Nr. 1 | 55. Jahrgang · Februar 2008

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt: Die DS Bilbao stellt sich vor

Symposium am Istanbul Lisesi zum 50-jährigen Jubiläum

Extremmarathon in Kirgisistan für den Deutschunterricht

Deutsche Lehrer im Ausland

55. Jahrgang – 2008

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

Titelfoto:
„Lernen macht Spaß“ an der Deutschen Schule Bilbao

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 2007/2009 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 1/2008

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 2
Das Auslandsschulwesen im Schatten der Goethe-Institute ▪ *Johannes Geisler* 3

VERBAND

Herbsttreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein / Hamburg in Eckernförde ▪ *Ingrid Bosert* 5
Herbsttreffen der Regionalgruppe Nordwest ▪ *Bernd Munderloh* 6
Bunter Auftritt der Verbandszeitschrift seit 2007 ▪ *Stephan Schneider* 7
Persönliche Nachrichten 8
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 9

SCHWERPUNKT

Deutsche Auslandsschulen exemplarisch – die DS Bilbao stellt sich vor ▪ *Hans-Jürgen Peleikis* 10
90 Jahre Deutsche Schule Bilbao ▪ *Gottfried Thomas* 11
Der Kindergarten: „Schatzkammer“ der DS Bilbao ▪ *Catherina Knüpper / Carolina Deiner* 12
Die Grundschule: Integration statt Selektion ▪ *Karin Brombacher* 14
Transitionen: Vom Kindergarten zur Grundschule ▪ *Karin Brombacher* 16
Die Orientierungsstufe an der DS Bilbao ▪ *Silvia Lorenz* 19
Der flexible Seiteneinstieg – Ende der Neuen Sekundar-Stufe ▪ *Karin Brombacher / Silvia Lorenz / Ludger Schmidt* 21
Aller Anfang ist schwer … Kollegiale Hospitationen an der DS Bilbao ▪ *Uwe Noack* 23
Alle reden von Methodenkompetenzen – wir vermitteln sie systematisch! ▪ *K. H. Jasinski* 27
Implementierung der Informations- und Kommunikationstechniken ▪ *Ramón Urrutia / Teresa Azcárate / Gottfried Thomas* 31
Verwaltung der DS Bilbao – Umstrukturierung des Managements ▪ *Yolanda Beldarrain / Juan I. Gietz* 32
Halbtagsschule war gestern– Ganztagsschule ist morgen ▪ *Yolanda Beldarrain / Juan I. Gietz* 34
Deutsche Schule Bilbao – eine Schule für die Umwelt? ▪ *Asier Ukar / Grit und Ingo Ulbricht* 35
Auslandspraktikum – Eine unbezahlbare Lebenserfahrung für alle Schüler ▪ *Ulrich Bench* 39
Jugend forscht – Iberia ▪ *Ingo Penner* 43
„Äh, … nach Bilbao????? – Schön.“ ▪ *Martina Mauritz* 45

EUROPA / ASIEN

Symposium am Istanbul Lisesi 27./28.09.2007 – Zukunft der deutschsprachigen Bildung ▪ *Michael Schopp* 49
… und läuft und läuft und läuft – Extremmarathon in Kirgisistan ▪ *Martin Fluch* 51

UNTERRICHT

Zukunftswerkstatt Schulhofgestaltung an der DS Santa Cruz de Bolivia ▪ *Ulrich Lohrbach* 58
Praxisnaher und lebensverbundener Physikunterricht am Kossuth Lajos Gymnasium Budapest ▪ *Eckart Weisse* 64

AUS DER PRAXIS – FÜR DIE PRAXIS

Landeskunde im Anfangsunterricht ▪ *Rainer E. Wicke, Wolf Martin Fischer* 65

VERSCHIEDENES

Auslandslehrer/in – Fels in der Brandung ▪ *Beate Müller-Karpe* 72

FEUILLETON

Tropical Islands – Europas größte tropische Urlaubswelt ▪ *Heike Lawin* 73
Als wir zu unserem ersten Fortbildungsseminar nach Taschkent fuhren ▪ *Annemarie Berger* 76
Javier in Siegen und ich in Shanghai ▪ *Viktoria Schneider* 77

REZENSIONEN

Die Scientology ist eine große Gefahr ▪ *Dieter Allgaier* 80
Abenteuer auf westfälisch ▪ *Werner Beckmöller* 81
Das Einmaleins der Kriege ▪ *Günther Fecht* 82
Gott? – Danke nein! – Und wenn doch? ▪ *Eckehart Knop* 83
Hartmut von Hentig – mehr als ein Zeitzeuge ▪ *Rolf Kruczinna* 85
Was war vor 100 Jahren literarisch „in“? ▪ *Stephan Schneider* 86
Ein bewegtes Lehrerleben ▪ *Manfred Vollmer* 87
Nie die Hand in einen Löwenkäfig stecken! ▪ *Heinz Weischer* 88
Das schönste deutsche Schulbuch ▪ *Rainer E. Wicke* 89
Und es geht doch … oder etwa doch nicht? ▪ *Rainer E. Wicke* 91
Stellungnahme zur Rezension von Paul Schwarz ▪ *Heinrich Hachmöller* 93

INHALTSÜBERSICHT DES 54. JAHRGANGS – 2007

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

nun beginnt es also, das Jahr der Schulinitiative „Partner der Zukunft". Gemeinsam mit der deutschen Wirtschaft, dem Weltverband der Auslandsschulen, dem Goethe-Institut und weiteren Partnern – so steht es auf der Internetseite des Auswärtigen Amtes – möchte unser Außenminister Frank-Walter Steinmeier das Netzwerk von derzeit 600 Partnerschulen auf mindestens 1000 Partner erweitern.

Wir begrüßen diese Absicht. Zeigt sie doch, dass man auch an oberster Stelle erkannt hat, welches Potential in der schulischen Arbeit mit den Kindern dieser Welt steckt, wie viel Türen damit zu öffnen sind und welch langfristiger Gewinn dadurch zu erzielen ist. Die Zielvorgabe des Außenministers ist allerdings eine hohe Hürde, die nur mit vereinten Kräften zu nehmen ist. Dabei sind mit Partnerschulen nicht nur die Deutschen Auslandsschulen und die DSD Schulen gemeint, sondern auch andere Schulen in den nationalen Bildungsgängen, die Deutsch als Fremdsprache anbieten oder anbieten wollen.

Ich bin sehr gespannt, wie die Mittlerorganisationen den dafür bereitgestellten finanziellen Kuchen und die damit verbundene Arbeit aufteilen werden. Wichtig erscheint mir bei allen Planungen zu sein, dass es gelingt mehr Lehrkräfte an die Schulen im Ausland vermitteln zu können. Nur über gut ausgebildete, erfahrene Lehrkräfte aus Deutschland, die mit Engagement und Begeisterung unser Land repräsentieren, lässt sich nachhaltig ein authentisches, modernes Deutschlandbild vermitteln.

Unser Nachbarland Frankreich hat in dieser Hinsicht schon lange die Zeichen der Zeit erkannt. Die Anzahl der französischen Lehrkräfte im Ausland übertrifft die ihrer deutschen Kollegen um das **Sechsfache!**

In den Mittelpunkt des vorliegenden Heftes haben wir in unserer Reihe „Deutsche Auslandsschulen exemplarisch" die Deutsche Schule Bilbao gestellt. Ich bin immer wieder überrascht, wie vielfältig und lebendig das Deutsche Auslandsschulwesen ist, welche Ideen und Perspektiven in den Schulen entwickelt werden und wie innovativ man auf veränderte Bedingungen eingeht. An der Entwicklung der Auslandsschulen wird deutlich, was geschehen kann, wenn man auch im Inland den Kolleginnen und Kollegen den zeitlichen und finanziellen Freiraum für eigene Projekte schafft. Die selbstverantwortliche Schule mit eigenem Budget kann viele Probleme alleine besser lösen, die Auslandsschulen sind ein leuchtendes Beispiel dafür.

Vor Weihnachten hatte ich das Vergnügen, über 200 silberne Ehrennadeln für mehr als 25 Jahre Mitgliedschaft und sogar 8 goldene Ehrennadeln für mehr als 50 Jahre in unserem Verband zu verschicken. Ich erhielt daraufhin viele freundliche Briefe, für die ich mich herzlich bedanke. In Übereinstimmung drücken sie alle aus, dass das Interesse am Auslandsschuldienst und damit auch am VDLiA nicht nachlässt, dass die Freude am Erlebten prägend für das gesamte Leben ist.

Herzlichst
Ihr

Karlheinz Wecht

Wir drucken hier den Leserbrief von unserem Vorstandsmitglied Johannes Geisler ab, den er zum Artikel von Heike Schmoll: Außenwissenschaftspolitik, FAZ, 29.12.2007, Nr. 302, S. 10 geschrieben hat. Die Verfasserin schrieb vor dem Jahreswechsel, dass Steinmeier in einem Kamingespräch mit Vertretern aus Hochschule, Wissenschaft und Wirtschaft den Ausbau der Goethe-Institute und der Auslandsschule angekündigt hatte. „Es geht um die größte Investition seit Gründung des deutschen Schulwesens im Ausland.", lautet der Zwischentitel des FAZ-Artikels. Während andere europäische Staaten und die USA die Bedeutung der auswärtigen Kulturpolitik wesentlich früher erkannt hätten und finanziell mehr investierten, habe es die Bundesrepublik versäumt, ihr schulisches Netz auszubauen.

Das Auslandsschulwesen im Schatten der Goethe-Institute

Johannes Geisler

Mit Freuden konnte ich feststellen, dass sich Ihre überregionale Tageszeitung dem deutschen Auslandsschulwesen widmet, nachdem man dank einer hervorragenden Lobbyarbeit in der Öffentlichkeit jahrzehntelang den Eindruck haben konnte, deutsche Kulturpolitik spiele sich nur über das Goethe-Institut (GI) ab.

Nach 15 Jahren Dienst im Ausland, davon 6 Jahren in Südamerika an einer von den 117 erwähnten Deutschen Auslandsschulen und 9 Jahren Arbeit an einem Anadolugymnasium in der Türkei mit Deutsch als Fremdsprache und dem entsprechenden Recht zur Ablegung des Deutschen Sprachdiploms der Stufe 2 (DSD 2), scheint mir die Gewichtung der Kulturarbeit beider Institutionen in einem anderen Licht als in dem vom Goethe-Institut und leider auch von öffentlichen Medien propagierten.

So gewichtig die Kulturarbeit und die freiwillige Spracharbeit für die Erwachsenen oder jetzt z. B. auch die erzwungene Spracharbeit zum Bedauern türkischer Verlobter/n an türkischen Goethe-Instituten ist, damit die Einwanderung, Eheschließung und die politische Partizipation mit deutschen Sprachkenntnissen gelingen kann, so wenig wurden bisher die Basisarbeit und die Erfolge der Deutschen Auslandsschulen mangels entsprechender Öffentlichkeitsarbeit gewürdigt. Es bleibe dem GI überlassen, mit viel finanziellem Aufwand deutsche Theater-, Ballettensembles und Gesangsgruppen oder einzelnen Pop-Stars als die Kultur Deutschlands zu verkaufen, es soll ihm auch verziehen werden, dass man als GI ernsthaft erwogen hat, nicht mehr die deutsche Sprache zu verbreiten, sondern mit deutschen Steuergeldern lieber, da eh lingua franca, die englische zu benutzen – man also sprachvergessen deutsche Kultur auf äußere Hülsen oder moderne Unterhaltungsqualität (Ballett, Theater [In welcher Sprache?], Pop-Konzerte etc.) reduzieren wollte –, wer aber die Tätigkeit der Goethe-Institute genauer unter die Lupe nimmt, muss feststellen, dass diese dort am erfolgreichsten ist, wo es Deutsche Auslandsschulen gibt, da diese mit ihrer Arbeit teils schon vom Kindergarten an bis zum Abitur oder zum Deutschen Sprachdiplom hin nachhaltig in die Breite und Tiefe die deutsche Kultur vermitteln. Darüber hinaus sind es die Deutschen Auslandsschulen, die den Goethe-Instituten nicht nur oft Räumlichkeiten zur Verfügung stellen, sondern auch Sprachschüler, Bibliotheksbesucher und an deutscher Kultur allgemein interessierte Ausländer liefern und so das wesentlichste Rückgrat der deutschen Kulturträger überhaupt bilden. Die rund 70.000 Schülerinnen und Schüler an Deutschen Auslandsschulen, davon ungefähr 53.000 nicht deutscher Nationalität, die rund 194.000 weiteren Alumni an Schulen mit deutschsprachigem Unterricht, die ca. 22.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer an deutschen Abschlussprüfungen, das Hochschnellen der Zahl von Kandidaten am Deutschen Sprachdiplom von 6.089 im Jahr 1990 auf 15.063 im Jahr 2005 sind eine Erfolgsstory der Auslandsschulen und der Beweis für ihre funda-

mentale Wichtigkeit in der Deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik, die noch dadurch erhöht wird, dass das reformierte DSD 2 an Deutschen Auslandsschulen in Frankreich, Ungarn, Italien und Spanien bereits als Fremdsprachennachweis in deren Abschlussprüfungen gilt; mit weiteren Ländern wird darüber derzeit verhandelt.

Es wäre daher dringend zu überprüfen, ob die Arbeit der Kollegen an den Deutschen Auslandsschulen nicht nur durch 40 neue Standorte, sondern auch durch einen rechtlich sichereren Status – ähnlich dem der Goethe-Mitarbeiter oder durch die Einführung eines Auslandsschuldienstbeamten auf Zeit – honoriert werden soll und durch eine z. T. bessere finanzielle Ausstattung der Lehrkräfte abgesichert werden kann; jedenfalls fällt bisher der Vergleich mit den Mitarbeitern der Goethe-Institute für alle im Auslandsschuldienst arbeitenden Kategorien der Auslandslehrer angesichts ihrer Bedeutung eher ernüchternd aus.

Einhellig zu begrüßen ist die Vergabe und Erhöhung von grundständigen DAAD-Stipendien, die nun nach langen Jahren zäher Forderungen eingeführt und deren Anzahl sogar von 60 auf 120 – nicht € wie irrtümlich geschrieben, sondern – Kandidaten erhöht werden soll. Welchen Vorteil die deutsche Wirtschaft von den Deutschen Auslandsschulen und den DAAD-Stipendiaten hat, wie wichtig sie für Deutschland sind, davon legt nicht nur der Mangel an Fachkräften in Deutschland Zeugnis ab, sondern auch die Förderung Deutscher Auslandsschulen durch die deutsche Industrie und ihre anerkennenswerte personelle Mitarbeit in den Schulvorständen wie in einer Anhörung im „Unterausschuss Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik“ im November 2005 deutlich wurde.

Es bleibt nur zu hoffen, dass der nun eingeschlagene Weg nach den sieben Jahren finanzieller und geistiger Auszehrung mit einigen Modifikationen entschlossen und zielstrebig weiter verfolgt wird. ◀◀

Aus dem 16. Deutschen Bundestag erreichte die Schriftleitung kurz vor Drucklegung eine weitere interessante Meldung zu diesem Thema. Es ist eine „Kleine Anfrage“ der Fraktion der FDP vom 16.01.2008 in der elektronischen Vorabfassung. In der Einleitung heißt es u. a. unter dem Titel :

Zur Ausrichtung und Finanzierung deutscher Auslandsschulen

„Die in 61 Ländern verteilten 117 deutschen Auslandsschulen (Begegnungsschulen, deutschsprachige Schulen, landessprachige Schulen mit verstärktem Deutschunterricht sowie selbstständige Berufsschulen) sind neben den Goethe-Instituten eines der wesentlichen „Aushängeschilder“ Deutschlands. Sie tragen maßgeblich zur Vermittlung eines positiven Deutschlandbildes bei und leisten damit einen erheblichen Beitrag zum internationalen Bildungsmarketing Deutschlands. Durch die Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse ebnen sie ausländischen Kindern und Jugendlichen den Weg in das System der Deutschen Bildung -und schaffen eine kulturelle Brücke, die für unsere politischen wie wirtschaftlichen Interessen von unschätzbarem Wert sind.

Inzwischen warnen das Goethe-Institut und der DAAD davor, dass das Interesse am Erlernen der deutschen Sprache immer weiter abnimmt – was wiederum dramatische Folgewirkungen hinsichtlich der Anwerbung ausländischer Studierender und Nachwuchswissenschaftler habe. Diesem Trend gilt es entgegenzuwirken, und zwar auch durch eine gezielte Förderung des deutschen Auslandsschulwesens.“

Es folgen 19 (in Worten: neunzehn) Fragen, die sich alle um die Finanzierung drehen. Wir sehen mit Spannung dem Tag entgegen, an dem diese „Kleine Anfrage“ im Bundestag behandelt werden wird.

Herbsttreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein / Hamburg in Eckernförde

Ingrid Bosert

Ein sonniger Herbsttag, der 29.9.2007 in Eckernförde! Ist es tatsächlich schon das 19. Mal, dass wir uns als Regionalgruppe des VDLiA treffen? An einem gar nicht so grauen Novembertag, dem 28.11.1998 in Niebüll hatte Herr Martinen zum Treffen angeregt. Wie viele würden kommen? Noch dazu in der Vorweihnachtszeit!

Wir kamen aus allen Ecken Schleswig-Holsteins, saßen bei Kaffee und Kuchen beisammen, bei anregendem Gespräch über unsere Auslandstätigkeit und die Pläne, noch einmal wieder hinauszugehen an eine deutsche Auslandsschule, und beschlossen: Wir treffen uns wieder, zweimal im Jahr, im Frühjahr und Herbst, laden weitere Kollegen ein, erhoffen uns vom Vorstand des VDLiA Informationen über den neuesten Stand des Auslandsschulwesens und der Aktivitäten des Vorstandes und berichten wechselweise über unsere Tätigkeiten während der Schulzeit im Ausland.

Und so ist es seit 1998 auch geblieben, in Kiel, in Rendsburg, in Lübeck und Husum, um nur einige Orte zu nennen. Zwar ging der Initiator des Treffens, Herr Martinen, alsbald als Leiter der Primaria nach Bogotá doch übernahm dankenswerterweise Herr Burghardt aus Flensburg die Planung und Organisation der Treffen.

So geschah es auch wieder am 29. September 2007, diesmal in der „Alten Post“ in der Fußgängerzone von Eckernförde. 23 Teilnehmer waren es, Lateinamerika stark vertreten mit elf Kollegen, in Asien, Afrika und Europa waren je drei und in den USA ein Kollege tätig gewesen. Auch Herr Martinen war wieder zurückgekehrt, und von dem ehemaligen Leiter der deutschen Schule in Bogotá,Herrn Baier, erfuhren wir zu unserer Freude, dass er seit kurzem zum BLASchA-Vertreter für Schleswig-Holstein ernannt worden ist. Endlich einmal ein Sachkenner des deutschen Auslandsschulwesens in diesem Amt!

Hinten v. l.: Frau und Herr Casper, Dr. Diebold, Herr Martinen, Frau Harms, Herr Burghardt, Frau und Herr Maier, Herr Curth. Mitte v. l.: Herr Blieske, Herr und Frau Annighöfer, Frau Diebold, Frau Martinen, Frau Bosert, Herr Beyer, Frau Burghardt, Herr Baier, Dr. Jacobsen. Hockend: Frau Beyer, Frau Baier

Bei Kaffee und Kuchen saß man zusammen und wie stets war das Gespräch anregend und vielseitig. Zwar konnte leider kein Vertreter des Vorstandes des VDLiA anwesend sein, doch gab Herr Burghardt einen detaillierten Bericht von der im Sommer 2007 gut gelungenen Hauptversammlung in Stralsund. Angeregt wurde, dass man dem Vorstand vorschlagen sollte, die nächste Tagungsstätte für die Hauptversammlung wieder in die Mitte der Bundesrepublik zu legen, damit die Anreisekosten für die Teilnehmer möglichst gering werden.

Wie bei den früheren Treffen der Regionalgruppe folgte dann auch wieder ein Bericht unseres Kollegen Wolfgang Harms zum Thema „Faszination Kenia? Impressionen nach einem achtjährigen Aufenthalt in Ostafrika".

Herr Harms hatte seinen Bericht übersichtlich gegliedert: Geografische Fakten und die Landschaft, die politische Lage des Landes und ihre Probleme bei der beginnenden Demokratisierung, Probleme des Bevölkerungswachstums, der Verarmung und dadurch bedingter Kleinkriminalität etc. Wie sah der Arbeitsplatz der deutschen Schule aus, die von Kindern aus 24 Nationen besucht wurde? Wunderschöne Fotos von Nationalparks rundeten den lebendigen Vortrag ab.

Am Ende der Tagung war dann Herr Martinen auf Wunsch von Herrn Burghardt bereit, in Zukunft das Amt des Organisators dieser Regionaltreffen wieder zu übernehmen. Wir alle dankten Herrn Burghardt für die in der Vergangenheit geleistete Arbeit und Herrn Martinen für die Übernahme dieser Aufgabe. ◀◀

Herbsttreffen der Regionalgruppe Nordwest

Bernd Munderloh

Das gut besuchte Herbsttreffen fand einmal mehr – kaffee-, tee- und kuchenmäßig wieder liebevoll vorbereitet von den Familien Hille und Ackermann – in der Bibliothek des Cato Bontjes van Beek Gymnasiums in Achim statt.

Nach der obligaten Vorstellungsrunde berichtete unser VDLiA-Schatzmeister Wolfgang Tiffert von der Hauptversammlung in Stralsund. Nach seiner Meinung hat das Auslandsschulwesen wieder einen etwas höheren Stellenwert im außenpolitischen Spektrum der Bundesregierung bekommen, was sich z. B. in der Bereitstellung von Stipendien für 200 Schulabgänger deutscher Auslandsschulen äußert. Näheres dazu wie immer in den nächsten Ausgaben unserer Verbandszeitschrift.

Im Mittelpunkt der Veranstaltung stand an diesem Nachmittag der durch Ton unterstützte Dia-Vortrag von Harald Krause-Leipoldt, der über seine Zeit als ADLK in Peking berichtete, wobei er sich schwerpunktmäßig mit den ersten Jahren seines Aufenthaltes befasste.

Sein ausführlicher, aber äußerst kurzweiliger Vortrag gab uns einen Einblick in den chinesischen Alltag. Wir sahen Bilder von Garküchen am Straßenrand, von den morgendlichen obligatorischen gymnastischen Übungen der Angestellten einer Firma und von winterlichen Freizeitbeschäftigungen (auf einem zugefrorenen Teich saßen eislaufbegeisterte Chinesen auf kufen„beschlagenen" Stühlen, die sich mit Hilfe von Skistöcken übers Eis bewegten).

Wir wurden über die (noch) rudimentär ausgeprägten Englischkenntnisse aufgeklärt (vor drohender Rutschgefahr wurde auf Englisch folgendermaßen gewarnt: Take care of your slip), erfuhren von Marathonläufen auf der chinesischen Mauer, aber auch von Brahms-singenden Chinesen.

Auch wenn viele von uns aufgrund von Presseberichten einiges über die rasend-schnelle Entwicklung Chinas vom Entwicklungsland zum (voraussichtlichen) Exportweltmeister 2008 wussten, waren wir dennoch überrascht, als wir erfuhren, dass z. B. ein Gemüsemarkt innerhalb von knapp 8 Wochen zu einer sechsspurigen Straße „mutierte".

Nach gut 100 Minuten kenntnisreichem Vortrag und ca. 20-minütigen Nachfragen zu China, Peking und dem dortigen Alltag hatten wir alle das Gefühl, an einer Intensiv-Fortbildung über das „Reich der Mitte" teilgenommen zu haben.

Durch lang anhaltendes Tischeklopfen dankten wir Harald Krause-Leipoldt und seiner Frau für ihren Vortrag.

Den Abschluss bildete, wie immer, ein gemütliches Beisammensein beim „indischen“ Griechen in Achim.

Das nächste Treffen findet am 26. April 2008 an gewohnter Stelle statt. Dann wird Hans Janssen über seine Zeit als ADLK in Istanbul berichten.

Bunter Auftritt der Verbandszeitschrift seit 2007

Nachtrag zur Geschichte der Verbandszeitschrift des Auslandslehrerverbandes

Stephan Schneider

Spruch des Heftes

„Den Fortschritt verdanken wir den Nörglern. Zufriedene Menschen wünschen keine Veränderung.“

Herbert George Wells, amerik. Schriftsteller

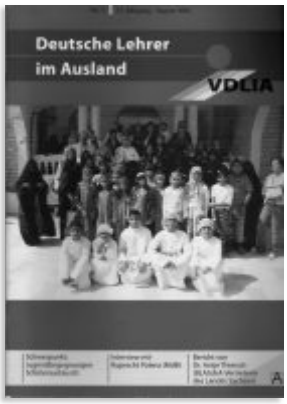
Letztes Jahr sah ich mich mit der wohlmeinenden, also konstruktiven Kritik eines guten Bekannten konfrontiert, dass er sich die Titelseite unserer Verbandszeitschrift „peppiger“ wünsche. Ich entschuldige mich also für den „Nörgler“; denn der ist er auf keinen Fall. Aber eine Veränderung verdanken wir ihm, die Ihnen als treuer Leserin, als treuem Leser nicht entgangen sein dürfte: Auf dem Titelblatt treiben wir es seit zwei Heften bunt.

Marc-Thomas Bock hat unter dem Titel „Ein Blatt mit Charakter“ in Heft 1/2004 auf S. 7 ff. die fünfzig Jahre Entwicklung unserer Verbandszeitschrift nachgezeichnet. Bei der 27. Hauptversammlung im August 2005 in Dresden dokumentierten Manfred Egenhoff und ich ihre Entwicklung im Layout an vier Stellwänden.

Dank der Anzeigenwerbung eines bekannten Schulbuchverlages auf der hinteren Umschlagseite konnte das Titelblatt ab Heft 3/07 bunt erscheinen (ohne zusätzliche Kosten), was unserer Verbandszeitschrift einen attraktiveren und zeitgemäßeren optischen Auftritt verschafft.

ab 1/91

ab 1/98



ab 1/06

ab 3/07

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Maria Baier ▪ Wolf-von-Schaumbergstr. 4, 96224 Burgkunstadt
Heike Geertz ▪ Kuppelnaustr. 48, 88212 Ravensburg
Kirsten Merten ▪ Hesselkamp 67a, 49088 Osnabrück
Gabriele Odenthal ▪ Gorxheimer Weg 16, 69488 Birkenau

Neue Mitglieder (Ausland)

Martin Abend ▪ DS Mexiko (Nord)
Fred Bogner ▪ Saratov (Russland)
Dorothea Burdzik ▪ Fachberaterin Oppeln
Anna Busch ▪ DS Silicon Valley
Marcus Engel ▪ Perm (Russland)
Bernd George ▪ DS San Jose
Johnny-Marcel Groffmann ▪ DS Belgrad
Brigitte Meurer ▪ Anadolu Lisesi
Karin Rippel ▪ DS Buenos Aires
Karin Steifensand ▪ DS Santa Cruz
Michael Stellpflug ▪ Villa Ballester
Nikola Stoll ▪ Australien
Frauke Woitsch ▪ Kasachstan

Anschriftenänderung (Inland – Ausland)

Dietrich Bender ▪ Budapest
Reiner Bleyh ▪ Bangalore (Indien)
Friedrich Gerber ▪ DS Alexandria
Reinhard Grätz ▪ DS Kairo
Bernhard Kerscher ▪ DS Valparaiso
Svenja Knölke ▪ DS Temperley

Anschriftenänderung (Ausland – Inland)

Torsten Herzog (GSIS Hong Kong) ▪ Untere Str. 1, 69117 Heidelberg
Ines Schramm (Priv. Schule Dt. Bot. Ankara) ▪ Fleyer-Str. 94 A, 58097 Hagen

Liste der Mitglieder, deren Anschrift wir suchen

Frank Berktold
Andreas Blum
Barbara Burkohl
Ansgar Degen
Christin Elsner
Dr. Wolfgang Frisch
Annerose Heidrich
Klaus Kersting
Björn Kröger
Claudia Lenz
Britta Luitjens
Michael Oppelt
Liske Salden
Martin Stadler
Ingrid Sturm
Karl-Heinz Thiede
Sabine Trapp
Michael Wollersen

Vergessen Sie bitte nicht, unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de), neben Ihrer E-Mail-Adresse, Ihrer aktuellen Postanschrift unbedingt auch Veränderungen Ihrer Bankverbindung mitzuteilen!

Vielen Dank!

Hoffentlich haben wir niemanden übersehen! Wir danken allen für die Mitgliedschaft in der Solidargemeinschaft der Kolleginnen und Kollegen, die im Ausland unterrichten, dort unterrichtet haben oder planen, es zu tun.

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Allgaier, Dr. Dieter ▪ Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Azcárate, Teresa ▪ Colegio Alemán San Bonifacio, Avda. Jesús Galindez 3, E–48004 Bilbao
Beckmöller, Werner ▪ Elisabeth-Ernst-Str. 31, 59394 Nordkirchen
Beldarrain, Yolanda ▪ Colegio Alemán San Bonifacio, Avda. Jesús Galindez 3, E–48004 Bilbao
Bench, Ulrich ▪ Colegio Alemán San Bonifacio, Avda. Jesús Galindez 3, E–48004 Bilbao
Berger, Annemarie ▪ Leninstr. 12, 735700 Chudschand/Tadschikistan
Bosert, Ingrid ▪ Wohnstift Augustinum, App. 1236, Sterleyer Str. 44, 23879 Mölln
Brombacher, Karin ▪ Colegio Alemán San Bonifacio, Avda. Jesús Galindez 3, E–48004 Bilbao
Deiner, Carolina ▪ Colegio Alemán San Bonifacio, Avda. Jesús Galindez 3, E–48004 Bilbao
Fecht, Günther ▪ Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern
Fischer, Wolf Martin ▪ Colegio Alemán Humboldt, Calle primera#216y Av. Tercera, Los Ceibos, Casilla 09–01–4760, Guayaquil/Ecuador
Fluch, Martin ▪ Johann-Sebastian-Bach-Str. 18, 69214 Eppelheim
Geisler, Johannes ▪ Emser Str. 282a, 56076 Koblenz
Gietz, Juan I. ▪ c/o Colegio Alemán San Bonifacio, Avda. Jesús Galindez 3, E–48004 Bilbao
Hachmöller, Heinrich ▪ Lethestr. 9, 49661 Cloppenburg
Jasinski, Karl Heinz ▪ Colegio Alemán San Bonifacio, Avda. Jesús Galindez 3, E–48004 Bilbao
Knop, Eckehart ▪ Mohnstr. 7, 49716 Meppen
Knüpper, Catherina ▪ Colegio Alemán San Bonifacio, Avda. Jesús Galindez 3, E–48004 Bilbao
Kruczinna, Rolf ▪ Kippekausen 123, 51427 Bergisch Gladbach
Lawin, Heike ▪ Gimnasia N° 6, Ul.Vavilova 92, 660059 Krasnojarsk, Russische Föderation
Lohrbach, Ulrich ▪ Colegio Alemán „Mariscal Braun“ La Paz, Av. Alexander 100, Casilla 605–4442, La Paz
Lorenz, Silvia ▪ Colegio Alemán San Bonifacio, Avda. Jesús Galindez 3, E–48004 Bilbao
Mauritz, Dr. Martina ▪ Colegio Alemán San Bonifacio, Avda. Jesús Galindez 3, E–48004 Bilbao
Müller-Karpe , Beate ▪ Gymnázium Olomouc, Cajkovskeho 9, CZ–77900 Olomouc
Munderloh, Bernd ▪ Heinrich-Kunst-Str. 16, 26131 Oldenburg
Noack, Uwe ▪ Colegio Alemán San Bonifacio, Avda. Jesús Galindez 3, E–48004 Bilbao
Peleikis, Dr. Hans-Jürgen ▪ Unter den Linden 44, 25474 Ellerbek
Penner, Ingo ▪ Colegio Alemán San Bonifacio, Avda. Jesús Galindez 3, E–48004 Bilbao
Schmidt, Ludger ▪ Colegio Alemán San Bonifacio, Avda. Jesús Galindez 3, E–48004 Bilbao
Schneider, Joachim ▪ Deutsche Botschaftsschule Teheran über das AA, 11020 Berlin
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Schneider, Viktoria ▪ Metternicherstr. 15, 50969 Köln
Schopp, Michael ▪ Istanbul Lisesi, Türk Ocaği Caddesi 51, TR–34110 Cağaloğlu-Istanbul
Thomas, Dr. Gottfried ▪ Colegio Alemán San Bonifacio, Avda. Jesús Galindez 3, E–48004 Bilbao
Ukar, Asier ▪ c/o Colegio Alemán San Bonifacio, Avda. Jesús Galindez 3, E–48004 Bilbao
Ulbricht, Grit und Ingo ▪ Colegio Alemán San Bonifacio, Avda. Jesús Galindez 3, E–48004 Bilbao
Urrutia, Ramón ▪ Colegio Alemán San Bonifacio, Avda. Jesús Galindez 3, E–48004 Bilbao
Vollmer, Manfred ▪ Georg-Speyer-Str. 53, 60487 Frankfurt
Weischer, Heinz ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Weisse, Eckart ▪ Lindenstr. 8, 16269 Wriezen
Wicke, Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal

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

Deutsche Auslandsschulen exemplarisch – die Deutsche Schule Bilbao stellt sich vor

Hans-Jürgen Peleikis

Vor gut einem Jahr hatten wir im VDLiA-Vorstand folgende Idee: Wir wollten den Mitgliedern einer einzigen Deutschen Auslandsschule in einem unserer Hefte viel Platz einräumen für eine umfassenden Darstellung ihrer Arbeit und ihrer Konzepte. Damit sollte unserer interessierten Leserschaft aus dem Pool der mehr als einhundert „Schmuckstücke der Auswärtigen Schulpolitik“ ein Exemplar eingehender vorgestellt werden in seinem Bemühen, mit organisatorischen und pädagogischen Innovationen für die Zukunft aufgestellt zu sein und eine attraktive Alternative darzustellen im Konkurrenzkampf um die Schülerschaft vor Ort.

Ende März 2007 wandte ich mich an Herrn Dr. Gottfried Thomas, den Schulleiter der Deutschen Schule Bilbao, mit der Bitte um Mitarbeit an unserem Vorhaben, weil ich ihn seit unserer zeitgleichen Tätigkeit als HSV-Trainer von Fußball-Jugendleistungsmannschaften kenne und schätze. Ende April erhielt ich eine Mail aus Spanien mit sehr vielen Themenvorschlägen. Und bis Ende Dezember 2007 erreichten mich in fast regelmäßiger monatlicher Abfolge sehr viele, interessante und aussagekräftige Beiträge, die von ganz verschiedenen Personen erstellt worden waren. Ich habe dadurch persönlich viele Anregungen erhalten für meine Arbeit in Deutschland und bin sehr zufrieden mit dem Bild, das ich über die Deutsche Schule im Norden der Iberischen Halbinsel gewonnen habe.

Wir im Vorstand sind aber von der Leistung jeder der mehr als hundert Deutschen Auslandsschulen sehr überzeugt. Und so wäre unserer Meinung nach auch jede andere dieser Bildungsanstalten geeignet für eine umfassende Selbstdarstellung. Wir hoffen auf spontane Nachahmung, aber auch kritische Ergänzungen und Anregungen zu unserer Idee, einer einzelnen Schule die Rubrik „Schwerpunkt“ in unserem Verbandsheft einzuräumen.

Der Vorstand dankt allen Autorinnen und Autoren aus Bilbao, dass sie mit so viel Mühe, Esprit und Wahrhaftigkeit ein sehr interessantes und facettenreiches Gesamtbild über den aktuellen Stand an der Deutschen Schule Bilbao erstellt haben. Ihre Beiträge präsentieren eine moderne, die Zukunft aktiv planende Schule, die kompetent und unaufgeregt junge Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammenbringt und individuell für das spätere Leben vorbereitet. ◀◀

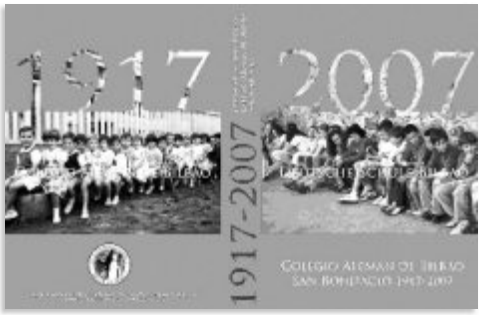
90 Jahre Deutsche Schule Bilbao

Die Vergangenheit war gestern – die Zukunft beginnt schon heute!

Gottfried Thomas

Die Deutsche Schule Bilbao hat im Laufe ihres 90-jährigen Bestehens viel erlebt: das Ende des ersten Weltkrieges, den spanischen Bürgerkrieg, den zweiten Weltkrieg, den Wiederbeginn der deutsch-spanischen Beziehungen in der Phase des deutschen „Wirtschaftswunders", die Beeinflussung durch baskische Terrorgruppen im Umfeld der Schule, den Aufbau des deutschen Auslandsschulwesens mit der Unterstützung durch die deutschen Behörden, danach die Reduzierungen der personellen und finanziellen Mittel aus Deutschland u. v. a. m. Allein schon diese kurze Aufzählung lässt erkennen, dass es an der DS Bilbao nie langweilig wurde und dass die jeweiligen Lehrer-, Schüler-, Eltern- und Vorstands-Generationen immer wieder neue Probleme bewältigen und lösen mussten.

In den nachfolgenden Artikeln soll es aber nicht um die geschichtliche Darstellung der DS Bilbao gehen[1], sondern diese Artikel sollen einen Bogen schlagen von der unmittelbaren Vergangenheit der Schule (woraus sich die entsprechenden Notwendigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten ergaben) über die momentane Gegenwart hin zu den zukunftsorientierten Konzepten und Plänen der Schule. Nur diese Investitionen in die Zukunft, materieller und ideeller Art, sind es, die die Existenz der DS Bilbao sichern können in einer Umgebung, die nicht schläft, die selbst um ihre Schüler- und Elternschaft kämpft und die dazu noch mit großer finanzieller Unterstützung der baskischen Regierung rechnen kann.



Jubiläums-Jahrbuch zum 90-jährigen Bestehen der DS Bilbao

Zur Verdeutlichung all dessen, was an der DS Bilbao schon heute im Sinne der Innovationsfreudigkeit und -fähigkeit getan wird, um die Herausforderungen an die Zukunft bewältigen zu können, wurden nachfolgende Bereiche genauer unter die Lupe genommen:

- Kindergarten: „Schatzkammer" der DS Bilbao
- Grundschule: „Integration statt Selektion"
- Transitionen: Vom Kindergarten zur Grundschule
- Der Übergang von der Grundschule zum Gymnasium
- Flexibler Seiteneinstieg

1 Eine umfassende Darstellung der Geschichte der DS Bilbao findet sich in dem Jubiläums-Jahrbuch der Schule, das bestellt werden kann unter info@dsbilbao.org zum Preis von 15,– € zzgl. Versandkosten.

Guggenheim-Museum in Bilbao

Deutsche Schule Bilbao

Kindergarten

Deutsche Schule Bilbao

- Unterrichtsentwicklung im Gymnasium:
  – Entwicklung einer Hospitationskultur
  – Methodencurriculum
  – Informationstechnische Grundbildung
- Umstrukturierungen im Schulmanagement
- Von der Halbstagsschule zur Ganztagsschule
- Umweltschutz an der DS Bilbao
- Auslandspraktika: unbezahlbare Lebenserfahrung für alle Schüler
- Einweihung der mit deutschen Fördergeldern finanzierten Fotovoltai-Solaranlage
- Die Entscheidungen im Wettbewerb von „Jugend forscht – Iberia“ als Vorauswahl zur Teilnahme am innerdeutschen Wettbewerb „Jugend forscht“

Diese und viele andere in Angriff genommene, hier nicht mehr explizit aufgeführte Neuerungen[2] zeigen, dass die Zukunft für die DS Bilbao schon heute begonnen hat. Nur mit der Umsetzung entsprechend innovativer Pläne und Vorhaben wird sie auch in vielen Jahren noch das sein können, was sie nun schon 90 Jahre lang war und ist, nämlich die Perle des Deutschen Auslandsschulwesens in Nordspanien. ◀◀

2 wie z. B. der Aufbau eines *Streitschlichtungsprogrammes*, die Erarbeitung und Einführung eines *systematischen Methodencurriculums für die Grundschule* oder die Einführung von *„Lions Quest“* im Rahmen der SMK-Stunden (Klassenlehrer-Stunden zur Vermittlung von Sozialmethoden-Kompetenzen)

Der Kindergarten: „Schatzkammer“ der DS Bilbao

Catherina Knüpper / Carolina Deiner

In der Begrüßungsrede für die Eltern der neuen Kinder im Kindergarten stellte der Schulleiter der DS Bilbao, Dr. Gottfried Thomas, im Herbst 2006 mit seinen Worten die besondere Bedeutung des Kindergartens heraus:

„Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Eltern, seien Sie Willkommen in der „Schatzkammer“ der Deutschen Schule Bilbao! In dieser „Schatzkammer“ sind Ihre Kinder die „Rohdiamanten“ unserer Schule, denn sie bringen die Basis mit für die Erfolge der Zukunft, ihrer eigenen privaten und beruflichen Zukunft, aber auch unser aller gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und politischen Zukunft! Sie sind die „kleinen Genies“, deren Grundlagen, Kapazitäten und Talente wir wecken, fördern und ausbilden müssen. Das ist

unsere Aufgabe, und dafür vertrauen Sie uns Ihre Kinder an!"

Diese Aufgabe beinhaltet heutzutage ein anderes Vorgehen in der Erziehung und Ausbildung der Kinder auch und gerade im frühkindlichen und vorschulischen Bereich als noch vor zehn oder zwanzig Jahren. Das Kindergarten-Team an der DS Bilbao versucht mit der Umsetzung folgender Konzepte und Ausbildungsmaßnahmen, diesen Ansprüchen gerecht zu werden:

Wie in den meisten anderen Kindergärten der deutschen Auslandsschulen sind die *Kindergarten-Gruppen* überwiegend *altersgemischt*, doch

werden die Kinder (zwischen 2½ und 6 Jahren) für den DaF-Unterricht *in drei (altersentsprechende) Gruppen* eingeteilt. In den letzten Jahren konnte mit erheblichem Aufwand erreicht werden, dass für die sechs Kinder-Gruppen im Schuljahr 2007/2008 *zwölf ausgebildete Fachkräfte* sowie *zwei ErzieherInnen im Anerkennungsjahr* aus Deutschland zur Verfügung stehen. Gearbeitet wird dabei nach dem *situationsorientierten Ansatz*; der Leitgedanke der Konzeption ist, den Kindern eine *ganzheitliche Erziehung* und somit ein *vielseitiges Lernen* zu gewährleisten.

Der Kindergarten an der DS Bilbao ist für die meisten Kinder der einzige Ort, an dem sie mit der deutschen Sprache in Berührung kommen. (Zur Zeit sind nur etwa 10 % der Kinder deutsche Muttersprachler.) Das heißt für die Erzieher, den Kindern so viele Momente wie nur möglich zu bieten, in denen sie *aktiv zum Sprechen* animiert werden. Deshalb darf der Kindergarten keine reine „Spiel- und Erziehungswiese" mehr sein, sondern er muss zum *„Ort für gezieltes spielerisches Lernen"* werden.

Sprachförderung muss sich auf *alle Bereiche des Alltags* beziehen, ein isoliertes Sprachtraining kann die Kinder voneinander isolieren. Es hebt das Trennende hervor, anstatt das Gemeinsame zu fördern. Deshalb lernen die Kinder nicht nur durch gezieltes Trainieren, sondern auch (oder vor allem?) *durch miteinander Experimentieren und Ausprobieren*. So ist gerade für den Spracherwerb beides wichtig, die gezielte Lehrphase und das freie Üben im täglichen Miteinander.

Die Unterrichtung im meist als Zweitsprache zu erlernenden Deutsch wird in den drei alters-

spezifischen Deutschgruppen umgesetzt, für die es eigene *DaF-Konzepte* mit jeweils zuständigen DaF-KoordinatorInnen gibt:

- Die beiden jüngeren Gruppen (*KiGa1 und KiGa2*) haben ihren DaF-Unterricht mit den ErzieherInnen. *Sprachförderung* ist eine grundlegende Aufgabe des Bildungsauftrags und damit eine der anspruchsvollsten Aufgaben der Arbeit im Kindergarten der DS Bilbao. *Sprache zu erlernen* ist eine der größten Herausforderungen an kindliche Lernprozesse. Die bereits im Schuljahr 2006/07 entwickelten Konzepte für den Deutschunterricht setzen bei der ganzheitlichen Förderung der Kinder in den Bereichen Grobmotorik, Feinmotorik, sowie im emotionalen, kognitiven und kreativen Bereich als Basis für den Erwerb der Fremdsprache an. Die Arbeit in den altershomogenen Kleingruppen ermöglicht bei den Kindern Freude an der Sprache bzw. am Sprechen, Interaktionen und Dialoge. Sie fördert die Stärken des einzelnen Kindes und entwickelt sein Selbstbewusstsein sowie die Selbstständigkeit und Eigentätigkeit.
- Die *Vorschulkinder* haben derzeit ihren DaF-Unterricht bei je einer Grundschullehrerin sowie einem Erzieher des Kindergartens. Damit werden die Kinder auf die Grundschule vorbereitet, lernen ihre zukünftigen Lehrer sowie die Schulstrukturen in der Grundschule kennen. Ebenso garantiert diese Zusammenarbeit ein gleiches Sprachniveau aller Vorschulkinder für die Grundschulklassen. In der ebenso von KollegInnen der Grundschule und des Kindergartens durchgeführten *Buchstaben-* oder *ABC-Werkstatt* werden die Vorschulkinder in ihrer Muttersprache spielerisch auf das Schreiben und die Aussprache der einzelnen Buchstaben vorbereitet. (Weitere Einzelheiten hierzu beschreibt der Artikel über die Grundschule.)

