicher aber am frühesten zu schärfen vermag: den der Auslandsschulen.“*

Lob kommt in diesem Zusammenhang auch von Ludwig Georg Braun, Präsident des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK). Braun: *„Ich unterstütze die Initiative von Außenminister Steinmeier, aus seinem Etat die Gelder für die deutschen Schulen im Ausland um 25 Prozent auf 222,5 Millionen Euro zu erhöhen. Das ist ein notwendiger Schritt. Die Kürzungen der vergangenen Jahre haben das erfolgreiche System geschwächt. Die Auslandsschulen brauchen nicht weniger, sondern mehr Mittel und vor allem Verlässlichkeit!“*

Viele Jahre lang kam sich der VDLiA vor wie der einsame Rufer in der Wüste. Dass wenigstens ein Teil unserer Forderungen Gehör finden ist ein Grund zum Feiern, und dazu werden wir auch in Stralsund anlässlich unserer bevorstehenden Hauptversammlung Gelegenheit haben.

Zur **28. Hauptversammlung in Stralsund** – ich wiederhole mich an dieser Stelle – seien Sie alle recht herzlich eingeladen. Stralsund und Umgebung ist auch ohne unsere Veranstaltung eine Reise wert, mit unserer Hauptversammlung aber umso mehr. Auf dem Hintergrund der interkulturellen Erziehungsziele der Auslandsschulen haben wir für diese Veranstaltung das Motto: **„Bildung schafft Freunde“** gewählt. Absolventen Deutscher Schulen als „Grenzgänger der Kulturen“ werden hierzu anhand konkreter Lebenswege die Tragfähigkeit der schulischen Arbeit im Ausland aufzeigen.

Ich freue mich ganz besonders, dass wir einen überaus erfolgreichen Autor der neueren deutschen Literatur, Herrn Ilija Trojanow, für den Eröffnungsvortrag gewinnen konnten. Als Schüler der DS Nairobi hat er das Auslandsschulwesen von Innen kennen gelernt und das Sammeln und Darstellen interkultureller Erfahrungen zu seinem literarischen Schwerpunkt gemacht.

Am zweiten Tag unserer Hauptversammlung werden wir am Donnerstag mit einer bunten Palette von Einzelvorträgen unser Tagungsmotto weiter vertiefen und an mehreren Beispielen belegen, wie segensreich die Arbeit der Auslandsschulen ist.

Der Freitag ist der Mitgliederversammlung vorbehalten. Hier werden Anträge beraten, der Vorstand wird seinen Bericht vorlegen und am Ende soll ein neuer Vorstand gewählt werden. Die Mit-

gliederversammlung findet in unserem Tagungshotel, dem Steigenberger Hotel Baltic, statt. Das Beiprogramm bietet u. a. zwei festliche Abendessen und abschließend am Samstag einen Schiffsausflug zur Insel Hiddensee. Natürlich bekommen Sie alle im Mai das in handlichem Format erscheinende Tagungsprogramm, in dem alle Einzelheiten der Hauptversammlung aufgeführt sind.

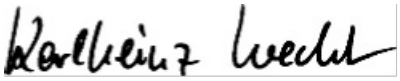
Die Hauptversammlung ist das wichtigste und höchste Entscheidungsgremium unseres Verbandes, bei dem alle relevanten Fragen und Probleme des Auslandsschulwesens und seines größten Berufsverbandes auf den Tisch kommen. Hier besteht die Möglichkeit sich auszutauschen mit zahlreichen Vertretern von Bund und Ländern, der Zentralstelle und vielen engagierten, begeisterten Lehrkräften des Auslandsschulwesens, wichtige Gespräche zu führen und Kontakte zu knüpfen. Hier können Sie vielleicht die wichtigsten Gespräche Ihres beruflichen Lebens führen.

Auf der Homepage des Verbandes können Sie sich bereits jetzt schon **online anmelden** und alle wesentlichen Details über das Tagungshotel und dessen Sonderkonditionen für Sie als Verbandsmitglied erfahren. Bitte beachten Sie, dass Sie sich wegen der Übernachtungen selbst anmelden müssen, denn für die Buchung sind Sie selber verantwortlich. Wir sorgen für ein abwechslungsreiches Programm, interessante Gäste und das bekannt angenehme Ambiente, denn wir tagen in den Ferien, in denen wir nicht nur konzentriert arbeiten, sondern auch einmal entspannen und feiern wollen.

Wir freuen uns auf Sie im August 2007 in Stralsund!

Bevor ich schließe, möchte ich Ihnen noch eine gute Nachricht mitteilen, die mir Herr Jorge Pulido, der Vorsitzende des Weltverbandes der Deutschen Auslandsschulen (WDA), vor wenigen Tagen zukommen ließ. Der WDA hat mit Frau Dr. Anja Nußbaum in der Nachfolge von Gerhard Gauf eine neue Geschäftsführerin. Der VDLiA wünscht Frau Dr. Nußbaum viel Erfolg und Fortune bei ihrer neuen Aufgabe und ich persönlich freue mich schon sehr auf die Zusammenarbeit mit der neuen Geschäftsführerin des WDA.

Herzlichst
Ihr



An alle Mitglieder

Die Finanzen des Verbandes könnten auch dieses Jahr besser sein, wenn alle Mitglieder ihre neuen Bankverbindungen dem Schatzmeister sofort mitgeteilt hätten!

Helfen Sie in Zukunft die unnötigen Ausgaben zu vermeiden, die durch die sog. Retouren entstehen. Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert, (tiffert@vdlia.de) neben Ihrer neuen E-Mail-Adresse und Ihrer Postanschrift unbedingt auch Veränderungen Ihrer Bankverbindung mit, bevor die Jahresbeiträge fällig werden!

Vielen Dank!

Wichtige Termine

Irrtümlicherweise wurde im letzten Heft als Beginn der 28. Hauptversammlung in Stralsund Montag, der 30.07.2007 angegeben. Regelmäßige Besucher unserer Hauptversammlungen kennen aber inzwischen den traditionellen Ablauf: Während sich der Vorstand bereits am Montag einer solchen Woche an Ort und Stelle einfindet, tagen die Mitglieder der Arbeitskreises aktiver Auslandslehrer (AAA) ab Dienstagnachmittag. Alle anderen Teilnehmer werden am Mittwochnachmittag mit der Rede des Vorsitzenden zur offiziellen Eröffnung begrüßt. So wird es auch in diesem Jahr in Stralsund sein. Notieren Sie sich also bitte:

28. HV des VDLiA in Stralsund von Mittwoch, dem 01.08.2007 bis Samstag, dem 04.08.2007

Und falls Sie es noch nicht wissen:

Die historischen Altstädte Stralsund und Wismar gehören seit fünf Jahren zum UNESCO-Welterbe. Die einmalige Insellage Stralsunds zwischen dem Strelasund und den im 13. Jahrhundert aufgestauten Teichen betont den mittelalterlich geprägten Stadtkern. Neben Lübeck war Stralsund im 14. Jahrhundert die bedeutendste Stadt im gesamten Ostseeraum und wurde 1370 als Ort für die Friedensverhandlungen der Hanse mit Dänemark ausgewählt. Der berühmte „Stralsunder Friede“ bedeutete den Höhepunkt hanseatischer Machtentfaltung (z. B. Wahl des dänischen Königs nur mit Zustimmung der Hanse). Im 17. und 18. Jahrhundert spielten Stralsund und Wismar eine entscheidende Rolle im militärischen Großmachtsystem Schwedens, was das Schwedische Regierungspalais belegt.

Zu Ihrer Erinnerung: unsere Tagungsorte

1. **Historisches Rathaus**
2. **Steigenberger Hotel Baltic (Frankendamm 22, 18439 Stralsund, Tel. 0 38 31 – 20 40, www.stralsund.steigenberger.de)**

Im Tagungshotel Steigenberger Hotel Baltic gibt es für unseren Verband ein begrenztes Kontingent von Zimmern zu ermäßigten Preisen für die Woche der Hauptversammlung (Hochsaison!). Sie können ab sofort unter Berufung auf Ihre Verbandszugehörigkeit Ihre Reservierung vornehmen. *Wer zuerst kommt, mahlt zuerst!*

Ansicht Strelasund

Kampischer Hof

Heiliggeistkloster

Informationen zu Unterkunftsmöglichkeiten erhalten Sie von der Tourismuszentrale der Stadt Stralsund, Postfach 2145, Alter Markt 9, 18439 Stralsund, Tel. 0 38 31 – 2 46 90, info@stralsundtourismus.de, www.stralsund.de

Warum nach Stralsund?

Johannes Geisler

„Ich werde diese Stadt erobern, und sei sie mit goldnen Ketten an den Himmel gebunden!“, so oder ähnlich soll der große Feldherr Wallenstein 1628 während der vergeblichen Belagerung der Stadt ausgerufen haben.

Gott sei Dank! sind diese kriegerischen Zeiten vorbei und nun wäre es an Ihnen, die Stadt friedlich als Tourist zu erobern. Spuren des großen Feldherrn finden sich nicht nur in Straßenbezeichnungen in dieser alten Stadt, sondern auch noch in einigen Wällen als Relikte und in den seit dem Abzug des Erfolglosen 1628 gefeierten Wallensteintagen gleichen der Alte Markt und die anliegenden Straßen einem großen Heerlager.

„Kulturerbe der Welt“ heißt der Titel, den die UNESCO ihr wegen ihrer Bemühungen um den Erhalt der mittelalterlichen Stadtstruktur 2002 verliehen hat. Und wer sie sieht, zweifelt nicht daran, dass dies gerechtfertigt ist, besonders seit sie aus dem Dornröschenschlaf sozialistischer Geruhsamkeit erweckt wurde und sich eifrig bemüht, nicht mehr nur moderne Durchgangsstation für die vielen Urlauber zu sein, die jene vor ihren Toren liegende Perle Rügen besuchen wollen.

„Hansestadt“ ist der ältere Ehrentitel des 1234 auf einer Insel gegründeten Ortes, dessen Stadtbild schon seit dieser Zeit durch die norddeutsche Backsteingotik geprägt wurde. Spuren dieser großen Vergangenheit zeigen sich in den alten Bauwerken; die sich auf den Hafen hin orientierenden Straßenzüge weisen auf die Bedeutung als wichtige Handelsstadt. Der Stralsunder Friede vom 24. Mai 1370 zwischen der Hanse und Dänemark, der Machthöhepunkt der Hanse, zeugt von ihrer Bedeutung als Hansestadt. Schwedische Namen oder Wappen an Häusern bezeugen, dass die Stadt ab dem 17. Jh. in die militärische Machtmühle Schwedens geriet, im Westfälischen Frieden dann endgültig schwedisch wurde und sogar Regierungshauptstadt von Schwedisch-Vorpommern, bis nach französischer Besetzung der Wiener Kongress sie Preußen zusprach. Der Zweite Weltkrieg, besonders der schwere Bombenangriff vom 6. Oktober 1944, und schließlich die sozialistische Periode setzten der Stadt und ihrer baulichen Substanz so stark zu, dass neben Zerstörung der leise Verfall die alte Herrlichkeit seines reichen mittelalterlichen Stadtbildes zu beenden drohte.

Den erworbenen Reichtum spiegeln neben den vielen großräumigen, sehenswerten Kirchen und Klöstern, die öffentlichen Gebäude, viele alte Privathäuser, Paläste oder die etwas bescheideneren Häuser der einfachen Leute. Einen einzigartigen, einheitlichen Komplex bildet die Nikolaikirche mit dem angebauten Rathaus, in dessen „Löwenschem Saal“ unsere Veranstaltung stattfinden wird. Dieses Ensemble stand schon im Zentrum der ersten Stadtgründung und wurde von Fernsehzuschauern unter den schönsten Gebäuden Norddeutschlands zur Nr. 26 gewählt. Die berühmte Kirche, es ist der älteste 1276 erwähnte Kirchenbau, zeigt zwei verschiedene Türme und kräftige Strebepfeiler, das Flair des Löwenschen Saales, so genannt nach einem schwedischen Gouverneur, der seine reiche kulturhistorische Sammlung im frühen 18. Jh. als Grundlage eines Museums der Stadt überließ, ist beeindruckend in seiner mittelalterlichen Schlichtheit und Schönheit. Noch heute tagt das Stadtparlament an dieser historischen Stelle. Dominiert wird das Stadtbild jedoch von der aus dem 14./15. Jahrhundert stammenden St. Marienkirche; mit ihrem 104 m hohen Turm, einer Länge von 96 m im Innenraum bei einer Breite von 41 und einer Innenhöhe von 33 m ist sie eine der größten Backsteinkirchen der Hansezeit. Wie bescheiden wirkt dagegen die Idylle des ehemals dem Franziskaner Orden gehörenden Johannisklosters mit seinen putzigen, kleinen Wohnhäusern in den ruhigen mittelalterlichen Gässchen, mit der Ruine der Kirche und dem größeren Bau, in dem sich das Stadtarchiv befindet. Wer der bescheidenen Pracht religiöser Bauten entsagen will, kann sich an den verspielten Giebeln reicher Bürgerhäuser, kleiner Wohnhäuser oder am Alten Markt am Wulflamhaus schadlos halten. Dies ist mit seinem reich verzierten, hoch aufragenden Giebel ein Beispiel der reichen Kontor- und Lagerhäu-

ser und bezeugt den Reichtum, die Macht und den Stolz der alten Patrizierfamilien.

Noch ein Kloster sollten Sie besuchen: das St. Katharinenkloster. Hier ist das weithin bekannte Deutsche Meeresmuseum untergebracht, ein Juwel in der Stralsunder Museumslandschaft. Vom Seepferdchen bis zum Haifisch tummeln sich in den vielen Becken mit rund 300.000 Liter Seewasser die farbenprächtigsten und formenreichsten Bewohner der sieben Weltmeere. Daneben gibt es das Nautineum mit einem Unterseeforschungslabor und allen möglichen nautischen Geräten und Fischfangutensilien. Der Fächer der Museen bietet noch das Kulturhistorische Museum, das Museum im Remter, die Volkskundeausstellung, die Spielzeugsammlung etc. Aber schauen Sie selbst!

Nach so viel Geschichte und Kultur können Sie auch das moderne Stralsund kennenlernen. Im POLYNeum, dem Brückeninformationszentrum der neuen Rügenbrücke – im September soll sie eröffnet werden und endlich einen staufreien Zugang zur Inselermöglichen –, können Sie die Details der Brückenkonstruktion mit dem 42 m hohen Pylon und seiner Schrägseilkonstruktion für die 600 m über den Ziegeldamm führende Fahrbahn bestaunen. Am Pier des alten Hafens liegt der Dreimaster Gorch Fock I, ein Sinnbild für die Sehnsucht nach den Weltmeeren. Nach so viel Sehenswürdigkeiten zieht es Sie bestimmt mit uns in die still gelegte Brauerei „Zum Alten Fritz“ zum Schlemmen der einheimischen Spezialitäten, zum Essen, zum Trinken, zum Plaudern, zum …, zum …!

Zum abschließenden Höhepunkt führt Sie (Führen wir Sie!) am Samstag die Schifffahrt zur Insel Hiddensee, zum „söte Länneken“. Das „süße Ländchen“ der nun 1.100 Einwohner mit ihren rund 400 Schafen diente zu Beginn des 19. Jh. vielen Künstlern als „Aussteigerziel“. Gerhard Hauptmann, der Literaturnobelpreisträger, lebte auf dem Eiland in der geruhsamen Einsamkeit und notierte begeistert: „Von Tag zu Tag werden wir frischer, heiterer, sorgloser.“ Diese Freude erlebte er während seines Aufenthaltes von 1930 bis 1943 in Kloster in seinem Sommerhaus, dessen Wohn- und Arbeitsräume im Originalzustand besichtigt werden. Der Ort ist nach einem Zisterzienserkloster benannt, es ist das kulturelle Zentrum der Insel, heute ein Seebad, Bauerndorf, ein Feriendomizil, eine Künstlerkolonie. Eine Kutschfahrt, ein Picknick in der Hotelanlage Heiderose, eine kulturelle Besichtigung, ein Spaziergang zum Wahrzeichen der Insel, dem Leuchtturm, gebe Ihnen das, was Hauptmann mit den Worten ausdrückte: „Und so blüht um mich ein Friede.“

Wir laden Sie ein!

Anträge des Vorstandes zur Satzungsänderung für die HV in Stralsund 2007

Zur Satzungsänderung werden folgende Beschlüsse gefasst, deren Begründung durch die Moderatoren des AAA oder der HS nachgeliefert werden.

1. Der AAA und die HV mögen einen zeitgemäßeren Ersatz für den Ausdruck „Obleute“ (SgV, § 4 Abs. 2) finden.
   [Anmerkung der Schriftleitung dazu: Schauen Sie sich zu diesem Punkt die dritte Umschlagseite an …]
2. Alle rein maskulinen Ausdrücke für menschliche Wesen in der SgV für Institutionen und/oder Personen werden auch mit den sinngemäßen weiblichen Begriffen versehen.
3. Die weiteren Änderungen betreffen:
   - § 1 Abs. 5: „Der Verband wird beim Finanzamt Darmstadt (…) als Berufsverband geführt.“ wird ersetzt durch: „… *beim Finanzamt Aurich* …“

- § 5 Abs. 2: „Die ordentliche Mitgliederversammlung tritt in der Regel …“ wird ersetzt durch: „… *findet üblicherweise im Rahmen einer Hauptversammlung statt, die als Bildungskongress organisiert wird. Sie tritt in der Regel alle zwei Jahre zusammen*.“
- § 5 Abs. 4: „Einladungen …“ ebd. Satz 2: „Sie ergehen durch die Verbandszeitschrift: „Der Deutsche Lehrer im Ausland“, ggf. durch eine persönliche schriftliche Einladung an jedes Mitglied.“ wird ergänzt durch den Einschub vor „ggf.“: „… *und über die Internetseite des Verbandes (www.vdlia.de)* …“
- § 6 Abs. 2: „… an einer Europaschule …“ wird ersetzt durch: „… *an einer europäischen Schule* …“
- § 7 Abs. 3: „Der Geschäftsführer ist der stellvertretende Vorsitzende.“ wird ersatzlos gestrichen und die folgende Nummerierung entsprechend geändert.
- § 7 Abs. 6 Satz 1: „Je zwei Vorstandsmitglieder haben gemeinsam Vertretungsbefugnis, davon muss eines der Vorsitzende oder sein Stellvertreter sein.“ wird ersatzlos gestrichen und die folgende Nummerierung entsprechend geändert.
- § 7 Abs. 6: Im Satz 2 „Der Vorsitzende, der Geschäftsführer und der Schatzmeister haben jedoch Alleinvertretungsbefugnis.“ wird das Wort „*jedoch*“ gestrichen.
- § 9 Satz 1: „Die Information der Mitglieder erfolgt durch eine Verbandszeitschrift.“ wird geändert in: „… *erfolgt durch die Verbandszeitschrift ‚Deutsche Lehrer im Ausland‘*“.
- „beschlossen von der Mitgliederversammlung während der 22. Hauptversammlung in Weimar 1995“ wird ersetzt durch: „*beschlossen von der Mitgliederversammlung während der 28. Hauptversammlung in Stralsund 2007*“ ◀◀

Wahl des neuen Vorstandes

Kandidatenvorschläge:

Bis zum 15. März 2007 lagen folgende Kandidatenvorschläge für die zu wählenden Ämter vor:

Für das Amt des Vorsitzenden:
Karlheinz Wecht

Für das Amt des Geschäftsführers / der Geschäftsführerin:
Hannelore Breyer-Rheinberger

Für das Amt des Schatzmeisters:
Wolfgang Tiffert

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

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

Briefwahlscheine an die provisorische Geschäftsstelle:
Lothar Rheinberger
Am Schulwald 31
22844 Norderstedt
Fax: 00 49 – 40 – 52 20 88 32

Besuchen Sie unsere Homepage im Internet: www.vdlia.de!

Wahlschein für die Briefwahl

Vorsitzender: .....

Geschäftsführer: .....

Schatzmeister: .....

Auszug aus der Wahl- und Geschäftsordnung

§ 6 Wahl des Vorstandes

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

An alle Mitglieder

Mitte Mai werden an alle Verbandsmitglieder im In- und Ausland die Unterlagen (Programm, Anmeldekarten) für die 28. Hauptversammlung in Stralsund versandt. Sollten Sie bis Mitte Juni nichts erhalten haben, wenden Sie sich bitte an die provisorische Geschäftsstelle.

Mit freundlichen Grüßen
Karlheinz Wecht

Leben und Werk von Ilija Trojanow, Festredner auf der HV in Stralsund

Annemarie Berger

Ich bin überzeugt, dass ein Geheimnis manchmal mehr ausdrückt als eine Erklärung. Das Geheimnisvolle hat seinen eigenen Erkenntniswert. Erklärungen hingegen sind oft schiefe Verknappungen, Oberflächlichkeiten.

Ilija Trojanow

Schicksal ist das Gefühl, dass man etwas über sich weiß, was sonst keiner weiß. Die Vorstellung, die man selbst von sich hat, wird sich bewahrheiten. Es ist so etwas, das man für sich behalten muss, weil es ein zerbrechliches Gefühl ist, und wenn man es mitteilt, wird es von irgendwem zerstört. Am besten behält man das alles für sich.

Bob Dylan

Ilija Trojanow wurde am 23. August 1965 in Sofia/Bulgarien geboren. 1971 flohen seine Eltern mit ihm über Jugoslawien nach Italien und von da aus nach Deutschland. Das Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, Zirndorf, gewährte ihnen politisches Asyl. Sein Vater ist Ingenieur und bekam 1972 eine Anstellung in Kenia. Dort ging Ilija zunächst ins Kenton College. 1977–1981 lebte er noch einmal in Deutschland und besuchte das Staatliche Landschulheim Marquartstein. Von 1981–1984 lebte er wieder in Kenia und besuchte die Michael-Grzimek-Schule in Nairobi, an der er die Reifeprüfung ablegte.

Nach einem längeren Aufenthalt in Paris nahm er 1985 ein Studium der Rechtswissenschaften und Ethnologie an der Universität München auf, verzichtete jedoch auf einen akademischen Abschluss. Dass er die Stadt der Menschenrechte fluchtartig verlassen hat, glaube ich ihm aufs Wort nach der Schilderung des rassistischen Angriffs auf einen Griot in der Métro-Station Châtelet. An dieser Romanstelle aus *Die Welt ist groß und Rettung lauert überall* (S. 247–250 in der dtv-Ausgabe) steht der engagierte Journalist in den Startlöchern.

1989, mit drei-, vierundzwanzig, gründete er den auf afrikanische Literatur spezialisierten Kyrill und Method-Verlag, seit 1992 Marino-Verlag. Ein Anfänger ohne Kapital, mit viel jugendlichem Mut und dem Bewusstsein, im deutschen Sprachraum fehle das afrikanische Schrifttum. Im franko- und anglophonen Sprachraum klafft diese Leere so nicht. Da er sich von jeher für Literatur interessierte und in seiner Jugend schon außerordentlich belesen war, hatte er genau im Gespür, welche Stimmen aus dem Chor der afrikanischen Schriftsteller in Deutschland zu Gehör gebracht werden müssen und betätigte sich als Übersetzer, Layouter, Setzer, Redakteur, Finanzjongleur – alles in Personalunion. Die in dieser Zeit entstandenen Übersetzungen *Der Berg am Rande des Himmels* von Timothy Wangusa und *Buckingham Palace* von Richard Rive waren für mich unauftreibbar, aber der Roman des 1989 in Kapstadt ermordeten Südafrikaners Rive ist im Cornelsen Verlag als englische Schullektüre erhältlich. *Der Preis der Freiheit* von Tsitsi Dangarembga, in der Reihe rororo Neue Frau erschienen, fiel in die Rezeptionswelle von Mariama Bâ, Alice Walker, Toni Morrison, Maryse Condé, Simone Schwarz-Barth, Yvonne Vera und Ama Ata Aidoo und handelt von Mädchenemanzipation durch Schulbildung. Das Dorfleben, seine Zerstörung durch Kolonisatoren, seine Vergangenheit wird selbstbewusst erzählt von einer Autorin, deren Fähigkeit zur Introspektion genauso luzid ist wie ihre Sprache bilderreich – ein tolles Buch aus Zimbabwe! Die Protagonistin ist so begierig auf Schule und wetteifert mit ihrer Kusine, die auf Schulbesuch in England zurückblicken kann, darin, die fortschrittlichsten Erkenntnisse mit Traditionen in Einklang zu bringen, besonders die Lage der Frau betreffend. Solch motivierte, selbstständig denkende Schülerinnen. Ein realistisches Buch über Kolonialismus und Identität. *Knochen* von

Chenjerai Hove ist dagegen todtraurig. Der Titel signalisiert ja schon: entweder ein Massaker oder die vielen Toten des Unabhängigkeitskampfes. Aber lesenswert auf jeden Fall.

Als segensreich erwies sich in dieser Periode die Arbeitsbeziehung mit der Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika, weil Übersetzungsförderung mit Mitteln aus dem Kulturetat der Europäischen Union topwichtig ist. Außerdem verfügt die Gesellschaft zur Förderung der Literatur über ein tragfähiges Netz von weltweiten Kontakten. So fiel in die 90er Jahre auch das Projekt *Afrikanissimo*, das an afrikanischer Literatur interessierte Verleger, Lektoren, Übersetzer, Herausgeber, Journalisten und Lehrer zusammenführte und Buchhändler und Leser, Lehrer und Schüler für afrikanische Literatur sensibilisierte.

Ilija Trojanow (linkes Foto) und Chenjerai Hove (rechtes Foto) stellen das Buch „Hüter der Sonne" in der Evangelischen Akademie Iserlohn (1997) vor

In diese Zeit fielen auch Ilijas erste Schreibversuche, obwohl dem heutigen Erfolgsautor bereits mit 15 klar war, dass Schreiben seine Berufung sei.

Sein erster großer Roman *Die Welt ist groß und Rettung lauert überall* wurde 1996 in dem renommierten Carl Hanser Verlag gedruckt und erschien 1999 als Taschenbuch bei dtv. Er handelt von der Flucht einer Vater-Mutter-Sohn-Familie aus dem kommunistischen Bulgarien. Die Motivation des beschlossenen Exils wird uns vor Augen geführt, die Verheimlichung vor der Großfamilie und den Arbeitskollegen, die Durchführung erfolgt während eines Jugoslawienurlaubs; die Schilderungen der Szenen im Asylbewerberauffanglager sind unerhört. Noch nie hat mir jemand erzählt, schon gar nicht „mit orientalisch-sinnlicher Fabulierlust und großer Anschaulichkeit", wie es innen drin, hinter dieser Schwalbacher oder Zirndorfer Absperrung zugeht. Bereits in seinem ersten Roman „spiegelt" Ilija „die drängenden Fragen unserer Gegenwart" (Begründung der Jury zum Preis der Leipziger Buchmesse). Später schildert der Roman ein Schicksal, das Aussiedler oder Flüchtlinge in der Tat oft ereilt hat: ein tödlicher Unfall mit dem lange ersehnten, endlich erstandenen West-Auto, ein Unfall, bei dem die Eltern sterben und nur der kleine Junge überlebt. Als junger Erwachsener bekommt er eine Depression, aus der ihn sein genialer Taufpate herausholt, indem er ihm die Welt zeigt, aber das oben angeführte Erlebnis in Paris erläutert den Titel: […] *lauert* überall.

Autopol. Novel in Progress entsteht ab 1997 im Internet. Wie, übersteigt mein Vorstellungsvermögen. Die dtv-Version steht jedenfalls in der Bibliothek des Goethe-Instituts Sofia.

1999 erscheint bei Hanser *Hundezeiten*, das ich immer mit dem gleichnamigen Roman von Patrice Nganang, Peter Hammer Verlag, Wuppertal, übersetzt von Gudrun und Otto Honke verwechselt habe. Gut, dass dieser vergriffene Titel als aktualisierte Neuausgabe 2006 bei dtv unter dem Titel *Die fingierte Revolution* neu aufgelegt worden ist. Programmatisch am Anfang steht der Offene Brief Hermann Hesses an Luise Rinser aus dem Jahr 1946, in dem Hesse feststellt, dass die Wendehälse und Mitläufer ohne Reue, ohne Selbsterkenntnis bereits wieder business as usual machen. Was soll dieses Buch über Bulgarien beweisen? *Viele wunderten sich über den friedlichen Abgang eines allmächtigen totalitären Systems; mich hingegen erstaunte, dass sowohl Protestierende als auch Beobachter annahmen, die staatlichen Institutionen und gesellschaftlichen Kräfte, die das Rückgrat des alten Regimes gebildet hatten, würden sich auflösen und nur einen bitteren Nachgeschmack hinterlas-*

Herausgeberschaften (Auswahl)

Afrikanissimo
zusammen mit Peter Ripken und der Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika

Wespennest Nr. 144
zeitschrift für brauchbare texte und bilder, Indien, September 2006

Übersetzungen (Auswahl)

Timothy Wangusa
Der Berg am Rande des Himmels, München 1989

Chenjerai Hove
Knochen, München 1998

Tsitsi Dangarembga
Der Preis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg 1991

Richard Rive
Buckingham Palace, München 1994

sen. Übrig bleiben würden einzelne Personen, Individuen von verminderter Schuldfähigkeit, die sich den neuen Gesetzen unterwerfen, der neuen Zeit anpassen. In Wirklichkeit inszenierten gerade diese Kräfte den Umbruch. […] im Großen und Ganzen lenkte die ehemalige Nomenklatura, die regierende und privilegierte Oberschicht des »kommunistischen« Staates, die Ereignisse. Dies zu belegen ist Aufgabe dieses Buches.

1998 zog Ilija nach Bombay um. Die Reportagen und Essays, die er für die Frankfurter Rundschau, Süddeutsche Zeitung, Neue Zürcher Zeitung und den Rheinischen Merkur schrieb, sind umfassend überarbeitet unter dem Titel *Der Sadhu an der Teufelswand*, 2001 bei Frederking & Thaler erschienen, 2006 in zweiter Auflage (aus dieser zitiere ich).

Der Band besteht aus 9 Kapiteln, aus deren Überschriften bereits Frische und Frechheit des Stils ablesbar sind: *Ich hupe, also bin ich: Die Philosophie des Straßenverkehrs.* In *Feste* wird z.B. der Ganesh-Mythos erläutert – wertvoll für Einsteiger, weil systematisch und klar. Politisch informativ sind alle Artikel, weil der Autor grundsätzlich mit unbestechlichem Blick, verbrämt mit seinem einmaligen Stil, allem auf den Grund geht: der Idylle, die nur in den Köpfen des westlichen Betrachters existiert; der Touristenfalle Ayurveda, dem Kontrast des UNESCO-Weltkulturerbe-Konzepts mit der Realität Indiens, den Konflikten: *Meist werden Streitigkeiten aufgrund von handfesten politischen Interessen entfacht und die daraus entstehenden kommunalen (oder vermeintlich religiösen, Anmerkung von mir) Unruhen von der Regierung sowie der Opposition dazu benutzt, den jeweils anderen zu diskreditieren.* (S. 35)

Selten schreibt Ilija über Schule – im Gegensatz zu Günter Grass oder Hermann Hesse. Wenn er dieses Thema anschneidet, dann schreibt er so verblüffend anders: Schon um die Plätze in den guten Kindergärten werde ein harter Kampf gefochten, und nicht nur die Kinder müssen sich Eingangstests unterziehen, auch die Eltern müssen vor den strengen Augen der Lehrer eine gute Figur abgeben (S. 189). Meistens stellt Ilija in jedem Kapitel eine drängende Frage der Gegenwart; in dem *Für die Reichen, für die Armen: Die Wahl zwischen Golfplatz und Slum* lautet sie: Was haben Slumlords und Golfplatzlobbyisten über die grüne Lunge Bombays zu bestimmen? Das Religiöse, das Zusammenleben von Juden, Christen, Moslems und Hindus, das – salopp ausgedrückt – Multikulti-Element, spielt in dieser Reportagensammlung immer wieder eine Rolle. In einem Interview mit der Islamischen Zeitung am 27.4.2006 sagt Ilija, diese religiöse Vielfalt kenne er von Kindheit an, und erst nach seinen Aufenthalten in Arabien und Indien sei ihm nachträglich bewusst geworden, wie orientalisch das Land seiner frühesten Sozialisation – Bulgarien – ist.

Der über die Stränge schlagende, überbordende, orientalisch-anmutige, übertreibende, fein ironische, metaphernreiche, kühne Stil lenkt die Aufmerksamkeit des Lesers nie ab vom unbestechlichen Blick des Autors auf die viel zu oft viel zu schlechten Verhältnisse: Wie die Zen-

sur stattfindet, wie die Freiheit des Künstlers beschnitten wird (S. 148–152) – beispielsweise. Die Auseinandersetzung mit Günter Grass (S. 152–160), der für die Dinge, die er beobachtet, die Ursachen ausblendet, wird entschieden geführt. Ilija geht hier als der Überlegene hervor, überlegen durch Erfahrung und Empathie, interkulturelle Kompetenz und Sprachkenntnisse.

Hart, wirklich hart, ist die Reportage über Straßenkinder *Im Takt des Fahrplans: Die Kinder vom Bahnhof Bombay Central.* Für Lehrerinnen ist es fast noch belastender, das zu lesen als mit dem Auto über Eger/Cheb oder Aussig/Usti nach Tschechien einzureisen. Keine Schülerin, kein Kind sollte sein Leben so wegwerfen müssen.

Karlheinz Wecht am Stand der Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika

Letzte Stilprobe aus *Jährlich wenn der Monsun fällt* und die Straßen der Megastädte in Wasserstraßen verwandelt: *Eine besonders grausige Gefahr droht von den Kanalschächten, die oft nicht bedeckt sind, sei es, damit stehendes Wasser schneller abfließen kann, sei es, weil jemand den Deckel gestohlen hat. Jedes Jahr werden bei Hochwasser einige Menschen von diesen Löchern verschluckt und tauchen nie wieder auf.* (S. 88)

Eine ungewöhnliche Freude am Monsun manifestiert sich in den weiß berobten und schwarz verhüllten Gestalten, die in den Nobelhotels Taj oder Oberoi am Fenster der Cafés sitzen und hinausblicken. Stundenlang. Es sind Scheichs aus den Arabischen Emiraten, die sich einen besonderen Urlaub gönnen: Eine Woche Regen. Wenn ihre Kinder aufspringen und jauchzend zum Ausgang eilen, hat der Familienvater den nächsten Spaziergang angesagt. Dann hält der imposante Sikh-Portier die Glastür auf, die Familie schreitet hinaus, und schon bald sind glucksende Laute des Wohlbehagens zu vernehmen. (S. 90)

1999 machte Ilija eine Pilgerreise am Ganges entlang, von der Quelle in den Gletschergebieten des Himalaya bis zur Mündung in den Indischen Ozean bei Kalkutta. *Diese Reise hätte man auch gerne unternommen, am liebsten mit dem Autor selbst* schreibt René Zucker in der taz und auf dem Buchrücken von *An den inneren Ufern Indiens*, Hanser 2003, ungekürzte Taschenbuchausgabe bei Piper, 2006 (daraus wird zitiert). Die erste drängende Frage der Zeit ist hier die Gletscherschmelze: *Kein anderer Gletscher auf der Welt schrumpft so schnell; die 15.000 Gletscher im Himalaya tauen auf, als habe der Mensch das Tiefkühlfach offen gelassen* (S. 11). Endlich habe ich den Shiva-Mythos begriffen, denn der bildet den Anfang der Reise; den Ausgangspunkt, von dem aus die Welt erzählt wird. Hermann Hesses Großvater, der Missionar und Forscher indischer Sprachen Hermann Gundert, hatte eine Shiva-Statue in seinem Arbeitszimmer wie Thomas Mann ein Porträt von Savonarola. Bei jedem vom Enkel aufgezeichneten Besuch im Arbeitszimmer streift der Blick diese Statue, so wie Thomas Manns Kinder jedes Mal vor dem Savonarola-Porträt erschauern. Die Bedeutung des Gottes Shiva für Hermann Hesse muss immens sein.

Wie später auf der Hadsch, nimmt Ilija auch auf der Padyarata oder Ganga Yatra nicht jede Überlieferung wörtlich und kritiklos hin. Ergänzend zu seiner Schilderung des Kumbh-Mela-Festes in Allahabad lese ich in der Frankfurter Rundschau vom 4.1.2007, dass zu dem 42-Tage-Festival, an dem gläubige Hindus bei Temperaturen um 0° am Zusammenfluss von Ganges, Yamuna und Saraswati ein Bad nehmen, das die Sünden abwäscht, 70 Millionen Menschen kommen. *Polizisten patrouillieren entlang der höl-*

zernen Absperrung und schwingen ihre Schlagstöcke mit der Unerbittlichkeit von Heckenschneidern. Am Ufer wird gestoßen, geschrien, getreten, geschlagen – eine irre Gier nach Reinigung. […] Über Lautsprecher wird das Ende der Badezeit ausgerufen. Polizisten schlagen auf halb angezogene Männer ein; alte Frauen können sich gegen die Schläge nicht schützen, weil sie mit den Händen ihren noch nicht gebundenen Sari festhalten müssen. Der Badeplatz wird von der Polizei bis auf die letzte Person geräumt. (S. 99) Solche Großveranstaltungen sind natürlich laut: *Das wichtigste Instrument der zeitgenössischen Spiritualität ist der Lautsprecher, die Gesänge werden so laut gestellt, als sei die Welt schwerhörig. Der nasse Platz zwischen Ganges und der vordersten Häuserreihe, von dem aus Stufen zum Fluß hinabführten, wurde von einem bis zur Ekstase aufgedrehten Lautsprecher dominiert. Membrane und Trommelfelle waren bis zum Bersten gespannt. Wir hatten schon die Flucht ergriffen, als wir mit einem Schlag in den himmlischen Frieden des Stromausfalls einkehrten.* (S. 34 f.) In jeder Religion profitieren schon immer und von jeher am Wege von Pilgern die Dienstleister. An einem Fluss ist der Begünstigte der Fährmann. *Ich erlebte in Gegenwart dreier Sadhus, die dem Bootsmann geholfen hatten, den Fährpreis in die Höhe zu treiben, eine Glaubenskrise. In solchen Fällen hilft nur Streit. Ich warf den Sadhus lautstark Verlogenheit vor; sie reagierten so desinteressiert, als hätte ich die bulgarische Nationalhymne vorgesungen.* (S. 107) Später auf der Hadsch wird Ilija Augenzeuge von Brieftaschendiebstahl, nicht im Schlaf, sondern während einer religiösen Zeremonie.

Wir bekommen Informationen über das Kastenwesen auf dem Lande – *Das Verheerende am sozialen Ungleichgewicht, am Kastensystem und an der feudalen Struktur ist die Aushöhlung der menschlichen Fähigkeit, Unrecht nicht zu akzeptieren. Ungerechtigkeit und Gewalt sind zu Lebenskonstanten geworden.* (S. 153 f.) –, Einblick in die Kolonialgeschichte, Ahnungen von der ökologischen Katastrophe durch Gletscherschmelze und Abholzungen im Himalaya – schließlich liegen mehrere Millionenstädte am Ufer des Ganges.

In Ilijas bisherigem Œuvre ist nur zweimal von Schule die Rede, wenn ich die Kindergarteneingangstest-Episode dazuzähle. Die letzten beiden Etappen vor Kalkutta sind Bihar und Jharkand. Dort besucht Ilija – ich nehme an aus journalistischem Interesse an einem Aufruf zum Generalstreik – eine englische Schule, die ihn an seine eigene Schule, das Kenton College, erinnert. Er trifft den Schulleiter Pater Anthony und fragt ihn, wie eine katholische Missionsschule in der tiefen Provinz zurechtkomme und wie die Zusammenarbeit mit den Behörden sei. Die Antworten sind gargantuaesk. Hat hier Trojanow die Antworten gemäß dem Journalistenethos redlich zitiert, oder hat er sie unter Inanspruchnahme außerordentlicher dichterischer Freiheit maßlos hyperbolisch ausgeschmückt? *Kein Problem, sagte der Pater, solange wir die Sprösslinge der hiesigen Oberen aufnehmen und durchschleusen. Sobald aber eines dieser Kinder abgelehnt werden muß, sei es, weil es nicht in der Lage ist, dem anspruchsvollen Unterricht in englischer Sprache zu folgen oder weil es einfach zu alt ist, folgt umgehend die Vergeltung. Hat es jemanden von der Stadtverwaltung getroffen, wird die Schule mit Auflagen belästigt. Auf einmal wird festgestellt, daß die Mauer der Schule in die Straße hineinragt, niedergerissen und einen Meter nach hinten versetzt werden muß. Hat es jemanden von der Telefonbehörde getroffen, kommt es zu Doppelt- und Querschaltungen, oder die Telefone fallen gänzlich aus. Wenn der betroffene Vater eine hohe Position beim staatlichen Elektrizitätsversorger bekleidet, wird die Stromzufuhr unterbrochen und das Problem lässt sich tagelang nicht ausfindig machen. Und wenn der Leidtragende ein hoher Polizeioffizier ist, wird eine Anklage fabriziert und einer unserer Lehrer oder Mitarbeiter verhaftet und ins Gefängnis geworfen. Wir sollten, sagte Pater Anthony, eine Klasse extra für solche Pflichtschüler einrichten.* (S. 172 f.)

Nun gehören zur Trojanow-Lesergemeinde nicht unbedingt Orientteppichkäufer. Trotzdem geht einem die Publikumsadresse stark an die Emotionen: *Das Rot in Ihrem Teppich, lieber Käufer, ist das Blut eines achtjährigen Kindes aus einem Dorf nahe Mirzapur, das jeden Morgen um vier Uhr zu arbeiten beginnt, bis Mitternacht schuftet, manchmal nur eine Mahlzeit erhält, ge-*

Werke

1993 *In Afrika* (zusammen mit Michael Martin), München
1994 *Naturwunder Ostafrika* (zusammen mit Michael Martin), München
1995 *Prosa*, Ingeborg Bachmann-Wettbewerb
1996 *Hüter der Sonne* (zusammen mit Chenjerai Hove), München
1996 *Kenia mit Nordtansania*, München
1996 *Die Welt ist groß und Rettung lauert überall*, München [2]1999 (dtv)
1997 *Autopol. Novel in Progress*. Im Internet entstanden, 1999 (dtv)
1998 *Zimbabwe*, München
1999 *Hundezeiten. Heimkehr in ein fremdes Land*, München (Hanser)
2001 *Der Sadhu an der Teufelswand. Reportagen aus einem anderen Indien.* München [2]2006 (Frederking & Thaler)
2003 *An den inneren Ufern Indiens. Eine Reise entlang des Ganges.* München [2]2006 (Frederking & Thaler)
2004 *Zu den heiligen Quellen des Islam*. München (Malik)
2006 *Der Weltensammler*. München (Hanser) und Büchergilde Gutenberg
2006 *Indien. Land des kleinen Glücks*, Cadolzburg
2006 *Gebrauchsanweisung für Indien*, München (Piper)
2006 *Die fingierte Revolution. Bulgarien, eine exemplarische Geschichte.* Aktualisierte Neuausgabe von 1999 *Hundezeiten*. München (dtv)

schlagen wird, wenn es einen Fehler macht, kaum bezahlt wird und selten oder nie seine Eltern sieht. Erhobene Augenbrauen? (S. 117)

Aut prodesse volunt aut delectare poetae aut simul et iucunda et idonea dicere vitae. (Horaz, Ars poetica, VV. 333 f.)

Gipfel der delectatio ist natürlich der Stil, den wir genießen und in den die Lehre (docere sagt Quintilian) eingebettet ist. Movere (ebenfalls Quintilian) ist doppeldeutig: den Leser emotional erreichen und bewirken, dass er sich bewegt, um die Verhältnisse, die zu schlechten, zu ändern.

Im Jahre 2003 wurde Ilija von seinen indischen Arbeitskollegen – er lehrte sie in englischer Sprache journalistisch zu schreiben, und sie unterwiesen ihn in Religion – eingeladen mitzukommen zur Hadsch. In der Frankfurter Rundschau vom 15.1.2007 lese ich *Zahl der Übertritte zum Islam stark gestiegen.* Rund 4000 Menschen seien es im Zeitraum Juli 2004 bis Juni 2005 gewesen, viermal so viele wie im Vorjahreszeitraum; die Hauptgruppe besteht nicht mehr aus Frauen, die den Glauben ihres Ehemannes annehmen, sondern viele seien vorher gläubige Christen gewesen. Cat Stevens heißt jetzt Yusuf Islam. Ich versuche, bei unserem preisgekrönten Autor diese Entwicklungslinie nachzuzeichnen, die ihren ersten literarischen Niederschlag fand in *Zu den heiligen Quellen des Islam*. Als Pilger nach Mekka und Medina, 2004, Malik im Piper Verlag, und folge Ilijas Interviews mit der Zeitung DIE WELT vom 22.3. und ISLAMISCHE ZEITUNG vom 27.4.2006.

Was fasziniert am Islam, wenn man inhaltlich und spirituell denkt und am geistlichen Reichtum der Religion teilhaben will, und wenn man die bornierten, engstirnigen, lauten, dominanten Figuren scharf oder trocken, jedenfalls berechtigt kritisiert oder ganz und gar ignoriert? Ilijas Faszinosum hat mit Indien zu tun und damit, dass Bombay eine sehr islamische Stadt ist; der Islam ist, auch wenn es keine Statistik gibt, in Indien sehr gegenwärtig, und zwar eingebettet in eine religiöse Vielfalt, die dadurch entsteht, dass Kulturen miteinander kommunizieren und ineinander verfließen; das Konfluente ist für kulturelle Entwicklungen entscheidender als das Konträre: *250 Jahre später wurde in Porbander, […] ein Junge geboren, dessen Vater dem örtlichen König als Hoher Beamter diente und der sich ebenfalls sein ganzes Leben lang für die Versöhnung von Hindus und Moslems einsetzen sollte. Seine Familie gehörte der Pranami-Sekte an. Der Junge wuchs auf mit religiösen Zeremonien, bei denen der Priester sowohl aus dem Koran als aus der Bhagavadgita vortrug, von dem einen zur*

anderen wechselnd, als wäre es bedeutungslos, aus welchem Buch er läse, solange nur Gott angebetet wurde. In der offiziellen Hagiographie findet diese frühe religiöse Prägung Mahatma Gandhis allerdings kaum Erwähnung. (*An den inneren Ufern Indiens,* S. 103) Ein Faszinosum könnte der gegenwärtig völlig verschüttete Toleranzgedanke sein. Ilijas Zugang zu Religion erfolgt sinnlich-ästhetisch durch Dichtung und indem er sich die spirituelle Schönheit religiöser Disziplin erschließt, das Festigende des Rituals ist ihm wichtig.

Was er kritisiert, ist die Obsession mit den Gesetzen und die Heuchelei. *Es ist für mich Blasphemie, wenn man sich keine Mühe dabei gibt, die Idee hinter den Gesetzen zu verstehen, denn diese ist, daß man aufsteht und den Tag beginnt und nicht, daß man einen Wecker hat, kurz zwei Raka'ats betet und dann wieder ins Bett geht. Die Idee ist natürlich, und das ist eine alte Weisheit noch von vor dem Islam, daß man mit der Sonne aufsteht und den Tag beginnt.* (Der Blick von außen ist immer frisch und notwendig. in: www.islamische-zeitung.de) In dem Reisebericht von der Hadsch schreibt er: *Der Islam […] wird von vielen nur nach den Buchstaben des Gesetzes befolgt, nicht aber nach seinem Geist. Man steht vor dem Sonnenaufgang zum Morgengebet auf, aber man legt sich danach wieder schlafen, obwohl Fadschr eigentlich den Tag einläuten sollte. Man hält die Disziplin der fünf Gebete ein, aber ansonsten nicht viel von Disziplin. Man achtet peinlichst genau darauf, daß der Koran immer oben auf liegt und nie mit unreinen Händen angefasst wird, aber man liest ihn nicht. Man ist großzügig zu einem Verwandten, aber ausfallend gegenüber einem Bettler. Man schimpft seine Kinder aus, wenn sie fluchen, aber man zahlt Schmiergelder. Man achtet peinlichst genau darauf, Halaal zu essen, aber vergiftet seinen Geist mit dämlichen Fernsehserien. Man ist achtsam beim Gebet und schlampig in seinem Denken.* (S. 122)

Zentraler Kritikpunkt ist die Nichtumsetzung von sozialer Gerechtigkeit: *Obwohl der Koran, mehr noch als das Neue Testament, soziale Gerechtigkeit und mitmenschliche Solidarität zu einer Pflicht des einzelnen und einem Pfeiler der Gemeinschaft ernennt, herrscht in den meisten muslimischen Ländern eine eklatante Diskrepanz zwischen Fürsorge und Indifferenz.* (S. 121) Ilija berichtet in dem genannten Interview von einem Mitglied der Herrscherfamilie aus Bahrein, die zu den reichsten Milliardären der Welt gehört, das für 7 Milliarden Euro, mithin dem Budget ganzer Länder, eine künstliche Stadt in die Wüste baut. Ein Muslim, den Ilija in Medina getroffen hat, stellt fest, dass im westlichen Sozialstaat teilweise der Islam verwirklicht sei. Es ist verblüffend und provokant zugleich, dass in einem Land wie Schweden, wo jeder eine Grundversorgung hat, ein islamisches Konzept verwirklicht sei. Ilija findet den Islam basisdemokratisch und voller sozialer Sprengkraft.

Da Kapitalismus, Nepotismus, Geldherrschaft, Korruption, Judentum, Islam und Christentum sich nicht beißen, kann der Imam, Pfarrer, Pope, Priester, Rabbi an den Aspekt der sozialen Gerechtigkeit höchstens mahnend erinnern und wird sich je nach der Intensität seines Mahnens immer wieder unbeliebt machen, wie die Theologie der Befreiung in Lateinamerika zeigt. Wenn aber ein Moslem sich auf der Hadsch mit Ilija darüber unterhält, dass der Sozialstaat westlicher Prägung islamische Forderungen verwirklicht, dann kann die soziale Di-

Auszeichnungen

1995	Bertelsmann-Literaturpreis beim Ingeborg-Bachmann-Wettbewerb
1996	Marburger Literaturpreis
1997	Thomas Valentin-Preis der Stadt Lippstadt
2000	Adalbert von Chamisso-Preis
2006	Preis der Leipziger Buchmesse für *Der Weltensammler*
2006	Villa Aurora-Stipendium
2006	Berliner Literaturpreis der Stiftung Preußische Seehandlung und Berufung auf die Heinrich Müller-Professur für deutschsprachige Poetik
2007	Mainzer Stadtschreiber und Produktion einer ZDF-Dokumentation mit freier Themenwahl
2007	ITB Buch Award für *Gebrauchsanweisung für Indien*

„Indische Stunde" von 3Sat mit
Ilija Trojanow und Vikram Chandra
auf der Buchmesse 2007 in Frankfurt

mension nicht das Motiv für den oben angeführten Konvertierungstrend sein.

Es muss etwas mit geistiger Freiheit zu tun haben, vielleicht mit Mystik, mit Sicherheit hat es geheimnisvolle Gründe. *Ich leide wegen meiner Herkunft und Konditionierung an einer Art kultureller Klaustrophobie und habe Schwierigkeiten mit jeder Form von kultureller Verengung. Ich möchte immer wieder einen neuen Aufbruch und bin sehr davon überzeugt, daß kulturelle Identität etwas Selbstbestimmtes und Dynamisches ist. Vor allem ist es etwas sehr Intimes.* (www.islamischezeitung.de)

Als die erste Werbeanzeige für *Der Weltensammler* in DIE ZEIT erschien, dachte ich: Oh, ein neues Buch von Ilija, kaufte es, las und wusste: Das ist **das** Thema der ersten Präsentationsprüfung an unserer Schule für meinen deutsch-koreanischen Abiturkandidaten. Ich stellte das Thema, mein Schüler sprang an und bestätigte mir hinterher, er habe etwas fürs Leben gelernt. Am 16. März fand die Verleihung des Preises der Leipziger Buchmesse statt, der den Deutschen Bücherpreis (Trophäe: ein Butt, skulptiert von Günter Grass) abgelöst hat, der 2006 zum zweiten Mal verliehen wurde und nicht verwechselt werden darf mit dem Leipziger Buchpreis zur Europäischen Verständigung. Während der mündlichen Abiturprüfungen hatte *Der Weltensammler* seine hohe Zeit auf der SPIEGEL-Bestsellerliste.

Den drei, vier Lesern, die *Der Weltensammler* nicht kennen, sei hier nur gesagt, es handelt sich um einen Roman, der drei Etappen im Leben des britischen Offiziers Richard Francis Burton (1821–1890) nacherzählt, ein Roman, für den der Autor sieben Jahre lang vor Ort recherchierte, indem er

1. in Indien reiste und Sprache, Philosophie und Religion studierte,
2. an einer Hadsch teilnahm und
3. in Ostafrika die alten Wege von der Küste ins Landesinnere zu den großen Seen zu Fuß zurücklegte, um dieselbe Erfahrung wie Burton durch Erlaufung zu machen.

Fasziniert hat den Autor, der zu seinem 10. Geburtstag ein Buch mit dem Titel *Entdecker Afrikas* geschenkt bekam, ein Bild von Richard Burton, der mit seinem Turban, seiner braunen Haut und seinen besonders ausdrucksstarken Augen nicht wie ein gewöhnlicher Engländer aussah. In Indien hielt sich Burton zwar als Militär der Kolonialmacht auf, gebärdete sich aber nicht wie ein typischer Brite. Er lernte verschiedene indische Sprachen, legte immer die entsprechenden Prüfungen ab, was Solderhöhung bedeutete, kleidete sich nach Sitte des Landes und mischte sich unters beherrschte Volk. Seinen Dienstvorgesetzten entging nicht, dass er mitunter wochenlang verschwunden war, sei es, weil er inkognito als Bettler vor dem Kasino herumging oder wirklich im Landesinneren unterwegs, für den vorgeschriebenen Dienst also nicht greifbar war. Das machten sich seine Vorgesetzten dann zunutze und betrauten ihn mit Spionageaufträgen, aber er fand prompt etwas heraus, das besser unter dem Siegel der Verschwiegenheit geblieben wäre, was dann dazu führte, dass er fast unehrenhaft aus dem Dienst entlassen worden wäre.

Nach einem Heimataufenthalt bricht Burton unter der Verkleidung als indischer Arzt auf zur Hadsch. Inwiefern seine Motivation auf Abenteuerlust, Nervenkitzel nicht erwischt zu werden oder genuinem Interesse am Phänomen beruht, ist wohl nie mehr zu rekonstruieren, denn seine Witwe vernichtete aus Sorge um seinen Ruf in der Nachwelt seine gesamten Aufzeichnungen.

Die Motivation für die dritte Reise war, als Entdecker der Nilquellen in die Geschichte einzugehen und solch einen Ruhm zu erwerben wie Alexander von Humboldt oder Stanley oder Mungo Park. Seine interkulturelle Kompetenz nutzt er in Sansibar und Ostafrika nicht zur Begegnung mit einer anderen Kultur, nicht zum intellektuellen und emotionalen Austausch, sondern stringent für sein Ziel aus: Wie muss man mit Arabern verhandeln, um gewiss das zu bekommen, was man sofort haben will.

Der letzte Titel von Ilijas bisherigem Werk *Gebrauchsanweisung für Indien* ist 2006 in der Piper-Reihe Gebrauchsanweisung für … (Bayern zum Beispiel) erschienen, wurde gleich in zweiter Auflage nachgedruckt und gerade mit dem Preis der Internationalen Tourismusbörse (ITB Buch Award) ausgezeichnet. In dem Bollywood-Kapitel, das für Anfänger und Einsteiger genau richtig ist, erfahren wir, dass Ilija in einem dieser Bollywood-Filme, die hierzulande nur unzureichend und dann auch noch in RTL-Verhunzung bekannt sind, mitgespielt hat, und zwar in *The Forgotten Hero*, Regisseur Shyham Benegal. Der Stil sprüht wieder Funken von Witz und Charme; wir erinnern uns an den Skandal um den französischen Flugzeugträger Clémenceau. Wie uns dieser in Erinnerung gerufen wird, das sei die letzte Stilprobe, die gleichzeitig neugierig machen soll auf das Kricket-Kapitel in dem Buch, das zu Recht ebenfalls preisgekrönt ist.

FRENCH GOOGLY! schrie die Überschrift des Mumbai Mirror. Da die Franzosen Kricket nicht schätzen (obwohl sie merkwürdigerweise Rugby spielen), musste sich die Schlagzeile auf etwas Unsportliches beziehen. Ein Flugzeugträger namens Le Clémenceau *sollte in Indien zur Ruhe zerlegt werden, in einem kleinen Ort an der Gujarati-Küste namens Alang, an dessen langem Strand aufgrund der ungewöhnlich starken Unterschiede zwischen Ebbe und Flut in den letzten fünfzehn Jahren mehr als zweitausend Ozeanriesen verwertet worden sind. Ein Großauftrag für eine Industrie, die Wanderarbeitern aus den verarmten Provinzen Uttar Pradesh und Bihar eine gefährliche und schlecht bezahlte Arbeit bietet. Doch die Franzosen hatten nicht mit offenen Karten gespielt – sie hatten die Kleinigkeit von fünfundvierzig Tonnen Asbest verschwiegen. Der Ball sprang auf dem unebenen indischen Terrain auf und hätte wohl alle überlistet, wäre er nicht den Aktivisten von Greenpeace in die aufmerksamen Hände geflogen. Da half es nicht mehr viel, daß der französische Botschafter bei seinem nächsten Wurf einen weiteren Offspinner von sich gab, indem er von den Vorteilen des technologischen Transfers sprach. Ein französisches Gericht forderte Auskunft über das Ausmaß der Asbestverseuchung, der französische Präsident beorderte den Flugzeugträger, der irgendwo im Indischen Ozean faul herumlag, zurück nach Hause. Der Googly, ein Täuschungsmanöver in diesem Geduldsspiel, war misslungen.* (S. 140 f.)

Es scheint, als habe das Jahr 2006 mit dem Bücherpreis der Leipziger Buchmesse einen atemberaubenden Erfolgskurs eingeläutet: Shortlist für den Deutschen Buchpreis, Frankfurt, Berliner Literaturpreis 2007 und Stadtschreiber von Mainz 2007. Bestandteil der Mainzer Auszeichnung ist die Produktion eines Dokumentarfilms, für den Ilija das Thema bestimmen darf. Gern zahl ich an die GTZ meine Beiträge für diesen Zweck! Dafür melde ich während meiner ADLK-Zeit meinen Fernseher nicht ab! Das Projekt unterstütze ich, oh ja, gern! Der Berliner Literaturpreis impliziert eine Poetik-Professur an der FU, wo Ilija Vorlesungen halten muss über den Kosmos seiner poetologischen Geheimnisse. Die Antrittsvorlesung ist im April.

Unsere Einladung zur Jahreshauptversammlung erging an einen Ex-Schüler einer Deutschen Auslandsschule, der es im Bildungs- und Kulturbereich zu etwas Ansehen gebracht hat. Ilija Trojanow hatte die Einladung angenommen. ◀◀

Denn da begriff ich noch nicht den Ruhm,
diesen öffentlichen Abbruch eines Werdenden,
in dessen Bauplatz die Menge einbricht,
ihm die Steine verschiebend.

Herbsttreffen der Regionalgruppe Nordwest

Borchard Meyer-Renschhausen

Am 11. November 2006, als es früh schon dunkelte und feuchte Herbststürme um die einladenden Waschbetonplatten des Cato-Bontjes-van Beek-Gymnasiums in Achim fegten, trafen

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Herbsttreffens

sich drinnen 26 ehemalige Auslandslehrerinnen und -lehrer und Familienangehörige, um bei Kaffee und Kuchen von den glücklichen Jahren unter Palmen zu schwärmen und sich über Gegenwart und Zukunft des Auslandsschulwesens auszutauschen. Mit von der Partie war Birgit Bergmann, Vertreterin Niedersachsens im BLASchA und Leiterin des zentralen Ausschusses für das Deutsches Sprachdiplom.

Nachdem sich alle Teilnehmer kurz vorgestellt hatten, berichtete zunächst Birgit Bergmann von einigen Schwerpunkten aus der Arbeit des BLASchA. Ein Thema ist die Initiative *Exelence Label für Mehrsprachigkeit*, bei dem es um Verdienste im Bereich der Mehrsprachigkeit geht. Hierbei handelt es sich zunächst um eine Initiative mehrerer europäischer Länder. Im BLASchA wird darüber nachgedacht, ob es möglich ist, dieses Label auch auf die Auslandsschulen zu übertragen.

Ein weiteres Thema ist eine mögliche Reform des BLASchA, dem eine mangelnde Effizienz vorgeworfen wird. Bei einer möglichen Reform müssten die Rollen von Bund und Ländern und die Aufgaben des Sekretariats neu definiert werden.

Auch werde im BLASchA über Einführung eines Zentralabiturs für die deutschen Auslandsschulen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik nachgedacht. Des Weiteren hat eine Arbeitsgruppe einen Qualitätsrahmen für die Auslandsschulen in Anlehnung an das niedersächsische Modell der Schulinspektion entwickelt. Tandems in Begleitung eines niedersächsischen Schulinspektors werden demnächst die ersten Auslandsschulen besuchen.

Weiter gibt es, ausgehend von französischen Bestrebungen, alle Fremdsprachenleistungen zu zertifizieren, Überlegungen zu neuen Stufenprüfungen im DaF-Unterricht. Und schließlich kam Frau Bergmann noch kurz auf die deutsche internationale Abiturprüfung zu sprechen, zu der 2005 eine Prüfungsordnung verabschiedet wurde. Sechs Schulen hätten beantragt, die internationale Abiturprüfung durchzuführen.

Die Ausführungen führten zu einer lebhaften Diskussion über eine Vielzahl von Aspekten des Auslandsschulwesens. Zum Schluss dieses Teils des Treffens informierte Manfred Egenhoff über die Planungen zu der nächsten Hauptversammlung des Verbandes im Juli 2007, die unter dem Motto „Bildung schafft Freunde“ stehen wird. Dazu würden noch bekannte Abgänger deutscher Auslandsschulen gesucht, die eventuell bereit wären, als Festredner aufzutreten.

Nach einer Kaffeepause gab Eckehart Knop einen Einblick in für ihn persönliche besonders wichtige Erfahrungen während seiner drei Auslandsseinsätze in Barcelona, Ciudad de Mexico und Buenos Aires. Doch – typisch Eckehart Knop – stellte er seinen eigentlichen Ausführungen kurz das aktuellste (aber nicht gerade berauschende) Spielergebnis des HSV voran.

Nach Barcelona kam Eckehart Knop noch während der Franco-Diktatur. Er berichtete, dass zu der Zeit eine starke Spannung im Lehrerzimmer zu spüren war, denn in jeder Schule gab es einen Vertreter der Falange, der die vor-

Eckehart Knop in Aktion

gesetzten Stellen über mögliche Regimegegner informierte. Nach Francos Tod im Jahre 1975 wurde den deutschen Lehrern vom Generalkonsul empfohlen auszufliegen, weil starke Unruhen befürchtet wurden. Doch es blieb alles ruhig, und nach 14 Tagen ging der Schulbetrieb wieder weiter. Damals wurden zu jeder Sitzung des Schulvorstandes auch 3 deutsche Lehrervertreter eingeladen. Diese setzten sich sehr für eine Gehaltserhöhung der Ortskräfte ein, was später auch erreicht wurde.

Von 1981 bis 1988 war E. Knop in Mexico, einem – wie er sagte – der schönsten Länder der Welt. Hier erlebte er 1985 das schreckliche Erdbeben mit 30 bis 40.000 Toten. 1986 gab es ein Erlebnis ganz anderer Art – die Fußballweltmeisterschaft. Von Politik bekam er relativ wenig mit, abgesehen von der politischen Elite, die häufig ihre Kinder an den deutschen Schulen hatten.

Schließlich ging er als Leiter der Goethe-Schule nach Buenos Aires. Diese Schule, die früher Germania-Schule hieß, wurde nach dem 2. Weltkrieg auf Druck der USA geschlossen und erst 1957 wieder eröffnet. In Knops Zeit fiel – zunächst gegen massiven Widerstand – die Einführung der Sexualerziehung.

Die Zeit verging bei E. Knops Vortrag wie im Fluge, sodass er schließlich unterbrochen werden musste, damit die Teilnehmer nach diesem anregenden Nachmittag noch zu dem abschließenden gemeinsamen Abendessen in dem internationalen Restaurant „Santorini“ gelangen konnten. ◀◀

Informationen des Rechts- und Sozialreferats

Lothar Rheinberger

Thema: Auslandskrankenversicherung

Auf Wunsch vieler Mitglieder und zahlreicher Teilnehmer der ZfA-Vorbereitungslehrgänge in Köln, haben wir uns für den Abschluss eines Krankenversicherungs-Rahmenvertrags mit der DKV (Deutsche Krankenversicherung AG, Aachener Str. 300, D–50933 Köln) entschieden.

Der Versicherer bietet allen unseren Mitgliedern, die sich entweder im aktiven Auslandsschuldienst befinden oder dorthin vermittelt werden, für die Zeit ihrer Auslandstätigkeit umfassenden Krankenversicherungsschutz zu Gruppenvertragskonditionen an. D. h. diese Konditionen werden nur VdLiA-Mitgliedern eingeräumt, die für ihren bevorstehenden Auslandseinsatz noch eine Krankenversicherung suchen, weil die bisherige keine Auslandsrisiken abdeckt oder zu teuer geworden ist.

Es handelt sich hier um eine reine Auslandskrankenversicherung, die allerdings auch alle Risiken im Heimaturlaub und auf Reisen in andere Länder mit abdeckt. Leistungsumfang und Prämienhöhe sind attraktiver als bei den meisten reinen inländischen Krankenversicherungen oder bei Individualverträgen. Ferner bietet der Versicherer Rückkehrern aus dem Auslandsschuldienst einen Folge-Inlands-KV-Vertrag ohne Gesundheitsprüfung an.

Dennoch raten wir unseren Mitgliedern, die in den Auslandsschuldienst gehen, vor einem

Wechsel der Krankenversicherung einen Preis-Leistungs-Vergleich anzustellen. Beihilfeberechtigte sollten statt einer Kündigung die alte KV während der ADLK-Zeit ruhen lassen, um die bereits angesparte Altersrückstellung nicht zu verlieren.

Weitere Informationen finden Sie auf unserer Homepage unter: http://www.vdlia.de/rechts_versicherung.php oder unter: DKV, Tel. 02 51 / 490 12 43, Fax: 02 51 / 490 12 70, E-Mail: Stefan.Karasch@dkv.com

Rechtsschutzversicherung mit dreijähriger Auslandsdeckung

Der Vorstand des VDLiA steht kurz vor dem Abschluss eines Rahmenversicherungsvertrags für Privat- und Berufs-Rechtsschutzangelegenheiten.

Mitglieder, die Rechtschutz bei allgemeinem Schadenersatz, Verkehrs-Schadenersatz, Verkehrs-Strafangelegenheiten, Vertrags- und Sachenrecht (privat), Internetrechtsfragen, Arbeitsrecht, Sozialrecht, privaten Steuerangelegenheiten, Familien- und Erbrechtsfragen oder Rechtsschutz als Opfer von Gewaltstraftaten suchen, finden hier eine interessante Risikoabdeckung.

Die jährlichen Prämien oszillieren bei einem Selbstbehalt von 150,00 € pro Rechtsfall zwischen 115,00 € (Basistarif) und 160,00 € (Erweiterungstarif).

Sobald der Vertrag abgeschlossen ist, werden wir die Mitglieder auf unserer Homepage über die Ergebnisse und die genauen Prämienhöhen informieren. ◀◀

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Heike Brehm ▪ Beethovenstr. 12, 64711 Erbach
Andreas Forch ▪ Hasenbergstr. 15, 70178 Stuttgart
Eva-Christine Grund ▪ Zweigertstr. 13, 45130 Essen
Stefanie Hirschmann ▪ Stitzenburgstr. 8, 70182 Stuttgart
Markus Hübschmann ▪ Martin-Luther-Str. 1, 79787 Lauchringen
Ingmar Kolb ▪ Erprather Str. 124, 41466 Neuss
Nicola Lilje ▪ Hubertusstr. 11, 32429 Minden
Hans-Stephan Schulze ▪ Herzberger Landstr. 21, 37085 Göttingen
Doris Trettin ▪ Unterm Berg 75, 26123 Oldenburg
Rebecca Voth ▪ Bergstr. 13, 69120 Heidelberg

Neue Mitglieder (Ausland)

Jana Breuer ▪ DS Bucarest
Thomas Hackmann ▪ ES Culham
Roland Kenel ▪ DS Montevideo
Heinz-Georg Peters ▪ ES Karlsruhe
Dr. Helgard Schiebert ▪ Kaliningrad
Marc Seegers ▪ DS Bariloche
Andreas Thiergen ▪ DS Jakarta
Constanze Zimmermann ▪ Mykolaiv Ukraine

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Maike Alex ▪ Goethe Institut London
Jochen Bischoff ▪ DS Madrid
Sven Dwelk ▪ DS Las Palmas
Berenike Hoffmann-Nohl ▪ DS Fernheim
Heike Lawin ▪ Krasnojarsk
Josef Proksch ▪ FB Ljubljana
Kai Ulmer ▪ DS Lima
Cornelia Walter ▪ Montecarlo Argentinien

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Heinrich Behrens (DS San Jose) ▪ Hildesheimer Stieg 23 H, 22459 Hamburg
Iris Bögel (DS Lima) ▪ Hölderlinweg 9, 88239 Wangen
Stefan Held (DS Montevideo) ▪ Koblenz-Oper-Str. 128, 56170 Bendorf-Sayn
Elke Kuster (Sucre Bolivien) ▪ Handwerkerstr. 13, 46562 Voerde
Michael Leidinger (Goetheschule Buenos Aires) ▪ Schubertstr. 19, 66822 Lebach
Hans-Peter Richter (DS Helsinki) ▪ Am Sportfeld 2 B, 55124 Mainz

Joachim Schädler (DS Temuco) ▪ Pferdsbach 14, 35216 Biedenkopf
Siegfried Trapp (DS La Paz) ▪ Spitalstr. 20, 73430 Aalen
Eckart Wossidlo (DS Lima) ▪ Höhenluft 17, 31542 Bad Nenndorf
Hermann Wulfert (DS Mexiko Nord) ▪ Bomlitzer Str. 87, 29664 Walsrode

Liste der Mitglieder, deren Anschrift wir suchen

Sandra Bekloer
Stefanie Bock
Annerose Heidrich
Ester Herrig
Michael Klippel
Jens Lahme
Herbert Reutter
Peter Rink
Kurt Warmstein
Simon Wörz

Erratum

„Das Aussprechen einer Entschuldigung ist keine Demütigung, sondern ein Zeichen von Reife und Aufrichtigkeit." (Norman Vincent Peale)

Aufrichtig muss ich um Entschuldigung für einen unverzeihlichen Fehler in der Jahrgangsübersicht 53. Jg. 2006 im Heft 1/07 bitten: Unter der Überschrift „Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken" muss es in der ersten Zeile unter „in memoriam" natürlich „Harry Werner" und nicht „Achim von Dombois" heißen. Herr von Dombois ist der Verfasser des Nachrufes für unser verstorbenes Verbandsmitglied Harry Werner und erfreut sich nach seiner Rückkehr aus Namibia, wo er sich in den letzten Monaten um die Neuordnung des Schularchivs der DS Windhoek verdient gemacht hat, glücklicherweise bester Gesundheit. Ein kleiner Trost, sprichwörtlich salopp formuliert: Totgesagte leben länger!

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Alamdar-Niemann, Dr. Monika ▪ John-F.-Kennedy-Platz 9, 38100 Braunschweig
Allgaier, Dr. Dieter ▪ Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Apweiler, Dr. Arnold ▪ Ägidiusstr. 18, 52531 Übach-Palenberg
Beckmöller, Werner ▪ Elisabeth-Ernst-Str. 31, 59394 Nordkirchen
Berger, Annemarie ▪ Spessartstr. 3, 36391 Sinntal
Bönsch, Prof. (em.) Dr. Manfred ▪ Philosophische Fakultät, Leibniz Universität Hannover, Bismarckstr. 2, 30173 Hannover
Banihashemi, Gita ▪ Brunnenstubengasse 8, A–1170 Wien, Österreich
Cele Zamandosi ▪ Portia c/o Stefan Mangos, German Subject Advisor, Department of Education, Privat Bag X895, Pretoria 0001, Südafrika
Darabi, Kambiz ▪ Hochstr. 80, 55128 Mainz
Deffert, Liane ▪ Matthias-Wehr-Str. 23, 54295 Trier
Drummer, Jens ▪ Caspar-David-Friedrich-Str. 61 a, 01217 Dresden
Egenhoff, Manfred ▪ Deutschsprachzentrum der Universität Hefei, Huangshan Lu 373, 230022 Hefei (Anhui), VR China
Fecht, Günther ▪ Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern

Friederich, Dr. Karl-Ernst ▪ Neumattenstr. 29, 79102 Freiburg
Gaigl, Hartmut ▪ Hindenburgstr. 90, 71229 Leonberg
Geisler, Johannes ▪ Emserstr. 282 a, 56076 Koblenz
Jacobi, Karl ▪ Kh Shahid Sheydai 52, Gholhak 19497/15881, Teheran, Iran
Jung, Reinhard ▪ Andreasstr. 22, 79252 Stegen bei Freiburg i. Br.
Kost, Ulla ▪ Chomatianou & Ziridi Str., GR–15123 Athen-Amaroussion/Paradissos
Lawin, Heike ▪ Gimnasia N° 6, Ul. Vavilova 92, 660059 Krasnojarsk, Russische Föderation
Lother, Dr. Thomas ▪ Weinbergstr. 29, 01156 Dresden
Lubos, Hans ▪ Eisengrabenweg 2, 89407 Dillingen-Donaualtheim
Mangos, Stefan ▪ German Subject Advisor, Department of Education, Privat Bag X895, Pretoria 0001, Südafrika
Meyer-Renschhausen, Borchard ▪ Helene-Lang-Str. 40, 26131 Oldenburg
Miklitz, Günther ▪ Max-Born-Str. 3, 53229 Bonn
Rheinberger, Lothar ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Sánches Perez ▪ Yanira, Colegio Oficial Alemán, Lomo del Drago, s/n-Almatriche, Apartado de Correos 688, E–35002 Las Palmas de G. C.
Schwarz, Dr. Paul ▪ Stalbühlweg 15, 76829 Landau/Pf.
Seddighi, Dr. Farid ▪ Alfred-Delp-Str. 2, 73430 Aalen
Vollmer, Manfred ▪ Georg-Speyer-Str. 53, 60487 Frankfurt/Main
Wicke, Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal
Winter, Ingo ▪ BBZ / DS Villa Ballester „Instituto Ballester“, Calle 69-No. 5140 (ex San Martín 444), B 1653 LXJ Villa Ballester, Prov. Buenos Aires, Argentinien

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

JAHRBÜCHER DEUTSCHER AUSLANDSSCHULEN

Bitte schicken Sie uns aktuelle Jahrbücher Ihrer Auslandsschule an die angegebene provisorische Geschäftsstelle (Rheinberger) oder bringen Sie sie persönlich nach Stralsund mit, damit wir sie wie üblich im Rahmen unserer diesjährigen Hauptversammlung ausstellen können (ab Mittwoch, dem 1. August 2007).

Die Jahrbücher der deutschen Auslandsschulen werden Jahr für Jahr von ihren Herausgebern mit viel Mühe und Arbeit zusammengestellt und bieten immer ein aktuelles Bild der beschriebenen Schule. Viele Ehemalige können sich so einen Einblick verschaffen, was aus „ihrer“ alten Schule geworden ist. Viele Interessenten für eine Erst- oder Zweitvermittlung können sich ein Bild ihres Wunschziels verschaffen. Die Leistungen der deutschen Schulen für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) werden handfest dokumentiert.

Nicht zuletzt erhält die Schriftleitung wertvolle Impulse und Kontakte für ihre zukünftigen Publikationen!

Anmerkungen zu den „Gründerjahren“ der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Hans Lubos

Wer als Auslandslehrer die Zentralstelle im Bundesverwaltungsamt (BVA) in Köln besucht, müsste eigentlich darüber verwundert sein, dass sich gerade dort ihr Dienstsitz befindet; denn das Auslandsschulwesen gehört bekanntlich als ältestes und vielleicht wichtigstes Instrument der Auswärtigen Kulturpolitik in den Zuständigkeitsbereich des Auswärtigen Amts, während das BVA als selbstständige Bundesoberbehörde dem Bundesinnenministerium (BMI) untersteht.

Um zu verstehen, wie es zu dieser eigenartigen und durchaus nicht selbstverständlichen Konstellation kam, daher ein kurzer Rückblick:

Während des zweiten Weltkrieges mussten fast alle Auslandsschulen geschlossen werden. Eine rühmliche Ausnahme war Chile, wo der Staat trotz der beiden Weltkriege die Deutschen Schulen in ihrer Existenz unangetastet ließ.

Umso erstaunlicher war es, wie rasch der Wiederaufbau der Auslandsschulen in vielen Ländern der Welt erfolgte. Es waren vor allem private Schulvereine, die als Schulträger unter großen Opfern und mit viel Engagement „ihre“ Schulen wieder gründeten, entsprechend den Landesgesetzen neu organisierten und meist auch Kinder des Sitzlandes aufnahmen.

Bereits Anfang der 60er Jahre war es daher offenkundig, dass bei der rasch zunehmenden Zahl der förderungswürdigen Schulen die vielfältigen Aufgaben der schulischen Versorgung von den wenigen Mitarbeitern des Schulreferats im Auswärtigen Amt auf Dauer nicht zu bewältigen waren.

Es war daher unstrittig, dass für das Auslandsschulwesen eine eigene Dienststelle geschaffen werden musste, die der Fachaufsicht und den Weisungen des Auswärtigen Amts unterstehen sollte.

Wegen dieser Frage kam es jedoch zu erheblichen Meinungsverschiedenheiten zwischen AA, Bundesministerium der Finanzen (BMF), BMI und der Kultusministerkonferenz (KMK) als Vertretung der Bundesländer.

Das **BMF** wandte sich gegen eine derartige Regelung wegen der damit verbundenen hohen Kosten.

Das **BMIIBVA** strebte eine Eingliederung der Zentralstelle in das BVA in Köln an und konnte dabei insbesondere auf seinen effizienten Verwaltungsapparat verweisen, der für die Aufgaben der Zentralstelle genutzt werden könnte.

Gegen diese Regelung wandte sich wiederholt die **KMK**, da sie befürchtete, dass das BMI auf bildungs- und kulturpolitischem Gebiet Zuständigkeiten erlangen könnte, wodurch nicht zuletzt die Kulturhoheit der Länder berührt würde; sie verfolgte zudem das Ziel, dass die von ihr für das Auslandsschulwesen zur Verfügung gestellten Lehrkräfte „in unmittelbarer Nähe des Auswärtigen Amts“ arbeiten sollten. Hier waren also die Interessen von KMK und AA identisch.

Mit der Gründung der Zentralstelle befasste sich wiederholt auch der **Deutsche Bundestag**.

In einem Bericht vom 3.6.1967 sprach sich der **Auswärtige Ausschuss** gegen eine Eingliederung der geplanten Zentralstelle in das BVA aus und empfahl die Errichtung einer eigenen Bundesoberbehörde im Geschäftsbereich des AA.

Schließlich konnte im Konsens mit allen zuständigen Ministerien und der KMK am 28.7.1967 ein **einstimmiger Beschluss des Deutschen Bundestages** erreicht werden, in dem die Bundesregierung ersucht wurde, unverzüglich die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen als unselbstständige Bundesoberbehörde zu errichten, die zum Geschäftsbereich des AA gehören sollte. Damit schien der Weg frei zu sein für eine eigenständige Dienststelle mit unmittelbarer Anbindung an das AA!

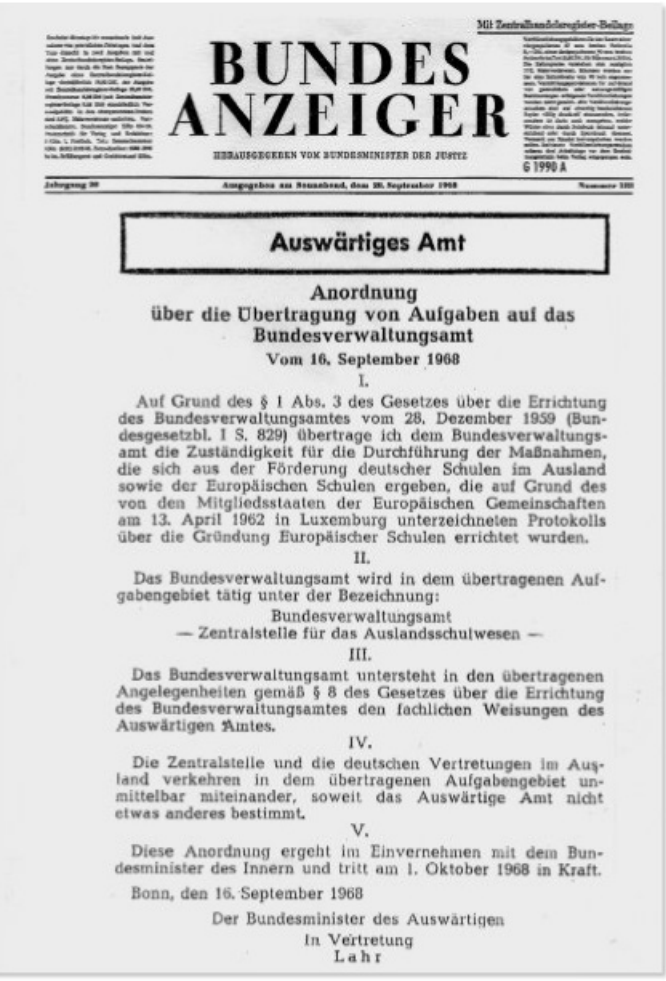
Die Errichtung der Zentralstelle im Bundesverwaltungsamt

In dieser Situation brachte ein **Gutachten des Bundesrechnungshofes** (BRH) vom August 1967 die entscheidende Wende. In dem Gutachten wurde festgestellt, dass die Errichtung der Zentralstelle im BVA eine schnelle und aus Gründen der Rationalisierung wirtschaftliche Lösung verspricht. Im Gutachten wird jedoch eine enge Anbindung der ZfA an das AA befürwortet:

„Es erscheint daher zweckmäßig, die nach übereinstimmender Auffassung aller Beteiligten notwendige Zentralstelle dem Bundesverwaltungsamt anzugliedern. Sie könnte die Bezeichnung „Zentralstelle für das Auslandsschulwesen beim Bundesverwaltungsamt“ führen. Dabei sollte festgelegt werden, dass die Zentralstelle beim Bundesverwaltungsamt fachlich der Aufsicht des Auswärtigen Amts untersteht, wie es bei einer in diesem Geschäftsbereich errichteten unmittelbaren unselbständigen Bundesoberbehörde der Fall wäre.“

Auf der Grundlage des BRH-Gutachtens kam es – im Konsens mit den beteiligten Ministerien und der KMK – zu einer **Kompromisslösung:**

- Der Leiter der Zentralstelle ist ständiger Vertreter des Präsidenten des BVA in Angelegenheiten der ZfA.
- Die allgemeinen Ausgaben für die Förderung des deutschen Auslandsschulwesens werden weiterhin im Schulfonds des AA eingebracht.
- Die Fachaufsicht und fachliche Weisung an die ZfA und ihre Pädagogen – mit Ausnahme des Leiters, der aus grundsätzlichen Erwägungen dem BMI untersteht –, bleiben beim AA. Dies gilt auch für die fachliche Gliederung der ZfA.
- Die Zentralstelle wird auf dem Erlasswege gemäß § 1 Abs. 3 des Gesetzes über die Errichtung des Bundesverwaltungsamts mit Wirkung vom 1.10.1968 errichtet (siehe Anlage).



Mit Zentralhandelsregister-Beilage

BUNDES ANZEIGER

HERAUSGEGEBEN VOM BUNDESMINISTER DER JUSTIZ

G 1990 A

Jahrgang 20 — Ausgegeben am Sonnabend, dem 28. September 1968 — Nummer 188

Auswärtiges Amt

Anordnung über die Übertragung von Aufgaben auf das Bundesverwaltungsamt

Vom 16. September 1968

I.

Auf Grund des § 1 Abs. 3 des Gesetzes über die Errichtung des Bundesverwaltungsamtes vom 28. Dezember 1959 (Bundesgesetzbl. I S. 829) übertrage ich dem Bundesverwaltungsamt die Zuständigkeit für die Durchführung der Maßnahmen, die sich aus der Förderung deutscher Schulen im Ausland sowie der Europäischen Schulen ergeben, die auf Grund des von den Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaften am 13. April 1962 in Luxemburg unterzeichneten Protokolls über die Gründung Europäischer Schulen errichtet wurden.

II.

Das Bundesverwaltungsamt wird in dem übertragenen Aufgabengebiet tätig unter der Bezeichnung:

Bundesverwaltungsamt
— Zentralstelle für das Auslandsschulwesen —

III.

Das Bundesverwaltungsamt untersteht in den übertragenen Angelegenheiten gemäß § 8 des Gesetzes über die Errichtung des Bundesverwaltungsamtes den fachlichen Weisungen des Auswärtigen Amtes.

IV.

Die Zentralstelle und die deutschen Vertretungen im Ausland verkehren in dem übertragenen Aufgabengebiet unmittelbar miteinander, soweit das Auswärtige Amt nicht etwas anderes bestimmt.

V.

Diese Anordnung ergeht im Einvernehmen mit dem Bundesminister des Innern und tritt am 1. Oktober 1968 in Kraft.

Bonn, den 16. September 1968

Der Bundesminister des Auswärtigen
In Vertretung
Lahr

Zum ersten Leiter der neugegründeten Zentralstelle wurde der Städtische Oberschulrat in Bremerhaven und frühere Direktor der DS Montevideo Engelbart **Onnen** berufen. [Anmerkung der Redaktion: Onnen schrieb für die Verbandszeitschrift im Heft 1/1969, S. 3 f. selber eine „Geburtsanzeige“.]

In Erlassen von 1968/69 beauftragte das AA die Zentralstelle mit folgenden Aufgaben:

- Auswahl und Vermittlung von Lehrkräften für die deutschen Schulen mit Lehrmitteln, Schulmöbeln etc.
- Zuweisung der laufenden Schulbeihilfe (später auch Sprachbeihilfe).
- Fragen, die mit der Durchführung der Reifeprüfung und der Schlussprüfung zusammenhängen

Folgende Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung behielt sich das AA auch weiterhin vor:

- Grundsätze für die Förderung der Auslandsschulen unter kulturpolitischen Gesichtspunkten und ihre Überwachung.
- Aufstellung des Wirtschaftsplanes zum Schulfonds
- Festlegung der allgemeinen Richtlinien für die finanzielle Betreuung und Sicherung der rechtlichen Stellung und von angemessenen Arbeitsbedingungen der vermittelten Auslandslehrer
- Entscheidungen von Einzelfragen grundsätzlicher Bedeutung, wie z. B. die Förderung neu zu gründender Schulen und die Einstellung der Förderung einer Schule
- Entscheidung über die Besetzung von Schulleiterstellen

Die Zentralstelle entwickelte mit besonderem Nachdruck – ausgehend von den in Jahren der Aufbauphase gesammelten Erfahrungen – neue Konzepte für die Weiterentwicklung im Auslandsschulwesen, die zur Grundlage der Förderpolitik des AA gemacht wurden.

Im **Rahmenplan für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen** von 1978 wurden für **Begegnungsschulen, Deutschsprachige Auslandsschulen, Schulen mit verstärktem Deutschunterricht und Sprachgruppenschulen** die jeweiligen Bildungsziele und Förderungsbedingungen festgelegt, die für die geförderten Schulen in Zukunft jeweils maßgebend sein sollten.

Fazit

- Die zunächst an das BVA angegliederte Zentralstelle ist inzwischen als Abteilung VI weitgehend in das BVA eingegliedert. Überlegungen, die Zentralstelle nach Bonn zu verlegen und eventuell aus dem BVA auszugliedern, um eine effektivere Fachaufsicht auszuüben und sie enger an das AA anzubinden, wurden schon allein wegen der zu erwartenden hohen Mehrkosten nicht weiterverfolgt.
- Schwierig gestaltete sich mitunter die Kommunikation und Abstimmung zwischen AA und ZfA nicht zuletzt wegen der örtlichen Distanz (Bonn – Köln). Sie dürfte zwischen Berlin (AA) und Köln (ZfA) nicht einfacher geworden sein.
- Als sehr vorteilhaft erwies sich, dass die Zentralstelle von Beginn an den effizienten Verwaltungsapparat des BVA nutzen konnte. In Lehrgängen des BVA wurden viele Verwaltungsleiter der Auslandsschulen mit modernen Methoden vertraut gemacht, so dass die Schulverwaltungen entsprechend den deutschen Vorstellungen neu organisiert werden konnten.

2008 wird die Zentralstelle auf ihr vierzigjähriges Bestehen zurückblicken können. Dies wäre sicherlich ein Anlass, ihre Arbeit für das deutsche Auslandsschulwesen entsprechend zu würdigen. ◀◀

Hans Lubos
Zur Person

1965–73	Deutsche Schule Cali/Kolumbien, ab 1968 als Leiter
1975–79	Auslandsreferent im Bayerischen Philologenverband
1979–82	Tätigkeit im Schulreferat des AA
1982–92	Schulberater an der Deutschen Botschaft Buenos Aires für die Schulen in Argentinien, Chile, Paraguay und Uruguay

Schwerpunkt: Musische (Neben-)Fächer an den Deutschen Auslandsschulen

Stephan Schneider

Gerade weil der angekündigte Schwerpunkt des Heftes mangels spontaner Einsendungen und fehlender Kooperation angeschriebener Schulen quantitativ nicht so wie erhofft ins Gewicht fällt, bin ich den Mitarbeiterinnen Ulla Kost (Athen), Liane Deffert (bis vor zwei Jahren Las Palmas, jetzt Trier) und Yanira Sánches Perez (Las Palmas) besonders für ihre Mitarbeit dankbar. Ulla Kost schreibt bereits zum zweiten Mal für die Zeitschrift (vgl. Heft 3/06, S. 191, „Schüleraustausch Paris – Athen"), Liane Deffert und Yanira Sánchez berichten über ihr erzieherisches und künstlerische Wirken an der DS Las Palmas de Gran Canaria. Nicht ohne ein klein wenig Stolz beende ich diese knappe Einleitung mit der Bemerkung, dass Yanira als Musiklehrerin an der Schule arbeitet, an der sie vor genau zehn Jahren die beste Deutsch-Reifeprüfung der „Seiteneinsteigerschüler" in meiner Abschlussklasse ablegte.

Kunst unter Palmen

Bildende Kunst an der Deutschen Schule Las Palmas, Gran Canaria

Liane Deffert

Vor der Glasfassade des Werkraums stehen 25 Kinder im Alter von 3–4 Jahren aus dem Kindergarten. Erwartungsvoll drücken sie ihre Nasen an die Scheiben. Gleich geht es los, die Erzieherin (die maestra) und ihr deutscher Kollege öffnen die Tür und werden von meiner spanischen Klasse 8b, die ich in Bildender Kunst unterrichte, erwartet. Die Kleinen müssen sich erst einmal umsehen. Plastiken und Gefäße aus Ton stehen auf den Regalen, ein klotziger Keramikofen steht in der Ecke, Bastelmaterialien und Werkstücke aus Kleisterpapier, Draht und Verpackungsmaterial aus dem Unterricht der verschiedenen Kunst-Klassen sind in den Regalen verstaut. Dann finden sich die Paare schnell und es kann losgehen mit unserem Projekt: 14-Jährige zeigen 4-Jährigen die Technik des Stempeldrucks. Kartoffeln werden halbiert, Formen hineingeschnitten und die Druckwerkstatt ist in vollem Gange. Liebevoll kümmern sich die „Großen" um die „Kleinen", geduldig beschäftigen sie sich mit ihren Partnerkindern, die, auf dem Schoß sitzend, konzentriert mit Farbe und Druckstempel hantieren.

Wir befinden uns an der Deutschen Schule bei Las Palmas, genauer: „Colegio Oficial Alemán de Las Palmas de Gran Canaria". Zusammen mit meinem Mann und unserem jetzt 12-jährigen Sohn verbrachten wir 4 Jahre auf der Insel. Ich unterrichtete hauptsächlich das Fach Bildende Kunst, in meinem zweiten Fach Geografie war ich nur wenige Stunden eingesetzt.

Als Kunsterzieherin hatte ich an dieser Schule sehr gute Voraussetzungen: ein sehr großzügig bemessener, 5 Meter hoher Kunstsaal, dessen Außenwand ganzverglast ist und den Blick frei gibt auf die karge Insellandschaft, durchsetzt mit kubischen Einzelhäusern, kurvigen Bergsträßchen und einzelnen Palmen. Von einer den Raum nach oben abschließenden Galerie / Empore gelangt man in den Werkraum, der vielerlei Möglichkeiten für einen handwerklich ausgerichteten Kunstunterricht bietet.

Eine Keramikwerkstatt im Kellergeschoss, ein Fotolabor und gute Lagermöglichkeiten für Werkstücke, Material etc. vervollständigen das Bild.

Es war schon ein gutes Stück Arbeit, Unterricht in Bildender Kunst in einer Klasse 6s mit 31 quirligen, beharrlich plappernden kleinen Spaniern und Spanierinnen zu bewerkstelligen, und das bei herbstlichen Temperaturen von 28 °C und einer Luftfeuchtigkeit von konstant 70 %. So meine Erinnerung an die ersten Wochen in meiner neuen Schule. Ich habe bald begriffen, dass eine genaue und konsequent durchgehaltene Phasentrennung im Unterricht für mich sehr hilfreich und lebensnotwendig war: Begrüßung (ALLE sind RUHIG und legen ALLES AUS DEN HÄNDEN!), intensive Einführung in das Thema oder die Technik mit gutem Anschauungsmaterial (dabei sollten ALLE zuhören und RUHIG sein!), Fragen klären, danach: Arbeiten! Doch „der Spanier“ fordert trotz alledem danach noch mal eine Einzelbetreuung, er wisse nicht, was zu tun sei, und überhaupt … Lange Zeit habe ich nicht begriffen, dass dies nicht an meinen spärlichen Sprachkenntnissen liegt, sondern einfach an der Mentalität dieser Kinder: Sie sind es anscheinend gewöhnt, immer eine Extrabehandlung zu bekommen. Dann wiederum, wenn etwas geglückt ist und wenn eine gute Note dabei herauskommt, ist die Freude groß, es wird gelacht, gejauchzt und sie fallen der Lehrerin um den Hals. Noch nie in meiner Schullaufbahn bin ich so oft von Schülerinnen und Schülern umarmt und gedrückt worden. Man kann ihnen einfach nicht böse sein, eine kindliche Herzlichkeit, der ich mich kaum entziehen konnte.

Trotzdem: Wir haben auch viel geschafft in unseren Kunststunden. Zu einem guten Teil resultierten die guten Ergebnisse auch daher, dass ich einen großen Teil der Kinder eng führen musste. Insbesondere bei den Unterstufen waren gestalterische Fähigkeiten nicht sehr differenziert ausgebildet. Wenn z. B. auf einem Blatt Papier überall Farbe aufgetragen war, wurde das „Bild“ als fertig angesehen. Die Kinder waren es nicht gewohnt, länger an einer Sache zu arbeiten, zu verbessern, zu verändern, so dass ein besseres Ergebnis erreicht werden konnte. Dieser gleichgültigen Haltung gegenüber ihren eigenen Arbeiten musste und wollte ich begegnen. Durch viele Korrekturhilfen, technische Tipps, vergleichendes Schauen auf Schülerarbeiten,

Kunstraum

die schon weiter gediehen waren, Querverbindungen zu Kunstdrucken, Kompositionshilfen, Farbmischübungen versuchte ich die Kinder anzuleiten, an ihren Bildern zu arbeiten. Neu für die Kinder war, dass man z. B. ein Bild an die Pinnleiste hängt und es aus einigen Schritten Distanz zusammen mit der Lehrerin betrachtet: Da wird offensichtlich, was noch fehlt, was verbessert werden kann. Ich hatte den Eindruck, dass durch meine Wertschätzung ihrer Arbeiten (durch gemeinsames Betrachten, Einzelkorrekturen) sie ihre Arbeitsergebnisse selbst mehr Wert schätzten.

So erklärte und erläuterte ich den Kindern („Unterrichtssprache ist Deutsch“, das wurde auch von allen mühelos akzeptiert) und gestikulierte und versuchte immer wieder auf diverse unfertige Stellen in einem Bild hinzuweisen, bis der betreffende Schüler fragte: „¿Más color?“ Und er schaute mich mit großen, dunkelbraunen Augen an. Das war’s: MÁS! Wieso bin ich da nicht gleich drauf gekommen! MEHR Farbe, mehr Kontrast, mehr Schatten, mehr … Bald war „Más color“ eine einfache, aber effektvolle Kurzkorrektur.

Dann wiederum war ich sehr erstaunt und verblüfft, mit welch schlafwandlerischer Sicher-

Palmen, Radierungen der Klasse 3 und 4

heit die Kinder Palmen (insbesondere die Struktur der Stämme!) und Schiffe aus der Zeit von Kolumbus wiedergeben konnten, toll!

Zu meinem Schulalltag in Deutschland gehörte es, Schülerarbeiten im Schulgebäude zu präsentieren, Skulpturen in Schaukästen zu stellen etc. Das war für die Klassen hier ungewohnt, sie genierten sich zunächst, eigene Arbeiten in der Schulöffentlichkeit zu zeigen. Doch als erst einmal die ersten Bilder hingen (eine Vielzahl von Rahmen war vorhanden und wurden mit Schüler/innen zusammen instandgesetzt, neu lackiert), fanden sie Gefallen daran und forderten bald die nächste Ausstellung. Ich meinerseits war ebenfalls erstaunt, versuchte es zunächst einmal mit 5 Bilderrahmen. Die Schule ist ein Laubenganghaus, es gibt nur zugige balkonartige Gänge an der Außenseite, aus denen man in die Klassenzimmer gelangt. Aber weder der kanarische Nordostpassat noch unsere lebhaften, bewegungsfreudigen Kinder haben die Rahmen demoliert, alles blieb hängen und bald wurden die Bilderausstellungen immer umfangreicher.

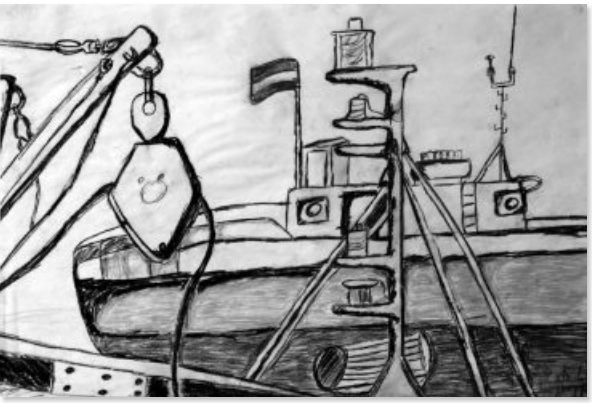
Anderer Schauplatz: Mittelstufe. Ich stellte fest: Sie können alle zeichnen, wow ! Also zeichnen wir – phantastisch und aus der Anschauung. Wir gehen in den nahegelegenen „Jardín Canario“, einen botanischen Garten mit Kakteen, Agaven und der ganzen Palette der kanarischen Vegetation. Eine deutsche Reisegruppe kommt vorbei, wir kommen ins Gespräch, „ Na, so hätte mir der Kunstunterricht auch Spaß gemacht!“ Tja, und mir macht’s auch sehr viel Spaß, und den meisten Schülerinnen und Schülern auch.

Eine andere Zeichenexkursion ging mit einer Klasse 9 an den Hafen von Las Palmas. Hier liegen die großen Pötte, rostige Fischkutter, unter russischer Flagge, schon lange nicht mehr seetüchtig. Wir packen unsere Papiere und Kreiden aus und legen los – großformatig, skizzenhaft, es scheint gut zu werden. Doch da kommt die Polizei und fragt freundlich nach unserer „Erlaubnis“. Haben wir nicht, er kommt nach einer Stunde wieder und wir müssen endgültig das Feld räumen. Dabei waren die Motive doch so toll, die vielen Maschinenteile, rostige Aufbauten, Seilwinden, rätselhafte Geräte … Erst später habe ich erfahren, dass die Schiffe an diesem Kai als illegale, aber geduldete Wohnstätte für Personen aus Osteuropa, Russland und Asien dienen …

Solche Exkursionen, Unterrichtsgänge, sind an einer Auslandsschule mit wenig Aufwand verbunden und werden sehr gerne von der Schulleitung erlaubt und unterstützt. Die Sekretärinnen organisieren den Bustransfer, und er kostet nichts, wenn das Ziel innerhalb von Las Palmas liegt und kultureller Art ist.

Der Besuch z. B. des Kunstmuseums in Las Palmas ist grundsätzlich kostenlos. Ich besuchte dort eine Ausstellung, mit einer Klasse 5, die in allen Räumen, auf dem Boden lümmelnd, zeichneten und sich ohne erhobene Zeigefinger sei-

Jardín Canario, Radierungen der Klasse 10



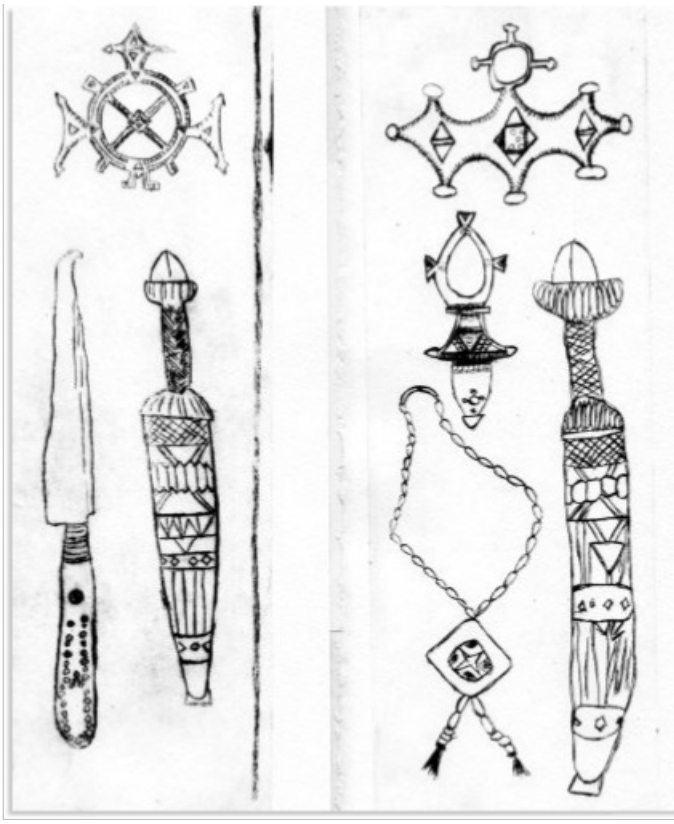
Hafen Las Palmas, Radierung der Klasse 9

tens des Aufsichtspersonals überall frei bewegen durften.

Auch der Besuch einer Ausstellung über die „Tuareg", von einer Bank organisiert, war kostenlos, lediglich eine vorherige Anmeldung war notwendig.

Zurück zu den guten zeichnerischen Fähigkeiten der Schüler/innen: ich war drauf und dran, die ganze Palette zu erproben: Handzeichnung mit Stiften und Fineliner (wobei viele die schönen Tuschefedern viel interessanter fanden und sie gerne erprobten), die Motive entnahmen wir oft direkt aus unserer unmittelbaren Umgebung. Dann die Umsetzung in druckgrafische Techniken wie Linolschnitt und Kaltnadelradierung. Bei letzterer Technik entstand wieder die Idee zu einer klassenstufenübergreifenden Unterrichtseinheit: Siebtklässler weisen Drittklässler in die Arbeit an der Tiefdruckpresse ein. In Zusammenarbeit mit einer Kollegin aus der Grundschule, die eine sehr schwierige, unruhige 3. Klasse unterrichtete, entstand die Idee, diese Klasse einmal in einen anderen, ungewohnten unterrichtlichen Zusammenhang zu bringen. Die Grundschulkinder fertigten Zeichnungen von Pflanzen im Schulgelände an, die dann in eine kleine Kaltnadelradierung umgesetzt wurde. Gedruckt wurde gemeinsam mit den Partnerschüler/innen aus der 7. Klasse. Wir Lehrerinnen waren verblüfft: kannten wir beide Klassen nicht als unbändig, chaotisch, undisziplinniert? Welches Bild bot sich uns jetzt? Die Paare aus jeweils einem Jugendlichen und einem Grundschulkind arbeiteten konzentriert und ruhig zusammen, hörten einander zu, und die Druckergebnisse konnten sich sehen lassen.

Nach einigen Jahren Kunstunterricht und nach vielen kleinen Ausstellungen innerhalb des Schulgeländes entstand die Idee, die Arbeitsergebnisse an einem anderen Ort einem größeren Publikum zugänglich zu machen. Das Deutsche Konsulat in Las Palmas bot uns in den eigenen Räumen die Möglichkeit zu einer Schülerausstellung. Die Konzeption und Gestaltung dieser Ausstellung hat mir sehr viel Freude bereitet. Einerseits bot sie eine Gelegenheit, Arbeiten in einer Gesamtschau zu präsentieren, andererseits konnte man die zeichnerische Entwicklung von



Tuareg, Radierungen der Klasse 7

Kindern von der Vorschule bis zum Abitur verfolgen. Die Ausstellungseröffnung wurde von Schüler/innen zweisprachig durchgeführt und

Plakat zur Ausstellung im Deutschen Konsulat

von einer Musikgruppe der Schule musikalisch umrahmt.

An diesem Tag wurde auch der erste schuleigene Jahreskalender vorgestellt, der Ergebnisse aus dem Kunstunterricht aus allen Klassenstufen, einschließlich der Grundschule, enthielt.

Was ist sonst noch zu tun an einer spanischen Auslandsschule?

Da wären natürlich die „fiestas“, die alljährlich wiederkehrenden Schulfeste, allen voran an dieser Schule das Weihnachtskonzert. Das Auditorio (eine große Aula mit Musikanlage und Lichttechnik) soll weihnachtlich geschmückt werden und die Bühne soll den Akteuren einen farbigen und festlich-originellen Hintergrund liefern.

Bei mir kommt allerdings bei 25 °C und Strandwochenende keine Weihnachtsstimmung auf. Doch ich konnte feststellen, dass auch die Canarios gerne nordeuropäische Weihnachtsaccessoires anwenden: künstlichen Schnee und Eisblumen aus der Sprühdose, Weihnachtsmänner, Goldsterne, Glitzerkugeln.

Aber egal wie meine jeweilige Idee zur Saaldekoration ausgefallen ist: Ich konnte mich immer auf die Mitarbeit der Schüler/innen verlassen. Und wenn 70 goldpapierbezogene Pappsterne gebraucht wurden, wenn Styroporplatten mit Packpapier kaschiert werden mussten, um sie bemalen zu können – sie machten das, und wir hatten Spaß dabei, es war ein gern erledigter Einsatz für die Schulgemeinschaft, und natürlich für eine schöne „fiesta“ …

Anderer Schauplatz: Oberstufe. Hier hatte ich mir vorgenommen, neben kunstpraktischen Arbeiten auch einen theoretischen Teil einzubauen. Ich hatte die Schüler/innen dieser Schule vor Augen: manche von ihnen werden von der Insel weg gehen, in andere Teile Europas, sie werden studieren, in Madrid, Karlsruhe, Berlin oder London – und dann sollten sie noch nie etwas über Expressionismus, Pop-Art oder Beuys gehört haben?

Also, Kunstgeschichte ist angesagt, und es wird auch eine Kursarbeit pro Halbjahr geschrieben. Dies war erstaunlicherweise sehr gut durchzusetzen, denn vor allem die spanischsprachigen Schüler/innen lernen, sie lernen, was man ihnen sagt; sie sind sehr gut in der Lage, Wissen anzuhäufen, was bisweilen eine gute Grundlage zur Weiterarbeit darstellt.

Aus der Beschäftigung mit verschiedenen Werken der „Land-Art“ ist ein Projekt entstan-

Weihnachtsfeier

den, das wir im Schulgelände, einer exotisch wirkenden Gartenanlage, verwirklicht haben: „Blaue Rahmen“ wurden so platziert, dass ein bestimmter Ausschnitt der Natur oder eine Aussicht auf die Landschaft in Szene gesetzt wurde.

Ich weiß nicht, wie viele Diskussionen ich mit Schüler/innen in Deutschland hätte durchstehen müssen – aber die „Kanarios“ waren spontan dabei, entwickelten eigene Ideen dazu und verwirklichten sie selbständig.

Letzter Schauplatz: Plaza Sta. Ana, Las Palmas GC.

Im Mai ist „Día de la Cruz“ – ein Wochenende, an dem übermannshohe, geschmückte Kreuze ausgestellt und prämiert werden. Schulen der gesamten Insel nehmen an diesem Wettbewerb teil. Konstruktionsmaterial bekommt man kostenlos gestellt, auch der Transport in die Stadt ist organisiert. Ich habe noch nie ein über 2 Meter hohes Kreuz gestaltet. Wir entwickeln Ideen, verwerfen sie wieder – niemand kann genau sagen, wie die anderen Kreuze aussehen, ich höre immer wieder, dass alles „sehr bunt“ sein soll. Bunte Kreuze, das kann ich mir als Mitteleuropäerin ja schlecht vorstellen. Noch dazu nach dem 11. September und angesichts der Situation im Irak … Wir gestalten ein Kreuz in Schwarz-Weiß-Grau, anklagend, eine Erschießungszene aus einem Picasso-Bild adaptierend … Und gehen rein optisch damit auf dem Platz unter den anderen Kreuzen unter. Da bot sich eine schrille Vielfalt phantastischer Kreuz-Skulpturen aus den verrücktesten Materialien: skurril verformte Plastikbecher, bunt lackiert, zu hunderten auf eine Kreuz-Form montiert, Wattebäusche in Kombination mit Häkelspitze in Pastellfarben, bunte Pappkartons zu einem poppig-kubistischen Kreuz formiert. Ein Eldorado der Formen und Farben! Eine Farbigkeit, wie man sie aus dem südamerikanischen Kulturkreis kennt. Unter südlich-blauem Himmel eine Pracht, ein Leuchten! Nördlich der Alpen wäre so was kitschig.

Immerhin wurde unser Kreuz in der lokalen Presse als außergewöhnlicher, kritischer Beitrag erwähnt!

Bei all diesen positiven Erlebnissen und Erfahrungen, die ich bei meinem Auslandsaufenthalt machen konnte, möchte ich dennoch

„Blaue Rahmen“

nicht über die Schwierigkeiten des Unterrichtens hinweg sehen. Der hohe Geräuschpegel, die unruhigen Kinder, das fast nicht zu stoppende Plappern, die manchmal schwer zu erreichende Aufmerksamkeit bei vielen Schüler/innen, die mangelnde Unterrichtsdisziplin – all dies brachte mich anfangs manchmal schier zur Verzweiflung. Doch eines hatte ich mir vorgenommen: Bei all diesem Stress durfte ich nicht den emotionalen Kontakt zu den Kindern verlieren, sonst wird das ganze Vorhaben für alle zur Tortur. Doch die Kinder und Jugendlichen haben mir durch ihre herzliche und offene Art geholfen, damit das nicht passieren konnte.

Mein Aufenthalt auf Gran Canaria endete im Sommer 2005. Danach fielen an dieser Schule die ADLK-Stellen für Musik und Bildende Kunst der Sparpolitik zum Opfer. Bleibt zu hoffen, dass die Fluktuation der neu eingestellten Ortslehrkräfte sich in Grenzen hält und dass sie sich auch über den Unterricht hinaus für ihr Fach und die Schüler/innen einsetzen können.

Zur Person

Liane Deffert war bis 2001 Kunsterzieherin am Von der Leyen-Gymnasium, Blieskastel, Saarland, und ist seit 2005 Kunsterzieherin am Auguste-Viktoria-Gymnasium, Trier.

Bildende Kunst an der Deutschen Schule Athen

Musische Fächer und ihre Bedeutung an den Deutschen Auslandsschulen

Ulla Kost

Die musischen Fächer haben an den Deutschen Auslandsschulen eine besonders vielfältige Bedeutung. Diese Erfahrung habe ich während der letzten sechs Jahre an der Deutschen Schule Athen gemacht.

Jede Deutsche Schule ist von der Begegnung unterschiedlicher Kulturen und Sprachen geprägt. Wie kein anderer Bereich ist es in den musischen Fächern und meines Erachtens auch im Sport – unabhängig von Sprache und deren Verständigungsproblematik – möglich, sich zu begegnen und auszutauschen. Deshalb sind sie ein ideales Mittel der Integration und der Verständigung unterschiedlicher Kulturen. Im gemeinsamen künstlerischen Arbeiten kommen sich die Kinder und Jugendlichen näher und schaffen mit ihren Werken Brücken zwischen den Kulturen.

Kunstunterricht

Die Deutschen Schulen sind Privatschulen, für die im Vergleich zu den staatlichen Schulen teilweise erhebliches Schulgeld von den Eltern aufgebracht werden muss. Auch befinden sie sich in einem gewissen Konkurrenzkampf mit den anderen Privatschulen vor Ort.

Dies führt dazu, dass einerseits hohe Erwartungen an die Schule gestellt werden und andererseits der Außenwirkung eine sehr hohe Bedeutung zukommt. Gerade die musischen Fächer sind dabei besonders gefragt.

Das Schulleben im Ausland ist unter anderem deshalb so vielfältig, weil man so häufig mit Dingen konfrontiert wird, die direkt in den Unterricht einfließen, oder die Schüler in Form von Projekten bearbeiten. Dies sind beispielsweise landestypische Traditionen und Bräuche in Verbindung mit deutschen, die besonders an einer deutschen Schule aufrechterhalten und den Kindern nahe gebracht werden sollen, Austausche mit anderen deutschen Schulen der Region, Deutschlandreisen, Schüleraustausche mit Nachbarländern, Wettbewerbe aller Art sowie Kontakte zu anderen staatlichen und privaten Schulen vor Ort.

An einer Schule, die, wie in unserem Fall, in der Landeshauptstadt angesiedelt ist, kommt es zu intensiven Kontakten zu anderen deutschen Institutionen vor Ort wie Botschaft, Goetheinstitut, Archäologisches Institut, Kulturvereinen und deutschen Unternehmen, aber auch zu griechischen Institutionen wie Ministerien, die ihren Sitz in der Landeshauptstadt haben.

Auch kommt es in unterschiedlichen Bereichen zu vielseitigen Kontakten zu Firmen oder Institutionen vor Ort. Besonderes Engagement für die Schule erfährt man, wenn es Eltern oder Ehemalige sind, die in einer Firma tätig sind und sich gleichzeitig für die Schule einsetzen.

Insgesamt erlebe ich das Arbeiten an einer Deutschen Schule als eine sehr interessante Herausforderung. Durch die vielen Kontakte über die Schule hinaus bieten sich unglaublich viele Ansatzpunkte für gestalterische Arbeit. Den Ideen sind hier kaum Grenzen gesetzt. Man muss die Ideen nur konkretisieren und hat jede Art der Unterstützung bei der Umsetzung und ein großes Forum der Präsentation. Dies macht in meinen Augen den besonderen Reiz der Tätigkeit an einer Auslandsschule aus.

Beispielhaft für die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten im Fach Kunst möchte ich einige konkrete Beispiele aufführen:

Fußballweltmeisterschaft

Frankreichaustausch

Anlässlich der Olympiade, die vor zwei Jahren in Athen ausgetragen wurde, war es nahe liegend, dieses Thema aufzugreifen. Ich habe einen weltweiten Wettbewerb der deutschen Auslandsschulen organisiert, bei dem knapp die Hälfte aller Deutschen Schulen mit 600 Schülerarbeiten teilgenommen hat. Mit Hilfe großzügiger Sponsoren gelang es neben zahlreicher Preise für die Sieger einen 40-seitigen farbigen Katalog dieses Wettbewerbs zu erstellen, den die Schulen als Dokumentation erhielten.

An der Deutschen Schule Athen arbeiten im Fach Kunst alle Klassen innerhalb eines Jahres an einem so genannten „Jahresthema". Natürlich war das damalige Jahresthema „Kunst und Sport". Die Ergebnisse werden zunächst in einer Frühjahrsausstellung in der Schule präsentiert. Am Jahresende werden die besten Werke in einem großformatigen Kalender präsentiert. Der Kalender hat eine Auflage von 500 Stück; er wird an Freunde der Schule verschickt und ist bei dem anschließenden freien Verkauf rasch vergriffen.

Auf Grund des deutschen EU-Ratsvorsitzes wurden in Verbindung mit dem Auswärtigem Amt und der Botschaft einige Veranstaltungen und Unterrichtsprojekte zum Thema Europa an unserer Schule durchgeführt. Zur adäquaten Präsentation des Themas haben sich Schüler im Kunstunterricht intensiv mit den europäischen Mitgliedsstaaten auseinandergesetzt und jedes Land in einem großformatigen Poster vorgestellt.

Anlässlich des 40-jährigen Bestehens des Elysée-Vertrages haben wir in Zusammenarbeit mit der Botschaft einen seitdem bestehenden Kontakt zur ansässigen Französischen Schule aufgenommen. Jedes Jahr führen wir abwechselnd an jeder Schule einen gemeinsamen Unterrichtstag mit den Schwerpunkten Kunst, Musik und Theater durch. Schüler beider Schulen arbeiten an gemeinsamen Inhalten, die am Nachmittag einem interessiertem Publikum und in Ausstellungen präsentiert werden.

Ein ähnliches Unterrichtsprojekt anlässlich des vergangenen Frankreichaustauschs haben wir mit den Gastschülern aus Paris und unseren Schülern der 9. Jahrgangsstufe durchgeführt. Die gemischten Gruppen haben sich in Vorbereitung auf die Frankreichfahrt mit dem Thema Impressionismus auseinandergesetzt. Sie haben theoretisch und praktisch an dem Thema gearbeitet und großformatige Bilder ausgehend von Monets Seerosen im Stil des Impressionismus erstellt. Sie wurden am Tag der offenen Tür am Außengelände des Schulgebäudes präsentiert.

Durch die Nähe zur Lufthansa-Vertretung in Griechenland, die sich gegenüber unserem Schulgelände befand, kam es zu regelmäßigen Ausstellungen von Schülerarbeiten im Entree des Gebäudes. Eine Eröffnungsveranstaltung und einem Bericht im Lufthansa-Journal rundete die Kooperation ab.

Auch mit der Botschaft haben wir ein Ausstellungsprojekt durchgeführt. Der Botschafter wünschte sich Schülerentwürfe für die Weihnachtskarten. Diese Entwürfe wurden anschließend im Eingangsbereich der Botschaft ausgestellt. Die Schüler wurden als Dankeschön durch die Botschaft geführt und diskutierten beim anschließenden Imbiss über die Ausbildungsmöglichkeiten im Diplomatischen Dienst.

Selbstverständlich ist der Fachbereich Kunst immer wieder gefragt, wenn es um den Entwurf von Veranstaltungsplakaten, Einladungen, der grafischen Gestaltung von Urkunden oder der Ausstattung der Schule bei Veranstaltungen geht. Eine wichtige Rolle spielt natürlich auch die Arbeit der Theater- und Bühnenbild-AG, die

im Jahresablauf der Schulveranstaltungen einen festen Platz haben. Nicht zu vergessen sind die Pressearbeit und die Dokumentation der durchgeführten Projekte. In diesem Zusammenhang bieten das Jahrbuch, die Homepage der Schule oder eine Schuldokumentation als Film vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten.

Für künstlerisch interessierte Schüler sehr motivierend sind Malwettbewerbe. In diesem Jahr haben Schüler drei unterschiedlicher Altersgruppen an einem großen Wettbewerb der Britischen Botschaftsschule teilgenommen.

Wettbewerb

Im nächsten Jahr werden wir den Wettbewerb bei uns ausrichten. Für die Schüler war es eine spannende Erfahrung mit mehreren hundert Kindern unterschiedlicher Nationalitäten an einem Thema zu arbeiten und die Vielzahl der Ideen, Techniken und Ergebnisse sehen zu können. Die Siegerehrung und Preisverleihung, eingebunden in ein großes Fest, waren natürlich der Höhepunkt für alle. Die preisgekrönten Werke gingen dann weiter an einen internationalen Kunstwettbewerb.

Neben großen Projekten können künstlerische Arbeiten aber auch ganz unscheinbar präsent sein. So haben wir eine Zeit lang die Ergebnisse einer Unterrichtsreihe Architekturskizzen vom Schulgebäude in Elterbriefen abgedruckt.

Die jährliche Weihnachts-Postkartenedition mit Schülerbildern ist ebenfalls ein erfolgreiches Projekt. Sie werden beim Weihnachtsbasar zusammen mit dem Jahreskalender verkauft.

Eine landesspezifische Besonderheit unserer Schule in Griechenland möchte ich noch im Zusammenhang mit den musischen Fächern erwähnen. Wir sind keine reine Begegnungsschule. Das bedeutet, dass es griechische und deutsche Klassen gibt, die wegen der unterschiedlichen Anforderungen mit wenigen Ausnahmen von Begegnungsunterricht getrennt unterrichtet werden.

Im griechischen Lehrplan haben die musischen Fächer eine vergleichsweise geringe Bedeutung. Sie werden nur in der siebten bis neun-

Integrationsprojekt

ten Jahrgangsstufe einstündig unterrichtet. Somit hat ein griechischer Gymnasiast in seiner ganzen Schullaufbahn nur drei Jahresstunden Kunst und Musik. Dazu kommt, dass die Note im Vergleich zu anderen Fächern in der Berechnung der Jahresdurchschnittsnote keine Rolle spielt. Dem Unterricht in der sechsjährigen Grundschule kommt kaum Bedeutung zu.

Die Schüler kommen so mit geringen Vorerfahrungen in den Unterricht. Leider sind die Möglichkeiten bei einstündigem Unterricht auch relativ eingeschränkt, so dass die Schüler aufwendige Techniken wie beispielsweise Drucktechniken oder Plastische Arbeiten mit Holz, Ton oder Speckstein kaum kennenlernen können. Als Ausgleich zu den anderen eher theoretischen Fächern sehe ich gerade bei den musischen Fächern einen wichtigen Stellenwert.

Auch anders als in Deutschland gibt es in Griechenland kein Referendariat. Nach dem

ersten Studienabschluss unterrichten die Lehrer gleich an den Schulen. Deshalb spielt die Lehrerfortbildung in Griechenland eine wichtige Rolle. Nach den Sommerferien, aber bevor die Schüler mit der Schule beginnen, gibt es zwei Wochen, in denen die Lehrer den Unterricht vorbereiten und auch Zeit für Fortbildungen haben. So habe ich im vergangenen September bei dem in Athen stattfindenden europäischen Kunsterzieherkongress einen Gastvortrag gehalten und anschließend einen Workshop durchgeführt.

Auch wenn die Beispiele nur ein Ausschnitt sind, wird deutlich, wie vielfältig die Arbeit im Bereich Kunst an einer Auslandsschule sein kann. Vieles ist sicherlich auch auf die Schulen in Deutschland übertragbar.

Mit einem Stück Idealismus und Engagement kann man in den musischen Fächern überall auf der Welt etwas sichtbar machen. ◀◀

Meine Erfahrungen in der Musik

Yanira Sanchez Perez

Die Entscheidung, mein Leben der Musik zu widmen, traf ich nicht ohne Zögern und Zweifel. Im Alter von elf Jahren bekam ich Violinunterricht. Die Methode, mit der ich begann, einer Methode, die in der Welt weit verbreitet ist, ist durch ein mechanisches und unbewusstes Vorgehen charakterisiert. Das Mechanische besteht darin, als alleinigen Weg zur Verbesserung der Interpretation eines Musikstücks dieses blind und unaufhörlich zu wiederholen. Das Unbewusste besteht darin, dass zwischen dem Interpreten und dem Musikstück keinerlei „Verständnis“ herrscht. Ich „verstand“ nicht, was ich spielte; ich beschränkte mich darauf, immer wieder bestimmte Fingerbewegungen zu wiederholen. Diese Art des Musikstudiums erzeugte in mir ein starkes Unbehagen. Und davon abgesehen kam ich nicht wirklich voran.

Auf der anderen Seite hatte ich immer Spaß am Singen: Ich sang und imitierte meistens, was ich so hörte, in der Schule, in einem Chor, bei Freunden. Dies war für mich die entspannendste und anregendste Seite der Musik. Trotzdem empfand ich den Widerspruch, dass mein Musikstudium, das mich so viel Anstrengung kostete, meinem Gesang nicht förderlich war. Meine angeborene Gabe zum Singen entwickelte sich nicht, wuchs nicht, blieb auf der Stelle. Dieser Stillstand frustrierte mich.

So waren meine vorherrschenden Gefühle bei meinem Musikstudium, obwohl mir die Welt der Musik insgesamt höchst attraktiv erschien, geprägt von Leiden und Frustration. Zu meinem Glück lernte ich Professor Vicente Umpiérrez Sánchez kennen. Er stärkte mich bei meiner Entscheidung für die Musik. Er ist ein autodidaktischer Musiker, der eine eigene Lernmethode entwickelt hat. Die Wirkung dieser Methode auf mich war vielfältig und mächtig.

In Bezug auf die Interpretation eines Musikstücks habe ich die mechanische Ausführung, die unbewussten Fingerbewegungen, ersetzt durch ein Spielen, bei dem ich innerlich mitsinge, was ich auf dem Instrument spiele. Dieser Gesang ist lebendig und harmonisch, eben ein Produkt dieser Lehrmethode.

Außerdem hat mich die vertiefte und wissenschaftliche Beschäftigung mit Harmonielehre, Kontrapunktik, Formenlehre, den konstruktiven Elementen der Musik, in die Lage versetzt, die Stücke, die ich spiele, nicht nur zu verstehen, sondern

Neues Musikensemble bei „Jugend musiziert“ in Lissabon 2005

Kammerchor (links) und Kinderchor (rechts) Weihnachten 2006

ich fing an, mich der anspruchvollsten musikalischen Praxis zu nähern, der Komposition. Daneben habe ich eine musikalische Kritikfähigkeit entwickelt, mit der ich in der Kunst der abstrakten Musik das Wahre vom Falschen und das Treffliche vom Abwegigen unterscheiden lernte.

Und zum Schluss noch etwas von höchster Wichtigkeit: Das Studium dieser Methode hat mich dazu befähigt, Musik zu lehren, nicht um mit Musik zu unterhalten oder Unbehagen bei einem Schüler zu erwecken, der nicht vorwärtskommt, weil er nicht mit den wahren Methoden unterrichtet wird, sondern um meine Schüler musikalisch zu bilden und ihnen die Liebe zur Kunst und zum Wissen einzupflanzen.

Zur Zeit bin ich Lehrerin an der deutschen Schule Las Palmas de Gran Canaria. Ich unterrichte das Fach Musik und leite drei Chor- und zwei Perkussionsgruppen. Meine jüngsten Schüler sind erst zehn. Ihnen bringe ich bei, wie man Musik „liest". Ich zeige ihnen den Gebrauch der Werkzeuge, die zur musikalischen Unabhängigkeit führen. Das bedeutet, dass sie niemanden brauchen, der ihnen ein Stück vorsingt oder vorspielt, um es zu imitieren. Im Gegenteil, sie können die Musik, die sie spielen, selbständig lesen und entziffern. Dies wirkt anregend und gibt ihnen ein Gefühl der Sicherheit.

Alles in meinen Stunden benützte Material muss musikalisch nützlich sein. Wenn meine Schüler einen Rhythmus spielen, muss er auf sie durch seine musikalische Schönheit anziehend wirken.

Ein anderer charakteristischer Aspekt meines Unterrichts sind das Bewusstsein und die Erkenntnis, die sich die Schüler dazu erarbeiten müssen, was sie gerade singen oder auf einem Instrument spielen: eine tief greifende theoretische Einsicht, die völlig mit der praktischen Erfahrung in Übereinstimmung gebracht wird.

Das Verhältnis zur klassischen Musik ist ein wichtiger Bestandteil der künstlerischen Ausbildung eines jungen Menschen. Leider leben wir in einer Zeit der künstlerischen Dekadenz, was sich unter anderem in den vielen billigen kommerziellen Produkten zeigt. Kinder sind intelligent, und wenn sie klassische Musik erleben, indem sie sie konzentriert hören, sie ihrem Kenntnisstand entsprechend analysieren und je nach Fähigkeit spielen, erkennen sie, und wenn nur intuitiv, den Unterschied zwischen dem künstlerisch Wertvollen und dem Gewöhnlichen.

Wenn ich an meinen musikalischen Lebensweg denke, vom Beginn an bis heute, kommt mir ein Satz des deutschen Philosophen Friedrich Nietzsche in den Sinn: „Aus der Kriegsschule des Lebens: Was mich nicht umbringt, macht mich stark." Meine frustrierenden, leidgeplagten Anfänge hatten in mir den Wunsch, mein Leben der Musik zu widmen, fast abgetötet. Ein richtige Lehrmethode und viel Fleiß haben diesen Wunsch wieder zum Leben erweckt und verleihen mir Kraft für jeden Tag. ◀◀

Perkussionsgruppe der Klassen 5 und 6 Weihnachten 2006

Deutschsprachiges Schülertheater in Rumänien

Dr. Karl-Ernst Friederich

Einmal jährlich ist Temeswar/Timişoara (Rumänien) Schauplatz eines bemerkenswerten Ereignisses: des Internationalen Deutschsprachigen Lyzealtheaterfestivals. Geboren im Jahre 2000 aus einer Idee des einerzeitige Kulturassistenten Peter Kratzer (Institut für Auslandsbeziehungen Stuttgart) wird es seitdem vom traditionsreichen Nikolaus-Lenau-Lyzeum gemeinsam mit dem Deutschen Staatstheater durchgeführt. Daran nehmen etwa 150 Schüler teil, vor allem aus Rumänien, aber auch aus den Nachbarländern Bulgarien, Kroatien, der Ukraine und Ungarn, in Einzelfällen auch aus Deutschland, Estland oder Österreich. Sie haben zu Hause ein Theaterstück einstudiert, nicht selten unter der Anleitung einer begeisternden Auslandsdienstlehrkraft oder einer in Köln ausgebildeten Theaterpädagogin; diese Ausbildung wurde und wird durch ein Stipendium der Donauschwäbischen Kulturstiftung des Landes Baden-Württemberg ermöglicht.

Die Theaterstücke werden an den Nachmittagen und Abenden aufgeführt und umfassen ein weites Spektrum von klassischen Aufführungen, Collagen oder selbst geschriebenen Stücken. An den Vormittagen nehmen die Schüler an Workshops teil, in denen sie von Fachleuten weitergebildet werden; Themen waren beispielsweise Bühnensprache, Theatralisches Gestalten, Improvisation, Vergleich von Theater- und Filmschauspiel, Gesang, Masken, Musik oder der Körper als Instrument.

„Macbeth", Reschitza/Reşia (Rumänien)

„Das kalte Kind", Sathmar/Satu Mare (Rumänien)

Über den Persönlichkeit bildenden Wert des Schülertheaters ist schon genug geschrieben worden, es braucht hier nicht wiederholt zu werden. Hier in Temeswar kommen aber zusätzliche Punkte zum Tragen: Einmal ist Deutsch für die wenigsten Schüler Muttersprache. Zwar gelten die meisten rumänischen Schüler als Muttersprachler und die Lehrpläne sind auch dementsprechend, aber das ist eine Fiktion, die den Bestand des deutschen Schulwesens sichert. Tatsächlich ist auch für diese Schüler Deutsch bestenfalls Unterrichtssprache. Für die ausländischen Schülern ist es Fremdsprache. Umso bemerkenswerter sind die Leistungen dieser

„Alischa und die verrückte Hutmacherin“, Osijek/Esseg (Kroatien)

Die Jugendlichen aus den verschiedenen Ländern verstehen sich bestens

Schüler, wenn sie sich auf der Bühne in dieser Sprache ausdrücken. Dabei legen die Veranstalter großen Wert darauf, dass die jugendlichen Schauspieler sich nicht auf den auswendig gelernten Text konzentrieren, sondern sich ganz in ihre Rolle finden.

Zum andern handelt es sich um ein internationales Festival. Grenzüberschreitende Begegnungen haben in diesem Teil Europas noch längst nicht die Selbstverständlichkeit erreicht, an die wir uns in Deutschland gewöhnt haben. Umso wichtiger sind solche Begegnungen, und eine Erkenntnis wie „Die sind ja gar nicht so anders wie wir“ ist nicht hoch genug zu veranschlagen. Hier werden Vorurteile abgebaut! Außerdem erfolgt die Kommunikation zwischen den Teilnehmern unterschiedlicher Herkunft auf deutsch. Deutsch ist also Kommunikationssprache und nimmt hier in kleinem Maßstab wieder die Rolle ein, die es vor dem Zweiten Weltkrieg in Ostmitteleuropa gehabt hat.

Dieser Effekt wird noch dadurch verstärkt, dass jede auswärtige Gruppe von zwei Schülern des Lenau-Lyzeums betreut wird; solche Betreuungsaufgaben sind sehr beliebt, weil man eben neue Kontakte knüpfen kann.

Das Festival dauert mit An- und Abreise in der Regel fünf Tage; die Teilnehmer werden im Internat des Lenau-Lyzeums untergebracht und verpflegt. Die in Rumänien anfallenden Kosten werden von verschiedenen deutschen und rumänischen Institutionen getragen, sodass nur ein bescheidener Teilnehmerbetrag erhoben werden muss. ◀◀

Zur Person

Dr. Karl-Ernst Friederich war von 2000 bis 2005 als Leiter der Deutschen Spezialabteilung in Temeswar tätig und von 2002 bis 2005 für die Organisation des Theaterfestivals verantwortlich.

Neugierig geworden?

Wer mit dem Gedanken einer Teilnahme spielt (es lohnt sich wirklich),
setzt sich (auf Deutsch!) in Verbindung mit:
Nikolaus-Lenau-Lyzeum
Str. Gheorghe. Lazăr nr. 2
300078 Timişoara, Rumänien
Telefon + 40 – 256 – 20 18 85

Die Welt zu Gast im BBZ – Instituto Ballester

Ingo Winter

Berufsbildungszentren gibt es nicht nur am Instituto Ballester und in Deutschland. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln, die die Berufsbildungszentren weltweit mit deutschen Lehrkräften fördert, lud die Leiter der kaufmännischen Ausbildungszentren im November zu einer Tagung nach Buenos Aires ein. Im neu eingerichteten Konferenzsaal der Deutschen Schule Instituto Ballester und im komplett renovierten BBZ trafen sich die Leiter der BBZ aus Hongkong, Athen, Barcelona, Madrid und aus acht lateinamerikanischen Ländern von Mexiko bis Santiago de Chile. Reiner Ries, Referatsleiter für berufliche Bildung in der Zentralstelle und verantwortlich für diese Tagung, stellte die neuesten Entwicklungen im Auslandsschulwesen vor. Die Bestrebungen der Bundesregierung gehen zur Zeit dahin, deutsche Auslandsschulen in den neuen EU-Ländern und in Asien insbesondere China auf- und auszubauen. Für die Berufsbildungszentren hat diese Tendenz keine unmittelbare Auswirkung, denn seit mehreren Jahrzehnten bilden sie qualifizierte kaufmännische Fachkräfte für die deutschen Unternehmen im Ausland aus. Dieses Ausbildungsprofil wird auch in Zukunft stark nachgefragt werden.

v. l. n. r.: Franz Buchty (Quito), Uwe Franzke (Madrid), Hans-Peter Hess (Santiago de Chile), Gerhard Brauch-Widmann (Sao Paulo), Volker Donner (Mexiko), Reiner Ries (ZfA, Köln), Richard Böhm (Athen), Klaus-Peter Henn (Lima), Ingo Winter (Buenos Aires), Reiner Groß (Bogota), Manfred Herzog (Guatemala), Stefan Pauli (Hongkong), Thomas Blum (Barcelona)

An allen Standorten der BBZ haben die Schulabgänger der deutschen Auslandsschulen die Möglichkeit, eine kaufmännische Berufsausbildung z. B. im Bereich Groß- und Außenhandel, Logistik, Industrie oder Sekretariat zu absolvieren. Besonders wichtig ist dabei, die Kooperation mit den örtlichen Auslandshandelskam-

mern. Dr. Klaus-Wilhelm Lege, Geschäftsführer der AHK Buenos Aires stellt die erfolgreiche Zusammenarbeit in Argentinien zwischen Kammer und BBZ am Instituto Ballester vor.

Großes Interesse an der Dualen Berufsausbildung wurde ebenfalls von Seiten der Deutschen Botschaft signalisiert. Im Gespräch mit den BBZ-Leitern betonte der Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in Argentinien Dr. Rolf Schumacher, dass das deutsche Berufsausbildungssystem als Modell für den nationalen Bildungsbereich dienen könnte.

Ein wichtiger Aspekt für eine erfolgreiche Arbeit in den Berufsbildungszentren ist ein koordiniertes Qualitätsmanagement. Bei einer regionalen Fortbildungsveranstaltung wurde in Santiago de Chile im September diesen Jahres ein Leitbild von allen BBZ in Lateinamerika erarbeitet und verabschiedet. Hans-Peter Hess, Leiter des INSALCO in Chile betont auch bei dieser Veranstaltung, die Bedeutung für ein gemeinsames Auftreten aller Berufsbildungszentren unter einem gemeinsamen Leitbild. In diesem Zusammenhang ist es vorteilhaft, dass die berufliche Bildung an den BBZ auch durch den Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA) vertreten wird. Frau Brigitte von der Fecht, Vorstandsmitglied und Schatzmeisterin des WDA bot hierbei ihre Unterstützung an.

Im Anschluss an die Berufsausbildung beginnen die meisten Absolventen ein Hochschulstudium. In Barcelona und an vielen anderen Standorten haben die Berufsbildungszentren enge Kooperationen mit Universitäten vor Ort und Fachhochschulen in Deutschland aufgebaut, mit dem Ziel, dass erbrachte Leistungen während der Berufsausbildung auf die Studienzeit anerkannt werden.

Während der Tagung wurden auch die besonderen Ausbildungskonzepte der einzelnen Berufsbildungszentren vorgestellt. Franz Buchty, Leiter des BBZ in Quito präsentierte ein Modell, bei dem ekuadorianische Jugendliche nach einem einjährigen Deutsch-Intensivkurs erfolgreich die Berufsausbildung absolvieren.

Eine gemeinsame Stadtrundfahrt mit anschließendem Abendessen in Puerto Madero, der Besuch einer Tangoshow und der Besuch des Gala-Chorkonzertes an der Goethe-Schule rundeten den Aufenthalt in Buenos Aires ab. ◀◀

In eigener Sache

Vorausschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 3/07 28. Hauptversammlung in Stralsund**
- **Heft 4/07 Information und Beratung der Deutschen Schulen (Projekt TU 9) – Studienstandort Deutschland**
- **Heft 1/08 Die Zukunft wollen**
- **Heft 2/08 Schulen der Zukunft**

Nach wie vor bin ich dankbar für spontan eingesandte Beiträge, die frühere Themen wieder aufgreifen wie z. B. „Schülerbegegnungen / Schüleraustausch“ oder auf meine Vorschläge eingehen „Durchwühlt die Fotoalben!“.

Ohne Ihre Texte und Bilder verliert die Verbandszeitschrift an Lebendigkeit und Profil – und das können wir doch nicht wollen?!

Vorbemerkung *Stefan Mangos (Fachberater Pretoria)*

Frau Portia Zamandosi Cele, Jahrgang 1983, absolvierte 1998 an der Ogwini Comprehensive Technical High School im Township Umlazi bei Durban / Südafrika ihren Schulabschluss (Matrik) und verbrachte anschließend 1 Jahr am Gymnasium Lehrte bei Hannover als Gastschülerin über die in Kapstadt ansässige, internationale Schüleraustauschorganisation „Youth for Understandig South Africa". Danach begann sie in Durban Travel & Tourism zu studieren, wurde jedoch aufgrund ihrer hervorragenden Deutschkenntnisse bereits im Juni 2000 von der Lufthansa angeworben, wo sie fast 5 Jahre lang bis April 2005 in Kapstadt angestellt war. Seit August 2005 arbeitet sie als Deutsch-Lehrerin an ihrer alten Schule in Umlazi und schließt nebenher ihr Lehramtsstudium für Deutsch und Englisch an der Fernuniversität UNISA (University of South Africa) ab.

Als Fachberater für Deutsch wurde ich bereits früh auf Frau Cele aufmerksam. Sie setzt sich überaus engagiert für den Deutschunterricht ein und genießt bei Schülern und Kollegen hohes Ansehen. Zusammen mit dem Fortbildungsbeauftragten der Zentralstelle, Herrn Rainer E. Wicke, besuchte ich im Mai 2005 ihren Unterricht, da die Ogwini High School sich für das Deutsche Sprachdiplom (B1) anmelden möchte. In mehreren Artikeln über meine Arbeit und die Rolle von Deutsch in Südafrika (Begegnung 2/2005 und 2/2006, VdLiA 4/2006) sieht man die Kollegin auf den Fotos. Hier kommt nun die bunte Geschichte zum bisher anonymen Gesicht – in Form eines Berichts von Frau Cele.

Bericht über meinen Deutschland-Aufenthalt

Portia Zamandosi Cele

Es ist der 6. Dezember 2006 um 7.30 Uhr morgens. Ich verabschiede mich von meiner Familie in Umlazi, denn gleich fliege ich ab nach Johannesburg. Ich soll eigentlich heute Abend nach Deutschland fliegen, aber zwei wichtige Sachen fehlen mir noch: Reisepass und Visum! Um 9.10 Uhr wartet schon Stefan Mangos am Flughafen auf mich und wir fahren zum Hauptquartier des südafrikanischen Innenministeriums: Dort wurde mein Reisepass schon vor längerer Zeit beantragt.