Zu den vorhandenen Aktivitäten im Kindergarten wird das Team seit Beginn des Schuljahres 2006/2007 durch eine *musik- und gestaltungspädagogische Fachkraft* verstärkt, die zweimal wöchentlich mit kleinen Kindergruppen in einem eigens dafür gestalteten Atelier arbeitet. Mit Hilfe von *Musik und Kreativität* werden die Kinder sensibilisiert, was sie beim Erwerb der Fremdsprache unterstützt. ◀◀

Die Grundschule: Integration statt Selektion

„Eene, meene, meck – und du bist weg!" – Ein Plädoyer gegen die Zurückstellungspraxis

Karin Brombacher

„Alle Kinder (sollen), sobald sie das 5. Jahr zurückgelegt haben, von ihren Eltern … auf einen hierzu festgelegten Tag … zu dem ersten Stadtgeistlichen als Mit-Inspektor der Schulanstalt gebracht und von demselben geprüft werden, ob sie die Fähigkeit in Ansicht des Verstandes und der Aussprache haben, um in die unterste Schule aufgenommen zu werden." (Auszug aus der Butzba-

cher Schulordnung 1777, Heft 6, Juni 2003, Zeitung Grundschule)

Was passierte nun mit den Kindern, bei denen der Stadtgeistliche einen unzureichenden Verstand oder mangelhafte Aussprache feststellte? Warten und Zurückstellung heißt das „Zauberwort“ bis heute in Deutschland.

Im 20. Jahrhundert erkannte man, dass *Lern- und Leistungsfähigkeit eines Kindes* nicht ausschließlich mit dessen Intelligenz, sondern auch mit seiner Entwicklung und Reife in Zusammenhang stehen. Daraufhin wurde 1970 der *Elementarbereich als eigenständige Stufe* im deutschen Bildungssystem verankert. Der Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich wurde seit dieser Zeit organisatorisch abgestimmt. Heute wird in Folge von PISA und IGLU *eine frühe Bildung* neu diskutiert. Die Frage der Schulfähigkeit ist damit bis heute aktuell geblieben. Nun steht nicht nur in erster Linie die Organisation des Übergangs Kindergarten → Grundschule im Blickfeld, sondern es sind vor allem inhaltliche Absprachen gefordert.

„*Kind oder Schule*“, „*Schulfähigkeit – Fähigkeit der Schule*“, oder „*Diagnostik – und dann?*“ sind nur einige wenige Artikelüberschriften, die seit Pisa zum Thema Schuleingangsphase in den Fachzeitschriften der Grundschule erschienen sind. Der pädagogische Tenor ist klar, der Webfehler im System wurde erkannt: „*Gerade bei Kindern mit Entwicklungsrückständen bringt eine Verschiebung der Einschulung keine positiven Effekte.*“ (Richter 1999, S. 8) Die *Reifungstheorie* hat sich als *unhaltbar* erwiesen. Es geht nicht mehr um die Aussonderung der nicht für das Schulsystem „passenden“ Kinder, sondern um die *mögliche Integration aller*. Nicht mehr das Kind hat die „Bringschuld“ eines bestimmten Reifegrades, sondern die *Schule muss konzeptionell so gestaltet sein, dass sie Kinder verschiedenster Lern- und Entwicklungsstände aufnehmen kann.*

Im Schuljahr 2005/06 wurde an der DS Bilbao die „*Integrierte Schuleingangsstufe (IS)*“ ins Leben gerufen. Während der gesamten Kindergar-

tenzeit werden Lern- und Entwicklungsstände der Kinder festgehalten. Sechs Monate vor der Einschulung werden *individuelle Förderpläne* hinsichtlich *psychologischer, sozialer und sprachlicher Entwicklungsrückstände* durch eine *Integrationslehrkraft* aus der Grundschule erstellt. Entsprechend dieser Pläne werden *gezielte Förderungen* durchgeführt. Die Integrationslehrkraft begleitet die Kinder in das erste Schuljahr hinein. *Täglich eine Stunde außerhalb der Kernzeit* wird mit diesen speziellen Förderprogrammen mit einer festen Kindergruppe gearbeitet. Zusätzlich steht die Integrationslehrkraft in der letzten Stunde des Schultages dem ersten Schuljahr zur Verfügung. Alle Kinder, die im Laufe des Schultages kleine Verständnis- oder Zeitprobleme hatten, können von dieser Einrichtung profitieren.

„Eene, meene, meck – und du bist weg" ist *keine Lösung* mehr für die DS Bilbao. Hier wird das Kind in der Schule schulfähig, denn unsere *Schule ist „kindfähig" geworden.* ◀◀

Transitionen: Vom Kindergarten zur Grundschule

Karin Brombacher

Das Thema *Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten* und die Frage des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule beschäftigte uns alle, Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schul- und Abteilungsleitungen der DS Bilbao, schon lange Zeit. Wir sahen den dringenden Bedarf, den DaF-Unterricht im Kindergarten quantitativ auszuweiten und qualitativ zu verbessern, sodass ein *effizienter, organischer und kinderfreundlicher Übergang vom Kindergarten zur Grundschule* geschaffen wird. Die anzustrebende *Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung für den DaF-Unterrich*t lag unserer Meinung nach unter anderem in der Gestaltung dieser „*Gelenkstelle*", die sich an folgenden Zielen orientieren sollte:

- *Kontinuität* des Unterrichts
- *Einheitlichkeit* des Unterrichts
- *Zielgerichtetheit* des Unterrichts
- *inhaltliche Vernetzung* mit dem DaF-Unterricht in der Grundschule.

Dazu war im Einzelnen notwendig:

- den DaF-Unterricht *quantitativ auszuweiten* auf eine Stunde pro Tag und Kind für die 2. und 3. Jahrgangsstufe,
- eine *Vorschulsituation* mit DaF-Klassen zu schaffen, die zum einen den Kindern den Übergang in die Grundschule erleichtert und zum anderen eine inhaltliche und methodische Vernetzung beider Abteilungen herstellt, und
- die Teilnahme aller Beteiligten an einer *Fortbildung zum narrativen Ansatz im Vorschulbereich.* (Referent Gunter Schneider zeigte uns in methodischer Sicht viele Kniffe.)

Konkret sieht unsere *Konzeption* wie folgt aus:

Eine Lehrkraft aus der Grundschule, die zukünftige Erstklasslehrerin, und die Grund-

schulleitung nehmen mehrmals an Teamsitzungen im Kindergarten teil. Gemeinsam wird ein Themenkatalog erstellt, an dem sich zum einen der DaF-Unterricht als auch die zielgerichteten und themengebundenen Angebote der Erzieher/innen orientieren sollen. Diese berichten über bereits Gelerntes, auf dem die Grundschullehrerinnen ihr Programm progressiv aufbauen können. Eine erste Kontaktaufnahme mit den Kindern geschieht in den den Kindern vertrauten altersgemischten Gruppen. Hier haben die Grundschullehrerinnen die Möglichkeit, die Kinder kennenzulernen und zu beobachten.

Schon in der zweiten Schulwoche geht es dann für die Kinder richtig los. Sie werden in ihre KiGa3-DaF-Gruppen eingeteilt. Jeden Morgen formiert sich pünktlich die Gruppe und stiefelt den steilen Treppenweg zur Grundschule hoch. Doch das Grundschulgebäude wird nicht betreten. Nein! Unsere Kleinen (aus Grundschulsicht) bekommen ihr *eigenes Deutschzimmer* in einer unserer „Viviendas“ (ehemalige Wohnungen, heute für Unterricht umgebaut). Der Raum ist wie geschaffen für zehn Kinder. Mit seiner ebenerdigen Terrasse bietet er die Möglichkeit, dass sich rauchende Köpfe an der frischen Luft abkühlen können. Er wurde von uns mit einer Teppichecke, Bastel- und Arbeitstischen ausgestaltet. Schulische Elemente, wie Tafel und Overheadprojektor, finden hier ebenfalls ihren Platz.

Wir achten von Anfang an auf eine *Ritualisierung des Morgens*. Zur Begrüßung setzen wir uns in den Sitzkreis. Morgenlieder aus dem Kindergarten werden gesungen. Das Repertoire wird langsam erweitert. Dann wird eine kleine Geschichte erzählt, illustriert durch Mimik und Gestik der Lehrerin. Manchmal werden auch Bilder hinzugezogen, oder sie entstehen vor den Augen der Kinder. Die Geschichte, die im Komplexen angeboten worden ist, wird verständlich. Der neue Wortschatz ist sauber eingebaut. Die Sätze sind kurz und klar; Satzstrukturen wiederholen sich. Nach der *Hör- und Verständnisübung* werden die Kinder zum Mitspielen und Mitsprechen aufgefordert. Es kommt zur *Sprachproduktion*. Ein wichtiger Schritt! Es erfordert viel Fantasie von der Lehrkraft, die angelegten Ankersätze facettenreich, spannend und motivierend im Korrektiv wiederholen zu lassen. Phonetische Übungen haben hier selbstverständlich ihren Platz. Im nächsten Schritt werden neben dem erneuten Wiederholen der Geschichte schulische Arbeitsweisen und Arbeitsverhalten eingeübt und die Feinmotorik geschult. Es wird geschnitten, gemalt, geklebt und geformt. Auch in dieser Phase sind wiederholende Sprechanlässe eingebaut, die sich auf die gehörte Geschichte

beziehen: Durch ein selbst gestaltetes Memory wird der Wortschatz wiederholt; mit der gebastelten Stabpuppe die Geschichte erneut gespielt und so weiter … Die kleine Stunde endet jeden Tag wieder im Singkreis. Hier verabschieden sich alle.

Um die Entwicklung der Kinder dokumentieren zu können, wurde ein *Evaluationsbogen* erstellt. Er orientiert sich an den gemeinsam von Kindergarten- und Grundschulleiterinnen der Iberischen Halbinsel festgelegten Standards zum KiGa3-Jahr.

Nach der ersten Erprobung dieses Konzepts im Schuljahr 2005/2006 konnten wir folgende positive Prozesse feststellen: Die Kinder erleben:

- eine intensive *Sprachförderung*
- das *Kennenlernen* einer kleinen *Schulsituation*
- einen *weicheren Übergang zur Grundschule*
- einen *intensiven Kontakt* zu den zukünftigen *Erstklassenlehrerinnen*
- eine *adäquate Förderung* durch die Zusammenarbeit beider Teams in einem umfangreicheren Rahmen.

In diesem ersten Jahr kam aber der Austausch über die Entwicklung der Kinder noch zu kurz. Deshalb erstellten wir für das Schuljahr 2006/2007 einen *Kooperationskalender*. Eine Grundschullehrerin wurde zur „*Kooperationsbeauftragten*“ ernannt. Sie übernahm damit den weiteren organisatorischen Teil des Projekts.

Für das Schuljahr 2006/2007 wurde außerdem unser DaF-Modell um die *ABC-Buchstabenwerkstatt* erweitert. Dort wird für die KiGa3-Kinder eine *muttersprachliche Alphabetisierung* wird angebahnt. (Gleichzeitig wurde in diesem Schuljahr auch erstmalig ein konkretes

DaF-KiGa1-Konzept, also für die kleinsten Kinder, erstellt und erprobt, um so früh wie möglich eine gesicherte Deutsch-Basis bei allen Kindern zu erreichen.)

Viel Freude bringt uns inzwischen die *Kooperation* nicht nur *zwischen Kindergarten und Grundschule*, sondern auch *zwischen spanischen und deutschen Lehrkräften*. Gemeinsam planen wir, erfinden Geschichten, Lieder und Übungen – jeder in seiner Sprache. Die Buchstaben werden ganzheitlich mit Kopf, Herz und Hand gelernt. Eine eigene Fibel wird für die spanischen Kinder in Spanisch – für die deutschen Kinder in Deutsch entwickelt. Nach Abschluss des Schuljahres 2006/2007 waren alle begeistert, und nun sind wir gespannt auf die weiteren *Erfahrungen, Beobachtungen und Weiterentwicklungen dieses Konzepts* im neuen Schuljahr 2007/2008. ◀◀

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

Die Orientierungsstufe an der DS Bilbao

Von der Grundschule zum Gymnasium – einen sanften Übergang schaffen

Silvia Lorenz

Das *Gymnasium der DS Bilbao* (DSB) beginnt in der 5. Klasse mit der zweijährigen Orientierungsstufe, in die sowohl die sogenannten *a-Schüler der eigenen Grundschu*le versetzt werden als auch Kinder aus spanischen Schulen, die während des Besuches ihrer 4. Grundschulklasse einen einjährigen Einführungskurs an der DSB mit Erfolg absolviert haben, die sogenannten *„Cursillo"-Schüler*. In den Fächern Deutsch, Mathematik, Biologie und Religion werden diese c-Schüler zunächst getrennt unterrichtet, in den anderen Fächern gibt es Mischgruppen.

Um sowohl den *Übergang von Grundschule zu Gymnasium* als auch den *Einstieg und die Integration der neuen Schüler* so „sanft" wie möglich zu gestalten, existiert an der DSB schon seit vielen Jahren eine *Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Gymnasium*. So unterrichten in jedem Schuljahr *Grundschulkollegen in der Orientierungsstufe*, vor allem in den Fächern *Gemeinschaftskunde* (Area Social), *Biologie* und *Kunst*. Umgekehrt geben *Gymnasialkollegen DaF (Deutsch als Fremdsprache) in der 4. Klasse* und übernehmen dann eine Gruppe der 5. Klasse, meistens als Klassenlehrer. Auf diese Weise können gewisse *Arbeitsformen, Rituale und Methoden der Grundschule* automatisch weitergeführt werden. In den letzten Jahren hat sich eine Gruppe von „Stammlehrern" herausgebildet, die immer wieder in der Orientierungsstufe eingesetzt werden und viele Aktivitäten zur Integration durchführen.

Trotz all dieser Bemühungen hat man in den letzten Jahren immer wieder festgestellt, dass viele Schüler den Übergang ins Gymnasium mit den zahlreichen neuen Fächern, Lehrern und Anforderungen als einen Bruch erleben, der mit sehr viel Stress, Konfusion und Desorientierung verbunden ist. Das liegt zum einen an der an deutschen Auslandsschulen üblichen hohen Fluktuation von Lehrkräften, die zur Folge hat, dass eine Weiterführung von Unterrichts- und Lernmethoden eben nicht automatisch stattfindet. Zum anderen blieben die oben genannten positiven Auswirkungen der Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Gymnasium oft auf die Fächer der wenigen „Stammlehrkräfte" beschränkt, die sehr viel Energie und Arbeit investierten, welche dann aber im Schulalltag durch fehlende Freiräume für den Austausch mit anderen Fachlehrern und neuen Kollegen verpufften.

Daher fing man im Schuljahr 2006/2007 an, diese *Kooperation zu koordinieren* und einige Dinge in der Orientierungsstufe auch *zu institutionalisieren*. Gleichzeitig wurde als neue Stelle eine *Koordinatorin für die Sekundarstufe 1* eingerichtet, die auch Mitglied der Erweiterten Schulleitung wurde.

Im November 2006 fand eine von Grundschul- und SEK1-Leitung organisierte Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule und der Orientierungsstufe statt, auf der erstmals in einem so großen Rahmen über die *Möglichkeiten eines fließenden Übergangs, über Rituale, Arbeitsverhalten und Sozial- und Methodenkompetenzen der Schüler* diskutiert wurde. Schnell wurde klar, dass auf beiden Seiten sehr viele Missverständnisse bzw. Vorurteile gegenüber der anderen Schulabteilung herrschten. Über Jahre angestaute und zum Teil festgefahrene Meinungen konnten zwar an einem Nachmittag nicht geändert werden, aber einmal ausgesprochen gab es viele Denkanstöße. Schließlich war es möglich, auf der Basis gegenseitiger Toleranz und Akzeptanz konstruktive Vorschläge für die zukünftige effektive Arbeit festzulegen.

Auf der Basis dieser Fortbildung fand im Januar 2007 *eine Pädagogische Konferenz der Lehrer der 5. und 6. Klassen* statt, auf der über die Wichtigkeit des einheitlichen pädagogischen Vorgehens aller Fach- und Klassenlehrer der Orientierungsstufe diskutiert wurde. Verschiedene Ideen wurden noch während des Schuljahres 2006/2007 umgesetzt, andere haben im laufenden Schuljahr ihren festen Platz im Ablauf der Orientierungsstufe bekommen.

Im Folgenden ein kurzer Überblick:

Vor Schuljahresbeginn:

- Die Schulleitung legt möglichst frühzeitig fest, welche Lehrer im folgenden Schuljahr Klassenlehrer der 5. Klassen werden, sodass schon vor Schuljahresbeginn ein Austausch der Klassenlehrer der Klassen 4 und 5 stattfinden kann.
- Die zukünftigen Klassenlehrer der Klasse 5 hospitieren im Unterricht der 4. Klasse.
- In den Fächern Mathematik, Deutsch, Spanisch werden gemeinsam die Ziele der Klassen 4 und 5 abgestimmt.

Zu Beginn des Schuljahres:

- Die Klassenlehrer der 5. Klassen bereiten in Absprache mit der Stellvertretenden Schulleitung (Vertretungen) eine Schuleingangswoche nach Programm vor (Begrüßungstag, Schulrallye), damit die Schüler stressfrei das Schulgelände, die Fachräume, die neuen Lehrer, den Stundenplan, etc. kennenlernen.
- Die Klassenlehrer erstellen gemeinsam mit den Schülern Klassenregeln und Konsequenzen bei deren Nichteinhaltung.
- Die Klassenlehrer legen eine Liste über fehlende Hausaufgaben, Materialien oder Disziplinverstöße ins Klassenbuch, in der jeder Fachlehrer mit Datum und Kürzel einträgt. Bei Bedarf werden die Eltern monatlich benachrichtigt. Den Eltern wird das System auf dem ersten Elternabend erklärt. Es geht nicht um Strafe, sondern darum, dass die Schüler möglichst schnell ein eigenes Ordnungssystem erlernen.

Vor Ende November:

- Die SEK 1 Koordinatorin lädt alle in Klasse 5 unterrichtenden Lehrkräfte zu einer Pädagogischen Konferenz ein, auf der für jeden einzelnen Schüler kurz der bisherige Leistungsstand bzw. sein Arbeits- und Sozialverhalten besprochen wird, damit gegebenenfalls im Elterngespräch über das weitere Vorgehen gesprochen werden kann.

Vor dem Halbjahreszeugnis:

- In einem Ordner im Lehrerzimmer liegt ein Formular zu jedem Schüler der Orientierungsstufe aus, in dem jeder Fachlehrer für sein Fach Eintragungen zu Lern- und Leistungsbereitschaft und Sozialverhalten des Schülers ausfüllen kann.
- Der Klassenlehrer markiert die Schüler oder Punkte im Formular, bei denen er unbedingt Rückmeldungen haben möchte. Auf diese Weise wird die Mehrarbeit für die Fachlehrer auf ein Minimum beschränkt und die Auswertung für den Klassenlehrer erleichtert. Schon nach dem ersten Durchlauf im vergangenen Schuljahr waren sich die Klassenlehrer einig darüber, dass dies eine sehr gute Möglichkeit darstellte, die Gespräche für die Elternsprechtage nach den Halbjahreszeugnissen effektiv vorzubereiten. Auch den Fachlehrern gibt das Formular einen guten Überblick über das Lern- und Sozialverhalten der Schüler in den anderen Fächern.

Gegen Ende des Schuljahres:

- Die Sek1-Koordinatorin organisiert gemeinsam mit den Klassenlehrern der 4. Klasse und in Absprache mit den Fachlehrern der 5. Klasse zwei Schnuppertage, an denen Schüler der 4. Klasse in Gruppen den Deutsch-, Spanisch-, Englisch-, Mathematik- und Biologieunterricht der 5. Klasse besuchen. Nach der überwiegend positiven Resonanz sowohl bei den Schülern als auch bei den Lehrern nach der erstmaligen Durchführung im Juni 2007 sollen auch diese Schnuppertage fest in den Kooperationsplan eingefügt werden.

Seit der ersten gemeinsamen Fortbildung ist nun ein Kalenderjahr vergangen und durch die engagierte Mitarbeit aller beteiligten Kollegen aus Grundschule und Orientierungsstufe konnten alle oben genannten Punkte einmal erprobt, verbessert und dann fest in einen *Kooperations-Kalender* aufgenommen werden. Dieser soll dazu beitragen, den „sanften" Übergang von der Grundschule zum Gymnasium zu institutionalisieren.

Zu Beginn des Schuljahres 2007/2008 wurde an der DSB einerseits ein *Methodencurriculum für die Klasse 5–10* eingeführt, für dessen Durchführung jeweils die einzelnen Fächer verantwortlich sind, andererseits ist *ebenfalls für die Klassen 5–10 eine wöchentliche SMK-(Sozial- und Methodenkompetenzen)-Stunde* fest in den Stundenplan eingebaut worden und die jeweiligen Klassenlehrer einer Stufe haben in ihrem Stundenplan eine *gemeinsame Hohlstunde*, in der sie Zeit haben, diese Stunden sinnvoll vorzubereiten. Damit sind an der Deutschen Schule Bilbao ideale Voraussetzungen geschaffen worden, um die sozialen und kommunikativen Kompetenzen unserer Schüler zu fördern und sie zu befähigen und zu motivieren, ihr Leben verantwortlich und selbständig „in die Hand zu nehmen". Geplant ist, das Programm *„Erwachsen werden" von Lions-Quest* als *Arbeitsgrundlage für die SMK-Stunden* zu nehmen, da es ab Klasse 5 in methodischer Vielfalt, *schülernah und erlebnisorientiert Themen des sozialen Lernens* anspricht, die in zeitlich logischer Reihenfolge aufeinander aufbauen.

Zum Abschluss der Orientierungsstufe *am Ende der 6. Klasse* wird in diesem Schuljahr als *Pilotprojekt eine einwöchige Klassenreise nach Deutschland* organisiert. Neben *Deutschunterricht in Kleingruppen* und *diversen kulturellen und sonstigen Freizeitaktivitäten* in deutscher Sprache werden die Schüler auch die Möglichkeit haben, *mit gleichaltrigen Jugendlichen in Kontakt* zu kommen. Wir hoffen, dass dieser erste Kontakt mit Deutschland dazu dienen wird, die Motivation am Erlernen der deutschen Sprache noch zu steigern, sodass die Schüler die nächste Phase ihres Schullebens mit noch mehr Neugier und Begeisterung beginnen werden. ◀◀

Der flexible Seiteneinstieg

Ende der NSS (Neue Sekundar-Stufe) – aber kein Ende des Seiteneinstiegs!

Karin Brombacher / Silvia Lorenz / Ludger Schmidt

Seit 1979 gibt es an der DS Bilbao den im spanischsprachigen Raum allgemein als „Cursillo" bekannten Sprach-Einführungskurs für Schüler der spanischen Schulen während ihres Besuchs der 4. Grundschulklasse. Zunächst wurden damals 27 Schüler für diesen Cursillo angemeldet, die Zahlen stiegen bis zum Schuljahr 1990/91 auf insgesamt 103! Aus verschiedenen Gründen nahmen danach die Anmeldezahlen aber kontinuierlich ab:

- Auch in Spanien und speziell im Baskenland nahmen die Geburtenzahlen rapide ab. So hatten plötzlich auch andere lokale Privat-, aber auch staatliche Schulen Angst ums Überleben und erlaubten unseren Lehrern nicht mehr, Werbung für diesen Cursillo in ihren Schulen direkt durchzuführen.
- Die baskische Regierung fördert seit den 90er Jahren ihre eigenen Schulen mit sehr großen Geldmitteln, sodass ihr materielle und personelle Ausstattung sich ganz erheblich verbessert hat. Deshalb sehen viele Eltern zumindest aus diesen Gründen keinen Anlass mehr, ihre Kinder nach 4 Jahren Grundschule aus ihrer gewohnten Umgebung herauszureißen, um sie an die Deutsche Schule zu schicken.

Nachdem es im Jahre 2003 nur noch 21 Anmeldungen für den Cursillo gab, vereinbarte die DS Bilbao zusammen mit der Zentralstelle in Köln,

dass die Cursillos noch solange erhalten bleiben sollten, bis der Aufbau einer zweizügigen Grundschule abgeschlossen ist, sodass beim Eintritt in das Gymnasium zwei Parallelklassen auch in Zukunft gesichert sind. So wurde versucht, im Schuljahr 2004/2005 erstmalig um die 50 Kinder im Kindergarten aufzunehmen, aus denen dann nach drei Jahren zwei Grundschulklassen erwachsen sollten.

Dieser Prozess des Aufbaus der zweizügigen Grundschule ist mittlerweile so weit fortgeschritten, dass im Schuljahr 2007/2008 bereits die 1. und 2. Grundschulklasse aus zwei Parallelklassen besteht. Inzwischen hat sich dies auch bei vielen interessierten Eltern herumgesprochen, vor allem auch bei einigen, die im Vertrauen auf die bisher immer stattgefundenen Cursillos ihre Kinder erst dann anmelden wollten, wenn sie bereits in der 4. Grundschulklasse sind. Das Ergebnis war nun, dass vor allem diese Eltern in verstärktem Maße danach fragten, in welcher Form sie denn den nach den Statuten der DS Bilbao möglichen Ausnahmefall einer auch nach dem Kindergarten noch möglichen Aufnahme in die Deutsche Schule realisieren könnten. Daraus ergab sich für die Schule die Notwendigkeit, eine *neue Art des Seiteneinstiegs* zu konstruieren, damit auch Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden können, die – aus welchen Gründen auch immer – die rechtzeitige Aufnahme im Kindergarten verpasst hatten, dennoch aber die Intelligenz und Kapazitäten mitbringen, um den hohen Anforderungen an die Ausbildung in der DS Bilbao gerecht zu werden.

In Zusammenarbeit von Kindergarten-Team, Grundschul-Team sowie den Schulleitungs-Mitgliedern wurden 2007 mit Erfolg bereits zwei erste Pilot-Beispiele realisiert (zwei Kinder zur Aufnahme im KiGa3-Jahrgang, ein anderes in der 7. Klasse Gymnasium) und auch gemeinsame, zukunftsweisende Konzepte entwickelt. Da sich speziell einige Eltern gemeldet hatten, die in 3 Jahren ihr Kind in den Cursillo anmelden wollten, es diesen dann aber erstmalig nicht mehr geben wird, wurde gezielt für diese Altersgruppe von Seiten der Schule den Eltern ein konkretes Vorbereitungsangebot unterbreitet mit folgenden Punkten:

Arbeit im Klassenraum

- Die DS Bilbao bietet im Schuljahr 2007/2008 einen *Vorbereitungskurs* an für den Seiteneinstieg in die Grundschule im Schuljahr 2008/09, der von den Eltern der teilnehmenden Schüler finanziert wird. Für die Dauer des Kurses bleiben die Schüler in ihrer normalen spanischen Schule.
- Der Vorbereitungskurs läuft für die Dauer eines Jahres (u. U. länger).
- Der Kurs findet jeweils am Samstag statt: 4 Stunden, von 9.30–13.30 Uhr (entspricht etwa 100 Stunden).
- In einer Lerngruppe werden ggf. zwei Jahrgänge zusammengefasst (Vorbereitung auf das 1. und 2. GS-Jahr, bzw. auf das 2. und 3. GS-Jahr)
- Unter Umständen verlängert sich der Kurs (den einzelnen Schüler betreffend), falls die Voraussetzungen für eine Aufnahme nach einem Jahr nicht erfüllt sind.
- Der Kurs bedeutet keine Garantie für die Aufnahme. Über die Aufnahme selbst entscheidet bei jedem Kind individuell die Schulleitung nach Durchführung einer Aufnahmeprüfung unter Anleitung der Grundschulleitung (Deutsch-Kenntnisse *und* sonstige Kompetenzen).
- Das Kursprogramm wird in enger Absprache mit der Grundschule zusammengestellt:

– In erster Linie geht es um die Vermittlung der notwendigen Deutschkenntnisse, um in das entsprechende GS-Jahr nach Ablauf des Kurses aufgenommen werden zu können.
– Darüber hinaus werden andere kognitive Fertigkeiten („Mathematische Fähigkeiten", „Lernstrategien" …) vermittelt, um eine optimale Integration in das „deutsche Modell" zu gewährleisten.

Aus den Erfahrungen dieses Vorbereitungskurses soll im kommenden Schuljahr ein generelles *Konzept für den „Flexiblen Seiteneinstieg"* entwickelt werden, der es allen Kindern im Ausnahmefall bei Erfüllung der entsprechenden Voraussetzungen bis hin zur Klasse 8 ermöglicht, in die DS Bilbao aufgenommen zu werden. Die Aufnahme als Seiteneinstieg nach Beginn des Kindergartens wird aber in jedem Fall nur als Ausnahme genehmigt werden entsprechend den Statuten der DS Bilbao. Eine der Ausnahmen ist natürlich die Aufnahme von Kindern, die direkt aus Deutschland zusammen mit ihren Eltern nach Bilbao kommen, aber auch andere, spanische Kinder sollten natürlich dann aufgenommen werden können, wenn zu erwarten ist, dass sie den hohen Anforderungen an Lernverhalten und Intelligenz in einer deutschen Auslandsschule gerecht werden können. Denn das ist es doch gerade, was die deutsche AKBP (Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik) erreichen will, nämlich ausländische Intelligenz mit der deutschen Kultur und der deutschen Sprache zu konfrontieren, für Deutschland zu begeistern und nach Deutschland für Studium oder Beruf zu holen. ◀◀

Aller Anfang ist schwer …

Kollegiale Hospitationen an der DS Bilbao

Uwe Noack

Unterrichtsentwicklung ist eines der zentralen Themen der *Qualitätssicherung* an der Deutschen Schule Bilbao. Doch ist es hierbei gar nicht so einfach allen gerecht zu werden, gibt man doch aus der Sicht eines Lehrers immer sein Bestes oder versucht es zumindest. Aber reicht das auf Dauer? Die fachliche Weiterbildung wird ja noch akzeptiert. Wie steht es aber mit der pädagogischen Entwicklung? Will ich mir hier in die Karten schauen lassen? Dabei gibt es Kontrollmechanismen, die dies evaluieren. So muss der Schulleiter seinem Dienstvertrag entsprechend natürlich auf einige unerlässliche Unterrichtsbesuche bestehen (z. B. entsprechend der Vertrags-Vorgabe *„Vermittelte Lehrer und Ortskräfte werden regelmäßig besucht, vermittelte Lehrer wenigstens im ersten Dienstjahr und vor einer Vertragsverlängerung."*) sowie darauf, dass er sich *„ständig einen Überblick über den Unterricht verschaffen"* muss.

Jeder weiß allerdings um die Ängste vor einem solchen Besuch: „Sitzt die Krawatte richtig?", „Lässt mich mein Deo nicht im Stich?", „Kommt Pablo aus der ersten Reihe heute pünktlich?", usw.

Im Schuljahr 2005/2006 führte der Schulleiter Dr. Thomas zusammen mit dem Deutsch-Fachleiter, Herrn Dr. Schwarzer, sowie dem DFU-Leiter, Herrn Trumpfheller, *in mehreren Zirkeln zahlreiche Hospitationen* mit dem Schwerpunkt *„Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen DFU- und DaF-Unterricht"* durch. Die Lehrern eigene Zurückhaltung angesichts von Hospitationen und die Erfahrungen dieser Zeit führten zu einem Antrag an die Gesamtkonferenz, der die Unterrichtsbesuche in Zukunft noch verbessern sollte:

Antrag
Die Schulleitung beschränkt ihre Unterrichtsbesuche, sofern es nicht ausdrücklich anders von einer Lehrkraft gewünscht wird, auf das Notwendige. Dafür verpflichtet sich jede Lehrkraft freiwillig ab dem Schuljahr

2006/07 zu mindestens zwei gegenseitigen Unterrichtsbesuchen mit dem Ziel der pädagogischen Fortbildung.

Begründung und Erläuterung
Wenn der Schulleiter Unterricht besucht, spielt immer die Befürchtung (oder Hoffnung) mit, dass die von ihm gemachten Beobachtungen in eine Beurteilung eingehen. Wenn Unterrichtsbesuche aber Maßnahmen zur Fortbildung sein sollen, muss eine unverkrampfte Atmosphäre der konstruktiven Auseinandersetzung entstehen. Voraussetzung dafür sind das Interesse an der Sache und der gegenseitige Respekt der Beteiligten.

Die Richtzahl von zwei Unterrichtsbesuchen pro Jahr soll den organisatorischen Rahmen spannen und ein Ansporn sein für das, was wir ohnehin „eigentlich" wollen, aber ohne Zielsetzung selten schaffen. Die Besuche sollen auf beiden Seiten freiwillig und einvernehmlich vereinbart werden. Alles andere, wer wen wann und in welchem Fach besucht, sollte aber freigestellt bleiben.

Der Schulleiter ist damit seinen Verpflichtungen zum Unterrichtsbesuch nicht entbunden (siehe oben). Aus diesem Grund ergänzte er den Konferenzbeschluss durch die Mitteilung an das Kollegium, dass für ihn die Kontrolle der gegenseitigen Kollegen-Hospitationen notwendig sei. Eine Jahresübersichtliste mit den geplanten und tatsächlich durchgeführten Hospitationen sowie Rückmeldungen und Auswertungen der Hospitationen durch Berichte in den Fachkonferenzprotokollen oder durch Eigenberichte, die direkt beim Schulleiter abgegeben werden können, sollte ihm aber, ergänzt durch die übrigen Schulleiter-Hospitationen, diesen Einblick umfassend ermöglichen. Dieser Antrag wurde im Mai 2006 fast einstimmig von der Lehrer-Gesamtkonferenz angenommen. Die Umsetzung der damit verbundenen internen *Fortbildung durch den kollegialen Austausch von Erfahrungen* sollte im Schuljahr 2006/2007 erfolgen.

Das Ergebnis war allerdings etwas ernüchternd. Zwar fanden 68 Hospitationen bei 35 Gymnasialkollegen statt. Aber nur 19 Kollegen konnten sich auf zwei Hospitationen berufen. Auch gab es „nur" 41 Berichte, davon fünfmal die vereinbarten zwei Berichte. Da sich diese Entwicklung schon im Laufe des Schuljahres abzeichnete, setzten sich *Mitglieder der Steuergruppe mit dem DFU-Leiter* zusammen und überlegten, wie man das Thema Hospitation attraktiver gestalten könnte. Dabei stellte man fest, dass der Rahmen für die Hospitationen zu offen gehalten war. Es gab z. B. keine Angabe darüber, wer wen hospitieren sollte. So glaubte man, dass es nur Hospitationen im gleichen Fachbereich geben dürfe. Aber aus zahlreichen Erfahrungsberichten anderer Schulen weiß man, dass es für die Betroffenen viel einfacher ist, sich mit den Kollegen auszutauschen, die man auch mag. Es wurde erkannt, dass die Zweierhospitationen einen etwas unverbindlichen Charakter hatten und dass das *Korrektiv einer dritten Meinung*, die Hospitation bereichern könnte. So sollte sich jeder Lehrer nach eigener Wahl einer Dreier-Gruppe zuordnen und in einen entsprechend vorbereiteten Plan eintragen (siehe Anlage 1: Hospitationsplan).

Aber es wurde auch klar, dass man in einem Zirkel von drei Kollegen an die *Grenzen einer effizienten Hospitation* kommt. „Wann gibt der Stundenplan für drei Kollegen die Möglichkeit, sich gegenseitig zu besuchen?", „Wann soll die Auswertung stattfinden?", usw. Ein weiterer wichtiger Punkt war die Rückmeldung. Nun sollen die Hospitationsergebnisse im Schuljahr 2007/2008 auf vorbereiteten Formularen (siehe Anlage 2: „Hospitations-Rückmeldebogen") in teilweise standardisierter Form zuerst der Schulentwicklungs-Steuergruppe weitergegeben werden. Dabei ist bewusst die Möglichkeit offen gelassen worden, dies auch anonym zu machen.

Ausfüllen der Rückmeldebögen sowie ein *zeitnahes Auswertungsgespräch* sollen obligatorisch sein. Dieser Vorschlag der Steuergruppe wurde im Mai 2007 von der Gesamtkonferenz angenommen und wird somit im Schuljahr 2007/2008 umgesetzt.

Wenn die gegenseitigen Hospitationen die ersten Früchte tragen, dann werden in Zukunft Sorgen angesichts von Krawatte, Deo oder Pablo in den Hintergrund treten. ◀◀

Anlage 2: Hospitations-Rückmeldebogen

Mitglieder der Gruppe	

Hospitationen	**Datum**	**Klasse**	**Fach**

Wie hat die Organisation geklappt?	
Beobachtungsschwerpunkte? (DFU-Aspekte, Klassenarbeit, Sozialformen, Methoden etc.)	
Positive Aspekte des Unterrichts	
Ansätze für zukünftige Optimierung des Unterrichts	
Vorschläge zur Verbesserung der Hospitationskultur	
Sonstiges	

Alle reden von Methodenkompetenzen – wir vermitteln sie systematisch!

K. H. Jasinski

Unter diesem Motto hat sich eine Arbeitsgruppe der Schulentwicklungs-Steuergruppe an der DS Bilbao im Laufe des Schuljahres 2006/2007 mit *Fragen der Methodenvermittlung im Unterricht* beschäftigt. Ihr Ziel bestand darin, die Vielfalt methodischer Arbeitsformen generell zu erhöhen und damit einen abwechslungsreichen Unterricht mit unterschiedlichen Lernanforderungen und Lernwegen zu erleichtern. SchülerInnen sollten sich stärker als bisher bestimmte Lerninhalte eigenverantwortlich erarbeiten, was einen *Schritt von der rezeptiven Unterrichtsaufnahme hin zur aktiven Mitgestaltung* bedeuten sollte.

Für die kollegiale Zusammenarbeit bedeutete dies, dass ein effektiver, nachhaltiger Kompetenzerwerb durch Abstimmung der Fächer untereinander notwendig werden und somit ein derartiges Curriculum auch *Impulse für eine verbesserte Zusammenarbeit der Fächer* untereinander automatisch mit sich bringen würde. Ein gemeinsam erarbeitetes Methodencurriculum würde damit nicht nur den Schülerinnen und Schülern dienen, sondern es könnte auch für ein *arbeitsökonomisches Vorgehen* sorgen und für die Lehrer eine Entlastung des Unterrichts bedeuten.

Nachdem die LehrerInnen in den verschiedenen Fachschaftskonferenzen des Gymnasiums den vorgelegten Entwurf diskutiert und jeweils ihre Vorstellungen zur Verwirklichung eingebracht hatten, wurde der Entwurf danach von der Arbeitsgruppe entsprechend überarbeitet und das Ergebnis der Gesamtlehrerkonferenz im Mai 2007 zur Entscheidung vorgelegt, die dann die Einführung zum Schuljahr 2007/2008 beschloss.

Danach sollen innerhalb der normalen Unterrichtsarbeit verschiedene Fächer die *gezielte Vermittlung ganz spezifischer Lern- und Arbeitsmethoden* übernehmen. Dazu gehören u. a.:

- *elementare Lern- und Arbeitstechniken* (Beispiel: „Schlüsselworttechnik“)
- *arbeiten im Team und kommunizieren* (Beispiel: „beim arbeitsteiligen Arbeiten verschiedene Rollen/Funktionen organisieren und übernehmen“)
- *schriftlich präsentieren* (Beispiel: „erstellen von Lernplakaten, Collagen und Wandzeitungen“)
- *mündlich präsentieren* (Beispiel: „Präsentationen unter Einbeziehung verschiedener Medien“).

Aufbau eines Experimentes

Für jeweils zwei Klassenstufen (5/6, 7/8 und 9/10) wurde ein Plan ausgearbeitet, nach dem verschiedene Fächer für die Vermittlung und erste Einübung verschiedener Methoden zuständig sind („*Leitfächer*“). Zur praktischen Umsetzung des Methodencurriculums wurden dann dem Kollegium folgende Instrumente und Regelungen zur Verfügung gestellt:

- Organisatorisch ist in einer Klasse ein *Lehrerteam* für die Durchführung verantwortlich.
- Zur Abstimmung der Arbeit in den einzelnen Fächern und der Einführung einer Methode im „Leitfach“ erfolgt dabei in der ersten Schulwoche eine *Klassenkonferenz*.
- Das Methodencurriculum einer Klassenstufe zusammen mit dem *Dokumentationsbogen* wird im Klassenbuch eingeklebt. Die Eintra-

gungen übernehmen die jeweiligen Fachlehrer (siehe Anlage 3: Vorschlag für ein Methoden-Curriculum mit Dokumentationsbogen).

- Aus dieser Arbeit werden *Übungs- und Wiederholungsblätter* für Vertretungsstunden entwickelt. Ein Ordner mit entsprechenden Arbeitsmaterialien wird sukzessive bestückt und steht im Lehrerzimmer zur Verfügung.
- Die SchülerInnen legen einen *Methodenordner* an, den sie ständig präsent haben und in dem die jeweils neu behandelte Methode dokumentiert wird (Arbeitsblätter etc.).
- Jeweils am Ende der Klassenstufen 6, 8 und10 soll durch *Vergleichsarbeiten* (oder im Rahmen eines „*Methodentages*“) die methodische Kompetenz der SchülerInnen gezielt überprüft werden.

Ein wesentlicher Aspekt bei der Einführung dieses *Methoden-Curriculums* war die Überlegung, dass ein Curriculum grundsätzlich einen *Prozesscharakter* hat, wobei die Erfahrungen in der praktischen Umsetzung aus dem einen Schuljahr sich dann auf die Fortschreibung des Curriculums für die weiteren Jahre auswirken werden. ◀◀

Hinweise zu Anlage 3:

Die hinter den jeweiligen Methoden eingetragenen Fächer-Kürzel sollen zunächst einmal nur bedeuten, dass in diesen Fächern (vor allem nach Rückmeldung aus den Fachschaften) grundsätzlich diese Methoden auch eingeführt werden könnten.

Ob die jeweilige Methode dann wirklich auch von diesem Fach eingeführt werden soll, muss noch entschieden werden. Dabei ist vor allem auf eine gleichmäßige „Belastung“ einzelner Fächer – unter Berücksichtigung der jeweiligen Wochenstunden – zu achten. Bei Mehrfachnennungen (pro Methode) soll dann in diesem Sinne „sortiert“ werden, bevor eine endgültige Festlegung erfolgt.

Nach der endgültigen Festlegung werden dann „Formblätter“ für die Dokumentation erstellt werden, die ins jeweilige Klassenbuch eingeheftet werden, sodass für die Kolleginnen/Kollegen ersichtlich wird, von wem und wann eine Methode eingeführt wurde.

Legende zu den Fächerkürzeln:

AS = Area Social
Bio-C = Biologie in den C-Klassen
D = Deutsch
Eng = Englisch
ITG = Informationstechnische Grundbildung
M = Mathematik
SMK = Sozialmethoden-Kompetenz („Tutoria“)
Spa = Spanisch

Anlage 3: Vorschlag für ein Methoden-Curriculum (Klassen 5/6)

elementare Lern- und Arbeitstechniken	zusammenarbeiten und kommunizieren	schriftlich präsentieren	mündlich präsentieren
• Aufgabenstellungen erfassen (**M**, Bio-C, Spa, AS) • sinnentnehmendes Hören und Lesen (**Bio-C**, Spa, AS) • Memorierungstechniken (Spa, **AS**) • Texterschließung: Text markieren nach vorgegebenen Fragestellungen (**Spa**) • Schlüsselbegriffe finden (**Spa**) • Nachschlagetechnik (Lehrbuch, Atlas etc.) (Spa, **AS**, Bio-C) • systematische Wortschatzerweiterung (**Eng**) • vergleichende Betrachtungen anstellen (**Spa**) • Selbstkontrolle (**M**) • Erstellen eines Lernplans • PC (**ITG**)	• in Partnerarbeit nach vorgegebenen Arbeitsaufträgen arbeiten (M, **Bio-C**) • Freiarbeit • szenisch darstellen/Rollenspiel (Eng, **Mus**) • gemeinsames Experimentieren • Gesprächsregeln erarbeiten und einhalten (**SMK**) • Melden (**SMK**, Spa, AS) • zuhören, aussprechen lassen (**SMK**, Spa, AS) • Fragen und Antworten zu einem Thema stellen/geben (**Bio**) • Gruppenarbeit: (**Spa**, AS) – Funktionen übernehmen – Arbeitsmaterial gemeinsam benutzen – Einigung in der Gruppe – gemeinsam präsentieren – arbeitsteiliges Vorgehen	• Hefteintrag gegliedert, sauber und präzise gestalten (M, Spa, **Bio-C**, AS) • Tabellen graphisch darstellen (**M**, Spa, AS) • erstellen von Lernplakaten, Collagen und Wandzeitungen (Spa, **AS**)	• laut und deutlich sprechen (M, **D**, Eng, Bio-C, Spa, AS) • sinnentnehmend und gestaltend vorlesen (**Eng**) • auswendig und gestaltend vortragen (Spa, **AS**) • freier Vortrag eines einfachen Sachverhalts mit Hilfe von Stichpunkten (D, **Spa**) • in vollständigen Sätzen sprechen (Spa, Bio-C, **AS**) • Sachverhalt (z. B. HA) vor einer Gruppe erklären (**M**) • Bildmaterial versprachlichen (**Bio-C**) • Beobachtungen, Experimente, geometr. Figuren beschreiben (**M**, Bio-C) • Fachsprache benutzen (M, **Mus**, Bio, AS) • Sprachhilfen verwenden (**D**, alle Fremdsprachenfächer)

Anlage 3: Dokumentation Methoden-Curriculum (Klassen 5/6)

Bitte tragen Sie ein, wann und an welchem Beispiel die jeweiligen Methoden eingeführt und geübt wurden.

Fächer	Methoden	Thema	Datum	Unterschrift
Deutsch	• Selbstkontrolle • Laut und deutlich sprechen • Freier Vortrag eines einfachen Sachverhaltes mit Hilfe von Stichpunkten • Sprachhilfen verwenden			
Spanisch	• Texterschließung: Text markieren nach vorgegebenen Fragestellungen • Schlüsselbegriffe finden • Vergleichende Betrachtungen anstellen • Gruppenarbeit: – Funktionen übernehmen – Arbeitsmaterialien gemeinsam benutzen – Einigung in der Gruppe – gemeinsam präsentieren – arbeitsteiliges Vorgehen • Freier Vortrag eines einfachen Sachverhaltes mit Hilfe von Stichpunkten			
Mathematik	• Aufgabenstellungen erfassen • Selbstkonrolle • Tabellen graphisch darstellen • Sachverhalt (z. B. HA) vor einer Gruppe erklären • Beobachtungen, Experimente, geometrische Figuren beschreiben			
Area Social	• Memorisierungstechniken • Nachschlagetechnik (Lehrbuch, Atlas) • Erstellen von Lernplakaten, Collagen und Wandzeitungen • Auswendig und gestaltend vortragen • In vollständigen Sätzen sprechen			
Biología-C Biologie	• Sinnentnehmendes Hören und Lesen • in Partnerarbeit nach vorgegebenen Arbeitsaufträgen arbeiten • Fragen und Antworten zu einem Thema stellen/geben • Hefteintrag gegliedert, sauber und präzise gestalten • Bildmaterial versprachlichen			
Englisch	• systematische Wortschatzerweiterung • sinnentnehmend und gestaltend vorlesen			
Musik	• szenisch darstellen (Rollenspiel)			
ITG	• PC			
SMK	• Gesprächsregeln erarbeiten und einhalten • Melden, zuhören, aussprechen lassen • Erstellen eines Lernplans			

Implementierung der Informations- und Kommunikationstechniken in den Klassen 5 bis 10

Ramón Urrutia / Teresa Azcárate / Gottfried Thomas

Innerhalb der Schulentwicklungs-Steuergruppe hat im Rahmen der Auswertung der SEIS+ Befragungsergebnisse im Schuljahr 2006/2007 eine Arbeitsgruppe untersucht, wie ITG (Informationstechnische Grundbildung) in den Unterricht fest integriert werden kann. Ziel ist es zu erreichen, dass alle Schülerinnen und Schüler am Ende der Klasse 10 so viele EDV-Kenntnisse besitzen, dass sie in der Lage sind, die Prüfung für den „Europäischen Computer-Führerschein" (ECDL = European Computer Driving Licence) ablegen zu können. Der EDCL, ein international anerkanntes Zertifikat für Computerbenutzer, bescheinigt Wissen über Computer und Fertigkeiten, bestimmte weitverbreitete Standard-Computeranwendungen zu benutzen.

Dabei muss an der DS Bilbao das Problem überwunden werden, dass kein eigenständiger Informatik-Unterricht existiert und wegen der ohnehin hohen Stundenzahlen für die Schülerinnen und Schüler (z. B in den Seiteneinstiegsklassen mit zum Teil 38 Wochenstunden!) auch nicht zusätzlich eingeführt werden kann.

Vor diesem Hintergrund wurden, den Zielen des ECDL entsprechend, dessen 7 Module an die Möglichkeiten und Erfordernisse der DS Bilbao angepasst und jedem Fach und jeder Klassenstufe spezielle Inhalte zugewiesen:

Modul 1: Grundlagen der Informationstechnik
Modul 1: Computerbenutzung und Dateimanagement
Modul 3: Textverarbeitung
Modul 4: Tabellenkalkulation
Modul 5: Datenbank
Modul 6: Präsentation
Modul 7: Information und Kommunikation (Internet, WWW, e-mail)

Diese Konkretisierungen wurden mit Hilfe aller Lehrer vorbereitet, da innerhalb jeder Fachschaft ein Fragebogen beantwortet, die Inhalte ausführlich besprochen und anschließend dem Endergebnis zugestimmt werden musste.

In einer entsprechend vorbereiteten Tabelle mussten die Fachschaften die Module benennen, die sie für ihr Fach benötigen, und dazu die Kenntnisse und Fertigkeiten aufschreiben, innerhalb derer die Schüler dieses Jahrgangs diese Module erlernen könnten. Damit verpflichten sich die Lehrer, diese Konzepte und Fertigkeiten zu lehren und anzuwenden, sodass jeder Lehrer bei Ansicht der Tabelle zu jeder Zeit erkennen kann, welche Kenntnisse die Schüler haben, und welche man den Schülern noch beibringen muss. Um sicher zu stellen, dass die beabsichtigten Inhalte auch tatsächlich vermittelt werden, wird es eine kontinuierliche Überprüfung der Unterrichtsthemen geben, indem die entsprechende Tabelle im Computerraum ausgelegt wird.

Daraus ergab sich in erster Version die obige Zusammenstellung. Diese Tabelle bedeutet z. B., dass das Modul 3 sukzessive in den Jahrgängen 6, 7 und 8 erarbeitet wird, und zwar von den Fachlehrern der Sprachen (hier also speziell Deutsch, Spanisch und Englisch).

Auf dem Weg zum „Europäischen Computer-Führerschein"

	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9	Klasse 10
M1	Mathe	–	–	–	–	–
M2	SMK	–	–	–	–	–
M3	–	Sprachen	Sprachen	Sprachen	–	–
M4	–	Mathe	Mathe	Mathe	–	–
M5	–	–	–	–	–	–
M6	–	–	–	–	Naturw./ Erdk./Gesch.	Naturw./ Erdk./Gesch.
M7	SMK	–	–	–	-	-

(SMK = Unterricht für „Sozial- und Methoden-Kompetenz“)

Diese Tabelle wurde im Laufe des Schuljahres dann in mehreren Sitzungen dieser Arbeitsgruppe konkretisiert und wird im November 2007 der Gesamtkonferenz zur Abstimmung vorgelegt. Danach soll noch im Schuljahr 2007/2008 mit der Umsetzung begonnen werden, sodass die vorgesehene Planung zu Beginn der darauffolgenden Jahre evaluiert werden kann.

Natürlich müssen zusätzlich verschiedene schulinterne Lehrer-Fortbildungen durchgeführt werden, damit auch bei der Lehrerschaft die teilweise noch bestehenden Wissenslücken geschlossen werden können. Dies erfolgt teilweise in Fachschafts-Konferenzen oder aber fächerübergreifend durch Fachlehrer mit den entsprechenden EDV-Kenntnissen. Ein erster Anfang dazu wurde bereits vom Mai 2007 mit einer Fortbildung durch eine Mathematik-Englisch-Lehrerin zum Thema „PowerPoint“ gemacht. ◀◀

Verwaltung der Deutschen Schule Bilbao – Umstrukturierung des Managements

Yolanda Beldarrain / Juan I. Gietz

Eine deutsche Auslandsschule hat in den meisten Fällen eine äußerst komplizierte Struktur:

- Ehrenamtlich tätige *Schulvereins-Vorstandsmitglieder* haben vielfältige Aufgaben, ohne selbst aber tagtäglich vor Ort zu sein. Dazu gehören,
  - den Haushaltsvoranschlag zu beraten und aufzustellen,
  - Rechtserklärungen abzugeben und Rechtshandlungen vorzunehmen,
  - den Schulverein gerichtlich und außergerichtlich zu vertreten,
  - den Charakter und Aufbau der Schule zu bestimmen,
  - die Schulordnung, die Dienstanweisung und die Lehrpläne zu genehmigen,
  - Lehrer und Angestellte der Schule zu verpflichten und zu entlassen,
  - die Höhe der Schulgelder festzusetzen,
  - über Anträge auf Schulgeldermäßigungen zu entscheiden,
  - über Aufnahme und Ausschluss von Vereinsmitgliedern zu beschließen,
  - die Mitgliederversammlung zu organisieren und
  - den Schulleiter auszuwählen, zu verpflichten und zu entlassen.

- *Verwaltungsleitungen* übernehmen den administrativen Teil der Arbeit.
- Die *Schulleitung* ist für vieles, im schulisch-pädagogischen Bereich für alles verantwortlich, hat aber natürlich nicht die Zeit (und auch selten die entsprechende Ausbildung), sich um alles Erforderliche im Verwaltungsbereich (damit natürlich auch um Bereiche wie Marketing, Firmenkontakte, Bustransporte, Buchhaltung, Vertragsformalitäten etc.) zu kümmern.

Schon seit einigen Jahren wird deshalb darauf hingewiesen, dass für die Schulen das *Einsetzen einer Geschäftsführung* von Vorteil sein könnte, da so die Leitung der Schule insgesamt optimiert werden könne. Diese Idee wurde mehrfach auf den regelmäßig stattfindenden Tagungen des Weltverbandes der Deutschen Auslandsschulen diskutiert.

Auf vielen Sitzungen des Schulvereinsvorstandes an der DS Bilbao wurde mehrfach darüber debattiert, ob solch ein Posten hier eingerichtet werden sollte oder nicht. Schließlich ent-

Ergänzungen aus der Sicht des Schulleiters

Gottfried Thomas

Die neu geschaffene Stelle einer Geschäftsführerin ist natürlich innerhalb der Schule nicht überall mit großer Freude aufgenommen worden. Auch wenn ihre Funktion im Einklang mit dem Grundsatz des Schulleiter-Vertrages stehen muss, wonach der Schulleiter Vorgesetzter aller an der Schule Beschäftigten ist (also auch dieser Geschäftsführerin), so war (und ist) dennoch die Rede von „mehr Kontrolle", „Einmischen in pädagogische Bereiche" oder auch „Verdrängung der aus Deutschland entsandten Schulleitung". Diesen damit verbundenen Ängsten und Gefahren speziell im Bereich der ErzieherInnen und LehrerInnen musste von Anfang an begegnet werden, und auch heute, ein halbes Jahr danach, sind diese Stimmen – natürlich – noch immer nicht ganz verstummt.

Zweifelsohne konnte bereits im Ansatz eine Professionalisierung der Arbeit des Schulvorstandes beobachtet werden. Auch an der Zielsetzung, die Arbeit der Pädagogen (auch der Schulleitung) wieder mehr auf Unterricht und Schüler fokussieren zu lassen, wird gearbeitet. Dennoch soll nicht verschwiegen werden, dass diese Anfangsphase einer neuen Gesamt-Struktur an der DS Bilbao mit erheblichen Unruhen und Schwierigkeiten verbunden war und ist, und dass alle Beteiligten sich erst einmal neu darauf einstellen müssen.

Zu diesem Zeitpunkt (zu Beginn des Schuljahres 2007/2008) erscheint es mir aber hilfreich und sinnvoll, an Schulen wie der DS Bilbao die Funktion eines Geschäftsführers einzurichten. Wenn die Aufgaben, Zuständigkeitsbereiche sowie Funktionsstrukturen allen Beteiligten klar sind und entsprechend respektiert werden, dann bedeutet diese Veränderung im Management zweifellos *einen großen Fortschritt in der Professionalisierung einer deutschen Auslandsschule*. Dazu muss im Detail aber erst noch die Zusammenarbeit zwischen der Geschäftsführung und der Schulleitung, dem Elternbeirat, dem Kollegium, dem sonstigen Verwaltungspersonal etc. aus der Praxis heraus gemeinsam erarbeitet werden, weil es keine „Vorreiter" gibt, an denen man sich orientieren könnte. Wenn diese Anfangsschwierigkeiten überwunden werden können, dann kann sicher die gesamte Schule in Zukunft von dieser zusätzlichen personellen Funktion profitieren.

Schulleiter Gottfried Thomas

schied sich der Vorstand im Sommer 2006 für diese tiefgreifende *Veränderung in der Struktur des Managements*. Die Geschäftsführung sollte im Schulalltag als ausführendes Organ der auf den Vorstandssitzungen getroffenen Entscheidungen fungieren. Sie sollte deshalb direkt dem Schulvereinsvorstand unterstehen, sich bestens mit den in der Schule existierenden Problemen auskennen, sie zu lösen versuchen bzw. den Schulvorstand über sie informieren, damit dieser sie sobald wie möglich lösen kann, sowie die Aufträge vom Vorstand ausführen. Die Einrichtung eines solchen Postens verfolgte u. a. ein weiteres sehr wichtiges Ziel: die *Kontinuität der Vorstandsarbeit innerhalb der Schule*, auch nach einem Wechsel des Vorstands oder auch einem Wechsel des Schulleiters.

Darüber hinaus sollte die *Kommunikation zwischen der Geschäftsführung, der Pädagogischen Leitung und der Verwaltung* stets konstant und transparent sein, wobei zur erfolgreichen Ausführung der erforderlichen Tätigkeiten die uneingeschränkte Zusammenarbeit zwischen diesen drei Parteien gewährleistet sein sollte.

Nach einem intensiven Auswahlverfahren nahm schließlich im März 2007 an der DS Bilbao eine Geschäftsführerin, die selbst ehemalige Schülerin der Schule ist, ihre Tätigkeit auf. Von Beginn an wird ihre Arbeit als „verlängerter Arm des Schulvereins-Vorstandes“ und beim Lösen interner Probleme als sehr positiv bewertet. Zudem bedeutet die Übernahme von bis dato durch Mitglieder des Schulvereinsvorstandes durchgeführten Aufgaben eine Arbeitsentlastung für diese und mehr Professionalität und Kontrolle bei der Durchführung.

Die Kommunikation zwischen Geschäftsführung und Schulvereinsvorstand sowie mit den anderen Leitungsorganen der Schule ist konstant, sodass die vorhandenen Probleme schneller gelöst sowie neu auftretende schon im Entstehen behoben werden können.

Aus diesen Gründen lässt sich zusammenfassend feststellen, dass sich die Einrichtung dieser

Auch Verwaltung macht Spaß

Halbtagsschule war gestern– Ganztagsschule ist morgen

Yolanda Beldarrain / Juan I. Gietz

Schon vor etwa vier Jahren wurde an der DS Bilbao unter den Eltern der Schule eine *Umfrage zum Thema Nachmittagsunterricht* durchgeführt, um zwei Dinge zu ermitteln:

- Wünschen die Eltern eine *Verschiebung der Unterrichtszeiten*, sodass die Schüler später anfangen? (Momentan ist der Unterrichtsbeginn für spanische Verhältnisse äußerst früh, nämlich um 7.45 Uhr.)
- Und wünschen die Eltern, dass die Schüler auch *nachmittags Unterricht* haben? (Von vielen Eltern wurde dieser Wunsch immer mehr geäußert, weil es auch im Baskenland immer mehr Doppelverdiener gibt, sodass Vater und Muter nachmittags nicht Zuhause sein können.)

Die Auswertung dieser Umfrage ergab, dass zwar der Großteil der Elternschaft die *Beibehaltung der Unterrichtszeiten* bevorzugt, dass aber dennoch ein beträchtlicher Anteil der Eltern, vor allem aus Kindergarten und Grund-

schule, großes *Interesse* daran äußerte, dass ihre Kinder *länger in der Schule* bleiben und erst am späteren Nachmittag nach Hause zurückkehren sollten.

Diese Vorschläge wurden daraufhin vom Schulvereinsvorstand, der pädagogischen Leitung und der Verwaltung eingehend untersucht.

Nach langen Diskussionen und in Anbetracht der Möglichkeit, Einrichtungen der Schule provisorisch als Schulmensa zu nutzen, wurde schließlich ein „*Comedor*“ (= Speisesaal) eingerichtet, in dem Kinder und Schüler in der Mittagspause essen können. Außerdem begann man mit der *Organisation von außerunterrichtlichen Nachmittagsaktivitäten* (Sport, Musik, Theater, etc.). Beides sollte aber zunächst nur *freiwilligen Charakter* haben; eine Verpflichtung hierzu war und ist momentan noch nicht vorgesehen.

Diese außerunterrichtlichen Nachmittagsaktivitäten wurden von Anfang an vor allem von den Schülern und Kindern der unteren Klassen sehr gut angenommen, und jetzt, im zweiten Jahr, war bereits eine derartige Steigerung zu beobachten, dass die Mensa-Räumlichkeiten vergrößert werden mussten.

Entsprechend der *Nachfrage durch die Oberstufenschüler* wurde außerdem ab dem Schuljahr 2007/2008 in ihrem Stundenplan *von 13 bis 14 Uhr eine vollständige Mittagspause* eingerichtet, da damit der ohnehin lange Schultag eine sinnvolle Unterbrechung zur Erholung bekommen sollte. Außerdem konnte damit einerseits eine zeitliche Trennung der Mittagspause der „Kleinen“ von den „Großen“ erreicht werden (alle anderen Klasen haben erst um 14 Uhr Mittagspause), und andererseits erhöhte sich die Kapazität der räumlich sehr begrenzten Mensa auf diese Weise auch ganz deutlich.

Ohne Mensa keine Ganztagsschule

Auf diese Weise wurde der bisherigen Nachfrage vor allem der ganz jungen Kinder und ihrer Eltern Rechnung getragen bezüglich mehr Möglichkeiten zu Aktivitäten und Angeboten (einschließlich des Mittagessens) am Nachmittag. Da langfristig noch eine weitere Erhöhung des Bedarfs an Plätzen für die Mittagsverpflegung in der Schule zu erwarten ist, bestehen bereits konkrete *Pläne für den Bau einer neuen, ausreichend großen Mensa* im Zusammenhang mit der *Schaffung eines Bibliotheks- und Medien-Zentrums* sowie weiterer dringend benötigter schulischer Räumlichkeiten. Nun hängt alles „nur“ noch von der Finanzierbarkeit dieser Planungen ab … ◀◀

Deutsche Schule Bilbao – eine Schule für die Umwelt?

Asier Ukar / Grit und Ingo Ulbricht

Im Zeitalter der immer knapper werdenden Ressourcen auf der Erde und der Erkenntnis, dass wir Menschen einen gewaltigen Anteil zur Veränderung unserer Umwelt und zur Zerstörung der natürlichen Lebenswelt beitragen, ist *Umwelterziehung* selbstverständlich ein fester Bestandteil der schulischen Ausbildung.

Innerhalb der Lehrpläne setzen sich die Schüler in verschiedenen Fächern mit ökologischen Themen auseinander und erfahren die Bedeut-

samkeit der Diskussion über *Möglichkeiten und Probleme des Umweltschutzes*.

Diese Auseinandersetzung im Unterricht bietet eine wichtige Basis zur Entwicklung von *Umweltverständnis*, bleibt aber oft auf einer sehr theoretischen Ebene stehen.

Um den Schülern darüber hinaus die Möglichkeit zu schaffen, aktiv zu sein, bzw. Umweltprobleme dort zu studieren, wo sie auftreten, wurde der Gedanke der *Umwelterziehung* in den letzten zwei Schuljahren an der Deutschen Schule Bilbao erweitert.

Der erste Schritt in diese Richtung war der Versuch, an der Schule eine Mülltrennung in Grundschule und Gymnasium einzuführen.

Mülltrennung seit Oktober 2005

Die Startphase im Oktober 2005 wurde durch einen *Umwelt-Wettbewerb* zwischen allen Klassen motiviert. Die damalige Klasse 11 kontrollierte die *Mülltrennung* nach Papier-, Plastik- und Restmüll in allen Klassen und konnte nach einem Monat die damalige Klasse 5a2 als Sieger bekannt geben. Diese Klasse erhielt einen Preis von 75 Euro für die Klassenkasse, der aus Spenden des Lehrerkollegiums finanziert wurde.

Leider mussten wir aber feststellen, dass die anfängliche Motivation, den Müll zu trennen, schon nach einem Jahr, zumindest im Gymnasium, wieder nachgelassen hatte.

Eine weitere, durchaus erfolgreichere Idee war die Durchführung von *Umweltprojekttagen*. Daran beteiligte sich die ganze Schule.

Drei Umweltprojekttage an der DS Bilbao

- Im *Kindergarten* fanden in dieser Zeit verschiedene Aktivitäten zum Thema „Umwelt“ statt (z. B. Müllvermeidung, Mülltrennung, kreatives Gestalten mit Müll, etc.). Der Höhepunkt dieser „Projektwoche“ war der 30. März 2006. Von kleinen Müllmännern und Müllfrauen wurde die Gartenanlage von Müll befreit, Blumen und kleine Bäumchen von fleißigen Helfern neu gepflanzt und ein „*Sinnestunnel*“ gemeinsam mit den Kindern wieder aufgebaut.

- Die *Grundschule* beteiligte sich mit einem Umweltprojekttag zum Thema „Wasser“:
  - Die *erste Klasse* verbrachte diesen Tag im *Museum der Wissenschaften* in San Sebastian.
  - Die Kinder der *zweiten Klasse* experimentierten an vielen spannenden Stationen im Klassenraum mit Wasser. Sie erstellten anschließend ein „*Wasserbuch*“, in dem sie ihre Beobachtungen festhielten.
  - Die *dritte Klasse* führte eine Klassenfahrt nach Cantabrien durch. In der freien Natur nahmen die Kinder an *Workshops* teil, wanderten an einem Fluss entlang und erforschten die Veränderungen seines Laufes, sowie die Verschmutzung durch seine Zuflüsse.
  - Die *vierte Klasse* besuchte ein *Klärwerk* in Bilbao und erfuhr dort, welchen Weg das Abwasser durchläuft, bis es wieder gereinigt in die Flüsse geleitet werden kann.

- Im *Gymnasium* nahmen die Schüler an altersgerechten Projekten teil, die sie selbst wählten:
  - Zum Beispiel besuchte eine Gruppe das „*Museo de la minería*“ (Bergbau-Museum)

Bergbau-Museum

und beschäftigte sich mit den *Veränderungen der Landschaft* durch den Erzbergbau und durch die nachfolgende *Industrialisierung* in der Umgebung von Bilbao.
- Andere Exkursionen führten die Schüler zum *Tierpark Basondo*, zum *„Consorcio de Aguas“* (Wasserwerk) in Etxebarri und Muskiz, sowie zur *Plastikrecyclinganlage* und *Kläranlage* in Amorrebieta.
- Einige Gruppen untersuchten aktuelle *Umweltprobleme in Nordspanien*, z. B. die *Folgen des „Prestige“-Unglücks* für Naturraum und Fischfang an der baskischen Küste, oder die Umweltprobleme durch den geplanten Bau einer Hochgeschwindigkeitsstrecke zwischen Bilbao, San Sebastian und Vitoria.
- Zwei weitere Gruppen untersuchten *Probleme des menschlichen Eingriffs in Gebirgsregionen* der Pyrenäen, durch *den Stausee* von Itoiz und durch *Wintertourismus* sowie die Anlage von riesigen *Skiarealen*.
- Doch es wurde nicht nur recherchiert, befragt und analysiert, sondern auch sehr praktisch gearbeitet: Eine Gruppe entwickelte zum Beispiel eine *solare Wasserentsalzungsanlage*, eine andere Gruppe untersuchte mit einem Schallmessgerät den *Lärmpegel verschiedener Standorte*, es wurde *natürlich und umweltbewusst gekocht*, wundervolle *Möbel aus Pappe* gebaut, die *Stadt als Lebensraum* fotografiert, ein *Umwelttheaterstück* inszeniert und alle Aktionen der Tage in Foto und Video dokumentiert.

Präsentation der Ergebnisse der Umweltprojekttage

Zum Schulfest, im Mai 2006, konnten alle Eltern, Freunde und Interessierten der DS Bilbao die Ergebnisse der Projektgruppen in einer Ausstellung und in den verschiedenen Klassen- und Gruppenräumen besichtigen.

Als symbolischen Abschluss der Umweltprojekttage stiftete unsere Schule der Stadt Bilbao den *„Baum der Deutschen Schule Bilbao“*, der aus freiwilligen Spenden von Schülern, Eltern und Lehrern finanziert wurde.

Ein Baum für Bilbao

Am 5. Juni, dem *Weltumwelttag*, übergaben Schüler der Grundschule und der damaligen 5. Klasse der Stadt Bilbao im Rahmen einer kleinen Feier eine holländische Linde. Zu dieser Baumpflanzung am Ufer des Nervión-Flusses, gegenüber dem Guggenheim-Museum, waren der deutsche *Honorarkonsul, Herr Horst José Boogen-Heudorf*, sowie verschiedene Vertreter städtischer Behörden erschienen und würdigten diesen Festakt mit ihren Reden. Dazu sangen die anwesenden Schüler der DS Bilbao zu dem Anlass passende Lieder.

Mit diesem *„Baum der Deutschen Schule Bilbao“* wollte die DS Bilbao einerseits die Verbundenheit mit der Stadt Bilbao ausdrücken und zum anderen damit symbolisieren, dass ihre Schüler, Eltern und Lehrer bereit sind, *unsere Umwelt positiv mitzugestalten*.

Die Errichtung einer Solaranlage an der DS Bilbao

Seit dem Frühjahr 2007 besitzt die DS Bilbao eine *Solaranlage*[1], die insgesamt aus 24 fest stehenden Modulen besteht und eine Leistung von 5,5 KW hat. Die Anlage ist dem deutschen *Solarmodulfabrikanten SOLON A.G.* zu verdanken, der die 24 Solarmodule gespendet hat, und der Firma *DENA*, die finanziell mitgeholfen hat. Alle Nieder- bzw. Mittelspannungsinstallationen wurden vor Ort gemeinsam von den Firmen

1 Das *Funktionsprinzip einer Solaranlage* ist relativ einfach zu verstehen: Im Falle der Anlage der DS Bilbao werden 24 Solarmodule, die sich auf dem Dach des Kindergartengebäudes befinden, in Reihe geschaltet. Die Siliziumzellen, die diese Module bilden, enthalten dopante Partikel, die aufgrund der Einstrahlung den Elektronenfluss und in Folge dessen die Bildung eines ca. 0.6-fachen Potentialunterschiedes in jeder Zelle erzeugen. Je mehr Module in Reihe geschaltet werden, desto größer ist der gesamte Potentialunterschied. Es wird eine Gleichspannung erzeugt, die später mittels drei innerhalb des Kindergartengebäudes montierter monophasischer Wechselrichter, in triphasische Wechselspannung umgewandelt wird. Der elektrische Strom fließt durch einen Zähler und wird anschließend in das von Iberdrola (dem spanischen Energieversorger) betriebene Netz eingespeist. Der Preis, den die DS Bilbao pro Kilowattstunde erhält, wird per Gesetz reguliert. Jeder Bestandteil der Solaranlage ist mit homologierten Sicherungen geschützt, sodass im Falle eines Kontaktes eines Menschen mit der Anlage keine Risiken entstehen.

Presseinformation (gekürzt)

Feierliche Inbetriebnahme einer Photovoltaikanlage auf der Deutschen Schule in Bilbao

SOLON realisiert weitere Photovoltaikanlage in Spanien als drittes Projekt im Rahmen des dena-Solardachprogramms

Bilbao, 26. Oktober 2007 Die SOLON AG für Solartechnik weiht heute gemeinsam mit der Deutschen Energie-Agentur GmbH (dena) eine neue Photovoltaikanlage auf der Deutschen Schule Sankt Bonifatius in Bilbao ein. An der feierlichen Inbetriebnahme nehmen geladene Gäste aus Wirtschaft, Politik und den Medien, Eltern, Lehrer und Schüler der Deutschen Schule Bilbao sowie Vertreter der SOLON AG und der dena teil.

Über die Bedeutung der Solarstromanlage auf dem Dach seiner Schule sagt Dr. Gottfried Thomas, Schulleiter der Deutschen Schule Bilbao: „Seit etwa 40 Jahren werden weltweit die Errungenschaften der modernen Technik zum Thema ‚Nutzung der Sonnenenergie' weiterentwickelt. Wenn in diesem Jahr, dem Jahr des 90-jährigen Geburtstags der Deutschen Schule Bilbao, auch hier eine Photovoltaikanlage eingeweiht wird, dann ist das viel mehr als nur ein Energie-Beitrag aus ökologischen und ökonomischen Gründen. Es ist ein Zeichen, dass aus der Tradition dieser Schule heraus der Blick gerichtet ist auf ein umweltbewusstes Handeln und Lernen für die Zukunft und in der Zukunft. Dies ist der Beitrag, den wir Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler leisten können, und deshalb danken wir allen, die den Bau dieser Anlage ermöglicht haben, für ihre Unterstützung! Ab heute wünschen wir uns deshalb täglich natürlich noch viel mehr als bisher, mit Blick zum Himmel und Blick auf unsere Solaranlage, dass wir freudig feststellen können: ‚Die Sonne geht auf!'" […]

Kampagnenziel ist es, einer breiten spanischen Öffentlichkeit Möglichkeiten der Stromgewinnung aus Sonnenenergie durch eine qualitativ hochwertige Technik vorzustellen. Die Deutsche Schule in Bilbao, die Handelskammer für Spanien in Madrid sowie die Deutschen Schulen in Málaga und Teneriffa wurden als Multiplikatoren für eine nachhaltige Stromerzeugung von der dena ausgewählt. In Madrid und Malaga wurden die Photovoltaikanlagen bereits im Frühjahr 2007 in Betrieb genommen, am 8. November folgt dann als letzte Station Teneriffa. Im Anschluss an die Inbetriebnahmen werden neben PR- und Marketingmaßnahmen auch technische Schulungen für spanische Installateure angeboten.

Weitere Informationen über die SOLON-Solarkampagne unter: www.solon-en-espana.com

EUROSOL GmbH und *INSTALACIONES ELÉCTRICAS SCORPIO* vorgenommen. Das Projekt-Management übernahm die Firma *GUASCOR SOLAR*.

Die *Fotovoltaik* ist heutzutage diejenige erneuerbare Energie, die am meisten Aufschwung erlebt. Dank der fortschreitenden Entwicklung neuerer Technologien verbessert sich ständig die Effizienz der Anlagen. So ist diese Form der Nutzung regenerativer Energien äußerst attraktiv. Nach der Amortisierung der Investition kann man über Jahre hinweg mit *umweltfreundlicher Energie-Erzeugung* Gewinne erzielen, weil der spanische Staat sehr langfristig garantierte Zuschüsse für die Einspeisung der erzeugten Strommengen bezahlt.

Inwiefern hat eine Solaranlage in der Deutschen Schule Bilbao Sinn? Eine Anlage dieser Art, die sich auf dem Schulgelände befindet, soll an einer Schule neben dem ursprünglichen *Ziel des Ressourcenmanagements und der -einsparung* vor allem als *ökologisches Vorbild* gelten. Die Schüler kommen mit *„sauberen Energien"* in Berührung und werden über die Technologien sowie über deren Möglichkeiten und Grenzen informiert. Diese Solaranlage ist ein *aktiver Beitrag zum Klimaschutz* und wird für die Schüler Ausgangspunkt für zahlreiche Debatten sein, sodass jeder einzelne eine kritische Meinung in Bezug auf das heutige Energiemodell entwickeln kann. Mit Hilfe der gemessenen Daten über die Leistung der Anlage können weiterführende Berechnungen über das Potential von Solaranlagen angestellt bzw. Untersuchungen zur Abhängigkeit von den Witterungsbedingungen durchgeführt werden. So enthält eine Anlage dieser Art viele Möglichkeiten Kenntnisse und Ideen dem Gebiet der Physik oder der Geographie zu ver-

Auslandspraktikum – Eine unbezahlbare Lebenserfahrung für alle Schüler

Ulrich Bench

Im Rahmen der Kooperationsvereinbarung zwischen der DS Bilbao und dem Verein der Europaschulen e.V. verbrachten 47 Schüler des 12. Jahrgangs der DS Bilbao die Zeit vom 30. August bis zum 16. September in Schleswig-Holstein. Sie wohnten bei ihren Gastfamilien in Lübeck, St. Peter-Ording, Schleswig, Rendsburg, Kiel, Eutin oder Großhansdorf. Am ersten Tag wurden sie in den Partnerschulen begrüßt. Zum Teil gab es sogar einen Empfang bei Kreis- oder Stadtrat. Danach hatten sie das Wochenende Zeit, ihre neue Umgebung kennenzulernen. Am darauffolgenden Montag begann für die Schüler ein zweiwöchiges Betriebspraktikum. Das Angebot an Praktikumsplätzen war sehr vielfältig. Die Schüler sammelten Berufserfahrungen u.a. in Kindergärten, Krankenhäusern, Stadtverwaltungen, Architekturbüros, Werkstätten, Geschäften oder auch industriellen Betrieben. Am Mittelwochenende bestand die Möglichkeit zu gemeinsamen kulturellen und geselligen Unternehmungen.

Zu den Zielsetzungen dieses Projekts gehört ganz sicher der *berufsvorbereitende Aspekt*. Darüber hinaus *perfektionieren die Schüler ihre deutschen Sprachkenntnisse*, sie gewinnen einen *Einblick in das Leben in deutschen Familien und in die deutsche Kultur.* Das Praktikum trägt bei zur *Persönlichkeitsbildung* außerhalb der gewohnten eigenen familiären Umgebung. Diese hohen Erziehungs- und Bildungsziele werden nur selten mit einer solchen Effektivität den Schülern einer Schule in ihrem Abschlussjahr geboten. Daneben entwickeln sich *Beziehungen und Freundschaften zwischen deutschen und spanischen Jugendlichen*, die auch über die Schulzeit hinaus Bestand haben können. Und es führt bei manchem Abiturienten dann zu einer zusätzlichen Motivation für ein *Studium oder die Aufnahme einer Arbeit in Deutschland*. Aus diesen Gründen kann hier wohl zu Recht von einem praxisnahen Musterbeispiel der *Umsetzung deutscher Auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik* gesprochen werden.

Bereits im Schuljahr 2004/2005 begannen die DS Bilbao und der „Verein – Europaschulen e.V.“ dieses außergewöhnliche Projekt zu entwickeln. Bereits im September 2005 starteten dann 10 Schülern zu einem Pilotdurchlauf. 2006 folgte schon der komplette Jahrgang 12. In diesem Jahr (2007) führen wir das Projekt also zum dritten Mal durch. In mehreren persönlichen Treffen in Norddeutschland und in Bilbao zwischen Vertretern des Europavereins und deren Schulen einerseits und der DS Bilbao andererseits wurde ein Konzept entwickelt, das es allen Schülern der DS Bilbao ermöglicht, unabhängig von eigenen persönlichen Kontakten einen *Praktikumsplatz in Schleswig-Holstein* zu finden, um dort erste Berufserfahrungen zu sammeln. Entsprechendes gilt natürlich auch für die deutschen Austauschpartner. Sie kommen nach Bilbao, um hier ein Betriebs- oder auch Wirtschaftspraktikum zu absolvieren. Voraussetzung dafür sind allerdings ausreichende *Sprachkenntnisse*. Was bei den Schülern der Deutschen Schule Bilbao selbstverständlich ist – sie beginnen Deutsch bereits im Kindergarten – wird für die deutschen Schüler zu einer großen Herausforderung. Sie beginnen Spanisch meist in der Klasse 9 oder sogar erst in Klase 11 und haben so zum Zeitpunkt des Austauschs erst knapp drei Jahre Sprachunterricht oder weniger hinter sich. Das Praktikum in Bilbao wird für die deutschen Schüler so zum Sprachabenteuer. Die Rückmeldungen waren bisher aber in der großen Mehrheit sehr positiv.

Das gesamte Projekt basiert auf Gegenseitigkeit. Die Partnerschulen in Schleswig-Holstein kümmern sich um die Praktikumsplätze vor Ort, die DS Bilbao besorgt diese in Bilbao. Die DS Bilbao führt das Projekt am Ende der spanischen Sommerferien durch, d.h. Anfang September. Die deutschen Schulen kommen nicht zeitgleich. So hatten wir im Mai diesen Jahres Besuch aus Schleswig, St. Peter-Ording und Rendsburg, während die Schülergruppe aus Lübeck Ende September kommt, Eutin und Kiel erst im Februar und März 2008. Die Kosten für das Projekt sind sehr begrenzt. Sie beschränken sich im Wesentlichen auf die Reisekosten. Die Unterbringung erfolgt in den Familien auf Gegenseitigkeit.

Jaime Domingo testet elektronische Bauteile

Gabriela kontrolliert Ersatzteile

Abschließend soll hier noch aus einem Zeitungsausschnitt des „Ostholsteiner Anzeigers“ (Eutin, Schleswig-Holstein) vom September 2007 unmittelbar während des diesjährigen Praktikumsaustausches zitiert werden (vgl. Seite 41).

Die Aktivitäten im Jahr 2007 werden umfangreich im „Ostholsteiner Anzeiger“ vom September 2007 geschildert; eine weitere Beschreibung des Projekts findet sich im Hamburger Abendblatt vom 19. September 2006. ◀◀

Spanische Austauschschüler im zweiwöchigen Praktikum

Austauschpartner in Finnland, Rumänien, Dänemark und Frankreich hat das Carl-Maria-von-Weber-Gymnasium bereits. Das aber war neu: Erstmals besuchten 47 spanische Schülerpraktikanten aus der Deutschen Schule in Bilbao die Eutiner Europaschule.

Eutin/bw – An dem Austauschprogramm, das morgen endet, nahmen alle Schüler des 12. Jahrgangs der spanischen Schule teil. Zwei Wochen lang absolvierten sie ihr Betriebspraktikum in Kindergärten, den Sana-Kliniken, bei der Malemer Firma Kuhnke, am Kieler Flughafen und vielen anderen ansässigen Betrieben der Region. Sprachliche Probleme gab es keine, da die Schüler größtenteils schon seit den Kindergarten Deutsch lernen und die meisten Fächer an der Schule in Bilbao auf Deutsch gegeben werden.

Ricarda Klein, Koordinatorin für Auslandsaktivitäten an der Weberschule, stellte den Europagedanken heraus, der durch den Austausch Realität werde. Schulleiterin Iris Pretius verwies auf die persönlichen Vorteile für die Schüler. Sie würden durch Auslandspraktika besonders gut auf den europäischen Arbeitsmarkt vorbereitet und könnten wichtige Kontakte in anderen Ländern knüpfen. Besonders dankte sie der Sparkasse für deren finanzielle Unterstützung und der Spanischlehrerin Anja Halefeld, die den Austausch „mit viel Motivation und Konsequenz" geplant habe.

Während die spanischen Austauschschüler immer am Ende der Sommerferien nach Eutin kommen werden, wurde für die deutschen Schüler bisher kein beständiger Termin festgelegt. Die ersten elf Schüler des 12. Jahrgangs der Weberschule werden im März nächsten Jahres ihr Wirtschaftspraktikum in Spanien machen.

Die Gäste aus Spanien und ihre deutschen Gastgeber. Foto: Britta Wittchow

aus: „Ostholsteiner Anzeiger" vom September 2007

Spanier in Eutin: Haribos, Bier und leise Deutsche

Eutin/ohe – 16 der 47 Spanier haben in den vergangenen beiden Wochen ein Praktikum in Eutin gemacht, wo sie in vielen unterschiedlichen Bereichen arbeiteten. Das Ziel dieses Auslandspraktikumsaustausches, den die Deutsche Schule Bilbao zusammen mit der Weberschule organisiert hat, war es, die Arbeitswelt kennenzulernen und die fremde Sprache zu üben.

Maite Pozo ist 16 Jahre alt und arbeitet in der „Kinderinsel". Dort betreut sie die Kinder, spielt mit ihnen, und manchmal frühstücken sie gemeinsam. „Es ist sehr spannend, mit Kindern zu arbeiten, weil man sehr viele Sachen lernen kann", sagt Maite. Sie meint, dass die Anlagen in deutschen Kindergärten viel besser als in Spanien und dass die Kinder aufgeweckter sind.

Mónica López in der Eutiner Sana-Klinik.

„Es wird zu früh gegessen"

Mónica López, eine 17-jährige Schülerin aus Bilbao, arbeitet als Krankenschwester in der Sana-Klinik. Sie hilft in der Chirurgiestation, dort muss sie etwa das Essen verteilen und aufräumen. Ihrer Meinung nach ist diese Arbeit toll. Allerdings beginne man in Deutschland morgen sehr früh zu arbeiten. „Und ich vermisse die spanische Siesta", sagt Mónica.

Silke Lombardero und Nora Valenzuela, beide 17 Jahre alt, arbeiten auch in der Sana-Klinik. Silke macht ihr Praktikum auf der Intensivstation und unterstützt die Krankenpfleger. Nora ist in der Physiotherapeutischen Abteilung und hilft bei der Krankengymnastik. Beide finden ihre Arbeit spannend und haben in dieser Woche viel gelernt. Sie meinen, dass das Essen und das Wetter in Spanien und Deutschland sehr unterschiedlich sind.

Sandra Garcia ist 16 Jahre alt und nutzt ihr Praktikum im Rathaus aus, um viel über Computer zu lernen oder um die Stadt kennen zu lernen. Außerdem macht sie Verwaltungsaufgaben. Sie fühlt sich ganz gut im Rathaus und findet ihr Praktikum sehr interessant. Sandra glaubt, dass die Leute in Deutschland respektvoller und ruhiger als in Spanien sind. „Außerdem sind die Gesetze hier strenger", stellt sie fest.

Pablo Estefanía arbeitet im Architekturbüro „Bielke und Struve", wo er Pläne von Häusern zeichnet. Besonders spannend findet er es, den Architekten zu den Baustellen zu begleiten. Die Besprechungen sind für ihn manchmal langweilig, aber er erzählt, dass man sehr viel lernen kann. Dem 16-Jährigen ist aufgefallen, dass es in Spanien nicht so viele „Haribos" wie in Deutschland gibt. Er findet das Leben hier ruhiger, aber die öffentlichen Verkehrsmittel funktionieren hier sehr schlecht.

Dennis Fernández (18) arbeitet im „Autohaus Hansa" sein Praktikum nicht sehr spannend ist, aber auch nicht langweilig. Er findet es mehr oder weniger interessant. Für den 17-Jährigen ist der größte Unterschied, dass die Leute in Deutschland sehr leise sprechen. Und: „Das Essen in Spanien ist besser", sagt Andrés. PABLO GÓMEZ

Silke Lombardero und Nora Valenzuela (rechts) in der Eutiner Sana-Klinik.

Maite Pozo betreute Kinder in der „Kinderinsel".

Pablo Estefanía im Architekturbüro „Bielke und Struve"

Andrés Serrano machte ein Praktikum bei „Konzept Energietechnik". Fotos: Pablo Gómez

Ausschnitt aus: „Ostholsteiner Anzeiger" vom September 2007

Ein Modellprojekt macht Schule

Großhansdorf: Schüleraustausch mit Wirtschaftspraktika kombiniert. Europaweit einmaliges Programm zwischen EvB und spanischer Schule findet immer mehr Zulauf

von Ulf Mersiowsky

Es ist ein in Europa einzigartiges Projekt: An Stormarns einziger Europaschule, dem Großhansdorfer Emil-von-Behring-Gymnasium (EvB), geht man neue Wege und verbindet den Schüleraustausch mit einem Berufspraktikum. Was vor einem Jahr als Pilotprojekt auf Initiative der EvB-Elternbeiratsvorsitzenden Eva Karnstedt (49) seinen Anfang nahm, soll nun jedes Jahr fortgesetzt werden.

Derzeit leben fünf junge Spanier der Deutschen Schule Bilbao zwei Wochen lang bei Großhansdorfer Familien. Ihr Praktikum absolvieren sie bei Firmen und Institutionen in Stormarn und Hamburg. Eine von ihnen ist Oihane Peñalba Arce (17), die im Großhansdorfer Kindergarten am Vogt-Sanmann-Weg beschäftigt ist. „Die Kinder sind sehr nett", sagt sie mit leicht spanischem Akzent in fehlerfreiem Deutsch. Zwei selbst gemalte Bilder haben ihr die Kinder gleich am ersten Tag geschenkt.