Herr Mangos ist Fachberater für Deutsch am Erziehungsministerium in Pretoria und hat mir sehr geholfen für diesen Deutschlandaufenthalt. Auf der Fahrt vom Flughafen nach Pretoria ruft er im Innenministerium an und es heißt, der Reisepass ist ausgestellt und bereit zur Abholung. Als wir angekommen, müssen wir aber noch vier Stunden warten, weil sie den Pass schon zweimal ausgestellt haben, aber mit falschen biometrischen Daten. Endlich bekommen wir den Pass, aber nun ist die Visa-Stelle der Deutschen Botschaft zu. Mit ein paar Anrufen hat Herr Mangos alles geklärt und obwohl am Nachmittag niemand eingelassen wird, sind die Mitarbeiter so nett, stellen das Visum aus und die Sache ist erledigt. Am Nachmittag fahren wir dann von Pretoria wieder zurück nach Jo‹burg zum Internationalen Flughafen O.R Tambo. Der Flug mit Lufthansa ist angenehm und ich komme pünktlich in Frankfurt an. Dort besorge ich mir eine Bahnfahrkarte von Frankfurt nach Mössingen, wo ich abgeholt werde von Theresia Pusch, der Frau des Schulleiters.

Bei dieser Familie werde ich nun sechs Wochen wohnen.

Am 8. Dezember bin ich mit Herrn Pusch morgens nach Hechingen in die Weiher Schule gefahren. Dort habe ich den ganzen Tag verbracht und mir wurde erklärt, wie der Unterricht vorbereitet wird.

Am Montag war ich in der Gottlieb Rühle Schule. Das ist eine Grundschule, an der ich die Montage und Dienstage verbringe. Mittwochs bis freitags gehe ich ins Evangelische Firstwald Gymnasium. Diese Schule hat mich anfangs sehr irritiert, weil es immer Pausen gibt, aber nach einer Weile war ich daran gewöhnt. Ich habe in der Grundschule gelernt, wie man Sprachen vorstellen kann und welche Möglichkeiten es gibt ein Thema zu vereinfachen. Was mich als ersten Eindruck überrascht hat, war die Anzahl der Schüler in eine Klasse und das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler. Die Schüler in Deutschland scheinen alles leicht zu nehmen und sie wissen das auch und daher gibt man sich nicht so viel Mühe um etwas Neues zu lernen, weil sie ihre Optionen wissen. Für die Schüler ist Schularbeit wichtig, weil sie auch zu Hause eine Gelegenheit haben zu lernen und Hausaufgaben zu machen, was in Südafrika nicht der Fall ist. Ich musste erzählen, dass die meisten Kinder in meiner Schule keine Hefte haben, kein Essen bekommen haben, bevor sie zu Schule kommen, und auch von armen Familien kommen, wo es Probleme zu Hause gibt, und das alles macht es schwierig für Kinder zu lernen. Und auch dass es einfach nie genug Schulbücher für alle die Schüler gibt. Die Schüler in Deutschland konnten sich das einfach nicht vorstellen, dass es solche Probleme in anderen Ländern gibt.

Im Unterricht dürfen die Schüler ihre Meinung aussprechen und viele Sachen können diskutiert werden. Der Unterricht ist auf das Kind gerichtet und jedes Kind bekommt die Aufmerksamkeit der Lehrer. Was ich ganz toll fand, ist, dass die Eltern sehr engagiert sind für das Lernen ihrer Kinder. Die Kinder sind auch sehr disziplinliert. Was aber für mich negativ war, ist, dass die meisten Leute nicht informiert sind über andere Länder und was es dort gibt. Ich musste oft die Frage beantworten, warum wir in Südafrika Deutsch lernen möchten. Diese Frage musste ich so oft beantworten, weil die Leute hier die Meinung haben, dass alle Leute in Afrika, die Deutsch lernen möchten, nach Deutschland umziehen wollen. Aus diesem Grund war es ein bisschen schwierig am Anfang mit den Leuten (meistens Erwachsene) in Kontakt zu kommen. Es hat ein paar Wochen gedauert, bis ich endlich ein paar Leute überzeugt habe und die endlich begriffen haben, dass es in Südafrika jetzt viele deutsche Touristen gibt und auch viele große deutsche Firmen. Die Leute, die zu mir kamen und sich mit mir unterhalten wollten, waren die, die schon im Ausland oder in Afrika waren oder mit Afrikanern Kontakt hatten, aber das waren sehr wenige Leute.

Dann hatten wir im Dezember Winterferien. Das war für mich eine ganz besondere Zeit. Ich habe viele Orte gesehen. Wir waren in einem Konzert des Soweto Gospel Chor. Das Al-

Beratungsgespräch mit Schulleiter W. Pusch

Pause in der Gottlieb Rühle Grundschule

Frau Cole mit Schülerinnen des Evangelischen Firstwald Gymnasiums

Schnee auf der Burg Hohenzollern

lerschönste war für mich der Besuch auf dem Schloss Hohenzollern. Es hat oben auf dem Berg geschneit und wir haben eine Führung im Schloss gehabt und ich war mitten in der alten deutschen Kaiser-Geschichte und das war wunderschön!

Die Ferien haben wir sehr schön verbracht und ich habe auch Zeit gehabt dazwischen um meine Schularbeit zu sortieren und zu planen. Ich habe auch alles, was ich über den Unterricht erfahren habe, in meinen Unterrichtsplan integriert.

Nach den Ferien ging es weiter mit der Schule und die meisten Lehrer waren sehr verändert. Das kann daran liegen, dass sie vorher unter Stress waren und nach den Ferien frisch waren. Aber auf jeden Fall waren Sie netter und sehr hilfsbereit. Ich bin sehr froh, dass ich mindestens vier Lehrer habe, mit denen ich in Kontakt bleiben werde und die bereit sind mir zu helfen, wenn ich Informationen oder irgendwas anderes brauche. Am besten hat mir das Gymnasium gefallen, weil ich da mitmachen und auch viele Sachen lernen konnte, die ich wirklich in meinem Unterricht gut gebrauchen kann.

Meine Zeit in Deutschland hat mir sehr gut gefallen, vor allem die Familie Pusch war immer für mich da und hat mir auch geholfen bei den Schulsachen und ich konnte immer fragen, wenn ich nicht weitergekommen bin. Meine größte Angst zurzeit ist, was die Kollegen in Südafrika von mir nach diesen Erfahrungen erwarten. Manche Leute werden erwarten, dass ich so wie vorher bleibe, aber ich habe jetzt so viel gelernt, dass ich es gerne mit den Schülern teilen möchte. Aber die meisten Kollegen werden vielleicht arrogant sein oder die neuen Ideen nicht so wichtig oder ernst nehmen. Ich mache mir Sorgen, dass wenn ich Änderungen bringe, die Leute anders von mir denken werden. Ich weiß natürlich, dass meine Priorität die Schüler sind, aber wie bringe ich diese Erfahrungen den Kollegen bei? Es kann sehr schwierig sein, weil die meisten schon sehr lange in diesem Beruf sind, und wie ich Afrikaner kenne, haben sie Angst vor Veränderungen. Mein Plan ist, dass ich alles langsam angehen werde und erst einmal ein paar und später den Rest für meine Ideen gewinnen werde. Aber ich bin sehr sicher, dass ich mein Bestes tun werde um meine Schule zu verbessern und meinen Schülern die Möglichkeit zu geben das Beste im Leben zu bekommen. Das Schulsystem in Deutschland ist sehr gut und ein bisschen davon sollen meine Schüler auch profitieren. ◀◀

Fröhliches Gespräch mit einer Kollegin

Religionsunterricht am Persischen Golf

Haben die neuen Thesen der EKD zum Religionsunterricht Relevanz für die Auslandsschularbeit?

Karl Jacobi

Der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) hat im August 2006 10 Thesen zum Religionsunterricht vorgestellt (www.ekd.de). Zunächst sind sie sicherlich für die Diskussion in Deutschland verfasst. Ich möchte der Frage nachgehen, ob sie auch etwas für die Arbeit in den Auslandsschulen austragen. Dabei beschränke ich mich auf die Lage im Mittleren Osten, besonders auf das Gebiet der Anrainerstaaten am Persischen Golf.

Dieses Gebiet taugt aber auch zugleich besonders für die Neuorientierung des Religionsunterrichts an Schulen, denn die Rahmenbedingungen machen besondere Anstrengungen und Überlegungen nötig.

- Die Gastländer sind alle mehr oder weniger stark muslimisch geprägt. Was der Tourist z. B. in Dubai als weltoffen und westlich orientiert erlebt, sieht in der Schulwirklichkeit schon ganz anders aus. Erst recht dann, wenn sich eine Schule als Begegnungsschule versteht und Kinder mit muslimischem Bekenntnis integrieren will. Die meisten Schulen unterrichten mehrheitlich muslimische Kinder. Religionsunterricht muss in diesem Zusammenhang eine andere Form finden als die konfessionell geprägte des Heimatlandes. Noch immer steckt z. B. die Lehrplandiskussion dort in den Anfängen. Eine praktikable Kooperation zwischen muslimischen Religi-

10 Thesen der EKD zum Religionsunterricht

1. Religion stellt eine unverzichtbare Dimension humaner Bildung dar.
2. Nach evangelischem Verständnis muss der Gottesbezug im Zentrum der religiösen Bildung stehen. Gleichzeitig eröffnet religiöse Bildung Zugänge zu zukunftsfähigen Werten.
3. Religiöse Bildung braucht ein eigenes Schulfach Religion.
4. Der Religionsunterricht findet bei den Schülerinnen und Schülern ebenso positive Resonanz wie bei den Lehrerinnen und Lehrern, bei den Schulen und in der Elternschaft.
5. Der Religionsunterricht unterstützt die Ausbildung zentraler Kompetenzen.
6. Religionsunterricht ist eine Aufgabe der staatlichen Schule und des freiheitlich demokratischen Staates, die nur in Zusammenarbeit mit den Religionsgemeinschaften erfüllt werden kann.
7. Andere auf Religion und Werte bezogene Fächer können den Religionsunterricht ergänzen, machen ihn aber keineswegs überflüssig.
8. Der evangelische Religionsunterricht steht allen Schülerinnen und Schülern offen. Er wird häufig in ökumenischer Kooperation und zum Teil im Dialog mit dem Ethikunterricht erteilt. In Zukunft könnten auch Formen der Zusammenarbeit mit nichtchristlichem Religionsunterricht erprobt werden.
9. Der Religionsunterricht trägt zu einer produktiven und profilierten Schulentwicklung bei.
10. Die evangelische Kirche wird den schulischen Religionsunterricht auch in Zukunft unterstützen – zugunsten der Kinder und Jugendlichen sowie der Gesellschaft.

onsverbänden und den Kirchen n Deutschland wäre sicher eine Hilfe im Mittleren Osten. Oder ist vielleicht ein erfolgreicher religionsverbindender Unterricht hier eine Hilfe im Heimatland?

- Unterschiedliche pädagogische Traditionen bringen naturgemäß Konflikte mit den Landesbehörden. Insbesondere, was Koedukation, Kleiderordnung und der latente Vorwurf kultureller Infiltration betrifft, müssen immer wieder vertrauensbildende Maßnahmen ergriffen werden. In Zeiten, in denen das Verhältnis zwischen westlichen Nationen und den Staaten am Persischen Golf von einer gewissen Nervosität geprägt ist, soll das fragile Verhältnis nicht auch noch mit der Gretchenfrage nach Religionsunterricht belastet werden.
- Zugleich ist die orientalische Konzeption von Religionsunterricht von der westlichen grundsätzlich verschieden. Während in anderen Fächern die Durchdringung moderner Didaktik gerade zum Aushängeschild einer attraktiven Schule gehört, wird das im Fach Religion zum Politikum. Schon die Methodendiskussion braucht erheblich mehr Zeit als in Deutschland.
- Die Schulen in der Region sind klein, im Durchschnitt haben sie um die hundert Schüler. Das bringt für die Personalplanung besondere Schwierigkeiten mit sich. Nicht immer ist es möglich, Lehrer anzustellen, die auch die Lehrbefähigung für Religion haben.
- Es gibt so gut wie kein Vorbild für Tandemunterricht von christlichen und muslimischen Religionslehrern. Die Erfahrungen der Deutschen Evangelischen Oberschule (DEO) Kairo mit religions-verbindendem Unterricht in der Sekundarstufe II sind hilfreich, aber oft nicht zu übertragen. Es ist ein Unterschied, ob christlichen Religionslehrern eine theologische Ausbildungsstätte wie die Al-Aqsa-Universität gegenüber steht oder nur Seminare, die wenig eigene Erfahrung mit neuzeitlichen pädagogischen Formen haben.
- Zudem stellt sich oft generell die Frage, ob Religionsunterricht die Stundentafel „belasten“ soll. Wenn Defizite im Fach Deutsch durch Aufstockung in diesem Fach ausgeglichen werden muss oder Eltern aus ihrer Berufserfahrung heraus vermehrt Unterricht in Fremdsprachen oder Naturwissenschaften fordern, bleibt ein „schwieriges Fach“ nicht selten auf der Strecke.

Deutsche Auslandsschulen stehen im Wettbewerb mit Unterrichtsangeboten anderer Länder. In der Mehrzahl wird dort kein Religion unterrichtet, in einer Reihe von Fällen noch nicht einmal Ethik. Da braucht es schon eine besondere Begründung, um das Fach Religion als spezifisch deutsches Angebot zu rechtfertigen.

Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung
an der Deutschen Schule Abu Dhabi, VAE

In seinem Vorwort zu den 10 Thesen behauptet der Ratsvorsitzende der EKD, Bischof Wolfgang Huber, „*Religion ist ein Großthema des 21. Jahrhunderts. Die Vorstellung, dass religiöse Fragen an Bedeutung verlieren und deshalb auch an der Schule unwichtig werden, hat sich als unzutreffend erwiesen.*“ Das gehört zur Alltagserfahrung auch an Schulen im Nahen und Mittleren Osten. Religion ist ein Thema, das Kleidung, Ernährung, Ferienordnung und die Zusammenarbeit in der Lerngruppe betrifft. Für viele muslimische Familien sind die Gebetszeiten prä-

gend, der Jahreslauf mit Feiertagen und Fastenmonat selbstverständlich. Iranischen Eltern, die selbst lange in Deutschland gelebt haben, bleibt eine säkularisierte Lebenshaltung ein Rätsel.

Auch die kritischen Anfragen an die Religion sind Schulalltag. Kopftuchgebot und Rollenmodell, Fastenpraxis und transzendente Begründung von Normen werden von Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer religiösen Ausrichtung diskutiert.

„Nach evangelischem Verständnis muss der Gottesbezug im Zentrum der religiösen Bildung stehen. Gleichzeitig eröffnet religiöse Bildung Zugänge zu zukunftsfähigen Werten,“ heißt es in der zweiten These. Das ist ein Wunsch, den Eltern an den Religionsunterricht haben. Selbst wenn sie für sich selbst den Gottesbezug ablehnen, kommt nicht selten der Wunsch, ihre Kinder möchten eine religiöse Verankerung von Werten erfahren: „Entscheiden können sie ja selbst, aber erst mal sollen sie die 10 Gebote als Gottes Gebote kennen gelernt haben.“ Im Gottesbezug treffen sich oft christliche und muslimische Religionslehrer zuerst. Themen um Gott scheinen in seltsamer Weise von den kontroversen ethischen Diskussionen ausgespart. Nach meiner Erfahrung eignen sich religiöse Themen im engeren Sinne („Gottesbild“, „Gebet“) als Anfangsthemen eines Tandemunterrichts mit Unterrichtenden beider Religionen besser als Themen, bei denen Gott sozusagen aus der Ferne zuschaut.

Tandemunterricht an der Deutschen Schule Sharja, VAE

Vielleicht auch deshalb, weil Mitteleuropäer bei diesen Themen historisch Erfahrung mit der kontroverstheologischen Debatte haben. In den Curricula spiegelt sich auch die Geschichte von Religionskriegen und erbitterten persönlichen Auseinandersetzungen bis in die Zeit nach dem 2. Weltkrieg. Ältere Menschen haben noch in Erinnerung, dass es noch in den fünfziger Jahren manchmal schwierig bis unmöglich war, die Heirat zwischen konfessionsverschiedenen Menschen zu erreichen. Neben kirchlichen Problemen gab es oft auch familiäre Widerstände. Die Prozesse und Werte, die zur Verbesserung der Situation geführt haben, spiegeln sich in den Unterrichtsentwürfen. Nicht umsonst ist „Toleranz“ in den unterschiedlichsten Formen Kernpunkt vieler Modelle. Diesen reichen Erfahrungsschatz, der ja auch Didaktik und Methodik durchdringt, für Auslandsschulen fruchtbar zu machen, halte ich für eine große Chance.

„Der evangelische Religionsunterricht steht allen Schülerinnen und Schülern offen. Er wird häufig in ökumenischer Kooperation und zum Teil im Dialog mit dem Ethikunterricht erteilt.“ So beschreibt These 8 die faktische Situation des Religionsunterrichts in Deutschland. Was die Auseinandersetzung mit dem Islam betrifft, wäre es gut, wenn in naher Zukunft gelte: *„Der Religionsunterricht wird in religionsübergreifender Kooperation und im Dialog mit dem Ethikunterricht erteilt.“* Damit könnten historisch erarbeitete Stärken auf dem Gebiet der Geisteswissenschaften zum Leistungsprofil einer deutschen Auslandsschule gehören.

„Das Erbe Europas ist die Toleranz“ betonte Bundeskanzlerin Angela Merkel in ihrer Antrittsrede zur deutschen Ratspräsidentschaft vor dem Europäischen Parlament am 17. Januar 2007. Die hart erarbeiteten Formen der Toleranz gehören meines Erachten. zu einem wichtigen Exportartikel Deutschlands. Schlecht verstandenes und gelebtes Christentum hat zu den

Streitigkeiten und Kriegen geführt, die Mitteleuropa über Jahrhunderte erschüttert haben. Unstreitig ist aber auch der Beitrag der Kirchen zur Versöhnungsarbeit, z. B. mit dem ehemaligen Ostblock. Darüber hinaus kann der Religionsunterricht lange Erfahrung in der Auseinandersetzung mit der Aufklärung vorweisen. Mit diesem Schatz kann der Dialog mit dem Islam konstruktiv weiter entwickelt werden. Ein gutes Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler gegenüber anderen Lebensentwürfen gründet in dem positiv-kritischen Umgang Geistesgeschichte und der eigenen religiösen Prägung.

Schon aus historischen Gründen ist die Rolle des Christentums für die Bildung nicht zu unterschätzen. Das unterstützt These 7: *„Andere auf Religion und Werte bezogene Fächer können den Religionsunterricht ergänzen, machen ihn aber keineswegs überflüssig.“* Dabei unterscheidet sich der Religionsunterricht vom Fach Religionskunde durch das Ziel, immer die Weiterentwicklung des Gottesbezugs und des Gottesverständnisses des Einzelnen ins Zentrum zu stellen. Religionsunterricht ist Beitrag zur Entfaltung der Persönlichkeit. Er enthält sich andererseits jeder Mission dadurch, dass er immer das kritische Element gegenüber den eigenen Inhalten betont. In der Praxis bedeutet das die Vermeidung von Biblizismus im Umgang mit der Heiligen Schrift. Die Lehrpläne Religion machen eine biblizistische Engführung der Evolutionslehre wie sie derzeit aus den USA kommt unmöglich. Gerade die textkritisch begründete Lektüre der Bibel ist eine wichtige Errungenschaft – allerdings birgt sie in der Diskussion mit muslimischen Religionslehrern auch deutliches Konfliktpotential.

Englischsprachige Schulen sind im Raum des Persischen Golfes aus unterschiedlichen Gründen eine starke Konkurrenz für die Deutschen Auslandsschulen. Dem ist nicht einfach zu begegnen. Es wird darum gehen, das eigene Profil weiter auszubauen und offensiv zu vermarkten. *„Der Religionsunterricht trägt zu einer produktiven und profilierten Schulentwicklung bei,“* (These 9) ist eine Erfahrung in Deutschland und kann auch wirtschaftliche Vorteile bieten. Die Sympathie, die Deutsche um den Persischen Golf herum genießen, hängt mit den Ingenieurleistungen zusammen, aber auch mit dem geisteswissenschaftlichen Hintergrund. Es ist erstaunlich, welche Kenntnisse Einheimischen über deutsche Philosophiegeschichte haben. Auch der zurückhaltende Einsatz der deutschen Missionsgesellschaften nach dem zweiten Weltkrieg trägt Früchte. Wenn schlechte Erfahrungen mit christlicher Dominanz gemacht wurden, tragen diese oft angelsächsische Züge. Die deutsche Tradition kann da durchaus eine Alternative im Sinne der Völkerverständigung sein.

Meinen Apell an die Schulleitungen und Kollegien möchte ich so zusammenfassen:

- Nutzen Sie den reichen Bildungsschatz des Faches „Religion“. Wo es nicht unterrichtet wird, gehört es eingeführt. Das Fach „Ethik“ soll weiterhin erteilt werden, ist aber kein Ersatz.
- Das Fach kann zur Schärfung eines Schulprofils beitragen und damit die Konkurrenzfähigkeit stärken. ◀◀

Zur Person

Karl Jacobi ist Pfarrer der Evangelischen Gemeinde Deutscher Sprache in Iran und von der EKD mit dem Gemeindeaufbau am Persischen Golf beauftragt.

Kontakt

pfarrer@kirche.ir
www.kirche.ir

Mädchen erobern die Schule zurück – Bildungshunger in Afghanistan

Im viertärmsten Land der Welt kämpfen Lehrer und Schüler mit vielen Problemen – doch es gibt Zeichen der Hoffnung

Paul Schwarz

„Bruder Jakob, Bruder Jakob, schläfst du noch, schläfst du noch?“ Die acht Drittklässlerinnen mit ihren schwarzen Röckchen und weißen Kopftüchern singen voller Inbrunst und mit deutlichem Akzent den bekannten deutschen Kanon. Später folgen noch „Alle meine Entchen“ und die afghanische Nationalhymne. Die Mädchen sind Kriegsopfer und hielten sich wegen medizinischer Behandlungen mehrere Monate in Deutschland auf. Nun treffen sie sich in der kleinen Bibliothek der Aichi i Durani-Mädchenschule in Kabul, in einer Umgebung mit bunten Verkaufsständen und einer Vielzahl bärtiger Männer, die als Tagelöhner herumstehen.

Mädchen im Unterricht in Afghanistan

Afghanistan ist nach 25 Jahren Krieg ein geschundenes Land, das viertärmste der Welt. 60 Prozent der Afghanen können nicht lesen und schreiben. Bei den Frauen, die besonders unter den kulturlosen Taliban gelitten haben und von jeglichem Schulbesuch ausgeschlossen waren, sind es 80 Prozent Analphabeten. Jedes zehnte Kind stirbt, die Lebenserwartung ist mit 44 Jahren eine der geringsten der Welt, die Arbeitslosenquote liegt bei 60 Prozent. Aber es gibt Zeichen der Hoffnung.

Kurz vor sieben Uhr zieht es die Mädchen scharenweise zur Schule – auf schmalen, schlammigen Wegen mit Abfall übersät. Charquala heißt sie, die Vierburgenschule, eine Zeltstadtschule in Kabul mit einem Einzugsgebiet von eineinhalb Millionen Einwohnern. 13.000 Mädchen und Jungen werden in UNICEF-Zelten in drei Schichten in den Klasse eins bis neun unterrichtet – von 7 Uhr morgens bis fünf Uhr nachmittags jeweils vier Stunden à 35 Minuten, an sechs Wochentagen, nach Geschlechtern streng getrennt.

Es fehlt an Platz, an Heften, an Stiften, Stühlen, Tischen und Bänken. Die 28 Erstklässler hocken in einem Busgehäuse auf dem Boden. „Dawid, Doctor, Dawa“. Begeistert sprechen sie nach, was ihnen ihre Lehrerin vorsagt. Gelernt wird Dari, Neupersisch, die zweite Hauptsprache in Afghanistan neben Paschtu. Die Räder fehlen, die Sitze sind herausgerissen, zusammengeschossen wie das afghanische Bildungssystem und das in einem Land, in dem fast 50 Prozent der 28 Millionen Einwohner jünger als 15 Jahre sind.

Neben dem zerstörten Bus übt die zweite Klasse kleine Sätze in einem Zelt-Abteil: „Jeder Mensch sollte sich bemühen, ehrlich zu sein“. Es fehlt an Lehrern und an einer Lehrerausbildung. Die wenigsten haben studiert, viele fangen nach der zwölften Klasse mit dem Unterrichten an, nicht wenige bereits vor dem Abschluss. 300 Lehrkräfte unterrichten in Charquala, 80 Prozent davon sind Frauen. Ihr Monatsgehalt beträgt umgerechnet 50 Dollar. Der Fahrer einer internationalen Hilfsorganisation, von denen es Hunderte in Afghanistan gibt, bekommt 50 Dollar am Tag. Kein Wunder, dass viele Lehrer abwandern. Der Lehrermangel ist enorm. der

Erziehungsdezernent von Kundus, dort, wo die deutsche Bundeswehr stationiert ist: „Es fehlen uns zur Zeit mehr als 1000 Lehrerinnen und Lehrer. Von 300 Schulen in der Provinz haben nur 100 richtige Klassenräume, und davon nur fünf oder sechs."

Im Rektorzimmer der Vierburgenschule, zugleich auch Lehrerzimmer, wird der Mangel verwaltet. Den Rektor drücken Gebäudeprobleme, die stellvertretende Schulleiterin Shahrnaz Sakhi Erziehungsprobleme. „Wenn ein Kind zu uns kommt, ist es ahnungslos. Wir müssen ihm alles erklären. ‚Das ist eine Klasse, das ist ein Buch, das ein Stuhl. Ich bin deine Lehrerin. Ich will dir helfen, lesen und schreiben zu lernen.' Es dauert eine Zeit, bis sich die Kinder auf die neue Situation eingestellt haben, aber sie sind sehr willig, neugierig und lernbereit." Fresda aus der ersten Klasse macht die Schule „großen Spaß". Später möchte sie Lehrerin oder Ärztin werden und in Deutschland studieren.

Die guten deutsch-afghanischen Beziehungen reichen weit zurück. So wurde 1924 die Amani-Oberschule als erste moderne Lehranstalt in Afghanistan gegründet. Bereits vor 80 Jahren wurden die Naturwissenschaften in deutscher Sprache gelehrt. So ist es bis heute geblieben. Thema ist an diesem Vormittag der unverzweigte und verzweigte Stromkreis. Solche Physikthemen werden in einer eigenen Arbeitsgemeinschaft für die Klassen 10 bis 12 unterrichtet. Dank kräftiger deutscher Unterstützung ist hier die Ausstattung wesentlich besser als an den anderen afghanischen Schulen. An jedem Tisch können die 20 Jungen in Physik experimentieren. 115 afghanische Lehrkräfte unterrichten an der Amani-Schule in zwei Schichten 2.500 Jungen. Schüler Latif: „Nach unserem heiligen Koran darf man nicht mit Mädchen zusammen lernen."

Im Herzen von Kabul steht das Pendant zur Amani-Schule, die Durani-Mädchenschule für 2.000 Schülerinnen. Im Kollegium sind auch zwei aus Deutschland entsandte Lehrerinnen. Die Schule ist kostenfrei und gilt als die beste Mädchenschule im Land. Die Taliban strebten einen Gottesstaat an. Chemieunterricht mit 30 jungen Frauen in der 11. Klasse. Wie unterscheidet man Säuren und Laugen? Auch mit ihrem Computerunterricht gehört diese Schule zu den kulturellen Reformunternehmungen im Land. 40 Mädchen sitzen vor ihrem Rechner. Ein indischer Computerexperte unterrichtet in seiner Heimatsprache Urdu, eine afghanische Schülerin, die mit ihren Eltern aus Pakistan zurückgekommen ist, übersetzt und vermittelt so Hightech auf hohem Niveau. Auf dem Innenhof spielen die Mädchen Volleyball und Tischtennis. Sportangebote für Mädchen waren bei den Taliban undenkbar.

Doch das Rad lässt sich kaum mehr zurückdrehen. Die neue Verfassung von 2004 hat die Gleichberechtigung von Frauen und Männern festgeschrieben. Die Schule ist heute fünf Jahre nach dem Sturz der Taliban ein geschützter und neuer Lebensraum für die Mädchen ge-

Klassenraum in einer afghanischen Schule

worden. Gastlehrerin Rebekka Wagner aus dem saarländischen Neunkirchen: „Schule ist natürlich ein Sprungbrett für die Zukunft. Auch in jungen Jahren erkennen die Schüler sehr genau, was sie brauchen, um später Erfolg im Leben zu haben." Schule sei auch ein sozialer Ort, der besonders für Mädchen interessant sei. „Sie leben hier. Deshalb macht Schule für sie auch Spaß. Das ist der Ort, wo sie von ihrer Familie Urlaub nehmen, ihre Freundinnen treffen, ein paar Minuten auf den Basar gehen können und ungestört sind."

Dialog der Kulturen – Das Eigene im Fremden entdecken

Ein gemeinsames Projekt der GGS Gartenstraße Hennef/NRW und des 6. Gymnasiums Krasnojarsk/Russland

Heike Lawin

1. Das Anliegen des Deutschunterrichts im Gymnasium N° 6 Krasnojarsk/Russland

Das Gymnasium N° 6 ist ein Gymnasium mit vertieftem Deutsch-Unterricht und eine Sprachdiplomschule. An dieser Schule können die Schüler in der Abschlussklasse die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der Zweiten Stufe ablegen. Aus diesem Grunde arbeitet hier eine Lehrerin aus Deutschland mit den Ortslehrkräften zusammen.

Wichtig ist es, bei den Schülern von klein auf, die Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache zu entwickeln, haben wir doch hier – wie überall – gegen den starken Konkurrenzdruck der englischen Sprache anzukommen.

Vor einigen Jahren gab es in Krasnojarsk noch einen gewissen Anteil von Deutschen in der Bevölkerung. Dieser ist inzwischen so gut wie völlig zurückgegangen und kann kaum noch als Motivation zum Spracherwerb genutzt werden. Nur noch vereinzelt haben wir in den Klassen Schüler mit einem deutschen Hintergrund in der Familie. (Wobei sich bisher offensichtlich kaum jemand Gedanken darüber gemacht hat, was eigentlich aus den Leuten wird, die von hier aus nach Deutschland ausgewandert sind.)

Neben Fähigkeiten und Fertigkeiten in der deutschen Sprache wollen wir hier im Deutsch-Unterricht ein realistisches Bild von Deutschland vermitteln. Das kann uns am besten durch die unmittelbare Kommunikation gelingen. Elektronische Medien, wie sie in den russischen Schulen und Familien zur Verfügung stehen, können uns in einem modernen Unterricht dabei behilflich sein.

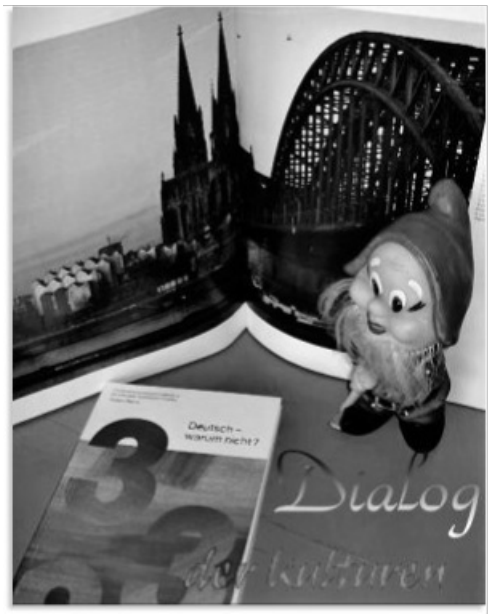
Es ergeben sich zusammenfassend folgende Ziele in Bildung und Erziehung:

- Erwerb einer hohen sprachlichen Kompetenz im Hör- und Leseverstehen
- Entwicklung der Fähigkeit eigenständiger mündlicher und schriftlicher Textproduktion
- Fähigkeit des selbstständigen Erwerbs neuer Sachkenntnisse
- Kenntnisse der konkreten Landeskunde der Bundesrepublik Deutschland

Der Lehrplan der 6. Klassen sieht u. a. das Thema „Die Länder der BRD“ vor. Hier wird auch das Land NRW vorgestellt.

Diese nüchternen Textzeilen wollte ich bei meinen Schülern mit etwas mehr Leben erfüllen. In unmittelbarer Kommunikation sollten sie Menschen aus diesem „bevölkerungsreichsten Bundesland“ (Zitat: Lehrbuch „Mosaik“) kennen lernen. Desgleichen wollte ich auch ein wenig über die knappen Informationen des Lehrbuchs „Deutsch – Warum nicht“ hinausgehen, in dem die Heinzelmännchen zu Köln erwähnt werden.

Hier konnte die Einladung der Kinder von Hennef, uns am Projekt UniCul zu beteiligen, die wir bereits im Herbst erhalten hatten, voll zum Einsatz kommen. Geichermaßen sollten nun aber auch die Kinder aus NRW einen Einblick in unsere Märchenwelt erfahren.



Denn, merke:

Kinder sind überall Kinder. Und alle wollen nur glücklich sein und spielen. Und wenn sich die blöden Erwachsenen die Schädel einschlagen … Wir wissen es besser: **Unsere Märchen können Brücken schlagen.**

2. Die erste Bekanntschaft mit NRW, Köln und den Heinzelmännchen

Die erste Bekanntschaft war noch über die Landkarte. Die Schüler wiederholten die Wörter: Norden – север; Süden – юг; Osten – восток; Westen – запад. Und fanden heraus, welche Bundesländer im Norden, Süden, Osten, Westen und in der Mitte liegen.

Ein Puzzle der deutschen Landkarte, das von Stunde zu Stunde aus immer kleineren Teilen bestand, half ihnen dabei. Als Hausaufgabe malten sie im Arbeitsbuch die Bundesländer farbig aus und lernten die Hauptstädte dazu, die sie dann auch schnell auf der Landkarte im Deutschraum fanden.

Und so wussten sie bald, dass Nordrhein-Westfalen im Westen der BRD liegt, dass Düsseldorf die Hauptstadt ist, ABER … dass Köln für uns ja viiiiieeel interessanter ist!!!! Denn da in der Nähe liegt Hennef, und von dort hatten wir Post.

Die nächste Hausaufgabe war nun, auf Diskette selber einen kleinen Brief zu schreiben, in dem sich jedes Kind den neuen deutschen Freunden aus Hennef vorstellen konnte. Diese Briefe wurden mit den Bildern der Kinder versehen und per e-mail an die GGS Gartenstraße geschickt. (Natürlich hat unser Deutschraum eine Internet-Anbindung.)

Und mit Spannung erwarteten wir die Antwort der Hennefer Kinder. Bald hing dann auch das Foto der Kinder aus der AG Informatik an unserer Magnet-Tafel. Inzwischen hörten wir zum ersten Mal von den Heinzelmännchen zu Köln. Das war erst mal von der Kassette zum Lehrbuch „Deutsch – warum nicht“, Band 3.

Hörverstehen muss nämlich auch trainiert werden, auch vom Tonband. Das ist doch etwas anderes, als wenn man nur immer der eigenen Lehrerin zuhört. (Natürlich sprechen wir im Deutschunterricht nur Deutsch.)

Dann erstellten wir – mit Hilfe des Wörterbuchs – eine Liste der neuen Verben; was die Heinzelmännchen alles gemacht haben. Und natürlich die gemeine Frau des Schneiders.

Der nächste Schritt war nun eine kleine Übung. Denn nun mussten die neuen Verben an die richtige Stelle im Text gesetzt werden. Und alles in der richtigen Person und Zeit!!!! Im Präteritum – so, wie man ein Märchen erzählt.

3. Das Gedicht von den Heinzelmännchen

In unserem Buch hieß es nur lapidar: Die Heinzelmännchen halfen den Menschen. Ja, wem halfen sie denn nun eigentlich alles???? Und da brachte ich das ganze Gedicht mit. Aber die Wörter sind ja ganz schön schwer, wenn man erst in die 6. Klasse geht. Selbst, wenn man von der 1. Klasse an Deutsch lernt.

Jedes Kind kriegte den Text; ich las das Gedicht vor. Aber schlauer waren wir davon noch immer nicht. Aber: Erstens gibt es ja Wörterbücher, zweitens gibt es zu dem Gedicht ja auch Bilder. Und wenn man die richtig zuordnen kann, dann hat man seine Fähigkeiten zum Leseverstehen schon mal ein bisschen gezeigt.

Und nun wurden die Berufe gelernt: Fleischer, Bäcker, Küfer, Zimmermann und Schneider. Und da die Zwerge denen ja allen mal geholfen hatten und „helfen“ den Dativ verlangt, konnten wir gleich den Dativ der Berufe dazu lernen und beim Erzählen der Geschichte das freie Sprechen ein wenig trainieren. Ja, nun kannten wir ein deutsches Märchen, eines aus NRW, aus Köln, da, wo in der Nähe unsere neuen Freunde

wohnen. Aber sie? Was wussten denn nun sie von uns????? Über unsere Stadt hatten wir in unseren Briefen ja schon erzählt. Über unsere Familie und Freunde, über unsere Lieblingstätigkeiten und Haustiere … Aber ein Märchen von uns? Das sollten sie nun auch kennenlernen.

Und da entstand der Gedanke (im Hintergrund natürlich gaaaanz vorsichtig gelenkt von den beiden Lehrerinnen aus Hennef und Krasnojarsk), wir könnten ihnen doch unser Märchen vom Rübchen erzählen.

Und alle wollten helfen. Und weil wir das Märchen von den Heinzelmännchen so schön mit den Bildern gelernt hatten, brauchten wir nun ein Bilderbuch von unserem Märchen mit der Rübe. Es fand sich sogar noch ein Malbuch, was wir per e-mail nach Hennef schicken konnten. Aber das ist nun schon wieder eine neue Geschichte.

4. Unsere Zusammenarbeit mit den Kindern aus Hennef – der Dialog der Kulturen

Das Bilderbuch und das Malbuch hatten wir als e-mail-Anhang nach Hennef geschickt. Und bald erreichten uns die ersten Bilder, wie die Kinder dort nun malten:

Die Kinder aus Hennef wollten unser Märchen von der Rübe spielen. Bisher hatten wir das Gedicht von den Heinzelmännchen nur auswendig gelernt und aufgesagt. Spielen? Das können wir auch! Aber wenn wir das auf Deutsch können, können die deutschen Kinder dann nicht wenigstens ein paar Wörter aus unserem Märchen auf Russisch sagen? Zumal es doch dort Kinder gibt, deren Eltern Russisch können!

Wir können denen ja helfen: Mit dem Mikrofon nahmen wir das Märchen auf und machten eine CD daraus. Jacob und Anna, Nikita und Olja teilten sich das ganze Märchen auf. Und nun

können sich die Kinder in Hennef anhören, wie wir hier Russisch sprechen. Und wir zeigen denen dann, wie wir IHR Märchen spielen!!!!

Erst einmal brauchten wir die Requisiten. (Leider hat Nikita bis heute vergessen, den Hammer für den Zimmermann mitzubringen!) Lustigerweise kann man bei uns sogar deutschen Wein für den Küfer und deutsche Erbsen für die Schneidersfrau kaufen. (Das steht sogar richtig auf Deutsch drauf!!!)

Den meisten Spaß hat es gemacht, die Szenen auf der Treppe zu drehen, wo die Schneidersfrau die Erbsen streut und die Heinzelmännchen die Treppe runterfallen und schließlich weglaufen. Das haben wir den Hennefer Kindern dann auch gleich wieder im dritten Brief geschrieben. Inzwischen haben sie sich auch schon angehört, wie wir ihnen das Märchen von der Rübe vorgelesen haben

5. Die Entstehung des Videos

Und damit lernten die Schüler der beiden 6. Klassen, wie sie das Perfekt handhaben konnten. Denn in ihren Briefen wollten sie ja erzählen, was wir im Unterricht *gemacht haben.*

Und sie korrigierten sich gegenseitig, lernten die Partizipien und an der Tafel entstanden die Sätze jetzt in dieser Zeitform.

Und dann konnten auch unsere Zwerge berichten. Jedes Heinzelmännchen wiederholte rasch noch einmal die Berufsbezeichnungen und die Tätigkeiten. So entstanden daraufhin in beiden Klassen die Sätze: „Ich habe dem … … … … … … … … … … … … … … … … geholfen. Ich habe … … … … …... … … … … … … … … … … … … … … … …“

Und da hatte nun der eine beim Zimmermann ein Haus gebaut, der andere beim Bäcker ein Brot gebacken usw. Und die Schneidersfrau erzählte: „Ich habe die Erbsen gestreut.“

Aus all dem wurden nun in den Deutschstunden kleine Videotapes, die nach dem Unterricht zusammenmontiert werden konnten. Dazu die Bilder, mit denen wir das Gedicht ganz am Anfang gelernt hatten, unsere Aufnahmen – als Video oder Tonmitschnitt – vom Gedicht, einen kleinen Zwergenmarsch dazu …

Und heute können wir stolz vorführen, was die Kinder der 6a und 6b über die Legende aus Köln gelernt haben. Was wohl unsere Freunde aus Hennef dazu sagen werden? Denn in der letzten Nacht sind die 70 MB des Videos durch den Äther nach NRW geflogen.

Mit Ungeduld erwarten wir im Gegenzug die CD, auf der uns dann die deutschen Kinder das Gedicht aufsagen werden. Und ihr Video mit unserem Märchen von der Rübe. Doch wie das entstanden ist, können dann Frau Gemein und die deutschen Kinder erzählen.

Die Kinder der 6a und 6b jedenfalls schreiben übers Wochenende ihren Bericht von unserem Projekt (natürlich im Perfekt) auf.

Übrigens: Zum Frauentag am 8. März wollen wir die „Heinzelmännchen zu Köln“ un-

seren Lehrerinnen vorführen. Die Zusammenarbeit mit Hennef aber geht weiter. Der dortige Schulleiter und Musiklehrer will ein Singspiel dazu schreiben und unser russischer Musiklehrer freut sich bereits darauf, dass er sich dann an unserem Projekt beteiligen kann.

6. Schlussbemerkungen

Das Projekt ist abgeschlossen. Zwei Videos sind hin- und hergeflattert. Unser Text vom Rübchen, gelesen von Kindern aus Sibirien, ist wiedergekommen im Video der deutschen Kinder. Und wir haben uns mit viel Vergnügen angeschaut, wie diese Kinder das „Rübchen“ spielen.

Und so ganz nebenbei ist dabei so etwas wie Freundschaft entstanden, ein kleines zartes Pflänzchen, das man nicht überbewerten, aber auch nicht unterschätzen sollte. Kinder haben sich kennen gelernt. Zwei Märchen haben über tausende von Kilometern und über Vorurteile hinweg eine Brücke geschlagen. Dies vermag Sprache. ◄◄

Und nun kann der Bericht geschrieben werden

Was ist eine gute Grundschule?

Manfred Bönsch

Trotz aller Bedrängungen – immer noch wird der Primarbereich gegenüber den Sekundarstufen finanziell schlechter ausgestattet, ist die Besoldung der Grundschullehrer/-innen schlechter als die der Lehrer/-innen in Realschule und Gymnasium – hat sich die Grundschule zu der Schulart und -stufe entwickelt, die die überzeugendste pädagogische Konzeption entwickelt hat und in der Breite realisiert. Die Reformfreudigkeit und Adaptionsfähigkeit an neue Erfordernisse sind ausgeprägt vorhanden. Ein paar Hinweise mögen das verdeutlichen.

1. Qualitätsstandards der Grundschule

- Die Grundschule hat sich im Gegensatz zu einem in anderen Schulstufen gelegentlich herrschenden Verständnis (die Schule als Unterrichtsanstalt) zu einem *Lebens- und Erfahrungsraum* für die Kinder entwickelt mit einer häufig beeindruckenden *Topologie von Lerngelegenheiten* (Lernecken, Lernwerkstätten, Computerstationen, Flur- und Pausenhofgestaltung, Freigelände u. a. m.).
- Damit einher geht die Entwicklung einer *differenzierten Lernkultur*. Die Subkonzepte offenen Unterrichts (Wochenplanarbeit, Freie Arbeit, Wahldifferenzierter Unterricht, Projektarbeit, Stationenlernen) sind in unterschiedlicher Intensität Bestandteil des Unterrichtsalltags geworden.
- Die Revitalisierung reformpädagogischer Ansätze (Montessori-Pädagogik, Freinet-Pädagogik, Jenaplan-Pädagogik) ist immer wieder besonders in der Grundschule zu beobachten.
- Das soziale Lernen hat einen hohen Stellenwert. Die Kinder haben vor allem in der Grundschule die Möglichkeit, Kommunikation und Kooperation zu lernen und zu praktizieren.
- Die Integration von behinderten Kindern ist in der Grundschule am konsequentesten verfolgt worden, auch wenn man derzeit eine Stagnation in dieser Frage beobachten kann.
- Die Grundschule hat neben der Gesamtschule das Thema „veränderte Leistungsfeststellung und -beurteilung“ am weitesten vorangetrieben.
- Mit den Erweiterungs- bzw. Veränderungskonzepten „Verlässliche Grundschule“, „Volle Halbtagsgrundschule“, „Veränderte Schuleingangsstufe“, „Ganztagsgrundschule“ hat die Grundschule eine große Adaptionsfähigkeit an veränderte gesellschaftliche Bedarfslagen entwickelt.
- Binnenstrukturell gehören dazu Reaktionen auf veränderte Kinder. Eine Pädagogik der Stille wie komplemantär dazu eine differenzierte Bewegungserziehung können als Beispiele gelten.
- Frühes Fremdsprachenlernen, interkulturelles Lernen, alternative Schreib-Lese-Lernkonzepte wie eine veränderte Rhythmisierung der Unterrichtszeit können als curriculare und lernpsychologisch wichtige Anreicherungen verstanden werden.

Das ist in Summe sehr viel und zeugt von Kreativität und Innovationsfreude.

2. Der Erziehungs- und Bildungsbegriff ist konziser zu fassen

Weniger theoretisch aufgearbeitet, aber wohl intuitiv verfolgt hat die Grundschule ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag.

Nach Jahren der Unentschiedenheit in bezug auf das, was man nun eigentlich von den Kindern verlangen möchte und wie ausführlich man das Gewährenlassen treiben möchte, konturiert sich heute eine *Pädagogik der Balancen* heraus. Sie lässt sich in aller Kürze in Antinomien beschreiben, die in eine fruchtbare Spannung zu bringen sind:

- Die Kinder haben Rechte, aber auch Pflichten.
- Sie brauchen Bindung, aber auch Freiheit.
- Verlässlichkeit und Geborgenheit sind wichtig, aber auch Wagnis und Fremdes.
- Die Kinder brauchen Anforderungen als Herausforderung und sie müssen Selbstverantwortung, Selbstanspruch lernen.

- Bewegung und Stille wie
- Muße und Mühe sind wichtig.

In diesen Begriffspaaren lässt sich die Entwicklung von individueller und sozialer Identität schrittweise voranbringen: Angesichts eines gegenwärtig stark forcierten Outputdenkens – Bildungsstandards, Orientierungs- und Vergleichsarbeiten; gar Rankings sollen den erhofften Output sichern helfen – ist es dringlich, den Bildungsbegriff ebenfalls genauer zu fassen. Die sog. Bildungsstandards verbiegen beispielsweise den Bildungsbegriff, weil es in der Regel gar nicht um Bildung, sondern vielmehr um Leistungs- oder Kompetenzstandards geht, die angestrebt werden sollen.

Mit dem Begriff „Bildung" ist eine Verfasstheit einer Person zu verstehen, die am Humanum orientiert ist und drei Dimensionen umfasst:

- die kognitive Dimension beinhaltet die Differenziertheit des Denkens, elaborierte Sprache und Interessiertheit an der Welt und ihren Objektivationen,
- die emotional- soziale Dimension umfasst die Sensibilitäten, Aufmerksamkeiten und Verantwortung gegenüber anderen,
- die Basisdimension zeigt sich in Grundorientierungen, artikuliert in Lebenssinn, Gewissen und Ethos.

Demnach wäre ungebildet vor allem derjenige, der durch Rohheit, Undifferenziertheit, soziale Taubheit, Sinnlosigkeit und Orientierungslosigkeit bestimmt ist.

Sind diese Orientierungen über Erziehung und Bildung akzeptabel, richtet sich der Umgang mit Kindern in allen Facetten des schulischen Alltags.

Bleibt noch die Strukturierung des Gesamtrahmens, um das Bild von einer guten Grundschule zu vervollständigen, und die Darstellung von Reichweiten, die die Grundschule repräsentieren sollte / könnte.

3. Die Grundschule – Wege zum Ich, Begegnung mit anderen, Tor zur Welt

Mit den drei Metaphern der Kapitelüberschrift lässt sich die Grundschulstruktur ganz gut überschreiben. Wenn man von der *Lebensaufgabe* der Kinder ausgeht, nach der sie Zug um Zug sich ihre Lebenswelt konstituieren müssen, um aus dumpfen Dahinleben herauszukommen, die Phänomene ihrer Lebenswelt zu interpretieren, um sie bewusst wahrzunehmen, Selbstvergewisserung erlangen zu müssen – das bin ich mit meinen Stärken und Schwächen –, Lebenssinn zu gewinnen, um ihr Leben zu bejahen und schließlich Handlungspläne zu entwerfen, um ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen, dann ergibt sich eine gewaltige Aufgabe der Lebenshilfe, die die Grundschule wenigstens ein Stück weit leisten muss.

Die Komplikation der Aufgabe wird größer, wenn man an die häufig gegebene Brüchigkeit der tatsächlich gegebenen Lebenswelt denkt. Ihre Ganzheitlichkeit ist oft verlorengegangen und das Wort von den *Verinselungen* drückt ganz gut aus, worin Brüchigkeiten bestehen können. In der Übersicht oben rechts sind sie aufgeführt.

Die große Frage ist, ob die Grundschule eine *Klammer* zwischen den Kindern und ihrer patchwork-Existenz sein kann oder ob sie insgesamt doch nicht mehr als eine neuerliche Insel ist. Dies hängt wesentlich vom Selbstverständnis der Grundschule ab. Ihre Chancen liegen jedenfalls darin zu prüfen, inwieweit sie drei *essentielle Strukturen* in ihre Arbeit integrieren kann (drei Curricula könnte man auch sagen).

Herkömmlicherweise stehen die *curricularen Strukturen* – gegeben über Rahmenrichtlinien, Kerncurricula oder schuleigene Lehrpläne – im Vordergrund. Wenn man bedenkt, dass die *Aufschlüsselung* der Lebenswirklichkeit und die Zugriffe auf die sog. geistig-kulturelle Welt unerhört viele Facetten haben, stellen sich die darin liegenden Aufgaben als sehr komplex dar. Zunehmend bedeutsam geworden sind die *Interaktionsstrukturen* (das Curriculum des sozialen Lernens), da Erziehungsaufgaben i. e. S. nicht mehr allein von den Familien getragen werden (können) und damit individuelle wie soziale Werthaltungen, Umgangs- und Arbeitsformen sowie gemeinnütziges Verhalten und Integrationsfähigkeit der Entwicklung und des Aufbaus durch die Grundschule bedürfen. Mehr und mehr ist entdeckt worden – eigentlich erstaunlich spät! – dass die Reziprozität (Wechselseitig-

keit) der Lernorganisation im Unterricht und die Lernorganisation, die sich ein Kind gibt, für erfolgreiches Lernen unerhört bedeutsam sind. So ist das sog. dritte Curriculum (das Lernen des Lernens) dazugekommen, ausgelegt auf Möglichkeiten zunehmend selbständigen und selbstverantworteten Lernens (Subkonzepte offenen Unterrichts) und auf ein vielfältiges Repertoire kognitiver Zugriffe auf die Welt und ihrer Objektivationen. Die unten stehende Übersicht bündelt die vorstehenden Überlegungen.

4. Reichweiten der Gestaltung: Die Grundschule – Ort sozialen Lernens, handlungsorientiert, vernetzt

Ist im vorigen Abschnitt der pädagogische Kern der Grundschule dargestellt worden, geht es jetzt noch um die Ausmessung der Reichweiten der

Die Lebensaufgabe der Kinder
- Lebenswelt konstituieren
- Phänomene interpretieren
- Selbstvergewisserung erlangen
- Lebenssinn gewinnen
- Handlungspläne entwerfen

↔

Die Grundschule als Klammer oder neuerliche Insel?

↓

Die Lebenswelt der Kinder

Die Brüchigkeit zeigt sich in
- ökologischen Verinselungen (Partialisierung der Lebensräume)
- sozialen Verinselungen (Familie, Schule Freizeit, Arbeit)
- mentalen Verinselungen (Pluralismus und Individualisierung)
- ideologischen Verinselungen (Partialkontexte, Subkulturen)

Die Chancen der Grundschule

Lernstrukturen		Curriculare Strukturen		Interaktionsstrukturen	
				Die Welt des Ich und der Anderen	
Zugänge, Zugriffe • Sinn erfassen • Vergleichen und Unterscheiden • Interpretieren • Klassifizieren • Systematisieren • Beobachten • Experimentieren • Messen, Schätzen • Theoretisieren	*Organisation des Lernens* • Vermittlung rezipieren • Reproduzieren • Darstellen • Lernen selbst organisieren • Wochenplanarbeit • Freie Arbeit • Projektarbeit • Stationenlernen	*Die Lebenswirklichkeit* • die Wohnung • der Heimatort • Natur • Technik, Werken • Medien • Spiel • Kleidung • Ernährung • Bücher • Krankheit • Trennung, Tod • Bewegung	*Die geistig-kulturelle Welt* • Sprache, Fremdsprache • kulturelle Unterschiede • Historisches • Musisches (Kunst, Literatur, Musik, Textiles Gestalten) • Mathematik • Naturwissenschaften • Sozialwissenschaften • Recht und Politik • Religion • Sport	*Verhalten soziales Handeln* • Umgangsformen *Soziale Arbeitsformen* • Kooperationsfähigkeit • Konfliktfähigkeit *Gemeinnützige Aktionen* • Engagement • Verantwortung *Integrationsfähigkeit* • Lernen mit Behinderten	*Soziale Werthaltungen* • Freundlichkeit • Hilfsbereitschaft • Fairness • Toleranz • Gerechtigkeit *Individuelle Werthaltungen* • Selbstvertrauen • innere Ruhe • Bindungen • Gesundheit • Kreativität

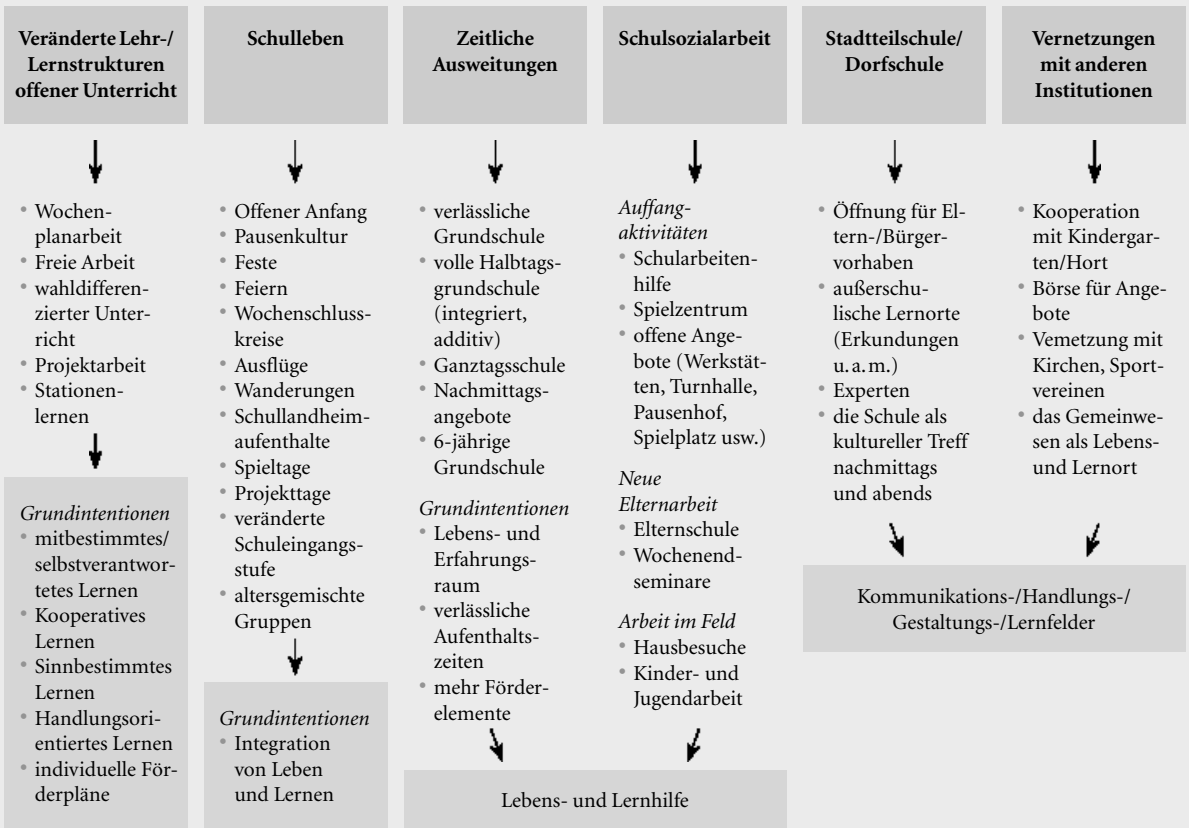
Die Grundschule – Wege zum Ich, Begegnung mit Anderen, Tor zur Welt

Gestaltung. Die folgende Übersicht gibt die Orientierung, anhand derer eine Grundschule prüfen kann, wie weit sie ihr Schulprogramm fassen will. Die Sechser-Reihe der Stichworte kann man in drei Zweier-Blöcke aufteilen:

4.1 Der unaufgebbare Zentralbereich: Veränderte Lehr- und Lernstrukturen und das Schulleben

Konsens besteht sicher darüber, dass einfallsreiche und vielfältige *Lehr- und Lernstrukturen* das Angebot der Grundschule bestimmen sollten. Neben dem wichtig bleibenden Vermittlungsunterricht (lehrerorientierter Unterricht) ist die Frage zu beantworten, in welchem Umfang und mit welcher Infrastruktur offene Unterrichtsformen hinzu kommen, um sinnbestimmtes, handlungsorientiertes, kooperatives und mitbestimmtes/selbstverantwortetes Lernen zu ermöglichen. Die Zeitmarge kann eng gesetzt werden und sie kann 30, 40 oder gar 50 % der Unterrichtszeit umfassen.

Das *Schulleben* im Wochen-, Monats- und Jahresrhythmus wird seine Dimensionen von den in der Übersicht genannten Stichworten bekommen. Sie reichen von den kleinen Möglichkeiten (offener Anfang, Pausenkultur, Wochenschlusskreis) über die Rhythmisierung des Schuljahres durch das Ensemble von Festen, Feiern, Ausflügen, Wanderungen, Schullandheimaufenthalten, Spieltagen, Projekttagen bis zu strukturellen Veränderungen, die etwa mit einer veränderten



Die Grundschule – Ort sozialen Lernens, handlungsorientiert, vernetzt

Schuleingangsstufe und dem Lernen in altersgemischten Gruppen reichen können.

4.2 Zeitliche Ausweitung und Schulsozialarbeit

Die vielfältig realisierten Ansätze, die hier zur Sprache kommen, werden offener zu diskutieren sein. Sie werden auch abhängen von dem Handlungsdruck, der durch sozio-kulturelle Gegebenheiten im Schulbezirk entsteht (z. B. verlässliche Grundschule oder gar Ganztagsgrundschule, Auffangaktivtäten). Wieder eher ein strukturelles Element wäre die sechsjährige Grundschule, weil sie eine Veränderung des Schulsystems impliziert. Die Frage intensiver Elternarbeit ist ein altes Problem, häufig aber immer noch nicht befriedigend gelöst. Dieser Komplex ist natürlich auch massiv bestimmt von den personellen Ressourcen, die zur Verfügung stehen.

4.3 Die Grundschule in ihrer kommunalen Bedeutung und institutionellen Vernetzung

Gegenüber angelsächsischen Beispielen ist dieser dritte Komplex wahrscheinlich der umstrittenste. Die Stadtteilschule / Dorfschule in ihrer kultursoziologischen Bedeutung als kultureller Treff bzw. in ihrer Wechselwirkung mit außerschulischen Lernorten und Experten ist aber wohl in vielen Kommunen ein ganz aktuelles Problem oder Desiderat. Die Vernetzung mit anderen Institutionen ist in bezug auf die Kooperation z. B. mit Kindergärten und Horten vielleicht selbstverständlich. In bezug auf die Kooperation mit Kirchen und Sportvereinen mögen sich Notwendigkeiten ergeben, wenn es um ganztägige Betreuungsangebote geht. Dass die Grundschule als Vernetzungselement für das soziale und kulturelle Leben im Stadtteil / im Dorf gilt, ist wahrscheinlich seltener.

Kurze Bilanz

Die Grundschule ist Basisinstanz für die Erziehung und Bildung der Kinder. Diesem Grundauftrag folgend, hat sie sich ständig weiterentwickelt. Angesichts aktueller Bedrängungen (Mittelkürzungen, gar Schließungen auf der einen Seite, Reduzierung ihres umfassenden Bildungsauftrages durch gesetzte Bildungs- besser Leistungsstandards in ausgewählten Bereichen und die Vergleichs-/Orientierungsarbeiten mit der Gefahr aufkommenden Konkurrenzdenkens) ist es wichtig, an die hochkomplexen Basisaufgaben zu erinnern und die tendenziell erfolgende Ausweitung des Erziehungs- und Bildungsauftrags mit ihren unterschiedlichen Reichweiten aufzuzeigen. Die vorrangige Bedeutung der Primarstufe für die Kinder ist unbestritten. Die Frage ist, welche Chancen sie bekommt! ◀◀

Zur Person

Manfred Bönsch, Prof. (em.) Dr., geb. 1935, 1955–58 Studium an der PH Braunschweig, 6 Jahre Lehrer an Grund- und Hauptschulen, Zweitstudium mit dem Abschluß zum Dr. phil., 1972 Professor für die Didaktik der mittleren Schulstufe an der PH Berlin, seit 1973 o. Prof. für Schulpädagogik an der Universität Hannover, zwischenzeitlich Rufe an die Universität Tübingen und an die Gesamthochschule/Universität Wuppertal, zahlreiche Publikationen zur Theorie des Unterrichts und der Schule, speziell auch zum sozialen Lernen.

Literatur

M. Bönsch: Lerngerüste. Didaktik 2000 für die Primarstufe, Baltmannsweiler, 1998

M. Bönsch: Praxishandbuch gute Schule, Baltmannsweiler, 2000 M. Bönsch: Beziehungslernen. Pädagogik der Interaktionen, Baltmannsweiler, 2002

M. Bönsch: Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig, Baltmannsweiler, 2002

M. Bönsch: Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen, Baltmannsweiler, 2004

Kontakt

Dr. Manfred Bönsch
Philosophische Fakultät
Leibniz-Universität Hannover
Bismarckstr. 2
30173 Hannover

Walle, walle manche Schritte

Der *Zauberlehrling* im Unterricht

Rainer E. Wicke

Um kreativ Probleme lösen zu können, muss man kreativ denken können; da hilft eine musikalische Ausbildung enorm.

Simone Young (Intendantin Staatsoper Hamburg), Ich plädiere für Umwege, in: Die Zeit Nr. 49, Feuilleton, 30.11.2006, S. 59

Eine Werbeanzeige als Auslöser

Als Lehrer und Lehrerfortbilder ist man Jäger und Sammler, denn ständig befindet man sich auf der Suche nach interessanten Materialien, die sich nicht nur im eigenen Unterricht verwenden lassen, sondern von deren Einsatz man sich auch einen besseren Zugang und eine höhere Motivation der Schüler / Lehrer zur Auseinandersetzung mit bestimmten Themen verspricht. Zeitungen, Illustrierten, Werbebroschüren usw. hatte ich bereits in der Vergangenheit des Öfteren wertvolle Anregungen entnehmen können, daher ist es sicherlich nicht verwunderlich, dass mich die Anzeige einer Versicherungsgesellschaft in einer großen bundesdeutschen Tageszeitung stutzen ließ.

Sicherlich fragt man sich bei der Betrachtung der gelungenen Werbeanzeige mehr oder weniger, was dort wie passiert sein könnte und vollzieht automatisch nach, wie der Verursacher des Problems sich bei der Entdeckung des Schadens verhalten wird. Eben dies ist auch die allgemeine Absicht der Werbung:

Denn natürlich geschieht in der Werbung nichts Zufälliges. Das kann sie sich gar nicht leisten und so steht hier die Wortwahl unter präzisem Kalkül. Ökonomischer kann sie

Abdruck mit freundlicher Genehmigung der Zurich Gruppe Deutschland Communications, Poppelsdorfer Allee 25–33, D–53115 Bonn

> *nicht mit Sprache umgehen: Wer das Vorwissen seiner Adressaten so nutzt, kann mehr sagen, als er auszusprechen braucht, schafft Einverständnisse durch Widererkennungsprozesse, die seiner Botschaft zugute kommen.*[1]

Aber über diese Identifikation hinaus stellte die Komposition der Abbildung eine völlig unterschiedliche Konnotation her, denn plötzlich und unvermittelt – wohl aufgrund der persönlichen Schulbiographie –waren die längst vergessen geglaubten vier Zeilen wieder da:

Walle, walle manche Strecke,
dass zum Zwecke Wasser fließe
und mit reichem vollem Schwalle
zu dem Bade sich ergieße.

In Goethes *Zauberlehrling*, dieser von dem Rezitator Lutz Görner als „Quälerballade" charakterisierten Gedicht[2] (da zahlreiche Schülergenerationen inklusive des Verfassers dieser Zeilen es auswendig lernen mussten), ging es doch ebenfalls um ein überlaufendes Bad, in dem das ganze Haus zu „ersaufen" drohte? Auf alle Fälle illustrierte die Werbeanzeige die Folgen des Experimentes des Lehrlings sehr treffend.

Gleichzeitig wurde mir die entsprechende Vertonung der Ballade von Paul Dukas in Erinnerung gerufen, der den Aufbau des Gedichtes mit musikspezifischen Mitteln „nachkomponiert" hat.[3] Rhythmus, Tempo, Dauer, Lautstärke, Tonhöhe, Klangfarbe, Resonanz und Schall verhelfen als prozessual-strukturelle Elemente der Musik in Verbindung mit dem Originalgedicht einer synchronisierenden, strukturierenden und akzentuierenden Wirkung.[4]

Langsam entstand der Gedanke einer Unterrichtseinheit, in der fächerübergreifend sowohl das erwähnte Gedicht als auch dessen Vertonung berücksichtigt werden sollten.

Kurz nach der Planung konnte das Projekt während eines Schulbesuchs an der Deutschen Schule Barcelona mit Hilfe der Regionalen Fortbildungskoordinatorin, der Schulleitung und dem zuständigen Deutschlehrer realisiert werden. Die Erprobung fand in einer Doppelstunde im Unterricht einer zehnten Klasse mit spanischen Schülern statt.

Vorbemerkungen zu dem Unterrichtsversuch

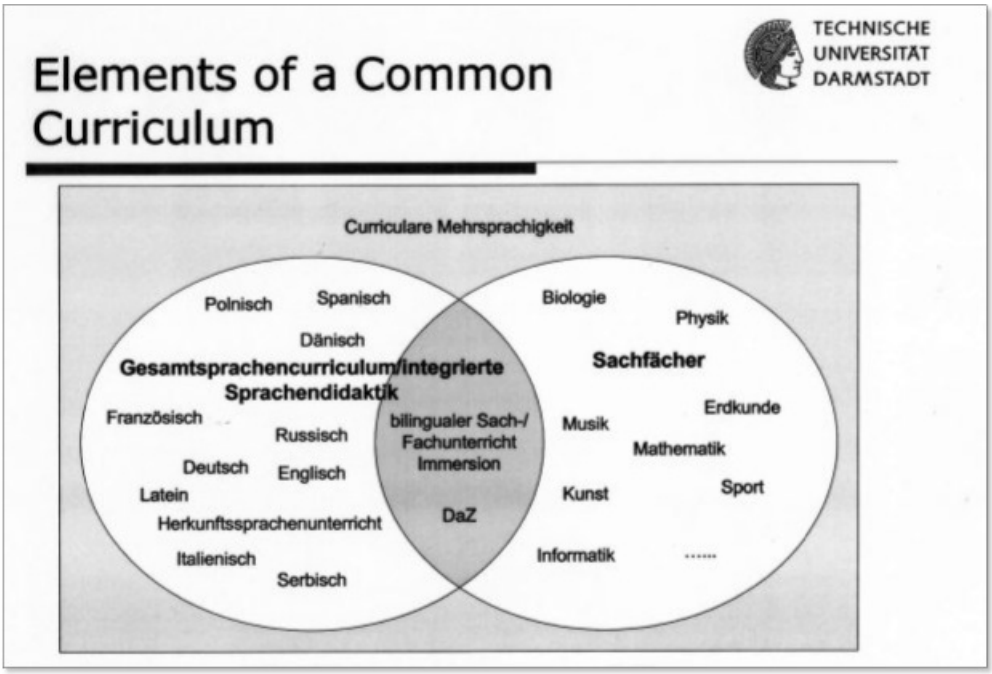
Bedenkt man, dass Goethes Ballade sprachliche Elemente enthält, die heute nicht mehr gebräuchlich, bzw. antiquiert sind (z. B.: *wir haben deiner Gaben vollgemessen*, *behende* oder *Tücke*) so wird deutlich, dass das Gedicht relativ hohe Anforderungen an die Schüler stellt. Es wurde erwartet, dass die Schüler – trotz der im Rahmen einer Vorentlastung eingeführten Wörter und Redewendungen – Strategien des detaillierten und selektiven Lesens anwenden konnten, um sich die Zusammenhänge erschließen und diese in eigenen Worten wiedergeben zu können. Dabei wurde davon ausgegangen, dass die Schüler bei der selbständigen Bearbeitung des Gedichtes Höhepunkte herauskristallisieren und den immanenten Spannungsaufbau beschreiben konnten.

Das imaginäre Potenzial von Musik kann für den Sprachlernprozess durch ein Konzept der Visualisierung vor dem inneren Auge genutzt werden.[5] Mit Hilfe der Vertonung der Ballade sollten daher mehrere Ziele erreicht werden:

Zum einen sollten die bei der Lektüre des Gedichtes entstandenen kognitiven Prozesse weitergehend gefördert werden, indem die Schüler den einzelnen Textabschnitten die entsprechende Vertonung zuordneten:

> *Das Medium Musik spricht Fremdsprachenlernende im emotionalen Bereich an und eröffnet so einen weiteren Lernkanal, wobei diejenigen, die stärker über akustische Reize lernen, besonders angesprochen werden. Aus der Musikpädagogik ist bekannt, dass Wörter und*

1 Hunfeld, Hans: Hier spricht man Krokodil, in: Fremdheit als Lernimpuls, alpha beta Verlag, Meran, Italien, 2004, S. 269.
2 Görner, Lutz: Goethe für alle, Pläne-Records, Pläne-Verlag, Dortmund, Nr. 88296-7.
3 Dukas, Paul: L'Apprenti Sorcier, The Sorcerer's Apprentice, Scherzo on a ballad by Goethe, Digital Recording, LC 6019, Warner Classics, U. K., 2001, Nr. 8573-88051-2.
4 Quast, Ulrike: Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht, in: Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz (Hrsg.): Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht, Peter Lang, Frankfurt/M. 1996, S. 110.
5 Grätz, Ronald: Kunst und Musik im Deutschunterricht, in: Goethe Institut: Fremdsprache Deutsch, Heft 17: Kunst und Musik im Deutschunterricht, Klett, Stuttgart, 1997, S. 5.



Hufeisen, Britta: Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge, in: Hufeisen, Britta / Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum, Gunter Narr, Tübingen, 2005, S. 15

> *Sätze leichter gelernt und behalten werden, wenn sie in Verbindung mit einer Melodie oder einem Rhythmus aufgenommen werden.*[6]

Hier wurde davon ausgegangen, dass die Zuordnung der Musik zu den entsprechenden Passagen der Ballade nicht nur das Konzentrationsvermögen, sondern auch eine gewisse Umschalt- oder Abstraktionsfähigkeit förderte, durch die die Behaltensleistung intensiviert wurde.

Die unterschiedlichen Ergebnisse sollten darüber hinaus Kommunikationsprozesse auslösen, die in entsprechenden Schüler-Schüler-Gesprächen Berücksichtigung finden sollten.

Gleichzeitig sollte durch die Bearbeitung der Ballade sowie ihrer musikalischen Umsetzung ansatzweise aufgezeigt werden, dass die Behandlung literarischer Texte für den fächerübergreifenden Unterricht (hier in Kooperation mit dem Fach Musik), genutzt werden kann. Ansatzweise daher, da die musikpädagogischen Aspekte in dem im Folgenden beschriebenen Unterrichtsversuch sicherlich zu kurz kamen, denn eine Absprache oder sogar intensivere Zusammenarbeit mit einem Musiklehrer war aufgrund des kurzfristigen Schulbesuches nicht möglich und auch nicht vorgesehen.

In der gegenwärtig in Europa intensiv laufenden didaktischen Diskussion zum Thema *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) ist in diesem Zusammenhang von einer langfristigen stärken Funktionalisierung des Fremdsprachenunterrichts die Rede, indem Unterrichtsprojekte fächerübergreifend verzahnt und einzelne Sachfächer sogar bilingual unterrichtet werden sollen.

Diese Verzahnung und die damit verbundene Kooperation der Sprach- und Fachlehrer ist sicherlich notwendig, wenn neue Konzepte entwickelt werden, die einerseits den Anforderungen

6 Franz, Marianne / Shine, Marina: Das Wasser fließt, die Wellen brechen – Unterrichtsanregungen zu „Die Moldau" von Bedrich Smetana, in: Goethe Institut, a. a. O., S. 44.

des modernen fremdsprachigen Deutschunterrichts gerecht werden, die andererseits aber auch die fachlichen Inhalte – z. B. des Musikunterrichtes – berücksichtigen müssen.

Damit entspricht die CLILiG-Diskussion den in der Bundesrepublik stattfindenden Schulentwicklungsplanungen, in denen neue Strukturen und Routinen der Unterrichtsentwicklung gefordert werden:

> *Von bloßen Lehrerteams unterscheiden sich professionelle Lerngemeinschaften darin, dass ihr ultimativer Bezugspunkt die Entwicklung des Unterrichts ist. Sie teilen Haltungen und Werte, die für ihre Arbeit relevant sind, begreifen sich selbst als lebenslange Lerner und sind professionell in dem Sinne, dass sie zielorientiert arbeiten, ihre Praxis deprivatisiert haben und sich ständig in einem reflektierenden Dialog befinden.*[7]

Meine eigene Erfahrung bei der Ausrichtung von Vorbereitungslehrgängen und Fortbildungsveranstaltungen im Ausland hat erwiesen, dass die Kooperation mit Fachlehrern, unter denen auch einige Musiklehrer waren, sich stets als äußerst bereichernd für Unterrichtsversuche und -projekte erwiesen hat und dass man auch und gerade als Fremdsprachenlehrer von diesen professionellen Lerngemeinschaften profitieren kann.[8] Daher sind an einem Nachvollzug des Experimentes interessierte Leser gut beraten, sich der professionellen Zusammenarbeit mit einem Musiklehrer zu bedienen.

Verlauf des Unterrichtsversuches

Zu Beginn der Doppelstunde erhielten die 25 Schüler der zehnten Klasse der DS Barcelona in einem Sitzkreis zunächst Gelegenheit, das Foto der Werbeanzeige ausführlich zu betrachten. Für die Verwendung im Unterricht hatte mir die Presse- und Öffentlichkeitsarbeitsabteilung des betreffenden Versicherungskonzerns auf Anfrage eigens eine Anzeige im Posterformat übersandt, um die Visualisierung zu erleichtern. Im Rahmen der Vorbereitungsarbeiten hatte ich das Foto ausgeschnitten und auch das Schild *Hotel* abgeklebt, um den Schülern die Lösung nicht sofort anzubieten, sondern ihnen eine persönliche kreative Deutung zu ermöglichen.[9] In einem ersten Meinungsaustausch wurden die Schüler nun gebeten, das Foto zu kommentieren, bzw. zu erklären, was sich offensichtlich in diesem Haus ereignet haben musste. Im Laufe der Diskussion wurden zwei plausible Lösungsmöglichkeiten von den Schülern eingebracht: Einige vertraten die Ansicht, dass eine defekte Waschmaschine für die Überschwemmung verantwortlich gewesen sein könnte, andere einigten sich jedoch schnell darauf, dass ir-

Sitzkreis

gend jemand den Einlass des Badewassers über einer anderen Beschäftigung vergessen haben und den Schaden erst nach der Überschwemmung registriert haben könnte. Auf Nachfragen, wie dies denn möglich sein könnte, kon-

7 Höfer, Christoph / Madelung, Petra: Lehrerinnen und Lehrer brauchen ein neues Rollenverständnis und vielfältige Kompetenzen, in: Lehrern und Lernen für die Zukunft, Unterrichtsentwicklung in selbständigen Schulen, Selbständige Schule NRW – das Projekt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW und der Bertelsmann Stiftung, Bildungsverlag EINS, Troisdorf, 2006, S. 62.

8 Vgl.: Das Aquarium – fächerübergreifender Unterricht anhand der Musik von Saint-Säens aus dem Karneval der Tiere, in: Wicke, Rainer-E.: Grenzüberschreitungen – der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, ludicium, München, 2000, S. 56–63.

9 Vgl.: Kahl, Reinhard: Eine Klasse für sich, in: Die Zeit, Nr. 51, Chancen, 14.12.2006, S. 95.

terten diese Schüler, dass man beim Führen eines längeren Telefongespräches oder bei der Erledigung der Bügelwäsche schnell abgelenkt werden könnte. Das wisse man aus dem eigenen Familienleben.

Statt einer Kommentierung wurden die Schülern nun mit dem zu der Werbeanzeige gehörigen Schriftzug *Was wäre, wenn Ihr Ehemann versucht, Sie mit einem romantischen Bad zu überraschen?* konfrontiert. Schnell erkannten Sie, dass genau die Situation illustriert wurde, in der der Ehemann bereits das Badewasser eingelassen, wohl aber durch eine andere Tätigkeit abgelenkt worden war. Ein Schüler vertrat die Ansicht, dass zu der Zeit sogar ein Ehekrach

Einstieg ins Thema

stattgefunden haben könnte. Erst jetzt erfolgte der Hinweis darauf, dass es sich bei dem Foto um einen Teil einer kreativen Werbeanzeige des Versicherungskonzerns handelte.

Nach dieser Bewusstmachung teilte ich den Schülern mit, dass in der folgenden Phase des Unterrichtsversuchs zunächst ein Musikstück in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt wurde, das sich ebenfalls mit dem Problem eines überlaufenden Bades befasst, bzw. dass der Komponist einen literarischen Text lautmalerisch mit verschiedenen Effekten vertont hatte. Titel und Komponist wurden bewusst nicht genannt. Meine Frage, ob ihnen ein solches Stück bereits bekannt war, verneinten alle Schüler zunächst. Daher wurde die Lerngruppe aufgefordert, sich den Anfang von Dukas' Musik anzuhören und im Anschluss ihre persönlichen Deutungen mitzuteilen.

Kaum waren jedoch die ersten Takte von *The Sorcerer's Apprentice* zu vernehmen, wurden einige Schülerinnen unruhig und es fiel das Stichwort *Fantasia*. Auf meine Nachfrage entgegneten die Schülerinnen, dass ihnen diese Musik aufgrund der Verfilmung des Zauberlehrlings von Walt Disney, die unter dem Titel *Fantasia* erschienen ist, bekannt war.[10] In wenigen Worten teilten sie ihren Mitschülern mit, dass das Videoband neben der filmischen Umsetzung von Werken von Johann Sebastian Bach, Stravinsky, Beethoven und Schubert auch eine Vertonung des Zauberlehrlings enthält. Den Inhalt des Films gaben sie in groben Zügen wieder, wobei sie den genauen Ablauf jedoch nicht mehr in Erinnerung hatten, denn ihnen war lediglich bekannt, dass der Zauberlehrling ein Haus bei dem Versuch unter Wasser setzte, sich mit Hilfe von mangelhaften Zauberversuchen Arbeitserleichterung beim Füllen des Bades zu verschaffen. Auf den Einsatz des Videos hatte ich bewusst verzichtet, nicht nur, da er mir nicht altersgemäß für eine zehnte Klasse erschien, sondern auch deshalb, da die ansonsten eigentlich ansprechende filmische Umsetzung sich von der Handlung der Originalballade löst, indem der Protagonist einschläft und der von ihm verzauberte Besen die Katastrophe während seines Schlafes herbeiführt, was im Original jedoch nicht der Fall ist.

Da das entsprechende Vorwissen bereits vorhanden war, konnte auf die eigentlich geplante Phase der Antizipation der Handlung und eine mögliche Titelfindung verzichtet werden. Vielmehr wurde den Schülern nun der Originaltitel des Stückes und auch der Ballade nebst Verfasser bzw. Komponist genannt.

Im nächsten Abschnitt des Unterrichts wurde den Schülern der Text der Ballade von Goethe ausgeteilt und sie wurden gebeten, diesen

10 The Walt Disney Company: Fantasia, with Leopold Stokowski and the Philadelphia Orchestra, Buena Vista Home Video, Isleworth, MiddlesexTW7 5QD, England (D211 322-1).

nach der Auflösung des Sitzkreises – gemeinsam mit einem Partner oder in einer Kleingruppe – zu lesen und die wesentlichen Informationen in Stichwörtern festzuhalten. Zur Erleichterung der Lektüre hatte ich bereits einige der antiquierten bzw. nicht mehr gebräuchlichen Wörter und Zeilen des Textes mit Fußnoten einsprachig erklärt, um eventuellen Verständnisschwierigkeiten vorzubeugen. Dass diese Sorge unbegründet war, zeigte sich dadurch, dass ein weiteres vorbereitetes Arbeitsblatt, das eine Rekonstruktion der Handlung mit Hilfe von willkürlich angeordneten Zeichnungen zu dem Geschehen ermöglichen sollte, keinesfalls benötigt wurde. Schon während der Beratung der Arbeitsgruppen im Rahmen der Textanalyse, aber auch während der Zusammenfassung der Ergebnisse im Plenum wurde deutlich, dass die Schüler über eine hohe sprachliche Kompetenz und vor allen Dingen auch über Techniken der selektiven Informationsentnahme verfügten, die ihnen die präzise Zusammenfassung in eigenen Worten ermöglichten. Strategien des Highlighting von Textpassagen waren ihnen ebenso vertraut, wie die Annotation durch Stichwörter bzw. Kurzzusammenfassungen. Darüber hinaus wurde anhand der Beiträge der einzelnen Schülergruppen deutlich, dass die Klasse über eine ausgezeichnete Diskussionskultur verfügte, denn man hörte sich gegenseitig geduldig zu und ergänzte notfalls wichtige Dinge, ohne sich gegenseitig zu unterbrechen.

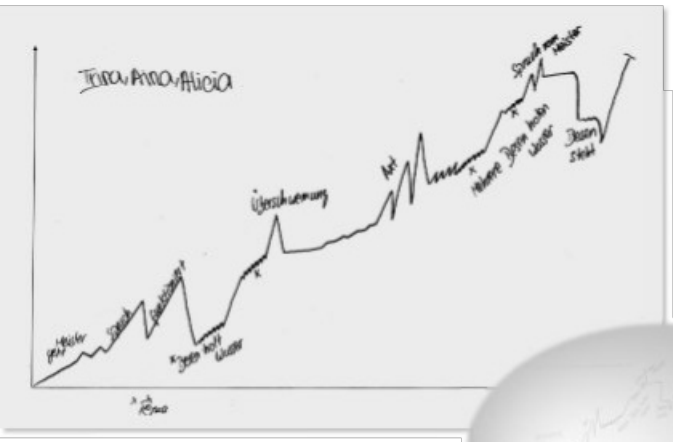
Nach der Phase der Verständnissicherung erhielten die Kleingruppen ein weiteres Arbeitsblatt, mit dessen Hilfe sie den musikalischen Verlauf der Handlung in Dukas Vertonung grafisch darstellen sollten. Um den Arbeitsgruppen die notwendige Zeit zur Besinnung, Strukturierung und ggf. Überarbeitung und Revision ihrer Ergebnisse geben zu können, wurde die Spielzeit von elf Minuten und siebenunddreißig Sekunden in regelmäßigen Abschnitten unterbrochen. Während der Ergebnissicherung arbeiteten alle Schüler äußerst diszipliniert und engagiert, wobei sie bei bestimmten Passagen auch um das erneute Abspielen baten, um ihre Darstellung noch einmal überprüfen zu können. Es soll an dieser Stelle keineswegs verschwiegen werden, dass die Schüler trotz ihrer hervorragenden Deutschkenntnisse zu Diskussionen in der Muttersprache tendierten und dass einige der Arbeitsgruppen im Rahmen der Betreuung auf die Verwendung der deutschen Sprache hingewiesen werden mussten.

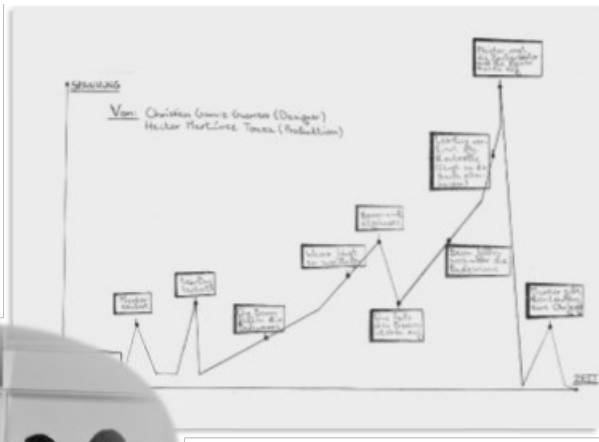
Beratung

Bei der Betreuung der Partnerpaare und Arbeitsgruppen wurde ebenfalls deutlich, dass die Schüler über eine gute musikalische Ausbildung verfügten, denn es konnte schnell festgestellt werden, dass Ihnen die Identifizierung der einzelnen Instrumente ebenso wenig Schwierigkeiten bereitete, wie die Charakterisierung der Musik mit entsprechenden Fachbegriffen, indem sie Wörter wie *Wiederholung des Themas* oder *Crescendo* in ihre graphische Darstellung aufnahmen.

Um den Schülern die Möglichkeit des Vergleichs der Ergebnisse geben zu können, hatte eine Kleingruppe den Auftrag erhalten, ihre Spannungskurve auf einer Folie zu fixieren und das Ergebnis anschließend selbständig vor der Klasse vorzustellen.

Die Präsentation der Folie löste eine intensive Diskussion unter den Schülern aus, da diese Arbeitsgruppe analog zu den anderen die Höhepunkte der musikalischen Darstellung zwar eindeutig identifiziert, die Spannungskurve jedoch





Präsentation der Grafiken

als ständig steigend – so auch am Schluss – dargestellt hatte.

Die drei Schülerinnen begründeten ihre Entscheidung damit, dass die Erregung bei Lehrling und Meister auch in der Schlussphase noch hoch sei und dass eine Bestrafung des Lehrlings offensichtlich noch ausstehen würde. Es zeichnete diese Schülerinnen aus, dass sie keineswegs auf ihrem Ergebnis beharrten, sondern – schon während ihrer Präsentation – Rückfragen und Gegenvorschläge zuließen und auch die Moderation der Auswertung automatisch übernahmen.

Vehement plädierten andere Gruppen dafür, die Spannungskurve am Ende deutlich abfallend zu gestalten, da die Normalität ihrer Meinung wieder hergestellt und man davon ausgehen könnte, dass der Schaden behoben worden wäre und man zum Alltag zurückkehren könnte.

In dieser Phase des Unterrichts zeigte sich deutlich, dass die Musik von den Schülern unterschiedlich interpretiert wurde und dass zusätzliche Deutungen (z. B. nicht vertonte anschließende Bestrafung des Lehrlings) in Erwägung gezogen wurden:

> *Vielleicht ist es nicht genug erkannt, dass es neben der Logik auch noch andere Dinge gibt, mit denen man die Welt erschließen kann. Dazu gehört die Musik, mit der selbst konträre Inhalte, die man eigentlich gar nicht fassen kann, kommuniziert werden können. Das prägt dann das Gehirn, läßt Erkenntnisse zu, die im Denken weiterhelfen und zum großen Aha-Erlebnis führen.*[11]

Eine entsprechende Weiterführung der Handlung und die Charakterisierung der musikalischen Umsetzung (Lautstärke, Wahl der Instrumente etc.) bietet sich als Hausaufgabe im Rahmen der Fortsetzung der Arbeit an Text und Musik vielleicht sogar an.

Darüber hinaus kann jedoch auch eine textbezogene Aufgabe – z. B. das Zitat *die ich rief die Geister werd' ich nun nicht los* alternativ für die Anfertigung eines Aufsatzes zu diesem Thema genutzt werden.

Fazit

Sicherlich kam die Arbeit an dem Text bzw. dessen Vertiefung etwas zu kurz bei dem Unterrichtsversuch, ebenso wie die intensivere Beschäftigung mit dem Musikstück – aber darum ging es in dieser Doppelstunde auch nicht. Vielmehr sollte ansatzweise anhand der Verbindung des Textes mit der Musik von Dukas aufgezeigt werden, dass die Musik im fächerübergreifenden

11 Richter, Winfried (Verband deutscher Musikschulen): Musik setzt sich für ein Leben lang fest, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 26.11.2006, Zur Zeit, S. 16.

Unterricht nicht nur die Fantasie schulen kann, sondern dass mit ihrer Hilfe auch abstrakte Dinge besser wahrgenommen und vor allen Dingen auch behalten werden können – wie bereits eingangs in den Vorbemerkungen ausführlich erwähnt wurde. Sicherlich müsste jetzt eigentlich erneut die Auseinandersetzung mit Text und Musik – möglichst in Kooperation mit einem Musiklehrer – gesucht werden.

Ein Impuls, so eindrucksvoll er auch sein mag, bleibt erst mal ein Impuls. Auf ihn muss etwas folgen, Anleitung und weitere Beschäftigung.[12]

Ohne einem Musiklehrer vorgreifen zu wollen, erscheint es doch sinnvoll, sich in diesem Zusammenhang auch mit dem Scherzo als musikalische Variante eingehender zu befassen und eine genauere Analyse vorzunehmen. Die entsprechende Zeit stand bei diesem Unterrichtsversuch leider nicht zur Verfügung, was bedauerlich war, denn aus der vorhergehenden Beschreibung lässt sich sicherlich erkennen, dass die Zusammenarbeit mit den Schülern nicht nur eine sehr gute und lohnende Erfahrung war, sondern dass die Arbeit dem Berichterstatter auch sehr viel Spaß gemacht hat, da diese Klasse der Deutschen Schule Barcelona sich so bereitwillig und engagiert auf das Thema eingelassen hatte. ◀◀

Literatur

Dukas, Paul: L'Apprenti Sorcier, The Sorcerer's Apprentice, Scherzo on a ballad by Goethe, Digital Recording, LC 6019, Warner Classics, U.K., 2001, Nr. 8573-88051-2.

Görner, Lutz: Goethe für alle, Pläne-Records, Pläne-Verlag, Dortmund, Nr. 88296-7.

Grätz, Ronald: Kunst und Musik im Deutschunterricht, in: Goethe Institut: Fremdsprache Deutsch, Heft 17: Kunst und Musik im Deutschunterricht, Klett, Stuttgart, 1997.

Franz, Marianne / Shine, Marina: Das Wasser fließt, die Wellen brechen – Unterrichtsanregungen zu „Die Moldau" von Bedrich Smetana, in: Goethe Institut: Fremdsprache Deutsch, Heft 17: Kunst und Musik im Deutschunterricht, Klett, Stuttgart, 1997.

Höfer, Christoph / Madelung, Petra: Lehrerinnen und Lehrer brauchen ein neues Rollenverständnis und vielfältige Kompetenzen, in: Lehrern und Lernen für die Zukunft, Unterrichtsentwicklung in selbständigen Schulen, Selbständige Schule NRW – das Projekt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW und der Bertelsmann Stiftung, Bildungsverlag EINS, Troisdorf, 2006.

Hufeisen, Britta: Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge, in: Hufeisen, Britta / Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum, Gunter Narr, Tübingen, 2005.

Hunfeld, Hans: Hier spricht man Krokodil, in: Fremdheit als Lernimpuls, alpha beta Verlag, Meran, Italien, 2004.

Kahl, Reinhard: Eine Klasse für sich, in: Die Zeit, Nr. 51, Chancen, 14.12.2006.

Nagano, Kent: Für eine neue Schule der Empfindsamkeit, in: Die Zeit, Nr. 49, Feuilleton, 30.11.2006.

Quast, Ulrike: Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht, in: Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz (Hrsg.): Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht, Peter Lang, Frankfurt/M. 1996.

Richter, Winfried (Verband deutscher Musikschulen): Musik setzt sich für ein Leben lang fest, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 26.11.2006, Zur Zeit.

Simone Young – Intendantin Staatsoper Hamburg – Ich plädiere für Umwege, in: Die Zeit Nr. 49, Feuilleton, 30.11.2006, S. 59.

Walt Disney Company: Fantasia, with Leopold Stokowski and the Philadelphia Orchestra, Buena Vista Home Video, Isleworth, Middlesex TW7 5QD, England (D211 322-1).

Wicke, Rainer-E.: Grenzüberschreitungen – der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, Iudicium, München, 2000.

12 Nagano, Kent: Für eine neue Schule der Empfindsamkeit, in: Die Zeit, Nr. 49, Feuilleton, 30.11.2006, S. 59.

Die Folgen der Islamischen Revolution für Schüler der Deutschen Schule Teheran (DST)

Erinnerungen von S-Klassen-Schülern an die Zeit auf der DST und die Jahre danach

Manfred Egenhoff

Wenn jemand mehrmals als Lehrer im Ausland war, an ganz verschiedenen Orten der Welt gelebt und unterrichtet hat, wird er in Deutschland von Freunden und Bekannten unweigerlich gefragt, wo es denn am schönsten und interessantesten gewesen sei. So erging es auch mir des öfteren, und ich muss gestehen, eine Antwort fiel mir jedes Mal schwer, ja, sie war geradezu unmöglich. Eines aber ist klar: Der erste Auslandsaufenthalt hinterlässt einen nachhaltigen Eindruck – oft sogar: den nachhaltigsten Eindruck. Und das ist in meinem Fall auch gar nicht so verwunderlich, da die erste Auslandsstelle Teheran war – und Teheran, Iran, der Orient sind für jemand, der vorher noch nie in einer kulturell so fremden Umgebung war, ungeheuer beeindruckend. Dagegen wirkte dann Buenos Aires, die Hauptstadt Argentiniens und der Ort meines zweiten Auslandsaufenthalts, kulturell der Heimat viel näher und verwandter, obwohl Buenos Aires nach Kilometern gerechnet viel weiter von Deutschland entfernt ist als Teheran.

Fünf Jahre – von 1975 bis 1980 – war ich mit der Familie in Teheran und unterrichtete an der DST, der Deutschen Schule Teheran, damals, zur Zeit des Ölbooms, eine der größten deutschen Auslandsschulen weltweit. Die Schule war eine Begegnungsschule mit einem deutschen Unterrichtsprogramm nach innerdeutschen Richtlinien, erweitert um die notwendigen persischen Fächer, die den iranischen Schülern – außer dem deutschen Abitur – den für das Gastland gültigen Schulabschluss ermöglichten. Neben dieser mehrzügigen Abteilung der Begegnungsschule gab es noch den einzügigen Zweig der S-Klassen. In ihnen lernten Schülerinnen und Schüler, die, aus persischen Schulen kommend, in einer harten Prüfung[1] ausgelesen wurden, ab der 5. Klasse Deutsch, damals nach dem englischen DaF-Lehrwerk „Vorwärts“. Alle wichtigen Fächer wurden auf deutsch erteilt, und sukzessive in den folgenden Schuljahren wurden die rein persischen Schüler in immer mehr Fächern mit den Schülern einer „deutschen“ Klasse gemeinsam unterrichtet. Das Ziel war ein doppelter Schulabschluss, der – mit dem iranischen Bakkalaureat neben dem deutschen Abitur – sowohl für ein Studium an einer iranischen Universität als auch an einer deutschen gelten sollte. Zu diesem Zweck sollte mit bundesrepublikanischer Hilfe eine deutsche Universität in Iran gegründet werden, und zwar in Rascht am Kaspischen Meer, wo man schon ein geeignetes Gelände gefunden hatte; damit hätte dann Deutschland mit den Ameri-

Eingang zur DST – eine ehemalige Villa

1 Ein Intelligenztest in zwei Durchgängen bei einer Anmeldequote von jährlich bis über 1000 Schüler/innen für eine Klasse mit 36 Plätzen.

kanern und Franzosen gleichgezogen, die auch ihre eigenen Universitäten in Schiras bzw. Hamadan unterhielten.

Doch dann kam alles anders. Die islamische Revolution von 1979 setzte den Plänen ein Ende. Die DST existierte unter erschwerten Bedingungen noch ein weiteres Schuljahr bis zum Sommer 1980; im Herbst 1980 nach den Sommerferien wurde sie nicht wieder geöffnet; der Krieg mit dem Irak begann, und das war das endgültige Aus für die DST. Die neue Regierung setzte der Entfremdung ihrer nachwachsenden Staatsbürger durch westliches Gedankengut ein Ende mit dem Verbot ausländischer Schulbildung für iranische Kinder.

Im Herbst 1977 hatte ich eine Klasse 5 des S-Zweiges übernommen und sie drei Jahre lang im Fach Deutsch unterrichtet. Für die Schüler, die erstaunlich gut und schnell lernten und ungeheuer fleißig waren, war die Revolution und das Ende der DST ein Problem. Sie mussten zurück an die staatlichen iranischen Schulen, nachdem sie Jahre in einem völlig anderen System zugebracht hatten. Eltern, die es sich irgendwie leisten konnten, schickten allerdings ihre Kinder ins Ausland, oft auch nach Deutschland, damit sie weiterhin eine deutsche Schulbildung bekämen.

Mein Vertrag war im Sommer 1980 zu Ende; ich kehrte nach Deutschland zurück und hatte nur noch sporadischen Kontakt zu einzelnen Schülerinnen aus meiner ehemaligen Klasse. Im Herbst 2005 war ich ein erstes Mal nach 25 Jahren wieder in Iran, traf dort auch kurz drei meiner ehemaligen Schüler/innen, die inzwischen alle Familie hatten und im Berufsleben standen als Ärztinnen bzw. Ingenieur, und ich war sehr überrascht, wie gut sie immer noch deutsch sprachen.

Im Sommer letzten Jahres bekam ich eine Einladung zum Treffen der „Freunde der DST“, einer Organisation, die nach der Auflösung der Schule in Teheran von Ehemaligen der DST in Deutschland gegründet worden war. Auf der mehrtägigen Veranstaltung in Winterberg traf ich dann auch drei meiner ehem. Schüler und eine Schülerin wieder. Sie hatten alle in der Bundesrepublik bzw. Österreich Karriere gemacht und erzählten mir aus ihrem sehr ungewöhnlichen Leben: Kambiz, der damals in der 5. Klasse in Teheran nach einem halben Jahr akzentfrei deutsch sprach, hatte nach Medizinstudium und Facharztausbildung einen eigenen Betrieb zur Herstellung medizinischer Geräte gegründet; Gita, in leitender Funktion bei HP in Wien tätig, sprach und gab sich nach so vielen Jahren in der Alpenrepublik wie eine echte Wienerin; und Farid schließlich war erfreut, in seinem ehemaligen Lehrer einen Norddeutschen wiedergefunden zu haben, mit dem er auch plattdeutsch sprechen konnte; denn ihn hatte es nach der iranischen Revolution von Teheran in ein kleines Dorf an der holsteinischen Westküste verschlagen, wo er bei der Freiwilligen Feuerwehr mitmachte und sogar eine Parteikarriere begann, an der ich besonders erwähnenswert finde, dass er noch als Schüler des Werner-Heisenberg-Gymnasiums in Heide/Holstein eine Juso-Schüler-Gruppe gründete. Da wundert es dann nicht, dass er weiterhin politisch aktiv war in Wahlkämpfen für den Bundestag und das Europäische Parlament und daneben noch sein Studium erfolgreich beschloss mit einem Diplom in Physik an der Universität Kiel und der Promotion an der Universität in Bern. – Ich war erfreut und erstaunt darüber, was aus meinen ehemaligen ‚kleinen‘ Schülern geworden war.

Weitere Anbauten für die neuen Klassen

Die persischen Kolleginnen machen ihre Teepause im Freien hinter dem Lehrerzimmer

Da wir im Vorstand des VDLiA schon die Hauptversammlung des Jahres 2007 planten, auf der das zentrale Thema die Leistung der deutschen Auslandsschulen sein sollte, kam mir der Gedanke, meine Ehemaligen zu bitten, doch aufzuschreiben, wie sie ihre – wenn auch kurze – Zeit an der DST empfunden hatten und welche Konsequenzen die Begegnung mit deutscher Sprache und Kultur für sie persönlich gehabt hatte. Alle gingen bereitwillig darauf ein und schickten mit ihre Berichte. Ich halte sie für wert, der Öffentlichkeit vorgestellt zu werden, da an ihnen abzulesen ist, welche Wirkung schon die relativ kurze Zeit von drei Jahren an einer deutschen Schule auf Jugendliche hat und welche Bedeutung damit den deutschen Auslandsschulen in aller Welt für die Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur zukommt. ◀◀

Eine Reise in die eigene Vergangenheit

Kambiz Darabi

Auf dem letztjährigen Treffen des Vereins „Freunde der Deutschen Schule Teheran", bei dem sich ehemalige Schüler und Lehrer mit Kind und Kegel ein Wochenende lang in einem Hotel am Kahlen Asten treffen, begegnete ich nach 26 Jahren meinem ehemaligen Klassen- und Deutsch-Lehrer Manfred Egenhoff wieder. Dem Mann, der in den wirren iranischen Jahren zwischen 1977 und 80 das Fundament für mein tadelloses Deutsch gelegt hat und dem ich daher sehr viel verdanke. Als er mich fragte, ob ich mir vorstellen könnte, einen Artikel darüber zu schreiben, welche Rolle der Besuch der Deutschen Schule in meinem Leben gespielt habe, ahnte ich nicht, auf welche Reise durch meine eigene Vergangenheit er mich damit schickte.

Nach Verstreichen mehrerer endgültiger Abgabetermine sitze ich nun „zwischen den Jahren" (beiläufig eine schöne deutsche idiomatische Wendung) in einer Ferienwohnung auf dem Bauernhof im Odenwald zusammen mit meiner oberbayerischen Frau und meinen zwei Mainzer Kindern und durchstreife eben diese Vergangenheit. Wie könnte ich leugnen, dass der Besuch der Deutschen Schule eine dramatische Rolle in meinem Leben gespielt hat: Für mich, der ich z. B. heute Abend beauftragt bin, den Schweinebraten (mit Kruste) zuzubereiten, weil ich den nach einstimmiger Meinung der Kinder am besten mache.

Ich kam 1977 als neunjähriges Kind zweier iranischer Eltern aus purem Zufall zur DST, nachdem mein Vater in der Zeitung eine Anzeige der DST entdeckte, dass iranische Schüler der vierten Klasse sich zu einer Aufnahmeprüfung melden mögen. Kann ich vermitteln, was es bedeutet, von einer damaligen iranischen Regelschule auf die Deutsche Schule Teheran (DST) zu wechseln? Vielleicht helfen ein paar anekdotische Beispiele aus der iranischen Schule:

- Ich bekam mehrmals Schläge mit dem Holzlineal auf die flache Hand, weil ich Hausaufgaben nicht gemacht hatte.
- Wenn wir auf dem Schulhof rannten, wurden wir oft von der Konrektorin schmerzhaft an den Ohren gezogen.
- Eine Mitschülerin, die eine besonders gelungene Hausaufgabe in Schönschrift vorzeigte, wurde bezichtigt, sie nicht selbst gemacht zu haben. Auch nachdem sie vor den Au-

gen des Lehrers mit der selben wunderschönen Schrift schrieb, gab es nicht die geringste Entschuldigung seitens des Lehrers.

Sicherlich habe ich die allerletzten Zuckungen der schwarzen Pädagogik im Iran erlebt. Meine Cousine, die über zehn Jahre jünger ist, berichtet glaubhaft, dass sie nie Derartiges erlebt habe. Aber das Gefühl eines Neunjährigen, der von einer solchen Schule auf die Deutsche Schule wechselt, ist überwältigend.

In der ersten Zeit an der DST sind wir aus dem Staunen nicht herausgekommen. Eine Schule, in der die Lehrer nett sind? In der man freundlich behandelt wird und nach der eigenen Meinung gefragt wird? In der über offene Fragen mit Fünftklässlern diskutiert wird? Lehrer, die sich dem Lerntempo einer Klasse anpassen? Audiovisuelle Methoden? Gute Ausstattung der Klassen und der Schule? Das alles war jenseits unserer Erfahrung! Ich bin mir sicher: Solche Erfahrungen machen viele Schüler der deutschen Auslandsschulen, wenn sie in das – zuletzt so bitter gescholtene – deutsche Bildungssystem wechseln.

Etwas außergewöhnlicher waren natürlich unsere Erfahrungen in den folgenden Jahren der Islamischen Revolution, in denen der Unterricht aus Sicherheitsgründen zeitweise in wechselnden privaten Wohnhäusern oder manchmal gar nicht stattfand. Das Aufsammeln leerer Patronenhülsen auf Straßen, in denen die Armee auf Demonstranten geschossen hatte, war zu der Zeit ein beliebtes Hobby – zum Mitdemonstrieren waren wir zu jung. Besser als ich jemals diese Zeit beschreiben könnte, in der wir Kinder der Revolution übergangslos zu Erwachsenen wurden, hat es Marjane Satrapi in ihrem Comic „Persepolis“ festgehalten, das ich jedem Interessierten empfehle.

Nach dem Sturz des Schahs 1979 blieb es zunächst unklar, wie es mit der Deutschen Schule weitergehen würde. Bis im Jahr 1980 die neue Regierung entschied, dass die Erziehung iranischer – und natürlich überwiegend muslimischer Kinder – nicht in die Hände von Europäern gehöre und die Schule in eine reine Diplomatenschule umgewandelt wurde. In dieser Zeit, in der der Iran-Irak-Krieg noch nicht begonnen hatte, aber die weiteren politischen Entwicklungen zu erahnen waren, entschieden meine Eltern, mich nach Deutschland in ein Internat in die Nähe Frankfurts zu schicken, wo eine sehr gute Freundin meiner Mutter lebte.

Der Krieg, der am Tag meines Abflugs aus dem Iran begann, hatte zur Folge, dass ich nicht mehr wie geplant meine Familie besuchen konnte: nach einer Einreise in den Iran hätte ich nicht wieder ausreisen dürfen, da für Jungen über 12 Jahre ein Ausreiseverbot bestand. Glücklicherweise war es in dieser Zeit meinen Eltern möglich, mich regelmäßig und manchmal sogar über mehrere Monate in Fulda zu besuchen, wo ich im Internat des Marianisten-Ordens lebte. Die katholische, aber keinesfalls dogmatische Erziehung, die ich dort erlebte, war geprägt von großem Respekt für meine Andersgläubigkeit. Sie war eine hervorragende Grundlage für meinen weiteren Werdegang.

Da ich das Wesentliche in meinem Leben, was mit dem Besuch der Deutschen Schule zusammenhängt, geschildert habe, erlaube ich mir,

Klasse 7 s („s“ für Seiteneinsteiger) 1979/80 nur Jungen, da in diesem Jahr Mädchen und Jungen getrennt worden waren

diesen Werdegang mit dem bloßen Hinweis auf Abitur, Studium der Medizin in Marburg und Köln, Ausbildung zum Neurochirurgen in Mainz, Heirat und Elternschaft etwas abzukürzen, um zuletzt eine Lanze für das deutsche Bildungssystem zu brechen.

Ich bin jetzt als Vater wieder mit dem Thema Schule konfrontiert, das zugegebenermaßen über Jahrzehnte fast nur als Sujet von Feuerzangenbowle-Abenden im Spoerlschen Sinne existierte. Bei der öffentlichen Diskussion um die vermeintlichen Defizite des deutschen Bildungssystems klingt oft an, dass eine zu geringe Leistungsorientierung vorläge. Es sind in den letzten Jahren einige Anstrengungen unternommen worden, das Lernpensum zu erhöhen. Eltern bestehen unter dem Einfluss der Medien auf Fremdsprachenunterricht für Erstklässler und verlangen nach mehr Hausaufgaben.

Ich bitte aus der eigenen Erfahrung heraus die Verantwortlichen, aus deutschen Schulen im In- oder Ausland keine Stätten des Lerndrucks, des Paukens und des Drills zu machen! Es sollte nicht das Ziel deutscher Pädagogen sein, ihre Schüler in einer Untersuchung wie der PISA-Studie gut abschneiden zu sehen, wenn der Weg dahin auch nur einen Schritt in Richtung des Schulsystems des PISA-Siegers Japan führt.

Ich habe die Deutsche Schule Teheran als einen Ort zum Lernen, einen Ort für angstfreies Miteinander erlebt und hoffe, dass unsere Schulen im In- und Ausland solche Orte bleiben. ◀◀

Drei Jahre auf der Deutschen Schule Teheran (DST) veränderten mein Leben

Gita Banihashemi

Mein erster Eindruck von der deutschen Schule war gleich ein Schockerlebnis. Als ich zusammen mit meiner älteren Schwester und meiner Mutter zum Einschreiben in die Schule kam, gingen wir an dem damals noch offenen Turnplatz vorbei. Das Erste, was uns auffiel, war, dass die Mädchen sogar für damalige Verhältnisse (es war 1977, also in der Zeit des Schahs vor der Revolution) in sehr freizügigen Shorts und T-Shirts Volleyball spielten. Hinzu kam, dass auf dem Geländer einige Mädchen auf dem Schoß von Jungs saßen. Für uns war das der Eintritt in eine andere Welt! Obwohl ich bis dahin immer auf gemischte Schulen gegangen war, war das, was ich hier sah, weit von allem entfernt, was ich mir bis dahin vorstellen konnte.

Ich kam in der Tat in eine andere, eine neue Welt. Bis dahin hasste ich die Schule, obwohl ich immer eine sehr gute Schülerin war, in meiner Schule sogar die beste Schülerin. Ich kann mich noch erinnern, wie ich damals in meiner alten Schule vom Schulhof aus sehnsüchtige Blicke nach draußen auf die Pahlavi-Straße warf und wünschte, ich wäre draußen. Jetzt hatte ich beide Prüfungen für den Eintritt in die deutsche Schule geschafft und damit die Eintrittskarte in die andere Welt bekommen.

Auf der deutschen Schule war alles ganz anders als gewohnt. Allein wie die Lehrer uns behandelten! Ich bekam das Gefühl, es gibt keine Ausnahmen – das war in den iranischen Schulen extrem der Fall und störte mich besonders. Wir wurden alle gleich und meiner Meinung nach sehr freundschaftlich von den Lehrern behandelt, obgleich mitunter wir, die wir sehr schlimm sein konnten, Gefühlsausbrüche bei den deutschen Lehrern provozierten, um zu erleben, dass sie dabei rot wurden, wie kein Iraner es je werden kann.

Die Deutsche Schule Teheran prägte mich in mancher Hinsicht. Zum ersten Mal war ich in einer Schule, wo man auch dem Sport sehr viel Bedeutung beimaß. Mit der Errichtung der Schwimmhalle hatten wir abwechselnd Sport- oder Schwimmunterricht. Ich genoss das Schwimmen ganz besonders und nahm auch am Nachmittag am Zusatzunterricht teil. Das Lernen fiel mir nicht schwer und ich befand mich in einer Umgebung, die ganz anders war als gewohnt und in der ich mich so richtig entfalten konnte. Wir mussten keine Uniform tragen. Ich hatte richtig Freude, meine schönen Kleider für die Schule anzuziehen und mich schick zu machen. Das sind vielleicht Kleinigkeiten, die un-

Klasse 6 auf Klassenfahrt am Kaspischen Meer 1978
(Jungen und Mädchen sind hier noch zusammen)

bedeutend erscheinen, aber für ein Mädchen im Alter von zehn Jahren summieren sich diese Faktoren und machen die Schule zum Erlebnis.

Ja, ich konnte mich tatsächlich entfalten – menschlich, körperlich und seelisch. Und so etwas gab es in den damaligen iranischen Schulen nicht, obwohl meine Geschwister und ich alle namhafte Privatschulen besuchten.

Die neue Umgebung war einfach zum Wohlfühlen: Das Klassenzimmer war hell mit großen Fenstern und modern eingerichtet. Die Tische und Stühle waren bequem, neu und sauber. Ich konnte frei herumschaukeln. Wir mussten nicht im Hof eine Reihe bilden und erst dann in die Klasse gehen. In meiner früheren Schule musste ich als allergrößte immer ganz hinten in der Reihe stehen und auch im Klassenzimmer ganz hinten sitzen und das mochte ich überhaupt nicht. Hier durfte man sich nach Lust und Laune den Sitzplatz wählen. Es herrschte für meine Begriffe eine Art Demokratie. Der Höhepunkt war der Skikurs: Wir fuhren ohne Eltern mit den Lehrern nach Dizin ins Elbursgebirge und teilten das Zimmer mit Klassenkameraden! Eine Woche lang anstatt Lernen Spaß haben – wo gibt es so was?!

Und wie konnte ich mich wissenschaftlich entfalten: Ich hatte vorher auch gute Noten in Mathematik, aber mir war nicht immer alles klar und mein Vater musste mir einiges erklären. Auf der DST hatten wir Herrn Gerdts als Mathelehrer, der den Ruf genoss, sehr streng zu sein, was auch stimmte. Sein Unterricht war für mich aber der Anfang meiner Karriere, ich begriff alles sehr schnell und alles war so logisch; ich löste alle Matheprobleme mit Begeisterung und bekam sogar einmal eine 1+ (fast unmöglich beim Herrn Gerdts). Ich entdeckte mein Talent in Mathematik und somit war mir klar, dass ich in Zukunft irgendetwas in der Richtung machen würde.

In den persischen Schulen wurde von einem guten Schüler erwartet, immer gut zu sein; man stand dauernd unter dem Druck, sein Image zu bewahren. Hier war es anders: Die Lehrer freuten sich über deinen Erfolg, aber akzeptierten genauso gut deine Niederlagen oder dass du mal nicht so gut warst. Somit fiel der Druck weg und das Lernen machte Freude; man durfte als junger Mensch wieder Fehler machen; man lernte nicht nur, weil man den Erwartungen von Lehrern und Eltern gerecht werden wollte, sondern weil man es selber anstrebte.

Ich ging gern in die Schule und genoss die Zeit, die ich dort verbrachte. Die Sommerferien erschienen mir viel zu lang und ich wünschte, dass sie bald zu Ende gingen, damit ich wieder in die Schule gehen konnte. Ich hatte an der Schule einen Riesenspaß!

Ich bin mir nicht sicher, ob mein Leben ähnlich verlaufen wäre, wenn ich die DST nicht besucht hätte. Zum einen entdeckte ich mein Talent und meine Leidenschaft für die Mathematik und in der Folge für die Technik. Zum anderen lernte ich mein allerliebstes Hobby, das Schwimmen. Noch heute ziehe ich Schwimmen allen anderen Sportarten vor. Zum dritten, nachdem die DST 1980 geschlossen worden war und ich wieder auf eine iranische Schule gehen musste, beschloss ich, sobald wie möglich den Iran zu verlassen und nach Deutschland zu gehen. Zuvor aber absolvierte ich die 10. Stufe im Sommer und übersprang damit eine Klasse, sodass ich mit 17 die Schule abschließen konnte. Doch so, wie es das Schicksal bestimmt, war mein älterer Bruder vor mir aus ganz anderen Gründen nach Österreich gekommen und auch ich ging nach Österreich und nicht nach Deutschland.

Am 14. August 1984, zwei Tage nach der Universitätsaufnahmeprüfung, reiste ich nach Wien.

Da Österreich auch ein deutschsprachiges Land ist, hatte ich selbstverständlich keine Probleme, außer mich mit dem manchmal unverständlichen Dialekt vertraut zu machen. (Eine „Tüte“ gibt es hier nur fürs Eis und nicht im Supermarkt!)

Meine Deutschkenntnisse waren ausreichend, um am 1. Oktober mein Studium an der TU Wien zu beginnen. Im November kamen die Ergebnisse der Concoursprüfung in Teheran heraus, und ich hatte wie erwünscht bestanden und konnte in Teheran Elektrotechnik studieren. Ich bin mir sicher, dass ich, falls ich nicht im Oktober aufgrund ausreichender Deutschkenntnisse sofort mit dem Studium begonnen hätte, auf Druck meiner Eltern nach Teheran hätte zurückkehren müssen. Sie hätten niemals akzeptiert, dass ich ein Jahr Deutsch lerne, bevor ich zu studieren beginne, wenn ich im Iran sofort anfangen konnte zu studieren.

Seit mehr als 22 Jahren lebe ich nun in Wien mit meiner hier gegründeten Familie. Ich habe das Studium der Elektrotechnik/Nachrichtentechnik im Juni 1991 erfolgreich abgeschlossen, während des Studiums meinen Mann, ein ausgewanderter Iraner so wie ich, kennen gelernt und auch mein erstes Kind Armin (17) bekommen. Nach dem Studium folgte dann gleich das zweite Kind Armita (15). Meine Kinder, obwohl hier geboren, fühlen sich trotzdem dem Iran sehr verbunden und haben inzwischen die 5-jährige persische Grundschule im Fach Persisch abgeschlossen. Sie sprechen sehr gut Persisch und können mehr oder weniger gut lesen und schreiben. Ich bin sehr glücklich, dass es in Wien diverse Initiativen gibt, um diese zweite Generation zusammen zu bringen und die gemeinsame Herkunft besser zu erforschen und zu vertiefen. Sowohl meine Kinder als auch ich fühlen uns als Brücke zwischen zwei Kulturen und genießen es, beide Seiten zu kennen.

Demonstration zur Zeit der Revolution in Teheran

Die Begegnung mit der deutschen Kultur war für mich sehr prägend und das Erlernen der deutschen Sprache in meiner Kindheit hat meinen Lebenslauf nachhaltig beeinflusst. Ich bin meinen Lehrern auf der DST, allen voran unserem Klassen- und Deutschlehrer, sehr dankbar, mein Leben positiv beeinflusst zu haben, und bin glücklich, hierher gekommen zu sein.

Ich hoffe, dass die deutschen Schulen ihre Arbeit im Ausland weiterhin fortsetzen und damit zumindest einigen Schülern die Tore öffnen, mit Deutschland und Europa intensiver zu arbeiten und zu kommunizieren. ◀◀

Ein Leben in zwei Welten

Farid Seddighi

Es ist nicht übertrieben, zu sagen, dass sich mit dem Schuljahr 1977/78 für mich und über 30 andere iranische Mitschüler aus Teheran das Tor zu einer neuen fremden Welt eröffnete. Nach dem Bestehen zweier aufregender Aufnahmeprüfungen durften wir, die wir bis dahin wenn

überhaupt nur wenig über die deutsche Sprache und Deutschland wussten, in die *Neue Sekundarstufe* der Deutschen Schule Teheran (DST) eintreten. Es waren gleich ganz viele verschiedene Aspekte, die für die meisten von uns neu und spannend waren: Wir waren eine Gruppe bunt zusammengewürfelter Schüler aus allen sozialen Schichten mit unterschiedlichstem Hintergrund, uns verband die Unkenntnis deutscher Sprache und Kultur.

Die Atmosphäre an der Schule war viel freier und liberaler als an iranischen Schulen üblich. Um so intensiv wie nur möglich mit der neuen Sprache konfrontiert zu werden, hatten wir einen Deutschlehrer, der kein Persisch sprach. Dieser Umstand hat das Erlernen der Sprache neben der persönlichen Lernerfahrung zu einer kollektiven, kulturellen Erfahrung werden lassen: wir mussten gemeinsam die Grenzen des für uns neuen Schulsystems ausloten und herausfinden, was der Lehrer uns beibringen wollte. Der besondere Umstand, dass wir „auserwählt" waren, um mitten in Teheran in einem deutschen Mikrokosmos die deutsche Sprache und Kultur im täglichen Umgang mit Deutschen kennen zu lernen, zeichnete das Konzept der *Neuen Sekundarstufe* als ein außergewöhnliches, mit keinem „normalen" Sprachunterricht vergleichbares Konzept aus.

Persönlich bin ich nach wie vor beeindruckt von dem Gemeinschaftserlebnis und habe ein solches Gefühl an keiner anderen Schule danach erlebt. Wir hatten alle das Gefühl, Teil einer besonderen Gemeinschaft zu sein, wahrscheinlich ähnlich wie das Erlebnis der Schüler eines altehrwürdigen, elitären Internats.

Nach der Auflösung der Deutschen Schule Teheran durch das neue iranische Regime im Sommer 1980 blieb den meisten von uns nur die Wahl, entweder das Land zu verlassen, um in Deutschland weiter eine Schule zu besuchen, oder vor Ort in Teheran an eine iranische Schule zu wechseln. In meinem Fall fiel die Wahl vorläufig auf die letztgenannte Alternative. Der Wechsel zurück in die starre, iranische Schulumgebung fiel nicht nur uns Schülern besonders schwer, auch die iranischen Lehrer, die unerwartet mit uns aufgeweckten, selbstsicheren und kritischen Schülern konfrontiert wurden, hatten dabei ihre Probleme. Es ist daher kein Wunder, dass nacheinander mehrere iranische Deutschlehrer, die uns in dieser „Fremdsprache" unterrichten sollten, bald das Handtuch warfen.

Mangels anderer Alternativen konnte ich während dieser Zeit meinen Durst nach deutscher Sprache nur über die „Deutsche Welle" und die Bücherei des Goethe-Instituts in Teheran befriedigen. Aus eigener Erfahrung muss ich sagen, dass es überaus bedauerlich wäre, wenn aus fiskal-politischen Gründen diese effektiven, aber auch einfachen Möglichkeiten, mit deutscher Sprache in Kontakt zu kommen, reduziert würden.

Nicht nur mit den entsprechenden Sprachkenntnissen gerüstet, sondern auch mit der uns Schülern an der DST vermittelten Lern- und Denkweise, die von der iranischen meilenweit entfernt war, bin ich vier Jahre nach der Auflösung der Deutschen Schule Teheran nach Deutschland gekommen, um hier die Schule abzuschließen und im Anschluss zu studieren. Dabei fiel meine Wahl auf Schleswig-Holstein. Da ich bei einer Gastfamilie auf dem Land wohnte, war es für mich interessant zu erfahren,

Plakat mit Chomeini: Die Revolution läutete das Ende der DST ein

dass man dort nicht nur die Sprache sprach, die ich an der Schule erlernt hatte, sondern auch die niederdeutsche Sprache. Überrascht musste ich feststellen, dass ältere Menschen auf dem Land sogar hauptsächlich Plattdüütsch sprechen und dass ich zur besseren Integration nun auch diese Sprache erlernen musste. Eine andere Überra-

schung, die mir den Einstieg in die Schule vereinfachte, war die Tatsache, dass ein Lehrer an meiner neuen Schule in Heide/Holstein mehrere Jahre (Anfang der Sechziger, sowie später noch einige Jahre zu Beginn der Siebziger) an der DST gelehrt hatte und Land und Leben bestens kannte. Nach der warmen und freundschaftlichen Aufnahme durch die Menschen in Heide und später auch an meinem Studienort in Kiel, fühle ich mich dort trotz nunmehr 12-jähriger Abwesenheit immer noch zu Hause und spitze die Ohren, sobald ich Menschen mit norddeutschem Akzent oder gar Plattdüütsch reden höre. Studium und Beruf haben mich in der Zwischenzeit mehrere Jahre in die alemannisch sprechenden Regionen der Schweiz und Deutschlands verschlagen, was meine Vorliebe für alles „Norddeutsche" nur verstärkt.

Ohne die Erfahrung mit der deutschen Sprache in den jungen Jahren würde ich mich wahrscheinlich immer nur als Iraner fühlen, durch die intensive Berührung mit der Sprache jedoch fühle ich mich als Deutsch-Iraner.

Rückblickend bin ich den Initiatoren der *Neuen Sekundarstufe* dankbar, dass sie mich an diesem Experiment haben teilnehmen lassen, und hoffe, dass viele deutsche Auslandsschulen diesem Beispiel folgen und fremden Menschen diese Gelegenheit geben, deutsche Sprache und Kultur intensiv kennen zu lernen. ◀◀

Keen bün ik

Keen bün ik
fraag ik mi
mien Leven lang
keen weer ik
kümmt forts
achterran
keen warr ik sien
nüms warr ik sien
nüms kann mi
dat verraden
ik bün – ik weer – ik warr – en Radel blifft
dörch alle Tieden

aus: Christa Heise-Batt, Sünn achter Wulken, Hamburg (Quickborn Verlag) 2003. S. 6

Über Erziehung und Bildung an der Deutschen Schule Teheran

Monika Alamdar-Niemann

Als der Geschäftsführer des VDLiA, Herr Joachim Schneider, Pfingsten 2006 bei einem unserer Vereinstreffen der Freunde der Deutschen Schule Teheran die Frage stellte, ob nicht unter den Teilnehmern die Bereitschaft bestünde, die Frage zu beantworten: „Welchen Einfluss hat der Besuch der Deutschen Schule Teheran auf mein jetziges Tun?" fühlte ich mich sofort angesprochen. Seit langem beschäftigt mich die Reflektion des eigenen Werdegangs, sei es in der Rolle als sozialisiertes Individuum oder Sozialisationsagent. Die eigene subjektive Identität ergibt sich nicht aus der bloßen Aneinanderreihung biographischer Fakten. Subjektive Identität ist ein vorläufiges Ergebnis wiederholter Interpretationshandlungen (Hammerschmidt, 2003). In meinem narrativen Bericht stelle ich exemplarisch und erzählend dar, wer ich bin. Damit beleuchte ich gleichzeitig einen Identitätsprozess, der Folge und Teil eines gesellschaftlichen Phänomens ist, in dem das Individuum Antworten auf das Zusammentreffen verschiedener Ethnien, Sozialstrukturen und die zunehmende Spezialisierung bzw. Globalisierung finden muss. Nach Epstein (1978) integriert das Individuum im Identitätsprozess in Form einer Synthese unterschiedlich gelernte Rollen- und Statuszuweisungen und bildet das eigene Selbstbild aus.

Zunächst möchte ich hervorheben, dass mein Selbstbild bereits durch meine Platzierung auf einer deutschen Auslandsschule in Teheran in

Folge der Migration meiner eigenen Eltern geprägt wurde. Als Kind einer binationalen Verbindung: Mutter deutsch, Vater iranisch, erfolgte eine bilinguale und interkulturelle Enkulturation und Sozialisierung von Beginn an. Durch das Engagement meiner Mutter wurde eine frühzeitige Hinwendung zu institutionalisierter „deutscher" Erziehung im Ausland gefördert. Ich besuchte den deutschen Kindergarten in Teheran, dessen blühender Apfelbaum mir seit meiner Kindheit als Symbol allen Lebens deutlich in Erinnerung ist. Wir mussten zu Ostern im Garten der Einrichtung mit kleinen Körbchen Ostereier sammeln und da stand er: der schöne blühende Apfelbaum. Auch die Kindergeburtstage wurden für das Ehrenkind gebührend gefeiert. Ich sehe noch den Stuhlkreis und den Blumenkranz aus Asparagus und Blumen, ich gestehe er war etwas pieksig, den man als Geburtstagskind tragen durfte. Dazu gab es ein Fest mit schönen Liedern, die eine Erzieherin, damals hieß der Beruf noch Kindergärtnerin, mit der Gitarre begleitete. Den Namen der Dame vergesse ich auch nicht: Frau Mensch, die uns zum Menschsein stärkte! Es wurden deutsche Feste gefeiert. Natürlich gehörte Fasching zu den Highlights eines Kindergartenkindes. Meine Mutter verkleidete mich als Cleopatra, allerdings nachmittags, denn wir hatten den genauen Termin verpasst und feierten das also zu Hause. Meine Eltern bemühten sich jeder auf seine Weise für eine gelingende Erziehung, indem sie sowohl Elemente der deutschen als auch persischen Wertstruktur mir und meiner drei Jahre jüngeren Schwester zugänglich machten. So war nie ein Streit darüber, welche Sprache gesprochen wurde, man verständigte sich selbstverständlich mittels Deutsch und/oder Farsi. Familienangehörige beider Seiten wurden mit Respekt behandelt, Feste beider Kulturen standen jeweils als Erweiterung des Familienlebens und wurden gern gefeiert. Es gab zwei Jahreswechsel: Silvester aber auch Nowrouz. Es gab den Propheten Mohammed, dessen Ehrentage eingehalten wurden, als auch christliche Feste, wie die Geburt Jesu Christi (Weihnachten).

Eingeprägt hat sich mir besonders auch die Einschulung 1965 in die deutsche Schule. Es gab einen Eingangstest mit Struwwelpeter: Wir sollten Struwwelpeter, der kurz an die Tafel gemalt und dann abgewischt wurde, malen und zwar mit der richtigen Anzahl von fünf Fingern an jeder Hand. Den Eingangtest bestand ich nicht, war aber vom Alter noch ein Jahr zu früh für die erste Klasse. Es schadete mir nicht, zu warten. Eine dadurch ausgelöste Enttäuschung meiner Mutter legte sich bald. Eine mit ihr befreundete Mutter, die ihr Kind, das ein gleiches Ergebnis wie ich hatte, ließ ihr Kind entgegen der Lehrerempfehlung trotzdem einschulen. Einige Klassenstufen höher begegneten wir uns in Parallelklassen. Die Mitschülerin hätte vielleicht auch ein Jahr warten sollen?! Aber die Einschulungszeremonie war erstaunlich beeindruckend, war doch in der Schultüte so viel Gutes, dass ich es auf der Rücksitzbank unseres Ford Taunus mit Begeisterung auskippte und mich sehr über den Inhalt der Tüte freute.

Mit Schultüte zur Einschulung und Mama

Diese kleinen Erinnerungen sind wichtig, prägen sie doch den Menschen in der Zeit der Kindheit, die als Basis für das ganze Leben zählt.

Dann begann also die Schulzeit in der deutschen Schule Teheran (DST): Ich hatte das Vergnügen, das erste Halbjahr der 1. Klasse dort zu verbringen. Es war völlig selbstverständlich, wenn die Klassenlehrerin, Frl. Merkel, für gu-

te und richtige Lösungen Bonbons verteilte! Es war auch normal, wenn die Lehrerin ein privates Verhältnis aufnahm zu den Eltern, denn sie nahm mich häufig mit ihrem VW-Käfer mit, da wir Nachbarn waren. Wir hatten in der Klasse eine gute Ordnung, saßen in Zweierreihen und erste Freundschaften bildeten sich. Es gab eine Unterbrechung der DST-Zeit wegen eines beruflichen Einsatzes meines Vaters, der kurzfristig erst nach Köln und dann nach Frankfurt/Griesheim gesandt wurde. In dieser Zeit wechselte ich dreimal die Schule bis Ende der Klasse 2. Es folgten die ersten Erfahrungen mit Ausländerdiskriminierung. Von nun an gab es keine Bonbons für gute Leistungen, sondern Ablehnung. Als kleines Kind kam mir der Schulweg unendlich beschwerlich vor, war es doch im Winter noch dunkel, wenn wir morgens mit dem Ranzen los mussten. In der Nachmittagszeit wurde ich beim Spielen von einem Nachbarskind als „Zigeunerkind“ beschimpft. Das verwunderte mich, spielten wir doch alle

Warten auf Kurt-Georg Kiesinger (die Autorin in der vorderen Reihe mit weißem Kleid und Dutt)

gemeinsam und liefen auf Rollschuhen. Doch lernte ich auch eine spätere Brieffreundin kennen. Das Highlight bildeten die Schulchorproben an Nachmittagen, die mich sehr faszinierten und mich mit deutschen Volksliedern vertraut machten.

Zurück im Iran an der DST musste ich in drei Monaten den Unterrichtsstoff von drei Jahren Farsi nachholen, da die Beschulung für Kinder mit iranischem Vater auch bilingual war. So lernte ich fleißig den ganzen Sommer im Privatunterricht und stieg in die dritte Klasse ein. Hier arbeiteten meist Lehrerinnen mit uns, die ihren Beruf anscheinend liebten. Wir wurden in allen Fächern des Elementarbereichs unterrichtet, hatten auch Nachmittagsangebote wie Pfandfindergruppen und Sport. Dieser Nachmittagsbereich war für mich außerordentlich beeindruckend, lernten wir dort eine Survivalausbildung auf kindlicher Stufe wie Erste Hilfe bei Verletzungen, aber auch die Form der Wolken und Wettervorhersagen, besuchten Pfadfindercamps mit Feuerplätzen und vor allem: Wir sangen schöne deutsche Lieder! Aus der Grundschulzeit habe ich besonders positiv Lehrerinnen in Erinnerung, die Profil hatten: Eine herzensgute Grundschul- und eine junge Religionslehrerin, eine fantastische Handarbeitslehrerin (viele schmunzeln jetzt sicher!) und vor allem eine rührende Pfadfinderleiterin! Alle öffneten uns den Blick für die „deutsche“ Kultur und Sprache. Jedoch war es auch selbstverständlich, in die kulturellen Errungenschaften des Irans einzutauchen. Es wurde im Heimatkundeheft sorgfältig notiert, wie die Landschaft des Irans strukturiert ist, welche industriellen Fortschritte das Land machte und welche kulturellen Besonderheiten das iranische Handwerk implizierten. Die Ausflüge in iranische Produktionsstätten und Märkte blieben mir deutlich in Erinnerung. Daneben wurden auch deutsche Industrieleistungen gepriesen wie die Automobil- und Eisenbahnnindustrie, aber auch Flugtechnik. Geehrt wurden wir besonders durch den Besuch des damaligen Bundeskanzlers Kurt Kiesinger, dessen Händedruck ich noch gut gespeichert habe.

Bewusster in Erinnerung blieb mir bei allem die folgende Zeit des Gymnasiums ab Klasse 5. Da die Schule einen starken Gemeinschaftscharakter hatte, gab es aus meiner Sicht nur den Typus Gymnasium, der eine Erweiterung der Grundschule war. Erst später erfuhr ich bei-

spielsweise von der Möglichkeit eines Realschulabschlusses. In der Gymnasialzeit wurden uns durch Lehrer, deren Persönlichkeit ich eher als Mentor denn Autoritätsperson begriff, die feineren Gebiete der deutschen und iranischen Literatur zugänglich gemacht. Auch gab es eine starke Hinwendung zur englischen und französischen Kultur durch den Fremdsprachenunterricht. Unsere Fremdsprachenlehrer waren ganz besonders: Sie erzeugten eine Liebe für die Anderssprachigkeit, indem sie uns musikalisch motivierten, z. B. mit Gitarre oder Banjo Lieder sangen wie „ I'm going to Louisiana, my Susanna for to see", „Should old aquaintance be forgot" oder Gospels. Als ich 2005 auf dem evangelischen Kirchentag in Hannover einem Gospelchor zuhörte, war es mir eine Leichtigkeit, ihnen singend zu folgen.

Wir hatten engen Kontakt mit den Schülern des Lycée Razi, des französischen Gymnasiums, zu deren Feiern und Theaterveranstaltungen wir eingeladen wurden und recht spielerisch unser Französisch übten. Auch gestaltete die DST, an deren Chor ich beteiligt war, schöne Weihnachtskonzerte mit Händels „Messias". Der Sport wurde mit Schwimmen, Leichtathletik, Ballspielen und Skifahren sehr gepflegt. Wir fuhren mit den Lehrern in das nahe gelegene Elbburzgebirge und verbrachten unsere alljährliche Skiwoche im Winter auf den über 2000 Meter hohen Bergen, trafen Franzosen und Amerikaner, lernten Skifahrtechniken unserer Alpen geübten Sportlehrer, die nachts im Hotel Nachtwache halten mussten, damit wir nicht Frikadellen aus Nachbarzimmern stehlen gingen.

Unser Klassenlehrer, der wie fast alle Lehrer einen VW-Bus besaß und damit in seiner Freizeit nur für Landeserkundungen bis Afghanistan/Indien unterwegs war, begleitete uns mit seinem Vollbart und Reisefieber auf eine interessante Klassenfahrt durch den Iran. Er zeigte uns mit einigen anderen Begleitpersonen die schönsten Städte und Sehenswürdigkeiten des Irans. Während der Busfahrt paukten wir Englisch, denn wir wussten, dass wir eine Englischklassenarbeit in einer Karawanserei bei 40 Grad im Schatten schreiben sollten. Das machte nichts, es war ein guter Denksport für mich. Unterwegs trafen wir auf Nomaden, die von einem Klassenkameraden, der Arztsohn war, erst einmal befragt und „behandelt" wurden. Wir beschäftigten uns mit der Geschichte und Kultur des Landes, archivierten unsere Entdeckungen und präsentierten unseren Eltern bei einem Diaabend unsere Eindrücke fotografisch. Auf dieser Reise besuchten wir auch eine christliche Blindenanstalt

Unterm Weihnachtsbaum

des Christophoruswerkes, eine orthodoxe Kirche, Moscheen in Isfahan und Schiraz, Persepolis. So war Geschichte ganz konkret erlebbar, wir waren außerdem in Lernprozess aktiviert und auch beteiligt. Unser Persischlehrer unterstützte mit dem theoretischen Unterrichtsmaterial den Erkenntnisgewinn.

Für mich war die durch den iranischen Literaturunterricht ausgelöste Vertiefung in metaphysische und philosophische Gedanken sehr faszinierend. Wir wurden vom Lehrer als Denker ernst genommen aber auch belehrt. Er war ein feiner Mann mit guten Manieren und wirkte durch sein Auftreten schon auf mich. Er verkörperte die iranische Höflichkeit und die feine Zurückhaltung zum Mitmenschen: Respekt vor dem Gegenüber. Da meine Freundinnen ähnliche Interessen entwickelten, beschlossen wir im Alter von 13 Jahren ein Werk von Charlotte Bühler zu lesen und gründeten eine private Arbeitsgemeinschaft der „Schülerpsychologen".

Diese Erfahrungen bildeten das Fundament für meine spätere Studiumswahl. Die Freizeit verbrachten wir mit viel Sport und Freunden aus der französischen Lycée, aber auch Kindern von Amerikanern, die Nachbarn waren und mit denen wir nur Englisch sprachen. Die Hinwendung zu Deutschland war immer im Sommer durch Heimfahrten der deutschen und anderen Kinder aus unserer Schule geprägt. Nach den Sommerferien starteten wir meist mit neuen Sachen aus Deutschland, waren stolz und braungebrannt.

Zur damaligen Zeit war das Land in einer anderen politischen Lage, so dass wir meist freizügige Erfahrungen machten durch den amerikanischen Radio- und TV-Sender. Westliche Musik und Filme waren normal. Aber auch der Mittagsgebetruf der Moschee war Alltag. Es gab Frauen mit Tschador, aber auch geschminkte Frauen auf Fahrrädern.

Mit diesen Erfahrungen im Hinterkopf migrierte ich mit meiner Familie 1976 aus privaten und anderen Gründen nach Niedersachsen in die Heimatstadt meiner Mutter, wo ich die Hochschulreife erlangte. Erstaunlicherweise schätzten meine neuen Lehrer meine einwandfreien fließenden Fremdsprachenkenntnisse gar nicht. Ich wurde gerügt, mein Englischlehrer fällte die Bemerkung: „Was wollen Sie denn hier, Sie sind doch Ausländerin!“. Nebenbei bemerkt hatte ich auch die deutsche Staatsangehörigkeit. Ein frei gehaltener Vortrag über Albert Camus' Abhandlung zur Todesstrafe in Französisch wurde nach jedem Satz wegen angeblicher Aussprachefehler kritisiert, keineswegs aber wertgeschätzt. So wurde ich still im Unterricht und suchte mir einen angenehmeren Platz, wo ich lernen konnte. Ich lernte eine Gruppe politisch und künstlerisch interessierter Jugendlicher in der Schule kennen, zu denen mein jetziger Mann und bester Freund schon gehörte. Wir sahen uns Kunstausstellungen mit moderner Kunst an, debattierten über Friedenspolitik und fingen an, unseren Lebensplan aktiv selbst zu gestalten. Ich wählte ein Studium der Rechtswissenschaft, ärgerte mich aber über die Interesselosigkeit der Dozenten, die nur ein Auswendiglernen forderten, Diskussionen abwürgten. Leider brachte der Wechsel an die Freie Universität in Berlin auch keine Besserung. So entschied ich mich für ein Studium, das meinen Neigungen eher entsprach. Ich wählte das Studium der Sozialpädagogik und konnte sogar in den Nebenfächern Psychologie und Soziologie studieren.