Die Spanierin hat sich bereits mit ihrer Austauschpartnerin Christiane Stoehr angefreundet. Mit dem frühen Aufstehen hat Oihane Peñalba Arce kein Problem, das ist bei ihr zu Hause nicht anders. Es befremdet die Baskin aber, dass sie den morgendlichen Weg zum Kindergarten mit dem Fahrrad zurücklegen kann: Das Rad war ihr nur als Sportgerät bekannt. Und auch das Essen ist anders als zu Hause: „In Spanien essen wir immer warm, auch abends. An die kalten Wurstbrote musste ich mich erst gewöhnen", sagt sie.

„Genau diese Erfahrungen sollen die Schüler machen", sagt Ulrich Bench (52). Er ist Lehrer für Mathematik und Physik in Bilbao. Zusammen mit zwei Kollegen betreut er die Schüler. Als Berufsberater seiner Schule weiß er um die Vorzüge des besonderen Austauschprogramms: „Die jungen Leute lernen sowohl das Familien- als auch das Berufsleben in einem anderen Land kennen, das ist für ihren Lebensweg ein großer Vorteil."

Dass das Praktikum keine Spaßveranstaltung ist, macht Thomas Wöller (48), Lehrer und Austauschkoordinator am EvB, deutlich: „Unsere Schüler absolvieren in Spanien das verpflichtende Wirtschaftspraktikum." Und die Zensur, die sie für ihr Praktikum erhalten, macht rund 30 Prozent der Endnote im Fach Wirtschaft und Politk aus. „Wir leben Europa", sagt Lehrer Ulrich Bench, der überzeugt ist, dass das Konzept weiter Erfolg haben wird. Seine Schüler geben ihm Recht: Für den Austausch im nächsten Jahr hat sich der komplette Jahrgang der Spanier bereits angemeldet. Aus Großhansdorf werden es wohl kaum mehr als fünf Schüler werden. Grund dafür ist nicht das mangelnde Interesse, sondern es sind die Voraussetzungen: Mindestens drei Jahre Spanisch.

aus: „Hamburger Abendblatt" vom 19. September 2006
Quelle. http://www.abendblatt.de./daten/2006/09/19/613557.html

Jugend forscht – Iberia

Ingo Penner

Es war *Freitagvormittag, 14. November 2007*: Alle 38 teilnehmenden Schülerinnen und Schüler des diesjährigen Wettbewerbs *„Jugend forscht – Iberia"* hatten in der Aula der Deutschen Schule Bilbao ihre Experimente aufgebaut. Schon am Mittwoch davor waren die teilnehmenden Schülergruppen aus San Sebastián, Barcelona, Valencia, Madrid und Porto in Bilbao angereist, hatten sich am Donnerstagnachmittag den Stadtteil Getxo angeschaut und den schon traditionellen Bowling-Wettbewerb durchgeführt. Untergebracht in Gastfamilien der Eltern der DS Bilbao, war für alle bestens gesorgt und die Grundlage für einen spannenden Wettbewerb gelegt …

Für die *Deutsche Schule Bilbao* und auch für die anderen Deutschen Schulen in Spanien und Portugal war dieser Freitag *ein historischer Tag*: Im neunten Jahr seit seiner Gründung 1998 fand nun zum ersten Mal der Wettbewerb außerhalb von Madrid und Barcelona an einer kleineren Auslandsschule statt. Dementsprechend groß war bei allen die Vorfreude, aber auch das Lampenfieber. Nach Monaten der Vorbereitung war es jetzt endlich so weit! Der Tag der Wahrheit war gekommen: Nach zwei letzten Tagen der Vorbereitung hier in Bilbao und einem „Probelauf" unter den kritischen Augen der gleichaltrigen Schüler der DS Bilbao erklärten die jungen Experimentatoren und Bilbao selbst nun den Juroren aufgeregt ihre Forschungsergebnisse. Diese nahmen jedes Experiment genau unter die Lupe. Für die Juroren Dr. Brandt, Dr. Fernández Ortega, Dr. Gil-Bürmann, Herrn Jasinski, Dr. Morales, Dr. Müller, Frau Dr. Schulze und Herrn Stein war es nicht einfach, denn es galt, folgende Experimente genauestens zu beurteilen:

- Von der DS Barcelona
  - Warum ist die Anzahl der Quallen in den letzten Jahren gestiegen?
  - Wie beeinflusst das zum Gießen verwendete Wasser das Wachstum von Pflanzen?
  - Entwicklung einer nichtlinearen künstlichen Intelligenz
- Von der DS Bilbao
  - Die ungeschminkte Wahrheit über Schminke
  - Hefe contra Backpulver
  - Das Hörvermögen des Menschen
- Von der DS Madrid
  - Untersuchung eines Flaschengartens
  - Die unglaubliche Geschichte der Pottasche
  - Fettiges Schweine – Glück
  - Heißes Thermometer – Leicht gemacht!
  - Tagebuch der Stabheuschrecken
  - Schimmel im Alltag
  - Härte versus Härte

Die ungeschminkte Wahrheit über Schminke

Preisverleihung

Untersuchungen mit dem Mikroskop

- Von der DS Porto
  – Das Allwetterauto
- Von der DS San Sebastián
  – Der hydraulische Nussknacker
- Von der DS Valencia
  – Wasser sparen an der Schule

Der Wettbewerb „*Jugend forscht – Iberia*“ wird von vielen Firmen der spanischen und deutschen Wirtschaft unterstützt und damit überhaupt erst ermöglicht. Dabei qualifizieren sich Jungen und Mädchen mit besonderem Interesse an den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (mit den Fachbereichen Biologie, Mathematik/Informatik, Physik, Arbeitswelt und Technik) als Vorstufe zum deutschen Wettbewerb „*Jugend forscht*“, der bereits seit dem Jahre 1964 jährlich in der Bundesrepublik stattfindet und unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt wird. Der Wettbewerb unterteilt sich in den Bereich „*Schüler experimentieren*“ für Kinder bis zu fünfzehn Jahren und in den Bereich „*Jugend forscht*“ für Jugendliche ab fünfzehn Jahren.

Nachdem die Schüler am Freitagvormittag also den Juroren in ihren Präsentationen Rede und Antwort gestanden hatten, gab es ein gemeinsames Essen in der Schulmensa und danach ging es für alle zur Besichtigung des berühmten Guggenheim-Museums in die Stadt, um die Wartezeit bis zum Abend überbrücken zu können. Ab 16.30 Uhr stand dann noch die Präsentation der Arbeiten vor der breiten Öffentlichkeit auf dem Programm, und dann wurde es ganz spannend:

Ab 20.00 Uhr versammelten sich alle wieder zur sehnsüchtig erwarteten Preisverleihung in der Aula der Deutschen Schule Bilbao: alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, teils mit ihren Eltern und Freunden, Lehrer, die Juroren, eingeladene Gäste und neugierige Zuschauer.

Die Aula war bis auf den letzten Platz gefüllt, als der Schulleiter Dr. Thomas an das Rednerpult ging und alle herzlich willkommen hieß. Er freute sich besonders, den Wettbewerb zum ersten Mal hier in Bilbao austragen zu können. Sein Dank ging an alle, die mitgestaltet hatten, diese Veranstaltung zu realisieren, bei der Betreuung und Unterbringung der Gäste, bei der Organisation im Vorfeld, beim Aufbau der Experimente, bei der Planung und Durchführung der Feier zur Preisverleihung usw.

Dr. Thomas übergab dann das Wort an die Kulturreferentin der Deutschen Botschaft Madrid, Frau Dr. Yadel. Sie betonte, dass das Forschen an den Schulen unbedingt zu fördern sei und der Satz „Geht nicht, gibt's nicht“ als Synonym für gesunden Forscherdrang genommen werden könne.

Nach einer Musikeinlage durch zwei Schüler der DS Bilbao ermunterte Frau Marie von Schönburg von der deutsche Handelskammer in Spanien in ihrer Ansprache die jungen Wissenschaftler, weiterhin kritisch alles zu hinterfragen, und mit dem gleichen Enthusiasmus wie in den Jahren zuvor weiterzuforschen.

Der Regionalwettbewerbsleiter Dr. Frank bedankte sich mit einer schwungvollen Ansprache nochmals im Einzelnen bei den Organisatoren Herrn Stöcker, Herrn Ulbricht, Herrn Hanf, Frau Beldarrain und Herrn Hoffmann. Und da es sich um seine letzte Veranstaltung als Regionalwett-

bewerbsleiter handelte, richtete er rückblickend noch ein paar persönliche Worte an alle.

Nach einer mitreißenden Basketball-Rhythmusvorführung nach Stomp von Schülern der DS Bilbao konnte es endlich mit der eigentlichen Preisbekanntgabe losgehen. Unruhig warteten alle auf die Ergebnisse. Verlierer konnte es keine geben. Nur Gewinner, denn dabei sein ist auch bei „Jugend forscht“ alles.

Als Gewinner der DS Bilbao zeichneten sich folgende 3 Gruppen aus:

- Alba Calabazo, Olatz Furundarena und Sofia Zaballa (Klasse 8) erhielten den 2. Preis und dazu 3 Cosmos-Kästen im Wettbewerb Chemie.
- Jorge Manuel Sanchez, Paul Thielemann und Iñigo Mendieta (Klasse 9) erhielten ebenfalls den zweiten Preis und 3 Cosmos-Kästen im Wettbewerb Physik.
- Sonia Olaetxea Lázaro, Irene Llona Viar und Jone Ruiz de Zárate (Klasse 8) erhielten den ersten Preis und ein Abonnement der Zeitschrift „GEOlino“ im Wettbewerb Chemie.

Wegen besonders guter Leistungen werden in diesem Schuljahr folgende Schüler am weiteren Wettbewerb in Deutschland teilnehmen: Christian Giesig Heredia, María Elena Bermúdez de Castro aus Madrid (für den 1. Preis in Chemie) und Merlin Petry aus Barcelona.

Zum Schluss sprach der Schulleiter der DS Bilbao Dr. Thomas noch mal ein Dankeschön an alle und lud zum Essen und Trinken am Spezialitäten-Stand der Familie Thate ein, die seit über 70 Jahren inzwischen, als Auswanderer aus dem Schwarzwald, in Bilbao für besondere deutsche Wurst- und Schlachterei-Erzeugnisse bekannt ist.

Rückblickend war der Wettbewerb ein besonders erfolgreiches Ereignis für die Schule im Rahmen ihres 90-Jahre-Jubiläums, was sich auch in den zahlreichen positiven Rückmeldungen aller Teilnehmer und Gäste widerspiegelte. Und vielleicht gehören ja die Kinder der DS Bilbao, die schon heute an der Wissenschafts-AG im Kindergarten teilnehmen, zu den „Jugend forscht“-Gewinnern von morgen … ◀◀

„Äh, … nach Bilbao????? – Schön.“

Privater Erfahrungsbericht einer ADLK-Ehefrau und Mutter von zwei Schülern an der DS Bilbao über das Leben in Bilbao im Jahre 2007

Martina Mauritz

So und ähnlich reagierten vor vier Jahren etliche Freunde und Bekannte, als wir ihnen begeistert von unserem zukünftigen Wohnort berichteten. Deren verhaltene Reaktion wäre uns in unserer Vorfreude auf die anstehenden Jahre im Ausland wahrscheinlich gar nicht aufgefallen, hätten unsere Gegenüber nicht nach einem zwischen Mitleid und Unverständnis wechselnden Blick nachgesetzt: „Ist ’ne Industriestadt, nicht?“

Anfänglich beantworteten wir diese Bemerkung noch mit einem fragenden Ausdruck im Gesicht. Sogleich folgten dann ausschweifende Schilderungen von Besuchen in den 1980ern, als es vom Fluss – „einer eklig braunen Brühe“ – so sehr nach Kanalisation gestunken habe, dass man sich tunlichst nicht in seiner Nähe aufhielt, und als die Auslagen der spärlichen Geschäfte in der Gran Vía – der Hauptstraße von Bilbaos „Neustadt“ aus dem 19. Jahrhundert – mit ihren Senkbleien, Ersatzteilen und feinmechanischen Werkzeugen den Charme einer von Industrie dominierten Kleinstadt sozialistischer Prägung versprüht habe, und die Erzähler selbst lediglich aus geschäftlichen Gründen dort gewesen seien.

Später lernten wir, dem einen Riegel vorzuschieben. Wir antworteten mit dem, was wir uns – angetrieben vom ersten Schrecken – so angelesen hatten: von der Strukturkrise in der Schwerindustrie, von Massenentlassungen, Streiks und Demonstrationen, von dem „neuen“ Bilbao,

dessen Umsetzung Stadt-, Provinz- und Landesregierung Ende der 1980er Jahre in Angriff genommen hatten und schließlich vom Museum Guggenheim und dem Bilbao-Effekt. Wir wurden mit der Zeit und schon vor unserem tatsächlichen Dort(-Hier)sein zu Experten in diesem Thema. Das war die Theorie.

Praxis haben wir jetzt seit mehr als drei Jahren. Zeit genug, um mit eigenen Augen das „neue" Bilbao zu erfahren. Bilbao ist eine mittelgroße Stadt. Vielleicht auch auf Grund der Wirtschaftskrise schrumpfte ihre Einwohnerzahl ab Mitte der 1960er Jahre bis vor kurzem kontinuierlich. Inzwischen hat sie knapp 360.000 Einwohner, die umliegenden Gemeinden eingerechnet sind es mehr als doppelt so viel. Die schon vor dem Guggenheim-Museum – dem Terminus ante und post quem in Bilbao – in Angriff genommene Metro sorgt für eine gute Anbindung der an beiden Uferseiten des Flusses aufgereihten Ortschaften. Das verkürzt nicht nur den dortigen Bewohnern den Weg in die Stadt, sondern beschert auch den Städtern an heißen Sommertagen (oder an sonnigen Herbsttagen) einen schnelleren Weg an die Strände zwischen Sopelana und Plentzia. Außerdem bereichern die Theater- und Kinoprogramme sowie verschiedene Festivals und die lokalen Feste der einzelnen Gemeinden das kulturelle Angebot.

Doch die in kühlem Edelstahl mit grauem Sichtbeton gestylte Metro Norman Fosters verführt längst nicht alle zum öffentlichen Nahverkehr: Das Auto ist für viele immer noch Fortbewegungsmittel Nummer eins, und das führt zu Stoßzeiten, trotz der ungehemmten Bauwut der Spanier mit ihrer Vorliebe für wild wuchernde Auf- und Abfahrten, Um- und Überleitungen, Schnellstraßen und Tunnels, zum allseits üblichen Stau mit stockendem Verkehr.

Dieses Straßenchaos beeindruckt besonders die vom Flughafen mit Taxi oder Bus kommenden Besucher. Auch wir stellten beim Erstbesuch zwecks Wohnungssuche damals keine Ausnahme dar, und unsere Hoffnung, uns jemals zu Recht zu finden, schwand mit jedem Meter. Übrigens wurde auch der Flughafen schon vor dem Museum geplant, und auch dabei ging die Stadt schon mit der Strategie vor, den Bauauftrag nicht an „irgendeinen" Bauingenieur zu vergeben, sondern die Devise hieß: Star-Architekten müssen her! Beim Flughafen fiel die Wahl auf den Valencianer Santiago Calatrava, der wie alle anderen Ausgewählten die Kriterien internationaler Präsenz mit auffälligen Bauten bei weitestgehender Publikumsakzeptanz verband.

Inzwischen würde der jetzige Bürgermeister den viel bauenden Architekten wahrscheinlich nicht ein zweites Mal betrauen, hat er doch mit dessen weißer Brücke in der Innenstadt nur Ärger: Entweder fallen die Fliesen ab und müssen teuer ersetzt werden, oder Passanten rutschen aus und klagen. Der jüngste Ärger um die Brücke hat jetzt sogar in der internationalen Presse für Aufruhr gesorgt, hat doch der am linken Ufer bauende Arata Isozaki – wie die anderen einer der „Großen" seines Metiers und damals beim Wettbewerb um das Guggenheim Museum neben Frank Gehry und Coop Himmelblau Dritter im Bunde – einfach einen Steg von seinen Wohntürmen zur einem gespannten Segel gleichenden Brücke Calatravas gebaut. Dessen Anwälte haben den Fall sogleich als Verletzung künstlerischen Eigentums vor Gericht gebracht.

Das klingt alles sehr angestrengt, aber für die Stadt und die Bürger Bilbaos hat der ganze Rummel um die großen Architekten und ihre spektakulären Bauten sehr viel gebracht. Außerdem wird ja immer noch gebaut: Die iranisch-britische Architektin Zaha Hadid macht den Masterplan für die Umgestaltung der Halbinsel Zorrozaurre gegenüber dem Stadteil von Deusto, der spanische Pritzker-Preisträger Rafael Moneo baut in direkter Nachbarschaft des Guggenheim die Bibliothek der Universität von Deusto und dahinter entsteht der Turm für Iberdrola, der ehemals staatlichen Stromfirma, von dem Argentinier César Pelli. Mit 33 Stockwerken und 165 m soll er das höchste Gebäude Bilbaos werden.

Die großen Namen und die spektakulären Gebäude scheinen jedoch manchmal die bescheideneren Projekte der städtebaulichen Umgestaltung in den Hintergrund zu drängen, diese nämlich, die direkt den „Wohlfühleffekt" beeinflussen: die Neugestaltung vieler Plätze, die mehr zum Verweilen der Passanten einladen sollen als nur Verkehrsknotenpunkte zu sein, die vielen Brücken über die „Ría" (kein „río", weil

der Fluss bis nach Bilbao von den Gezeiten beeinflusst ist), die die Ufer miteinander verbinden statt trennen sollen, die Begrünung, die Spielplätze, die Skulpturen im öffentlichen Raum oder auch die Spazierwege am Fluss entlang.

Zu dieser Stadterneuerung, die auch zum viel zitierten und von mancher Stadt ersehnten Guggenheim-Effekt gehört und die das Leben in dieser Stadt ziemlich angenehm macht, kommt aber noch das, was wahrscheinlich schon immer da war: die südeuropäische Lebensart, das von den Nordländern so bewunderte Leben auf der Straße, jedoch hier in Bilbao in seiner baskischen Variante: Man geht hier zur festgelegten Zeit, wie im Rest Spaniens auch, zum „aperitivo" vor dem Mittag und vor dem Abendessen. Das heißt, so ab eins beziehungsweise acht bewegt man sich, vornehmlich an den Wochenenden nach draußen und in die Bars. Aber hier bestellt man zum Getränk keine „tapas", sondern man verlangt nach „pintxos". Das sind äußerst leckere und schön anzusehende Häppchen, deren einzelne Bestandteile mit Spießchen (= pintxos in baskisch korrekter Schreibweise) zusammengehalten werden. Baskisch ist es auch, dass man mit einem „txakolí" in der Hand – dem baskischen Beitrag zur nationalen Weinkultur in Gestalt eines Weißweins mit dominanter Restsäure, der mich persönlich immer an die Naheweinspezialitäten unseres Weinfestes in der deutschen Heimat erinnert –, dass man sich also mit dem Getränk in der Hand einfach das leckerste Häppchen herausfischt und genüsslich verspeist. Es macht den baskischen Ehrenkodex aus, dass man beim Bezahlen der Rechnung *nie*, sagen wir vielleicht „aus Versehen" die Zahl der verspeisten Pintxos zu gering ansetzen würde!

Die baskische Küche ist ziemlich berühmt. Starköche wie Juan María Arzak, Martín Berasategui oder Karlos Arguiñano haben viel zu dieser Berühmtheit beigetragen (letzterer hat durch seine mehr als unterhaltsamen Kochsendungen im Fernsehen für eine breite Massenwirkung des guten Kochens gesorgt), aber das haben auch die vielen leckeren pintxos in den Bars, von denen alljährlich die besten in einem Wettbewerb ausgezeichnet werden. Es gibt sie inzwischen in vielen spanischen Städten außerhalb der Landesgrenzen, aber da muss man wie z. B. in Barcelona – nebenbei bemerkt, die Knauserigkeit der Katalanen ist in Spanien sprichwörtlich – die Zahnstocher sammeln und als Beweis an den Tellerrand legen!

Von den Basken wird gesagt, sie seien verschlossen, eigen und grenzten sich von ihren Nachbarn ab; das sei sprachlich, historisch und geographisch bedingt: Mehr trennend als verbindend sei das Baskisch, die Sprache, von der nur wenige behaupten zu wissen, woher sie stammt, die man aber heute lernen muss, wenn man hier Karriere machen will. Das gilt für viele Sektoren, so in der öffentlichen Verwaltung, im Erziehungs- und Gesundheitswesen, aber auch im Guggenheim und im 2005 eröffneten IKEA! Dieses populäre Möbelhaus holt ähnlich wie das Museum (das Guggenheim liegt mit an die eine Million Besuchern im Jahr an zweiter Stelle im Landesvergleich) viele Besucher in den Großraum Bilbao, versorgt es doch fast den gesamten spanischen Norden: Die nächsten schwedischen Möbelhäuser liegen nämlich in Barcelona oder Madrid!

Geographisch gesehen hätte die gebirgige Region die Verschlossenheit der Basken bedingt. Fährt man durch die Region, fühlt man sich oft an die Schweiz erinnert, Einsiedlerhöfe (sic!) sind hier typisch. Im Gegensatz zur Latifundienwirtschaft im Süden habe das baskische Erbrecht, nach dem der Besitz unter allen Kindern (oder nur den Söhnen?), die Minifundien begünstigt.

Es ist schwer zu sagen, ob die baskische Verschlossenheit ein Klischee ist oder der Wahrheit entspricht, ob man in anderen Landesteilen, in Valencia oder in Badajoz etwa schneller jemanden kennen lernen würde. Man sagt hier auch, dass, wenn das Eis gebrochen wäre, man Freunde für immer hätte. Hm, auch dabei weiß ich nicht recht, in welchem Stadium wir uns gerade befinden.

Doch ganz abgesehen von den schwer zu lösenden Überlegungen zum baskischen Charakter gehören diese Fahrten ins Landesinnere auch zu den großen Pluspunkten dieser Stadt. Nur wenige Kilometer und man befindet sich in der Natur, kann wandern, Erkundungen ins Grüne und in beschauliche Dörfer machen oder einfach nur in einer der unzähligen „Cervecerías"

zu Mittag essen. Da sind baskische Selbstbedienungsrestaurants im Grünen mit limitierter Speisekarte und mit meist großem Spielplatz für die Kleinen, weswegen die Eltern ungestört essen und trinken können. Das hört sich – vor allem im ersten Teil – negativ an, ist aber das genaue Gegenteil! „Limitierte Karte“ bedeutet, man isst meistens einen großen gemischten Salat, gebratenes Hühnchen (in leckerer Weinsoße), Pommes, grüne Paprika (die sind nicht wie die in Deutschland, sondern von hier und viel kleiner, und sie werden nur kurz in Öl gebraten und mit grobem Salz serviert), vielleicht auch „chorizo“ (was man nicht mehr erklären muss, da diese spanische Wurst inzwischen auch in der neuen deutschen Küche viel verwendet wird) oder „morcilla“ (eine Blutwurst mit Reis).

Ich fange an, mich so langsam warm zu reden, obwohl es ursprünglich nur zwei A4-Seiten aus Elternsicht zum Leben in Bilbao sein sollten. Meine Sicht der boomenden Stadt im Norden ist natürlich ganz persönlich, vieles bleibt unerwähnt oder nur halb angeschnitten. Vom Museum selbst habe ich gar nichts erzählt, von dessen Workshops für die Kinder, von dem Gebäude, den Ausstellungen … auch nichts davon, dass man hier sehr national eingestellt ist und sich schnell identifiziert: Anfänglich war die Kritik am Guggenheim-Projekt groß, man sprach von „amerikanischem Kulturimperialismus“, aber inzwischen ist es auf nationaler Ebene das Museum mit den meisten Mitgliedern (nämlich 16.000! Und europaweit nach dem Louvre und der Tate Gallery in London an dritter Stelle). Athletic Bilbao, der Club, der immer kurz vor dem Abstieg in die zweite Liga steht, der, der keine Werbung auf den Trikots und nur baskische Spieler zulässt (vielleicht gibt es da kausale Zusammenhänge …) lebt von seinen etwa 33.000 Mitglieder (= ebenso viele Sitzplätze = Dauerkarten). Apropos, auch das Stadion San Mamés, „la catedral“ genannt, soll einen Neubau bekommen: Der soll den UEFA-Richtlinien entsprechen, Platz für 56.000 Fußballbegeisterte bieten, 180 Millionen Euro kosten (fast doppelt soviel wie das Guggenheim) und 2012 fertig sein. Das Sprichwort: „Soy de Bilbao“ – „Ich bin aus Bilbao“, bedeutet soviel wie: „Hier wird nicht gekleckert, hier wird geklotzt!“

Das Guggenheim hat am 19. Oktober 2007 sein zehnjähriges Bestehen gefeiert. In diesen zehn Jahren kamen rund 10 Millionen Menschen und haben das Museum besucht und einen Eindruck der Stadt bekommen. Meine Eindrücke von der Stadt, die sich „vom hässlichen Entlein zum stolzen Schwan entwickelt“, bilden davon nur einen Bruchteil.

Ach, und inzwischen sagt auch niemand mehr zu uns: „Äh, … in Bilbao wohnt ihr jetzt? – Schön.“ Inzwischen stellen die Wiederholungstäter – die Bilbao-Fans – die weitaus größere Gruppe dar, und die Zahl der Einmalbesucher ist verschwindend gering. Und inzwischen muss man den Terminkalender einwandfrei verwalten, um Überbuchungen vorzubeugen… ◀◀

Zu den Autorinnen und Autoren des Schwerpunktthemas

- Teresa Azcárate: Mitglied der Schulentwicklungs-Steuergruppe für ITG-Konzept
- Yolanda Beldarrain: Geschäftsführerin
- Ulrich Bench: Studien- und Berufsberater
- Karin Brombacher: Leiterin der Grundschule
- Carolina Deiner: Kindergarten-Leitung
- Juan I. Gietz: Vorsitzender des Schulvereinsvorstandes
- K. H. Jasinski: Stellv. Schulleiter
- Catherina Knüpper: Kindergarten-Leitung
- Silvia Lorenz: Koordinatorin SEK 1
- Uwe Noack: Qualitätsmanagement-Beauftragter
- Ingo Penner: Erzieher im Kindergarten
- Dr. Gottfried Thomas: Schulleiter / Mitglied der Schulentwicklungs-Steuergruppe für ITG-Konzept
- Asier Ukar, Diplomingenieur: ehemaliger Schüler
- Grit und Ingo Ulbricht: Lehrer
- Ramón Urrutia: Mitglied der Schulentwicklungs-Steuergruppe für ITG-Konzept

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren ▪ Beiträge	Heft	Seite
Alamdar-Niemann, Monika ▪ Über Erziehung und Bildung an der Deutschen Schule Teheran	2	200
Argüedas, Javier ▪ Ein Costa Ricaner studiert Medienwissenschaft in Siegen	4	356
Asche, Monika / Koytan, Ute ▪ Von Elsbeth Tucher, einem didaktischen Zeichenkurs und der documenta 12 – Die Sommerakademie „Kunst und Bilder im DaF-Unterricht“ in Kassel	4	390
Böhme, Sarah ▪ Was lange währt, wird gut: die Ehrennadeln des VDLiA	1	12
Bönsch, Manfred ▪ Was ist eine gute Grundschule?	2	179
Berger, Annemarie ▪ Leben und Werk von Ilija Trojanow, Festredner auf der HV in Stralsund	2	133
Beyer, Karl ▪ Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg	3	228
Binnur, Cömert ▪ Von einer türkischen Deutschschülerin zur Medizinstudentin und DAAD-Stipendiatin in Berlin	4	353
Borschel, Edmund ▪ Deutsch-englisch bilingualer Unterricht im Westen Kanadas	1	38
Bosert, Ingrid / Krause-Leipoldt, Harald ▪ Bericht der Kassenprüfer	3	274
Breyer-Rheinberger, Hannelore / Rheinberger, Lothar ▪ Regionaltreffen im Norden	1	11
Breyer-Rheinberger, Hannelore / Rheinberger, Lothar ▪ Gespräch mit Wolfgang Baier, neuer BLASchA-Vertreter für Schleswig-Holstein und HH	4	337
Brinkmann, Roland ▪ Das Konzept der „Skeptischen Hermeneutik“ – Eine Fortbildung bei Hans Hunfeld	4	386
Brüser-Sommer, Ehlert ▪ Hirnfreundliches Lernen. Erkenntnisse der Neurowissenschaften nutzen	1	68
Cele Zamandosi, Portia ▪ Bericht über meinen Deutschlandaufenthalt	2	165
Dederding, Hans-Martin ▪ Wem gehört der Mist?	3	313
Deffert, Liane ▪ Kunst unter Palmen – Bildende Kunst an der DS Las Palmas de G. C.	2	150
Egenhoff, Manfred u. a. ▪ Die Folgen der Islamischen Revolution für Schüler der DS Teheran	2	192
Fitting, Helmut ▪ Herzlich willkommen zum 99. MNU-Kongress	4	399
Fluch, Martin ▪ Martinstag in einer Bessarabischen Nacht – Ein Projekt im Kleinen für die Kleinen	3	294
Friederich, Karl-Ernst ▪ Deutschsprachiges Schülertheater in Rumänien	2	161
Friederich, Karl-Ernst ▪ Nachlese zum Schwerpunkt Schüleraustausch	1	98
Geisler, Johannes ▪ Anhörung. Ein Erlebnisbericht	1	100
Geisler, Johannes ▪ „Im Ausland für Deutschland Schule machen“ – Zur Situation und Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens	3	232
Geisler, Johannes ▪ Warum nach Stralsund?	2	129
Gotterbarm, Wolfgang ▪ Grußwort der GEW zur 28. Hauptversammlung in Stralsund	3	246
Haataja, Kim ▪ Warum CLILiG? Hintergründe und Zielsetzungen einer europäischen Erhebung zum integrierten Sprach- und Fachlernen auf Deutsch	1	38
Heß, Hans-Peter ▪ Die kaufmännischen Berufsschulen in Lateinamerika geben sich ein gemeinsames Leitbild	1	61
Jacobi, Karl ▪ Religionsunterricht am Persischen Golf	2	168
Jung, Reinhard ▪ Ermutigung für Heimkehrer	2	206
Keßling, Manfred ▪ Das Alumniportal DSRNET der Deutschen Schule Rom	4	375
Khattab, Aleya ▪ Schule, Kosmopolitismus und Menschlichkeit	3	251
Klenkler, Eckhard ▪ Studienberater der ZfA zu Gast an der Elite-Universität Karlsruhe (TH)	4	373
Kost, Ulla ▪ Bildende Kunst an der DS Athen	2	156
Krawietz, Georg ▪ DS-Absolventen: „High Potenials“ für den Studienstandort Deutschland	4	364
Krieger, Herbert ▪ Finale mit Turbulenzen	1	93

Autoren ▪ Beiträge	Heft	Seite
Kruczinna, Rolf ▪ Materialsammlung „Deutsch hat Zukunft“	1	45
Kruse, Kerstin ▪ Studieren an den führenden Technischen Universitäten in Deutschland	4	369
Kürten, Jochen ▪ Begeisterung für Sprachkursangebote der Deutschen Welle (DW)	4	336
Lawin, Heike ▪ Dialog der Kulturen – Das Eigene im Fremden entdecken. Ein Projekt der GGS Hennef und des 6. Gymnasiums Krasnojarsk	2	174
Lawin, Heike ▪ Babuschka mit Rucksack – Von Vorurteilen und Vorverurteilen	4	382
Lawin, Heike ▪ Evaluation der 28. HV aus der Sicht einer Bundesprogrammlehrkraft	3	286
Lehmann, Jürgen ▪ Die sogenannten „Java-Frauen“ in Kobe von 1941 bis 1947	3	308
Lubos, Hans ▪ Anmerkungen zu den „Gründerjahren“ der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen	2	147
Meyer-Renschhausen, Borchard ▪ Herbsttreffen der Regionalgruppe Nordwest	2	142
Mangos, Stefan ▪ Die Zeitschrift des Auslandslehrerverbandes in Südafrika	4	380
Mattern, Ulrich ▪ Eindrücke zur 28. HV. Bildung schafft Freunde	3	287
Meinert, Tom ▪ Sechs entscheidende Jahre	1	51
Miklitz, Günther ▪ Landesregierung will die staatlichen Studienkollegs in NRW schließen	4	350
Petry, Ludwig ▪ Zur schulischen Arbeit im Ausland-Beobachtungen undAnregungen	4	346
Rheinberger, Lothar ▪ Informationen des Rechts- und Sozialreferates: Auslandskranken- und Rechtsschutzversicherung	2	143
Roman, Adriana / Saborío, Rosalyn ▪ Warum wir als Ausländerinnen in Deutschland studieren	4	362
Saerbeck, Andreas ▪ Warum immer nur die anderen?	1	92
Sanchez Perez, Yanira ▪ Meine Erfahrungen in der Musik	2	159
Schleif, Susanne ▪ Deutschunterricht an deutschen Auslandsschulen – Konzepte und Lehrerfrage	1	75
Schließ, Gero ▪ Deutsche Auslandsschulen. Ein Projekt der Deutschen Welle	3	257
Schneider, Stephan ▪ Dezentralisieren und vernetzt denken. Interview mit Rainer E. Wicke	1	8
Schneider, Stephan ▪ Studienstandort Deutschland	4	353
Schmidt, Maria ▪ Lernen an Stationen – Liebeslyrik	4	397
Schwarz, Dr. Paul ▪ Mädchen erobern die Schule zurück – Bildungshunger in Afghanistan	2	172
Stimpfle, Rainer ▪ Ein Wort zur Taube und ihrem Mist	4	402
Stimpfle, Rainer ▪ „Unwort“ – Leserbrief aus Uelen	4	403
Tiffert, Wolfgang ▪ Rechenschaftsbericht des Schatzmeisters	3	270
Trojanow, Ilija ▪ Szenen aus der Savanne der Jugend – Festvortrag	3	248
Wecht, Karlheinz ▪ Der Vorsitzende berichtet	1 ▪ 2 3 ▪ 4	2 ▪ 126 226 ▪ 334
Wecht, Karlheinz ▪ Begrüßung durch den Vorsitzenden des VDLiA	3	242
Wecht, Karlheinz ▪ 2. Weltkongress des WDA in Kapstadt: „Bewährtes erhalten – die Zukunft gestalten“	1	16
Wecht, Karlheinz ▪ Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden	3	262
Weischer, Heinz ▪ Calamina oder was wir Auslandslehrer damals von Clouzots „Lohn der Angst“ lernen konnten	1	104
Weischer, Heinz ▪ Esist nicht alles Gold …	4	399
Weiße, Eckart ▪ Mathematikwettbewerb in Ungarn	4	378
Wicke, Rainer E. ▪ Es gibt sie schon – die Schule der Zukunft	1	54
Wicke, Rainer E. ▪ Hymnische Begeisterung und abgrundtiefes Entsetzen. Eine Rückschau auf die zwölfte documenta	4	388
Wicke, Rainer E. ▪ Lehrerfortbildung mit Malern und Komponisten	3	299
Wicke, Rainer E. ▪ Sehen, analysieren, deuten – Ansätze für den DaF-Unterricht mit Picassos *Guernica*	1	81

Autoren ▪ Beiträge	Heft	Seite
Wicke, Rainer E. ▪ Walle, walle manche Schritte – Der Zauberlehrling im Unterricht	2	184
Wilhelm, Gert ▪ Der „dritte“ Weg – German Immersion in den USA	1	57
Wilhelm, Gert ▪ Lehrerfortbildung und Schülerworkshops „on tour“ mit deutschen HipHop-Stars!	3	290
Winter, Ingo ▪ Die Welt zu Gast im BBZ – Institu	2	163
Wossidlo, Eckardt ▪ Die Wossidlo-Rotation	1	87
Wurzer, Peter u. a. ▪ Touristen an die deutschen Auslandsschulen! Erfahrungen mit Studiosus-Besuchern	1	63

Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken

Titel	Heft	Seite
Anschriften der Mitarbeiter	1 ▪ 2 3 ▪ 4	15 ▪ 145 231 ▪ 344
28. Hauptversammlung in Stralsund 2007: Anträge	1 ▪ 2 3	7 ▪ 130 274
in memoriam Dr. Karl Alban	4	342
Interviews		
Rainer E. Wicke (ZfA/BVA)	1	8
Wolfgang Baier (BLASchA-Vertreter für Schleswig-Holstein und HH)	4	337
Persönliche Nachrichten	1 ▪ 2 3 ▪ 4	14 ▪ 144 229 ▪ 342
Pressespiegel der 28. Hauptversammlung in Stralsund 2007	3	282

Rezensionen

Autor: Titel ▪ *Rezensenten*	Heft	Seite
Adler, Bruni: Geteilte Erinnerung. Polen, Deutsche und der Krieg ▪ *Dr. Arnold Apweiler*	2	211
Alvarez, Christiane: Hochbegabung. Tipps für den Umgang mit fast normalen Kindern ▪ *Franz J. Bönsch*	4	409
Benz, Wolfgang (Hrsg.): Überleben im Dritten Reich. Juden im Untergrund und ihre Helfer ▪ *Bernd Müller*	4	413
Brumlik, Micha (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb ▪ *Rainer E. Wicke*	3	324
Bueb, Bernhard: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift ▪ *Rainer E. Wicke*	3	324
Butzkamm, Wolfgang: Der Lehrer ist unsere Chance ▪ *Rainer E. Wicke*	3	327
Butzkamm, Wolfgang: Lust zum Lehren, Lust zum Lernen ▪ *Günther Miklitz*	2	210
Clough, Patricia: Aachen – Berlin – Königsberg. Eine Zeitreise entlang der alten Reichsstraße 1 ▪ *Günther Fecht*	2	218
Epstein, Lewis C.: Denksport Physik. Fragen und Antworten ▪ *Jens Drummer*	2	213
Friedländer, Saul: Die Jahre der Vernichtung. Das Dritte Reich und die Juden, 2. Band: 1939–1945 ▪ *Günter Fecht*	3	316
Friedrich, Bodo (Hrsg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 ▪ *Günther Miklitz*	4	411
Geiss, Peter / Le Quibtrec, Guillaume u. a.: Histoire/Geschichte, L'Europe et le monde depuis 1945,Manuel d'Histoire franco-allemand, Terminales L/ES/S ▪ *Stephan Schneider*	1	118
Gernhardt, Robert: Reim und Zeit. Gedichte ▪ *Andreas Weber*	1	120
Gernhardt, Robert: Später Spagat. Gedichte ▪ *Andreas Weber*	1	119

Autor: Titel ▪ *Rezensenten*	Heft	Seite
Green, Norm and Kathy: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium.		
Green, Norm and Kathy: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch ▪ *Rainer E. Wicke*	4	406
Harbecke, Ulrich: Die Juden. Geschichte eines Volkes ▪ *Günther Fecht*	4	416
Harth, Annette: Frauen im Osten – Wohnen nach der Wende ▪ *Susanne Vogel*	1	116
Heinrich, Dieter / Hergt, Manfred: dtv-Atlas Erde. Physische Geographie ▪ *Hartmut Gaigl*	2	212
Hendricks, Renate: Schicksal Schule. Eine Elternstreitschrift im Interesse der Kinder ▪ *Paul Schwarz*	4	408
Höfer, Christoph / Madelung, Petra: Lehren und Lernen für die Zukunft. Unterrichtsentwicklung in selbstständigen Schulen ▪ *Rainer E. Wicke*	2	220
Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline: Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik Common Curriculum ▪ *Rainer E. Wicke*	1	109
Kahl, Reinhard: Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen ▪ *Rainer E. Wicke*	1	111
Klippert, Heinz: Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht ▪ *Paul Schwarz*	4	409
König, Ingemar: Der römische Staat. Ein Handbuch ▪ *Ulrich Mattern*	4	413
Küng, Hans: Der Anfang aller Dinge. Naturwissenschaft und Religion ▪ *Eckehart Knop*	4	410
Langenscheidt, Florian (Hrsg.): Das Beste an Deutschland. 250 Gründe, unser Land heute zu lieben ▪ *Rainer E. Wicke*	1	114
Langguth, Gerd: Horst Köhler. Biografie ▪ *Dieter Allgaier*	3	314
Lewycka, Marina: Kurze Geschichte des Traktors auf Ukrainisch ▪ *Manfred Vollmer*	3	321
Mankell, Henning: Ich sterbe, aber die Erinnerung lebt ▪ *Eckehart Knop*	1	117
Mannsperger, Brigitte und Dietrich: Momer verstehen ▪ *Gabriele Große*	4	405
Nachbar China. Helmut Schmidt im Gespräch mit Frank Sieren ▪ *Dieter Allgaier*	2	215
Nasiri, Omar: Mein Leben bei al-Quaida. Die Geschichte eines Spions ▪ *Hartmut Gaigl*	3	317
Neruda, Jan: Die Hunde von Konstantinopel ▪ *Heinz Weischer*	3	323
Pamuk, Orhan: Das schwarze Buch ▪ *Manfred Egenhoff*	2	217
Pamuk, Orhan: Rot ist mein Name ▪ *Manfred Vollmer*	2	219
Petersen, Jens: Die Haushälterin. Roman ▪ *Eckehart Knop*	3	320
Philipps, Knut: Warum das Huhn vier Beine hat. Das Geheimnis der kindlichen Bildsprache ▪ *Franz J. Bönsch*	4	415
Ratzki, Anne / Hilbig, Inge / Fink, Michael: Kooperatives Lernen ▪ *Rainer E. Wicke*	4	406
Risel, Heinz: Grammatik kompakt ▪ *Stephan Schneider*	4	412
Saramago, José: Die Stadt der Sehenden ▪ *Heinz Weischer*	3	322
Scherf, Henning: Grau ist bunt. Was im Alter möglich ist ▪ *Manfred Sauer*	3	319
Schmidt, Helmuth / Weischer, Heinz: Zorn und Trauer. Als politischer Gefangener in Zuchthäusern der DDR ▪ *Werner Beckmöller*	1	115
Schümer, Anne-Louise: Die Stellung des Ministerpräsidenten in den Bundesländern im Vergleich ▪ *Manfred Sauer*	4	416
Siedentopf, Monika: Absprung über Feindesland. Agentinnen im Zeiten Weltkrieg ▪ *Thomas Lother*	2	214
Süssmuth, Rita: Migration und Integration. Testfall für unserer Gesellschaft ▪ *Arnold Apweiler*	3	315
Weidermann, Volker: Lichtjahre. Eine kurze Geschichte der deutschen Literatur von 1945 bis heute ▪ *Rainer E. Wicke*	1	112
Weischer, Heinz: Der Tod der Vicuña. Geschichte eines Indiojungen. Jugendroman ▪ *Werner Beckmöller*	2	216
Wicke, Rainer E.: Herz oder Pistole? Kommunikatives für den Unterricht ▪ *Inge Meister*	3	318

Symposium am Istanbul Lisesi 27./28.09.2007

Zukunft der deutschsprachigen Bildung in der Türkei

Michael Schopp

Schon vor über 100 Jahren gab es deutschsprachige Schulen in Istanbul. Deren Arbeit begann nach dem Ende des 2. Weltkriegs erst in den 50er Jahren des 20. Jhdts. erneut. Wichtige Impulse setzte hier das Deutsch-Türkische Kulturabkommen vom Mai 1957. In Folge dieses Abkommens begannen die Vorbereitungen zum Beginn der deutschsprachigen Ausbildung am Istanbul Erkek Lisesi, dem Istanbuler Knaben Gymnasium. Auf Bitten der türkischen Regierung entsandte Deutschland mit Beginn des Schuljahres 1958/59 die ersten Lehrer, und in der damaligen 6. Klasse wurde der Unterricht in deutscher Sprache aufgenommen. Aus Anlass dieses 50- jährigen Jubiläums hatte die Schule gemeinsam mit der Erziehungsstiftung der Absolventen (IELEV) zu dem Symposium *Zukunft der deutschsprachigen Bildung in der Türkei* eingeladen. Dieser Einladung zu Gespräch und gemeinsamem Blick in Geschichte, Gegenwart und Zukunft der deutsch-türkischen Bildungskooperation waren namhafte Gäste aus beiden Ländern gefolgt.

Nach der feierlichen Eröffnung mit beiden Nationalhymnen begrüßten der amtierende Abteilungsleiter R. D. Schnelle aus dem AA, der BLASchA-Vorsitzende Dr. R. Köhler. Staatssekretär Prof. Dr. I. Erdoğan aus dem Bildungsministerium, die Abteilungsleiterin A. Alparslan aus dem türkischen Außenministerium sowie weitere Ehrengäste das Auditorium. Von Herrn Schnelle wurde dabei das erfolgreiche Modell Istanbul Lisesi hervorgehoben, ebenso von seiner türkischen Kollegin. Allerdings wurde auch die Notwendigkeit der ständigen weiteren Entwicklung angemahnt. Dr. Köhler wies nachdrücklich darauf hin, dass das deutsche Abitur zwar überall in der Welt einen hohen Wert habe – in der Heimat unserer Schülerinnen und Schüler allerdings zu nichts berechtige. Auf diesen Misstand wurde im Laufe des Tages noch mehrfach hingewiesen. Von Seiten der türkischen Teilnehmer ist insbesondere der Staatssekretär Prof. Erdoğan zu nennen, der betonte, dass gerade das Istanbul Lisesi besondere Freiheiten benötige, um sich entwickeln zu können. Das sei der Schule auch bereits zugestanden. Für die ZfA und ihren Leiter, Hr. J. Lauer, trug die Regionalreferentin, Fr. Fuchs, Grüße und Glückwünsche vor; sie betonte dabei auch die umfangreiche personelle und finanzielle Förderung, die die Schule von Seiten der ZfA erfahre.

Teilnehmer des Symposiums

Der 1. Block nach der Eröffnung befasste sich mit dem Thema *Kulturabkommen und die Beziehungen zwischen den beiden Ländern.* Nicht nur Prof. Vardar von der IELEV stellte heraus, dass die deutsche Bildung und Erziehung ein wichtiger Beitrag zu Weltoffenheit und interkultureller Begegnung sei. Eindrucksvoll belegte das Ç. Atsür, Generaldirektor Technik von Mercedes-Benz Türkei, ebenfalls Absolvent des IEL. Von den gut 140 Mitarbeitern im gehobenen und hohen Management seien gut die Hälfte ebenfalls vom Istanbul Lisesi. Nahezu alle hätten eine deutschsprachige Ausbildung in Istanbul absolviert. An der Diskussion beteiligten sich ebenfalls der Präsident der deutsch-türkischen Handelskammer zu Istanbul, T. Yelkencioğlu, und der Vorsitzende der deutsch-türkischen Kultur-

stiftung, Dr. A. Hornfeld. Dr. R. Hermann von der FAZ ermunterte die Türkei zu mehr Mut bei der Entwicklung des Bildungswesens, so sei z. B. der zentrale Hochschulaufnahmetest (ÖSS) ein „alter Zopf", der abgeschnitten gehöre. Die Hochschulen benötigten vielmehr Freiheit in Verwaltung und Ausbildung statt Gängelung durch zentrale Vorgaben. Das gelte ebenso für die Privatwirtschaft und die berufliche Ausbildung. Zu der mehrfach angesprochenen Gründung einer deutsch-türkischen Universität gab es unterschiedliche Meinungen; vor allem die zur Zeit geplante staatliche Trägerschaft für diese Hochschule stieß bei zahlreichen Teilnehmern auf große Skepsis und Ablehnung.

Nach dem Mittagessen in der kürzlich neu eröffneten Lehrerkantine ging es um die Themen *Schulwesen* und *Deutschlehrerausbildung in der Türkei und Deutschland*. Zu letzterem referierten Frau Prof. Tapan, Istanbul, und Herr Prof. Schmidt, Köln, kenntnisreich und informativ. – Zum Schulwesen legte Frau Fuchs von der ZfA/BVA zunächst detailliert die umfangreichen Fördermaßnahmen der Bundesrepublik für die Auslandsschulen in der Türkei und das „Anadolu-Programm" dar. Neben der personellen Förderung für alle Schulen, speziell auch für das Istanbul Lisesi, erinnerte sie auch an die immer wieder zugestandene sachliche und materielle Unterstützung, die die Erfolge der Schule auf lange Sicht erst ermöglicht habe. K. Kafadar, Direktor der IELEV, forderte einen fremdsprachigen Fachunterricht auch schon während der 8-jährigen Grundschulzeit. Diese Zeit bleibe für das Fremdsprachenlernen an zu vielen türkischen Schulen ungenutzt. – Die beiden Leiter der deutschsprachigen Gymnasien, R. Reinhold vom Alman Lisesi / Dt. Schule, und G. M. Schopp vom Istanbul Lisesi griffen diese Forderung auf. Sie verwiesen aber auch auf die Notwendigkeit, den Hochschulzugang in der Türkei neu zu regeln, das Abitur anzuerkennen. Was die viel beschworene „Stärkung des Studienstandorts Deutschland" angehe, wurde eine erleichterte Visaerteilung für Abiturienten dieser beiden Schulen eingefordert. – Frau H. Glause, Fachberaterin in Ankara, gab schließlich einen Überblick über Geschichte und Ergebnisse des sog. „Anadolu-Programms". Dabei wurden sowohl

Bei der Diskussion zum Thema „Kulturabkommen und die Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei" – am Pult Prof. Dr. M. Vardar (Vorsitzender der Erziehungsstiftung)

Änderungen der Aufgaben (es gibt kaum noch sog. Rückkehrerkinder im Programm) als auch Schwierigkeiten (effektive Stundenkürzungen in den Lise) offen angesprochen.

Im Fazit lässt sich festhalten, dass natürlich nicht jede offene Frage eine Antwort erfuhr. Ebenfalls konnte nicht jedes Thema in der gebotenen Ausführlichkeit besprochen werden, bzw. blieben wichtige Gesprächspartner aus der Politik nicht den gesamten Tag über. Dennoch kann man die Veranstaltung als sehr gelungen bezeichnen. Alle wesentlichen Erfolge aber auch Probleme der deutsch-türkischen Bildungskooperation wurden diskutiert. Die Ergebnisse des Symposiums wird die Erziehungsstiftung IELEV zusammentragen und publizieren. Unsere Stiftung hat mit ihrem außergewöhnlichen Engagement – in politischer wie in finanzieller Hinsicht – einen hervorragenden Beitrag zur Weiterentwicklung der deutsch-türkischen Beziehungen im Bildungsbereich geleistet. ◀◀

Kontakt

İSTANBUL LİSESİ
– Deutsche Leitung –
Türk Ocağı Caddesi No. 04
TR–31110 Cağaloğlu-ISTANBUL
Tel.: 0090–212–514 01 68
leitung@istanbullisesi.net
www.istanbullisesi.net

… und läuft und läuft und läuft *liest liest liest*

Wie ein Extremmarathon den Deutschunterricht in Kirgisistan modernisieren, medientauglich und populär machen kann

Martin Fluch

DaF-Lehrbücher und andere begleitende Unterrichtsmaterialien in einem ungefähren Katalogswert von 4550 Euro, zwei neue CD-Player und zehn neue Tafeln für verschiedene Klassenräume der Schule. Dies sind die ersten sichtbaren Erfolge einer wohl bis dahin ziemlich einmaligen Privat-Spenden-Aktion für den Deutschunterricht an einer DSD-Schule.

Das Gymnasium ‚Schule Nr. 18' in Osch/Kirgisistan ist die einzige Schule im Süden des Landes, in der schwerpunktmäßig Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. Sie nimmt daher für die deutsche Sprach- bzw. Kulturpolitik eine besondere Rolle ein.

Mit den neuen Anforderungen der neuen DSD-Prüfung wurde es nun aber wirklich notwendig nicht nur Methodik, Lehrereinsatz und Prüfungs-Vorbereitungsphasen zu überdenken und neu zu strukturieren, es musste vor allem auch eine zügige Umstellung und Modernisierung längst veralteter, hoch betagter und verschlissener Lehrwerke zu progressiven Materialien erfolgen.

Was soll wer denn heute noch wie mit was anstellen?

Konzipiert zwischen Mitte und Ende der 80er Jahre mag dieses traditionsreiche und alt-ehrwürdige Lehrwerk anfangs in den DSD-Schulen eine Notwendigkeit und auf dem DaF-Lehrwerksmarkt zur Vorbereitung eben dieser DSD-Prüfung konkurrenzlos gewesen sein.

Mit der Zeit verändern sich allerdings nicht nur die Welt und die Schüler, vor allem ändern sich Denken, Methodiken und – wie wir in den letzten Monaten deutlich zu spüren bekommen haben – vor allem die Prüfungen in den Schulen. Im Moment ist weltweit die neue DSD-Prüfung die größte Herausforderung für die Schulen, die Lehrer und Schüler.

So ist es nur allzu logisch, dass die Jugendherbergswelt mit Münchhausiaden, in denen Langspielplatten noch für D-Mark verkauft werden und die Mörderpuppe Chucky antithematisch eingebunden wird zwischen ‚Jugend forscht' und der ‚Post für Heike', durch eine moderne, mittlerweile euro-digitalisierte Welt ersetzt wird. Mit Lehrbüchern ersetzt wird, die den vier Fertigkeiten und neu und klar definierten Prüfungsblöcken Lesen und Hören (wie diese Kompetenzen heute verstanden werden), Sprechen und Schreiben Rechnung tragen, und die vor allem aktuelle Themen in modernem Outfit präsentieren.

Wenn der eigene Staat keine Geld hat, wenn die deutsche Seite keine sehr große Dosen der Finanzspritze verteilen kann, weil es eben zu viele ‚Schul'-Patienten gibt, wenn die Eltern nicht die Sponsoren sein können, die den Weg in die Moderne zu finden helfen. Wenn also niemand das richtige Finanzierungsmodell für eine Neuerung und Umstrukturierung findet, muss eben mal der vor Ort eingesetzte Lehrer die Ärmel hoch krempeln und die Sportschuhe schnüren.

Von außerschulischen Aktionen, die weder im Curriculum noch im Arbeitsvertrag stehen

In deutschen Schulen ist das kreative Bohren nach landeshaushaltunabhängigen Geldquellen schon längst angekommen und ist mittlerweile schon fast ein eigenes Schulfach geworden.

Versteigerung der schönsten Laternen am Martinstag, Kaffee- und Kuchenverkauf am Nikolaustag (die Unterstufenpapis backen), der 24-Stunden-Staffellauf um die Schule (alle 100 Meter einen Euro) und nicht zu vergessen das tapfere Mitspielen in einer der zahllosen Spielshows bei den Privaten und den Öffentlich-Rechtlichen.

Nicht nur notwendig und im Endeffekt vorteilhaft für jede einzelne Schule ist dies für die Schüler gleichzeitig eine gute, realitätsnah gespielte Lebenserfahrung.

Im Prinzip ähnlich gestrickt war die Aktion in Kirgisistan, allerdings ohne Beteiligung anderer Lehrer, Eltern oder gar Schüler. Eigenständiges Handeln, das auch noch Kreativität und Problemlösungsstrategien benötigt, ist noch lange nicht in diesem durch jahrzehntelange sowjetische Bemutterung geprägten Land angekommen.

Bei einem Glas Bier mit Freunden, die von meiner Kajak-Wandertour von der Donauquelle bis zum Schwarzen Meer und die von der die Aktion begleitende Spendenaktion für meine damalige ukrainische Schule im Donaudelta wussten, wurde plötzlich die Idee geboren, dass auch hier eine solche Aktion zur Unterstützung meiner Schule durchgeführt werden könnte. 680 Kilometer von Bischkek nach Osch. Zu Fuß. Und so schnell als geht.

So kam es zu einer sich immer weiter ausdehnenden Planungsaktion, in die mehrere Freunde, sämtliche Medien des Landes und Vertreter von Stadt und Land involviert waren. Sponsoren wurden gesucht und gefunden, ein Begleitfahrzeug, ein Kameramann und sehr viel moralische Unterstützung durch andere Kultur- und Sprachmittler. Die Deutsche Botschaft in Bischkek übernahm die Schirmherrschaft und der DAAD und das Goethe-Institut waren auf ihre Weise beteiligt.

Die Zeit von Februar bis Mai verging wie im Sprint und ich freute mich auf das etwas gemächlichere Lauftempo auf den 680 Kilometern zwischen Bischkek und Osch.

Weit mehr als ein Prolog

Den Auftakt des Laufes bildete eine gewaltige Verabschiedungszeremonie mit deutschsprachigem Kulturprogramm in dem Gymnasium Schule Nr. 69, an welcher das, was an deutscher Kulturprominenz im Lande vertreten ist, anwesend war. Der Botschafter, Herr Professor Dr. Grewlich, persönlich hielt eine Rede, nachdem die kirgisische und die deutsche Nationalhymnen gespielt worden waren. Ebenso präsent war ein offizieller Vertreter des kirgisischen Bildungsministeriums.

Das aber wirklich tragende Moment dieser Veranstaltung war ein Sternlauf von den anderen DSD-Schulen an die Schule 69. Insgesamt von drei Schulen, eingeschlossen der Schule in Rotfront, wo noch einige deutschsprachige Mennonitenfamilien wohnen, wurden Grußbotschaften übergeben, die ich in Osch an der Schule Nr. 18 übergeben sollte. Sogar Botschaften per E-Mail aus einer Schule aus Bad Tölz und einer christlichen Gemeinde in Seattle wurden überreicht.

Ein schon im Vorfeld medienwirksames und vor allem Schulen verbindendes Projekt. Die deutsche Sprache, die auf DaF spezialisierten Schulen in Kirgisistan standen von diesem Punkt an im Interesse der Öffentlichkeit.

Begleitet wurde ich auf den ersten Kilometern aus der Stadt hinaus in Richtung Berge von mehreren Fahrzeugen, in denen Schüler, Lehrer und Eltern, sowie Vertreter der kirgisischen Presse

Verabschiedung am Gymnasium
Schule Nr. 69 in Bischkek

saßen. Der Start dieses Ultra-Marathons wurde am Abend in den Nachrichten gezeigt und somit zu einem landesweiten Medienereignis .

Erste Begegnungen an der Straße, beim Einkaufen und die ersten neugierigen Fragen, als die Verkäuferinnen der landesüblichen Lipioschka, das leckere Fladenbrot, die mich begleitende Kamera bemerkten.

Kulturkontakt und Austausch

Und dann standen plötzlich zwei ältere Kirgisen dabei, die einige Worte Deutsch konnten. Es

sollte nicht das letzte Mal gewesen sein, dass auf den fast 700 Kilometern Deutsch eine Begegnungssprache war. Denn in vielen Schulen wird heute noch – früher noch viel mehr – Deutsch unterrichtet. Und vor allem die deutsche Technik hat das Land erobert. Jeder dritte PKW ist ein Auto deutscher Produktion und prozentual weit mehr LKWs sind auf den kirgisischen Straßen zu sehen, die noch eine Reklame- bzw. Firmenaufschrift aus Deutschland tragen – vom Metzger Maier aus der Mainstraße bis zu Lehmanns Lampenladen in Lüneburg ist so ziemlich alles vertreten, was in Deutschland Geschäfte macht –, als der gute alte Schiguli.

Über trennende Berge

Schon am zweiten Tag wurde der ca. 3500 m hohe Töö-Ashuu-Pass überquert, Bischkek auf circa tausend Höhenmetern und hundert Entfernungskilometern zurück lassend. Durch das immer enger werdende Kara-Balta-Tal schlängeln sich steil ansteigende Serpentinen zu einem Pass hinauf und bevor der höchste Punkt erreicht wird, bricht ein fast archaischer, drei Kilometer langer Tunnel durch den Fels und öffnet den Blick nach Süden über eine Hochebene wie aus einem Märchenbuch.

Symbolisch durchquert man so die unsichtbare Grenze zwischen Nord und Süd, zwischen zwei Mentalitäten in einem Land.

Bischkek mit Nordkirgisistan ist der eher russisch geprägte Teil des Landes, zeigt sich moderner, wirtschaftlich scheinbar offener und nicht selten findet sich hier eine nicht gerade positive Meinung über den Süden.

Dieser zeigt sich hingegen als traditionell, fühlt sich als das wahre Kirgisistan und gibt sich mitunter gar zornig gegen den arroganten Norden. Zwei Brüder, deren Biografie sich unterschiedlicher nicht hätte entwickeln können. Bischkek ist deutlich russisch geprägt und Osch zu fünfzig Prozent usbekisch.

So wurde auch dieser Lauf – ohne jegliche Absicht – von Seiten der Presse zu einer Art Freundschaftslauf zwischen Nord und Süd stilisiert. Es sollte, entgegen unserer deutlichen Darstellung, ein Politikum daraus gemacht werden, und eine Zeitung hatte formuliert, dass Deutschland, obwohl ebenso deutlich in nördliche und südliche Mentalität unterteilt ist, für Toleranz, Offenheit und Dialog steht.

Jurten

Nicht viel mehr als tausend Höhenmeter geht es wieder abwärts. Hinein in eine raue Hochebene, die nur dünn besiedelt ist.

Kumis, vergorene und leicht alkoholische Pferdemilch, Kurut, murmel- bis tischtennisgroße, getrocknete Kugeln aus gesalzenem Quark werden direkt an der Straße feilgeboten. Holzverschläge und Bauwagen meist als Domizil der Menschen, die sich nur in der Zeit zwischen April und Oktober hier aufhalten, ihre Tierherden betreuen und ihre Produkte direkt an der Straße verkaufen.

Hochebene mit Hochgefühl

Und Jurten, immer wieder Jurten! Wie bunte Perlen in dieser einzigartigen Naturlandschaft. So modern die Trasse, die wichtigste Verkehrsader Kirgisistans ist, so traditionell zeigt sich die Umgebung nur wenige Meter vom Asphalt entfernt.

Und so weit all dies alles geographisch von Mitteleuropa entfernt ist, hat dieser Lauf Deutschland nach Kirgisistan gebracht. Drei Autos in kürzester Zeit stoppen und begrüßen den mittlerweile durch Zeitungsartikel und Fernsehberichte bekannten Deutschlehrer und versuchen sogar das ein oder andere deutsche Wort aus der Schulzeit an den Läufer zu bringen.

Abendlandschaft vom Töö-Ashuu-Pass gesehen

Pingpong im Gebirge

Kulturbegegnung auf einem anderen Stern

Die Geheimnise der Kumisherstellung und das Prinzip des Tandir, der Lehmofen, in dem die Lipioschka gebacken wird – die andere Lernwelt für einen Mitteleuropäer. In einer Jurte sitzend tauschten der Familienälteste, ein ehrwürdiger Ak-Sakal und ein verschwitzter deutscher Läufer sich über die Unterschiede kirgisischer und deutscher Wohnkultur aus, über die Bauweisen deutscher Steinhäuser und einer kirgisischen Jurte.

Und dann erzählt er, seine Enkelin, zwölf Jahre, sei nun in Toktogul, wo sie zur Schule ginge. Bei einer Tante wohne sie dort und käme nur in diesen beiden Sommermonaten zu den Eltern und Großeltern zurück. Aber sie müsse erst dort die Schule beenden, dann müsse sie heiraten. Einen passenden Dschigit hätten die Eltern schon. Deutsch lerne sie und könne auch sprechen, betont er ganz stolz.

Und ich frage mich, wozu eine Fremdsprache, wenn sie in sechs Jahren hier in der Hochebene verheiratet werden soll. Das Leben ist anders hier.

Wie geeignet schien mir diese Gegend, um zwei unterschiedliche Sphären miteinander zu verschmelzen. Mit Kollegen und Schülern, die aus Rotfront und der letzten, in der Sammlung noch fehlenden, von der ZfA unterstützten DSD-Schule aus Talas, angereist kamen, wurde hier ein Begleitprojekt des Laufes durchgeführt.

Pingpong in den Bergen Kirgisistans

Auf einem Anhänger brachte die Delegation aus Rotfront eine Tischtennisplatte mit und an drei verschiedenen Stellen, die erste etwas über 1-tausend, die zweite circa 2-tausend und die letzte auf dem Ala-Bel Pass mit exakt 3-tausenddreihunderteinundneunzig Metern, wurde Tischtennis gespielt. Mit dabei immer die Lehrbücher des Hueber-Verlags ‚PingPong' 1–3.

Am Nachmittag des vierten Tages war dieser zweite hohe Pass überquert und die urwüchsige Heimat der kirgisischen Bergnomaden ging nach und nach über in das sanfte Kulturland der usbekischen Ackerbauern.

Im Ferganatal und an der Seidenstraße: wo sich Geschichte und Geschichten begegnen

Aus dem Tien-Shan kommend kreuzt der mächtige Naryn meinen Weg und fließt in den Toktogul-Stausee. Ein gewaltiger Betonklotz staut ein Wasserreservoir auf, das das zweitgrößte Gewässer Kirgisistans bildet.

Hier ist auch Toktogul Saltynganov, der wahrscheinlich bedeutendste Volksbarde Kirgisistans 1861 geboren. Mit Liedern, die von Liebe reden und ebenso die Adeligen, die Unterdrücker des einfachen Volkes anprangern, wurde er bekannt. Texte, die es wohl wert wären ins Deutsche übersetzt zu werden. Selbst redend führten solche kritische Töne bald dazu, dass der Barde verhaftet und nach Sibirien verbannt wurde. Von dort allerdings – ein Bruder im Geiste – legte er

den gesamten Rückweg in die kirgisische Heimat Fuß zurück.

Mit gleichem Bart, wie ein Urenkel des Sängers, sitzt, als ich durch das Tal abwärts laufe, ein alter Mann an der Straße. Und ins Gespräch kommend berichtet er von der Zeit, dem Leben vor dem Stausee, einem Leben ohne diesen vielen Verkehr, diese Geschwindigkeit. Berichtet von Natur und Freiheit, dass ein hartes Leben kein schlechtes sein muss und dass eine Familie und die Liebe dem Menschen auch in auswegslosen Situationen Kraft zu geben vermag.

Ich sitze neben ihm, weil das Ruhen Anfang und Ende des Laufens ist und nicht viel langsamer.

Die zunehmende Hitze kündigte das nahe Ferganatal an. Die Luft wurde trockener und die Luft über dem Asphalt flirrte in der Mittagshitze.

Und mit Dschalal-Abad und Uzgen lasse ich die beiden anderen bedeutenden Städte des Südens und die letzten vor Osch hinter mir. Und wo in Uzgen die einzigen bedeutenden Baudenkmäler religiösen Ursprungs ansonsten für die Touristen eine Attraktion darstellen, ist es heute für die Einheimischen ein Deutscher, der, aus Bischkek kommend und nach Osch rennend, jetzt die Stadt durchquert.

Und dann, irgendwann, nach elf Tagen, am Samstag, zur Mittagszeit, nach elf Tagen und einem langen Vormittag, dann erhob sich aus den Feldern, die im Herbst Baumwolle tragen, der heilige Berg Suleiman. Nur der kleine Berg war zu sehen, schon von weitem, der Berg, der sich aus der Mitte der Stadt Osch erhebt. Und dann …

Begegnung unterwegs

Ankunft und Ausblicke

… wenn die Miliz mit Blaulicht einen Konvoi begleitet und den Rechtsstatus einer Ampel außer Kraft setzt, dann kann aller Ecken erkannt werden, dass ein nicht ganz unbedeutendes Ereignis sich ankündigt. Das Ereignis ist ein Deutscher, der nach elfeinhalb Tagen aus Bischkek in Osch einläuft. Und dies alles – Blasen, Sehnenscheidenentzündung und angeschwollener Fußrist eingeschlossen – für eine kirgisische Schule.

Samstag kurz nach dreizehn Uhr wurde ich von einer großen Menschenansammlung vor den Toren Oschs empfangen. Schüler und Studenten, mehrere Lehrer und einige Eltern standen an der Straße und schwenkten Fahnen. Drei riesige Flaggen, zwei kirgisische und eine deutsche, wurden von einer immer größer werdenden Läufergruppe in die Stadt getragen, wobei der Deutsche eine der kirgisischen Flaggen trug.

Ankunft mit Flaggen

Übergabe der kirgisischen Nationaltracht durch Bürgermeister und Rektor der Universität Osch

Es war ein Volksfest geradezu. Ein bunt geschmückter Schulhof, eine Musikgruppe – seit punkt zwölf wurde schon gespielt und die Ankunft angekündigt. Ein Oscher Restaurant hatte einen Imbissstand mit Erfrischungsgetränken und Pizza aufgestellt und sogar der DAAD war mit einer kleinen Info-Ecke für Schüler und Studenten vertreten.

Als Europäer sei ich wohl gestartet, aber zumindest als halber Dschigit in Osch angekommen und er wolle doch darum bitten, mich im nächsten Jahr begleiten zu dürfen, dann aber mit dem Pferd, so wie es in Kirgisistan üblich sei, war eine der später meist zitierten Stellen aus der Rede des Gouverneurs.

Und nach weiteren unvermeidlichen Reden und von Schülern vorbereiteten Darbietungen war das Überreichen der Geschenke, vor allem der kirgisischen Nationaltracht, der eigentliche Höhepunkt. Denn wer hat schon öffentlich miterlebt, wie einem Deutschen der Kalpak, der kirgisische Hut, aufgesetzt und der am Revers reich verzierte Mantel, der Ton, umgehängt wird.

Der Bürgermeister von Osch und der Rektor der Universität besiegelten mit diesem symbolischen Akt die bis dato gute und künftig hoffentlich noch erfolgreichere deutsch-kirgisische Sprach- und Kultur-Zusammenarbeit.

Denn wer andere Sprachen kennt, erschließt sich andere Welten und wer sich dazu diese zu er-gehen traut, wird sie letztlich ganzheitlich wahrnehmen.

Wir unterrichten nicht nur Wörter und Satzbaustrukturen. Wir zeigen – jeder Lehrer im Ausland, wie er es auf seine Weise vermag – den Schülern, wie man mit offenen Augen durch eine neue Welt laufen kann, diese aus einem neuen, spannenden Blickwinkel betrachten und sich selbst daran weiter entwickeln kann. ◀◀

(Gekürzte) Texte aus dem Film, der, auf diesem Projekt basierend, momentan entsteht. Gesprochen: Deutsch, Untertitel: Russisch

Mit den Augen der Anderen

Wie kann ich einen anderen Menschen, einen fremden Menschen, wie gar eine ganze Kultur besser verstehen? Wie kann ich das mir Fremde wirklich verstehen, wenn ich es mit den mir eigenen Augen betrachte. Mit Augen, die doch etwas ganz anderes zu sehen gelernt haben?

Den Ballast, den ich auf die Reise mitnehme, Ballast des mir eigenen Kulturlernens, muss ich abwerfen, ablegen wie einen unnötigen, lästigen und meine Bewegungen während der Reise störenden Rucksack, den ich mit mir schleppe und in dem all die Dinge sind, die ich aufgrund falscher Vorstellungen hierher mitgebracht habe.

Das eigene Denken, das eigene Fühlen und Handeln, die Sichtweise. Bilder und Erfahrungen, die ich aus meiner Heimat mitbringe muss ich ablegen, frei sein im Kopf, rein und unbeeinflusst wie ein Kind vielleicht, das völlig offen und neugierig gegenüber Neuem, Fremdem ist.

Wir müssen Lernen lernen wie die Kinder. Sehen lernen mit den Augen der Fremden. Ich möchte mich in das Fremde hinein versetzen und mit dessen Augen sehen.

So wird es mir verwandt, die andere Kultur zu meinem Raum, ich stehe inmitten seines Kreises, bin nicht mehr außen, nicht mehr fremd, bin nun angekommen im wahrhaften Sinn dieses Wortes.

Laufen als Fort-Bewegung

Sich zu bewegen, ob im dreidimensionalen Raum, oder im selbst sich vernetzenden Denken, den mosaikbunten Möglichkeiten der eigenen Entwicklung bedeutet Leben. Denn nur das, was sich bewegt, lebt.

Jedweder Stillstand ist schlecht, und fern vom Leben ist es, sich nicht zu bewegen. Das Herz schlägt laufend. Laufend fließt das Blut. Bewegung ist das ureigene Moment des Lebens.

Ohne Bewegung sind wir tot. Menschen, alle Organismen, auch Kulturen sterben, sind totgeweiht, wenn sie sich nicht bewegen. Still halten, dulden – vor allem selbst verschuldet.

So ist alles Denken Bewegung, Fort-Bewegung. Wenn ich denke, entwickle ich mich. Wenn ich laufe, entwickle ich mich. Laufen und Denken haben vieles gemeinsam. Unter freiem Himmel, mit Auf- und Absteigen, dem Von zum Nach suche ich, sucht der Mensch in uns, die ‚Eudaimonia', den guten Geist, der das Leben glücken lässt. Und die Moral der uns geschenkten Existenz. Und in ihr gibt es nur eine Unmoral, und das ist die Trägheit des Herzens.

Während des Laufens fällt das Denken leichter und befreit mich.

Laufen ist das endlose Zeitmoment, sich in bewegend lebhaften Bildern das Sein vorzustellen.

Reisen, Erleben und Finden

Wie vieles bleibt unentdeckt, kleine Heiligtümer in Landschaften, Juwelen am Wegesrand, Menschen, die an unserer Route zurück bleiben, vorbei fliegen. So viele kleine Juwelen einer nicht entdeckten Welt, wenn wir den Weg durch eben diese Reisewelt nicht zu genießen wissen. Je schneller wir eine Reiseroute zurücklegen, umso weniger können wir sehen, umso weniger bleibt lange genug in unserem Blickfeld, um haften zu bleiben. Und umso weniger Impression, die wir mit uns nehmen könnten, bleiben in uns zurück.

Was ist unser Ziel? Der Endpunkt, zu dem wir uns hin bewegen?

Der Endpunkt unsres Lebens scheint der Tod. Doch kann dieser des Menschen Ziel sein? Was liegt zwischen Anfang und Ende? Das Leben, der Reiseweg des Lebens. Dies soll unser Ziel sein, der uns gegebene Weg. So ist der Weg das Ziel. Der Weg den wir gehen und wählen.

Auch auf den Reisen, die wir in unserer realen Welt unternehmen. Wir Reisen um etwas zu finden. Und um zu finden müssen wir schauen. Je genauer wir schauen, um so mehr werden wir finden können. Und wenn wir dann noch genauer hinschauen, können wir uns vielleicht sogar selber finden.

Das Reisen an sich ist meist viel mehr wert als jedwedes Ankommen.

Ankommen ist nie okkasionell, bedeutet hingegen meist Ende.

Texte: Martin Fluch

Zukunftswerkstatt Schulhofgestaltung an der DS Santa Cruz de Bolivia

Ulrich Lohrbach

Die DS Santa Cruz wandelte in den vergangenen Jahren ihr Gesicht. Nicht nur die bauliche Modernisierung verlieh der Schule das Aussehen eines modernen Privatunternehmens, auch die Modernisierung des Unterrichts trug uns hier in Santa Cruz den Ruf einer Leuchtturmschule ein. Immer häufiger werden Schüler in die Planungen des Unterrichts und der Schule einbezogen. Das Projekt Schulhofgestaltung ist ein Beispiel für einen handlungsorientierten DaF-Unterricht, der an den wirklichen Bedürfnissen der Schüler ansetzt und bei dem Kreativität, Spontanität und kommunikative Kompetenzen gleichermaßen gefördert werden.

Moderne Architektur – die DS Santa Cruz

Ein Platz in der Sonne

Nach der Eröffnung des Neubautraktes entstand ein neues Schulhofgelände, das vor allem von den Schülern der Secundaria genutzt werden könnte. Der Konjunktiv verrät die Wunschvorstellung. Eine Aneignung durch die Schüler ist kaum möglich, da die Rasenfläche wenig dazu einlädt und eigentlich auch den Schülern eine Nutzung nicht erlaubt ist. Andererseits möchte man sich hier nicht wirklich der Tropensonne oder dem Tropenregen des bolivianischen Tieflandes ungeschützt aussetzen. Ein Umstand, der neben anderen ungeklärten Fragen der Infrastruktur (fehlende Cafeteria für die Secundaria, kaum vorhandene Sitzmöglichkeiten, keine Pflanzen) die Schüler der Klasse 10 auf den Plan rief, etwas für die Schule und ihre Attraktivität zu tun. Wiederholt wurden im DaF-Unterricht der Secundaria diesbezüglich Fragen aufgeworfen. Meine Kollegin Beate Schulz und ich nahmen das Schülerbedürfnis konstruktiv auf. Angelehnt an Peter Weinbrenners „Zukunftswerkstatt“[1] orientierten sich unsere Unterrichtsplanungen an den drei Phasen der Methode: Kritikphase, Phantasiephase und Realisations- oder Verwirklichungsphase[2]. Wir wandelten letztere in der Hinsicht ab, dass wir Elemente des Planspiels[3] integrierten, um dadurch möglichst auf die institutionellen und kulturellen Bedingungen vor Ort einzugehen. Die Schüler sollten die Schwierigkeiten bei der Umsetzung ihrer Entwürfe im Planspiel erproben. Schließlich handelt es sich bei der Zukunftswerkstatt um eine Methode des Planens, Entwerfens und Entwickelns, aber auch um eine Methode, die die schöpferische Phantasie und den sozialen Erfindergeist der Schüler herausfordern soll[4]. Sie ist in dieser Hinsicht integrativ, weil sie den Gegensatz von Experten und Laien aufhebt, und kommunikativ, weil sie den sonst Sprachlosen die Chance bietet, ihre Ideen und Vorstellungen frei zu äußern. In diesem Zusammenhang waren wir als DaF-Lehrer eher Moderatoren, die anregten und ermutigten, sprachliche Mittel zur Verfügung stellten und den Schülern Hilfsangebote machten.

1 Peter Weinbrenner: Zukunftswerkstätten – Eine Methode zur Verknüpfung von ökonomischem, ökologischem und politischem Lernen. Uni Bielefeld – Fakultät für Sozialwissenschaften. Schriften zur Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften Nr. 1.

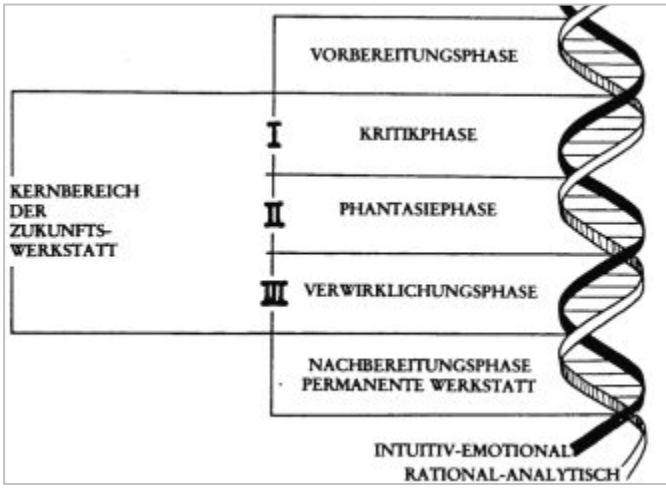
2 In dieser Phase werden die Phantasieentwürfe im Hinblick auf ihre Realisierungsmöglichkeiten kritisch überprüft und in einen machbaren, durchsetzbaren Entwurf transformiert. Dabei werden sowohl die Handlungsstrategien entwickelt als auch verbindliche Zuständigkeiten bei der Umsetzung des Projekts überprüft.

3 Heinz Klippert: Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht, 8. Aufl. Weinheim 2001, S. 206.

4 Weinbrenner, Zukunftswerkstätten, S. 6.

Kritikphase

Die Methode der Zukunftswerkstatt fördert die Kreativität und Spontanität, die Empathie und Kommunikation. Sie verlangt aber auch den Schülern ein hohes Maß an Disziplin und verantwortungsvollem Handeln ab. Jede Phase hat ihre eigenen Regeln, die beachtet und beherzigt werden müssen. Jede individuelle Kritik muss artikuliert werden können, ohne dass ein „Totschlag-Argument" die Kritiker für immer verstummen lässt. So lautet die Quintessenz der Kritikphase. Vor der Kritik stand also die Besprechung des Verhaltenscodex, den wir plakativ veranschaulichten.



Die Phasen der Zukunftswerkstatt mit Doppelspirale.
Quelle: Jungk/Müllert 1983, S. 188 f.

Regeln der Kritikphase

1. Jede Kritik ist erlaubt; sie kann, muss aber nicht begründet werden.
2. Eine Wertung oder Abwertung der Kritik ist nicht erlaubt. Es können Fragen im Sinne von Nachfragen oder fehlendem Wortverständnis gestellt werden. Hier werden auch Hilfen von den Lehrern gegeben, wenn diese erforderlich sind. Zu vermeiden ist aber unbedingt eine Lenkung seitens der Lehrer oder ein Unterrichtsgespräch.
3. Eine Diskussion über die genannten Kritikpunkte ist nicht erlaubt.

Im Plenum wurden schließlich die Kritikpunkte zusammengetragen und laut vorgelesen. Wie schon erwähnt, ohne dass sie kommentiert oder kritisiert wurden. Auch nonverbales Verhalten galt es zu unterbinden, aktives Zuhören hingegen zu fördern. Selbstverständlich konnte nachgefragt werden, wenn etwas unklar war. Die Schüler arbeiteten von Anfang an sehr aktiv mit. Wurden doch ihre Dinge verhandelt.

Man kann zusammenfassend sagen, dass sich die Kritik keineswegs gegen die bauliche Gestaltung der Gebäude richtete. Die positiven Vorzüge der an den Bauhausstil angelehnten Architektur wurden immer wieder betont. Vielmehr identifizierten sich die Schüler mit den hellen, manchmal als etwas nüchtern empfundenen Räumlichkeiten. Diese möchten sie aber mit Leben gefüllt sehen. Ebenso möchten sie bei Gestaltungsfragen gehört werden, also aktiv partizipieren.

Die Hauptkritik richtete sich gegen die Disfunktionalität des Schulhofs und dessen lieblose Gestaltung. Beklagt wurde das Fehlen von Bäumen und Pflanzen, Sitzgelegenheiten und Wegen, die sich ästhetisch und funktional dem Gesamtbild anpassen. Kritisiert wurde aber auch die fehlende Infrastruktur, die eine Ganztagsschule benötigt. Zumindest eine Interimslösung

Schüler kritisieren die Eintönigkeit des neu entstandenen Schulhofs

bis zur Fertigstellung des letzten Bauabschnittes wurde vermisst. Die Schüler visualisierten alle Äußerungen zu den vorrangigen Problembereichen auf Plakaten, die somit in jeder Phase des Projekts sichtbar waren.

Phantasiephase

Die positive Wendung der in der Kritikphase aufgedeckten Mangelempfindungen erfolgte nun in der Phantasiephase. Hierbei ging es um die Erstellung utopischer Entwürfe. Utopia – eigentlich kein Ort nirgendwo – konnte nun entstehen. Der Phantasie sollten keine Grenzen gesetzt werden. Aber auch diese Phase kennt strenge Spielregeln[5]:

Regeln der Phantasiephase

1. Die geäußerten Ideen, Vorschläge und Utopien dürfen weder diskutiert noch kritisiert werden.
2. Das freie Gedankenspiel ist in allen erdenklichen Varianten erwünscht. Möglichst viele kreative, phantastische und utopische Potentiale des Denkens sollten genutzt werden.
3. Freie Wahl der Präsentation. Jede Gruppe sucht sich ihre Präsentations-form aus (Wandzeitung, Schauspiel, Gedicht, Collage usw.). Anschaulich-keit und Sinnlichkeit sind gefragt.

Bevor jedoch die eigentliche Ausarbeitung und Konkretisierung mehrere utopischer Entwürfe in Gruppen erfolgte, wurden die Kritikpunkte positiv umformuliert. Diese dialektische Wendung enthielt noch keine Utopie, sondern eine positive Alternative. Im daran anschließenden Brainstorming sammelten wir die phantasievollen Vorschläge zur Gestaltung des Schulhofs und der Verbesserung des Wohlbefindens. Schon in dieser Phase zeigte sich eine fast überschäumende Phantasietätigkeit, die von uns nicht gebremst, sondern sprachlich unterstützt wurde. Immer versuchten die Schüler ihre spontan geäußerten Ideen auf Spanisch auszudrücken. An dieser Stelle entschieden wir uns dafür, das Wechseln zwischen den Sprachen zuzulassen, um die Dynamik des Prozesses nicht zu gefährden. Die Schüler dankten es uns, wa-

Phantastische Entwürfe

ren anschließend auch motiviert, eine Übersetzung ins Deutsche nachzuliefern. Es führt zu weit, die Vorschläge hier im Einzelnen vorzustellen. Die besten Ideen wurden von den Schülern mit einer Punktvergabe bewertet und fanden sich in den utopischen Entwürfen wieder. Die nach Neigung gebildeten Gruppen arbeiteten mit großer Hingabe an ihren Entwürfen.

Sie präsentierten nach mehreren Stunden ihre Ergebnisse mit den entsprechenden Erläuterungen. Dabei wählten sie überwiegend die Plakatdemonstration. Unter den Entwürfen befanden sich Collagen, Aquarellzeichnungen und Kompositionen, die an die Pop-Art erinnerten.

Wir evaluierten die Gruppenarbeitsphase und stellten eine hohe Zufriedenheit mit der Arbeit in den Gruppen fest. Fast alle äußerten, dass sie sich in den Entwürfen wiedergefunden hätten. Den Prozess der Gruppenarbeit bewerteten sie als sehr motivierend und demokratisch.

Verwirklichungsphase und Planspiel

Den Schülern war von Anfang an bewusst, dass die Neugestaltung des Schulhofs nicht losgelöst von den sozialen, kulturellen und institutionellen Bedingungen an der Deutschen Schule durchgeführt werden konnte. Daher galt es die Interessen aller in der Schule zu berücksichtigen. Die eigenen Ideen zu vertreten, fällt oft leichter als Empathie zu üben. Erschwerend kam noch hinzu, dass in Bolivien Architekten einen noch viel stärkeren Einfluss auf die von ihnen geplanten und bereits realisierten Gebäude ausüben als in Deutsch-

5 Weinbrenner, S. 10.

land. Die DS in Santa Cruz wurde zudem für ihre gelungene Architektur prämiert.

All diese Aspekte galt es nun in der Verwirklichungsphase zu berücksichtigen. Schließlich ging es in dieser Phase darum, die utopischen Entwürfe mit den „realen Verhältnissen der Gegenwart zusammenzubringen“[6]. Folgende Leitfragen diskutierten und beantworteten die Gruppen:

- Woran müssen wir bei unserem Entwurf unbedingt festhalten?
- Wie sollten wir taktisch vorgehen, um wenigstens Teile unseres Entwurfs zu retten?
- Welche Hindernisse stehen uns bei der Realisierung im Weg?
- Gibt es Bündnispartner, die uns bei der Realisierung unterstützen?
- Welche Finanzierungsmöglichkeiten gibt es?
- Wer engagiert sich und mit welchem Einsatz?

Schwierig war hierbei das Ausbalancieren zwischen der Erfindungseuphorie und den ernüchternden Einsichten. Vor allem die Realisierbarkeit der Entwürfe galt es zu überprüfen sowie Wege und Strategien zu ihrer Durchsetzung zu finden. Die Spielregeln lauteten:

Regeln der Verwirklichungsphase

1. Alle müssen konkret werden. Die Entwürfe sind mit den gegenwärtigen Verhältnissen zu konfrontieren.
2. Umsetzungsstrategien sind zu entwickeln. Schritt für Schritt muss die Realisierung des Entwurfes aufgezeigt werden. Dabei sollte festgelegt werden, wer, wann, wo, wie und was machen soll.
3. Aufstellung einer Agenda. Es sollte deutlich werden, bis wann man mit der Realisierung des Endzustandes rechnen kann.
4. Jeder soll seinen eigenen Beitrag zur Zielverwirklichung aufzeigen.

Im Verlauf dieser Phase zeigte sich deutlich, dass die Zukunftswerkstatt in den Köpfen längst eine Handlungsebene bekommen hatte, auf der die Realisierungschancen des Schulhofprojekts ausgelotet wurden. Selbstständig nahmen die Schüler Kontakt mit dem Architekturbüro auf, informierten andere Mitschüler und Eltern, führten eine Umfrage zur Platzgestaltung durch, ließen sich in die schwierige Materie der Finanzierung einführen und besprachen mehrfach die Angelegenheit mit dem Schulleiter.

Im Plenum hatte sich ein Kompromissentwurf durchgesetzt, der nun in allen Details arbeitsteilig konkretisiert wurde. Technische Zeichnungen von Details, wie einem Kiosk, Tischen, Bänken, Brunnen und Sonnenschirmen, wurden angefertigt. Einige Schüler holten Kostenvoranschläge für Pflanzen und Material ein. Eine Finanzierungsgruppe ermittelte einen Finanzplan. Selbst die Frage nach der Beständigkeit der zu verarbeitender Materialien im tropischen Dauerregen wurde geklärt.

Bis ins Detail geplant

Schließlich informierten die Schüler auch den Schulvorstand und luden ihn zu einer Projektpräsentation ein. Mit der Ausstellung des Projekts im Foyer der Schule sollte es zudem der Schulöffentlichkeit bekannt gemacht werden. Das Projekt wurde nun auf der Ebene des politischen Prozesses wahrgenommen.

Wir regten in dieser Phase der Zukunftswerkstatt ein Planspiel[7] an, bei dem die Schüler den anstehenden Verhandlungsprozess erproben sollten. Der Rahmen des Planspiels war eine fingierte Schulkonferenz zum Thema „Schulhofgestaltung“.