Es begann eine heftige Zeit: Ich studierte sehr motiviert, mit Kommilitonen bildeten wir Arbeitsgemeinschaften, lasen und sprachen sehr viel, unterstützten uns persönlich und hatten regen Anteil an der damaligen Debatte über den gesellschaftlichen Auftrag von Sozialarbeit. Da mir die Grundlagen der menschlichen Entwicklung sehr wichtig waren, nutzte ich die Gelegenheit, am ersten Lehrstuhl von Frühpädagogik in Westdeutschland zu studieren, der sich gerade gründete. Ich beteiligte mich auch als studentische Hilfskraft an einem Forschungsprojekt, der von unserem Professor, selbst Schüler von Kurt Lewin, geleitete wurde. Ich sammelte Daten mit teilnehmender Beobachtung, besuchte viele Seminare zur Kleinstkindentwicklung und lernte Methoden der pädagogischen Erzieherfortbildung kennen. In Berliner Krippen praktizierte ich das Fortbildungsmodell unseres Instituts für Kleinstkindpädagogik, erhielt Supervision, lernte Entwicklungstest kennen. Es entwickelte sich ein Interesse für Forschungsmethoden, so dass ich kurz darauf als Tutorin engagiert wurde und Empirie und Statistik in Lerngruppen für Studenten leitete. Während des Studiums wählte ich auch kulturvergleichende Seminare und landete nach dem Diplom und einer 9-monatigen Praxiszeit in einem Flüchtlingsheim für politisch Verfolgte im Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Wir arbeiteten im ehemaligen Hause Eduard Sprangers, was uns allen eine Ehre war. Im Keller des Hauses standen unsere Workstations, die wir fleißig mit Forschungsdaten fütterten. Ich war für mehrere Projekte verantwortlich, die sich mit Bildungs- und Erziehungsfragen von Migrantenkindern beschäftigten. Aus diesem Kontext heraus plante ich ein eigenes Dissertationsvorhaben der erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung, dessen Fragestellungen die Eingliederung türkischer Jugendlicher in Berlin und der Perzeption elterlicher Erziehungsstile war. Es war die erste Arbeit, die Skalen elterlichen Erziehungsstils, die man aus

der Forschung in deutschen Familien gewonnen hatte, auf die türkische Stichprobe zu übertragen wagte. Erkenntnisse dieser Arbeit machte ich dem pädagogischen und wissenschaftlichen Publikum zugänglich. Im Anschluss verfeinerte ich die Fragestellungen auf ein frauenspezifisches Thema und untersuchte den Lebensplan türkischer Mädchen und Mütter. Dann wurde ich selbst Mutter von drei Kindern.

Meine individuellen Erfahrungen und Kenntnisse übertrug ich auf mein Handeln, stieß dabei auch auf Grenzen, denn die Forschungsergebnisse von Ursula Lehr konnte ich zwar theoretisch nachvollziehen, die Praxis widersetzte sich aber meinen Berufskompetenzen und deren Einsatz als Mutter. So jonglierte ich meine berufliche Entwicklung mit diversen Möglichkeiten der Kinderbetreuung vor allem über Au-Pair Einsatz durch die erste Zeit der Kindheit meiner Kinder. Ich unterrichtete in meiner mir möglichen Zeit weiter an Universitäten, bildete auch Lehrer an Schulen mit hohem Ausländeranteil weiter und entschied mich für die Priorität der Kindererziehung, denn ich wusste: „Ein Kind ist wie ein Diamant".

Es folgte die Gründung einer eigenen Firma zusammen mit meinem Mann. Für die Controllingaufgaben nutzten mir meine Statistikkennntnisse gut. Parallel wertete ich auch gelegentlich Forschungsdaten für einen Kollegen aus, der beispielsweise meine Expertise für den 6. Familienbericht für die deutsche Regierung einholte. Inzwischen ist die Firma mit Angestellten in Deutschland und im Ausland gut etabliert, und ich leite dort den Bereich der Personalentwicklung. Ich habe meinen pädagogischen Auftrag gut im Auge: Ich erziehe meine Kinder zu selbstbewussten polyglotten Weltbürgern, mit Sinn für Toleranz gegenüber Andersdenkenden und werde glücklich sein, wenn sie mit ihren Talenten und Fähigkeiten der Welt den Frieden bringen, die sie braucht. Unsere Kollegen in der Firma blicken wir mit Wertschätzung entgegen und unterstützen unsere Kunden mit der fachlichen Expertise bei der notwendigen Transparenz in der IT-Architekturlandschaft und Wertschöpfung fürs Unternehmen. Wir können das kommunizieren, was wir firmenintern auch praktizieren: Toleranz individueller Eigenschaften daher flexible Arbeitszeiteinteilung, flache Hierarchie und gemeinsame Zielorientierung. In jüngster Zeit hat mich die Fachhochschule wieder: Ich unterrichte StudentInnen, auch häufig solche aus Migrantenfamilien, in interkulturellen Themen oder in Soft Skills wie Kommunikation, allerdings auch mit genderspezifischen und unternehmensrelevanten Bezug. So arbeite ich an einer Generation, die für den Einsatz in die deutsche Gesellschaft vorbereitet wird und tatkräftig an einer aktiven menschlich orientierten Ökonomie und Kultur mitwirken wird. Und wie konnte ich das schaffen? Ich besuchte die Deutsche Schule Teheran, die mir in bester Erinnerung geblieben ist und deren Lehrer ich heute noch umarme, wenn ich sie auf unseren zweijährig wiederkehrenden Vereinstreffen ehemaliger Schüler wiedertreffe. Mein besonderer Dank gilt daher diesen fantastischen Erziehern und Lehrern der DST, deren Bemühungen im Ausland nie vergessen wurde und sogar Multiplikatoreffekte auslöste. ◀◀

Als Jugendliche am Kaspischen Meer

Literatur

Epstein, A.L., Ethos and Identity: Three Studies in Ethnicity, London, p. 101

Hammerschmidt, A., Identitäten im Wandel, SIETAR Journal, 2, 2003, S. 15

Ermutigungen für Heimkehrer

Reinhard Jung

Zu den beliebtesten Empfindungen nach der Rückkehr von einem Auslandsauftrag gehört es, Deutschland als fremd und die Wiedereingliederung in die heimischen Lebensverhältnisse als schwierig zu erleben. Dass es solche Erfahrungen gibt, wollen die folgenden Zeilen nicht leugnen, aber sie beteiligen sich nicht an weit verbreiteten Klagegesängen. Der Verfasser sucht nach Möglichkeiten, die Übergangsphase konstruktiv zu gestalten und mit positiven Konnotationen zu besetzen. Er ist selbst zweimal zurückgekommen und weiß daher, wovon er redet. (Übrigens redet er, falls man das überhaupt noch erwähnen muss, im Folgenden immer auch von den Frauen, wenn er die Gruppenbezeichnungen „Heimkehrer", „Auslandslehrer", „Kollegen" etc. verwendet.)

Die Rückkehr beginnt vor der Ausreise

Nichts ist verständlicher als die Ausschließlichkeit, mit der sich Abreisende auf das Ziel fixieren. Sie sammeln Informationen, definieren ihre Erwartungen und haben innerlich die Hierbleibenden beinahe schon zurückgelassen. Der „Aufbruch" (im doppelten Wortsinn) setzt Energien und Emotionen frei, die beglückend wirken, weil sie sich auf Neues richten. Gewiss, es gibt einiges zu regeln, was man hinter sich lässt, aber das gelingt relativ schnell und soll den Schwung des Aufbruchs am liebsten nicht hemmen. „Kontraproduktiv" wäre es doch, in solchen Momenten gründlich an den Tag und die Umstände der Rückkehr zu denken. Interkulturelle Experten empfehlen jedoch, dies nicht zu unterlassen. Der Auslandslehrer, der zwar fachlich ein wenig, mental aber kaum Vorbereitungshilfe erhält, ist auf das Glück angewiesen, einen guten Freund zu treffen, der ihm noch vor dem Abschied zwei Fragen stellt: „Warum gehst du, und mit welchen Absichten kommst du wieder?" Manche werden auf die erste Frage sehr konkret reagieren können, die Antwort auf die zweite dagegen eher offen lassen. Andere haben vielleicht schon deutliche Wünsche, Pläne oder Garantien für „die Zeit danach". Was aber wenige realisieren: Die beiden Fragen gehören eng zusammen. Meine Motivation für den Aufbruch wird viel realistischer und tragfähiger, wenn ich mir vorher klarmache, dass die Rückkehr kein blinder Schicksalsschlag sein wird, sondern ein Teil meines Auftrages ist, den ich ebenso aktiv gestalten kann und soll wie die Ausreise und meine Zeit am Zielort.

Draußen ein Fürstchen, zuhause ein Würstchen

Kein Zweifel: Re-Integration in der Heimat muss gegen Widerstände erarbeitet werden. Bei den leichteren sollte man anfangen: es sind die selbst gemachten. Niemand ist z. B. verpflichtet, gewisse im Ausland gewährte oder erworbene Privilegien als Aufwertung der Person zu empfinden. Wer sie als verliehen betrachtet, wird sie als Rückkehrer leichter abgeben können, vor allem aber wird er nicht den lähmenden Underdog-Phantasien verfallen, mit denen er bei den alten Mitbürgern und Kollegen genau das soziale Verhalten provoziert, das er braucht, um es als befremdend und typisch für die Daheimgebliebenen kritisieren zu können. Man achte draußen darauf, dass der Ausnahmezustand nicht zur Gewohnheit wird. Es gibt dann weniger Gefahr, sich nach der Rückkehr wie ein Tierchen fühlen zu müssen, das aus dem Nest gefallen ist.

Die schönste Zeit meines Lebens

Interessant wäre eine Untersuchung des Zeitempfindens von Experten im Ausland. Vermutlich würde eine große Mehrheit der Befragten die Auslandsjahre als die schönsten ihres Lebens bezeichnen. Eben, es waren ja auch die eindrucksvollsten. Aber nur in ganz wenigen Fällen die längsten. Selbst Wirtschaftsexperten oder Diplomaten mit bis zu 30 Auslandsjahren verbringen den größeren Teil ihrer Lebenszeit zuhause. Hilfreich also für die Wiedereingliederung wäre die nüchterne Beseitigung einer selbst gebauten Barriere: Meine Auslandsjahre sind zwar ein für mich eminent wichtiger, aber in der Wahrneh-

mung meiner deutschen Mitmenschen nur ein relativ kurzer Zeitraum von Abwesenheit. Zeit hat ein unterschiedliches Gewicht, je nachdem aus welcher Perspektive sie erlebt wird. Ich sollte nicht erwarten, dass ein Zeitraum, den ich hervorgehoben wissen möchte, im langfristigen Zeitempfinden der Daheimgebliebenen mehr ist als eine Episode.

Man wandelt nicht ungestraft unter Palmen

Auch so ein selbst gemachter Integrationskiller, mitgebracht von Goethe aus Italien. Warum ist es eigentlich unter deutschen Rückkehrern sozusagen politisch korrekt, die Wiederbegegnung mit der Heimat als Strafe zu empfinden? Das würde ja bedeuten, dass man draußen etwas Unerlaubtes getan hat. Wer dieses Zitat vermeidet, kommt leichter wieder an. „Heimweh" nach draußen ist eine Droge und wirkt schädlich, wenn es instrumentalisiert wird, um ein Gefühl von Benachteiligung zu kompensieren. In Wirklichkeit ist die Rückkehr keine Sanktion, sondern die belebende Herausforderung eines neuen Anfangs. Ganz versierte Rückkehrer entscheiden sich, wenn denn unbedingt zitiert werden muss, lieber für Hermann Hesse: „*Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne, der uns beschützt und der uns hilft zu leben.*" (Stufen)

Im Land der leeren Spielplätze

Unter diesem Titel teilt der Korrespondent Bartholomäus Grill am 18.1.2007 in der „Zeit" seine Befindlichkeiten nach der Rückkehr aus 13 Afrika-Jahren mit. Der Text liest sich flott, denn der Autor ist ein origineller Beobachter und ein kurzweiliger Stilist. Vergleicht man seinen Artikel mit anderen letzthin in Zeitungen veröffentlichten Rückkehrerwahrnehmungen, sieht man aber, wie auch Grills Wiederentdeckung Deutschlands überwiegend von entmutigenden Frustgefühlen und Stoßseufzern geprägt ist. Positives wird eher verwundert zur Kenntnis genommen, oft nur als Ausnahme, die die Regel bestätigt. Es gehört wohl zu den deutschen Merkwürdigkeiten, dass Missvergnügen an der Heimat eher ein Publikum findet als Wiedersehensfreude. Undenkbar, dass beispielsweise in Italien oder Spanien ein derart geballter Heimatverdruss in der Presse eine Chance hätte.

Nun lässt sich dieses Wahrnehmungsproblem allerdings kaum mit einem naiven Appell an positives Denken lösen. Was ich sehe und spüre, ist bekanntlich beeinflusst von Erfahrungen und Wünschen. Also mache ich mir bewusst: Ich empfinde hier vieles als störend oder enttäuschend, weil es nicht dem entspricht, was ich draußen als beglückend und befreiend erlebt habe. Ich will, dass alles so schön bleibt. Ich bin das störrische Kind, das von der Geburtstagsfeier noch nicht nach Hause will. Da kommt mir alles nur einengend und langweilig vor. Zuhause gibt es nur das, was ich schon kenne, und das erscheint mir jetzt bedrohlich, weil ich ja gerade den Reizen des Unbekannten begegnet bin. Deshalb muss ich es negativ einordnen und abweisen. Es ist aber in Wirklichkeit gar nicht schlechter, nur anders, und es geht mir (und denen zuhause) deutlich besser, wenn ich versuche, dieses „Andere" nicht abzuwerten.

Notabene: Wer draußen ist, bemüht sich doch zu beherzigen, was die interkulturellen Experten so dringend raten: „Hüte dich vor den Vergleichen. Bewerte nicht alles im Rahmen deines Systems, das dort nicht passt. Damit machst du dir keine Freunde!" Warum eigentlich fällt es dann so schwer, sich auch drinnen nach dieser Maxime zu richten, wenn man zurückgekommen ist?

Feinstaub in Kirchen

Eine dpa-Meldung in der „Badischen Zeitung" am 8.8.2006:

„*Zu viel Weihrauch ist ungesund: Wie Messungen der Universität Duisburg-Essen ergeben haben, kann die Feinstaub-Belastung in katholischen Kirchen an hohen Feiertagen den EU-Grenzwert kurzzeitig um mehr als das Vierfache übersteigen. Der EU-Grenzwert liegt bei 50 Mikrogramm.*"

Je nach Gemütslage gerät der lesende Heimkehrer in Verzweiflung, oder er bricht in Gelächter aus: Was sind denn das für marginale Problemchen, mit denen man sich hier beschäftigt! Eingestellt auf das Ausmaß sozialer Notlagen und ökologischer Gefährdung, mit denen man eben noch in der dritten Welt oder in Schwellenländern konfrontiert gewesen ist, erscheinen die Betulichkeiten deutscher Bedenkenträger

kleinkariert und kaum erträglich. Tatsächlich: Die Rückkehr ist auch ein Dimensionswechsel. Gulliver ist bei den Liliputanern angekommen, und er passt hier nirgends hinein. Nicht nur außen ist alles zu eng, auch innerlich fühlt er sich wie ein Fremdkörper. Selbst die Sorgen in Liliput sind ihm zu klein, es will ihm nicht gelingen sie zu teilen.

Muss er ja gar nicht. – Rückkehrer sind nicht verpflichtet, sofort auf deutsches Standardmaß zurückzuschrumpfen. Den Blickwinkel über den Tellerrand dürfen sie behalten. Nur sollten sie den Teller nicht verachten, über den sie hinausschauen. Mit anderen Worten: Lautes Aufstöhnen über deutsches Klein-Klein und demonstratives Nase-Zuhalten gegen Provinz-Mief verschrecken die Hiergebliebenen. Erst recht gilt das für dröhnende Besserwisserei, etwa nach diesem Muster: „Ihr ahnt ja gar nicht, was wir im Lande X an Not, Armut und Hunger erlebt haben, dagegen ist Hartz IV ein Luxuseinkommen!“ Stimmt zwar, aber man behalte das alles besser erst einmal für sich (erst recht, wenn man in Verdacht geraten könnte, die Sicht sei da draußen etwas gefiltert gewesen durch die Fenster eines gut gesicherten Einfamilienhauses oder durch die Panzerglasscheiben des Geländewagens). – Nochmal Goethe, mit diesem Zitat jetzt hilfreich: *„Ich schweige zu vielem still; denn ich mag die Menschen nicht irre machen und bin wohl zufrieden, wenn sie sich freuen da, wo ich mich ärgere.“* (Wilhelm Meisters Wanderjahre)

Rückkehrer als Stiefkinder

Nun zu den schwereren Widerständen: Barrieren vor der beruflichen Haustür. Der Verfasser will hier nicht ausbreiten, was er im einzelnen dokumentiert hat. Belegbar ist: Von denen, die draußen mit ihm zusammen gearbeitet haben, haben viele objektive Schwierigkeiten mit der beruflichen Wiedereingliederung gehabt. Mit „objektiv“ sind solche Hindernisse gemeint, auf die der Rückkehrer keinen Einfluss nehmen kann. Dazu gehören:

- Ungewissheit über den neuen Arbeitsort und -platz, oft bis zum Ende des Auslandsauftrages oder sogar darüber hinaus
- Bei vielen, die über die Wiederverwendung entscheiden, Unkenntnis oder Desinteresse, was die im Ausland erworbenen Qualifikationen des Rückkehrers betrifft
- „Unterbringung“ der Arbeitskraft statt zielgerichtet vorbereitete Nutzung ihrer spezifischen Fähigkeiten
- Diskriminierung des Heimkehrers als unwillkommener Störfall im planwirtschaftlichen Personalverteilungssystem der Schulverwaltungen

Erst neuerdings orientieren sich einige Bundesländer am Beispiel Nordrhein-Westfalens, wo seit längerem eine Arbeitsgruppe die rechtzeitige und am Profil des Rückkehrers orientierte Wiedereingliederung zu steuern versucht und mit Seminaren begleitet.

Viele Experten, die in die „Mutterhäuser“ ihrer Firmen zurückkommen, machen ähnliche Stiefkind-Erfahrungen wie die Auslandslehrer. Nach einer internationalen Untersuchung (Price Waterhouse und Cranfield University) bewerteten im Jahr 2005 drei Viertel der Rückkehrer in den befragten Unternehmen ihr Wiedereingliederung als mangelhaft.

Von Hesses Zauber des (beruflichen) Neuanfangs („der uns beschützt und der uns hilft zu leben“) wissen also nur einige Glückskinder zu berichten. Verbreiteter ist die Enttäuschung – ein Gefühl und ein Wort, das den entmutigten Rückkehrer nachdenklich macht. Könnte es vielleicht sein, dass ich gar nicht so sehr von den anderen getäuscht worden bin, sondern eher mich selbst getäuscht habe? Was habe ich eigentlich erwartet? Dass man hier meine Abwesenheit als schmerzliche Lücke empfunden hat und den lang Vermissten jetzt auf Rosen bettet? Dass man mir hier ähnliche Verantwortungen, Handlungs- und Entscheidungsfreiheiten zugestehen wird, wie sie mir im Ausland zugewachsen sind? Dass ich mit meinen neuen Sicht- und Denkweisen Veraltetes und Eingefahrenes nun zuhause neu beleben kann? Dass ich für meinen Mut zu springen jetzt mit einem Karrieresprung belohnt werde? – Auch wenn die Erwartungen nicht ganz so hoch gespannt sind, ein wenig davon möchte ich doch in die Tat umgesetzt wissen. Stattdessen aber muss ich mich ent-täuschen: Meine Erwartungen entsprechen kaum oder gar nicht den tatsächlichen Verhältnissen.

In solcher Ent-täuschung (auch „umgekehrter Kulturschock“ genannt) findet sich aber trotz Bitterkeit auch Ermutigung. Der nüchterne Abschied von falschen Erwartungen macht frei. In der als einengend empfundenen neuen beruflichen Situation stellt sich mit der Zeit Beweglichkeit ein, Geduld erweist sich als nützliche Integrationshilfe, immer mehr Möglichkeiten tun sich auf, die „Auslandsidentität“ auch beruflich wieder mit der heimischen zu verschmelzen.

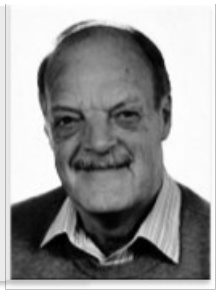
Lieben Sie Deutschland?

Dass man diese Frage auch mit „Nein“ oder „Jein“ beantwortet, gehört hierzulande zu den erklärlichen Merkwürdigkeiten. Neuerdings wird sie häufiger bejaht, nicht erst seit der Fußball-Weltmeisterschaft. Der Verfasser hat sie gelegentlich so beantwortet: „Ja, wie meine Eltern. Denen verdanke ich viel, auch ihre Irrtümer.“ Und nach 20 Auslandsjahren schreibt die Journalistin Wibke Bruhns: „*Solange ich draußen war, stellte sich die Frage nicht. Deutschland war weit weg, und die Gastländer gingen mich nur bedingt etwas an. In diesem Zustand der Unverbindlichkeit lässt es sich gut leben. Seit ich wieder hier bin, komme ich ins Grübeln ab und an: Was mache ich mit diesem Land? Jeder von uns kann Empörung auflisten, seitenlang. Trotzdem: Deutschland hat einen weiten Weg hinter sich, und inzwischen ist es ein ganz normales Land, nicht besser und nicht schlechter als andere … ‚Lieben‘ heißt eben nicht ‚vorbehaltlos‘, sondern ‚trotzdem‘, ähnlich wie bei Kindern, die wir uns auch nicht aussuchen können. Dennoch lieben wir sie und tun etwas für sie.*“ (Die Welt, 9.6.2004)

So ein „Trotzdem“-Empfinden ist entwicklungsfähig. Es schützt den Heimkehrer vor Resignation, macht ihn aktiv und liebenswert. Jubelndes Fahnenschwenken muss nicht sein, wohl aber wird der Zurückkehrende ein positives Echo finden, wenn er sich konstruktiv auf die Suche macht, wie er denn seine alte Identität als Deutscher mit den inzwischen gesammelten Erfahrungen neu verbinden kann.

Zum Autor

Reinhard Jung war Lehrer und Direktor an bremischen Schulzentren und hat zwei Auslandsschulen geleitet:
Valencia (1984–1991) und Montevideo (1995–2002).



Epilog

Jede Heimkehr verläuft anders. Daher sind diese Zeilen mit Respekt vor den individuellen Begleitumständen jedes einzelnen Zurückkommens geschrieben. Sie sind auch nicht freigeräumt von den persönlichen Erfahrungen ihres Verfassers. Mehr als gedankliche Anregungen ist ihnen nicht zu entnehmen.

Das Schlusswort erhält Hilde Domin, eine verehrungswürdige lebenslange Rückkehrerin:

Ziehende Landschaft

Man muss weggehen können
und doch sein wie ein Baum:
als bliebe die Wurzel im Boden,
als zöge die Landschaft und wir ständen fest.
Man muss den Atem anhalten,
bis der Wind nachläßt
und die fremde Luft um uns zu kreisen beginnt,
bis das Spiel von Licht und Schatten,
von Grün und Blau,
die alten Muster zeigt
und wir zuhause sind,
wo es auch sei, und niedersitzen können und uns anlehnen,
als sei es an das Grab
unserer Mutter. ◀◀

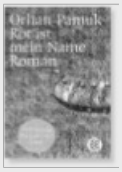
▶ S. 210
Günther Miklitz
Wie viel Muttersprache im Fremdsprachenunterricht?

▶ S. 214
Thomas Lother
Ungentlemanly Warfare

▶ S. 218
Günther Fecht
Tote Straße neu belebt

▶ S. 211
Arnold Apweiler
Ein Beitrag zum gegenseitigen Verständnis von Polen und Deutschen

▶ S. 215
Dieter Allgaier
Unser Freund im Fernen Osten?

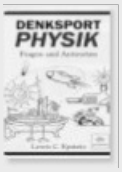


▶ S. 219
Manfred Vollmer
Die Krise der Malkunst im osmanischen Reich

▶ S. 212
Hartmut Gaigl
Neuer Band einer bewährten dtv-Serie

▶ S. 216
Werner Beckmöller
Mechanismen der Verelendung im Jugendroman

▶ S. 220
Rainer E. Wicke
Wegweiser zur Schule der Zukunft



▶ S. 213
Jens Drummer
Physik kann interessant sein!

▶ S. 217
Manfred Egenhoff
Die dunkle Seite einer Stadt und des Lebens

Wie viel Muttersprache im Fremdsprachenunterricht?

Günther Miklitz

Butzkamm, Wolfgang: Lust zum Lehren, Lust zum Lernen
Francke Verlag, Tübingen und Basel 2004, 403 S., ISBN 3-7720-8039-1, € 24,90

Wolfgang Butzkamm fordert in seinem Buch „Lust zum Lehren, Lust zum Lernen“ einen Neubeginn der Fremdsprachenmethodik und verspricht für Schüler und Lehrer Lust bei der Arbeit im Klassenzimmer. Er kann mit seinen Vorschlägen offenbar Begeisterung auslösen, denn es hat öffentlich die Empfehlung gegeben, das Buch Eltern und Lehrern gleichermaßen zur Verfügung zu stellen. Wie begeistert kann der als Fachmann besonders betroffene Englischlehrer sein?

Zunächst muss man bereit sein, die neue Sicht des Autors zu akzeptieren, die eigentlich von ihm schon seit vielen Jahren vertreten und unter dem Begriff der „aufgeklärten Zweisprachigkeit im Unterricht“ bekannt ist. Er fordert, die Muttersprache nicht als Bedrohung für die zu erlernende Fremdsprache zu sehen, etwa angesichts der Fehler produzierenden „transfers“ bei scheinbarer Ähnlichkeit, sondern sie, die Muttersprache, systematisch für das Lernen zu nutzen. Er sagt, man müsse die funktionale Fremdsprachigkeit, d.h. die Fremdsprache als Gebrauchssprache des Unterrichts anstreben. Falsch sei es hingegen, eine Einsprachigkeit zu wollen, die zweisprachige Lehrtechniken ausschließt.

Butzkamm geht in den theoretischen Teilen seines Buches auf die Tatsache ein, dass das Fremdsprachenlernen in Europa eine lange Tradition hat. Man müsse versuchen, das Bewährte der Tradition mit den Erkenntnissen der modernen Gehirnforschung und der Spracherwerbstheorien zu verbinden. Bereits im Vorwort verdeutlicht er, dass er gleichzeitig der Praxis im Klassenzimmer verpflichtet ist. Aus dieser Praxis des Lehrens und Lernens heraus habe er über 3000 von Anglistik- und Romanistikstudenten ausgefüllte Fra-

gebögen berücksichtigt. Darüber hinaus bezeichnet er mehr als 300 Aufsätze von Anglistikstudenten zu dem Thema „Myself as a language learner“ als seine „schönste Quelle über die Schulwirklichkeit“.

Man findet in der Tat eine große Fülle von methodischen Anregungen für die tägliche Unterrichtspraxis. Die Beispiele beziehen sich teils auf den Französisch-, hauptsächlich jedoch auf den Englischunterricht. Es werden zahlreiche fremdsprachige Formulierungen gegeben, die der Lehrer im Klassenzimmer verwenden kann. Natürlich wird angestrebt, soviel Englisch oder Französisch wie nur eben möglich im Unterricht zu verwenden. Aber dabei dürfe man nicht dogmatisch vorgehen und die Muttersprache als Verstehens- und Ausdruckshilfe aussparen.

Als Beispiel einer solchen Hilfe geben wir Butzkamms „muttersprachliche Spiegelung“ (S. 175): „Do you want us to write it down? – sollen wir das aufschreiben? Struktur: Wollen Sie uns zu schreiben es auf?“

Besonders sympathisch erscheint uns an Butzkamms „Lust zum Lehren, Lust zum Lernen“ sein didaktisches Konzept, das den Unterrichtsalltag in seiner Vielfalt von relevanten Aspekten im Blick hat: Dynamik, Beteiligung aller, Differenzierung nach Möglichkeiten, keine methodische Dogmatik, Realität von Zeit und Raum in der Schule und nicht zuletzt, das Inhaltliche. Er spricht sich aus für eine inhaltlich gehaltvolle und im besten Sinne philologisch geprägte Arbeit im Unterricht, weil nur damit die Schüler gebildet werden und dauerhaft Interesse haben können. Aufgrund seiner methodischen Vielfalt und dem Bemühen, so viel wie möglich im Unterricht in der fremden Sprache zu kommunizieren, sind Butzkamms Vorschläge alles andere als eine Rückkehr der Muttersprache in den Schulunterricht, zumal der sich von der traditionellen Übersetzungsmethode längst weit entfernt hat.

Man muss aber bei aller Begeisterung für einen neuen Schub in Richtung inhaltlich anspruchsvolleren Unterrichtens auch darauf hinweisen, dass die Zuhilfenahme der Muttersprache nur dann möglich ist, wenn diese von Lehrern und Schülern beherrscht wird, was in Deutschland weitestgehend der Fall sein dürfte, nicht aber in jeder Unterrichtskonstellation im Ausland.

Das Buch ist in elf Kapitel gegliedert. In jedem Kapitel ist ein Teil zum Thema „Praxis“ Fett hervorgehoben. Dies unterstreicht die eingangs betonte Orientierung auf den Unterrichtsalltag hin.

Als Abschluss werden 12 Leitsätze einer Lehrtheorie aufgelistet. Die ersten drei davon – unserer Meinung nach die wichtigst – lauten:

„1. Sprachen lernt man, indem man sie lebt.
2. Sprachen lernt man, wenn sie uns – dem Sinn und der Form nach – verständlich zugesprochen werden.
3. Sprachen lernt man von denen, die sie können, und mit guten Texten.“

Das Buch endet mit einem Literaturverzeichnis. Ein Sachregister fehlt leider. ◀◀

Ein Beitrag zum gegenseitigen Verständnis von Polen und Deutschen

Arnold Apweiler

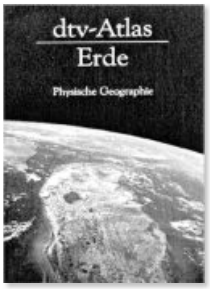
Adler, Bruni: Geteilte Erinnerung. Polen, Deutsche und der Krieg
Verlag Klöpfer & Meyer. Tübingen 2006, 368 S., ISBN 978-3-937667-83-6, € 24,80

Die Autorin unternimmt ein schwieriges Unterfangen, denn sie beschäftigt sich mit einem äußerst heiklen Thema, das Anlass zu Missverständnissen und Kommunikationsproblemen zwischen Deutschen und Polen bietet. Es handelt sich um Deportation, Flucht, Vertreibung, Zwangsarbeit, Denunziation, Kollaboration und Verfolgung. Dabei geht es der Autorin nicht um eine Fortsetzung der unsäglichen Schulddebatte, sondern um eine Sensibilisierung für das Leid auf beiden Seiten, das Polen und Deutsche vor, während und nach dem Zweiten Weltkrieg erfahren haben. Das Wissen soll als Voraussetzung für ein besseres gegenseitiges Verstehen dienen. So möchte Bruni Adler erklärtermaßen Brücken schlagen zwischen unseren Völkern und den Generationen.

In achtzehn zusammengetragenen Berichten gibt sie die Ereignisse aus verschiedenen Perspektiven der Protagonisten wieder. Die Berichte beeindrucken den Leser durch ihre Vielschichtigkeit, sind in ihrer Abfolge allerdings ein wenig chaotisch angeordnet und kollidieren nicht selten mit der historischen Wirklichkeit, schließlich beruhen sie auf der subjektiven Wahrnehmung der Zeitzeugen. Als subjektive Darstellungen haben sie bei diesen heiklen Themen dennoch große Bedeutung, schließlich liefern auch historische Quellen aus jener Zeit aufgrund politischer Propaganda oder Tabuisierung bestimmter Themenbereiche keine objektiven Erkenntnisse. Allerdings hätten die oftmals moralisierenden und idealisierenden Kommentare der Autorin besser ihren Platz in der Einleitung, und nur dort, behalten sollen. Sie sind außerdem wegen der häufigen Wiederholungen kontraproduktiv.

Der permanente Wechsel des Erzählstils ist bei fortschreitender Lektüre der Konzentration nicht gerade förderlich: Das eintönige Frage-Antwort-Spiel wird abgelöst von manchmal oberlehrerhaften Meinungswiedergaben der Autorin und der Auflistung historischer Fakten. Letzterer wird zudem ziemlich ausschweifend in den Anmerkungen Platz eingeräumt. Anstelle der z. T. weit ausholenden historischen Erläuterungen hätte eine konsequentere Auflistung der Abkürzungen und ein kurzer Abriss der polnischen Geschichte mit einer geographischen Karte, auf der die im Text vorkommenden Gebiete exakt verzeichnet sind, dem geschichtlich und geographisch weniger versierten Leser eine Orientierungshilfe gegeben. Dies gilt besonders für die jüngeren Generationen, welche die Autorin ja auch für diese schwierige Thematik zu interessieren gedenkt.

Was ich vor allem vermisse, ist eine angemessene Berücksichtigung des Schicksals der polnischen Juden. Zwar wird der Holocaust immer wieder gestreift und im vorletzten Bericht anhand der Geschichte vom Überleben eines jüdischen Jungen behandelt, verblasst aber neben der Vielzahl von Berichten über die Flucht, Vertreibung und Deportation. Dennoch ist das Buch alles in allem ein wichtiger Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis zwischen Polen und Deutschen, weil es viele bisher auch tabuisierte Details ans Tageslicht befördert. Edmund Nawrocki gilt es zuzustimmen, wenn er sagt: „Für eine Verständigung sind die endlosen Schuld- und Wiedergutmachungsdebatten mehr als hinderlich." Sicherlich kann Leid nicht gegeneinander aufgerechnet werden, Fakt ist aber, dass das Leiden der meisten in diesem Buch zu Wort kommenden Menschen erst durch die Politik einer verbrecherischen deutschen Diktatur zustande gekommen ist. ◀◀



Neuer Band einer bewährten dtv-Serie

Hartmut Gaigl

Heinrich, Dieter / Hergt, Manfred: dtv-Atlas Erde. Physische Geographie
Deutscher Taschenbuch Verlag, 3329, München 2006, 320 S., ISBN 3-423-03329-0, € 24,50

„All-round" Lexika im allgemeinen etwas kritisch gegenüberstehend, verflüchtigte sich dieser Vorbehalt beim ersten Durchsehen und machte zunehmender Anerkennung Platz. Zwei gestandene Geographielehrer, also „Anwender", sowie ein Kartograph haben in einer unendlich fleißigen Arbeit das zusammengetragen, ausgewählt und weitestgehend gekonnt dargestellt, was die Basis dieser Wissenschaft darstellt, was unterschiedlichst Interessierten immer wieder aufstößt, die es aber mangels vorhandener Literatur nicht näher hinterfragen können. Daher geht das Spektrum seiner möglichen Nutzer vom Oberstufenschüler über den interessierten Laien und Studenten bis zum Geographielehrer. Derjenige, der dann noch tiefer in die Materie eindringen möchte, wird unter Verwendung des ausführlichen Abbildungsnachweises sicher in dem etwa 450 Titel umfassenden Literatur- und Quellenverzeichnis fündig werden. Letzteres liest sich – nebenbei gesagt – wie ein „who is who" der Geographie und ihrer Nachbarwissenschaften.

Im Klartext gesprochen: hier hat nicht jemand versucht, alt bekannte Inhalte auf seine ganz individuelle – und damit u. U. sehr gewöhnungsbedürftige – Art neu darzustellen, das Rad neu zu erfinden, sondern Originalmaterial wurde aufbereitet, durchweg farbig umgesetzt und in ansprechender Form – im etwas größeren Format als A5 – dargestellt.

Vertreten sind sämtliche Teildisziplinen der Physischen Geographie wie Geomorphologie, Klimageographie, Hydrogeographie und Glaziologie, sowie Bodengeographie und Biogeographie; das ganze versehen mit einem 60-seitigen Vorspann zur Kartographischen Darstellung, zur Erde im planetarischen Raum und zur Erdkruste mit Entwicklung, Bau und Lagerstättengeologie.

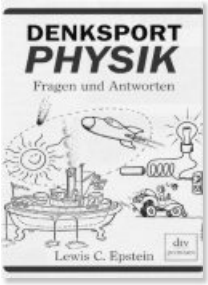
Stichproben zu einzelnen Themen zeigen eine wohltuende Aktualität, die manche aktuellen Schulbücher immer noch vermissen lassen. So wird z. B. die zwar in sich unschlüssige Darstellung der Strömungsverhältnisse im Erdmantel mit seinen Folgen (Mittelozeanische Rücken etc.) genauso dargestellt wie in vielen Schulbüchern immer noch, jedoch im Anschluss daran auch die Vorstellung des Superkontinentzyklus' bzw. des in sich schlüssigen erweiterten globalen Modells der Plattentektonik (z. B. nach Bischoff). Der jeweils auf der gegenüberliegenden Seite befindliche Text ist klug gemacht, jedoch wird sich in manchen Fällen – wie z. B. im zitierten – ein näheres Literaturstudium nicht ganz vermeiden lassen. Die dazu notwendige Literatur ist im Anhang zitiert wobei jedoch der Wunsch an die Autoren entsteht, entsprechende Verweise zu den Literaturangaben gleich in den Text mit einzubauen – die Effizienz der Nutzung des Buches würde sich dadurch bedeutend erhöhen, zumal etliche der Literaturstellen Texte aus leicht zugänglichen oder dem Nutzer vorliegenden Fachzeitschriften und Lehrwerken stammen. Das rund 3000 Stichworte umfassende Sach- und Na-

mensregister am Ende des Buches ermöglicht zudem einen leichten Zugriff zu einzelnen Sachfragen.

Wissen Sie, was ein *Pingo* ist? Ein solcher ist mir erst kürzlich in Alaska vorgestellt worden, nicht wissend dass es so etwas überhaupt gibt. In diesem Buch steht es und ist kurz und bündig erklärt, ebenso wie das oft beim Schüler viel Verwirrung stiftende *Schema der Globalstrahlung und Strahlungsbilanz.* Die einzelnen Klimaklassifikationen sind gut und sogar vergleichend dargestellt – eine Bewertung jedoch fehlt.

Der Bodengeographie sind allein 34 Seiten gewidmet, die fast einem kleinen Lehrbuch entsprechen, da sehr ins Detail gehend. Für den Schulgebrauch insgesamt zu komplex, in Teilen aber trotzdem gut nutzbar, da die Einzelthemen klar gegeneinander abgegrenzt sind. Dem von jedem Bodenkundler bestätigten Wirrwar in der Nomenklatur wird insofern Rechnung getragen, als die Autoren eine klare Abgrenzung bzw. Darstellung der *Mitteleuropäischen Bodennomenklatur* von 1994, der *FAO-Nomenklatur (1998)* sowie der *US Soil Taxonomy* vornehmen

Alles in allem ein sehr nützliches, gut gemachtes, ansprechendes und sogar zum gelegentlichen Schmökern anregendes Werk. Ein Desiderat wäre eine digitalisierte Form des Abbildungsmaterials für den optimalen Einsatz auch direkt im Unterricht, so wie es bereits bei Schulbüchern anderer Verlage geschieht. ◀◀



Physik kann interessant sein!

Jens Drummer

Epstein, Lewis C.: Denksport Physik. Fragen und Antworten
München 2006, dtv-Premium, 580 S.,
ISBN 3-423-24556-5, € 19,50

Physik gehört nicht gerade zu den Fächern, die auf der Liste der Lieblingsfächer ganz oben steht. Wie oft habe ich gehört: „Physik!? Oh Gott, da habe ich nie etwas verstanden!“ Dabei ist Physik meines Erachtens nach eines der wenigen Fächer, in welchen man mit dem gesunden Menschenverstand und etwas Überlegung viele Erscheinungen und Phänomene erklären kann. An dieser Stelle setzt das Buch von Epstein an.

Lewis C. Epstein ist es gelungen, ein Physik(aufgaben)buch zu schreiben, welches (fast) ohne Formeln auskommt und was sogar von Physik-Antipaten gelesen werden kann. Dies wird durch die Tatsache untermauert, dass mein Sohn, zu dessen bevorzugter Literatur nicht gerade ein Physikbuch gehört, von diesem Buch (was er per Zufall auf meinem Schreibtisch fand) so gefesselt war, dass er mich mit Fragen nur so löcherte.

Vorweg eines: Das Buch ist nicht dazu gedacht, dass man es in einem Zug durchliest – auch wenn ich mich manchmal wirklich kaum bremsen konnte –, vielmehr sollte der Leser sich ein oder zwei Aufgaben durchlesen und dann über die Antworten nachdenken. Genau dieses Nachdenken über die Physik wünscht auch ausdrücklich der Autor. Und wenn man sich die letzten Pisa-Studien ansieht, könnte das vorliegende Buch von Epstein genau die Lücke in der Naturwissenschaft Physik füllen, die von der Pisa-Studie aufgezeigt wird. Ich meine hier, dass die Fähigkeit der Schüler zum logischen Denken bei den deutschen Schülern noch zu gering ausgeprägt ist.

An dieser Stelle gleich noch ein Tipp für die Physiklehrer unter den Lesern: Gehen Sie ruhig ab und an mit einerAufgabe aus diesem Buch in den Unterricht, es bietet Ihnen sehr gute Motivationsfragen und lässt sicher auch die eine oder andere Vertretungsstunde leichter überstehen.

Epstein schneidet in diesem Buch fast alle Gebiete der Physik an, wobei die Mechanik von den mehr als 500 Seiten alleine ca. 230 Seiten füllt. Der Autor macht aber auch nicht vor „modernen“ Themen, wie die Quantenmechanik, halt. Etwas verwundert die Wahl einiger Begriffe, so spricht der Autor von „Fluidik“, wenn er die strömenden Flüssigkeiten und Gase meint.

Jedes Kapitel beginnt mit relativ einfachen Fragen zum Thema, später werden die Fragen komplexer und erfordern Vorwissen. Auf das notwendige Vorwissen weist der Autor jedoch explizit vor den Aufgaben hin. Am Ende eines jeden Kapitels findet der Leser eine Auswahl von Aufgaben, zu denen derAutor keine Lösungen mehr angibt – diese Aufgaben lassen sich aus den vorher gelösten Aufgaben jedoch in jedem Fall logisch herleiten. Und noch eines: Es macht auch Spaß, wenn man einmal keine Möglichkeit hat, in den Lösungen zu schauen, bevor man die Frage wirklich selber gelöst hat.

Ein kleiner (bitterer) Beigeschmack bleibt, da bei einigen (wenigen) Aufgaben die Lösung zwar richtig, jedoch die Erklärung sehr populärwissenschaftlich ausfällt. So muss der Physiklehrer – für den Fall, dass er Aufgaben aus diesem Buch im Unterricht einsetzen möchte – die eine oder andere Erklärung noch etwas tiefgründiger und physikalisch exakter ausfallen lassen. So wird der Satz der Erhaltung der Energie ab und an ignoriert. Es wird ausschließlich mit der Annahme, dass die Energie gleich der verrichteten Arbeit also gleich Kraft mal Weg ist. Das jedoch im

Fall der Umwandlung in kinetische Energie nun aber, neben der Geschwindigkeit auch die Masse entscheidend ist, wird in einigen Erklärungen nicht beachtet. Aber dies sollte für die Physiklehrer unter Ihnen kein Problem darstellen, die Lösungen physikalisch korrekt zu erklären.

Im Buch findet sich eine Fülle interessanter Fragestellungen, für die sich die Studie dieses Buches in meinen Augen schon lohnt! Viele Aufgaben kann man mit ein wenig Allgemeinwissen problemlos selber richtig beantworten. Wenigstens ein Beispiel möchte ich hier bringen:

„Zwielicht herrscht zwischen Sonnenuntergang und völlig dunkel werdendem Himmel. Diese Dämmerung dauert am längsten in: a) New Orleans (USA) – b) London (England) – c) weder – noch; es dauert beiderorts gleich lang“ (Thema: Licht, S. 328).

Nun kennen Sie schon die Antwort? Wenn nicht, sollten nun in eine Phase des Nachdenkens verfallen, bevor Sie morgen oder übermorgen die Antwort selber gefunden haben und Sie im Buch auch nachlesen können. Schauen Sie doch auch mal in der Bibliothek, vielleicht finden Sie auch dort dieses interessante Buch!

Zusammenfassend kann man sagen, dass dieses Buch für den Physiklehrer eine Sammlung von interessanten Aufgaben (auch für die Vertretungsstunde) enthält, für alle anderen Leser empfiehlt sich dieses Buch als Lektüre über einen längeren Lesezeitraum. ◀◀

Ungentlemanly Warfare!

Thomas Lother

Siedentopf, Monika: Absprung über Feindesland. Agentinnen im Zweiten Weltkrieg
Deutscher Taschenbuchverlag, München 2006, 199 S., ISBN 3-423-24582-1, € 14,50

Sommer 1940, ganz Europa ist von Nazideutschland besetzt? Nein, Großbritannien ist entschlossen auch mit unkonventionellen Methoden dem scheinbar unaufhaltsamen Siegeszug der deutschen Militärmaschinerie die Stirn zu bieten. Entgegen dem arroganten Widerstand der vom „Old-boys-network“ beherrschten britischen Geheimdienste, gibt Winston Churchill persönlich den Startschuss für die Gründung der „Special Operations Executiv“.

Wenig war bislang über diese in Konkurrenz zu dem legendären Geheimdienst MI 6 stehende Organisation bekannt, da diese nach dem 2. Weltkrieg aufgelöst und die Akten darüber jahrzehntelang gesperrt waren. Was die konservativen Chauvinisten des britischen Offizierskorps besonders indignierte: Der SOE rekrutierte Frauen nicht nur zum Telefonieren und Tee kochen, sondern bildete sie zu Agentinnen aus und setzte sie im Feindesland ab.

Mit Akribie und Feingefühl beleuchtet Monika Siedentopf nicht nur Entstehungsgeschichte, Organisationsstruktur und Ziele des SOE in Frankreich, sondern auch viele Einzelschicksale dieser bemerkenswerten Frauen, von denen mehr als ein Drittel ihr Leben im Einsatz bei diesem „ungentlemanly warfare“ lassen mussten.

Aus allen Schichten und Berufen kommen diese Frauen, die sich für dieses außergewöhnliche und lebensgefährliche Wagnis anwerben lassen. Die Grundvoraussetzungen, sich operativ im besetzten Frankreich bewegen zu können, sind das perfekte Beherrschen von Fremdsprachen und authentische Kenntnisse von Land und Leuten. Fähigkeiten, über welche insbesondere Frauen und Nichtbriten verfügen. Aber gerade dieser Personenkreis hat keinen Zutritt zu den etablierten britischen Geheimdiensten. Alle zukünftige Agentinnen durchlaufen das gleiche harte physische und psychische Spezialtraining wie die Männer.

Eine Fotodokumentation gibt diesen zumeist jungen und dem Leben zugewandten Frauen ein Gesicht. Höchst unterschiedlich sind die Biographien: sie reichen von der dreifachen Mutter Odette Sanson, über die indische Prinzessin Noor Inayat Khan (welche aus religiösen Gründen das Tragen einer Waffe ablehnt!) zu der polyglotten Sonja Oischanezky aus deutsch-russischer Familie (ihr Vater Eli, in Odessa geboren, studiert in Deutschland Chemie, wo er seine deutsche Frau kennen lernt und die Kinder zur Welt kommen, er reüssiert als Leiter einer Strumpffabrik in Bukarest, bis die Familie nach Frankreich emigrieren muss) bis hin zu Violette Szabo, die trotz einer Rechtschreibschwäche (!) zur Funkerin ausgebildet wird.

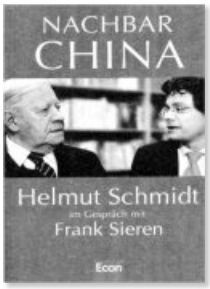
Einfühlsam schildert die Autorin die extremen Belastungen in feindlicher Umgebung, die Einsamkeit, die ständige Angst vor Verrat, Festnahme und Folter. Berührend auch die Liebesgeschichten, die so gar nichts mit dem Klischee von Bondgirls zu tun haben.

Nur zu oft enden diese Berichte fast stereotyp: Gefangennahme durch Vichy-Polizei oder Gestapo, Einlieferung in das Gestapogefängnis Frèsnes in Paris, wochenlange Folterverhöre und Deportation in ein KZ nach Deutschland – zum Sterben.

Lesenswert sind nicht nur die Einzelschicksale. Nüchtern trägt Siedentopf die Fakten eines unglaublichen Verrats zusammen. Durch das zynische Spiel

des Chefs des britischen Geheimdienstes MI 6, mit Hilfe eines französischen Doppelspions die deutsche Gestapo in die Irre zu führen zu wollen, werden wissentlich Hunderte von Menschen „geopfert“. Auch viele Agentinnen der missliebigen SOE werden somit bewusst in einen grausamen Tod geschickt. Umsonst, denn die Deutschen lassen sich nicht vom MI 6 täuschen, sondern heben einen Agentenring nach dem anderen in Frankreich aus. Während die mutigen und opferbereiten Frauen zumeist in Vergessenheit geraten, erhalten die verantwortlichen „Strategen“ in England Orden oder werden befördert.

Beklemmend auch die Schlusskapitel, über den barbarischen und mitleidlosen Umgang deutscher Polizisten, KZ-Aufseher, Ärzte und Juristen mit den gefangenen Frauen und das klägliche Leugnen oder feige Berufen auf „Befehlsnotstand“ nach dem Kriege, soweit die Täter überhaupt zur Rechenschaft gezogen werden. ◀◀



Unser Freund im Fernen Osten?

Dieter Allgaier

Nachbar China. Helmut Schmidt im Gespräch mit Frank Sieren
Ullstein Buchverlage GmbH, Berlin 2006, 314 S.,
ISBN 3-430-30014, € 22,–

Was veranlasst einen deutschen Bundesminister und späteren Bundeskanzler dazu, sich mit einem der drei größten Verbrecher des 20. Jahrhunderts (Hitler, Stalin, Mao Zedong) zu treffen? Die Frage ist nicht leicht zu beantworten, aber das Buch „Nachbar China“ versucht, eine Antwort darauf zu geben.

Helmut Schmidt ist Mao 1975 begegnet und ist wohl der letzte Deutsche, der ihn noch persönlich gekannt hat. Mao ist 1974 zurückgetreten und Helmut Schmidt wurde Bundeskanzler. Im Oktober 1975 brach er nach China auf.

Beim Gespräch mit Mao hatte Helmut Schmidt den Eindruck, dass er bedauere, international nicht so großen Einfluss zu haben, wie er es sich gewünscht hätte. Er glaubte zudem, dass der Krieg letzten Endes das zentrale politische Mittel in der Auseinandersetzung von Nationen bleiben würde.

Helmut Schmidt war beeindruckt von der Armut in China, die unendlich schlimmer war als in der damaligen Sowjetunion und an jeder Ecke des Landes deutlich zu sehen war.

1984 traf Helmut Schmidt (nicht mehr Bundeskanzler) den Ministerpräsidenten Zhao Ziyang, der damals 65 Jahre alt war und meinte, dass das Management und die Parteibürokratie mehr Selbständigkeit bekommen müssten. Die Parteiorgane sollten nicht mehr das höchste Gremium in den Betrieben sein.

1989 kam es zu Maßlosigkeit der Studenten in Peking. Gorbatschow kommt nach Peking und findet hier nur ein Chaos vor. Nach seiner Auffassung hat die chinesische Führung die Kontrolle über das Land verloren. Danach kam es aber wieder zu Chinas Aufstieg. Nach Schmidts Überzeugung ist dies im Rückblick Deng Xiaoping, als dem erfolgreichsten kommunistischen Führer und einem der erfolgreichsten Staatsmänner des 20. Jahrhunderts, zu verdanken.

Der Nachfolger Deng Xiaopings wurde Jiang Zemin, der nach eigener Aussage nicht im Traum daran gedacht hat, einmal Staatspräsident Chinas zu werden. Nach Auffassung von Helmut Schmidt, der ihn 1990 als Privatmann traf, ist es ihm gelungen, aus dem Schatten von Deng herauszutreten und eine eigenständige Figur zu werden. Er vertrat Schmidt gegenüber die Überzeugung, dass Studenten auch in Zukunft demonstrieren würden und die chinesische Führung nach westlichem Vorbild eine Polizei mit nichttödlichen Waffen zur Bewältigung derartiger Konflikte ausbilden und einsetzten werde.

Ich überspringe das Kapitel „China und die Welt“ und wende mich dem Kapitel III „Die großen Herausforderungen“ zu.

Durch Rationalisierungen in der Landwirtschaft werden auch in China nicht mehr so viele Bauern benötigt wie in der Vergangenheit. Es gibt zwischen 100 und 200 Millionen Wanderarbeiter, die von Arbeitgebern in den Städten ausgebeutet werden.

Helmut Schmidt vermutet, dass die Chinesen zunächst in den großen Städten mit dem Aufbau sozialer Sicherungssysteme für Alter und Krankheit beginnen und sie danach in die Fläche ausweiten. Nach seiner Meinung ist die Arbeitslosigkeit in der Gesamtbevölkerung Chinas etwas größer als die Arbeitslosigkeit in Europa. Er kann auch für China eine ökonomisch-politische Krise nicht endgültig ausschließen.

„Als Mao 1976 starb, gab es in China keine funktionstüchtige Justiz. Es gab keine juristisch ausgebildeten Richter, es gab keine Rechtsanwälte, sondern die Justiz wurde von der Obrigkeit ausgeübt.“ (S. 228) Inzwischen haben die Chinesen rechtswissenschaftlich kompetente Hochschulen eingerichtet, und Helmut Schmidt ist davon überzeugt, dass sich das Bild in zehn bis fünfzehn Jahren völlig gewandelt haben wird.

China ist schwer zu steuern, weil die chinesischen Provinzen viel selbständiger gegenüber Peking sind,

als die Bundesländer gegenüber Berlin. „Die chinesische Führung erfährt in der Regel, was in denjenigen Provinzen geschieht, die vor der Haustür Pekings liegen.“ (S. 285) Der wirtschaftliche Aufstieg Chinas in der ganzen Welt ist für jeden Interessierten deutlich sichtbar. Vielleicht werden wir ja auch noch den Durchbruch zu Demokratie und Gewaltenteilung erleben.

Helmut Schmidt wurde 1918 in Hamburg geboren und wurde 1953 Mitglied des Deutschen Bundestages, hatte zwischen 1969 und 1974 mehrere Ministerämter inne und war von 1974 bis 1982 Deutscher Bundeskanzler. Seine Buchveröffentlichungen wurden allesamt Bestseller. Frank Sieren, Jahrgang 1967, China-Korrespondent der „Wirtschaftswoche“, lebt seit 1994 in Peking und ist Autor des Bestsellers „Der China Code“.

Abschließend mein eigenes Urteil: Ich kann dieses Buch sehr zur Lektüre empfehlen. Man gewinnt als Außenstehender wichtige Erkenntnisse, die auch da und dort in den Oberstufenunterricht einfließen können. ◀◀

Mechanismen der Verelendung im Jugendroman

Werner Beckmöller

Weischer, Heinz: Der Tod der Vicuña. Geschichte eines Indiojungen. Jugendroman
Lagrev-Verlag, München u. Bruckmühl 2006, 191 S., ISBN 3-929879-70-0, € 8,90

Die Handlung von Heinz Weischers neuem (Jugend-) Roman beginnt mit der Beschreibung einer Vicuña: „Die Vicuña ist ein wildes, golfdfarbenes, rehgraziles Lama, sie ist scheu und schön, sie lebt auf der endlosen Hochebene, dem Altiplano von Perú. Wegen ihrer Schönheit rufen die Indiokinder die Vicuña in ihren Abzählversen an. In ihren Zaubersprüchen murmeln die Kräuterhexen das Wort: ‚Vicuña, Vicuña‘. Dieses Wort hat magische Wirkung, so glauben die Menschen des Hochlands.“ (S. 9) Am Ort der Handlung des ersten Romanteils, einem Dorf im peruanischen Altiplano fungiert das Andentier demnach als Symbol für die natürliche Schönheit, die urwüchsige, autochthone Kraft und Magie dieser Landschaft und ihrer Bewohner, fokussiert in der Figur des Indiojungen Pedro Medina, dessen Schicksal im Peru der 80er Jahre im weiteren Verlauf des Romans dargestellt wird.

Mit dem versehentlichen Abschuss einer Vicuña durch einen deutschen Entwicklungshelfer, einem Frevel, der nach Indioglauben Unglück nach sich zieht, wird ein Teufelskreislauf initiiert, aus dem es für die Bewohner des Indiodorfes kein Entrinnen gibt: Die Besitzer eines Kupferbergwerks in den Bergen verwenden das Wasser aus dem Oberlauf des Dorfflusses zum Aufschlämmen des Kupfers; dieser versiegt weitgehend, wodurch die landwirtschaftlichen Einnahmequellen des Dorfes vernichtet werden. Dadurch geraten die Bewohner in eine aussichtslose wirtschaftliche Abhängigkeit gegenüber einer Bank, die ihnen Geld leiht, um – angeregt durch einen deutschen Enwicklungshelfer – Windmühlen zu errichten, die das Wasser aus tiefen Brunnen fördern sollen – ein Projekt, das kläglich scheitert und dazu führt, dass der gesamte Landbesitz der Dorfbewohner der Kredit gebenden Bank überschrieben wird.

Dieses ökonomische Dilemma bekommt eine neue, verschärfte politische Dimension durch das Erscheinen der linksterroristischen Guerrillaorganisation Sendero Luminoso, die brutale Säuberungsaktionen durchführt und in der Folgezeit immer wieder Tributforderungen an das Dorf in Form von Naturalien erhebt. Dies wiederum ruft das peruanische Militär auf den Plan, das im Dorf eine Guerrilla-Keimzelle vermutet, es bombardiert und nach dem Einmarsch ein gleichsam brutales Kriegsgericht mit der standrechtlichen Erschießung von Pedros Vater durchführt.

Die Lebensgrundlage für Pedros Familie im Dorf ist nun vollends zerstört; die Mutter versucht ihr Glück in der Großstadt Arequipa, dem Schauplatz des zweiten Romanteils. Nach mühsamen, leidvollen Anfängen in einem der Pueblos Jóvenes der Stadtperipherie stabilisiert sich die ökonomische Situation der Familie dadurch, dass Pedro durch seine Arbeit als Helfer eines privaten Müllentsorgers ein wenn auch geringes geregeltes Einkommen bezieht. Schnell und brutal wird aber diese aufkeimende Wendung zum Guten zerstört durch ein rücksichtsloses korruptes Konsortium von Vertretern aus Wirtschaft, Kirche und Politik, das die Infrastruktur der inwischen halbwegs etablierten Población zerstört zu Gunsten eines geplanten Steinbruchs.

Zwar retten die Einwohner ihre Habe und gründen einige Kilometer weiter in den Bergen eine neue Población; die damit angedeutete Aufbruchsstimmung und Zukunftsperspektive wird jedoch relativiert durch die Schlussbeschreibung der als Gegensymbol zum Beginn konzipierten Vicuña im Zoo von Arequipa: „Die Vicuña hatte kein goldenes Fell, sie war struppig graubraun, ihre Haare schienen ihr an manchen Stellen auszugehen. […] Die meisten Zoobesucher gingen achtlos an dem grauen unscheinbaren Tier vorbei.“ (S. 187)

Weischer gelingt es in seinem Roman, die komplexen sozioökonomischen und politischen Strukturen und Abläufe in einem so genannten Entwicklungsland, die auf den ersten Blick für den Adressatenkreis „Jugendliche“ wenig zugänglich zu sein scheinen, mit Leben zu erfüllen sowohl durch erzähltechnische Mittel (u. a. perspektivische Fokussierung auf die Figur eines miterlebenden Jugendlichen; Authentizität durch einen autobiographischen Rahmen) als auch durch die Integration altersspezifischer Handlungsstränge (erste Liebe des Protagonisten; Jugendbanden in der Großstadt etc.). Dem möglichen Einwand, die Thematik des Buches, dessen Ursprünge laut Vorwort in die Zeit der Auslandsdiensttätigkeit Weischers zurück datieren, sei durch den Wandel der politischen Situation Perus seit den 80er Jahren obsolet geworden, sei entgegnet, dass die dargestellten Mechanismen von Korruption, politischen und ökonomischen Interessensverflechtungen und die daraus resultierende Verarmutung und Verelendung ein weiterhin aktuelles Thema darstellen, das hier lebendig und verständlich, dabei aber literarisch durchaus anspruchsvoll aufbereitet wird – Kriterien, die den Einsatz des Romans auch im Deutschunterricht der Auslandsschulen erwägenswert machen. ◀◀

Die dunkle Seite einer Stadt und des Lebens

Manfred Egenhoff

Pamuk, Orhan: Das schwarze Buch
Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, 10. Aufl. 2006, 501 S., ISBN 3-596-12992-3, € 10,95

Es gibt in der Literatur verwandte Seelen – Schriftsteller, die eng mit ihrer Stadt und ihrem Land verbunden sind und zugleich auch in der Weltliteratur bewandert. Jorge Luis Borges war ein solcher *poeta doctus* – und Orhan Pamuk ist es auch. Pamuk schreibt in den zwei Büchern, die der Rezensent von ihm kennt (und das ist außer dem hier besprochenen sein letztes Werk „Istanbul – Portrait einer Stadt“), eigentlich immer nur seine Stadt – und sich selbst: Orhan Pamuk in Istanbul. Bei dem letzten Werk, das als Titel den Namen dieser Stadt trägt und zugleich die Autobiographie des Autors in seiner Jugend ist, also das „Jugendbildnis eines Dichters“ (ja, auch an James Joyce ist hier zu erinnern und an sein Dublin), ist ganz klar: Es ist als Darstellung der Stadt gedacht, allerdings eines überraschend tristen und trüben Istanbuls, und zugleich als Portrait des jungen Dichters. Das wesentlich früher erschienene „Schwarze Buch“ ist von der gleichen Art, und manche Partien der Beschreibung des unwirtlichen Istanbuls finden sich z. T. wortwörtlich in dem späteren „Istanbul“ wieder. Aber was tut’s, wenn die Wortflut derart geballt und anschaulich daherkommt, dass es einem als Leser schaudert!

Aber zurück zu Pamuk als dem „gelehrten Dichter“: Er kennt die Philosophie und Literatur des Orients und Okzidents, macht das deutlich an den Motti, die sich aus der Weltliteratur und -philosophie über jedem einzelnen Kapitel finden, aber auch in so manchen Abschnitten, in denen er damit Gedankenspiele veranstaltet. Wer an solcher Artistik und auch an abstrusen Einfällen, die wiederum an Borges gemahnen, Gefallen hat, der ist auf und mit Pamuks dunklen Wegen durch das schneeig-winterlich-ungemütliche Istanbul des „Schwarzen Buchs“ gut bedient und folgt sicher seiner Suche nach sich selbst und seiner verlorenen Liebe mit Spannung, steigt mit ihm hinab in den Untergrund der Stadt und des Lebens und lässt sich immer erneut konfrontieren mit der Schwierigkeit, man selbst zu sein, und das heißt, ein anderer zu sein als man ist. Das Problem für Galip, den Protagonisten des Romans, besteht allerdings darin, dass er jemand sein möchte, den es schon gibt, nämlich sein eigener Schwager Celâl, der ihm seine Frau entführt hat. Wie das ausgeht, wird nicht verraten.

Der Mensch auf dem Wege zu sich selbst also, der – so hätte man früher gesagt – sich aus dem Sein in der bewussten oder unbewussten Uneigentlichkeit befreien und „ein anderer werden“ (S. 183) will – das ist das Thema dieses philosophischen und ebenso religiösen (man lese dazu Kap. 14: „Wir alle warten auf Ihn!“) und politischen Buches, das doch zugleich eine Hommage auf die Stadt Istanbul ist, wenn auch fast ausschließlich die dunkle Seite der Stadt und des Lebens in der dunklen Jahreszeit geschildert wird.

Was erwartet man von der Rezension des Buchs eines Nobelpreisträgers? Was, wenn nicht Lobendes. Und wenn es sich um ein Werk handelt, das geschrieben wurde, lange bevor der Schriftsteller die höchste literarische Auszeichnung erhält, die ihn gleichsam in den Adelsstand unter Seinesgleichen versetzt, so wird man vermutlich erwarten, dass in diesem Buch die zukünftige Größe schon aufscheint, ja, dass sichtbar ist: Hier schreibt ein (ganz) Großer!

Es ist schwer vorauszusagen, ob Pamuks Werk bleibt, aber beachtens- und lesenswert ist dieses Buch. Und dem Rezensenten erscheint Orhan Pamuk jedenfalls bedeutender als andere Schriftsteller/innen, die in voraufgehenden Jahren „nobel-itiert“ worden sind. ◀◀

Tote Straße neu belebt

Günther Fecht

Clough, Patricia: Aachen – Berlin – Königsberg. Eine Zeitreise entlang der alten Reichsstraße 1
Deutsche Verlags-Anstalt München 2007, 224 S.,
ISBN 3-421-04210-1, € 19,95

Dieses wunderbare Buch beginnt so, wie viele Bücher beginnen könnten, die noch nicht geschrieben sind: mit einem alten Straßenschild „Königsberg 1000 km", gefunden in der Nähe von Aachen.

Als man in den 1960er Jahren dieses Schild aufstellte, war es sofort ein Politikum. Die jetzige Bundesstraße 1 solle keine revanchistischen Gefühle provozieren. Schließlich einigte man sich darauf, den „ostpreußischen Städten Königsberg, Insterburg und Eydtkuhnen" den Zusatz „ehemaligen" voranzustellen. Man sollte allerdings wissen, dass diese alte Reichsstraße schon seit 2000 Jahren als erster bedeutender Handelsweg von West nach Ost besteht, lediglich der Terminus „Reichsstraße 1" wurde von den Nationalsozialisten vergeben. Ausgebaut zur Fernstraße 1 wurde diese jedoch schon mit Beschluss des Reichstages vom 10. Mai 1926, in einem allgemeinen Gesetz, das dem rapiden Anstieg des Verkehrsaufkommens, besonders des LKW-Verkehrs, Rechnung tragen sollte.

Konnten sich die Händler auf der Nord-Süd-Achse problemlos der großen Ströme Rhein und Elbe, Oder und Weichsel bedienen, so war in West-Ost-Richtung nur der Landweg möglich. Im westlichen Teil verlief er parallel zu den römischen Grenzposten von Aachen über Jülich, Neuss, Essen, Paderborn und Hildesheim bis nach Magdeburg entlang der norddeutschen Tiefebene. Ab Magdeburg führte sie weiter über Brandenburg nach Berlin und von dort über Küstrin und Konitz nach Danzig. Danach ging es schließlich über Elbing weiter nach Königsberg, Insterburg, Gumbinnen und Eydtkuhnen. Nach dem zweiten Weltkrieg verlor die Fernstraße schlagartig ihre große Bedeutung, da sie durch mehrere Grenzen zerschnitten wurde. In der Folge kamen dann auch ganz profane Hindernisse hinzu, wie z. B. der Tagebau in Garzweiler.

Patricia Clough erweckt die alte Straße mit historischen Ereignissen, die sich auf und an ihr abgespielt haben, und alltäglichen Geschichten aus der jüngeren Vergangenheit wieder zum Leben. Mit essayistischer Leichtigkeit richtet sie den Blick jedoch nicht nur auf historische Ereignisse, sondern lässt auch Größen aus Literatur und Gesellschaft diese Straße wieder entlang ziehen. Wie zum Beispiel Heinrich Heine, der bei seinen heimlichen Reisen, von Frankreich kommend, die alte Reichsstraße, z. B. zum Harz, entlang fährt und die Preußen bereits in Aachen mit Spott überzieht: „Noch immer das hölzern pedantische Volk / noch immer ein rechter Winkel / in jeder Bewegung und im Gesicht / der eingefrorene Dünkel." Wie keine andere Straße lässt diese Straße die Schwingungen zwischen Rheinländern und Preußen fühlbar werden.

Ein interessanter Stopp ist deshalb Magdeburg. Hier überquert die R1 die Elbe und bildet seit jeher die Grenze zwischen West und Ost. Bereits die Römer hatten diesen Außenposten gegen die „Barbaren" errichtet, denn an dieser Stelle konnte man die Elbe problemlos durchwaten, was sich in der Folge immer wieder Händler, Missionare und Soldaten zunutze machten. So auch der im rheinländischen Aachen gekrönte Otto der Große, der von hier aus seine Vorstöße ins Land der Heiden unternahm, um diese zum Christentum zu bekehren.

Erfolglos, wie wir wissen; wahrscheinlich wählte er gerade deshalb sein letztes Ruhelager in dem auf sein Geheiß hin erbauten Magdeburger Dom. Einen weiteren großen Rheinländer zog es gezwungenermaßen auch immer wieder von Köln nach Berlin. Sobald der Schlafwagenzug Magdeburg passiert hatte, so wird berichtet, habe Konrad Adenauer die Jalousien heruntergezogen und – im Geiste Ottos der Großen? – gemurmelt: „Hier beginnt Asien." Aber auch aktuelle Ereignisse, mit denen wir Deutsche uns nach wie vor schwer tun, packt Mrs Clough mit britischer Gelassenheit an. Als in den 1990er Jahren die alte R1 im Raum Seelow ausgebaut wurde, tauchten viele Überreste von deutschen Soldaten auf, die hier die letzte große Schlacht gegen die Rote Armee geschlagen hatten. Bis heute könnten sich die Deutschen – so Clough mit britischem Unverständnis – offensichtlich nicht dazu durchringen, die eigenen meist blutjungen Soldaten, die in erster Linie ihre Familien verteidigt hatten und nicht die in Berlin zu Recht zitternden Machthaber des NS-Regimes, als „Helden" zu würdigen. Ihrer Meinung nach sei es an der Zeit, nicht nur das Andenken der Sowjetsoldaten – wie zu DDR-Zeiten – zu ehren, sondern auch das der gefallenen deutschen Soldaten. Zündstoff ohne Zweifel.

Je weiter Patricia Clough der R1 nach Osten folgt und schließlich nach Ostpreußen kommt, umso breiteren Raum nehmen die schrecklichen Ereignisse des Zweiten Weltkriegs ein, seien es die endlosen Flüchtlingsströme, die Bombardierung Königsbergs durch die Royal Air Force im Sommer 1944, das Konzentrationslager Stutthof oder die vorrückende Rote

Armee. Ihre Reise endet schließlich im ehemaligen Kleinstädtchen Eydtkuhnen, das heute Tschernyschewskoje heißt, Soldaten, Zöllner und Schmuggler beherberge und baulich bis zur Unkenntlichkeit verfallen sei. Mit dem Ende des kalten Krieges und angetrieben durch den Beitritt der baltischen Staaten zur EU zeichneten sich aber – dem Geist der alten Handelsstraße sei Dank? – viele kleine Anzeichen des Wandels ab, die sich sowohl in der Altstadtsanierung Elbings als auch in der zaghaften Wiederbelebung des weltberühmten Pferde-Gestüts in Trakehnen manifestierten.

Patricia Clough, die lange Jahre in Deutschland für die „Times“ und den „Independent“ arbeitete, vermittelt ihren deutschen Leserinnen und Lesern auf fachkundige Weise und ohne sich in Details zu verlieren ganz neue Einblicke, wie sie eben nur „von außen“ kommen können.

Mit leichter Feder beschreibt sie in der Form eines Reisetagebuches Ereignisse aus Geschichte und Gegenwart, die sich entlang der alten West-Ost-Verbindung zugetragen haben und liefert damit interessierten Lesern eine gleichermaßen höchst amüsante als auch Gedanken anregende Lektüre – nicht nur für den langen Sonntagnachmittag. ◀◀

Die Krise der Malkunst im osmanischen Reich

Manfred Vollmer

Pamuk, Orhan: Rot ist mein Name
Istanbul 1998, Fischer-Taschenbuch 15660, Frankfurt 2001, Deutsche Erstausgabe, 556 S., ISBN 10: 3-596-15666-2, € 9,95

Orhan Pamuk – wir sehen ihn in Gedanken noch vor uns bei der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels in der Frankfurter Paulskirche oder bei der Entgegennahme des Literatur-Nobelpreises im Dezember 2006 in Oslo – ein türkischer Schriftsteller unserer Tage, ein Europäer im echten Sinne, dem der Brückenschlag zwischen der islamisch geprägten Welt des Orients zu der christlich dominierten Kultur des Abendlandes am Herzen liegt.

Genau in dieses Spannungsfeld führt sein Roman „Rot ist mein Name“, der in einer ausgezeichneten Übersetzung durch Ingrid Iren auf den deutschen Büchermarkt kam.

Wer dieses Buch zur Hand nimmt, braucht viel Zeit, um sich in die orientalischen Lebensverhältnisse an der Wende vom 16. zum 17. Jahrhundert zu versetzen, um sich auf die epische Breite des Erzählstils einzulassen, und er muss bereit sein, selbst mitzubauen an einem großen Mosaik, dessen Teile sich im Laufe der Romanhandlung langsam erschließen und sich ergänzen.

Pamuk selbst tritt als Erzähler zurück. An seiner Stelle wechseln sich 21 „Mitspieler“ des Romans ab und tragen jeweils aus ihrem individuellen Blickwinkel ihren Teil zum Ganzen der Geschichte bei. Dabei spielen die Grenzen zwischen Mördern und Opfern, zwischen Malern und gemalten Figuren, zwischen Tod und Teufel keine Rolle mehr. In dieser dauernd wechselnden Perspektive breitet Pamuk eine fast unübersehbare Fülle von Motiven aus. Er knüpft ein Netz aus realistischen, handlungstreibenden Schilderungen, aus immer wiederkehrenden Reflexionen, aus der Vielfalt, wie dieselbe Situation aus verschiedenem Blickwinkel beleuchtet wird und nicht zuletzt aus den Stimmen der Toten bzw. der fiktiven Figuren, die sich aus einer anderen – jenseitigen – Welt einschalten.

„Rot“ ist die Farbe, die alle Teile miteinander verbindet, Rot als die Farbe der Liebe, Rot als die Farbe, die auf Mord, Blut und Verbrechen hinweist, und Rot als kostbare Farbe, der in den Werkstätten der osmanischen Buchmaler und Illustratoren eine wesentliche Bedeutung zukommt.

In diesem Sinne ist Pamuks Roman ein Dreiklang aus Liebesroman, Kriminal- bzw. Detektivroman und Künstlerroman in einem.

Der Autor erzählt in der ersten Handlungsebene die Liebesgeschichte von Kara und Seküre. Kara kehrt nach zwölf Jahren aus der Ferne zurück. Er wurde von seinem Oheim zur Mitarbeit an einem illustrierten Meisterbuch gerufen, das zum islamischen Jahr 1000 dem venezianischen Dogen vom Sultan überreicht werden soll. Nach seiner Rückkehr trifft Kara seine Seküre wieder, von der er sich vor zwölf Jahren schmerzlich trennen musste, und die er nun um so sehnlicher begehrt. Er gewinnt ihre Liebe aber erst, nachdem er den Mord an ihrem Vater aufgedeckt hat.

Auf der anderen Seite Seküre, die inzwischen verwitwet ist und zwei Söhne hat. Ihr Bruder tritt als unerbittlicher Vormund zwischen das Paar, aber sie versteht es, die Hochzeit gegen alle äußeren Widerstände und innere Zweifel raffiniert einzufädeln.

Im Zusammenhang mit dieser Liebesgeschichte taucht wiederholt das von Behzat, dem „Meister aller Meister“, gemalte Bildnis von Hüsrev und Sirin auf. Diese dem Volk als Märchen vertraute tragisch endende Verbindung rückt in die Nähe von Kara und Seküre und steht bedrohlich über ihrer Liebe.

So wird das zeitlose Bildnis zum gefährlichen Gegenspieler einer romantischen Beziehung in der Erzählgegenwart.

Zum zweiten Handlungsstrang: Kriminalistische Töne schlägt der Roman schon auf der ersten Seite an, als ein Ermordeter mit eingeschlagenem Schädel sich aus der Tiefe eines Brunnens zu Wort meldet, nach Rache ruft und seine Bestattung fordert. Es bleibt nicht bei diesem einen Mord. Der Mörder selbst, ein begnadeter Buchmaler, steht unerkannt in der Reihe der 21 Erzähler. Der Leser erfährt seine Motive, ein Mord aus Überzeugung, um die Malerei vor modernistischen Tendenzen zu retten, die aus dem Westen die altiranische Kunst zu überrollen drohen. Die Aufklärung des Falles von 1591 und wie der Leser, der im Voraus über den Tathergang informiert ist, in die detektivische Arbeit einbezogen wird, steht einem Kriminalroman mit neuzeitlichen Personen und Situationen in nichts nach.

Vor allem aber beleuchtet der Roman in der dritten Handlungseinheit die Zeitenwende – hier als fundamentale Krise verstanden – in der Kunst am Beispiel der altorientalischen osmanischen Buchmalerei um 1600. Was bis dahin in großen Werkstätten geschaffen wurde, war ein Gemeinschaftswerk ohne individuelle Züge, ohne Signaturen, ganz nach dem zeitlosen Vorbild der alten Meister, die in ihrem Stil dem Willen Allahs dienen wollten und dies für sich aus dem Koran ableiteten. Mit der Öffnung der Wege nach Westen, vor allem nach Italien, brechen bisher nie gekannte Momente in die Kunst ein, die Liebe zum realistischen Detail, die Perspektive, das Porträt – all dies wird von vielen Meistern, sogar vom Padischah selbst, für den ein großes Werk in Arbeit ist, als Bereicherung empfunden und begrüßt. Der Kampf gegen diese fremden „fränkischen" Tendenzen wird von Vertretern der alten Schule unerbittlich geführt. Sie schrecken auch nicht vor Verbrechen und Mord zurück. Nur wer sich in die Welt, wie sie uns Allah zu sehen gegeben hat, mit allen Sinnen vertieft, das Zufällige vergisst und im Malen sich des Geschauten erinnert, erfüllt ihrer Meinung nach den Auftrag des Höchsten. Alles andere sei Verrat, Sünde, Gotteslästerung.

Dieser fanatische Kampf bestimmt die Handlung in Pamuks Roman auf allen drei Ebenen – der Bilderstreit als Kulturschock und große Zeitenwende zwischen Orient und Okzident.

Damit gewinnt der Roman eine eminent politische Bedeutung, die bis in die Gegenwart ausstrahlt. Nur allzu vertraut erscheinen uns die Hassprediger, die die Massen schon damals gegen die Neuerer der Kunst aufwiegelten. Das Neue als Ketzerei, als Untreue gegenüber Allah? Der Osten gegen den Westen? Mit dem Motto, das Pamuk seinem Roman voranstellt „Allah ist Herr über Ost und West" (Koran Sure Bakara 115) gibt er zugleich eine versöhnliche Antwort und bekräftigt auch mit diesem Buch seinen Brückenschlag zwischen den Kulturen.

Pamuks breit angelegte und ausmalende Erzählung ist nicht leicht zu lesen und wird als Originallektüre für den Unterricht allein des Umfanges und des begrenzten historischen Ausschnittes wegen weniger geeignet sein. In Auszügen aber oder als Hintergrund zum Verständnis der Zeit, zum Aufzeigen von Parallelen zur Gegenwart kann das Buch jedoch wertvolle Dienste leisten. ◀◀

Wegweiser zur Schule der Zukunft

Rainer E. Wicke

Höfer, Christoph / Madelung, Petra:
Lehren und Lernen für die Zukunft, Unterrichtsentwicklung in selbstständigen Schulen
in: Lohre, Wilfried u. a. (Hrsg.): Beiträge zu „Selbständige Schule", Projekt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW und der Bertelsmann Stiftung, Bildungsverlag EINS, Troisdorf 2006, 212 S., ISBN 978-3-427-33303-6, € 19,80

An den Deutschen Schulen im Ausland steht das Thema *Schulentwicklung* derzeit – aufgrund der weltweit durchgeführten Seminare – im Mittelpunkt der Diskussion. Den so genannten Start-up-Veranstaltungen folgen bereits die Peer-Reviews durch die „kritischen Freunde" und es ist davon auszugehen, dass auch das Ziel der Zertifizierung der Schulen binnen kurzer Zeit angestrebt werden kann. Flankierend zu all diesen Maßnahmen ist es von größter Wichtigkeit, dass man sich das eigentliche Ziel der Schulentwicklung in Erinnerung ruft, denn – dies geht aus dem Vorwort der vorliegenden Publikation hervor – „der Unterricht ist das Entscheidende, er ist das Kerngeschäft von Schule" und alle Maßnahmen der Schulentwicklung machen nur Sinn, wenn „im Zentrum der gesamten Anstrengungen die Weiterentwicklung des Unterrichts steht und nicht nur dessen Rahmenbedingungen verbessert werden." (S. 7) Daher wurde *Lehren und Lernen für die Zukunft* als eine Art Ratgeber konzipiert, der im Rahmen der schulischen Qualitätsarbeit für die Fort- und Weiterbildung genutzt werden kann. Die Autoren haben es sich zum Ziel gesetzt, einerseits die Diagnosefähigkeit von Lehrern und Schulleitungen zu fördern, Hilfen zur Differenzierung im Unterricht und zur individuellen Förderung zu geben und selbst gesteuertes Lernen zu fördern. Andererseits stehen die Maßnahmen zur Schüleraktivierung ebenso im Mittelpunkt der Betrachtung, wie das stets aktuelle Thema der Lehrerkooperation und der damit verbundenen Teamarbeit und die (pädagogische) Führung, die ein solches Qualitätsmanagement verlangt.

Wie aus dem Inhaltsverzeichnis hervorgeht, werden zunächst die Bildungsherausforderungen an die

moderne Schule und die damit verbundene Entwicklung guten Unterrichts charakterisiert. Aber im Kapitel *Unterrichtsentwicklung* befasst sich das Autorenteam bereits mit praktischen Vorstellungen eines Trainingskonzeptes, das in den folgenden Kapiteln *Die Unterrichtsentwicklung der Schule steuern* und *Das Fortbildungsprogramm zur Unterrichtsentwicklung im Projekt „Selbständige Schule"* ergänzt wird. Hinweise zur *Regionalen Unterstützung und Steuerung,* zur *Anschlussfähigkeit* und wie *Qualitätssicherung* konkret erfolgen kann, sind den darauf folgenden Kapiteln zu entnehmen.

Das Buch kann für das Selbststudium, aber auch für die Diskussion in Fach-, Klassen- und Jahrgangskonferenzen genutzt werden. Da die Umsetzung der Vorschläge in der schulischen Praxis stets im Vordergrund steht, verzichten die Autoren weitgehend auf theoretische Exkurse zu der Schulentwicklung – ein profundes Wissen wird vorausgesetzt – vielmehr konzentrieren sie sich darauf, den interessierten Lesern möglichst viele Tipps für die gemeinsame Förderung der Unterrichtsentwicklung zu geben. *Lehren und Lernen für die Zukunft* kann in dieser Hinsicht sowohl Lehrerinnen und Lehrern, schulischen Steuergruppen, Elternvertretern, aber auch Schulleitungen und weiteren Interessengruppen (Vorständen an den Deutschen Schulen) Hilfestellung leisten. Das Buch ist unbestritten auch eine gute Informationsquelle für Schulaufsichtsbeamte und Evaluationsberater.

Obwohl es für die Schulen in Nordrhein-Westfalen konzipiert wurde, lassen sich die Inhalte schnell und unkompliziert übertragen, so dass man die Hinweise auch an einer deutschen Auslandsschule aufgreifen und umsetzen kann. Zugegebenermaßen entfällt die *regionale Unterstützung und Steuerung* in der Auslandsschularbeit, aber selbst dieses Kapitel kann ggf. Tipps für die notwendige Netzwerkbildung der Deutschen Schulen im Ausland und die gegenseitige Unterstützung geben.

Wenden wir uns den einzelnen Kapiteln zu:

Die Ausführungen zu *Bildungsherausforderungen an die Schule und die Entwicklung guten Unterrichts* konzentrieren sich im Wesentlichen auf das Prinzip des lebenslangen Lernens, auf den Erwerb der so genannten Schlüsselqualifikationen, und die Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernens durch die Schüler, die derzeit in der methodisch-didaktischen Diskussion immer wieder gefordert werden. Es ist beruhigend, dass die Autoren hervorheben, dass es den guten Unterricht und die ideale Lehrmethode niemals geben wird, dass Dogmen vermieden werden müssen und der Methodenmix nach wie vor erstrebenswert ist, um allen Lernertypen gerecht zu werden.

Das Kapitel *Unterrichtsentwicklung – das Trainingskonzept* bestätigt eindeutig, dass sich Formen des Offenen Lernens wie Freiarbeit, Projektwochen, die Arbeit in Selbstlernzentren oder an Stationen, die aus dem modernen Unterricht nicht wegzudenken sind, nicht ad hoc zu irgend einem beliebigen Zeitpunkt einführen und erfolgreich anwenden lassen. Ein wichtiger Grund für das häufig feststellbare Scheitern dieser Bemühungen besteht darin, dass der selbständige Lerner zunächst über eine Fülle von Mikrokompetenzen verfügen muss, wenn er solche Makrokompetenzen, wie sie z. B. bei der Wochenplanarbeit vorausgesetzt werden, bewältigen soll (S. 46/47). Ein entsprechendes Know-how kann nur durch ein langfristig und frühzeitig ansetzendes Methoden – Training, das nach dem Prinzip der kleinen Schritte ausgerichtet und bereits in der Grundschule und der Sekundarstufe I Anwendung findet, erreicht und nicht aber einfach als vorhanden vorausgesetzt werden. Es wird zum Beispiel notwendig sein, Schüler durch die Arbeit in so *genannten Miniprojekten* behutsam an die Auseinandersetzung mit den gefürchteten Großprojekten heranzuführen.[1] Der Aspekt des *learning by doing* darf hier keineswegs vernachlässigt werden, um die Routinenbildung der Schüler zu erleichtern.

Die oft zitierte Forderung, dass die Fortbildung sich der Methoden bedienen muss, die sie in der Praxis umgesetzt wissen will, kann dieser Publikation ebenfalls entnommen werden, denn wenn Lehrkräfte zur Veränderung ihres Unterrichts motiviert werden sollen, müssen sie die Erfahrung machen, dass ihnen ein Fortbildungsangebot „etwas nützt", bzw. dass sie bei der Verwendung desselben in ihrer eigenen Praxis eine Verbesserung der Unterrichtsqualität erwarten können (S. 59). Es ist wohltuend, dass hier die Eigenerfahrung in der Schülerrolle, die für Neues sensibilisieren und motivieren soll, als besonders wichtig hervorgehoben wird, denn wer die schulische Praxis verändern will, muss praktische Ratschläge geben.

Natürlich erfordert die Unterrichtsentwicklung auch die Bildung von „professionellen Lerngemeinschaften", um gemeinsam wirksame Veränderungen herbeizuführen. Interessierte Leser werden bei der Lektüre (S. 62) schnell erkennen, dass hier das Prinzip der Didaktischen Werkstatt Bestätigung findet, wie es von Hans Hunfeld im hermeneutischen Fremdsprachenunterricht vertreten wird.[2] Gerade darin besteht ein weiterer Vorzug dieser Veröffentlichung: Mit Erleichterung stellt man fest, dass die Schul- und Unterrichtsentwicklung Dinge keineswegs radikal verändert und man als Betroffener sich nicht völlig neu orientieren muss – sie verschiebt lediglich die Parameter und vermittelt die Erkenntnis, dass man sich selbst – vielleicht ohne es konkret zu wissen – vieler Methoden und Techniken bereits bedient.

Positiv zu bewerten ist ebenfalls die Forderung, dass in diesen Fortbildungsteams die *Deprivatisierung der individuellen Unterrichtspraxis* notwendig ist (S. 62), wenn ein reflektierender Dialog untereinander erreicht werden soll. In Abkehr von den Erfah-

rungen der Lehrerausbildung und des Referendariats muss man gemeinsam den eigenen Unterricht konstruktiv, ohne Notendruck und Konkurrenzdenken analysieren, planen und innovativ gestalten. In diesen Werkstätten der professionellen Lerngemeinschaften geht es nicht um Kontrolle, sondern darum, Rückmeldungen auf eventuell vorhandene „blinde" Flecken zu erhalten.[3]

Dem Kapitel *Die Unterrichtsentwicklung der Schule steuern* kann die eindeutige Aussage entnommen werden, dass die Steigerung der Unterrichtsqualität nicht allein die Aufgabe von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern sein kann – vielmehr muss sich die Schule als ein ganzes System auf diesen Weg machen (S. 71). Die notwendige innerschulische Entwicklung ist auf das Ziel des *Ownership* ausgerichtet, das eine breite Stärkung der Lehrkräfte in ihrer Kompetenz voraussetzt, so dass diese den Prozess der Unterrichtsentwicklung zu „ihrer" Sache machen (S. 75). Bedenkt man, wie mühselig dieser Prozess in mancher Inlandsschule ist, so kann – aufgrund der positiven Erfahrungen bei den Schulentwicklungsmaßnahmen an den Deutschen Schulen im Ausland – durchaus behauptet werden, dass das Prinzip des Ownership dort nicht nur angestrebt, sondern sogar bereits gelebt wird. Dies belegen die zahlreichen positiven Initiativen in fachlicher, fächerübergreifender und öffentlichkeitswirksamer Hinsicht, die aufzeigen, wie intensiv sich die Lehrkräfte mit ihrer jeweiligen Schule und der unterrichtlichen Entwicklung identifizieren. Dort versteht man sich in der Regel als Lernende in einer lernenden Organisation (S. 76).

Den Steuergruppen an den einzelnen Schulen obliegt es – wenn diese Gremien als wesentliche Strukturelemente bei der Übernahme von mehr Eigenverantwortung für die Entwicklung der eigenen Schulen Beachtung finden sollen – über die eigentlichen Schulentwicklungsmaßnahmen hinaus, verstärkt auch die Fach-, fächerübergreifenden oder Jahrgangsteams bei der Unterrichtsentwicklung zu begleiten.[4] Daher bietet *Lehren und Lernen für die Zukunft* den Steuergruppen einen Fahrplan für die Arbeit im Bereich der Unterrichtsentwicklung (S. 82–95) an. Es zeichnet die Autoren aus, dass sie hier auf Widerstände und Probleme hinweisen, die einer solchen Entwicklung im Wege stehen können und sich bemühen, Lösungswege aufzuzeigen.

Das Kapitel fünf widmet sich ausführlich dem Fortbildungsprogramm zur Unterrichtsentwicklung im Projekt „Selbständige Schule" des Bundeslandes NRW, indem der systematische Aufbau eines langfristigen Trainingsbausteins für die Lehrerkollegien veranschaulicht wird. Die Autoren fordern von den Trainerinnen und Trainern, dass es sich bei diesen um keine „Trainerfunktionäre", sondern um praxiserfahrene Lehrerinnen und Lehrer handeln muss, wenn das Prinzip der Authentizität eingelöst werden soll (S. 107). Die Autoren vertreten die Ansicht, dass nur Lehrer, die das Konzept im eigenen Unterricht erproben, umsetzen und weiterentwickeln, glaubhaft Kollegen für Eigenversuche gewinnen können.

Auf das Kapitel sechs *Regionale Unterstützung* wird an dieser Stelle aus den vorher beschriebenen Gründen nicht eingegangen, da dieses nur ansatzweise auf die Situation im Ausland übertragbar ist.

Sieben und Acht widmen sich der *Anschlussfähigkeit* und der *Qualitätssicherung*. Hier spielen sowohl die Neuen Medien, die fachliche Fortbildung und die standortorientierte Unterrichtsentwicklung (Kapitel sieben), aber auch die schulinterne Evaluation, SEIS als Evaluationsinstrument, Lernstandserhebungen und die Schulinspektion eine große Rolle.

Zu Recht erwähnen die Autoren in ihren Schlussbemerkungen, dass es gerade im Bereich der Unterrichtsentwicklung „tausend kleinere Probleme und Fallen gibt, in die man tappen und dass man auf Widerstände stoßen kann, die Erfolgserlebnisse verzögern." (S. 151) Dies ist auf die zu lange gepflegte Kultur der Unverbindlichkeit zurückzuführen, die nicht nur in der Schule mit der *Freiheit des Lehrers* begründet wurde – vielmehr muss nach Meinung der Verfasser auch die Lehrerausbildung an den Universitäten und in den Studienseminaren neue Wege beschreiten, um die zeitgemäße Lehrerausbildung zu gewährleisten (S. 153).

Fazit: *Lehren und Lernen für die Zukunft* enthält eine Vielzahl an wertvollen Hinweisen, die im Rahmen von Schulentwicklungsmaßnahmen und besonders über diese hinaus sinnvoll genutzt werden kann. Das Buch bietet eine breite Palette an Möglichkeiten für das Training von Lehrerkollegien, wie die Unterrichtsentwicklung im Team gefördert werden kann. Dabei zeigt es Wege auf, die per se nicht ausschließlich in dieser Form beschritten werden müssen; aber darin liegt eine weitere Stärke dieser Publikation: Sie regt automatisch zur Konzeptbildung an und unterstützt diese Prozesse durch eine systematische Begleitung. Die Anschaffung kann sehr empfohlen werden. ◀◀

1 Wicke, Rainer-E.: Miniprojekte, in: Vom Text zum Projekt, Cornelsen, Berlin, 1997, S. 111.
2 Debiasi, Verena / Gasser, Dorothea: Die Didaktische Werkstatt als hermeneutische Praxis, in: Der deutsche Lehrer im Ausland, Münster, Mai 2004, S. 98–103.
3 Vgl.: Wicke, Rainer-E.: Lehrerfortbildung im Dialog mit der Schulentwicklung, in: Deutsche Lehrer im Ausland, Münster, Mai 2006, Schwerpunkt Pädagogisches Qualitätsmanagement, S. 115.
4 Vgl.: Wicke, Rainer-E.: a. a. O., S. 114.

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)

Hierarchie in den Ministerien mit Dienstbeschreibung

Amtsgehilfe	weiß alles
Sekretär	weiß alles besser
Obersekretär	will alles besser wissen
Hauptsekretär	weiß, wie man den Computer ein- und ausschaltet
Inspektor	kann mit dem Computer Schriftstücke verfassen
Oberinspektor	kann den abgestürzten Computer wieder in Betrieb nehmen
Amtmann	weiß, wer Computerspezialist ist, und kann Ortsgespräche führen
Amtsrat	kann Ferngespräche führen
Oberamtsrat	weiß, wo alles steht
Regierungsrat	glaubt, alles zu wissen
Oberregierungsrat	ist der, der es eigentlich wissen müsste
Regierungsdirektor	unterschreibt nur, was er lesen kann
Ministerialrat	denkt, dass alles richtig ist, was er unterschreibt
Leitender Ministerialrat	weiß nicht alles, was er unterschreibt
Ministerialdirigent	fragt, wo er unterschreiben kann
Staatssekretär	trägt die Aktentasche des Ministers und unterschreibt mit Lila*
Minister	glaubt, dass in der Aktentasche alles ist, was er wissen müsste

* für Amtsmitarbeiter: *lila* für „*li*egen *la*ssen“

Ob Mann, ob Frau: Der Vorstand sucht eine adäquate, aber modernere Bezeichnung für den alten OBMANN, der, wie Sie wissen, nicht die oben aufgeführten Qualifikationen vorweisen muss, sondern lediglich die Verbindung zwischen dem Vorstand in der Heimat und den anderen Verbandsmitgliedern an seiner Auslandsschule herstellen soll und z. B. die Hefte bei deren Eintreffen gerecht verteilt. Nebenbei könnte er in seinem Kollegium bei Nichtmitgliedern unermüdlich für den Verband werben, indem er dessen Vorzüge rhetorisch einwandfrei herausstellt. Er sollte natürlich auch noch …, aber jetzt glaube ich, ist es doch an der Zeit, eine umfassende Dienstbeschreibung für den OBMANN auszuarbeiten. In der Zwischenzeit, also bis zu unserem Treffen in Stralsund, überlegen **Sie** sich eine neue Bezeichnung und teilen sie mir einfach per Mail mit: st.schneider@vdlia.de.

jetzt kostenlos abonnieren!

Klett Newsletter

Regelmäßige und kostenlose Informationen per E-Mail zu aktuellen Themen und Neuerscheinungen!

- Deutsch als Fremdsprache
- Deutsch
- Englisch
- Französisch
- Spanisch
- Mathematik
- Geographie
- Geschichte/ Politik
- Musik

Exklusiv erhalten unsere Abonnenten in jeder Ausgabe kostenlos Zugriff auf ansonsten kostenpflichtige Downloads!

Abonnieren Sie noch heute Ihren Fach-Newsletter unter:

www.klett.de/newsletter

Klett Kundenservice, Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart, Deutschland
Tel.: + 49 711 66 72-13 33, Fax + 49 711 66 72-20 80
contact@klett.de

Klett

Nr. 3 | 54. Jahrgang · September 2007

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt:
28. Hauptversammlung des VDLiA in Stralsund

Festvortrag von Ilija Trojanow

Im Ausland für Deutschland Schule machen

Deutsche Lehrer im Ausland

54. Jahrgang – September 2007

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung und Büchertisch:
Stephan SCHNEIDER
Valdenairering 102
D–54329 Konz
Tel. (0 65 01) 1 22 25
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 × 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 erbeten an die Schriftleitung.

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:
Freunde unter sich bei der 28. Hauptversammlung des VDLiA
(Foto: Robert Heuer)

ISSN 0724–5343

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. (0 62 53) 8 51 46, Fax 00 49 - 62 53 - 8 72 45
wecht@vdlia.de

Hannelore BREYER-RHEINBERGER
Geschäftsführerin und Stellvertretende Vorsitzende
Am Schulwald 31, D–22844 Norderstedt
Tel. (040) 52 20 88 30, Fax 00 49 - 40 - 52 20 88 32
rheinberger@vdlia.de

Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister
Parkstraße 49, D–26605 Aurich
Tel. (0 49 41) 93 88 55
tiffert@vdlia.de

Lothar RHEINBERGER
Referent 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 Auslandsschulen
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

Johannes GEISLER, Referent des Vorstandes
Emser Str. 282 a, D–56076 Koblenz
Tel. (02 61) 1 33 43 61, Fax 00 49 - 261–1 33 43 62
geisler@vdlia.de

Joachim SCHNEIDER, Pressereferent
Deutsche Botschaftsschule Teheran über das AA, 11020 Berlin
Tel. 0098 - 21 - 22 26 33 57
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,–**

Das Konto des VDLiA lautet:
Stadtsparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50).

INHALT 3/2007

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 226

VERBAND

Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein / Hamburg in Rendsburg ▪ *Karl Beyer* 228
Persönliche Nachrichten / in memoriam 229
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 231

AUSLANDSSCHULWESEN

„Im Ausland für Deutschland Schule machen" – Zur Situation und Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens ▪ *Johannes Geisler* 232

28. HAUPTVERSAMMLUNG

Begrüßung durch den Vorsitzenden des VDLiA ▪ *Karlheinz Wecht* 242
Grußwort der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft ▪ *Wolfgang Gotterbarm* 246
Szenen aus der Savanne der Jugend – Festvortrag ▪ *Ilija Trojanow* 248

Vorträge:
Schule, Kosmopolitismus und Menschlichkeit ▪ *Aleya Khattab* 251
Lernen in aller Welt – Deutsche Auslandsschulen. Ein Projekt der Deutschen Welle ▪ *Gero Schließ* 257
Programmübersicht der Vortragsreihe im Löwenschen Saal 259

Mitgliederversammlung:
Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden ▪ *Karlheinz Wecht* 262
Ehrungen 268
Bericht des Schatzmeisters ▪ *Wolfgang Tiffert* 270
Bericht der Kassenprüfer ▪ *Ingrid Bosert / Harald Krause-Leipoldt* 273
Behandlung und Verabschiedung der Anträge 274
Wahl des neuen Vorstandes für die Jahre 2007 bis 2009 278
Pressespiegel 282
Teilnehmer/innen der 28. Hauptversammlung 283
Eindrücke
– Evaluation der 28. HV – aus der Sicht einer Bundesprogrammlehrkräftin ▪ *Heike Lawin* 286
– Bildung schafft Freunde ▪ *Ulrich Mattern* 287

AMERIKA

Lehrerfortbildung und Schüler-Workshops „on tour" mit deutschen HipHop-Stars! ▪ *Gert Wilhelm* 290

UNTERRICHT

Martinstag in einer Bessarabischen Nacht – Ein Projekt im Kleinen für die Kleinen ▪ *Martin Fluch* 294

AUS DER PRAXIS – FÜR DIE PRAXIS

Lehrerfortbildung mit Malern und Komponisten ▪ *Rainer E. Wicke* 299

VERSCHIEDENES

Die sogenannten „Java-Frauen" in Kobe von 1941 bis 1947 ▪ *Jürgen Lehmann* 308

FEUILLETON

Wem gehört der Mist? ▪ *Hans-Martin Dederding* 313

REZENSIONEN

Horst Köhler ist nicht risikoscheu ▪ *Dieter Allgaier* 314
Moderne Völkerwanderung ▪ *Arnold Apweiler* 315
Chronologie des alltäglichen Entsetzens ▪ *Günther Fecht* 316
Warum Dschihad notwendig ist ▪ *Hartmut Gaigl* 317
Erfolgreich unterrichten ▪ *Inge Meister* 318
Keine Angst vorm Altwerden! ▪ *Manfred Sauer* 319
Eine „schöne" Geschichte ▪ *Eckehart Knop* 320
Ukraine – ferne fremde Heimat ▪ *Manfred Vollmer* 321
Das Weiße-Stimmzettel-Verbrechen ▪ *Heinz Weischer* 322
Schmutziger als bei uns in Prag ▪ *Heinz Weischer* 323
Vom Lob oder Missbrauch der Disziplin – die Diskussion um Bernhard Buebs Streitschrift ▪ *Rainer E. Wicke* 324
Das Scheitern ist die Ausnahme ▪ *Rainer E. Wicke* 327
Die Kunst des Mobbing ▪ *Rainer E. Wicke* 329

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

gegen Ende der 28. Hauptversammlung unseres Verbandes in Stralsund sagte mir ein Teilnehmer: „Diese begeisternden Vorträge ehemaliger Schüler deutscher Auslandsschulen, diese Dankbarkeit für eine gute Schulausbildung und die eindrückliche Bitte, auch weiterhin diese Schulen zu fördern, hätten unsere Politiker miterleben sollen."

Ilija Trojanow schilderte mit der Gabe eines begnadeten Schriftstellers seine Erinnerungen an die deutsche Schule Nairobi, Frau Prof. Dr. Khattab beleuchtete das Erziehungskonzept der deutschen Schulen in und bezog eindeutig Stellung für diese Form der Bildung in ihrem Land. Drei ehemalige Schüler der deutschen Alexander-von-Humboldt-Schule in San José de Costa Rica, heute Studenten an Universitäten in Deutschland, hielten glühende Plädoyers für unsere Auslandsschulen und versprachen, selbstverständlich ihre eigenen Kinder ebenfalls wieder auf eine deutsche Schule zu schicken.

Binnur Cömert, zurzeit Medizinstudentin in Deutschland, hat in Istanbul an ihrer Schule Deutsch als Fremdsprache gelernt und bewertete rückblickend ihre Schulzeit als für sie äußerst wertvoll und richtungsweisend.

Diese und viele weitere Höhepunkte ließen die Hauptversammlung zu einem großartigen Erlebnis werden. Der überaus attraktive Tagungsort und das schöne Wetter haben ebenfalls dazu beigetragen, dass jeder Teilnehmer mit einer Fülle angenehmer Erlebnisse und neuer Informationen zurückreisen konnte.

Unser Schriftleiter, Stephan Schneider, hat für dieses Heft viele der Eindrücke und Informationen verarbeitet. Darüber hinaus finden Sie auch auf unserer Internetseite eine Bildergalerie, die Ihnen eine wenig die Stimmung in Stralsund widerspiegelt.

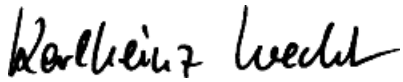
Mit Freude haben wir auch vernommen, was der Leiter der Schulabteilung des Auswärtigen Amtes, Herr VLR I Peter Dettmar, zu berichten hatte. Der Etat für das Auslandsschulwesen soll kräftig steigen und wird den in den letzten Jahren arg gebeutelten Auslandsschulen helfen. Die Mitgliederversammlung erinnerte daran, dass in hohem Maße auch die Lehrkräfte die mageren Jahre mitgetragen haben. Qualifiziertes Lehrpersonal wird in Zukunft auf dem deutschen Arbeitsmarkt nicht mehr ohne finanzielle Anreize zu haben sein.

Der Leiter der Zentralstelle, Herr Abt.präsident Joachim Lauer, und der Vorsitzende des BLASchA, Herr MinR Dr. Reinhard Köhler, informierten über aktuelle Entwicklungen im Auslandsschulwesen und stellten sich außerdem in einer Podiumsdiskussion den Fragen der Teilnehmer.

Die Mitgliederversammlung wählte satzungskonform einen neuen Vorstand, der aus dem wiedergewählten Vorsitzenden, dem ebenfalls wiedergewählten Schatzmeister und einer neuen Geschäftsführerin besteht. Ich freue mich sehr, dass Hanne Breyer-Rheinberger sich zur Wahl stellte und einstimmig von der Mitgliederversammlung gewählt wurde. Frau Breyer-Rheinberger betreute mit ihrem Mann viele Jahre das Rechtsreferat und in dieser Funktion viele Mitglieder.

Auf Wunsch vieler Teilnehmer der 28. Hauptversammlung in Stralsund möchte ich jetzt schon darauf hinweisen, dass die kommende Hauptversammlung in zwei Jahren, und dann wieder in der ersten Augustwoche, genauer vom 5.–8. August 2009, stattfinden wird. Über den Tagungsort kann ich zurzeit allerdings noch nichts sagen. Berücksichtigen Sie aber schon einmal diesen Termin für Ihre langfristigen Planungen!

Herzlichst
Ihr



An alle alten und neuen Mitglieder

Der Rechenschaftsbericht des Schatzmeisters zeigte es in Stralsund auf der 28. HV wieder in „schöner" Regelmäßigkeit: Den Verband kostet es unnötige Ausgaben, wenn Sie Ihre Änderungen bei Ihrer Bankverbindung nicht rechtzeitig vor dem Jahreswechsel anzeigen.

Retouren (eingezogene Mitgliedsbeiträge werden von den Banken und Sparkassen bei falschen Daten zurückgerufen – gegen eine nicht unbeträchtliche Gebühr, versteht sich!) bedeuteten nicht nur zusätzliche Arbeit für den Schatzmeister, sondern kosten uns jährlich die Mitgliedsbeiträge in zweistelliger Höhe. Das können wir vermeiden!

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de), gerade jetzt vor dem Jahreswechsel neben Ihrer neuen E-Mail-Adresse und Ihrer Postanschrift unbedingt auch **Veränderungen Ihrer Bankverbindung** mit! Es ist nämlich auch Ihr Geld, das dadurch nicht sinnlos verschwendet wird.

Vielen Dank!

Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein / Hamburg in Rendsburg

Karl Beyer

Conventgarden zu Rendsburg, 21. April 2007, 15 Uhr, etwa zwanzig Herren und Damen begrüßen sich, setzen sich zu Kaffee und Kuchen nieder und beginnen eine zwanglose private Unterhaltung. Gelegentlich gleitet auf dem Kanal vor dem Fenster lautlos ein großes Schiff vorüber. Dann stockt die Unterhaltung für einen Moment, die Gedanken gehen in die Ferne, nach Kairo, Washington, Kapstadt, London oder Bogota, Orte, wo die Versammelten viele Jahre, vielfach die besten ihres Lebens, verbracht haben. Wir sind beim Frühjahrstreffen der Hamburger und schleswig-holsteinischen Auslandslehrer.

Man war nicht zusammen gekommen, um nostalgisch die Vergangenheit aufleben zu lassen, man wollte hören, welche Entwicklungen es im deutschen Auslandsschulwesen gibt und welche Probleme den Kollegen „draußen" gerade zu schaffen machen. Werden die Rückkehrer z. B. gut betreut und versucht die Kultusbürokratie ihre Erfahrungen auszuwerten? Leider nein, keine Verbesserung feststellbar. Werden junge, tatkräftige, unternehmungslustige, neugierige Lehrkräfte auf die interessanten Perspektiven des Dienstes im Ausland aufmerksam gemacht und dafür angeworben? Niemand in den Schulverwaltungen von HH oder SH scheint sich für solche Aufgaben zuständig zu fühlen.

Unbestritten ist, die Deutschen Schulen stehen in vielen Ländern bis heute in hohem Ansehen und helfen mit, den Imageschaden zu begrenzen, den das deutsche Schulwesen durch die Pisa-Untersuchungen erlitten hat. Ist da die Forderung zu kühn, das innerdeutsche Bildungswesen möge den Versuch machen, von den Auslandsschulen und ihren Methoden zu lernen?

Aber vielleicht wird sich alles bald verbessern: wenn nämlich die für die deutsche auswärtige Politik Zuständigen im Sommer zur Hauptversammlung des VdLiA in Stralsund erscheinen, sich dort ihr Motto **Bildung schafft Freunde** zu Herzen nehmen und dabei erkennen, dass es keinen kostengünstigeren Weg gibt, für Frei-

heit, Demokratie und Völkerverständigung zu kämpfen als durch Förderung der deutschen Auslandsschulen. Nur eine naive Träumerei?

Dass selbst ausgefallene Wünsche in Erfüllung gehen können, wenn man geschickt im Umgang mit Menschen und beharrlich ist, zeigte Herr Burghardt in seinem Abschlussvortrag: **50 Jahre Erfahrung mit Japan**. Als junger Student war er 1957 nach Tokio gekommen, hatte sich für die japanische Lebens- und Denkart begeistert und sogleich mit dem Studium von Sprache und Schrift begonnen. Schnell lernte er Menschen kennen und schätzen, Mitstudenten, Professoren und deren Bekannte, die lebhaftes Interesse für europäische Kultur zeigten. Durch diesen Gedankenaustausch bildeten sich Freundschaften mit Familien, die durch regelmäßige gegenseitige Besuche über Generationen lebendig blieben bis zum heutigen Tage. Fazit: die verbreitete Ansicht, Japaner seien misstrauisch und abweisend gegenüber Fremden, ist ein Vorurteil.

Eindrucksvolle Fotos vom Fujisan, von rauchenden Vulkanen, von Tempeln und kunstvollen Gartenanlagen, die zum Meditieren einladen, vom Kabuki-Theater und korrekt aufgereihten Schulklassen, von Schnellbahnen und Reisfeldern stellten uns vor Augen, dass Japan ein Land ehrwürdiger Traditionen ist, aber auch offen für moderne Denkweisen und Problemlösungen.

Ironie des Schicksals: Das BVA hat Herrn Burghardts Wunsch, an einer deutschen Schule in Japan zu arbeiten, trotz seiner hervorragenden Qualifikation nie erfüllt, sondern ihn nach Indonesien und in die Türkei entsandt. Bei den dankbaren Zuhörern und Zuschauern bleibt die Hoffnung, diese beiden Länder ein anderes Mal ebenso mitreißend vorgestellt zu bekommen.

Zunächst aber steht Kenia auf dem Programm, beim nächsten Treffen, am 29. September in Eckernförde. ◀◀

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Wir trauern um unsere verstorbenen Mitglieder der letzten zwei Jahre

Dr. Karl Alban

Helga Griesing (* 10.01.1943)

Friedhelm Hohne (* 08.04.1955)

Friedbert Kress

Mario Panella (* 25.03.1942)

Dieter Stuhlinger (* 10.06.1949)

Wilfried Wehmeier (* 15.04.1933)

Harry Werner (* 28.02.1921)

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland wird ihnen ein ehrendes Gedenken bewahren.

Der Vorstand

Neue Mitglieder (Inland)

Kai-Uwe Arnold ▪ Ludwig-Schwab-Str. 52, 55126 Mainz
Dorothea Arnold ▪ Ludwig-Schwab-Str. 52, 55126 Mainz
Dr. Hannelore Besser ▪ Zur Mooskuhle 31, 18059 Rostock
Markus Brenner ▪ Maximilian-Kolbe-Str. 8, 88471 Laupheim
Martin Brenner-Burkhard ▪ Winzerweg 1, 88250 Weingarten
Marcus Bürger ▪ Eichhornstr. 27, 78464 Konstanz

Neue Mitglieder (Ausland)

Dr. Bettina Berendonck ▪ DEO Kairo
Winfried Berndt ▪ Usbekistan
Andreas Geiseler ▪ DS Caracas
Anna Hildebrandt ▪ DS Moskau OLK
Antje Jakobi ▪ Istanbul Lisese
Juliane Köhler ▪ DS Tokio
Mirjam Lucas ▪ Hanoi Vietnam
Michael Oberhaus ▪ Jubarkas Litauen
Christine Rabe ▪ Anadolu Lisesi Ankara
Michael Rauch ▪ DS Mailand
Ilona Rimpf ▪ DS Nairobi
Sandra Lucia Schönenborn ▪ DS Guadalajara
Anke Schreiber ▪ Bornova Türkei
Heiko Sehrig ▪ DS Nairobi
Katja Söchting-Douglas ▪ DS Bogota
Matthias Stenzel ▪ DS Hermannsburg
Jörg Tannen ▪ DS Caracas
Claudia von Usslar ▪ DS Puebla
Brigitte Waldermann ▪ DS Beirut
Dr. Reinhard Zühlke ▪ Almaty

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Gerhard Avemarie ▪ DS Kuala Lumpur
Jürgen Blaer ▪ DS Bogota
Katrin Böttcher ▪ DS Cali
Silke Cimander ▪ DS Cuenca Ecuador
Dr. Claus Frank ▪ DS Istanbul
Christiane Freytag ▪ DS Guadalajara
Sigrid Gmeiner ▪ DS Addis Abeba
Michael Gschnaidner ▪ Bangkok
Andrea Hirsch ▪ DS Istanbul
Caspar Hoppe ▪ Schule 24, Simferopol Ukraine
Ekaterini Koukoulidou ▪ DS Athen
Christian Larisika ▪ DS Buenos Aires
Borchard Meyer-Renschhausen ▪ Santiago de Chile
Gerald Miebs ▪ DS Abu Dhabi
Gisela Neumann ▪ DS Mexiko
Anke Oettinger ▪ Mexiko Nord
Helmut Raffel ▪ DS La Paz
Karl-Heinz Reßmeyer ▪ Ankara
Jaswant-Kaur Sahota ▪ DS New Dehli
Frank Sauer ▪ IDS Singapur
Ingrid Schlumberger ▪ Varna Bulgarien
Mario Schönfeld ▪ Astana Kasachstan
Björn Schröder ▪ DS Quito
Hanne Trageser ▪ DIS Sydney
Marlene Vennemeier ▪ DS Warschau
Stephan Zaulig ▪ DS Mexiko Nord
Carola Zühlke ▪ Almaty

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Richard Böhm (DS Athen) ▪ Mittlerer Weg 3, 86157 Augsburg
Sigrid Bonkowski (DS Peking) ▪ Hinter Hoben 173, 53129 Bonn
Caroline Bürkle (DS Cali) ▪ Gruenwiesenweg 7, 74325 Schwäbisch Hall
Peter Caesar (KFOR Kosovo) ▪ Eimersweg 34, 46147 Oberhausen
Rainer Fries (DS Las Palmas de G. Canaria) ▪ Königsbergerstr. 8, 91058 Erlangen
Ingrid Ginsel-Amiri (DS Bogotá) ▪ Niederstrich 10, 27632 Cappel
Torsten Herzog (GSIS Hong Kong) ▪ Feuerbachstr. 6, 68163 Mannheim
Gerhard Kakuschky (LBI Buenos Aires) ▪ Ringstr. 19b, 83355 Grabenstätt
Ulla Kost (DS Athen) ▪ Wilhelmstr. 5, 56291 Pfalzfeld
Birgit Lahser (DS Arequipa) ▪ Schönhauser Str. 13A, 12169 Berlin
Jan Martinen (DS Bogota) ▪ Bergstr. 12, 24860 Böklund
Bernd Martiny (DS Madrid) ▪ Magnolienweg 18, 53757 St. Augustin
Ronald Müller (DS Mailand) ▪ Finkensteinallee 149 b, 12205 Berlin
Michael Plath (DS Prag) ▪ Wildermuth-Ring 67, 22415 Hamburg

Matthias Pröhl (DS Stockholm) ▪ Bismarckstr. 52/1, 72127 Kusterchingen
Dr. Werner Richter (DS Guayaquil) ▪ Danziger Str. 7, 66497 Contwig
Dr. Helgard Schiebert (Kaliningrad) ▪ Dieselstr. 2, 8058 Zwickau
Maria Strahler (DS Sao Paulo) ▪ Glitzastr. 13 b, 22117 Hamburg
Hans Tippner (ES Varese) ▪ Herxheimerstr. 21, 67251 Freinsheim

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Allgaier, Dr. Dieter ▪ Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Apweiler, Dr. Arnold ▪ Ägidiusstr. 18, 52531 Ubach-Palenberg
Beyer, Karl ▪ Sandhöhe 70, 25336 Klein Nordende
Dederding, Dr. Hans Martin ▪ Uspenskaja 60/2, 65045 Odessa/Ukraine
Fecht, Günther ▪ Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern
Fluch, Martin ▪ Johan-Sebastian-Bach-Str. 18, 69214 Eppelheim
Gaigl, Hartmut ▪ Hindenburgstr. 90, 71229 Leonberg
Geisler ▪ Johannes, Emser Str. 282 a, 56076 Koblenz
Gotterbarm ▪ Wolfgang, Friedrich-Ebert-Ring 163, 69469 Weinheim
Haataja, Dr. Kim ▪ Pyhäjärvenkatu 5 A, FIN–33200 Tampere
Heuer, Robert ▪ Eiermarkt 3, 38100 Braunschweig
Khattab, Prof. Dr. Aleya ▪ University of Kairo, EL-Hadara Street 61A, Nerko Buildings, Maadi, ET–11111 Kairo
Knop, Eckehart ▪ Mohnstr. 7, 49716 Meppen
Lawin, Heike ▪ Gimnasia N° 6, Ul. Vavilova 92, 660059 Krasnojarsk, Russische Föderation
Lehmann, Jürgen ▪ Karl-Heinschild-Weg 3, A–8630 Mariazell
Mattern, Ulrich ▪ Brandheide 16, 31234 Edemissen
Meister, Inge ▪ c/o Stefan Mangos, c/o Botschaft Pretoria über das AA, 11020 Berlin
Sauer, Dr. Manfred ▪ Kippelweg 49, 87700 Memmingen
Schließ, Dr. Gero ▪ DW, Kurt-Schumacher-Str. 3, 53113 Bonn
Trojanow, Ilija ▪ c/o Urban, Mimosenweg 66, 70374 Stuttgart
Vollmer, Manfred ▪ Georg-Speyer-Str. 53, 60487 Frankfurt
Weischer, Heinz ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Wicke, Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal
Wilhelm, Gert ▪ Saint Louis Office at the University of Missouri, St. Louis Center for International Studies, One University Blvd, Saint Louis, MO 63121

Die Bilder mit Bildunterschriften stammen – wenn nicht anders belegt – in der Regel von den Autoren der jeweiligen Textbeiträge. Alle Fotos von der 28. Hauptversammlung in Stralsund, die illustrierte Doppelseite (S. 280/281) und das Titelbild stammen von Robert Heuer. (Sie finden Ihre persönlichen Bilder auf unserer Homepage, von wo Sie sie abrufen können.)

„Im Ausland für Deutschland Schule machen“

oder: Zur Situation und Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens als eines der wichtigsten Instrumente der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik

Johannes Geisler

Zusammenfassung der Anhörung vor dem Unterausschuss Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik am 06.11.2006 im Paul-Löbe-Haus in Berlin

Wichtige Themen, kompetente Personen

Eine seltsame Ruhe scheint sich lange Jahre nach der letzten Entschließung des Bundestages im Jahre 1990 über das deutsche Auslandsschulwesen, über diese dritte Säule der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik, ausgebreitet zu haben, da sich erst gegen Ende des letzten Jahres der zuständige Unterausschuss des Parlamentes unter dem barocken Titel „Zur Situation …“ zu einer Anhörung entschloss. Wer diese Themenbeschreibung nicht mag, möge sich mit dem treffenden, vieldeutigen Motto trösten, das der Schulleiter der deutschen Schule in Shanghai der Veranstaltung gab.

In umfangreichen schriftlichen Stellungnahmen und während der Anhörung legten Vertreter relevanter Gruppen und Institutionen aus Politik, Kultur und Wirtschaft in konzentrierter Form ihre Gedanken zu Sinn, Zweck, Problemen und Entwicklungsmöglichkeiten des Auslandschulwesens dar und beantworteten die Nachfragen der Abgeordneten.

Unter dem Vorsitz von Dr. Gauweiler nahmen die Abgeordneten Prof. Monika Grütters (CDU/CSU), Angelika Krüger-Leißner (SPD), Dr. Uschi Eid (Die Grünen), Harald Leibrecht (FDP), Willy Wimmer (CDU), Lothar Mark (SPD) an der Sitzung teil. Bei den Sachverständigen wurden die Institutionen von der Stellv. Generalsekretärin der Kultusministerkonferenz Dr. Angelika Hüfner und dem Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen Herrn Joachim Lauer vertreten. Karlheinz Wecht, der Vorsitzende des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland, und Wolfgang Gotterbarm als Vorsitzender der AG Auslandsschulen beim GEW-Hauptvorstand vertraten die Lehrerverbände. Als Wissenschaftlicher Beirat „DaF“ war Prof. Dr. Bausch anwesend. Jorge Pulido nahm in seiner Eigenschaft als Vorsitzender des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen teil. Die Deutsche Schule Shanghai schickte wegen ihrer beispielhaften Bedeutung im modernen neuen Deutschen Auslandschulwesen neben dem Leiter Dr. Jürgen Schumann auch den Vorsitzenden des Schulvereins Detlef Ernst. Die Wirtschaft wurde von Michael Pfeiffer vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag und Lutwin Strauch vom Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen e. V. repräsentiert.

Die Anhörung brachte eine komprimierte, hochkarätige Darlegung über den Wandel, den Sinn und Zweck des heutigen Auslandsschulwesens, was sich in Kürze so darstellte:

Der Wert dieser Bildungsinstitution lässt sich auf drei Kriterien festlegen: a) Pflege der deutschen Kultur, b) Unterstützung der deutschen Wirtschaft, c) Erziehung zur Friedenspolitik.

Dazu bedarf sie eines hohen Qualitätsmaßstabes, der auch dem Image der deutschen Industrie in der schulischen Ausbildung, in der Qualität der Lehrer und der unterrichtlichen Ausstattung und Ausgestaltung entsprechen soll.

Hieraus leiten sich die Erwartungen der Industrie an das Auslandsschulwesen ab, nämlich: Attraktivität der Schulen durch allgemein gute Leistungen, ein positiver Beitrag zur kulturellen Verständigung und schließlich eine gewisse Planungssicherheit zum Aufbau eines anerkannten Status innerhalb des ausländischen Bildungssystems und einer nachhaltigen Wirkung durch einen erworbenen hohen Standard der Ausbildung.

Die Industrie ihrerseits unterstützt diese Forderungen durch Sponsoring der Schulen, ehrenamtliche Mitarbeit in Schulvereinen etc., end-

lich auch durch Kauf von Gelände, durch Auf- und Ausbaumaßnahmen etc.

Veränderte Grundlagen

Wie Herr Lauer in seiner Stellungnahme dargelegt hatte, hat das Auslandsschulwesen im Laufe der Globalisierung seine ursprüngliche Funktion als genuines Instrument zur Beschulung der Nachkommen der dauerhaft ausgewanderten Deutschen verloren, vielmehr haben sich diese traditionell selbstverständlichen Bande gelöst, man muss es nun eher als eine Erwartung der deutschen Wirtschaft verstehen, die neben dem lang- oder kurzfristigeren Unterricht für Kinder deutscher Industrieller im Ausland die Verbreitung deutscher Kultur erwarten könne.

Auf dieser Grundlage ist eine größere Mobilität im gesamten Auslandsschulwesen nötig. Die deutsche Industrie benötigt auch aufgrund immer größer werdender internationaler wirtschaftlicher Konkurrenz ein umfassendes Netzwerk qualifizierter deutscher Auslandsschulen mit deutlich bilingualer bzw. internationaler Ausrichtung. Im Rahmen der Globalisierung ist man zudem in einen Wettbewerb mit anderen von Ausländern betriebenen so genannten „deutschen“ Auslandsschulen geraten, so dass unausweichlich ein hoher Qualitätsstandard der von Deutschland geförderten Schulen erreicht oder gehalten werden muss, auch wenn diese im Ausland meist als die besten gölten.

Aus diesem Paradigmenwechsel und den geänderten Anforderungen erwächst, wie die gesamte Veranstaltung zeigte, eine Palette von neuen Aufgaben. Eine hohe bis höchste Qualität in allen schulischen und bildungspolitischen Bereichen ist der Leitfaden, dem sich das moderne Auslandsschulwesen zu stellen hat.

Wege, die dahin führen, verlangen eine hohe Kompetenz der gesamten Lehrerschaft vor Ort, eine klare zielgerichtete Ausbildung nach anerkannten Bildungszielen mit guten qualitativen Abschlüssen, eine optimale Ausstattung der Schulen, eine Einbeziehung der Wirtschaft zur Steigerung der Effektivität und Flexibilität der Ausbildung, dazu eine intensive Vernetzung aller Bildungsinstitutionen zur Erzeugung von Synergien.

Entwicklungslinien

Traditionelle Schulen

Unter dem neuen Paradigmenwechsel in der Bedeutung des Auslandsschulwesens wurde davor gewarnt, die alten Errungenschaften über Bord zu werfen. Es ist nicht tragbar, die Bande zu den alten, traditionellen Schulen zugunsten der neuen zu vernachlässigen oder gar aufzulösen. „Die Kulturvermittlung, die deutsche Sprache, Qualität der Ausbildung, Nachhaltigkeit, Netzwerke, Zusammenarbeit, gelebte Multikulturalität, Völkerverständigung und Friedenssicherung, Außenpolitik und Außenwirtschaft und Zukunftssicherung im Rahmen der Globalisierung“, dies sind die Ziele des traditionellen Auslandsschulwesens und des neuen, gleichzeitig auch die Richtlinien des WDA, so deren Vorsitzender Pulido. Wichtig ist die Vermittlung der deutschen Kultur, weil sie Loyalität zu Deutschland erzeugt, dies schon seit Jahrzehnten, seit diese Partnerschaften aufgebaut wurden und besonders in Südamerika in guten wie in schlechten Zeiten gehalten haben, teils auch nur durch den Beistand lokaler Träger. Dazu gehört anderenteils aber auch, dass von den Trägern der Schulen, deren Vertreter häufiger wechseln als früher, zu erwarten ist, eine Tradition zu erhalten oder aufzubauen, warnte Lauer, d. h. man müsse zwischen kurzfristigem Eigeninteresse und dem Auslandsschuldienst als einem politischen Instrument unterscheiden und durch ein Netzwerk und eine rege Kommunikation Überzeugungsarbeit für Deutschland leisten. Sie bilden weiterhin, so Pulido, die einheimischen intellektuellen Eliten aus, die als Erwachsene eine große Unterstützung der deutschen Industrie, nämlich Mitarbeiter, Partner, Kunden sein werden, oder als Diplomaten, Botschafter, Politiker politisch wirken, so dass sich auch hier das investierte Geld bezahlt macht. Deswegen kann es nicht opportun sein, eine altbewährte Tradition der Auslandsschulen zu unterbrechen, da es langer Zeit bedarf, um eine Tradition aufzubauen, einen gewissen Status zu erlangen, außenpolitische Wirkung zu erzielen. Ein Zurückfahren oder gar der Verlust eines Standortes ist kaum rückgängig zu machen.

Die neu gegründeten Schulen

Erwartungen der Industrie

Auf der Suche nach einem anerkannten Status in der Welt befindet sich die Mehrzahl der neu gegründeten Schulen, die nach deutlichen Worten in der Anhörung im Zeitalter der Globalisierung als Hauptziel der deutschen Industrie zu dienen hätten. Ganz deutlich zeigte sich der Stellenwert der deutschen Auslandsschulen ähnlich wie oben auch im Sinne des DIHK in folgenden Punkten:

Die deutsche auswärtige Kulturpolitik hilft als Teil der Standortpolitik den Unternehmen, Märkte zu erschließen und ein positives Klima für wirtschaftliche Tätigkeiten zu erzeugen.

Die Schulversorgung der deutschen Kinder ist im Interesse der deutschen Einrichtungen (diplomatische, kulturelle, wirtschaftliche, kirchliche) und hilft der Reintegration der Kinder in Deutschland.

Große Chancen bietet auch die Ausbildung der einheimischen Kinder als den künftigen Meinungsführern und Multiplikatoren auf allen Gebieten.

Die Auslandsschulen verbessern das Verständnis und damit die Dialogfähigkeit mit anderen Kulturen, was sich besonders nach der Stellungnahme einer AHK bei Schülern aus dem arabischen Raum zeigte.

Eine qualifizierte Ausbildung einheimischer Kinder schafft eine Bildungsinfrastruktur, die für Investitionsentscheidungen deutscher Firmen bedeutsam ist, da auf diese Weise ein Reservoir an deutschsprechenden Mitarbeitern entsteht. Das sind des Weiteren auch notwendige Voraussetzungen für den Studienstandort Deutschland und seinen Arbeitsmarkt.

Demzufolge ist auch die Deutsche Internationale Abiturprüfung für die deutschen Entsandtkräfte und die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Auslandsschulen von großer Bedeutung.

Die Deutsche Schule Shanghai als Schule neuen Typs

Prägnant wurden diese Vorstellungen am Beispiel der Deutschen Schule Shanghai dargestellt. Man könnte sie eine Schule der Industrie, von der Industrie, durch die Industrie, für die Industrie nennen. Sie sei ein „Best-Practice-Beispiel“ von „Public-Private-Partnership“ so der Schulleiter (Dr. Schumann), er vertrete als beurlaubter Beamter den öffentlichen Dienst und der Vorsitzende seines Schulvereins die deutsche Wirtschaft, deren Repräsentant auch die Darlegungen über die Auslandsschule, „die weltweit am schnellsten wächst“, (Ernst), beginnen durfte.

Die Schule ist seit der Gründung vor elf Jahren durch die wirtschaftliche Entwicklung von 6 auf 800 Schüler „hochgeschnellt“, da sie für die deutsche Wirtschaft ein wichtiger Standortfaktor sei, denn „die deutsche Schule und die deutsche Wirtschaft gehören in Shanghai als Partner zusammen“, weil sie die Erwartungen der Mitarbeiter der deutschen Firmen im Ausland erfülle. Zudem gebe die Schule als DSD-Prüfungszentrum für drei ausgesuchte chinesische Mittelschulen in Shanghai, Nanjing und Wuhan mit dem Qualitätsmerkmal Sprachdiplom wichtige bildungspolitische Impulse in das Land China hinein (Ernst). Diese bikulturelle Begegnungsschule, eine so genannte deutschsprachige Expertenschule, könnte noch besser – wie deutsche Auslandsschulen überhaupt – als kultureller Bildungsträger funktionieren, wenn sie ein Ressourcenzentrum für den Deutschunterricht werde, indem man neben dem Deutschen Sprachdiplom auch die Lehrerfortbildung und eventuell auch begleitend die chinesischer Deutschlehrerausbildung übernehmen könne, möglicherweise auch einen Vorbereitungs- oder Nachbereitungslehrgang für PAD-Stipendiaten anbiete, so der Schulleiter, Voraussetzung sei jedoch ein Gesamtkonzept der deutschen Kulturpolitik, das die Mittler Goethe-Institut, DAAD, PAD und die Auslandsschulen koordiniere.

Im pädagogischen Bereich benötige man, so Schumacher, eine flexible Anpassung an die jeweiligen schulischen Verhältnisse des Gastlandes. In Shanghai sei es durch zusätzliche, gezielte bildungspolitische und erzieherische Maßnahmen gelungen, umsetzbare, vernünftige Schulziele mit Hilfe einer zielorientierten Unterstützung durch Bund und Länder zu entwickeln. Dazu zähle die schnelle Einführung der Reifeprüfung, zusätzliche Abschlüsse wie der Haupt- und Realschulabschluss und demnächst auch die Deutsche Internationale Abiturprüfung (DIAP), ein internationaler, bilingualer

Abschluss als Gegengewicht zum englischsprachigen IB, um so kulturell besser ins Ausland wirken zu können.

Hinderlich sei für Shanghai allerdings die Tatsache gewesen, dass der „Prozess einer neuen Reifeprüfungsordnung fünf Jahre“ gedauert habe.

Leistungen der Industrie

Bei solchen allgemeinen Erwartungen stellt sich die Industrie auch international ihren Aufgaben zur Mitfinanzierung. Die privaten Schulgeldzahlungen belaufen sich auf mehr als zwei Drittel des Haushaltsvolumens der Auslandsschulen, teils sind diese Beiträge für Selbstzahler oder zahlende Unternehmen fast zu hoch. Andererseits werden damit Stipendien auch von den Schulvereinen an Einheimische gewährt.

Eine Hilfe bieten die „Profis aus der Wirtschaft“ (Ernst) durch ihre verantwortungsbewusste Mitarbeit im Schulvorstand, deren finanziellen Leistungen, nach wirtschaftlicher Entlohnung berechnet, in die Hunderttausende gehen. Von Seiten des „Deutschen Industrie- und Handelskammertages“ legt man großen Wert auf die Zusammenarbeit zwischen den deutschen Außenhandelskammern und dem Auslandsschulwesen, da diese Schulen die Mitarbeiter motivieren, ins Ausland zu gehen, wenn sie dort angesehene Schulen mit hohem Ansehen finden. Daher ist eine Mitarbeit von Mitgliedern der deutschen Außenhandelskammern in den Schulvorständen von großem Wert als „Verbindungsglied … zwischen Wirtschaft und der Schule vor Ort“ (Pfeiffer).

In der Frage des Sponsorings der Schulen und der Möglichkeit über den WDA von Deutschland aus den Auslandsschulen zu helfen, zeigt sich die Mitarbeit der deutschen Industrie. So hätten viele deutsche Schulen bei Aufbau der Schule in Shanghai wesentliche finanzielle und praktische Hilfe z. B. durch kostenlose Überlassung industrieller Erzeugnisse (bspw. sanitäre Anlagen, Telefonausrüstung) geleistet. Daneben bietet der vor 45 Jahren gegründete „Freundeskreis deutscher Auslandsschulen“ in Notsituationen ebenfalls finanzielle Hilfe mit Geldern, die von Unternehmen und Privatpersonen aus Deutschland kommen, deren Gelder zu 100 % teils als zweckgebundene, teils als freie verteilt werden. Zuschüsse für die Ausgestaltung von Schulräumen oder Bibliotheken, für Lern- und Lehrmittel, Anschauungsmaterial, Transportmittel oder Musikinstrumente konnten so bezahlt werden. Auf diese Weise bilden sie eine Brücke zwischen deutscher Wirtschaft und Auslandsschulwesen.

Voraussetzungen für eine Symbiose

Organisatorische Fundamente

Exemplarisch zeigt die Shanghaier Schule auch die Wichtigkeit der notwendigen organisatorischen Ausgangspunkte, denn es sei nicht leicht, bei einem jährlichen Schülerwachstum von 20 bis 30 Prozent mit baulichen Maßnahmen und mit guten Lehrern verantwortungsbewusst und flexibel zu reagieren (Ernst). Planungssicherheit sei für die Bewältigung dieser Aufgaben unabdingbar.

Diese Sicherheit war ein bestimmendes Thema, das von der finanziellen Seite über die Versorgung mit deutschen Lehrern, die Bezahlung der Ortslehrkräfte, über Investitionen in den Schulerhalt und -ausbau („Wir sehen uns als Unternehmer.“ Pulido, WDA) bis zur Lehrplansicherheit (Hüfner) reicht. Eine finanzielle Absicherung schützt langfristige Investitionen in den Ausbau der Schulen und damit deren Erhalt und Konkurrenzfähigkeit, deshalb ist eine solide Finanzierung so wichtig, eine Kürzung in der Höhe der Zuwendungen sei nicht mehr erträglich, vielmehr werde ein stärkeres Engagement aus Deutschland erwartet. Eine Lösung für die langfristige Sicherung wurde als eine der vielen Schritte zur Eigenverantwortung der Schulen in der Budgetierung mit klaren Zielvereinbarungen gesehen (Mark, Schumacher, Bausch). Dabei müsse sich aber die klare kulturpolitische Zielvorgabe am Land oder der Region ausrichten. Abgestimmte Vereinbarungen zwischen den Kulturmittlern und eine klare Lastenteilung zwischen öffentlicher Hand und freier Trägerschaft seien eine weitere Voraussetzung für ein Gelingen (Schumacher). Wirtschafts- und entwicklungspolitische Interessen müssten bei der Reform und Finanzierung der Auslandsschulen mitbedacht werden, denn die Schulen leisteten einen wichtigen Beitrag für die soziale Ent-

wicklung im Gastland (DIHK). Problematisch ist jedoch in diesem weltweiten Konzept, warnte Lauer, dass es in Schulvereinen oft einen raschen Wechsel der Mitglieder mit häufig anderen Zielvorstellungen gibt, so dass ein langfristiges Engagement für Deutsche Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik nicht immer garantiert ist, ansonsten sei eine Übertragbarkeit der Mittel und Überjährigkeit bei Budgetierung eine annehmbare Lösung (Lauer). Nicht diskutiert wurde allerdings die Frage, was passieren würde, wenn die Industrie den Standort verlässt, denn auch hier gilt wie bei jeder Entscheidung der ZfA, das diese die Schullandschaft in den nächsten 15 Jahren antizipieren muss (Lauer).

Qualitative Grundlagen

Sehr erhellend waren auch die qualitativen Standards für das Sponsoring. Eine Förderung durch die Wirtschaft setzt „eine entsprechende Qualität“ voraus, denn „ohne Qualität der Schule (sei) ein Sponsor aus der Wirtschaft selten bereit“ (Ernst). Eine unter anderen Schulen hervorragende Deutsche Schule lasse das Sponsoring zu einem „Teil des Wiedererkennungswertes für das Image der deutschen Wirtschaft (werden): Eine deutsche Schule als Schaufenster für ‚Made in Germany‘“ (Ernst).

Entsprechend müsse man gute Lehrer, hervorragende Schulleiter und ein Qualitätsmanagement an der Schule haben. Gute Entsandtlehrer halten mit guten Verträgen die Verbindung zu Deutschland, zum deutschen Schulsystem und zu seinen Standards, sie sichern im Wettbewerb mit anderen ausländischen Schulen die Kulturvermittlung Deutschlands. Deswegen sei es auch angebracht, deren Dienst als Beförderungsvoraussetzung anzusehen und ihnen nach erfolgreichem Einsatz im Inland einen Aufstieg anzubieten.

Selbstverständlich sei ebenfalls – aber meist auch schon erfüllt – eine hohe Qualität des Unterrichts mit modernen Methoden erforderlich, ebenso wie eine hohe Lehr- und Lernmotivation mit im Vergleich zu den anderen internationalen Schulen vor Ort anspruchsvollen Leistungsstandards bei den Abschlüssen (DIHK).

Qualitätssicherung

Allgemeines

Nicht nur aufgrund der Forderungen der Industrie, sondern in Fortsetzung der traditionellen Schulpolitik und in Anpassung an die veränderten Bedingungen (andere Klientel, wachsende Konkurrenz, moderne Managementformen) hat sich das Auslandsschulwesen neuen Formen des Qualitätsmanagements durch Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Schulentwicklung verschrieben. Unter anderem gehören die Entwicklung von pädagogischen Standards und die Internationalisierung der Schulabschlüsse dazu.

Dieses Qualitätsmanagement wird in Zusammenarbeit mit der Bertelsmann-Stiftung wissenschaftlich begleitet und hat im Rahmen einer systematischen Qualitätsentwicklung die Vergabe eines Qualitätssiegels zum Ziel, was von Leibrecht ausdrücklich begrüßt wurde und in dem Gauweiler eine Möglichkeit zum Schutz deutscher Schulen sieht, da der Missbrauch mit dem Begriff „Deutsche Schulen“ nicht verhindert werden kann. Qualitätssicherung geschieht zudem durch ein Netz von Zielvereinbarungen (Leistungs- und Förderungsvereinbarungen) mit den Schulen und ein dichtes Kommunikations- und Beratungsnetz (Lauer). Durch weltweite regionale Fortbildungszentren werden dabei Lehrer, Schulleitung und Schulverwaltung erfasst. Die Inspektionsreisen von Schulexperten dienen neben der Abnahme von Prüfungen der Information über aktuelle Entwicklungen im deutschen Schulsystem und der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine zunehmende Selbstverantwortung der Einzelschule durch Controlling-Maßnahmen könnte die Qualitätssicherung und -entwicklung noch mehr stärken. Die Entwicklung zur schulischen Selbstverwaltung mit hoher Entscheidungskompetenz vor Ort ist vorbildhaft für Deutschland (Hüfner). Vom WDA wird bereits, auch um sich der ausländischen Konkurrenz zu erwehren, eine Teilnahme am PISA-Test gefordert, obwohl die Qualität der Auslandsschulen im Verhältnis zu den konkurrierenden offensichtlich hoch erscheint (Wecht).

Abschlüsse

Ein Kriterium für die Qualität der Schulen sind die Abschlüsse. Hier zeigt sich die Anpassungsfähigkeit und Anziehungskraft der Schulen in der Möglichkeit zum Erwerb verschiedener Abschlüsse, ein weiterer Hinweis auf die Bedeutung und das Wirken einer Auslandsschule und deren Unterrichtsentwicklung. Von 117 deutschen Auslandsschulen in 62 Ländern, die innerdeutsche Berechtigungen vergeben, von weiteren 428 mit deutschsprachigem Unterricht geförderten ausländischen Schulen (Lauer) und 500 Schulen mit der Möglichkeit eines DSD-Abschlusses war die Rede (Hüfner). Das Ansehen der verschiedenen Zertifikate wurde verschieden beurteilt.

Je nach Schulmodell und abhängig von der Größe und dem Standort der Schule werden Abschlüsse vom Hauptschulabschluss bis zum Abitur geboten. In Shanghai kann man beispielsweise die Schule mit Haupt- oder Realschulabschluss, mit der Reifeprüfung oder demnächst mit der Deutschen Internationalen Abiturprüfung (DIAP) verlassen.