Bevor wir die Rollenkarten austeilten, besprachen wir den Sinn dieser Spielphase. Argumen-

6 Ebenda, S. 11.
7 Klippert, Kommunikations-Training, S. 206.

tieren und Diskutieren, Verhandeln und Kompromisse schließen, das alles auf Deutsch, so etwas musste gut vorbereitet sein. Außerdem sollten sich die Schüler in eine Rolle hineinversetzen und sie glaubwürdig im Spiel verkörpern. Gleich mehrere Kompetenzen wurden ihnen abverlangt.

Wir begannen zunächst mit einer Einstimmung auf die Rollenmuster der im Planspiel Beteiligten. Sie diente auch der sprachlichen Vorentlastung. Dazu ließen wir die Schüler mit den Buchstaben beispielsweise des Wortes „Schulleiter“ die typischen Eigenschaften entwickeln, die man ihm zuschreibt.

Die von Beate Schulz entwickelten Rollenkarten dienten schließlich den Gruppen als Orientierung für die Strategiebildung und als Vorbereitung auf die Verhandlungs- und Konferenzphase.

Nach dieser Vorbereitung begann eine zum Teil leidenschaftlich geführte Konferenzdebatte, bei der die gespielte Unnachgiebigkeit der Architekten für erhebliche Aufregung sorgte. Mit rhetorischem Geschick forderten sie die anderen Gruppen heraus, die ihren Argumenten Paroli bieten mussten. Die Schulkonferenz sorgte wie im richtigen Leben für Verärgerung und Heiterkeit. Hierbei erwies sich die Aufzeichnung der Konferenz mit dem Camcorder als sehr nützlich. Die vorbereiteten Statements oder spontanen Diskussionsbeiträge waren für uns ein wertvolles Material in der Nachbereitungsphase.

Schüler
Ihr vertretet die Schüler und sollt eure Ideen so entwickeln, dass man euch ernst nimmt, auf eure Bedürfnisse eingeht. Ihr wollt einen Schulhof, der in den Pausen und Freistunden Platz für Gespräche, für Spiele oder einfach nur für ein bisschen Erholung bietet.

Eltern/AFP (Elternvertretung)
Ihr vertretet die Eltern, die natürlich immer das Beste für ihre Kinder wollen, die die Ideen der Schüler unterstützen, aber auch das Praktische und Machbare im Auge behalten.

Schulleitung und Schulvorstand
Ihr vertretet die Direktion und den Schulvorstand, die grundsätzlich offen sind für Ideen, aber immer auch die finanzielle Situation der Schule im Auge behalten müssen. Beide werden immer wieder Zweifel äußern und versuchen, mit dem Minimum an Mitteln zu arbeiten.

Dokumentationsgruppe
Ihr habt die Aufgabe, alle Aktivitäten der anderen Gruppen zu beobachten, zu protokollieren und schriftlich und bildlich zu dokumentieren. Ihr könnt auch an einigen Stellen als Vermittler auftreten.

Lehrer
Ihr vertretet die Lehrer, die vielleicht auch mal Unterricht draußen machen wollen, die in ihren Stunden aber nicht von Schülern, die den Pausenhof in Freistunden nutzen, gestört werden wollen und die bei der Pausenaufsicht den ganzen Platz überschauen müssen.

Architekten
Ihr vertretet die Architekten, die ihre Baustruktur nicht zerstört sehen wollen. Sie wollen eine Einheit des Baus und des Pausenhofes unter dem Aspekt der Harmonie und Funktionalität. Sie arbeiten ebenfalls mit Gartenarchitekten zusammen, müssen Material und Baukosten überwachen. Und sie beaufsichtigen die Arbeit der Handwerker und Gärtner.

Buchhaltung (Finanzexperten)
Ihr vertretet die Buchhaltung, die dafür sorgen muss, dass genaue Kalkulationen angestellt werden. Es muss genau ausgerechnet werden, wie viel Material man braucht, wie viel das kostet, was die Arbeiter kosten und es muss ein Finanzplan aufgestellt werden.

Im Nachhinein konnte so der Kommunikations- und Verhandlungsprozess gemeinsam evaluiert und sprachlich reflektiert werden.

Projektpräsentation und permanente Zukunftswerkstatt

Zukunftswerkstätten sind provokativ, fordern zur Auseinandersetzung heraus und konfrontieren eine Öffentlichkeit mit dem Lösungsvorschlag für ein bestimmtes Problem. Sie stärken auf der anderen Seite aber auch das Selbstwertgefühl des Sprachlerners und das Vertrauen in die eigene Kraft.

Der Präsentation unseres Projekts vor dem Schulvorstand und der Schulöffentlichkeit wurde daher sehr große Bedeutung beigemessen. Alles sollte perfekt sein. Die Argumente mussten Überzeugungskraft besitzen, die Vorträge sprachlich fehlerfrei sein. Neben den Vorträgen wurde auch die Ausstellung der Plakate, Modelle und des audiovisuellen Materials perfektioniert. Wir entschieden uns für eine Präsentationsform, bei der vor allem der Prozess der Zukunftswerkstatt in den Focus gerückt wurde. Der Weg ist das Ziel.

Schulvorstand und Schulleitung zeigten sich daher auch sehr angetan von der überzeugenden Präsentation der Schüler.

Der Schulvorstandsvorsitzende freut sich über das Engagement

Professionelle Projektpräsentation im Foyer der Schule

Interessiert stellten sie viele Fragen zu Details, auf die die gut vorbereiteten Schüler stets spontan auf Deutsch zu antworten wussten. Als die Kostenfrage angesprochen wurde, überreichten die Schüler dem verblüfften Schulvorstand einen Finanzierungsplan. Auch hier stießen sie auf offene Ohren. Offensichtlich konnten die Zahlen auch beruhigen. Zur Überraschung der Schüler zeigten sich Leitung und Vorstand sehr pragmatisch. Die Dringlichkeit einer Problemlösung und der Handlungsbedarf wurden erkannt. Schon bald wolle man bei einer gesicherten Finanzierung das Projekt angehen.

Mit einem gewissen Stolz überreichten die Schüler dem Schulvorstandsvorsitzenden, Herrn Postey, bei der Ortsbegehung ein Modell ihres Traumschulhofes. Ob sich alles so realisieren lässt, wie es sich die Schüler vorgestellt haben, bleibt abzuwarten. Es ist letztendlich vom Engagement der Schüler für ihr Projekt abhängig. Die permanente Zukunftswerkstatt an der Deutschen Schule in Santa Cruz hat begonnen. ◀◀

Kontakt

Lohrbach, Ulrich (Fachleiter DaF)
Colegio Aleman – Deutsche Schule
Santa Cruz de Bolivia,
Casilla 624, Barrio Equipetrol,
AV. San Martin s/n, Santa Cruz – Bolivia

Praxisnaher und lebensverbundener Physikunterricht am Kossuth Lajos Gymnasium Budapest

Eckart Weisse

Auf die Erfahrung der Schüler aufbauend, praxisnah und lebensverbunden so sollte unserer Meinung nach ein guter naturwissenschaftlicher Unterricht aufgebaut sein. Im Gegensatz zum ländlichen Raum, wo mancher schon mit zwölf Vaters Trecker fährt und das eigene Mofa selbständig repariert, fehlen den Schülern in der Großstadt auf diesem technischem Gebiet viele eigene Erfahrungen. Im Physiklehrplan gibt es im Gebiet der Kalorik mit der kinetischen Gastheorie nach Schülermeinung nicht gerade die physikalischen Highlights sondern eher relativ trockenen Lernstoff. Angeregt vom Physiklehrer entsandte deshalb die Klasse zwei Schülervertreter in eine nahegelegene Autowerkstatt, die den dortigen Meister um seine Mithilfe baten und nach dessen bereitwilliger Zusage sich über mögliche Termine einigten.

Ausgestattet mit selbstgestalteten Poster über die verschiedenen Verbrennungsmotore und ihrer Wirkungsweise besuchte dann die Klasse in zwei Gruppen den Mechaniker. Fast eine ganze Stunde sprach dieser über die Arten der Motore, erläuterte am Original ihre Vor- sowie Nachteile und beantwortete die Fragen der interessierten Jungen und Mädchen. Die meisten sahen zum ersten Mal bewusst unter eine Motorhaube und was es in der Schulstube nur als relativ abstraktes Schnittmodell gab, sah in der Realität doch ganz anders aus. Als Hausaufgabe galt es dann für die ungarischen Schüler die Frage schriftlich in deutsch zu beantworten – Was brachte dieser Unterrichtsgang für mich persönlich?

Mit zwei handsignierten Fotos im Großformat und einer guten Flasche Wein bedankten sich die Schüler vom Budapester Kossuth Lajos Gimnazium am folgenden Tag bei dem Meister und seinem Team von der Autowerkstatt.

Angespornt vom Erfolg dieser kleinen Exkursion und der vorbildlichen Disziplin der Jugendlichen sollte es eine baldige Fortsetzung geben. Warum in die Ferne schweifen, wenn das Gute oder besser Historische liegt so nah. Wer über Kalorik unterrichtet kommt an alten und modernen Heizungsanlagen nicht vorbei und so stiegen wir nach Abstimmung mit dem Hausmeister hinab in die Katakomben des Gymnasiums, einem geheimnisvollem Ort fernab dem gewöhnlichen Blickwinkel des Schüleralltages und vorbei an verstaubten Zeitzeugen vergangener Schülergenerationen.

Im von vielen Winter gezeichneten Heizungskeller erläuterte der Hausmeister und zugleich Heizer der Schule das Prinzip der Anlage und untermauerte am praktischen Beispiel die Gesetze der Energieumwandlung, Wirkungsgrad, Aggregatszustandsänderung u. a. was der Physiklehrer drei Etagen darüber theoretisch behandelt.

Da die Erklärungen des Hausmeisters in der Landessprache erfolgten, bestand für die Schüler die erste Aufgabe darin, das Gehörte ins Deutsche zu übersetzen und aufzuschreiben. In der anschließenden Auswertung wurden die Fakten zusammen getragen. Erstaunt waren alle über die erstaunliche Höhe des täglichen Verbrauchs an Gas und die damit verbundenen jährlichen Heizungskosten, die von der Schule zu tragen sind und dies bei steigenden Energiepreisen. Bestimmt werden jetzt die Fenster nach dem Lüften auch eher wieder geschlossen.

In dem Zusammenhang bot sich auch ein guter Anknüpfungspunkt um über Effizienz moderner Heizungsanlagen und über Energien der Zukunft nach der Zeit von Erdöl und Erdgas sowie dem sparsamen Umgang im Interesse von Natur und Haushaltskasse mit den Schülern zu reden, was dann auch Thema der dazugehörigen Hausaufgabe war.

Einige Schüler wurden beauftragt, die gesammelten Daten in eine Word Datei zu schreiben, dem Fachlehrer per Mail zu senden, der sie dann unter der Überschrift „Interessantes über die Heizungsanlage unserer Schule“ zusammen trug und dieses Informationsblatt allen Schüler über die elektronische Post zu stellte, diese es dann ausdrucken und in ihren Physikhefter themengemäß einfügen sollten.

Der offensichtliche Erfolg beider Exkursionen für alle Beteiligte war es der Mühe wert. ◀◀

Landeskunde im Anfangsunterricht

Rainer E. Wicke

Lehrbuchunterricht kann mitunter langweilig sein, denn nicht immer üben die in einem Lehrwerk enthaltenen Texte und Übungen eine so große Faszination auf die Schüler aus, so dass sie begeistert mitarbeiten und kreativ mit den Inhalten umgehen. Es kann mit gutem Gewissen behauptet werden, dass das Thema *Die Nachbarländer Deutschlands – Flüsse, Städte, geographische Lage*[1] für jugendliche Lerner per se eher unattraktiv erscheint, weil man hinter diesem eine Berieselung mit kognitiven Fakten im Rahmen eines lehrerzentrierten Unterrichts vermutet, durch den man sich sowohl als Schüler aber auch als Lehrer notgedrungen hindurchquält. Nur zu ungern erinnert man sich selbst an Situationen im eigenen Fremdspracheunterricht, in denen man aufgefordert wurde, auf der Landkarte bestimmte Flüsse, Orte oder Gebirge vor den gnadenlosen Augen der Mitschüler zu suchen, wobei die Zeit während des (manchmal vergeblichen) Suchens immer länger zu werden schien und die Karte langsam vor den Augen verschwamm.

Um so erfreulicher ist es, wenn man feststellen kann, dass es Kollegen gelingt, scheinbar unattraktive landeskundliche Informationen entsprechend zu analysieren und aufzubereiten, so dass der Lehrerinput auf ein notwendiges Minimum beschränkt und die Verantwortung für den eigenen Unterricht weitgehend an die Schüler delegiert werden kann. Dies war auch bei der im Folgenden ausführlicher beschriebenen Unterrichtsstunde in einer fünften Klasse der Deutschen Schule Guayaquil/Ecuador der Fall, die sich durch einen regen Wechsel zwischen Lehrerimpulsen und schüleraktiven Phasen auszeichnete. Die zahlreichen von dem Kollegen Wolf Martin Fischer erstellten und eingesetzten Zusatzmaterialien bereiteten Schüleräußerungen vor und unterstützten diese durch enthaltene Verbalisierungshilfen. Auch die kreativ gestalteten Arbeitsblätter wurden so eingesetzt, dass Lerner mit (noch) limitierten Sprachkenntnissen handlungsorientiert und eigenverantwortlich arbeiten konnten und dass sie vor allen Dingen auch Freude an und bei ihrer Arbeit hatten.

Sicherlich gab es eine gewisse Geräuschkulisse im Klassenraum, da z. B. die Zuordnung der Himmelsrichtungen mit Gruppenarbeiten an den beiden zur Verfügung stehenden Deutschlandkarten verbunden war, aber diese wurde keineswegs als störend, sonder eher als konstruktiv empfunden, was wohl darauf zurückzuführen war, dass alle Schüler engagiert am Unterricht teilnahmen. Hier wurde deutlich, dass die Prinzipien eines modernen und anspruchsvollen fremdsprachigen Deutschunterrichts nicht nur in dieser so genannten Vorführstunde Berücksichtigung fanden – offensichtlich waren die

Klassenfoto mit Lehrer

Schüler mit diesen Arbeitsformen sehr gut vertraut und verfügten über ein entsprechendes Repertoire an Strategien, gemeinsam Probleme zu lösen, bzw. Lösungsstrategien zu entwickeln.

Und im Übrigen wurde auch in den Phasen der Gruppenarbeit ständig Deutsch gesprochen – was will man mehr? Weitere Stunden dieser Art, die Wolf Martin Fischer sicherlich zu bieten hat. ◀◀

1 Wer? Wie? Was? – Mega 2, Gilde-Verlag, Köln 1998, Schülerbuch S. 38, Schülerarbeitsbuch S. 42.

Darstellung einer Unterrichtsstunde

Wolf Martin Fischer

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf eine am 22. Oktober 2007 in einer fünften Klasse der Deutschen Schule Guayaquil durchgeführten DaF-Modellstunde (45 Minuten).

I. Rahmenbedingungen, inhaltliche Vorgaben

Thema	Landeskunde: die Nachbarländer Deutschlands, deutsche Flüsse, deutsche Städte und deren geographische Lage	Diese Themensetzung erfolgte in inhaltlicher Abstimmung auf die Vorgaben des in der 5. Jahrgangsstufe verwendeten Lehrbuchs *WWW Mega 2* und bezieht sich auf Seite 38 des Schülerbuchs, Seite 41 des Schülerarbeitshefts und Seite 44 des Lehrerhandbuchs.
Zielgruppe	5. Klasse Primaria – eine aus 13 SchülerInnen (im Alter von 10 und 11 Jahren) bestehende muttersprachlich homogene Gruppe	Um einen schülerorientierten und effektiven DaF-Unterricht zu gewährleisten, werden die Klassen an der DS Guayaquil in einigen Jahrgangsstufen geteilt. Bei voller Klassenstärke (26) ließen sich einige der hier dargestellten Unterrichtsaktivitäten nur eingeschränkt durchführen.
Unterrichts- bzw. mittelfristiges Lernziel	Erfolgreiche Anwendung einfacher sprachlicher Strukturen zur Beschreibung geographischer Begebenheiten zu o. g. Thema	Es empfiehlt sich, die in dieser UE erworbenen Kenntnisse in den Folgestunden durch den Einsatz sinnvoller und abwechslungsreicher Lerneraktivitäten zu sichern und zu festigen. Vergleiche hierzu weiter unten den Punkt III. „Abschließende Bemerkungen, Ausblick“.
Lernaktivitäten	Verschiedene rezeptive (Hören, Lesen) und produktive (Schreiben, Sprechen) Übungsformen	Siehe hierzu den Punkt II. „Abläufe“. Da in dieser Unterrichtsstunde teilweise neue (bisher unbekannte) Strukturen eingeführt werden, kann man zu diesem Zeitpunkt noch nicht von einem freien produktiven Sprechen reden. Vielmehr werden den Schülern gelenkte (nach Vorgabe) Sprechanlässe gegeben.
Sozialformen	Plenum/Einzelarbeit/Partnerarbeit	Abwechslung ist hier die Devise! Durch den Einsatz schülerorientierter Sozialformen verringern sich Leerlaufphasen.
Materialien	Vokabelkarten, auf Karten verschriftlichte Satzteile, ein Arbeitsblatt, ein unbekannter Hörtext	Durch die Auswahl der hier verwendeten Materialien ist eine gleichmäßige Verteilung des Trainings der vier Grundfertigkeiten gewährleistet.
Hilfsmittel/ Medien	Tonträger, eine Europakarte, zwei Deutschlandkarten (aus dem Erdkundeunterricht)	
Lehreraktivität	Motivieren, Moderieren, Instruieren, Loben	Die Klassenzimmersprache sollte Deutsch sein. Manchmal ist jedoch ein *code-switching* in die Muttersprache unumgänglich (zur Erklärung von schwierigeren Sachverhalten). Generell sollte die Lehrperson versuchen, ihren Eigensprechanteil so gering wie möglich zu halten.

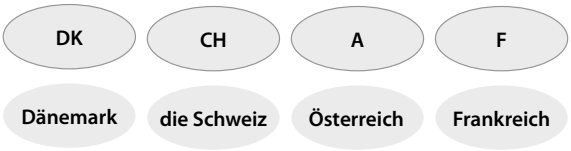
II. Abläufe

a)

Nach der Begrüßung wird im Plenum eine Ausspracheübung, die die Namen der 9 Nachbarländer Deutschlands zum Gegenstand hat, durchgeführt. Diese Aktivität dient als Vorbereitung auf die folgende, unter b) beschriebene Übungsform. Der Lehrer spricht die Ländernamen, die den SchülerInnen aus der vorherigen Unterrichtsstunde bekannt sind, laut und deutlich vor, die SchülerInnen sprechen das Gehörte nach. Jeder Ländername wird mehrmals versprachlicht, verschiedene Intonations- und Sprechgeschwindigkeitsvarianten kommen zum Einsatz, z. B. ‚langsam – langsam – langsam' mit tiefer Stimme, gefolgt von ‚schnell, schnell, schnell' mit hoher Stimme, also „*POLEN – POLEN – POLEN*" (tiefe Stimme), dann „*Polen – Polen – Polen*" (hohe Stimme) usw.

b)

Übungsform Kugellager: Zehn SchülerInnen bilden einen Kreis, jedes Kind erhält vom Lehrer eine beidseitig bedruckte Vokabelkarte, wobei auf der Vorderseite das Länderkennzeichen Deutschlands bzw. eines seiner Nachbarn und auf der Rückseite der entsprechende komplette Ländername abgebildet ist:



etc.

Die drei Schüler, die nicht im Kreis sind, beginnen nun (**nicht** direkt aufeinanderfolgend), „ihre Runde zu drehen": Sie passieren jedes Kreismitglied und nennen den Namen des Landes, dessen Kennzeichen sie sehen. Das jeweilige Kreismitglied, das ja die korrekte Antwort in seinem Sichtfeld hat, bestätigt bzw. verneint und korrigiert die gegebene Antwort:

„*Richtig!*" bzw. „*Falsch! Das ist die Schweiz!*" etc. Sobald der erste ‚Läufer' den Kreis abgelaufen hat, übernimmt er die Position eines Kreismitglieds (und dessen Vokabelkarte), während das abgelöste Kreismitglied sich nun ‚auf die Reise macht' etc. Diese Zuordnungsübung dient zur Festigung von bereits bekanntem Lernstoff (die Länderkennzeichen wurden in der vorherigen Unterrichtsstunde eingeführt).

c)

Nun versammeln sich die SchülerInnen gemeinsam mit ihrem Lehrer vor einer zuvor angebrachten Europakarte. Der Lehrer weist die SchülerInnen in deutscher Sprache darauf hin, dass sie jetzt einen Text hören, gleichzeitig die Europakarte betrachten und den (nonverbalen) Erklärungen des Lehrers durch Anzeigen folgen sollen. Zudem befestigt er in der Mitte der Europakarte eine Windrose und verteilt vier Karten an die SchülerInnen:

im Norden	im Süden	im Westen	im Osten

Die Schüler hören nun den ihnen unbekannten Text[1], in welchem der Sprecher, untermalt vom Rauschen eines Bachs, die geographische Lage verschiedener Länder innerhalb Europas beschreibt, z. B. „***Im Süden. Im Süden** von Europa liegt Italien. Die Hauptstadt von Italien ist Rom.*" und „***Im Süden** von Europa liegt auch Spanien. Die Hauptstadt ist Madrid.*" Während des Abspielens des ersten Abschnitts des Hörtexts zeigt der Lehrer die Lage/Himmelsrichtung des jeweils genannten Landes und seiner Hauptstadt mit einem Stab oder Lineal auf der Karte an. Nach Beendigung der Reihe ‚Länder im Süden' wird der Hörtext unterbrochen und der Lehrer bittet die Klasse, die entsprechende Karte im Süden (vgl. oben) der Europakarte anzubringen. Der Hörtext läuft weiter und nach und nach werden die Himmelsrichtungen über die oben beschriebene Vorgehensweise (auf der Europakarte) sichtbar und bewusst gemacht.

1 Kassette zum DaF-Lehrwerk *Moment mal Lehrbuch 1* des Langenscheidt-Verlags: Hörtext zu Übung A4 auf Seite 7 des genannten Lehrwerks.

Kugellager

Partnerarbeit

Tolle Klasse

d)
Nach der erfolgten Semantisierung der Himmelsrichtungen bittet der Lehrer mehrere Schüler, die Karten von der Europakarte abzunehmen und auf eine der zwei Deutschlandkarten richtig zu übertragen. Durch nochmaliges Zeigen werden die Himmelsrichtungen und die zu benutzenden Strukturen (im Süden, etc.) bewusst gemacht.

e)
Nun erfolgt der Übergang zur Partnerarbeits- (und Einzelarbeits)phase. Zum Finden der Partnerin/des Partners verteilt der Lehrer Karten mit Satzteilen[2], die – wenn richtig zugeordnet – Aussagesätze zum Thema bilden.

Bremen	liegt	an der	
Frankfurt	liegt	am	
Köln	liegt	am	
Dresden	liegt	an der	
Hamburg	liegt	im Norden von	Deutschland
Bonn	liegt	südlich von	Köln
Ulm	liegt	an der	

Satzteilkarten (verkleinert)

Die SchülerInnen bekommen ca. 5 Minuten Zeit, in welchen sie, unter Zuhilfenahme der zwei Deutschlandkarten, den ihnen fehlenden Satzteil und somit ihren Partner finden. Hier greift der Lehrer nicht ein, sondern lässt die Schüler probieren, bis sie ihren richtigen Partner gefunden haben. Die Kontrolle der Richtigkeit der Aussage und somit des Partners erfolgt durch die Schüler selbst (über die Landkarte). Der Lehrer bringt dann die entstandenen 7 Sätze an der Tafel an. Danach liest jedes Team seinen Satz vor, z. B. „*Ulm liegt an der Donau.*“ und macht durch Zeigen auf der Landkarte die Lage der jeweiligen Stadt/des jeweiligen Flusses etc. sichtbar.

Option: Hier bietet es sich – im Hinblick auf das am Ende der Unterrichtsstunde geplante Wechselspiel (siehe weiter unten Punkt g) – an, die Sätze von der Tafel ins Schulheft zu übertragen.

f)
Die Schüler gehen an ihren Platz zurück und bekommen vom Lehrer ein Arbeitsblatt ‚Deutsch-

2 Die Satzteilkarten sind in der Anlage *Weitere Materialien – Satzteilkarten, Arbeitsblatt, Wechselspiel* (MS Powerpoint) einzusehen.
3 Das Arbeitsblatt ist in der Anlage *Weitere Materialien – Satzteilkarten, Arbeitsblatt, Wechselspiel* (MS Powerpoint) einzusehen.
4 Die zwei Wechselspiel-Bögen sind in der Anlage *Weitere Materialien – Satzteilkarten, Arbeitsblatt, Wechselspiel* (MS Powerpoint) einzusehen. Die zur Erstellung der Wechselspiel-Vorlagen verwendete Deutschlandkarte wurde dem an der Schule eingesetzten DaF-Lehrbuch *WWW Mega 2*, Seite 38 entnommen und leicht abgeändert.

land: Städte und Flüsse‘[3] das mittels einer Übung zum selektiven Lesen und anschließender Zuordnung das Vorwissen der SchülerInnen über die Namen deutscher Städte und Flüsse aktiviert. Die SchülerInnen bearbeiten das Arbeitsblatt zunächst in Einzelarbeit, vergleichen dann Ihre Ergebnisse mit denen ihrer Partnerin/ihres Partners und schließlich werden die Ergebnisse durch Befragen der Schüler im Plenum kontrolliert: „*Wie heißt die erste Stadt (oben) auf der Landkarte?*“ – „*Die Stadt heißt Hamburg.*“ etc.

Option: Bei ausreichender verbleibender Zeit könnte man hier eine kurze Ausspracheübung (vgl. den Punkt a) unter Abläufe), die die auf dem Arbeitsblatt verschriftlichten Städte und Flüsse zum Gegenstand hat, einschieben. Andernfalls geht es weiter mit Punkt

g)

Wechselspiel[4]: Zum Abschluss der Stunde können die Schüler nun in Partnerarbeit das im Laufe der Unterrichtsstunde aktivierte Vorwissen bzw. die neu eingeführten Redemittel zur Bestimmung der geographischen Lage (im Norden, im Süden, an der Donau, am Main etc.) – gesteuert durch die Vorgaben des Wechselspiels – anwenden.

Nach einem ersten kurzen (zweiminütigen) ‚Durchlauf‘ sollten ein bis zwei Teams, die nach Einschätzung des Lehrers geeignet sind (im Sinne eines weitgehend fehlerlosen Vortrags), im Plenum ihr Wechselspiel vortragen. Dieses vom Lehrer entsprechend zu würdigende Erfolgserlebnis hat eine motivierende Wirkung auf die gesamte Klasse, die nun bis zum Ende der Unterrichtsstunde ihr Wechselspiel übt.

h)

Zur Nachbearbeitung und Festigung bekommen die SchülerInnen eine Hausaufgabe: Seite 41, Übungen 1 und 2 aus dem Schülerarbeitsheft 1 zu WWW Mega 2.

III. Abschließende Bemerkungen, Ausblick

Neben dem schülerorientierten Unterrichtskonzept, das sich deutlich in den abwechslungsreichen rezeptiven und produktiven Lerneraktivitäten, die das Training der vier Fertigkeiten zum Gegenstand haben, widerspiegelt, fällt auf, dass die Unterrichtsstunde doch etwas ‚vollgepackt‘ ist. Das hier dargestellte Unterrichtspensum eignet sich daher eher zur Durchführung in kleineren Lernergruppen (wie im konkreten Fall: 13 SchülerInnen), die es zudem gewöhnt sind, zügig und diszipliniert zu arbeiten. Im Falle von Lernergruppen mit voller Klassenstärke und starken Unterschieden bezüglich des Sprachstands der Einzelnen empfiehlt es sich, die Unterrichtseinheit unter Berücksichtigung von binnendifferenzierenden Methoden auf 90 Minuten anzulegen. Hierbei sollten die unter II.e) und II.f) vorgeschlagenen Optionen berücksichtigt werden, zudem könnte ein Teil der unter unter II.h) vermerkten Hausaufgabe bereits im Unterricht begonnen werden.

„Wo liegt denn …?“

Auf jeden Fall sollte in den folgenden Unterrichtsstunden eine Festigung der Strukturen durch verschiedenene (auch spielerische) Übungsformen, wie beispielsweise ein Wechselspiel zum geographischen Bereich Südamerika (Länder, Städte, Flüsse) oder das auch in deutschen Klassenzimmern allseits beliebte Stadt/Land/Fluss-Spiel, das Verfassen kürzerer Texte (‚Ich, meine Stadt und mein Land‘) etc. gewährleistet werden. ◀◀

Arbeitsblatt zum Punkt II.f)

Deutschland: Städte und Flüsse

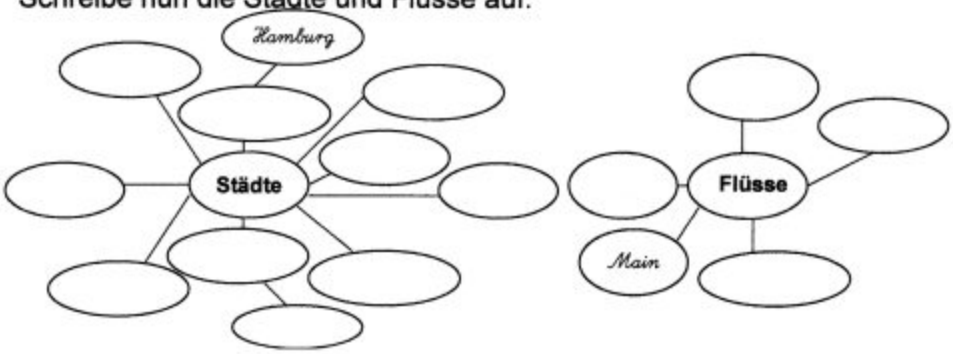
Lies ganz genau, erkenne die **Städte** und **Flüsse** und markiere sie:

Städte => rot

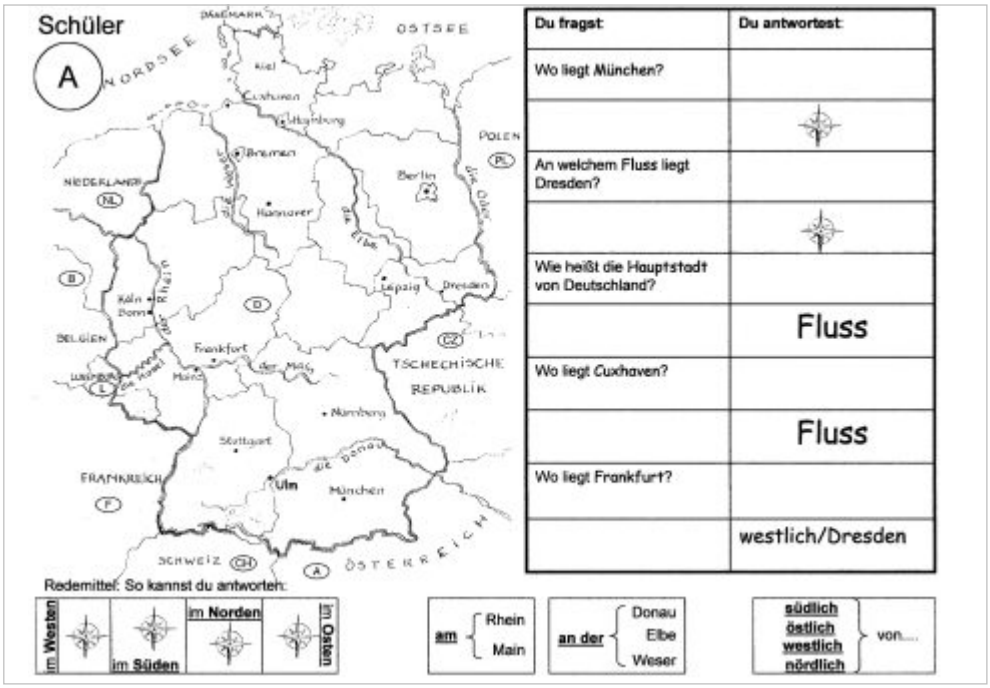
Flüsse => blau

Deutschla
Deutschlan d and Deuts
DeutschlandDeutsc Deutschlan
DeutschlandDeu DeutschlandDeutschla
Deutsch landDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutsch
DeutschlandDeutschHamburgDeutschlandDeutschlandDeutsch
landDeutschlandDeutschlanDeutschlandDeutschlandDeutschla
DeutschlaBremenDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutsc
hlandDeutschlandDeutschlandDeutschElbeDeutschlandDeuts
chlandDeutscWeserDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschla
DeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschlandDBerlinDeutschl
schlandDeutschHannoverDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutsch
DeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeu
DeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschlandnDeutschlandD
DeutschRheinDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschlandDe
DeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeut
DeutscKölnDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeuLeipzigDeutsDresdenD zut
zutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschlan
DeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschland
DeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschl
DeutschlandDeutschFrankfurtDeutschlandDeutschland
DeutschlandDeutschlandDeutschMainDeutschlandDeuts
DeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutsch
DeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutsch
DeutschlandDeutschlandDeutschland NürnbergDeut
DeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschland
DeutschStuttgartDeutschlandDeutschlandDeutschlandDe
DeutschlandDeutschlandDonauDeutschlandDeutschland
DeutschlandDeutschlandDeutschla MünchenDeutsch
DeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschlandD
DeutschlandDeutschlandDeutschlandDeutschlandDeu
DeutschlandDeutschl D
Deuts

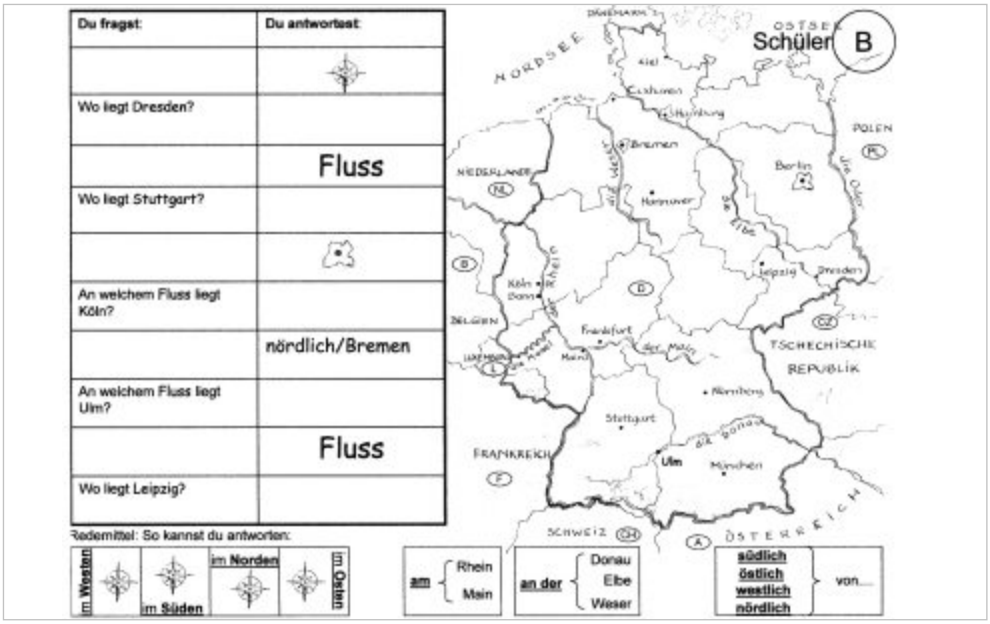
Schreibe nun die Städte und Flüsse auf:



Wechselspiel Blatt 1 zum Punkt II.g)



Wechselspiel Blatt 2 zum Punkt II.g)



Auslandslehrer/in – Fels in der Brandung

Beate Müller-Karpe

Zuweilen werden einem Steine in den Weg gelegt, manchmal liegt da sogar ein ganz gewaltiger. Was tun? An diesem Beispiel hat mir meine Mutter einst vor vielen Jahren die vier Temperamente erklärt. Natürlich kann man den Stein wutentbrannt wegschleudern wie der Choleriker. Man kann auch als Phlegmatiker einfach einen großen Bogen um ihn machen. Der Melancholiker würde sich tränenfeuchten Angesichts daneben setzen und darüber sinnieren, warum gerade ihm immer die dicksten Klamotten in den Weg gepackt werden. Mir aber lag immer die Rolle des Sanguinikers, der einen kurzen Anlauf nimmt und dann fröhlich darüber hinweg springt.

Natürlich kann man über die Zentralstelle fluchen, natürlich kann man die Dinge einfach so weiterlaufen lassen. Irgendwas werden die Schüler schon schreiben. Man kann sich auch furchtbar allein gelassen fühlen, weil es der Zentralstelle und der KMK trotz längerer Ankündigungen bis heute nicht gelungen ist, hinreichend viele Übungssätze für die neuen Prüfungen zum Sprachdiplom zur Verfügung zu stellen.

Aber natürlich kann man auch anfangen, sich selber Aufgaben zu basteln, die denen der Übungssätze zumindest ähnlich sind. Und das kann sogar Spaß machen, einen Heidenspaß.

Das folgende Beispiel ist sicher nicht der Stein der Weisen. Man sollte man nicht allzu ernst nehmen; meine Schüler haben es mit Vergnügen bearbeitet und waren – wie mir scheint – am 14. Dezember relativ gut gewappnet für die RICHTIGEN Aufgaben der ersten Prüfung nach neuem Muster.

Allen Kollegen, oh, pardon, allen Kolleginnen und Kollegen auf diesem Weg noch einmal die besten Wünsche zum neuen Jahr und viel Vergnügen bei der weiteren Arbeit mit dem Deutschen Sprachdiplom!

Tropical Islands – Europas größte tropische Urlaubswelt

Silvester 2007 – Genuss und Feiern unter Palmen
Ein Test zu den neuen DSD-Prüfungsfragen

Heike Lawin

Begrüßen Sie das neue Jahr in einem einzigartigen Ambiente. Während es draußen ungemütlich und kalt ist, feiern und genießen Sie das Silvesterfest bei angenehmen 26 °C unter Palmen.

An sieben verschiedenen Locations bieten wir für jeden Geschmack kulinarische Köstlichkeiten. Ob Sie nun ein 5-Gänge-Menü an der Südsee genießen, das alte Jahr in der tropischen Sauna-Landschaft bei einem Bollyfood-Buffet verabschieden oder mit Ihren Kindern im Tropino Club feiern möchten – Sie haben die Wahl!

Selbstverständlich bekommen alle Besucher ein Begrüßungsgetränk gereicht. Zum Feuerwerk um Mitternacht halten wir an den Bars eine kleine Flasche Sekt für Sie bereit, damit die tropischste Party des Jahres so richtig losgehen kann.

Tickets erhalten Sie an allen bekannten Vorverkaufsstellen, in vielen Reisebüros oder im Internet unter www.tropical-islands.de und telefonisch unter 03 54 77/60 50 50. Bitte beachten Sie, dass die Anzahl der Plätze in den einzelnen Kategorien begrenzt ist. Einen Anspruch auf Sitzplatz haben Sie nur in der gebuchten Kategorie. In der Zeit von 20:00–23:30 Uhr sind die einzelnen Bereiche nur zugänglich für Inhaber der entsprechenden Karten. Die tropische Sauna-Landschaft ist den ganzen Tag über den Karteninhabern vorbehalten. Längere Wartezeiten beim Einlass vermeiden Sie, wenn Sie möglichst früh erscheinen.

Einlass ab 16.00 Uhr. Den Begrüßungsdrink erhalten Sie nur in den für Sie reservierten Bereichen. Der Boulevard, der Regenwald und die Lagune sind jederzeit zugänglich. Das Baden in der Südsee ist aus technischen Gründen an diesem Abend nicht möglich. Das Entertainment-Programm startet um 20.00 Uhr und endet in allen Bereichen um 23.00 Uhr. Das Abendessen startet gegen 20.00 Uhr in den einzelnen Bereichen. Den Mitternachtssekt erhalten Sie ab 22.30 Uhr gegen Gutschein an allen Bars. Ab 23.30 Uhr sind alle Bereiche des Tropical Islands (außer der tropischen Sauna-Landschaft)

wieder für Besucher freigegeben. Um 24.00 Uhr startet das große Feuerwerk. Ab 00.30 Uhr große Silvesterparty mit DJ Partymacher. Bitte beachten Sie, dass das Mitbringen von Feuerwerkskörpern untersagt ist. Des Weiteren gelten unsere allgemeinen Geschäftsbedingungen.

Die verschiedenen Angebote zur Silvesterfeier in Tropical Islands:

	Angebot
A	**Südsee** Mit einem phantastischen Blick über Sandstrand und Südsee genießen Sie im Paradiso ein exklusives 5-Gänge Menü. Lassen Sie sich dazu von der phantastischen Show „Sulapan – Magie der Elemente“, die Deutschlands erfolgreichster Magier Jan Rouven exklusiv mit Wonderworks-Entertainment für Tropical Islands inszeniert hat, verzaubern. Das Menü: „Shrimps an Wintersalaten“ • „Steinpilzrahmsüppchen“ • „Duett vom Rindermedaillon und Poulardenbrust-Tranchen mit Gemüsespieß & Kräuterkartoffeln“ • „Mascarponetörtchen an Schokoladenröllchen“ • „Käsevariation“ Center Seite Preis pro Person: 140,– € / 120,– €
B	**Borneo-Langhaus Sauna-Landschaft** Silvester feiern und tropische Wellness genießen – Tropical Islands macht es für Sie möglich! Von 16.00–18.00 Uhr gibt es normale Aufgüsse in der Stein- und Baumsauna, dann folgen von 18.30–20.30 Uhr Irij-Rituale, welche ein Gläschen Wodka vor dem Weniki-Aufguss in der Baumsauna beinhalten. Zeitgleich finden Anwendungen im Alcantara Canyon statt, z. B. mit „Schokolade-Honig Peeling“ oder „Totes Meer Schlammpackung“. Und nach dem reichhaltigen Bollyfood-Buffet gibt es Aufgüsse nach Wunsch in Stein- und Baumsauna. Nach einem Glas Champagner zur Begrüßung bietet Ihnen das Bollyfood Buffet ein Kokosmilchsüppchen mit Kafirlimetten, Spezialitäten vom Spieß, z. B. Strauß, Lammfleisch, Wolfsbarsch, Reisgerichte, Naan Brotspezialitäten, feine Blattsalate mit exotischen Dips und weiteren Köstlichkeiten zum Jahresende. Erwachsene, Kinder bis 14 Jahre Preis pro Person: 135,– € / 79,95 €
C	**Wayang-Plaza** Ein köstliches 4-Gänge-Menü erwartet Sie im Mondial an der Wayang-Plaza. Zur Begrüßung erhalten Sie ein Glas Champagner gereicht. Während des Menüs unterhält Sie unser anspruchsvolles Entertainment bestens. Das Menü: „Shrimps an Wintersalaten“ • „Steinpilzrahmsüppchen“ • „gefüllte Medaillons vom Schweinefilet mit Pesto Ricotta, Gemüsespieß und Kräuterkartoffeln“ • „Mascarponetörtchen an Schokoladenröllchen“ Preis pro Person: 115,– €
D	Zum **Borneo Silvester Buffet** begrüßen wir Sie mit einem Glas Sekt. Sie genießen den Abend mit einer eindrucksvollen Unterhaltung, z. B. Tanzeinlage „Brasilien“, Street Entertainment oder Varieté. Das reichhaltige Buffet bietet für jeden Geschmack etwas – von verschiedenen Salaten über eine Suppe bis hin zu mit Schafskäse gefüllter Hirtenrolle, gegrillten Fischsteaks, Yakitori Spießen, gegrillter Hähnchenbrust „Ca prese“ und vielem mehr. Natürlich wird mit einer köstlichen Dessertauswahl abgeschlossen. Erwachsene, Kinder bis 14 Jahre Preis pro Person: 99,95 € / 79,95 €
E	**Tropino Club** Sie möchten Silvester gemeinsam mit Ihren Kindern feiern? Kein Problem! Im Tropino Club werden unsere kleinen und großen Gäste bestens unterhalten und versorgt. Das Aktivteam bietet den Kindern einen erlebnisreichen Abend. Es wird gespielt, gebastelt, es finden Abenteuer und Aktionen statt. Die Kinder können bei der Kindershow mitwirken und natürlich sind Urmel und Mama Wutz an diesem besonderen Abend auch mit dabei. Nach einem Glas Kindersekt zur Begrüßung wird ein kindergerechtes Buffet aufgebaut. Zur Auswahl stehen unter anderem knusprige Hähnchen-Nuggets, Wiener Würstchen, Fischstäbchen Meeresphantasie, Chicken Wings, Spaghetti, Pommes frites, und natürlich viel leckerer Nachtisch. Erwachsene, Kinder bis 14 Jahre Preis pro Person: 89,50 € / 69,50 €

F	**Bali-Pavillon oder Thai-Haus** Ob vor der eindruckvollen Kulisse des Bali-Pavillons oder in der exklusiven Atmosphäre des Thai-Hauses – lassen Sie es sich an einem „All-You-Can-Eat"-Buffet richtig gut gehen. Variationen eingelegter Gemüse, gebackene Entenbrust in Sojasauce, Geschnetzeltes vom Schwein, Penne Pomodori, Auswahl von Kuchen und Salat von frischen Früchten wären zu nennen, um nur einen kleinen Überblick zu geben. Anspruchsvolle Darbietungen unterschiedlicher Künstler sorgen für angenehme Unterhaltung. Erwachsene, Kinder bis 14 Jahre Bali-Pavillon: Preis pro Person 110,– €/79,95 €; Thai-Haus: Preis pro Person 120,– €/79,95 €

AUFGABE: Suchen Sie nun passende Zuordnungen

Wer (1–8) kann von welchem Angebot (A–F) Gebrauch machen? Und für wen ist nichts dabei in Tropical Islands zu Silvester??

1	Verena kocht eigentlich gern für Marco. Aber am letzten Tag, und dann auch noch Vorspeise, Suppe, Hauptgericht und Dessert!. Das will sie sich lieber in einem guten Restaurant in angenehmer Atmosphäre vorsetzen lassen.
2	Silke hat gerade große Probleme auf der Arbeit. Auch von ihrem Freund hat sie sich getrennt. Deshalb will sie den letzten Tag des Jahres einfach nur klassische Musik hören und dabei etwas Schokolade knabbern. Dazu wäre ein Glas Champagner ein festlicher Abschluss.
3	Olga und Johannes haben einen schönen Sommerurlaub auf Hawaii verbracht und wollen sich am letzten Tag des Jahres nun wieder daran erinnern. Johannes würde ja gerne für Olga selber etwas zaubern. Aber da er das nicht kann, sehen sie eben einem „richtigen" Zauberer zu.
4	Regine und Bryan träumen noch immer von ihrem Urlaub am Mittelmeer. Sie wollen die mediterrane Küche genießen und Korallen und andere Meerestiere betrachten. Dazu möchten sie Retsina oder einen Ouzo trinken.
5	Ein Programm mit lateinamerikanischen Tänzen und dazu Essen, wo man sich von jedem etwas nehmen kann. Dazu will die dreizehnjährige Claudia ihre Eltern überreden.
6	Manfred und Sylvia möchten mit Iris und dem kleinen Kevin Silvester feiern. Die Kinder sollen sich nicht zwischen den Erwachsenen langweilen und sie dürfen auf keinen Fall Alkohol trinken.
7	Rainer möchte sich zu Silvester einfach so richtig verwöhnen lassen. Er besucht am liebsten ein Dampfbad und möchte auch für seine Haut etwas tun. Aber obwohl er kein Trinker ist, hat er dabei an diesem Tag auch mal nichts gegen einen kleinen Schnaps und ein Glas Sekt.
8	Jeremias schwärmt für Südost-Asien und hat seiner Freundin Nadine schon viel davon erzählt. Nun will er ihr diese Atmosphäre bei der Silvesterfeier schmackhaft machen. Sie soll auch frei zwischen den verschiedensten Speisen der asiatischen Küche auswählen können.

Als wir zu unserem ersten Fortbildungsseminar nach Taschkent fuhren

Annemarie Berger

Protagonistinnen

Jutta, Munira, Rano, Annemarie, Sarrina, Fatima

Sechs Lehrerinnen, drei gestandene Frauen über 50 und drei hoffnungsvolle Nachwuchskolleginnen über 20. Drei aus der Schule Nummer 89 in Duschanbe und drei aus dem Goethegymnasium in Chudschand.

Handlungsorte

Die Landstraße zwischen Chudschand und Taschkent und der Grenzübergang zwischen Usbekistan und Tadschikistan

Jutta, Munira, Rano sind mit dem Flugzeug aus Duschanbe gekommen, um 15.30 Uhr sitzen wir erwartungsvoll in der Marschrutka, unserem Sammeltaxi, und wollen unsere Kollegen aus Osch, Talas, Almaty, Margilan, Bischkek, und Samarkand in Taschkent treffen. Die Strecke zwischen Chudschand und Taschkent ist kurz, 120 km.

Nach 25 Minuten macht der Fahrer gemeinsam mit seinem Kopiloten den ersten Motorcheck, um 16.45 Uhr aufgrund beunruhigender Geräusche den zweiten. An der Grenze setzen sie uns aus, wir laufen einer 1½-stündigen Prozedur entgegen, verfolgt von einem Hund, der einem echten Wolf verblüffend ähnlich sieht und in Fatimas Plastiktüte mit der Wurst beißt. Nach diversen Kontrollen – selbstverständlich sind unsere Visa korrekt ausgestellt – müssen wir auf der usbekischen Seite unser Bargeld auf den Tresen legen. Der Beamte nimmt unsere Pässe, legt sorgfältig unser Bargeld hinein und verstaut alles in seiner Amtsschublade. Rano redet mit Engelszungen. Der Beamte fühlt sich überlegen. Dass wir Lehrerinnen sind, glaubt er uns, denn die Menge unseres Bargeldes ist gering. Die Beamten erzählen sich lustige Sachen, ihre Stimmung ist gut. Wir warten ab. Ich zücke meinen Lehrerkalender und Schreibwerkzeug. Der Beamte blättert immer wieder Juttas Briefumschlag mit den Geldscheinen durch. Der Ausdruck seiner Augen schwankt zwischen Verführung, Sehnsucht und Gier. Wie ein Skatspieler berührt er die Scheine. Leider nur Somoni. Trotzdem. Wäre doch schön, wenn … Er zögert. Der Glanz in seinen Augen. Ich stehe bereit, mir seinen Namen aufzuschreiben, denn unsere Papiere sind in Ordnung. Kein Grund, dass … Da sagt Rano, wie er an unseren Dienstpässen sehen könne, seien wir Ausländer, die sich bei seinen Vorgesetzten beschweren könnten. Langsam, sehr langsam, ach, noch ein letztes Streicheln der Geldscheine, gibt er uns Pässe und Geld zurück.

Das war die Hinfahrt. Ich hatte geplant, meine Heimatflüge über Taschkent anzutreten. Diese Grenzprozedur muss man kennen, dann nimmt man Abstand davon, 120 km Autofahrt für eine Sache von maximal 1½ Stunden zu halten.

Die Rückfahrt begann um 9 Uhr morgens. Ankunft an der Grenze 11 Uhr. Entweder die Grenze wurde wirklich vom 6. bis 8. Oktober für Ausländer geschlossen, oder das war alles nur Einbildung. Unsere vier tadschikischen Kolleginnen ließen uns nicht allein, obwohl sie hätten passieren dürfen. Wir standen vorm ersten Türhüter. Rano geht mit all unseren Pässen ein Tor weiter und erfährt, dass die Grenze für Ausländer vom 6.–8.10. geschlossen ist. Um 12.30 Uhr erhört der erste Türhüter unser Flehen: Wir haben Dienstpässe. Um 12.45 Uhr sind wir im ersten Büro und füllen in doppelter Ausfertigung Ausreisepapiere aus. In Englisch diesmal, mein Einreiseformular war Russisch. Um 13.10 Uhr sind wir durch die usbekische Pass- und Gepäckkontrolle und laufen über die Grenze.

Um 13.20 Uhr sind wir an der tadschikischen Passkontrolle. Sie wollen uns nicht durchlassen. Wie wir überhaupt bis hierher gekommen sind? Ich frage mich, warum da auf diesem Niemandsstreifen Halbstarke in lässiger Zivilkleidung herumlungern. Wohlgenährte, gepflegte Schäferhunde sehe ich frei herumlaufend und im Zwinger eingesperrt. Die Gepäckkontrolle fällt aus, denn es gibt keinen Strom. Ob deshalb die Grenze geschlossen war? Da kommen

uns schon unsere Fahrer entgegen und übernehmen unser Gepäck. Sie sind so fröhlich, obwohl sie seit drei Stunden auf uns warten. Der Grenzübertritt hat 2 Stunden und 35 Minuten gedauert.

In unserer Marschrutka nehmen wir Fahrt auf. Nach 50 Minuten und zwei Motor- und Getriebechecks bleiben wir im Staub stecken. Die Räder drehen durch, wir sitzen fest. Der Kopilot legt Steine unter die Reifen, der Motor schafft's nicht. Mein Vorschlag, jetzt müssen wir alle unsere Lederjacke vor die Reifen legen, wird geflissentlich überhört. Jutta will zupacken und mit dem Kopiloten die Karre aus dem Staub zerren. „Wir wollen doch nach Hause, oder?" „Wir werden hier schlafen." Ich denke an Homo Faber, der wegen Motorschadens am Flugzeug in der mexikanischen Wüste übernachtet. Munira zieht ihren Taschenspiegel heraus und betrachtet entsetzt ihr staubiges Gesicht. Die Damen weigern sich auszusteigen, wir werden ja ganz schmutzig. Jutta soll Firusa, unserer Schulleiterin, am Mobiltelefon erklären, warum sie das 16-Uhr-Flugzeug nach Duschanbe nicht erreichen werden. Ein Segen ist das Handy. Firusa wird die Tickets am Flughafen zurückgeben.

Mehrere PKWs und LKWs umfahren unsere Staubgrube weiträumig, auf dass sie nicht selbst hineinfallen. Es ist 14.45. Der Beifahrer sucht das Abschleppseil. Ein LKW-Fahrer erbarmt sich, das Abschleppseil wird montiert, der LKW fährt an, es ruckt einmal; es klingt, als sei die Öse, an der das Seil befestigt war, vom Chassis abgerissen. Zweiter Versuch. Es ruckt wieder. Wir sitzen immer noch fest. Der LKW fährt seines Weges. Munira filmt alles mit ihrer JVC.

Fahrer und Kopilot haben inzwischen große Matten unter die Reifen gelegt. Der Fahrer gibt Gas. Nichts. Faruk und Firusa werden kommen und uns abholen. Es ist 15 Uhr. Ein zweiter, mitfühlender LKW-Fahrer bleibt stehen. Die verschwommen zu erkennenden PKWs sehen zu, dass sie bei unserem Unglück nicht an Fahrt verlieren. Es klappt. Wir sind rausgezogen, aber es klang, als hätte unsere Marschrutka ein großes Metallstück eingebüßt.

15.02.: Wir fahren weiter. Firusa und Faruk können umkehren. Die Neuigkeit wird per Handy übermittelt. Wir bekommen alle eine Staublunge! An unserem Bus schließt die hintere Tür nicht mehr. Die Staubkonzentration im Wageninneren nimmt bedenklich zu. Anhalten. Überprüfen der hinteren Tür. „Zuer" geht sie nicht. Meine Lederjacke ist von Staub überpudert, mein Schreibpapier nimmt keine Kugelschreiberfarbe mehr an. Jutta ruft: „Wo seid ihr?" Dieser Staub wirkt wie Trockenshampoo. Munira filmt alles mit ihrer JVC. Um 15.10 Uhr fahren wir auf einer Straße, die früher einmal asphaltiert war, vorbei an Pappeln und Obstbäumen und Baumwollfeldern, durch friedliche Dörfer mit bunt blühenden Rosen in den Vorgärten, ausgebreitete Kurpatscha auf den Lagerstätten laden freundlich zum Teetrinken ein. Da hält die Marschrutka. Ein Arzt steigt zu. Es ist Sarrinas Bruder, der sich solche Sorgen gemacht hat.

Dies geschah an dem Wochenende des Zentralasiengipfeltreffens in Duschanbe, als Präsident Putin in der tadschikischen Hauptstadt erwartet worden war. ◀◀

Javier in Siegen und ich in Shanghai

Viktoria Schneider

Der Vortrag von Javier Arguedas aus Costa Rica in Stralsund (Heft 3/07, S. 356) hat mich dazu veranlasst, aus meiner Sicht über eigene Auslandserfahrungen zu schreiben.

Ich habe glücklicherweise – im Gegensatz zu „Havi" – einen international gebräuchlicheren Vornamen: Viktoria. In Mexiko gibt es ein beliebtes Bier namens „Victoria" und in Asien komme ich mit der Kurzform „Vicky" durch. Alles über zwei Silben wäre dort zu lang! Von daher bringt mich die Frage nach meinem Vornamen nicht in die von Javier geschilderten Schwierigkeiten.

Als „Langnäsin" in Shanghai

Bei mir ist es eher die Folgefrage: „Woher kommst du?", die mir Umstände bereitet. Eigentlich ja eine normale Frage zu Beginn eines jeden Small-talks … Aber: Ginge das bitte etwas genauer? Meinst du, wo ich geboren bin? Meine Antwort: In Medellín/Kolumbien. Nein, nicht Columbia/USA, sondern in dem unsicheren Staat zwischen Karibik und Pazifik, südlich von Panamá. Wo ich meine Kindheit verbracht habe? In Las Palmas de Gran Canaria. (Häufigste Reaktion: ein lautes, neidisches Ohhhh!) In Deutschland ging ich zwar drei Jahre zur Grundschule und legte auch später mein Abitur dort ab, studiere in Köln, war aber inzwischen zweimal im Ausland: als Praktikantin in Querétaro/Mexiko und bis vor kurzem als trainee in Shanghai. Bei mir ist es also genau umgekehrt als bei Havi: Ich sehe deutsch aus, habe deutsche Eltern, habe aber mehr Zeit im Ausland verbracht als in Deutschland (ist wohl erblich bedingt).

[Tipp: Die schnellere und einfachere Variante, die bei Expats (= Expatriates) für die erste Kontaktaufnahme üblich ist, lautet: „Und, wo warst du schon überall?"]

Beim ersten Mal, als es bei mir im August 2005 alleine ins Ausland ging und zwar nicht als Urlauberin mit dem „all inclusive" Sorglos-Paket, sondern als Praktikantin für eine deutsche Firma, wollte ich in Querétaro gleich am ersten Arbeitstag mit öffentlichen Verkehrsmitteln zur Firma fahren, die außerhalb der Stadt liegt. Ich kann ja schließlich fließend Spanisch! Ich überlegte mir aber schon vorher, dass ich bei meiner Frage statt des kanarischen Ausdruckes „guagua" besser „autobus" verwende. Zur Antwort bekam ich den Hinweis, ich solle den „camión 442" nehmen. Den Lastwagen? Soll ich etwa auf einer Ladefläche über staubige Landstraßen fahren, wie es die Amerikaner in ihren Filmen über Mexiko zeigen? Nein, das Klischee bewahrheitete sich zum Glück nicht. Aber an diese neue Vokabel musste ich mich schon gewöhnen. Davon abgesehen stimmte die angegebene Nummer nicht, sodass ich an diesem Morgen in vier verschiedene Busse einstieg, nur um kurz darauf wieder auszusteigen und beim Überqueren einer vierspurigen Autobahn im Sprint ein unvergessliches Hupkonzert provozierte.

In Shanghai – meine diesjährige Auslandserfahrung – ging ich alles etwas langsamer an. Man wird aus Erfahrungen bekanntlich klüger! Immerhin war ich auch noch nie zuvor in China und beherrsche die Sprache nicht! Also wollte ich mir am ersten Arbeitstag lieber ein Taxi nehmen. Die einfache Anweisung von meinem Chef hatte gelautet: „Setz dich in ein Taxi, gib dem Taxifahrer dein Handy und ich erkläre ihm, wo er dich hinbringen soll!" O.k., das klingt einfach. Ich ging zu den Wächtern vor meinem Wohnkomplex und deutete mit einer Handbewegung auf ein Auto und dann auf mich. Hilfsbereit ertönte ein lautstarkes „Ahhhh", es folgten ein beratendes Tuscheln und ein freundlicher Hinweis, ich solle folgen. Erwartungsvoll schaute ich um die Ecke, wo mir der freundliche Wächter ein recht altes, verrostetes und insgesamt fahruntüchtiges Fahrrad anbot. Als der erste Schock überwunden war, konnte ich mir ein Grinsen nicht verkneifen: Vielleicht waren meine Handbewegungen in der Tat zu energisch und rudernd ausgefallen. Ich bedankte mich bei den freundlichen Chinesen für ihr großzügiges Angebot, machte aber mit der international verständlichen Zeichensprache – Zeigefinger klopft auf Armbanduhr – klar, dass ich doch ein schnelleres Verkehrsmittel benötigte.

Kurzum, die Geschichte ging gut aus, nur dass mein Chef zwei Stunden warten musste.

Danach benutzte ich einen Elektroroller, die U-Bahn oder den Shuttlebus sogar für die Fahrt zur Arbeit, auch wenn ich mir bei den märchenhaften Preisen ohne Weiteres ein Taxi hätte leisten können. Denn meine Erfahrungen haben mir auf dem einen wie dem anderen Kontinent gezeigt, wie wichtig es ist, sich wie die Einheimischen fortzubewegen um ein Gefühl der Dazugehörigkeit zu entwickeln (und nicht: Ich-fühle-mich-als-was-Besseres-im-Ausland-Mentalität). Danach klappte es auch mit dem Kontakt zu meinen anfangs sehr distanzierten chinesischen Kollegen und Kolleginnen. Das merkte ich jedes Mal wieder, wenn meine Lieblingskollegin meine Hand nahm und ich daraufhin innerlich zusammenzuckte. Aber dann gingen wir händchenhaltend, was in China bei Freundinnen auch lange nach dem Schulalter üblich ist, zum Essen, zum Shuttlebus, zur U-Bahn und manchmal sogar auch zu ihr nach Hause, wenn ihr kleiner Sohn gerade bei seinem Opa war und sie Zeit hatte, mir etwas typisch Chinesisches zu kochen. Und da stießen meine Assimilierungsversuche eindeutig auf subjektive Grenzen, denn meistens tat sie mir damit keinen großen Gefallen. Denn trotz guter Vorsätze und aller heldenhaften Bemühungen blieb die chinesische Küche mit ihren typischen Zutaten wie Knochen, Köpfen, Füßen inkompatibel mit meinem europäischen Gaumen und Magen. ◀◀

Geschichte aus dem Rückkehrerleben

Nach mehrjährigem Aufenthalt im spanischen Sprachraum frisch nach Deutschland zurückgekehrt, begann ich mich an einer Ostberliner Randschule einzuarbeiten.

„Denk daran, dass du Aufsicht hast!“ – mahnte freundlich eine junge Kollegin. „Si!“ antwortete ich gewohnheitsmäßig, was sie prompt missverstand und mich am nächsten Morgen distanziert mit der Höflichkeitsform „Sie“ ansprach, was *ich* wiederum nicht verstand. Beim Kollegenbier erfuhr ich später, dass ich völlig schuldlos hinter meinem Rücken als arroganter Rückkehrer gehandelt wurde.

Also nicht nur draußen lauern Fettnäpfchen und gefahrvolle Missverständnisse, sondern auch nach der Rückkehr gibt es recht tiefe Fallgruben.

Eckart Weisse

▶ S. 80
Dieter Allgaier
Die Scientology ist eine große Gefahr

▶ S. 81
Werner Beckmöller
Abenteuer auf westfälisch

▶ S. 82
Günther Fecht
Das Einmaleins der Kriege

▶ S. 85
Rolf Kruczinna
Hartmut von Hentig – mehr als ein Zeitzeuge

▶ S. 87
Manfred Vollmer
Ein bewegtes Lehrerleben

▶ S. 88
Heinz Weischer
Nie die Hand in einen Löwenkäfig stecken!

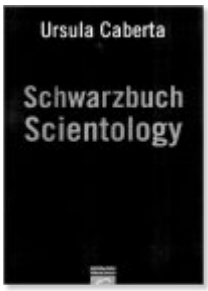
▶ S. 91
Rainer E. Wicke
Und es geht doch … oder etwa doch nicht?

▶ S. 83
Eckehart Knop
Gott? – Danke nein! – Und wenn doch?

▶ S. 86
Stephan Schneider
Was war vor 100 Jahren literarisch „in"?

▶ S. 89
Rainer E. Wicke
Das schönste deutsche Schulbuch

▶ S. 93
Heinrich Hachmöller
Stellungnahme zur Rezension von Paul Schwarz



Die Scientology ist eine große Gefahr

Dieter Allgaier

Caberta, Ursula: Schwarzbuch Scientology
Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2007, 2003 S., ISBN 3-579-0674-6, € 17,95

Im Jahre 1954 gründete der Schriftsteller L. Ron Hubbard die „Church of Scientology California". Mit diesem Datum beginnt die Geschichte von Scientology, angefangen hat sie jedoch bereits vier Jahre zuvor. 1950 erschien das Buch „Dianetik: Die moderne Wissenschaft der geistigen Gesundheit", das Buch, das den Grundstock für Scientology legen sollte. Die von Scientology seit diesem Zeitpunkt propagierten Techniken versprechen, dass alles Leid und Elend beseitigt werden kann. Der Verfasser ging davon aus, dass der Mensch aus verschiedenen Teilen zusammengesetzt ist: aus Körper, Verstand und Thetan. Der Thetan kann ohne Körper und Verstand existieren. Umgangssprachlich würde man den operierenden Thetan sicher als Gott bezeichnen.

In seinem Vorwort zum Buch von Ursula Caberta formuliert der bayerische Ministerpräsident Günther Beckstein: „Die ‚Scientology-Organisation' ist eine auf einem bisweilen wahnhaften Gedankenkonstrukt eines amerikanischen Science-Fiction-Autors zurückgehende menschenverachtende Psycho-Ideologie, die eine totalitäre Gesellschaft aus gefügigen Anhängern fordert". (S. 7)

Die Verfasserin, Ursula Caberta, geboren 1950, Diplom-Volkswirtin, leitet die Arbeitsgruppe Scientology bei der Behörde für Inneres in Hamburg, die als oberste Landesjugendbehörde für Kinder und Jugendliche aus neureligiösen und ideologischen Gemeinschaften und Psychogruppen fungiert.

Ursula Caberta stellt in ihrer Einleitung fest, dass Scientology ein in sich geschlossenes System ist, eine Parallelwelt mit eigenen Gesetzen. In seinem „Handbuch des Rechts" habe Hubbard deutlich formuliert, welche Definition von Recht in Scientology gilt. Alle Menschen, die sich gegen Scientology stellen, sind psychisch krank.

Die Organisation kann nur existieren, wenn verschiedene Komponenten zusammentreffen, meint Ursula Caberta. Ich nenne nur die für mich wichtigste: „Macht Geld, macht mehr Geld." (S. 27) Die angehenden Scientologen müssen sich in Kursen schulen lassen, dem sog. Auditing. Diese Prozedur dauert häufig jahrelang und kostet und kostet. „Schon sehr früh werden die Organisation und Hubbard mit Vorwürfen des finanziellen Ruins von Anhängern konfrontiert." (S. 33) Auf Seite 43 beschreibt ein Mann

namens Alfred Zeisel seine Veränderung zum Scientologen. Wenn Argumente gegen Scientology vorgebracht werden, sollen alle Mitglieder in der Lage sein, dem entgegenzutreten, vor allem kritischen Äußerungen der Presse.

Die Scientology hat sich für Deutschland eine besondere Vorgehensweise ausgedacht. „Sobald sich in der Bundesrepublik Deutschland einzelne Personen, Behörden oder Regierungsstellen in Bund und Ländern kritisch mit dem System Scientology auseinandersetzen, kommt die Diskussion um mögliches Nazigedankengut hoch.“ (S. 87) In der Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 8.12. und 11.12.2007 wird ausführlich darüber berichtet, dass die Innenminister ein Verbot der Organisation wegen verfassungsfeindlicher Weltanschauung vorbereiten. Die Einnahmequelle über die Mitglieder ist mit großer Wahrscheinlichkeit ein Hauptbestandteil der Finanzierung des Gesamtsystems, meint die Verfasserin.

Nach dem Zusammenbruch des Eisernen Vorhangs in Osteuropa hat Scientology eine nicht zu unterschätzende Rolle gespielt, um auch auf diesem Sektor mitzuspielen.

Auf den Seiten 104 bis 106 schildert Ursula Caberta unter dem Titel „Das Ende eines Zusatzverdienstes“, wie eine junge Hamburgerin in die Fänge der Scientology gerät und von ihr rücksichtslos ausgebeutet wird.

Geschäfte mit Scientologen zu machen, ist für nicht scientologische Geschäftsleute nicht ohne Risiko und kann sie in den Abgrund führen.

„Prominente Zeitgenossen, darunter in erster Linie Musiker, Schauspieler und andere Künstler, genießen bei Scientology besondere Zuneigung – vorausgesetzt sie sind linientreu.“ (S. 169) Dazu gehören u. a. Tom Cruise, John Travolta, Anne Archer usw. Das Ehepaar Victoria und David Beckham wurde z B. heftig von Tom Cruise umworben, wobei David Beckham resistent gewesen sein soll.

Im abschließenden Kapitel „Der lange Weg zurück in die reale Welt“ beschreibt Frau Caberta, wie schwer es für Aussteiger ist, die zum Teil in hochrangigen Positionen waren, wieder aus der Organisation herauszukommen. Die Ex-Scientologen haben im Rahmen von Gerichtsverfahren ihre Erklärungen in eidesstattlicher Form abgegeben.

„Es gab seit Entstehen der Organisation keine Zeit, in der sie nicht in der Kritik stand. Die Auseinandersetzungen machen sich bis heute an den selben Punkten fest.“ (S. 191)

Meine abschließende Bewertung lautet wie folgt: Das Buch ist sehr lesenswert und zeugt von großer Sachkenntnis. Zugleich enthält es Warnungen, dass man in keinem Fall den Versuchungen der Sekte erliegen soll. ◀◀

Abenteuer auf westfälisch

Werner Beckmöller

Weischer, Heinz: Zurück aus Costa Rica. Mein westfälischer Abenteuerroman
LAGREV-Verlag, Bruckmühl u. München 2007, 429 S., ISBN 978-3–929879-18-6, € 15,90

Mit „Zurück aus Costa Rica“ hat Heinz Weischer soeben den Abschlussband seiner Trilogie von westfälischen Romanen – nach „Der Brautschleier“ (1993) und „Schützenfest“ (1998) – vorgelegt. Der Untertitel „Mein westfälischer Abenteuerroman“ mag – zumindest beim Nichtwestfalen – zunächst eventuell für leichte Irritation sorgen; existiert doch nicht erst seit Heines „Wintermärchen“ das gängige Vorurteil vom bodenständigen, erdverwurzelten Westfalen, dem nach „Abenteuer“ so gar nicht der Sinn steht.

Der Kegelclub „Die blauen Eulen“, um den es in Weischers Roman geht, bestätigt dieses Vorurteil zunächst auch: Er besteht aus 12 Männern um die 50, beruflich bunt gemischt, deren Lebenshintergründe zunächst knapp gezeichnet werden. Mit ihren alltäglichen Problemen bilden sie gleichsam einen Querschnitt durch die Gesellschaft einer typisch westfälischen Kleinstadt; dazu gehört eben auch die jahrzehntelang gewachsene, verschworene Gemeinschaft des Kegelvereins mit seinen allwöchentlichen Treffen und den entsprechenden ritualisierten Gewohnheiten. Einmal im Jahr wird routinemäßig der große Kegelausflug durchgeführt – dieses Mal ist das Ziel relativ exotisch: Es geht über New York nach Costa Rica.

Der erste Teil des Romans wird geprägt durch die im wahren Sinne des Wortes entfesselte Atmosphäre der nun in ungewohnte Umgebung entlassenen Männergemeinschaft. Es geht entsprechend urig und zotig zu, sowohl sprachlich (der geneigte Leser südlich der Benrather Linie greift dabei dankbar zurück auf die kurze Lesehilfe für Besonderheiten des Westfälischen im Anhang des Buches), als auch vom Handlungsverlauf: Herrlich skurril etwa die Szene beim costa-ricanischen Zoll, als der Drogenspürhund (natürlich ein Deutscher Schäferhund), vollkommen irritiert wird durch die westfälischen Mettwürstchen, die die Kegelbrüder als Reiseproviant in ihren Koffern verstaut haben. Die anfänglichen schwerwiegenden Verdächtigungen gegen die deutschen Touristen inklusive ei-

ner strengen Leibesvisitation enden dann letztendlich in einer turbulenten allgemeinen Verbrüderungsfeier mit den costa-ricanischen Zöllnern. Nicht nur hier kann sich Weischers trockener (westfälischer?) Humor, wie er uns aus zahllosen früheren Veröffentlichungen unter anderem in dieser Zeitschrift bekannt ist, bestens entfalten.

Aber noch hat sich hier, zu Beginn des zweiten Teils des Romans, der anfangs angesprochene Widerspruch zwischen „westfälisch" und „Abenteuer" nicht aufgelöst, denn die sich nun entwickelnde Exotik des fremden Reiselandes Costa Rica entspricht ja noch nicht der „*Vorstellung eines ungewöhnlichen, seltsamen, unsichern Ereignisses oder Wagnisses*", die laut DWB mit dem Begriff „Abenteuer" verknüpft ist.

Dazu aber kommt es, nachdem die Kegler nach einer Wildwasserfahrt durch den Urwald von einer (dilettierenden) linken Guerrilla-Gruppe gekidnappt und verbunden mit einer Lösegeldforderung von 10 Millionen Dollar in ein Urwaldlager verschleppt werden. Entsprechend der schlagartig neuen Situation verändern sich Sprache und Themenbereiche des Romans ab jetzt dramatisch: Die qualvollen Begleiterscheinungen der Haft im primitiven Urwaldcamp – fachkundig beschrieben von einem Kenner aus eigener Anschauung der Materie – werden für die Mitteleuropäer zunehmend lebensbedrohlich. Außerdem geraten sie in ein Netz zum Teil widersprüchlicher Aktivitäten, die von den unterschiedlichen Instanzen in Costa Rica und Deutschland zu ihrer Freilassung angestrengt werden und schließlich in einer gewaltsamen, blutigen Beendigung der Geiselhaft gipfeln.

Mit der Rückkehr der Befreiten in ihre westfälische Heimatstadt beginnt der dritte Teil des Romans: Das angestrebte Einfinden der Kegelbrüder in die Normalität misslingt, denn sie haben etwas Unerhörtes durchgemacht, ihre bisherigen Lebensentwürfe müssen korrigiert werden, sowohl Lethargie als auch deutliche Zeichen von Unerbittlichkeit lassen die Keglergemeinschaft weitgehend auseinander driften, Individuelles gewinnt überhand.

Weischer hat mit „Zurück aus Costa Rica" also einen Abenteuerroman verfasst, der gleichzeitig Elemente eines Entwicklungs- und auch eines Gesellschaftsromans aufweist. Neben dieser Genremischung machen den Roman verschiedene andere Aspekte sehr interessant und lesenswert: Die Kontrastierung humoresker, zotiger Handlungselemente zu Beginn des Romans mit den zunehmend dramatischen und tragischen im weiteren Handlungsverlauf; die genauen, feinfühligen Charakterzeichnungen der Figuren, die nur einem Autoren gelingen können, der einerseits herkunftsbedingt über Insiderwissen zur geschilderten westfälischen Kleinstadtatmosphäre verfügt, diese aber andererseits aufgrund seiner langjährigen Auslandsaufenthalte gleichzeitig distanziert und differenziert zu beobachten vermag; und schließlich ein hohes Maß an Authentizität, insbesondere bezogen auf die Hintergründe der Geiselnahme und der Befreiungsbemühungen, aber auch bei der Schilderung der Weischer persönlich bekannten Realität Costa Ricas allgemein. ◀◀

Das Einmaleins der Kriege

Günther Fecht

Keegan, John: Das Antlitz des Krieges. Die Schlachten von Azincourt 1415, Waterloo 1815 und an der Somme 1916
2. Auflage, Campus Verlag, Frankfurt 2007, 422 S., ISBN 3-593-38324-8, € 19,90

Kriege sind schrecklich, Schlachten sind blutig. Hieran kann es keine Zweifel geben. Dennoch zogen Schlachten Dichter und Schaulustige immer wieder in ihren Bann und in der Berichterstattung stehen kriegerische Auseinandersetzungen ganz oben auf der Tagesordnung; und das Kino greift solche Ereignisse immer wieder gerne auf.

John Keegan, ein britischer Militärstratege der Royal Militäry Academy Sandhurst, versucht in seinem Buch „The Face of Battle", die Vorgänge hinter der Schlacht den Lesern verständlich zu machen. 32 Jahre später erscheint unter dem irreführenden deutschen Titel „Das Antlitz des Krieges" die zweite Auflage seines Buches.

Er nimmt drei Schlachten unter die Lupe: Azincourt 1415, Waterloo 1815 und die Schlacht an der Somme 1916, die alle drei bis heute für die britische Geschichtsschreibung von herausragender Bedeutung sind. Hat man als Philologe nun erwartet, dass Keegan gegen die Sinnlosigkeit des Blutvergießens schreibt, sieht man sich getäuscht. John Keegan analysiert in erster Linie die Strategie und den Verlauf dieser Schlachten. Erst danach geht es ihm darum, wie sich der einzelne Soldat, der Offizier, einzelne Gruppen und Verbände in der tödlichen Konfrontation mit dem Feind gefühlt haben mögen und verhalten haben. Auch wenn er nichts beschönigt, so ist dieses Buch keine Antikriegslektüre. Ganz im Gegenteil, Keegan untersucht die Faktoren, seien es nun waffentechnische oder psychologische, die eine Schlacht als solche bestimmen.

An dieser Stelle wollte ich das Buch eigentlich zur Seite legen. Denn wenn ich etwas über die Schlacht Heinrichs V. bei Azincourt erfahren möchte, kann ich auch den gleichnamigen Film mit Kenneth Branagh schauen, oder wenn ich mich mit der Schlacht von Waterloo beschäftigen möchte, wäre die fast 70-seitige Schilderung zu Beginn des 2. Bandes der „Elenden“ von Victor Hugo weitaus spannender.

Doch weit gefehlt, das Faszinierende ist, wie Keegan als britischer „Lehrmeister“ gewissermaßen die „Anatomie“ einer Schlacht erklärt. Warum tun sich Soldaten so etwas an? Warum berauschen sich gebildete Offiziere an Schlachten? Was geschah mit Verwundeten? Wann und wie wird ein Gegenangriff geführt? Eine Fülle kleinster Details setzen sich so zu einem sehr realistischen Bild zusammen, das den Leser ein Gemälde einer Schlacht im Museum mit einem ganz anderen Verständnis betrachten lässt. Während Victor Hugo im oben genannten Werk die Schlacht von Waterloo mit glühendem Pathos neu aufleben lässt und die französische Niederlage nicht wahrhaben möchte, analysiert Keegan – aus britischer Sicht – die Vorgänge auf dem Schlachtfeld betont sachlich, immer vor dem Hintergrund, Erkenntnisse für die heutige Ausbildung von Kadetten der Militärakademie daraus abzuleiten. Soldaten, die durch die Bildung eines Karrees mit den Offizieren in der Mitte am Fortlaufen gehindert werden; Kavallerie, die hinter den Karrees die eigene Infanterie am Zurückweichen hindert. Kavallerie, die Infanterie attackiert, Artillerie gegen Infanterie, und Infanterie gegen Infanterie und das über eine Breite von 5 Kilometern. Dauerte die mittelalterliche Schlacht von Azincourt einige Stunden, so waren es in Waterloo fast 3 Tage und an der Somme mehr als 3 Monate. Der einzelne Soldat bekam von der Schlacht, so merkwürdig es klingt, am wenigsten mit. Er erlebte sie als auf ihn beschränkte, sichtbare Konfrontation mit dem Gegner oder immer mehr als plötzlichen Einschlag nach stundenlangem untätigem Warten, jedoch nie als Gesamteindruck. Befand sich der Heerführer im Mittelalter noch in unmittelbarer Nähe seiner Truppen, so zog er sich immer weiter auf Anhöhen zurück, um den Überblick zu bewahren, bis er schließlich im ersten Weltkrieg ganz vom Schlachtfeld, das sich im Fall der Somme-Schlacht über fast 100 Kilometer erstreckte, verschwand und vom Hotel aus ihren Verlauf verfolgte. Hatte die Planung in Azincourt noch eine geringe Bedeutung und oblag allein dem Heerführer, so verfügten die Feldherrn in Waterloo bereits über regelrechte Stäbe, die den Kommandeur mit Informationen versorgten. Der Somme-Schlacht schließlich gingen wochenlange exakte Planungen voraus, die dann vom leitenden General nicht mehr mit der Flexibilität wie bei Henry oder auch noch beiWellington verändert werden konnten. Hier vermittelt das Buch für mich neue Erkenntnisse in das Denken der Militärs, das in der einen oder anderen Form sicherlich auch heute noch aktuell ist. Skurrile Züge erhält es, wenn Keegan die psychische Belastbarkeit von Soldaten am Beispiel des ersten Weltkrieges in Tagen und Prozenten ausrechnet. Hier staunt der Philologe.

Keegan ging bei der Erstauflage seines Buches davon aus, das die Stellungskämpfe des ersten Weltkriegs – wie die Karree-Formationen des napoleonischen Zeitalters – der Geschichte angehörten. Er wurde durch den Irak-Iran-Krieg (1. Golfkrieg 1980–1988) eines besseren belehrt, denn sowohl die Kriegsbegeisterung auf beiden Seiten, als auch die Stellungskämpfe bis hin zum Giftgaseinsatz erinnerten trotz weiter entwickelter Kriegstechnologie an den ersten Weltkrieg.

Auch wenn dieses Buch zum Teil sehr interessante Aspekte zum Verständnis von Schlachten – und nicht von Kriegen, wie es der deutsche Titel suggeriert – bietet, so ist es nur sehr bedingt empfehlenswert. Die Aufmachung des Buches ist äußerst phantasielos, die drei Karten sind schlecht und tragen daher nur wenig zum Verständnis des Geschehens bei. Ermüdend sind die fast endlosen Aufzählungen britischer Regimenter mit Verlustangaben aus den Schlachten bei Waterloo und der Somme. Summa summarum sagt das Buch mehr über den Verfasser und über Militärstrategen insgesamt aus, die beängstigenderweise Schlachten und Kriege mit ganz anderen Augen sehen (müssen?) – heute noch. ◀◀

Gott? – Danke nein! – Und wenn doch?

Eckehart Knop

Lütz, Manfred: Gott – eine kleine Geschichte des Größten

Pattloch Verlag, München 2007, ISBN 978-3-629-02158-8, € 19,95

Manfred Lütz, Psychotherapeut, Arzt, Theologe und profunder Kenner der Philosophie, schreibt von der ersten Seite an bis zum Schluss ein Buch, das mehr als lesenswert ist, das spannend, heiter, nachdenklich und kenntnisreich den Bogen schlägt von Mose über die abendländische (Philosophie)-Geschichte bis in unsere Tage hinein. Es geht um die uralte und ewig neue Frage nach Gott. Allein der Gang durch die Geschichte im Blick auf die großen Gedanken der antiken Philosophen, der Theologen und Kirchenväter der ersten Jahrhunderte bis zu Kant, Kierkegaard und Freud – der Namen sind viele – ermöglicht es dem unbefangenen Leser, wesentliche Positionen aller genannten Geistesgrößen auf eine Weise zu verstehen, die oft trockene Rezensionen niemals leisten können.

Es ist richtig, was in einer Presseinformation zu lesen ist. Die beiden äußersten Pole, die in diesem Buch benannt werden, bilden den weiten Raum, in dem sich der Verfasser bewegt. Zwei Zitate kennzeichnen diese „Eckpunkte". So der Physiker Laplace: „Gott? – Ich brauche diese Hypothese nicht mehr!" Dostojewski: „Wenn es Gott nicht gibt, ist alles erlaubt!" Überzeugend stellt der Verfasser das Lehrgebäude F. Feuerbachs insofern dar, als der den Atheismus gar nicht begründet, sondern ihn einfach voraussetzt und nur psychologisch zu erklären versucht, warum es Menschen geben kann,die sich nicht zum Atheismus bekennen. Auch Gregor Gysi kommt zu Wort, der meint, dass in einer gottlosen Gesellschaft die Solidarität abhanden komme. Lütz fragt, seit wann es Atheismus gibt, seine Gedanken zu den Vorsokratikern tragen sehr dazu bei, hier klarer zu sehen. Darwins Evolutionstheorie habe, so der Autor, mit der Frage,ob es einen Gott gebe, nichts zu tun, seine Theorie wolle nicht ein für allemal alles erklären, wollte sie es, wäre sie keine wissenschaftliche Theorie, sie wäre Ideologie. Nietzsche, der radikalste aller Atheisten,bleibt möglich, aber dann bitte „mit allen Konsequenzen". Demgegenüber Einstein: „Das Schönste,was wir erleben können, ist das Geheimnisvolle. Es ist das Grundgefühl, das an der Wiege von wahrer Wissenschaft und Kunst steht."

Die Schilderung der dramatischen Auseinandersetzung zwischen Papst und Kaiser, die Bedeutung der Reformation, die der Reformation folgenden Konzilien, die Wirkung der alten und neuen katholischen Orden lassen erahnen, wie innerhalb der römischen Kirche, aber auch in der Absetzung von den reformierten Kirchen diese klaren Abgrenzungen bittere Zeiten zur Folge hatten, ehe es in neuerer Zeit zu behutsamen Annäherungen kam, deren Prozess noch lange nicht abgeschlossen ist. Neben Nietzsche sieht Lütz als weitere radikale Atheisten Mao, Stalin und Hitler. Wie schon Hans Küng in seinem Buch „Der Anfang aller Dinge", so sieht auch der Verfasser deutlich, wie Naturwissenschaft und Religion sich insoweit angenähert haben, als beide sich (weitgehend) respektieren. Als Beispiel sei hier Max Planck erwähnt, der 1900 seine Quantentheorie vorstellt und damit das alte Weltbild zerstört. So folgert 1963 der Quantenphysiker Pascal Jordan, ob die Himmelfahrt Christi stattgefunden hat, „ist nach wie vor Glaubenssache – aber dass sie überhaupt nicht stattgefunden haben könnte, wird man nicht mehr sagen können." Ähnlich Victor Hugo schon 1862 in einem Bild in „Les Misérables": „Die Breschen, die der Atheismus ins Unendliche schlägt, ähneln den Wunden, die eine Bombe dem Meer zufügt. Alles schließt sich wieder und setzt sich fort."

Kinder, so Lütz, sind keine Engel – aber sie können noch staunen, sehen die Welt um sich aus einer ganz anderen Perspektive – Eltern sehen die Welt routiniert (vernünftig). Nachdenken darüber sollte man schon.

Angriffe gegen die Bibel sind insofern nicht mehr angebracht, als Übereinstimmung darin besteht, dass sie nicht die Welt beschreibt, sondern sie deutet. Und so stimmt auch Darwins Evolutionstheorie, die von eigengesetzlicher, dynamischer und geschichtlicher Entwicklung spricht. Hier besteht im Grunde Übereinstimmung mit der christlichen Sicht, so Lütz.

Erwähnt wird auch Heimberg, der die Schlussfolgerung zieht: Wer könnte behaupten, dass die objektive Sicht wirklicher wäre als die subjektive?

Die Theologie (Religion) kann es sich nie leicht machen, aber alle Kriege dieser Welt haben eines Tages wir vor Gott zu erklären, nicht er vor uns. Antworten zum Leid in der Welt sind nie ganz zu beantworten, aber wenn mit dem Tod alles aus wäre, dann wäre menschliches Leid absolut sinnlos. Es kann auch so gesehen werden, wie Voltaire es tut: Religion sei gut fürs Volk, für ihn gelten andere Gesetze.

Der Verfasser erkennt (siehe seine Deutung der Nofretete-Statue) bereits vor 3000 Jahren in Ägypten eine Hinwendung zum Monotheismus.

Die Beziehung Gottes zum Menschen ist mehr als nur eine Beziehung, sie ist ein Bund durch die Zeiten, so erkennen wir das Getroffensein Abrahams in Gottes Zuwendung, in unerschütterlichem Vertrauen auf sein Wort geht er nach Palästina. Und so wird später dann auch, „als die Zeit erfüllt war", christlicher Glaube ganz konkret in der Begegnung, in der persönlichen Zuwendung Gottes in Christus. Die unendliche Liebeserklärung Gottes an den Menschen weist diesen wiederum an den Nächsten, dem er sich in gleicher Weise zuwenden soll. Paulus weist darauf hin, dass allen das Heil zugesprochen ist, den Hochintelligenten und den Unbegabten, den Hartherzigen und den Feinsinnigen. Der Autor erwartet vom Atheisten eins: „Er sollte als gebildeter Mensch wenigstens die Wurzeln kennen, von denen er sich abgeschnitten hat." Wer sich an den unendlich vielen Dogmen der Kirche stoße, darf getrost mitnehmen: Sie haben nichts Wirkliches zu sagen. Bedauernd stellt der Verfasser fest, viele seien intelligent, aber nicht klug; sie kennen manches – aber sie bekennen sich zu nichts.

Was ist erstaunlich? Dass – um es mit dem Jesuitenpater Leppich zu sagen – der Saustall Kirche immer noch nicht untergegangen ist – woraus sich die rhetorische Frage ergibt: Eine Kirche nur aus Engeln oder Halbengeln? Wer hätte dann mit seinen Fehlern noch eine Chance! Man kann auch die Nase rümpfen oder den Kopf schütteln über den vielen Kitsch, den man an Wallfahrtsorten kaufen kann – man kann aber auch so antworten wie die Dichterin Cordula Spaemann: Der viele Kitsch sei dazu da, die vielen eingebildeten Bildungsbürger fernzuhalten. Und so der Verfasser: „Vielleicht liegt es daran, dass die Mut-

ter Gottes alle einfachen Mütterchen besonders gerne mag."