Das **Abitur** gilt als beste Zugangsvoraussetzung zum Studium in Deutschland und Zeichen für die hohe Qualität der Auslandschulen oder Inlandsschulen. Im Sinne der Konkurrenzfähigkeit gegenüber dem IB, dem Internationalen Abitur, wurde die Deutsche Internationale Abiturprüfung (**DIAP**) ab 2005 ins Leben gerufen, um ihm ein internationales Profil zu geben, wobei an einem Teil der Schulen neben dem deutschen Abschluss parallel auch der des Gastlandes erworben werden kann (Hüfner). Eine weitere Entwicklung zur Steigerung der Attraktivität und Qualität dieses Abschlusses ist das Zentralabitur an Auslandsschulen. Hier werden neben einem Kernbestand allgemeiner Anforderungen, den EPAS, den einheitlichen Prüfungsanforderungen für das deutsche Abitur, auch die Standartentwicklungen zugrunde gelegt, dazu gehören je nach Land und dortigen Gegebenheiten regional weitere Fächer zum Kanon. Die Vielfalt der Lehrpläne ist mittlerweile auf baden-württembergische und thüringische Lehrpläne konzentriert worden (Hüfner).

Für ausländische Eltern ist das **Deutsche Sprachdiplom** der Kinder ein erstrebenswertes Ziel, da es ebenfalls als Zugangsvoraussetzung für ein Studium in Deutschland gelten kann. Die „Erfolgsstory“ (Hüfner) dieser Prüfung zeigt sich in der wachsenden Zahl der Teilnehmer und ihrer Anerkennung in ausländischen Abschlussprüfungen. Waren es 1990 noch 6.089 Teilnehmer, so schnellte die Zahl im Jahr 2005 auf 15.063. Und die Nachfrage nach Deutsch ist besonders in den MOE-Staaten im tertiären Bereich weiterhin sehr groß (Lauer).

Das Sprachdiplom ist in Frankreich nach einer neuen Organisation des Sprachenlernens und der Sprachprüfung, der so genannten gleitenden Sprachprüfung, flächendeckend eingeführt worden, so dass es den Schülern auf unterschiedlichsten Ebenen Erfolgserlebnisse bieten kann (Hüfner). Hinzu kommt, dass z. B. Ungarn das Diplom als Sprachnachweis in seiner Matura anerkennt, mit Polen darüber verhandelt wird und mit dem Memorandum in Italien und mit dem königlichen Dekret in Spanien zur Anerkennung der Begegnungsschulabschlüsse geführt hat. Allerdings fordert man eine „systematische Fortführung (…) der Arbeit der Revision“ des DSD aufgrund der Trilinguismus-Deklaration und des diesbezüglichen Aktionsplans der Europäischen Kommission und „mit Blick auf dieses neue, nunmehr standardisierte Prüfungssystem“ eine „Umsetzung von ergebnis- bzw. standardorientierten Bildungskonzepten und die Ausrichtung an dem Kompetenzmodell des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR)“ (Bausch).

Auch das internationale Baccalaureat (**IB**) ist ein moderner, wenn auch nicht immer begrüßter Abschluss. Es gibt zwei Modelle. Einmal sind es Schulen, die nur bis zur 10. Klasse geführt werden, wobei die Schüler 50 % der Prüfungsfächer auf Deutsch haben. Der zweite Typ sind Landesschulen, die vorher durch verstärkten DaF-Unterricht die Schüler zum DSD führten und nun mit dem gemischtsprachigen IB die Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland ersetzen, also in Sinn und Zweck letztlich als Konkurrenz zur deutschen Abiturprüfung den Begegnungsschulen ähneln, aber jenen Schulen auch ein zusätzliches attraktives Angebot schaffen (Hüfner).

Lehrpersonal

Hohe Anforderungen

„Eine deutsche Schule ohne deutsche Lehrer ist keine deutsche Schule", so knapp und präzise brachte der Vorsitzende des Weltverbandes deutscher Auslandsschulen Pulido die Bedeutung der deutschen Lehrer auf den Punkt. Gefordert wurde nach deren deutlicher Reduzierung in den letzten Jahren eine für die Erhaltung der Qualität der Schule und der Schulabschlüsse zumindest ausreichende Lehrerversorgung oder gar einen erhöhten Einsatz (Wecht, Gotterbarm, Pulido).

Die Frage nach Mangelfächern und den Gründen dafür, sowie nach der hohen Fluktuation (Eid) beantwortete Herr Lauer. Im Grund- und Hauptschulbereich gibt es zwar viele Bewerber, aber nicht genügend Stellen. Andererseits existiert auch im Auslandsschulwesen eine allgemeine Knappheit besonders in Mathematik, Physik und sogar in Deutsch als Fremdsprache. Auch können gewisse Fächerkombinationen nicht ausreichend berücksichtigt werden. Zudem sind in manchen Orten die hohen Lebenshaltungskosten und der niedrige Auslandszuschlag abschreckend, so dass die Versorgung teils nur durch Umwidmungen und sonderliche Konstruktionen bewerkstelligt werden kann (Lauer). Wecht wies darauf hin, dass seit 1998 mit der Besoldungsrichtlinie II für Lehrer eine Gehaltseinbuße bis zu 40 % erfolgt ist und damit der finanzielle Anreiz besonders für Familien weggefallen sei, so dass der Auslandseinsatz für manche schon heute ein finanzielles Risiko ist.

Wie die Qualität der Lehrer sein sollte, dürfte an den Erwartungen der Industrie abzulesen sein. Die Auslandsschulen haben laut Umfrage der IHK's und Auslandskammern ein „hohes Ansehen", sind „unerhört wettbewerbsfähig", was auch an der „ relativ hohen" Qualifikation, die an die Lehrer gestellt werde, liege. Denn ein Lehrer müsse sich nicht nur auf die regionale Kultur und Umgebung einstellen, sondern auch einen ihm ungewohnten Fächerkanon unterrichten, dies alles bedinge eine passende Auswahl, erwarte man von ihnen doch ein „Vorbild für die Kinder" zu sein, das begeistert im Ausland sei und verstehe, wie wichtig es sei, international engagiert zu sein, um „der ganzen Klasse etwas mitzugeben", daher müssten sie auch für die Mühe, die sie auf sich genommen hätten, in Deutschland Anerkennung finden", so zusammenfassend Pulido. Ähnlich wird es auch von Seiten der ZfA und der Lehrervertretungen gesehen, denn die Qualität der Schule und deren Ausstrahlung und Marktwert hängt von der Vermittlung „kompetenter und engagierter Lehrkräfte aus Deutschland" ab (Lauer).

Ob es eine adäquate qualitative Ausbildung – sie müsste eine Voraussetzung sein – dafür gebe, wurde gefragt (Grütters), aber leider musste bedauert werden, dass es bis auf DaF keine entsprechende universitäre Ausbildung gebe (Wecht). Es sei unbedingt nötig, wenn schon keine spezielle Ausbildung vorhanden sei, die Lehrkräfte zumindest mittels Modulen für die Spezifika der Region und des Lehrens und Lernens von DaF oder DFU zu sensibilisieren, um eine bessere interkulturelle Vorbereitung auf den Einsatz im fremden Umfeld zu erzielen (Bausch, Wecht).

Verbesserungsbedürftige Situation

Bei diesen hohen Anforderungen wurde immer wieder der Status und finanzielle Situation der Lehrkräfte angesprochen.

Kritisiert wurde einmal die Entlohnung durch „freiwillige Zuwendung" des Bundes, gefordert wird stattdessen eine feste Gehaltszusage für die gesamte Dienstzeit zur Kalkulation des Risikos (Wecht). Das würde nicht nur die Attraktivität der Aufgabe steigern, sondern es wäre auch ökonomischer, wenn man nicht gezwungen wäre, bei schlechterer finanzieller Ausstattung früher zurückzukehren (Bsp. Brasilien nach Kündigung des Doppelbesteuerungsabkommens), es führe schließlich auch zu mehr Nachhaltigkeit vor Ort, bringe die Schulen nicht in Gefahr (Gotterbarm).

Hinderlich sei auch die vertragliche Situation, weil der Arbeitsvertrag mit den örtlichen Schulvereinen neben der finanziellen Unsicherheit auch meist bei dieser rechtlichen Stellung zu Problemen bei der Erteilung des Visums führe (Wecht). Abhilfe bei weiteren Problemen sehen die Vertreter der Lehrer in der Errichtung eines Auslandschulamtes mit den zugehörigen Rechten.

„Gute Lehrer kommen nach Deutschland zurück und verschwinden dann folgenlos. … die kommen mit einer tollen Erfahrung von draußen ins Land zurück … und der Republik ist das schnurzegal," so beschrieb der Abgeordnete Wimmer seine vielen – den Ehemaligen allzu bekannten und üblichen – Erfahrungen mit den rückkehrenden Lehrern, und seine logische Frage zielte danach, wie man dieses Potential nutzen könne. Vorwürfe wurden dabei den Bundes- und Landesregierungen gemacht (Eid, Wimmer). Auch Bausch forderte dazu auf, die im Ausland erworbenen Qualifikationen bei der Reintegration zu nutzen, z. B. beim Fremdsprachenfrühbeginn oder Fachunterricht in bilingualen Schulen. Schon angelaufen ist beim VDLiA der Aufbau von Regionalgruppen ehemaliger Auslandslehrer mit einem großen Werbeeffekt und dem Austausch von Meinungen und Verbesserungsvorschlägen. Insgesamt ist jedoch noch ein großer Bedarf an Ideen und Taten einzufordern.

Vielleicht könnte ein Auswärtiges Schulamt dabei eine koordinierende Rolle spielen. Jedenfalls stand man seiner Errichtung aus vielen Gründen positiv gegenüber. Es würde als offizieller deutscher Arbeitgeber gelten und somit im Ausland dem Auswärtigen Amt ähnlich beachtet werden, so dass viele rechtliche und finanzielle Probleme erst gar nicht entständen. Daher forderte der VDLiA – ähnlich der AGAL – auch im Ausland wie bei den französischen Kollegen den Beamtenstatus (Wecht). Eine weitere Möglichkeit oder besser logische Konsequenz müsste allerdings sein, dass dabei auch alle anderen Mittlerorganisationen unter ein Dach kommen, um mit gemeinsamen Zielvereinbarungen durch die entstehende Synergie größere Effektivität zu erreichen (Bausch).

Ortslehrkräfte: Flankierende Maßnahmen

Eine gesonderte Betrachtung fand die Lage der Ortslehrkräfte. Ihre Situation sei ein „kruzialer Punkt" bei der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte vor Ort, meinte Bausch, denn mit ihnen lebe und sterbe Glanz und Elend der Unterrichtsmethodik, daher benötige man deren spezifische Fortbildung. Eine weitere Gefahr sei deren unterschiedliche Motivation, eine nicht kalkulierbare Verweildauer (Gotterbarm) und die Frage nach dem Wertetransfer und dem Vorleben durch einheimische Ortskräfte (Eid). Ob es leicht sei, gute Ortskräfte zu finden, sie zu Fortbildungsmaßnahmen evtl. auch in Deutschland zu motivieren (Leibrecht)? In der ZfA ist man sich der Probleme bewusst und versucht durch schulinterne und regionale Fortbildungsprogramme, diese Lehrkräfte zu fördern und längerfristig zu binden. Soziale Sicherheit sei ebenso wichtig, um der Schule dauerhaft zur Verfügung zu stehen, daher gebe es auch zusätzliche Hilfen für diese Schulen, würde diese Schulbeihilfe aber gekürzt, träfe es die Ortkräfte, aus diesem Grund verlangten die Schulen mit Recht mehr Sicherheit (Lauer).

Ziele

Bildungselite

Heruntergefahrene Mittel und Angst um den rechten Gebrauch der Schulgelder, wie soll eine Institution überleben und noch soziale Ideale verwirklichen? Da wird die Sorge deutlich, dass man es sich leiste, nur die Zahlungskräftigsten und kein größeres Reservoir „für eine Bildungselite" zu erreichen (Eid).

Es soll hier aus politischen Gründen nicht über die jetzige finanzielle Unterstützung der Schulen gesprochen werden. Als derzeitiger Maßstab wurden ca. 172 Euro für fast den gesamten ausländischen Bildungshaushalt genannt, eine Summe, die durchaus – wie klar wurde – erhöht werden könnte und müsste. Neben dieser Beihilfe und den Geldern der Industrie ist das Schulgeld das wichtigste Standbein, „die Basis … mit zwei Drittel der Gesamtkosten der deutschen Schulen" (Ernst). Dass die massive Erhöhung des Schulgeldes zur Förderung der Eigenständigkeit der Schulen, wie im Bericht der Bundesregierung 2004 vorgesehen, die Klientel hin zu einer Finanzelite fördere, befürchtet auch der VDLiA. Dies sei aber kontraproduktiv, denn ein Hauptanziehungspunkt zum Erlernen der deutschen Sprache, nämlich preiswerter als die andere ausländische Konkurrenz zu sein, fiele dann weg. Vielmehr sei ein umfangreiches, weitreichendes Stipendienprogramm zur Förderung einer Bildungselite aus der Mittelschicht mit Hilfe von Stipendien durch Aufstockung

oder zumindest „ausreichende finanzielle Unterstützung“ notwendig.

Zu begrüßen ist daher die Aussage, man wolle nicht mehr nur „Minderausgaben … fernhalten“, sondern vertrete nun die Auffassung „neue Aufgaben, neues Geld“ (Wimmer).

Demokratische Ideale und Friedenspolitik

Die Wirtschaft erwartet als wesentlichen Bildungsinhalt durch Vermittlung eines modernen Deutschlandbildes ein positives Klima und eine Verbesserung der Dialogfähigkeit mit anderen Kulturen, andere verlagerten den Akzent deutlicher auf ideelle Werte, denn „nichts (sei) nachhaltiger als die Investition in Bildung …, ein Wertetransfer, … (ein) Vorleben von Demokratie und Toleranz“ (Eid, vgl. Pulido: siehe oben!). Die deutschen Lehrer sind gut ausgebildet, haben ein hohes Engagement und führen die ausländischen Schülern nicht nur in Prüfungen, sondern vermitteln ein aktuelles und sympathisches Deutschlandbild mit den Werten von „Freiheit, Toleranz und demokratische(m) Zusammenleben“ (Wecht). In manchen Regionen wurde den Schulen eine besondere Vorbildfunktion zugeschrieben, z. B. von dem Vorsitzenden des DIHK Braun: „Wo Korruption an der Tagesordnung ist, sind … (sie) … ein Beispiel für Korrektheit“ (Gotterbarm) oder „eine Insel für Freiheit und für Diskussion … (in) der engen Welt der Diktatur …, Meinungsfreiheit, Gedankenfreiheit“ (Leibrecht). Besonders gelobt wurde der Beitrag bei der Konfliktberatung, im Kleinen des Schulalltags oder im Großen, im Politischen, Friedenssicherung und Konfliktprävention: der Schulleiter der DEO in Kairo mangels diplomatischer Beziehungen als Vertreter Deutschlands, der jetzige Kommunikationsminister Ägyptens als ehemaliger Schüler der DEO, „die vermittelnde Rolle der Deutschen Schule in Kabul, die schulische Arbeit in den ehemals sozialistischen Ländern mit ihrem Beitrag zur Demokratisierung und Wertevermittlung“ (Hüfner), der Abbau von Vorurteilen gegenüber Deutschland in öffentlichen Unterhaltungsmedien, neben dem Erwerb der deutschen Sprache und Arbeitsmethoden auch die Unterweisung in deutscher Landeskunde, das eröffnet neue Perspektiven, das sei Konfliktprävention, besonders in der arabischen Welt, wo die deutschen Schulen oft die einzigen Institutionen sind, die ein demokratisches modernes Weltbild vermitteln! Wäre es nicht manchmal besser, Gelder, die auf mannigfaltige Weise in den europäisch-islamischen Dialog fließen, in die Schulen in den arabischen Ländern vor Ort zu investieren, fragte sich Frau Eid. Als „glänzendes Beispiel“ und als Vorbild für den Religionsunterricht an deutschen Schulen mag der interreligiöse Unterricht mit Muslime, Kopten und Christen an der DEO gelten (Gotterbarm).

Deutsch oder Englisch?

Englisch als Weltsprache, wachsende Konkurrenz verschiedener Auslandsschulen bezeichnet ein diverses, doch einheitliches Problemfeld, wenn es um den Status der Auslandsschulen geht. Natürlich kann die Stellung des Englischen als „lingua franca“ weder geleugnet noch übersehen werden. Kritik zeigt sich in der Frage, warum man z. B. in Lateinamerika als zweite Fremdsprache unbedingt Englisch bevorzuge (Wimmer). Experten sehen darin jedoch keine große Gefahr, denn: „English is a must, Deutsch ein Plus“ (Pulido). Man renne auch den englischsprachigen Schulen nicht hinterher, sondern binde gerade durch bilinguale deutsch-englische Unterrichtselemente die deutsche Klientel durch ein anspruchvolles Unterrichtsprogramm mit einem hochwertigen Abitur, da die Koppelung mit englischsprachigen Elementen ein höheres Bildungsziel darstelle als die englischsprachigen IB-Abschlüsse oder Highschool-Diploma (Schumann). Das Englische sei nicht die Konkurrenz, denn Trilingualität gebe es immer, sofern die Verkehrssprache nicht zu schwer sei. Englisch sei die dritte Sprache, man dürfe es aber nicht zur Disposition stellen, weil dies den Zugang zu Beruf und Karriere unendlich schwer mache (Lauer).

Ungenutzte Reserven

Fehlende Zusammenarbeit

In der Anhörung hatte niemand etwas gegen eine enge Zusammenarbeit der Mittlerorganisationen insbesondere des Goethe-Institutes mit den Schulen.

Wie ein roter Faden zog sich dieses Ziel durch die gesamte Diskussion zur Erzeugung von Syn-

ergieeffekten mittels der Zusammenarbeit der deutschen Kulturmittler. Das alte Modell der GEW eines Kultur- und Bildungszentrums wurde nicht verwirklicht, nicht erkennbar ist in Shanghai, dass Goethe-Institut, DAAD und PAD koordiniert zusammenarbeiten (Schumann), eine Tatsache, die die Frage nach der Möglichkeit einer Verbindung anregte (Grütters), zumal diese Institute zusätzliches Geld bekommen, sofern sie sinnvolle Projekte vorstellen (Leibrecht). Daher wurde gefordert, dass alle deutschen Organisationen auch das Deutsche Ärchäologische Institut, DAAD, AVH etc. unter Führung der Botschafter vor Ort eine Kooperation anstreben (Mark), denn es sei bspw. bedauerlich, wenn der DAAD an den mexikanischen Schulen für den Studienstandort Deutschland werbe, nicht aber an den Deutschen Auslandsschulen vor Ort (Pulido).

Alumni-Wesen

Ein im deutschen Auslandsschulwesen noch nicht bestelltes Feld ist das „Alumni-Wesen". Als richtungweisend wurde in der Fragerunde das amerikanische Netzwerk der Verbundenheit ehemaliger Schüler mit ihrer Ausbildungsstätte zur finanziellen Förderung ihrer Ausbildungsstätte angeführt (Leibrecht). Auch die ideelle Verbindung ehemaliger Schüler über das Schulleben hinaus bis in die Familie hinein (hochkarätige Politiker oder Wirtschaftsleute wie Sadat, die Brüder Sawiris) kam zur Sprache, da diese nicht nur das Pekuniäre fördere, sondern ganz im Sinne einer Friedenssicherung und Konfliktprävention sei (Gotterbarm). Um dem vorhandenen Defizit abzuhelfen, bietet sich an, die Initiative der Deutschen Schule in Rom zu unterstützen, um über *Links* Verbindungen zu den Alumnivereinigungen an den Hochschulen herzustellen (Bausch), denn seit etwa fünf Jahren fände eine systematische Alumniarbeit statt, die bisher ca. 80 % der deutschen Auslandsschulen abdecke, jedoch sei es auf dem WDA-Weltkongress in Kapstadt sehr klar geworden, dass die Vernetzung der Alumnivereine der einzelnen Schulen untereinander zu erfolgen habe (Lauer).

Einsichten

Nach diesen Darlegungen stellten sich auch bei den Abgeordneten neben den schon erwähnten noch manche offenen Fragen. Wie soll die Schule der Zukunft aussehen und was muss der Bund und die Länder gemeinsam leisten? Wie nehmen die deutschen Firmen wirklich das Bildungsangebot im Ausland an oder bevorzugen sie amerikanische oder andere internationale Schulen? Wie ist die deutsche Wettbewerbssituation für das leistungsstärkste Schulwesen und wie viel Geld benötigt man, um das Optimale mit dem Auslandschulwesen zu erreichen? Wie bewertet man den Stellenwert dieser Schulen im Vergleich zu den Landeseinrichtungen und warum sind in den letzten Jahren bei der Kooperation der Mittler noch nicht mehr Fortschritte erreicht worden?

Vieles konnte nicht beantwortet werden.

Dass sie viel gehört und gelernt haben, dass sie eine Suche nach neuen Wegen beginnen sollten, dass sie sich mehr mit dem Auslandsschulwesen befassen müssten, war jedenfalls eine hoffnungsvolle Einsicht und ein Ausgangspunkt für höhere Erwartungen. ◀◀

Begrüßung durch den Vorsitzenden des VDLiA

Karlheinz Wecht

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
sehr geehrte Damen und Herren,

ich begrüße Sie alle ganz herzlich zur 28. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland hier in Stralsund.

Besonders begrüßen möchte ich den Präsidenten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Herrn Lauer, den Ländervorsitzenden des BLASchA, Herrn Dr. Köhler, den sehr erfolgreichen Schriftsteller und ehemaligen Schüler der DS Nairobi, unseren heutigen Festredner, Herrn Trojanow, den Vertreter der GEW, Herrn Gotterbarm!

Vor einiger Zeit traf ich bei einem Alumni-Treffen der Deutschen Schule Lima eine meiner ehemaligen Schülerinnen wieder. Aus der etwas schüchternen Abiturientin von damals war eine selbstbewusste, junge, attraktive Frau geworden, die als Projekt-Architektin in einem international renommierten Architekturbüro in London arbeitet. Sie kam nicht aus der peruanischen Oberschicht, sondern war ein Kind der kleinen Mittelschicht Limas, die große Anstrengungen unternehmen muss, um ihre Kinder auf die deutsche Schule schicken zu können. Ein Schulbesuch der amerikanischen oder der englischen Schule kommen für diese Eltern aus finanziellen Gründen schon gar nicht in Frage.

Meine ehemalige Schülerin erzählte mir von ihren Projekten auf der ganzen Welt und von ihrem Leben, das sich so völlig anders entwickelt hatte, als es normalerweise in ihrer Heimat Peru üblich gewesen wäre. „Ich werde Deutschland für diese Chance, die die Deutsche Schule mir bot, ewig dankbar sein." betonte sie in hervorragendem Deutsch und ergänzte: „Egal, wo ich arbeite auf der Welt, deutsche Produkte und Kontakte zu deutschen Firmen sind für mich immer erste Wahl."

Diese Geschichte ist kein Einzelfall, keine Vorzeigestory, sondern Teil eines zig-tausendfachen Erfolges. Über 70.000 Kinder, davon mehr als 50.000 nichtdeutscher Nationalität lernen auf der Welt zur Zeit unsere Sprache an einer deutschen Schule. Das sind 50.000 Menschen, die einmal erwachsen und gut ausgebildet, unsere Sprache sprechen, unsere Mentalität verstehen, in ihren Heimatländern zu einem großen Teil Leitungsfunktionen wahrnehmen werden und Freunde unseres Landes sind.

Sind wir uns wirklich der vollen Tragweite bewusst, was das in einer globalisierten Welt bedeutet, in einer Welt, in der man dem anderen immer misstrauischer begegnet, in einer Welt, in der es um die Verteilung von Absatzmärkten geht, aber in der es zukünftig viel wichtiger sein wird, **Freunde** zu finden?

Vor kurzem war unser Bundesaußenminister Frank-Walter Steinmeier in Mexiko. Ich las mit Freude, wie er davon berichtete, dass allein vier Minister der mexikanischen Regierung ehemalige Schüler der Deutschen Schule Mexiko waren. Herr Steinmeier meinte folglich, dass eine mexikanische Regierungskabinettsitzung so etwas wie ein Ehemaligentreffen der Deutschen Schule darstelle. Ich bin davon überzeugt, dass es bei aller Härte von Verhandlungen mit anderen Regierungen auf der Welt eine völlig andere Situation darstellt, wenn auf der Gegenseite Partner sitzen, die ein Stück deutsche Kultur in ihrer Kindheit und Jugend erleben durften. Gerade dort, wo politische Sprache eng an Interessen geknüpft ist, kann Kultur das solidere Fundament für eine Verständigung gießen, Brückenpfeiler setzen und Wege bereiten, die Verbindungen möglich machen und wieder Nähe zulassen.

Nachhaltigkeit in unserer Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik hat einen Namen und der heißt: „Deutsche schulische Arbeit im Ausland". Wenn Techniker vom Wirkungsgrad sprechen, dann meinen sie das Verhältnis von Input und Output. Den genauen Wirkungsgrad deutscher Auslandsschulen anzugeben ist schwer, aber mit Sicherheit weiß ich eines: Er ist sehr,

sehr groß und erfahrbar. Die Sympathie und die Anzahl der Freunde, die wir auf der Welt gewinnen für einen vergleichbar kleinen materiellen Einsatz, sind einzigartig.

Deutsche Schulen im Ausland, deutsche Lehrkräfte in den Schulen weltweit sind die Garanten für einen Erfolg, der von unseren Medien leider zu wenig wahrgenommen wird. In der deutschen Öffentlichkeit ist wenig bekannt, dass es überhaupt deutsche Schulen im Ausland gibt. Welche Ziele haben diese Schulen, warum existieren sie, welche Bedeutung haben sie in den Gastländern, welche Eltern schicken ihre Kinder auf diese Schulen und wo gibt es überhaupt deutsche Auslandsschulen?

Deshalb wollen wir in dieser Hauptversammlung der Wirksamkeit der schulischen Arbeit im Ausland nachgehen. Wir wollen in diesen Tagen die Frage stellen nach Leistung und Abschlüssen der Auslandsschulen, dem Erfolg der Schüler in Studium und Wirtschaft und der Wirkung für den interkulturellen Dialog. Die Auslandsschulen bringen herausragende Männer und Frauen hervor, die in ihrem Lande zentrale Leitungs- und Repräsentationsfunktionen innehaben: in Politik und politischen Gremien, Rechtsinstitutionen, Wirtschaft, Handel, Medien und Kultur. Von diesen Personen wird auch über Abschlüsse von Verträgen mit Industrie und Handel entschieden. Absolventen Deutscher Schulen als „Grenzgänger der Kulturen“ werden hierzu anhand konkreter Lebenswege die Tragfähigkeit der schulischen Arbeit im Ausland aufzeigen.

Gleich nach dieser Begrüßung und dem Grußwort wollen wir damit beginnen. Einer der bekanntesten Romanciers der neueren deutschen Literatur, Herr Ilija Trojanow, ein ehemaliger Schüler der Deutschen Schule Nairobi wird zu uns sprechen. Morgen werden wir mit Frau Prof. Dr. Aleya Khattab, einer ehemaligen Schülerin der DS Kairo, heute Präsidentin der internationalen germanistischen Vereinigung, hören. Der ehemalige Schulleiter der Internationalen Schule München, Helmuth Aigner, wird aus seinem Blickwinkel die Bildung als freundschaftsstiftenden Prozess beleuchten.

Die Studenten Javier Arguedas, Rosalyn Savorío und Adriana Román aus Costa Rica und Binnur Cömmert aus Istanbul haben wir gebeten, von ihren Erfahrungen mit deutschen Auslandsschulen zu berichten.

Wir wollen aber nicht nur den schulischen Bereich zu Wort kommen lassen. Für uns Lehrer muss es auch wichtig sein, wie sich die Entwicklung unserer ehemaligen Schüler fortsetzt. Welche Möglichkeiten gibt es für Abgänger von Auslandsschulen im deutschen universitären Bereich? Darüber werden ein Vertreter des DAAD, Herr Dr. Georg Krawietz, und Frau Kerstin Kruse von Projekt TU9, einem Zusammenschluss der neun größten technischen Universitäten in Deutschland, referieren.

Eine gute Zusammenarbeit pflegt der Verband schon seit Jahren mit der Deutschen Welle. Wir sind sehr froh, dass auch dieses Mal unsere Hauptversammlung wieder von der Deutschen Welle publizistisch begleitet wird, und freuen uns auf den Vortrag von Herrn Dr. Gero Schließ aus der Programmdirektion der Deutschen Welle, der uns morgen ein besonders interessantes Projekt vorstellen wird.

Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik und im Besonderen das Auslandsschulwesen stehen vor einer Trendwende. Wie lange haben wir darauf gewartet, gehofft und sie am Ende sogar ersehnt. Vor zwei Jahren beklagte der Verband noch das „Kaputtsparen“ der schulischen Arbeit im Ausland. Immer unverständlicher und schmerzlicher in unseren Augen wurde, dass dem ehemaligen „Kernstück“ der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik so wenig Wertschätzung entgegengebracht wurde. Dabei fehlte es nicht an schönen Worten und großartigen Sonntagsreden; montags wurde kräftig weitergekürzt und das über Jahre hinweg.

In den beiden vergangenen Jahren deutete sich allmählich eine Veränderung dieser Haltung ab. Im November 2005 wurde der neue Außenminister Frank-Walter Steinmeier in sein Amt eingeführt. Er sagte damals: „In einer Welt, in der kulturelle Identität und kulturelle Differenz eine immer stärkere Rolle spielen, ist sie – die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik – ein unverzichtbarer Pfeiler unserer Außenpolitik. Und das muss sich auch in Haushaltsaufstellung und -vollzug widerspiegeln.“

Im Herbst letzten Jahres fand seit mehr als 15 Jahren wieder eine Anhörung im Unteraus-

Mitglieder und Gäste des VDLiA im Löwenschen Saal des Rathauses von Stralsund

schuss für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik zur Situation und Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens statt. In mehr als 4 Stunden hatten die Sachverständigen, allesamt Akteure auf der Bühne des Auslandsschulwesens die Gelegenheit die Bundestagsabgeordneten über die schulische Arbeit im Ausland zu informieren. Als Teilnehmer der Veranstaltung hatte ich den Eindruck, dass unsere Schilderung der Situation Eindruck hinterließ und die Abgeordneten den Handlungsbedarf erkannten.

Die von Herrn Steinmeier beschworene Trendwende scheint nun Formen anzunehmen. Anlässlich der Eröffnung des Festivals „Macht der Sprache“ vor wenigen Tagen betonte er erneut seinen Willen, die deutschen Auslandsschulen zu stärken und berichtete, dass dies in den laufenden Haushaltsverhandlungen berücksichtiget werde. Er führte weiter aus: Zitat: „Auslandsschulen und alle die Schulen, in denen junge Menschen aus aller Welt erste Kontakte mit unserer Sprache knüpfen können, sind Orte des praktischen Kulturdialogs. Sie leisten einen wichtigen Beitrag zur kulturellen, zur sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung nicht nur im jeweiligen Land – sondern ich bin sicher: auch in Deutschland. Deutschland braucht gut ausgebildete, interkulturell erfahrene Menschen aus und in anderen Ländern dieser Welt. Für 2008 möchte ich daher gemeinsam mit der deutschen Wirtschaft, dem Weltverband der Auslandsschulen, dem Goethe-Institut und unseren anderen Partnern, auch den Bundesländern, eine Schulinitiative unter dem Stichwort ‚Schulen – Partner der Zukunft‘ ins Leben rufen.“ So die Worte von Herrn Steinmeier.

Wir vom VDLiA können dazu nur sagen: „Gut so! – der eingeschlagene Weg ist richtig und wird erfolgreich sein.“ Zum ersten Mal nach vielen Hauptversammlungen möchte ich die handelnden Politiker für ihre Weitsicht loben und hoffe, dass sie dieses Mal zu ihrem Wort stehen.

Doch noch ist nicht alles Gold, was zu glänzen beginnt. Gute Schulen im Ausland benötigen wie im Inland gute Lehrkräfte. Diese sind heute nicht mehr in Überzahl verfügbar. Die Attraktivität für einen Auslandsschuldienst ist gewaltig gesunken. Nicht nur, dass das Gehalt absolut keinen finanziellen Anreiz mehr bietet, an einer Auslandsschule zu unterrichten, auch die Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst ist meistens noch mit gravierenden Nachteilen verbunden.

Kurz vor dieser Hauptversammlung erreichte mich schon wieder einmal die Nachricht, dass der Auslandsschuldienst eher eine Karrierebremse darstellt. Einem Kollegen, der qualitativ hoch geschätzte Arbeit im Ausland geleistet hat, verweigert man im Inland die Anerkennung dieser Leistung. Die hervorragenden Zeugnisse und Referenzen aus dem Auslandseinsatz des Kollegen dürfen, nach Anweisung des zuständigen Ministerialbeauftragten, bei einer Regelbeurteilung nicht berücksichtigt werden. Meine Damen und Herren, hier besteht dringender Handlungsbedarf! So kann man mit Auslandslehrkräften nicht umgehen!

Wir im VDLiA sind der Meinung, dass gute Arbeit auch belohnt werden muss. Das schließt mit ein, dass es für verdiente Kolleginnen und Kollegen auch eine Möglichkeit der Beförderung im Ausland geben sollte.

In unserem Bemühen wirkungsvolle Lobbyarbeit für das Auslandsschulwesen zu leisten haben wir seit 4 Jahren einen starken Mitstreiter gewonnen. Der 2003 neu gegründete Weltverband Deutscher Auslandsschulen ist im Konzert der Auslandsschulakteure nicht mehr zu überhören. Wir als VDLiA sehen den Weltverband mit seinen Vorsitzenden Jorge Pulido und Eckard W. Mehring als natürlichen Verbündeten und werden auch in Zukunft engen Kontakt halten. Ich freue mich deshalb ganz besonders, dass die neue Geschäftsführerin des WDA, Frau Dr. Nußbaum, ab morgen an unserer Tagung teilnehmen wird.

Eine große Freude ist mir selbstverständlich auch, dass ich heute den Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Herrn Abteilungspräsident Joachim Lauer, und den Ländervorsitzender des BLASchA, Herrn Dr. Köhler, begrüßen kann. Es stellt für uns schon den Ausdruck einer besonderen Wertschätzung dar, dass sie trotz der Urlaubszeit an unserer Tagung teilnehmen. Wir sind gespannt, was Sie uns morgen über die aktuellen Entwicklungen in der ZfA und im BLASchA berichten werden. In diesem Zusammenhang möchte ich auch herzlich Ihre Kollegen begrüßen: Herrn Rolf Kruzcinna von der ZfA und die BLASchA Vertreter von Hessen, Herrn Rolf Knieling, und von Baden-Württemberg, Herrn Brüser-Sommer.

Herrn Peter Dettmar, den Leiter der Schulabteilung des Auswärtigen Amtes, erwarten wir erst morgen.

Besonders herzlich möchte ich den Kollegen Wolfgang Gotterbarm von der GEW begrüßen, der anschließend ein Grußwort sprechen wird.

Die Mitglieder unter den Teilnehmern dieser Hauptversammlung mögen es mir nicht verübeln, wenn ich zwei langjährige Mitglieder unseres Verbandes besonders begrüße. Frau Bosert, die inzwischen über 84-jährig den Weg als Kassenprüferin wieder zu uns nach Stralsund gefunden hat, und Herrn Dr. Allgaier, der in den vergangenen Jahren mit viel Energie und Herzblut den Büchertisch unserer Zeitschrift gestaltet hat.

Freundliche Grüße bat mich unser langjähriger Vorsitzender und einer unserer Ehrenvorsitzenden, Herr Hans-Georg Becker, zu übermitteln. Er wünscht unserer Versammlung einen erfolgreichen Verlauf und hofft bei der nächsten Hauptversammlung dabei sein zu können. Damit dieser Hauptversammlung aber der Glanz eines anwesenden Ehrenvorsitzenden nicht völlig fehlt, hat sich Waldemar Gries mit Familie auf den Weg hierher zu uns gemacht.

Karlheinz Wecht hält seine Begrüßungsrede im Löwenschen Saal des Rathauses von Stralsund

Herzlichste Grüße bat mich auch der Kultusminister des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Herr Henry Tesch, zu übermitteln. Er wünscht der Versammlung einen guten und konstruktiven Verlauf, sowie uns allen einen angenehmen Aufenthalt in seinem Bundesland.

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen:

Wie es unser Motto der diesjährigen Hauptversammlung schon aussagt: „**Bildung schafft Freunde**“, schafft Verständnis, schafft Öffnung.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen und uns eine interessante und angenehme Woche hier in der alten Hansestadt Stralsund. Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und freue mich jetzt schon auf unsere gemeinsamen Gespräche, Diskussionen und Unternehmungen. ◀◀

Grußwort zur Hauptversammlung des VDLiA am 1. August 2007 in Stralsund

Wolfgang Gotterbarm

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

im Namen und Auftrag des Hauptvorstands der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft darf ich Ihnen die Grüße der Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und -lehrer (AGAL) zur 28. Hauptversammlung des VDLiA überbringen.

„Bildung schafft Freunde" – so lautet das Motto der Hauptversammlung. Freunde unseres Landes, unserer Kultur und unserer Sprache, die dies durch unsere Kultur- und Bildungspolitik im Ausland und insbesondere durch unsere Arbeit an den deutschen Schulen im Ausland geworden sind, werden hier zu uns und mit uns sprechen. Sie vertreten eine große Zahl ehemaliger Schülerinnen und Schüler deutscher Auslandsschulen. Ich beglückwünsche den VDLiA zu dieser Idee.

Es gibt eine Reihe von vertrauensbildenden Maßnahmen der Außenpolitik. Wir meinen, die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik nimmt hier einen herausgehobenen Platz ein, und stimmen dem Außenminister zu, wenn er betont, die klassischen Instrumente der Außenpolitik reichten nicht mehr angesichts der stärkeren ideologischen Auseinandersetzungen mit anderen Kulturen. Über Instrumente wie Goethe-Institute oder deutsche Schulen würden auch demokratische und kulturelle Werte in andere Gesellschaften transportiert und der Dialog mit anderen Kulturen gefördert. Wichtig erscheint mir hier vor allem die Betonung auf Dialog und demokratische Werte.

Die GEW bietet seit einigen Jahren in ihren Landesverbänden Informationsveranstaltungen zum Auslandsschuldienst an. Ich habe selbst mehrere Tagungen durchgeführt oder als Referent an ihnen teilgenommen, so in Stuttgart, Karlsruhe, Hannover, München und Köln. Einige wurden von den Schulbehörden als Fortbildungsveranstaltungen anerkannt. Die nächste findet am 25. August in Dortmund statt.

Einige Wochen nach einer Veranstaltung in Baden-Württemberg rief mich eine junge Kollegin an. Sie habe ein Angebot als Ortslehrkraft und demnächst ein Interview mit dem Vorsitzenden des Schulvereins. Ob es für sie günstiger sei, wenn sie ihre Mitgliedschaft in der GEW nicht erwähne. Mein Rat: „Wenn Sie wegen Ihrer Mitgliedschaft in einer Gewerkschaft die Stelle nicht bekommen, ist es besser, Sie arbeiten nicht an dieser Schule, denn Sie würden sich dort wahrscheinlich nicht wohlfühlen. Also sagen Sie ruhig, dass Sie in der GEW sind!"

Mich musste ich natürlich selbstkritisch fragen, welches Bild von den Auslandsschulen ich auf unserer Informationsveranstaltung vermittelt hatte.

Es sind Privatschulen mit Schulvereinsvorständen, die mit uneigennützigem, ehrenamtlichem Engagement einen großen Beitrag zur Verwirklichung der außenkulturpolitischen Ziele im schulischen Bereich leisten. Dafür verdienen sie unsere Anerkennung und unseren Dank. Ich denke, sie sind überwiegend eher konservativ eingestellt, aber doch nicht undemokratisch oder gar gewerkschaftsfeindlich! So bin ich zuversichtlich, dass uns der Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA) in unserer Forderung unterstützen wird, mehr sichtbare Demokratie an den Schulen durch eine Überarbeitung der Empfehlung zur Einrichtung eines Lehrerbeirats und deren Umwandlung in eine Richtlinie zu schaffen. Auf unserer Internetseite finden Sie dazu einen konkreten Vorschlag.

„An meine Schule kommt mir kein GEW-Mitglied!" Diese Aussage vor etwa 30 Jahren stammte von einem Schulleiter, also einem beurlaubten deutschen Beamten, nicht von einem Vorstandsmitglied. Meiner Beförderung im Inland während meiner Auslandstätigkeit ging die Androhung einer Verfassungsklage wegen Verletzung der Koalitionsfreiheit (Art. 9 GG) voraus, „Berufsverbot" ist ein deutsches Unwort.

Aber das ist ja fast „Schnee von gestern", ein Fall in Baden-Württemberg beschäftigt uns und die Öffentlichkeit allerdings seit fünf Jahren immer noch. Viele GEW-Mitglieder sind Schulleiterin bzw. Schulleiter, auch an unseren Aus-

landsschulen. Und ich gehe davon aus, dass dies sowohl den deutschen Behörden als auch den Schulvereinsvorständen bekannt ist.

Offene Unterrichtsformen, Lernzielorientierung, ein Schulverständnis, das Lernen und nicht Unterrichten in den Vordergrund stellt, Arbeiten im Team, demokratisches Einbeziehen aller am Schulleben Beteiligten in die Schulentwicklung, all das bewegt heute Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen und in der Ausbildung in Deutschland, so kann es zumindest sein, wenn Schulentwicklung nicht „von oben" angeordnet wird. Der ständige Austausch in den Lehrerkollegien der deutschen Auslandsschulen profitiert davon.

Aber auch umgekehrt bringen die Lehrkräfte bei ihrer Rückkehr aus dem Ausland neue Kompetenzen mit, die sie in die innerdeutsche Schulentwicklung einbringen.

Vor zwei Jahren konnte ich in Dresden auf eine erfreuliche Initiative aus Baden-Württemberg zur Nutzung der Rückkehrererfahrungen hinweisen. Die Resonanz der angeschriebenen Rückkehrer war gering, ein geplantes Seminar im Juli 2007 kam nicht zustande. Das ist sehr bedauerlich. Die GEW führt seit 1976 Rückkehrerseminare durch, früher bekannt als „Sonnenbergtagungen" heute als „AGAL-Tagung" in der Heimvolkshochschule Mariaspring. Die Dokumentation der letzten Tagung im November 2006 ist im Juli erschienen, das Tagungsthema lautete „Kultur- und Bildungsarbeit im Ausland – Impulse für die Schulentwicklung in Deutschland?" Die nächste Tagung wird im November 2008 stattfinden.

„Der Auslandsaufenthalt ist erst in vollem Umfang erfolgreich, wenn die vermittelten Lehrkräfte ihre Auslandskontakte und Auslandserfahrungen für die Erreichung kulturpolitischer und bildungspolitischer Ziele in Deutschland einsetzen und wenn dieser Einsatz auch ihre berufliche Entwicklung fördert."

Dieses Zitat aus dem KMK-Beschluss vom Dezember 2001 habe ich in Dresden angeführt, und ich wiederhole es hier ganz bewusst, verbunden mit einem Appell an unsere im Ausland aktiven Kolleginnen und Kollegen:

„Machen Sie mit, wenn Rückkehrerseminare angeboten werden! Bringen Sie dort Ihr Wissen

Wolfgang Gotterbarm spricht zu den Teilnehmern der Hauptversammlung

über die Arbeit in unseren Auslandsschulen ein und geben Sie Impulse für die Schulentwicklung in Deutschland auf Grund Ihrer Erfahrungen

- bei der Entwicklung von Schulkonzepten (Schulprogrammen, Schulverfassungen)
- durch Mitarbeit bei Evaluation (z. B. SEIS+, Peer Review)
- bei der Erarbeiten von schulischen Curricula (schuleigene Bildungspläne)
- in Schulleitungsfunktionen (Stundenplan, Fachkoordinator o. ä.)
- in der Öffentlichkeitsarbeit (Pressearbeit, Jahrbücher, Homepage)
- durch Tätigkeit in der Lehrerfortbildung (schulintern, regional)
- im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DAF)
- im Bilingualen Unterricht
- im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule und im Unterrichten heterogener Gruppen
- mit international anerkannten Abschlüssen
- in Kontakten zu internationalen Stellen unter Einbeziehung ausländischer Partner (Schulpartnerschaften, EU-Bildungsprogramme wie SOKRATES und LEONARDO)

- und schließlich durch Erfahrungen in der Personalvertretung (Lehrerbeirat) und SMV (Verbindungslehrer)."

Diese Aufzählung können Sie am besten ergänzend fortführen.

Mit diesem eindringlichen Wunsch schließe ich und wünsche der Hauptversammlung einen guten Verlauf!

Zur Person

Wolfgang Gotterbarm ist Vorsitzender der Arbeitgruppe Auslandslehrer und Auslandslehrerinnen (AGAL) beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Szenen aus der Savanne der Jugend

Ilija Trojanow

Lavington Green. Passion Fruit. Riverside Drive. Pineapple. Westlands. Mango. Der Morgen kalt auf hoher Ebene. Spring Valley. Neben der Tankstelle aufgereiht orangefarbene Kleinbusse der Firma *Private Safaris*. Der letzte Anstieg. Die Mädchen aus der ersten, aus der zweiten, aus der dritten Klasse, herausputzt, eingetüllt, *maridadi*, im vorderen Teil des Busses, knappe Blicke hinaus auf die Barfüßigen. Die letzte Kreuzung: Rechts hinab zu den Vereinten Nationen, UNEP, links hinauf nach Little Germany. Vor uns Kaffeeplantagen. Lauter VW-Busse auf dem Parkplatz. Ist Mount Kenya heute zu sehen? Von den Stufen, die zum Innenhof hinaufführen, ist an klaren Tagen der Sitz eines anderen Gottes auszumachen. Das beeindruckt die Neuen. Weimarer Republik bei 15 Grad. Homo Faber bei zwanzig Grad. Zur ersten Pause bricht die Sonne durch die Wolken. Der Kiosk, geradezu versteckt im hintersten Winkel. Cadbury oder Fudge? Genetik bei fünfundzwanzig Grad. Sur le quai d'Amsterdam bei dreißig Grad. Zur zweiten Pause schilt uns die Sonne, und wir starren an ihr vorbei. Basketball oder Rauchen? Sportsman oder Embassy? Eine Doppelstunde Logarithmen. Draußen zieht der Tag vorbei wie zäher Honig. Die Tage verschmieren. Irgendwann stürmt der Geographielehrer in den Klassenraum. Er scheint aufgeregt zu sein. Ob wir wüßten, wo die Etsch liege. Wir wissen es nicht. Ob irgendeiner von uns die deutsche Nationalhymne kenne. Keiner von uns. Eine Schande sei dies, jawohl. Das ist keine Frage mehr. Maski, die äthiopische Schönheit in unserer Klasse, kontert, dafür kenne sie die kenianische Hymne. Schließlich leben wir in Kenia und nicht in Deutschland, fügt Elly hinzu, halb-Ghanaerin, halb-Engländerin und ganz Frau. Ich bin Österreicherin, sagt Susi. Ich bin Engländerin, denkt sich Natasha. Wozu braucht man eine Hymne, fragt gelangweilt Stephan, seines Zeichens *Kenya Cowboy*, aufgewachsen am Bamburi Beach, erzogen im Internat in Kileleshwa, wo er jeden Tag mit *Cocain Around My Brain* und 50 Liegestützen beginnt. Der Lehrer läuft rot an, er schreit. Er scheint der

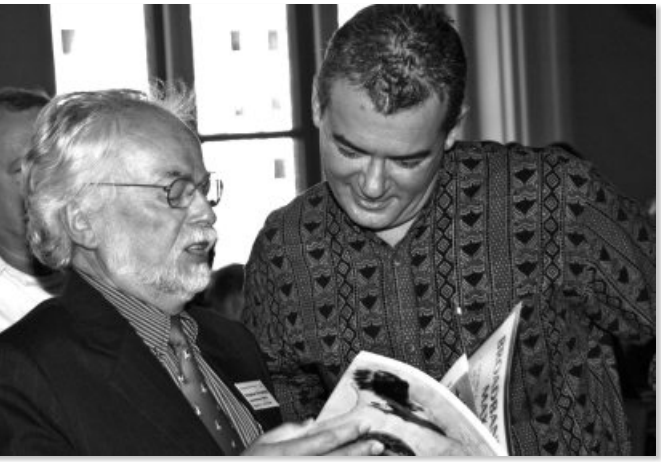
Ilija Trojanow spricht zum aufmerksam lauschenden Publikum

festen Überzeugung zu sein, unser Lebensglück hänge von der Kenntnis der deutschen Hymne ab. Wir sollen sie unbedingt und sofort lernen. Wir weigern uns. Maski stimmt die kenianische Hymne an, auf Kisuaheli. Etwa die Hälfte der Klasse singt mit. Der Lehrer verläßt wütend den Raum. Dem Nationalismus sind die allerletzten Argumente ausgegangen.

Heimfahrt. Nairobi riecht nach Jacaranda-Blüten. Der Baum, der in der Trockenheit erblüht. Die Stadt, die an den Fenstern vorbeirast, hat wenig Ähnlichkeit mit der Stadt des frühen Morgens. Bougeainvillea-Büsche ranken farbträchtig hervor. Die Hausaufgaben liegen im Ranzen wie Blei. Akazien, breit gefächert. Der Busfahrer, Mr Shah, stets grimmig und grollig, ein Mensch, der Türen öffnet und schließt, und die leichteste Andeutung von Unfug lauthals erstickt, der manchmal flucht, wenn ihm ein Landrover den Weg abschneidet und der nur aus seiner Funktion zu bestehen scheint, bis zu jenem Tag spät im August, als ein Staatsstreich versucht wurde und im Radio Marschmusik lief, als geschossen wurde in der Innenstadt und am Flughafen, als in Vierteln, die wir nie besuchten, Grauenhaftes geschah, als die Menschen, die wir Banyanis nannten, ausgeplündert und ihre Frauen vergewaltigt wurden. Seit jenem Tag im August fluchte und schimpfte Mr Shah nicht mehr, er verstummte hinter seinem Lenkrad, es wurde gemunkelt, er habe seinen Sohn oder gar seine ganze Familie verloren, wir trauten uns nicht, ihn zu fragen, aber wir erkannten in ihm den Menschen. Beim Heranwachsen war die Idylle ein Firnis, der jederzeit aufreißen konnte.

Ayah. Karen. Koch. Langata. Askari. Huntington. Shamba boy. Das Mittagessen. Die Frische des Morgens ist verflogen, so als würde zu Mittag nur mit getrockneten Kräutern gewürzt werden. Kaum ist der Nachtisch verdrückt, kommt die leidige Frage nach dem Transport auf. Welche Mutter bringt hin, welche Mutter holt ab? Zum Tennis. Zum Swimming Pool. Zum Kino. Zur Trattoria. Unsere Emanzipation trägt einen klangvollen Namen: Matatu. Zuerst unerlaubt, dann mit zähneknirschender Zustimmung der Eltern. Matatufahrten sind – für manche von uns – die seltenen Abenteuer einer heckenbewehrten Jugend. Eingequetscht zwischen ausladenden Mamas, und den Tout (Kundenanreißer, übersetzt der Duden Oxford) im Ohr, wie er schreit: Twende … haraka … twende. Aus den Boxen scheppert Reggae und Lingala. Schuldisco. Busfahrten extra organisiert von der Schule. Und eines Tages das erste Konzert von CIA. Wer erinnert sich noch an CIA, die Schulband? Die ein zweites Mal auftritt, bei dem Oktoberfest auf dem Rasen des deutschen katholischen Pfarrers, dort, wo heute die deutsche Botschaft ein vermeintlich bombensicheres Areal hingebaut hat, und unser Sänger, der einzige Kenianer in der Band, einfach nicht erscheint, und wir verständnislos enttäuscht sind, auch weil er uns keine versöhnliche Erklärung bietet, bis mir Jahrzehnte später klar wird, wie er sich gefürchtet haben muß vor einen Auftritt in diesem Ghetto mit den Bratwürsten und dem Bier und den vielen gaffenden weißen Gesichtern, die in seinem Land leben, ohne wirklich anwesend zu sein. Und erst viele Jahre später verstehe ich, wie viel mehr Begegnung möglich gewesen wäre, wie viel mehr Kenia ich in mir tragen könnte, wenn Eltern und Lehrer uns weniger abgeschottet hätten.

Lavington Green. Papaya. Riverside Drive. Guava. Westlands. Banane. Gewachsen, gewachsen, immer weiter gewachsen. Die VW-Busse vor der Schule sind vollgepackt mit allem, was man zum Camping im Busch benötigt. Es ist also Freitag. Am Ende der sechsten Stunde, in einer erstaunlichen Umkehrung des Üblichen, stürmen – kaum schellt es – die Lehrer aus den Zimmern und hasten zu ihren Bussen. Die Safarilust treibt sie um, Wochenende um Wochenende, sie kommen ausgelaugt am Montag morgen herein und erklären uns nachsichtig, sie hätten leider keine Zeit gehabt, die Schulaufgaben zu korrigieren. Kenia ist ein schöner Posten, und später, irgendwo im magistralen Deutschland, über ein Bier gebeugt, erinnern sie wehmutsvoll ihrer schönsten Berufszeit. Auch dies ist außergewöhnlich: Daß manche Schüler Kenia besser kennen als die Lehrer, und somit bezüglich des Landes, in denen beide leben, die Lehrbemittelten sind. Inversionen allenthalben. Und Unsicherheiten. Jomo Kenyatta und Helmut Schmidt. Harambee. Daniel arap Moi und Helmut Kohl. Kenya Juu. Tom Mboya. JJ Kariuki. Ngugi wa Tiong'o. Njonjo. Ouko. Tote über Tote, draußen vor der



Der Schriftleiter überreicht Ilija Trojanow nach dem Vortrag zur Erinnerung ein Jahrbuch seiner früheren Schule in Nairobi

Hecke. Wir lernen über Faschismus, nur ist der Faschismus aus den Schulbüchern schon ein halbes Jahrhundert alt. Wir wollen über unser Land, über Kenia diskutieren. Schließlich fotokopiert der Klassenlehrer einen mutigen Leitartikel aus der Zeitung *The Standard* – der Autor sitzt schon im Gefängnis – und gibt ihn uns zum Lesen. Wobei er uns beschwört, es insgeheim zu tun, mit niemandem darüber zu reden. Peace Love & Feigheit. Nyayo House, in dessen Kellern Regimegegner gefoltert werden. Kein einziges Wort darüber im Unterricht verloren. Andererseits lesen wir, auf Initiative des Englischlehrers, einen kenianischen Autor. Meja Mwangi: Going Down River Road. Eine Offenbarung. Es gibt ein Leben, das weit über Runda Estate, Parklands Club, Wilson Airport und Diani Beach hinausreicht. Stephan, der *Kenya Cowboy*, schlägt vor, wir sollten selber in die verkommene River Road gehen. Um *Changaa* zu trinken, das Gebräu für die billigsten Sehnsüchte. In einer der Kaschemmen. Wir nehmen es uns monatelang vor. Was reden wir nicht darüber. Bis wir in der Zeitung lesen, ein Dutzend Menschen seien erblindet, nachdem sie selbstgebrautes Changaa getrunken haben. Der Plan stirbt, wie auch der Plan, an der East African Safari Rally teilzunehmen. Waldegaard. Joginder Singh, The Flying Sikh. Mehta Mehta Mehta.

Bock. Faust. Doppelbock. Kommando Bimberle. Der Zug nach Mombasa, abends um fünf und um sieben. Giraffen. Höhlenwanderungen am Mt. Suswa. Gnus. Die steinige Leere am Turkana See. Gerenuks. Klassenfahrten sind umstrittene, heftig umkämpfte Aufbrüche. Der Lehrer M., der mit uns durch die Chulu Hills wandern will, mit Masai als Begleitung und Ziegen als Proviant, ein Vorhaben, das an einigen Mädchen scheitert, die es sich nicht vorstellen können, Tiere zu schlachten, zu denen sie eine persönliche Beziehung aufgebaut haben und an einigen Eltern, die es nicht vorstellen können, ihre Kinder in die Obhut von Wilden zu geben. Wir fahren statt dessen in den Norden. In eine Dürre hinein. Unser Entsetzen über die ausgemergelten Gestalten, die uns so verzweifelt anbetteln, als hinge ihr Leben davon ab. Die unvergeßliche Trauer von ausgetrockneten Flüssen. Im Jahr darauf bricht unser Bus im Schlamm des Mt. Elgon Nationalparks zusammen. Johannes der Wiener macht sich auf zum einen Parktor, ich zum anderen. Wenn es dunkelt, rufen die Geräusche des Busches alle Ängste zusammen. Paviane, und Vögel, die stimmlich aufschneiden. Dann endlich der Aufstieg zum Mount Kenia. Die Erschaffung der Welt zum Sonnenaufgang vom Point Lenana aus. Büffel. Die zerbrochenen Farben auf dem Lake Magadi. Oryxe. Die Migration im Masai Mara. Zebras. Die Absturzstelle am Ngorongoro Krater. Die häßliche Collage eines hübschen jungen Mannes an der Fassade der Michael-Grzimek-Schule. Kein Heiligenkult. Nie wird uns erklärt, wer Namensgeber unserer Schule gewesen ist. Wir finden es selber heraus: Frankfurter Zoologische Gesellschaft, Tiere Tiere Tiere, Zählungen, und Einheimische, die deswegen das Paradies verlassen mußten. Safari, ursprünglich eigentlich eine Reise des Menschen, in Ostafrika verschoben im Sinn: Eine Reise zu den Tieren.

Als wir Kenia verlassen müssen, heulen wir am Jomo Kenyatta Airport, weinen während des gesamten Fluges, und verbringen die ersten Jahre in Kaltland in Gedanken an eine baldige Rückkehr. Wir feiern Retro-Parties in Bad Honnef und Wolfratshausen, *Jambo Jambo Bwana*, *Malaika* und immer wieder *Cocain*. Aber Spliffs sind in Kaltland schwer zu besorgen. Wir leiden

eine Weile, dann finden wir uns zurecht. Wir sind gewappnet für die globale Welt, denn was von der Schulzeit bleibt, ist gelebte Vielfalt. Das Aufwachsen in mehreren Sprachen. Die selbstverständliche Existenz des Anderen. Der umgekehrte Blick auf vermeintliche Wahrheiten. Die Erfahrung, daß man mehrere Heimate (‚Plural selten', sagt Brockhaus Wahrig) und eine dynamische Identität besitzen kann. Wir haben uns zurechtgefunden. Trotz der Unkenrufe manch eines Lehrers, das Niveau in Kenia sei dem Niveau in Deutschland unterlegen, sind die meisten von uns heute überdurchschnittlich erfolgreich. Ein weiter Horizont und eine kulturelle Kompetenz sind halt nützlicher als das Beherrschen der Differenzialrechnung. Da, wo sich die Deutsche Schulen dem Land und dem Kontinent, in dem sie sich befinden, öffnen, wo sie das Ghetto verlassen und eine kulturelle Dynamik ermöglichen, die von Fluß zu Zusammenflüssen führt, da sind sie großartig. Doch dort, wo sie nur Deutschland importieren und unter die Schüler verteilen wie einst Lufthansa alljährlich seinen Weihnachtsstollen, da sind sie so wirkungsarm wie ein altes Schulbuch, das man nie wieder aufschlagen wird.

Neulich saßen wir zusammen in Los Angeles. Sechs Erwachsene, die Hälfte einer Klasse, die 1984 das Abitur abgelegt hat. Zwei Deutsch-Türkinnen, eine Äthiopierin, eine Anglo-Ghanaerin, ein Deutsch-Amerikaner und ein Deutsch-Bulgare. Es war ein unwirklicher Abend, so unwirklich wie jeder Abend am Rodeo Drive. Wir redeten uns die Erinnerungen warm, auf Deutsch, auf Englisch, und eingeworfen einige kenianische Wörter, die man nicht übersetzen und nicht ersetzen kann, Wörter wie *aterere* und *pole sana, squashed banana*. Wir feierten das Unvergängliche. Eine Frau trat an unseren Tisch, eine *marketing executive* von Omega, und fragte uns, woher wir denn kämen. Wir lachten auf. Eine schwierige Frage, erwiderten wir, die Antwort wäre abendfüllend. Was für eine seltsame Sprache wir sprächen. Ein Gemisch, antworteten wir. Aber, woher wir uns denn kennen würden. Aus der deutschen Schule in Nairobi, erklärten wir im Chor. Wir sahen uns an und schmunzelten, ein wenig überrascht von dem jubilierenden Ton. Es hatte fast patriotisch geklungen. Wir prosteten uns zu und stürzten uns wieder ins tiefe Becken der Erinnerung. ◀◀

Kontakt

Ilija Trojanow, Mainzer Stadtschreiber
Liebfrauenplatz 5, 55116 Mainz

Schule, Kosmopolitismus und Menschlichkeit

Aleya Khattab

Verehrte Gäste, liebe Anwesende, liebe Freunde der deutschen Schulen im Ausland!

Ich begrüße Sie ganz herzlich.

Es ist mir eine aufrichtige Freude heute und hier zu Ihnen sprechen zu dürfen. Mein Dank gilt dem Verband der deutschen Lehrer im Ausland, der mir diese Gelegenheit ermöglicht hat.

Zwar bin ich nicht in Deutschland gebürtig, doch fühle ich mich hier wie zu Hause, und habe tiefe Wurzeln geschlagen, die vom Nil bis an den Rhein reichen. Dieses Zugehörigkeitsgefühl und die bitter-süße Doppelidentität verdanke ich meiner Ausbildung an der deutschen Schule in Kairo. Diese Schule ist für mich ein Stück erlebter und durchlebter Geschichte. Von den Erfahrungen, die ich dort machen durfte, werde ich mein Leben lang zehren. Die Schule wurde mir zur heimatlichen Oase und die Schulzeit ist ohne Zweifel ein entscheidender Abschnitt meines Lebens und Seins, der mit den Schwestern, die unter ihrer Nonnentracht gütige Herzen besitzen, mit den Mitschülerinnen, Lehrerinnen und Lehrern und dem Dienstpersonal verbunden ist. Ich denke gerne an unsere blaue Schuluniform und an unser blaues Barett auf dem Kopf. Die Schule war für mich nicht nur eine Bildungs- und Ausbildungsstätte, um Stu-

Klassenfoto von 1959

dierfähigkeiten zu erlangen und mir Wissen zu vermitteln, sondern es wurde mir auch ägyptisch-deutsche, christlich-islamische Wertvorstellungen bewusst tradieren beigebracht. Ich lernte dort ein gesundes Selbstbewusstsein zu entwickeln. Diese meine Schulausbildung an der deutschen Schule achte ich als ein Gütesiegel, auf das ich stolz sein darf.

Zugehörigkeitsgefühl

An dieser Stelle möchte ich ein Zitat anführen, und um es bereits vorwegzunehmen, es stammt nicht von mir, sondern von Johann Gottfried Herder, aber ich lege es mir in den Mund, weil es nicht nur meiner Auffassung entspricht, sondern weil es genau zu unserem Treffen heute passt: „Um von einer Nation zu urteilen, muss man in ihre Zeit, ihr Land, ihren Kreis der Denkart und Empfindungen treten, sehen wie sie lebt? Wie sie erzogen wird? Was für Gegenstände sie sieht? Was für Dinge sie mit Leidenschaft liebt? Wie ihre Luft, ihr Himmel, der Bau ihrer Organe, ihr Tanz, ihre Musik sei? Dies alles muss man nicht als Fremdling oder Feind, sondern als ihr Bruder und Mitgeborener kennen lernen."

Als ehemalige Schülerin der deutschen Schule in Kairo glaube ich mit Fug und Recht sagen zu können, dass wir Herders Forderungen und Bedingungen erfüllt haben.

Wir feierten deutsche Feste, veranstalteten deutsche Theateraufführungen, sangen deutsche Lieder im Chor, wurden vom Nikolaus und vom Christkind beschenkt, lernten den Osterhasen kennen, feierten das Laternenfest und früh morgens beim Fahnengruß vibrierten unsere Stimmen beim Singen der deutschen und ägyptischen Nationalhymne. Als Kinder gingen wir mit unseren christlichen Mitschülern in die Schulkapelle und sahen dem christlichen Gottesdienst mit großem Respekt, Wissensdrang und kindlicher Neugier zu. Die Weihnachtszeit war für uns eine Zeit voller schöner Kindheitserinnerungen. Wir beschmückten Weihnachtsbäume, bastelten Adventskränze, sangen Weihnachtslieder, backten und aßen Plätzchen und führten das Krippenspiel auf.

Wir wurden zu Freunde und Mitgeborene der deutschen Heimat und der deutschen Kultur und entwickelten im Sinne Herders ein enges Zugehörigkeitsgefühl dazu. Unser Deutschlandbild hat sich unter anderem aus dem positiv Wahrgenommenen und den direkten Beziehungen zu den Schwestern, Lehrern und zum Unterrichtsstoff entwickelt und in unseren Köpfen und Persönlichkeiten seit unserer Kindheit eingeprägt.

Bildung

Bildung hat in Ägypten eine lange und eigenständige Tradition. Auch das Erlernen von Fremdsprachen und das von der Bildungselite favorisierte Auslandsstudium haben in Ägypten einen hohen Stellenwert. Und obwohl bereits in der Vergangenheit in Ägypten ein großer Drang nach ausländischer Bildung einsetzte, wurden auch scharfe Kritiker der fremden Ausbildung laut. In dem ägyptischen Bildungssystem spielen die deutschen Schulen als national und international anerkannte, fachlich qualifizierte und qualifizierende Institute eine signifikante Rolle.

Die deutschen Schulen in Ägypten blicken auf eine reiche Tradition und Geschichte zurück. Sie gelten als Meilenstein in den deutsch-ägyptischen Beziehungen.

Drei deutsche Schulen wurden in Ägypten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bzw. um die Jahrhundertwende gegründet. Im Jahre 1873 wurde die Deutsche Evangelische Oberschule, 1884 die Deutsche Schule der Borromäerinnen in Alexandria und 1904 die Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo gegründet. Heute werden sie von nahezu 3000 Schülerinnen und Schüler besucht. Diese Schulen sind mehr als Bildungsanstalten im langläufigen Sinne, sie sind Begegnungsstätte im edelsten Sinne des Wortes. Seit Jahren wurde dort der Dialog der Kulturen gelebt und praktiziert. Der Austausch zwischen christlichen, muslimischen und jüdischen Schülern prägt den Schulalltag. Und die unterschiedlichsten Nationalitäten teilten sich die Schulbänke: Deutsche, Ägypter, Italiener, Griechen, Holländer, Albaner, Armenier und Libanesen. Die Zielsetzung bei der Gründung der Schulen entsprach auch den Bestrebungen und dem Zeitgeistgedanken zur Modernisierung des ägyptischen Staates. Aus ägyptischer Sicht besteht der Auftrag der deutschen Schulen in seiner bedeutenden Rolle für die Ausbildung ägyptischer Schüler durch qualifizierte Wissensvermittlung und Erziehung in traditionell deutschen Werten wie Fleiß, Ordentlichkeit, Gründlichkeit und Pünktlichkeit. Solide Ausbildung, Universalität, Multisprachigkeit, Bildung und Erziehung und das Bemühen um die Förderung eines weit- und weltläufigen Kulturverständnisses werden an den deutschen Schulen in Ägypten hervorgehoben.

Dieses Buch gehört :

Aya Khattab
Klasse 2a

Preis

Für tadelloses Betragen, Fleiss und guten Fortschritt.

1957

DEUTSCHE SCHULE KAIRO DER BORROMÄERINNEN

Geschenkt von :

Buchpreis

Die Lehrpläne an unseren deutschen Schulen in Ägypten entsprechen den deutschen gymnasialen Anforderungen. Darüber hinaus wird der Unterrichtsstoff mit Sorgfalt und Intensität ausgeführt. Die Lehrer machten uns nicht nur mit Buchwissen vertraut, sondern sie lehrten uns zu beobachten, selbst nach Lösungswegen zu suchen, an Fragestellungen heranzugehen, zu entdecken und zu erforschen und die erarbeiten Fragen mit Versuchen zu beantworten.

Aufgeklärte, besondere Eltern

Doch warum wählen ägyptisch-muslimische Eltern die christlich-deutschen Schulen für Ihre Kinder?

Der Grund liegt unter anderem im Vertrauen der Eltern in die stabile und entwicklungsfähige Kompetenz dieser Schulen. Die deutschen Schulen genießen angemessene Anerkennung und hohes Ansehen von der ägyptischen Seite, ja sie werden in der ägyptischen Gesellschaft oft mit übermäßigem Lob überschüttet.

Der Schulbesuch war aber auch oft wohl mit hohen finanziellen Belastungen der Eltern verbunden. Aber aufgeklärte ägyptische Eltern haben jedes Opfer aufgebracht, um ihren Kindern eine gute Bildung und Erziehung zu gewähren. Wir hielten uns also für privilegierte Schüler. Privilegierte Schüler haben auch privilegierte Eltern. Deshalb bin auch ich meinen aufgeklärten und engagierten Eltern an dieser Stelle zu tiefstem Dank verpflichtet, dass sie mir diese Ausbildung ermöglicht haben und keine Mühe und keinen Aufwand gescheut haben, um mich und meine zwei Schwestern auf die deutsche Schule zu schicken.

Als Kind war mir natürlich die Tragweite der Entscheidung meiner Eltern längst nicht bewusst, mich auf eine dieser deutschen Schulen zu schicken. Heute muss ich feststellen, dass dies zu den glücklichen richtungsbestimmenden Fügungen in meinem Leben zu zählen ist.

Deshalb sind nach mir auch meine zwei Töchter diesen Weg gegangen und haben die deutsche Schule erfolgreich absolviert.

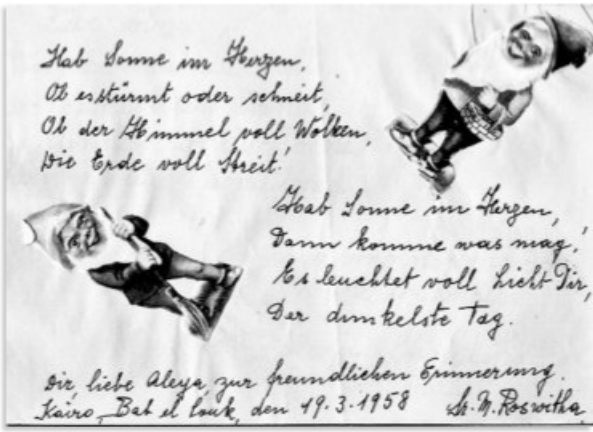
Multikulturalität / Weltoffenheit

Ein großer Vorteil dieser Schulen bildet natürlich die mehrsprachige Ausbildung. Dort lernen die Schüler Deutsch und Arabisch als Muttersprache, Englisch und Französisch als Fremdsprachen. Das multikulturelle, multiethnische und multireligiöse Schüleraufkommen ist ein Privileg, das die Schüler in diesen Schulen genießen. Wir haben im Sinne Goethes gelernt, dass Toleranz nur eine vorübergehende Gesinnung sei, die zu Anerkennung und Respekt, ja vielleicht auch zu wechselseitiger Zuneigung zwischen den Völkern führen muss, und dass, dulden beleidigen heißt. Bereits als junge Menschen wurden die Schüler zur Weltoffenheit erzogen. Denn in unserer heutigen Welt reicht Toleranz nicht mehr aus, wir brauchen ein Miteinander und ein Zusammenleben aller Menschen.

Was wir in der deutschen Schule als Kinder und Jugendliche gelernt und erfahren haben, konnten wir als Erwachsene in unserem Leben umsetzen und praktizieren.

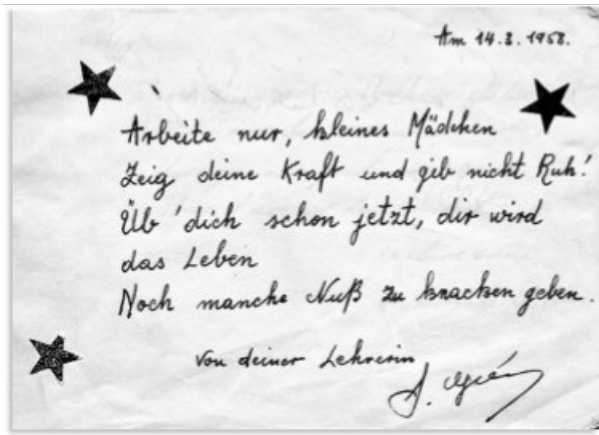
Die erlernten neuen Einsichten und das Kulturwissen der schulischen Ausbildung konnten wir im späteren Berufsleben nutzen. Viele Absolventen der Schulen spielen heute als Brückenbauer zwischen Ägypten bzw. zwischen der arabischen Welt und den deutschsprachigen Ländern eine anerkennenswerte Multiplikatorenrolle für das Verständnis zwischen den Kulturen und den Völkern.

Im Gegensatz zur theologischen Interpretation der Sprachverwirrung in Babel, die als Strafe für den Hochmut des Menschen verstanden wurde, bedeutete in unserem Leben die Vielsprachigkeit eine gesellschaftliche Herausforderung, eine Chance, ein Privileg, eine wertvolle Gabe, ja ein Luxus. Sie war das Gedächtnis unserer kulturellen Heimat. Wir formulierten und entwarfen eine ferne fremde, aber uns sehr nahe und gewohnt gewordene Welt, haben uns Deutschland als zweite, Wahlheimat angeeignet, haben das Fremde mit dem Eigenen verglichen und entdeckten die Sprache als Waffe des Kosmopolitismus, der Menschlichkeit und der Kultur.


Hab Sonne im Herzen,
Ob es stürmt oder schneit,
Ob der Himmel voll Wolken,
Die Erde voll Streit.

Hab Sonne im Herzen,
Dann komme was mag,
Es leuchtet voll Licht Dir,
Der dunkelste Tag.

Die liebe Aleya zur freundlichen Erinnerung.
Kairo, Bab el Louk, den 19.3.1958 St. M. Roswitha


Am 14.3.1958.

Arbeite nur, kleines Mädchen
Zeig deine Kraft und gib nicht Ruh!
Übe dich schon jetzt, dir wird
das Leben
Noch manche Nuß zu knacken geben.

Von deiner Lehrerin

Einträge im Poesiealbum

Sprechen, leben und träumen geschah auf Deutsch; gleichzeitig präsentierten, analysierten und transferierten wir unser Wissen in unsere ägyptische Gesellschaft. Es war ein Wagnis, ein Spagat zwischen unseren beiden Kulturen. Welten wurden übersetzt. Die schulische Ausbildung im Heimatland war eine übernationale Reise. Wir drangen in die tiefenpsychologischen und geschichtlich-kulturellen Hintergründe der deutschen Heimat ein, sie wurden für uns nachvollziehbar durch die individuelle Inszenierung und durch den Einsatz der Sprache als Instrumentarium für die Erforschung der kulturellen Deutungsmuster. Den ägyptischen Schülern im ihrem geschichtsträchtigen Kulturland wurde der Eintritt in die neue Kulturwelt auf eine harmonische Weise vermittelt.

Wir lernten die deutsche Sprache mit ihrer Literatur, ihrer Musik, ihrer Geschichte, ihrer Philosophie, ihren Lebensweisen, ihren Bauwerken und ihrer Alltagskultur kennen.

Beruflicher Werdegang

Dieser Bildungsweg an der deutschen Schule hat einen überaus positiven Einfluss auf meinen persönlichen und beruflichen Werdegang ausgeübt. Besonders prägend sind für mich meine Deutschlehrer gewesen, voller Dankbarkeit, erinnere ich mich bis heute an sie. Diese haben durch ihr Wirken sicher später die Wahl meines Studiums der Germanistik in den Jahren 1966–1970 beeinflusst. Das Fachwissen und die universellen Tugenden und Werte, die mir in der Schule vermittelt wurden, wurden das Fundament für meine spätere akademische Laufbahn als Hochschullehrerin und Professorin für Germanistik an der Universität Kairo, die ich seit 1970 bis jetzt innehabe. Durch den anspruchsvollen Unterricht und die hohen Anforderungen der Examina in der deutschen Schule sind ihre Absolventen an harte Arbeit gewöhnt. Nach dem Abschluss eines erfolgreichen Universitätsstudiums erhielt ich ein DAAD- Stipendium zur Promotion an der Universität Mannheim / Heidelberg. Als frisch gebackene Doktorin der Germanistik von Deutschland zurückgekehrt, fiel auf mich neben Lehre und Forschung seit 1982 eine wichtige und interessante Aufgabe zu, nämlich die Betreuung von Magister- und Doktorkandidaten, die sich mit den unterschiedlichsten Themen der Literatur befassten – von der mittelalterlichen Literatur über Goethe, Kafka bis hin zur Gegenwartsliteratur – und erfolgreich absolviert haben. Viele meiner Studenten verschiedener Generationen sind in verantwortlichen Stellungen unseres Landes gerückt.

Diese Tätigkeit führe ich bis heute mit großer Freude weiter und kann auf eine Germanistik-Schule mit Stolz zurückschauen. Langjährige Lehre, Forschung und wissenschaftliche Veröffentlichungen ermöglichten dann die Beförderung bis zur Professur und zur Leiterin der Abteilung für Germanistik an der Universität Kairo bis 2002.

Dass sich der Einfluss der Schule auf den Erfolg in meinem Beruf zeichnete, beweist meine Ernennung und Auszeichnung durch den ägyptischen Hochschulminister zweimal in den diplomatischen Dienst. Die Ehre des Amtes der Kulturrätin der ägyptischen Botschaft und der Leiterin der ägyptischen Studienmission für Deutschland, die Niederlande und die Skandinavischen Ländern wurde mir in den Jahren von 1994 bis 1998 und das zweite Mal von 2002 bis 2005 zuteil. Während dieser Zeit habe ich mich einem kulturpolitischen Auftrag zum Brückenbauen zwischen unseren beiden Völkern gestellt. Dem großen Einsatz, der dabei gefordert wurde, versuchte ich stets mit gutem Wissen und Gewissen Rechnung zu tragen. Mit Enthusiasmus und Freude übernahm ich die Betreuung von tausenden ägyptischen Doktoranten, die unvorbereitet ins Ausland kamen, um hier zu promovieren. Deutschland war für diese Absolventen der ägyptischen Schulen eine herausfordernde Welt, auf die sie sich sehr freuten, die sie auch sehr fürchteten; es war jenseits all ihrer Vorstellungen, war ihnen neu und unbekannt. Anders als meine eigene erste Begegnung mit Deutschland als Studentin der Germanistik. Deutschland war mir in meinen Innern bekannt. Zu meinen Aufgaben im Kulturbüro der Botschaft in Berlin zählte auch die Kooperation und Koordination mit den deutschen Universitäten und

Frau Khattab mit Studenten 1988

Professoren, mit denen ein wechselseitiger und produktiver Austausch zustande kam. Ebenso verfolgte ich die wissenschaftlichen Fortschritte der ägyptischen Promotionsstudenten und erfreute mich am Erfolg vieler Doktorwürden. Diese Berufsphase lehrte mich, mich immer den neuen Erfordernissen erfolgreich zu stellen. Eine lange Vortragsreihe zum Kulturdialog in verschiedenen deutschen Universitäten machte ich mir zur Aufgabe.

Durch jahrzehntelange Vernetzung mit der internationalen Germanistik und durch die wissenschaftlichen Veröffentlichungen wurde mir die Ehre des Amtes als Vize-Präsidentin der Internationalen Gesellschaft für Germanistik seit 2005 zuteil, ebenso das Amt der Stellvertreterin der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik seit 2006. Im Rahmen beider Institutionen werden hoch interessante, transnationale Aufgaben geleistet.

Persönlicher Werdegang

Aber nicht nur mein berufliches, sondern auch mein persönliches Leben wurde von meiner deutschen Schulausbildung stark geprägt. Als berufstätige, arabische Frau in einem Entwicklungsland war es notwendig ein eigenes Berufsethos zu entwickeln. Denn Beruf, Familie und Kinder da harmonisch zu vereinbaren, ist eine nicht leichte Verantwortung. Es war eine schwer erkämpfte Karriere für eine arabische Muslima aus einem aufgeklärten Elternhaus aber in einer konservativen Gesellschaft. Der Weg zwischen Tradition und Emanzipation war durch viele Stolpersteine erschwert. Ich liebte meinen Beruf als Germanistin und machte ihn mir zu meiner Berufung.

Auch dabei verdanke ich der Schule viele Impulse und Anregungen zu neuen Erkenntnissen, durch die ich ein neues Menschen- und Weltbild, gewinnen konnte, lernte die Sprache als Mittel zur geistigen und politischen Auseinandersetzung kennen, bemühte mich deutsche Gründlichkeit mit ägyptischer Herzlichkeit zu paaren und lernte Vertrauen und Verantwortung in meinem Inneren zu entwickeln.

Das transnationale und transkulturelle Sein hat zur Ausbildung meiner deutsch-ägyptischen Doppelidentität, von der ich oft geplagt aber auch viel mehr erfreut werde, geführt, so dass ich, wie Sie sehen können, ein Heimkehrvermögen und eine Heimkehrsucht entwickeln konnte.

Stolze Mutter mit ihren beiden Töchtern

Schlussbemerkungen

Die deutschen Schulen in Ägypten sind in unserer heutigen Zeit wichtiger denn je. Mit gutem ägyptisch-deutschen Lehrerkollegium, soliden Lehrplänen und Curricula, und der Mitwirkung des ägyptischen Unterrichts- und Bildungsministeriums werden vertrauensvolle Zusammenarbeit und qualifizierte Ausbildung an den deutschen Schulen garantiert. Ziel dieser Schulen soll die Ausbildung von klugen, aufgeklärten und qualifizierten Köpfen zum Wohle und Nutzen ihrer Selbst sein, aber vor allem auch die Ausbildung von intellektuellem und geistigem Potential, das bereit ist seine historische Verantwortung beim Transformationsprozess unserer ägyptischen Gesellschaft wahrzunehmen.

Mit fester Verankerung in der Kultur der eigenen Familie und Tradition ermöglicht die Schule ihren Schülern, die Grenzgänger der Kulturen sind, Kosmopolit zu werden, ohne dadurch richtungslos oder indifferent zu werden.

Natürlich bietet eine Doppelidentität im guten Sinne Chancen, um im Beruf Fuß zu fassen. Denn Auslandsschulen bringen die Jugend in der Lage eher als andere Leistungs- und Repräsentationsfunktionen in Staat und Gesellschaft wahrzunehmen.

Sie ermöglichen bei entsprechender Eigenleistung in die nationalen Eliten einzusteigen und gehobene und hohe Funktionen in der Gesellschaft zu übernehmen. Eine qualifizierte Verwendungsbreite kann Berufschancen öffnen und Starterleichterungen selbst im arabischen Großraum und in internationalen multikulturellen Gremien, Behörden, Firmen und Instituten erleichtern. In guten Auslandsschulen werden junge Ägypter als gute beruflich qualifizierte Staatsbürger ins Leben entlassen, die in der Lage sind, Kulturkampfthesen überzeugend entgegenzutreten.

Leider ist die Arbeit der Auslandsschulen in Deutschland oft wenig bekannt. Sowohl die Schulen als auch ihre Absolventen haben in Deutschland bislang nicht die ihnen gebührende Anerkennung erfahren.

Die Zuneigung der Ägypter für die Deutsche Sprache bzw. für Deutschland ist ein Schatz, den die deutsche Kulturpolitik weiterhin aber im stärkeren Maße pflegen sollte, als es bislang der Fall war.

Honorierung ist nicht das Ziel, doch Anerkennung wäre nicht verkehrt. Grenzgänger der Kulturen sind leider oft auf beiden Seiten Zielscheibe der Kritik. Im Heimatland werden sie nicht selten als untreue Fremde gehalten und in der Wahlheimat gelten sie zwar als Bildungsinländer, haben Verpflichtungen, doch leider keine Rechte. Dies gilt besonders für manche Institutionen, denen solche Schüler in Deutschland kaum begegnet sind.

Richtige fördernde Behandlung bei Botschaften, Grenzbehörden, Universitäten, Ausländerämter / Behörden, Wohnungsvermittlungen können ein schulvermitteltes Deutschlandbild bestätigen, aber auch beschädigen.

Mir bleibt es am Ende, eine Freude der Freundschaft zwischen unseren beiden Ländern und Völkern zu dienen und dabei auf Verständnis und Hilfe von Menschen zu stoßen, die unsere Gefühle und unser Wissen teilen.

Der Lohn unserer Bemühungen ist nicht das, was wir dafür bekommen, sondern das was wir dadurch werden.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit, Ihre Geduld und Ihr Interesse. ◀◀

Kontakt

aleyakhattab@yahoo.de

Lernen in aller Welt – Deutsche Auslandsschulen

Ein Projekt der Deutschen Welle

Gero Schließ

Wichtige Anmerkung durch die Schriftleitung: Das vom Leiter für Programmprojekte, Promotion, Partnerschaften, Herrn Dr. Schließ, auf der HV in Stralsund vorgestellte Konzept ist ein bisher nicht budgetiertes Sonderprojekt der DW, das zusätzlich zur journalistischen Programmarbeit stattfinden könnte. Das heißt, dass die DW zur Umsetzung auf Drittmittel aus dem AA angewiesen ist.

Der Projektansatz.
Oder: Warum sich die Deutsche Welle für die deutschen Auslandsschulen interessiert

Aus der Perspektive der DW sind deutsche Auslandsschulen Kristallisationspunkte deutscher Kultur. Sie leisten das, was auch die DW zu vermitteln versucht: Einen Beitrag für Begegnung und angewandten Kulturdialog zu leisten. Es geht darum, nachhaltige Grundlagen für die Verbindungen Deutschlands in die Welt zu schaffen.

Dr. Gero Schließ von der DW stellt sein Projekt vor

Die Idee

DW-RADIO porträtiert deutsche Auslandsschulen in aller Welt. Wir stellen Lehrer und Schüler vor, geben ihnen die Möglichkeit über ihre Schule zu erzählen. Gedacht ist an lebensnahe Reportagen, die das Schulleben in all ihren Facetten spiegeln.

Neben der Ausstrahlung im Deutschen Programm würden die Reportagen auch von den Fremdsprachen-Programmen von DW-RADIO adaptiert – das heißt: Die Inhalte würden Hörern in der ganzen Welt in bis zu 30 Sprachen vermittelt.

Aber das ist nur der erste Schritt: unsere Reporter, erfahrene Kollegen mit Lehrerfahrung gehen in die Schulen und organisieren Projekttage und Schulungen für junge Medienbegeisterte in den Schulen. Das Ziel: Medienpädagogik mit „echten" Machern und Macherinnen, Journalisten, die im beruflichen Alltag stehen. Angedacht werden könnte zum Beispiel ein Schulradio, in dem Schüler ihr eigenes Programm machen. Es könnten Beiträge entstehen, erste Moderationen – oder auch ein Hörspiel.

Parallel dazu wird ein Text-Wettbewerb ins Leben gerufen. „Deutschland von außen" – wie Schüler in aller Welt Deutschland sehen. Die besten Beiträge werden prämiert und im Programm der Deutschen Welle veröffentlicht.

Abgeschlossen werden könnte das „Paket" mit einer öffentlichkeitswirksamen Veranstaltung in der Deutschen Welle

Die Umsetzung

A. Berichterstattung

Zehn Deutsche Welle-Reporter schwärmen aus und besuchen zehn deutsche Auslandsschulen rund um den Globus – von Argentinien, über China bis Südafrika. Sie liefern Reportagen, die sowohl über DW-RADIO als auch über DW-WORLD ausgestrahlt werden. Der produzierte Content kann auch dem Auswärtigen Amt oder dem VDLiA zur Weiterverwertung zur Verfügung gestellt werden. Kurz: eine vernetzte und multimediale Verwertung ist von Beginn an mitgeplant. Dies gilt auch für die Weiterverwertung in der ARD und in deutschen Zeitungen.

B. Medienerziehung / journalistische Ausbildung

Die Deutsche Welle führt einen zweitägigen Kurs in Medienunterweisung durch. Unsere Reporter / Trainer treten frühzeitig in Kontakt mit der Schule, die sie besuchen werden. Sie stimmen ihre Ausbildungs- oder Trainingsideen im Bereich praktischer Journalismus mit den Schulleitungen bilateral ab. Das hat den Vorteil, dass auf Bestehendem (Schulradio- oder Schulzeitungsprojekte) aufgebaut werden kann und es möglich ist, den konkreten Bedürfnissen der Schule und der Schüler gerecht zu werden. Um hinsichtlich Material und technischer Ausstattung auf dem neuesten Stand zu sein, erfolgt die didaktische Vorbereitung in der DW in enger Abstimmung mit der DW-Akademie. Ziel ist es, nicht nur über Journalismus zu reden, sondern ihn auszuprobieren – durch eigene Beiträge, durch selbst recherchierte „Geschichten".

Vier Unterrichtseinheiten

1. Zunächst wird die DW in all ihren Facetten vorgestellt. Was macht sie, welchen Auftrag hat sie, welche Medien (Radio, TV, Internet) werden bedient, welche Sendungen produziert, welche Funktion hat sie im Zusammenhang mit den anderen Auslands-Kulturträgern der Bundesrepublik, inwie-

weit unterscheidet sich die DW von anderen ARD-Anstalten, etc.
2. Darüber hinaus geben wir Einblick in die tagtägliche journalistische Arbeit. Erzählen also, wie der Tag in der Redaktion aussieht, welche Zielgruppe mit welchen Sendungen und Inhalten erreicht werden soll.
3. In einem dritten Schritt entstehen praktische journalistische Arbeiten zu einem bestimmten Thema, in verschiedenen journalistischen Formaten. Kommentare, Reportagen, O-Ton-Collagen, Moderationen, Gesprächsrunden, Interviews werden geübt und können zum Schluss zu einer ganzen Sendung zusammengeführt werden.
4. In einer Redaktionskonferenz diskutieren Schülern und Lehrkräfte über die erstellten Programme.

Für die Radiobeiträge ist der Blickwinkel von außen auf Deutschland von Interesse. Die Schüler verfassen beispielsweise einen Beitrag zum Thema „Mein Deutschlandbild" – dieser wird gemeinsam journalistisch ausgewertet und präsentiert.

Über eine Übernahme der produzierten Beiträge ins Programm von DW-RADIO wird je nach Qualität und Relevanz vor Ort entschieden.

Kontakt

gero.schliess@dw-world.de

Programmübersicht der Vortragsreihe im Löwenschen Saal

Am Donnerstag, den 2. August 2007, trafen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der 28. Hauptversammlung wieder im Löwenschen Saal im Historischen Rathaus der Hansestadt Stralsund. Durch das Programm führte wie schon vor zwei Jahren nach bewährter Manier und nie um kleine Anekdoten und geistreiche Überleitungen verlegen unser Vorstandsmitglied Dr. Thomas Lother. Es würde aber den Umfang (Man denke nur an die Kosten – Alptraum nicht nur des Schatzmeisters, sondern auch des Schriftleiters!) dieses Heftes sprengen, alle Vorträge auf einmal zu veröffentlichen.

Für das kommende Heft kündige ich Ihnen also u. a. die lebhaften und erfrischenden Vorstellungen in Wort und Bild der Studentin der Medizin, Binnur Cömert, DaF-Schülerin aus Istanbul, des Studenten der Medienwissenschaften in Siegen, Javier Arguedas und der Lehramtsstudentinnen Rosalyn Savorío Diaz (Freiburg) und Adriana Román Quirós (Passau), die alle drei an der Humbolt-Schule in San José de Costa Rica ihre Reifeprüfung abgelegt haben.

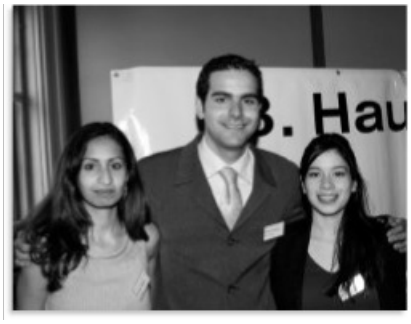
Dr. Thomas Lother führt durch das Programm

Ein paar Bilder aus ihren Präsentationen und einige Fotos sollen aber schon jetzt an sie erinnern!

Binnur Cömert erzählt ihre Erlebnisse auf der Suche nach wirklichen Freunden in Berlin

Kontakt mit Kommilitonen: „Wie heißt du?" „Javier." „Rawiéé? Das ist nicht deutsch, oder?"

Adriana und Rosalyn berichten über ihre Erfahrungen an deutschen Universitäten



Die drei Ex-Schüler aus Costa Rica

Nach den Studenten stellten folgende Referent(inn)en den Teilnehmer(inne)n am Bildungskongress des VDLIA ihre Beiträge zum Motto „Bildung schafft Freunde“ vor, die ich im kommenden Heft ebenfalls veröffentlichen möchte.

Kerstin Kruse (TU 9)

Helmuth Aigner (Wien)

Dr. Georg Krawietz (DAAD)

Vor der abschließenden Diskussionsrunde informierten Herr Ministerialrat Dr. R. Köhler als Ländervorsitzender des BLASchA, der Abteilungspräsident Herr J. Lauer als Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und Herr Vortragender Legationsrat 1. Klasse K. Dettmar als Vertreter des Auswärtigen Amtes die interessierte Zuhörerschaft über zukunftsweisende Pläne im Zusammenhang mit dem Auslandsschulwesen, das hoffentlich in den kommenden Jahren endlich eine ebenso erfreuliche Entwicklung einschlagen wird wie der z. Zt. stattfindende konjunkturelle Aufschwung der Bundesrepublik Deutschland.

Dr. E. Köhler

J. Lauer

K. Dettmar

Der Donnerstagnachmittag endet mit einer Diskussionsrunde. Auf dem Podium von links nach rechts: Kerstin Kruse (TU9), Dr. Köhler (BLASchA), Dr. Nussbaum (WDA), Wecht (VDLiA), Prof. Dr. Khattab (Kairo), J. Lauer (ZfA), K. Dettmar (AA), Dr. Krawietz (DAAD)

Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden

Karlheinz Wecht

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
meine sehr geehrten Damen und Herren,

ich begrüße Sie alle sehr herzlich, besonders auch diejenigen Mitglieder, die zum ersten Mal dabei sind, und eröffne hiermit die Mitgliederversammlung der 28. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland.

In der Amtsperiode von 2005 bis 2007 haben wir den Tod von acht Mitgliedern zu betrauern. Ich bitte Sie, sich zum Andenken an die Verstorbenen zu erheben. Wir trauern um:

- Dr. Karl Alban, Lehrer an der DEO
- Friedbert Kress, ab 1975 an der DS Montevideo
- Helga Griesing, ab 1984 an der DS Villa Ballester
- Wilfried Wehmeier, 1969–1980 DS Lima und ab 1988 DS San José / Costa Rica
- Harry Werner, 1965–1973 Schulberater Santiago, Leiter des Referats Auslandsschulwesen im Bonner Sekretariat der Ständigen Konferenz
- Dieter Stuhlinger, 1985–1991 DS Montreal
- Friedhelm Höhne, 1987–1990 DS Temuco, 1990–1992 Santa Cruz de Tenerife und noch einmal 1997–2001 DS Temuco
- Mario Panella (Verwaltungsleiter DS Rom) und als Nichtmitglied:
- Gerhard Gauf, erster Verwaltungsleiter der DS Lima, dann Verwaltungschef der Zentralstelle und zuletzt Geschäftsführer des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen.

Meine Damen und Herren,
ein trockener Rechenschaftsbericht ist oft der Grund, weshalb Mitglieder von Vereinen und Verbänden schon in den ersten Sekunden des Vortrags einschlafen. Ich will heute Morgen dieser Gefahr entgehen und werde deshalb versuchen, mich auf einen kurzen Bericht zu beschränken.

„Bildung schafft Freunde“ – als wir mit diesem Motto die Tragfähigkeit der schulischen Arbeit im Ausland zum Thema dieser Hauptversammlung machten, war ein Richtungswechsel der Auslandsschulkarawane noch nicht in Sicht. Der Lagerplatz der letzten Hauptversammlung Dresden war zurückgeblieben, die Erinnerung an die „Bildungsräume“, an die „Auslandsschule der Zukunft“ war zwar geblieben, aber hoffnungsvoll sah die Zukunft nicht gerade aus. Weitere Einsparungen im Schuletat standen bevor und die Zentralstelle war schon so weit, allein den Status Quo als Erfolg zu begreifen. Die knappe Haushaltslage der Zentralstelle wurde darüber hinaus durch die Diskussion um die Pensionsrückstellungen belastet, weil die Bundesländer begannen, sie vom Auswärtigen Amt einzufordern.

Aus Brasilien hörten wir immer mehr die Hilferufe der Kolleginnen und Kollegen. Das deutsche Finanzministerium hatte das Doppelbesteuerungsabkommen mit Brasilien gekündigt, wodurch die deutschen Lehrkräfte zusätzlich zur Besteuerung in Deutschland auch steuerpflichtig in Brasilien wurden und mit großen Einkommensverlusten zu rechnen hatten. Leider hat das AA nicht richtig rechtzeitig reagiert und die Kolleginnen und Kollegen im Regen stehen lassen. In einem Brief an unseren Außenminister habe ich die Situation dargestellt und um Hilfe gebeten. Bundestagsabgeordnete hatten mir zugesagt, sie sich um das Problem zu kümmern. Bis heute gibt es leider keine definitive Klärung des Problems.

Um es mit einem Bild zu sagen, die seit vielen Jahren von uns beklagten düsteren Wolken über dem Auslandsschulwesen, schienen noch dunkler zu werden. Doch gerade in solchen Situationen darf man den Mut nicht verlieren, den langen Atem beweisen und immer wieder versuchen Einfluss zu nehmen. Dabei hilft die eigene Überzeugung, die Begeisterung für ein Auslandsschulwesen, für das es sich lohnt einzusetzen.

Auf Vermittlung unseres Geschäftsführers Joachim Schneider kam im Frühjahr letzten Jahres ein Gespräch mit dem Vorsitzenden des Auswärtigen Ausschusses, Ruprecht Polenz, zustande, das mir persönlich sehr viel Mut gemacht hat. Herr Polenz nahm sich fast eine Stunde Zeit

und hörte sehr aufmerksam unserer Schilderung der Situation im Auslandsschulwesen zu. Er versprach, sich für eine Anhörung im Unterausschuss Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik einzusetzen, um damit auch unter den Abgeordneten das Auslandsschulwesen wieder stärker in den Blick zu rücken.

Auch im Auswärtigen Amt deutete sich immer mehr ein Umdenken an. Seit seiner Amtseinsetzung bezog Frank-Walter Steinmeier klar und deutlich Stellung für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik und im Besonderen auch für das Auslandsschulwesen.

Im September 2006 nahm ich am zweiten Weltkongress der deutschen Auslandsschulen in Kapstadt teil. Nahezu alle Schulen sind inzwischen Mitglied im Weltverband der deutschen Auslandsschulen, dem WDA, der den Kongress ausrichtete. Jede Schule war mit dem Schulleiter, den Verwaltungsleiter und dem Schulleiter vertreten, wodurch die Möglichkeit für mich bestand, in vielen Einzelgesprächen Näheres über die aktuelle Lebenssituation der Kolleginnen und Kollegen vor Ort zu erfahren.

Ein mir persönlich wichtiges Gespräch konnte ich mit dem Vorsitzenden des Schulleiter-Weltverbandes führen. Ich hoffe sehr, dass auch die Schulleiter der deutschen Auslandsschulen einsehen, dass eine gemeinsame Vertretung im Inland eine wirkungsvollere Alternative ist. Die Schulleiter gehören in den VDLiA und das sollte auch für den zukünftigen Vorstand ein wichtiges Anliegen sein.

Neben dem persönlichen Gedanken- und Erfahrungsaustausch konnte ich die Kontakte zum Weltverband der deutschen Auslandsschulen vertiefen. Ich freue mich in diesem Zusammenhang sehr, dass der Weltverband seit einigen Monaten eine neue kompetente Geschäftsführerin hat. Frau Dr. Nußbaum sagte mir, dass auch ihr an einer engen Zusammenarbeit mit dem VDLiA gelegen ist.

Mittlerweile nahm die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik Fahrt auf. Im November 2006 kam es mit durch unsere Initiative zu einer Anhörung des Unterausschusses zur AKBP. In einer vierstündigen Sitzung wurde die Situation und die Entwicklung des Auslandsschulwesens beleuchtet, Fragen beantwortet und der dringende Handlungsbedarf erläutert. Ich hatte den Eindruck, dass sich die Mühe mit der Zusammenstellung der Informationen gelohnt hat. Vielleicht trug diese Anhörung ein Stück dazu bei, dass es der Außenminister bei den Etatverhandlungen mit dem Haushaltsausschuss in der Rubrik Auslandsschulwesen etwas leichter hat.

In der abgelaufenen Amtsperiode 2005/07 hat sich der Vorstand des Verbandes Deutscher Lehrer im Auslands verschiedenen Aufgaben und Problemen im Zusammenhang mit dem Auslandsschulwesen gewidmet. In insgesamt elf Vorstandssitzungen beschäftigten wir uns u. a. mit der Pädagogischen Qualitätsentwicklung im Auslandsschulwesen, dem Deutschen Internationalen Abitur, der Lobbyarbeit im Bundestag, mit der Situation und den Lebensumständen der Kolleginnen und Kollegen im Ausland, dem Service für unsere Mitglieder oder der Vorbereitung dieser Hauptversammlung.

Besondere Sorgfalt legten wir auch auf die Neugestaltung unserer Internetpräsenz, die benutzerfreundlicher und informativer werden sollte. An dieser Stelle bin ich auch meinem Sohn Simon Dank schuldig, der in vielen Stunden sich den technischen Aspekten der Internetseite widmete.

Um Verbündete zu finden, Strategien abzustimmen und den Service für unsere Mitglieder zu optimieren, pflegten wir auch die Kontakte nach außen. So besteht ein regelmäßiger Informationsaustausch mit dem Deutschen Philologenverband, an dessen Philologentag im Herbst 2005 in Berlin der neue Vorsitzende teilnehmen und konstruktive Gespräche führen konnte. Übrigens ist die Verteilung des Auslandskunze an unsere Mitglieder ein Produkt dieser Kontakte. Auch die bewährte Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft Auslandslehrer der GEW (AGAL) gestaltete sich wie schon seit langen Jahren vertrauensvoll und konstruktiv. Leider konnte ich an der letztjährigen AGAL Tagung in Mariaspring aus Termingründen nicht teilnehmen. Dafür nahm Manfred Egenhoff die Einladung war und informierte den Vorstand über die Vorträge und Gespräche.

Einen Partner, den wir auf Länderseite für die Interessen des Auslandsschulwesens engagiert

wissen, fanden wir im Ländervorsitzenden des Bund-Länder-Ausschusses für Schulische Arbeit im Ausland, Herrn Dr. Köhler. Der Vorsitzende des Verbandes und Manfred Egenhoff trafen sich mit ihm u. a. in seiner Heimatstadt Arnstadt. Hauptthema war bei diesem Gespräch die Entwicklung hin zum Deutschen Internationalen Abitur sowie die Einforderung der Pensionsrückstellungen durch die Bundesländer.

Das Ziel der Arbeit unseres Geschäftsführers **Joachim Schneider** war den VDLiA als Mitspieler im Auslandsschulwesen zu etablieren. Neben den organisatorischen Pflichten war ihm sehr an der Kontaktpflege zu den Entscheidungsträgern im Auslandsschulwesen gelegen. Die Bündelung der Interessen mit unseren natürlichen Bündnispartnern, die programmatische Gestaltung der Arbeit des VDLiA und die Unterstützung des Vorsitzenden in der Vorbereitung und Durchführung der Gespräche mit Bundestagsabgeordneten und der Anhörung im Bundestag waren zentrale Aufgaben, die von ihm in exzellenter Weise wahrgenommen wurden. Daneben kümmerte er sich bis zu seinem Dienstbeginn an der DS Teheran auch um die Vorbereitungslehrgänge. Als Pressereferent hat Joachim Schneider auch in dieser Amtperiode großartiges geleistet. Erst vor wenigen Tagen konnte er wieder einen Artikel in der FAZ lancieren und ein Interview im Radioprogramm der Deutschen Welle geben zur Bedeutung der Arbeit der deutschen Lehrkräfte im Ausland.

Unser Schriftleiter, **Stephan Schneider**, der mit Beginn der vergangenen Amtsperiode sein Amt übernahm, hat deutlich sichtbar seine Akzente gesetzt. Unter seiner Leitung stieg nicht nur die Akzeptanz der Zeitschrift, sondern auch die kommerzielle Attraktivität. Mut bewies Stephan Schneider, dass er gleich zu Beginn seiner Amtszeit der Zeitschrift eine Generalüberholung verordnete. Das Layout wurde völlig überarbeitet und sogar der Name wurde diskutiert. Ich finde, das Ergebnis kann sich sehen lassen. Die Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“ ist gefragt wie noch nie, wird von den Entscheidungsträgern gelesen und ist weiterhin die einzige, regelmäßig viermal im Jahr erscheinende Publikation im Umfeld des Auslandsschulwesens. Darauf können wir stolz sein.

In diesem Zusammenhang möchte ich auch den Büchertisch der Zeitschrift ansprechen, der bisher von **Dr. Dieter Allgaier** betreut wurde. Er konnte einen zuverlässigen Stamm an Rezensenten zu den unterschiedlichsten Themen bei der Stange halten, so dass diese nicht unwichtige Rubrik immer zuverlässig einplanbar war. Dafür hat Dr. Allgaier Dank und ein großes Lob verdient.

Hannelore Breyer-Rheinberger und **Lothar Rheinberger** haben als Referenten für Rechts- und Sozialfragen in mühevoller Arbeit mehr als 120 Anfragen, Bitten, Probleme und Wünsche unserer Mitglieder schriftlich und ungezählte weitere fernmündlich bearbeitet, die in vielfältiger Weise spiegeln, wo die Auslandslehrer der Schuh drückt. So bearbeiteten sie Anfragen zu Stellenbewerbungen, zu Beförderungen, zu dienstlichen Beurteilungen, Steuer- und Kindergeldfragen, zu Beihilfe und Mutterschutz, zum Dienstrecht, zu Versicherungsfragen, und als Hauptaufgabe Fragen zum Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid (Richtlinie II, III und IV). Es gelang ihnen häufig, bei Meinungsverschiedenheiten und Missverständnissen zwischen Mitgliedern und der Zentralstelle als auch der Heimatbehörde zu vermitteln. Auch die Beratung bei Konflikten vor Ort half manchmal aus Sackgassen heraus.

In diesem Zusammenhang möchte festhalten, dass die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in jeder Hinsicht für uns immer „Offene Türen“ hatte, uns korrekt und schnell informierte und sich auch bei den Vorbereitungslehrgängen sehr kooperativ zeigte. Dafür sind wir den Mitarbeitern der Zentralstelle und ihrem Abteilungspräsidenten Joachim Lauer sehr dankbar.

Ein noch nicht gelöstes Problem, das viele Kollegen sehr belastet, sind die Auswirkungen der Aufkündigung des Doppelbesteuerungsabkommens mit Brasilien. Das Rechtsreferat begrüßt, dass die ZfA die finanziellen Folgen für ADLK wenigstens zeitweise durch Erhöhung der Schulortpauschale abzumildern versucht hat. Eine prinzipielle Lösung der Frage ist jedoch z. Zt. nicht in Sicht, weil auch für die übrigen Schwellenländer Südamerikas und Südostasiens eine Überprüfung der diesbezüglichen Verträge

ansteht mit unklaren Folgen für die dorthin vermittelten Kulturmittler.

Seit Joachim Schneider stellvertretender Schulleiter der Deutschen Botschaftsschule Teheran ist, hat das Sozial- und Rechtsreferat auch die Geschäftsleitung kommissarisch übernommen und aus diesem Grund die Vorbereitung und Organisation der Hauptversammlung hier in Stralsund.

Die von unserem Referenten für schulpolitische Fragen **Dr. Hans-Jürgen Peleikis** anlässlich der letzten Hauptversammlung eingebrachten Anträge zum ECD-Bildungsziel „im Sinne nachhaltiger Entwicklung handeln" fanden noch keinen Niederschlag in Konzepten für die pädagogische Arbeit an Deutschen Auslandsschulen. Das ist unserer Meinung nach schade, weil es leicht wäre, innerdeutsche Ansätze zu übernehmen.

Mit großer Freude verfolgen wir die Aktivitäten der Deutschen Energie-Agentur GmbH (dena) und ihr im Jahre 2004 ins Leben gerufene Programm „Solardächer auf deutsche Schulen und Einrichtungen im Ausland". Die dena und deutsche Solarfirmen haben die herausragende Schaufensterfunktion der Deutschen Auslandsschulen erkannt für die Demonstration deutscher Weltspitzenprodukte. Für unsere Auslandsschulen spricht nach Ansicht der dena das gute Image im Ausland, weil die Schulen einen wichtigen Multiplikator darstellen und die Funktionsweise der Anlage auf vielfältige Weise im Unterricht integriert werden kann.

In den ersten zwei Jahren der dena-Aktivitäten wurden Solarprojekte auf den Dächern der Deutschen Schulen in Athen, San Salvador, Windhoek, Singapur, Lissabon und Shanghai installiert. 2007 sind weitere Projekte insbesondere in Südeuropa umgesetzt worden. In einem der nächsten Hefte unseres Verbandes werden wir über das wunderbare Projekt der dena detaillierter berichten.

Der VDLiA ist nach wie vor der Ansprechpartner der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung und Organisator bei deren Projekt „Internationale Agenda 21-Schule" (früher: Projekt „Umweltschule"), an dem auch Schulen aus zehn deutschen Bundesländern beteiligt sind.

Der Vorsitzende legt seinen Rechenschaftsbericht vor

Unsere Wünsche, Deutsche Auslandsschulen stärker in internationale Projekte zu integrieren, bleiben bestehen, weil wir von der Qualität unserer Auslandsschulen überzeugt sind. Dieses wollen wir auch überprüfen lassen und einer interessierten Öffentlichkeit zeigen. Deshalb plädieren wir immer noch für eine Teilnahme der Deutschen Auslandsschulen an PISA-Tests. Außerdem würden wir uns wünschen, dass die ZfA im Rahmen der Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklungen" Pilotschulen benennt, die an diesem UN-Projekt teilzunehmen. Es würde auch heute noch Sinn machen, in das für den Zeitraum von 2005 bis 2014 dauernde Projekt einzusteigen. Mittlerweile liegen in verschiedenen Bundesländern erste Ergebnisse vor. Und mit der Deutschen UNESCO-Kommission und diversen Hochschullehrern stehen ausgewiesene Experten als Berater zur Verfügung.

Im Referat für Orts- und Programmlehrkräfte manifestiert sich eine Tendenz, die sich bereits in der vorangegangenen Amtsperiode abzeichnete. Um die Stellen als Ortslehrkraft, bzw. Programmlehrkraft bewerben sich nicht mehr

Interessiert hören die Mitglieder dem Vorsitzenden zu

vordringlich arbeitslose Junglehrer, sondern erfahrene Kolleginnen und Kollegen, nicht selten jenseits der 50, um sich den Traum eines Auslandseinsatzes oder eine Zweitvermittlung zu erfüllen.

Dies zieht einen erhöhten Beratungsbedarf nach sich, da die pauschalierten BPLK-Verträge ja in erster Linie für Lehrerinnen und Lehrer gedacht waren, die in keinem innerdeutschen Dienstverhältnis stehen. Im verständlichen Hochgefühl, endlich den heiß ersehnten Einsatz im Ausland antreten zu dürfen, werden Verträge nicht genau gelesen und sonstige Folgewirkungen auf Anerkennung von Dienstzeiten, Kindergeldzahlungen, etc. nicht beachtet. Trotz Vorbereitungslehrgängen und Beratung nehmen viele verbeamtete Lehrerinnen und Lehrer nicht zur Kenntnis, dass sie mit ihrer Unterschrift in Köln nicht nur geografisch, mental und kulturell in eine andere Welt eintreten, sondern auch in völlig anders geartete arbeits- und sozialrechtliche Fremde, welche so gar nichts mit dem vertrauten öffentlichen Dienstrecht zu Hause gemeinsam hat. Oft ist der Blick auf den Gehaltszettel, die Bescheide von Pensionskassen etc. dann von großer Ernüchterung, ja Entsetzen begleitet und man greift zum Telefon oder schreibt eine Mail an den Vorstand des VDLiA, nicht selten gleich an mehrere oder alle Mitglieder, welche man im Impressum der Verbandszeitschrift aufgelistet findet.

Leider verstärkt sich auch hier eine Entwicklung, die unser Referent für Orts- und Programmlehrkräfte, **Dr. Thomas Lother,** auch schon in Dresden beklagt hatte. Viele Kolleginnen und Kollegen wenden sich erst dann an den VDLiA, wenn die Situation schon verfahren ist. Dass unsere ehrenamtliche Arbeit auf der Solidarität des Netzwerkes von Mitgliedern des VDLiA basiert und durch Beiträge finanziert wird, wird oft genug einfach übersehen.

Seit etwa einem Jahr arbeitet **Johannes Geisler** im Vorstand mit. Sein Referat beschäftigt sich mit der Mitgliederwerbung und hier im Besonderen mit der Vorstellung des Verbandes bei den Vorbereitungslehrgängen. Seinem Engagement und seiner Überzeugungskraft ist es zu verdanken, dass wir in diesem Jahr bereits eine relativ große Zahl Neueintritte verzeichnen können.

Ohne Zweifel hat in großem Maße die Tatsache dazu beigetragen, dass wir es geschafft haben, mit der Krankenkasse DKV einen Gruppenvertrag abzuschließen. Dadurch können Mitglieder unseres Verbandes in eine weltweit agierende Krankenversicherung beitreten, die einen hohen und umfangreichen Versicherungsschutz zu einem außergewöhnlich preiswerten Tarif anbietet. Mein besonderer Dank gilt in diesem Fall Joachim Schneider, der noch vor seinem Auslandsaufenthalt in Teheran die Beziehungen zur Versicherung knüpfte, und Hanne und Lothar Breyer-Rheinberger, die dieses attraktive Angebot für uns ausgehandelt haben.

Johannes Geisler berichtet, dass bei den Vorstellungen des Verbandes das Interesse daran sehr hoch sei und oft sogar das ausschlaggebende Argument für einen Beitritt ist. Übrigens haben wir auch einen Gruppenvertrag über eine Rechtsschutzversicherung abgeschlossen. Diese Versicherung ist übrigens auch für Inlandsmitglieder durch ihren ungewöhnlich günstigen Beitrag interessant.

Neben Joachim Schneider, der im letzten Jahr eine Stelle als stellvertretender Schulleiter der DS Teheran angenommen hat, mussten wir für ein Jahr auf ein weiteres Vorstandmitglied verzichten. Unser Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen, Manfred Egenhoff, hat es – man mag es kaum glauben – zum vierten Auslandseinsatz geschafft. Er bildet zurzeit junge Deutschlehrerinnen in China aus. Dass Du, lieber Manfred, trotz dieser reizvollen Aufgabe heute unter uns bist, rechne ich Dir hoch an.

Manfred Egenhoff hat in den letzten Jahren zahlreiche Aktivitäten gestartet, um Verbindungzu den Verbandsmitgliedern im Ausland zu verbessern. So intensivierte er z. B. den Kontakt zu den Obleuten an Schulen durch Rundschreiben, die mit jedem Heft verschickt wurden. An alle neuen Kollegen einer Auslandsschule schrieb er persönliche Briefe, in denen er zusammen mit einem Probeexemplar unserer Zeitschrift für unseren Verband warb. Bis zur Ernennung von Johannes Geisler als Referenten stellte er den Verband während zahlreicher Besuche bei Vorbereitungslehrgängen in der Zentralstelle in Köln vor und engagierte sich zusammen mit Wolfgang Tiffert um die Regionalgruppe Nordwest. Eine ganz besondere Würdigung verdient die Tatsache, dass Du, lieber Manfred, auch in dieser Wahlperiode bis zu Deiner Ausreise nach China sämtliche Vorstandsprotokolle übernommen hast. Nur wer Verbandsarbeit zusätzlich zu seinem aufreibenden Job betreibt, weiß zu schätzen, wie wertvoll diese Deine Arbeit war. Dafür sei Dir herzlich gedankt.

Zum Schluss meines Berichtes möchte ich darauf hinweisen, dass der Vorstand jede Arbeit ehrenamtlich ohne Entlastung jeglicher Art in unserer Freizeit, am Abend, an den Wochenenden oder in den Ferien erledigt. Dazu kommen bei einer ganzen Reihe von Vorstandsmitgliedern weitere Schulleitungsaufgaben, die uns zunehmend fordern. Ich bitte die Mitglieder dies zu bedenken, wenn manchmal etwas Zeit verstreicht, bis sie eine Antwort auf ihre Anliegen erhalten. Sollten uns Fehler passiert sein, so bitte ich um Nachsicht und Verständnis.

Für den neuen Vorstand könnte neben der verstärkten Lobbyarbeit im Bundestag, der Pflege der Beziehungen zum Auswärtigen Amt, der Zentralstelle und dem BLASchA die Intensivierung der Kontakte zu den aktiven Mitgliedern im Ausland sein. Nur ein Vorstand, der über die Entwicklungen vor Ort umfassend informiert ist, wird auf lange Sicht eine echte Vertretung wahrnehmen können und auch von den beteiligten Institutionen als wichtiger Gesprächspartner akzeptiert werden. Es gibt eine lange Tradition im Vorstand des VDLiA, einmal in der Amtsperiode eine Auslandsschule zu besuchen. In den vergangenen zwei Jahren haben wir darauf zum ersten Mal aus Kostengründen verzichtet. Im Hinblick auf eine durch eigene Anschauung fundierte Position des Vorstandes sollten die Besuche von Auslandsschulen, vielleicht auch nur durch einzelne Vorstandsmitglieder wieder in Erwägung gezogen werden.

Nicht enden möchte ich, ohne die aufopferungsvolle Tätigkeit unseres Schatzmeisters **Wolfgang Tiffert** zu würdigen. Er hat sich in vorbildlicher Weise in sein Amt eingearbeitet, in vielen Stunden vor dem PC die komplette Verwaltung übernommen und das Geldsäckel des VDLiA verantwortungsvoll und sparsam geführt. Über die Mitgliederstatistik und über die finanzielle Seite des Verbandes wird Wolfgang Tiffert im Anschluss an meinen Vortrag im Detail berichten.

Trotz großer Belastung hat die Vorstandsarbeit aber auch sehr viel Freude gemacht. Der freundschaftliche Umgang miteinander, die Gewissheit, an einer guten Sache zu arbeiten und Sinnvolles zu leisten, waren Motivation genug, um so manches freie Wochenende für den VDLiA zu opfern. Mein Dank für die vielen Stunden gilt deshalb zuerst meinen Kollegen im Vorstand, ebenso wie den Ehefrauen, die auf manchen Beistand verzichten mussten.

Aber auch bei allen anderen Personen, die uns in der zurückliegenden Amtsperiode geholfen haben und die ich hier und heute nicht alle nennen konnte, sei herzlichst gedankt.

Danke für Ihre Aufmerksamkeit. ◀◀

Ehrungen

Herr Wecht zeichnete mit der goldenen Ehrennadel
Frau Ingrid Bosert und Herrn Peter Ullrich aus

Ehrungen langjähriger Mitglieder

Nach dem Vortrag seines Rechenschaftsberichts schritt Karlheinz Wecht zur Erfüllung einer angenehmeren Pflicht, die ihm laut Antrag der 27. Hauptversammlung in Dresden 2005 aufgetragen war. Er ehrte langjährige Mitglieder mit der silbernen Ehrennadel für die 25-jährige (Eintritt 1968 bis 1982) und mit der goldenen für die 40-jährige Mitgliedschaft (Eintritt 1967 und früher).

Ich erinnere an den Artikel unserer Künstlerin (Heft 1/07) und zitiere daraus:

„Sofern Sie also Träger einer solchen Ehrennadel sind, Sie können sicher sein, in jedem Stück steckt reichlich Überlegung und Handarbeit. Kleine Unterschiede zwischen zwei Nadeln sind durch die Fertigung bedingt und ein Zeichen echter Handarbeit.“ ◀◀

Name	Vorname	Schulorte im Ausland	Eintritt 1968 bis 1982		
Seiter	Karl-Heinz	Madrid, Santiago	1981	26	Silber
Schneider	Stephan	Medellin, Las Plamas	1980	27	Silber
Allgaier	Dr. Dieter	Bogota, Lagos	1978	29	Silber
Burghardt	Manfred	Tokio, Jakarta, Ankara	1978	29	Silber
Egenhoff	Manfred	Teheran, Buenos Aires, Kronstadt, Bukarest, China	1978	29	Silber
Peleikis	Dr. Hans-Jürgen	Rom	1978	29	Silber
Burkard	Helmut	Kairo, Amman	1975	32	Silber
Engel	Klaus	USA, Sao Paulo, Las Palmas, Padova	1974	33	Silber
Knop	Eckehart	Barcelona, Mexiko, Buenos Aires	1973	34	Silber
Neimöck	Hartmut	Mexiko, Bogota, Lesotho, Caracas	1972	35	Silber
Dombois	Achim von	Kairo, Kapstadt	1970	37	Silber
Körfer	Elisabeth	Norwegen	1970	37	Silber
Epp	Maria	Barcelona, Bogota	1969	38	Silber
Ullrich	Peter	Sta Cruz de Tenerife, Osorno, Arequipa	1966	41	Gold
Bosert	Ingrid	Teheran, Mailand	1958	**49**	Gold

mehr als 25 Jahre (Eintritt 1982 und vorher): Silber
40 Jahre und mehr (Eintritt 1967 und früher): Gold

Ehrungen mit dem „VDLiA-Wein“

Frau Annemarie Berger wird gedankt für ihre Vorstellung des Festredners Ilija Trojanow

Herr Dr. Dieter Allgaier erhält für seine Arbeit für den Büchertisch der Zeitschrift den „VDLiA-Wein“

Herrn Robert Heuer kann man nicht genug danken für seine tollen Fotos von der Hauptversammlung

Herr Manfred Burghardt erhält für seine Arbeit als Leiter der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg den „VDLiA-Wein“

Bericht des Schatzmeisters

Wolfgang Tiffert

Liebe Verbandsmitglieder,
liebe Kolleginnen und Kollegen,
verehrte Gäste,

wenn ein Schatzmeister seinen Bericht macht, dann erwarten die Zuhörer mit Recht viele – und hoffentlich leicht verständlich dargebrachte – Zahlen. Die werden auch gleich vorgelegt, zunächst aber auch einige Worte! Gleich zu Beginn noch einmal Worte des Dankes! Dank an meinen Vorgänger, der das gesamte Schatzamt und die damit zusammenhängende Mitgliederverwaltung hervorragend organisiert hat. Aber – oder vielleicht auch deshalb – war es für mich trotzdem eine Herausforderung, dieses Amt zu übernehmen, und als ich vor zwei Jahren da stand und „ja" sagte, war mir wohl nicht so ganz klar, auf was ich mich einließ. Mir waren die Vielschichtigkeiten und die Tiefen im Umgang mit Excel-Dateien noch nicht alle bekannt, auch kannte ich nicht wirklich vollständig die Abläufe der Mitgliederverwaltung im Laufe einer Legislaturperiode und was es da so alles zu tun gibt. Und so gab es manch eine Klippe, die umschifft werden musste in den letzten zwei Jahren. Das gelang – und hier will ich meinen Dank noch einmal wiederholen, aber dann höre ich damit auch auf, lieber Karlheinz! Das gelang eben alles nur, weil ich immer wieder beim Kollegen Wecht nachfragen durfte und wir mit Telefonkonferenzschaltungen bei gleichzeitiger paralleler Bedienung der PCs die Fragen klären und drohende Probleme beseitigen konnten.

Leider gab es aber auch Versäumnisse, wie etwa die Ehrung der Jubilare im jeweiligen Heft 1 unserer Zeitschrift zu Beginn des Jahres – das ist mir leider durchgegangen, dafür bitte ich um Nachsicht!

Ich habe jetzt eine volle Legislaturperiode von zwei Jahren hinter mir, glaube jetzt zu wissen, wie alles geht, und schaue zuversichtlich in die Zukunft, was die Bewältigung des Amtes angeht.

Dabei helfen mir auch teilweise die Zahlen, die versprochenen, die jetzt folgen sollen. Ganz klassisch – im Gegensatz zu den gestrigen hervorragenden Vorträgen, was die Präsentationen angeht – heute mit Hilfe eines OHP und mehreren Folien, die ich gerne im einzelnen erläutern möchte. Dabei bitte ich um direkte Zwischenfragen, falls es solche geben sollte.

Aus der Folie ist die Zuversicht zu entnehmen, die ich gerade schon erwähnte. Im Vergleich zu den Kontoständen am Ende der letzten Legislaturperiode sieht man am Stichtag 20. Juli in etwa die gleichen Größenordnung bei den Beträgen mit leichten Erhöhungen. Wir konnten tatsächlich mit einem positiven Saldo von etwa 4.000 € abschließen. Daher eine gewisse Zuversicht. Danke an die HV in Dresden: Die Erhöhung der Mitgliederbeiträge war gut und notwendig.

Das Volumen des Haushaltes hat sich erhöht, die Einnahmen um knapp 39.000 €, die Ausgaben dagegen nur um 11.600 €. Daran sieht man noch einmal, dass wir in der vorletzten Legislaturperiode leider mit Minus abschließen mussten, was ja auch zu dem Vorschlag der Kassen-

Verband deutscher Lehrer im Ausland

Schatzmeister Wolfgang Tiffert

KASSENBERICHT

Bericht für die Zeit vom	**20.7.05**	**bis**	**20.7.07**	
Guthaben am Ende des letzten Berichts:		Stspk. Flensburg:		42.049,39 €
		Anlagekonten Stspk Fl.		89.641,26 €
		PG München:		576,78 €
		Guthaben am	20.7.05	**132.267,43 €**
Kontostände am :	**20.7.07**	Stspk. Flensburg:		45.031,28 €
		Anlagekonten Stspk Fl.		91.105,10 €
		PG München:		188,90 €
		Guthaben am	**20.7.07**	**136.325,28 €**

Kassenbewegungen:

Einnahmen:				**232.657,47 €**
Ausgaben :				**228.599,62 €**

Von den Ausgaben in diesem Zeitraum entfallen auf die einzelnen Titel:

Titel I	**Vorstandsarbeit**			**25,8%**	**58.920,02 €**
Titel II	**Referatsarbeit**			**2,5%**	**5.775,28 €**
Titel III	**Hauptversammlungen**			**15,2%**	**34.740,32 €**
Titel IV	**Porto/Telefon**			**3,8%**	**8.784,74 €**
Titel V	**Materialkosten**			**3,9%**	**8.841,14 €**
Titel VI	**Zeitschrift:**			**38,4%**	**87.860,49 €**
	davon Verlagskosten	81.098,63 €	*35,5%*		
	davon Versandkosten	6.761,86 €	*3,0%*		
Titel VII	**Sonstiges ohne Festgeldbuchungen**			**10,4%**	**23.677,63 €**
	davon Regionalgruppen	468,47 €	*0,2%*		
	Retouren	6.100,00 €	*2,7%*		
				Summe:	**228.599,62 €**

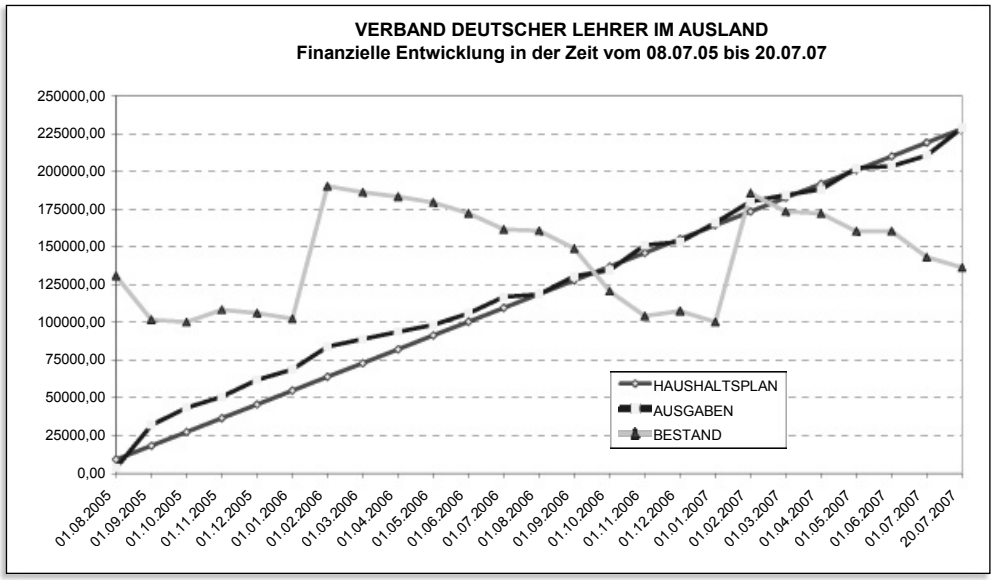
prüfer führte, die Beiträge zu erhöhen, was dann die Mitgliederversammlung mit getragen hat.

Zu den einzelnen Posten

Bei der Vorstandsarbeit konnten wir noch einmal real fast 3.000 € einsparen – was etwa 5 % ausmacht. Der zweite große Posten in unserem Haushalt – die HV in Dresden – kostete 30 € weniger als die vorherige in Passau. Wir sehen das als ein positives Zeichen in Zeiten von Preiserhöhungen! Der dritte große Posten – die Zeitschrift – hat bei den Kosten eine Erhöhung von 11 % erfahren. Ich glaube, im Vergleich mit der Qualitätssteigerung, die die Zeitschrift erfahren hat, ist das eher als Einsparung zu sehen! Ich meine: Unsere Zeitschrift ist wirklich gut, von hoher Qualität und einzigartig. Daran sollten wir immer denken.

Die anderen Haushaltsposten halten sich in der Summe in etwa die Waage: Wir hatten mehr Ausgaben für Anschaffungen, hierbei geht es um Aktualisierung in der Ausstattung insbesondere bei der Schriftleitung und auch im Schatzamt. Zum Posten „Sonstiges“: Leider hat sich das Problem der Retouren immer noch nicht verbessert. Zur Erläuterung: „Retouren“ – was ist das ? Die Banken holen sich in bestimmten Fällen den von uns bei den Mitgliedern abgebuchten Beitrag wieder zurück, wenn entweder die Bankverbindung nicht mehr stimmt, das Konto aufgelöst worden ist oder die Mitglieder Teilrückforderungen stellen. Z.B. ist jemand aus dem Ausland zurückgekehrt und hat übersehen, uns das zu melden. Manch einer oder eine ist auch fest davon überzeugt, dass das von

Der Schatzmeister legt ebenfalls seinen Rechenschaftsbericht ab



STAND: 20.07.2007

Prognose

Mitgliederbeiträge in der Amtsperiode 07-09

			Beiträge	SUMMEN
INLAND		1050	60,00 €	126.000,00 €
AUSLAND	ADLK	300	120,00 €	72.000,00 €
	BPLK	90	60,00 €	10.800,00 €
	OLK	90	30,00 €	5.400,00 €
	Pensionäre Ausland, Lehrkräfte freier dt.Träger	*10*	60,00 €	1.200,00 €
GESAMT		1540		215.400,00 €

Haushaltsplan für 2007 - 2009

voraussichtliche Einnahmen 2007 - 2009	215.400,00 €

(auf der Grundlage gleichbleibender Mitgliederbeiträge)

Ausgaben für	Kosten 2005 - 2007	Voranschlag 2007 - 2009
Vorstand	58.920,02 €	58.000,00 €
Referate	5.775,28 €	5.000,00 €
HV-Kosten	34.770,32 €	35.000,00 €
Porto/Telefon	8.784,74 €	8.000,00 €
Material	8.841,14 €	5.000,00 €
Verbandszeitschrift	87.860,49 €	85.000,00 €
Sonstiges	23.677,63 €	14.400,00 €
Rückstellungen		5.000,00 €
AUSGABEN	228.629,62 €	215.400,00 €

der Zentralstelle erledigt wird! Ich konnte in den letzten beiden Jahren etwa jeweils die Hälfte der Retouren wieder zurückholen, also dürfen wir hier die Summe von 10.300 € noch einmal um 4.200 € vermindern. Aber trotzdem ist dies immer eine wirklich aufwändige Angelegenheit – manchmal grenzt es an detektivische Kleinarbeit, die mal Erfolg hat und ein anderes Mal eben nicht.

Man sieht hier: Die Entwicklung ist positiv, wir sind im Rahmen geblieben, der Bestand ist sogar geringfügig gestiegen.

Die Zahl der Mitglieder ist immer noch nicht gestiegen. Ich sehe aber eine Trendwende, denn wir hatten im Jahr 2006 noch einen deutlichen Negativ-Saldo, im Jahr 2007 scheint sich die Entwicklung zu wenden, zumindest ist das im bisherigen Verlauf des Jahres zu beobachten. Das liegt sicherlich an den Anstrengungen des Vorstandes: Wir sind konsequent bei den Vorbereitungslehrgängen in der ZfA anwesend. Das hat dankenswerterweise Johannes Geisler übernommen. Und die Verhandlungen des Rechts- und Sozialreferates mit der DKV haben Erfolge gehabt. Das Angebot einer besonderen Versicherung für unsere Mitglieder deckt offensichtlich eine Nachfragelücke. Diese Anstrengungen können noch ausgebaut werden, da bleiben wir dran. Danke an Lothar und Hannelore Breyer-Rheinberger.

Man sieht meinen Optimismus, ich gehe davon aus, dass wir die Talsohle erreicht haben, und kalkuliere einen leichten Anstieg bei den Mitgliederzahlen ein mit immerhin 40! Das ergibt die hier aufaddierten Zahlen bzw. Beträge und ermöglicht uns zunächst einen soliden Haushaltsplan für die nächste Legislaturperiode aufzustellen.

Wir haben schon gesehen, dass die Mitgliederzahlen sinken, aber die Talsohle scheint vielleicht erreicht, wobei die Mitgliederwerbung die wichtigste Aufgabe bleibt. Trotzdem dürfen wir unsere Sparanstrengungen nicht aus den Augen verlieren, sondern wir müssen weiterhin Ausgabendisziplin üben, ohne aber die Qualität unserer Arbeit aus den Augen zu verlieren.

Wir sollten es also schaffen können!! Und das war die anfänglich erwähnte Zuversicht, die ich habe!

Ich danke für die Aufmerksamkeit!

Bericht der Kassenprüfer

Ingrid Bosert / Harald Krause-Leipoldt

Die Kassenprüfung bei der 28. HV des VDLiA in Stralsund fand am 01.08. und am 02.08.2007 durch Frau Ingrid Bosert und Herrn Harald Krause-Leipoldt, die auf der 27. HV in Dresden als Kassenprüfer gewählt worden waren, statt.

Wie schon bei den vorangegangenen Kassenprüfungen in den Jahren 2001, 2003 und 2005 wurde die ordnungsgemäße Verwaltung der Finanzen stichprobenhaft überprüft. Die Buchungsunterlagen waren vollständig und korrekt geführt. Auf Nachfragen stand uns der neue Schatzmeister, Herr Wolfgang Tiffert, bereitwillig in jeder Hinsicht zur Verfügung. Die sorgfältige und übersichtliche Kassenführung seines Vorgängers, des jetzigen Vorsitzenden Karlheinz Wecht, wurde ohne Bruch in gleicher Weise fortgeführt.

Stelle regelmäßig eine ganzseitige Aufforderung an alle Mitglieder zu schalten, Veränderungen ihrer Bankverbindung, ihres Status und ihrer Anschrift rechtzeitig dem Schatzmeister mitzuteilen. Die Kosten für die Hauptversammlung in Dresden sind im Vergleich zu der von Passau erfreulicherweise nicht noch weiter angestiegen.

Die Kassenprüfer bitten darum, dass Vorstandsmitglieder und Referenten, die bei ihren Abrechnungen zahlreiche Belege zu verschiedenen Unterposten einreichen, diese auf einem zusätzlichen Blatt nach Art der Ausgaben (z. B. Reisekosten, Porto, Telefongebühren usw.) zusammenfassend auflisten, um die Arbeit der Kassenprüfer zu erleichtern.

Wir empfehlen dringend, das Postbankkonto aufzulösen, da es kaum Verwendung findet, aber

Die Kassenprüferin, Frau Bosert, schlägt die Entlastung des Schatzmeisters vor

Die Mitgliederversammlung folgt ihrem Vorschlag einstimmig

Leider ist die Zahl der Retouren zum zweiten Mal in Folge deutlich angestiegen, und zwar hat sie sich mehr als verdoppelt. Allerdings muss dabei positiv angemerkt werden, dass es dem Schatzmeister in intensiver Kleinarbeit gelangt, ausstehende Beiträge für zum Teil sogar mehrere Jahre rückwirkend zu erhalten. Um diesen Aufwand und Beitragsverluste zu reduzieren, empfehlen wir, in der Verbandszeitung an auffälliger

regelmäßig Gebühren anfallen. Außerdem sollte unseres Erachtens der Deka DM-Renten-Fonds bei sich bietender günstiger Gelegenheit aufgelöst werden, da dieser zurzeit Verluste macht. Die beiden anderen Anlageformen sind aber nach unserer Meinung sinnvoll gewählt.

Extrapoliert man die Mitgliederzahlen der letzten Jahre, so ist ein weiterer Rückgang zu befürchten, der einen ausgeglichenen Haus-

halt gefährden könnte. Da es dem Vorstand erfreulicherweise gelungen ist, eine weltweit gültige Krankenversicherung für im Ausland tätige Mitglieder des VDLiA bei der DKV anbieten zu können, sollte u. a. mit diesem Pfund gewuchert werden, um neue Mitglieder zu gewinnen. Wir empfehlen, die Verwaltungsleiter aller Auslandsschulen darüber zu informieren, dass diese neue Möglichkeit geschaffen worden ist.

Nach der Prüfung der Unterlagen danken wir dem Schatzmeister, Herrn Tiffert, für seinen großen und zeitaufwändigen Arbeitseinsatz und bestätigen eine ordnungsgemäße Kassenführung. Wir empfehlen den Mitgliedern daher die Entlastung des Schatzmeisters.

Für die Richtigkeit der Kassenprüfung

gez.	gez.
Ingrid Bosert	Harald Krause-Leipoldt

Stralsund, den 02.08.2007

Behandlung und Verabschiedung der Anträge auf der 28. Hauptversammlung in Stralsund

Antrag Nr. 1

Antragsteller: Vorstand des VDLiA
Betrifft: Satzungsänderung § 4 Abs. 2

Antrag: Der AAA und die Mitgliederversammlung mögen einen Ersatz für den Ausdruck „Obleute“ (SgV, § 4 Abs. 2) finden.

Begründung: *Der Ausdruck „Obleute“ erscheint unzeitgemäß und in seiner Funktion heute nicht mehr unbedingt verständlich.*

Vom AAA zur Ablehnung empfohlen und durch folgenden Antrag ersetzt:

Antrag Nr. 1a

Antragsteller: AAA
Betrifft: Satzungsänderung § 4 Abs. 2

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: In § 4 Abs. 2 der Satzung wird der Begriff „Obleute“ durch „Vertrauenspersonen“ ersetzt.

Begründung: *Der Ausdruck „Obleute“ erscheint unzeitgemäß und in seiner Funktion heute nicht mehr unbedingt verständlich.*

Antrag 1 wird vom Vorstand zurückgezogen.

Nach kurzer Aussprache wird im Antrag 1a der Begriff „Vertrauenspersonen“ durch „Ansprechpartner“ ersetzt.

Antrag 1a wird bei einer Enthaltung angenommen.

Antrag Nr. 2

Antragsteller: Vorstand des VDLiA
Betrifft: Satzungsänderung § 5 Abs. 2

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: § 5 Abs. 2: „Die ordentliche Mitgliederversammlung tritt in der Regel alle zwei Jahre zusammen.“ wird ersetzt durch: „Die ordentliche Mitgliederversammlung findet üblicherweise im Rahmen einer Hauptversammlung statt, die als Bildungskongress organisiert wird. Sie tritt in der Regel alle zwei Jahre zusammen.“

Begründung: *Die Hauptversammlung hat sich in den letzten Jahren inhaltlich mehr und mehr zu einer Bildungsveranstaltung gewandelt, sodass die Teilnahme daran als Fortbildung angesehen werden kann.*

Nach Streichung des Wortes „üblicherweise“ einstimmig angenommen.

Antrag Nr. 3

Antragsteller: Vorstand des VDLiA
Betrifft: Satzungsänderung § 7 Abs. 3

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der § 7 Abs. 3: „Der Geschäftsführer ist der stellvertretende Vorsitzende." wird ersatzlos gestrichen und die folgende Nummerierung entsprechend geändert.

Begründung: *Die drei von der Mitgliederversammlung gewählten Vorstände haben ein gleichberechtigtes Mandat. Durch die Satzungsänderung erhält der Vorstand eine größere Flexibilität im Fall von personellen Engpässen.*

Einstimmig angenommen.

Die Mitglieder stimmen über Satzungsänderungen ab

Antrag Nr. 4

Antragsteller: Vorstand des VDLiA
Betrifft: Satzungsänderung des alten § 7 Abs. 6

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: § 7 Abs. 6 Satz 1: „Je zwei Vorstandsmitglieder haben gemeinsam Vertretungsbefugnis, davon muss eines der Vorsitzende oder sein Stellvertreter sein." wird ersatzlos gestrichen. Entsprechend wird in Satz 2: „Der Vorsitzende, der Geschäftsführer und der Schatzmeister haben jedoch Alleinvertretungsbefugnis." das Wort „jedoch" gestrichen.

Begründung: *Redaktionelle Aufarbeitung wegen Antrag 3.*

Einstimmig angenommen.

Antrag Nr. 5

Antragsteller: Vorstand des VDLiA
Betrifft: Redaktionelle Änderungen der Satzung

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge die folgenden Änderungen der Satzung beschließen:

1. § 1 Abs. 5: „Der Verband wird beim Finanzamt Aurich unter der Steuernummer 54/210/04798 als Berufsverband geführt."
2. § 5 Abs. 4 Satz 2: „Sie ergehen durch die Verbandszeitschrift: ‚Deutsche Lehrer im Ausland' und über die Internetseite des Verbandes (www.vdlia.de), ggf. durch eine persönliche schriftliche Einladung an jedes Mitglied."
3. § 6 Abs. 2: „… an einer Europaschule …" wird ersetzt durch: „… an einer Europäischen Schule …"
4. § 9 Satz 1: „Die Information der Mitglieder erfolgt durch eine Verbandszeitschrift." wird geändert in: „… erfolgt durch die Verbandszeitschrift ‚Deutsche Lehrer im Ausland'."
5. „beschlossen von der Mitgliederversammlung während der 22. Hauptversammlung in Weimar 1995" wird ersetzt durch: „beschlossen von der Mitgliederversammlung während der 28. Hauptversammlung in Stralsund 2007".

Einstimmig angenommen.

Antrag Nr. 6

Antragsteller: Vorstand des VDLiA
Betrifft: Redaktionelle Änderungen der Satzung

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Alle rein maskulinen Ausdrücke für

menschliche Wesen in der SgV für Institutionen und /oder Personen werden auch mit den sinngemäßen weiblichen Begriffen versehen.

Vom AAA einstimmig zur Ablehnung empfohlen und durch folgenden Antrag ersetzt:

Antrag Nr. 6a

Antragsteller: AAA
Betrifft: Redaktionelle Satzungsänderung

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Die Satzung wird wie folgt durch eine Fußnote zum Titel ergänzt: „Zur besseren Lesbarkeit verzichtet die Satzung auf die parallele Verwendung von weiblichen und männlichen Bezeichnungen für Personen. Alle Personenbezeichnungen sind geschlechtsneutral zu verstehen."

Antrag 6 wird vom Vorstand zurückgezogen.

Antrag 6 a wird bei zwei Gegenstimmen und fünf Enthaltungen angenommen.

Antrag Nr. 7

Antragsteller: Vorstand des VDLiA
Betrifft: Kindergeldzahlungen für BPLK und ADLK

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich dafür ein, dass die Zentralstelle im Falle der Vermittlung von Kollegen mit Kindern Hilfe bei der Beantragung des Kindergeldes leistet.
Diese Hilfe soll in Form eines Schreibens an die zuständigen Familienkassen geschehen, mit einem Hinweis auf den kulturpolitisch wichtigen Auftrag und den Status der Auslandslehrer und der Bitte um eine positive Bearbeitung des Antrags.

Begründung: *Es kommt in letzter Zeit wieder gehäuft vor, dass Familienkassen der Länder mit der Übersiedlung in den Auslandsschuldienst die Zahlungen des Kindergelds in Unkenntnis der Rechtslage einstellen. Es ist nicht hinnehmbar, dass Lehrkräfte, die für die Bundesrepublik Deutschland im Ausland tätig sind, ihren Anspruch auf Kindergeld verlieren.*

Einstimmig angenommen.

Antrag Nr. 8

Antragsteller: AAA
Betrifft: Zahlung einer Mietbeihilfe an Programmlehrkräfte

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen weiterhin mit Nachdruck dafür ein, dass auch Programmlehrkräften in Härtefällen eine Mietbeihilfe gewährt wird.

Begründung: *Neben den monatlichen Zuwendungen aus Deutschland erhalten die Programmlehrkräfte im Ausland das dort übliche Ortslehrergehalt. Die Mieten am Einsatzort übertreffen aber häufig dieses Gehalt bei weitem. Eine Mietbeihilfe, die sich an den orstsüblichen Mieten orientiert, sollte in diesen Fällen Sonderbelastungen mildern.*

Bei einer Enthaltung angenommen.

Antrag Nr. 9

Antragsteller: Andreas Schaller, FSB Jewpatoria Krim
Betrifft: Zahlung eines Reisekostenzuschusses bei Geburten

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, dass im Zusammenhang mit der Geburt eines Kindes in der Familie einer ADLK ein Reisekostenzuschuss für Heimfahrten gewährt wird, soweit im Sitzland eine angemessene medizinische Versorgung nicht gewährleistet ist.

Begründung: *In einigen Ländern gibt es eine nur unzureichende medizinische Versorgung, die eine sichere Geburt und Nachsorge nicht gewährleistet.*

Bei zwei Enthaltungen angenommen.

Antrag Nr. 10

Antragsteller: Heike Lawin, BPLK Krasnojarsk Russland
Betrifft: Zahlung eines Reisekostenzuschusses an Programmlehrkräfte bei Geburten, Todesfällen und schweren Erkrankungen in der Familie

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich dafür ein, dass von Seiten der ZfA auch Programmlehrkräften bei Geburten in der Familie sowie bei Todesfällen und schweren Erkränkungen von Verwandten ersten Grades eine Reisekostenzuschuss gewährt wird.

Begründung: *In den genannten Fällen sollten Programmlehrkräfte behandelt werden wie ADLK.*

Einstimmig angenommen.

Antrag Nr. 11

Antragsteller: Waldemar Gries, Ehrenvorsitzender
Betr.: Einsatz der zusätzlichen Mittel im Einzelplan 05/2008

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, dass die zusätzlichen Mittel im Haushaltsjahr 2008 und folgende für die Erhöhung der Stipendien in Anzahl und Umfang verwendet werden, die für bedürftige, begabte Schülerinnen und Schüler Deutscher Schulen im Ausland zur Verfügung gestellt werden.

Der Ehrenvorsitzende argumentiert engagiert wie eh und je: Es geht um die Richtlinie II

Begründung: *Außenminister Frank Walter Steinmeier hat das Jahr 2008 zum Jahr der schulischen Arbeit im Ausland erklärt! Endlich wird die hervorragende Arbeit der Auslandsschulen auch von Parlament, Ministerium und Regierung stärker zur Kenntnis genommen und angemessen gewürdigt. Nach Berichten, die von in Deutschland studierenden Absolventen Deutscher Auslandsschulen auch bei dieser 28. HV geliefert wurden, hat die Anzahl gewährter Stipendien deutlich abgenommen. Dieser Entwicklung, die die nachhaltige Existenz der Auslandsschulen gefährden kann, sollte nun entschieden entgegengetreten werden.*

Einstimmig angenommen.

Antrag Nr. 12

Antragsteller: Waldemar Gries, Ehrenvorsitzender
Betr.: Einsatz der zusätzlichen Mittel im Einzelplan 05/2008

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, dass die zusätzlichen Mittel im Haushaltsjahr 2008 und folgende für die Erhöhung der Zuwendung an die Lehrkräfte nach langer Zeit finanzieller Einbußen verwendet werden.

Begründung: *Die Bezahlung der Lehrkräfte und Schulleiter wurde durch die Novellierung der Richtlinie II in der Vergangenheit deutlich abgesenkt. Es ist nun endlich der Zeitpunkt gekommen, dass die hervorragende, engagierte Arbeit tausender Lehrkräfte auch langfristig finanziell anerkannt wird. Des Weiteren müssen Kürzungen und Herabstufungen ganzer Regionen (z. B. Italien, Spanien) überprüft und rückgängig gemacht werden.*

Bei drei Enthaltungen angenommen. ◀◀

Wahl des neuen Vorstandes für die Jahre 2007 bis 2009

Nachdem Frau Bosert die Entlastung des alten Vorstandes beantragt hatte, dieser auch mit den Enthaltungen der drei Vorstandsmitglieder einstimmig entlastet worden war, fand am Freitagnachmittag die Neuwahl statt. Unter der Leitung von Wolfgang Beier, Heike Lawin und Dagmar Heuer erfolgte die Wahl des neuen Vorsitzenden, der Geschäftsführerin und des Schatzmeisters. An der Wahl nahmen 47 stimmberechtigte Mitglieder teil. Es standen in der angegebenen Reihenfolge zur Wahl bereit für das Amt als

- Erster Vorsitzender: Karlheinz Wecht
- Geschäftsführerin: Hannelore Breyer-Rheinberger
- Schatzmeister: Wolfgang Tiffert.

Weitere Kandidatenvorschläge gab es nicht. Für alle drei Kandidaten wurde in offener Wahl einstimmig (mit ihrer eigenen Enthaltung) gestimmt. Alle Gewählten nahmen das Amt an. Zu Kassenprüfern wurden per Akklamation wie vor zwei Jahren in Dresden Frau Ingrid Bosert sowie Herr Krause-Leipoldt und als Ersatzmann Herr Ralf Hausmann gewählt. Sie nahmen das Amt an. Damit endete der offizielle Teil der Mitgliederversammlung. Das Schlusswort an den gesamten Vorstand richtete Herr von Dombois: „Danke für Stralsund!“

Verband Deutscher Lehrer im Ausland
Mitgliederversammlung am 03.August 2007 in Stralsund

WAHL DES GESCHÄFTSFÜHRENDEN VORSTANDES

Wahlprotokoll

Wahlvorstand: 1. Wolfgang Baier, Pellwormer Str.13, 25813 Husum
2. Dagmar Heuer, Eiermarkt 3, 38100 Braunschweig
3. Heike Lawin, Gutenbergstr.5, 15370 Petershagen

Vorschlagsliste: Bezug Verbandszeitschrift Nr.2/2007
Die in der Vorschlagsliste genannten Personen sind die einzigen Kandidaten für den geschäftsführenden Vorstand.

Briefwahl : 2 Mitglieder haben per Briefwahl ihre Stimme abgegeben. Davon waren alle Stimmen gültig. Es entfielen je 2 Stimmen für den jeweiligen Kandidaten.

Beschluss: Die Wahlen wurden per Akklamation durchgeführt.

1. **Wahl des Vorsitzenden:**
Kandidat: Karlheinz Wecht, Kreiswaldstr.21, 64668 Rimbach, Tel.: 06253-85146
Ergebnis : 49 Stimmen (davon 2 Briefwahl)
1 Enthaltung, 0 Gegenstimmen, 0 ungültige Stimmen
Karlheinz Wecht wird mit Mehrheit gewählt

2. . **Wahl des Geschäftsführers**
Kandidatin: Hanne Breyer-Rheinberger, Am Schulwald 31, 22844 Norderstadt, Tel.: 040-52208830
Ergebnis : 49 Stimmen (davon 2 Briefwahl)
1 Enthaltungen, 0 Gegenstimmen, 0 ungültige Stimmen
Hanne Breyer-Rheinberger mit Mehrheit gewählt

3. **Wahl des Schatzmeisters:**
Kandidat: Wolfgang Tiffert, , Parkstr.49, 26605 Aurich, Tel.: 04941-938855
Ergebnis : 49 Stimmen (davon 2 Briefwahl)
1 Enthaltungen, 0 Gegenstimmen, 0 ungültige Stimmen
Wolfgang Tiffert mit Mehrheit gewählt

Stralsund, 03.08.2007

Wolfgang Baier | Dagmar Heuer | Heike Lawin

Der Wahlvorstand: Herr Beier mit Heike Lawin und Dagmar Heuer

Hannelore Breyer-Rheinberger wird zur Geschäftsführerin gewählt: endlich wieder eine Frau im geschäftsführenden Vorstand!

Alle Vorständler für die Wahlperiode 2007 bis 2009 vor dem Steigenberger Hotel Baltic

Besuchen Sie unsere Homepage im Internet:

www.vdlia.de!

Bildung schafft Freunde und baut Brücken

Pressespiegel

Auslandslehrer fordern mehr Geld

Stralsund (OZ/D. K.) Sie haben eine weite Anreise hinter sich: Lehrer und ehemalige Schüler Deutscher Schulen im Ausland. Ab heute bis zum Wochenende treffen sie sich zur Hauptversammlung in Stralsund. „120 Teilnehmer werden erwartet", informiert der Geschäftsführer des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland, Joachim Schneider.

Weltweit gibt es 117 Deutsche Schulen, in denen 60 000 einheimische und 17 000 deutsche Schüler unterrichtet werden. „Unsere Schulen bilden Brücken in den Gastländern", sagt Schneider. Die 1500 Lehrer dort seien sehr angesehen, die Bildung hoch geschätzt. „Ehemalige Schüler sind heute in ihren Ländern anerkannte Architekten, Ärzte, Wissenschaftler oder wie Ilja Trojanow, der eine Deutsche Schule in Nairobi besuchte, bekannte Schriftsteller." Einige Ehemalige werden in Stralsund ihre Lebenswege vorstellen.

Die Bedeutung Deutscher Schulen im Ausland sei unbestritten, dennoch wurden ihre Etats seit 1999 stark gekürzt. „Die Substanz ist angenagt", so Schneider, französische, englische und amerikanische Konkurrenzschulen seien auf dem Vormarsch. „Die nun von Außenminister Steinmeier angekündigte Aufstockung des Etats um 25 Prozent ist überfällig", findet Schneider. „Damit das Motto der Stralsunder Tagung 'Bildung schafft Freunde' auch in Zukunft Bestand hat."

Im Internet: www.vdlia.de

aus: Stralsunder Zeitung vom 01.08.2007

Als Lehrer in Teheran Vorurteile beseitigen

Gestern wurde im Rathaus die 28. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland eröffnet. Zu den Teilnehmern gehört auch Geschäftsführer Joachim Schneider, der im Iran unterrichtet.

Joachim Schneider (59) unterrichtet in Teheran. OZ-Foto: A. Li.

Stralsund. Sie reisten aus Peking und Buenos Aires an, aus Moskau und Washington, Kapstadt und Helsinki. Diesmal ausnahmsweise kein Politikergipfel, sondern eine Lehrertagung der besonderen Art. Alle zwei Jahre lädt der Verband Deutscher Lehrer im Ausland zum Treffen in der Heimat ein. Dass 2007 Stralsund Ort der Begegnung und des Erfahrungsaustausches ist, freut Oberbürgermeister Harald Lastovka. In ihren Gastländern sollen die Lehrer neugierig auf das Unesco-Welterbe Stralsund machen.

Zu den 117 deutschen Schulen im Ausland gehört auch die Botschaftsschule in Teheran. Dort unterrichtet seit einem Jahr Joachim Schneider, gleichzeitig Pressesprecher und Geschäftsführer des Verbandes. Für den 59-Jährigen der zweite große Einsatz nach seiner Zeit in Buenos Aires von 1992 bis 1997. „Die Schüler kommen aus deutschen Familien, aber auch viele Einheimische melden ihre Kinder an. Unsere Bildung genießt ein hohes Ansehen", sagt Schneider.

Er unterrichtet Deutsch und Ethik in Teheran, unter seinen Schülern sind 70 Prozent Moslems. „Die Kinder wachsen als Grenzgänger zwischen den Kulturen auf, viele haben eine erfolgreiche Entwicklung genommen", sagt Schneider. Zu den Absolventen gehörten unter anderem ein Minister aus Mexiko oder der Schriftsteller Ilja Trojanow, der die Deutsche Schule in Nairobi besuchte und gestern im Rathaus zur Eröffnung sprach.

Schneider selbst muss immer wieder Vorurteile beseitigen. So stehe das in den Medien verbreitete Iran-Bild im krassen Gegensatz zur Realität. Er lebe in normaler Nachbarschaft zu Einheimischen, schwärmt von Gastfreundschaft und Ehrlichkeit und dass es keine Straßenkriminalität gibt. Genauso trägt der Lehrer dazu bei, ein zeitgemäßes Deutschlandbild zu vermitteln. A. Li.

aus: Stralsunder Zeitung vom 02.08.2007

In der Fremde zuhause

Lehrer und einstige Schüler deutscher Schulen im Ausland berichteten bei einem Lehrertreffen in Stralsund von ihren Erfahrungen.

Von NICOLE BUCHMANN

Stralsund. „Da erkennt man vieles wieder, obwohl man ganz woanders war – aus der gemeinsamen Zeit an einer deutschen Auslandsschule erwächst irgendwie ein Teil einer gemeinsamen Identität." Das sagte am Mittwoch mit leuchtenden Augen Andrea Weber-Wirth. Die gebürtige Stuttgarterin gehörte zu den rund 100 Pädagogen, die sich in dieser Woche zur Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in Stralsund trafen. Und dieses Gefühl von Zusammengehörigkeit hat Schriftsteller Ilija Trojanow in einem kurzen, wunderbar pointierten Abriss unter den Lehrkräften hervorgerufen.

Selbst ehemaliger Abiturient der Deutschen Schule in Nairobi, betrachtet der Romancier seine Schulzeit in Kenia durchaus kritisch. Erzählt vom abgeschotteten Dasein zwischen Klassenzimmer, Swimmingpool und Tennisplatz. Von Lehrern, die ihren Schülern aus England, Österreich oder Bulgarien partout die deutsche Hymne eintrichtern wollen und dabei ganz vergessen, sich auf das Land einzulassen, in dem sie derzeit unterrichten.

Dinge, die Trojanow mit ironischem Unterton beschreibt. Die gelebte Vielfalt, wie Trojanow es nennt, aber spürt man beim Zuhören ohne jegliches Pathos. Das Aufwachsen zwischen fremden Sprachen, die selbstverständliche Existenz des Anderen oder die vielen „Heimaten", die er empfinden lernte.

Auch Hannelore Besser fühlt sich überall zuhause – in Berlin, Oslo, Lima oder demnächst in Montevideo in Uruguay. Dreißig Jahre ist die 66-Jährige im Schuldienst, als Schulleiterin und Lehrerin. Ihr derzeitiger Wohnsitz ist Rostock, doch schon im November kehrt sie nach Kairo zurück, bildet dort Lehrkräfte in Methodik weiter. „Es ist die pure Neugierde, ein kosmopolitisches Denken, das mich auf diese Art Reisen gehen lässt", erklärt Hannelore Besser.

Dabei sei die Attraktivität für einen Auslandsschuldienst gewaltig gesunken, glaubt man Karlheinz Wecht. „Das Gehalt ist absolut kein finanzieller Anreiz mehr und die Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst nicht selten mit Schwierigkeiten verbunden", sagt der Vorsitzende des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland. Dass hier Handlungsbedarf besteht, habe auch Außenminister Frank-Walter Steinmeier (SPD) erkannt und umfassende Reformen des Auslandsschulwesens ankündigt.

„Insgesamt 70 000 Kinder lernen an den 117 Schulen die deutsche Sprache und unsere Kultur – man sollte sich der Tragweite bewusst werden, die ein solches außenpolitisches Instrument in Zeiten der Globalisierung hat", betont Karlheinz Wecht. Denn gerade dort, wo die politische Sprache eng an Interessen geknüpft ist, könne Kultur ein solides Fundament sein, um Brücken zu bauen.

„Bildung schafft Freunde" war das Motto der diesjährigen Hauptversammlung. Ilija Trojanow und Hannelore Besser wissen das. Sind auf dem Erdball unterwegs und können sich dort fast überall in Freundschaften niederlassen.

aus: Stralsunder Zeitung vom 03.08.2007

Teilnehmer/innen der 28. Hauptversammlung

Name	Vorname	Derzeitiger Wohnort	Schulorte im Ausland
Abele	Manfred u. Monica	Schwäbisch Gmünd	Riyadh
Allendorf	Volker	Melsungen	DS Hermannsburg, Col.Visconde III
Allgaier	Dr. Dieter	Bad Vilbel	Bogotá, Lagos
Ammon	Ulrich	Hamm	Lima
Annighöfer	Dieter	Ratekau	Istanbul Lisesi
Baier	Wolfgang	Husum	DS Arequipa, DS Bogotá
Berger	Annemarie	Sinntal	Las Palmas
Besser	Dr. Hannelore	Rostock	Lima, Oslo
Bosert	Ingrid	Mölln	Teheran, Mailand
Brenner-Burkhard	Martin	Weingarten	Sta Cruz de Tenerife
Breyer-Rheinberger	Hannelore	Norderstedt	Santiago, Quito
Brüser-Sommer	Ehlert	Aalen	DS Peking
Burghardt	Manfred	Flensburg	Tokio, Jakarta, Ankara
Burkard	Helmut	Bruchsal	Cairo, Amman
Chahin-Dörflinger	Fatima	Teheran	DS Teheran
Dederding	Dr. Hans-Martin	Odessa	Alma-Ata, Odessa
Dombois	Achim vom	Köln	Kairo, Kapstadt
Egenhoff	Manfred	Bad Zwischenahn	Teheran, Buenos Aires, Kronstadt, Bukarest, Hefei (China)
Ellerbrock	Waltraud	Berlin	Seoul, Jakarta
Engel	Klaus	Haar	USA, Sao Paulo, Las Palmas, Padova
Epp	Maria	Heidelberg	Barcelona, Bogotá
Fitting	Karl-Helmut	Waldfischbach	DS Barcelona
Frisch	Brigitte	Kaiserslautern	DS Brüssel
Fritzen	Joachim	Weilheim	Quito
Geisler	Johannes	Koblenz	Rio de Janeiro, Istanbul
Gotterbarm	Wolfgang	Weinheim	Montreal, DEO Cairo
Gries	Waldemar	Kassel	Santa Cruz de Tenerife
Hahl	Volker	Heppenheim	
Hauck	Heike	Heidelberg	DS Barcelona
Hausmann	Ralf	Braunschweig	DS Valparaiso, DS Puebla
Heinrichsen	Heinrich	Bremen	Eger, Bratislawa, DS Helsinki
Heuer	Dagmar	Braunschweig	Riyadh
Knieling	Rolf	Wiesbaden	DEO Kairo
Knop	Eckehart	Meppen	DS Barcelona, DS Mexico, DS Buenos Aires
Körfer	Elisabeth	Geilenkirchen	Norwegen
Krause-Leipoldt	Harald	Oldenburg	Stockholm, Peking
Kruzcinna	Rolf	Köln	Istanbul, Pecs
Lambrecht	Ute	Magdeburg	Pécs
Lamp	Norbert	Darmstadt	ES Varese

Name	Vorname	Derzeitiger Wohnort	Schulorte im Ausland
Lawin	Heike	Petershagen	Bratislawa, Almati, Krasnojarsk
Lellek	Ralf	Hanau	Rosario, Asunción
Lohmann	Jörg	Geretsried	Mexico, Santiago de Chile
Lother	Dr. Thomas	Dresden	Brünn (Tschechien)
Maletz	Leonhard	Weingarten	Buc
Mattern	Ulrich	Edemissen	Istanbul Bahcel, Anadolu Lisesi
Moll	Friedrich	Frankfurt	Ferney-Voltaire
Munderloh	Holger	Kaiserslautern	Jounieh (Libanon)
Napitupulu-Schoch	Lilly	Frankfurt	Jakarta
Neimöck	Hartmut	Caracas	DS Mexico, DS Bogotá, Lesotho, DS Caracas
Oehlert	Lothar	Springe	DS Teheran
Peleikis	Dr. Hans-Jürgen	Ellerbek	DS Rom
Radziwill	Alexander	Bonn	Pasardshik (Bulgarien), Raciborz (Polen)
Reinhardt	Bettina	Essen	
Remme	Hildegund	Stockholm	DS Stockholm
Rheinberger	Lothar	Norderstedt	Santiago, Quito
Salzbrunn	Stefan	Lotte	
Schiebert	Dr. Helgard	Zwickau	Pilsen, Kaliningrad
Schlede-Reymondet	Roswitha	Berlin	Jakarta
Schmid	Wolfgang	Cali	DS Cali
Schmitt	Karola	Saarbrücken	
Schneider	Joachim	DS Teheran	Buenos Aires, Teheran
Schneider	Stephan	Konz	Medellín, Las Palmas
Schreiber	Gisela	Mainz	Inst. Osviti, Lwoer, Ukraine, St. Petersburg
Schulze	Hans-Stephan	Göttingen	stud. phil.
Seiter	Karlheinz	Fürth	Madrid, Santiago
Teibtner	Dieter	Diez	Buenos Aires
Tiffert	Wolfgang	Aurich	Thessaloniki
Trapp	Siegfried	Aalen	Quito, La Paz
Ullrich	Peter	Schwann	Sta Cruz de Tenerife, Osorno, Arequipa
Wawer	Helmut	Bremen	Bilbao
Weber	Andreas	Wolfsburg	DS Lima
Weber-Wirth	Andrea	Raunheim	Anadolu Ist. Üsküdar
Wecht	Karlheinz	Rimbach	Lima
Weis	Dorothee	Lörrach	
Wirth	Claus	Raunheim	Istanbul Lisesi

Gäste und sonstige Teilnehmer		
Trojanow	Iliya	Schriftsteller
Lauer	Joachim	ZfA, Präsident
Köhler	Dr. Reinhard	BLASchA-Vorsitzender, Erfurt
Mayer	Thomas	BLASchA Bayern, München
Aigner	Helmuth	Schulleiter, Wien
Argüedas	Javier	Student der Medienwissenschaft, Siegen
Cömert	Binnur	stud. med.
de Jong	Friso	Klett Verlag, Stuttgart
Djafari	Anita	Gesellschaft zur Förderung der Literatur
Dube	Sonja	BWI-Stuttgart
Hassan	Masern	AL-AHRAM, Büro Berlin
Heuer	Robert	Tagungs-Photograph, Braunschweig
Khattab	Prof. Dr. Aleya	Universität Kairo, Referentin
Krawietz	Dr. Georg	DAAD, Bonn
Kruse	Kerstin	TU9, Dresden
Kürten	Jochen	DW Bonn
Nussbaum	Dr. Anja	WDA-Geschäftsführerin
Román	Adriana	stud. phil., Passau
Savorío	Rosalyn	stud. phil., Freiburg
Schließ	Dr. Gero	DW Bonn

Wir bitten um Nachsicht und Entschuldigung, wenn Sie in der Teilnehmerliste fehlen, namentlich verstümmelt oder falsch tituliert erscheinen und / oder einem falschen Wohn- bzw. – was uns immer wieder noch stärker angekreidet wird – Auslandseinsatzort zugeordnet sind. Scheuen Sie sich nicht, vernehmlich, aber bitte schriftlich zu protestieren und uns die Korrekturen zuzusenden. Ansprechpartner ist unser Schatzmeister, Wolfgang Tiffert. ◀◀

An die Kolleginnen und Kollegen, die die Mitgliedschaft im VDLiA beantragt haben

Sie erhalten von unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de), Ihre Mitgliedsnummer sofort nach Eingang Ihrer Abbuchungsermächtigung.

Was das für Sie bedeutet? Die Mitgliedsnummer ist gleichzeitig Ihre PIN für den Zugang zum geschützten Bereich unserer Homepage, in dem Sie die wichtigen Informationen erhalten.

Eindrücke

Evaluation der 28. Hauptversammlung – aus der Sicht einer Bundesprogrammlehrkräftin

Heike Lawin

„Was willst du denn in Stralsund?“ Die Frage meiner Tochter schreckte mich auf. Ja, was wollte ich eigentlich in Stralsund?

- Anregungen für meine Arbeit erhalten,
- hören, wie an anderen Schulen in der weiten Welt Deutsch gelernt wird,
- lieb gewordene Freunde und Kollegen wieder sehen.

So ungefähr hatte wohl meine Antwort gelautet.

Jetzt liegt die 28. Tagung des VDLiA in Stralsund hinter mir. Haben sich meine Erwartungen erfüllt? Im Zentrum der Tagung standen Absolventen. Sachlich und humorvoll erzählten sie von ihren Erfahrungen, hielten sie uns zuweilen auch dezent einen Spiegel vor, in dem wir – wir, die Deutschen, wir, die Lehrer – uns erkannten und wohl auch nachdenklich gemacht wurden.

Vor allem aber konnten wir an ihren Beispielen mit Stolz auf die Arbeit der Deutschen Auslandsschulen schauen, ließ sich auch demonstrieren, was alles man Gefahr zu verlieren liefe, würde das deutsche Auslandsschulwesen weiter kaputt gespart werden.

Und ich fragte mich dabei: Wie würden sich Joana und Beatrice (Rumänien), wie würde sich Andrea (Bratislava), wie Oxana (Kasachstan) da oben auf dem Pult machen???

Aber sie standen nicht da, sie waren ja auch keine Absolventen einer Deutschen Auslandsschule, sie gehören zu den jungen Menschen, die in den letzten Jahren an ihren eigenen staatlichen Schulen bei mir das Deutsche Sprachdiplom erworben und auf dieser Basis in den Folgejahren ihren Weg in Studium und Management gemacht haben.

„DSD II? Was bedeutet das?“, wurde ich dann – wohl auch nicht so ganz zufällig – von einer jungen Kollegin gefragt.

Sehr schön und anregend auch die Materialbörse: Endlich mal wieder war der Klett-Verlag vertreten und streute Material unters mehr oder weniger jubelnde Volk. Mit gefüllter Tasche und einem Kopf voller Ideen trat ich den Heimweg an. Neue Lehrbücher – ganz wichtig für uns, insbesondere jetzt, da sich die Sprachdiplom-Prüfungen mehr und mehr den Anforderungen an den Europäischen Referenzrahmen angleichen. (Raffiniert natürlich dabei, dass sich prima Lehrwerke unter den verschenkten Büchern befanden, die man aber nur nutzen kann, wenn man nun noch schnell die zugehörigen CD’s käuflich erwirbt. Was soll’s? Ich mach’s jetzt einfach! Und am 20. August kann in Sibirien der DaF-Sommerkurs mit neuesten Materialien starten.)

Solche Stände sollten jedenfalls weiterhin bei unseren Tagungen zum festen Bestandteil gehören.

Bedankt sei der Vorstand auch für die Wahl des Ortes! Gehören doch zu unserem Verband vorwiegend Auslandsdienstlehrkräfte, zu denen nun wiederum fast ausschließlich Bewohner der alten Bundesländer zählen. Schön also, dass der Verband uns Städte im Osten Deutschlands näher bringt (Schwerin, Dresden und jetzt Stralsund), in die mancher von ihnen unter anderen Umständen möglicherweise niemals einen Fuß gesetzt hätte. Dafür, dass auch das Wetter mitgespielt hat, dafür muss man sich wohl in höheren Regionen bedanken.

Und schließlich wurde auch meine dritte Erwartung erfüllt: Schön, aller zwei Jahre in dieselben kreativen Gesichter schauen zu können, von der Arbeit all over the world hören, selber einiges dazu beisteuern zu können, alte Freundschaften zu erneuern, neue zu knüpfen.

(Die Namensliste sollte demnächst eine Spalte für die Internet-Adressen bereit halten, damit man per e-mail leicht solche Verbindungen aufrecht erhalten kann. Ich jedenfalls sitze jetzt noch immer und suche die auf Servietten, Zeitungsränder und Fahrscheine gekritzelten e-mail-Zugänge zusammen.)

Erhebend der Augenblick, als wir uns aus ganzem Herzen applaudierend zu Ehren unserer Altmitglieder erhoben, aber … Schön für alle, die nach über 30-jähriger Mitgliedschaft

auf ein erfülltes Auslandsschulleben zurück blicken können, aber …

Ich wurde gebeten, mich nach neuen Mitgliedern umzuschauen, aber …

In meinem Umfeld leben Programmlehrkräfte, in meinem Umfeld arbeitet man am Erwerb des Sprachdiploms. In diesem Kreis kann ich die Arbeit des Verbandes nur publik machen, wenn wir uns darin wieder finden. Schließlich heißt der Verband ja „Verband deutscher Lehrer im Ausland“ und nicht „Verband Deutscher Auslandsschulen“ und den Plural im Titel der Zeitschrift begrüße ich nicht in erster Linie wegen der leidigen „Geschlechter-Diskussion“. „Deutsche Lehrer im Ausland“ – das sind nicht nur Auslandsdienstlehrkräfte, das sind auch Landes- und Bundesprogrammlehrkräfte. Bei allem Verständnis für die Notwendigkeit der diesjährigen Themenwahl – ich wünschte mir für die Zukunft, dass auch deren Arbeit stärker in der Zeitschrift und auf Tagungen repräsentiert werde. Sonst werde ich nicht der weiteren Vergreisung unseres Verbandes entgegen wirken können und müsste mich darauf beschränken, mit meinen 63 Jahren zu seinem jugendlichen Elan beizutragen. ◀◀

Heike Lawin, wie sie leibt und lebt

Bildung schafft Freunde

Ulrich Mattern

Im Vergleich zu den Hauptversammlungen in Schwerin und Dresden schien mir **Freude der Freunde** vorzuherrschen. In Gesprächen und Beiträgen fand ich eher optimistische Zukunftssicht als „Es geht vieles den Bach runter“-Stimmung. Anträge konnte man an weniger als 10 Fingern abzählen. Auch andere TOP der HV waren schnell erledigt, so dass Pausen länger als erwartet waren und damit Gespräche und Spaziergänge mehr Raum fanden, was auch die Stadt umso sympathischer machte.

Hatte der Intendant der DW in Dresden kaum noch zuversichtlich von der Zukunft seines Senders sprechen können, so präsentierte die DW nun – ähnlich zahlreiche Hochschulen – frohgemut Interaktionsangebote einer potenten Verbündeten.

Regierungswechsel hin oder her: Waren es nur die Etat-Kürzungen der letzten Jahre, die die Stimmung verdorben hatten, oder hat es den “Paradigmenwechsel“ gegeben, endlich den späten „Ruck“, der nicht nur Wachstum bescherte, sondern Kultur, Familie, Ehrenamt etc. (vorübergehend?) als Desiderata wiederentdeckte?

Dass mehr Geld mehr (und nicht weniger) Phantasie fordert und damit noch mehr Mühe kosten kann als Sparzwang, war keine neue Erkenntnis, musste aber erinnert werden. Mögen die Projekte aller Netzwerkmitglieder so präsentiert werden, dass die AA-Zusage, die auswärtige Kulturpolitik in den Haushaltsverhandlungen hervorzuheben, dem Gemeinschaftsprojekt „Auslandsschulwesen“ wirklich zugute kommt und überhaupt dieses als solches wieder verstanden wird, auch wenn der Leitende Legationsrat 1. Klasse immer noch etwas Unverbindlichkeit kultivierte!

Zwei erfahrene „Auslandssenioren" im Gespräch: Herr Mattern und Herr Egenhoff

Festvortrag des Nairobi-Absolventen, Beiträge weiterer Absolventen deutscher Auslandsschulen (Kairo, Istanbul, San José) hätten den Haushaltsausschuss des Bundestages als Auditorium benötigt: Die kommunikative Kompetenz ehemaliger Schüler müsste jeden Skeptiker überzeugen. Höchst unterhaltsam waren die Beiträge auch noch (nicht nur wegen kabarettistischer Einlagen). Die Absolventin einer türkischen Anadolu-Schule zeigte überzeugend, wie weit man selbst dann kommen kann, wenn DaF erst in Jahrgang 5 beginnt (und DFU immer weiter ausgedünnt wird), aber engagierte Auslandslehrer den Schulalltag bestimmen.

Die zwei Töchter aus Kairo demonstrierten, dass ihre germanistische Mutter in ihrem Beitrag von der Realität gesprochen hatte.

Und schließlich hielt der Schriftsteller keinen Fest-„Vortrag", sondern gab einen Reigen von Aperçus von sich, mit denen er die Lacher auf seiner Seite hatte, weil er auch bei bitterer Kritik ins Schwarze traf. Abgesehen davon bot er einen literarischen Leckerbissen.

Die gute Stimmung hielt bis zum Ende, als Hiddensee die Vorstellung von romantischer Einsamkeit zwar nicht erfüllen konnte – zumal auch andere Gruppen in Kompaniestärke die Insel invadierten. Alles aber hatte der Vorstand vorzüglich vorbereitet, wenn auch das kulturelle Interesse einzelner HV-Teilnehmer unterschätzt wurde. In Gerhart Hauptmanns Haus wäre ich gern länger als 15 Minuten geblieben. Hätte man aber das gesellige Grillen abkürzen dürfen?

Mir bleiben in Erinnerung: familiäre Stimmung vorzügliche Vorbereitung und Durchführung und – wie auch früher – Vorstandstöchter, die das Tagungsbüro tagelang mit Seele versorgten.

Programm

Der Vorstand und die fleißigen Mitglieder des Arbeitskreises Aktiver Auslandslehrer (AAA) folgten der freundlichen Einladung von Dr. Rudi Wendorf und besuchten am Dienstagabend, den 31.7.2007, die Fachhochschule Stralsund (FHS) und lernten sie in Bild und Ton, sowie durch einen informativen Rundgang durch Gebäude und Campus kennen. Wir möchten sie besonders auch für Abgänger Deutscher Auslandsschulen empfehlen!

Kontakt

info@fh-stralsund.de, www.fh-stralsund.de

Studieren, wo andere Urlaub machen

Wort zum Heft

„Das Vertrackte an guten Ideen ist, dass sie meist in Arbeit ausarten."
(Prinz Charles von England)

Wir bedanken uns bei allen, die uns auf unsere Bitten hin ihre aktuellen oder auch früheren Jahrbücher ihrer Auslandsschule für unsere Ausstellung im Historischen Rathaus in der Hansestadt Stralsund geschickt haben.

Wie angekündigt werde ich sie mir alle anschauen, um mir von den engagierten Schriftleiter(inne)n dieser wichtigen und aufwändigen Publikationen wertvolle Gedankenanstöße und Impulse zu holen. Bestimmt werde ich für zukünftige Publikationen in unserer Verbandszeitschrift die eine Kollegin oder den anderen Kollegen anschreiben!

Besuchen Sie unsere neu gestaltete Homepage im Internet: www.vdlia.de!

Lehrerfortbildung und Schüler-Workshops „on tour“ mit deutschen HipHop-Stars!

Gert Wilhelm

„It was the Best german experience of my life!“ Wenn so etwas – freiwillig und anonym formuliert – als Rückmeldung auf einen gerade erlebten Workshop zu lesen ist, haben alle Beteiligten Grund, ein wenig stolz auf das Projekt zu sein.

Das Rezept ist denkbar einfach, einleuchtend und überzeugend – man musste nur drauf kommen: HipHop und besonders das dort benutzte Rappen als Kunstform, die die Musik der Jugend mit Sprache einzigartig verbindet, ist nicht nur modern oder zeitgemäß oder einfach „cool“, das Rappen bietet als Form sprachlicher Darbietung die Möglichkeit, jegliches Sprachmaterial auf einen Rhythmus, einen „Beat“ zu sprechen. Das können erste Vokabeln genauso sein wie anspruchsvolle lyrische Texte, Aussagen zur eigenen Schule ebenso wie dialogische „Battle-Texte“ mit dem Banknachbarn. Alle Bereiche des fremdsprachlichen Unterrichts lassen sich mit dieser Form gestalten – aktiv und lernerorientiert. Probieren Sie selbst mal, nachdem Sie sich in Sachen Rap und Hip Hop fortgebildet haben (s. u.), einen Rap auf Grammatik- oder Rechtschreibregeln!

Clueso & Bates mit Fans an der University of Missouri, St. Louis (UMSL)

Und die Zutaten zum Rezept? Man nehme einen, der mit solcher Idee hervorkommt und bereit ist, sie organisatorisch umzusetzen. In unserem Fall ist das Werner Nowitzki, gelernter Lehrer, ehemaliger Fachberater für das Goethe-Institut in Neuseeland und Visionär. Nowitzki hat seine sichere Beamtenexistenz aufgegeben und die Firma „Musicisthelanguage Ltd.“ gegründet. Das ist die organisatorische Plattform der Workshops.

Man nehme zum anderen (hier) deutschsprachige Künstler, die etwas von ihrem Fach verstehen, die gut sind, was das Musikalische, aber auch was „die Message“ betrifft. Mit den beiden Erfurtern Clueso & Bates sind hier echte Profis ins Projekt gekommen, die es verstehen, einen Saal von 500 Highschool-Schülerinnen und -Schülern genauso schnell in begeisterte Rapper zu verwandeln wie ein Lehrerfortbildungsseminar von 30 Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Ich wage zu bezweifeln, ob bei schmalen Budgets eine solche Tour wiederholbar wäre, nachdem Clueso und Bates als Vorgruppe mit Herbert Grönemeyer unterwegs waren.

Man nehme schließlich jemanden vor Ort, der dort bereit ist, die Organisation von Auftritten, Konzerten wie Workshops, und alles Logistische zu übernehmen. Hier verteilte sich bei der USA/Kanada-Tour März 2007 die Arbeit zwar auf verschiedene Schultern der beteiligten Goethe-Institute, besondere Verdienste hat sich aber mit Sicherheit die Expertin für Unterricht am Goethe-Institut Chicago, Daniela Pruß, erworben, die man getrost den „organisatorischen Kopf“ der Nordamerika-Tour nennen darf.

Bevor ich zu den Workshop- und Fortbildungsaspekten anhand der von mir begleiteten Events in Kansas City und St. Louis komme, sei vorweggenommen: Die Tour war ein Riesenerfolg! Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Konzertbesucher und alle Beteiligten in Kansas City, St. Louis, Chicago, Boston, Toronto und Denver waren total begeistert.

„Meine Schüler wollen noch mehr Lieder von Clueso lernen und singen. Sie würden auch gerne sofort eine Reise nach Deutschland machen, um noch mal ins Konzert von Clueso und Bates zu gehen! Bitte kommen Sie zurück!“

„Sie sehen, wie sie so viel Deutsch schon sprechen können. Sie sind begeistert noch mehr zu lernen und zu sprechen.“

„Einige wollen jetzt weiter mit Deutsch an der Schule machen.“

„Alle haben von Clueso & Bates so richtig geschwärmt. Das führt zu einem kleinen Sprachwahn bei meinen Schülern. Die wollten unbedingt Tausende neue Wörter lernen und waren auch ganz begeistert, dass sie mit ihrem noch etwas begrenzten Wortschatz jetzt schon so gut rappen konnten.“

Ich kann auf Deutsch rappen!

Der Autor als Rapper

Die Idee der Lehrer- wie der Schülerworkshops ist immer gleich – auch darin liegt das überzeugend Einfache: Clueso & Bates führen kurz vor, was Rappen ist, bringen Beispiele aus eigenen Veröffentlichungen, mal zur Gitarre, mal zu digital aufbereiteten Beats oder mit Hilfe ihrer normalerweise achtköpfigen Erfurter Band als „Konserve“ vom Laptop, mal zum Beat-boxing* des jeweils anderen.

Dann die Aufforderung an das Publikum: „Schreibt bitte 10 (deutsche) Wörter auf.“ Mehr nicht! Das kann jeder, auch der Anfänger nach ein paar Wochen Deutschunterricht – ein schnelles Erfolgserlebnis ist also garantiert.

Anschließend lassen Clueso & Bates einen einfachen, geeigneten Beat in Endlosschleife laufen und gehen herum, um den Teilnehmern zu assistieren. Wer sich nicht gleich traut zu rappen, liest erst mal seine 10 Wörter vor. Beifall gibt’s immer, denn Clueso & Bates machen von Anfang an klar, dass Respekt vor der Leistung der anderen essentiell ist – oder wie es im Chorus von Cluesos schönem Reggae Song „Love the People“ heißt: „love the people“ und respect mein sohn. wenn ich vor meiner box kleb’ hör ich’s in jedem reggae song. es geht um „love the people“ und respect mein sohn. und wenn das jeder hier versteht, dann ham wir alle was davon.“

Bald finden sich die ersten Freiwilligen, die ihre Wörter zum eingespielten Beat vortragen – und siehe da: Es klappt fantastisch. Erster Versuch – Erfolg garantiert.

Weiter geht es mit leichten Formen der Textproduktion, etwa einigen Vierzeilern mit Reimen. Auch hier gibt’s Hilfe und Unterstützung von den Experten, die auch deutlich machen, dass es jetzt nicht um sprachliche Perfektion,

* Beat-boxing: Form des Rappens zu einem passenden Rhythmus (Beat), der nicht per Band respektive technische Tonquelle da ist, sondern den ein Partner lautmalerisch darbietet.

nicht in erster Linie um grammatische Richtigkeit oder gar Rechtschreibung geht. Nicht verboten, sondern als Ausdruck der Bilingualität geradezu erwünscht, sind deutsche Verse mit englischen Einsprengseln wie z. B. *„Wir sprechen nicht gut German, wollen es aber lernen.“*

Im Verlaufe des Workshops steigen die Anforderungen an die Teilnehmer: „Schreibt einen Represent Rap, repräsentiert Euch, Eure Schule, Eure Familie …“.

Ganz von allein lernen die Beteiligten, Schüler wie gerade wir Lehrer selbst auch, dabei etwas über HipHop. Welche Bedeutung zum Beispiel die Battle Raps haben, wobei Jugendliche diese Form in den Ghettos entwickelt haben, um eben nicht ihre „Battles“ mit Waffen oder Fäusten auszutragen, sondern sich auf dem Feld der Sprache zu „bekämpfen“. Auch hier trägt der Begriff des „respect“ – und Rap wird zum einen in seiner oft brutalen Sprache verständlich, zum anderen aber auch als wertvolles Mittel sozialer Interaktion erkennbar.

Andere Elemente des HipHop werden in die laufende Arbeit integriert: Besonders in den Schülerworkshops finden sich immer Spezialisten, die auch schon Raperfahrung haben oder gute Breakdancer sind. Aber auch Clueso & Bates stellen ihre Breakdance-Künste bei Bedarf akrobatisch unter Beweis!

Nach mehreren Stunden Workshoparbeit – denn jeder (der möchte) soll vor Publikum zu Wort kommen dürfen – sind erstaunliche Ergebnisse zu verzeichnen und die Teilnehmer sind begeistert.

Nicht nur die ca. 50 DaF-Lehrerinnen und -Lehrer, die den Workshop und das Konzert (organisiert vom Goethe-Institut Chicago) während der *Central States Conference for Foreign Language Teaching* in Kansas City erleben konnten, sondern auch die ca. 450 Schülerinnen und Schüler aus amerikanischen Highschools, die mit ihren Lehrerinnen und Lehrern an unserem Workshop an der *University of Missouri in St. Louis (UMSL)* teilnahmen. Die meisten von ihnen aus St. Louis und Umgebung, einige aber auch mit weiten Anfahrten, wie die Gruppe aus der Gegend von Little Rock, Arkansas, die acht Stunden im gelben Schulbus unterwegs war, um dabei zu sein! So wurde der Workshop auch zu einem kleinen „Fest“ der beteiligten Schulen.

> *„Thanks for the great concert! My students all told me it was the best field trip they had ever been on!“*
>
> *„Clueso & Bates brought amazing energy to the stage! I really started to get into the music + rhymes, and then I forgot I was speaking German! We are all HUGE fans now.“*

Natürlich müsste man darüber nicht nur hier in der Verbandszeitschrift lesen können, sondern eigentlich auch Beispiele hören können. Und in der Tat: Hier ist leicht Abhilfe möglich. Die Webseite: www.musicisthelanguage.de enthält all das: Hörbeispiele, Fotos, Tourdokumentationen – aber darüber hinaus gibt es dort das gesamte Workshop-Programm zum Download. Jede Lehrerin, jeder Lehrer kann sich Know-how, Material (wie z. B. diverse Beats), die technischen Voraussetzungen, einfach alles dort herunterladen.

Cluesos Breakdance-Künste

Nowitzki ist während aller Workshops – eher im Hintergrund – präsent. Er kümmert sich um reibungslosen technischen Ablauf, nimmt die Raps der Teilnehmer gleich auf und spielt sie zum Anhören sofort live wieder ab, hakt – angenehm zurückhaltend – immer dann nach, wenn

es um Methodisch-Didaktisches geht. Seine eigentliche Arbeit ist überwiegend schon getan, wenn der Workshop läuft – und fängt gleichzeitig direkt danach wieder an, wenn er alles Lesens-, Sehens-, Hörenswerte auf der Webseite aktuell einstellt. Service vom Feinsten!

Besonders interessant für alle Leserinnen und Leser, die etwas mit dem Fortbildungsbereich DaF zu tun haben: Workshop-Programme sind über *Musicisthelanguage Ltd.* weltweit buchbar, flexibel oder komplett, sicher – nach unserer Erfahrung hier in Nordamerika – immer für alle Teile aufs Höchste zufriedenstellend. Einfach auf die Homepage www.musicisthelanguage.de gehen, sich dort umschauen und umhören, und dann eine E-Mail schreiben an info@musicisthelanguage.de. Nowitzki nimmt umgehend Kontakt mit Ihnen auf.

Zum Abschluss eines jeden Workshop-Konzerts geben dann Clueso & Bates noch ein paar Kostproben ihres Könnens und bringen – garantiert! – den Saal zum Kochen!

Sicher, Clueso & Bates waren nur ein Beispiel für verschiedene Workshop-Möglichkeiten, die Nowitzkis neue Firma anbieten kann. Allerdings, und das ist nicht so weithin bekannt, ist dieses Workshopkonzept in mehr als 60 gemeinsamen Workshops in 8 Ländern mit Clueso, Bates und Nowitzki entwickelt und ausgefeilt worden. Und – sicher können wir hier in der Region Nordamerika auch sagen: Wir haben „Schweineglück“ gehabt, solche Leute für unsere Fortbildungsarbeit bekommen zu haben! Clueso und Bates (ich verzichte hier mal auf das „&“, um die beiden trotz Beibehaltung der Künstlernamen stärker als Individuen herauszustellen), Clueso und Bates also sind nicht nur als Rapper und „HipHopper“ super professionell. Sie vermitteln auch eine Atmosphäre der Wärme, der Herzlichkeit, des ganz persönlichen Engagements, die sich Lehrern und Schülern gleichermaßen ganz schnell mitteilt, die jeden Workshop damit auch zu einem unvergesslichen Ereignis werden ließ.

Ich kann das auch aus persönlicher Betroffenheit sagen. Sowohl die jeweils drei Tage der Zusammenarbeit in Kansas City und St. Louis, als auch unsere gemeinsame Autofahrt auf dem Interstate 70 quer durch Missouri waren ein Erlebnis der ganz besonderen Art! – Let’s keep on rappin’.

Blackwater Missouri

Und auch wenn Clueso und Bates keinen Hehl aus der Tatsache machen, dass sie selbst in der Schule wenig Erfolg hatten, ihr Zugang oder „approach“ zu den Workshop-Teilnehmern und ihr kluger und sensibler Umgang mit der deutschen Sprache lassen sie in meinen Augen als hervorragende Vertreter deutscher Sprache und Kultur gelten.

Wie sicher und kreativ sie im Umgang mit der deutschen Sprache sind, zeigt sich immer wieder während der Workshop-Konzerte in sog. Freestyle Einlagen, wenn sie ihre unmittelbare Umgebung oder das gerade Erlebte direkt in Rap Songs umsetzten. Der tosende Applaus nach jeder dieser Nummern hat das nicht nur eindrucksvoll bestätigt, sondern auch gezeigt, dass eine Verständigung – in jedem Sinne – zwischen Künstler-Fortbildnern und Publikum-Deutschlernenden da war.

Der Funke springt über!

Zum Autor

Gert Wilhelm ist Fachberater ZfA
in Saint Louis, USA
Language Consultant
Goethe-Institut Chicago
German Cultural Center, Saint Louis Office

Martinstag in einer Bessarabischen Nacht

Ein Projekt im Kleinen für die Kleinen

Martin Fluch

Teilnehmer

Alle Deutschlehrer der Schule, andere Lehrer und die Schulleitung, die Klassenstufen 2–5, Eltern und / oder andere Verwandte, Vertreter der Stadtverwaltung, Verschiedenste Presseorgane.

Vorspann oder das Pferd vor dem Satteln

Warum nicht in einer Gegend, die noch rudimentäre Wurzeln deutscher Kultur und Sprache aufweist, einen piktoresken deutschen Feiertag aufleben lassen und einen solchen nachhaltigen Eindruck hinterlassen, dass der 11.11. in der Zukunft eine interkulturell akzeptierte, brauchtumsbleibende Habe hierselbst wird.

Die Kinder zeigen stolz ihre Laternen

Da ich nun schon seit einigen Jahren hier am südlichsten Rand der Ukraine als Lehrer arbeite, kann ich allzu gut davon berichten, wie ein deutscher Feiertag hier vorbereitet, für den Unterricht herausgeputzt und nichtsahnenden Eltern präsentiert wird. Im Prinzip kann man beim Weihnachtsfest und zu Ostern ja kaum etwas falsch machen, dennoch beschleicht mich manchmal das Gefühl Tiefkühlpizza aus der Mikrowelle zu essen oder neunzig Minuten eine leere Videokassette anzuschauen. Derart schmackhaft und interessant präsentieren sich all so unsere deutschen Feiertage hier.

Mag vielleicht etwas übertrieben sein, dennoch kommt der Schrei nach Authentizität erst kurz bevor er die Lippen passiert zum Stoppen. Denn die Schüler erleben die Traditionen nicht, sie erlernen sie.

So sehe ich beispielsweise Anfang November die Kinder in Süddeutschland Lieder singen, fühle, wie sie ihre Laternen basteln und schmecke mit der ganzen Haut am 11.11. die Gänse duften. Ein Fest der Sinne betört meinen Geist, und das, genau das wünschte ich schon manchesmal den Kindern meiner Schule.

Sie sollen die Vorfreude fühlen, die Lieder lieben lernen, mit Begeisterung Laternen basteln und am Abend des Martinstages in eine wahrhafte Lichterwelt eintauchen. Und Methodos gab uns das Projekt, um dies zu verwirklichen!

Ein Projekt ist ein Projekt ist ein Projekt

Vielleicht ist aber ja der Ausdruck Projekt für die im Folgenden vorgestellte Unterrichtssequenz und deren Ergebnisse nicht ganz den Definitionen entsprechend, die in der gängigen Literatur gegeben werden, dennoch wird man manche methodisch-didaktischen Ansätze, Arbeitsweisen und Sozialformen finden, die dem projektorientierten Lernen zueigen sind.

Eine Mitgestaltung des Unterrichts, dessen Ablauf und Ziele (Ergebnisse) durch die Schüler (Kinder) ist kaum möglich und kann lediglich durch einen gut vorbereiteten Katalog an Aufgaben, Übungen und Verstehenshilfen in streng gelenkter Form angedeutet werden. Außerdem kann man von Kindern dieses Alters ebensowenig Kreativität einfordern (zumindest nicht eine solche Kreativität, wie sie von den Projektspezialisten verstanden wird), wie Selbständigkeit bei der Zusammenstellung und Auswertung der Projektergebnisse. Dennoch kann den Kindern das Gefühl vermittelt werden, dass sie ganz selbständig etwas gemacht haben.

Einige der Prinzipien des projektorientierten Arbeitens sind allerdings auch im frühen DaF-Unterricht problemlos anwendbar:

- fächerübergreifend,
- Ganzheitlichkeit,
- Produktorientiertheit.

Sowohl die Musiklehrerin als auch die Kollegin, die das Basteln / Werken leitet, waren an dem Projekt beteiligt. Da alle diese Stunden eine synergetische Einheit bildeten, konnten die Kinder den angebotenen Stoff mit allen Sinnen erleben. Sie haben den Martinstag zuerst als kurze Filmsequenz ersehen und sich ihn vorgestellt, sich in ihn hineingedacht, danach ersungen und erbastelt und zu guter Letzt haben sie ihn gespielt. So hat die Präsentation, die schließlich im eigentlichen Martinsumzug subsummiert war, für alle Beteiligten erkennen lassen, dass die Schüler in der Unterrichtseinheit tatsächlich „mit Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi) gelernt haben.

Es ist durch die Präsentation an dem Abend des 11.11., d. h. die Darstellung des Umzuges vor allem auch eine Öffnung der Schule nach außen gelungen. Außerdem gelang bei der gemeinschaftlichen Darstellung eine Öffnung des Rollenverhaltens der Kinder, indem sie den Martinstag so erlebten wie deutsche Kinder. Am Ende dieser interkulturellen Sequenz waren sie quasi kleine deutsche Schüler.

Vorbereitungsphase in der schulinternen Fortbildung

Mit jungen, motivierten Kollegen und modernen Lehrwerken lassen sich Berge versetzen und gemeinsam aus Ideen Projekte gestalten.

Das gute Verhältnis auch auf privater Ebene zu den Kollegen ließ uns einst eine Martinsgans zubereiten, was für die meisten Kollegen der erste Kontakt mit dem Sankt-Martin-Fest darstellte. Hier entstand die Idee, diesen für Kinder schönen Brauch des Laternenlaufens in den Schulalltag einzubringen. Das nicht lange zuvor in unserer Schule eingeführte Lehrwerk Tamburin (Hueber-Verlag) stellte dann den ersten konkreten Schritt zur Erarbeitung eines Projektes zum Martinstag dar.

Es wurde mit drei Kollegen ein gemeinsamer Rahmenplan erarbeitet, der die zu vermittelnden Inhalte der Unterrichtseinheit (UE) zeitlich und stofflich bindend machte. Hilfreich in diesem Zusammenhang war vor allem der Umstand, dass die Schule mit ausgezeichneten Lehrbüchern ausgestattet ist.

Der Martinsumzug in Ismail

Den einheimischen Kollegen wurde ein kurzer Film über den Martinstag präsentiert, woraufhin sie angehalten wurden, selbst nach möglichst viel Material Ausschau zu halten, das in der UE eingesetzt werden konnte. Das Material, das in der Bibliothek gefunden wurde, reichte aus, um eine kleine, aber interessante UE zu basteln. Außerdem konnte für die Lehrerin, die den Bastelunterricht leitete, sehr viel zusätzliches Material aus dem Internet ausgedruckt werden.

Die UE wurde für 6–8 Stunden ausgelegt. Davon entfielen jeweils zwei für das Basteln und die Musikstunden. Allerdings wurden zuerst eine oder zwei Einführungsstunden vorangestellt, bevor Musik- und Bastelunterricht miteinbezogen wurden (dies blieb dem Lehrer überlassen und richtete sich sowohl nach der Klassenstruktur als auch nach dem jeweiligen Stundenplan).

Verlauf der Unterrichtseinheit

Die erste Stunde diente der Präsentation und hatte stimulativen, vorbereitenden Charakter. Ein ca. fünfminütiger Film, der einen authentischen Martinsumzug zeigt (privates Material

des deutschen Lehrers) konnte den Klassen in dieser ersten Stunde präsentiert werden.

Die Kinder sollten daraufhin sagen, was sie alles in dem Film gesehen haben. Dies geschah natürlich in russischer Sprache, allerdings hielt der Lehrer das Zugerufene als Assoziogramm an der Tafel in deutscher Sprache fest. Dabei blieb der Kreis am Anfang noch leer und erst als alle Eindrücke gesammelt waren, erklärte der Lehrer den Kindern, dass sie einen Martinsumzug gesehen hatten und schrieb das Wort „Martinstag" in den Kreis. Das Ergebnis übertrugen die Kinder in ihr Heft.

Den Kindern wurde in dieser Stunde auch das Arbeitsblatt 1, ein Ausmalbild, ausgeteilt, auf dem ein Kind mit einer Laterne zu sehen ist. Die Kinder lernen die entsprechenden Wörter und erkennen auch selbst, dass die Kleidung – Jacke, Mütze und Handschuhe – der Jahreszeit Herbst / Winter entspricht. Die Kinder sollen die angegebenen Wörter richtig zuordnen.

Die zweite Stunde hatte die Lektion 8, S. 78/79 in Tamburin 1 zum Inhalt. Intensität und methodische Aufbereitung waren an die jeweiligen Klassenstufen angepasst. Es wurden in den verschiedenen Klassen unterschiedliche Akzente gesetzt.

Die dritte Stunde (manche Kollegen verwendeten sogar noch eine vierte Stunde) beinhaltete das Vergleichen von verschiedenen Laternentypen, das Einführen, Wiederholen und Festigen der entsprechenden Lexik und es wurden Texte zur Legende und der Geschichte des Heiligen Martin gelesen (dies war aber abhängig vom Alter der jeweiligen Lerngruppe).

Die Abschlussstunde hatte den Sinn, die gesamte Einheit noch einmal zusammenzufassen. Der Film wurde noch einmal gezeigt, die Lieder gesungen, die gebastelten Laternen angezündet und es wurden in einem kleinen Quiz Fragen zum Martinstag gestellt, die die Kinder beantworten mussten. Während dieser Stunde waren auch die Eltern anwesend, die aktiv am Umzug teilnehmen und aufsichtsbedingte Aufgaben übernehmen sollten. Ihnen wurde genau erklärt, auf was sie während des Umzugs zu achten hatten. Es war so geplant, dass für eine Gruppe von drei Kindern ein/e Lehrer/in oder ein Elternteil verantwortlich war.

Für die Bastelstunde/n wurden Kopien mit verschiedenen Bastelvorschlägen für Laternen ausgeteilt. In einfacher Sprache wurde erklärt, wie die Laternen zu basteln sind. Die Lehrerin selbst hatte ein Blatt, auf dem die Bastelanleitung auf Russisch erklärt war.

Die Lehrerin war angehalten, auch hier die entsprechende, von den Kindern zu lernende Lexik auf Deutsch zu verwenden (und tatsächlich hatte nach Beendigung des Projektes auch die junge Kollegin, die Werken und Basteln unterrichtet, so manches Wort auf Deutsch gelernt). Hierzu gab es eine speziell für den Lehrer präparierte Verstehenshilfe: Bild – deutsches Wort – deutsches Wort in russischen Buchstaben – russisches Wort. Folgende Wörter waren aufgelistet (Auswahl): Die Laterne, das bunte Papier, die Pappe, die Schere, der Kleber (Klebstoff), der Draht, der Stock, schneiden, kleben, festmachen … (Verstehenshilfe 1)

Für den Musikunterricht wurden die beiden Lieder auf Kassette aufgenommen und der Musiklehrerin gegeben, dazu wurde ein eigenes Blatt angefertigt, auf welchem zusätzlich zu der Melodie eine in kyrillischen Buchstaben geschriebene Variante des deutschen Textes geschrieben war, damit sie beim Spielen der Melodie den Text, den die Schüler singen, genau mitverfolgen kann (Verstehenshilfen 2 und 3). ◀◀

Internet-Tipps

Natürlich lassen sich vor allem im Internet gute Materialien zum Martinstag finden. Ich möchte vor allem die Seiten erwähnen, die zur Vorbereitung dieses Projektes von den Lehrern unserer Schule genutzt worden sind:

- www.heike_boden.de
- www.heike_boden.de/Sankt_Martin/Lieder/lieder.html
- www.heike_boden.de/Sankt_Martin/sankt_martin.html
- www.martin-von-tours.de/legenden/index.html.

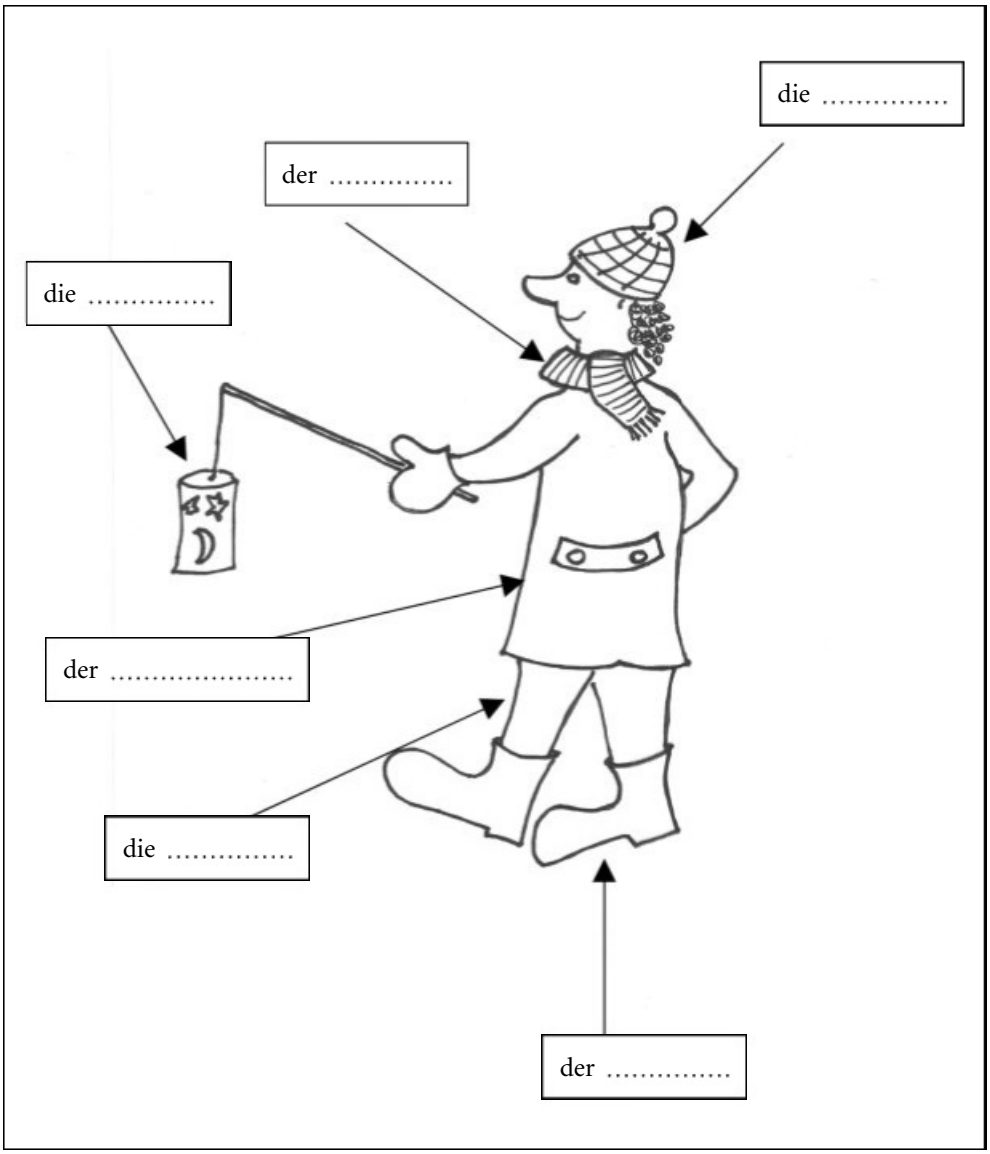
Zum Basteln: Googeln Sie mit den Begriffen „sankt martin laternen".

Arbeitsblatt 1

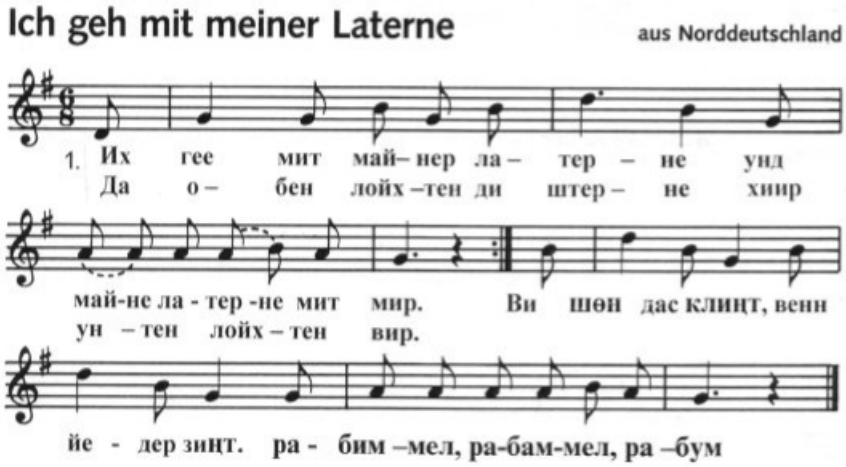
1. Schreibe die folgenden Wörter in die richtige Lücke:

Mütze, Stiefel, Schal, Hose, Handschuh, Laterne, Wintermantel

2. Du darfst jetzt das Bild ausmalen.



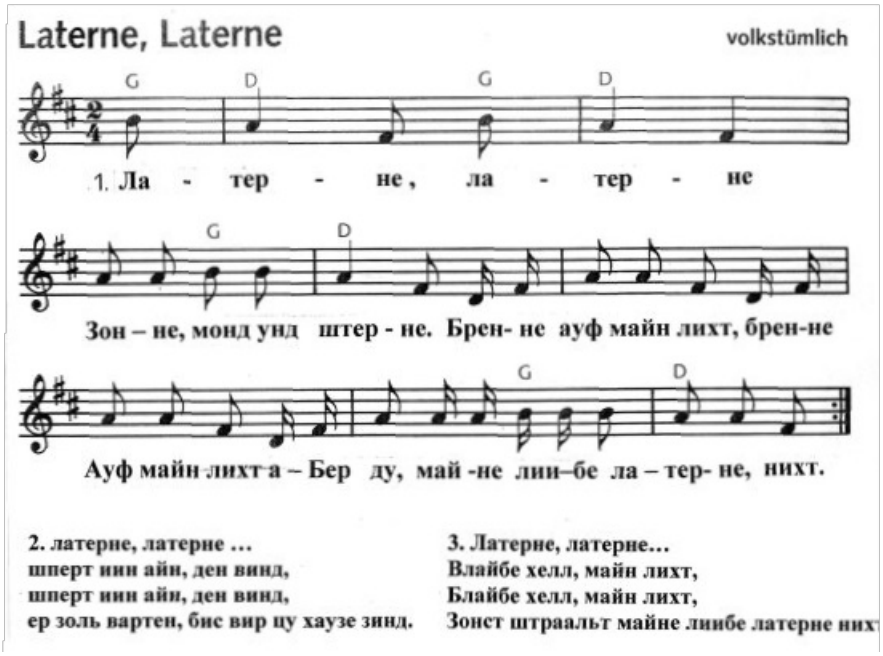
Verstehenshilfe 2



2. их гее мит майнер латерне..
I: айн кухендуфт лиигт ин дер луфт.
Рабиммел, рабаммел, рабумм. :I

3. их гее мит майнер латерне…
I:майн лихт ист аус, их геенах Хаус.
рабиммел,рабаммел,рабумм.: I

Verstehenshilfe 3



2. латерне, латерне …
шперт иин айн, ден винд,
шперт иин айн, ден винд,
ер золь вартен, бис вир цу хаузе зинд.

3. Латерне, латерне…
Влайбе хелл, майн лихт,
Блайбе хелл, майн лихт,
Зонст штраальт майне лиибе латерне нихт

Lehrerfortbildung mit Malern und Komponisten

Rainer E. Wicke

Lehrerfortbildungsmaßnahmen aller Art bedürfen wie alle Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung einer langfristigen, gründlichen und detaillierten Planung, darüber hinaus müssen sie – wenn sie den Anspruch der Praktikabilität einlösen wollen – zielgerichtet die Unterrichtspraxis der Teilnehmer im Visier haben; idealerweise werden die verwendeten Module stets in der laufenden Unterrichtsentwicklung der Schulen erarbeitet.

Allgemeine und oberflächliche Ausführungen zu einem bestimmten Thema sind ebenso unangebracht, wie die sogenannten Patentrezepte oder „Konserven", die immer wieder Verwendung finden. Daher ist es unerlässlich, dass darauf geachtet wird, dass Workshop-Materialien bereits (mehrfach?) erprobt wurden, bzw. dass sie sich glaubwürdig auf die authentische Schulwirklichkeit beziehen. Nur so kann gewährleistet werden, dass die teilnehmenden Lehrkräfte dazu motiviert werden, ihren eigenen Unterricht zu verändern, da sie zu der Erkenntnis kommen, dass ihnen die Fortbildungsmaßnahme etwas nützt und dass sie eine Verbesserung der eigenen Unterrichtsqualität erwarten können. Grundsätzlich werden die Schule und ihr Unterricht nur dann verbessert, wenn dies von den jeweiligen Lehrern wirklich gewollt und entsprechende Maßnahmen auch ergriffen werden:

> *Dafür müssen Lernumgebungen geschaffen werden, die vielfältige Gelegenheiten geben, eigene Erfahrungen in Erinnerung zu rufen sowie eigene Interessen und Probleme einzubringen, um auf diese Weise das kritische Überdenken der eigenen Position in die Wege zu leiten.*[1]

Im Sinne des hermeneutischen Ansatzes von Hans Hunfeld kann es hier nicht darum gehen, die bisherige Praxis der Teilnehmer radikal zu verändern, indem die Unterschiedlichkeit ihres Vorwissens, ihrer Interessen sowie ihrer Sach- und Kontexterfahrungen außer Acht gelassen werden und dogmatisch auf einem innovativen Konzept bestanden wird, das die Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Neuorientierung mehr verunsichert, als dass es sie in ihrem Vorhaben bestärkt, den Unterricht zu optimieren:

Der hermeneutische Ansatz entwickelt sich selbstverständlich mit Blick auf die Geschichte der europäischen Fremdsprachendidaktik und unter Kenntnis moderner fremdsprachlicher Entwicklung. Er nutzt deshalb alle methodisch didaktischen Impulse aus Vergangenheit und Gegenwart, die seinen leitenden Zielen dienen.[2]

Gerade darum ging es in einer Fortbildungsreihe, die von Dr. Kim Haataja im Opeko, dem staatlichen Fortbildungsinstitut für Bildungswesen in Finnland ins Leben gerufen wurde (vgl. Seite 300 ff.).

Kurze Beschreibung der Veranstaltungsreihe

Für die Reihe *Grenzüberschreitungen – fächerübergreifender Deutschunterricht in Musik und Kunst* wurden in einem Zeitraum von sechs Monaten drei zweitägige Veranstaltungen eingeplant, von denen der Verfasser dieses Beitrags zwei gestaltete und ein Mitarbeiter des Goethe Instituts Stockholm die dritte übernahm.

In den erwähnten beiden Veranstaltungen standen Kunstwerke von Francis Picabia (La nuit espagnole), Edward Hopper (Automat und Sunlight in a caféteria), Dali (Mädchen am Fenster), Picasso (Guernica), Gustav Klimt (Dame mit Hut), aber auch Schülerarbeiten im Mittelpunkt der Arbeit, die im eigenen Unterricht

1 Höfer, Christoph / Madelung, Petra: Lehren und Lernen für die Zukunft – Unterrichtsentwicklung in selbständigen Schulen, Beiträge zu „Selbständige Schule", Projekt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW, Bildungsverlag EINS, Troisdorf, 2006, S. 93.

2 Debiasi, Verena / Gasser, Dorothea: Werkstatt als hermeneutischer Dialog, in: Cristofoletti, Walter / Weber, Alois (Hrsg.): Hermeneutisches Lehren und Lernen, alpha beta Verlag, Meran, 2004, S. 25.

Fächerübergreifende Vermittlung des Deutschen in Kunst und Musik – eine behutsame Heranführung an den bilingualen Fachunterricht in Finnland

Kim Haataja / Opeko Tampere – Finnland

Die hier beschriebene Fortbildung ist ein neuer Baustein einer längerfristigen Seminarreihe, die am Staatlichen Fortbildungsinstitut für Bildungswesen in Finnland (Opeko) im November 2004 begonnen wurde. Der erste und wichtigste Impulsgeber für diese Fortbildungsmaßnahme war eine wissenschaftliche Studie zum integrierten Sprach- und Fachlernen (Content and Language Integrated Learning = CLIL) auf Deutsch in Finnland. In dieser Untersuchung wurden erstmalig die für den schulischen Fremdsprachenerwerb (FSE) relevanten Charakteristika und Besonderheiten der finnischen Schulen berücksichtigt, die neben dem DaF-Unterricht auch deutschsprachigen CLIL, d.h. integrierten Sprach- und Fachunterricht in deutscher Sprache anbieten. Auch wenn das primäre Forschungsinteresse der Untersuchung auf den Erwerb mündlicher Sprachfertigkeiten in Deutsch als L2 ausgerichtet war, konnten in den umfassenden Rahmendiskussionen neben Fremdsprachenerwerbstheorien, Unterrichtsmethoden sowie Sprachtest- und Bewertungsverfahren u.a. auch sprachbildungspolitische Themen mitberücksichtigt werden (u.a. Haataja, 2005a, 2005b, 2007). Gerade aufgrund der mehrdimensionalen Profilierung der Untersuchung haben sich anschließend zahlreiche Möglichkeiten ergeben, den dort erzielten Erkenntnisgewinn im Rahmen diverser „Folgemaßnahmen" – auch im Bereich der Lehrerfortbildung – je nach Interessen und Bedürfnissen der Zielgruppen praktisch umzusetzen bzw. anzuwenden.

Mit einem ersten Seminar zu „Brückenschlägen" zwischen Deutschunterricht und dem deutschsprachigen CLIL-Unterricht konnte die Fortbildungsarbeit im November 2004 eingeleitet werden. Parallel hierzu wurden auch bereits die Vorbereitungen einer europäischen Erhebungsstudie zum integrierten Sprach- und Fachlernen auf Deutsch (vgl. die sog. CLILiG-Studie)[3] in Angriff genommen. Nach einer entsprechenden Antragsstellung bei der Europäischen Kommission im März 2005 konnte eine europäische CLILiG-Kooperation mit Partnern in 11 Ländern bereits im Oktober 2005 begonnen werden.

Diese Arbeit, die mit Blick auf die eng benachbarten Felder der Forschung und Lehrerfortbildung selbstverständlich von entscheidender Relevanz ist, wird im Konsortium vor allem durch die an der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) vorhandene Fachexpertise vertreten und koordiniert. Es sind auch gerade diese insgesamt gelungenen Vorarbeiten und geglückten Kooperationen, die es grundsätzlich möglich gemacht haben, Fortbildungsveranstaltungen zu diesen Themen auch in Finnland in regelmäßiger Zusammenarbeit mit internationalen FachexpertInnen zu gestalten und durchzuführen. Das Seminar zum Einsatz von Kunst und Musik in der schulischen Deutschvermittlung stellt ein gutes Beispiel für diese Kooperationen dar.

Während die ersten oben kurz angedeuteten Fortbildungsveranstaltungen etwa zu Brückenschlägen bzw. zur Herstellung eines „curricularen Dialogs" zwischen DaF-Unterricht und dem deutschsprachigen CLIL-Unterricht jeweils eine explizite Berücksichtigung von sog. immersiven Arten der schulischen Sprachvermittlung ausgedrückt und daher auch als eine primäre Zielgruppe Lehrkräfte an Schulen mit entsprechenden Angeboten angesprochen haben, wurde hier als zentraler Ausgangspunkt bewusst der Un-

3 Näheres zur CLILiG-Studie u.a. unter: www.opeko.fi/clilig

terricht des Deutschen als Fremdsprache gewählt. In einer Zeit, in der die Diskussion um den CLIL-Ansatz in der gesamteuropäischen Sprachbildungspolitik und deren nationalen Implementierungsbemühungen, sowie teils auch bereits in den Schulen immer mehr Beachtung und Verbreitung findet, stößt man hier und da auch auf Stimmen, die den CLIL-Unterricht als eine Parallel- aber keine Förderaktivität zur schulischen Fremdsprachenvermittlung (ab)werten.

Während der Fortbildungsreihe konnten die Grundprinzipien und die ureigensten Ziele der CLIL-Erziehung im Gesamtkontext der schulischen Fremdsprachenvermittlung sowohl unter quantitativen wie auch qualitativen Gesichtspunkten ausführlich und konstruktiv diskutiert werden. Als Motto galt „Grenzüberschreitung", welches für die Veranstaltung im Übrigen nicht nur die Überschrift gab, sondern vielmehr auch zentralste Substanz lieferte (vgl. Wicke, 2000), als Ergebnis stand wiederum eindeutig fest, dass Grenzen nicht nur trennen, sondern auch verbinden können.

Neu an dem neuen Baustein der Fortbildungsreihe war auch die Art und Weise, wie finnische ExpertInnen der schulischen DaF-Vermittlung dazu eingeladen – oder behutsam ermutigt – wurden, generell über die Inhalte und Dimensionen der schulischen Sprachvermittlung intensiv nachzudenken und vor allem mit Blick auf den jeweils eigenen Kontext auch kritisch zu hinterfragen. Im Nachhinein und meistens bei nicht-institutionellen Begegnungen geführte Reflexionsgespräche mit den SeminarteilnehmerInnen haben ergeben, dass die Veranstaltung auch mit Blick auf den CLIL-Ansatz und dessen Umsetzungsmöglichkeiten neue Türen geöffnet hat, und zwar sowohl mit Blick auf die Unterrichtspraxis, als auch deren Mitgestaltung sowohl in der Schulleitung als auch den Elternhäusern: Integration ohne Grenzüberschreitung könne man sich eben nur schwer vorstellen. Vor diesem Hintergrund und auf der Grundlage der hier gemachten Fortbildungserfahrung kann man schlussfolgern, dass bei der Intention, Fremdsprachenlehrende zu einer inhaltlichen Überprüfung sowie einer kritischen Reflexion ihres Unterrichts einzuladen und über diesen Weg auch an die Grenze zu Neuland heranzuführen das eigene Terrain als Ausgangspunkt empfehlenswert ist.

Will man an dieser Stelle ein Fazit ziehen, kann man als Initiator und Organisator der Fortbildungsreihe natürlich nur begeistert nicken. Es ist uns nämlich hiermit eine Fortbildungskooperation gelungen, die einerseits den nationalen Schwerpunktsetzungen zur Qualitätsentwicklung der schulischen Fremdsprachenvermittlung – von einem formell-instruktiven Sprachunterricht hin zu einem informell-konstruktiven FSE-Setting – in besonderem Maße entspricht, andererseits aber auch mit den gesamteuropäischen Plädoyers zur Vervielfältigung der schulischen Fremdsprachenvermittlung u. a. über Grenzüberschreitung im Zeichen des Content and Language Integrated Learning, oder aber dem des Language Across Curriculum (vgl. u. a. Vollmer, 2006) bestens im Einklang steht (Europäische Kommission, 2003, 2005; Vollmer & Beacco, Europarat 2006). Da die Realisierung dieser Fortbildungsmaßnahme in eine Zeit gefallen ist, zu der in Finnland eine Expertengruppe gerade für die neu gewählte Regierung Empfehlungen[4] für eine künftige Sprachbildungspolitik im Lande vorbereitete, konnten auch unter einer sprachbildungspolitischen Perspektive synergetische Zusammenhänge hergestellt werden. Im Zuge dieser Entwicklung wird den deutschen Auslandsschulen eine immer bedeutsamere Rolle zukommen als Modellpraxen und Ressourcenzentren für eine ganzheitliche Entwicklung der schulischen Deutschvermittlung und deren Erforschung. Eine ganz entscheidende Funktion wird bei diesen Entwicklungen nach wie vor auch der

4 Näheres zum sprachbildungspolitischen Projekt (KIEPO) in Finnland (in englischer Sprache), siehe: http://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kiepo/in_english

ZfA als einer das globale Netzwerk der Auslandsschulen koordinierenden Expertenzinstanz beizumessen sein. Unter diesem Aspekt und aus der Perspektive des „Kooperanden" bleibt es auch zu hoffen, dass solche Kooperationen wie die hier diskutierte sowohl bei uns wie auch bei anderen – eben grenzüberschreitend – fortbestehen und womöglich auch vertieft werden können.

Literatur

Europäische Kommission (Hrsg.), 2003, Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. KOM (2003) 449 endgültig. Brüssel.

Europäische Kommission (Hrsg.), 2005, Eine neue Strategie der Mehrsprachigkeit. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. KOM (2005) 596, endgültig. Brüssel.

Haataja, K., 2005 a, Integriert, intensiviert oder nach ‚altbewährten' Rezepten? Über Auswirkungen der Lernumgebung und Unterrichtsmethodik auf den schulischen Fremdsprachenerwerb. Dissertation (Heidelberg). Marburg, Tectum.

Haataja, K., 2005 b, Über die Variablen ‚Lernumgebung' und ‚Unterrichtsmethodik' beim schulischen Fremdsprachenerwerb und dessen Erforschung – das Beispiel DaF in Finnland. In: Aktuelles. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Finnland, hrsg. von Goethe Institut, Helsinki. Ausgabe 37/2005, 27–40.

Haataja, K., 2007, Warum CLILiG? Ein Blick in die Hintergründe und Zielsetzungen einer europäischen Erhebung zum integrierten Sprach- und Fachlernen auf Deutsch. In: Deutsche Lehrer im Ausland (VDLiA), Aschendorff, Münster, 1/2007, S. 18–37.

Vollmer, H. J., 2006, Language Across the Curriculum. Preliminary Study on Languages of Education. Intergovernmental Conference on Languages of Schooling: Towards a Framework for Europe held in Strasbourg 16–18 October 2006.

Vollmer, H. J. & J. C. Beacco, 2006, Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education. Preliminary Study on Languages of Education. Intergovernmental Conference on Languages of Schooling: Towards a Framework for Europe held in Strasbourg 16–18 October 2006.

Wicke, Rainer E., 2000, Grenzüberschreitungen Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung, iudicium, München.

und in der Lehrerfortbildung erprobt worden waren. Darüber hinaus wurden Aspekte der Architektur und ihre mögliche Deutung durch die Schüler behandelt, um das Thema Kunst möglich vielseitig aufzuarbeiten.

Im Bereich der Musik fanden Balladen, musikalische Märchen (Prokoviev: Peter und der Wolf / St. Saën: Das Aquarium), musikalische Fantasiereisen (Edward Ketélby: In a Persian Market / Ferde Grofé: Grand Canyon Suite), aber auch sinfonische Texte von Beethoven (Der verlorene Groschen) und Leopold Mozart (Musikalische Schlittenfahrt / Spielzeugsinfonie) Berücksichtigung.

Dass sich literarische Texte gut mit der entsprechenden Vertonung kombinieren lassen, wurde am Beispiel von Johann Wolfgang von Goethes *der Zauberlehrling* und der entsprechenden Vertonung von Paul Dukas demonstriert. Hilfreich war, dass auch eine – wenn auch leicht verfremdete – Verfilmung der Walt Disney-Studios zur Verfügung stand.[5]

Um einen vielseitigen Eindruck von den Möglichkeiten des Einsatzes von Musik im Deutsch-

Angeregte Partnerarbeit

als-Fremdsprache-Unterricht zu vermitteln, wurden darüber hinaus auch Lieder von Herbert Grönemeyer (Mensch) berücksichtigt.[6]

Kurz vor Beginn der Veranstaltungsreihe hatte den Verfasser eine Demo-CD der neu gegründeten Gruppe *Club der toten Dichter* erreicht, mit der diese für potenzielle Auftritte an den Deutschen Schulen im Ausland werben wollte. Daher wurde *Das Buch der Lieder – Gedichte von Heinrich Heine neu vertont* ebenfalls in die Fortbildungsmaßnahmen eingezogen. Ein großer Vorteil dieser CD liegt darin, dass es die Musiker um Dirk Zöllner und Reinhardt Repke verstanden haben, zu jedem der Gedichte eine jugendgemäß rhythmische Vertonung einzuspielen, ohne dass der Gesang durch die Übersteuerung der Musik in Mitleidenschaft gezogen wird: jedes Wort der Gedichte kann deutlich verstanden werden.[7]

Dies gilt ebenfalls für *Das Rilke-Projekt,* eine CD, zu der neben Maria Adorf, Ben Becker, Montserrat Caballé weitere Prominente wie Hannelore Elsner, Rudolph Mooshammer, Xavier Naidoo und Otto Sander – um nur einige Namen zu nennen – zu Musik gesprochene und gesungene Texte beigetragen haben.[8] Auch diese CD wurde ausführlich vorgestellt.

Da sich die Fortbildung stets der Methoden bedienen muss, die sie in der schulischen Praxis umgesetzt wissen will, wurden die oben beschriebenen Inhalte keineswegs ausschließlich in Kurzvorträgen vorgestellt – im Gegenteil: die Parallelität zwischen Werkstatt und Unterricht wurde bewusst hergestellt, indem die Teilnehmer die Rolle der Lernenden einnahmen und selbständig Konzepte erprobten, bzw. gemeinsam Bearbeitungsmuster entwickelten.

Einsatz und Verwendung einer speziellen Aufgaben- und Übungstypologie erleichterten die Arbeit, da die Kunstwerke und Musikstücke stets im Rahmen eines binnendifferenzierenden Unterrichts mit unterschiedlichen Bearbeitungsvorschläge erschlossen werden konnten. Zwar wurde diese Typologie von der Verfasserin speziell für die Bearbeitung von Kunstwerken entwickelt, jedoch lassen sich viele der Aufgaben und Übungen auch im Zusammenhang mit Musik einsetzen. Darüber hinaus kann der Katalog durch eigene Ideen und Konzepte ergänzt und erweitert werden.[9]

Fiktive Interviews mit abgebildeten Personen, die Antizipation zukünftiger Handlungen in der Darstellung einer Szene sowie das Erraten von Gedanken und Äußerungen der Personen spielten ebenso eine Rolle bei der Arbeit mit Kunstwerken wie Landschafts- und Ortsbeschreibungen, das Verfassen von Gedichten, Kurzgeschichten und Telefongesprächen. Aber auch die szenische Umsetzung fand Berücksichtigung, indem Handlungen zeichnerisch festgehalten oder sogar in Kurzsketchen vorgestellt oder Teile eines Bildes entsprechend ergänzt wurden. Der Aspekt der Handlungsorientierung, des *Learning by doing* konzentrierte sich darauf, die Teilnehmer zu Formen praktischen Lernens anzuleiten, so dass Bewegung im Un-

5 Walt Disney Studios: The Sorcerer's Apprentice, in: Fantasia, 10 Min. 1981.
6 Grönemeyer, Herbert: Mensch, Grönland unter exklusiver Lizenz der EMI Electrola GmbH & Co KG, 724354 16212 1, 2001.
7 ZuG-Records und Musikverlag, Zöllner und Gensicke GbR, Berlin 2006. www.zug-records.de. Mehr Informationen dazu unter: www.club-der-toten-dichter.de
8 Rilke-Projekt *Bis an alle Sterne*, RCAVictor, 7432178280 2, 2001.
9 Rottmann, Karin: Aufgabentypologie Kunst im Unterricht, erhältlich unter: Karin Rottmann, Museumsdienst Köln, Richartzstr. 2–4, 50667 Köln, E- Mail: karin.rottmann@museenkoeln.de

terrichtsraum zu registrieren war, an kleineren Produkten gearbeitet wurde und auch Aspekte der Außenwelt – z. B. im Bereich der Architektur – einbezogen wurden. In vielen Phasen der Seminare stand nicht mehr der Fortbilder ausschließlich im Vordergrund, sondern der Arbeitsgegenstand, der den Teilnehmern die eigenverantwortliche explorative Tätigkeit ermöglichte.[10] Wichtig war, dass die Kunstwerke eine mehr oder weniger produktive Unruhe im Seminar hervorriefen, bzw. dass sie alternative sprachliche Bearbeitungs- und Erklärungsversuche herausforderten:

> *Sie* [die Kunst – Anmerkung des Verfassers] *hat vielmehr auch die Aufgabe, einen sowohl ästhetischen als auch ethischen Mehrwert zu schaffen, der bei seinen Betrachtern zu einer anderen, neuen, komplexeren Perspektive und Wahrnehmung führt.*[11]

Bei der Gruppenarbeit

Die Tatsache, dass Kunstwerke niemals eindeutig sind und individuelle Reaktionen und Assoziationen auslösen, sorgte auch in diesen Seminaren für zahlreiche Gesprächs- und Diskussionsanlässe.[12]

Musik – analog zu Kunst – ist sehr komplex und hat viele Bedeutungsebenen. Obwohl für das Seminar unter anderem scheinbar eindeutig erzählende Musikstücke ausgewählt wurden, führte die Arbeit mit diesen bei den Teilnehmern zu einer individuellen Bedeutungskonstitution, was sich besonders bei dem Einsatz von *In a Persian Market* und der *Grand Canyon Suite* erkennen ließ. Aufgrund des Vorwissens im Bereich der (orientalischen) Märchen hat jeder Zuhörer offensichtlich ein differenziertes Verständnis von dem Aussehen eines und dem Treiben auf einem persischen Markt.

Da aus der *Grand Canyon Suite* das Stück *On the trail* ausgewählt wurde, konnte schnell festgestellt werden, dass das Klappern der Hufe eines Esels, das dort deutlich zu vernehmen ist, zu sehr unterschiedlichen Spekulationen über die und Deutungen der Handlung führte:

> *Vielleicht ist es nicht genug erkannt, dass es neben der Logik auch noch andere Dinge gibt, mit denen man die Welt erschließen kann. Dazu gehört die Musik, in der selbst konträre Inhalte, die man eigentlich gar nicht fassen kann, kommuniziert werden können. Das prägt dann das Gehirn, lässt Erkenntnisse zu, die im Denken weiterhelfen und zum großen Aha-Erlebnis führen.*[13]

Die Verwendung von Liedern in Unterricht und Fortbildung ist keineswegs neu, dies bezeugen die zahlreichen Unterrichtsversuche mit Popsongs, die immer wieder in der Fachliteratur beschrieben werden. Auch das Goethe – Institut hat bereits wiederholt Sammlungen deutscher Rock- und Popsongs für den Unterricht aufgearbeitet, wobei die Materialien stets auf dankbare Abnehmer stießen.

Bei den im Seminar verwendeten Vertonungen der Gedichte Rainer Maria Rilkes und Heinrich Heines handelte es sich jedoch um eine et-

10 Wicke, Rainer E.: Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung, iudicium, München, 2000, S. 8–9.
11 Biesenbach, Klaus: Lieben wir die Kunst zu Tode, Feuilleton, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 6.8.2006, S. 19.
12 Wicke, Rainer E.: Aktiv und Kreativ Lernen, Hueber, München, 2005, S. 112.
13 Richter, Winfried: Musik setzt sich für ein Leben fest, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 26.11.2006, S. 16.

was andere Kategorie der Lieder. Während die Texte der Popmusik leichter verständlich sind, da sie in der Regel einen Bezug zur Alltagswelt herstellen, handelt es sich bei den zugrunde gelegten Gedichten jedoch um lyrische Texte, die weitaus höhere Anforderungen an Lehrer und Lerner stellen. Der Einsatz dieser Texte und ihrer Vertonungen erfolgte bewusst aus zwei Gründen:

Zum einen wurde aufgezeigt, dass lyrische Texte dieser Art nicht immer als „zu schwer und nicht für den DaF-Unterricht brauchbar" eingestuft werden müssen, sondern das sie sich durchaus für den fremdsprachigen Deutschunterricht eignen, da sie in Kombination mit der Musik affektive Lernziele berücksichtigen, die eine kreative Unterrichtsarbeit ermöglichen. Die Scheu vor der hohen Literatur ist keineswegs angebracht:

> *Gedichte haben für viele einen muffigen Beigeschmack. Früher war viel mehr Heiterkeit mit im Spiel. Genau das will ich versuchen, deutlich zu machen: dass jedes Gedicht ein Menschenwerk ist und wie man es verbessern und das bereits Bestehende mit neuen Inhalten auffüllen kann. Dichter waren lange Zeit sakrosankt. Das muss immer wieder neu aufgelockert werden.*[14]

Dieser handlungsorientierte Ansatz im Umgang mit Lyrik fand in den Seminaren ebenfalls Berücksichtigung, indem Gedichte auseinander geschnitten und neu zusammengesetzt wurden, wobei es schade war, dass es ein Original gab, denn viele der „neu" verfassten Gedichte wiesen ebenfalls „literarische Qualität" auf.

Zum anderen wurde durch die Textauswahl und die Arbeitsaufträge verdeutlicht, dass Aufgabenstellungen, die knapp über dem jeweiligen Kompetenzniveau des Lernenden liegen, lernwirksam und motivierend, sogar leistungssteigernd sein können, denn das Bewusstsein, einen scheinbar schwer dekodierbaren Text gewinnbringend bearbeiten zu können, vermittelt sowohl Schülern, aber auch Lehrern Erfolgserlebnisse.[15]

Verschiedene Lösungen werden diskutiert

Ergebnisse der Seminare

Wie bereits erwähnt wurde in den Seminaren deutlich auf einen *Hands-on-Charakter* geachtet, mit anderen Worten – am Ende der halbjährigen Veranstaltungen wurden bewusst Werkstätten eingeplant, in denen die Teilnehmer gemeinsam Module für den eigenen Unterricht entwickeln konnten. Die Präsentation aller Ergebnisse würde den Rahmen dieser Publikation sprengen, daher sollen im Folgenden zwei dieser Module exemplarisch vorgestellt werden.

Da eine Arbeitsgruppe der Ansicht war, dass die Arbeit mit Kunstbildern bereits im Anfangsunterricht stattfinden sollte, wurde für die unteren Jahrgangsstufen *Der Paukenspieler* von Paul Klee ausgesucht, den die Teilnehmer während einer Internet-Recherche unter der Adresse http://www.poster.de/Klee-Paul/Klee-Paul-Paukenspieler-1940-8700236.html gefunden hatten.

Der folgende Unterrichtsentwurf erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, vielmehr soll er Interessenten Ideen für den Nachvollzug liefern, wobei Veränderungen erwünscht sind:

14 Gernhardt, Robert: Mit Salat lässt sich gut reimen, in: Kölner Stadt-Anzeiger, Kultur, Nr. 24, 28./29. Januar 2006.

15 Krenn, Wilfried: Motivieren Sie mich doch! in: ÖdaF-Mitteilungen: Motivation für Lehrende und Lernende, Heft 1, Wien, 2007, S. 22.

Stundenplanung

Unterrichtsschritt	Medien
I. Einstieg	
a) Das Gemälde wird ausgedruckt und nur das Auge herausgeschnitten, auf ein Blatt Papier geklebt und kopiert. Jeder der Arbeitsgruppen der Klasse wird ein Arbeitspaper zur Verfügung gestellt.	Arbeitsblatt
b) Die Schüler stellen Vermutungen über die Gestaltung des Gesamtbildes an und notieren diese auf einem DIN A4-Blatt.	
II. Hauptteil	
c) Die Arbeitsergebnisse aller Gruppen werden an der Tafel / Pinwand fixiert und gemeinsam besprochen, indem die Gruppen ihre Ergebnisse vorstellen und zur Diskussion stellen.	Ergebnisse
d) In den Arbeitsgruppen verschriftlichen die Schüler ihre Vorstellungen in einem gemeinsamen Text und hängen diesen neben ihre Stichwörter.	
e) Präsentation des Originalbildes: In dieser Phase vergleichen die Arbeitsgruppen ihre Ideen mit dem Original und versuchen, einen passenden Titel zu finden. Als Hilfe kann das (Weihnachts-)Lied *Pieni rumpalipoika* (finnische Version des amerikanischen *Little Drummerboy)* eingespielt werden.	PC / Beamer CD-Player
f) Im Anschluss wird der Originaltitel genannt.	
III. Hausaufgabe	
g) Bildergänzung: Die Schüler erhalten den Auftrag, das Bild zeichnerisch / im Sinne der konkreten Poesie zu erweitern, indem sie eine Umgebung hinzufügen, bzw. das Bild in einen Gesamtzusammenhang einordnen.	Bildausdruck

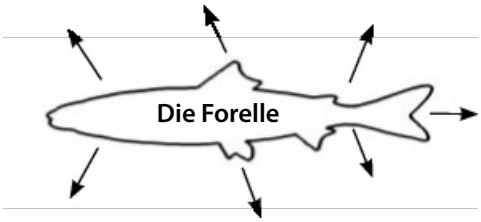
Eine weitere Arbeitsgruppe hatte für die Bearbeitung das Musikstück *Die Forelle* von Franz Schubert ausgewählt und den folgenden Entwurf für die Klasse acht bis neun angefertigt:

1. Einstieg

Arbeite zusammen mit einem Partner oder in einer Kleingruppe: Ergänzt die angefangene Zeichnung von einem Tier und beschreibt anschließend, für welches Tier ihr euch gemeinsam entschieden habt. Warum?

2. Einführung in das Thema: Die Forelle

Welche Wörter, z. B. welche Adjektive, passen zu einer Forelle? Ordnet diese der Zeichnung zu. Begründet eure Entscheidung: Eine Forelle ist …, weil…



3. Franz Schubert: Die Forelle

Hört euch die Musik an: Passen eure gesammelten Wörter und Adjektive zu der Musik? Welche fallen euch noch dazu ein?

4. Musik und Bewegung

Überlegt euch, welche Bewegungen zu der *Forelle* von Schubert passen. Stellt eure Ergebnisse im Plenum vor.

5. Die Forelle und ihre Welt

Hört euch die Musik noch einmal an und notiert euch Stichwörter für eine *Fischgeschichte*, die zu der Musik passt:

Die Forelle …	… und ihre Welt
• Wie kann man die Forelle beschreiben?	• Sie ist … und…
• Wo lebt sie?	• Wasser, Landschaft
• Wer lebt noch dort?	• Andere Fische / Tiere
• Was tut die Forelle am liebsten?	• …
• Wer oder was begegnet ihr?	• …
• Gibt es Gefahren für die Forelle?	• …
• Was denkt und fühlt der Fisch?	• …
• …	• …

Natürlich bietet sich hier auch der Vergleich des Gedichtes *Die Forelle*[16] an, dieser wurde jedoch als optional angesehen. Man war sich jedoch darüber einig, dass bestimmte Wörter für ein besseres Textverständnis erklärt werden müssten.

Ausblick

Die Erfahrung hat gezeigt, dass nicht jeder Lehrer aufgrund des Alltagsgeschäftes die Zeit hat, neben der Lehrbucharbeit eine solche intensive zusätzliche und ergänzende Planung vorzunehmen, wie sie in diesem Beitrag veranschaulicht wurde. In der Zusammenarbeit mit Kollegen, wie sie in díeser Fortbildungsreihe praktiziert wurde, wird jedoch deutlich, wie sinnvoll es ist, so genannte professionelle Lerngemeinschaften zu bilden, bzw. Ideen und Vorschläge mit Kollegen auszutauschen und auf diese Art und Weise das eigene Repertoire zu erweitern. Es entsteht ein Katalog an Bearbeitungsmöglichkeiten, der sich nicht nur in den Bereichen von Kunst und Musik anwenden lässt, sondern der auch zur Gestaltung des regulären Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts herangezogen werden kann. Von daher ist es sinnvoll, wenn die Zusammenarbeit in den Fachschaften an der Einzelschule – zum Beispiel im Rahmen eines pädagogischen Tages zum fächerübergreifenden Unterricht – intensiviert wird.[17] ◀◀

Literatur und Medien

Biesenbach, Klaus: Lieben wir die Kunst zu Tode, Feuilleton, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 6.8.2006.

Debiasi, Verena / Gasser, Dorothea: Werkstatt als hermeneutischer Dialog, in: Cristofoletti, Walter / Weber, Alois (Hrsg.): Hermeneutisches Lehren und Lernen, alpha beta Verlag, Meran, 2004.

Gernhardt, Robert: Mit Salat lässt sich gut reimen, in: Kölner Stadt-Anzeiger, Kultur, Nr. 24, 28./29. Januar 2006.

Grönemeyer, Herbert: Mensch, Grönland unter exklusiver Lizenz der EMI Electrola GmbH & Co KG, 724354 16212 1, 2001.

Haataja, K.: Warum CLILiG? Ein Blick in die Hintergründe und Zielsetzungen einer europäischen Erhebung zum integrierten Sprach- und Fachlernen auf Deutsch, in: Deutsche Lehrer im Ausland, Jg. 54, 1/2007, 18–37.

Höfer, Christoph / Madelung, Petra: Lehren und Lernen für die Zukunft – Unterrichtsentwicklung in selbständigen Schulen, Beiträge zu „Selbständige Schule“, Projekt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW, Bildungsverlag EINS, Troisdorf, 2006.

Krenn, Wilfried: Motivieren Sie mich doch! in: ÖdaF-Mitteilungen: Motivation für Lehrende und Lernende, Heft 1, Wien, 2007, S. 22.

Richter, Winfried, Musik setzt sich für ein Leben fest, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 26.11.2006.

Rilke-Projekt *Bis an alle Sterne*, RCAVictor, 7432178280 2, 2001.

Rottmann, Karin: Aufgabentypologie Kunst im Unterricht, erhältlich unter: Karin Rottmann, Museumsdienst Köln, Richartzstr. 2–4, 50667 Köln, karin.rottmann@museenkoeln.de.

Walt Disney Studios: The Sorcerer's Apprentice, in: Fantasia, 10 Min., 1981.

Wicke, Rainer E.: Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung, iudicium, München, 2000.

Wicke, Rainer E.: Aktiv und Kreativ Lernen, Hueber, München, 2005, S. 112.

ZuG-Records und Musikverlag, Zöllner und Gensicke GbR, Berlin 2006. www.zug-records.de. Mehr Informationen dazu unter: www.club-der-toten-dichter.de.

16 Zu entnehmen unter der Internet-Adresse: freiburger-anthologie.ub.uni-freiburg.de/fa/fa.pl?cmd=gedichte&sub=show&noheader=1&add=&i… – 9 k –

17 An der DS Lissabon wurde am 18.12.2006 ein Pädagogischer Tag mit dem Thema *Verzahnung von DaF und DFU* durchgeführt, dessen Ergebnisse in dieser Fortbildungsreihe als eine Möglichkeit der Weiterarbeit an der eigenen Schule präsentiert wurden.

Die sogenannten „Java-Frauen“ in Kobe von 1941 bis 1947

Welche Rolle spielten sie in der deutschen Gemeinde?

Jürgen Lehmann

In memoriam Anna Wrozyna!

Der historische Hintergrund

Um Frankreich zu besiegen, überfiel Hitler 1940 auch die Niederlande. Daraufhin internierten die Holländer alle Deutschen in ihrer Kolonie Niederländisch-Indien. Dabei handelte es sich zumeist um seit vielen Jahren, oft mehreren Jahrzehnten dort ansässige Plantagen- und Minenbesitzer, daneben auch um Techniker und Wissenschaftler verschiedener Richtungen sowie um Angehörige der christlichen Kirchen.

Die „Asama Maru“, mit der 1941 viele „Java-Frauen“ mit ihren Kindern nach Japan reisten

Die Frauen und Kinder wurden getrennt von ihren Männern bzw. Vätern auf der Insel Java in Lagern festgehalten. Noch gegen Ende des Jahres zeichnete sich – vermittelt durch die Schweiz – für die Frauen und Kinder die Möglichkeit ab, über China oder Japan und dann mit der Transsibirischen Eisenbahn quer durch Asien nach Deutschland „heimzukehren“. Dieser abenteuerliche Plan wurde im Frühsommer 1941 schrittweise verwirklicht. Und so reisten etwa 800 deutsche Frauen mit ihren Kindern auf japanischen Passagierschiffen nach Japan.

Als aber am 22. Juni 1941 Hitler die Sowjet-Union angriff, war den Frauen und Kindern der weitere Reiseweg versperrt. Japan gewährte ihnen Aufenthalt, und sie wurden auf die Regionen Tokyo-Yokohama und Osaka-Kobe aufgeteilt. Dadurch gelangten etwa 200 Frauen und Kinder nach Kobe. Sie stellten die dortige „Deutsche Gemeinde“ vor große Probleme, denn sie war gewissermaßen „über Nacht“ etwa um die Hälfte ihrer Mitglieder größer geworden: Auf jeden zweiten Residenten kam nun ein „Heimkehrer“, wie man sie offiziell nannte.

Die Probleme

Das Deutsche Reich in der Gestalt des Generalkonsulats von Kobe-Osaka übernahm alle Kosten für die „Heimkehrer“. So brauchte sich die Gemeinde „nur“ um die Unterbringung und Versorgung dieses unerwarteten Zuwachses zu kümmern; Aufgaben, die mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden waren. Doch ein rasch gegründeter „Hilfsausschuss“ ging unverzüglich und energisch ans Werk, koordinierte al-

„Java-Frauen“

Die offizielle Bezeichnung lautete „Heimkehrer“; daneben wurde, häufig in Akten, der umständliche Ausdruck „Frauen aus Niederländisch-Indien“ verwendet. Gelegentlich war auch von den „Flüchtlingen“ die Rede. Doch im täglichen Umgang sprach man meist einfach von den „Java-Frauen“; diese Bezeichnung war kurz und eindeutig, also „griffig“, auch wenn in ihr eine leicht abwertende Bedeutung mitschwang.

IM HOTEL

BEI DER ANKUNFT

Deutsch	Japanisch
Können Sie Ausländer unterbringen?	Gaijin ga tomare masuka?
Leider haben wir nur japanische Zimmer.	Ainiku, nihonma bakari desu.
Zeigen Sie mir das Zimmer, bitte!	Heya-wo misete kudasai.
Bitte, ziehen Sie Pantoffel an!	Dôzo surippa-wo.
Wir brauchen nur ein Zimmer.	Heya wa hitotsu de kekkô desu.
Ich will kein Bett. Es genügt mit gewöhnlichem japanischen Bettzeug.	Beddo wa irimasen. Futon de kekkô desu.

AN DER KASSE

Adresse.	Jûsho.
Name.	Seimei.
Alter.	Toshi.

— 8 —

Deutsch	Japanisch
Hoteldirektor.	Shihainin.
Mädchen.	Jochû-san.
Geschäftsführer.	Bantô-san.
Rechnung.	Kanjô-gaki.
Fussboden.	Yuka.
Erdgeschoss.	Ikkai.
Erster Stock.	Nikai.
Korridor.	Rôka.
Oben (nach oben).	Nikai-ni.
Nach unten.	Kaika-ye
Telephon.	Denwa.
Telegramm.	Denpo.
Brief.	Tegami.
Briefpapier.	Binsen.
Postkarte.	Hagaki.
Ansichtspostkarte.	Ehagaki.
Briefmarke.	Yûbin kitte.
Gepäck.	Nimotsu
Pack.	Kami-zutsumi.
Was rechnen Sie für ein Zimmer?	Heyadai-wa ikura-desuka?
5 Yen, einschliesslich 2 Mal Essen.	Nishoku-tsuki de go yen desu.

— 9 —

Sprachführer für die „Java-Frauen" Japan, 1941

le notwendigen Maßnahmen und löste am Ende alle Probleme, soweit das möglich war.

Als erstes Problem stellte sich das der *Unterbringung*: Man mietete in Kobe japanische Wohnungen an, gerne ganze Häuser. In abseits gelegenen Kurorten belegte man Hotels, auch solche japanischen Stils. Hier brachte man oft mehrere „Familien" – freilich ohne Männer bzw. Väter – gemeinsam unter.

Nicht weniger dringlich war das Problem der *Versorgung*: Wie selbstverständlich wurden alle „Heimkehrer" in das Versorgungsprogramm der Gemeinde einbezogen und erhielten die lebensnotwendigen Nahrungsmittel, Kleidung aller Art, auch Schuhwerk, und das Nötigste an Mobiliar; denn die „Heimkehrer" waren ja nur mit Handgepäck angekommen, insofern Flüchtlingen vergleichbar und eben hier und da auch so geheißen.

Die schulpflichtigen Kinder galt es in die *Schule* aufzunehmen; eine schwere Aufgabe, denn die Schülerzahl der kleinen deutschen Schule in Kobe stieg plötzlich auf das Doppelte an: von 59 auf 113, die Zahl der Kinder im Kindergarten gar von 10 auf 28.

Doch auch hier überwand man alle Schwierigkeiten: Ein Haus in der Nähe des eigentlichen Schulgebäudes wurde angemietet und mit Tischen, Stühlen und Wandtafeln ausgestattet. Für alle Schüler konnten genügend Lehrbücher und Schreibhefte bereitgestellt werden.

Und das Lehrer-Problem löste sich wie von selbst, denn es fanden sich unter den Frauen aus Niederländisch-Indien drei ausgebildete Lehrerinnen: Fräulein Kissendorfer, Fräulein Reinhard und Frau Reverey, zudem Frau Ripke, wohl eine Holländerin, aber offenbar Lehrerin aus Leidenschaft.

Da nicht alle schulpflichtigen Heimkehrer-Kinder die deutsche Sprache sicher beherrschten, wurden noch in den Sommerferien für sie Sprachkurse eingerichtet.

So konnte denn am 24. September 1941 der Unterricht an der Deutschen Schule Kobe in absolut geordneter Form aufgenommen werden: eine schulmeisterliche Leistung!

Ein Problem ganz anderer Art – behutsam zu behandeln – tat sich in dem ebenso ungewöhnlichen wie tragischen Umstand auf, dass die Frauen aus Niederländisch-Indien wohl mit ihren Kindern, aber *ohne ihre Ehemänner* nach Japan gekommen waren und hier nun lange Jahre leben mussten.

Auch wenn offiziell dieses Thema nicht berührt wurde, beschäftigte es natürlich die Gemüter: nur allzu verständlich, wie ich meine und auch glaube, einigen Bemerkungen in mir bekannt gewordenen Memoiren und aus mir gegenüber gemachten mündlichen Äußerungen von Zeitzeugen entnehmen zu dürfen.

Dieses besondere Problem war komplexer Natur, denn es fehlten ja nicht nur den Frauen ihre Ehemänner und den Kindern ihre Väter als männlichen Part in der Erziehung, sondern allen der Ernährer und der Beschützer, das Haupt als Status-Träger einer Familie.

Doch: Als nähme sich das Schicksal mit nachsichtiger Hand dieser besonderen Not an, ließ es eine größere Zahl von deutschen Marine-Angehörigen, zivilen wie militärischen, in Japan „stranden“: Bedingt durch den Krieg, konnten sie ihre Schiffe nicht benutzen oder hatten sie gar verloren. Diese Seeleute, die mehr oder weniger zur Untätigkeit verurteilt waren, konnten sich in besonderer Weise nützlich machen, nämlich dadurch, dass sie den „Java-Frauen“ halfen, deren alltägliche Probleme zu bewältigen; sei es das Besorgen und Heranschaffen der Lebensmittel und anderer Dinge des täglichen Bedarfs, sei es beim Beziehen und Einrichten der Wohnungen oder auch bei Reparaturen im und am Hause, bei Arbeiten im Garten …

Und nach Beginn der amerikanischen Luftangriffe, besonders als diese an Zahl und Heftigkeit zunahmen, erwuchs diesen Helfern auch die Aufgabe, Beschützer der „Familie“ zu sein, bei Bränden zum Retter von Menschen, Tieren und Sachen zu werden, und dies am Ende sogar bei Tag und Nacht.

Dass sich dabei freundschaftliche Beziehungen entwickelten, war nur natürlich; und wenn in einzelnen Fällen mehr als Freundschaft daraus wurde, so ist auch das nur zu verständlich. So glitten denn etliche der den „Familien“ beistehenden Seeleute – gewollt oder ungewollt – in die Rolle eines Familien-Oberhauptes oder in die eines Hausfreundes.

Von weit geringerer Bedeutung hingegen war die Tatsache, dass eine relativ hohe Zahl von „Java-Frauen“ sich zum *katholischen Glauben* bekannten, so viele, dass der Prozentsatz der katholischen Schüler an der Schule nach Eintreffen der „Heimkehrer“ sprungartig von 14 auf 25 anstieg; das heißt: Vorher war jedes 7. Kind katholisch, nun jedes 4. Zwar spielten in der Schule wie auch in der Gemeinde, besonders in diesen Jahren, die unterschiedlichen Konfessionen keine große Rolle; doch weise ich auf diese Verschiebung in der konfessionellen Zusammensetzung der Gemeinde hin, weil ich glaube, dass generell die Mitglieder der katholischen Kirche eher zu einer konservativen Haltung neigen, als Protestanten es tun.

In seiner Auswirkung nicht unterschätzen darf man die Tatsache, dass die „Java-Frauen“ erst 1941 in den Einflussbereich der NS-Ideologie geraten sind, also bis dahin keiner politischen Indoktrination ausgesetzt waren.

In Kobe sickerte bereits 1933, dem Jahr der „Machtübernahme“ durch Hitler in Deutschland, die NS-Ideologie über einzelne Personen ein, und deren Zahl nahm im Laufe der folgenden Jahre zu, so dass sich die NSDAP mit einer ganzen Reihe ihrer Gliederungen etablieren konnte. Die „Partei“ bemächtigte sich so der deutschen Kolonie und schloss sie organisatorisch immer straffer zusammen, zunächst als „Deutsche Gemeinde“, am Ende als „Reichsdeutsche Gemeinschaft“. Mit diesem festen Zusammenschluss aller deutschen Volks- und Parteigenossen ging deren politische Indoktrination einher.

So trafen denn die „Java-Frauen“ mehr oder weniger ahnungs- und arglos auf eine relativ geschlossene Gesinnungs-Gemeinschaft, an Zahl – wie gesagt – nur etwa doppelt so viele wie die „Heimkehrer“: Diese machten plötzlich ein Drittel aller Deutschen in Kobe aus!

Wenn es dennoch zu keinen nennenswerten Spannungen kam, so mag zwar die gemeinsame Notzeit viele Unterschiede oder gar Gegensätze überbrückt haben; aber es zeugt auch von der offenen und flexiblen und wohl auch toleranten Haltung beider Personen-Gruppen zueinan-

KLEINER WEGWEISER
FÜR
UNSERE HEIMKEHRER
IN
JAPAN

Deutscher Hilfsausschuß,
Landesgruppe Japan der A.O. der NSDAP.

„Wegweiser" für die „Java-Frauen", Japan 1941

der: einer politisch gemäßigten seitens der Residenten und einer weitgehend vorurteilsfreien seitens der „Java-Frauen".

Etliche der „Heimkehrer"-Frauen erlitten ein besonders hartes Schicksal: Im Januar 1942, als die Japaner nach Niederländisch-Indien vordrangen, transportierten die holländischen Behörden die isoliert von ihren Familien internierten deutschen Männer auf Schiffen von den Inseln nach Indien in den sicheren Gewahrsam der Briten.

Eines dieser Transportschiffe, die „Van Imhoff", wurde am 19. Januar 1942 von japanischen Kampfflugzeugen angegriffen und versenkt. Dabei starben über 400 deutsche Männer. Nach Bekanntwerden ihrer Namen musste die Frauenschafts-Leiterin in Kobe einigen „Java-Frauen" die schreckliche Nachricht vom Tode ihrer Männer überbringen.

Kriegsbedingte Opfer dieser Art erlitten nur die „Heimkehrer-Frauen"! Doch auch diese einseitige Belastung führte innerhalb der deutschen Gemeinde zu keinen nachweisbaren Verhärtungen.

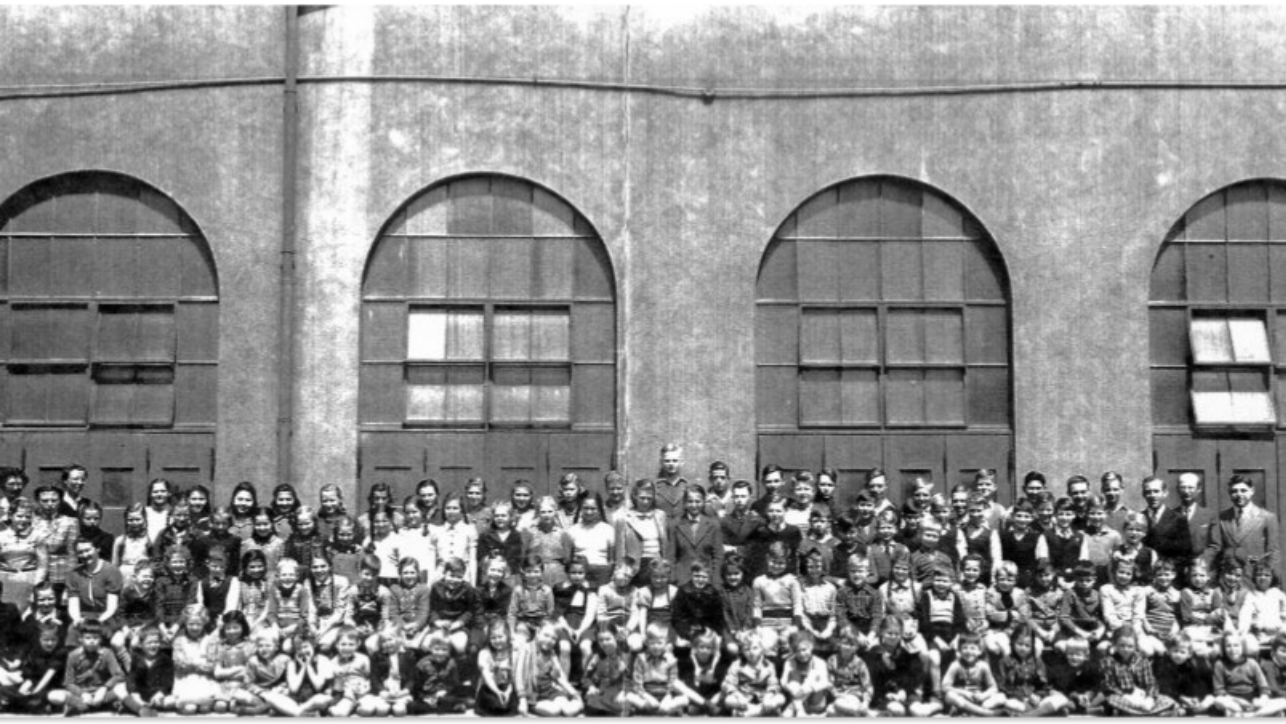
Das Schicksal einer der „Java-Frauen" ist geradezu symptomatisch: Im Sommer 1945, kaum zwei Jahre nach ihrem Eintreffen in Kobe, wurde die Lehrerin und gleichzeitig DJJ-Führerin Rotraut Kissendorfer – der späteren Frau Bomford – der Spionage verdächtigt und von der japanischen Polizei verhaftet, auffälligerweise zusammen mit einem ihr gut bekannten deutschen Buchdrucker, der aus seiner antifaschistischen Gesinnung nie ein Hehl gemacht hatte. Sie überlebte und kam nach einigen Monaten wieder frei, weil man ihr keine Spionagetätigkeit nachweisen konnte. Ein Kollege, der ihr Zuflucht bot, beschrieb sie erschüttert als „Wrack"!

Dem offiziellen Kobe erschien sie als Lehrerin nicht mehr tragbar. Doch einige couragierte Personen verschafften ihr eine Anstellung als Lehrerin einer kleinen deutschen Schüler-Gruppe im damaligen Mandschukuo.

Diesen Fall erwähne ich, weil ich es für keinen Zufall halte, dass gerade eine „Java-Frau" in die Fänge der Geheimpolizei geriet!

Zusammenfassung

Wenn eine gewachsene Gemeinschaft wie die deutsche Kolonie in Kobe plötzlich um die Hälfte ihrer Mitglieder größer wird, so dass in dieser neuen Zusammensetzung jeder Dritte ein Fremder war, ist zu erwarten, dass Spannungen entstehen, dies umso mehr, als dieses Drittel – eben die „Java-Frauen" mit ihren Kindern – eine Reihe bedeutsamer Unterschiede gegenüber den Residenten aufwies: Mittellosigkeit, fehlendes Familien-Haupt, Kinder mit zum Teil mangelhaften Deutsch-Kenntnissen, bis dato politisch nicht indoktriniert, überwiegend katholischen Glaubens; und etliche von ihnen hatten als direkte Folge des Krieges Tote zu beklagen, eine von ihnen wurde aus politischen Gründen verhaftet.



Schüler- und Lehrerschaft der Deutschen Schule Kobe im Jahre 1943

Dennoch ist es zu keinen nennenswerten Auseinandersetzungen zwischen Residenten und „Heimkehrern“ gekommen.

Das kann ich mir nur dadurch erklären, dass die deutsche Kolonie als kleine und überschaubare Gemeinschaft, in der man sich seit langem kannte und einander vertraute, relativ resistent gegen die NS-Ideologie war. Und so zeigten sich die Kobe-Kaufleute, die im Kern die alte liberale Kaufmannschaft achtbarer vergangener Zeiten geblieben war, offen und aufnahmebereit gegenüber den „Heimkehrern“, und diese wiederum erwiesen sich als vorurteilsfrei: Man kam sich entgegen!

Und zweifellos stellten die „Java-Frauen“ im Hinblick auf eine weitere Entfaltung des NS-Systems in Kobe ein retardierendes Element dar. ◀◀

Wem gehört der Mist?

Hans-Martin Dederding

Die Rechts- und Sozialreferenten des VDLiA vermögen aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung die zahlreichen Anfragen, die im Laufe des Jahres eingehen, i. d. R. kompetent zu beantworten. Manchmal sind aber auch sie überfordert, wie etwa im folgenden Fall. Sie bitten daher alle Kolleginnen und Kollegen, die ggf. in einer vergleichbaren Situation Erfahrung gesammelt haben, um Mithilfe, damit die unten abgedruckte Anfrage zur Zufriedenheit beantwortet werden kann.

Werte Kollegin, werte Kollegen,
ich bin seit einiger Zeit als Fachberater in einer osteuropäischen Provinzstadt tätig. Mein Büro habe ich bei einer einheimischen Wohltätigkeitsorganisation gemietet, die auch für die Sicherheit und Sauberkeit desselben verantwortlich ist. Die Mietkosten trägt die Zentralstelle.

Zu meinem Büro gehört ein kleiner Balkon. Während einer – aus dienstlichen und privaten Gründen länger dauernden Abwesenheit – nisteten sich auf den Stahlträgern des darüber liegenden Balkons Tauben ein, die meinen Balkon in einem Maße verschmutzten, dass die eigentlich zuständige Putzfrau der Wohltätigkeitsorganisation sich weigerte, den Balkon zu reinigen. Erst nach meinem Hinweis, dass sie den Mist ja auf dem Markt als Blumendünger verkaufen könne, wurde sie in meinem Sinne tätig. Das Geschäft entwickelte sich in der Folgezeit so prächtig, dass die Wohltätigkeitsorganisation, in der Annahme, dass der Fachberatung durch den Verkauf des Taubendrecks beträchtliche Gewinne zuflössen, eine Beteiligung an eben diesen Einkünften forderte, widrigenfalls mit einer Mieterhöhung drohte.

Angesichts dieser Lage bitte ich nun die Rechtsreferenten des Verbandes um Klarstellung, wem der Mist nun wirklich gehört:

- der Wohltätigkeitsorganisation als Vermieterin des Büros (und Arbeitgeberin der Putzfrau),
- der Putzfrau, die den Mist wegmacht,
- mir als offiziellem Mieter (und Urheber der Geschäftsidee),
- oder vielleicht doch gar der Zentralstelle als der Institution, die die Miete zahlt.

Mein Dienstvertrag und meine Arbeitsanweisungen geben leider zu dieser Frage keine Auskunft.

Sollten Sie zu der Auffassung kommen, dass der Taubendreck mir persönlich gehört, erlauben Sie mir die Zusatzfrage, ob ich die Einkünfte aus dem Verkauf desselben in der Jahreserklärung angeben muss und ggf. in welcher Rubrik.

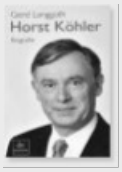
Ich hoffe sehr, dass Sie mir in dieser komplizierten Frage helfen können und verbleibe

mit freundlichen Grüßen

Ihr

(Name der Redaktion bekannt)

Bitte helfen Sie dem Kollegen durch Ihren Rat. Da die Sache von allgemeinem Interesse ist, werden wir die überzeugendsten Ratschläge selbstverständlich veröffentlichen.



▶ S. 314
Dieter Allgaier
Horst Köhler ist nicht risikoscheu

▶ S. 316
Günther Fecht
Chronologie des alltäglichen Entsetzens

▶ S. 317
Hartmut Gaigl
Warum Dschihad notwendig ist

▶ S. 320
Eckehart Knop
Eine „schöne" Geschichte

▶ S. 321
Manfred Vollmer
Ukraine – ferne fremde Heimat

▶ S. 322
Heinz Weischer
Das Weiße-Stimmzettel-Verbrechen

▶ S. 323
Heinz Weischer
Schmutziger als bei uns in Prag

▶ S. 324
Rainer E. Wicke
Vom Lob oder Missbrauch der Disziplin – die Diskussion um Bernhard Buebs Streitschrift

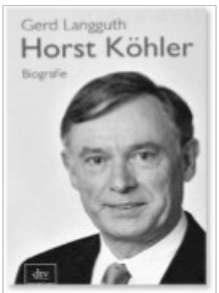
▶ S. 327
Rainer E. Wicke
Das Scheitern ist die Ausnahme

▶ S. 329
Rainer E. Wicke
Die Kunst des Mobbing

▶ S. 315
Arnold Apweiler
Moderne Völkerwanderung

▶ S. 318
Inge Meister
Erfolgreich unterrichten

▶ S. 319
Manfred Sauer
Keine Angst vorm Altwerden!



Horst Köhler ist nicht risikoscheu

Dieter Allgaier

Langguth, Gerd: Horst Köhler. Biografie
dtv premium, München 2007, 400 S., ISBN 3-423-2459-0, € 15,–

Der Verfasser dieser Biografie, Professor Dr. Gerd Langguth, unterrichtet Politische Wissenschaft an der Universität Bonn, war Bundestagsabgeordneter und hatte zahlreiche politische Funktionen, u. a. war er Direktor der Bundeszentrale für politische Bildung sowie Leiter der Vertretung der EU-Kommission in Deutschland und hat bereits zahlreiche Veröffentlichungen vorgelegt.

„Horst Köhler wurde zwar am 22. Februar 1943 im polnischen Skierbieszów im Kreis Zamosc nahe der Grenze zur Ukraine geboren, doch seine Eltern kamen aus Bessarabien." (S. 10)

Horst Köhler war zwei Jahre alt, als er mit seiner Mutter und einem Teil seiner Geschwister nach Sachsen kam. Markkleeberg, eine kleine Stadt in der Nähe von Leipzig nahm etwa 3.000 Flüchtlinge auf. Dort blieb man bis 1953 und zog dann ins Schwabenland, wo man schließlich in Ludwigsburg landete. Der als strenge Antikommunistin bekannten Mutter Köhlers war das SED-Regime zuwider. „Als die Köhlers Sachsen verließen, hatte die Fluchtwelle ihren Höhepunkt erreicht." (S. 43)

Horst besuchte die Schule von 1954 bis 1963 in Ludwigsburg. Nur im Sport war Köhler gut, Chemie und Physik waren seine Problemfächer, aber er bestand sein Abitur am 1. März 1963. Sein Studium schloss er im Herbst 1969 mit der Diplomprüfung für Volkswirte ab. Seine erste berufliche Position war die eines wissenschaftlichen Referenten am Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung in Tübingen. 1976 wurde er in Bonn Hilfsreferent im Bundeswirtschaftsministerium.

Am 24. Oktober 1969 hatte er seine langjährige Freundin Eva Luise Bohner geheiratet. Seine Doktorarbeit schrieb er über das Thema „Freisetzung von Arbeit durch technischen Fortschritt". Von 1976 bis 1993 stieg Horst Köhler beständig im Bundesdienst auf und wurde schließlich Staatssekretär. Berufen wurde er von Bundesfinanzminister Theo Waigel (1989). Nach dem Mauerfall musste sich Köhler neben der Währungsfrage auch mit den finanziellen Lasten der deutschen Einheit befassen und wurde Leiter der westdeutschen Delegation.

Als Köhler sein Amt als Staatssekretär und „Sherpa" antrat, musste er schon bald die Gipfel der sieben bedeutendsten Industriestaaten (heute 8) vorbereiten, so war er gewissermaßen Kohls Gipfel-Begleiter. Nach knapp drei Jahren wurde er im Juli 1993 aus dem Amt als Staatssekretär verabschiedet und wurde Präsident des Sparkassen- und Giroverbandes. Es folgte im September 1998 der Wechsel zur „Osteuropabank" in London, was gleichzeitig als Sprungbrett zu noch höheren Aufgaben (etwa beim Internationalen Währungsfonds in Washington) diente. Am 1. Mai 2000 übernahm er tatsächlich den Posten des dortigen Geschäftsführenden Direktors (Managing Director).

Ich übergehe seine dortige Tätigkeit mit ihrem Auf und Nieder, obwohl er während dieser Tätigkeit an politischer Statur gewann.

Er reagierte spontan positiv, als er im November 2003 von der CDU-Oppositionsführerin Angela Merkel eine Voranfrage erhielt, ob er als Kandidat für das Amt des Bundespräsidenten zur Verfügung stünde. Am 23. Mai 2004 kam es zur Abstimmung der Bundesversammlung. Ergebnis: mit 604 von 1.204 abgegebenen Stimmen wurde er zum neunten Präsidenten der Bundesrepublik Deutschland gewählt, 603 sind das Minimum der Stimmen. Mit der Eidesleistung am 1. Juli 2004 trat er sein Amt als Nachfolger des populären Johannes Rau an.

Letztlich ist der Bundespräsident Nachfolger des deutschen Kaisers und in diesem Zusammenhang erhebt sich die Frage, ob der Bundespräsident einflusslos ist. Die Frage ist nicht einfach zu beantworten. Seine zentrale Aufgabe ist es, die Bundesrepublik Deutschland zu repräsentieren, aber es hängt letztlich von der jeweiligen Persönlichkeit ab, ob er auch politisch wahrgenommen wird. Köhler wurde in den deutschen Medien ein glänzender Start bescheinigt. Seit seinem Amtsantritt am 1. Juli 2004 hat er innerhalb von zwei Jahren insgesamt 45 Besuche im Ausland unternommen und weitere werden folgen.

Am 21. Juli 2005 teilte Horst Köhler mit, dass er den Bundestag aufgelöst und sich für Neuwahlen am 18. September 2005 entschieden habe. „Die Parlamentsauflösung war sicherlich Köhlers bisher schwierigste politische Entscheidung." (S. 281) Bundeskanzler Schröder hatte am 1. Juli 2005 im Deutschen Bundestag die Vertrauensfrage gestellt und sie verloren. Die Bundestagswahlen 2005 brachten ein Ergebnis, das auch Horst Köhler überraschte: Angela Merkel wurde zur Bundeskanzlerin gewählt.

Obwohl Köhler nie Politiker gewesen ist, führte er im Januar 2007 mit 82 Prozent die Sympathiewerte der deutschen Politiker an; 86 Prozent der Unions-Anhänger und 75 Prozent der SPD-Wähler schätzten ihn als gut ein.

Ich persönlich halte das Buch von Gerd Langguth für sehr lesenswert, weil er in seinem Gesamturteil ausgewogen ist. Mit der Besprechung von Nils Minkmar im Feuilleton der „Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung" vom 8. April 2007 bin ich nicht einverstanden, weil Horst Köhler dort als „lebenslang risikoscheu" dargestellt wird. ◀◀

Moderne Völkerwanderung

Arnold Apweiler

Süssmuth, Rita: Migration und Integration. Testfall für unsere Gesellschaft

Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2006, 238 S., ISBN 423-24583-2, € 14,–

Die Autorin, eine ausgewiesene Expertin in nationalen und internationalen Fragen der Zuwanderung, beschäftigt sich eingehend mit den Themen Migration und Integration, die von großer sozialer Sprengkraft sind und ins Zentrum der Aufmerksamkeit der internationalen Staatengemeinschaft gerückt sind anlässlich der weltweit relevanten Wanderungsbewegungen aufgrund verschiedenster Ursachen. Wegen der aktuellen Bedeutung beschäftigt sich auch eine offizielle Europäische Kommission mit dem Problem der Zuwanderung, das in Zeiten der Globalisierung nicht mehr national gelöst werden kann. Rita Süssmuth legt eine umfassende Analyse des Themas vor, scheut sich nicht, unbequeme Fakten zu benennen und beschreibt Lösungsmöglichkeiten für die Zukunft. Klar stellt sie fest, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist und dass die Politik dieser Realität bisher nicht im richtigen Maße Rechnung getragen hat, sondern immer noch an längst überholten restriktiven Maßnahmen festhält. Die Politik der Abschreckung, der sich unsere Regierungen bisher verschrieben hatten, führte zwar zu einer Abnahme legaler Einwanderung, erhöhte aber gleichzeitig die illegale Zuwanderung, war letztendlich also kontraproduktiv. Die Autorin konstatiert aber einen allmählichen Wandel im Denken der politischen Klasse in Hinsicht auf eine realistischere Sichtweise und

verweist auf Kanada als Vorbild, wo nach ihrer Meinung die Multikulturalität als Bereicherung angesehen wird.

Sie betrachtet die Migration und Integration als weltweite internationale Herausforderung und sieht das Hauptproblem in der Armutsmigration. Deshalb gelte es, die Kluft zwischen Arm und Reich zu verringern durch die Schaffung menschenwürdiger Verhältnisse weltweit und gleichzeitig die Menschenrechte zur Grundlage des politischen und sozialen Handelns zu postulieren. Es geht ihr um ein Miteinander statt um ein Neben- oder Gegeneinander der Kulturen, allerdings sei Deutschland noch weit von diesen Zielen entfernt. Nichtsdestoweniger sei auch in unserem Land Zuwanderung notwendig aufgrund des demographischen Wandels, der wissenschaftlich-technischen Entwicklung und des davon abhängigen wirtschaftlichen Faktors als Exportnation.

Besonderen Stellenwert erhält die Bildung. Vor allem sind Kernkompetenzen gefragt wie Fremdsprachen, Kenntnisse anderer Kulturen, deren Geschichte, Wertauffassungen und Lebensweisen. Bislang wurde in Deutschland allerdings versäumt, im Bereich der Bildung auf die Erfordernisse der Internationalisierung und Globalisierung angemessen zu reagieren, während sich die Wissenschaft und Forschung schon längst darauf eingestellt haben.

Auch verweist sie auf erfolgreiche Integrationsprojekte der Zivilgesellschaft und hebt die Arbeit von Kirchen, Wohlfahrtsverbänden und Stiftungen hervor, positive Ansätze, die durchaus zur Hoffnung Anlass geben. Sie verlangt von Migranten und Einheimischen Offenheit füreinander, wechselseitigen Respekt und die Bereitschaft zur Anerkennung einer integrativen demokratischen Leitkultur basierend auf der UN-Menschenrechtscharta. Sie verkennt keineswegs die Schwierigkeiten der Verständigung, wenn es um die aus der Religion hergeleitete Argumentation zur Rolle und zum emanzipatorischen Wert von Mann und Frau geht. Klar und deutlich formuliert sie, dass die Umsetzung des demokratischen Leitbildes für sie auch im Kampf gegen Menschenrechtsverletzungen, Ausgrenzung und Diskriminierung, Verletzung der Menschenwürde durch Zwangsheirat, so genannte Ehrenmorde oder Genitalverstümmelung besteht. Lösungen können nach ihrer Auffassung aber nur gemeinsam gefunden werden.

Für die Behandlung der Themen Migration und Integration im Unterricht bietet der von der Autorin zitierte Brief an einen jungen Immigranten des kanadischen Journalisten litauischer Herkunft, Alain Stanké, beeindruckende Sichtweisen. Sein Rat: Navigiere zwischen den Kulturen – deiner eigenen ursprünglichen und der deines Wahllandes. Übernimm das Beste von jeder und ignoriere den Rest. Schließe dich freudig Menschen an, die dir Zugang zu ihrem Leben eröffnen, zu ihrer Identität." ◀◀

Chronologie des alltäglichen Entsetzens

Günther Fecht

Friedländer, Saul: Die Jahre der Vernichtung. Das Dritte Reich und die Juden, 2. Band: 1939–1945
Aus dem Englischen von Martin Pfeiffer, C.H. Beck Verlag, München 2006, 869 S., € 34,90

Als Junge in einem französischen Internat versteckt, überlebte und erlebte Saul Friedländer die schreckliche und immer noch unfassbare Zeit des Judenmords in Europa mit. Im Vorwort des vorliegenden zweiten Bands bekundet Friedländer seinen Wunsch, über die Zeit des NS-Gewaltregimes eine gründliche historische Abhandlung zu verfassen: Während er im Band 1 „Die Jahre der Verfolgung 1933–1939" chronologisch die Phasen der stetig zunehmenden Bedrohung und Diskriminierung beschreibt, befasst er sich im zweiten Band mit der anfangs konfus organisierten Tötung bis zum Aufbau der systematischen, industriellen Vernichtung des jüdischen Volkes.

Friedländer unterteilt den zweiten Band in drei große Kapitel: Terror (Herbst 1939 – Sommer 1941); Massenmord (Sommer 1941 – Sommer 1942) und Shoa (Sommer 1942 – Frühjahr 1945). In chronologischer Folge verknüpft er die sogenannte „Oral History" mit den allseits bekannten historischen Daten. Gleich einer großen Matrix werden die Tagebuchaufzeichnungen Ermordeter, Überlebender, Soldaten, Zivilisten, bekannter Persönlichkeiten und von NS-Verbrechern zusammengetragen und in den Lauf der Geschichte eingeordnet. Dabei versteht es Friedländer, den Blick von einem Ort des Verbrechens zum anderen wandern zu lassen, was für die Leserinnen und Leser nicht verwirrend ist, sondern das ganze Ausmaß und Geflecht des mörderischen Systems erkennbar werden lässt. Friedländer tritt dabei häufig als Autor zurück und lässt mittels Zitaten, nicht nur der Opfer, sondern auch der Täter, deren Namen den meisten bekannt sein werden, wie Himmler, Heydrich, Goebbels, Frank, Hitler, Eichmann u. v. a., Geschichte greifbar werden. Besonders eindringlich wird so die oben bereits erwähnte Frage der Vernichtung nachgezeichnet: Während am Anfang die Massendeportation nach Madagaskar diskutiert und bald zugunsten von Ghettoisierung und Massenerschießungen geändert wird, kommt die systematische Vernichtung, die Entscheidung zur sogenannten „End-

lösung“ – nach Friedländer – wahrscheinlich erst im Spätherbst 1941 auf die Tagesordnung.

Das Klima wurde allerdings durch die organisierte Hetzpropaganda und die straflose mörderische „Freizügigkeit“ in Form von willkürlichen Erschießungen und Pogromen ganz entscheidend mit bereitet. Wenn man von Ländern wie den Niederlanden und Dänemark absieht, so gab es in allen europäischen Ländern zahllose willige Helfer, die gezielt von SS-Schergen aufgehetzt wurden und teilweise in vorauseilendem Gehorsam über ihre jüdischen Mitbürger herfielen, wie es besonders in Lettland, Litauen, Ukraine, Kroatien und Rumänien der Fall war. Aber auch wenn die massenhafte Vernichtung im Osten erfolgte, entlässt Friedländer die westlichen Staaten unter NS-Verwaltung nicht aus ihrer Verantwortung, wenn beispielsweise die Vichy-Regierung ein Gesetz zur Enteignung jüdischen Besitzes erlässt, bevor es überhaupt von den Nazis befohlen wurde. Viele Menschen, ungeachtet ihrer sozialen Herkunft und Bildung, sahen ihren persönlichen Vorteil darin, wenn ein Konkurrent aus dem Wege geräumt werden konnte und dienten sich deshalb der herrschenden Diktatur auf joviale Weise an.

In vielen Gebieten Osteuropas begannen einheimische Banden bereits mit dem Morden, bevor die berüchtigten Einsatzgruppen die Koordinierung des Mordens abgeschlossen hatten. Einsprüche und Protest gegen die Diskriminierung und Ermordung der Juden regte sich nicht, wenn man einmal vom Streik niederländischer Arbeiter in Amsterdam und Umgebung im Jahre 1941 absieht. Schonungslos dokumentiert Friedländer auch die Taten von einigen wenigen Juden in den Ghettos, die durch Schmuggel und Profitmacherei reich wurden und inmitten des Elends eine „neue Klasse“ bildeten und „mit Polen und Deutschen verkehrten, bei denen es sich häufig um ihre Geschäftspartner handelte.“ Die Polen, selbst von den Deutschen diskriminiert und misshandelt, taten sich keineswegs mit den verfolgten polnischen Juden zusammen, sondern denunzierten diese bei den zuständigen Behörden.

Angesichts des tief verwurzelten Antisemitismus, der im Osten Europas sicherlich noch ausgeprägter war als im Westen, nimmt Friedländer besonders die Kirchen genauer unter die Lupe. Zu Recht, wenn man berücksichtigt, dass weder die protestantische noch die katholische Kirche zu irgendeinem Zeitpunkt gegen die Behandlung der jüdischen Mitbürger Protest einlegte. Ganz im Gegenteil äußerten führende Repräsentanten beider Kirchen ein gewisses Verständnis für die antijüdische Politik. Bischof von Galen aus Münster fand 1941 mutige Worte gegen das Euthanasie-Programm der Nazis, erwähnte – so Friedländer – jedoch selbst in privater Korrespondenz mit keinem Wort etwas über das Schicksal der Juden. Papst Pius XII. hüllte sich – unbedrängt von den Nazis – in hartnäckiges Schweigen, was nicht nur aus heutiger Sicht unverzeihlich ist.

Lässt sich aus all dem nun folgern, dass auch Friedländer die Mentalität der Menschen Europas als entscheidende Triebfeder dieses dunkelsten Kapitels der Geschichte sieht? Legen nicht die Veröffentlichungen Goldhagens über die „willigen Helfer“, Christopher Brownings über die Entfesselung der „Endlösung“ und die erst kürzlich erschienene, viel beachtete Arbeit Götz Alys über Hitlers „Gefälligkeitsdiktatur“ diesen Gedanken nahe? Wenn Friedländer auch nicht abstreiten würde, dass an diesen und anderen Thesen etwas dran ist, so sieht er die entscheidende Triebkraft des Bösen im ideologischen Fanatismus Adolf Hitlers und seiner Mordgesellen Goebbels und Himmler, die mit Wort und Tat das grausame Werk in Szene setzten, welches Hitler mit zunehmender Dauer des Krieges immer vehementer und bis zuletzt offen propagierte: „Der Jude wird ausgerottet“ (Niedersächsische Tageszeitung vom 15. Februar 1942). Zutreffend ist demzufolge auch, dass nicht nur jeder Zeitung lesende Deutsche über die Ermordung der Juden Bescheid wissen konnte.

Saul Friedländer beendet mit diesem zweiten Band sein Lebenswerk, eine Chronik der Vernichtung – eingebettet in den Ablauf der historischen Ereignisse und unter Einbezug vieler Tagebücher und Briefe – zu verfassen, in der einzelne Menschen, die zu Opfern wurden, und solche, die Täter waren oder mitwissend schwiegen, in die nüchterne wissenschaftliche Betrachtung integriert werden und damit auf die Leserinnen und Leser, die diese Zeit häufig aktiv gar nicht miterlebt haben und zum Holocaust bereits alles zu wissen meinen, einen tiefen, mit neuen Erkenntnissen versehenden Eindruck der Erschütterung und Fassungslosigkeit hinterlässt. ◀◀

Warum Dschihad notwendig ist

Hartmut Gaigl

Nasiri, Omar: Mein Leben bei al-Quaida. Die Geschichte eines Spions
München 2006, 1 Abb., 495 S., ISBN 3-421-04271-3, € 19,90

Wäre der Hintergrund, vor dem dieses Buch geschrieben wurde, nicht so dramatisch wie wir ihn glauben zu kennen und dies wohl immer noch nicht richtig tun, so wären die fast 500 Seiten dieses Tatsachenbe-

richtes (und man muss diese Bezeichnung dem Autor einfach abnehmen) schon für sich eine spannende, hochinteressante und lesenswerte Lektüre.

Nachdem Nasiri mit 32 Jahren aus der Spionage-Szene ausgestiegen ist und mit der Lektorin eines US-amerikanischen Verlages dieses Buch erarbeitet und im vergangenen Jahr publiziert hat, ist es noch im gleichen Jahr auch in deutscher Sprache erschienen – verständlicherweise nicht unter seinem eigentlichen Namen.

Die Lektüre wirft schnell erste Fragen an den Autor auf, wie z. B. nach der Motivation seines Handelns, nach dem eigenen Standpunkt, nach der eigenen Religiosität sowie nach dem „Warum" dieses Buches. Fragen, die sich vom unmittelbaren Text des Buches her erst nach und nach zu einem recht differenzierten Bild über ihn beantworten lassen.

Das 24 Seiten lange Nachwort von Gordon Corera, einem BBC-Korrespondenten und Sicherheitsexperten, zeigt dem weniger kundigen Leser in guter Zusammenfassung die Vorgänge um die al-Quaida-Szene von 1992 bis etwa 2001 und die Einordnung der Geschichte Nasiris in diese Zeit. Die Lektüre dieser Seiten vorweg machen den eigentlichen Bericht und die darin auch gezeigte Entwicklung Nasiris griffiger, zumal auch die eingangs gestellten Fragen angeschnitten bzw. beantwortet werden. – Eine Kartenskizze des afghanisch-pakistanischen Raumes mit Eintragung der Handlungsorte und vor allem ein 10-seitiges Glossar sind ebenfalls recht informativ.

Zum „Warum" des Buches: Der Zorn war zunächst sein stärkster Antrieb. Der Zorn auf die britischen und deutschen Dienste und den französischen Auslandsgeheimdienst, die Nasiri nach seinem Ausstieg einfach fallen und ihn in jeder Beziehung sich selbst überließen, nach allem, was er für sie geleistet hatte. Der Bericht Nasiris ist über weite Strecken kein besonderes Ruhmesblatt für die verschiedenen Geheimdienste und deren Anhäufung von Fehlern und Peinlichkeiten, die einen sich wundern lassen, dass nicht noch Schlimmeres geschehen ist. Der zweite, hauptsächliche Grund für diesen Bericht war der 11. September 2001. Er habe die Geschichte „nicht erzählt, um den Westen vor den Terroristen zu retten …". Sein „stärkster Wunsch ist, den Islam vor diesen fürchterlichen Exzessen und Entstellungen zu bewahren."

Dem Islam anfänglich ohne besonderes Engagement zugehörend, setzt sich Nasiri im Laufe der 7 beschriebenen Jahre zunehmend mit den unterschiedlichsten Formen und Auslegungen auseinander, denen er begegnet ist und wird selber zum Gläubigen. Auch und gerade für Nichtmuslime sind seine Darstellungen wichtig und ermöglichen ein wesentlich differenzierteres Bild als jenes plakative, mit dem wir immer wieder konfrontiert werden und mit dem es sich so einfach leben lässt – scheinbar. In diesem Zusammenhang nimmt der „Dschihad" breiten Raum in seinen Darstellungen ein.

Das Buch berichtet von Nasiris Kindheit in Marokko, seinem endgültigen Weggang nach Belgien, wo er als junger Mann sich zunehmend in konspirative Tätigkeiten zunächst unterschiedlichster Art, beim Waffenschmuggel und schließlich in der französischen Auslandsspionage einbinden ließ, bis zu seinem 15-monatigen Aufenthalt in einem afghanischen Ausbildungslager mit seiner Ausbildung zum Kämpfer und der religiösen Indoktrination. Die Rückkehr von dort auf Umwegen nach London, dort Einbindung in den britischen Geheimdienst und schließlich sein Ausstieg aus der Szene, wodurch er nach Deutschland kam, mit den hiesigen Diensten in Berührung kam, und von diesen fallen gelassen und „wie Dreck" behandelt wurde, „weil ich ein Ausländer bin, ein Araber." Immer parallel hierzu eindrucksvoll die Beschreibung seiner Entwicklung vom ursprünglich sehr oberflächlichen Moslem zu einer recht differenzierten Vorstellung über seinen Glauben.

In diesem Zusammenhang schneidet er die unterschiedlichsten Themen an – nicht lehrbuchhaft, sondern jeweils aus seiner momentanen persönlichen Situation heraus begründet. Unter anderem sind dies Überlegungen zu „Kirche und Staat", zur „Theokratie", zu Algerien, den USA, zur PLO, zu den Taliban und Mudschahedin, die – gut nachvollziehbar – oft nicht gerade schmeichelhaft ausfallen. Er setzt sich immer wieder mit dem schillernden Begriff des „Dschihad" auseinander, aber auch – peinlich berührend – über das „Engagement" der westlichen Politik in den muslimischen Ländern. Gut nachvollziehbar auch seine tief sitzende Enttäuschung darüber, dass „die muslimische Welt soweit herunter gekommen ist, dass wir für die Kriege die Waffen des Feindes benützen müssen. Wenn wir als Muslime es zulassen, dass wir so wie *sie* werden …wird nichts mehr übrig bleiben, für das es sich zu kämpfen lohnt! Das ist mein Dschihad." ◀◀

Erfolgreich unterrichten

Inge Meister

Wicke, Rainer E.: Herz oder Pistole? Kommunikatives für den Unterricht
Hueber Verlag 2007, 79 S., ISBN 978-3-19-011751-2, € 14,95

Wenn man kommunikativ, teilnehmeraktiv und handlungsorientiert unterrichten möchte, lohnt es sich das Buch *Herz oder Pistole?* von Rainer E. Wicke in die Hand zu nehmen. Jeder, der gerne seine Schüler aktiv in den Unterricht einbinden möchte, ver-

sucht den Unterricht mit Herz – und das heißt: für den Schüler ohne Angst – zu gestalten.

Rainer Wicke gibt in 5 Kapiteln eine Vielfalt unterschiedlicher Unterrichtsvorschläge:

I. Aktivitäten zur Kontaktaufnahme
II. Raten, Kombinieren und Argumentieren
III. Literarische Texte einmal anders
IV. Zeichnung, Skulpturen und Wortmalerei
V. Erfinden und Erzählen von Geschichten

Diese Einteilung deutet an, welche Bandbreite von Lernarten einbezogen wird. Jeder Schüler lernt anders: Einer lernt besser mit Musik, der andere, wenn er malen kann. So kann der Lehrer unter den 46 Lernspielen für jeden Schüler seiner Klasse etwas Passendes finden. Die Aktivitäten sind für Schüler, Studenten und Berufstätige oder Fortbilder gedacht. Und viele Aktivitäten lassen sich auch auf andere Sprachen transferieren, einige eignen sich gar als Gesellschaftsspiele.

Rainer Wicke gibt Beispiele, die er selbst erfolgreich in verschiedenen Ländern und Gruppen ausprobiert hat. So gibt er seine Erfahrung an Lehrer weiter, damit auch sie erfolgreich unterrichten können.

Man findet darin neue Ideen, um den Unterricht aufgelockerter zu gestalten, und man sucht, was zu seiner Gruppe passen würde. Oder man hat das Glück gehabt einmal eine Fortbildung mit Rainer Wicke mitzumachen und möchte jetzt diese Aktivitäten im eigenen Unterricht einplanen, hat aber vergessen, wie das genau ging.

Als Hilfe schreibt Herr Wicke eine Einleitung zu jedem Teil, so dass die Lehrer erfahren, wie jeder dieser fünf Teile konzipiert ist. Ob man etwas für den Schuljahresbeginn sucht oder um sonst irgendwo das Eis zu brechen, ob man Literatur schon im Anfängerunterricht ganz anders machen möchte oder ob man Musik und Kunst in den Unterricht integrieren möchte – es gibt viel zum Nachschlagen.

Zu jeder Aktivität kommen genaue Informationen:

- *Teilnehmerkreis:* Ob Einzelarbeit, Partnerpaare, Dreiergruppen, Klein- oder Gruppenarbeit, gesamte Lerngruppe oder Plenum – alles wird aufgezeichnet
- *Schwierigkeitsgrad:* A1, A2, B1, B2, C1: Die Niveaustufe des GER wird angegeben – ob für Anfänger oder Fortgeschrittene, mit Begründung, warum diese Aktivität so eingestuft wird
- *Materialien* bzw. *Hilfsmittel:* Wo wird die Aktivität gemacht, was braucht man, ein Beispiel eines Steckbriefes wird angegeben, so dass man nicht aus Versehen etwas vergisst
- *Ziele:* Die Ziele im sprachlichen sowie im pädagogischen Bereich
- *Verlauf:* Was macht man wann und wie

Rainer Wicke gibt zwischendurch weitere Tipps für Lehrerfortbildungen; Beispiele und Zeichnungen sind abgedruckt.

Alle Aktivitäten fordern die Schüler auf mitzumachen – es kann sich keiner verstecken. Wenn mal ein schwächerer Schüler einen Fehler macht, fällt es gar nicht so auf. So kann er zuversichtlich weitermachen. Die guten Schüler lernen, dass auch die anderen zu Wort kommen. Der Lehrer bleibt beteiligt, wenn der Unterricht erfolgreich sein soll; sei es um einzugreifen, wenn etwas nicht wie gewünscht klappt, oder wenn Schüler Fragen stellen.

Auch für interkulturelles und internationales Lernen eignen sich gewisse Aktivitäten, so z. B. die Informationsschlange auf Seite 14. Interessant kann es werden, wenn man beispielsweise in Europa Krokodile als grün wahrnimmt, sie in realiter in Afrika jedoch braun sind. Hier ergibt sich interessanter Gesprächsstoff.

Sollte ich – beispielsweise nach der Kleingruppenarbeit auf den Seiten 64 und 65 – dieses Buch mit *Herz* oder *Pistole* beurteilen, so fällt meine Bewertung ohne Zögern auf *Herz*: Lehrer und Schüler werden Spaß daran haben, wenn solche Aktivitäten eingeplant werden.

Herz oder Pistole? ist nicht von Anfang bis zum Ende zu lesen, sondern mehr als Buch zum Nachschlagen. Dieses Buch sollte deshalb in jeder Lehrerbibliothek stehen, am besten jedoch stets griffbereit auf dem Tisch eines jeden Fremdsprachenlehrers.

(Der Schriftleitung ist durch Stefan Mangos – Pretoria – mitgeteilt worden, dass Inge Meister überraschend am 27.07.2007 in Pretoria verstorben ist. Unser Mitgefühl gilt ihrem Ehemann Martin Meister und den beiden Kindern Lisa-Marie und Karl.) ◀◀

Keine Angst vorm Altwerden!

Manfred Sauer

Scherf, Henning: Grau ist bunt. Was im Alter möglich ist
Verlag Herder 2006, ISBN 10-3-451-28593-2, € 19,90

Der sympathische ältere Herr auf dem Umschlag ist, ganz in bunt, der ehemalige OB Bremens. Lächelnd und etwas angegraut, ein selbst erklärter Methusalem. Es sind keine Memoiren, wie sie von den verschiedensten Politikern erscheinen. Es sind an Hand des Lebenslaufs Ratschläge zum Altern und Sichverabschieden: mit dem Alter umgehen, und zwar wie? Auf 191 Seiten einschließlich Literatur stellt er der großen Angst und der Panik vor einer immer älter werdenden Republik ein neues Altersbild entgegen (Text s. Umschlag). Das ist heute überall angesagt und überall nachzulesen, doch so sympathisch, lo-

cker und konkret wie hier kaum. Erfrischend christlich und sozial gibt sich Henning Scherf als Mitglied seiner Generationen umfassenden WG. „Ich habe mich nie für unersetzlich gehalten“, sagt er; er hilft anderen, die neue Einsamkeit zu verhindern als Teilnehmer am Leben, in einer neuen Freiheit. Stellungnahmen zur Tagespolitik enthält das Buch natürlich, wie sollte es anders sein. So erklärt er, kein Anhänger des chilenischen Versicherungsmodells (= jeder versichert sich selbst) zu sein. Lieber ist ihm, unser Modell weiter zu entwickeln. Immer noch viel beschäftigt, ist er unter anderem auch in Mittelamerika tätig. Der Gefahr, von seinen Kindern als postpubertärer Romantiker eingestuft zu werden, stellt er sich.

So ist es ein Buch voller Ratschläge für alle, vom Abschied aus dem Berufsleben bis hin zum Tode, denn auch Sterblichkeit gilt es zu akzeptieren.

Dieses Buch empfiehlt sich von selbst. ◄◄

Eine „schöne“ Geschichte

Eckehart Knop

Petersen, Jens: Die Haushälterin. Roman
Deutscher Taschenbuchverlag, Nr. 13539, 175 S., ISBN 978-3-423-13539-9, € 8,50

Volker Hage nennt im „Spiegel“ Petersens Roman „eine alte Geschichte neu: die der ersten Liebe mit väterlicher Konkurrenz.“

Die Konstellation, Vater und Sohn werben um dieselbe Frau, ist nicht neu in der Literatur, bekommt aber hier eine ganz andere Färbung dadurch, dass die Rivalität zwischen den beiden Bewerbern keinen tragischen Konflikt auslöst. Der Vater sagt am Schluss zu seinem Sohn, der 16 Jahre alt ist: „Trinken wir einen auf uns. Wie wir das alles hingekriegt haben …, obwohl wir manchmal verschieden ticken.“

Während z. B. in Turgenjews Novelle „Erste Liebe“ noch gesellschaftliche Unterschiede den Hintergrund bilden, ist es hier eine Dreiecksbeziehung fast ohne Vollzug auf gleichem gesellschaftlichen Niveau, es sei denn, man wertet die Haushälterin Ada ab, deren Name immerhin den Adel andeutet, die zudem Studentin ist und an Übersetzungen arbeitet.

Zeit: die neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts
Ort: nahe Hamburg
Ist-Zustand: Vater entlassen, hat in Kernkraftwerk gearbeitet
Sohn: 16 Jahre alt, Schüler
Beide leben allein, die Mutter ist verstorben.

Sohn Philipp will dem Vater Gutes tun, um aus der weiteren Verstaubung des Hauses und dem Egoismus zu zweit herauszukommen. Geschehen muss etwas, da der Vater sich herumtreibt, sich Frauen *zum Gebrauch* ins Haus holt und sich zu allem Überfluss das Bein bricht beim Gang in den Keller, auch das noch. Haus und Vater sind ziemlich verstaubt und heruntergekommen.

Sohn Philipp tut alles, um dem Vater aus seiner Sackgasse herauszuhelfen, um dem völligen Zerfall der Restfamilie entgegenzuwirken. Als Ada (Polin) ins Haus kommt, sieht der Heranwachsende sie „wie ein Geschenk“. Bei dem Jungen funkt es sofort, doch „der ersten Liebe goldne Zeit“ wird es nicht, sein Werben wird kaum registriert, seine Annäherungen laufen weitgehend ins Leere, spielen sich ab in seinen Phantasien. Der ebenfalls werbende Vater weiß um den Zustand des Sohnes – doch kommt es kaum zu einem offenen Gespräch, dennoch ist das Wort des Vaters (S. 66) vieldeutig und eindeutig zugleich: „Schon gut … verzwickte Sache.“

Wird Ada das Leben des Vaters in Ordnung bringen?

Was den Sohn angeht, so bringt der gemeinsame Nachmittag mit Ada am See das Gegenteil von dem, was hätte sein können und doch nicht sein konnte. Statt sich ihr mitzuteilen, wird er wie des öfteren sprachlos.“ Es schien eine Regel zu geben, die den Menschen vorschrieb, anderen ihre Gefühle als Rätsel mitzuteilen.“ Andrea Neuhaus sagt in ihrer Besprechung in der FAZ vom 18.04.2005 zu Recht: „Hinter der eleganten Beiläufigkeit seiner (des Verfassers) Prosa lauert die Beklemmung fast verborgen.“ Dies ist ein durchgehendes Merkmal des gesamten Romans, faszinierend und bedrückend zugleich.

So genügen auch zwei knappe Sätze im Kapitel 14 – in dem Philipp in eine verrückte Party gelangt –, um seine Hilflosigkeit und Verwirrung seiner Gefühle anzudeuten (Die Leiden des jungen Philipp). Auf die Feststellung eines Mädchens „Du bist traurig“ bleibt ihm nur zu sagen: „Wir sind alle allein.“ Erinnerungen an Hesses Worte klingen an: „… Leben ist Einsamsein, kein Mensch kennt den andern, jeder ist allein.“ Jedenfalls in diesem Stadium.

Und Ada? Sie kommt, ist unkompliziert, direkt, „schamlos“, wunderbar, lässt sich kurz auf den Vater ein.

Philipp liebt – sie spielt, bleibt undeutlich, aber der Gegensatz zum Vater bleibt, seine direkte, dem Jungen nicht gemäße Art, bleiben ihm fremd oder noch fremd.

Auch am Ende bleiben Worte zwischen Vater und Sohn andeutend, knapp, der Sohn solle sich in der Klasse umsehen, bei Klassenkameradinnen.

Ein letztes großes Zeichen seiner, des Jungen Liebe zu Ada ist es, ihr viel Geld in den Rucksack zu stecken.

Als Ada Philipp ein Bild von Jurek zeigt und er fragt: „Seid ihr befreundet?“, wieder nur knapp und andeutend ihre Antwort: „So ähnlich.“

Ada kommt und geht, ohne Abschied zu nehmen, ohne zu erklären. Das Resümee zieht wieder der Vater: „Vergiss die Sache mit Ada.“

Philipp wird, so darf man es sehen, reifen, es wird kein „Werthersches“ Ende geben.

Der Vater wird ihm fremd und fern bleiben, Ada wird nicht zurückkehren, während er selber weiß, dass „zum Erwachsensein eine Art Treppe führte und dass man, solange man sich auf einer der unteren Stufen befand, bestimmte Ansichten und Gefühle nicht verstehen konnte.“

Ein Buch, das nicht allein durch das Geschehen, sondern ebenso durch die Kargheit, die oft nur andeutende Art des Schreibens den Leser in den Bann zieht.

Das Buch ist zu Recht mehrfach ausgezeichnet worden, zuletzt mit dem „Evangelischen Buchpreis.“ ◀◀

Ukraine – ferne fremde Heimat

Manfred Vollmer

Lewycka, Marina: Kurze Geschichte des Traktors auf Ukrainisch
Deutsche Erstausgabe München 2006, dtv premium 24557, in der Übersetzung aus dem Englischen von Elfi Hartenstein, 358 S., ISBN 978-3-423-24557-9, € 14,–

Ein Blick über die eigenen Grenzen hinaus lohnt immer, nicht zuletzt, wenn es um Literatur geht.

„A short history of Tractors in Ukrainian“, erschienen in London 2005, stand über viele Monate ganz vorne auf der Liste der Bestseller in England. 2006 in deutscher Übersetzung auf den Büchermarkt gekommen, hat sich dieser Erfolg in unserem Land fortgesetzt.

Worum geht es? Zunächst einmal vordergründig um eine recht absurde Alltagsgeschichte: Der 84-jährige Nikolai Majewski, ehemals erfolgreicher Ingenieur in der Ukraine und nach dem Krieg in England lebend, entschließt sich, die 36-jährige Valentina aus seinem früheren Heimatland zu heiraten. Valentina erwartet sich nicht mehr als ihre Einbürgerung davon, während die Töchter Nikolais mit allen Mitteln versuchen, die ungleichen Ehepartner wieder zu trennen. Valentinas materielle Ansprüche wachsen ins Immense, das Erbe ist bedroht, die viel jüngere Stiefmutter hat längst Kontakt zu anderen Männern, während sie mit ihrem greisen Ehegatten lieblos, ja oft schroff und beleidigend umgeht. Der Gedanke Nikolais, auf diesem Weg eine Pflegerin für seine alten Tage in die Familie zu holen, spricht ebenfalls nicht für eine absolute, vorbehaltlose Beziehung, obwohl er Valentinas „Jugend“, Stärke, Schönheit und ihr Temperament innerlich bewundert.

Nicht gerade der große Wurf, wenn man die Fabel betrachtet! Das könnte leicht in Billigliteratur oder süffisanten Klamauk abgleiten. Bei genauerem Hinsehen aber baut sich hinter dieser vordergründigen Folie eine interessante Familiengeschichte auf, die weit in die Vergangenheit ausholt. Erzählerin des Romans ist die mitten im Geschehen stehende Nadeshda, die nach dem Krieg geborene und in friedlichen Zeiten aufgewachsene jüngste Tochter Nikolais. Fragmentarisch und ungeordnet erfährt sie in vielfältigen Gesprächen und aus einer Fülle von Andeutungen von dem grausamen Schicksal, das ihre Familie seit Generationen durchgemacht hat, von Hungersnöten, Flucht, Lagerleben, von den Gräueln der Stalinzeit, von Umerziehung, von Trennung und Wiederfinden und von dem bisschen Glück, das es immer mal wieder gab und das so schnell zerstört wurde. Aus all diesen Bausteinen fügt sich ein Gesamtbild zusammen, dem die historische Wahrheit zugrunde liegt und das heute noch Schrecken verbreitet. Gerade in dieser Doppelbödigkeit rückt der Roman in die Nähe zur Groteske.

Mit diesem Stoff verarbeitet die Verfasserin aber auch ein Stück eigener Familiengeschichte. Wie viele Fragen mögen sich ihr stellen, die selbst als Kind ukrainischer Eltern in einem Flüchtlingslager in Kiel geboren wurde und im friedlichen Nachkriegsengland aufgewachsen ist? Vor allem aber hat sie in ihrem Roman eine großartige, differenzierte Charakterstudie angelegt: Nadeshda hat eine um 12 Jahre ältere Schwester, Vera, mit der sie bis zur Ehe ihres Vaters mit der jungen Ukrainerin kaum Kontakt hatte. Da gibt es zunächst noch den Streit um ein Schmuckstück der verstorbenen Mutter, da prallen die Gegensätze in Alltagsbeurteilungen hart aufeinander, da schwelen so viele Vorbehalte und Verdächtigungen bei Nadeshda gegen die ältere Schwester. Vera hat als Kind und junges Mädchen die Ängste und die Nöte der stalinistischen Ära miterlebt und ist davon geprägt worden – eine Dimension, die der jüngeren Schwester bis dahin unbekannt war. Die befremd-

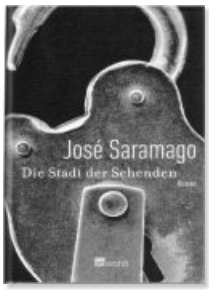
liche Eheschließung des Vaters bringt beide Töchter in eine Situation, die sie nur gemeinsam bewältigen können. Aus Liebe und Mitleid zu ihrem Vater arbeiten sie gemeinsam mit allen legitimen Mitteln daran, die Scheinehe zwischen Nikolai und Valentina gerichtlich zu lösen. Dazu sind Absprachen notwendig, Aktionen müssen geplant und beurteilt werden, gerichtliche Termine sind wahrzunehmen, kurzum ein ausgeklügeltes Programm ist zu entwickeln, das den Vater nicht entmündigt und zugleich doch Valentina, die bisher nur ein Touristenvisum zum Besuch eines Onkels in Selby hat, die Unsittlichkeit ihrer raffinierten Kalkulation klar zu verstehen gibt. So entsteht im Verhältnis der beiden Schwestern zum ersten Mal im Leben eine Ebene, auf der sie konstruktiv miteinander sprechen, auf der sie eine neue Vertrauensbasis finden, auf der Vera über ihre schicksalhafte Vergangenheit offen spricht und damit nicht nur den Schlüssel für das Nichtverstehen bisher liefert, sondern auch einen neuen bleibenden Zugang für eine bessere geschwisterliche Zukunft öffnet.

Eine Charakterstudie ganz eigener Art gibt uns die Verfasserin in der Person des alten Nikolai. Einerseits ist er in später Bewunderung beeindruckt von weiblicher Kraft und Dominanz. Andererseits fühlt er sich in eine erbärmliche Abhängigkeit gedrängt, die er nach außen hin zu verbergen sucht. Lange Zeit spielt er seinen Töchtern den glücklichen Ehegatten vor und fordert immer wieder Nachsicht und Geduld mit der aus dem fremden Kulturkreis Stammenden. Dabei ist sein seelisches Leid für die Außenstehenden unübersehbar. Ein bisschen Frieden und innere Genugtuung findet er nur noch, wenn er an seinem Buch über die Entwicklung des Traktors und dessen Einsatz in der ukrainischen Landwirtschaft arbeitet oder in Gesprächen mit seinem Schwiegersohn oder Valentinas erstem Mann über technische Neuerungen und Funktionen diskutiert. Der Gedanke daran, wie bald sich die Traktorenwerke in der Ukraine auf die Produktion von Panzern umstellen mussten, erfüllt ihn mit Wehmut.

Der Roman gewinnt seine besondere Brisanz durch die Figur der schrillen Valentina, die wie eine „flauschige rosa Rakete“ in das Leben des alten Herrn und seiner Angehörigen schießt, „trübes Wasser“ aufwirbelt und „den ganzen Morast längst versunkener Erinnerungen … an die Oberfläche“ wirbelt (S. 7). Ihre Raffinesse, ihre Verstellungskünste und ihre Bosheiten machen sie auf ihre Art interessant.

Marina Lewycka versteht es, sie für uns in ihrer Vitalität lebendig werden zu lassen, die unsere Sympathie auch für diese Exzentrikerin weckt, vor allem, als sie gegen Ende des Romans schwanger wird – von wem auch immer – und damit selbst in seelische Nöte kommt.

Die „kurze Geschichte des Traktors auf Ukrainisch“ – insgesamt ein kurzweiliges, lesenswertes Buch, vor allem aber auch ein nachdenklich stimmender Roman. ◀◀



Das Weiße-Stimmzettel-Verbrechen

Heinz Weischer

Saramago, José: Die Stadt der Sehenden
Rowohlt 2006, 383 S., ISBN 10: 3-498-06584-7, € 22,90

In Zeiten des pseudoreligiösen Schunds à la *Sakrileg, Sanctum, Inferno* oder des literarisch äußerst mageren Schwarms und seiner *Abfallprodukte* erschien glücklicherweise der neueste Roman des portugiesischen Nobelpreisträgers José Saramago: *Die Stadt der Sehenden.* Vor zehn Jahren erschien sein Roman: *Die Stadt der Blinden,* eine bedrückende Parabel über gesellschaftliches, ansteckendes Blindsein, bis ein ganzer Staat in Chaos versinkt. Nur die Frau eines Augenarztes ist als einzige sehend, rettet Menschen vor dem Schlimmsten. Nun könnte man meinen, die damalige Staatsführung habe dazu gelernt. Dem ist nicht so, man hat es fast vom Moralisten Saramago erwartet. Nun sind im gleichen Staat nicht die Regierenden, sondern die Staatsbürger „Sehende“, die offenbar dazu gelernt haben. Über 70 % der Wähler der Hauptstadt geben bei Parlamentswahlen einen leeren, weißen Stimmzettel ab. Die Regierung ist konsterniert, läßt wegen „Verfahrensfehlern“ die Wahl wiederholen, diesmal geben 83 % der Wähler weiße Stimmzettel ab. Das kann nur ein subversiver Komplott charakterloser Ewig-Unzufriedener sein, stellt der Innenminister fest und beginnt sofort, seine Agenten loszuschicken, die Rädelsführer der Weißwähler zu orten; die Bevölkerung läßt er durch agenteninszenierte Attentate verunsichern, schiebt diese Attentate den Weißwählern in die Schuhe. Der einfache Parabelansatz sagt jedoch: Es gibt keine Rädelsführer, hier äußert sich unorganisiert ein gemeinsamer Impuls der Stadtbevölkerung, nicht ja zu sagen, nicht nein zu sagen zu den Regierungsparteien, sondern nichts zu sagen. Die Regierung versteht darunter: Wir brauchen euch nicht, und setzt alles daran, ihre Daseinberechtigung zu beweisen, wenn nötig mit diktatorisch autoritären Methoden. Eine autoritäre Regierung hat keine Selbstzweifel. Ein Schachzug ist es, als Regierung zusammen mit der Polizei und dem Militär die Stadt zu verlassen, sie hermetisch abzuriegeln, mit

Panzern die Ausfallstraßen zu sperren, in der Hoffnung, daß ohne Ordnungselemente das Chaos ausbricht. Es bricht nicht aus, im besten anarchistischen Sinn regeln die Weißwähler selbst ihr Zusammenleben. Wo es keinen Rädelsführer gibt, muß einer erfunden werden. Der Innenminister findet ihn in der Frau des Augenarztes, die in der Epoche der Blindheit die einzige Sehende war, also schon damals „subversiv" gegen die Allgemeinheit, gegen die kollektive Blindheit gehandelt habe. Eine Individualistin, das Schlimmste, was sich eine autoritäre Regierung vorstellen kann. Rufmord in den Medien, aber die Weißwähler lassen sich nicht übertölpeln. Der Roman endet ohne Hoffnungsschimmer, die Frau des Augenarztes wird ausgeschaltet, der Parabelzustand bleibt erhalten, wird nicht gelöst.

Ein beklemmendes Buch. In hautnah realistischer Beschreibung einer „unrealistischen" Parabelkonstruktion, durch ironische, oft sarkastische und satirische Kommentierung im gleichen Satzgefüge der realistischen Beschreibung schafft Saramago Nähe zum Leser und läßt ihn gleichzeitig distanziert erfahren: „Ich will dich mal etwas belehren, paß gut auf!" Daß Saramagos Prosa nicht so leicht verdaulich ist wie ein Simmel, wissen wir, seine Prosa ist ausgefeilt in präziser Wortwahl, in syntaktisch extrem verschachtelten Satzteilen treppenartiger Zuordnung. Gut, daß die Übersetzerin Marianne Gareis nicht die absurden neuen Satzzeichenregeln der Rechtschreibreform angewandt hat, Saramagos Satzgebilde würden unverständlich. Wörtliche Rede wird nicht in Anführungszeichen gesetzt, sondern mit Komma, Satzanfang groß in die Erzählteile eingeführt, so entstehen seitenlange Passagen bis zum nächsten Punkt. Das schafft eine ungeheuer komprimierte absatzlose Einheit, zunächst gewöhnungsbedürftig, dann aber ein Lesegenuß.

Man fragt sich natürlich, warum Saramago keine Lösung „zum Guten" anbietet, etwa eine einsichtige Regierung, Ansätze sind da, der Justizminister tritt zurück, weil er auf das verbriefte Recht eines Wählers pocht, einen leeren Stimmzettel abgeben zu können, auch der Kultusminister tritt aus ethischer Erwägung zurück. Aber das sind hilflose Proteste, welche die Wandlung des Staatspräsidenten zum Diktator nicht aufhalten können. Und das ist eine beklemmende Erfahrung der Hilflosigkeit einer Gesellschaft, wenn unmoralische, in freien Wahlen gekürte Staatsführer – mal davon ausgehend, daß sie vor den Wahlen nicht unmoralisch erschienen – jeden Kontakt zu ihren Wählern verlieren und nur auf ihre Selbsterhaltung bedacht sind, dabei gewaltige kriminelle Energie entfalten. Indirekt sagt Saramago: Passiver Widerstand nützt in solch einem Fall nichts. Aber direkt zu sagen: da hilft nur Revolution, wäre fatal, Revolution war in der europäischen Geschichte immer mit Blutvergießen verbunden. Also bietet Saramago keine Lösung, überläßt es dem Leser. Sehr klug, aber nun haben wir den Schwarzen Peter. ◀◀

Schmutziger als bei uns in Prag

Heinz Weischer

Neruda, Jan: Die Hunde von Konstantinopel
DVA, München 2007, 368 S., ISBN 928-3421-05254-4, € 19,95

Ja, das kenn ich doch, dachte ich mir, als ich in Nerudas Reisebildern das erste Kapitel über *München* las. Überall, wo ich im Ausland arbeitete, gab es die Kollegen, die lieber zuhause geblieben wären, weil sie grundsätzlich alles im Ausland schlechter fanden als in Deutschland. „Die Markthallen in Arequipa sind sehr viel schmutziger als unser Fischmarkt in Hamburg". Der Tscheche Jan Neruda schreibt 1863 gleich auf der ersten Münchenseite: *Die Geschäfte können sich hinsichtlich Eleganz bei weitem nicht mit den Pragern messen.* Das mag ja stimmen, aber muß man immer gleich in erster Beobachtung auf seine Herkunftsstadt pochen? Schlimmer das folgende Urteil: *Stellen Sie sich das dreckigste Prager Brauhaus noch einmal so schmutzig vor, und Sie haben eine nebulöse Vorstellung vom „Hofbräu"-Schmutz; …* Übrigens ist in München alles schlecht, schmutzig, armselig, nur ein einziges hübsches Mädchen mit prächtigem Busen findet Neruda, sonst nur Provinztrampel. Da wollte ich das Buch an Dr. Allgaier zurücksenden: So etwas rezensiere ich nicht. – Dann habe ich mir gesagt: Schlimmer kann es ja nicht kommen. In (Buda)Pest sind die Straßen bei Regen so verschlammt, daß Pferde nur mühsam ihre Karren ziehen können, bis zum Bauch versinken, von Ochsengespannen gerettet werden müssen. Nun denn, im Vergleich zu Prag, wo die Straßen gepflastert sind? Über den Wiener Bäcker sagt er: *Seine Kreationen sind lauter Krüppel, mit denen man einzig Spitäler, wie in Prag das Siechenhaus am Karlow, beliefern sollte.* Über den Wiener: *Der Wiener aber ist ein in letzten Zügen liegender an der Pester Schwindsucht leidender Löwe, und die Fabel lehrt, daß es in so einer Höhle nicht angenehm ist: … die Höhle war voll, voller Gestank.* In einem Bukarester Hotelzimmer *wähnt man sich vom Geist des vereinigten orientalisch-rumänischen Schmutzes umweht; nur in italienischen Herbergen findet man hinsichtlich des*

Schmutzes Vergleichbares. Italien ist wohl das schmutzigste Land Europas; in Neapel schütteln morgens die Hausfrauen die Bettwäsche vom Balkon aus, *schütteln Massen von Flöhen einfach auf die Straßen hinunter, in Kürze ist man von ihnen übersät wie von Hühnerläusen.* So etwas kennt man natürlich in Prag nicht. Das Kapitel *Athen* beginnt mit dem Satz: *Unser Pilsen ist genau so schön wie das neue Athen.* Ja, lieber Jan, dann wärst du doch lieber in Pilsen oder Prag geblieben, wenn da alles besser ist, als mit süffisanter Boshaftigkeit im Sumpf beinahe aller europäischen Metropolen zu wühlen. Nicht nur Europäisches: Ägypten ist für Neruda bei aller Anerkennung ausgewählter Kunstwerke ein Chaos von Schmutz, Gestank, widerwärtigen Speisen der Garküchen, über die Pyramiden läßt er sich aus: *welch gigantische Stupidität, welch extraordinärer Haufen Gedankenlosigkeit, welch himmelhohes, dumm in die Umgebung glotzendes Monument königlicher Willkür.* In Jerusalem bewundert Neruda zunächst das vielfältige Miteinander der verschiedenen Nationalitäten und Religionen, setzt aber dann wieder zu einer Boshaftigkeit an: *Nur eine einzige erhabene Idee verbindet hier alle in gleicher Weise – Mohammedaner, Katholik, Armenier, Protestant, Kopte, Jude, jeder streckt die Hand aus und verlangt Bakschisch.* Nun aber endlich zu den Hunden von Konstantinopel: *Sie schleichen dahin mit gesenktem Kopf, mit gefletschten Zähnen oder faul aus dem Maul hängender Zunge und mit stets eingezogenem Schwanz. Ihr Fell ist verklebt von Schmutz und Räude, die Räude frißt überall an ihnen, sie haben offene Stellen am Körper, man kann sogar die weiß schimmernden Knochen sehen.* Nun könnte man meinen, ein Tierliebhaber prangere die unsäglichen Leiden und die Verachtung orientalischer Hunde an, schließlich handelt ein ganzes Kapitel davon. Ich habe in den Beschreibungen Nerudas der Hundewelt nicht eine Spur Mitleid gefunden, lediglich bisweilen die kritische Anmerkung, daß heidnische Menschen zunächst einen Hund mästen und als Gott verehren, um ihn dann zu verspeisen. Ich informiere mich, da ich langsam an mir zu zweifeln beginne, im Klappentext des Verlagslektors, er spricht von *Beobachtungen* (Nerudas), *die er pointiert und leise ironisch festzuhalten verstand.* Ja, habe ich denn das falsche Buch gelesen? Also, die leise Ironie habe ich nicht entdeckt, sondern nur lauten Spott. Und warum der Lektor gerade dem schrecklichsten Kapitel die Überschrift für das gesamte Buch entnimmt, ist mir ein Rätsel. Natürlich ist es immer kritisch, aus einem Abstand von hundertfünfzig Jahren Kulturhistorisches, Gesellschaftliches zu beurteilen. Prag war 1870 wahrscheinlich wirklich die strahlende Metropole Europas, Paris kommt bei Neruda auch ganz gut weg. Wahrscheinlich war München dagegen wirklich ein Provinznest. Darum geht es mir aber nicht. Ich finde die blasierte Sichtweise des, behaupte ich, arroganten Reisenden Jan Neruda unerträglich. (Neruda seinerseits findet deutsche Reisende *arrogant* und bescheinigt englischen Reisenden *Trampeltierhaftigkeit!)* Da gibt es Reiseschriftsteller wie Mark Twain, die sehr ironische und groteske Töne anschneiden, aber nie verletzen. Neruda verletzt. Andererseits bietet er hervorragende und kenntnisreiche Beschreibungen fremder Kulturen und Sitten, bietet ein buntes Bild des Okzidents und des Orients in der Mitte des 19. Jahrhunderts, lange Passagen sind durchaus sehr lesenswert; ich habe ein ausgesprochen lebhaftes Bild Konstantinopels des 19. Jahrhunderts erhalten; das Konstantinopel des 12. Jahrhunderts hat mir Umberto Eco beschrieben. Also, durchaus eine Menge lesenswerter Passagen, wenn nur das oben Zitierte und unzähliges Ähnliche nicht wären; und dabei habe ich mich immer stärker gegen diese Rezension gestemmt. Und eigentlich hat das „Ich" des Rezensenten ja nichts in der Rezension zu suchen. ◀◀

Vom Lob oder Missbrauch der Disziplin – die Diskussion um Bernhard Buebs Streitschrift

Rainer E. Wicke

Bueb, Bernhard: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift
List Verlag der Ullstein Buchverlage GmbH, 9. Auflage Berlin 2006, 174 S., kartonierter Einband, ISBN 978-3-471-79542-2, € 18,–

Brumlik, Micha (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb
Beltz-Verlag, Weinheim / Basel 2007, 246 S., broschiert, ISBN 978-3-407-85765-1, € 12,90

Bernhard Bueb, langjähriger Leiter der Internatsschule Salem, hat mit seiner Streitschrift eine Diskussion um den Stellenwert der Disziplin als zentrales Element der Kindererziehung ausgelöst, die inzwischen für beträchtliche Aufmerksamkeit sorgt. Zahlreichen Artikeln in der Tages- und Wochenpresse folgte vor kurzem die von Micha Brumlik herausgegebene Antwort mehrerer Wissenschaftler auf Buebs Streitschrift, zu der neben dem Herausgeber auch Hans Thiersch, Wolfgang Bergmann, Sabine Andresen, Claus Koch, S. Karin Amos, Manfred Spitzer und Frank-Olaf Radtke beigetragen haben. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die bei-

den Publikationen gemeinsam vorzustellen, wobei die wesentlichen Kernaussagen in den Mittelpunkt gestellt werden.

In seinem Vorwort charakterisiert Bernhard Bueb die deutsche Erziehungskultur als beschädigt und defizitär, da ihr mit der Verweigerung der vorbehaltlosen Anerkennung von Autorität und Disziplin das Fundament weggebrochen sei. Ursache dafür ist nach Bueb der Missbrauch fundamentaler Tugenden der Pädagogik durch den Nationalsozialismus, von dem sich die Erziehung bis heute nicht erholt hat (Bueb, S. 11).

In ihrer Replik widersprechen mehrere der wissenschaftlichen Beiträge dieser Behauptung. Brumlik zeigt z. B. auf, dass die vor der Zeit des Nationalsozialismus in Schule und Familie gepflogenen Erziehungsstile bereits mehrheitlich autoritär waren und damit ein einschneidender Missbrauch des so genannten Dritten Reiches keineswegs erfolgte, sondern dass man diese Tradition entsprechend beerbte und weiter führte. Auch vor dem Nationalsozialismus war die pädagogische Kultur beeinträchtigt, z. B. durch die pervertierte Disziplin der kaiserlichen Kadettenanstalten (Brumlik, S. 58/59). Mit seinen Ausführungen reiht sich Bueb nach Brumlik in die Reihe der Autoren ein, die mit kritischen Einlassungen zur NS-Herrschaft den Anschein erwecken wollen, eine Art antifaschistischer Bewältigungstätigkeit zu betreiben, um auf der sicheren Seite zu sein und von einem allgemeinen Konsens gedeckt zu werden (Brumlik, S. 54).

Bueb wirft der heutigen Erziehung Planlosigkeit vor, da Kinder und Jugendliche nicht mehr aufgezogen oder erzogen werden, sondern man sie einfach aufwachsen lässt. Pädagogen werden ihrer legitimen Rolle als „Gärtner“ oder „Töpfer“ nicht mehr gerecht. Während der „Gärtner“ darauf achtet, dass er gute Bedingungen des Aufwachsens schafft, konzentriert sich der „Töpfer“ darauf, den Heranwachsenden behutsam nach seinem Ideal zu formen (Bueb, S. 16). Aber das zugrunde liegende Prinzip der pädagogischen Führung vermisst der Autor in neuzeitlichen Erziehungsmodellen, es fehlt die ungeliebte Disziplin, die nach seiner Ansicht das Fundament jeglicher Erziehung ist.

Diesem Bild wirft Hans Thiersch „irritierende Rigidität“ vor, da Buebs Lehrer und Eltern frei von Selbstzweifeln, aber auch frei von kommunikativen Anstrengungen einsam (und absolut?) Entscheidungen zur Erziehung der Kinder fällen (Brumlik, S. 19/20).

Natürlich ist sich Bueb dessen bewusst, dass es auch in der Erziehung keine Patentrezepte geben kann und darf, sie ist und bleibt eine nicht endende Gradwanderung zwischen Gegensätzen, daher kann sie auch scheitern (Bueb, S. 18/19). Dennoch plädiert der Autor für eine „Disziplin ohne Debatte“, indem Eltern und Erzieher Kinder und Jugendliche mit Entscheidungen konfrontieren, die sie zur Einhaltung von Regeln zwingen (Bueb, S. 21). Konsequentes und situationsgerechtes schnelles Handeln sind beim Auftreten von Konflikten dringend notwendig, wenn Tugenden wie Ehrlichkeit, Toleranz und Freiheit entsprechend in der Erziehung berücksichtigt werden sollen. Zwar verdeutlicht Bueb, dass der konsequente Erzieher seine Ziele mit Humor gepaart verfolgen soll, dennoch mahnt er zu mehr Mut zur Strenge.

Bei all diesen Forderungen geht der Verfasser von einem Bildungsbegriff aus, nach welchem die Jugendlichen sich das Wissen der Vorfahren aneignen und mit dessen Hilfe ihr eigenes Leben deuten und Impulse für ihr zukünftiges Handeln gewinnen sollen (Bueb, S. 25). Diese Interpretation erscheint zu kurz gefasst, denn die Erweiterung des eigenen Wissens in der Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Welt, vor allen Dingen auch mit den Inhalten und Ergebnissen der heutigen Wissenschaft und die Suche nach eigenen Problemlösungen spielen ebenfalls eine wesentliche Rolle im schulischen Bildungsprozess. Diese Auseinandersetzung mit der außerschulischen Wirklichkeit wird von Hans Thiersch deutlich angemahnt, denn die gegenwärtige Erziehung muss auf die Fähigkeit zielen, sich in den offenen Verhältnissen von Arbeitswelt, Politik und sozialen Beziehungen zu orientieren und zu behaupten. Leistungsfähigkeit und Verantwortung für sich und andere können nur in demokratischen Strukturen und im Medium der Aushandlung erworben werden (Brumlik, S. 29).

Wolfgang Bergmann wirft Buebs Veröffentlichung nicht nur Konfusion vor, er geht sogar so weit, die Erziehungsvorstellungen des Verfassers als zutiefst „totalitär“ zu bezeichnen, die ein Albtraumklima erzeugen (Brumlik, S. 35). Wer in der modernen Berufswelt überleben will, benötigt eine innovative und reaktionsschnelle Intelligenz. Wer aber nach Buebs Pädagogik gelernt hat, gehorsam auf Anordnungen und Anweisungen zu warten, wird in unserer modernen Berufswelt zum Scheitern verurteilt sein (Brumlik, S. 50).

Es ist nicht verwunderlich, dass Bueb die Mitverantwortung der Schüler für die Unterrichtsgestaltung im Rahmen der Freiarbeit als eine legale Täuschung einstuft, da der Lehrer die Schüler seiner Ansicht nach nur durch eine von ihm bestimmte Anordnung oder Vorstrukturierung des Materials und durch seine vorgeplanten Abläufe erfolgreich arbeiten lassen kann, die Jugendlichen jedoch nicht wirklich selbst frei entscheiden, wie ein Problem gelöst werden kann.

Chancen und Gelegenheiten zum (entdeckenden) Selbstlernen, die Entdeckung von Möglichkeiten und Interessen der Kinder und Jugendlichen und die Konkretisierung von Aufgaben im Projektlernen, erwähnt Bueb nicht, vielmehr verkürzen sich dessen Herausforderungen an die Schüler nach Thiersch allein auf Lernprozesse, die von Erwachsenen vorgegeben, ge-

staltet und geformt werden. Lernen durch Herausforderungen ist für Bueb nur sinnvoll, wenn diese verbindlich sind (Brumlik, S. 18).

Im weiteren Verlauf plädiert Bueb für die „Disziplin als Unterordnung“ (Bueb, S. 45). Damit ist klar, dass das Prinzip der Freiarbeit keine Gnade in Buebs Konzept finden kann, denn jegliche Form des Offenen Lernens geht nicht von der (bedingungslosen?) Unter-, sondern eher von der demokratischen Einordnung des Schülers in Teams oder Gruppen aus, in deren Arbeitsphasen das Aushandeln von Kompromissen und von gemeinsamen Lösungen erfahren und geübt werden sollen.

Frank-Olaf Radtke betont das asymmetrische Arbeitsbündnis, das der Lehrer in der modernen Pädagogik mit seinen Schülern eingeht. Nicht der Lehrer und seine Ziele, nicht das Kind und seine Bedürfnisse stehen hier im Mittelpunkt der Erziehung, sondern die Aufgabe, mit der das Kind sich konfrontiert sieht und die es bewältigen soll. An die Stelle der Auseinandersetzung zwischen Schüler und Lehrer tritt die des Schülers mit der (Notwendigkeit der) Sache und der Lehrer wird zum Lernhelfer (Brumlik, S. 232).

Wenn Bueb einklagt, dass jeder Lehrer ein Recht auf Respekt hat, dann muss deutlich hervorgehoben werden, dass der Autor der Streitschrift dieses den Schülern ebenfalls zustehende Recht nicht ausdrücklich erwähnt; vielmehr ist er der Ansicht, dass die Schüler sich auch Lehrern unterordnen müssen, die durch ihre Persönlichkeit den Anspruch auf Autorität nicht einlösen können. Diesen Lehrern gesteht Bueb legitime Macht in Form einer„Amtsautorität“ zu, die Schüler zu akzeptieren haben (Bueb, S. 56). Erziehung ohne Autorität ist nicht möglich, daher führte sich nach Bueb auch die so genannte antiautoritäre Erziehung selbst ad absurdum (Bueb, S. 58/59). Das menschliche Bedürfnis nach Hierarchien lässt keine andere Interdependenz zwischen Erziehung und Zögling zu, da klare Regeln des Zusammenlebens herrschen müssen und an die Stelle der Erziehung nicht die Diskussion treten darf, wie man möglichst verfahren sollte.

Nach Brumlik kommt dieser Anspruch – legt man den soziologischen Begriff Webers von der Macht zugrunde – der vorbehaltlosen Anerkennung der Macht, seinen Willen gegen den anderer durchsetzen zu wollen, gleich. Diese vorbehaltlose Anerkennung schließt jedoch eine laufende Überprüfung der Tauglichkeit von Maßnahmen oder Zuständen aus und resultiert in einer dogmatischen (Selbst-)bindung, einem allgemeinen Frageverbot (Brumlik, S. 67).

Bedenklich erscheint Buebs Theorie der Schülermitverwaltung (SMV), denn er spricht diesem Gremium die Kompetenz ab, Jugendliche Strukturen demokratischer Auseinandersetzung lernen und praktizieren zu lassen, vielmehr können die von ihren Peers gewählten Sprecher seiner Ansicht nach nur parteilich (Spaß-)Interessen anderer Jugendlicher wahrnehmen und vertreten, es fehlt eine konstruktive Idee (Bueb, S. 86/87). Eine sinnvolle Kooperation der SMV mit Lehrern und Erziehern scheint dem Autor nicht möglich, vielmehr zieht er das Präfekten-System der englischen Public Schools als Modell vor, in welchem von der Schulleitung ernannte Schülervertreter im Auftrag der Direktion auf die Einhaltung von Regeln achten, bzw. bei deren Übertretung nicht davor zurückscheuen, einzelne Mitschüler zur Verantwortung zu ziehen oder ziehen zu lassen.

Im Kontrast dazu diskutiert Karin Amos die „deformierende Wirkung strenger Internatserziehung“, zu der die Delegation von Autorität führen kann. Sie schildert die Nachteile des Präfektensystems, das die Entwicklung negativer Eigenschaften fördert und zum Machtmissbrauch durch die zur Aufsichtsperson ernannten Schüler führen kann (Brumlik, S. 158).

Werte, zu denen Manfred Spitzer auch soziale Beziehungen und Verhältnisse in der Welt zählt, werden seiner Meinung nicht durch Predigen, sondern durch das Leben in einer Wertegemeinschaft erlernt. Daher müssen die Jugendlichen Gelegenheit dazu erhalten, im Rahmen vorgegebener Strukturen zu bewerten, zu entscheiden und zu handeln (Brumlik, S. 195).

Bei seiner Schilderung der SMV ignoriert Bueb, dass Jugendliche als zukünftige mündige und verantwortungsvolle Bürger dringend darauf angewiesen sind, Konzepte der Konfliktkompetenz und -bewältigung zu erproben und zu erwerben, sowie die Auseinandersetzung zwischen Selbstanspruch und geltenden Regeln und Gesetzen zu erleben, wie Hans Thiersch sie postuliert (Brumlik, S. 22).

Fasst man die Diskussion zusammen, so wird erkenntlich, dass Buebs Verdienst darin besteht, dass er die Diskussion wieder belebt hat, was Kinder und Jugendliche brauchen, um die Schule positiv zu durchlaufen, von einer möglichst umfassenden Erziehung zu profitieren und erwachsen zu werden. Disziplin gehört sicher dazu, sie darf jedoch nicht vage und abstrakt – vielleicht sogar dogmatisch – als einseitige Unterordnung Lehrern und Eltern gegenüber verstanden werden, wie sie von Bueb in zahlreichen Passagen seiner Streitschrift eingeklagt wird. Hier müssen die Formen der Selbstdisziplin, die in demokratischen Aushandelungsprozessen mühselig erworben werden, ebenfalls berücksichtigt werden.

Buebs sehr tradierter Bildungsbegriff wird den Gegebenheiten der modernen Pädagogik nicht gerecht, dies wird von seinen Kritikern auch deutlich hervorgehoben. Besonders im Bereich des Offenen und Projektlernens konnten in den letzten Jahren Fortschritte verzeichnet werden, die es unbedingt verdienen, erwähnt zu werden. Zahlreiche engagierte Lehrerinnen und Lehrer, sowie die Vertreter der Lehrerfortbildung haben deutlich aufgezeigt, dass das selbständige und autonome Lernen der Schüler einen festen Stellen-

wert im schulischen Unterricht hat und dass die hoch gesteckten Ziele nur mit Konsequenz und Disziplin erreicht werden können.

Völlig abzulehnen ist aus meiner Sicht die bedingungslose Anerkennung einer Amtsautorität von Lehrern, die durch ihre Persönlichkeit den Anspruch auf Autorität nicht automatisch einlösen können, denn diese unterwürfige Haltung steht in krassem Widerspruch zu den Maßnahmen der Schulentwicklung, die in Buebs Streitschrift leider keines Wortes gewürdigt wird. Begriffe wie Peer-Review, Feed-Back-Kultur und Evaluation des Unterrichts werden völlig ausgelassen.

Die Arbeit der SMV und ihr Einfluss auf die Schulkultur wird in *Lob der Disziplin* völlig verzerrt dargestellt und entspricht keineswegs der Realität; viele Schulen haben es verstanden, ihre Schüler entsprechend anzuleiten und diese Schülerparlamentarier an der Gestaltung des Schullebens konstruktiv zu beteiligen.

Das Lob der Disziplin kann man unterstützen, der Demokratisierung der Schule sind im Rahmen der Erziehung Grenzen gesetzt und Erziehung ist gleichzeitig immer eine Art Disziplinierung – es kommt nur darauf an, ob man unter Disziplin und Autorität auch die mit Angst verbundene Ausübung von Zwängen versteht. Die schulische Erziehung und das Lernen dürfen keineswegs angstgeprägt sein, wie Manfred Spitzer in einem Interview zu dem Film *Treibhäuser der Zukunft* (siehe Besprechung im Heft 1/2007) deutlich betont: „Wer in der Schule mit Angst lernt, lernt die Angst gleich mit."

Den Argumenten der Autoren in Brumliks *Missrauch der Disziplin* kann man sich nicht entziehen, da das Geschichtsbild des Nationalsozialismus und der Kaiserzeit, der gegenwärtige Stand der Erziehungswissenschaft und Erkenntnisse der Hirnforschung – um nur einige Beispiele zu nennen – gut nachvollziehbar für den interessierten Leser präsentiert werden. Viele der Beiträge beleben die Diskussion positiv durch ihre sachliche Argumentation. Mit etwas Unbehagen habe ich allerdings *Autoritär und ahnungslos, weltfremd und antimodern – oder: Wie man pädagogische Bestseller schreibt* von Wolfgang Bergmann zur Kenntnis genommen, nicht aufgrund der überzeugenden Nachweise, dass Bueb sich auf einem Irrweg befindet, sondern weil der Autor bei seiner von ihm zugegebenen flüchtigen Lektüre von *Lob der Disziplin* „vor Lachen beinahe aus dem Flugzeug gefallen wäre" wegen „so viel Quatsch in einem kuriosen Verwaltungsjargon". Etwas mehr Sachlichkeit wäre hier angebracht gewesen; berechtigte Kritik ist nützlich, aber auch für das Ringen um Streitschriften gelten für mich die Gesetze der Höflichkeit. ◀◀

Das Scheitern ist die Ausnahme

Rainer E. Wicke

Butzkamm, Wolfgang: Der Lehrer ist unsere Chance
Buchverlag Prof. A. W. Geisler, Essen 2005,
ISBN 3-9810077-3-5, Taschenbuch, 156 S., € 14,80

Wolfgang Butzkamm ist kein Unbekannter, der Fachwelt ist er durch zahlreiche Veröffentlichen zur integrierten Spracherwerbstheorie, zur Psycholinguistik und zur Methodik des Fremdsprachenunterrichts, aber auch durch Beiträge zum kindlichen Spracherwerb vertraut, um nur einige der Arbeitsschwerpunkte zu nennen, mit denen sich der Verfasser beschäftigt hat.

Das Buch – nach der Emeritierung des Autors erschienen – enthält Beiträge aus mehr als 500 (englischsprachigen) Aufsätzen von Studenten, die er akribisch ausgewertet hat und in denen die Verfasser sich kritisch zum Fremdsprachenunterricht ihrer ehemaligen Lehrer äußern. Heraus kommt ein teilweise desillusionierendes Bild des schulischen Alltags im Fremdsprachenunterricht. Zwar sei man in Deutschland Weltmeister im Entwickeln didaktischer Konzepte, aber was hinter den verschlossenen Klassentüren geschieht, entzieht sich weitgehend unserer Kenntnis.

Der Verfasser betont, dass es in unserer Berufssparte auch die berühmten Versager gibt, die – trotz der Erkenntnis, dass sie den Anforderungen eines effektiven, schülernahen und zeitgemäßen Unterrichts nicht gewachsen sind – auch weiterhin unterrichten dürfen. Butzkamm geht auf das Problem ein, indem er der Schulbürokratie Versagen in zweifacher Hinsicht vorwirft: Weder werden großartige Lehrer geehrt oder belohnt, noch destruktive Lehrer aus dem Dienst entfernt (S. 17). Hinweise, wie diese Misere beseitigt werden könnte, vermisst man an dieser Stelle. Allerdings ist es dem Autor wichtig, zu erwähnen, dass „das Gelingen immer noch Regel, und das Scheitern die Ausnahme ist. Aber der Ausnahmen sind zu viele" (S. 150).

Die Befragten kritisieren geringe oder schlechte Sprachkenntnisse ihrer ehemaligen Sprachlehrer, mangelndes Unterrichtsvermögen oder sogar deren Arbeitsverweigerung. Wie schwer es sein kann, ein-

mal verlorene Autorität wieder herzustellen, wird ebenfalls deutlich (S. 24/25).

Dass Unterricht häufig langweilig ist, manche Lehrer nicht davor zurückschrecken, ihre Schüler mit Hohn, Spott und beißender Ironie zu konfrontieren und somit ihre Position missbrauchen, ist dem Buch ebenfalls zu entnehmen. Es ist evident, dass dieser Status des Ausgeliefertseins Ängste erzeugt, die auch begabte Schüler daran hindern, effektiv zu lernen.

Lehrer wissen, dass viele Disziplinprobleme, die man im Unterricht erlebt, hausgemacht sind, daher ist die Gestaltung des Unterrichts wichtig, um Probleme dieser Art vermeiden zu helfen: Der Autor erwähnt, dass Stunden methodisch durchkomponiert sein müssen, indem sie Ruhe- und Aktivitätsphasen berücksichtigen und Schüler zu Erfolgen geführt werden sollen. Aber: sind diese Dinge nicht selbstverständlich, bzw. sind sie nicht allen – auch den so genannten „schlechten" – Lehrern genügend bekannt?

Disziplinprobleme werden auch durch die häusliche Situation der Schüler und ihr sonstiges Freizeitverhalten verursacht, die Schule kann in vielen dieser Fälle nur begrenzt Hilfestellung leisten, jedoch sollte vom Prinzip des Förderns und Forderns nicht abgewichen werden.

Butzkamm geht ausführlich auf die Situation des fremdsprachenlernenden Schülers ein, indem er die hohe Motivation zu Beginn des Lernprozesses betont, die tollen Ideen im spielerischen Lernen, aber auch auf die ersten Enttäuschungen eingeht, die aufkommen, wenn papageienhaft bestimmte Formulierungen nachgeplappert werden müssen. Interessanterweise vertritt Butzkamm die Ansicht, dass erst erfolgreiches imitatives Üben und Auswendigkönnen den Schülern Sicherheit und Selbstvertrauen geben, mit deren Hilfe sie zu einem späteren Zeitpunkt handlungsorientiert und kreativ arbeiten können (S. 74). Wird hier der Ruf nach dem zunächst erforderlichen (mühsamen) Erwerb eines notwendigen Instrumentariums laut, ohne dass man sich an schülerorientierte Formen des Unterrichts und an die Delegation von Verantwortung nicht heranwagen kann? Es gibt doch eigentlich schon genügend Beispiele, dass Dinge dieser Art auch parallel laufen können. Man denke an die Reihe von veröffentlichten schülerzentrierten und handlungsorientierten Vorschlägen für die Gestaltung des Anfangsunterrichts, die so genannten „Miniprojekte", in denen Schüler – ohne große Vorkenntnisse sich bereits sprachlich handelnd durchsetzen, bzw. mit und in der Sprache experimentieren können. Auch die Sprachenportfolien tragen wesentlich zum autonomen Lernen bei. Gerade im Anfangsunterricht wird es wichtig sein, den Lernern Erfolgserlebnisse zu vermitteln – nur diese werden sie zum engagierten Lernen der fremden Sprache weiter motivieren. Und Motivation bleibt niemals konstant – ständig muss sie erneuert werden, indem weitere Anreize und Herausforderungen durch kreative Aufgaben, Übungen und Verstehenshilfen angeboten werden.

Butzkamm belegt, dass die aufgeklärte Einsprachigkeit, Grammatik und der Übungsbetrieb ihren festen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht haben. Auch der Literaturunterricht findet Erwähnung, was heutzutage nicht selbstverständlich ist – man denke hier nur an das Versäumnis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, in welchem die Literatur nicht ausdrücklich erwähnt wird.

Schließlich werden Klassenarbeiten und Leistungskontrollen mit all ihren Nebenerscheinungen diskutiert, ebenso wie Aspekte der Gruppenarbeit, Hausaufgaben und fantasievolle Schreibaufgaben.

Am Ende des Buches steht die Forderung, dass Lehrer besser ausgebildet werden müssen, indem z. B. im Lehrerstudium Eingangsprüfungen durchgeführt, eine intensive Sprachpraxis Voraussetzung ist und frühe intensive Schulpraktika in das Lehramtsstudium integriert werden müssen. Ob sich das Ziel, das Niveau der Zwischenprüfungen im Lehramtsstudium als Selektionsfaktor für ungeeignete Lehrer anzuheben (S. 139), realisieren lässt, bleibt abzuwarten.

Von zukünftigen Fremdsprachenlehrern kann meiner Meinung nach sogar erwartet werden, dass sie – trotz vorhandener guter Sprachkenntnisse – zusätzlich mehrmonatige Auslandsaufenthalte einplanen, nicht nur um ihre Performanz zu verbessern, sondern um das berühmte realistische Bild von den (kulturellen) Gegebenheiten vermitteln zu können. Ein Fremdsprachenlehrer, der niemals einen Fuß in das Land der Zielsprache gesetzt hat, wird häufig mit den bereits vorhandenen Kenntnissen der Schüler konfrontiert, die ihm aufgrund eigener Reisen überlegen sind.

Bei der Lektüre fragt man sich häufig, ob diese Dinge, die sehr ausführlich geschildert werden, nicht schon seit Jahren und zur Genüge bekannt sind. Sicherlich ist es Butzkamms Verdienst, Probleme eindeutig mit den Befragungen und deren Auswertungen zu belegen, aber welche noch konkreteren Konsequenzen muss man daraus ableiten? Die angebotenen Lösungsvorschläge sind ebenfalls mehr oder weniger bekannt; sie gehören teilweise zum Repertoire einer guten Referendarausbildung und sind in schöner Regelmäßigkeit auch der Presse zu entnehmen, wenn es wieder um PISA und die Folgen geht. Zu völlig neuen Erkenntnissen gelangt man durch die Lektüre von *Der Lehrer ist unsere Chance* leider nicht. Konkrete Vorschläge zu entwickeln und umzusetzen ist schwierig, das verdeutlicht Jürgen Kaube in der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung, der behauptet, dass man Lehrer nicht an der Universität, sondern nur in der Schule werden kann (Lehrer kann man nicht studieren – FAZ-Sonntagszeitung vom 24.06.2007, S. 72). Aber eine berufsbezogenere

Ausbildung, wie sie Butzkamm andenkt, muss vielleicht doch detaillierter und konkreter beschrieben werden.

Zugestandenermaßen belegen die Auszüge aus den Aufsätzen seiner Studierenden die vorhandenen Probleme überzeugend, die Vielzahl der Zitate wirkt sich jedoch auf den Leseprozess ermüdend aus, eine stärkere Strukturierung, Bündelung und präzise Kommentierung wäre hier sicherlich ebenfalls hilfreich gewesen. ◀◀

Die Kunst des Mobbing

Rainer E. Wicke

Höfner, Eleonore und Dieter: Schwein sein? Ein Ratgeber für Spitzenmanager und solche die es werden wollen

Süddeutsche Zeitung Edition, München 2007, ISBN 978-3-86615-448-3, 204 S., Hard-Cover-Einband, € 16,–

Es hat sich sehr bewährt, jemanden, der sich fehlerhaft verhält, erstens zum Schmunzeln zu bringen und zweitens in allen Punkten Recht zu geben, und zwar mehr, als ihm lieb ist. Das erzeugt im Allgemeinen einen kräftigen, emotional geladenen Widerstand in die erwünschte Gegenrichtung.

Zwar offenbaren sich die Autoren mit dieser Aussage erst auf der Seite 195 – also kurz vor dem Schluss des Buches – dennoch hat der Leser bis dahin, nicht zuletzt auch durch den unkonventionellen und in seiner Deutlichkeit etwas befremdenden Titel, längst registriert, dass es sich bei den vielen provokativ formulierten Postulaten, sich aggressiv zu verhalten, jeden Vorteil gegenüber anderen zu nutzen und Kollegen möglichst oft gegeneinander auszuspielen um eine Art ironisches Coaching handelt.

Denn wer möchte schon gern als ein „ächtes Schwein" charakterisiert werden?

Die Ernsthaftigkeit, die sich hinter der humoristischen Schilderung verbirgt, wird schon in dem Kapitel *Seminarweisheiten – der reinste Humbug* deutlich, in dem es darum geht, Innovationsbestrebungen nach dem Besuch von Fortbildungsveranstaltungen durch Mobbing der enthusiastischen Teilnehmer zu verhindern, denn gekonntes Mobbing halten die Opfer nach Meinung der Autoren keineswegs aus. Irgendwann geben sie erfahrungsgemäß ihre Bemühungen entnervt auf, aber wie einem kleinen Nebensatz zu entnehmen ist, rächt sich ein solches Verhalten in der Regel auch an dem Verursacher.

Man muss schon sehr genau lesen, um die vielen Botschaften und Signale zu finden oder zu dekodieren, was sich motivierend auf die Lektüre auswirkt. Man ist stets gespannt, wie sie in immer wieder neue, fast satirische Anmerkungen verpackt werden. Im Kapitel *Psychologie besteht im Wesentlichen aus Geschwafel* wird z. B. deutlich, wie wichtig es ist, Aspekte der sozialen Führungskompetenz genauer zu beschreiben, wenn diese eine wichtige Rolle im Betrieb oder Unternehmen spielen soll und man es nicht bei Allgemeinplätzen und Worthülsen belassen will, mit denen niemand etwas anfangen kann, bzw. die nicht eingelöst werden müssen und können.

Die Überschriften der einzelnen Kapitel demonstrieren, dass die übertreibende und humorvolle Art der Vermittlung auch im restlichen Teil des Buches Verwendung findet: *Selbsterkenntnis ist der erste Schritt ins Desaster, Karriere um jeden Preis* und *Fehler sind gefährlich* lassen erahnen, was man erwarten kann. Dabei büßt die Diskussion nicht an Qualität ein, denn der sogenannte *Blinde Fleck* bei der Einschätzung der eigenen Person findet ebenso ausführliche Erwähnung wie der gefährliche Balanceakt zwischen der steilen Karriere und einem ausgeprägten Familien- und Privatleben.

Die sich anschließende Typologie unterscheidet zwischen dem rationalen, dem emotionalen, dem experimentierenden, dem sicherheitsbedürftigen, dem perfektionistischen und dem einsatzbereiten Typus Mensch. Die jeweiligen Charakteristika sind kurz, prägnant und nachvollziehbar formuliert, es wird schnell deutlich, dass soziales Handeln in unterschiedlichen Situationen eine gesunde Mischung aus all diesen Bereichen erforderlich werden lässt.

Auch die *Elf Regeln für den Gipfelsturm* wurden nach dem Prinzip der Übertreibung fast kabarettistisch formuliert, aber aus den entsprechenden Hinweisen geht hervor, wie wichtig es für Führungspersonal ist, auf unnötige Profilierung zu verzichten, Herrschaftswissen zu vermeiden und in Konfliktfällen Kompromisse schließen zu können. Dass Statussymbole wie die Quadratmeterzahl des Büros, Anzahl und Breite der Fenster in vielen Betrieben genau so wie die Anordnung der Einrichtung immer noch zur Machtdemonstration genutzt werden und dass das gezielte „Name-Dropping" immer noch praktiziert wird, um Eindruck zu schinden, findet ebenfalls Erwähnung, wobei am Ende jedoch die Einsamkeit der Führungskraft, mit der Untergebene ungern Problemlösungen diskutieren, als Faktum zu erwarten ist.

Den Erfolg eines Unternehmens bestimmt unter anderem die Besprechungskultur, zu deren Einhaltung die Strukturierung von Diskussionen, die Bündelung von Ergebnissen und die Formulierung von

Zielvereinbarungen gehören. Teamarbeit erleichtert das Geschäft, aber auch Teams benötigen Führung, um zielgerichtet und vor allen Dingen effektiv arbeiten und berichten zu können.

Den *Elf Regeln für den Machterhalt* kann entnommen werden, dass Vorgesetzte berechenbar sein müssen, indem sie gesetzte Ziele mit den Mitarbeitern besprechen und diese an der Erreichung beteiligen. Delegation von Verantwortung wird durch Beispiele extremer Willkür persifliert, so dass am Ende deutlich wird, dass nur derjenige Verantwortung übertragen kann, der team- und lernfähig ist und der bereit ist, Leistungen Untergebener anzuerkennen. Bewusste Verunsicherung und Platzhirschverhalten führen nach den Autoren zur inneren Emigration von Untergebenen, die jede Gelegenheit zum Wegbewerben in andere Betriebe nutzen werden.

Man muss wohl, wie die beiden Autoren, über mehr als dreißig Jahre Erfahrung als Trainerin, Therapeutin und Coach (Eleonore Höfner) verfügen oder jahrzehntelang einen großen deutschen Konzern geführt haben (Dieter Höfner), um mit scheinbarer Mühelosigkeit, Leichtigkeit und vor allen Dingen wohltuendem Humor diese komplexen Sachverhalte zu beschreiben, ohne dass diese Schilderung lächerlich wirkt. Die sogenannte „Kuscheltherapie“ wird in dieser Publikation vermieden – die Verfasser des Buches lehnen die Übernahme von Opferrollen deutlich ab, vielmehr soll der interessierte Leser mit einer gesunden Portion Selbstironie dazu bewegt werden, sich in Frage zu stellen, indem bestimmte Verhaltensmuster zwecks Änderung auf den Prüfstand gehoben werden, dabei aber das Selbstbewusstsein nicht an der Garderobe abgegeben werden darf.

Das Buch wurde für die Führungselite aus Industrie und Wirtschaft verfasst, es kann jedoch auch im Rahmen der Schulentwicklungsarbeit Verwendung finden, denn dort spielt das Thema *Personalentwicklung* eine wichtige Rolle. Und für diese ist die Neuorientierung in der (pädagogischen) Führung unerlässlich, zu der Teamfähigkeit, Delegation von Verantwortung, Lernen aus Fehlern, Straffung von Konferenzen und Diskussionen und die Anerkennung von Leistungen im Kollegium sicherlich gehören. Die unkonventionelle Art der Problembeschreibung (siehe Eingangszitat) trägt zur Attraktivität der Lektüre bei, die eigentlich bis zur letzten Seite keineswegs langweilig, sondern eher amüsant ist. ◀◀

In eigener Sache

Vorausschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 4/07 Restliche Berichterstattung zur 28. HV in Stralsund / Information und Beratung der Deutschen Schulen (Projekt TU 9, DAAD u. a.)**
- **Heft 1/08 Die Zukunft wollen**
- **Heft 2/08 Schulen der Zukunft**
- **Heft 3/08 noch offen**
- **Heft 4/08 noch offen**

Ich kann nicht müde werden zu betonen, wie wichtig gerade auch spontan eingesandte Beiträge sind, die frühere Themen wieder aufgreifen und fortsetzen wie z. B. „Schülerbegegnungen / Schüleraustausch“. Oder warum gehen Sie nicht trotz aller Arbeitsbelastung auf meine Vorschläge ein, über Ihre ersten und späteren Eindrücke an der neuen Auslandsschule zu berichten? Und werfen Sie doch Ihre persönliche Bescheidenheit über Bord und reagieren Sie endlich auf den Aufruf : „Durchwühlt die Fotoalben!“ Nur mit Ihren Texten und Bildern gewinnt die Verbandszeitschrift an Lebendigkeit und Profil – und der Verband dadurch garantiert auch viele neue Mitglieder!

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)

Mobilmachung gegen Unterrichtsausfall

Eine der zentralen Fragen in der Zentralstelle in Köln war stets der in Zentralasien nicht zu erklärende Unterrichtsausfall durch einheimische Lehrkräfte. Für die DSD-Schulen eine unangenehme, wenn nicht gar Existenz bedrohende Tatsache. Es war nämlich schon fast der Punkt erreicht, an dem eine Anmeldung der Schüler zur DSD-Prüfung auf Grund einer zu geringen Anzahl an Deutschstunden (siehe Anmeldeformular … Punkt 10) nicht mehr rechtens wäre. Den jahrelangen Feldforschungen des angesehenen Geo-Soziologen Dr. Dr. R. Alf Dülgner ist es nun zu verdanken, dass die tatsächlichen Ursachen dieses Missstandes geklärt werden konnten. Der alles verursachende Grund, so Dülgner, sei meist in der prekären Finanzsituation des jeweiligen Staates zu suchen, dem es nicht möglich scheint, den Lehrern ein Monatsgehalt auszubezahlen, welches über dem Existenzminimum (für eine Woche) liegt – wenn es denn überhaupt rechtzeitig bezahlt wird. Dies führe wiederum dazu, dass sich viele Lehrer wieder aus der teuren Stadt zurück zu ihren Wurzeln, den archaischen Dörfern begeben. Das offensichtliche Problem, welches dabei entsteht ist die infrastrukturelle Isoliertheit. Nicht selten müssen die Lehrer den Weg zur Arbeit zu Fuß bewältigen. Eine statistische Erhebung über einen Zeitraum von sieben Jahren spricht von durchschnittlich 14,327 Kilometern pro Schultag (Dülgner et. Al.). Um Schuhwerk zu schonen, werden deshalb meistens Freitag und Montag geopfert. Zwischen Frühjahr und Sommer kommen außerdem die Finanz bedingten Nebentätigkeiten der Lehrkräfte hinzu. Im Raum Talas beispielsweise fordert die Bohnenernte einen immensen Zeiteinsatz zu Lasten der Unterrichtstätigkeit.

Auf dem Bild zu sehen: Die Leiterin der DaF-Abteilung neben dem deutschen Lehrer, der, seine zusätzliche Pflichtaufgabe wahrnehmend, die Bohnen-Erntearbeiter zum Deutschunterricht holt

In Zusammenarbeit mit Krisenministern der Länder und Vertretern der Mobilwirtschaft hat eine Expertengruppe des BVA nach zahllosen Kolloquien einen idealen Lösungsweg aus dieser Misere gefunden. Punkt III.3. Zuwendung in besonderen Fällen, Maßnahmen in Krisenfällen der ZfA-Richtlinie VII, Zahlung von Zuwendungen an Bundesprogrammlehrer wird wie folgt erweitert und modifiziert: 3.1.3 Alternierende Abwesenheit einheimischer Lehrkräfte: Verschärft sich die Krisenlage an einer Schule dahingehend, dass die für das DSD notwendige Stundenzahl voraussichtlich nicht erreicht werden kann, wird für die Dauer der Krisenmaßnahme eine mobile Sachleistung zur Verfügung gestellt.

In der Praxis bedeutet dies, dass den Programmlehrern, die an solchen Problemschulen arbeiten, von der deutschen Automobilindustrie ein Dienstfahrzeug zwecks Kollegenmobilisierung zur Verfügung gestellt wird.

Die neuesten Lehrwerke jetzt kennenlernen!

Speziell für Sie als Fachleiter!

Deutsch

Grundschule

Sek. II

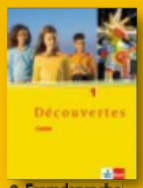
DaF

B2/C1

Englisch

Sek. I

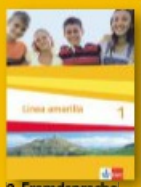
Französisch



2. Fremdsprache Sek. I

3. Fremdsprache

Spanisch



2. Fremdsprache Sek. I

3. Fremdsprache

Latein

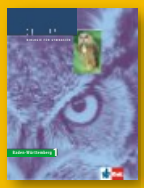
Sek. I

Mathematik

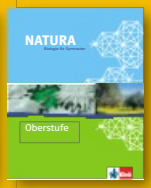
Grundschule

Sek. I

Biologie

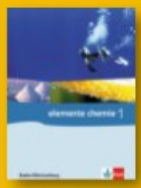


Sek. I



Sek. II

Chemie



Sek. I

Physik

Sek. II

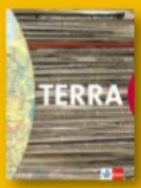
NWT

Sek. I

Musik

Sek. I

Geografie



Sek. I

Sek. II

Geschichte

Sek. II

Ethik

Sek. I

Speziell für berufsbildende Schulen

Englisch

Biologie

Geschichte

Mathematik

Wirtschaft

A 33033 fj/EKS-Kl

Bestellen Sie noch heute Ihr kostenloses Prüfexemplar unter:
(Bitte geben Sie bei Ihrer Bestellung die Aktionsnummer 33033 an.)

Klett Kundenservice, Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart, Deutschland
Tel.: + 49 711 66 72-13 33, Fax + 49 711 66 72-2080
contact@klett.de www.klett.de

Klett

Nr. 4 | 54. Jahrgang · Dezember 2007

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt:
Absolventen der DS als Studenten in Deutschland

DS erhalten ihre frühere Bedeutung zurück

Höchster kolumbianischer Orden für Wolfgang Baier

Deutsche Lehrer im Ausland

54. Jahrgang – 2007

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung und Büchertisch:
Stephan SCHNEIDER
Valdenairering 102
D–54329 Konz
Tel. (0 65 01) 1 22 25
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 × 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 erbeten an die Schriftleitung.

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:
Unsere ausländischen Studenten, die eigentlichen Stars bei der 28. Hauptversammlung des VDLiA (Foto: Robert Heuer)

ISSN 0724–5343

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. (0 62 53) 8 51 46, Fax 00 49 - 62 53 - 8 72 45
wecht@vdlia.de

Hannelore BREYER-RHEINBERGER
Geschäftsführerin und Stellvertretende Vorsitzende
Am Schulwald 31, D–22844 Norderstedt
Tel. (040) 52 20 88 30, Fax 00 49 - 40 - 52 20 88 32
rheinberger@vdlia.de

Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister
Parkstraße 49, D–26605 Aurich
Tel. (0 49 41) 93 88 55
tiffert@vdlia.de

Lothar RHEINBERGER
Referent 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 Auslandsschulen
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

Johannes GEISLER, Referent des Vorstandes
Emser Str. 282 a, D–56076 Koblenz
Tel. (02 61) 1 33 43 61, Fax 00 49 - 261–1 33 43 62
geisler@vdlia.de

Joachim SCHNEIDER, Pressereferent
Deutsche Botschaftsschule Teheran über das AA, 11020 Berlin
Tel. 0098 - 21 - 22 26 33 57
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,–**

Das Konto des VDLiA lautet:
Stadtsparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50).

INHALT 4/2007

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 334
Begeisterung für Sprachkursangebote der Deutschen Welle (DW) ▪ *Jochen Kürten* 336

VERBAND

Gespräch mit Wolfgang Baier, neuer BLASchA-Vertreter für Schleswig-Holstein und HH ▪ *Hannelore Breyer-Rheinberger / Lothar Rheinberger* 337
in memoriam / Persönliche Nachrichten 342
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 344

AUSLANDSSCHULWESEN

Zur schulischen Arbeit im Ausland – Beobachtungen und Anregungen ▪ *Ludwig Petry* 346
Landesregierung will die staatlichen Studienkollegs in NRW schließen ▪ *Günther Miklitz* 350

SCHWERPUNKT

Studienstandort Deutschland ▪ *Stephan Schneider* 353
Von einer türkischen Deutschschülerin zur Medizinstudentin und DAAD-Stipendiatin in Berlin ▪ *Binnur Cömert* 353
Ein Costa Ricaner studiert Medienwissenschaft in Siegen ▪ *Javier Argüedas* 356
Warum wir als Ausländerinnen in Deutschland studieren ▪ *Adriana Román / Rosalyn Saborío* 362
DS-Absolventen: „High Potentials“ für den Studienstandort Deutschland ▪ *Georg Krawietz* 364
Studieren an den führenden Technischen Universitäten in Deutschland ▪ *Kerstin Kruse* 369
Studienberater der ZfA zu Gast an der Elite-Universität Karlsruhe (TH) ▪ *Eckhard Klenkler* 373
Das Alumniportal DSRNET der Deutschen Schule Rom ▪ *Manfred Keßling* 375

EUROPA / AFRIKA / ASIEN

Mathematikwettbewerb in Ungarn ▪ *Eckart Weisse* 378
Die Zeitschrift des Auslandslehrerverbandes in Südafrika ▪ *Stefan Mangos* 380
Babuschka mit Rucksack – Von Vorurteilen und Vorverurteilungen ▪ *Heike Lawin* 382

UNTERRICHT

Das Konzept der „Skeptischen Hermeneutik“ – Eine Fortbildung bei Hans Hunfeld ▪ *Roland Brinkmann* 386
Hymnische Begeisterung und abgrundtiefes Entsetzen – Eine Rückschau auf die zwölfte documenta ▪ *Rainer E. Wicke* 388
Von Elsbeth Tucher, einem didaktischen Zeichenkurs und der documenta 12 – Die Sommerakademie „Kunst und Bilder im DaF-Unterricht“ in Kassel ▪ *Monika Asche / Ute Koytan* 390

AUS DER PRAXIS – FÜR DIE PRAXIS

Lernen an Stationen – Liebeslyrik ▪ *Maria Schmidt* 397

VERSCHIEDENES

Herzlich willkommen zum 99. MNU-Kongress ▪ *Helmut Fitting* 399
Es ist nicht alles Gold … ▪ *Heinz Weischer* 399

FEUILLETON

Ein Wort zur Taube und ihrem Mist ▪ *Rainer Stimpfle* 402
„Unwort“ – Leserbrief aus Uelen ▪ *Rainer Stimpfle* 403

REZENSIONEN

Zurück zu den Ursprüngen bei Homer ▪ *Gabriele Große* 405
Heißt das nun Kooperatives Lernen oder Gruppenarbeit? ▪ *Rainer E. Wicke* 406
Eltern wollen eine andere Schule ▪ *Paul Schwarz* 408
Hochbegabt und trotzdem normal ▪ *Franz J. Bönsch* 409
Immer mehr Lehrkräfte können nicht mehr ▪ *Paul Schwarz* 409
„Was die Welt im Innersten zusammenhält“ ▪ *Eckehart Knop* 410
Wie Deutsch in der DDR unterrichtet wurde ▪ *Günther Miklitz* 411
Klein, aber fein: neue Reclam Grammatik ▪ *Stephan Schneider* 412
Wer wem half und warum … ▪ *Bernd Müller* 413
Althistoriker aus der Stadt der Konstantinausstellung 2007 schreibt über den römischen Staat ▪ *Ulrich Mattern* 413
Kleine Maler Klecksel ▪ *Franz J. Bönsch* 415
Ministerpräsidenten sind in einem Bundesstaat nicht alle gleich ▪ *Manfred Sauer* 416
Die Buntheit der Welt ▪ *Günther Fecht* 416

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wenn von mediengestützem Unterricht die Rede ist, versteht man in unseren Schulen darunter immer noch in der überwiegenden Mehrzahl die Nutzung von Tafel und Kreide oder von CD-Player und Overhead-Projektor. Fachunterricht, der auf die Möglichkeiten von PC und Internet zurückgreift, ist selten und wird in den Kollegien zumeist negativ beurteilt. Zu oft wurde schon der Computer als der bessere Lehrer gepriesen und versagte kläglich im Unterrichtsalltag. Viele Kolleginnen und Kollegen haben deshalb den PC genauso als Unterrichtshilfe abgehakt wie einst das Sprachlabor. Doch im Gegensatz zu dieser einst hochgelobten technischen Innovation bietet die elektronische Datenverarbeitung ein ungeheures Entwicklungspotential. So ist in der Unterrichtsvorbereitung der Computer mit Internetanschluss inzwischen zur wichtigen Datenquelle avanciert, die Schreibmaschine im Arbeitszimmer gibt es kaum noch und das Notenbuch wird zunehmend mit EXCEL verwaltet.

Eine neue Möglichkeit, Unterrichtsmaterialien online zu beziehen und sie direkt im Unterricht zu verwenden, bietet jetzt die Deutsche Welle. Bei einem Besuch im Kölner Sendehaus wurden Stephan Schneider und mir das Online-Angebot der Deutschen Welle vorgestellt. Uns hat die Vielfalt der Materialien, die teilweise glänzend aufbereiteten Texte und die Möglichkeit der audiovisuellen Darstellungen derart begeistert, dass wir gleich eine Online-Kooperation mit dem VDLiA vereinbart haben. In Zukunft haben Sie über unsere Internetseite **www.vdlia.de** direkten Zugriff auf das Online-Angebot der Deutschen Welle zu Themen und Unterrichtsmaterialien im Bereich des Deutschunterrichtes. Dabei ist das Angebot nicht nur für den DaF-Unterricht, sondern auch für den Bereich Landeskunde und anderen deutschsprachigen Fachunterricht interessant. Nehmen Sie sich einmal in einer ruhigen Viertelstunde Zeit und schauen Sie sich die Internetseiten an: Sie werden überrascht sein, wie vielfältig nutzbar dieses Angebot der Deutschen Welle auch für Sie ist.

Der Schwerpunkt dieses Heftes bildet der „Studienstandort Deutschland". Die kurzweiligen und sehr informativen Vorträge zu diesem Thema auf unserer Hauptversammlung in Stralsund wollen wir für all diejenigen abdrucken, die nicht daran teilgenommen haben. Weitere Beiträge zeigen Ihnen, was sich auf diesem Gebiet von Seiten des DAAD, der Universitäten, aber auch der Auslandsschulen alles tut.

Daneben möchte ich Sie auch auf den Beitrag unseres langjährigen Mitglieds Ludwig Petry hinweisen. Mit seinen aktuellen „Beobachtungen und Anregungen" beweist er wieder einmal seine profunde Kenntnis des Auslandsschulwesens. Ihm geht es vor allem um die Wertschöpfung einer Tätigkeit im Auslandsschulwesen, um die Nutzung von Erfahrungen und um die Wertschätzung interkultureller Kompetenz.

Einige Kolleginnen und Kollegen meldeten sich bei mir nach der Lektüre des letzten Heftes, in dem über die Ehrung und Auszeichnung langjähriger Mitglieder während der Hauptversammlung berichtet wurde. Selbstverständlich erhalten auch alle diejenigen Mitglieder, die an der Ehrung nicht teilnehmen konnten und die mindestens 25 Jahre im Verband sind, ihre Ehrennadel. Der Vorstand hat geplant, die goldenen oder silbernen VDLiA-Nadeln allen Jubilaren rechtzeitig zu Weihnachten zuzuschicken. Bitte melden Sie sich umgehend beim Schatzmeister, wenn Sie trotz Ihrer Mitgliedschaftsdauer von 25 bzw. 40 Jahren bis Ende dieses Jahres keine Ehrennadel erhalten haben. In die-

sem Fall wären Ihre Eintrittsdaten in unserem Verbandscomputer falsch gespeichert. Wir würden uns dann umgehend bei Ihnen melden, um die fehlerhaften Daten zusammen mit Ihnen zu korrigieren.

Ich wünsche Ihnen eine schöne Adventszeit, ein frohes Weihnachtsfest und ein gutes Neues Jahr 2008

Herzlichst
Ihr

Karlheinz Wecht

BETREFF: 29. Hauptversammlung im Sommer 2009

Im Heft 3/07 auf Seite 227 lud Karlheinz Wecht Sie zur kommenden Hauptversammlung Anfang August 2009 ein. Bei genauerer Überprüfung der Ferientermine aller Bundesländer im übernächsten Jahr fiel uns aber auf, dass die einzige Woche, in der die gesamte Bundesrepublik Sommerferien hat, ausnahmsweise die letzte Juliwoche ist. Merken Sie sich also bitte für unser nächstes Zusammentreffen folgenden Termin vor:

29. Juli (Mittwoch) bis 1. August (Samstag) 2009

Begeisterung für Sprachkursangebote der Deutschen Welle (DW)

(gesendet am 07.8.2007, 10.17 Uhr) Jochen Kürten

Stralsund – „Bildung schafft Freunde“ – unter diesem Motto stand in der vergangenen Woche die 28. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland in Stralsund. Der Verband vertritt einen Großteil der aus Deutschland entsandten Lehrer an den 117 deutschen Auslandsschulen. Die Deutsche Welle war in Stralsund mit einem Stand vertreten, darüber hinaus stellte Gero Schließ (Programmprojekte, Promotion, Partnerschaften) in einem Referat die DW-Aktivitäten in Sachen Bildung und Sprachkurse vor.

Die Besucher am DW-Stand interessierten sich besonders für das Sprachkursangebot für Deutschlehrer und -lerner. Viele Lehrer bedienten sich an den ausgelegten CDs und Broschüren der Redaktion und zeigten sich vom Internetangebot der DW zu Deutschland und der deutschen Sprache begeistert. Davon könnten viele Schüler, deren Muttersprache nicht deutsch ist, profitieren, so die einhellige Meinung der Besucher.

Mit Reportagen und Interviews wird DW-RADIO in den kommenden Monaten verstärkt über die deutschen Schulen im Ausland berichten. Deutsche Bildungseinrichtungen außerhalb der Landesgrenzen genießen einen hervorragenden Ruf. Derzeit werden 60.000 einheimische und 17.000 deutsche Schülerinnen und Schüler weltweit im Ausland unterrichtet. Das Netz deutscher Auslandsschulen soll weiter ausgebaut werden. Außenminister Frank-Walter Steinmeier hatte jüngst angekündigt, es von bisher 600 auf 1000 erweitern zu wollen. Neben einer erhöhten Bundesförderung möchte Steinmeier auch ein stärkeres finanzielles Engagement von Unternehmen erreichen. ◀◀

Jochen Kürten im Gespräch mit dem Pressereferenten des VDLiA

Der DW-Stand bei der 28. HV in Stralsund

Kontakt

Jochen.Kuerten@dw-world.de

Gespräch mit Wolfgang Baier, neuer BLASchA-Vertreter für Schleswig-Holstein und Hamburg

Hannelore Breyer-Rheinberger / Lothar Rheinberger

VDLiA: Herr Baier, der VDLiA beglückwünscht Sie zu der neuen Aufgabe als BLASchA-Vertreter für Hamburg und Schleswig-Holstein. Wir freuen uns, dass mit Ihnen erneut jemand mit großer Auslandserfahrung die Vertretung des Nordens in diesem Unterausschuss der Kultusministerkonferenz übernimmt.

Wolfgang Baier (WB): In der Tat habe ich mit sechzehn Jahren Auslandsschuldienst sehr viel Auslandserfahrung. Seit dem 1. September 2007 bin ich Vertreter im BLASchA für Hamburg und Schleswig-Holstein und fühle mich auf dem Terrain des Auslandsschulwesens zuhause. Das ist absolut wichtig für die Gespräche mit Bewerberinnen und Bewerbern, vor allem dann, wenn ich ihnen klar machen möchte, auf welche Herausforderungen sie sich einerseits einlassen oder welchen persönlichen Gewinn sie am Ende mit nach Hause nehmen können.

VDLiA: Uns interessieren natürlich die Stationen auf dem Weg zu dieser Position. Wie hat es Sie als Schwaben nach Schleswig-Holstein verschlagen?

WB: Es war zu Zeiten der Referendarsausbildung in Rottweil, als die Überlegung bei meiner Frau und mir reifte, irgendwann irgendwo anders den Beruf des Lehrers auszuüben als nur im Schwabenland. Damals stand Kanada als Auswanderungsland im Raume. Aber dazu hätte ich Französisch beherrschen müssen. Somit war damit dieser Plan gestorben. Ein Bildwechsel war aber schon vorgesehen. Also von der Schwäbischen Alb an die Nordsee. So wurde Husum in Schleswig-Holstein unsere neue Heimat. Ich ging also an die Theodor-Strom-Schule – wie könnte eine Schule in Husum auch anders heißen – und meine Frau an die Hermann-Tast-Schule, die Gelehrtenschule der Stadt.

Nach acht Jahren Sesshaftigkeit kamen neue Überlegungen. Ich konnte mir nicht vorstellen, für die nächsten 40 Jahre auf dem gleichen Stuhl im Lehrerzimmer zu sitzen, jeden Morgen den Blick ins eigene Postfach werfend. Da wurde ich auf das deutsche Auslandsschulwesen aufmerksam. Meine Anfrage in Kiel nach den Chancen für eine Vermittlung ergab, dass ich mit meiner Fächerkombination Deutsch und Erdkunde überhaupt keine Chance hätte, ich sollte die Sache begraben. Damit wollte ich mich aber nicht zufrieden geben. Ich nahm 1978 das Studium Deutsch als Zweitsprache. an der PH in Flensburg auf. Nach zwei Jahren machte ich dann Staatsexamen in Deutsch als Zweitsprache, reichte mein Zeugnis bei der ZfA in Köln ein. 14 Tage später war das Angebot aus Arequipa / Peru da und auch die Vermittlung klappte. Nach fünf Jahren wurde ich gefragt, ob ich nicht Interesse hätte, noch drei Jahre länger in der Funktion des Schulleiters zu bleiben. So wurden es insgesamt acht Jahre. 1990 ging es dann nach zurück, nach Niebüll.

Als ich spürte, dass meine in Südamerika erworbene Gelassenheit sich zu verflüchtigen begann, war das für mich der Moment zu sagen: Du musst wieder los! Ich war in Niebüll inzwischen Koordinator für schulfachliche Aufgaben geworden, als die Schulleiterstelle am Colegio Andino in Bogotá ausgeschrieben wurde. In dem Jahr zwischen Auswahl und Ausreise war ich abgeordnet an das Kultusministerium, was eine hervorragende Vorbereitung für meine anschließende Tätigkeit als Schulleiter einer so großen Schule wie der DS Bogotá war. Ich erhielt Einblicke in die Verwaltungsarbeit und lernte Arbeitsabläufe zu organisieren.

VDLiA: Würden Sie das jedem empfehlen, der als Schulleiter an eine Auslandsschule geht?

WB: Ich hatte Glück, dass mir dies angeboten worden war. Man kann eine solche Stelle natürlich nicht zur Voraussetzung machen. Für mich war es ein gutes Sprungbrett für die Schullei-

terfunktion im Ausland. Kolleginnen und Kollegen, die sich für eine Schulleiterfunktion im Ausland interessieren, sollten sich innerhalb ihrer Schulen rechtzeitig für Verwaltungsaufgaben interessieren. Es gibt ja die sogenannten Assistenzen. Dort kann man einschlägige Erfahrungen sammeln.

VDLiA: Wie ging es nun weiter mit Ihrem Auslandsschuldienst?

WB: Nun, in Bogotá war ich achteinhalb Jahre bis Juli 2006.

VDLiA: Waren die Erfahrungen aus Arequipa hilfreich für Ihre Schulleitertätigkeit in Bogotá?

WB: Ja, natürlich. Ich wusste, wie man mit Menschen in Südamerika redet, wie sie reagieren auf gewisse deutsche Formen der Kommunikation. Ich konnte mich also wesentlich besser darauf einstellen und wusste vom ersten Tag an: Das darfst du so sagen und das solltest du besser nicht so ausdrücken. Das heißt nicht, dass ich in Bogotá keine Fehler gemacht hätte – wenn ich mal wieder zu „deutsch" war. Aber Arequipa war hilfreich.

VDLiA: Das ist ja immer die Gratwanderung. Einerseits legen die Schulvorstände Wert auf unsere deutsche Mentalität. Damit werben sie für ihre Schulen. Andererseits führt es zu Konflikten, wenn man auf die deutsche Eigenart pocht. Hat es solche Konflikte in Bogotá gegeben?

WB: Ich weiß um die vielen Konflikte, die es an Auslandschulen gibt zwischen Schulleitungen, Kollegien und den Schulvorständen. Entweder hatte ich Glück oder ich fand die richtige Tonlage, so dass es nie tiefernste Konflikte mit den Schulvorständen gab. Man war durchaus auch unterschiedlicher Meinung, aber ich konnte mit den Schulvorständen in Arequipa und Bogotá immer über meine Ideen und Vorstellungen von aktiver und moderner Schulentwicklung sprechen und wir fanden immer Lösungen. Deswegen kann ich es oft nicht verstehen, dass es an Schulen manchmal so kracht, dass sogar Verträge vorzeitig beendet werden, dass Anmeldezahlen einbrechen, dass die Schule an Reputation verliert.

VDLiA: Wir erhalten immer mal wieder Berichte, dass nicht alle Schulvorstände kooperationsbereit sind, manche haben ihre ganz eigenen, starren Vorstellungen von Schule.

WB: Das gab es in Bogotá und Arequipa ab und zu auch. Aber es war mir immer ein Anliegen, den Vorstandsmitgliedern deutlich zu machen, worum es geht, wie viel es kostet und welche Zeit es dauert, ein Entwicklungskonzept umzusetzen. Auf diese Weise habe ich Vertrauen geschaffen und so hat es auch funktioniert mit beiden Vorständen.

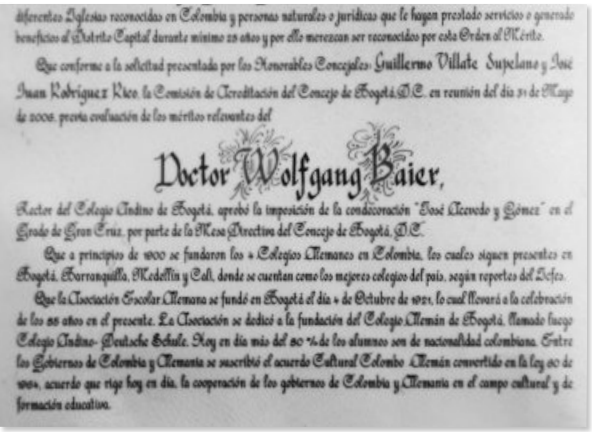
Ich bin davon überzeugt, dass es auf einen selber ankommt, wie man diese Dinge anpackt. Ich finde, dass man sich selbst immer wieder prüfen muss, ob das, was man jetzt macht, wirklich zum Wohle der Schule ist oder ob es sich um einen Egotrip handelt oder ob man jetzt Deutschhoch-drei verwirklichen will. Wenn man mit Auslandserfahrung Schulleiter wird, zumal mit Erfahrung aus dem gleichen Kulturraum, ist das ein Vorteil.

VDLiA: Wie kam es dazu, dass Sie einen kolumbianischen Orden erhielten?

WB: Es handelt sich um den höchsten Orden der Stadt Bogotá, den „Verdienstorden José Acevedo y Gómez im Grade des Großkreuzes" und er gehört zu den höchsten Orden Kolumbiens.

In der Verleihungsurkunde wird eine ganze Reihe von Gründen genannt, wie zum Beispiel die intensive Schul- und Unterrichtsentwicklung am Colegio Andino seit 1998, worüber ich letztes Jahr an dieser Stelle berichtet hatte (vgl. Heft 2, Mai 2006, S. 111–113), mein Engagement für die Schule SCALAS, die vor vielen

v. l. n r.: Antonio Galán Sarniento (Präsident des Parlaments von Bogotá), Wolfgang Baier, Alejandro Martínez Caballero (1. Vizepräsident)


diferentes Iglesias reconocidas en Colombia y personas naturales o jurídicas que le hayan prestado servicio o generado beneficios al Distrito Capital durante mínimo 20 años y por ello merezcan ser reconocidos por esta Orden al Mérito.

Que conforme a la solicitud presentada por los Honorables Concejales Guillermo Villate Supelano y José Juan Rodríguez Rico, la Comisión de Acreditación del Concejo de Bogotá D.C. en reunión del día 31 de Mayo de 2006, previa evaluación de los méritos relevantes del

Doctor Wolfgang Baier,

Rector del Colegio Andino de Bogotá, aprobó la imposición de la condecoración "José Acevedo y Gómez" en el Grado de Gran Cruz, por parte de la Mesa Directiva del Concejo de Bogotá, D.C.

Que a principios de 1900 se fundaron los 4 Colegios Alemanes en Colombia, los cuales siguen presentes en Bogotá, Barranquilla, Medellín y Cali, donde se cuentan como los mejores colegios del país, según reportes del Dofes.

Que la Asociación Escolar Alemana se fundó en Bogotá el día 4 de Octubre de 1921, lo cual llevará a la celebración de los 85 años en el presente. La Asociación se dedicó a la fundación del Colegio Alemán de Bogotá, llamado luego Colegio Andino- Deutsche Schule. Hoy en día más del 80 % de los alumnos son de nacionalidad colombiana. Entre los Gobiernos de Colombia y Alemania se suscribió el acuerdo Cultural Colombo Alemán convertido en la Ley 80 de 1924, acuerdo que rige hoy en día, la cooperación de los gobiernos de Colombia y Alemania en el campo cultural y de formación educativa.

Jahrzehnten in einem sozialen Brennpunkt Bogotás von Deutschen gegründet worden war. Die Kooperation mit staatlichen Schulen bei Umweltschutzprojekten wird hervorgehoben, unsere eigenen Umweltschutzprojekte – die DS Bogotá gewann zwischen 1999 und 2004 viermal den Titel „Umweltschule in Amerika“ – der intensive interkulturelle Dialog mit den europäischen Schulen vor Ort.

Der Text der Urkunde dankt aber auch dem Schulverein und damit der Bundesrepublik Deutschland für das Colegio Andino, denn diese Schule stellt seit 85 Jahren eine Chance für viele junge kolumbianische Kindern dar, eine hervorragende Ausbildung zu erhalten.

Insofern habe ich den Orden stellvertretend für viele erhalten, die an diesem Projekt mit aller Energie mitgewirkt haben.

VDLiA: Woran erinnern Sie sich besonders, wenn Sie auf Ihre Auslandszeit zurückblicken?

WB: Beim ersten Aufenthalt war es die Sozialarbeit in den *pueblos jóvenes* in Peru, für die wir Geld sammelten, um existentielle Not zu lindern. Das war aktive Sozialarbeit, die wir übernommen hatten und dann weitergaben an die, die nach uns kamen. Dass diese noch heute existiert, ist eine besondere Freude. Das war für einen wie mich, der Südamerika nur aus dem Studium der Geographie und wenigstens von einer Urlaubsreise kannte und nun direkt dort leben durfte, ein tiefgehendes Erlebnis.

Beruflich war die Zeit insofern prägend, als man eine völlig neue Freiheit erlebte. Man konnte Schule gestalten, man konnte ausprobieren, es war ein Eldorado für pädagogische Versuche.

Beim zweiten Aufenthalt war das natürlich ganz anders. In Kolumbien gab es die direkte Begegnung mit der Gewalt, die ganzen acht Jahre lang. Die Schule als Gebäude war zwar nicht betroffen, aber natürlich Eltern und Schüler und Kollegen. Es gab ganz schlimme Schicksale, die einen nicht mehr ruhig schlafen ließen.

Aber es gab in Kolumbien auch viel Positives: Dass man die Freiheit hatte, Schulentwicklung zu betreiben, losgelöst von der Sorge, das Geld könnte nicht zur Verfügung stehen. Es war ein ideales Schaffen, weil der Vorstand ideell und finanziell mitzog.

Der höchste kolumbianische Orden für Wolfgang Baier

VDLiA: Hat denn auch die Zentralstelle mitgezogen?

WB: Das hat sie. Es gab sehr bald Anrechnungsstunden für die Schulentwicklungsteams. Auch auf dem Fortbildungssektor zu diesem neuen Projekt wurde rasch auf die steigende Nachfrage reagiert. Nur mit dem Tempo der Region 4 mit den Deutschen Schulen in Ekua-

dor, Venezuela und Kolumbien hatte sie nicht gerechnet. Bei der Lehrerversorgung war nicht die Anzahl der Stellen das Problem, sondern eher, geeignete Lehrer zu finden, die nach Bogotá gehen wollten. Bogotá litt unter den Kürzungen in den Jahren bis 2005 wie alle anderen deutschen Schulen auch.

VDLiA: Trotz ausgezeichneter Schulentwicklung in Bogotá wurde an den allgemeinen Stellenkürzungen auch für Bogotá seitens der ZfA festgehalten?

WB: Die Zentralstelle musste an den Kürzungen festhalten, weil das politisch vorgegeben war. Davon waren alle Schulen betroffen. Die DS Bogotá versuchte, so gut es ging, aus eigenen Mitteln die Defizite, die durch den Stellenabbau entstanden wären, rechtzeitig auszugleichen.

VDLiA: Geht die neue schwerpunktmäßige Förderung und sogar Neuaufbau von Schulen in Mittelosteuropa und Ostasien durch die ZfA zu Lasten der Traditionsschulen in Südamerika? Ist dies nicht kurzsichtig, denn Lateinamerika könnte doch wieder wirtschaftlich eine interessante Region werden.

WB: Lateinamerika ist sicherlich historisch betrachtet eine der treuesten Regionen im Auslandsschulwesen. Dort sind die ältesten deutschen Auslandsschulen. Insofern ist es gut, dass man die Kürzungspolitik für Lateinamerika gebremst hat.

Für wichtig erachte ich, dass man den Sprachdiplomschulen die Möglichkeit einräumt, das gemischtsprachige IB mit Biologie, Geschichte und Deutsch einzuführen und dass sie auch in dieser Richtung gefördert werden. Damit können sie einen international anerkannten Abschluss vorweisen, so dass sie konkurrenzfähiger werden mit internationalen und nationalen Schulen, die ja in den vergangenen Jahren auch nicht geschlafen haben. Dass Südamerika nun plötzlich die Boomregion werden soll, wie es heute Südostasien ist, das vermag ich nicht zu sehen.

VDLiA: Sie haben zweimal die Situation als Rückkehrer erfahren.

WB: Alle wissen um die Rückkehrerproblematik, alle denken, mir passiert dies nicht und dann passiert es doch jedem – ohne Ausnahme, vielleicht mit unterschiedlicher Tiefe des Rückkehrerschmerzes. Ich war nach Peru ziemlich

Wolfgang Baier auf der 28. HV in Stralsund, würdig eingerahmt von seinen beiden Nachfolgern im Amt des Vorsitzenden des VDLiA

ernüchtert, als ich mich hier wieder einfinden musste, und es hat seine Zeit gedauert. Erstaunlicherweise war es dann bei der zweiten Rückkehr nicht mehr so tief, es mag mit dem Alter zusammenhängen, es mag sein, dass die Kinder nicht mehr umzuschulen waren. Und jetzt, nachdem es sich beruflich so günstig gefügt hat, dass ich Auslandschulwesen wieder von einer anderen Sparte aus betreuen darf, freue ich mich auf die nächsten Jahre in dieser Funktion.

VDLiA: Wenn jemand nach Schleswig-Holstein oder Hamburg zurückkommt und er hat Probleme, kann er sich hier an seinen BLASchA-Vertreter wenden?

WB: Ja, selbstverständlich. Ich würde ihm jedoch zuerst "Die Ermutigungen für Heimkehrer" unseres Kollegen Reinhard Jung zur Lektüre in die Hand drücken, (Heft 2, Mai 2007, S. 206–209). Ich kann jedes Wort des Artikels unterschreiben. Meinen herzlichen Glückwunsch dazu. Hervorragend!

Aber selbstverständlich biete ich jeder Kollegin, jedem Kollegen Beratung an – vor dem Auslandsaufenthalt, während seines Aufenthaltes und danach. Es ist mir schon mehrfach gelungen, kritische Situationen eines Auslandslehrers durch Vermittlung und Gespräche mit der ZfA zu verbessern. Dazu bin ich verpflichtet und komme gern meiner Fürsorgepflicht meinen Kolleginnen und Kollegen gegenüber nach. Dazu bin ich schließlich da.

Was den Einsatz von Rückkehrern betrifft, will ich mir die diesbezügliche Verfahrensweise von Baden-Württemberg näher ansehen. Dort macht man eine Art Abfrage bei den zurückkehrenden Kollegen, wo in den letzten Jahren ihres Auslandsschuldienstes die Schwerpunkte ihrer Arbeit gelegen haben, um so ihre Erfahrungen aus dem Auslandsschuldienst im Lande zu nutzen. Auch von Thüringen weiß ich, dass dort Rückkehrer mit ihren speziellen Erfahrungen vom Landesinstitut in der Fortbildung eingesetzt werden.

VDLiA: Mit Ihrem Vorgänger hatten wir das Thema Rückkehrerseminar angesprochen.

WB: Ich halte allgemeine Rückkehrerseminare nicht unbedingt für hilfreich. Bei Rückkehrern sind die Probleme zu individuell, um in großer Runde sinnvoll angesprochen werden zu können.

VDLiA: Sie vertreten Schleswig-Holstein und Hamburg im BLASchA?

WB: Ja, das ist richtig. Die Kooperation der beiden Länder Schleswig-Holstein und Hamburg im BLASchA ist eine politische Entscheidung und ist zu sehen im Rahmen zunehmender Kooperationen der nördlichen Bundesländer. Zum Beispiel beim Zentralabitur: In Mathematik und Deutsch werden künftig dieselben Aufgaben gestellt.

VDLiA: Sehen Sie darin Schwierigkeiten oder Chancen?

WB: Sicherlich bedarf es einer vorausschauenden Planung, schulaufsichtlich gleich zwei Regionen zu betreuen. Durch die Bund-Länder-Inspektionen ab 2008 wird ohnedies ein Neuansatz diesbezüglich notwendig. Daran arbeitet der BLASchA.

VDLIA: Und Chancen?

WB: In Ihrer Eingangsbemerkung drückten Sie doch eben Ihre Freude darüber aus, dass jemand mit großer Auslandserfahrung **den Norden** vertrete. Ist das nicht eine Chance?

VDLiA: Zum Schluss noch eine Frage zum Thema „VDLiA-Bildungskongress als anerkannte Fortbildung". Die Kultusminister erwarten zunehmend von den Lehrern ein umfangreiches Portfolio an erfolgreich besuchten Fortbildungsveranstaltungen. Unter welchen Voraussetzungen könnten Sie für Schleswig-Holstein und Hamburg die Teilnahme an VDLIA-Bildungskongressen als Fortbildung anerkennen?

WB: Ich habe von dieser Zielsetzung erstmals bei der HV in Stralsund gehört. Der inhaltliche Bezug des jeweiligen Bildungskongresses zur schulischen Arbeit der Lehrer im Ausland müsste eng sein – und es müsste vergleichbare anerkannte Veranstaltungen anderer Fachverbände in den Ländern geben, z. B. Germanistenverband, GEW, etc.

VDLiA: Herr Baier, wir danken Ihnen für dieses Gespräch.

Wolfgang Baier

- geb. 15.12.1946
- 1966 Abitur am Parlergymnasium Schwäbisch Gmünd
- 1968–1972 Studium der Germanistik und Geographie Tübingen
- 1979–1981 Zusatzstudium: Deutsch als Fremdsprache und Pädagogik für Kinder ausländischer Arbeitnehmer Flensburg
- 1974–1982 Theodor-Storm-Schule Husum
- 1982–1990 DS Max Uhle Arequipa/Peru Fachleiter DaF; ab 01/1987 Schulleiter
- 1990–1997 Friedrich-Paulsen-Schule Niebüll, ab 1995 Koordinator fachpädagogischer Aufgaben
- 1997–1998 Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Kiel, Referat III406 Schulaufsicht Gymnasien (Abordnung)
- 1998–2006 Deutsche Schule Bogotá/ Kolumbien Schulleiter
- 2007 Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Kiel (BLASchA)

Verbandstätigkeit im VDLiA

- 1991–1992 Geschäftsführer
- 1992–1997 Vorsitzender

Kontakt

E-Mail: wbaier@hotmail.com

Persönliche Nachrichten

Eckart Wossidlo

in memoriam: Nachruf für Dr. Karl Alban

Am 22. Juli 2007 starb Dr. Karl Alban im Alter von neunzig Jahren in Bad Kreuznach. Ich habe ihn als Direktor der Deutschen Evangelischen Oberschule (DEO) in Kairo von 1975 bis 1979 erlebt; auf diese gemeinsame Zeit gründet sich mein Nachruf. Es war das Ende seiner Dienstzeit, denn am 31. Januar 1979 ließ sich Dr. Alban auf eigenen Wunsch in den Ruhestand versetzen und kehrte nach Deutschland zurück. Nach Unterrichtsjahren im hessischen Schuldienst und in Istanbul, einem Intermezzo im Kultusministerium in Wiesbaden wurde er 1963 Schulleiter in Kairo und gehörte zu der Generation der „ewigen" Schulleiter, ehe die Regelungen der Dienstzeitbegrenzung im Auslandsschuldienst eingeführt wurden. Aber diese lange Dienstzeit hatte eine innere Logik. Denn die Zeiten waren turbulent: 1965 brach Ägypten die diplomatischen Beziehungen zu Deutschland ab (bis 1972); 1967 erschütterte der Sechs-Tage-Krieg den Nahen Osten; 1973 folgte der 4. Nahostkrieg: 1977 gab es Unruhen in Ägypten wegen der von der Weltbank erzwungenen Preiserhöhungen für die Grundversorgung. Der Neubau des Schulgebäudes und die Vorbereitung der Neuen Sekundarstufe fielen schließlich auch noch in seine Dienstzeit. In solchen Krisenzeiten war Dr. Alban in seinem Element und kaum zu ersetzen. Dann besonders konnte er seine Prägung, die er als Offizier im 2. Weltkrieg erfahren hatte, nicht verleugnen: Kurz überlegen, schnell entscheiden. Durch seine besonnenen präzisen Anordnungen verliefen die zeitweiligen Schließungen der Schule, die Evakuierung der Lehrerfamilien, die Organisation zur Sicherung der Schule ohne Turbulenzen und Zwischenfälle. Seine prägnanten Mitteilungen im Mitteilungsbuch der Schule waren zitatfähig. In den Jahren ohne diplomatische Beziehungen zwischen Deutschland und Ägypten war Karl Alban der einzige höhere aus Deutschland entsandte Beamte, der sich bei ägyptischen Behörden Gehör verschaffen konnte. Für seinen Einsatz verlieh ihm die Bundesrepublik Deutschland das Verdienstkreuz 1. Klasse und die Republik Ägypten den Großen Ägyptischen Verdienstorden 1. Klasse. Dass in dem im Internet veröffentlichten Geschichtsabriss der DEO diese Leistung und auch der Name Albans nicht erwähnt werden, ist mir unverständlich. Die Süddeutsche Zeitung würdigte Dr. Albans Abgang aus Kairo seinerzeit sogar mit einer Notiz und das Kollegium verabschiedete ihn mit einer sehr persönlich gestalteten Feier.

Dr. Alban an seinem 90. Geburtstag im Februar 2007 vor seinem ägyptischen und deutschen Orden

Seine Autorität in der Schule war unbestritten, beim obligatorischen täglichen Morgenappell mit Fahnen und Nationalhymne gab er die Richtung für den Tag an. Auch seine Art, Konferenzen zu leiten, war zielbewusst. Er ließ diskutieren, aber am Ende musste eine Entscheidung fallen. Ergab die Diskussion keine Lösung,

hatte er eine in der Hinterhand. Unverbindliches Gerede war ihm ein Gräuel. Sein Wahlspruch lautete: Man fälle lieber eine falsche Entscheidung als gar keine. Seine Mitarbeiter wählte er sorgfältig aus. Aus seinem Stab der letzten Jahre gingen drei Leiter von Auslandsschulen hervor (Montreal, Nairobi, Athen). Dr. Alban ging zwar der Ruf voraus, ein autoritärer Schulleiter zu sein. Das konnte auch zutreffen, aber ich habe in den Jahren der gemeinsamen Zusammenarbeit erlebt, wie er Aufgaben delegiert und sich auf seine Mitarbeiter verlassen hat. Selbstverständlich schloss die Mitarbeiterrunde beim Direktor den Sprecher des Kollegiums ein. Es gelang damals ein Arbeiten unter Gleichen, obwohl er der Primus blieb. Er identifizierte sich mit seiner Rolle als Leiter der Schule und ließ sich nur ungern dreinreden. Als die Zentralstelle monierte, dass ein vermittelter Lehrer im Schulausschuss sitze, schrieb er knapp und kühl nach Köln, das sei im ägyptischen Schulgesetz so vorgesehen und er beabsichtige nicht, die Regelung aufzuheben, zumal er sie für nützlich hielt. Sein Selbstbewusstsein ließ es auch nicht zu, sich als stellvertretender Leiter in die Zentralstelle nach Köln berufen zu lassen. Da blieb er lieber sein eigener Chef in Kairo.

Auf diplomatischem Parkett, bei Besuchen von Kanzlern und anderen hohen Politikern repräsentierte er die Schule mit Eleganz, Liebenswürdigkeit und geistreicher Rede. Geselligkeit liebte er sehr. Schulfeste, offizielle und private Kollegiumsfeiern, Abiturientenentlassungen, kulturelle Veranstaltungen in der Schule, Tanzstundenbälle – Gelegenheiten zum Feiern gab es immer, und er nahm sie wahr. Auf dem gesellschaftlichen Parkett konnte er seinen Charme, seine von Esprit geprägten Gespräche, seine Verehrung der Damenwelt ungehindert entfalten. Diesen Ausgleich brauchte er, der morgens als Erster in der Schule war und nachmittags oder abends erst ging, wenn die Akten auf seinem Schreibtisch abgearbeitet waren. Er arbeitete effektiv und diszipliniert, verfasste Briefe und Stellungnahmen in präziser Sprache, klagte nie über zuviel Arbeit. Er hat zum Beispiel allen Lehrern vor seinem Ausscheiden aus Pflichtbewusstsein ein ausführliches Zwischenzeugnis geschrieben.

Sein Auftreten, immer in korrekter Kleidung, war geprägt von der Einstellung, die man mit dem heute altmodisch klingenden Wort „Haltung“ bezeichnen kann. Er war informiert, belesen, gebildet, ein Herr alter Schule, ein Direktor, am 14. Februar 1917 geboren, aus einer Welt stammend, die es heute nicht mehr gibt. Mit einigen seiner Lehrer aus der Kairoer Zeit hat er freundschaftlichen Kontakt gehalten bis zu seinem Tod. Wir trauern um einen verehrten Kollegen und Schulleiter und werden sein Andenken bewahren. Seiner Frau Gisela gilt unser Mitgefühl. ◀◀

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Dr. Paula Claudia Georges ▪ Mühlenstr. 24, 34212 Melsungen
Michael Repetzki ▪ Helferichstr. 19, 73033 Göppingen
Sigrid Schlowak ▪ Pappelallee 12 a, 80995 München
Rafal Tomasz Wegiel ▪ Auf der Vogelstange 45/48, 68309 Dossenheim

Neue Mitglieder (Ausland)

Magrit Burger ▪ Liceum Gdansk
Dörthe Drilling ▪ DS Mexiko
Verena Erdt ▪ DS Madrid
Jan-Uwe Kukla ▪ DS Peking
Silke Ludewig ▪ DS Teheran

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Annemarie Berger ▪ Tadschikistan
Klaus Eberl ▪ DS Budapest
Dr. Kerstin Eisert ▪ DS Jounieh
Cornelia Kramer ▪ DS Warschau
Ivo Rösel ▪ Keila / Estland

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Volker Bausch (Kabul / Afghanistan) ▪ Stuckertstr. 9, 64673 Zwingenberg
Thomas Bex (ASET Madrid) ▪ Gleiwitzer Str. 20, 41751 Viersen
Ulrike Czeska (DS Puebla) ▪ Leibziger Str. 19, 45549 Sprockhövel
Dr. Klaus-Peter Frank (DS Barcelona) ▪ Ober Heide 7, 91056 Erlangen
Michael Hofmann (Kamnik / Slowenien) ▪ Reuterstr. 20, 28217 Bremen
Cornelia Klömich (DS Budapest) ▪ Hellerweg 13, 99425 Weimar
Eva Köhler-Berner (Wroclaw / Polen) ▪ Schlehdornweg 31, 35041 Marburg
Dr. Thomas Kunze (Taschkent) ▪ Wasserturmstr. 27, 4416 Markkleeberg
Knut Linsel (Guadalajara) ▪ Weststr. 8, 57489 Drolshagen
Peter Mohr (DS Puebla) ▪
Philippe Raths (DS Helsinki) ▪ Fliederstr. 1, 82140 Olching
Peter Remmler (DS Sevilla) ▪ Zeppelinstr. 55, 73453 Abtsgmünd
Karl-Heinz Thiede (DS Madrid) ▪

Liste der Mitglieder, deren Anschrift wir suchen

Sabine Berktold
Annerose Blum
Michael Burkohl
Evelyne Degen
Ansgar Diebold
Barbara Elsner
Andreas Frisch
Christine Heidrich
Dr. Wolfgang Heidrich
Annerose Kersting
Klaus Klippel
Claudia Kröger
Liske Lenz
Martin Luitjens
Ingrid Oppelt
Karl-Heinz Salden
Frank Stadler
Björn Sturm
Michael Thiede
Michael Trapp
Britta Wollersen

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Argüedas, Javier ▪ Am Ufer 1, 57076 Siegen
Asche, Monika ▪ Institut zur Weiterbildung in DaF (IWD), c/o Universität Kassel, Fachbereich 02, 34109 Kassel
Bönsch, Franz Josef ▪ Mörikestr. 22, 41352 Korschenbroich
Breyer-Rheinberger, Hannelore / Rheinberger, Lothar ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Brinkmann, Roland, Biskupské Gymnázium ▪ Jirsikova 5, PS 276, CZ–37021 Ceské Budejovice
Cömert, Binnur ▪ Schulstr. 44 (4. OG), 13347 Berlin
Dederding, Dr. Hans Martin ▪ Uspenskaja 60/2, 65045 Odessa/Ukraine
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Fecht, Günther ▪ Weinbergstraße 82, 36381 Schlüchtern
Fitting, Helmut ▪ Bühlsteige 12, 67714 Waldfischbach-Burgalben
Große, Dr. Gabriele ▪ 40, rue des Ursulines, F–78100 Saint Germain-en-Laye
Heuer, Robert ▪ Eiermarkt 3, 38100 Braunschweig
Keßling, Manfred ▪ DS Rom, Via Aurelia Antica 397–403, I–00165 Roma
Klenkler, Dr. Eckhard ▪ Direktor Studienkolleg/ Sprachzentrum Uni Karlsruhe (TH), Adenauerring 2, 76131 Karlsruhe
Knop, Eckehart ▪ Mohnstr. 7, 49716 Meppen
Koithan, Ute ▪ Institut zur Weiterbildung in DaF (IWD), c/o Universität Kassel, Fachbereich 02, 34109 Kassel
Krawietz, Dr. Georg ▪ Referatsleiter im DAAD, Kennedyallee 50, 53175 Bonn

Kruse, Kerstin ▪ TU9 Service für Auslandsschulen c/o TU Dresden, Akademisches Auslandsamt, 01062 Dresden
Kürten, Jochen ▪ DW, Kurt-Schumacher-Str. 3, 53113 Bonn
Lawin, Heike ▪ Gimnasia N° 6, Ul. Vavilova 92, 660059 Krasnojarsk, Russische Föderation
Mangos, Stefan ▪ c/o Botschaft Pretoria über das AA, 11020 Berlin
Mattern, Ulrich ▪ Brandheide 16, Eickenrode, 31234 Edemissen
Miklitz, Günther ▪ Max-Born-Str. 3, 53229 Bonn
Müller, Dr. Bernd ▪ Dahlemstr. 30, 63741 Aschaffenburg
Petry, Ludwig ▪ Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Román Quirós, Adriana ▪ Schießstattweg 9, 94032 Passau
Sauer, Dr. Manfred ▪ Kippelweg 49, 87700 Memmingen
Saborío Diaz, Rosalyn ▪ Belfortstr. 57, 79098 Freiburg
Schmidt, Michaela ▪ Hoher Weg 2d, 04779 Wermsdorf
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Schwarz, Dr. Paul ▪ Stalbühlweg 15, 76829 Landau
Weischer, Heinz ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Weisse, Eckart ▪ Lindenstr. 8, 16269 Wriezen
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. Alle Fotos von der 28. Hauptversammlung in Stralsund stammen von Robert Heuer.

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de), gerade jetzt vor dem Jahreswechsel neben Ihrer neuen E-Mail-Adresse und Ihrer Postanschrift unbedingt auch Veränderungen Ihrer Bankverbindung mit!

Vielen Dank!

Zur schulischen Arbeit im Ausland – Beobachtungen und Anregungen

Ludwig Petry

Die schulische Arbeit im Ausland hat wieder Aufwind bekommen. Die jüngsten Publikationen der ZfA, des PAD und des VDLiA dokumentieren dies: Zweiter Weltkongress der Auslandsschulen in Kapstadt, (nach 15 Jahren!) Anhörung zum Auslandsschulwesen im zuständigen Bundestagsaussschuss, Erarbeitung einer Bundestagsresolution zur Auslandsschularbeit, Entwicklung des internationalen Abiturs für die Auslandsschulen, Ausbreitung des deutschen Sprachdiploms, Integration der beruflichen Bildung in die Auslandsschularbeit, Engagement der Auslandslehrkräfte weit über Unterricht und Schulentwicklung hinaus, Entwicklung vieler Auslandsschulen zu Lehrerbildungszentren, zu Kulturzentren, zu Vorzeigeobjekten für Umwelterziehung und Umwelttechnologie.

Die diesjährige Jahreshauptversammlung des VdLiA in Stralsund hat mit Freuden registriert, dass der Bund die restriktive Haushaltspolitik der letzten Jahre zu stoppen bereit ist. Sie gab Ehemaligen ein Forum, um über „ihre deutsche Auslandsschule" öffentlich Zeugnis abzulegen.

Generell kann festgestellt werden: Auslandserfahrung und Auslandskontakte gewinnen in allen gesellschaftlichen Bereichen, in der Arbeitswelt, in Hochschulen und Schulen sowie in privaten Karrieren an Bedeutung und Wertschätzung. Die deutsche Wirtschaft braucht für ihr weltweites Engagement ein Netz qualifizierter deutscher Auslandsschulen mit internationaler Ausrichtung. Die schulische Arbeit im Ausland trägt zur Sympathiebildung für Deutschland und zur Bindung an Deutschland bei.

Bundesaußenminister Frank Walter Steinmeier hat das Jahr 2008 zum Jahr der schulischen Arbeit im Ausland erklärt. Dies alles gilt es für einen weiteren Schub der Auslandsschularbeit zu nutzen. Jedenfalls besteht *kein Grund zur Resignation der Lehrkräfte* und auch *kein Grund zum Rückzug der Länder aus der gemeinsamen Verantwortung mit dem Bund und aus der Mitgestaltung der schulischen Arbeit im Ausland.* Im Gegenteil!

Als Beobachter der Auslandsschulentwicklung habe ich darüber häufig mit ehemaligen Schulleiterkollegen und ehemaligen BLASchA-Kolleginnen und -Kollegen gesprochen. Ihnen verdanke ich wertvolle Anregungen für diesen Diskussionsbeitrag. *Ausgangspunkt* unseres Gedankenaustauschs war u. a. ein *Beitrag von Reinhard Jung in der Ausgabe 2/2007* dieser Zeitschrift. Verstärkung erfuhren wir durch die o. g. positiven Signale.

Reinhard Jung macht den Rückkehrern aus dem Auslandsschuldienst Mut. Er legt ihnen nahe, schon vor der Ausreise ins Ausland an die Rückkehr ins Inland zu denken. „Warum gehst du und mit welchen Absichten kommst du wieder?" Das ist die individuelle Perspektive, die verhindern soll, dass der Auslandsschuldienst als eine Art „Auszeit" und die Inlandstätigkeit danach als eine Art „Bestrafung für den Urlaub" empfunden wird. Aus der bildungspolitischen und systemischen Perspektive heraus lauten die Fragen: Wo liegt das Interesse der Länder für die Freistellung von Lehrkräften? Wo liegt der Nutzen für sie und für die Schulen in Deutschland? Denn der Nutzen von Auslandserfahrung der Lehrkräfte für die Entwicklung unserer Schulen im Inland und der „Blick von außen" ist es, den „eigentlich jede Schulverwaltung begrüßen müsste" (Hans Jacobsen, ehemals Schulleiter in Sao Paulo).

Reinhard Jung weiß, wovon er spricht. Schließlich war er viele Jahre Leiter von Schulen im Inland und im Ausland. Seine Ermutigungen sind angesichts der deutschen Wirklichkeit, die viele Rückkehrer antreffen, verständlich und wichtig.

Oft werden gerade die besten unter ihnen bei ihrer Rückkehr enttäuscht. Sie haben an ihren Auslandsschulen in aller Regel zusätzliche Aufgaben übernommen, haben sich in besonderem Maße für den Erfolg ihrer Auslandsschule einge-

setzt und warten nach ihrer Rückkehr geradezu darauf, *„dass ihnen etwas zugetraut wird"* (Lilo Hotz-Demmler, ehemalige BLASchA-Kollegin aus Hessen). Leider resignieren viele Heimkehrer, tauchen im schulischen Alltag ab oder drängen so schnell wie möglich wieder nach draußen, ohne jedoch Inlandsschularbeit und Auslandsschularbeit zu beider Nutzen miteinander zu verknüpfen.

Der Kerngedanke des Feuilletons von Reinhard Jung ist: Die *Auslandserfahrung* ist ein Wert, der an Bedeutung eher zu- als abnimmt. Die Auslandslehrkräfte verfügen über Kenntnisse, Kontakte und Erfahrungen, die für die deutschen Inlandsschulen von großem Nutzen sind. Das sollte ihnen ein gewisses Selbstvertrauen geben. Dies ist aber nur die eine, die individuelle Seite der Medaille „Nutzung der Auslandserfahrung". Auf der Seite stehen die Länder, die Inlandsschulen, ihre Leitungen und die Schulaufsichtsbehörden. Sie sollten sich noch mehr als bisher von der Erkenntnis leiten lassen, dass *Auslandserfahrung eine wichtige Ressource für die Weiterentwicklung unserer Schulen im Inland* ist. Die Kultusminister der Länder haben dies schon früh erkannt. Ihren Beschluss aus dem Jahr 1981 haben sie erweitert und 2001 neu gefasst: Beschluss zur *„Nutzung der Auslandskontakte und Auslandserfahrungen der im Ausland tätigen und aus dem Ausland zurückgekehrten Lehrkräfte" – KMK-Beschluss vom 6.11.2001* (www.kmk.org/doc/beschl/nutzung.pdf). Was allerdings weitgehend *fehlt*, ist die *Umsetzung dieses Beschlusses* seitens der Behörden und Schulen. Fehlt es an den geeigneten Instrumenten oder an Einsicht und am Willen?

Wie Auslandserfahrung im Bildungsbereich konkret genutzt werden kann, darüber lohnt sich immer wieder neu nachzudenken. Es gibt *erfreuliche Ansätze* in der Form von *Rückkehrerseminaren, Rückkehrergesprächskreisen oder Regionalgruppen des VDLiA.* Sie dienen dem individuellen Erfahrungsaustausch untereinander und der Integration der Rückkehrer. Für eine systematische Erfahrungsnutzung bedarf es jedoch des Kontaktes zu den inländischen Schulverwaltungen und Kultusverwaltungen und eines *Netzwerkes solcher Initiativen* zwischen allen Bundesländern.

Auf ein weiteres gelungenes Beispiel weist Reinhard Jung hin. Es handelt sich um das *nordrhein-westfälische Projekt „Lernen ohne Grenzen".* Auf der entsprechenden Webseite (http://www.learn-line.nrw.de/angebote/log/) heißt es dazu: „Das Projekt der interkulturellen Verständigung ‚Lernen ohne Grenzen' (LOG) des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen in Düsseldorf fördert den Erfahrungstransfer von Inlands- und Auslandsschularbeit und den praxisorientierten Austausch von Vorhaben der Internationalisierung von Bildung." Ergänzend zu dem Projekt finden inzwischen jährlich *„Rückkehrertagungen" im Ministerium* statt. Das nun schon seit mehreren Jahren betriebene Projekt „Lernen ohne Grenzen" ist auch deshalb wegweisend, weil hier ehemalige Auslandslehrkräfte, die Schulbehörden und das zuständige Ministerium zusammenarbeiten und weil es sich um ein offenes Internetforum handelt. Zahlreiche Links führen zu allen für das Auslandsschulwesen relevanten Gremien, Stellen und Programmen. Ohne besonderen Aufwand lassen sich Kontakte zwischen allen Schulen im Inland und allen Auslandsschulen weltweit herstellen. *Dieses Projekt ließe sich ausbauen zu einem „Netzwerk der Bundesländer für den Erfahrungstransfer zwischen Inlandsschulen und Auslandsschulen".*

Angesichts dieser erfreulichen Ansätze wäre der Rückzug der Länder aus der Auslandsschularbeit kontraproduktiv. Die Bundesländer garantieren die Anerkennung der Abschlüsse und sie stellen die qualifizierten Lehrkräfte frei. Ihre Lehrpläne sind die Grundlagen für einen modernen Unterricht. Die von ihnen beurlaubten *Lehrkräfte* definieren sich in der Regel über ihr Bundesland, sind deren *„Botschafter"*. Sie stiften während ihres Auslandseinsatzes und nach ihrer Rückkehr internationale Kontakte und initiieren Austausche (s. PAD-Programme). Der *Ländervertreter und Prüfungsbeauftragte der KMK* wird bei seinen Schulbesuchen gerne als Beispiel für den funktionierenden Föderalismus in der Bundesrepublik genommen (Reinhard Jung). Durch seine Hospitationen und Beratungsgespräche zeigt er den örtlichen Schulvorständen und Elternvertretungen, dass eine deutsche Schule im

Ausland nicht ohne „Schulaufsicht“ ist. Er garantiert ein Stück weit die Qualität der Schule.

Der Kontakt zwischen dem Auslandsschulwesen und dem inländischen Schulsystem in Deutschland kann nur über die Bundesländer laufen. Das erfordert die *Präsenz aller Bundesländer im BLASchA*. Die Mitgestaltung der Auslandsschularbeit seitens der Länder und die Steuerung des Erfahrungstransfers erfordert dort die *Vertretung der Ministerien unmittelbar.* Effizienzsteigerung der BLASchA-Arbeit, wie sie bei der Anhörung im Bundestag vorgeschlagen wurde, ja, aber keine Entlassung auch nur eines der 16 Bundesländer aus der Mitgestaltung und der Mitverantwortung. Anderenfalls gäbe es weiße Flecken auf der Karte des Erfahrungstransfers zwischen der Auslandsschularbeit und der innerdeutschen Schulentwicklung. (Der Streit um die längst fällige Reduzierung und Neugliederung der Bundesländer ist an anderer Stelle zu führen und zu entscheiden!)

Die Auslandsschulerfahrung schlägt sich oft in der Initiierung von Austauschen nieder. Für die Abwicklung der Kontakte und Austausche zwischen Schulen, Lehrkräften und Schülern verfügen die Länder über eine bewährte Agentur. Es ist der *PAD der KMK* (www.kmk.org/pad/home.htm). Er wickelt auch zahlreiche vom AA (mit-)finanzierten Programme für Ortslehrkräfte deutscher Auslandsschulen und für Deutschlehrer aus Schulen der Gastländer ab. Eine Evaluation der PAD-Programme unter dem Gesichtspunkt des Zusammenhangs zur Auslandsschularbeit und des Erzielens von Synergieeffekten wäre sicherlich aufschlussreich.

Zurück zu den Schulen im Inland: Angesichts der zunehmenden Verantwortung der einzelnen Schule für ihr Profil, für ihr Programm und für ihre Personalentwicklung, wie sie kennzeichnend für die Auslandsschulen ist, bekommen auch die *Schulleitungen* im Inland bei der Nutzung von Auslandserfahrungen eine Schlüsselrolle. Die Schulleitungen sind gut beraten, strebsame Lehrkräfte für eine begrenzte Zeit zur Weiterqualifizierung ins Ausland zu „schicken“ und nicht nur widerstrebend „ziehen zu lassen“. Denn für diese Lehrkräfte „kann die *Auslandsschulzeit* gezielt als *Qualifizierungsphase* für die Übernahme zusätzlicher Verantwortung nach der Rückkehr genutzt werden“ (Lilo Hotz-Demmler). Dieser Prozess der *Bestenauswahl* ließe sich seitens der Kultusverwaltungen in den Ländern noch verstärken durch ein entsprechendes *Anreizsystem*: Berücksichtigung der Auslandsschularbeit bei Beförderungen und bei Stellenausschreibungen.

Damit dies alles kein Traum bleibt, muss über die Auslandsschularbeit in der deutschen Öffentlichkeit immer wieder berichtet und „Zeugnis abgelegt“ werden. Nur so wird das politische Klima für die auswärtigen Kulturpolitik und die schulische Arbeit im Ausland gepflegt. Der Verband der Deutschen Lehrer im Ausland hat einen „*Ehemaligen*“ als Festredner zu seiner diesjährigen Hauptversammlung eingeladen: Den Romancier und Stadtschreiber von Mainz *Ilija Trojanow* (ehemals Deutsche Schule Nairobi). Das war ein guter Ansatz. Ein Viertel der Absolventen deutscher Auslandsschulen nimmt das Studium in Deutschland auf. Interviews mit ihnen und mit bekannten Persönlichkeiten wären aussagekräftige Dokumente. Ich denke dabei an „Ehemalige“ wie den früheren Bundespräsidenten *Richard von Weizsäcker* (ehemals Deutsche Schule in Kopenhagen), an die Bonner Oberbürgermeisterin *Barbara Dieckmann* (ehemals Deutsche Schule Genua) oder an den Chefredakteur der Wochenzeitung DIE ZEIT *Giovanni di Lorenzo* (ehemals Deutsche Schule Rom), an die *schwedische Königin Silvia*, geb. Sommerlath (bis 1957 Schülerin der Porto Seguro in Sao Paulo), aber auch an ausländische Persönlichkeiten wie die *griechische Außenministerin Dora Bakoyanni* (Deutsche Schule Athen, seit 2003 erste weibliche Bürgermeisterin von Athen und seit Febr. 2006 Außenministerin von Griechenland), den wohl berühmtesten noch lebenden *spanischen Maler Antoni Tapies* (ehemals Deutsche Schule Barcelona) oder die Minister in der einen oder anderen Regierung wie z. B. die *vier Minister der mexikanischen Regierung*, die alle die Deutsche Schule Mexiko besucht haben. Die Reihe ließe sich fortsetzen um Persönlichkeiten, die in ihren Ländern oder in Deutschland Leitungs- und Repräsentationsfunktionen erfüllt haben oder noch erfüllen, sowie um Persönlichkeiten, die als Mitt-

ler zwischen beiden Ländern wirkten oder noch wirken.

Öffentlich Zeugnis ablegen, ist die eine Seite der Medaille. Die andere ist, die deutschen Auslandsschulen verstärkt in das Blickfeld deutscher Schüler, Lehramtsstudenten und Referendare zu rücken. Wenn sich die *deutschen Auslandsschulen stärker als bisher öffnen* für Gastschüler aus Deutschland, für Hospitanten und Praktikanten, dann mag das mit zusätzlicher Arbeit für die einzelne Schule verbunden sein. Der Gewinn für das „System Auslandsschulen" wäre nicht abzustreiten. Und der Gewinn für die einzelne Schule, gerade für Auslandsschulen mit wenigen deutschen Schülern (z. B. in Südamerika) läge darin, dass diese „native speaker" „wichtige Sprachverstärker" wären und als „junge Leute meistens schnell einen guten Zugang zu den Schülern haben" (Reinhard Jung).

Die schulische Arbeit von Bund und Ländern im Ausland ist ein Erfolgsmodell. Dies gilt es 2008 herauszustellen und für neue Impulse sowie für die Erarbeitung eines *Gesamtkonzeptes* zu nutzen. Im Rahmen dieses Gesamtkonzepts gehört auch der *Mitteleinsatz* auf den Prüfstand. Zu klären ist die künftige Rolle der Europäischen Schulen, zumindest ihre Finanzierung. Zu klären ist auch, ob nicht – entsprechend den Erkenntnissen in Deutschland für das frühe Lernen und als Folge der Reduzierung der Schulzeit auf 12 Jahre – die Früherziehung (Kindergärten) an deutschen Auslandsschulen in die längst fällige Förderung einzubeziehen ist. Die *Kooperation* zwischen deutschen Auslandsschulen und Mittlern der auswärtigen Kulturpolitik (Goethe-Institut, DAAD, Deutsche Welle) ist keineswegs ausgeschöpft. Die *Ressourcenbündelung an deutschen Auslandsschulen* für Sprachdiplome, schulische Abschlüsse, Lehrerausbildung und Kulturangebote gilt es zu verstärken. Für den Unterricht an den vorhanden Auslandsschulen und für die Erschließung weiterer Regionen in der Welt zur Vermittlung der deutschen Sprache sind die Möglichkeiten des *Online-Lernens* und des Fernunterrichts mehr als bisher zu nutzen. Denn die Expansion der Auslandsschularbeit muss nicht immer mit mehr Geld verbunden sein bzw. die vorhandenen Einrichtungen belasten.

Ludwig Petry

Schulleiter der Deutschen Schule Rom (1987–1992)
Vertreter Nordrhein-Westfalens im BLASchA und Prüfungsbeauftragter der KMK – u. a. für Schulen in Mittel-Ost-Europa, Süd-Ost-Europa, Südamerika und Mittelamerika – in den Jahren 1996 bis 2003

Ich wünsche mir für das Jahr der schulischen Arbeit im Ausland eine breite Diskussion über die weitere Entwicklung unter den deutschen Lehrern im Ausland und Impulse von den zuständigen Stellen. Diese können vom Verband der deutschen Lehrer im Ausland, vom Weltverband der Auslandsschulen, vom Bund oder von den Ländern ausgehen. Entscheidend ist, dass das derzeit günstige Klima für die auswärtige Kulturpolitik und für die schulische Arbeit im Ausland genutzt wird, um die Weichen für die Zukunft zu stellen. ◀◀

Landesregierung will die staatlichen Studienkollegs in NRW schließen

Kabinettsbeschluss vom 4. September 2007 schickt Studienkolleglehrer in die Schulen

Günther Miklitz

Hintergrundinformation zu den Studienkollegs in Deutschland

Die Hochschulzugangsberechtigung ausländischer Studienbewerber/innen aus bestimmten Ländern Europas, Asiens, Afrikas und Amerikas sind mit dem deutschen Abitur nur bedingt vergleichbar.

Deshalb müssen solche Bewerber/innen vor der Aufnahme eines Studiums in Deutschland zuerst die „Feststellungsprüfung" ablegen. Die Studienkollegs bieten ausländischen Studierenden aus zahlreichen Ländern eine sprachliche und fachbezogene Studienpropädeutik, eine Art Vorstudium.

Zur Zeit besuchen etwa *3.000 Studierende* aus mehr als *40 Ländern* diese Kurse.

Bekanntlich spielen die Studienkollegs in Deutschland eine wichtige Rolle bei der Hinführung ausländischer Studierender an die deutschen Hochschulen. Sie sind seit den frühen sechziger Jahren eine der Säulen der auswärtigen Kulturpolitik der Länder und gelten unter anderem als angemessenes Betätigungsgebiet für aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrende Lehrkräfte. Hier können im Ausland erworbene Fähigkeiten, wie zum Beispiel die im Gastland erworbene Fremdsprache, sinnvoll eingesetzt werden. Das geschieht im kompetenten Umgang mit jungen Menschen ausländischer Herkunftskulturen, die zunächst über begrenzte deutsche Sprachkenntnisse verfügen, und durch pädagogisches Geschick bei ihrer Integration in die deutsche Bildungskultur und in die Lebensverhältnisse unseres Landes.

Da laut Kabinettsbeschluss vom 4. September 2007 die Auflösung der staatlichen Studienkollegs in Nordrhein-Westfalen vorgesehen ist, fällt demnächst diese kulturpolitische Säule des Landes NRW weg und damit eine interessante Einsatzmöglichkeit zurückgekehrter Auslandslehrer. Zum besseren Verständnis des Vorganges werden im Folgenden einige Aspekte des Beschlusses beleuchtet.

Welche Studienkollegs gibt es in NRW und welche Aufgaben haben sie?

In Nordrhein-Westfalen gibt es Studienkollegs in staatlicher Trägerschaft an den Hochschulen in Aachen, Bonn, Köln und Münster mit insgesamt 93 Lehrerstellen. (Weitere staatlich anerkannte Studienkollegs im Lande, die sich in privater bzw. kirchlicher Trägerschaft befinden und sich weitgehend selbst finanzieren, sind von dem Regierungsbeschluss in ihrer Existenz nicht gefährdet und werden fortbestehen.) Die Studienkollegs, die dem Schulministerium des Landes unterstehen – und nicht dem Wissenschaftsministerium – haben die Aufgabe, ausländische Studierende in zwei Semestern auf ein Hochschulstudium in Deutschland vorzubereiten. Es handelt sich hauptsächlich um Studierende aus Entwicklungs- und Schwellenländer, deren Zeugnisse über den Sekundarschulabschluss nicht als gleichwertig mit der inländischen Hochschulzugangsberechtigung (Abitur) gelten. Diese fehlende Gleichwertigkeit wird fachlich durch die entsprechende Stelle bei der Kultusministerkonferenz der Länder in Bonn festgestellt. Nach der zweisemestrigen Vorbereitung legen die ausländischen Studierenden eine Prüfung ab, die zum Studium in einer bestimmten Fachrichtung (medizinische, naturwissenschaftlich-technische, wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Studiengänge sowie Studiengänge in den Kulturwissenschaften, wie z. B. Literatur, Sprache, Geschichte, Kunst) berechtigt. Die Einzelheiten sind in einer Verordnung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung geregelt, die wiederum einer Rahmenvereinbarung der KMK folgt.

Warum sollen die staatlichen Studienkollegs in NRW geschlossen werden?

Beim genaueren Hinsehen erkennt man, dass der genannte Kabinettsbeschluss mehrere Gründe für den Wegfall der Studienkollegs enthält:

a) Eine ökonomische Begründung erfolgt mit Hinweis auf den jüngsten Bericht des Landesrechnungshofes, der die Arbeit der Studienkollegs für nicht wirtschaftlich genug hält und eine Schließung empfohlen hat.
b) Eine bildungsorganisatorische Begründung wird dadurch gegeben, dass die Auswahl, Vorbereitung und Integration ausländischer Studierender besser als bisher von den Hochschulen als durch eine schulische Einrichtung zu leisten sei.
c) Eine entwicklungspolitische Begründung findet sich in Form eines Paradigmenwechsels. In den Entwicklungs- und Schwellenländern wird eine neue Situation erkannt: Es gebe dort eine genügend große Zahl von hochqualifizierten Studierenden, aus der zu schöpfen sei. Tendenziell geht es nunmehr verstärkt um postgraduierte Studierende und um Selbstzahler aus den sogenannten Eliten.

In einem Interview mit der Wochenzeitung „DIE ZEIT“ vom 13.09.2007 hat Wissenschaftsminister Pinkwart (FDP) einige Aspekte des Kabinettsbeschlusses auf den Punkt gebracht: Laut Landesrechnungshof stünden die eingesetzten Finanzmittel in keinem Verhältnis zu den Ergebnissen. Er sagt: „Wir haben festgestellt, dass die Bedeutung der Studienkollegs stetig sinkt. Wir bereiten die Teilnehmer darin auf ein Hochschulstudium vor, aber nur die Hälfte der jährlich 800 Absolventen hat sich tatsächlich an einer nordrhein-westfälischen Hochschule eingeschrieben.“

Dem Vorwurf, dann würden Personalkosten von über 3 Millionen Euro an den ausländischen Studierenden eingespart, begegnet er mit dem Argument, zum Ausgleich solle dieses Geld in ein neu zu gründendes Stipendienprogramm eingebracht werden, „das sich gezielt an begabte Bewerber aus Schwellen- und Entwicklungsländern richtet. Wir möchten sie bei einem Studium in Nordrhein-Westfalen unterstützen – zum einen eben mit dem Stipendium, das sich am Bafög-Satz orientiert, und zum anderen mit einer besseren Betreuung an den Hochschulen.“

Zu Punkt b) ist zu ergänzen, dass in der Vergangenheit von Studienkollegseite selbst immer wieder Verbesserungsvorschläge gemacht wurden, darunter die Forderung, die Studienkollegsarbeit in die Hochschulen zu integrieren und die Auswahl der Studierenden im Hinblick auf Eignung, Begabung und Vorbildung zu optimieren und ihre soziale und ausländerrechtliche Situation besser zu gestalten.

Was bringt das neue System?

Man verspricht sich durch das neue System eine bessere Auswahl geeigneter Studierender aus den Entwicklungs- und Schwellenländer. Die Aufnahme der Besten in das neue Förderungsprogramm soll durch eine Jury erfolgen, wobei die Hochschulen die entscheidende Rolle spielen werden.

Zwar wird in Zukunft auch weiterhin die Gruppe von ausländischen Studierenden, die wegen fehlender Gleichwertigkeit ihrer Zeugnisse in Vorbereitungskursen zur Feststellungsprüfung geführt werden müssen, nach Deutschland kommen können. Aber es wird in NRW keine Vorbereitung für sie durch staatliche Bildungseinrichtungen mit langjähriger Erfahrung geben. Stattdessen müssen sie sich an entsprechende, weitgehend noch zu schaffende private Bildungsanbieter wenden oder in andere Bundesländer mit Studienkollegs gehen.

Da die Landesregierung im Zusammenhang mit der geforderten Bestenauswahl auch auf die neuen, international ausgerichteten Studiengänge in englischer Sprache hinweist, besteht in den Studienkollegs die Befürchtung, dass die sprachliche und kulturelle Integration der ausländischen Studierenden in Deutschland mit dem Ziel eines vertieften Verständnisses für unser Wertesystem an Bedeutung verlieren wird.

Wie reagieren von der Schließung betroffene Lehrer?

Lehrer der Studienkollegs weisen darauf hin, dass die Absolventen ihrer Vorbereitungskurse im Hinblick auf die Erreichung eines Studienabschlusses doppelt so erfolgreich seien wie ihre ausländischen Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne Kollegbesuch.

Die Arbeitsgemeinschaft der Lehrkräfte an den Studienkollegs in NRW hat in einer Resolution erklärt, die besondere Kompetenz der Studienkolleglehrer werde missachtet, wenn man sie alle an Schulen versetze: Zur Fürsorge des Dienstherrn gehört es aus ihrer Sicht auch, Kolleginnen und Kollegen nicht nur „amtsangemessen" zu verwenden, wie es im Kabinettsbeschluss heißt, „sondern auch sachangemessen im Sinne einer funktionalen Personalentwicklungsstrategie". Die Resolution schließt mit der Forderung: „Berücksichtigen Sie den Einsatz unserer Kompetenz bei der Umorganisation des Ausländerstudiums."

Damit ist der besonders kritische Punkt der Pläne der Landesregierung getroffen. Die Regierung will das Ausländerstudium optimieren. Aber sie nutzt dabei nicht vorhandenen Ressourcen und Strukturen, sondern verweist auf ein System von Stipendien, Hochschule und privaten Trägern, das erst noch geschaffen werden muss. Aus der Sicht von Auslandslehrern, für die der Einsatz in den Studienkollegs eine attraktive Möglichkeit war, ihre spezifischen Kompetenzen einzubringen, ist der geplante Wegfall der Studienkollegs mit Versetzung der Lehrer an die Schulen ein beklagenswerter Einschnitt in das System des Ausländerstudiums in Nordrhein-Westfalen. ◀◀

Besuchen Sie unsere Homepage!
Um in deren geschützten Bereich zu gelangen, brauchen Sie allerdings eine PIN. Diese erhalten Sie nach Eingang der Abbuchungsermächtigung Ihres Mitgliedsbeitrages. Wenden Sie sich an Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de)!

Schwerpunkt: Studienstandort Deutschland

Stephan Schneider

Was geschieht mit den erfolgreichen Abgängern Deutscher Auslandsschulen oder mit den zig Tausend jungen Besitzern eines Deutschen Sprachdiploms?

Anlässlich unserer Hauptversammlung in Stralsund hatten die Teilnehmer Gelegenheit eine Medizinstudentin aus der Türkei und drei ehemalige Schüler/innen aus San José de Costa Rica zu diesem Thema zu hören. Ihre Beiträge sind in Bild und Text auf den folgenden Seiten abgedruckt. Des Weiteren erläutert Dr. Georg Krawietz das Konzept des DAAD, Kerstin Kruse stellt in ihrem Beitrag das Netzwerk vor, das zwischen bislang neun Universitäten (TU 9-Gruppe) der Bundesrepublik und den Auslandsschulen aufgebaut wurde, um den Studienstandort Deutschland für deren Abgänger zu propagieren und ihren Studienanfang zu erleichtern. Eine überaus praktische Möglichkeit der „Kundenbetreuung" ehemaliger Schüler und die Chance, Erfahrungen früherer Jahrgänge für die nachfolgenden Jungakademiker zu nutzen, stellt eine „Alumnidatei" der Schulen dar, so wie dies Manfred Keßling von der DS Rom vorstellt. Allen Schulen sei diese Idee zur Nachahmung im Sinne der Nachhaltigkeit empfohlen! Zum Schluss berichtet der Leiter des Studienkollegs Karlsruhe, Dr. Eckhard Klenkler, vom ganztägigen Informationsbesuch an der Universität Karlsruhe (TH), den die ZfA im Frühjahr für ihre Berufsberater organisiert hatte. So gesehen erfüllen die deutschen Auslandsschulen, wenn sie nur personell und finanziell vernünftig und angemessen ausgestattet werden, ihren weiter gehenden Auftrag in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik, der ja nichts anderes zum Ziel haben kann, als dass sie für ihre Schulabgänger das beste Sprungbrett für ein mögliches Studium in Deutschland darstellen müssen. Alles andere wäre selbst in einer „Zeit der knappen Kassen" in der Tat nur Zeit- und Geldverschwendung.

Von einer türkischen Deutschschülerin zur Medizinstudentin und DAAD-Stipendiatin in Berlin

Binnur Cömert

Ich fange mit einer Frage an: Wer bin ich? Ich bin Nazim Binnur Cömert, Humanmedizinstudentin an der Humboldt Universität zu Berlin. Und was war ich? Eine einfache türkische Schülerin, die auf ein Anadolu Gymnasium kam. Was musste ich machen? Ich musste Deutsch lernen, obwohl ich nicht wusste, was das war.

So fing meine Geschichte am Cagaloglu Anadolu Lisesi, einer der wenigen Schulen in Istanbul, an denen man Deutsch als erste Fremdsprache lernen kann, an. Meine liebe Schule, das Cagaloglu Anadolu Lisesi im Herzen Istanbuls in Sultanahmet, hat 70 Lehrer, zu denen 6 Deutsche und 16 Türken als Deutschlehrer zählen. Ich habe ein Jahr lang eine Vorbereitungsklasse auf Deutsch besucht und 6 Jahre Deutsch als Fremdsprache im Unterricht gehabt. Und abschließend habe ich das Deutsche Sprachdiplom, Stufe 2, gemacht.

Interessanterweise bekam ich in der ersten Klasse, also in der Vorbereitungsklasse, eine Eins im deutschen Mathe-Unterricht. Der Grund, warum das so interessant ist, liegt im türkischen Notensystem. Bei uns ist eine Eins ungenügend und entspricht einer deutschen Sechs. Da ich nicht wusste, was Multiplizieren bedeutet, hatte ich einfach 2 mit 4 addiert und kam auf das Ergebnis 6 anstatt 8, damals als ein 12 Jahre altes Kind. Mein Ergebnis hat mich dazu geführt, dass ich meine aussichtsvolle Eins in meinem Zeugnis gesehen habe. Dann habe ich Nachhilfe von einem türkischen Deutschlehrer

bekommen, von dem ich vor jeder Klassenarbeit die Lösungen von Aufgaben gesagt bekam. So hatte ich auf einmal eine fette Fünf auf dem Zeugnis! Ich habe von ihm zwar nicht Deutsch gelernt, aber ich habe mein Selbstvertrauen zurückgewonnen.

Die Begegnung mit deutschen Lehrern war für mich sehr interessant. Ich wurde sowohl von türkischen als auch von deutschen Lehrern unterrichtet, so konnte ich die Unterschiede besser sehen. Um die Methodenunterschiede deutlich machen zu können, brauche ich nur ein Schlagwort zu sagen: „Erörterung".

Ich denke, dass die Erörterung mit ihren Regeln die Basis wissenschaftlichen Arbeitens ist. So detailliert und gut aufgebaut, habe ich es nirgendwo erklärt bekommen. Dadurch habe ich strukturelles Denken und wie man etwas aufs Papier bringt gelernt. Jetzt kann ich auch die Zeit einteilen, in der ich meine Gedanken strukturiere. Wir leben als Mittelmeermenschen nach dem Motto, wie es die Spanier ausdrücken: „*Siesta und Fiesta!*". Und was wir in unseren Mittelmeerregionen als Spontaneität kodieren, kodieren die Deutschen als Disziplin. Wir können Probleme sehr gut analysieren, aber der nächste Schritt, also die Lösung, kommt bei uns nicht. Pünktlichkeit ist die Haupteigenschaft von Deutschen. Das nennt man in Deutschland: Ordnung.

Kommen wir jetzt wieder zu meiner Geschichte. Ich habe die deutsche Kultur sehr interessant gefunden, hatte immer gute Kontakte zu deutschen Lehrern und auch noch einen deutschen Brieffreund von einem Urlaub in Antalya. Damals hatte ich mich gewundert, wie offen und tolerant Deutsche sind. Sie waren einfach offen gegenüber verschiedenen Gedanken, das war mein erster Eindruck von den Deutschen. Das kommt vom deutschen Erziehungssystem. Sie haben z. B. die Geduld, ihren Kindern stundenlang zu erklären, warum Kühe nicht in der U-Bahn mitfahren dürfen, aber Hunde doch. Wie ich später festgestellt habe, habe ich damals meine Einschätzung von Toleranz und Verständnis der Deutschen übertrieben gesehen. Die Deutschen, die ich in der Türkei kennengelernt habe, waren diejenigen, die ins Ausland gekommen sind, also in die Türkei. Daher

Begegnung mit deutschen Lehrern

waren sie offen. Sie zeigten deswegen Achtung und Interesse. Als ich nach Berlin kam, erlebte ich das anders. Da waren sie nicht mehr so offen. In der Türkei hatte ich ein Bild von einsichtigen Deutschen. Dazu kommen wir auch noch später.

Da ich gut Deutsch konnte und eine Sympathie für die Kultur hatte, habe ich mir auf Anfrage von meinen deutschen Lehrern überlegt, in Deutschland zu studieren. Ich habe alles im Internet nachgeforscht und stieß auf die Humboldt-Universität. Dann kam der DAAD, meine zweite Familie, ins Spiel. Ich, deren Adoptivtochter, studiere seit 2004 mit einem DAAD-Vollstipendium in Deutschland. Bei dieser Gelegenheit bedanke ich mich auch ganz herzlich beim DAAD. Er hat mich bei allen Bedingungen sehr, sehr viel unterstützt. Als DAAD-Stipendiatin hat man immer nur Vorteile und einen guten Stand.

So angekommen in Berlin, habe ich, wie gesagt, gemerkt, dass Deutschland ganz anders ist, als ich es mir vorgestellt hatte. Ich habe auch sehr enge Freundschaften geknüpft, die ich als sehr gute Freunde bezeichnen kann, aber im Allgemeinen sind sie ziemlich zurückhaltend. Bei uns dauert es zwar genauso lange, richtig angenommen zu werden, aber bei uns ist die erste Begegnung herzlicher.

Natürlich hat man auch ein paar schlechte Erfahrungen, die einem etwas beibringen. In meinem ersten mündlichen Testat in Anatomie hat mein Professor die alphabetische Reihenfolge versetzt, so kam ich mit meinem Na-

men Cömert als Letzte dran. Bei mir ging die Gruppenprüfung nicht mehr, irgendwie war ich auch noch allein. Das Testat hatte bei den andern zehn Minuten pro Person gedauert, was bei mir anders gelaufen ist. Die Prüfung muss meinen Professor sehr müde gemacht haben, so dass er zwischendurch zehn Minuten lang eine Kaffeepause gemacht hat, weil er nach zwei Stunden auch nicht mehr wusste, was er mich noch fragen könnte. Ich bin selber nicht auf die Idee gekommen, warum er mich so lange geprüft hat, aber mein Abteilungsleiter, Herr Geisler, hat mir Auskunft gegeben und gesagt, dass er mich hübsch gefunden habe und mit mir mehr Zeit verbringen wollte! Aha, damit war ja klar.

Eine andere Anekdote ist eine Gutachtengeschichte für die Verlängerung meines Stipendiums. Ich brauche jedes Jahr zwei Gutachten. Alles ging gut, bis ich auf einen etwas merkwürdigen Professor getroffen bin. Ich hatte ihn gebeten, für mich ein Gutachten zu schreiben. Er hatte aber ein anderes interessantes Angebot für mich. Ich solle abends zu ihm kommen und wir könnten es zusammen „erledigen". Ich wollte zuerst nichts Schlechtes denken, aber er hat sich dann deutlicher ausgedrückt. Ich wusste, dass Bildung Freunde schafft, aber mit solchen hatte ich nicht gerechnet.

Eine andere Freundschaft war mit einer Frau in einem Fitness-Club. Sie war die Sachbearbeiterin. Sie hat mich ausführlich befragt, woher ich komme, seit wann ich in Berlin bin usw. Sie hat mir beigebracht, dass man nie etwas unterschreiben soll, ohne es durchzulesen, auch wenn es sich um zweihundert-seitige Geschäftsbedingungen handele, die nach der Sicht der Sachbearbeiterin eh niemand lesen werde. Ich hatte ihr sehr deutlich gemacht, dass ich nur ein Monat Mitglied werden wolle. Ich bekam dann Monate später eine Rechnung von 2000 EU. Sie hatte, ohne es mir zu sagen, einen Zweijahresvertrag abgeschlossen!

Aber natürlich hat man auch sehr gute Erfahrungen. Ich will nur als ein guter Freund von Deutschland auch einen Freund kritisieren dürfen. Man hat wirklich sehr gute Möglichkeiten an der Universität, was ich mir in der Türkei nicht hätte vorstellen können. Ich bin z. B. stolz drauf, dass ich auch deutschen Schülern etwas auf Deutsch beibringen konnte: Rechtschreibung! So weiß mittlerweile ein Schüler einer 8. Klasse im Gymnasium, dass man merkwürdig nicht mit „ch" am Ende schreibt, sondern mit „g"!

Ach! Worauf ich noch stolz bin, ist, dass es sich meine Lehrer jedes Mal gönnen, mir zu sagen, dass sie erstaunt sind, dass eine „Türkin" so viel wissen kann! Jedes Mal, wenn ich das höre, wie erfolgreich ich bin, bin ich sehr zufrieden! Ich sehe anscheinend wie ein Vertreter der Berliner Türken aus und wundere ich mich immer, wenn ich solche Fragen wie: ob ich nicht ein Kopftuch tragen müsste oder ob ich mit dem lateinischen

Binnur Cömert spricht über ihre Erfahrungen als Studentin in Deutschland

Binnur Cömert bei ihrem Vortrag in Stralsund

Alphabet zurechtkomme, beantworten darf. Integration ist ein großes, umfassendes Problem. Und diese Probleme werden von früheren Generationen auf uns übertragen.

In Berlin scheint die Sonne vielleicht nur einmal in der Woche, aber wenn sie dann scheint, dann freut man sich richtig. Das ist dann etwas Außergewöhnliches.

Ich kann sagen, dass sich die Umstände für mich nicht vereinfacht haben, ich habe mich nur daran gewöhnt. In diesem Chaos habe ich gelernt, mich frei zu bewegen. Es ist keine Freundschaft, die von Herzen spricht. Freunde müssen und dürfen sich ja die Wahrheit sagen! Ich mag Deutschland, aber ich kann nicht sagen, dass ich es liebe. Aber für die Türen, die mir Deutschland geöffnet hat und noch öffnen wird, bedanke ich mich ganz herzlich. ◀◀

Ein Costa Ricaner studiert Medienwissenschaft in Siegen

Javier Argüedas

Sehr geehrte Freunde der deutschen Sprache und Kultur:

„Guten Tag! Mein Name ist Javier."

„Wie bitte? … *Chaviéé?*"

„Nein, *Javier*."

„*Raviéé* …"

„Nein … also, das kannst du aussprechen wie du willst … meine Freunde nennen mich *Havi*, das ist einfacher …"

„Ah, ja. *Havi*, das kann ich mir sogar merken! … Aber … kein deutscher Name, oder?"

„Nein, nein. Es ist ein spanischer Name. Ich komme aus Costa Rica."

„Costa Rica? Cool … mein Onkel war neulich da im Urlaub. Es liegt da bei Mexiko in der Nähe, nicht?"

„Ja, so ungefähr … also unter Mexiko, in Mittelamerika. Zwischen Nicaragua und Panama."

„Ah, ja … und wie lange bist du schon in Deutschland?"

„Seit dem Wintersemester 2005, da hab' ich angefangen."

(Fragendes Gesicht) „Und … wieso … kannst du so gut Deutsch?"

„Weil mein Vater Diplomat war als ich ein kleines Kind war, deshalb haben wir hier 3 Jahre gewohnt. Mit drei Jahren bin ich angekommen und mit 6 dann wieder zurück nach Costa Rica geflogen."

„Aber, deine Eltern sind Deutsch …?"

„Nein, die sind Costa Ricaner."

„Und … du hast jetzt über die ganzen Jahre einfach so Deutsch gesprochen?"

„Nein, nein … es gibt in Costa Rica eine *Deutsche Auslandsschule.*"

„Ach sooooo! Ich wollt' grad sagen!"

Ach soooo … ich wollt grad sagen. So, ungefähr verlaufen die ersten fünf Minuten eines ganz

normalen Gesprächs in einer WG-Party in Siegen, wo ich tatsächlich seit dem Wintersemester 2005 an der Universität „Medienplanung, -entwicklung und -beratung“ studiere.

Die Auslandsschule ist, wie Sie sehen, das absolute Stichwort. Wenn ich das sage, ist plötzlich alles klar. Es stehen keine Fragen mehr offen. Jeder weiß, warum dieser Costa Ricaner Deutsch kann, in Deutschland studiert und sich eigentlich so gut mit einem verständigen kann.

Die deutsche Auslandsschule ist demnach dafür verantwortlich, dass ich mir jede Menge Erklärungen sparen kann und auch dafür verantwortlich, dass ich heute hier stehe, und Ihnen etwas über meine Erfahrungen erzählen darf.

Als ich zu dieser Veranstaltung eingeladen wurde, wofür ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken möchte, hieß es, ich sollte, wenn möglich, meine Schule kurz beschreiben. Nun sind wir hier im „Verband Deutscher Lehrer im Ausland“, also glaube ich, ist eine Erklärung des Konzeptes einer deutschen Auslandsschule eher überflüssig.

Aber ich behaupte, dass das Colegio Humboldt in San José, Costa Rica, keine gewöhnliche Auslandsschule ist. Ich glaube, die deutsche Auslandsschule in Costa Rica ist etwas Besonderes.

Und das dank dreier Aspekte, die ich gerne hervorheben möchte.

Als erstes die Interkulturalität

Es ist zwar klar, dass jede Auslandsschule interkulturell ist, doch in der Humboldt Schule in San José ist diese Begegnung der Kulturen besonders deutlich und besonders intensiv. Es fängt damit an, dass beide Bildungsprogramme, sowohl von der costaricanischen Regierung als auch von der deutschen Regierung komplett durchgezogen werden. (Man hat am Ende sowohl das costaricanische „Bachillerato“ als auch das deutsche Abitur), es geht damit weiter, dass man deutsche Klassenkameraden, deutsche Lehrer und deutsche Mitarbeiter hat, die einem im Alltag begegnen und diesen auch tatsächlich bestimmen … auch die Berücksichtigung beider Kulturen in allem, was in der Schule so los ist, ist besonders. So werden alle Aktivitäten von Komitees, wo sowohl Deutsche als auch Costa Ricaner sitzen, organisiert. Zum Beispiel werden die Feiertage von Costa Rica und die von Deutschland gefeiert, wobei aber keine deutsche Feier rein deutsch ist und keine costaricanische rein costaricanisch. Beide Hymnen werden bei jeder Veranstaltung der Schule gesungen. Oder das beste Beispiel: das Oktoberfest. Da wird Bratwurst gegessen und Bier getrunken (ja, auch die 16 jährigen, obwohl das in Costa Rica verboten ist) und alle feiern und tanzen … zu lateinamerikanischer Musik!

Javier Argüedas erklärt die Besonderheit seiner Auslandsschule

Als zweiter Aspekt: Prestige

Die deutsche Schule in San José kann sich als eine der wenigen in Costa Rica als „Eliteschule“ bezeichnen. Und das tolle dabei ist, dass dieses Elitekonzept nicht finanziell bedingt ist. Dadurch, dass die Schule mehrere finanziell weniger privilegierte Schüler aus anderen Schulen fördert, und diesen eine Bildung in der Humboldt Schule zugänglich macht, ist das Elitekonzept das einer *intellektuellen* Elite.

Die Schule ist für deren akademische Leistungen im Land bekannt. Wenn man einen Titel der Humboldt Schule hat, weiß man, was das ist und dass es was Gutes ist. Auch auf dem Arbeitsmarkt ist das der Fall. Das, zusammen mit den sehr guten Einrichtungen der Schule, sorgt dafür, dass die Humboldt Schule in San José nicht unbekannt da steht.

Als dritter Aspekt: Tradition

Die Humboldt Schule in San José gibt es seit 1912. Fast 100 Jahre lang haben Großeltern, deren Kinder und deren Kinder die Schule besucht und eine Bindung zur Schule gepflegt. Und in 100 Jahren brachte das Colegio Humboldt Costa Rica auch mehr als eine bekannte Persönlichkeit in Sport, Kultur, Wissenschaft und Politik hervor.

So genießt die Schule einen sehr hohen Bekanntheitsgrad und eine sehr hohe Identifikationskraft.

Könnten Sie sich es nun aber vorstellen, wenn ich Ihnen erzählen würde, dass diese drei Aspekte gefährdet sind?

Ich kann diese Veranstaltung nicht verlassen, ohne auf die Schäden der Reduzierung des Budgets für die deutschen Auslandsschulen aufmerksam zu machen.

Die Schule muss sich ja irgendwie finanzieren, um die guten Lehrer und die tollen Einrichtungen beizubehalten. Und wenn weniger Geld vom Staat kommt, muss man andere Wege suchen: Die monatlichen Beiträge für das Schulgeld werden erhöht, die Schule muss mehr Schüler aufnehmen, Stipendien werden gekürzt …

Die Institution wird zum Unternehmen, und das in einer sehr schwierigen Marktsituation, denn private Bildung ist in Costa Rica weder neu noch ungewöhnlich. Vor allem in den letzten Jahren sind sehr viele Privatschulen dazugekommen, sodass die Humboldt Schule auf gar keinem Fall die einzige Option für die Eltern ist.

Die Schule sieht sich dazu gezwungen, Marketingstrategien zu entwickeln, profitorientiert zu handeln und dadurch teilweise die Ansprüche zu senken: Darunter leidet die Qualität der Bildung.

Die drei Aspekte, die die Schule zu dem machen, was sie ist, gehen verloren. Soweit es in Ihren Händen liegen sollte, bitte ich Sie: Lassen Sie das nicht geschehen! Denn diese Schule hat für mich – und ich hoffe, dass ich das heute verdeutlichen kann – eine immense Bedeutung.

Doch wie groß ist denn diese Bedeutung bis jetzt in meinem Leben gewesen?

Als erstes muss ich eine kleine Anmerkung machen. Ich bin durch die Gänge dieser Schule seit meinem sechsten Lebensjahr gelaufen. Die Gänge und Klassenräume des Colegio Humboldt waren Szenarien meiner Kindheit und meiner Jugend, meiner Träume und Albträume, meiner Erfolge und Misserfolge. Ich habe für diese Schule gekämpft, ich habe gegen diese Schule gekämpft, ich wollte die Schule verlassen, ich wollte für immer in dieser Schule bleiben …

Die emotionale Bindung, die ich zu dieser Schule habe, ist sehr, sehr stark und lässt sich nicht vermeiden. Und so ist eins klar: Ich kann diese Schule nur subjektiv betrachten. Ich könnte Ihnen niemals etwas Objektives über diese Schule erzählen, und ich glaube im Rahmen dieser Veranstaltung, wo ich Ihnen ja von meiner Erfahrung erzählen möchte, wäre das auch sowieso völlig falsch.

In diesen 12½ Jahren ist es natürlich so, dass ich und meine Klassenkameraden ein Produkt der Humboldt Schule geworden sind. Wir sind von der Schule „markiert", d. h. gezeichnet worden. Und diese Markierung ist, ohne arrogant sein zu wollen, für mich ein Qualitätssiegel.

Als Erstes im Akademischen Bereich, und da natürlich die Sprachkenntnisse an allererster Stelle. Ich kann glücklich sagen, dass ich fließend Deutsch, fließend Englisch und fließend Spanisch kann. Und wie oft mir das geholfen hat, wie oft ich einen Vorteil gegenüber anderen Leute hatte, wie oft ich in meinem Leben in irgendeiner Art und Weise in der Lage war, meine Umgebung besser wahrzunehmen, das könnte ich gar nicht aufzählen und auch gar nicht messen. Es ist etwas extrem Wichtiges.

Als Zweites, die interkulturelle Kompetenz. Man hört ja immer, interkulturelle Kompetenz sei so wichtig, aber was ist das denn überhaupt? Für mich ist es eine Verständnisebene, eine Art und Weise, die Welt und vor allem deren Leute zu betrachten, einzuschätzen und auch darauf zu reagieren und entsprechend zu handeln. Und diese Fähigkeiten, die mir die deutsche Auslandsschule gegeben hat, sind nicht zu vergleichen mit denen von jemandem, der vielleicht Spanisch und ein bisschen Englisch kann.

Als Drittes prägte meine Schule meinen Freundeskreis. Nun ist es so, dass die Schüler der deutschen Auslandsschule in San José nicht in der Umgebung der Schule wohnen, sondern in allen Ecken der Stadt und teilweise außerhalb.

Und so waren meine Freunde nicht in meiner Nachbarschaft, wie es normalerweise der Fall wäre, sondern irgendwo verstreut. So bestimmte die Schule meinen Tagesablauf am Morgen und auch am Nachmittag, denn ich nahm immer wieder Bezug zu Leuten, die mit der Schule verbunden waren.

Als Viertes formte die Humboldt Schule meine Persönlichkeit – im Gegensatz zu anderen Schulen wird man in der Humboldt Schule nicht von der Hand losgelassen. Es ist eine schwierige Schule. Man wird etwas kühler, systematischer und vor allem kritischer. Und dieser kritische Geist ist eine der wertvollsten Sachen. Man entwickelt eine Art und Weise, die Sachen zu betrachten, die einfach einzigartig für diese Schule ist. Und den dazugehörigen Humor. Wenn man jemand aus der Humboldt Schule trifft, weiß man sofort, dass man auf derselben Ebene ist, und das Gleiche „doof" oder „super" findet, und man lacht zusammen, weil die anderen das gar nicht so empfinden. Ja, man weiß, wenn jemand auf der Humboldt Schule war.

Doch wie haben diese ganzen Eigenschaften mein Studium in Deutschland beeinflusst?

Als Erstes muss ich sagen, ich hatte eigentlich gar nicht vor, in Deutschland zu studieren. Nach meinem Abitur habe ich gesagt, ich möchte Journalistik studieren, und das ist etwas, was ich eigentlich nur in meinem Land machen kann. Und so habe ich beschlossen, trotz der ganzen „Studium-in-Deutschland-Werbekampagne" in der Schule die Universität von Costa Rica zu besuchen, eine ebenfalls sehr renommierte Universität.

Und so begann 2004 mein Journalistik-Studium an der UCR. Viel sonderbarer als meine späteren Erfahrungen in Deutschland finde ich meine gemachten Erfahrungen an der UCR. Fangen wir mal mit dem ersten Tag an: Ich kam rein, und setzte mich. Ich kam mit diesen Bänken gar nicht klar! Es waren diese typischen Stühle, die einen Mini-Schreibtisch auf der rechten Seite haben und die in allen Schulen und Hochschulen in Costa Rica verwendet werden. Für mich war es eine Qual: Übrigens bin ich 1,88 m groß und LINKSHÄNDER!

Dann wollte ich was schreiben. Ich holte einen *Füller* heraus … zum Erstaunen meiner Kommilitonen, denn in Costa Rica benutzt kein Mensch einen Füller.

Der Costa Ricaner, der sich in Deutschland zu Hause fühlt

Dann habe ich einen Rechtschreibfehler gemacht … und die Bewunderung wuchs: Ich holte nämlich einen *Tintenkiller* heraus, und die Tinte wurde auf magische Weise unsichtbar!

Dann wollte ich etwas unterstreichen. Ich holte ein *Geodreieck* heraus! Ja, eine Mischung aus diesem Halbkreislineal, diesem Dreieckslineal und einem normalen Lineal – nur alles in einem!

Dann kündigte der Professor eine Pause an. 15 Minuten. Nach 16 Minuten saßen ich und meine Kommilitonen immer noch draußen. Ein einziger von allen fühlte sich äußerst unbehaglich: Javier Argüedas.

Um es zusammenzufassen: Ich war ein Außerirdischer! Und das in meinem eigenen Kulturkreis.

Nach dem 2. Semester an der UCR, nach der Hälfte des Studiums hatte ich ein Stipendium wegen meiner guten Noten, ein Praktikum beim größten Fernsehsender in Costa Rica, und die ersten Schritte meines Berufslebens waren so gut wie erledigt.

Über Journalistik wusste ich vielleicht nicht alles, aber eins, meine Damen und Herren,

wusste ich ganz genau: Ich wollte, ich MUSSTE nach Deutschland! Und so habe ich alles liegen lassen und kam nach Siegen.

Das muss man sich erst einmal vorstellen. Also, ein Student kommt aus *Costa Rica:*

- Ein Land, das seit über 50 Jahren keine Armee kennt.
- Ein Land, wo die Busse noch ohne Fahrpläne fahren.
- Ein Land, das keine Straßennamen und Hausnummern verwendet.

… und kommt nach *Deutschland:*

- Ein Land, wo man drei unterschiedliche Mülleimer füllen muss, um seinen ganz normalen Hausmüll zu entsorgen… Und das nur zu bestimmten Terminen.
- Ein Land, wo man ein Flüssigwaschmittel im Supermarkt kauft, es aber erst nach drei Wochen ordentlich benutzen kann, weil man zuerst die dazugehörige Dosierkugel per Internet bestellen muss.
- Oder zusammenfassend: ein Land, wo es sogar eine Zahnpasta für *morgens* und eine Zahnpasta für *abends* gibt!!!

Normalerweise müsste dieser Student komplett und total durchdrehen.

Doch vom ersten Tag an, in dem Moment, wo meine Füße den Frankfurter Flughafen berührten, fühlte ich mich wie ein Fisch im Wasser. Und in einem Wasser, in dem ich gut schwimmen konnte.

Ich kann bis jetzt wirklich nur über positive Erfahrungen in Deutschland sprechen. Wirklich. Natürlich gibt es Unterschiede, und natürlich muss man sich daran gewöhnen, und natürlich ist manches fremd. Aber ich hätte kein Beispiel für irgend etwas, womit ich nicht nach ein paar Sekunden klar gekommen wäre.

Auf akademischer Ebene hatte ich bis jetzt absolut keine Probleme. Sowohl bei Hausarbeiten als auch bei Klausuren oder Referaten habe ich teilweise besser abgeschnitten als meine deutschen Kommilitonen…Vor allem im geisteswissenschaftlichen Bereich meines Studiengangs, wo wir zum Beispiel die Rezeption von Werbung oder Fernsehformaten in unterschiedlichen Kulturen analysieren, war diese erweiterte Perspektive der Welt und der Menschen extrem nützlich. Die Bildung der Humboldt Schule erwies sich als absolut mängelfrei.

Aber viel mehr merkte ich meine reibungslose Auseinandersetzung mit der deutschen Kultur im persönlichen Bereich: Ich muss sagen, mein Freundeskreis in Siegen besteht zu 99,9 % aus Deutschen. Mit diesen Deutschen fühle ich mich teilweise näher verbunden als mit vielen meiner Freunde aus Costa Rica, die mich seit der ersten Klasse kennen. Und das nach nur zwei Jahren.

Und ich glaube, ich bin mit Abstand derjenige Ausländer, der in meinem Studiengang am besten integriert ist …

Und auch die Art und Weise, wie ich wohne und wie ich mich verhalte, wie ich mich äußere und wie ich denke, haben sich im Nu an Deutschland und an die Deutschen angepasst …

Es gab, wenigstens für mich, keine unangenehmen Momente, keine schrecklichen „Cultural Shocks“, kein gar nichts, was man so erwartet, oder wovon man so hört von Leuten, die ins Ausland gehen.

Doch woran liegt das? Glauben Sie mir, ich habe lange gebraucht, bis ich das verstehen konnte … Zuerst dachte ich, es liegt an den guten Sprachkenntnissen. Klingt ja sehr plausibel: ich kann gut Deutsch, und Sprache ist das Vehikel der Kultur, und weil ich die Sprache kann, komme ich auch gut mit der Kultur zurecht … Aber damit hatte das nichts zu tun: Denn es gibt Ausländer, die im Goethe Institut perfekt Deutsch lernen, und andere, die schon seit 5 Jahren in Deutschland sind und die Sprache teilweise besser beherrschen als ich, vor allem die Umgangssprache, die ich aus Schulbüchern nie hätte lernen können.

Es gibt Ausländer, die im Studienkolleg super abgeschnitten haben und Deutsch auch wie eine zweite Muttersprache beherrschen … Also lag es schon mal nicht an der Sprache.

Dann dachte ich, vielleicht liegt es an der akademischen Bildung. Klingt auch gut: ich kann gut Mathe und Biologie und hatte Ethik und Philosophie, und irgendwie wirkt sich das Ganze zusammen aus und deswegen komme ich gut mit der Kultur zurecht. Aber auch das hatte nichts damit zu tun: Auch andere Auslän-

Javier begeistert die Zuhörer in Stralsund

der schreiben sehr gute Noten, können wissenschaftlich genauso gut arbeiten und äußeren sich im Unterricht mit interessanten Perspektiven und denken analytisch und kritisch.

Woran lag es dann? Warum esse ich in der Mensa nicht etwa am „Latino-Tisch", sondern mit allen meinen deutschen Freunden? Warum hatte ich keine gravierenden Diskussionen mit meinem deutschen Mitbewohner in meiner ersten WG? Warum habe ich nie meine Eltern in Costa Rica angerufen und ins Telefon gebrüllt: „Papa, Mama, um Gottes Willen, holt mich hier raus!!!"?

Und dann war es mir klar: Die Antwort war die Bildung in der Humboldt Schule.

Verstehen Sie? Es geht nicht darum, dass ich gelernt habe, dass 8 mal 6 gleich 48 ist. Es geht darum, dass ich gelernt habe, dass Herr *Müller* 8 Bücher gekauft hat und dass jedes Buch 6 *DM* kostete.

Es geht nicht darum, dass ich auf Deutsch gelernt habe, wie man eine Geschichte oder eine Vorgangsbeschreibung schreibt. Es geht darum, dass ich diese Geschichte aus Bildern von den Karikaturen von *Vater und Sohn* schreiben musste, und die Vorgangsbeschreibung für die Zubereitung eines *Kartoffelsalats* war.

Es geht nicht darum, dass ich in Musik gelernt habe, wie man auf einem Glockenspiel spielt, sondern darum, dass ich auf diesem Glockenspiel „*Mein Hut, der hat drei Ecken*" gespielt habe.

Es geht nicht darum, dass ich weiß, wie ich mich auf Englisch vorstellen soll. Es geht darum, dass ich, genauso wie meine deutschen Kommilitonen, mit den *Green Line* Büchern, zusammen mit Ronny, und Timmy und Kate und Kevin, aufgewachsen bin.

Ja, man kennt noch die Tonbänder mit den britischen Kindern mit diesem wundervollen Akzent: „*Hellöü, may Nayme ist Ronney Bennett, ay live in Sealby Röüd*"…

Und ich könnte so stundenlang weitermachen.

Und das, um ein bisschen in den Bereich meines Studiums zu kommen, erlaubt eine Kommunikationsebene, eine Identifizierung und einen Austausch, der ohne diese besondere Bildung gar nicht erst möglich wäre! Man hat diesen gemeinsamen Stamm und indirekt gemeinsame Perspektiven, gemeinsame Interessen.

Als ich nach Deutschland kam, merkte ich, dass mich meine Schule versorgt hatte. Sie hatte mich versorgt mit Kenntnissen, mit Erfahrungen, mit Ansichten und mit einem Netzwerk von Kontakten und Freunden, die bei meiner Ankunft schon in Deutschland waren und mir auch nur beim geringsten Problem mit einem 30 Sekunde dauernden Anruf zur Seite gestanden hätten. Und so, wie Sie sich vorstellen können, kommt man ganz anders an.

Warum? Weil ich etwas hatte, das kein anderer Ausländer hat und das ich der Humboldt Schule für immer verdanken werde. Ich hatte Sicherheit. Vertrauen in mich selbst und in das, was ich kann. Und wurde so vom schlimmsten Hindernis, das ein Mensch haben kann, befreit: Ich hatte keine Angst.

In einer Zeit, in der man täglich von der globalen Erwärmung, dem Ende der Welt, der Globalisierung, von chemischen Viren oder von den Maya-Prophezeiungen hört, kann man sich, vor allem im Alter von 22 Jahren, möglicherweise bei fast gar nichts sicher fühlen.

Aber über eines, meine Damen und Herren, bin ich mir 100 %ig sicher: Meine Kinder werden Humboldt-Schüler. ◀◀

Warum wir als Ausländerinnen in Deutschland studieren

Adriana Román/Rosalyn Saborío

Sehr geehrte Damen und Herren,
als erstes möchten wir uns ganz herzlich bei Ihnen dafür bedanken, dass wir unsere Erfahrungen mit Ihnen teilen dürfen. Es ist für uns eine Ehre an der Tagung vom Verband Deutscher Lehrer im Ausland, zum Thema: „Bildung schafft Freunde" einen Beitrag zu leisten, als ehemalige Schulabgängerinnen der deutschen Schule in Costa Rica. Wir, Adriana Román und Rosalyn Saborío, hoffen, dieser Vortrag wird für Sie von Interesse und Nutz sein.

Als Lehramtstudent wird man während seines Studiums mit mehreren Definitionen von Bildung konfrontiert. Die folgende Definition erscheint uns besonders passend zum Thema dieser Tagung:

> *„Bei der Bildung erschließt sich der Mensch solche geistigen und dinglichen Inhalte seiner Lebenswelt, die ihm* ***Einsichten, Erfahrungen und Erlebnisse*** *ermöglichen, mit deren* ***Hilfe*** *er die Wirklichkeit durchschaut und sich den* ***Anforderungen*** *der Welt selbstbestimmt und solidarisch stellt."* (Wiater 1993)

Mit dem oben erwähnten Zitat im Hintergrund möchten wir Ihnen gerne berichten, inwiefern die Humboldt Schule zu dem Prozess unserer Bildung beigetragen hat:

Wir kommen aus Costa Rica, einem kleinen Land von der Größe Niedersachsens und einer Bevölkerungszahl, die in etwa der von Berlin entspricht. Costa Rica wird die „Schweiz Mittelamerikas" genannt, aber nicht nur wegen der Berglandschaft, sondern auch wegen der, im Vergleich zu anderen Ländern Lateinamerikas, stabilen wirtschaftlichen und politischen Situation. Seit der Abschaffung der Armee im Jahr 1948 werden die dort frei gewordenen finanziellen Mittel für die Verbesserung des Gesundheits- und Bildungssystems verwendet.

In der Hauptstadt des Landes, San José, in der ca. 1½ Mio. der insgesamt 4 Mio. Costa Ricaner leben, befindet sich die einzige deutsche Schule Costa Ricas: die Humboldt Schule.

Es handelt sich um eine Begegnungsschule, in der sowohl deutsche als auch costaricanische Schüler gemeinsam lernen. Dennoch nimmt der Anteil einheimischer Schüler ständig zu, weil die Schule für ihren hohen Bildungsstandard

bekannt ist: Es werden hier drei Sprachen unterrichtet, die Landessprache Spanisch, Deutsch als Begegnungssprache und Englisch als Fremdsprache. Besonders in den Naturwissenschaften sind die Ausstattung der Schule und die fachliche Kompetenz der entsandten Lehrer bzw. Ortskräfte von sehr hohem Niveau.

Es geht aber um viel mehr als nur Sprachen und Wissenschaft. An der Humboldt Schule findet ein bilateraler Kulturaustausch statt. Von klein an lernen die Schüler gemeinsam in einer bikulturellen Atmosphäre. Wir haben sehr positive Erinnerungen an die Aktivitäten, die im Laufe des Schuljahres stattfanden, wie z. B. die „Projektwoche" mit Schülern und Lehrern, oder das für Familien gedachte „Festival Humboldt", das berühmte Oktoberfest und die kulturellen Abende in der Schule. Vor kurzem kam der „Humboldt Club" dazu, der dafür sorgt, dass die „Humboldt-Familien" alle Samstage von den sportlichen Einrichtungen der Schule profitieren können. Es werden z. B. Fußballturniere, Sportkurse und an-

dere Aktivitäten organisiert. Adrianas Mutter, die selbst kein Deutsch sprechen kann, aber drei ihrer Kinder an der Schule hatte, hat letztes Jahr das deutsche Sportabzeichen geschafft!

Darüber hinaus steht momentan der Ausbau eines *Alumni-Netzwerks* an, damit ehemalige Schüler in Kontakt mit der Schule und mit anderen Ex-Schulkameraden bleiben.

Diese Einsichten, Erfahrungen und Erlebnisse werden auch Kindern zugänglich gemacht, deren Eltern nicht imstande sind, die hohen monatlichen Schulgelder von ca. 250 € zu bezahlen. Durch den „*Fondo de becas*" werden Stipendien in Höhe von bis zu 80 % vergeben. Das Colegio Humboldt ist eine der wenigen privaten Schulen, die begabte Schülern mittels einer Aufnahmeprüfung in die fünfte Klasse aufnimmt um sie akademisch zu fördern, was sich auf das Leistungsniveau der Schule positiv auswirkt. Auch vergibt die Schule durch ihre Stiftung „*Fundación-Pro-Humboldt*" Stipendien für ein Studium in Deutschland. Diese Förderung ist für Schüler gedacht, die sich nach dem costaricanischen „*Bachillerato*" (nationaler Schulabschluss) für ein zusätzliches Schuljahr entscheiden und das deutsche Abitur erfolgreich abschließen. Wir hatten das Glück, ein solches Stipendium bekommen zu haben.

Heute studieren wir in Freiburg bzw. Passau. Außer uns haben sich viele andere ehemalige Humboldt-Schüler – auch ohne ein Stipendium – für ein Studium in Deutschland entschlossen. Persönlich kennen wir costaricanische Studenten in acht weiteren Bundesländern.

In Freiburg studiert Rosalyn, die ab Herbst 2007 ihr erstes Staatsexamen ablegt für das Gymnasiallehramt mit Spanisch, Deutsch und Italienisch als Hauptfächer. Zusätzlich möchte sie den Magisterabschluss in Romanistik und Germanistik erwerben. Adriana hat für das Grundschullehramt mit Englisch und Kunsterziehung als Hauptfächer studiert und strebt momentan den B.A.-Abschluss in *European Studies* an. Ab September dieses Jahres wird sie das zweijährige Referendariat an einer Freisinger Grundschule antreten.

Wir beide haben auch ein Auslandssemester gemacht: Adriana in Großbritannien, Rosalyn in Italien.

Adriana Román berichter über ihren Studiengang

Als Abiturienten einer deutschen Schule im Ausland mit dem Status eines Bildungsinländers verfügen wir über einen leichteren Zugang an die deutschen Universitäten, weil wir von den Sprachprüfungen für die Zulassung zum Studium befreit sind und sowohl fachlich als auch kulturell den Anforderungen Deutschlands gewachsen sind. Das Abitur war für uns wie ein Schlüssel, der uns den Weg zu Programmen wie Erasmus oder Sokrates eröffnete, welche normalerweise nur für europäische Studenten offen steht.

Das Studium stellt einen neuen Lebensabschnitt dar, der durch eine Entscheidung für ein neues Land zusätzlich belastet wird. Unser Vorteil war, dass uns dieses Land nicht komplett unbekannt war. Es war natürlich die erste längere Begegnung mit der deutschen Kultur vor Ort, aber wir fühlten uns wohl und hatten den Eindruck, von der Schule gut ausgestattet worden zu sein. Heimweh hat man ab und zu, was aber auch ein natürlicher Teil eines Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung und -findung in einer neuen Umgebung ist.

Doch fachliche und interkulturelle Kompetenz war nicht das Einzige, was die Humboldt Schule uns vermittelt hat, denn wir lernten sowohl die deutsche Kultur zu verstehen und mit Deutschen umzugehen, als auch das Land zu lieben. Die Bindung an die deutsche Kultur ist

Auch Rosalyn Saborío aus Costa Rica studiert in Deutschland

so stark, dass man Deutschland vermisst, wenn man in der Heimat ist. Man fühlt sich nicht nur als Botschafter des eigenen Landes, sondern umgekehrt auch der deutschen Kultur, wo immer man ist.

Die Schule ermöglichte uns nicht nur gute berufliche Aussichten, sondern ist auch eine Tür nach Deutschland und in die ganze Welt. Mit Austauschprogrammen wie das des Pädagogischen Austauschdienstes (PAD) hatten wir (Adriana 2000, Rosalyn 1998) die Chance, einen Monat lang als Preisträgerinnen durch Deutschland zu reisen. Heutzutage sind wir als Assistentin bzw. als Reiseleiterin in einem der für Deutschland effektivsten Programme in der Auslandspolitik tätig und ermuntern andere Schüler, ihr Studium in Deutschland aufzunehmen, um somit einen kleinen Anteil unserer Vorteile der Bundesrepublik zurückzuerstatten.

Fazit

Das bilaterale Lernen an der Humboldt Schule San José verbindet beide Kulturen, bildet notwendige Brücken und öffnet Wege. Dank der Einsichten, Erfahrungen und Erlebnissen, die wir dort gewonnen haben, waren und sind wir bestens vorbereitet für die „Anforderungen der Welt“. ◀◀

DS-Absolventen: „High Potentials“ für den Studienstandort Deutschland

Georg Krawietz

Zu den traditionellen Aufgaben des DAAD gehört die Information und Beratung über Studien- und Forschungsmöglichkeiten in Deutschland. Dafür nutzt er verschiedene Wege und unterschiedliche Medien. Persönlich mit dem DAAD in Kontakt kommen internationale Interessenten dort, wo sich eine der 14 offiziellen Außenstellen oder eines der 48 DAAD-Informationszentren (kurz: IC) befinden. Des weiteren haben alle aktuell 428 im Ausland tätigen Lektoren (in der Regel Germanisten) die Aufgabe, neben ihrer Lehrtätigkeit auch über Studium und Forschung an deutschen Institutionen zu informieren. Das „DAAD-Netz“ umfasst in diesem umfänglichen Sinne insgesamt 102 Länder.

Von der Möglichkeit, sich informieren und beraten zu lassen, machen auch Absolventen der deutschen Schulen (kurz: DS) Gebrauch. In einigen Fällen – vor allem dort, wo sich DAAD-Außenstellen oder ICs befinden – bieten DAAD-Mitarbeiter/innen oder Lektor/inn/en oftmals in den Schulen selbst Informationen an, erteilen Auskünfte und beraten. Gleichwohl liegt der Schwerpunkt der DAAD-Informationsarbeit auf bereits Studierenden, Graduierten, Hochschullehrern und -Administratoren. Der DAAD ist eine Organisation der deutschen Hochschulen (kurz: HS) und verfolgt in ihrem Sinne und im Auftrag seiner Geldgeber akademische Interessen auf internationalem Gebiet. Der grund-

ständig Studierende steht dabei nicht im Mittelpunkt. Das ist auch daran zu erkennen, dass DAAD-Stipendien für Ausländer in aller Regel einen ersten Studienabschluss voraussetzen. Die Auswahlkommissionen des DAAD, in denen deutsche Hochschullehrerinnen und -lehrer tätig sind, beurteilen akademische Leistungen, aber in aller Regel keine (Abschluss)zeugnisse von Schulen.

Seit 2001 gibt es ein Programm, das von dieser Linie deutlich abweicht. Es ist das auf Anregung des Auswärtigen Amtes vom DAAD getragene Stipendienprogramm für die jahrgangsbesten Absolventen deutscher Schulen, worüber verschiedentlich, z. B. im Magazin „Begegnung", schon berichtet wurde. Rund 70 DS, IB- und DSD-Schulen sowie Spezialgymnasien sind daran beteiligt. Zunächst konnten 40 Stipendien p. a. vergeben werden, seit 2006/07 sind es 60. Regionale Schwerpunkte bilden Mittel-, Ost- und Südosteuropa, Lateinamerika, die Türkei und Ägypten. Der Stipendiatenjahrgang 2001 hat bereits abgeschlossen. Die Resultate waren durchweg gut bis sehr gut, in vielen Fällen sogar exzellent. Einige haben die Absicht geäußert, promovieren zu wollen.

Obwohl diese besondere Gruppe derart erfolgreich an den HS reüssiert, ist festzustellen, dass das System der DS bei den deutschen HS kaum bekannt ist. Anders formuliert: Die zahlenmäßig nicht eben kleine DS-Absolventengruppe von aktuell rund 3.000 Absolventen mit Abitur bzw. Internationalem Baccalaureat (IB), die ein Studium direkt und ohne Studienkollegsverpflichtung aufnehmen kann (hinzuzurechnen sind die rund 4.000 weiteren Absolventen von DSD-Schulen, deren landeseigener Sek. II-Abschluss in Kombination mit dem Deutschen Sprachdiplom II ebenfalls zur unmittelbaren Aufnahme eines Studiums in Deutschland berechtigt), fällt bislang an deutschen HS nicht auf. Dies ist umso erstaunlicher, weil ihre schulische Vorbildung den qualitativen Vergleich mit in Deutschland erworbenen Abschlüssen weiterbildender Schulen nicht zu scheuen braucht, im Gegenteil.

Betrachtet man die Situation von grundständig in Deutschland studierenden Ausländern insgesamt, dann ist diese Situation geradezu paradox zu nennen. Denn diejenigen, die nicht von einer deutschen Schule kommen, sind hinsichtlich ihrer schulischen Voraussetzungen vielfach geringer qualifiziert, weshalb für sie Studienkollegspflicht besteht. Hier wird u. a. mit großen Anstrengungen die deutsche Sprache erlernt, und erst nach erfolgreich abgelegter „Feststellungsprüfung" kann das Fachstudium beginnen. Parallel gilt es, Integrationsprobleme und interkulturelle Barrieren abzubauen. Fachleute an HS und Statistiker wissen schon lange: viele sind damit überfordert, verfehlen das Studienziel und verlassen die HS, um entweder nach Hause zurückzukehren oder unter Inkaufnahme rechtlich prekärer Aufenthaltsbedingungen in Deutschland zu bleiben. Der DAAD hat in den zurückliegenden Jahren viel unternommen, um die Betreuungssituation für ausländische Studierende an den Hochschulen zu verbessern und kann auf eine ganze Reihe erfolgreicher Projekte verweisen. Die Schwundquote, also die Differenz zwischen der Zahl der Studienanfänger und der Absolventenquote, bleibt dennoch hoch und liegt bei einer insgesamt nicht restlos befriedigenden Datenlage an vielen HS bei gut einem Drittel, z. T. noch deutlich darüber. Als Beispiel mag hier eine westdeutsche Universität dienen: Im Sommer 2007 rechtfertigte sie den gegenüber deutschen Studierenden um 150 erhöhten Studienbeitrag für ausländische Kommilitonen damit, diese seien weitaus betreuungsintensiver. In einigen Studiengängen scheiterten vier von fünf internationalen Studierenden, wie es in einer Pressemitteilung ergänzend hieß.

Es geht hier nicht darum, „normale" ausländische Studierende gegen die viel geringere Zahl solcher mit dem Abschluss an einer DS auszuspielen. Beide Gruppen müssen an deutschen HS studieren können und für alle sollten die Aufnahme- und Betreuungsinstrumente so gestaltet sein, dass ein erfolgreiches Studium möglich ist. Festzuhalten bleibt allerdings, dass es unterschiedliche Voraussetzungen gibt, und dem wird, sofern es die Absolventen von DS betrifft, bislang nicht genügend Rechnung getragen. Denn nach Durchlaufen einer meist langjährigen deutschen Lernsozialisation, einem erfolgreichen Schulabschluss und mannigfaltigen

Bezügen zu Deutschland, zu deutscher Sprache, Lebenswelt und Kultur gelten die meisten der o. g. Schwierigkeiten, mit denen sich ausländische Studierende konfrontiert sehen, für sie in aller Regel nicht oder zumindest sehr viel weniger.

Dass die Gruppe der von einer der 117 deutschen Schule kommenden Bewerberinnen und Bewerber nicht auffällt, dürfte einen wesentlichen Grund in der Kategorisierung als „externe Bildungsinländer" haben. D. h., sie werden bei der Bewerbung um einen Studienplatz wie deutsche Schulabsolventen aus Hamburg, Frankfurt/Main, Dresden oder Passau behandelt, obwohl es sich in zunehmender Zahl um faktische Ausländer handelt. Bei Einführung der statistischen Erfassungskriterien mag die Situation noch anders gewesen sein. Dominierten damals die Kinder zeitweise im Ausland lebender deutscher Experten aus Diplomatie, Wirtschaft, Entwicklungshilfe usw., so steigt die Zahl der „Landeskinder", die an DS unterrichtet wird, schon seit einer Reihe von Jahren kontinuierlich an. Ein Grund dafür ist, dass immer weniger Deutsche mit ihren Familien entsandt werden, und die Familien weitaus kleiner sind als früher; entsprechend wächst die Zahl inländischer Schüler. Deren Eltern entscheiden sich sehr bewusst für eine Privatschule – nicht selten eben für die deutsche. Es ist zu erwarten, dass sich die Tendenz von mehr Landes- und weniger Expertenkindern fortsetzen wird. Schulstrukturell zeigt sich dies auch daran, dass die Zahl „reiner" deutscher Schulen ab- und die sog. Begegnungsschulen zunimmt. Hier werden junge Menschen nicht nur hervorragend ausgebildet, sie sind gleichzeitig auch inländische Multiplikatoren für deutsche Anliegen, die sozusagen das „Beste aus zwei Welten" mitbringen.

Dieses Humanvermögen kann gar nicht hoch genug bewertet werden, es wird leider nur, wie bereits gesagt, als eigene Gruppe innerhalb der studierenden Ausländer kaum wahrgenommen. Ausnahmen gibt es an denjenigen HS, die im Rahmen des bestehenden DAAD-Stipendienprogramms DS-Absolventen aufnehmen, und in einigen wenigen Fällen der bereits stattfindenden konkreten Zusammenarbeit zwischen HS und DS. Aufs Ganze gesehen ist der die Kooperation zwischen DS als Entsendern und deutschen HS als potentiellen Empfängern allerdings noch sehr ausbaufähig. Erhebungen in der Vorabschlussklasse der DS besagen, dass ein Viertel der baldigen Schulabsolventen in Deutschland studieren will. Aufgrund der an dieser Stelle nicht gegebenen statistischen Separaterfassung an den HS bleibt die Frage, wie nachhaltig die „Investition" in sekundäre Bildung im Ausland ist – dazu trägt auch die noch nicht sehr weit entwickelte Alumniarbeit der DS bei – bislang aber weitgehend unbeantwortet.

Angesichts der Größenordnung des höchsten Einzelpostens der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) und zusätzlicher Landesmittel, die durch Freistellung von Lehrern für die Tätigkeit an DS hinzuzurechnen sind, kann das bisherige Ergebnis also nicht befriedigen. Konkret muss es darum gehen, Maßnahmen zu treffen, die DS und deutsche HS besser miteinander vernetzen.

Dafür bietet das Jahr 2008 als vom Auswärtigen Amt ausgerufenes „Jahr der Auslandsschulen" eine sehr gute Gelegenheit. Auch der DAAD kann und will die Nachhaltigkeit der Auslandsschularbeit verbessern helfen. Nach der bisherigen Planung sind dafür vorgesehen:

- Eine deutliche Erhöhung der Zahl zu vergebender Stipendien. Um das bisherige Qualitätsniveau beibehalten zu können, soll die Zahl der beteiligten Schulen und Länder erweitert werden.
- Über die Individualförderung der Besten hinaus sollen DS einer- und die HS andererseits besser kooperieren, ja zusammenwachsen.

Wie kann das geschehen? Welche Bedarfe bestehen bei DS, welche Akzeptanz können Maßnahmen bei HS haben? Der DAAD hat dazu im Sommer 2007 zwei Erhebungen durchgeführt, deren Ergebnisse hier kurz zusammengefasst sind.

Deutsche Schulen

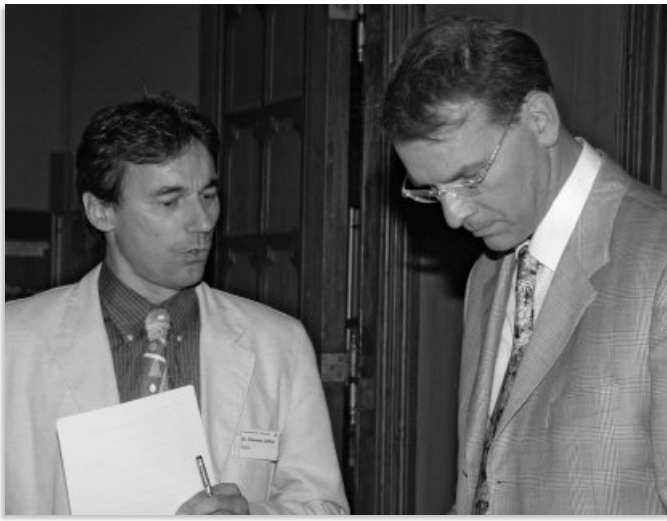
- Von 78 angeschriebenen DS haben sich 42 an der Befragung beteiligt (Rücklauf: 54 %). Insgesamt nehmen demnach 94 % aller DS-Absolventen ein Studium auf, davon 23 % im

Ausland, gut 22 % in Deutschland und rund 55 % im Sitzland der DS.

- Als geeignete Instrumente, um möglichst viele Absolventen zu einem Studium an einer deutschen HS zu motivieren, wurden in der Reihenfolge der Wichtigkeit von allen Befragten angegeben:
  - Vergabe von „Motivationsstipendien“ (z. B. € 250 monatlich im ersten Studienjahr an DS-Bewerber durch HS: 76 %
  - Netzwerke zwischen DS und HS: 64 %
  - Kontinuierliche Kontaktpflege zwischen DS und HS: 55 %
  - Allgemeine bessere Informationen zum Thema Studien- und Berufswahl: 55 %
  - Sicherstellung einer guten Betreuung an den HS: 50 %
  - Informationen einzelner HS zu eigenen Studienangeboten an DS: 40 %
  - Reisen an HS, Teilnahme an Uni-Schnuppertagen und Schüler-Sommerkursen: 40 %
  - Auszeichnungen für erfolgreich studierende DS-Absolventen: 36 %
  - Einbindung in die Alumniarbeit an den HS: 33 %
  - „Werbe- und Informationstouren“ von HS an DS: 31 %

- Als wichtige politische Begleitmaßnahmen für einen erleichterten Übergang von DS-Absolventen zum Studium nach Deutschland wurden in den DS Rückläufen genannt:
  - Herstellung konsistenter Zugangswege für DS-Absolventen: 62 %
  - Verbesserter rechtlicher und allgemeiner Status von DS-Bewerbern: 45 %
  - Organisatorische Begegnung zwischen HS- und DS-Verantwortlichen: 40 %
  - Öffnung von Studienkreditprogrammen: 40 %
  - Infoveranstaltungen an und für HS zu DS und ihren Absolventen: 38 %

Spiegelbildlich wurden 45 Hochschulen angesprochen, die entweder Stipendiaten des vom DAAD betreuten Programms für die Jahrgangsbesten aufnehmen, oder durch rege Beteiligung an anderen DAAD-Internationalisierungsprogrammen positiv aufgefallen sind. Die Rücklaufquote lag bei 22, also knapp unter 50 %.



Dr. Krawietz vom DAAD (rechts) im Gespräch mit Dr. Lothar (links)

Von 22 HS (= 100 %) gaben 36 % an, Kontakte zu DS zu unterhalten – jeweils zur Hälfte „eher zufällig“ oder „regelmäßig“. 64 % der rückmeldenden HS haben keinerlei Kontakt zu DS.

Die weiteren Ergebnisse im Überblick

- 50 % der HS haben allgemein großes Interesse an der Zielgruppe DS-Absolventen. 23 % schränken das große Interesse auf bestimmte Fächer ein. 27 % haben im Vergleich mit sonstigen ausländischen Studierenden kein signifikant größeres Interesse an DS-Absolventen.

- Als wichtige Impulse, die HS dazu bewegen könnten, sich stärker mit den DS und ihren Absolventen zu befassen, wurden von den Befragten angegeben:
  - Sachliche und finanzielle Maßnahmen des DAAD: 73 %
  - Bessere Information über DS: 64 %
  - Unterstützung bei der Kontaktanbahnung zu DS: 64 %
  - Sonstiges: 18 %

- Gefragt nach den umsetzbaren Instrumenten zur intensiveren Befassung mit DS-Ab-

solventen, plädierten die HS in der Reihenfolge der Wichtigkeit für:
- Gezielte Beschickung mit Informationsmaterial: 68 %
- Sicherstellung einer guten Betreuung an den HS: 55 %
- Kontinuierliche Kontaktpflege zwischen DS und HS: 55 %
- Reisen an HS, Uni-Schnuppertage, Sommerkurse: 50 %
- Netzwerke zwischen DS und HS: 45 %
- Stipendien (mit DAAD-Hilfe) an DS-Bewerber durch HS: 41 %
- Einbindung in die HS-eigene Alumniarbeit: 23 %
- Auszeichnungen für erfolgreich studierende DS-Absolventen: 14 %

- Politische Begleitmaßnahmen für einen erleichterten Übergang von DS-Absolventen zum Studium nach Deutschland sind aus Sicht der HS in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit:
  - Herstellung konsistenter Zugangswege für DS-Absolventen: 73 %
  - Organisatorische Begegnung zwischen HS- und DS-Verantwortlichen: 68 %
  - Öffnung von Studienkreditprogrammen: 36 %
  - Infoveranstaltungen für HS zu DS und ihren Absolventen: 32 %

Eine Schlussfolgerung aus der Befragung lautet: Die Erhöhung der Zahl zu vergebender Stipendien für die Allerbesten sollte durch Aktivitäten in struktureller Hinsicht ergänzt werden. DS und deutsche HS müssen mehr voneinander erfahren und mehr übereinander wissen. Sie werden dabei erkennen, dass die einen gut vorbereitete, erfolgversprechende Kandidaten für ein grundständiges Studium hervorbringen, und die anderen einen Kreis junger Studierender gewinnen, der in vielerlei Hinsicht positiv aufzufallen versprechen.

Mitbedacht werden muss bei alldem allerdings, dass DS-Absolventen jung an Jahren und damit an Lebenserfahrung sind. Deshalb ist eine gute Betreuung an der HS gerade in den ersten Semestern wichtig. Sie spielt auch für die Entscheidung der Eltern eine große Rolle, ob sie ihre Tochter oder ihren Sohn nach Deutschland zum Studium schicken.

Das DAAD übernimmt gerne die Aufgabe, das Aufeinanderzugehen von DS und deutschen HS anzustoßen, den Prozess zu fördern, zu begleiten und auch zu moderieren, damit der Annäherungsprozess von 117 DS und rund 230 deutschen HS gelingt. So kann z. B. eine regional Schwerpunktsetzung gewinnbringend sein, denn beide Parteien wären wohl überfordert, wenn alle gleichzeitig aufeinander zugingen.

Es bleiben aber noch einige offene Fragen, die der DAAD alleine nicht lösen kann. Dazu zählen:
- Ist die Kategorisierung in „echte“ Ausländer und Bildungsinländer (im Falle der DS: „externe Bildungsinländer“) gerechtfertigt und nicht vielleicht zu grob?
- Kann ein Ägypter, eine Mexikanerin oder ein Russe mit deutschen Abiturienten gleichgestellt werden, wenn es um die Bewerbung um zulassungsbeschränkte Fächer geht?
- Ist die Staatsangehörigkeit bei der Bewerbung um einen Studienplatz tatsächlich in dem Augenblick hinfällig, wo ein Abitur oder ein IB an einer DS erworben wird? -Sollten bei der Kategorisierung nicht mehrere Aspekte eine Rolle spielen:
  a) Staatsangehörigkeit der Schüler und ihrer Eltern,
  b) wie viele Jahre wurden an einer DS verbracht (insgesamt und bis zum Abschluss),
  c) wie viele Jahre lag der Lebensmittelpunkt im Ausland, *nicht* in Deutschland.

Ihre Mischung aus familiärem Hintergrund einer- und deutscher Lernsozialisation andererseits legt jedenfalls nahe, DS-Absolventen bei der Studienbewerbung weder als „echte“ Ausländer noch als „echte“ Deutsche zu behandeln. Sie bilden gewissermaßen eine Klasse für sich und könnten eine eigene Kategorie oder eigene Quote bilden, wenn es um die Studienplatzbewerbung geht. Derartige Quoten spielen etwa bei der Zuteilung von Studienplätzen in einigen ZVS-Vergabeverfahren eine Rolle. Mit gutem Willen scheinen Änderungen gegenüber dem

status quo sehr wohl möglich. Dies trifft auch für die direkte Bewerbung an den HS zu, denn seit dem Studienjahr 2005/2006 gilt in nahezu allen Bundesländern: 60 % aller Studienplätzen werden nach HS-eigenen Kriterien vergeben. HS, die die Bedeutung von DS-Bewerbern erkennen, sollten also einen Weg finden können, sie für sich zu gewinnen.

Der DAAD hat die feste Absicht, sich bei diesem wichtigen Thema zukünftig intensiv zu engagieren. Gute Gründe dafür gibt es genügend.

Studieren an den führenden Technischen Universitäten in Deutschland

Kerstin Kruse

TU9 wirbt um Absolventen der Auslandsschulen für Ingenieur- und Naturwissenschaften

Die TU9 Universitäten, das sind die RWTH Aachen, TU Berlin, TU Braunschweig, TU Darmstadt, TU Dresden, LU Hannover, Universität Karlsruhe (TH), TU München und Universität Stuttgart. Es handelt sich um traditionsreiche Technische Universitäten, die einen ausgezeichneten Ruf in der internationalen Hochschullandschaft genießen.

Internationalisierung ist erklärtes Ziel des TU9 Verbandes. Schon jetzt liegt der Anteil internationaler Studierender an den TU9 Universitäten mit 15 Prozent deutlich über dem deutschen Durchschnitt (12,5 Prozent). Die forschungsstarken TU9 Universitäten bieten eine exzellente Ausbildung und sind an motivierten und gut vorbereiteten Schulabsolventen aus dem Ausland interessiert.

Bislang wurde das Potenzial der Absolventen von Auslandsschulen bei weitem nicht ausgeschöpft: Obwohl sie eine fundierte und qualitativ hochwertige Ausbildung genossen haben, die zudem finanziell von Deutschland unterstützt worden ist, haben die deutschen Universitäten das Marketing hier sträflich vernachlässigt. Dabei handelt es sich bei den Absolventen um kompetente jungen Menschen, die mehrere Sprachen beherrschen und zudem über ausgezeichnete deutsche Sprachkenntnisse verfügen.

In vielen Fällen besitzen sie die deutsche Hochschulreife. Und dennoch zogen (und ziehen) sie es häufig vor, ihre universitäre Ausbildung im jeweiligen Heimatland oder im auch im angelsächsischen Raum zu absolvieren.

Alumni Weltkugel RWTH Aachen

Der TU9 Verband wirbt auch deshalb verstärkt an den Auslandsschulen für ein Studium ingenieur- und naturwissenschaftlicher Fächer, um dem drohenden Ingenieurmangel in Deutschland zu begegnen.

TU9 Zusammenarbeit mit den Auslandsschulen: Ein kleiner Rückblick

Um diese interessante Absolventengruppe gezielt anzusprechen, startete der TU9 Verband ein eigenes Projekt: Innerhalb des Programms zur Förderung der Internationalisierungsstrukturen an deutschen Hochschulen (PROFIS) übernahm der DAAD für zwei Jahre die Finanzierung eines TU9 Informationsservices für die Auslandsschulen.

Ein Treffen mit Studienberatern der Deutschen Auslandsschulen während der Weiterbildungswoche der Zentralstelle für Auslandsschulwesen in Köln (Mai 2005) zeigte ein großes Informations- und vor allem Beratungsinteresse für den Studienort Deutschland.

Im August 2005 ging ein TU9 Schreiben an alle Schulleiter und Studienberater der Auslandsschulen, um das Beratungsangebot des TU9 Verbandes vorzustellen und den Informationsbedarf an den Auslandsschulen zu ermitteln.

Auf der Hauptversammlung des VDLiA im August 2005 in Dresden nahm das TU9 Projektteam dann die Gelegenheit wahr, mit Herrn Rainer Wicke von der Zentralstelle für Auslandsschulwesen in Köln Möglichkeiten der Zusammenarbeit zu erörtern. Durch seine umfassende Unterstützung konnten in den darauf folgenden Monaten viele Kontakte geknüpft und Fragen des Projektteams in Bezug auf das Auslandsschulwesen beantwortet werden.

Auf der Jahresversammlung des Weltverbands Deutscher Auslandsschulen in Berlin im Oktober 2005 erhielt das Projektteam schließlich erste Eindrücke von Studienerfahrungen der Absolventen von Auslandsschulen in Deutschland.

Ganz konkret und direkt vor Ort gestaltete sich der Erfahrungsaustausch an der Deutschen Schule Rom im November 2005. Herr Manfred Keßling, äußerst engagierter Studienberater der Schule, räumte dem TU9 Team die Möglichkeit ein, Vorträge vor Schülern, Eltern und Lehrern zu halten und mit ihnen darüber hinaus ins Gespräch zu kommen.

Aus all diesen Aktivitäten resultierten Informationen, auf deren Grundlage mehrsprachiges, speziell für Studieninteressierte von den Auslandsschulen konzipiertes Informationsmaterial zum TU9 Verband erstellt wurde, das von Schülern und Studierenberatern beim Projektteam angefordert werden kann.

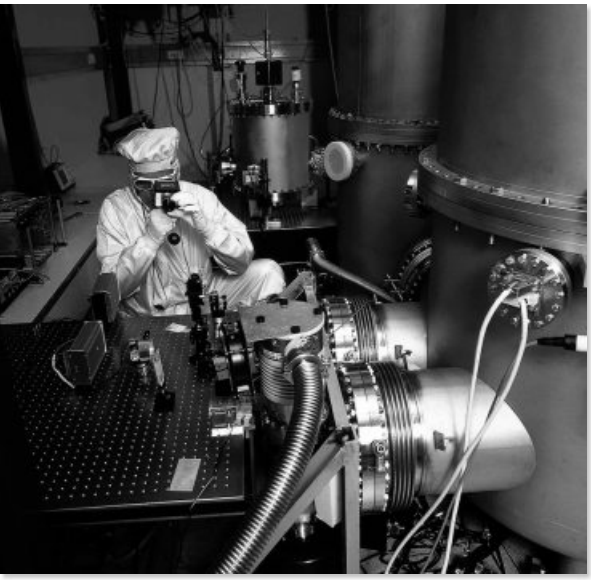
Zur Information im Internet wurde die Homepage www.tu9.de/auslandsschulen in vier Sprachen eingerichtet: Deutsch, Englisch, Spanisch und Russisch. Dort können Studienberater und ihre Schüler auch einen Chatraum nutzen, in dem zu festgelegten Terminen TU9 Hochschulvertreter für Gespräche mit Schülergruppen bereit stehen. Für die Schüler ergibt sich dadurch die ausgezeichnete Möglichkeit, Fragen zum Studium in Deutschland direkt an Mitarbeiter der Universitäten zu stellen. Die Möglichkeit zum Info-Chat wird von den Schülern sehr gern wahrgenommen, zumal ihnen das Medium aus dem täglichen Umgang vertraut ist.

Zusätzlich finden sich unter www.tu9.de/auslandsschulen Erfahrungsberichte von Absolventen Deutscher Auslandsschulen, die ein

Labor RWTH Aachen

Studium in Deutschland aufgenommen haben. Diese wurden im Rahmen eines 2006 veranstalteten Aufsatzwettbewerbs verfasst. Die Studierenden erzählen von ihrer Entscheidung für das Studium in Deutschland, ihren Startschwierigkeiten, mitunter vom Kulturschock, aber auch von den schönen Erlebnissen und positiven Überraschungen. Die Aufsätze sollen andere Schüler an Auslandsschulen ermutigen, ebenfalls den Schritt zum Studium in Deutschland zu machen.

Für Schüler im Ausland ist es vor allem schwer, einen direkten und persönlichen Eindruck von deutschen Universitäten zu bekommen: Der TU9 Service vermittelt daher Vorträge an die Schulen, bei denen TU9 Hochschulvertreter Informationen geben. Im Rahmen dieser Besuche



Spitzenforschung GEO600 LU Hannover

konnten beispielsweise mehrere Deutsche Auslandsschulen in Buenos Aires von Herrn Professor Johannes Blümer vom Institut für Experimentelle Kernphysik der Universität Karlsruhe (TH) besucht werden. Hier zeigt sich der Idealfall des TU9 Angebotes für Auslandsschulen: Professor Blümer ist sehr an einer engen Zusammenarbeit mit den Schulen interessiert. Im Rahmen seines Besuches stellte er den Schülern sein

Studierende vor Rechner LU Hannover

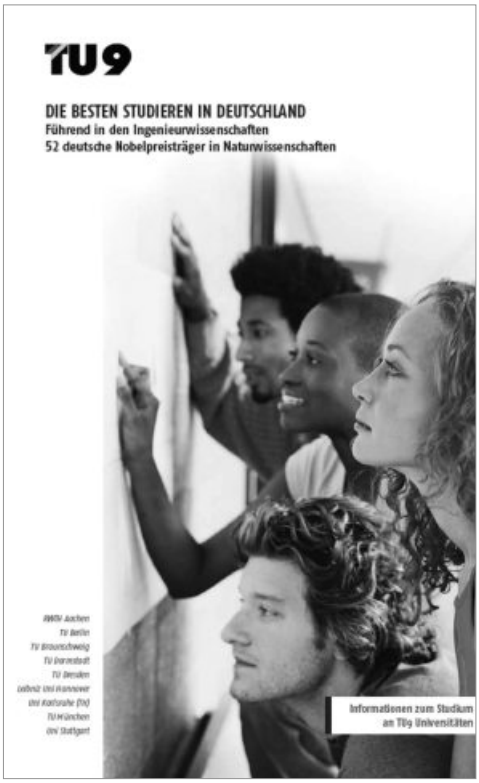
Projekt zur Erforschung der kosmischen Strahlung bei den höchsten Energien im Universum“ in Malargue /Argentinien vor. Die Schüler haben nun die Möglichkeit, die Arbeit eines Kernphysikers bei einem Ausflug zum Auger-Laboratorium oder im Rahmen eines Praktikums näher kennen zu lernen.

Daneben konnte der TU9 Service weitere Kooperationen zwischen Fachbereichen der TU9 Universitäten und Auslandsschulen initiieren. So wurde etwa die Zusammenarbeit zwischen der Fakultät für Architektur der TU Berlin und der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo vermittelt. In diesem Projekt des Programms für Arbeits- und Studienaufenthalte (ASA) entwickeln Architektur- und Lehramtsstudierende gemeinsam mit Lehrerenden der Schule Unterrichtseinheiten zu lokal relevanten Themen der Architektur und der Stadt.

Auslandslehrern und Schülern, die eine Klassenreise nach Deutschland unternehmen, vermittelt der TU9 Service gern einen Besuch an einer TU9 Universität. Die Schüler haben dabei die Gelegenheit, den Universitätsalltag vor Ort zu erleben.

Das Projektteam Auslandsschulen versteht sich aber auch als Schnittstelle zwischen den Auslandsschulen und den TU9 Universitäten: Von Studienberatern der Auslandsschulen wer-

den gelegentlich auch Schwierigkeiten der Schüler beim Übergang von Schule zu Hochschule an den TU9 Service herangetragen. Diese Probleme werden im TU9 Verband bekannt gemacht, um die Universitäten für die Belange der Auslandsschulen zu sensibilisieren. So können gemeinsam Lösungsansätze erarbeitet werden: Beispielsweise bieten die meisten Studienkollegs[1] des TU9 Verbandes speziell Absolventen von Auslandsschulen die Möglichkeit, die Aufnahmeprüfung für das Studienkolleg im Heimatland abzulegen.



1 Absolventen der Auslandsschulen, die keinen Abschluss haben, der als Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland anerkannt ist, müssen, um ein Studium in Deutschland beginnen zu können, entweder erfolgreich absolvierte Studiensemester im Heimatland oder einen Abschluss an einem deutschen Studienkolleg vorweisen. Der externe Aufnahmetest ist derzeit an den Studienkollegs Berlin, Darmstadt, Hannover, München, Sachsen und Studienkolleg Halle (letzteres für geisteswissenschaftliche Studiengänge an der LU Hannover) möglich.

Ausländische Studierende LU Hannover

Ein Blick in die Zukunft

Die Anschubfinanzierung des DAAD ist zwar mittlerweile ausgelaufen, der TU9 Verband setzt das Projekt jedoch mit eigenen Mitteln fort. Umso wichtiger ist es, das Lehrer und Schüler die Beratungsangebote des TU9 Services nutzen und Ideen zu einer für alle Seiten gewinnbringenden weiteren Zusammenarbeit weitergeben.

Ziel des TU9 Service für Auslandsschulen bleibt es, eine kontinuierliche Informations- und Beratungspartnerschaft mit den Deutschen Schulen im Ausland zu pflegen, den Informationsdschungel in Bezug auf den Studienstandort Deutschland für Schüler an den Auslandsschulen ein wenig zu lichten und Studieninteressierte für TU9 zu gewinnen. ◀◀

Kontakt

TU9 Service für Auslandsschulen
c/o TU Dresden
Akademisches Auslandsamt
Projektverantwortliche: Kerstin Kruse
01062 Dresden
Tel.: 0049 (0)351 / 463 345 80
Fax: 0049 (0)351 / 463 377 38
E-Mail: auslandsschulen@tu9.de
Internet: www.tu9.de/auslandsschulen

Studienberater der ZfA zu Gast an der Elite-Universität Karlsruhe (TH)

Eckhard Klenkler

Aus heutiger Sicht ist es fast schon unbegreiflich: Jahrzehnte lang galt es als vernünftige Politik, an den deutschen Auslandsschulen eine Top-Ausbildung anzubieten, die Schüler auch mit den in Deutschland üblichen Inhalten und Lerntechniken vertraut zu machen, also wesentliche Elemente deutscher Lehrpläne in die Curricula einzufügen, Tausende deutscher Lehrkräfte ins Ausland zu vermitteln, um eine effiziente Umsetzung der fachlichen, der didaktischen und der pädagogischen Vorgaben zu gewährleisten, die Schüler bis zum Mittelstufen- oder gar Oberstufenniveau (DSD I u. II) in Deutsch fit zu machen, deutschsprachigen Fachunterricht, insbesondere in den Naturwissenschaften, durchzusetzen.

Und danach das große graue Nichts für die Absolventen. Bei Interesse konnten sie sich hinten anstellen bei eventuellen Bewerbungen an deutschen Hochschulen. Ganz offensichtlich war diese Gruppe nicht sonderlich erwünscht in Deutschland, abgesehen von einigen überschaubaren politischen Sondergruppen, wie z. B. den „nichtweißen" Schülern an den fünf Schulen im südlichen Afrika gegen Ende der Apartheidszeit.

Stattdessen gingen Talentscouts deutscher Mittler-Organisationen auf die Jagd nach „High Potentials", vorzugsweise abseits der DSS. Das habe ich jedenfalls bei meinen 7 Jahren in Namibia und 4 Jahren im Conosur erlebt.

Das von den Absolventen erworbene fachliche Leistungsniveau und Kompetenzprofil ging so in der Regel verloren, weil die besten DaF-Abgänger meist an lokale oder an englischsprachige Hochschulen gingen.

Vor dem Hintergrund der deprimierenden Erkenntnisse aus der HIS-Studie zum Erfolg ausländischer Studierender in Deutschland ist ab 2004 die Einsicht gereift, dass es u. a. sinnvoll ist, die besten Früchte des hochsubventionierten Auslandsschulwesens auch zu ernten, d. h. leistungsstarke Absolventen für ein Studium an deutschen Hochschulen zu interessieren. So wurde mit unverzeihlicher Verspätung begonnen, das zu tun, was für amerikanische und englische Hochschulen schon seit jeher selbstverständliche Akquisitionsstrategie ist.

Erfreulicherweise hat die ZfA, nachdem die Ampeln auf der politischen Ebene auf Grün gestellt worden waren, sofort im Netz ihrer Schulen Studien- und Berufsberaterstellen eingerichtet, die ihre Schüler kompetent über Studienmöglichkeiten und andere berufsorientierte Aktivitäten in Deutschland beraten können.

Vertreter verschiedener Regionen trafen sich 2005 erstmals in Köln zu einer spannenden und vielseitigen Tagung unter Leitung von Herrn RSD Wicke. Dabei entstanden erste Kontakte untereinander und mit Vertretern von Hochschulen, Mittlern, Behörden und der Wirtschaft.

Aus dem starken positiven Feedback von den Schulen und ihrem Wunsch, diesem Service mehr Gewicht zu geben, entstand die Idee zur zweiten Tagung der Studien- und Berufsberater im April 2007. Diesmal waren auch 5 Hochschulen in Köln vertreten, denn auch auf dieser Seite sind die Absolventen der DSS seit einigen Jahren verstärkt in den Fokus gerückt. Man erhofft sich von diesen Zugängen erfreulichere Ergebnisse als bisher im Ausländerstudium üblich, insbesondere geringere Schwundquoten aufgrund der optimierten Studienberatung und verbesserten Selbsteinschätzung – und nicht zu vergessen: eines vergleichsweise günstigen schulischen Verlaufs.

Vor diesem Hintergrund kann es zu einem Novum in der ZfA-Geschichte: Die Tagungsteilnehmer gewannen diesmal ihre Informationen nicht nur im Tagungsraum, sondern sie gingen direkt vor Ort.

Die unter Insidern wohlbekannte technische Forschungsuniversität Karlsruhe – übrigens die älteste TH Deutschlands, 1825 nach dem Vorbild der École polytechnique in Paris gegründet – ist eine der drei im Oktober 2006 von einem internationalen Expertengremium zur Elite-Uni gekürten Hochschulen. Sie bot den 22 Tagungsteilnehmern aus aller Welt ein vielseitiges und dichtes Besuchsprogramm an.

Herr Niessen, Leiter des Akademischen Auslandsamtes, spricht zu den Tagungsteilnehmern

So trafen die Studienberater – dank der schnellen ICE-Verbindung – am Morgen des 25.4.2007 in KA ein. Bei schönstem Wetter ging es zunächst zu Fuß über den Schlosspark und durch den grünen Campus zum Rektorat. Dort wurde die ZfA-Delegation vom Kanzler, Herrn Dr. Ertmann, und seinem Mitarbeiterstab empfangen und mit der Struktur und den Forschungsschwerpunkten der Universität vertraut gemacht. Herr Niessen, der Leiter des Akademischen Auslandsamts, erläuterte die Abläufe für ausländische Studienbewerber und benannte Problemzonen.

Danach erhielten die Teilnehmer Gelegenheit, mit Professoren und Dozenten zwei Forschungseinrichtungen zu erkunden und zu erfahren, welche Anforderungen an Studierende gestellt werden. Zunächst wurde von einer Gruppe das Institut für Automation und Robotik besichtigt, während die andere die Wunderwelten der Elektroenergie- und Hochspannungstechnik erkundete.

Zur Mittagszeit zeigte sich das Gastdozentenhaus von der besten Seite. Bei kulinarischen Spezialitäten konnten von Vertretern der Uni konkrete Informationen gewonnen werden.

Wiederum in zwei Besuchergruppen machte man sich dann auf zum Institut für thermische Strömungsmaschinen und zum berühmten Zentrum für funktionelle Nanostrukturen, die ebenfalls einen eindrucksvollen Einblick in die Lehr- und Forschungskapazität der Universität boten. Die Diskussion mit sympathischen, hochkompetenten und dabei ganz unprätentiösen Experten machte sicher einige Abläufe transparenter.

Vorbei an der 24-Stunden-Bibliothek, der hochmodernen Mensa und an einigen weiteren Einrichtungen der Spitzentechnologie wurde der Rundgang zum Studienkolleg fortgesetzt, das seit zwei Jahren in einem prächtigen Jugendstilbau mit Park untergebracht ist.

Dort trafen sich die Studienberater mit Absolventen Deutscher Schulen und anderen ausländischen Studierenden zum Gespräch bei Kaffee und Kuchen.

An der Universität Karlsruhe sind zur Zeit Studenten aus weit mehr als 100 Ländern eingeschrieben. Der Ausländeranteil beträgt deutlich über 20 %.

Es kam zu spannenden Gesprächen und plastische Erfahrungsberichte gaben einen anschaulichen Einblick in die Leiden und Freuden der Studierenden fern ihres Heimatlandes. Leider war auch hier die Zeit knapp und so ging es gegen 17.00 Uhr zurück zum Bahnhof.

Zahlreiche Rückmeldungen und Nachfragen von Tagungsteilnehmern und von Kollegen, die diesmal nicht dabei sein konnten, haben eindrucksvoll bestätigt, dass der Vor-Ort-Eindruck die Präsentation im Sitzungsaal ideal ergänzt. Vor allem die Begegnung mit den Studierenden, die exakt die sensiblen Bereiche ihres Studienaufenthaltes benennen konnten, bewegte die Teilnehmer der Exkursion noch lange.

Die Uni KA ist gerne auch in Zukunft bereit, leistungsfähige Studienbewerber von DSS individuell oder in Gruppen zu beraten. Die Experten hierfür sind über www.aaa.uni-karlsruhe.de und www.stk.uni-karlsruhe.de leicht zu erreichen. Alle Anfragen werden schnell, präzise und ausführlich beantwortet. ◀◀

Satzung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland

Zur besseren Lesbarkeit verzichtet die Satzung auf die parallele Verwendung von weiblichen und männlichen Bezeichnungen für Personen. Alle Personenbezeichnungen sind geschlechtsneutral zu verstehen.

§ 1 Allgemeine Kennzeichnung

1. Der Verband führt den Namen „Verband Deutscher Lehrer im Ausland“, abgekürzt „VDLiA“.

2. Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

3. Der Sitz des Verbandes ist Köln.

4. Der Verband ist im Vereinsregister beim Amtsgericht Köln unter der Nummer VR 6376 eingetragen.

5. Der Verband wird beim Finanzamt Aurich unter der Steuernummer 54/210/04798 als Berufsverband geführt.

6. Das Geschäftsjahr ist das Kalenderjahr.

§ 2 Zweck und Aufgaben

1. Der allgemeine Zweck des Verbandes ist die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung. Der Verband verfolgt ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke im Sinne des Abschnittes „Steuerbegünstigte Zwecke“ der Abgabenordnung. Der Verband ist selbstlos tätig, er verfolgt keine eigenwirtschaftlichen Zwecke.

2. Als besondere Aufgabe sieht der Verband an:
   - Förderung des deutschen Auslandsschulwesens
   - Kontaktpflege mit Kulturinstituten, Schule und Hochschulen, die zur Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur beitragen
   - Förderung des bilingualen Schulwesens und des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache im Inland
   - Zusammenarbeit mit politischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Instituten im Inland, die sich mit Fragen des internationalen Kulturaustausches befassen
   - Vertretung der Forderung seiner Mitglieder nach Gleichstellung der Auslandslehrer mit den Bundesbediensteten im Ausland
   - Vertretung der Interessen der im Ausland tätigen Mitglieder gegenüber den Behörden, Schulträgern und der Öffentlichkeit
   - Wahrnehmung der Interessen der zurückgekehrten Auslandslehrer in beruflicher, rechtlicher und finanzieller Hinsicht
   - Rat und Hilfe für in Not geratene Mitglieder

§ 3 Mitgliedschaft

1. Der Verband besteht aus ordentlichen Mitgliedern und Ehrenmitgliedern.

2. Mitglieder des Verbandes können werden: Angehörige pädagogischer und wissenschaftlicher Berufe, die im Ausland tätig werden wollen, es sind und waren; Personen und Institutionen des In- und Auslandes, die gewillt sind, den Zweck und die Aufgaben des Verbandes zu fördern und zu unterstützen.

3. Die Mitgliederversammlung kann auf Antrag Ehrenmitglieder und Ehrenvorsitzende ernennen.

4. Die Beitrittserklärung ist dem Vorstand des Verbandes schriftlich einzureichen. Über die Aufnahme entscheidet der Vorstand.

5. Der Mitgliedsbeitrag ist ein Jahresbeitrag, dessen Höhe von der Mitgliederversammlung festgesetzt wird.

6. Entscheidend für die Festsetzung des Mitgliederbeitrags ist der Status (Inland/Ausland) des Mitglieds am 1. Januar eines jeden Jahres.

7. Die Mitgliedschaft erlischt durch Tod, Austritt und Ausschluss.

8. Der Austritt aus dem Verband ist nur mit dem Ablauf eines Kalenderjahres möglich. Die Austrittserklärung muss schriftlich abgefasst sein und dem Vorstand bis spätestens **zum 30. September** zugehen (Datum des Poststempels).

9. Der Ausschluss durch den Vorstand kann erfolgen: bei Nichtbezahlen der festgesetzten Beiträge, bei schwerer Schädigung der Interessen des Verbandes. Gegen den Ausschluss kann die Entscheidung der Mitgliederversammlung angerufen werden.

10. Ausscheidende Mitglieder verlieren alle Rechte am Vermögen des Verbandes.

§ 4 Organe

1. Organe des Verbandes sind die Mitgliederversammlung, der Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer und der Vorstand.

2. Soweit sich Mitglieder in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Ansprechpartner und weitere Repräsentanten wählen, gelten diese ebenfalls als Organe des Verbandes.

§ 5 Mitgliederversammlung

1. Die Mitgliederversammlung ist das höchste Beschluss fassende Organ des Verbandes.

2. Die ordentliche Mitgliederversammlung findet im Rahmen einer Hauptversammlung statt, die als Bildungskongress organisiert wird. Sie tritt in der Regel alle zwei Jahre zusammen.

3. Auf Beschluss des Vorstandes oder wenn 25 % der Mitglieder unter schriftlicher Angabe der zu besprechenden Tagesordnungspunkte dies beantragen, findet eine außerordentliche Mitgliederversammlung statt.

4. Einladungen mit Angabe der vorläufigen Tagesordnung zu ordentlichen und außerordentlichen Mitgliederversammlungen müssen spätestens acht Wochen vorher erfolgen. Sie ergehen durch die Verbandszeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“ und über die Internetseite des Verbandes (www.vdlia.de), ggf. durch eine persönliche schriftliche Einladung an jedes Mitglied.

5. Der Mitgliederversammlung obliegt insbesondere:
   - Bestimmung der Richtlinien für die Arbeit des Verbandes
   - Aussprache über die Berichte des Vorstandes
   - Entgegennahme des Berichts der Kassenprüfer
   - Entlastung des Vorstands
   - Verabschiedung des Haushalts
   - Wahl des Vorsitzenden, des Geschäftsführers, des Schatzmeisters und der Kassenprüfer
   - Beschlussfassung über die endgültige Tagesordnung, über Anträge und über Satzungsänderungen (vgl. aber § 7.7).

6. Die Leitung der Mitgliederversammlung, mit Ausnahme der Wahl des Vorstands und der Kassenprüfer, liegt beim amtierenden Vorstand. Der neu gewählte Vorstand tritt sein

Amt unmittelbar nach Ablauf der Mitgliederversammlung an.

7. Die Mitgliederversammlung entscheidet mit der Mehrheit der gültigen Stimmen, bei Satzungsänderungen mit Zweidrittelmehrheit. Bei Stimmengleichheit gilt ein Antrag als abgelehnt.

8. Über die Beschlüsse der Mitgliederversammlung und des Vorstandes ist eine vom Vorsitzenden und vom Geschäftsführer zu unterzeichnende Niederschrift anzufertigen.

§ 6 Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer.

1. Der Arbeitskreis dient der Verstärkung der Einwirkungsmöglichkeit der aktiven Auslandslehrer auf die Politik des Verbandes.

2. Im Arbeitskreis sind nur solche Mitglieder des Verbandes stimmberechtigt, die zum Zeitpunkt einer Mitgliederversammlung als Fachberater oder als Lehrer im Ausland oder in Deutschland an einer Europäischen Schule tätig sind.

3. Dem Arbeitskreis obliegt die Sichtung der einer Mitgliederversammlung vorliegenden Anträge, er berät und diskutiert die aktuellen Probleme der Auslandsschulen, er kann aus seinen Beratungen selbst Anträge an die Mitgliederversammlungen stellen.

4. Der Arbeitskreis tritt in der Regel zwei Tage vor einer Mitgliederversammlung zusammen.

5. Die Leitung des Arbeitskreises liegt bei einem Mitglied des Vorstands.

6. Die Teilnahme an den Sitzungen des Arbeitskreises steht allen Mitgliedern des Verbandes offen.

§ 7 Vorstand

1. Der Vorstand leitet den Verband.

2. Er besteht aus dem Vorsitzenden, dem Geschäftsführer, dem Schatzmeister und mindestens vier Referenten.

3. Der geschäftsführende Vorstand besteht aus dem Vorsitzenden, dem Geschäftsführer und dem Schatzmeister, die von der Mitgliederversammlung in getrennten Wahlgängen gewählt werden. Die Referenten, die nicht zum geschäftsführenden Vorstand gehören, werden nach Abstimmung mit den beiden anderen gewählten Vorstandsmitgliedern vom Vorsitzenden berufen.

4. Im Falle des vorzeitigen Ausscheidens eines Vorstandsmitgliedes, das nicht dem geschäftsführenden Vorstand angehört, ergänzt sich der Vorstand durch Berufung eines neuen Referenten gem. § 7 Abs. 4. Im Falle des vorzeitigen Ausscheidens eines Mitglieds des geschäftsführenden Vorstands wählt der Vorstand aus dem Kreis der Vorstandsmitglieder eine Person in die entsprechende Funktion.

5. Der Vorsitzende, der Geschäftsführer und der Schatzmeister haben Alleinvertretungsbefugnis.

6. Dem Vorstand obliegt insbesondere:
   - im Rahmen der Beschlüsse der Mitgliederversammlung die Verbandspolitik zu führen,
   - den Verband und seine einzelnen Mitglieder gegenüber allen zuständigen Behörden zu vertreten,
   - die Geschäfte des Verbandes zu führen und das Verbandsvermögen zu verwalten,
   - die Mitgliederversammlungen vorzubereiten und zu leiten und
   - Arbeitsausschüsse und Einzelpersonen mit Sonderaufgaben zu betrauen.

7. Der Vorstand kann Satzungsänderungen redaktioneller Art beschließen, die von dem Registergericht gewünscht werden.

§ 8 Vergütung

Jede Tätigkeit für die Zwecke des Verbandes ist ehrenamtlich. Mittel des Verbandes dürfen nur für die satzungsmäßigen Zwecke verwendet werden. Die Mitglieder erhalten keine Zuwendungen aus Mitteln des Verbandes. Es darf keine Person durch Ausgaben, die dem Zweck der Körperschaft fremd sind, oder durch unverhältnismäßig hohe Vergütung begünstigt werden.

§ 9 Zeitschrift

Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Verbandszeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland".

Die Zeitschrift des VDLiA steht allen Mitgliedern zur Veröffentlichung offen.

Verantwortlich für die Redaktion der Zeitschrift ist der Referent für die Schriftleitung. Die Verantwortung für den Inhalt trägt der Vorsitzende.

Sie wird allen Mitgliedern kostenlos zugestellt.

§ 10 Auflösung

Bei Auflösung oder Aufhebung des Verbandes oder bei Wegfall des bisherigen Zwecks fällt das Vermögen des Verbandes an eine Körperschaft des öffentlichen Rechts oder an eine andere steuerbegünstigte Körperschaft zwecks Verwendung für die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung. Die Mitgliederversammlung bestimmt mit einfacher Mehrheit die zu begünstigende Körperschaft.

§ 11 Geschäfts- und Wahlordnung

Alles Weitere regelt die Geschäfts- und Wahlordnung, über die die Mitgliederversammlung mit der Mehrheit der gültigen Stimmen entscheidet. Sie ist nicht Bestandteil dieser Satzung.

beschlossen von der Mitgliederversammlung während der 28. Hauptversammlung in Stralsund 2007

Aktuelle Mitgliederbeiträge
(beschlossen von der Mitgliederversammlung während der 27. Hauptversammlung in Dresden 2005)

	Jahresbeitrag
Auslandsdienstlehrkraft	120,00 €
Programmlehrkraft	60,00 €
Inlandslehrer, Pensionär	60,00 €
Ortslehrkraft, arbeitsloser Lehrer, Student	30,00 €

Das Alumniportal DSRNET der Deutschen Schule Rom

Aktivierung der Alumniarbeit für die Berufs- und Studienorientierung und zur Netzwerkbildung an den Deutschen Schulen im Ausland

Manfred Keßling

„Schade, dass es das DSRNET nicht schon früher gab. Es war recht schwierig, alle 69-er zu finden.“ schreibt Ingrid Hillers geb. Fischer vom Abiturabschlussjahrgang 1969 in ihrem Forumbeitrag zum „Klassentreffen nach knappen 40 Jahren im Juni 2006 in Rom“.

Das seit Anfang 2006 existierende Alumniportal der Deutschen Schule Rom erwartet im Sommer 2007 die Anmeldung und den Eintrag des 500. Mitgliedes. Pro Woche verzeichnet die Login und Passwort geschützte Datenbank im Durchschnitt 7 bis 8 neue Mitglieder. Das online-Netzwerk wächst und gewinnt zunehmend Bedeutung für die Berufs- und Studienorientierung, den Austausch und die Kontaktpflege der Schülerinnen und Schüler der Oberstufe, der Lehrer und der Alumni der DS Rom. Bis zum Abiturjahrgang 1957 haben sich inzwischen Ehemalige in das Portal eingetragen. Das Alumniportal DSRNET ist als eigene Website von der Schulwebsite www.dsrom.de oder direkt unter https://dsrnet.alumniportal.org zu erreichen. Die DS Rom nutzt, wie inzwischen auch die Deutschen Schulen in Prag und Lissabon, den kostenlosen Alumniportal-Service des Vereins Alumni at School mit Content Management System und Datenbankverwaltung. Vom Schulleiter der DS Rom Herrn Ulrich Berner wurde die intensive Aktivierung der Alumniarbeit auf dem 2. Weltkongress der Deutschen Auslandsschulen in Kapstadt im September 2006 erstmalig vorgestellt und fand eine sehr große Resonanz.

Auch während der letzten Tagung der Studien- und Berufsberater in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im April 2007, an der jeweils ein Vertreter pro Fortbildungsregion teilgenommen hat, wurde das Thema Alumni-Dateien behandelt und der Alumniportal-Service am Beispiel der DS Rom ausführlich vorgestellt. Im Rahmen dieser Studienberater-Tagung nahm der Leiter der ZfA, Joachim Lauer in seiner Begrüßungsansprache die Netzwerkbildung und die Bedeutung der Alumni der deutschen Auslandsschulen aus kultur- und wirtschaftspolitischer Sicht Deutschlands in den Fokus. Aus seiner Sicht sollten die Aktivitäten im Bereich der Alumniarbeit und das Thema Studienstandort Deutschland an den Auslandsschulen einen sehr hohen Stellenwert besitzen.

Warum ist die Entwicklung der Alumniarbeit an den Auslandsschulen, vor allem im Sinne der Berufs- und Studienorientierung, wünschenswert und notwendig? In ihrer mehr als 150jährigen Geschichte haben an der DS Rom ganze Generationen ihre Kindergarten- und Schulzeit mehr oder minder erfolgreich verbracht. Freundschaften sind entstanden, die durchs Leben begleiteten und andere, die man leider viel zu schnell wieder aus den Augen verloren hat. „Ja wo stecken sie denn, die 82er ?“ fragt Holger Wahl vom Abiturjahrgang 1982 und ermuntert zum Eintrag in das Netz. Wer seine alten Schulfreunde und Schulfreundinnen wieder finden möchte, ist im Alumniportal ebenso an der richtigen Stelle, wie heutige Schüler der DS Rom, die nach einer Inspiration für mögliche Berufs- und Studienwege suchen.

Ehemalige Schüler können als Helfer und Informationsquelle in der Studien- und Berufsberatung für Lehrer und Schüler fungieren. Alumni sind optimale Ansprechpartner, um Schüler im Übergang von der Schule in das Studium oder in den Beruf zu beraten und zu unterstützen. Die Ehemaligen können ihre Schule durch Wissen, Initiativen und Spenden unterstützen. Alumniarbeit sollte als Teil von Öffentlichkeitsarbeit und Schulentwicklung begriffen und aktiviert werden. Alumnidateien können die Evaluation der schulischen Arbeit mit Hilfe der Rückmeldungen über Berufs- und Ausbildungsgang der ehemaligen Schüler befördern. Von Interesse sind beispielsweise Daten über Aufenthalte und Berufsaktivitäten in Deutschland. Alumninetzwerke tragen zur Coporate Identity der deutschen Auslandsschulen bei. Die Alum-

niarbeit setzt aber auch die Corporate Identity einer Schule voraus. Alumniportale und -dateien sollten an den deutschen Auslandsschulen in der Regel in deutscher Sprache realisiert werden und den Wirtschafts-, Kultur- und Studienstandort Deutschland behandeln.

Innerhalb der Auslandsschulen können die Ehemaligen für die Unterstützung und Initiierung von Aktivitäten gewonnen werden. Die Organisation von Fachvorträgen, Berufsinformationsabenden/-tagen und Berufsbörsen, die Vermittlung von Praktika und Aufenthalten in Deutschland oder anderen Ländern, Vor-Ort-Erkundungen von Firmen und Hochschulen, die Beantwortung direkter Anfragen von Schülern zu bestimmten Studienfächern, Studienorten oder Ausbildungsgängen und die Hilfe und Unterstützung bei der Aufnahme eines Studiums oder Ausbildungsganges am Ort kann unter Einbeziehung von Ehemaligen optimal realisiert werden. Die Beantwortung direkter Anfragen von Schülern zu bestimmten Studienfächern oder Ausbildungsgängen durch Ehemalige kann schnell und zielführend geleistet werden. Die Mitteilung der Erfahrungen von Alumni der eigenen Schule sind für Lehrer, Oberstufenschüler und andere Ehemalige authentisch und gewinnbringend. Die gegenwärtigen Schüler sind auf Hilfe angewiesen, sie brauchen gerade in der heutigen Situation zuverlässige und aktuelle Informationen über den Berufs- und Studienmarkt. Alumni haben diese Informationen und können sie ohne großen Aufwand aufgrund der Nutzung von online-Datenbanken und Diensten mitteilen. Ausbildungs-, Studien- und Berufserfolge der ehemaligen Schüler werden in Alumnidateien transparent. Online-Dienste wie www.stayfriends.de, YahooGroups oder spezielle Websites von Ehemaligen können nur begrenzt Kontaktmöglichkeiten eröffnen. Der Alumniportal-Service bietet dagegen die Möglichkeit, ein persönliches Profil mit Kontaktdaten und Erfahrungen aus Ausbildung, Studium und Beruf zu hinterlegen. Mit Hilfe einer Datenbanksuche kann für diese Profile nach Name, Jahrgang, Studienfach, Beruf, Ort, Land und vielem mehr gesucht werden. Es existiert ein geschlossenes Diskussionsforum für die Portalmitglieder. Mit einer weiteren Funktion kann mit einem Knopfdruck eine Rundmail an alle eingetragenen ehemaligen Klassenkameraden verschickt werden. Der Schutz der gespeicherten Daten wird durch individuelle Passwörter und eine verschlüsselte Datenverbindung zum Server gewährleistet. Bereits nach eineinhalb Jahren DSRENT bewegen sich die Einträge bei den Abiturjahrgängen nach 1990 gegen 50 % aller Absolventen eines Abiturjahrganges der Schule. Der große Vorteil der Datenbank besteht darin, dass die Mitglieder ihre Daten permanent eigenständig aktualisieren und pflegen.

In Informationsveranstaltungen werden die Schüler der DS Rom ab der Jahrgangsstufe 10 über die Nutzungsmöglichkeiten aufgeklärt. Hilfen und Unterstützung beim konkreten Anmeldeprozess und bei der Nutzung des Portals werden in Kursen und in Kleingruppen organisiert. Daraus resultiert eine wirkungsvolle, nachhaltige und hohe Aktivierungsquote unter den Oberstufenschülern. Nahezu alle Absolventen eines Jahrganges tragen sich bereits während der Schulzeit in die Datenbank ein. Die Rückmeldungen der Schüler zeigen, dass der Informationsaustausch, vor allem in Fragen rund um das Thema Studienangebote in Deutschland und Italien, Praktikumsplätze und Tipps bei der Stellensuche floriert. Außerdem macht es immer wieder Spaß in der Datenbank zu surfen und die Einträge und Biographien zu sichten. Der Austausch wird sich in den nächsten Jahren bei steigenden Mitgliederzahlen und größerem Informationsangebot voraussichtlich noch erheblich steigern.

Die Adminstration des Alumniportals erfolgt online und bietet komfortable und umfangreiche Funktionen zur Redaktion des Portals und zur Aufnahme und Verwaltung der Mitglieder. Es stehen weitreichende Möglichkeiten zur grafischen Anpassung des Portals (Struktur, Grafiken, Farben, Schriften, etc.) und aller Benachrichtigungen, die durch das Alumniportal-System verschickt werden, zur Verfügung. Ein besonderer Vorteil ist der Export der Datenbank in eine Excel-Datei mit entsprechenden Abfrage- und Auswertungsmöglichkeiten. Der stressfreie Netzwerkaufbau ohne Providersuche und technischer Installation einer Web-Software ermöglicht es, dass Kolleginnen und Kollegen mit durchschnittlichen EDV-Kenntnissen das Por-

tal betreiben können. Von Seiten der Schule kann der Versand von Newslettern und Einladungen an alle eingetragenen Ehemaligen der Schule sowie an einzelne Jahrgänge erfolgen. „Vielen Dank für die schöne Einladung zum DSR-Sommerfest 2007. Es war ein unvergesslicher, schöner Sommerabend mit vielen netten Gesprächen auf den Schulterrassen. Sollten Sie in den kommenden Jahren erneut ein Fest veranstalten, hätte ich hierzu auch gerne die Einladung", schreibt eine Ehemalige in einer Antwort-email. Auf der Website können aktuelle Newsmeldungen aus dem Schulleben und Erfahrungsberichte sowie Artikel inklusive beliebiger Download-Dateien (z.B. Grafiken und PDF-Dateien) veröffentlicht werden.

Informationen zu Veranstaltungen und Aktivitäten der Schule werden vom Team DSRNET per Rundmail und Newslettern an die Alumni weitergegeben.

Die Möglichkeiten der indirekten und direkten Anteilnahme am aktuellen Schulleben, die Netzwerkbildung sowie die Plattform zur Organisation von Ehemaligentreffen sind aus der Sicht der Alumni ein wichtiger Aspekt. Eine enge Zusammenarbeit des Verantwortlichen für Berufs- und Studienorientierung, Wirtschaftsprojekte, Praktika usw. mit den Team für Alumniarbeit ist aufgrund der sich ergebenden Synergieeffekte und des beschriebenen Nutzungspotentials für die Berufsberatung und Projektarbeit in jedem Fall von großem Vorteil. An der DS Rom gibt es seit drei Jahren einen Arbeitskreis Schule, Beruf und Ehemalige, der die Aktivitäten im Rahmen der Berufsvorbereitung und der Ehemaligenarbeit unterstützt und begleitet. Mitglieder des Arbeitskreises sind Vertreter der Elternschaft, des Vorstandes, der Verwaltung, der Schulleitung und der Wirtschaftsreferent der Deutschen Botschaft. Der Arbeitskreis wird vom Studienberater koordiniert und trifft sich in regelmäßigen Abständen. Eine stärkere Integration in die Arbeit des gegründeten Fördervereins der Schule wird angestrebt. Fundraising-Bemühungen zum Nutzen der Schule könnten dann noch erfolgreicher durchgeführt werden. Das Alumniportal DSRNET wird von einem eigenständigen Team betreut. Die Administration und Pflege des Portals liegen in den Händen des Studienberaters und des Verwaltungsleiters der DS Rom, der auch ein Ehemaliger der Schule ist. Die in dieser Form gesicherte direkte Anbindung der Alumniaktivitäten an die Schule hat sich als sehr vorteilhaft erwiesen. Die Aktivierung und Nutzung von online-Alumnidateien ist ein zeitintensiver und dynamischer Prozess mit expansivem Charakter. Sensibler Umgang mit den Daten, eine stetige Pflege der Datenbanken und die Redaktion des Internetportals sind unabdingbar für einen nachhaltigen Erfolg. Die vielfältigen, positiven Effekte für die Mitglieder der Alumni-Netzwerke und die Auslandsschulen können sich in Zukunft nur verstärken. Ein Netz der Netzwerke der deutschen Auslandsschulen könnte ein weiteres lohnendes Ziel mit erheblichem Austausch- und Identifitkationspotential sein. Die Möglichkeiten des Alumniportal-Service von Alumni at School bieten die Voraussetzung für diese spannende Herausforderung. Der Wert dieser Arbeit im Sinne der auswärtigen Kultur- und Wirtschaftspolitik und für die Bedeutung der Auslandsschulen sollte in den Schulen noch stärker herausgearbeitet und diskutiert werden.

In einem Interview mit dem ARD-Morgenmagazin vom 25.06.2007 wird die außerordentlich positive Einschätzung der Alumni des Bundesministers des Auswärtigen, Dr. Frank-Walter Steinmeier deutlich: „Auf der einen Seite ist es natürlich auch ein bisschen politische Zukunftssicherung für uns, indem wir junge Menschen mit Deutsch, mit deutscher Kultur in Kontakt bringen und auf der anderen Seite auch viel vermitteln über unser weiteres Ausbildungs- und Berufsbildungssystem. Wir dürfen nicht vergessen, jeder Dritte, der an einer deutschen Auslandsschule Abitur macht, kommt zum Studium nach Deutschland. In dieser Hinsicht, weil wir natürlich im Wettbewerb um die besten Köpfe dieser Welt sind, haben deutsche Auslandsschulen eine Funktion."

Infos

Alle wesentliche Informationen und Hilfestellungen zur Nutzung des kostenlosen Alumni-Portalservice finden sich auf den Seiten von: http://www.alumni-at-school.org/

Mathematikwettbewerb in Ungarn

Eckart Weisse

Mit Pizza wird der Heißhunger …

… nach der anstrengenden Klausur getilgt

Auswertung der Ergebnisse

Erstes Vergleichen der Ergebnisse

Der zweite naturwissenschaftliche Höhepunkt im laufenden Schuljahr nach dem Physikwettbewerb war Anfang März die Endausscheidung Mathematik, dem sich die landesweit qualifizierten Schüler aus achtzehn ungarischen Gymnasien mit deutschsprachigen Fachunterricht in der Hauptstadt Budapest stellten. Austragungsort war das Tamàsi Àron Gimnàzium und die Organisation lag in den fleißigen Händen der dortigen Fachschaft.

Im Blick der begehrte Pokal

Konzentration

Die beigefügte Fotostrecke soll einen kleinen Einblick über diese für Schüler und Lehrer gleichermaßen beeindruckende Veranstaltung vermitteln. Der Tag begann mit einem exzellenten Vortrag eines Kunsthistorikers über die Rolle und Bedeutung der Geometrie in der darstellenden Kunst und Architektur. Anschließend rauchten fast anderthalb Stunden die Köpfe.

Die Klausur

Zwischen zwei Parabeln einen freundlichen Blick für den Fotografen

Rauchende Köpfe

Vorstellung der Dozentin
Frau Kinga Szücs

Der Einsteig in die
Geometrie der Kugel

Mit der Apfelsine
zum Zweieck

Nach den Anstrengungen der Klausur stillten die Kandidaten ihren Heißhunger mit einer Pizza und folgten dann sehr aufmerksam den anschaulichen Ausführungen der Dozentin Frau Kinga Szücs über sphärische Geometrie. Mit einer Apfelsine in der Hand, zwei Zahnstochern und farbigen Gummiringen versuchten die Schüler die Herleitung der Flächenformel für ein Zweieck und seine Entstehung auf der Oberfläche einer Kugel nachzuvollziehen.

Geometrie auf der Kugel

Unter dem Beifall
aller Teilnehmer …

… nehmen die Sieger
ihre Urkunden entgegen

Fachberater Holger
Wendtland gratuliert …

Die abschließende Siegerehrung löste dann endlich die Spannung und unter dem Applaus aller nahmen die Sieger ihre Urkunden und Preise aus den Händen des deutschen Fachberaters Herrn Holger Wendtland in Empfang. Riesig war der Jubel der Teilnehmer – Schüler und Lehrerin Frau Maria Nementhy – aus dem Kossuth Lajos Gimnazium aus Budapest, die als Siegermannschaft den Wanderpokal überreicht bekamen. ◀◀

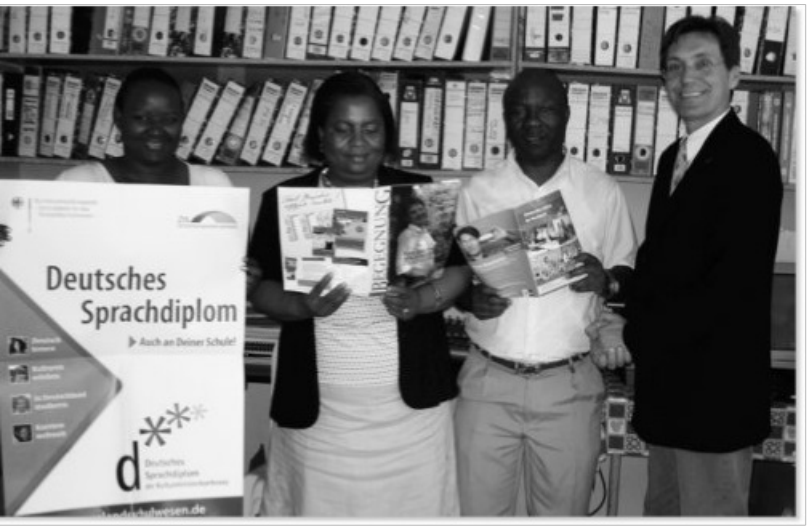
… der Siegermannschaft
vom Kossuth Lajos
Gimnazium Budapest

Eine deutsche Firma
spendierte für jeden
Teilnehmer einen Rucksack

Die Zeitschrift des Auslandslehrerverbandes in Südafrika

Stefan Mangos

Von unserem Verbandsmitglied Stefan Mangos erhielt die Redaktion u.a. folgende Fotos zugeschickt:



Alle Fotos © Stefan Mangos, aufgenommen an Schulen in der südafrikanischen Provinz KwaZulu-Natal im September 2007.

Die Spitzen der Ogwini High School: Deutschlehrerin Portia Cele, Fachleiterin Sprachen Bongi Zimande und Schulleiter Dr. Simon Dlamini präsentieren mit ZfA-Fachberater Stefan Mangos das neue DSD-Poster sowie Artikel über ihre Schule im VDLiA und der BEGEGNUNG

Heike Niebuhr, einzige Deutschlehrerin an der Vryheid High School, bewundert den Artikel ihrer Kollegin im VDLiA

Zukünftige DSD-Schüler der Townshipschule Ogwini feiern die Artikel ihrer Lehrerin Portia Cele in deutschen Fachzeitschriften und präsentieren stolz das DSD-Poster

Die Kleinen an der Michaelis Schule in Vryheid betrachten voller Interesse die Fotos von Portia Cele

Buntes Südafrika: Schwarze, farbige und indische Deutschschüler an der Vryheid High School

Blond oder schwarzhaarig: Der Internetauftritt des VDLiA fasziniert selbst die 10-Jährigen an der Michaelis Schule in Vryheid

Portia Cele, Deutschlehrerin an der Ogwini High School im Township Umlazi, freut sich über ihren „Bericht über meinen Deutschland-Aufenthalt“ in Heft 2/2007

Babuschka mit Rucksack

Von Vorurteilen und Vorverurteilungen

Heike Lawin

„Nach Rumänien willst du gehen? Mädel, da hungern die Leute!“, hatte meine Mutter, die Hände über dem Kopf zusammenschlagend, vor 16 Jahren zu mir gesagt, ehe ich meinen ersten Auslandsdienst antrat.

Ich hatte gelacht und gesagt: „Dann werde ich eben mit ihnen hungern“, um mich daraufhin in Codlea an den reich gedeckten Tischen der gastfreundlichen Siebenbürger Sachsen jedes Mal fotografieren zu lassen, damit mein Mütterlein in der Heimat sieht, wie angenehm es sich in Rumänien hungern lässt.

Ich will es ja nicht verhehlen: Auch ich war mit Vorurteilen losgefahren. Und war dann eher enttäuscht, da ich mir alles viel abenteuerlicher vorgestellt hatte. Vorurteile haben ja ihr Gutes. Man bildet sich im Vorhinein schon mal ein Urteil, um sich so auf alle Eventualitäten einzustellen.

Nur, die Vorurteile, die wir uns bilden, werden ja von irgendjemandem geprägt. Meist von Journalisten. Und bereits damals in Rumänien schwante mir, dass die Honorare der Journalisten nach der Schwärze gestaffelt werden, in der man das betreffende Land (wenn es denn eines weit im Osten ist) malt.

Da überrascht es dann auch nicht, wenn Cohen die Aufnahmen für seinen Borat, der ja angeblich in einem Aul in Kasachstan lebt, in einem rumänischen Dorf dreht. Es soll Deutsche geben, die das lustig finden. Ich gehöre nicht zu ihnen. Nicht nur, weil ich einige Jahre in Kasachstan gelebt habe.

Nun also Sibirien.

„Sind Sie da freiwillig hingegangen?“, werde ich in Potsdam gefragt. DAS verblüfft mich nun wirklich (und Lawin ist selten sprachlos). Mit allen möglichen Fragen hatte ich ja gerechnet, darauf hatten mich meine Schüler, die Deutschland bereits vom Schüleraustausch kannten, vorbereitet. „Gibt es da noch Bären?“ „Sibirien, huch, da ist es ja so kalt!“

Aber nun das! Sollte ich antworten, ich sei ins Gulag verbannt???

Zugegeben, die Geschichte, wie ich jetzt von Kasachstan so nahtlos nach Sibirien gewechselt bin, hat schon eine gewisse Brisanz. Ich werde sie hier in der Zeitschrift nicht erzählen, nur gelegentlich bei einer Hauptversammlung zu fortgeschrittener Stunde. Und so ganz privatissimo spreche ich dann tatsächlich von meiner Verbannung. Eine Verbannung aber, für die ich meinem Schöpfer täglich dreimal auf Knien danken möchte.

Krasnojarsk – eine Stadt, weit hinter dem Ural gelegen.

Warum fragt mich eigentlich niemand nach den kostbaren Pelzen? Warum nicht, wie viel Gold ich schon geschürft habe?

Denn genau das waren die Gründe, die die ersten Abenteurer einst hierher kommen ließen.

Hätte man nicht vielleicht statt der ungezählten Western mal einen Ostern drehen sollen? Dann wüsste manch einer, dass nicht nur durch den Wilden Westen einst stählerne Dampfrös-

Die Schöne und das Biest

Eisenbahnbrücke von Krasnojarsk

ser schnauften. Der Bau der ersten Streckenabschnitte der Transsibrischen Eisenbahn ist wohl nicht minder abenteuerlich gewesen.

Nikolai II. hatte – als junger Zarewitsch noch – den Grundstein gelegt, ehe er dann quer durchs weite Land ritt und sich huldigen ließ. Noch heute kündet unser Museumsschiff „Heiliger Nikolai“ davon, dass er hier einige Stunden an Bord geweilt hat. Kurioserweise ist es derselbe Dampfer, auf dem Lenin dann später den Weg in die Verbannung antrat. Und so ist es jedem selbst überlassen, in welche Erinnerung er beim Anblick des alten Schiffes versinkt. Oder ob er es einfach als technisches Museumsstück ansieht.

Nicht umsonst hat der Adler der Romanow-Dynastie, der heute wieder die russische Staatsflagge schmückt, zwei Köpfe, einen nach links gewandt, einen nach rechts.

Ist es diese Janusköpfigkeit, die das Land so geheimnisvoll erscheinen lässt?

Sibirien – hinter dem Ural zu Asien gehörig – immer mit einem Blick auch nach Europa.

Bei den Goldschürfern vom Orinoko denkt jeder an die legendären Jeans. Ich aber werde gefragt: „Gehst du nun auch mit Fußlappen?“ Ich knurre nur noch, die Zornesader an der linken Stirnseite beginnt zu schwellen. „Es war ein Scherz, Mutter! Ein Scherz!“

„Hast du dich jetzt auf die Wolfsjagd umgestellt, Heike?“ Knurrrrrrrrr…. – wieder so ein „Scherz“.

Habe ich meinen gesunden Sinn für Humor verloren?

Ich gehe durch die Schule, betrachte die interaktive Tafel.

Vor eineinhalb Jahren hatte mir meine Tochter empfohlen, doch lieber nicht die neueste Version von PowerPoint auf den Laptop zu laden, damit die Materialien meiner sibirischen Schüler dann meinen kompatibel sind. Sie waren es nicht, MIR fehlte die neueste ppt-Version.

Mein schönes Video-Archiv, angelegt in vielen Jahren DaF-Unterricht … Ausleihen kann ich die Bänder den Schülern nicht. Wer hat schon noch einen Video-Recorder?!

Ich werde in der Stadt einen Shop suchen müssen, wo ich die Bänder umkopieren lassen kann – auf DVD.

„Sibirien???? Da würde ich nicht hingehen!“, werde ich auf der Tagung angesprochen. „Warum nicht? Haben Sie Angst, es wäre Ihnen da zu kalt? Oder weshalb?“ „Kann ich nicht sagen, aber DA würde ich nicht hingehen!“

Und das aus UNSEREM Kreis, aus dem Kreis von Auslandsschullehrern, die sich auf die abenteuerlichsten Dinge einlassen, nur um andere Kulturen kennen zu lernen.

Und über Mangel an Kultur kann ich nicht klagen.

Da ist das Opernhaus, korrekt: Das Haus der Oper und des Balletts.

Das Repertoire muss man sich auf der Zunge zergehen lassen: Carmen, Figaros Hochzeit, Madame Butterfly, Don Juan, Rigoletto, Tosca, Aschenbrödel, Der Nussknacker, Dornröschen, Spartakus, Carmina Burana, Romeo und Julia, Schwanensee, Giselle, aber auch die Zarenbraut von Rimski-Korsakow, Boris Godunow und die Chowanstschina von Mussorgski, Juno und Avos von Rybnikow – da sehe nun ich alt aus, da habe nun ich meine Bildungslücken.

Nicht viel anders das Bild im „Theater der musikalischen Komödie".

Und im Puschkin-Theater neben russischen Klassikern und Gegenwartsstücken auch ein König Lear, eine Drei-Groschen-Oper.

Konzerte in der Philharmonie, im Orgelsaal Bach …

Sie mögen Musik nicht? Wie wäre es dann mit Architektur?

Peter der Große

An jedem zweiten, dritten Haus im Prospekt Mira (dem Friedensboulevard) hängt eine Tafel: Staatlich geschütztes Baudenkmal. Da findet sich Holzschnitzerei an russischen Bürgerhäusern, liebevoll erhaltene Innenhofgestaltung, sowjetischer Klassizismus – die Fassaden frisch verputzt. Daneben gewagte Moderne, mir manchmal ein wenig zu dicht daneben, aber das kenne ich von einigen deutschen Städten leider auch.

Die neuen Programmlehrer

Orthodoxe Kirchen in Weiß und Blau, mit vergoldeten Kuppeln, der Backsteinbau der gotischen katholischen Kirche …

Der Eiffelturm fasziniert Sie? Und da kennen Sie nicht unsere Eisenbahnbrücke? Zur selben Weltausstellung fertig gestellt und ausgezeichnet.

Sie haben vom „Tungusischen Meteoriten" gehört und rätseln bis heute, was sich damals hier wirklich abgespielt haben mag? Kommen Sie in unser Heimatmuseum und erleben Sie eine Lasershow, die die damaligen Ereignisse in Siencefiction-Manier neu vor Ihnen erstehen lässt, wo Sie aber auch alle akribisch zusammengetragenen Forschungsergebnisse in Ruhe betrachten können. Leider bisher nur auf Russisch, aber vielleicht liefern meine DSD-Schüler ja mal irgendwann dazu eine deutsche Variante. Denn ich gehe vermutlich nicht zu Unrecht davon aus, dass Sie als gebildeter Mensch in der Schule Latein, Englisch und/oder Französisch, vielleicht ja auch Spanisch gelernt haben, es mit dem Russischen aber eher ein wenig hapert.

Sie lieben die Malerei? Bewundern Sie die Gemälde von Surikow! (Um deren Sujets zu verstehen, sollten Sie sich aber vorher mit der russischen Geschichte vertraut machen.) Leider können wir Ihnen hier in seinem Wohnhaus und der Galerie nur die Skizzen zu ihnen oder

Kopien bieten. Die Originale befinden sich in der Tretjakow-Galerie. Von der werden Sie schon gehört haben.

Ach, Sie gehen nicht gerne in Museen, bleiben lieber an der frischen Luft?

Kommen Sie im Winter hierher! Unsere Gegend ist ein bekanntes Schi-Paradies. Oder wandern Sie mit mir durch die Stolby, Gebirgsstöcke am Rande der Taiga im Staatlich geschützten Naturpark. Sie werden – besonders im Frühjahr – bezaubert sein von der Blütenpracht der Wiesen zwischen Birken und Nadelbäumen, auf denen die kleinen sibirischen Streifenhörnchen vor uns her huschen.

Ein „Bayerisches Fenster“

Sie fürchten, sich hier nicht modern genug kleiden zu können? Einen Blick ins Internet, was man denn so in der Heimat gerade trägt, und dann ab zum Einkaufsbummel! Für den kleinen Geldbeutel hält der Östliche Markt mit seinen chinesischen Verkäufern alles bereit. Der etwas besser betuchte Auslandsdienstlehrer findet in den Einkaufsgalerien alles, was europäische Hauptstädte zu bieten haben.

Sie wollen gut essen gehen? Wie hätten wir's denn gern? Japanisch, chinesisch, italienisch? Ein kleines französisches Café? Oder in den Traditionen der Völker der Sowjetunion: Grusinisch, tadshikisch? Oder doch lieber traditionell alt-russisch?

Auch hier wieder der Januskopf: Stolz auf eigene Traditionen, aber immer wieder der Blick nach Europa.

Beides hatte Peter I. das Land gelehrt. Während er selber sich im europäischen Schiffsbau umsah, erschlossen seine Truppen das Land hinter dem Ural.

„Oh, ich bin klug und weise….“, hatte van Bett gesungen und den russischen Zaren dann schließlich doch nicht erkannt.

Und wir – bei all unserer Klugheit – werden wir dieses Land je ganz verstehen?

Umgekehrt – wie versteht dieses Land sich selbst? Einerseits der – nicht unbegründete –sibirische Stolz, die demonstrierte Unabhängigkeit von der Hauptstadt. Auch heute noch ist Mütterchen Russland groß und Väterchen Zar weit weg.

Aber gleichzeitig die Orientierung an Europa, was auch immer man darunter versteht.

Da heißt eine anständige Renovierung „Euroremont“. Moderne Fenster sind „Bayerische Fenster“.

In Gedanken versunken habe ich den DVD-Shop erreicht, reiche meine Video-Kassetten über den Ladentisch, um gleich darauf mit kühnem Schwung meinen Stadtrucksack wieder über die Schulter zu werfen.

„Ganz europäisch!“, kommentiert der Verkäufer das. „Babuschka mit Rucksack!“

DAS also ist es, was mich in diesen sibirischen Augen so typisch europäisch erscheinen lässt? Ich stöpsele mir meinen MP3-Player in die Ohren und verlasse das Geschäft. In meinen Ohren Rybnikow „Junona i Avos“, in meinem Herzen der Wunsch, meine Kollegen in Deutschland mögen bei dem Wort „Sibirien“ nun nicht mehr nur an Bären und Wölfe denken. ◀◀

Die erste Begegnung

Das Konzept der „Skeptischen Hermeneutik“

Eine Fortbildung bei Hans Hunfeld

Roland Brinkmann

In sein Konzept der „skeptischen Hermeneutik“ führte Prof. Hans Hunfeld am 2. und 3. Mai 2007 tschechische und deutsche Kollegen ein.

„Hermeneutik ist nach Schleiermacher die Kunst, die Rede eines fremden Anderen zu verstehen“ lautet einer der zentralen Sätze des Hunfeldschen Denkens. Und so eilte der Emeritus der Universität Eichstätt denn von Platon zu Montaigne, von Schleichermacher zu Barthes kreuz und quer durch die europäische Geistes- und Literaturgeschichte, um die Einbindung der „skeptischen Hermeneutik“ in diese herzuleiten. Ein sehr lehrreicher und anregender Vortrag, der an das Verstehen der Fortbildungsteilnehmer allerdings hohe Ansprüche stellte.

Professor Hunfeld hatte es nicht versäumt, die Zuhörer einleitend aufzufordern, von ihrem Schulalltag zu abstrahieren und gemeinsam über Schule nachzudenken. Nicht nur von der Sache her ein sinnvoller Schritt, auch seminarmethodisch mussten die TeilnehmerInnen den Kopf schon frei haben, um sich auf die skeptische Hermeneutik einzulassen. (Wer sich genauer über dieses Konzept informieren möchte, sei auf das Interview von Dr. Dedering mit Professor Hunfeld im VDLiA Heft Nr. 2/2004 verwiesen.)

Zusammengefasst kreist die Theorie von Hunfeld um drei zentrale Gedanken:

- Das Andere sollten wir anders sein lassen und unser Verstehen nicht mit dem Unterwerfen oder Abwerten desselben verbinden, wie es in der europäischen Geschichte leider nur allzu oft geschehen sei. Hunfeld prägte in diesem Zusammenhang den Begriff von der „Normalität des Fremden“.
- Die skeptische Hermeneutik selber lässt uns stets bedenken, wie begrenzt, wenn nicht gar unmöglich unser Verstehen der Welt ist.
- Die Literatur ist Sprachlehre und ein Instrument der Wahrheitsfindung und Welterkundung, ihr gebührt daher ein zentraler Platz im Sprachunterricht.

Noch kürzer: Es geht Hunfeld nicht so sehr um eine Fremdsprachendidaktik oder -methodik, sondern vielmehr um eine Haltung, aus der heraus alle Methodik und Didaktikansätze (Anmerkung Wicke) sich dann automatisch ergeben.

Es ist eigentlich alles ganz einfach: Anstatt, wie es derzeit Mode ist, zunächst über Unterrichtsmethoden, Medienkonzepte und Lehrerverhaltenstechniken nachzudenken und den Unterricht dann daraus zusammenzufügen, stellt Hunfeld die unbequeme und derzeit unbeantwortete Frage nach der Haltung und den Zielen, aus der heraus und für die wir Schule halten.

Seltsam, wie sektiererisch jemand wirkt, der sich in Zeiten von Kernkompetenzkursen und auf Jahre hinaus ausgebuchten Klippert-Seminaren erlaubt, das Pferd einmal von vorne aufzuzäumen! An erster Stelle stehen für ihn die Ziele: Friedfertigkeit, Sprachmächtigkeit, Angstfreiheit, Zuhören, Toleranz. Dann nimmt er die Haltung des skeptischen Hermeneuten ein, der sich die Freiheit nimmt, auf den Europäischen Referenzrahmen, die kommunikative sowie die interkulturelle Fremdsprachendidaktik sowie alle Erfordernisse der Benotung vorerst zu pfeifen. Natürlich erfindet Hunfeld den Fremdsprachenunterricht anschließend nicht neu. Vielmehr bringt er dessen bekannte Elemente, z. B. die Stille, den Text, das Ausredenlassen, die Binnendifferenzierung und den Respekt vor dem Lerner in eine wirklich sehr überzeugende Ordnung.

Die zentrale Stelle nimmt dabei das Verstehensgespräch ein, das Gespräch vorzugsweise über einen literarischen Text, das jedoch nicht zu einem für alle gleichen Unterrichtsergebnis führen muss. Ganz im Sinne der Jaußschen Rezeptionsästhetik erarbeitet sich jeder Schüler sein eigenes Verstehen. Gleichzeitig lernt der Schüler dabei auszuhalten, dass sein Nachbar zu einem anderen Verstehen des Textes kommen kann.

(Spätestens hier hat der Pädagoge ein Problem, vom konkreten Alltag mit seinen Erfordernissen z. B. zur Benotung zu abstrahieren.) In der Gleichzeitigkeit liegt ein weiteres Charakteristikum des Unterrichts à la Hunfeld. Grammatik, Aussprache, Schreiben, Lesen, Hören und Zuhören, Vokabelarbeit und soziales Lernen u. a. werden im Verstehensgespräch miteinander verwoben. Der Unterricht gleicht dann einem Teppich, einer Textur, aus der an allen Seiten lose Fäden heraushängen, die im Unterricht jederzeit wieder aufgenommen werden können. Dass dies keine graue Theorie ist, stellte Hunfeld in Prag zweifach unter Beweis.

Zum einen war das Verstehensgespräch aus der Haltung der skeptischen Hermeneutik heraus sehr authentisch und überzeugend, wie auch die methodische Form der Fortbildung selbst. Mit seinem beharrlichen: „Das können Sie so sehen, ich sehe es anders" trieb er so manche Kursteilnehmer, die in der lebhaften Diskussion eine Einigung auf ein gemeinsames und damit „für alle gültiges" Verstehen zu erreichen hoffte, zur Verzweiflung. Zum anderen hielt Professor Hunfeld am zweiten Seminartag eine zweistündige „Probelektion" mit Schülern des erzbischöflichen Gymnasiums in Prag, die ziemlich genau zeigte, wie er sich ein Verstehensgespräch vorstellt.

Die Konzentration und Stille waren beeindruckend, die Beiträge der Schüler erstaunlich und die anschließende Diskussion unter den Kollegen lebhaft und erfrischend.

Es sei nicht verschwiegen, dass einige Kollegen Schwierigkeiten damit hatten, sich von der Wucht der Person Hunfeld nicht überrollen zu lassen und außerdem das Moment, aus dem heraus er seinen Kampf für eine bessere Schule heraus ficht, zu respektieren. Als Kind dem braunen Terrorkrieg entkommen, wendet sich Hunfeld gegen die Pädagogik von vorgestern, gegen die „simulierten, didaktisch reduzierten und fingierten Sprechsituationen, den autoritären Frontalunterricht" (H. Hunfeld, Fremdheit als Lernimpuls, Meran/Klagenfurt 2004, S. 61) und beklagt, die skeptische Hermeneutik habe keine Chance vor der „Selbstzufriedenheit des spießigen Lehrers, der sich dauernd auf seine Erfahrungen beruft und nicht erkennt, dass er im Gefängnis seiner eigenen Vorstellungen lebt" (ebenda, S. 72).

Hans Hunfeld und Rainer E. Wicke

Der Hunfeldsche Impuls läuft in dem Maße ins Leere, wie die Kollegen sich nicht mit dem deutschen Pauker der muffigen 50er Jahre gleichsetzen, sondern sich eher als mit Fremdheitserfahrungen gut versorgte Auslandslehrkräfte sehen. Kein Anlass also zur Hunfeldschen Kritik? Wer weiß, vielleicht genügt es ja, wenn wir noch ein paar Jahre warten. Treffen die pessimistischen Voraussagen über den Generalangriff auf die klassische Bildung – wie sie z. B. Konrad Paul Liessmann in seiner „Theorie der Unbildung" formuliert hat – zu, dann werden sich noch viele Anlässe ergeben, den Vorschlag der skeptischen Hermeneutik sehr ernst zu nehmen.

Ist Hunfeld bis dahin ein Kämpfer gegen Windmühlenflügel, ein Don Quichotte der Pädagogik? Nein, er ist ein Störer, ein Verstörer, ein lästiger Zwischenrufer (das will der Professor aus Eichstätt auch sein) und das hat er – zum Gewinn aller Teilnehmer – auch in Prag unter Beweis gestellt. ◀◀

Hymnische Begeisterung und abgrundtiefes Entsetzen

Eine Rückschau auf die zwölfte *documenta*

Rainer E. Wicke

Was konnte man im Vorfeld der zwölften *documenta* nicht alles an kritischen Rezensionen lesen? Da war von einem „ästhetischen Schock" (Niklas Maak: Alles, was Schock ist, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 20.5.2007, S. 33), ebenso die Rede wie von einer schwer zu (be)greifenden Unausgeglichenheit der Exponate:

> *Die Kasseler Werkkunstschau bietet stattdessen Boudoir und Baumarkt, museale Eleganz und Abstellkammer-Flair.* (Holger Liebs: Boudoir und Baumarkt, in: Süddeutsche Zeitung 16./17.6.2007, S. 15).

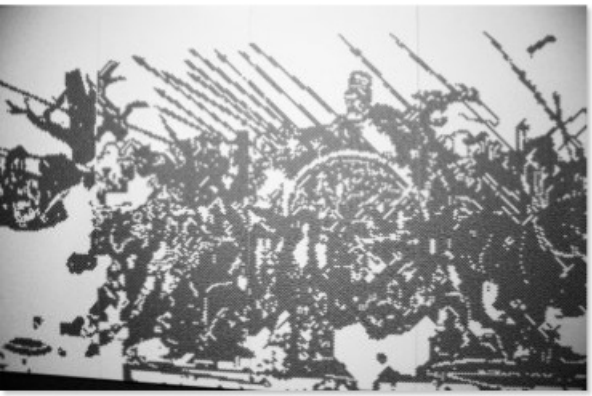
Nach Aussagen des Verfassers schwankte er als Besucher zwischen „hymnischer Begeisterung" und „abgrundtiefem Entsetzen", während Hanno Rauterberg sogar eine „Verschwörung der Formen" vermutete (Hanno Rauterberg, Zeit – Magazin, 6.6.2007, S. 22).

Und auch meine – zugegebenermaßen zu nicht-documenta-Zeiten sehr geruhsame – Heimatstadt Kassel wurde ebenfalls mit beißender Kritik bedacht: Die „langweilige Provinzstadt, der die jungen Kreativen aus Karrieregründen davonlaufen" durfte sich nur vorübergehend als Weltmetropole schmücken, um anschließend wieder in den provinziellen Tiefschlaf zu verfallen (Tobias Becker: Kunstpause, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung 26.8.2007, S. V 3). Ungestraft wurde in diesem Artikel sogar Harald Schmidt zitiert, der die ungeheure Vermutung äußerte, dass die Stadt gleichzeitig mit der *documenta* abgebaut werden würde.

Als regelmäßiger Besucher der alle fünf Jahre stattfindenden weltweit größten Ausstellung moderner Kunst folgte man dieser Diskussion relativ gelassen, vielleicht sogar amüsiert, denn Begleiterscheinungen dieser Art gehörten schon immer zu der *documenta*, ebenso wie das völlig veränderte Gesicht der nordhessischen Großstadt, die sich während der Ausstellung zu einem internationalen Treffpunkt mausert. Fast immer war massive Kritik im Vorfeld unter Kunstexperten, aber auch unter den Kasseler Bürgern zu vernehmen, gepaart mit der Aussage, dass das kulturelle Angebot in diesem Ausstellungsjahr so schlecht wie niemals zuvor sei. Man durfte erneut auf die Ausstellung gespannt sein. Und diese war in 2007 keineswegs schlechter als zuvor, vielleicht sogar ein bisschen besser, was vielleicht auch mit der Organisation zusammenhing. War die elfte *documenta* noch davon geprägt, dass die einzelnen Ausstellungsorte weit über das gesamte Stadtgebiet verteilt waren, so konzentrierte sich die Ausstellung 2007 wohltuend auf den Innenstadtbereich, sieht man von einigen (wenigen) Exponaten im Schloss Wilhelmshöhe ab. Daher konnte man sich die Ausstellung weitgehend „erlaufen".

Natürlich hat eine Ausstellung, die sich die Information über Gegenwartskunst zum Ziel gesetzt hat, weder ein Thema, noch widmet sie sich einer Künstlerpersönlichkeit, einer Epoche oder einem Phänomen, denn die Formlosigkeit der *documenta* verbietet einen solchen Zugang, wie die künstlerischen Leiter treffend formulierten (Roger Buergel, Ruth Noack. Katalog der documenta 12, Kassel 2007, S. 11). Vielmehr ist sie ein Medium, das das Publikum und jeden Besucher, der sich darauf einlässt, einbezieht; viele der Exponate leben von der Interaktion mit dem Betrachter. Dies galt besonders für Ai Wei Weis *Template*, einer Skulptur aus Holztüren

Ai Wei Weis „Template"



Alexander-Mosaik

und Fenstern zerstörter Häuser der Ming- und Quing-Dynastie, die Opfer eines Sturmes wurde und – mit Hilfe der Natur völlig verändert – zu neuen Interpretationen aufforderte. Vieles gäbe es hier zu nennen, zum Beispiel die wunderbaren Fotoarbeiten von Zofia Kulik, die eine Reihe von großen fotografischen Tableaus in die *documenta* eingebracht hatte, in denen Tausende von Bildelementen zu metaphorischen Bildarrangements zusammengefügt wurden. Aber auch Kerry James Marschall aus den USA verdient besondere Erwähnung, der es verstanden hat, mit seinen *Lost Boys* auf die alte ägyptische Tradition der Portraitmalerei zurückzugreifen, der aber auch zahlreiche andere Arbeiten beigesteuert hatte.

Pfiffig war auch die Idee, das Alexander-Mosaik aus Pompeji mit Hilfe einer Magnettafel und kleinen Magneten nachzustellen.

Bedrückend wirkten viele der Werke von Juan Davila, denn er setzt sich mit der indigenen Kultur in Chile und Australien unter der Kolonialherrschaft auseinander, während Annie Pootoogook, eine Inuit aus Kanada, mit ihren Bildern eine lange Familientradition als (moderne) Chronistin des Lebens am Polarkreis in fast naiv wirkenden Bildern fortsetzte.

Das oft in der Presse zitierte Mohnfeld vor dem Fridericianum sowie das kontrovers diskutierte Reisfeld in unmittelbarer Nähe des Schlosses Wilhelmshöhe hinterließen unterschiedliche Eindrücke. Während das Mohnfeld als Biotop mit in der Bundesrepublik eigentlich ausgestorbenen Pflanzen gefeiert wurde, konnte das Reisfeld den Charme einer größeren Baustelle kaum verbergen.

Rückblickend wird deutlich, dass gerade die zwölfte *documenta* zahlreiche Anlässe bot, sich auch im fächerübergreifenden Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht mit ihr auseinander zu setzen, wie es in dem folgenden Beitrag von Monika Asche und Ute Koithan von der Universität Kassel konkretisiert wird. Im Fachbereich FB 02 Sprach- und Literaturwissenschaften, Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache hatte man die Chance, die eine solche Ausstellung für die eigene Arbeit bietet, schon rechtzeitig im Vorfeld erkannt und ein internationales

Das Mohnfeld vor dem Fridericianum

Lehrerpublikum eingeladen, sich in einem Seminar ausführlicher damit zu befassen.

Einerseits nehmen die ausländischen Teilnehmer sicherlich den Eindruck der interkulturellen Szene mit in ihre Länder, von der Kassel während der *documenta* weitgehend geprägt wurde. Andererseits bot die Ausstellung Gelegenheit zu einem Wahrnehmungstraining inklusive Perspektivenwechsel. Die persönliche Auseinandersetzung mit einzelnen Kunstwerken aktivierte nicht nur das Vorwissen der Betrachter – siehe Alexander-Mosaik -vor allen Dingen gab es zahlreiche Gelegenheiten zu deren eigener Interpretation, was sich sicherlich auf jeden

Unterricht mit Bildern oder Skulpturen übertragen lässt. Viele der Exponate können und werden ein Medium sein, mit dessen Hilfe (auf handlungsorientierte Art und Weise?) Sprachprozesse ausgelöst werden. Das Dekodieren von Kunstwerken ist ein persönlicher und individueller Prozess, aber es ist nicht davon auszugehen, dass Schüler die Arbeit an Kunstbildern isoliert vornehmen, sondern dass sie gemeinsam – im Team oder in einer Gruppe – Bedeutung aushandeln und ihre Kommunikationsfähigkeit in der fremden Sprache unter Beweis stellen werden. Und: die Teilnehmer des Seminars werden ihre Erfahrungen auch unabhängig von der *documenta* nutzen können, denn Kunstausstellungen finden in jedem Land statt. Im Rahmen eines projektorientierten (Fremdsprachen-) Unterrichts kann das Unterrichtsgeschehen in die Kunsthalle, das Museum oder in ein Ausstellungsgelände verlagert werden.

Man mag der Ansicht sein, dass die zwölfte *documenta* nicht allen Ansprüchen genügen konnte; es wird niemals möglich sein, die große Anzahl der Kunstkritiker zu einer gemeinsamen euphorischen Rezension zu bewegen, aber dennoch müsste man nach dem Besuch der Ausstellung eigentlich dem folgenden Zitat zustimmen:

> *So kann man dieser documenta vieles vorwerfen: dass sie zu ausgeruht ist, nicht rauflustig genug, zu klassisch. Dass sie zu sehr nach hinten schaut, statt sich dem Geist der Jungen zu verschreiben. Dass sie zu weite Bögen schlägt und selbst das Unvereinbare vereinen will. Doch sprechen alle diese Vorwürfe nicht gegen, sondern für die documenta. Sie lädt ein zum Verstehen, verordnet aber kein Verständnis.* (Die Verschwörung der Formen: Hanno Rautenberg, Zeit-Magazin, 6.6.2007, S. 24)

Und außerdem kann ich mir die Bemerkung nicht verkneifen, dass auch eine Provinzstadt neue Wege eröffnen kann. ◀◀

Von Elsbeth Tucher, einem didaktischen Zeichenkurs und der documenta 12

Die Sommerakademie „Kunst und Bilder im DaF-Unterricht“ in Kassel

Monika Asche / Ute Koytan

Das Bild begleitet Lehrende und Lernende als Illustration, Informationsträger, Kulturvermittler und als erklärendes Element in vielen Unterrichtsmaterialien, wenn es um die Vermittlung einer fremden Sprache geht. Die Attraktivität von Visuellem im Unterricht liegt sicher neben der Informationsfülle auch in den vielen Typen von Bildern: Sie reichen im Unterricht von der didaktischen Zeichnung, über Grafiken, Abbildungen und Fotos bis hin zum Kunstwerk oder zum bewegten Filmbild.

Im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in Deutsch als Fremdsprache besteht ein ungebrochenes Interesse am didaktischen Einsatz von Bildmaterial zur Unterstützung eines handlungsorientierten und kreativen Unterrichts. Zahlreiche Veranstaltungen und Publikationen weisen darauf hin (s. Anhang).

Kassel bietet mit seiner Museenlandschaft und der alle fünf Jahre stattfindenden Ausstellung für zeitgenössische Kunst „documenta“ eine ideale Umgebung, das Thema „Bilder“ um die Spezialisierung „Kunst“ im Fremdsprachenunterricht zu erweitern.

Daher fand vom 22. Juli bis zum 3. August 2007 eine Sommerakademie zum Thema „Bilder und Kunst im DaF-Unterricht“ an der Universität Kassel statt, die vom Institut zur Weiterbildung in Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel (IWD) angeboten und durchgeführt wurde und die die documenta 12 aktiv in das Programm integrierte.

Im Verlauf der zweiwöchigen Veranstaltung erhielten die Teilnehmerinnen aus sechs Staaten einen Überblick über verschiedene Facetten des Umgangs mit visuellen Medien und deren Didaktisierungsmöglichkeiten. Die Eignung des Bildmaterials sollte also nicht allein durch seine optische Attraktivität, sondern auch durch seine Reichweite für Aufgaben und Übungen bestimmt werden.

Innerhalb der Veranstaltung bewegten sich die Themen von allgemeinen Prinzipien für den Einsatz und die Kriterien zur Auswahl und Bearbeitung von Bildern bis hin zur Betrachtung von unterschiedlichen Bildtypen und Medien zur Beschaffung und Gestaltung von Bildmaterial.

Die Seminarräume auf dem Campus der Universität am Holländischen Platz, am Rande der Kasseler Innenstand, waren Mittelpunkt der Akademie. An diesem Ort fanden Vorträge oder Workshops statt, aber auch Arbeitsphasen, in denen die Teilnehmerinnen eigene Unterrichtsvorschläge zu den Themenbereichen entwickelten. Andere Veranstaltungen fanden außerhalb der Universität statt, sozusagen dort, wo die Bilder zu finden waren (Museen, Ausstellungen, Galerien).

Nach einer offiziellen Begrüßung der Teilnehmerinnen am 23.8.2007 durch Frau Professor Karin Aguado als Leiterin des Fachgebiets Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel, die Seminarleiterinnen Monika Asche und Ute Koithan sowie die Seminarassistentin Monika Jordanow, einem gegenseitigen Kennenlernen und einer Erkundung des Hochschulgeländes bot am Nachmittag ein Einstiegsreferat von Monika Asche einen Überblick, wie weit in die Geschichte der Einsatz von Bildern als Bildungsmittel und im Fremdsprachenunterricht (Comenius) zurückreicht und mit welchen unterschiedlichen Zielsetzungen Bilder bei der Sprachvermittlung eingesetzt werden (Bildfunktionen).

Ein erster Rundgang zu Außenwerken vergangener documenta-Ausstellungen in der Kasseler Innenstadt bot den Teilnehmerinnen erste Impressionen von Stadt, Kunstwerken und der documenta 12.

Der Workshop mit Dr. Carola Marx am folgenden Vormittag führte in die zentrale Thematik der Akademie: Welche Funktionen können Kunstwerke im Fremdsprachenunterricht übernehmen? Welche Bilder und welche motivierenden bzw. methodischen Verfahren bieten sich an, um Sprachproduktion in der Zielsprache Deutsch anzuregen? Der Selbsterfahrung als Lernende in der Arbeit an drei unterschiedlichen Kunstwerken (R. Magritte: Der bedrohte Mörder; C.D. Friedrich: Mönch am Meer; E.L. Kirchner: Marcella) folgten Diskussionen, in der folgende Fragen erörtert wurden: Für welche Niveaustufen eigenen sich diese Verfahren? Welche Redemittel benötigen Lerner? Welches Hintergrundwissen? Welche und wie viel Sprachproduktion kann man von Lernern erwarten? Kann man Kunstwerke mit Grammatikarbeit verbinden? Was ist der „Mehrwert“ der Arbeit mit Kunstbildern im Sprachunterricht?

Als besonders anregend wurde die Erfahrung des *Taschenlampeneffekts* als Bildeinstieg zur Formulierung von Hypothesen zum Thema bzw. Bildinhalt empfunden, da sich damit die Zahl der Vermutungen bzw. beteiligten Lerner steigern lässt, der Spannungsbogen über einen längeren Zeitraum erhalten bleibt und die Fantasie der Beteiligten deutlich angeregt wird.

Dieser Vormittag bot eine Fülle von Anregungen für eine intensive und kreative Spracharbeit. Kriterien zur Auswahl von Aufgaben-

Bildarbeit mit dem Taschenlampeneffekt

Benötigt werden dazu ein Blatt Papier (DIN A3), aus dem ein Kreis ausgeschnitten ist, eine gute Fotokopie eines Bildes auf Folie (DIN A4) und ein Tageslichtprojektor. Die Folie wird auf den Projektor gelegt, darüber das Blatt mit dem Kreis. Wird der Projektor eingeschaltet, ist nur der Bildausschnitt in dem Kreis sichtbar. Lässt man den Ausschnitt wandern, so scheint eine Taschenlampe immer Teile des Bildes zu erleuchten, der Rest bleibt im Dunkeln.
Während langsam über das Bild gefahren wird, beschreiben und vermuten die Lernenden, was auf dem Bild dargestellt ist („Was ist das?“; „Was seht ihr?“).

und Übungstypen bei der Arbeit mit Bildern im Rahmen des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts, wurden von Ute Koithan in einem Workshop vorgestellt und exemplarisch mit den Teilnehmerinnen durchgespielt. Dabei wurde systematisch darauf eingegangen, welches Aktivitäten sich eher zum Fertigkeitstraining und welche sich stärker zur Arbeit mit Wortschatz und Strukturen eignen. Im Sinne der Lernerorientierung wurde dabei ebenfalls diskutiert, in wie weit die Lernenden in die Gestaltung der Unterrichtssequenz integriert werden können (Bildauswahl, Übungen selbst gestalten, Bildmaterial erstellen) und welche Rolle fächerübergreifender Unterricht dabei spielen kann.

Es folgte ein Tag auf der „Wilhelmshöhe", wo sich Schloss und der bekannte Bergpark befinden. Nach einer kurzen Einführung in die Aufgaben der Museumspädagogik, besuchte die Gruppe die Gemäldegalerie „Alte Meister" . Hier leitete die Museumspädagogin Sabine Buchholz den Workshop „Sprachenlernen im Museum", in dem einige museumspädagogische Verfahren aktiv vorgestellt und erprobt wurden. Diese regen z. B. mit Leitfragen die aktive Bildbetrachtung an, fordern zu sprachlichen Handlungen auf und setzen szenisches Spiel ein, dem wiederum ein intensiver sprachlicher Austausch folgt.

Selbst ein „altes Bild" wie das Porträt der Elsbeth Tucher (von A. Dürer, 1499), den meisten Lesern wohl noch von den alten 20-DM-Scheinen bekannt, lässt sich für eine aktive und intensive Bildbetrachtung nutzen:

Zunächst wurde jede Teilnehmerin aufgefordert einen Satz dazu, wie Elsbeth auf sie wirkte (nachdenklich, melancholisch, distanziert, zufrieden usw.). Im Anschluss wurden die weiteren Fragen bearbeitet und ausgewertet.

- Wie ist sie gekleidet? Welche Körperhaltung nimmt sie ein?
- Wie hat sie gelebt?
- Was hat sie gegessen, gearbeitet, den ganzen Tag getan?
- Mit wem lebt sie zusammen?
- Was denkt sie? (innerer Monolog)[1]

1 Fragen in Anlehnung an: Scheller, Ingo (2006): „Szenische Symbolisierung", in: Wangerin, W. (2006), a. a. O., S. 86–88.

Leitfragen:

- An welchen Gegenständen erkennt man, dass die Frau verheiratet ist?
- Wie wirkt sich der Landschaftshintergrund auf das Bild aus?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es zwischen Elsbeth und ihrer Schwiegermutter Ursula Tucher?

Die Besonderheit dieser Bearbeitung ist, dass das Museum Ort der sinnlichen Erfahrungen wird. Dazu gehört der Rollenwechsel von Seminarteilnehmerinnen: Indem eine Person ein Kleidungsstück, hier die „Kopfhaube" anlegt,

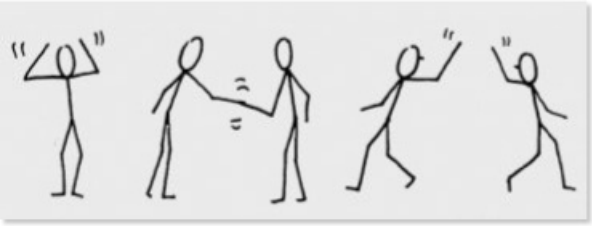
die Körperhaltung der Figur einnimmt und andere Teilnehmerinnen „Elsbeth" konkret fragen: „Wie fühlst Du Dich?", „Was hast Du heute morgen gemacht?", „Wo ist Dein Mann?", „Woran denkst Du?" usw. – diese Fragen werden spontan formuliert –, werden intensive Rezeptions- und Produktionsprozesse in Gang gesetzt.

Ähnlich produktiv war die Auseinandersetzung mit dem Gemälde „Pieter Jan Foppeszoon und seine Familie" (Maerten van Heemskerck, um 1530), das zu einer Auseinandersetzung mit

den dargestellten Personen und Gegenständen, den Beziehungen der dargestellten Personen unter einander und zu einem Vergleich mit anderen historischen und aktuellen Familienbildern anregt. Im Anschluss suchten die Seminarteilnehmerinnen allein oder zu zweit im eigenen Durchgang durch die Ausstellungsräume ein Gemälde aus und skizzierten in einer Auswertungsrunde die Gründe ihrer Wahl, für welche Lerngruppe es geeignet wäre und welche Lernziele und welche Verfahren sie mit dem Bild verbinden würden.

Von Interesse sind diese museumspädagogischen Verfahren nicht allein für deutsche Kunstmuseen. Vielmehr eignen sich diese Aufgaben und Übungen natürlich auch zum Einsatz in Museen im Ausland.

Einen anderen Schwerpunkt setzte der Workshop mit Theo Scherling, einem bekannten Illustrator von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Einem interessanten Vortrag zu Themen wie Bildaufbau, Sehverstehen und kulturelle Interpretationsmuster folgten praktischen Übungen mit vielen Tipps zum Einsatz didaktischer Bilder. Höhepunkt dieses Vormittags waren Anleitungen für die Erstellung eigener Zeichnungen mit praktischen Aufgaben, die von den Teilnehmerinnen auch noch am Nachmittag bearbeitet und anschließend präsentiert wurden.



Scherling, T./Schuckall, H.F. (1996), S. 136

In den Folgetagen schlugen sich diese Anregungen immer wieder in Teilnehmerinnenprodukten nieder.

Der Freitag war einem ersten Rundgang auf der documenta 12 gewidmet. Von Seiten der Leitung wurden keine Ausstellungsführungen im klassischen Sinne angeboten. Vielmehr erwarteten Kunstvermittler die Gruppe. Die Vermittler schufen einen ganz eigenen Zugang zu ausgewählten Kunstwerken, wobei deren Konzept im Voraus mit der Leitung der documenta abgestimmt wurde.

Eine Gruppe der Kunstvermittler bestand aus interessierten Schülerinnen und Schülern. Und so trafen an diesem ersten Ausstellungstag die Lehrkräfte aus der Sommerakademie auf eine Schülerin und einen Schüler einer elften Klasse. Einen Vormittag initiierten die Vermittler eine Diskussion mit Leitfragen, und kamen so über die von ihnen im „Auepavillon“ ausgewählten Kunstwerke mit den Teilnehmerinnen in intensivste Gespräche. In anderer Form war dies auch Anliegen der Kunstvermittlerin Juliane Gallo, die uns bei einem weiteren Rundgang in der zweiten Akademiewoche durch den Ausstellungsort „Neue Galerie“ begleitete. An beiden Tagen erkundeten die Teilnehmerinnen auf eigene Faust die documenta, versehen mit dem Rechercheauftrag, ein Kunstwerk zu einem bestimmten Oberthema (z. B. Biografie, Stofflichkeit, Farbe etc.) auszuwählen, dies für eine eigene Lerngruppe aufzubereiten und am Ende der Akademie zu präsentieren.

Glasfassade des Auepavillons

2 Weitere Informationen unter: http://www.lpr-hessen.de/default.asp?m=9

Teilnehmerinnen der Sommerakademie in Kassel

Nach der ersten Woche, die sich mit dem einzelnen gemalten oder gezeichneten Bild beschäftigte, lag in der zweiten Akademiewoche ein Schwerpunkt auf dem Bereich Foto und Film. Einen ganzen Tag verbrachten alle Teilnehmerinnen beim „Offenen Kanal Kassel“[2]. Dabei handelt es sich um eine Einrichtung, in der TV-Sendungen von Bürgerinnen und Bürgern selbst produziert werden. Ein zentrales Anliegen der Institution ist die Vermittlung von Medienkompetenzen. Nach einer ausführlichen Einführung durch den Leiter Achim Ruda teilten sich die Teilnehmerinnen in zwei Gruppen auf. Eine mit dem Ziel, einen kurzen Realfilm, die andere, um einen kleinen Trickfilm mit der so genannten „Trickbox“ zu produzieren. Beide Produktionen, d.h. Kurzinterviews mit documenta-Besuchern und ein Kurzfilm zum Thema „Probleme erkennen und helfen“ wurden im Laufe der Woche auch im Offenen Kanal Kassel gesendet. Folgende Eindrücke nahmen die Teilnehmerinnen mit: Die eigene und in diesem Bereich übliche Erkenntnis über eine Arbeits- und Ergebnisrelation von 10:1 steht auf der einen Seite. Ihr gegenüber die intensive Auseinandersetzung mit Sprache, die den Produktionsprozess begleitete. Aber auch die Einsicht, wie motivierend dieser produktive Umgang mit Medien ist, welche Möglichkeiten, aber auch manipulativen Gefahren mit modernen Medien verbunden sind und dass wie üblich bei Projekten, Arbeitsziele, -inhalte und -wege von Gruppenmitgliedern im voraus klar definiert sein müssen.

Der folgende Vormittag war der computergestützten Arbeit mit Bildern gewidmet. Im PC-Pool des Selbstlernzentrums der Universität wurden unter Anleitung von Ute Koithan technische und didaktische Fragen geklärt, eigene Aktivitäten an Rechnern ausgeführt, sowie Quellen für unterschiedliche Bilder und für bereits didaktisierte Materialien vorgestellt.

Es wurde auch ganz praktisch gearbeitet, wie z. B. Bilder zu einer Bildergeschichte am PC verknüpfen. Rechtliche Aspekte (copyright!) wurden ebenfalls erörtert.

Am Nachmittag ging es beim Thema „Film im DaF-Unterricht“ zunächst um die Frage, welche Rolle authentische Filme im Gegensatz zu didaktischem Filmmaterial im DaF-Unterricht spielen können. Als Beispiele wurden Filmsequenzen zu aktuellen Lehrwerken der Grundstufe, sowie ein Kurzfilm in ihren Einsatzmöglichkeiten für unterschiedliche Lernziele diskutiert.[3]

Am vorletzten Tag stand das Thema „Bild-Projekte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“ im Mittelpunkt. Als Referent konnte Rainer E. Wicke von der ZfA gewonnen werden. Er präsentierte zunächst unterschiedliche Ansätze, um Sprechanlässe zu erzeugen, die aktiv in der Gruppe durchgeführt wurden (Kunstwerk als Zeitungsausriss; Gedicht und eigene Zeichnung; Umgang mit Fotopuzzle u. v. m.). Intensiv wurden in fünf Kleingruppen mit Bildausschnitten zu Rembrandts „Belsazar“ unterschiedliche Arbeitsaufträge bearbeitet – den Titel des Gemäldes erfuhren die Teilnehmerinnen erst am Schluss[4]. Ergänzend zur eigenen Sprachproduktion bietet es sich je nach Lerngruppe an, weiteres Material wie das Gedicht von Heinrich Heine einzusetzen. Deutlich wurde in dem Workshop auch, dass häufig simple Verfahren und einfache Alltagsfotos ausreichen, um Sprech- und Schreibanlässe zu schaffen, die immer wieder zu sehr spontanen und kreativen Leistungen führen. Als Abschluss führten die

3 Unterrichtsideen zu neueren Spielfilmen finden sich in „Fremdsprache Deutsch“, Heft 36: Sehend lernen, Ismaning: Hueber 2007.

4 Vorgehen genauer in: Wicke, R. (2000), S. 187–197.

Teilnehmerinnen ein Stationenlernen zu Picassos „Guernica“ durch und werteten dies gemeinsam aus. Hier, aber auch zu den vorherigen Anregungen zur Projektarbeit flossen alle bisherigen Erkenntnisse der Teilnehmerinnen zu Materialauswahl und zu Didaktisierungsmöglichkeiten ein.

Am Ende dieses Tages stand ein Besuch der „Caricatura 5“, der parallelen Ausstellung der Galerie für komische Kunst, die mit ihren Karikaturen zu nationalen und internationalen Themen aus gesellschaftlichen Bereichen zahlreiche Diskussionsanlässe insbesondere zur kulturellen Auseinandersetzung bot.

Ein Impulsreferat von Monika Asche zum Thema „Interkulturelles Lernen – Bilder in einer globalisierten Welt“ eröffnete den letzten Veranstaltungstag. Dabei wurde auf die folgenden Bereiche eingegangen:

- Politik: Globalisierung oder visuelle Politik
- Kunst: Bildwissenschaften bzw. Bildwahrnehmung
- Didaktik: Interkulturelles Lernen

Im Anschluss daran setzten sich die Teilnehmerinnen in Kleingruppen mit Thesen und Fragen auseinander. Ein Beispiel:

„Zugespitzt formuliert kann man von einem europäisch-amerikanischen Medienimperialismus sprechen. D. h. per Internet, Satelliten-TV, Bildagenturen, Printmedien – aber auch über die Lehrmedien – setzen sich bestimmte „Seh- und Sichtweisen“ weltweit durch.

1. Wie bewerten Sie diese Entwicklung?
2. Können wir davon ausgehen, dass weltweit immer mehr Menschen Bilder auf die gleiche Weise „lesen“? Wie bedeutend sind (noch) eigenkulturelle spezifische Bild- und Sehtraditionen? Welche Rolle spielen sie bei der Betrachtung von Bildern, die etwas aus einer fremden Kultur abbilden / darstellen?
3. Durch welche Aufgabengestaltungen (jenseits der Frage „Und wie ist das bei Euch?“) können interkulturelle Sensibilisierungsprozesse in Gang gesetzt werden? Welche Erfahrungen haben Sie in dieser Hinsicht?“

In einer intensiven Schlussdiskussion brachten die Teilnehmerinnen Diskussionsergebnisse, eigene Überlegungen und Erfahrungen ein.

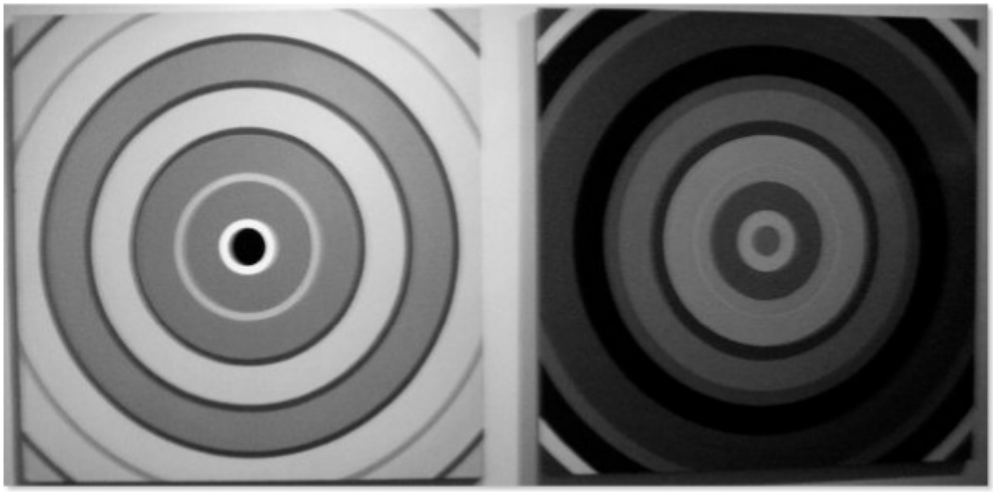
Die Akademie endete mit der Präsentation der im Rahmen der documenta-Besuche angeregten Unterrichtsprojekte durch die Teilnehmerinnen. Dabei wurden für die ganz unterschiedlichen Lerngruppen der Teilnehmerinnen ein Projekt, d. h. ein Kunstwerk plus Aufgaben/Übungsschritte präsentiert. Ausgewählt wurden z. B. Werke von Zheng Guogu „Waterfall“ (2006), Kerry James Marshall „Could this be love“ (1992), Poul Gernes „Target Painting“ (1966–69), oder die Masken von Romuald Hazoumé (1996–2003), dem diesjährigen Arnold-Bode-Preisträgers, dessen Kanisterboot „Dream“ in Kassel bleiben wird.

Die Teilnehmerinnen überzeugten mit kreativen Aufgaben zu eigenen Materialien, wie einem Interview und selbst erstellten Fotografien von einem Mann, der sich selbst als Kunstwerk versteht und präsentiert oder der Arbeit mit Farbgebungen eines Gemäldes mit grafischen Elementen, das im Verlauf der Unterrichtssequenz als Lernuhr von Grundschulkindern nachgebastelt wird. Überraschend auch die Idee, mit Fotoreihen aus verschiedenen visuellen Elementen (Öffnen – schließen / statische – geschwungene Linien / …), Lernenden Raum für eigene Interpretationen und Lesarten von Bildmaterial zu geben.

Inzwischen wurde den Veranstalterinnen auch eine erste Durchführung mit Lernerprodukten zugeschickt, die zeigt, dass Lernende gerne Anregungen z. B. zum kreativen Schreiben aufgreifen und einen wahren Ideenschatz zeigen, wenn sie die Geschichte hinter einem Kunstwerk schreiben.

Die Akademie bestand natürlich nicht allein aus den beschriebenen Seminareinheiten. Ergänzt wurden sie durch gemeinsame Treffen, gesellige Abende, einen Kino- und einen Theaterbesuch, durch Spaziergänge – und documenta-Besuche und schließlich durch einen rauschenden Abschlussabend.

Fazit zweier Teilnehmerinnen: „Ich bin wirklich beeindruckt und sehr froh darüber, dass ich teilgenommen habe. Es war interessant und ‚fruchtbar‘. Die Themen waren toll und es war



Poul Gernes „Target Painting“

wirklich erstaunlich, wie viel wir gelernt und auch umgesetzt haben.“ und „Toll, aktiv, neu.“

Am Ende ein Hinweis in eigener Sache: Das IWD führt vom 28.7. bis 8.8.2008 erneut eine Sommerakademie zum Thema „Kunst und Bilder im DaF-Unterricht“ durch, in der Überzeugung, dass die Kasseler Sammlungen auch ohne documenta reichlich „Stoff“ zum Thema bieten. ◀◀

Literatur zum Thema

Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz (Hrsg.) (1996): Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a. M. / Berlin / Bern / New York: Lang (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert; Bd. 1)

Huber, Gabriele (2005): Mit Bildender Kunst Deutsch lernen? In: ZIF 10 (3); http://zif.spz.tu-darmstadt.de

Macaire, Dominique / Hosch, Wolfram (1996): Bilder in der Landeskunde. Fernstudieneinheit 11. Berlin und München: Langenscheidt (Der Titel ist irreführend, da dort auch andere Aspekte bearbeitet werden und auch z. B. die Arbeit mit Kunstbildern vorgestellt wird)

Scherling, Theo / Schuckall, Hans-Friedrich (1996): Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage, Berlin: Langenscheidt

Wangerin, Wolfgang (Hrsg.) (2006): Musik und bildende Kunst im Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider Verlag.

Wicke, Rainer E. (2000): Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung. München: Iudicium

Fremdsprache Deutsch, Heft 5: Das Bild im Unterricht (1991), Ismaning: Hueber

Fremdsprache Deutsch, Heft 17: Kunst und Musik (1997), Ismaning: Hueber

Fremdsprache Deutsch, Heft 36: Sehend lernen (2007), Ismaning: Hueber

Die Fotos auf den Seiten 392 und 394 wurden freundlicherweise von Frau Kornelia Diallo zur Verfügung gestellt.

Infos und Kontakt

www.fernstudium-daf.de
sommerakademiedaf@uni-kassel.de
ukoithan@uni-kassel.de
asche@uni-kassel.de

Lernen an Stationen – Liebeslyrik

Maria Schmidt

Im vergangenen Schuljahr unterrichtete ich zwei 11. Klassen am Deutschsprachigen Gymnasium „Johann Wolfgang Goethe" in Burgas/ Bulgarien.

Die bulgarischen Lehrplananforderungen verlangen, sich mit dem Thema Sturm und Drang zu beschäftigen, der DSD-Rahmenlehrplan schlägt die Durchführung eines Projektes vor, das zu dieser Stoffeinheit passend erscheint.

Projekt 2: Liebe

Produkte: Gedichte, Schattenspiele, Video – *Ideen:* Motivation: Eigenerfahrung, Bilder, Lieder; Durch Bilder von Liebe Atmosphäre schaffen; Gespräch in Kleingruppen; Gedichte schreiben (individuell) – *DaF-Bezug:* Lyrik auf deutsch schreiben, Selbstvertrauen in die eigenen sprachlichen Möglichkeiten wecken

Mein Ziel war es, die SchülerInnen mit Goethes Liebeslyrik bekannt zu machen (da er der Namensgeber ihrer Schule ist), sich aber gleichzeitig kreativ mit diesen Gedichten auseinander zu setzen, indem sie ihnen als Vorlage dienten bzw. selbst Gedichte zu schreiben, indem sie durch verschiedene Impulse motiviert wurden.

Nachdem Goethes Gedicht „Willkommen und Abschied" im Unterricht besprochen worden war(Inhalt / Form), stellte ich den SchülerInnen meine Idee für die nächsten vier Stunden vor. Ich erklärte ihnen die Methode des Stationslernens und deren praktische Durchführung, alle Stationen und den Laufzettel.

Als vorbereitende Übung sollten sie ein *Liebes-ABC* schreiben. Dieses diente zum einen als Wiederholung des Wortschatzes, zum anderen aber auch, um Assoziationen zum Thema zu wecken.

In den nächsten zwei Stunden konnten die SchülerInnen in allen Sozialformen die Stationen bearbeiten. Der Lernzirkel bestand aus vier Stationen, von denen zwei bearbeitet werden mussten:

1. Station: Schreiben mit vorgegebenen Materialien / Goethe-Gedichte (7 verschiedene Möglichkeiten mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad)

Martin und Konstantina – Liebes-ABC

A ▸ Aufmerksamkeit; Anziehung; Abenteuer
B ▸ Besessenheit; Begehren; Berührung; Bedürfnis
C ▸ Charme; Chance
D ▸ Dichtung; Dummheit; du
E ▸ Eifersucht; Erkenntnis; Emotion; Entscheidung
F ▸ Familie; Freundschaft; Freiheit, Fehler, Feuer, Freude
G ▸ Gefühle; Geborgenheit; Geruch, Geduld; grenzenlos, geheimnisvoll; Glück
H ▸ Hass; Herz; Himmel; Harmonie; Hochzeit; Herausforderung
I ▸ Intimität; Instinkt; Illusion
J ▸ jetzt, Jugend, Jagd
K ▸ Kuss; Kosenamen; Kraft; Kreislauf, Kunst, Kompromisse, Kommunikation
L ▸ Leidenschaft, Liebeskummer, Lust, Lächeln, Licht
M ▸ Mitleid, Moralität; Märchen; Mühe, Musik, Meer
N ▸ Nächstenliebe, Neugier, Natur, Nacht
O ▸ Opiat, Ohnmacht, Opfer
P ▸ Paar, Partnerschaft, Probleme, Paradies
Q ▸ Qual, Quelle
R ▸ Reiz, Romantik, Regen, Rosen, Rot, Rettung, Regenbogen, Ring, Realität
S ▸ Seitensprung, Sexualität, Strahlung, Sonne, Sinn, Seele, Sex, Spiel, streben, Sucht, Schönheit, Sommer, Strand, Sonnenaufgang, Süßigkeit, Stille, Stern, Spaß, Schmerz
T ▸ Treue; Traurigkeit, Träume, Trennung, Tanz, Treffen, Tränen, Treue
U ▸ Unterstützung, ungewöhnlich, Überraschung
V ▸ Verbundenheit, Verstehen, Verliebtheit, verrückt, Vertrauen, Vergebung, Verzaubern
W ▸ Wertschätzung, Wonne, Wüste, Wunder, Wahrheit, Wahnsinn, Wirklichkeit
X ▸ XXX, XXL
Y ▸ Yeah! Yuppeee!
Z ▸ Zuneigung, Zärtlichkeit, Zukunft, Zusammenhang, Ziel

2. Station: Schreiben nach Bildern
3. Station: Übersetzungen bulgarischer Liebesgedichte (8 mögliche Gedichte)
4. Station: Schreiben nach vorgegebenen Mustern (9 verschiedene Möglichkeiten mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad)

Außerdem gab es noch:

- eine Ruhestation (deutschsprachige Lieder zum Thema Liebe)
- eine Lesestation (deutschsprachige Gedichte der bulgarischen Lyrikerin Jonka Hristova).

Innerhalb der Stationen hatten die SchülerInnen somit noch einmal die Möglichkeit zu wählen.

Beispiel der Station 1:

Das ist der Beginn eines Liebesgedichts von Goethe. Schreibe es weiter. Es sollte ca. noch 10 Zeilen sein.
„Nur wer die Sehnsucht kennt,
Weiß, was ich leide! …

Nur wer die Sehnsucht kennt
Weiß, was ich leide.
Nur wer die Verliebtheit kennt
Weiß, was ich fühle.
Nur wer das Glück kennt
Weiß, was ich möchte.
Nur wer die Liebe kennt
Weiß, was in mir brennt.
Nur wer die Liebestrennung kennt
Weiß, was ich hasse.
Nur wer die Vergebung kennt
Weiß, worauf ich hoffe.
Nur wer die Liebesreue kennt
Weiß, was ich spüre.
Nur wer die Sehnsucht kennt
Weiß, was ich leide.

Yanko Tanev

In den nächsten zwei Stunden arbeiteten alle in Gruppen (max. vier Schüler, am besten sind drei) in Form einer Schreibkonferenz. Sie lasen sich ihre Gedichte gegenseitig vor, klärten unbekannten Wortschatz, überarbeiteten gemeinsam ihre Gedichte. Jeder Schüler / jede Schülerin sollte mindestens zwei Gedichte einbringen. In der letzten Phase gestalteten die SchülerInnen ihre Gedichte am Computer. Ich ordnete diese und schickte alle Gedichte jedem Schüler per E-Mail zu. Diese dienten zur Gestaltung eines Lyrikbandes mit Illustrationen.

Beispiel der Station 4:

Schreibe ein Gedicht, indem du dich von einem der vorliegenden Goethe-Zitate inspirieren lässt.

„Die Tat allein beweist der Liebe Kraft.“
Deine Wörter waren nicht genug.
Deine Schwüre brauch' ich nicht,
sie beweisen nichts!
Hast du mich wirklich geliebt?
Hast du etwas für mich gemacht oder nicht?
Das glaub' ich nicht!
Beweis mir die Kraft deiner Liebe!
Aber ich weiß! Das schaffst du nicht!
Du hast mich nie geliebt!
Ich habe alles für dich gegeben,
sogar werde ich auch mein Leben geben!
Ich bin zu allem bereit, aber bist du?!
Ich weiß! Du bist nicht!
Du hast mich nicht geliebt!

Velina Russeva

Weiterführende Projektideen wurden von den SchülerInnen vorgeschlagen:

1. Lesecafé (Die SchülerInnen stellen in gemütlicher Atmosphäre – evtl. in einem Café – ihre Gedichte vor, beantworten fragen, erklären Intentionen usw.)
2. Gestalten einer CD mit Texten und passender Musik (dazu bietet sich ein IPod an)
3. Veröffentlichung im Internet auf der Schulhomepage.

Diese Form des Unterrichtes gefiel den SchülerInnen, da sie kreativ mit der Sprache umgehen konnten und sie eine große Auswahl an Möglichkeiten hatten. ◀◀

Kontakt

Alle Arbeitsblätter finden Sie unter meiner privaten Homepage www.bulgarien-erleben.de.

Von unserem Mitglied, Helmut Fitting, erhielten wir folgende Ankündigung zur Veröffentlichung:

Herzlich willkommen zum 99. MNU-Kongress

Bundeskongress des Deutschen Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts e. V.

Helmut Fitting

Termin:

Sonntag, 16. März
bis Donnerstag, 20. März 2008

Ort:

Technische Universität Kaiserslautern

Die Veranstaltung stellt ein wichtiges Forum für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht dar. Im Jahr der Mathematik wird eine Vielzahl von Fachvorträgen von namhaften Referenten zu fachspezifischen, aber auch allgemeineren schulrelevanten Themen erwartet.

Darüber hinaus bietet die Stadt Kaiserslautern als Standort einer Universität, von Studienseminaren aller Schultypen und nicht zuletzt vielen Schulen sicher einen repräsentativen Einblick in das Schulwesen in Rheinland-Pfalz. ◀◀

Weitere Informationen

www.mnu2008-kl.de

Es ist nicht alles Gold …

Bolivien – so war es damals

Heinz Weischer

Natürlich interpretiert man wohlwollend seine eigene Vergangenheit. Wir damals in Bolivien! Höchste Deutsche Auslandsschule, 4000 Meter! Jede Menge roter Blutkörperchen zusätzlich! Sonntags aßen wir in der Chicheria der Frau unseres Gärtners getrocknetes Llamafleisch mit Mote, tranken dazu Chicha. Was ich nun in meinem Jahresbericht von vor 30 Jahren lese, ernüchtert nicht unbedingt, erweckt aber Erinnerungen an damaliges Unwohlsein, an damalige anfängliche Berührungsängste; es war meine erste Schulleiterstelle im Ausland, nur langsam lebte ich mich in bolivianische Schulwirklichkeit ein.

So zitiere ich einige Ausschnitte aus unserem Jahresbericht „Freischwimmerzeugnis“, welcher 1976 der ZfA vorlag. Unsere Schule sollte, wie so manche andere in Südamerika, langsam aus der deutschen Förderung genommen werden, ein einheimischer Schulleiter installiert werden. Die gesamte Schulfamilie – Schulverein, Eltern, Lehrer, Schüler – waren sich einig, daß nicht der gegenwärtige Subdirektor neuer Schulleiter werden sollte. Der Subdirektor seinerseits wollte mit alle Macht neuer Schulleiter werden.

Der Schulverein war seit langem auf eine unkorrekte Erfüllung der administrativen und pädagogischen Pflichten des bolivianischen Subdirektors hingewiesen worden – häufiger Unterrichtsausfall, Abwesenheit von der Klasse während des Unterrichts, Verrichtung außerschulischer Arbeiten während der Dienstzeit, Benutzung schuleigenen Materials außerschulisch, illegale Einschreibung von Schülern, eigenmächtiges Aufheben von Konferenzbeschlüssen, Denunziation von Kollegen im Erziehungsministerium, in der örtlichen Schulbehörde und in der örtlichen Präfektur.

Ein Beispiel: Der Subdirektor war Präsident der Distriktfußballiga, hatte den Sohn eines berühmten örtlichen Trainers ohne übliche Aufnahmeprüfung in der Deutschen Schule eingeschrieben. Als dieser Schüler sitzenblieb, hob der Subdirektor den Konferenzbeschluß auf und versetzte eigenmächtig den Trainersohn. Die Klassenlehrerin beschwerte sich beim deutschen Schulleiter, der besprach sich mit dem Direktor der örtlichen Schulbehörde: Der Subdirektor hatte in der Schulbehörde die Klassenlehrerin als unfähig bezeichnet, deswegen habe er eingreifen müssen. Dieses Verhalten war später ein Tagesordnungspunkt auf einer Lehrerkonferenz.

1. *Hinter dem Rücken von Schulverein und Schulleitung führte der Subdirektor im Erziehungsministerium – mit einem nahen Verwandten, wie sich herausstellte – Gespräche, die zum Ziel hatten, die Personalautonomie des Schulvereins und die Zukunftsplanung der Schule zu diskreditieren. Daraus ergaben sich später als Folge massive unkorrekte Eingriffe des Ministeriums in die Verfassung einer Privatschule, die zum Glück von der Deutschen Botschaft abgeblockt werden konnten.*
2. *Gegen verschiedene bolivianische Lehrer – Direktorenkandidaten – der Schule wurden politische Denunziationen von Seiten des Subdirektors im Erziehungsministerium und in der Präfektur der Stadt lanciert. Welche Gefahr der Vorwurf „Kommunist" hier bedeutet, selbst wenn sich die Denunziation als gegenstandslos erweist, ist verständlich: Der Name bleibt aktenkundig! – In der Standortkommandantur lagen „Schwarze Listen" auf, in denen praktisch das gesamte Lehrerkollegium – einschließlich der deutschen Lehrer – der antimilitaristischen Propaganda bezichtigt wurde. Da der Standortkommandant an der Bonner Bolivianischen Botschaft Militärattaché gewesen war, nahm man diese Liste nicht ernst.*

Der Schulverein verhielt sich zunächst sehr passiv, was aber wohl nicht daran lag, daß der Subdirektor die Installation der Flutlichtanlage des Fußballstadions an die Firma des Schulvereinsschatzmeisters gegeben hatte. Darauf wurde die Thematik in einer Lehrerratsitzung mit Hinzuziehung des Elternbeirats erörtert:

Nach einer Lehrerratssitzung, in welcher der Subdirektor auf seine nicht autorisierten Gespräche im Ministerium befragt wurde, seine irregulären Entscheidungen – zum Beispiel die Versetzung des Trainersohns – angesprochen wurden, seine Bezichtigungen der Kollegen des Kommunismus – natürlich hatten wir im Ministerium einen Ex-Alumno, einen befreundeten Staatssekretär, der uns ständig informiert hatte – und andere Unregelmäßigkeiten, erstattete der Subdirektor beim Amtsgericht Anklage gegen den deutschen Schulleiter wegen „persönlicher Beleidigung". In zweiter Instanz wurde die Anklage wegen Nichtzuständigkeit des Gerichtes an die Lehrerkonferenz zurückverwiesen.

Dazu einige Pointen, die nicht im Jahresbericht erwähnt wurden. Bolivianische Kollegen hatten den angeklagten deutschen Schulleiter überzeugt, einen guten Anwalt zu nehmen. Das tat er auch, aber zum Zeitpunkt des Gerichtstermins erschien der Anwalt nicht. Wie sich später herausstellte, war er plötzlich zu einem Ortstermin in einer nahegelegenen ehemaligen Wolfram-Mine geladen worden, dessen Besitzer dort ein Kokainlabor betrieb. Der deutsche Schulleiter wurde, praktisch ohne gehört zu werden, zu einer Ehrenerklärung und gehörigen Geldstrafe verurteilt. Davon erfuhr der schon erwähnte deutschfreundliche Standortkommandant und verfügte in einer zweiten Gerichtsverhandlung den Freispruch des deutschen Schulleiters und die Nichtzuständigkeit des Gerichtes.

Der Schulverein beschloß endlich die sofortige Entlassung des Subdirektors mit Ausbezahlung aller Dienstbezüge und zusätzlicher wohlwollender Abfindungen und verbot ihm, für den Rest des Schuljahres das Schulgebäude zu betreten. Bezeichnenderweise versuchte der Subdirektor auch nach diesem Hausverbot, die Schule zu betreten, um Präsenz zu demonstrieren; er berief sich dabei auf eine – wie sich durch Rückfragen an unseren Ex-Alumno herausstellte – erlogene Autorisierung durch das Erziehungsministerium. Eltern und ein Schulvereinsmitglied sorgten dafür, daß der Subdirektor die Schule nicht mehr betreten konnte.

Auch diese letzte nüchterne Feststellung bedarf einer farbigen Erklärung. Eltern erfuhren, daß sich der Subdirektor vom stellvertreten Standortkommandanten und gleichzeitig stellvertretenden Fußballpräsidenten den Auftrag hatte erteilen lassen, am nächsten Tag als neuer Schulleiter in die Deutsche Schule einzuziehen. Elternvertreter, ein Schulvereinsmitglied und der deutsche Schulleiter versammelten sich spät abends „konspirativ" im Hinterzimmer einer Apotheke und planten den Widerstand. Zunächst wechselte das Schulvereinsmitglied aus Beständen seiner Eisenwarenhandlung nächtens die Eingangsschlösser der Schule aus, dann beschlossen Schülermütter vor dem Schulportal eine menschliche Schutzmauer zu bilden. So geschah es am nächsten Morgen. Der Subdirektor hatte vorsichtshalber einen Militärjeep zwecks Machtdarstellung mitgebracht, erschien vor der Schule. Als der junge Teniente dem Schulleiter den Zutritt zur Schule erzwingen wollte, sagte die Elternpflegschaftsvorsitzende. „Bolivianische Soldaten werden doch wohl nicht auf bolivianische Mütter schießen." Auch dieses „Schultheater" beendete mit seinem Machtwort der Standortkommandant und lud den deutschen Schulleiter, die Lehrer und die Elternvertreter zu einer Wiedergutmachungs-Party auf seiner Finca ein.

Es ist zu bedauern, daß dieser Konflikt solche Ausmaße angenommen hat. – Wir deutschen Lehrer sind jedoch der Meinung, daß durch ein frühzeitiges Einschreiten, durch eine eindeutige Haltung des Schulvereins der Konflikt in diesem Ausmaß hätte vermieden werden können.

Wie sagte ein Schulvereinsmitglied: „Wissen Sie, Sie als deutsche Lehrer leben hier einige Jahre, wir Auslandsdeutsche hier jedoch leben unser ganzes Leben hier."

Selbst wenn ein Unbehagen im Rückblick bleibt, wehren sich die deutschen Lehrer gegen den Vorwurfs des Auswärtigen Amtes (aufgrund von Berichten der Deutschen Botschaft), sie hätten durch Austragen des Konfliktes mit dem Schulverein (!) in der Öffentlichkeit das deutsch-bolivianische Verhältnis empfindlich belastet. Dieser Vorwurf, den wir ohnehin nur als Drohgebärde verstehen, bezeugt deutlich, daß offenbar vom Auswärtigen Amt her ohne genaue Kenntnis der Sachlage voreilig Stellung gegen Lehrer bezogen wurde. (…) Man sollte es einem Schulleiter auch nicht verübeln, daß er besorgt ist, wenn seine Lehrer denunziert werden, wenn die politische Polizei im Unterricht erscheint und Lehrer festnimmt. Natürlich gerät der deutsche Schulleiter als Ausländer hier an Grenzen. – Hilfe durch das Auswärtige Amt wäre nötig, nicht nur Vorverurteilung.

Ja, das war's. Auf der Finca des Standortkommandanten durften (mußten) wir mit deutschen G3-Sturmgewehren auf Scheiben schießen. ◀◀

Errata

Im Verbandsheft Nr. 3, Sept. 2007, erschien mein Artikel „Im Ausland für Deutschland Schule machen" (S. 232 ff.). Leider sind mir folgende Fehler unterlaufen: Auf S. 234 (rechte Spalte, letzter Absatz) muss es heißen „**Schumann**" statt „Schumacher", ebenso auf S. 235 (rechte Spalte, letzter Absatz); auf S. 239 (rechte Spalte, letzter Absatz) sind es „**ca. 172 Millionen Euro**" statt der „ca. 172 Euro".
Und dann muss grammatikalisch korrekt auf S. 236 (linke Spalte, erster Absatz unten) „**dass**" statt „das" stehen.

Johannes Geisler

Ein Wort zur Taube und ihrem Mist

Rainer Stimpfle

Die Frage, groß und dick gedruckt, über einem Artikel auf Seite 313 des Verbandsheftes 3/07 – geradezu ein Hilfeschrei – lässt mich nicht los. Und ich meine mit Schiller: Dem Manne kann nicht nur, ihm muss geholfen werden, zumal er sich in der osteuropäischen Provinz befindet und dort geradezu für Deutschland steht und damit auch für Deutschland gerade steht. Ich weiß, wie das ist, bin ich doch hier am östlichen Ende des eurasischen Doppelkontinents in ähnlicher Situation: Alles, was ich tue und lasse, wird Deutschland zugerechnet.

Nun, der Hilferuf von dem durch die Taube verdreckten osteuropäischen Balkon erschallt ja nicht ohne Grund. Und dem Not Leidenden muss man zugute halten, dass er sich wirklich eine Menge Gedanken gemacht hat, das ihn bedrängende Problem zu lösen. Dennoch – wie (fast) immer – sind nicht alle Gesichtspunkte bedacht und in Betracht gezogen worden. Man könnte auch sagen: Die Problemlage ist noch komplizierter, als der Kollege Fachberater sie vor- und darstellt.

Interessant ist dabei wieder einmal, wie weltvergessen oder gar umweltvergessen auch heute im (nach-)noahitischen Zeitalter gebildete Zeitgenossen noch denken und argumentieren; dabei hatte es doch mit Noahs Errettung der gesamten Tierwelt vor der Flutkatastrophe so verheißungsvoll angefangen, während alle anderen Menschen außer seiner Familie elend ersaufen mussten.

Vergessen wir also das Tier, die Taube, nicht! Der Mist ist doch dem Fachberater im wahrsten Sinne nur „zugefallen". Und er, der Mist, gehört doch ureigentlich der Taube; denn sie hat ihn produziert. Dass sie sich nicht weiter um den Mist kümmert, den sie gemacht hat, ist nicht verwunderlich; denn ähnliches passiert ja bei höheren Tieren auch, bis hin zum Menschen – man denke nur an die Politik.

Der Mist, so scheint mir, gehört der Taube. Aber wem gehört die Taube? Handelt es sich um eine wilde Taube? Oder trug sie einen Ring, hatte also einen Besitzer? War sie vielleicht eine verwilderte Taube – mit Ring, aber großem Freiheitsdrang, die sich aus der Sklaverei selbst befreit hatte?

Hat nach all dem schon einmal jemand gefragt? Oder gar die Taube gefragt?

Und Taube! Was bedeutet „Taube"? Seit Noah, den wir oben schon erwähnten, bedeutet die Taube – wir erinnern uns – mehr als nur irgendein Tier. Die Taube war es, die den Frieden verkündete – mit dem Ölzweig, den sie bei der dritten Rückkehr zu Noahs Arche im Schnabel trug. Und der Ölzweig – ein Zeichen nicht irgendeines Friedens, sondern des Friedens zwischen Gott und den Menschen, des Friedens aller Frieden (heute würde man wahrscheinlich sagen: der Mutter allen Friedens in Anlehnung an die schöne Formulierung: „Mutter aller Kriege").

Wenn dem so ist, sollte aus dem Mist der Taube, die ja eindeutig eine Nachfahrin der Taube Noahs ist, kein Streitpunkt gemacht werden. Fegt den Mist weg und vergesst ihn! Und dankt der Taube für die Erinnerung an die Notwendigkeit des Friedens!

Dies rät aus großer Lebenserfahrung
allen Beteiligten Rainer Stimpfle

„Unwort"

Rainer Stimpfle

Uelen, im nahenden Winter 2007

Lieber Vorstand des VDLiA,
wenn ich einmal eine Zeitlang schweige oder, wie das jetzt in Mitteleuropa wohl heißt, „eine Auszeit nehme", bedeutet das nicht gleich – wie ich zu meiner Überraschung auf der Webseite des Verbandes lese –, dass ich „verschollen" bin. Und dann noch in Tasmanien, wo ich doch in Tansanien war. Und es ging auch nicht um die Tasmanischen Teufel, die es ja wirklich gibt (auch wenn es sich nicht um wahrhaftige Teufel handelt, sondern um possierliche Tiere), sondern es waren die Teufelsaustreiber Tansaniens, deren Praktiken und Erfahrungen ich höheren Orts Politikern zugänglich machen möchte, so wie ich schon Vieles den tschuktschischen Schamanen abgesehen und an die UNO zu gefälliger Betrachtung weitergeleitet habe – bislang leider ohne irgendeine Reaktion von dort.

Kurz und gut: Ich bin also nicht mehr verschollen, sondern nach einem Zwischenstop bei einem Kollegen im südlichen Nachbarland wieder an meiner Wirkungsstätte und lese hier beim ersten Internetbesuch die Vermisstenmeldung des Verbandes. Außerdem finde ich – der Sibirischen Post sei Dank! – das neueste Verbandsheft, schlage es auf und stutze schon in der Inhaltsübersicht. Da steht doch wahrhaftig: „Evaluation der 28. HV – aus der Sicht einer Bundesprogrammlehrkräftin". Ich habe das Heft sofort an einem sicheren Ort verstaut, damit es keine meiner Ortskräftinnen sieht und denkt, dies sei jetzt die offizielle Bezeichnung für die uns seit langem von der ZfA versprochene und erneut avisierte Programmlehrerin.

Weshalb dieses Unwort im Titel des Artikels von Heike Lawin auftaucht, ist jedem, der die Autorin kennt, sofort klar – und wem nicht, der betrachte das dem Artikel beigefügte sprechende Foto! Unklar ist eigentlich nur, wie solch ein Wort in die ernst zu nehmende Inhaltsübersicht kommt. Diese Frage geht an die Redaktion unseres Verbandsblattes. Sind dort etwa inzwischen mehrheitlich Überemanzen am Werke? Dann möchte ich doch den Oberschriftleiter bitten, einmal ein Machtwort zu sprechen. Die Emanzipation, so meine ich, darf nicht an den Grundfesten der deutschen Sprache rütteln; denn mit ihr, nämlich der deutschen Sprache, steht und fällt auch das deutsche Auslandsschulwesen. Und ohne das deutsche Auslandsschulwesen gibt es auch keine … Ich will die fatalen Folgen nicht weiter ausmalen.

Mit den besten Wünschen für eine baldige (Ver-) Besserung und den freundlichsten Grüßen aus dem fernen Nordosten der dem VDLiA auch weiterhin gewogene Rainer Stimpfle ◀◀

Anmerkung und Erwiderung der Redaktion

Während ich Rainer Stimpfle für seine umsichtigen Ratschläge in Bezug auf den Vogelmist sehr dankbar bin und sie ohne zu zögern in das Fach mit der Aufschrift „Wird veröffentlicht" legte, fiel mir bei der Lektüre seiner zweiten Zuschrift spontan nur Kurt Tucholskys SPRUCH ZUM HEFT ein: „Die Basis jeder gesunden Ordnung ist ein Papierkorb." Ich besann mich dann allerdings in Anbetracht meines erzieherischen Berufes eines Bessern und will ihm mit dem pädagogisch erhobenen Zeigefinger angemessen antworten.

Am Kollegen Stimpfle, unzweifelhaft der vorgestrigen Generation zuzuzählen, ist offensichtlich die Sprachentwicklung der modernen Zeit unbemerkt vorbeigegangen! Hierzulande wurde zum Glück nicht nur ein Sieg über die Raucher, sondern auch über die unverbesserlichen Machos und ihren sexistischen Sprachgebrauch errungen. Das fängt natürlich bei uns in der Schule an: Schluss z. B. mit der bekannten Eselsbrücke im Rechtschreibunterricht: „Wer nämlich mit ‚h' schreibt, ist dämlich!"

Der als „Oberschriftleiter“ betitelte Verantwortliche für die Sprachpflege des Verbandsheftes, wohl eine beabsichtigte Analogiebildung zum „Oberlehrer“, muss Rainer Stimpfle enttäuschen, wenn dieser als Ewig-Gestriger an den morschen „Grundfesten der deutschen Sprache“ nicht gerüttelt wissen will, und ihm diesbezüglich zur Läuterung und Nachahmung seine bisherigen Maßnahmen und zukünftigen Sprachprojekte mitteilen, die sich unweigerlich auch auf die Redaktionsarbeit des Verbandsheftes bei der Entrümpelung der von „man“, „Mann“ und „Herr“ dominierten deutschen Sprache auswirken wird.

Im LK Geschichte korrigierten meine Schülerinnen auf ihren Quellenheften mit edding 500: „Marx und das kommunistische *Frau*ifest“.

Zur hu*frau*istischen Bildung gehört im interdisziplinären Sprachunterricht die Beschäftigung mit der vergleichende Grammatik zwischen den ger*frau*ischen und ro*frau*ischen Sprachen, was natürlich *frau*igfaltige Fragen aufwirft.

Demnächst werden wir uns in unserer AG (neues Profil der Schule) für unsere Diktate in der Mittelstufe schwerpunktmäßig die zu ändernden Fremdwörter vorknöpfen. Ich habe bereits eine kleine persönliche Liste angelegt: die *Frau*ege im Zirkus, das *Frau*över der Armee, die *Frau*equins auf dem Laufsteg, die *Frau*iküre, die Pyro*frau*en, die Klepto*frau*en und Nympho*frau*en. Mit der *Frau*ipulation der Sprache muss Schluss sein.

In Hinblick auf DFU (modern CLILiG) arbeite ich an meinem demnächst erscheinenden Fachartikel „ So wird frau der Sprache Frau“ (Denn selbstverständlich ist „Herr“ ebenso wie „Mann“ ein überholter Begriff.). Im Religionsunterricht sollte verkündet werden, dass Gott dem auserwählten Volk *Frau*a vom Himmel regnen ließ; die Hauptstadt der Philippinen sollte *Frau*ila heißen, in Bio sprechen wir von *Frau*darinen und *Frau*deln und die Naturwissenschaftler sollten im Labor den Druck auf dem *Frau*ometer ablesen lassen. Es wird an weiteren Sprachverbesserungen nicht *frau*geln!

Jahreszeitlich bedingt übe ich natürlich das Schreiben von Wunschzetteln mit den Kleinen mit der zeitgemäßen Überschrift „Liebe Weihnachtsfrau!“.

Mein lieber Rainer Stimpfle, wache auf! Die alten Zeiten sind vorbei und das Gebot der Stunde kann nur geistige Umkehr und sprachlicher Neubeginn lauten. Schon vor über hundert Jahren rief Kaiserin Wilhelmine II. den Deutschen zu: „Ich führe euch fraulichen Zeiten entgegen!“

◀◀

In eigener Sache

Vorausschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

Heft 1/08 Bilbao: Eine moderne Auslandsschule stellt sich vor
Heft 2/08 Schulen der Zukunft: Nachhaltigkeit
Heft 3/08 noch offen
Heft 4/08 noch offen

Sie finden, unsere Hefte werden zu umfangreich?
➲ **Dann senden Sie mir natürlich keine Beiträge!**

Sie meinen, die anderen könnten viel besser schreiben als Sie?
➲ **Es käme auf einen Versuch an.**

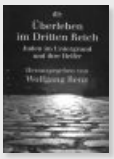
Sie glauben, Sie haben nichts zu berichten oder zu erzählen?
➲ **Dann lassen Sie Ihren Gedanken gerade jetzt zwischen den Feiertagen zum Jahreswechsel doch freien Lauf und greifen mal zur Feder!**

▶ **S. 405**
Gabriele Große
Zurück zu den Ursprüngen bei Homer

▶ **S. 410**
Eckehart Knop
„Was die Welt im Innersten zusammenhält“

▶ **S. 415**
Franz J. Bönsch
Kleine Maler Klecksel

▶ **S. 406**
Rainer E. Wicke
Heißt das nun Kooperatives Lernen oder Gruppenarbeit?



▶ **S. 413**
Bernd Müller
Wer wem half und warum …

▶ **S. 416**
Günther Fecht
Die Buntheit der Welt

▶ **S. 408**
Paul Schwarz
Eltern wollen eine andere Schule

▶ **S. 409**
Franz J. Bönsch
Hochbegabt und trotzdem normal

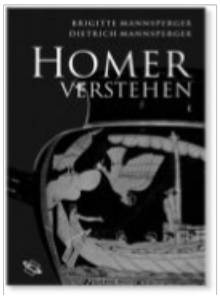
▶ **S. 409**
Paul Schwarz
Immer mehr Lehrkräfte können nicht mehr

▶ **S. 411**
Günther Miklitz
Wie Deutsch in der DDR unterrichtet wurde

▶ **S. 412**
Stephan Schneider
Klein, aber fein: neue Reclam Grammatik

▶ **S. 413**
Ulrich Mattern
Althistoriker aus der Stadt der Konstantinausstellung 2007 schreibt über den römischen Staat

▶ **S. 416**
Manfred Sauer
Ministerpräsidenten sind in einem Bundesstaat nicht alle gleich



Zurück zu den Ursprüngen bei Homer

Gabriele Große

Mannsperger, Brigitte und Dietrich:
Homer verstehen
Darmstadt 2006, 216 S., ISBN 978-3-534-17273-3, € 39,90

Auch nach fast 2700 Jahren sind die Geschichten vom Kampf um Troja und die Irrfahrten des listigen Odysseus lebendig. Die Themen sind durchaus aktuell: Steht in der Ilias die Frage nach dem Krieg als sinnlose Handlung im Mittelpunkt, so geht es in der Odyssee um die göttliche Gerechtigkeit. Dennoch haben wohl die wenigsten die Epen Homers gelesen – und wenn, dann in einer Nacherzählung wie der von Gustav Schwab. Die Verfasser des vorliegenden Buches haben sich zum Ziel gesetzt, ihre Leser zu ermutigen, sich an das (übersetzte) Original zu wagen. Ihrem Gegenstand nähern sie sich in drei Kapiteln, die eine Kenntnis von Ilias und Odyssee nicht voraussetzen. Textzitate werden stets geglättet; denn Homer – wenn es ihn denn gegeben hat – benutzt eine hoch entwickelte Kunstsprache, die auch in einer Übersetzung Schwierigkeiten bereiten kann. Zunächst wird das „Epos als Ganzes“ in den Blick genommen. Als Einstieg dient die Frage, wie es zum Zorn des Achill kam: Thema der Ilias ist keineswegs der trojanische Krieg, sondern nur das letzte Kriegsjahr, in dem Achill „ausstieg“, weil Agamemnon seine Ehre verletzt hatte. Einer Vorstellung des Dichters folgen Ausführungen über seine Sprache – eine Einführung, die gerade für jemanden, der kein Altgriechisch gelernt hat, eine gewinnbringende Lektüre ist. Das zweite Kapitel vertieft dies durch Hinweise auf dichterische Kunst- und Stilmittel. Dazu zählen neben Gleichnissen und „epischer Breite“ auch Schimpfworte. Zunächst aber treten Raum und Zeit in den Vordergrund, die in den Epen mit solchem Realismus geschildert werden, dass nicht nur Schliemann, sondern bereits antike Autoren versuchten, darin historische Wirklichkeit zu erkennen. Auch wenn vom alltäglichen Leben oder sozialen und politischen Verhältnissen die Rede ist, könnte man versucht sein, hier den Reflex tatsächlicher Verhältnisse zu sehen. Tatsächlich wird aber ein Ideal geschildert, in das die Realität nur eingeflossen ist. Als Tatsachenberichte waren die Epen nicht konzipiert. Besonders aufschlussreich ist die Untersuchung der

Hauptpersonen in den Epen. Sie macht deutlich, wie individuell und differenziert Homer seine Charaktere schildert. Zwar werden Helden mit typischen Attributen versehen: Achill ist schnellfüßig, Hektor helmbuschumwallt, bloße Typen sind sie jedoch ebenso wenig wie die Götter. Die schillerndste Persönlichkeit, der die Autoren besondere Sympathie entgegenbringen, ist Odysseus. Er war keineswegs der „gewissenlose Intrigant" (S. 162), zu dem ihn die griechische Tragödie machte. Ein weiterer Abschnitt ist Krieg und Frieden gewidmet, deren Schilderung in der Ilias auf den heutigen Leser oft ermüdend wirkt. Auch hier tragen die Ausführungen zu einem besseren Verständnis schwieriger Abschnitte bei. Orientierung erlauben zudem die Register, in denen die wichtigsten behandelten Textpassagen, Personen, Ortsangaben und Sachverhalte aufgelistet sind. Wer sich – neugierig geworden – intensiver mit Homer, seinen Epen und der neueren archäologischen Diskussion beschäftigen möchte, findet zahlreiche Hinweise in der kommentierten Auswahlbibliographie. Das Buch kann rundum empfohlen werden. ◀◀

Heißt das nun Kooperatives Lernen oder Gruppenarbeit?

Rainer E. Wicke

Green, Norm und Kathy: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch
Klett/Kallmeyer, 30926 Seelze-Velber 2005, 3. Auflage 2007, 140 S., ISBN 978-3-7800-4937-7, € 14,90

Ratzki, Anne / Hilbig, Inge/ Fink, Michael: Kooperatives Lernen
In: Lernende Schule, Heft 33, Erhard Friedrich Verlag, Velber 2006, 64 S., ISSN 1435-1692, Bestell-Nr. 370339, € 12,50

In beiden Publikationen steht das *Kooperative Lernen* im Mittelpunkt der Diskussion, eine strategische Methode zur Steigerung der Unterrichtseffektivität, die als *Cooperative Learning* von Norm und Kathy Green in Ontario / Kanada entwickelt und im dortigen Schulunterricht erfolgreich angewendet wurde und die inzwischen auch in der Bundesrepublik zahlreiche Anhänger gefunden hat. Während es sich bei der ersten Veröffentlichung um ein Trainingsbuch mit genauen Anleitungen zu Erwerb und Anwendung von kooperativem Lernen handelt, gibt die Zeitschrift einen Überblick über die Entwicklung und Anwendung der Methode in verschiedenen Fächern.

Was aber wird eigentlich genauer unter dem Begriff des so genannten Kooperativen Lernens verstanden? In beiden Veröffentlichungen werden fünf Elemente als notwendige Voraussetzung beschrieben: 1. Individuelle Verantwortlichkeit, 2. Positive Abhängigkeit, 3. Unmittelbare Austauschmöglichkeit (Face-to-face-interaction), 4. Soziale Kompetenzen (Collaborative Skills) und 5. Reflexion der kognitiven und sozialen Lernprozesse.

Kooperatives Lernen bezeichnet demzufolge Interaktionsformen, bei denen die Mitglieder einer Gruppe gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Die gleichberechtigten Gruppenmitglieder tragen gemeinsam die Verantwortung für den Lernprozess und dessen Ergebnisse.

Ein vorgegebener (vom Lehrer gestellter) „anspruchsvoller" Arbeitsauftrag (N. Green, Lernende Schule, S. 18) fordert positive Abhängigkeit unter den Gruppenmitgliedern heraus, indem alle Mitglieder des Teams einerseits den vorgegebenen Auftrag lösen und andererseits dafür sorgen müssen, dass alle Gruppenmitglieder an der Lösung beteiligt sind. Um zu garantieren, dass alle Teammitglieder einen Beitrag leisten, erhalten diese entsprechende Rollen in der gemeinsamen Arbeitsphase; ein Schüler ist z. B. für das Material verantwortlich, ein anderer fungiert als Zeitnehmer, ein weiterer als Ermutiger usw. Auf diese Art und Weise wird Verbindlichkeit für die Kooperation eingefordert, so dass am Ende der Arbeit alle das gemeinsame Lernresultat erreicht haben. So kann für die Präsentation oder Ergebnisüberprüfung nach dem Zufallsprinzip jedes Gruppenmitglied ausgewählt werden. Vier oder fünf an einem Tisch zusammen sitzende Schüler sind noch keine funktionsfähige Gruppe, erst bestimmte Indikatoren helfen den Schülern, das Niveau der Arbeit zielgerichtet zu verbessern.

Im Unterschied zu dem „traditionellen" Gruppenunterricht konzentriert sich das kooperative Lernen auf das systematische, kleinschrittige Training sozialer Fertigkeiten (M. Weidner, Lernende Schule, S. 14).

Kooperatives Lernen, wie es in beiden Publikationen beschrieben wird, zeichnet sich durch eine hohe Qualität aus, es handelt sich hier um einen klar strukturierten Unterricht mit einem aufgabenbezogenen Aktivitätsniveau unter intensiver Lernzeitnutzung. Formen des Offenen Lernens erweisen sich nach Ansicht von Norm Green eher als ungünstig für die Schüler, da diese ein erforderliches hohes Maß an Sicherheit und Struktur benötigen. Individuelle Verantwortung für den eigenen Lernprozess kann nicht existieren, wenn nicht zuvor eine bestimmte Zielabhängigkeit – z. B. durch die Stellung der Aufgabe –

vereinbart wurde (Green, Trainingsbuch, S. 20 und 78). Der Lehrer limitiert auch die Ressourcen, die der Gruppe gegeben werden, um die Zielrichtung eindeutig festzulegen.

Allerdings ändert sich die Lehrerrolle ähnlich wie im Offenen Lernen, in dem der Lehrer zwar präzise kognitive und soziale Ziele beschreibt, die Gruppengröße bestimmt und die Schüler einteilt, den Raum arrangiert, Materialien vorbereitet und Rollen verteilt, andererseits aber arrangiert er die Interaktion unter den Lernern, er beobachtet deren Verhalten während der Arbeit, um rechtzeitig und angemessen Hilfestellung geben zu können und kooperative Kompetenzen anzubahnen.

Bei genauerer Reflexion der Ausführungen stellt man fest, dass viele dieser Dinge bereits im so genannten Offenen Lernen, im Projektunterricht oder im kommunikativen Fremdsprachenunterricht ihren festen Stellenwert haben.[1] Die Forderung nach positiver Abhängigkeit existierte bereits im projektorientierten Unterricht, in dem sich die Schüler von einer Thematik, dem zur Verfügung stehenden Material und den damit verbundenen Möglichkeiten der Problemlösung „betroffen" und somit zur engagierten Arbeit herausgefordert fühlen müssen.

Die Rollenverteilung in der Gruppenarbeit ist dort ebenfalls fest verankert, sie kann unter anderem der bereits 1997 erschienen *Methodensammlung* des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest, NRW entnommen werden.[2] Nur so lässt sich gewährleisten, dass alle Schüler am Arbeitsprozess beteiligt sind und gemeinsam davon profitieren.

Das explorierende, forschende Lernen findet keine Berücksichtigung in den beiden Publikationen – vielmehr findet hier etwas statt, was Bernhard Bueb als „erlaubte Täuschung" bezeichnet: Der Lehrer verlagert seine Autorität auf das Material und die Aufgabenstellung, mit deren Hilfe er die Lernprozesse und deren Abläufe so vorstrukturiert, dass ein Scheitern der Gruppenarbeit nicht mehr möglich ist und die Rolle des Lehrers als Moderator im selbst bestimmten Lernen nur scheinbar existiert, da er die Gruppe indirekt immer „auf Kurs" hält.[3]

Michael Mönkemeyer bestätigt in einem Interview, dass die Aufgaben durch die rigorose Lenkung von den Schülern vielleicht intellektuell bewältigt werden, dass aber der Gestaltungsprozess und die positive Konfliktbewältigung in der Gruppenarbeit gegenüber den eindeutig im Vordergrund stehenden Inhalten zu kurz kommen, denn auch ihre Rollen bestimmen nicht die Schüler selbst, überlegen nicht selbst, wie sie ihren Arbeitsprozess organisieren wollen, sondern sie sind nach dem Zufallsprinzip durch Kärtchen vorgegeben.[4]

Mit anderen Worten: Lösungswege werden bereits durch das Material vorgegeben, ein echtes selbständiges Aushandeln von Bedeutung und die eigenverantwortliche Suche nach geeigneten Lösungen von Problemen finden keine Berücksichtigung – und das ist eigentlich sehr schade, denn im Rahmen eines emanzipatorischen autonomen Lernens ist es Schülern, die über Projekt- und die damit eng verbundenen Sozialkompetenzen verfügen, möglich, ihren Lernprozess selbst zu organisieren und zu steuern. In diesem Zusammenhang muss der *Lehrer als Gastgeber* erwähnt werden, wie er in *Treibhäuser der Zukunft* veranschaulicht wird. Dort versteht es ein Kollege von der Bodenseeschule, seine Schüler so zu motivieren, dass diese im Fach Geschichte zu einem Mittelalterlichen Markt fächerübergreifend Produkte erstellen, die das gemeinsame Lernen in der Klasse auf ein leistungsstarkes Niveau heben.[5] Einen ähnlichen Freiraum räumt auch das impulsgesteuerte Lernen des hermeneutischen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht den Lernern ein: Ein Impuls wird (unter anderem, denn er kann auch von Materialien ausgehen) vom Lehrer gegeben und dieser aktiviert das Vor- und Weltwissen der Schüler, indem er Fragen aufwirft, die sowohl in Bezug stehen zum Impuls selbst, aber auch zur Persönlichkeit des Lerners. Je verschiedener ein solcher Impuls aufgenommen wird, desto stärker wird das unterschiedliche Vorwissen des einzelnen Schülers bei der Gruppenarbeit aktiviert, der so zur Addition unterschiedlicher Kompetenzen und auch zum Lernerfolg aller beiträgt.[6]

Erfolge dieser Art bedingen jedoch, dass Gruppenarbeit und das kooperative Lernen bereits im Anfangsunterricht ihren festen Platz haben, um das viel beklagte Einzelkämpfertum rechtzeitig eingrenzen zu können. In so genannten „Miniprojekten" im Regelunterricht können die Schüler schon erfolgreich an

1 Vgl. Edelhoff, Christoph / Liebau, Eckart: Über die Grenze. Praktisches Lernen im Fremdsprachenunterricht, Beltz, Weinheim 1988; Wallrabenstein, Wulff: Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer, rowohlt, Hamburg 1994; Oelkers, Jürgen: Handbuch Projektunterricht, Beltz, Weinheim 1997; Wicke, Rainer-E.: Aktiv und kreativ lernen.

2 Brauneck, Peter / Urbaneck, Rüdiger u. a.: Methodensammlung, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest/NRW, Kettler-Verlag, Bönen1992, Karteikarte 25; Wicke, Rainer-E.: Aktiv und kreativ lernen, hueber-Verlag, Ismaning 2004, S. 36–38.

3 Bueb, Bernhard: Lob der Disziplin, List Verlag der Ullstein Buchverlage GmbH, 9. Auflage, Berlin 2006, S. 38.

4 Unterrichtsentwicklung durch Kooperatives Lernen, Interview von Anne Ratzki mit Michael Mönkemeyer, in: Glattfeld, Eva / Larisch, Barbara / Ratzki, Anne (Hrsg.): Individuelles und kooperatives Lernen im Team. Mutmachende Beispiel aus 11 Jahren Teaminstitut, Teaminstitut Köln, 2007, S. 23.

5 Kahl, Reinhard: Treibhäuser der Zukunft – wie in Deutschland Schulen gelingen, Beltz, Weinheim 2004.

6 Hunfeld, Hans u. a.: Hermeneutischer Zweitsprachunterricht. Erläuterungen, Beispiele und Materialien zu den Entwicklungsrichtlinien, Italienisches Schulamt, Bozen/Italien 2001, B–13.

den Einsatz und die Verwendung von Methoden herangeführt werden, die ihnen sowohl den Erwerb von sozialen, aber auch methodisch-fachlichen Kompetenzen erleichtern. Mit anderen Worten: Schüler dürfen nicht erst ab einer bestimmten Alters- oder Jahrgangsstufe oder im Extremfall an spezifischen „Methodentagen" isoliert mit neuen Techniken und Methoden konfrontiert werden, sie müssen auch zu Beginn des Lernprozesses und sofort die Möglichkeit der Anwendung erhalten, um diese in ihr Repertoire aufnehmen zu können, das sich beständig erweitern soll. Das Prinzip des „Learning by doing" bewährt sich immer wieder, denn aktive Schüler lernen und behalten eben besser.

Die geforderte Qualitätskontrolle lässt sich schließlich auch an den im Projektunterricht entstehenden Produkten aufzeigen, zu denen alle Schüler beigetragen haben.

Um nicht in den Verdacht zu geraten, dass diese Rezension die beiden Publikationen ausschließlich nach dem Prinzip *Alter Wein in neuen Schläuchen* beurteilt, sollen im Folgenden einige positive Aspekte genannt werden:

Die schon 2006 erschienene Ausgabe der Zeitschrift *Lernende Schule* bietet dem Leser einen durchaus interessanten Überblick über den Stellenwert von Gruppenarbeit als kooperativem Lernen, indem deren Voraussetzungen deutlich charakterisiert werden, unter anderem durch ein Interview mit Kathy und Norm Green. Darüber hinaus wird aufgezeigt, wie diese Strategien erfolgreich im Unterricht in verschiedenen Fächern Anwendung finden können, z. B. in den Fächern Gesellschaftslehre und Mathematik. Das Heft informiert ebenfalls über Techniken, die in der Gruppenarbeit Verwendung finden, indem Placemats, Strukturnetze und das Lerntagebuch veranschaulicht werden.

Hilfreich ist auch die Beilage *Kooperatives Lernen und Schulentwicklung*, in der deutlich herausgestellt wird, was offensichtlich oft vergessen wird: Kerngeschäft von Schule ist der Unterricht, man tut also gut daran, seine Qualität in den Blick zu nehmen und an der ständigen Verbesserung zu arbeiten(S. 2). Und dazu gehört auch *Ownership,* d. h., Lehrer und Schüler müssen sich für ihre Schule und den Unterricht gemeinsam verantwortlich fühlen. Schulentwicklung kann man nicht von oben verordnen, sie muss wachsen.

Wenden wir uns dem Trainingsbuch zum Kooperativen Lernen zu: Was in der Zeitschrift nur angeschnitten und verkürzt wiedergegeben wird, kann hier ausführlich nachgelesen werden. Trotz der vorher ausführlich geschilderten Vorbehalte kann das Buch im Sinne eines Handbuchs für die Gestaltung von Gruppenarbeit im Unterricht genutzt werden. Es informiert übersichtlich über die Schaffung der notwendigen Voraussetzungen für die erfolgreiche Gestaltung von Gruppenarbeitsprozessen, sowie über deren Begleitung.

Wenn dem informierten Leser manches selbstverständlich erscheint, kann es doch sinnvoll sein, bestimmte Dinge (wieder) in Erinnerung zu rufen.

Ansprechend sind die auf den Seiten 126–137 aufgeführten Methoden für Klassenraum und Kollegium, die als Angebot für den schülerorientierten Unterricht, bzw. für die teilnehmerorientierte Fortbildung sinnvoll genutzt werden können. ◀◀

Eltern wollen eine andere Schule

Paul Schwarz

Hendricks, Renate: Schicksal Schule. Eine Elternstreitschrift im Interesse der Kinder
Klett 2006, 172 S., broschiert, ISBN 978-3-7800-4942-1, € 14,95

Eltern dürfen die Kohle zum Grillfest besorgen, das Klassenzimmer streichen und das Schulfest besuchen. Ansonsten sollen sie möglichst still sein, sich nicht einmischen, aber daheim jenen Unterrichtsstoff vermitteln, den Lehrerin oder Lehrer dem Kind nicht erklären konnte. Renate Hendricks, langjährige Vorsitzende des Bundeselternbeirats und jetzige SPD-Landtagsabgeordnete in NRW, geht mit der deutschen Schule streng ins Gericht. „Schicksal Schule" heißt ihre Streitschrift (Klett-Verlag, 172 S., 14,95 Euro). Hinter der Mutter von fünf Kindern liegen 25 Jahre Elternarbeit und immer wieder die gleichen Themen: Machtanspruch der Schule, fehlende Professionalität der Schulleitung, mangelnde Transparenz der Notengebung, Verantwortungslosigkeit gegenüber Kindern, mangelnde Förderbereitschaft und fehlende Wahrnehmung von individuellen Lebenslagen.

„Eltern wollen andere Verhältnisse", stellt Renate Hendricks fest. Bereits im Frühjahr 2003 hätten sich der Bundeselternrat für eine längere, gemeinsame Lernzeit von Schülerinnen und Schülern eingesetzt. Immer mehr Eltern seien unzufrieden mit dem deutschen Schulsystem, das noch immer von „sozialer Ungerechtigkeit, Selektion und Druck" geprägt sei. Heftig kritisiert die Buchautorin die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Die meisten schulischen Veranstaltungen mit Eltern seien „Alibiveranstaltungen, in denen Lehrer, Eltern und Schüler eine Form der schematisierten Zusammenarbeit praktizierten, die für die meisten Eltern nicht durchschaubar" sei. Seit mehr als 25 Jahren fordere der Bundeselternrat eine bessere Lehrerausbildung, die Beseitigung eines „pädagogischen Notstandsgebiets". „Aus meiner Sicht müssen die Besten eines Jahrgangs für die Schule gewonnen werden wie es in Finnland

der Fall ist". Oder: Wer an der PH Stockholm studiere, lerne während der Ausbildung nicht nur den Schulalltag kennen, sondern auch das Sozialamt, die Polizei und das Jugendamt. Schließlich, so die schwedische Überzeugung, sei Schule Teil einer Gesellschaft. Und Hendricks geht noch einen Schritt weiter: „Die Lehrerarbeitszeit muss einen fest definierten Teil Zusammenarbeit mit Eltern enthalten".

Im Lichte internationaler Untersuchungen wie PISA und im Lichte eigener Erfahrungen in Kanada, Finnland und Schweden ruft sie Lehrer, Eltern, Schüler und Politiker auf, das Schicksal „Schule" nicht länger so hinzunehmen: nicht die *Hauptschüler*, die in diesem unsozialen Bildungssystem keine Ausbildungschance hätten, nicht die *Tausende von Kindern und Jugendlichen*, die der Systemfrage geopfert würden: Sitzenbleiber, Schulwechsler, abgeschulte und umgeschulte, nicht die *Halbtagsschule* in ihrer jetzigen Form. Damit Kinder aus sozial schwachen Familien oder aus Migrantenfamilien eine Bildungs- und Lebenschance bekommen, brauche auch Deutschland eine verpflichtende Ganztagsschule wie die meisten Länder dieser Erde. Nach Meinung der Autorin *selektiere das Schulsystem auch die Eltern* mit den gleichen negativen Folgen wie in den Klassen der Kinder: anregungsarm, wenig stimulierend und wenig motivierend. „Eltern aus der Hauptschule erfahren: Normal ist, wenn keiner mehr zum Elternabend geht."

Kompetent und erfahren legt Renate Hendricks eine erschreckende Schulbilanz vor: Trotz vieler Reisen und internationaler Untersuchungen blieben die Deutschen in Sachen Schule unbelehrbar. „Nur bei der Bildung tun wir uns schwer, internationale Erkenntnisse zu adaptieren und auf unser System zu übertragen". ◀◀

Hochbegabt und trotzdem normal

Franz J. Bönsch

Alvarez, Christiane: Hochbegabung. Tipps für den Umgang mit fast normalen Kindern
Deutscher Taschenbuch Verlag, ISBN 978-3-423-34404-3, € 9,50

Die Autorin stellt an Hand von vielen Fallstudien klar, dass hochbegabte Kinder eigentlich ganz normale Kinder sind, weder Sonderlinge noch abgehobene Genies. Sie sind eben nur sehr intelligent und stellen deshalb andere Anforderungen an ihr Elternhaus, den Kindergarten oder die Schule. Dass die altbekannten Mythen vom isolierten, unverstandenen und ausgegrenzten Hochbegabten, die immer noch durch die Medien geistern, weder den Fakten noch dem Stand der Forschung entsprechen, wird in diesem Buch vermittelt. Es informiert über Definition und Diagnostik von Hochbegabung, beschreibt Eigenschaften und Bedürfnisse hochbegabter Kinder und Jugendlicher und gibt praktische Tipps zur Forderung und Erziehung. Die häufigsten Fragen und Zweifel verunsicherter Eltern und Pädagogen, die im Rahmen des Marburger Hochbegabtenprojekts erfasst wurden, werden in der vorliegenden Untersuchung dargestellt und erörtert. Darüber hinaus macht ein außergewöhnlich umfangreicher Anhang zu entsprechender Literatur, Materialien, Tests und Adressen das Buch zu einem wertvollen Ratgeber. ◀◀

Immer mehr Lehrkräfte können nicht mehr

Paul Schwarz

Klippert, Heinz: Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht
Beltz-Verlag 2006, 288 S., ISBN 3-407-25417-2, € 25,90

Wie Uwe Schaarschmidt, Psychologe an der Universität Potsdam, in seiner Belastungsstudie nachweist, haben 60 Prozent der bundesdeutschen Lehrkräfte mit erheblich emotionalen und gesundheitlichen Problemen zu kämpfen. Knapp 30 Prozent sind ausgebrannt, nur 17 Prozent kommen mit den Anforderungen des Berufs gut zurecht.

Besonders die aktuellen Reformprozesse setzen der Lehrerschaft gewaltig zu. „Was mich belastet", sagt eine Hauptschullehrerin aus dem pfälzischen Ludwigshafen, „sind die vielen offenen Baustellen, die politischen Schnellschüsse nach PISA". Sein neues Buch „Lehrerentlastung" zeigt „Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht" auf. (Beltz-Verlag 2006, € 25,90)

Mehr als drei Viertel des 288-seitigen Werks widmet Klippert „bewährten Entlastungsansätzen und -verfahren" auf mehreren Aktionsfeldern: verbessertes Selbstmanagement, gezielte Schülerdisqualifizierung, verstärkte Lehrerkooperation, intelligentes Schulmanagement und offensive Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit. Es ist ein Vorzug des Buches, dass es mehr als 76 Seiten ganzseitige Arbeitsblätter und Checklisten zur persönlichen Vertiefung und Konkretisierung der skizzierten Entlastungsstrategien enthält, z. B. ausgearbeitete Lernspiralen um einen Lehrervortrag, um Sachtexte, zur Förderung der Recherche- und Präsentationsfähigkeit etc. Klipperts Standardsatz „Die Lehrer arbeiten zu viel, die Schüler zu wenig" begründet im wesentlichen die Überbeanspruchung der Lehrpersonen. In dem Maße aber, wie es Lehrkräften gelingt, die Schüler zum selbsttätigen und kooperativen

Lernen zu qualifizieren, treten Entlastungseffekte ein. Selbstständigkeit, Selbstdisziplin und Selbststeuerung der Schüler hängen nach Klippert aber entscheidend davon ab, ob tragfähige Lernkompetenzen vorhanden sind. Dies belegen auch entsprechende Evaluationen aus sieben Bundesländern zum Klippertschen Reformmodell, das mittlerweile in mehr als 500 Schulen systematisch umgesetzt wird.

Freilich ist es für Klippert angesichts der vielfältigen Aufgaben und Belastungen der Lehrkräfte eine Illusion, allein auf die Selbstheilung der Schulen zu setzen. „Erfolgreiche Bildungssysteme, das lernen wir von den erfolgreichen PISA-Staaten, setzen eben nicht nur Standards, sondern entwickeln gleichzeitig wirksame Rückmelde- und Unterstützungssysteme". Unterstützungssysteme in Gestalt von Schulentwicklungsberater, Unterrichtsentwickler, Methodentrainer, Prozessmoderatoren, Supervisoren, Coaches, Lernberatern, Sozialpädagogen, Evaluationssachverständige etc. Auch Bücher wie dieses, die nicht auf der Metaebene herumturnen, sondern sehr konkrete Hilfe für den Unterricht bieten. ◀◀

„Was die Welt im Innersten zusammenhält"

Eckehart Knop

Küng, Hans: Der Anfang aller Dinge. Naturwissenschaft und Religion
Serie Piper Nr. 4850 226 S., ISBN 978-3-492-24850-1, € 8,95

„Die Naturwissenschaften helfen, Gesetzmäßigkeiten und Funktionsweisen zu verstehen; von Fragen nach dem Ursprung des Seins und dem Sinn des Lebens jedoch reden die Religionen. Lernen, das eine vom anderen zu unterscheiden – nicht mehr und nicht weniger will Hans Küng mit seinem kleinen Buch erreichen. Es ist ihm vorzüglich gelungen." (Neue Zürcher Zeitung) Keine ganz leichte Lektüre, aber von Kapitel zu Kapitel faszinierender zu lesende Ausführungen zu den Kapiteln: Eine vereinheitlichte Theorie für alles? – Gott als Anfang? Weltschöpfung oder Evolution? – Leben im Kosmos? – Der Anfang der Menschheit – Epilog: Das Ende aller Dinge.

Faszinierend? Unbedingt! Der bekannte Theologe Hans Küng, Emeritus für Ökumenische Theologie, ist ausgewiesener Kenner der abendländischen Philosophie, hat profunde Kenntnisse in allen großen Religionen der Welt und ist engagierter Verfechter der Ökumene, nicht nur der christlichen Ausprägungen von Religion, vielmehr sieht er seine Aufgabe darin, ein gemeinsames Weltethos zu schaffen.

Zeitschriften, Zeitungen, Bücher und TV-Sendungen sind wieder voll von Fragen nach dem Verhältnis von Naturwissenschaft und Religion (Glauben) – wobei es Küng um die „Versöhnung von Rationalität und (christlichem) Glauben geht." Menschen fragen vermehrt, woher kommen wir, fragen nach dem letzten Sinn des Lebens. In überzeugender Weise stellt Küng dar, wie Naturwissenschaft und Theologie früher und heute das Rätsel der Wirklichkeit sehen, wie die Naturwissenschaft die Grundlage, aber nicht das Ganze im Auge hat (haben kann), wie aber auch die Theologie der ständigen Selbstkritik bedarf.

Der Physik sei gesagt, dass das „Problem der Existenz Gottes keine physikalische Fragestellung ist", dass z. B. die Musik Mozarts auch ein physikalisches Phänomen ist, aber nur mit Physik allein sicher nicht zu erfassen ist. Die Beschäftigung mit Galilei führt ihn dazu festzustellen, dass sein Fall ein Verhängnis war, der nicht nötig gewesen wäre, wenn man frühzeitig biblisches Weltbild und biblische Botschaft unterschieden hätte. Es bleibt aber festzustellen: Auch bekannteste Physiker müssen eingestehen, so etwa der Nobelpreisträger für Physik (1986) Gert Binnig (S. 73): „Vielleicht ist das Ganze so entstanden: Durch eine Reproduktion von irgendetwas … wie, kann ich nicht sagen …" Nebenbei hat der Leser das Glück, vom reichen Wissen des Verfassers zu lernen, wenn er die großen Theologen und Philosophen in ihren zu diesem Thema gemachten Aussagen zu Wort kommen lässt. Noch einmal, auch die Welt der anderen Religionen werden mit in die Reflexionen einbezogen. Es kann immer nur, wie Pascal sagt, um das undurchdringliche Geheimnis gehen, „von dem sich bestenfalls in Bildern, Chiffren und Vergleichen reden lässt." Wenn auch, so Küng, die moderne Wissenschaft und auch die Theologie einen Riesenschritt weitergekommen sind, so gebührt allen mit den letzten (und ersten) Dingen Befassten weiterhin eine intellektuelle Bescheidenheit. Breiten Raum nimmt dann die Frage ein, ob Gott mehr ist als eine fromme Hypothese, deren der Naturwissenschaftler nicht bedarf oder ob er sich nicht doch auf die Frage nach Gott einlassen sollte. Positionen Hegels, Leibniz', Darwins werden überschaubar aufgezeigt, ebenso Comtes „Fortschritt ohne Gott" und die Position Teilhard de Chardins, der von Gott selber als dem „werdenden Wesen" spricht. Kirchengeschichtlich zeigt Küng auf, wie die römische Kirche die Erkenntnisse Darwins und Haeckels entschieden zurückweist (1870: Definition vom päpstlichen Primat und Unfehlbarkeit durch das Erste Vatikanische Konzil). Pius XII. spricht noch 1941 davon, dass der Ursprung des Menschen-

lebens aus tierischen Vorfahren völlig unbewiesen sei. Ebenso kritisch nimmt Küng auch die fundamentalistischen protestantischen Positionen (besonders in den USA) ins Visier – erwähnenswert auch hier, dass noch 2002 zwanzig Millionen Menschen im deutschsprachigen Raum der Meinung sind, dass an Darwins Erkenntnistheorie „kein Wort wahr sei".

Dieses Taschenbuch lässt den interessierten Leser nicht mehr los, es „verführt" zum tieferen Eindringen in die Gesamtproblematik, was immer am Ende auch die persönlichen Schlussfolgerungen sein mögen. Wie recht hat der Verfasser, wenn er Martin Buber zitiert: „Ja, es ist das beladenste aller Menschenworte. Keines ist so besudelt, so zerfetzt worden. Gerade deshalb darf ich darauf nicht verzichten … Wir müssen die achten, die es verpönen, weil sie sich gegen das Unrecht und den Unfug auflehnen, die sich so gerne auf die Ermächtigung durch ‚Gott' berufen; aber wir dürfen es (das Wort Gott) nicht preisgeben." Ausführlicher stellt Küng dar, dass die Bibel „nicht einfach Gottes Offenbarung, sondern menschliches Zeugnis von ihr" ist. Aber „wenn wir zunehmend bescheidener werden angesichts des Wenigen, das wir wissen, können wir um so begieriger sein weiterzuforschen", so Sir John Templeton, „der mehr als andere für die Verständigung von Naturwissenschaft und Religion getan hat".

Im Teil „Leben im Kosmos" kommen auch die modernen Erkenntnisse der Biologie deutlich zum Tragen, wenn auch hier wieder Fragen offen bleiben. Der Biologe Eigen und andere stimmen überein: „Ethik und Erkenntnis dürfen nicht beziehungslos nebeneinanderstehen." Eigens Schlussfolgerung: „So wenig die Naturwissenschaften einen Gottesbeweis hergeben, so wenig postulieren sie, dass der Mensch eines Gottesglaubens nicht bedarf." Immer neue Fragen, immer wieder Zweifel – der bekannte Biologe Rupert Riedl kommt dennoch zu dem Schluss (entgegen vielen postmodernen Propheten der Gott- und Sinnlosigkeit): „Der Glaube und seine Kinder, Religion, Philosophie und Weltanschauung sind jeder Kultur unentbehrlich."

Zur Gesamtfragestellung des Buches gehören dann auch die Ausführungen zur „Evolution auf den Menschen hin", zu den Wundererzählungen (auch den biblischen), zum Gottesverständnis, zum Anfang der Menschheit, zu den frühesten Spuren von Religion, zur psychischen Entwicklung des Menschen, zum großen Leib-Seele-Problem und zum entscheidenden Thema: Ist der Mensch frei, ist er bedingt frei oder determiniert durch Erbanlagen und soziale Bedingtheiten – ebenso geht es um Erkenntnisse in der Hirnforschung und um die Anfänge des menschlichen Ethos. Die Frage, ob es das unterscheidend Christliche in der Ethik gibt, ist dem Verfasser von besonderer Wichtigkeit, hier sei vor allem verwiesen auf das Kapitel „Das eine Licht und die vielen Lichter."

Küng schließt mit dem Hinweis auf die berühmte „Wette" Pascals: „Ich persönlich habe Pascals Wette angenommen und setze – nicht aufgrund einer Wahrscheinlichkeitsrechnung oder mathematischer Logik, wohl aber aufgrund eines vernünftigen Vertrauens – auf Gott und Unendlich gegen Null und Nichts."

Ebenso S. 225: „Ich glaube nicht an die späteren legendarischen Ausgestaltungen der neutestamentlichen Auferstehungsbotschaft, wohl aber an ihren ursprünglichen Kern: dass dieser Jesus von Nazareth nicht ins Nichts, sondern in Gott hinein gestorben ist."

Dieser Satz aber würde eine weitere Beschäftigung mit den Passions- und Ostergeschichten der Evangelien notwendig machen, Literatur dazu gibt es genug. Hingewiesen sei nur auf ein Buch von Norbert Scholl: „Die Bibel verstehen", erschienen 2004 in der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft (ISBN 3-534-18105-0) und hier vor allem die Seiten 178 bis 202. ◀◀

Wie Deutsch in der DDR unterrichtet wurde

Günther Miklitz

Friedrich, Bodo (Hrsg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989
In: Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 58, Frankfurt am Main 2006, 363 S., ISBN 3-631-54924-5, € 49,80

Die als Taschenbuch vorliegende Untersuchung von Bodo Friedrich führt mit ihrem Titel auf eine falsche Fährte. Keineswegs geht es hier um einen historischen Abriss der gesamten Fachgeschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989.

Erst nach dem Aufblättern merkt man, dass es noch den Untertitel, „Unterricht nach Plan? Untersuchungen zur Schule in der SBZ/DDR" gibt. Dann wird klar, worum es geht: Auf der Basis einer empirischen Untersuchung soll die Frage geklärt werden, inwieweit es zwischen staatlichen Vorgaben (in erster Linie durch den Lehrplan) und dem Handeln der Deutschlehrer im Unterricht Diskrepanzen oder Übereinstimmung gab bzw. „wie konform oder non-konform sich Deutschlehrer(innen) in der SBZ/DDR" in dem genannten Untersuchungszeitraum verhalten haben.

Zu diesem Zweck hat der Verfasser, der nach eigenem Bekunden 34 Jahre dem Deutschunterricht in der SBZ/DDR verbunden und bis 1999 als Professor für Deutschdidaktik an der Humboldt-Universität zu Berlin tätig war, zusammen mit seinem Team von Fachwissenschaftlern Klassenbücher von 6 Schulen, zahlreiche Praxisanalysen staatlicher Stellen sowie 61 Interviews mit Lehrern ausgewertet.

Zunächst wird auf ca. 100 Seiten zum Teil mit Hilfe von Tabellen ausführlich über die Fakten berichtet, u. a.: Lehrplanerfüllung bezogen auf Unterrichtsstunden bzw. Stoffeinheiten / Stoffkomplexen im Literaturunterricht, Lehrplanabweichungen, Lehrplanerfüllung durch die Lehrer, Grade der Lehrplanabweichungen. Etwa 170 Seiten sind der Reflexion der Ergebnisse sowie der Zusammenfassung gewidmet.

Wenn man als Leser dieses Buches, so der Rezensent, nicht über Lebenserfahrung in der SBZ/DDR verfügt und mit westlich geprägtem Blick die Untersuchungsfrage sieht, wundert es einen gar nicht, dass „das Maß an quantitativen und qualitativen Übereinstimmungen zwischen den Lehrplananforderungen und der Unterrichtspraxis im Deutschunterricht insgesamt" verhältnismäßig gering war. Bemerkenswert erscheint, dass es dem totalitären Staat erst in der späteren Phase der Konsolidierung des politischen und gesellschaftlichen Systems zunehmend gelang, seine Steuerungsinstrumente effektiver zu gestalten.

Etwas überrascht liest man, dass im Literaturunterricht vielmals vermieden worden sei, Texte aus der Sowjet/DDR-Literatur durchzunehmen. Erklärungsgründe für nicht systemkonforme Präferenzen sieht der Autor in den individuellen Lehrerpersönlichkeiten, in ihrem Berufsethos, ihrer Professionalität sowie in der jeweiligen Sozialisation. Sie würden generell die Umsetzung von staatlichen Vorgaben bedingen.

Noch mehr überrascht, wie positiv die staatlichen Unterrichtskontrollen durch das System der Fachberater dargestellt werden: "Es muss erstaunen, dass von diesen 25 Lehrern nur 4 mit diesen Kontrollen negative Erinnerungen verbinden, 21 hielten sie für notwendig und vor allem für hilfreich." Weiter heißt es, erst mit dem Einsatz von Fachberatern in den 60er Jahren sei „eine kontinuierliche und fachgerechte Kontrolle der Deutschlehrer gewährleistet gewesen. Deren Funktion war aber gerade nicht die Kontrolle, sondern die Anleitung und Weiterbildung der Lehrer." (S. 143)

Das Buch, das mit Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert wurde, ist gewiss ein interessanter Beitrag zum besseren Verständnis der DDR-Pädagogik. Während stellenweise die Besprechung der empirisch gewonnenen Ergebnisse in der dünnen Luft wissenschaftlicher Begrifflichkeit stattfindet, ist die kurze, nur eine Seite lange Zusammenfassung am Ende besonders gut lesbar. Sie schließt mit folgendem, für den Unterricht im totalitären DDR-System bemerkenswerten Satz: „Fest steht jedoch, dass scheinbar so gut wie jeder Lehrer die Möglichkeit hatte, fest im Lehrplan vorgeschriebene Stoffe wegzulassen und stattdessen andere zu behandeln und dass er sich dabei an seinen Vorlieben oder auch den Interessen der Schüler orientieren konnte." (S. 324) ◀◀

Klein, aber fein: neue Reclam Grammatik

Stephan Schneider

Risel, Heinz: Grammatik kompakt
Philip Reclam jun., Stuttgart 2007, 156 S., ISBN 978-3-15-017666-5, € 4,40

Wie viele Grammatiken unterschiedlichsten Umfanges stehen bei Ihnen als Deutschlehrer/in im Regal ? Bei mir sind es im Laufe meines Berufslebens gut ein Dutzend geworden, aber nur weil ich irgendwann an einer Auslandsschule Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten begonnen hatte. Da bekommt Grammatik zwangsläufig einen ganz anderen Stellenwert gegenüber dem Literaturunterricht oder der Aufsatzerziehung als in den heimatlichen Gymnasien.

Was kann also die kürzlich erschienene „Grammatik kompakt" von Reclam Neues bieten? Das Vorwort hebt hervor, dass sie sich „nicht nur durch ihren überschaubaren Umfang, sondern vor allem auch durch ihre Ausrichtung auf den alltäglichen Sprachgebrauch" (S. 7) an alle Deutschlerner, Oberstufenschüler und Lehramtsstudierende richte, aber auch an alle Lehrkräfte mit anderen Fächern, die angehalten sind, sozusagen fachfremd das Deutsch ihrer Schüler zu korrigieren. Mit dieser Prämisse wird unterstellt, dass in der Orientierungsstufe und der Sekundarstufe 1 die deutsche Grammatik nicht zu den Schwerpunkten des normalen Deutschunterrichts gehört, was zwangsläufig zu entsprechenden Defiziten bei unseren Schülern führt. Leider finde ich das – als Französisch- und Spanischlehrer – nur zu oft bestätigt.

Die mir vorliegende Grammatik im typischen Reclamformat (Postkartengröße) bietet eine konventionelle Gliederung nach Wortarten und Satzgliedern, denen zwei Kapitel für „Laute, Silben und Buchstaben" und „Wortbausteine" vorangestellt sind. Aufgefallen ist mir, dass statt „Nomen" wieder „Substantiv" steht und dass der Verfasser – offensichtlich von der Transformationsgrammatik und der Valenztheorie beeinflusst – das Verb bzw. das Prädikat vor das Substantiv bzw. das Subjekt stellt.

Bei den Wortarten erhält das „Numeral" kein eigenes Kapitel, dafür aber das „Partikel", besser bekannt als Abtönungspartikel (S. 93 ff.). Die Behandlung aller Wortarten beginnt mit einer knappen Definition, die anhand von alltäglichen Beispielen in grau unterlegten Kästen verdeutlicht wird. Anschließend gibt es einen „Wortarten-Steckbrief", der folgende Kriterien umfasst: 1. Form, 2. Verwendung im Satz, 3. Bedeutung. Damit folgt die Grammatik der linguistischen Grobgliederung des Wortes in morphologische, syntaktische und semantische Komponenten.

Beim Abschnitt über die Satzglieder ist wiederum bemerkenswert, dass es zusätzlich zu der traditionel-

len Aufteilung Prädikat, Subjekt, Objekt, Adverbiale und Attribut noch ein Kapitel für das „Prädikativ“ und „weitere Satzteile“ gibt.

Sehr knapp ausgefallen ist zum Schluss der Abschnitt über die syntaktische Einheit „Satz“ mit der traditionellen Gegenüberstellung nach „Satzform“ und „Satzart“. So finden auch die als Stilmittel bekannten Anakoluthe unter der Überschrift „defekte Sätze“ ihren Platz.

Das Büchlein endet mit einer Art Lernzielkontrolle auf knapp sieben Seiten mit chronologisch geordneten „Anwendungsaufgaben“ und deren Lösungen.

Wenn Sie als Germanist oder Nicht-Germanist durch die drei Bände von Bastian Sick („Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod“) für Grammatik sensibilisiert worden sind und als Konsument auf ein gutes Preis-Leistungs-Verhältnis achten, verblassen alle kleinlichen akademischen Einwände gegen ungewohnte Akzentsetzungen und Schwerpunktauswahl. Schaffen Sie sich das Reclam-Heftchen getrost an oder verschenken Sie es an alle „Deutschlerner“ in Ihrem Umkreis! ◀◀

Wer wem half und warum …

Bernd Müller

Benz, Wolfgang (Hrsg.): Überleben im Dritten Reich. Juden im Untergrund und ihre Helfer
dtv 34336, München 2006, 349 S., ISBN 978-3-423-34336-7, € 14,00

Wolfgang Benz ist Historiker an der TU Berlin und Leiter des Zentrums für Antisemitismus-Forschung dortselbst, und aus dessen Umkreis stammen die meisten Autoren der Beiträge dieses Sammelbandes, der als Originalausgabe 2003 erschienen ist. Das ZfA geht auf eine Anregung des damaligen Regierenden Bürgermeisters Dietrich Stobbe im Jahre 1978 zurück und wurde 1982 gegründet. Es hat in den 25 Jahren seiner Existenz vielfältig gesammelt, archiviert, geforscht und publiziert. Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit, Hilfe für die Verfolgten sind Forschungsschwerpunkte, und zu letzterem gehört auch dieses Taschenbuch.

Es enthält in 19 Einzelbeiträgen die Schicksale verfolgter und in den Untergrund abgetauchter Juden in der NS-Zeit, vorwiegend in Deutschland, besonders Berlin, aber auch in besetzten Ländern wie Belgien, Frankreich und im Osten. Es geht den Verfassern dabei keineswegs darum, die Retter als Gutmenschen abzuschildern, vielmehr zeigt sich ein ganzes Spektrum von Motivationen, trotz der Gefahr für Leib und Leben zu helfen: als stärkstes Motiv wohl die politische Ablehnung des NS-Staates, persönliche Gründe wie familiäre Beziehungen, Mitleid mit den Verfolgten, aber auch weniger edelmütige Antriebe wie christlicher Missionseifer gegenüber den Schutzbefohlenen, der Gedanke, für die Nach-Nazi-Zeit vorzusorgen mit einer guten Tat.

Der Leser begegnet Bekannten wie der Gruppe „Onkel Emil“ aus dem Umkreis der Weißen Rose, Berthold Beitz und Robert Bosch; er erhält Einsicht in Überlebensmöglichkeiten wie die im belgischen Nonnenkloster oder in einem Berliner Bordell, Rettung durch (erpresste) Konversion oder einen eigensüchtigen Obersturmbannführer, aber auch Kenntnis von der Existenz „jüdischer Fahnder“, die ihr persönliches Überleben zu sichern trachteten, indem sie andere preisgaben. Homines erant. Humani nil ab eis alienum erat.

In einem lesenswerten einleitenden Essay gibt Benz ein Panorama der Überlebensbedingungen und -möglichkeiten in der NS-Zeit, zeichnet knapp die einschlägigen historischen Tatsachen und Entscheidungen nach, befasst ich mit Herkunft und Viten der Opfer, den Antrieben und Maximen der Helfer und Retter. Am Ende stellt er bedauernd fest: „Die Retter der Juden vergaß man.“ Und Grund dafür sei weniger gewesen, dass „sie selbst kein Aufhebens von ihren Taten machten, sondern weil ihr Engagement die Behauptung der Anspruchslosen, man habe nichts machen können gegen den Terror, als Legende entlarvt“. Und so erinnert das Buch nicht nur an die wenigen, die Zivilcourage, Mut und ein menschliches Gefühl hatten, sondern vor allem an die vielen anderen. ◀◀

Althistoriker aus der Stadt der Konstantinausstellung 2007 schreibt über den römischen Staat

Ulrich Mattern

König, Ingemar: Der römische Staat. Ein Handbuch
Reclam, Stuttgart 2007, 456 S., ISBN 978-3-15-010644-0, € 18,90

Königs Handbuch handelt auf 270 Seiten im Reclam-Format Republik und Kaiserreich ab. Auf fast 160 weiteren Seiten zitiert und kommentiert König zweisprachige Quellentexte. Es folgt ein Glossar zu christlicher Häresie, ein Verzeichnis aller Könige, Konsuln (d. h. auch Kaiser) und Diktatoren ab urbe condita bis 541 n. Chr. (grafisch sehr breit geraten) und eine umfang-

reiche Bibliografie (38 S.). Die Systematik des Inhaltsverzeichnisses macht ein Register (fast) überflüssig.

König will einer Mahnung des alten Mommsen folgen, nämlich Geschichte und Jurisprudenz in der Anschauung zu verschmelzen, damit der Zugang zur römischen „Welt“ sich öffne.

Seiner Absicht ensprechend stellt König in beiden Teilen (Teil 1: Republik, Teil 2: Kaiserzeit) jeweils innere Gliederung und Rechtswesen gegenüber, so dass Historiker die Geschichte als Geschichte des Rechts und Juristen das Recht als Ergebnis der Geschichte vermittelt bekommen.

Analogien zur Gegenwart bleiben nicht verborgen, z. B. dass ein Staat, der sich als an der Spitze der Staatsentwicklung versteht, gern das Recht reklamiert, eine (seine) *pax romana* anderen Völkern überzustülpen im Bewusstsein, diesen (nach Cicero) an „religiösen Werten und gläubiger Ehrfurcht“ überlegen zu sein, nicht etwa an sekundären Merkmalen wie Bevölkerungszahl, Kraft, Schlauheit, Kunstfertigkeit, Sinnesart, Natur des Landes.

Wenn rationales Argumentieren an Fundamentalismus vorbeizielt, stärkt dies die *superbia* auch aufgeklärter Gesellschaften, so dass ihre Regierungen sich unbekümmert über Völker- und Privatrecht hinwegsetzen. Gleichwohl hat Rom eben erst besiegte Individuen und Gruppen durch Einbürgerungen großzügig eingeladen, sich dem „auserwählten“ *populus* zuzurechnen: so wurden sie selbst *superb,* und das Volk der Römer wuchs weit über Italien hinaus. Woanders (etwa im Verhältnis Athens zu Sparta) und zu anderen Zeiten war (ist) Abschottung üblich. Aber auch im alten Rom musste zeitweilig die Anzahl freizulassender Sklaven beschränkt werden, wenn deren überwiegend orientalische Herkunft Angst machte.

Wer ist der *populus* angesichts des Entstehens von Parallelgesellschaften? Das Volk sei nicht jede Ansammlung von Menschen, „… sondern das Zusammengehen einer Menge, die sich auf der Basis einer gemeinsamen Rechtsordnung und des gemeinsamen Nutzens zusammengeschlossen hat“ (Scipio Africanus, zitiert nach Cicero). Das liest sich schon wie Rousseau.

Viele weitere Sentenzen zeigen, dass seit Beginn der Schriftlichkeit nicht sehr viel Weisheit hinzugewonnen, allenfalls wiederentdeckt wurde. Tacitus' Grundsätze der kaiserzeitlichen Herrschermoral hören sich schon sehr kantisch an: Der Herrscher möge so regieren, wie er von einem anderen Herrscher regiert zu werden wünscht. Er regiere nicht über Untertanen, sondern über Menschen, die völlige Sklaverei so wenig ertragen können wie absolute Freiheit, jedoch suchen die Guten den guten Herrscher, die Schlechten den schlechten; ein aufgeklärter Herrscher binde aufgeklärte Menschen an sich. Das Staatswesen Rom könne also nur von dummen Menschen abgelehnt werden (Dion von Prusia, 143 n. Chr).

Die Vielfalt des Staats- und Rechtswesens verhinderte gleichwohl das Entstehen einer ausufernden Bürokratie, weil die Beamten unbesoldet waren und lediglich eine Aufwandsentschädigung erhielten. So einfach war das. Hilfspersonal und Mitarbeiter holte man sich zu gleicher Bedingung (konnte also nicht in den Verdacht der Begünstigung kommen) aus dem Kreis der Freunde und Verwandten.

Königs Hinweise auf in republikanischer Zeit entwickelte Begriffs-Unterschiede (z. B. Macht und Autorität, Gesetz und Verordnung, Recht und Gesetz (iuslexque) zeigen den Zusammenhang unserer Ordnung mit jener.

Frühe Rechtssammlungen schafften Rechtssicherheit, so das 12-Tafel-Gesetz vor ca. 2500 Jahren als Quelle späteren öffentlichen und privaten Rechts. Bekannte Begriffe finden sich dort, z. B. Ersitzung, Unschuldsvermutung, Nachbarschaftsrecht (etwa bei Fallobst), Eigentumsvorbehalt, Jugendstrafrecht.

In der Gesetzgebung (*legislatio*) sprechen wir auch heute noch von mehreren Lesungen, obwohl niemand mehr vorliest und auch Drucksachen nicht von allen Abgeordneten vor einer Abstimmung gelesen werden. Vorlesezwang (und Zuhörpflicht) gibt es immerhin noch bei Notar und Standesbeamtem. Ein Gesetz konnte nicht rückwirkend gelten. Es war immer allgemeingültig.

Erst die Kundmachung an öffentlichen Plätzen (*publicatio*) in dauerhaftem Material (Stein, Erz – heute reicht Papier) machte ein Gesetz gültig. Deswegen galt und gilt Unkenntnis nicht als Ausrede.

Eine Stärke der Rechtsordnung war nach König gesetzgeberische *prudentia*, die radikale Änderungswünsche bremste. Anpassung an neue Gegebenheiten geschah vorsichtig, so dass Gesetze nicht übereilt verabschiedet und gleich danach kassiert werden mussten – wir kennen das.

Aus der Vielzahl gesetzlicher Regelungen zitiert König: Verbot der Ämterkumulierung, Verbot der Schuldknechtschaft, Verbot der Bestrafung wegen Berufung gegen ein Urteil, Verbot einer Strafe ohne Urteil, auch das Gesetz zur Verhinderung der Kinderlosigkeit oberer Stände (Kinderreiche sollten bei Ämterbewerbung bevorzugt werden). Frauen konnten nach der dritten Geburt aus der Vormundschaft des *pater familias* entlassen werden und damit Geschäftsfähigkeit erwerben; eine Freigelassene erwarb dieses Privileg in rechtsgültiger Ehe erst nach vier Kindern), Gesetz über die Pflicht des Ehemanns, seine Gattin sittlich zu kontrollieren (nicht *vice versa*) (18 v. Chr.), Verbot der Kreditaufnahme von Söhnen in Erwartung eines Erbes angesichts des bevorstehenden Todes desVater (47 n. Chr.).

Die Ehe war ein Institut mit Kündigungsklausel. Sie wurde endgültig, wenn sie ein Jahr lang ohne Unterbrechung praktiziert war. Wollte die Ehefrau die Endgültigkeit vermeiden, musste sie sich im ersten

Ehejahr in drei aufeinanderfolgenden Nächten dem ehelichen Haushalt fernhalten. Diese Regelung habe, so König, in der Praxis zu einer gewaltfreien Ehe geführt. Zur Scheidung bedurfte es einer formalen Erklärung beider Partner.

Dem Lateiner wohltuend – da selbst Bischöfe heute ihr Episkopat als Neutrum verstehen – das korrekte grammatische Geschlecht der auf *-at* endenden Institutsbegriffe. Nur einmal ist König inkonsequent (Lektoratsfehler S.148).

Einige Analogien des Vergöttlichungskultes der Kaiser haben sich überliefert, z. B. die Anrede *dominus et deus*, Litaneien mit Verehrungsformeln – vierzig bis achtzig Mal hatte der *princeps* sie über sich ergehen zu lassen – auch von Musik begleitet: verweltlicht gibt es diese rhythmischen Sprechchöre in und vor Fussballstadien und anschließend auf Bahnhöfen, allerdings ohne zeitliche Begrenzung.

Das Steuerwesen möge unübersichtlich gewesen sein wie heute. Einige Besonderheiten: freie Landarbeiter und Sklaven zahlten Kopfsteuer (*caput*) zwischen 12 und 60 Jahren, Frauen die Hälfte des *caput*, genau wie in meinem Dorf (Königreich Hannover) bis 1842.

Großgrundbesitzer und Senatoren waren zu einer freiwilligen Sondersteuer aufgefordert, deren Höhe sie selbst bestimmen konnten. Steuerflüchtlingen war in christlicher Zeit Kirchenasyl verwehrt (anderen Delinquenten nicht). Eingebürgerte zahlten doppelt: in der Heimat und nach Rom.

Die Unterscheidung zwischen Privatrecht und Strafrecht war wohl seit republikanischer Zeit geläufig, auch dass Richter entsprechend einer jährlichen Richterliste einzelnen Verfahren zugeteilt wurden und ein Instanzenweg bestand mit Neuverhandlungszwang und letztinstanzlichem Gnadenerweis durch den Kaiser. Eine detaillierte Prozessordnung und Gerichtsverfassung waren Vorbild bis heute (z. B. Geschworenengericht, Bestellung von Gutachtern, Kaisergericht als letzte Instanz). Der Kaiser unterhielt am Kaisergericht ein Kollegium von Juristen aus der „Blüte der Rechtswissenschaft". Es hatte Rechtsinterpretationen für die Juristenschulen zu erstellen und zu sammeln. Aus solchen Sammlungen und ihrer Anwendung in der studentischen Ausbildung, auch in den Schulen der Provinzen – Konstantinopel, Alexandria, Beirut – entstanden die *codices* des Justinian, denen wir „beiderlei" Recht verdanken.

Mit der Legalisierung des Christentums und seiner Erhebung zur Staatsreligion begann dessen Zersplitterung. Die Anzahl der Sekten wird so umfangreich (König erläutert „nur" 30 im Glossar der Häresie), dass ein Verbotsbedarf entstand, weil die Ordnungsfunktion der Staatskirche wegen gegenseitiger Wegnahme von Spenden, Legaten und Kirchengebäuden nicht mehr gesichert war. „Rechtgläubig" und „katholisch" sollten wieder synonym werden: bis heute frommer Wunsch.

Fachleute werden die umfangreiche Bibliografie schätzen, die auch ältere Autoren nennt, so Alfred Heuss und Ernst Kornemann, von deren Fehde der Rezensent nichts geahnt hatte, als er sich auf eine mündliche Prüfung bei ersterem mit der Lektüre des letzteren vorbereitet hatte. *Vae!*

Das nächste Mal sei Königs Handbuch mein Vademecum auf Reisen in römisch kultivierte Weltgegenden. ◀◀

Kleine Maler Klecksel

Franz J. Bönsch

Philipps, Knut: Warum das Huhn vier Beine hat. Das Geheimnis der kindlichen Bildsprache
Verlag S. Toeche-Mittler, Darmstadt, ISBN 978-3-87-820123-6, € 18,00

„Warum das Huhn vier Beine hat", das weiß man, wenn man diese hervorragende Einführung in das Verständnis der Kinderzeichnung gelesen hat. Der Autor ist Kunstpädagoge, lehrte an verschiedenen Hochschulen, ist Gründer des „Archivs Kinderkunst" und hat mit seiner Veröffentlichung ein Fachbuch für Erzieher und Eltern geschaffen, das lesbar, fachlich überaus fundiert und ästhetisch sehr ansprechend ist und der Entwicklung der kindlichen Kreativität und dem Verständnis für die kindliche Bildsprache eine ausgezeichnete Basis legt. Philipps vermittelt die Botschaft, dass Kindern möglichst keine Schablonen, Klischeezeichnungen wie Malbuchvorlagen oder Mandalavordrucke vorgelegt werden sollten. Er begründet überzeugend, wie solche vermeintlichen „Fördermaßnahmen" die Kreativität des Kindes und seine natürliche Gestaltungskraft blockieren. Stattdessen komme es darauf an, die Entwicklung und Gestaltung eigener „Sinnzeichen" beim Kritzeln, Zeichnen oder Malen zuzulassen. Das Buch beinhaltet eine Fülle gut nachvollziehbarer Verstehenszugänge, wie etwa zu „Prägnanzdenken", „Darstellung von Bewegung", „Farbe", „Darstellung von Menschen" – so lauten auch einige der Kapitelüberschriften. Zusammen mit 170 farbigen Bildbeispielen ist dem Autor ein verständlich formuliertes Fachbuch gelungen, das Eltern und Pädagogen animiert, sich mit den bildnerischen Fähigkeiten der Kinder auseinanderzusetzen. Eine wertvolle Fundgrube ist das umfangreiche Literaturverzeichnis. ◀◀

Ministerpräsidenten sind in einem Bundesstaat nicht alle gleich

Manfred Sauer

Schümer, Anne-Louise: Die Stellung des Ministerpräsidenten in den Bundesländern im Vergleich
Peter Lang Verlag, ISBN 3-631-55065-0, € 39,00

Frau Schümer studierte Jura in Göttingen und promovierte mit dieser Arbeit. Entsprechend enthält die Broschüre (171 S.) alles, was sich einer wissenschaftlichen Darstellung geziemt. Thema ist ein Vergleich der Stellung des Ministerpräsidenten innerhalb der 16 Bundesländer. Für den Unbefangenen sollte sie gleich sein, so meint er, in Wirklichkeit gibt es eine ganze Reihe landesrechtlicher Besonderheiten.

Der Vergleich führt in drei Teilen von der Wahl über die Befugnisse bis zur Wahrnehmung der Stellung und schließlich zu ihrer Beendigung.

Sicher ist eine Lektüre in erster Linie Betroffenen zugedacht. Interessant für den Außenstehenden ist dann doch, dass die Wirklichkeit vor allem durch die Person des Amtsinhabers (S. 162) geprägt wird – was die politische Struktur unserer Demokratie zulässt. ◄◄

Die Buntheit der Welt

Günther Fecht

Harbecke, Ulrich: Die Juden. Geschichte eines Volkes
Grupello Verlag, Düsseldorf 2006, 192 S., ISBN 978-3-89978-076-5, € 19,90

Es gibt eine unüberschaubare Flut an wissenschaftlichen Büchern über die mannigfaltigen Aspekte jüdischen Lebens, ihrer Geschichte und Kultur; und es gibt Reiseführer über Israel. Ulrich Harbecke ist eine sehr gelungene Synthese aus beidem gelungen. Als Begleitbuch zur mehrteiligen Dokumention „Die Juden“ auf ARTE, in der dem Zuschauer die faszinierende und über 3000 Jahre alte Geschichte und Kultur des jüdischen Volkes auf der Suche nach dem gelobten Land vorgestellt wurde, fasst es die wesentlichen Aspekte der Sendereihe unter griffigen Kapiteln zusammen.

Ulrich Harbecke, Jahrgang 1943 und bis 2005 Redakteur beim WDR, hatte nicht nur Lehraufträge inne, sondern tat sich auch als Schriftsteller mit zahlreichen Veröffentlichungen hervor. Nicht zuletzt deshalb präsentiert er ein spannend geschriebenes Reisebuch, das aus einer Vielzahl von Einträgen und Geschichten – einem Puzzle vergleichbar – besteht und sich so nach und nach zu einem glänzenden Mosaik vor dem geistigen Auge des Lesers entfaltet. Er geht dabei durchaus chronologisch vor, indem er einzelne Einträge, wie „Hostienschändung“, „sephardisches und aschkenasisches Judentum“, „Chassiden“ „Assimilierung“, „Rassenhass“, „Schtetl“, „Amsterdam“, „Theodor Herzl“ und „Holocaust“, sinnvoll unter Kapitel wie „Halbmond und Kreuz“, „Tod und Taufe“ u. a. subsumiert.

Neben den dunklen tragischen Seiten der jüdischen Geschichte zeigt er aber auch die unbekannteren Aspekte des jüdischen Humors und der Selbstironie. Gerade die Fähigkeit, auch über sich selbst und seine Religion lachen zu können, hebt die Präsidentin des Zentralsrats der Juden in Deutschland, Charlotte Knobloch, in ihrem Vorwort „Wer sind die Juden?“ hervor, indem sie Rabbi Israel von Rischin mit den Worten zitiert: „Wir können kein Feuer machen, wir können keine Gebete sprechen, wir kennen auch den Ort nicht mehr, aber wir können die Geschichte davon erzählen.“ Diese Gabe des Geschichten-Erzählens, Ereignisse in Anekdoten und in Gedichten und Liedern festzuhalten, hat bekanntlich nicht allein die deutsche Literatur sehr bereichtert.

Es ist ein schönes Buch mit hohem Anspruch, das sehr sorgfältig lektoriert worden ist und in keiner Reisetasche fehlen sollte, wenn man Israel besucht. Darüber hinaus gibt es auf viele Fragen profunde Antworten, wenngleich ein Stichwort- und Personenverzeichnis im Anhang fehlt. Das wird allerdings durch den reich bestückten Anhang mehr als ausgeglichen, in dem sich die „Kraftlinien der Geschichte“, „Die dreizehn Glaubensartikel“, die jüdischen Feiertage und kommenden Festtage, eine ausführliche „Zeittafel“ und zuguterletzt neben Danksagung und Literaturhinweisen „Jüdische Witze“ finden, die man nach der Lektüre des Buches sehr viel besser versteht und von denen hier nun einer zum Besten gegeben werden soll: In der Donaumonarchie wurden den Juden zwangsweise neue Namen verpasst, für die Beamten eine Gelegenheit, sie lächerlich zu machen. Kommt also ein Ehemann vom Amt nach Hause. Die Gattin ist neugierig: „Und? Wie heißen wir nun?“ „Schweißloch.“ Bist du meschugge? Konntest du dir nichts Anständigeres aussuchen?“ „Was heißt ‚aussuchen‘ bei dieser Räuberbande. – Allein das ‚w‘ hat mich zwanzig Gulden extra gekostet.“ ◄◄

Verzweifelte Maßnahme

Von einem gewaltigen Schrecken ergriffen wurde Jan Hacks, seines Zeichens Fachberater und Koordinator in einer Region zwischen MOE und GUS, als er Mitte Oktober bei einem Blick in das Einmachglas, in dem er – wie hierzulande üblich – seine Projektmittel aufbewahrt, feststellen musste, dass die ihm verbliebenen Mittel bis zum Ende des Haushaltsjahres allenfalls kostenneutrales Aktensortieren erlauben würden, keinesfalls aber die Finanzierung aufwendiger Dienstreisen oder gar rauschender Bankette auf internationalen Schulleiterkonferenzen. Der Schreck saß um so tiefer, als der Blick ins Glas zu einem Zeitpunkt erfolgte, als sich die Schulleiter in Erwartung eines solchen (d.i. eines Banketts) in Richtung Konferenzort auf den Weg gemacht hatten, ja diesen schon erreicht und ihre Hotelzimmer bezogen hatten. In dieser Notlage ergriff besagter Fachberater eine letzte verzweifelte Maßnahme. Monatelanges Tellerwaschen in einer ostgalizischen Garnisonsstadt vor Augen, ließ er sich – zu Lasten des Etatpostens „Sonstiges/DSD-Werbung“ – eine etwas antiquierte, jedoch ortsübliche Kosakenfrisur schneiden, erstand aus dem Fundus des örtlichen Opernhauses ein dazu passendes Gewand sowie ein für die Gegend typisches Instrument, um während der Konferenzpausen, während derer die versammelten Schulleiter tafelten und tanzten, vor dem Tagungshotel verschämt und mit brüchiger Stimme für ein paar Kopeken unverständliche Volksweisen vorzutragen. So wurde er vom Kulturreferenten der Botschaft angetroffen, der – seiner Fürsorgepflicht für den ihm anvertrauten Kulturmitarbeiter Genüge tuend - dem unfreiwilligen Straßenmusikanten sein Tun verwies und dafür sorgte, dass diesem durch eine Sonderzuwendung der Zentralstelle das befürchtete Tellerwaschen erspart blieb. Das Foto zeigt den Koordinator als Straßenmusikanten mit seiner Bandura auf dem Trottoir vor dem Tagungshotel.

Foto von Meral Akkent

Die neuesten Lehrwerke jetzt kennenlernen!

Speziell für Sie als Fachleiter!

Deutsch

Grundschule

Sek. II

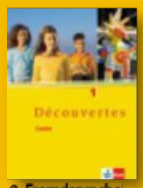
DaF

B2/C1

Englisch

Sek. I

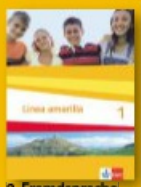
Französisch



2. Fremdsprache Sek. I

3. Fremdsprache

Spanisch



2. Fremdsprache Sek. I

3. Fremdsprache

Latein

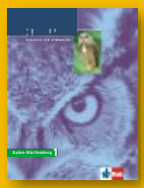
Sek. I

Mathematik

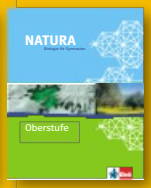
Grundschule

Sek. I

Biologie

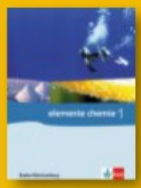


Sek. I



Sek. II

Chemie



Sek. I

Physik

Sek. II

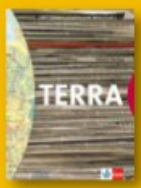
NWT

Sek. I

Musik

Sek. I

Geografie



Sek. I

Sek. II

Geschichte

Sek. II

Ethik

Sek. I

Speziell für berufsbildende Schulen

Englisch

Biologie

Geschichte

Mathematik

Wirtschaft

A 33033 fj/EKS-Kl

Bestellen Sie noch heute Ihr kostenloses Prüfexemplar unter:
(Bitte geben Sie bei Ihrer Bestellung die Aktionsnummer 33033 an.)

Klett Kundenservice, Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart, Deutschland
Tel.: + 49 711 66 72-13 33, Fax + 49 711 66 72-2080
contact@klett.de www.klett.de

Klett