Kritik an der Kirche darf und muss sein, aber dann muss man sie auch kennen! Zweifel habe ich, wenn Lütz (s. S. 225) von 2000 Jahren Kampagne von Kirchengegnern spricht und von Lieblingsvorurteilen, ob man damit dieses Kapitel (Inquisition, Kreuzzüge) so knapp abtun kann. „Christen haben keine Gewalt angewendet", auch dazu wäre kritisch mehr zu sagen. Es ist dann auch eine Frage des Standpunktes, ob die Reformation als „Wunde" bezeichnet werden sollte, zumindest ihre Notwendigkeit und auch befreiende Wirkung sollten stärker gewürdigt werden. Wenn der Verfasser von Kirche spricht, ist es immer die katholische Kirche; ich akzeptiere das, lese auch interessiert und mit viel Zustimmung weiter, hätte mir dennoch von einem so gebildeten und leidenschaftlichen katholischen Christen gewünscht, den Blick etwas mehr auch auf den Protestantismus zu richten und dessen unzweifelhaften Anteil an der Aufklärung, die dem Abendland und damit auch den Kirchen gutgetan hat.

Wir verständigen uns aber sofort wieder, wenn der Autor das Proprium des Glaubens knapp heraushebt: „Gott ist die Liebe" (1. Joh. Brief), dies ist in der Tat die „revolutionäre" Botschaft des Neuen Testamentes und eine „scharfe Warnung an die wortgewandten Theologen aller Epochen." Konkret wird der Satz aus dem Johannesbrief im Gleichnis vom barmherzigen Samariter, das für die Juden damals wie auch für uns heute u. U. eine ungeheure Provokation bedeutet, nämlich demjenigen bedingungslos Hilfe zukommen zu lassen, der sie braucht. Christentum ist so einfach zu beschreiben, wie der Kirchenvater Augustinus es tut: „Liebe und tu,was du willst."

Ausdrücklich stimme ich zu, wenn der Autor hinzufügt, dass sich die Selbstverwirklichungskultur und das Plädoyer für Autonomie totlaufen werden. Ich bin oder kann es jeden Augenblick werden, angewiesen auf den, der sich meiner annimmt.

Der künstlerische Sachverstand und die Liebe zur Musik sind beeindruckend, so ist nur beispielhaft zu nennen Michelangelo, so ist zu würdigen das Einfühlungsvermögen in die religiösen Bilder – z. B. in römischen und anderen Kirchen Italiens – das alles muss man am besten nachvollziehen, indem man mit diesem Buch unter dem Arm eine Italienreise durchführt. Schon Goethe hat ja gesagt, dass man rechte Bildung auf Reisen erfährt, wobei es zugegebenermaßen nicht bei der Bildung bleiben kann. Der Autor tastet sich in der Betrachtung und Meditation staunend und bejahend an das Geheimnis des Glaubens heran.

Zur Musik hier nur ein Beispiel, welche Wirkung sie auch auf Atheisten haben kann, so zitiert Lütz Lenin: „Ich kann sie (die Appassionata Beethovens) nicht hören, sonst bringe ich die Revolution nicht zu Ende."

Ein beeindruckendes Buch, ein spannendes Buch, ein Buch, das herausfordert, sich mit den Fragen nach Glauben oder Nichtglauben zu beschäftigen.

Ich zitiere gerne die Schlusssätze: „Ganz am Schluss beschleicht mich dann doch noch einmal die Sorge, dass man die unbestreitbaren Defizite dieses Buches zum Anlass nehmen könnte, um endgültig die Suche nach Gott aufzugeben. Dazu kann ich nur noch einmal versichern, dass dieses Buch ein sehr subjektiver Versuch ist. Es gibt viele andere und gewiss bessere …"

Ob es bessere gibt, mag dahingestellt sein – aber ein Buch zu diesem Thema wünschte ich mir von einem evangelischen Theologen oder Laien oder Psychologen oder … von einem, der ebenso nicht die Bodenhaftigkeit verliert und so packend und verständlich schreibt wie Lütz. ◀◀

Hartmut von Hentig – mehr als ein Zeitzeuge

Rolf Kruczinna

von Hentig, Hartmut: Mein Leben – bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend
Carl Hanser Verlag, München 2007, 413 S., ISBN 978-3-446-20839-1, € 24,90

Hartmut von Hentig, einer der großen Pädagogen unserer Zeit, hat seine Lebenserinnerungen geschrieben. Er hat „sich selbst belauscht" und sein Leben „bedacht und bejaht". Seine Leser nimmt er dabei mit auf eine Entdeckungsreise, die es in vielerlei Hinsicht in sich hat: Kaum einer hat so viele Auslandsschulen erlebt, so viele unterschiedliche Erziehungsstile am eigenen Leib erfahren. Zunächst die nicht immer leichte, aber hoch spannende Kindheit: Der alleinerziehende Vater wechselt als hochrangiger Diplomat häufig Einsatzorte und Länder, der kleine Hartmut kommt mit und nimmt alles Neue begierig auf – Menschen, Orte, Erlebnisse. Zunächst sind es die Menschen in seiner unmittelbaren Umgebung: Der Vater, die Geschwister, die Lehrer, die Mitschüler. Von besonderer Wirkung aber ist es, Verantwortung übertragen zu bekommen, für die Geschwister und später Schüler – wirksamer als jeder verordnete Unterricht. Aber auch der wird beschrieben: Die

deutschen Schulen in Bogota und Den Haag, amerikanische Schulen in San Franzisko und Chikago, das Französische Gymnasium in Berlin mit seiner schon damals bilingualen Erziehung. An diesen Stationen beschreibt Hentig einfühlsam Lehrer und Mitschüler, und der Leser kann aus der Tiefe der Spuren, die sie hinterlassen haben, erschließen, was Erziehung wirkungsvoll macht. Bedenklich stimmt, wie wenig Nachhaltiges die Unterrichtsgegenstände hinterlassen, hoffnungsvoll, welch große Kraft von guten Lehrern ausgeht (S. 111 ff.), deren persönliches Beispiel auch Jahrzehnte später noch Bewunderung und Dankbarkeit hervorrufen. Typisch ist eine Szene, die beschreibt, wie der kleine Hentig in eine amerikanische Schule eingeführt wird. Sein Vater bittet die Schulleiterin in einer kleinen improvisierten Rede, den Sohn zu einem sachkundigen, tüchtigen, verantwortlichen, hilfsbereiten, freien und Mühen nicht scheuenden Menschen zu machen. Die Dame lässt den Herrn Generalkonsul ausreden, nimmt den kleinen Hentig an die Hand und antwortet: „Never mind, Sir, we shall just make him happy."

Begegnungen mit Menschen prägen Hentig. Bedenklich ist, dass gemessen daran, die „Gegenstände" der Schule wenig Nachdrückliches und Nachhaltiges hinterlassen haben. Oft erlebt er Persönlichkeiten von Rang und Namen und reflektiert diese Begegnungen. Er trifft über seinen Vater noch den im Exil lebenden Wilhelm II., ist befreundet mit den Gebrüdern Weizsäcker und einer Reihe von Mitdenkern seiner Generation im Deutschland der Vor-, Kriegs- und Nachkriegsjahre. Später „entdeckt" er als einer der ersten Studenten nach dem verlorenen Krieg in Amerika eine neue Zeit, die ihn öffnet für einen neuen Lebensabschnitt. All diese Brüche, Übergänge und Entwicklungsschritte werden offen gelegt, in ihren Zusammenhängen dem Leser nachvollziehbar und – möglicherweise – als Erkenntnisse nutzbar.

Hentig nimmt den Leser mit auf dieser abenteuerlichen Odyssee eines unglaublich erfüllten und abwechslungsreichen Lebens. Aber neben der Vielzahl und der Intensität des Erlebten beeindruckt auch die Art, wie es behandelt, betrachtet, geordnet und nicht nur dem an Bildung interessierten Leser auswertbar gemacht wird. Hier schreibt ein Zeuge des Jahrhunderts, ein Pädagoge, ein Menschenfreund und nicht zuletzt ein Mensch, der an schweren und reichen Zeiten gereift ist und dem es gelang, oft schwere Zeiten in reiche zu verwandeln. Das macht das Buch wertvoll in vielerlei Hinsicht: historisch, kulturell, pädagogisch und immer wieder menschlich – geschrieben im knappen, klaren, nachdenklich machenden Stil in der für Hentig charakteristischen sprachlichen Brillanz. Das Buch ergreift und fesselt, kaum kann man es aus der Hand legen, so spannend ist es. Es erzählt einen Lebensweg, der überhaupt nicht geradlinig zur Pädagogik führte – wohl aber zum überzeugten Demokraten Hartmut von Hentig, der sich ein Leben lang in die öffentlichen Angelegenheiten eingemischt hat. Auch wenn den Leser vielleicht nicht jedes Detail interessieren mag, bleibt es ein wunderbar geschriebenes, intelligentes, manchmal verblüffendes, manchmal komisches, manchmal anrührendes Buch. Es ist ein zutiefst humanes Buch, weil es zeigt, wie man in Zeiten des Nationalsozialismus, des Krieges und Wiederaufbaus wach, kritisch, engagiert und zukunftsorientiert leben konnte. Es hilft und verführt dazu, die eigene Entwicklung zu verstehen, das eigene Erlebte neu auszuleuchten und – was für Pädagogen nicht unwichtig ist – auch über das eigene Tun nachzudenken, um neue Impulse für künftiges pädagogisches Handeln zu destillieren. Gespannt sein darf man jedenfalls heute schon auf den zweiten Teil, der die Zeit des erwachsenen Hentigs umfasst. ◀◀

Was war vor 100 Jahren literarisch „in"?

Stephan Schneider

Große, Wilhelm: Expressionismus (Literaturwissen für Schüler)
Philipp Reclam jun., Stuttgart 2007, 124 S., ISBN 978-3-15-015229-4, € 3,60

Fangen wir mal mit dem Blättern von hinten an: Auf Seite 114 ff. findet man eine „Checkliste mit 26 Fragen zum literarischen Expressionismus". Wenn Sie als Deutschlehrer/in und Literaturliebhaber auf Anhieb alle Fragen unvorbereitet beantworten können, war diese Epoche an der Uni wahrscheinlich Ihr Spezialgebiet. Aber sind Sie sicher, dass Ihr Leistungskurs mindestens zwei Drittel und Ihr Grundkurs wenigstens die Hälfte der Überprüfungsfragen im schriftlichen oder mündlichen Abitur beantworten könnten? Nein? Dann sollten Sie sie zum Erwerb des handlichen Reclam-Bändchens von W. Große überreden. Es ist übersichtlich nach Begriffserklärung, Epochendefinition, Autoren, Themen, Gattungen und Stile gegliedert, gefolgt von der oben erwähnten Checkliste und den für Schulzwecke voll ausreichenden Literaturhinweisen. Merkkästchen auf fast jeder Seite helfen sowohl bei der schnellen Erstinformation als auch zur nachbereitenden Wiederholungs- und Merkphase. Zum Beispiel: S. 6 „Expressionismus: eine Gegenbewegung" oder S. 13 „Expressionisten als Vertreter der jungen Generation". Zehn Vertreter und eine Vertreterin (Elke Lasker-Schüler) der Epoche werden alphabetisch geordnet mit Foto oder Skizze, Lebenslauf, einem Beispiel, bzw. der Inhaltsangabe eines typischen Gedichts, Dramas oder Prosastückes und der chronologischen Auflistung ihrer Werke vorgestellt. Als Hauptthemen werden auf

acht Seiten kurz erklärt: Untergang und Aufbruch, Krieg, Stadt, Ich-Zerfall. Im Kapitel über „Gattungen und Stile“ werden zwei Gedichte exemplarisch analysiert und interpretiert; eine praktische Hilfestellung für Schüler (und bestimmt auch Studenten), wenn sie selbständig andere lyrische Texte untersuchen und bearbeiten wollen.

Gestört hat mich eigentlich nur ein falscher Superlativ (S. 89): „Das extremste, aber auch ergiebigste Beispiel …“, was aber die Brauchbarkeit des Bändchens für den Unterricht und die häusliche Arbeit nur „minimalst“ schmälert. ◄◄

Ein bewegtes Lehrerleben

Manfred Vollmer

Anmerkung der Schriftleitung: Unser langjähriges Mitglied Dr. Arnold Apweiler hat stets mit Beiträgen und Rezensionen zur Bereicherung der Verbandszeitschrift mitgewirkt. Nun hat er selber ein Buch geschrieben, das wiederum von einem anderen fleißigen Beitragsstifter besprochen wird. Beiden sei an dieser Stelle ein herzliches Dankeschön im Namen des Verbandes und der treuen Leserschaft ausgesprochen.

Apweiler, Arnold: Erinnerungen eines Jungen aus der Kolonie
Aachen 2007, 278 S., ISBN 9783-8322-5964-8, € 19,80

Autobiografien haben Konjunktur – Politiker sehen ihr Leben und Wirken im Lichte einer zurückliegenden Epoche, Künstler stellen ihr eigenes Schaffen in den Umkreis von Zeitgenossen – seltener, dass ein Lehrer sein eigenes Leben in seiner ganzen Spannweite literarisch verarbeitet. Diesen Versuch hat Arnold Apweiler mit seinem Buch „Erinnerungen eines Jungen aus der Kolonie“ unternommen. Freilich ist aus dem „Jungen“ ein welterfahrener Fast-Sechziger geworden, der seine Herkunft, die „Kolonie“, womit eine Zechensiedlung im Ruhrgebiet gemeint ist, zwar weit hinter sich gelassen hat, sich ihrer aber immer wieder liebevoll erinnert.

Da ist zunächst von den Kinder- und Jugendjahren die Rede, von den Erinnerungen an die Schule. Einzelne Lehrer treten als skurrile Gestalten auf, deren Erziehungsmethoden sie noch im nachhinein disqualifizieren. Anekdoten aus dem Freundeskreis, aus der Messdienergruppe werden heraufgeholt und die eigene Familie und der umfangreiche Verwandtenkreis mit genau so viel Sympathie wie mit Ironie geschildert. Verwirrend wird die Darstellung teilweise durch die Vielzahl an Namen und die allzu detailgetreue Erzählung mancher Szenen und Situationen, die viele Gleichaltrige ähnlich erlebt haben mögen. Insofern stellt sich zu Beginn der Eindruck ein, dass das Buch viel zu breit angelegt sei. Es gewinnt jedoch im Laufe der Lektüre zunehmend an Stringenz.

Nur vier oder fünf Jahrzehnte trennen uns heute von der Zeit, in der Ferienreisen ins Ausland eine Utopie waren, in der das Fernsehen noch kaum eine Rolle spielte, einer Zeit, die noch nicht von einem Überangebot an Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung geprägt war. Es gab genügend Raum für junge Menschen, sich sportlich auszutoben und sich mit viel Fantasie und Kreativität die freie Zeit zu füllen.

Soll man lachen oder sich nachträglich mit Apweiler ärgern, wenn er seine Erlebnisse während seiner Dienstzeit bei der Bundeswehr beschreibt? Wie viele kleine Geister unter den höheren Dienstgraden gab es, die mit ihrer Macht nicht umzugehen verstehen, die so leicht auszutricksen sind und immer wieder falsch reagieren. Dass der Autor sich drei Disziplinarstrafen einhandelt, alle aufgrund von Banalitäten, spricht für sich. Freilich wird auch deutlich, wie schnell ein junger Mensch, der ein bisschen klüger ist und auf sein Recht pocht, von den Vorgesetzten als Querulant und Rädelsführer abgestempelt wird. Dass der Dienst bei der Truppe für seine weitere Entwicklung wichtig gewesen sei und er die Zeit „als nicht zu missende Schulung fürs Leben“ betrachtet (S. 146), gesteht der Autor ohne Einschränkung zu. Nicht zuletzt hat das Erlernen der russischen Sprache während seiner Ausbildung als „Horchfunker“ im Kalten Krieg später – zusammen mit einer beneidenswerten Sprachenvielfalt, die er sich angeeignet hat – dazu beigetragen, viele Stufen im Leben zu nehmen.

Bei dem ausmalenden Kapitel über die „schönste Nebensache der Welt“ mag der ungeduldige Leser ruhig ein paar Seiten überblättern, für den Autor ist der Einsatz als aktiver Fußballer bzw. Trainer in allen Phasen des Lebens wichtig. Hier spürt man etwas von der Begeisterung und dem Kameradschaftsgeist, die sein Leben über Jahrzehnte mitbestimmt haben. Junge Menschen werden nachempfinden können, was es heißt, einen Sieg vermasselt oder einen Elfmeter verschossen zu haben und sich danach in schlaflosen Nächten Selbstvorwürfe zu machen.

Wenn Apweiler über seine „Einblicke in den real existierenden Sozialismus“, d.h. über seine Reisen nach Moskau, über seine Kontakte zu Russen, seine organisierten Hilfstransporte, seine Vermittlungen für den Deutschen Akademischen Austauschdienst und vieles mehr schreibt, werden seine Ausführungen zu einem Spiegel der vielfältigen Probleme, die das

Alltagsleben für die Menschen in der ehemaligen Sowjetunion mit sich brachte. Gerade diese ganz subjektiven Erfahrungen an der Basis können schon heute als historische Information für Schüler von Bedeutung sein.

Je näher Apweiler in seiner Autobiografie an die Gegenwart heranrückt, desto mehr weichen die ironische Distanz und Lockerheit in der Darstellung einer Bitternis und Verärgerung. Nach dreißig Jahren im Lehramt, davon viele im Ausland, wird Apweiler eine Auseinandersetzung mit der Schulbehörde aufgezwungen, die einer Persönlichkeit seines Ranges unwürdig ist. Dass er dabei gesundheitliche Schäden davonträgt, verschweigt er nicht.

Angeregt durch Freunde, die ihn wohl intensiv bearbeitet haben, dass er seine Erinnerungen aufschreiben solle, hat Apweiler eine Autobiografie vorgelegt, die weder in Nostalgie noch in Selbstbeweihräucherung verfällt. Es ist ein sehr ehrliches, offenes Buch geworden, das ohne spektakuläre Dramatik ein halbes Jahrhundert „Leben" in all seinen Facetten zeigt und dabei gerade jungen Menschen nicht nur historisches Wissen vermittelt, sondern auch Anregungen zur eigenen Lebensgestaltung geben kann. ◀◀

Nie die Hand in einen Löwenkäfig stecken!

Heinz Weischer

Irving, John: Die vierte Hand
Diogenes tb 10, Zürich 2002, 439 S., ISBN 3-257-23370-1, € 11,90

In den letzten Jahren verwunderte das Nobel-Komitee mit seinen überraschenden Literaturpreisen, Elfriede Jelinek, Harold Pinter und Doris Lessing (nichts gegen die nette alte Dame, aber Nobelpreis?), dabei hatten wir an Philip Roth, an John Updike oder eben an John Irving gedacht, „die ja nun endlich auch mal dran wären". Schauen wir deshalb rein in ein faszinierendes Buch John Irvings: *Die vierte Hand*.

Der für einen Sensations-TV-Kanal arbeitende Journalist Patrick Wallingfort wird an das Krankenbett eines berühmten mexikanischen Schwertschluckers geschickt, der auf der Bühne ins Stolpern geraten ist und sich die Leber durchstoßen hat. Drei Minuten Sendezeit stehen ihm zur Verfügung, die er nur mit Hinzudichten füllen kann. Es sind immer die drei Minuten Sendezeit, die ihn um den Globus hetzen, schreckliche, bizarre bis abstruse Vorfälle zu dokumentieren, heißt, ins Monströse auszumalen. In Indien ist eine Trapezkünstlerin abgestürzt auf ihren Mann, der sie auffangen wollte und dabei getötet wurde; sie überlebt. Da diese Geschichte recht dünn ist, hält Patrick bei einem Interview das Mikrophon sehr nah an den Löwenkäfig des Zirkus. Der Löwe greift sich Patricks Unterarm, zieht ihn in den Käfig und frißt seine Hand mit Mikrophon. Seitdem heißt Patrick „Löwenmann", wird, da alles ungerührt von seinem Kameramann dokumentiert wurde, weltbekannt. Dr. Zajak, der berühmte Handchirurg, will in der zweiten (die erste ist mißlungen) Handtransplantation der USA Patrick zu einer neuen Hand verhelfen. Dr. Zajak erinnert sehr in seiner Verschrobenheit und skurrilen Lebensäußerungen an Dr. Frankenstein. Die Ansammlung denkwürdiger Menschen wird erweitert durch Doris Clausen, die Witwe eines verstorbenen Bierkutschers, dessen linke Hand sie spenden will, aber nur unter der Bedingung, daß sie ein lebenslanges Besuchsrecht der linken Hand ihres verstorbenen Ehemannes erhält.

Bis hierher hat John Irving schon 200 Seiten geschrieben. Geschrieben? – Fabuliert, herrlich fabuliert, Geschichtchen reihen sich in der großen Geschichte aneinander, durcheinander. Satirisch und „sexistisch" eine Reportagereise nach Japan zu einem Feministinnen-Kongreß, in dem Patrick untergeht in drei Tagen japanischer Langeweile und Höflichkeit und schließlich im Bett einer amerikanischen Emanze landet. Im Bett einer Frau landet er oft, weil er trotz seinem Armstumpf – oder gerade wegen seines Armstumpfes höchst attraktiv wirkt, mit Sex in One-Night-Stands fröhlich über die Runden kommt, sich als sexuellen Anarchisten bezeichnet. Irving fabuliert auch in Sexszenarien ironisch und satirisch: *Crystal war ruck, zuck außer Atem geraten; ehe Wallingford noch wußte, wie ihm geschah, hatte sie ihn in die Nase gebissen und ihm mit der Nachttischlampe den Rücken verbrannt.* (S. 246) *Die Maskenbildnerin wand sich auf ihm, der üppige Wust ihres pechschwarzen Haares verdeckte völlig ihr Gesicht. Wallingford konnte nur eines ihrer Ohren sehen, aber er schloß (aus dem Duft), daß ihr neues Kaugummi in die Geschmacksrichtung Himbeer oder Erdbeer ging.* (S. 303) Und immer wieder selbstironische Anspielungen an seinen Löwenunfall: *Sie saßen nebeneinander auf der Unterwasserbank, ihre Hände hielten ihn vier, fünf Zentimeter oberhalb der Stelle, wo er verstümmelt worden war. Nur der Löwe hatte ihn fester gehalten.* (S. 248 f.)

Das hat Methode, Patricks Selbstironie wird den ganzen Roman über nicht verschwinden, aber sie verblaßt, als er sich in Doris Clausen verliebt, die regelmäßig die linke Hand ihre verstorbenen Gatten Otto besucht. Sie zwingt ihn gleich bei der Aushandlung der Bedingung für die Transplantation, ihr einen

Sohn zu zeugen, den späteren kleinen Otto; so lebt in Patricks neuer Hand nicht nur die leibliche Hand Ottos fort, sondern auch die Seele Ottos im kleinen Otto. Und da ist radikal Schluß mit den One-Night-Stands, eine ganz sanfte, zärtliche Liebesgeschichte zwischen Patrick und Doris führt in ein kleinbürgerliches Milieu, kulturelle Höhepunkte sind die Spiele der Footballmannschaft in Doris' Heimatstadt; Doris ist für den Kartenverkauf zuständig. Patrick wechselt vom mondänen Yuppieleben in New York in eine genügsame Vaterrolle auf dem Lande; das erscheint so kitschig, daß man John Irving eine unlautere Absicht unterstellt. Das kann er doch nicht ernst meinen! Er nimmt doch den Leser auf die Schippe! Nun, bereits der gefühllose Sexhunger der Yuppiegesellschaft, die sich zudem in der Fernsehanstalt Patricks geradezu exhibitionistisch gebärdet, kann in der literarischen Übertreibung nur mitleiderregend wirken. Eine erbärmliche Geltungssucht, den anderen zu übertreffen in Sensationsnachrichten und „sensationellem" Sex, läßt jede Mitmenschlichkeit vermissen, keine Partnerschaft aufkommen. Jeder der Patrick-Gesellschaft ist mindestens einmal geschieden, weil auch der geringste Versuch einer Partnerschaft scheitern muß an der Egomanie der Partner. Patrick selbst durchschaut es, schwimmt jedoch der Einfachheit halber mit, ironisiert, wie gesagt, sich und seine Umgebung.

Das ist natürlich nur ein Aspekt der amerikanischen Gesellschaft, beileibe kein amerikanisches Sittenbild. Und auch die ländliche Idylle um Doris Clausen ist kein Bild der amerikanischen Gesellschaft, sie ist in diesem konkreten Fall der röhrende Hirsch über dem bürgerlichen Wohnzimmersofa, auf dem Patrick seinen Sohn Otto auf dem Armstumpf schaukelt. Patrick behauptet, er habe endlich durch Ottos Hand seine eigene Seele gefunden, aber das ist ein grotesker Irrtum, er schleppt immer die Seele des Handspenders Otto mit sich herum, selbst als sein Immunsystem nach einem Jahr die neue Hand abstößt, aber da haben seine Nerven bereits wieder den Kontakt zu Ottos Fingern aufgenommen, und Patrick spürt diese Finger, also Ottos, obwohl überhaupt keine Finger mehr vorhanden sind. Dies ist, so meine ich, das großartigste Bild in diesem bilderreichen Roman. Patrick lebt grundsätzlich in einer Nebenwelt, hat aber das Glück, daß Doris Clausen, auch als es keine Ottohand mehr gibt, in ihrer Liebe Patrick eine Gnade entgegenbringt, die ihn retten könnte. Hoffen wir es! ◀◀

Das schönste deutsche Schulbuch

Rainer E. Wicke

Kunst-Bildatlas: Sich in der Welt orientieren – Zugänge zu Kunst, Schülerbuch 5.–12. Klasse
Klett-Verlag, Stuttgart 2007 / Erhard Friedrich-Verlag, Velber 2007, 256 S., ISBN 978-3-12-205080-1, € 24,95

Neben zwei anderen Titeln wurde der Kunst-Bildatlas 2007 als schönstes deutsches Schulbuch mit dem Siegel der Stiftung Buchkunst – Bild ausgezeichnet. Ausschlaggebend für die Auszeichnung waren die Klarheit der Konzeption und die gute Anordnung und Organisation des Materials sowie die Zweckmäßigkeit der Informationen (Börsenblatt, Ausgabe 49/2007).

Der Atlas enthält einhundert großformatige und in sehr guter Qualität abgedruckte Abbildungen, die durch mehr als 250 Bezugsbilder ergänzt werden. Außerdem findet der Leser dort zehn so genannte Weltbilder der außereuropäischen Kunst. Der Kanon, der von Kunstpädagogen und Kunsthistorikern zusammengestellt wurde, geht von der Gegenwartskunst aus und verfolgt die Kunstgeschichte bis zu den Anfängen zurück. Darüber hinaus öffnet er auf dem Weg durch die Entwicklung auch Fenster zwischen der abendländischen und der Kunst fremder Kulturen. Es wurde darauf geachtet, dass der Betrachter einen Überblick über die wichtigsten Werke einzelner Epochen und auch Gattungen der Kunst erhält. Darüber hinaus bietet das Buch Werkzeuge zum Bildverstehen – so dass die Schüler sich selbständig mit einzelnen Bildern auseinandersetzen bzw. sich auf diese vorbereiten können, denn der Atlas vermittelt kunstgeschichtliches Wissen ohne die Schüler zu überfordern – vielmehr gibt er konkrete Hilfestellungen, wie diese sich Kunstwerke selbst erschließen, analysieren und interpretieren können.

Bevor die eigentlichen Kunstwerke besprochen werden, veranschaulicht der Atlas auf drei Doppelseiten die Zeiträume in der Kunstentwicklung aus heutiger Sicht unter den Titeln Neuzeit (15.–18. Jahrhundert), Auf dem Weg in die Moderne (19.–20. Jahrhundert) und Moderne – Postmoderne (19.–20. Jahrhundert). Diese Seiten wurden so gestaltet, dass Zeitleiste und ausgewählte Kunstwerke sich sinnvoll ergänzen und dem Betrachter einen ersten Einblick in die Entwicklung gewähren. Eine Überfrachtung der Seiten wurde bewusst und geschickt vermieden.

Auch die Einführung in die Thematik ist hilfreich, da die Autoren es verstanden haben, den für eine Einführung typischen Duktus der Sprache zu vermeiden, vielmehr geht es gleich praktisch „zur Sache", indem der Leser in der Einführung erste Hinweise für das gewinnbringende Studieren des Buches und für die Arbeit mit ihm erhält.

Darauf bauen die Bemerkungen unter „Was ist ein Kunstwerk?“ auf, denn ein Kunstwerk kann und darf nicht isoliert, sondern muss unter anderem auch im Zusammenhang mit dem rituellen und historischen Handeln in bestimmten Kulturkreisen gesehen werden. Von dieser Frage hängen auch die Ausführungen zu „Was wird in einem Kunstwerk dargestellt“? „Wie wird ein Kunstwerk gemacht?“ und „Wo kommen Kunstwerke her?“ ab. In kurzen und knappen Texten und anhand von ausgewählten Bildern zeigen die Autoren exemplarisch auf, wie wichtig die intensive Auseinandersetzung mit jedem der 110 enthaltenen Werke im Zusammenhang ist. Sicherlich kann der studierte Kunstlehrer auf viele dieser Ausführungen verzichten, dem Laien – zu diesen zählt sich der Verfasser der Rezension – und vor allen Dingen den Schülern geben diese jedoch eine wertvolle Hilfestellung.

Die Frage „Was zeigt uns ein Kunstmuseum?“ wird sehr allgemein beantwortet, jedoch wird hier ebenfalls deutlich, wie wichtig es für den Betrachter ist, ein Museum mit einem entsprechenden persönlichen Vorwissen und Interesse zu betreten, um möglichst intensiv von diesem Besuch profitieren zu können. Bei dieser Vorbereitung kann der Atlas hilfreich eingesetzt werden.

Unter Blick in den Atlas (S. 3) wird die selbsterklärliche Konzeption des Buches vorgestellt. Jedem der ausgewählten Kunstwerke ist eine Doppelseite gewidmet, wobei das besprochene Bild sich stets – inklusive Titel und kommentierender Bildunterschrift – auf der rechten Seite befindet. Alle weiteren Bilder und Texte auf der Doppelseite helfen, dieses Bild einzustufen, zu betrachten und zu verstehen. Wie erwähnt ist die Qualität der Abbildungen so gut, dass sie mühelos mit einer Dokumentenkamera (sofern vorhanden) in der Klasse oder Lehrerfortbildungsveranstaltung präsentiert werden können.

Auf der linken Seite wird das Kunstwerk in wenigen Sätzen unter dem Titel „Auf den ersten Blick“ eingeführt, indem die Darstellung in leicht verständlicher Sprache kurz erläutert wird.

Der Rubrik „Auf den zweiten Blick“ können weitere Informationen entnommen werden, auch zusätzliche Bilder werden hier vorgestellt. Auf diese Art und Weise wird das Hauptbild in einen historischen, stilgeschichtlichen, geografischen oder biographischen Zusammenhang gestellt. Gleichzeitig werden wichtige Begriffe wie z. B. Motiv, Realismus, Collage blau unterlegt, sodass man diese bei Unkenntnis in einem Sachwortverzeichnis (S. 242) nachschlagen kann. Auch ein Stichwortverzeichnis (S. 250) kann zu Rate gezogen werden.

Die Sparte „Nachgesehen“ stellt weitere Zusammenhänge zu dem Hauptbild her. Historische Verbindungen werden aufgezeigt, aber auch andere Bilder mit ähnlichen Inhalten kontrastiv vorgestellt.

Am unteren Rand der Seiten befinden sich weitere Informationen, zum Beispiel das Schlagwort, unter dem das Hauptwerk subsumiert werden kann. Gleichzeitig befinden sich dort Hinweise zu weiteren Bildern zum gleichen Schlagwort in diesem Atlas. Ein weiteres Stichwort weist das Bild einer Gattung zu; jede der Gattungen kann man in einem eigenen Verzeichnis am Ende des Buches (S. 248) nachschlagen.

Unten auf der Seite sind jeweils Name und Lebensdaten des Künstlers verzeichnet, ausführliche Informationen liefert das Personenverzeichnis (S. 252).

Diese übersichtliche Gestaltung ermöglicht dem Leser die schnelle und gezielte Informationsentnahme und erleichtert den Vergleich mit anderen Bildern, bzw. deren Erläuterungen, da man sofort weiß, wo man welche Hinweise finden kann.

Der Atlas begnügt sich keineswegs mit der Präsentation von Gemälden, vielmehr werden auch Beispiele aus Architektur, Videokunst, Land Art, Druckgrafik, Plastik, Skulptur, Fotografie, Wandmalerei, Rauminstallation, Gartenarchitektur und der Buchmalerei berücksichtigt. Es tauchen viele international bekannte Kunstwerke auf, unter anderen Frank Gehrys Guggenheim Museum in Bilbao, Andy Warhols Marilyn, Edward Hoppers Nighthawks, Pablo Picassos Guernica, Gustav Klimts Ausschnitt aus dem Beethovenfries, Rodins Denker, Breughels d. Ä. Bauernhochzeit und Michelangelos David

Der Kunst-Bildatlas versteht sich als Handbuch, d. h., er kann als Nachschlagewerk oder Sekundärliteratur genutzt werden. Aber auch für den fächerübergreifenden Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht kann er durch seine übersichtliche Gestaltung der Inhalte, die relativ unkompliziert gehaltenen Beschreibungen und Erläuterungen, sowie ein gelungenes Konzept der Verzahnung von Bildern und Informationen wertvolle Hilfestellung leisten. Die Ausführungen zu Picassos Guernica (S. 62/63) sind z. B. so gehalten, dass man sie mühelos in ein Stationenlernen integrieren kann, wie es in einem Unterrichtsversuch an einem Warschauer bilingualen Gymnasium durchgeführt wurde (Heft 1, Februar 2007, S. 86 ff.).

Da der Atlas speziell für Kinder und Jugendliche entwickelt wurde, dürfte es selbst Schülern mit geringeren sprachlichen Kenntnissen durch Strategien des kursiven Lesens möglich sein, benötigte Informationen zu entnehmen.

Die erwähnten zehn Weltbilder ermöglichen einen Einstieg in einen interkulturellen (Kunst-)Unterricht, indem die Beiträge aus Australien, Afrika, Istanbul, Persien, Japan, China, Indien und Amerika kontrastiv zu europäischen Kunstwerken der jeweiligen Epoche im Unterricht behandelt werden.

Der Kunst-Bildatlas vermittelt ein umfassendes kunstgeschichtliches Wissen, indem er den Schülern nicht nur Informationen liefert, sondern ihnen auch die Möglichkeit gibt, Kunstwerke unter Anleitung zu

studieren, diese zu analysieren und zu interpretieren. Die übersichtliche Gestaltung der Doppelseiten und die leichte Handhabbarkeit fördert den selbständigen Vergleich und die Bewertung einzelner Kunstwerke. Somit erleichtert der Atlas den Schülern eine erste notwendige Orientierung ohne diese zu überfordern – im Gegenteil, er fördert auch die Kreativität der Schüler, indem er diesen Ideen zur Gestaltung eigener Arbeiten im Kunstbereich geben kann. ◀◀

Und es geht doch … oder etwa doch nicht?

Rainer E. Wicke

Und es geht doch … Lehren und Lernen für die Zukunft, ein Film von Erika Fehse
Gütersloh 2007, Länge 61 Minuten. Bezug: Projektbüro „Selbständige Schule", Bertelsmann Stiftung, Carl-Bertelsmann-Straße 256, 33311 Gütersloh, Stichwort Film, E- Mail: lehrenundlernen@selbstaendige-schule.de

Man durfte sehr gespannt auf den Film sein, denn dieser soll die Ausführungen der Broschüre „Lehren und Lernen für die Zukunft, Unterrichtsentwicklung in selbständigen Schulen" ergänzen und konkretisieren (ausführliche Besprechung siehe Heft 2/2007, S. 220–222). Wie dem Klappentext des Covers zu entnehmen ist, soll der Film aufzeigen, dass es in Schulen aller Schulformen und Schulstufen gelingen kann, den Unterricht systematisch und teamorientiert nachhaltig zu verändern, so dass Kinder und Jugendliche intelligentes Wissen und Lernkompetenz erwerben. Der Blick in ansonsten verschlossene Klassenzimmer an ganz normalen, aber veränderungswilligen Schulen soll dem Betrachter demonstrieren, dass es sich lohnt, immer wieder über das Lernen nachzudenken.

Ausgehend von unterschiedlichen Definitionen eines „guten Unterrichts" werden Trainingsformen für Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe, aber auch in der Sekundarstufe I gezeigt. Weiterhin wird ein Schwerpunkt auf die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer gelegt, indem eine Veranstaltung zum Methodentraining ausführlicher beschrieben wird.

Der Aspekt der Nachhaltigkeit steht in der dritten Sequenz im Mittelpunkt, denn dort demonstriert eine Steuergruppe an einer der beteiligten Schulen, wie Gesamtkonferenzen gemeinsam vorbereitet werden können.

Anschließend wendet sich das Team um Erika Fehse dem Thema „Selbst gesteuertes Lernen in kleinen Schritten im Schulalltag" zu, indem unter anderem Sachunterricht in der Grundschule, aber auch die Fächer Deutsch (Förderschule), Sport (Berufskolleg), Geschichte (Hauptschule), Mathematik (Gymnasium Sek I und Sek II) und Biologie (Oberstufe an einer Gesamtschule) exemplarisch vorgestellt werden.

Abschließend wird eine Bilanz gezogen, was bei dieser Neuorientierung letztlich „herauskommt".

Nach den vielen wertvollen Hinweisen zur Unterrichtsentwicklung, die das im Vorfeld besprochene Buch (s.o.) gibt, waren die Erwartungen an das filmische Produkt sehr hoch – bei näherer Betrachtung wird „Und es geht doch …" diesen nur bedingt und in mancher Hinsicht gar nicht gerecht. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, dies an einzelnen ausgewählten Beispielen zu belegen.

Anlässlich eines Trainings zum selbstgesteuerten Lernen in einer dritten und vierten Klasse einer Grundschule teilt die Lehrerin die Schüler in zwei Großgruppen ein. Die im Klassenraum verbleibenden Kinder bereiten einen kleinen mündlichen Vortrag zu ihrem Lieblingsfilm in der Erwartung vor, dass auch die Mitglieder der zweiten Gruppe, die die Lehrerin vor den Raum gebeten hat, mit ähnlichen Vorbereitungsarbeiten betraut werden, so dass der gegenseitige mündliche Bericht im Mittelpunkt der nächsten Unterrichtsphase stehen wird. Vor dem Klassenraum gibt die Lehrerin der zweiten Gruppe jedoch die Aufgabe, sich zu überlegen, wie man die erzählenden Kinder bei ihrem Vortrag möglichst ohne Lärm effektiv stören kann. Die Kinder verdeutlichen durch ihr anschließendes Verhalten eine Reihe von Möglichkeiten, von denen das ostentative Blättern in einer Zeitung, das gelangweilte Umhersehen im Klassenzimmer, permanentes Gähnen und die Unterhaltung mit einem anderen Mitschüler erwähnt werden sollen.

Im Anschluss diskutiert die Lehrerin mit der gesamten Gruppe, warum die Kommunikation nicht funktionieren konnte und schließlich werden daraus Regeln für die Partner- oder Gruppenarbeit abgeleitet.

Abgesehen von der Tatsache, dass man diese Regeln ohne solch großen methodischen Aufwand, z. B. mit einer arbeitsgleichen Gruppenarbeit zum Thema Gesprächsregeln für erfolgreiche Partner – oder Gruppenarbeit, zielgerichteter erarbeiten lassen kann – denn die effektive und respektvolle Kommunikation untereinander lernen die Schüler bereits im Kindergarten und zu Beginn der Grundschule – erscheint das in dem Film gewählte Verfahren aus mehreren Gründen bedenklich:

Zum einen werden die Schüler der im Klassenraum verbleibenden Großgruppe, die engagiert und zielgerichtet an ihren Vorträgen arbeiten, bewusst getäuscht und vorgeführt, indem ihre Arbeit mehr oder weniger umsonst war und keine gebührende Beachtung findet.

Zum anderen erscheint es fragwürdig, Schüler bewusst zum Stören ihrer Mitschüler aufzufordern, um dann im Umkehrschluss Regeln aufstellen zu lassen, wie man diese provozierten Beeinträchtigungen des Unterrichts am besten vermeidet.

Das Thema Methodentraining steht sowohl bei einem drei- bis viertägigen Teamtraining in einer siebten Hauptschulklasse, aber auch in einer fünftägigen Lehrerfortbildungsveranstaltung im Mittelpunkt der Arbeit. Erklärtes Ziel beider Maßnahmen ist es, Schülern und Lehrern das Kennenlernen unterschiedlicher Werkzeuge zu ermöglichen, damit diese im Schulalltag möglichst schnell Berücksichtigung finden.

Meiner Ansicht nach sind die Methoden stets abhängig von den (fachlichen) Inhalten und Texten, die im Unterricht verwendet werden – mit anderen Worten: Erst wenn ich mich für einen fachlichen Inhalt oder Text entschieden habe, kann die Überlegung angestellt werden, welche Methoden die Auswahl nach sich ziehen kann und sollte, aber diese Interdependenz wird hier außer Acht gelassen. Die Besprechung oder Veranschaulichung der Methoden, bzw. ein isolierter Methoden-Drill garantiert keineswegs den Transfer im alltäglichen Unterricht, denn die (theoretische) Bewusstmachung ist weniger effektiv, als es die direkte Erfahrung im Zusammenhang bei der konkreten Bearbeitung eines Themas/Textes im Fachunterricht sein kann.

Dies zeigt sich meines Erachtens auch deutlich in einer (zehnten?) Hauptschulklasse, in der das Thema Argumentieren im Mittelpunkt des Unterrichtes steht und die Lehrerin bemüht ist, gemeinsam mit den Schülern festzuklopfen, welche Charakteristika wichtig sind. Diese Bemühungen scheitern zunächst daran, dass eine Schülerin die Begriffe Pro und Contra nicht kennt und somit (noch) nicht über notwendige Grundvoraussetzungen verfügt, um erfolgreich argumentieren zu können. Hier wäre die Ableitung der notwendigen Voraussetzungen über den Lehrerinput an einem Beispiel – was spricht eigentlich gegen guten Frontalunterricht? – hilfreicher gewesen, um anschließend ausführlicher darüber zu sprechen.

Die im Film enthaltenen Sequenzen widmen sich vorrangig dem strukturierten, aber auch einem mechanisch-analytischen Methodentraining, bzw. der Lehrer übernimmt mehr und mehr die Rolle des Trainers, der das Unterrichtsgeschehen durch die Auswahl der Methoden vorherbestimmt. Dabei scheint es sich stets um homogene Lerngruppen zu handeln, denn Ansätze und Hinweise zur Binnendifferenzierung, die unerlässlich für die Unterrichtsentwicklung sind, können dem Film nicht entnommen werden. Die Rolle des Lernprozessbegleiters oder des Lehrers als Gastgeber für das eigenverantwortliche Lernen, wie sie in Reinhard Kahls „Treibhäuser der Zukunft“ konkret veranschaulicht wird, bleibt in diesem Film eher diffus, da diese nur andeutungsweise erkannt werden kann. Selbstverständlich gibt die Gruppenarbeit dem Lehrer die Möglichkeit der individuellen Betreuung einzelner Schüler(-gruppen), wie eine Lehrerin richtig anmerkt – nur wäre es hier wichtig gewesen, dies noch konkreter zu belegen.

Die Wichtigkeit der drei Stufen von Think, Pair, Share – wird expressis verbis in einer Sequenz hervorgehoben, der Einfluss des kooperativen Lernens ist deutlich zu registrieren, indem die Lösungswege bereits durch die angebotenen Methoden vorstrukturiert werden (siehe Besprechung „Kooperatives Lernen“ Heft 4/2007, S. 407). In allen Beiträgen finden Formen des Offenen bzw. Explorativen Lernens keine Berücksichtigung; es fehlt der flexible selbst gewählte Umgang mit den Methoden, im Gegenteil, in einem Teamtraining für die siebte Klasse einer Hauptschule wird einigen Schülern dezidiert Einzelarbeit „verpasst“, während andere Mitschüler in der Gruppe arbeiten dürfen. Die Feststellung des Lehrers, dass die allein arbeitenden Schüler bei der Lösung schwieriger Aufgaben an ihre Grenzen stoßen und fast verzweifeln; die Teams sich jedoch sinnvoll ergänzen, entspricht dem allgemeinen Kenntnisstand der modernen Methodik/Didaktik, denn Gruppen- und Teamarbeit ist bereits seit Jahren eine bewährte und gern eingesetzte Sozialform – es wirft sich hier jedoch die Frage auf, warum diese willkürliche Einteilung erfolgte: Wenn den Schülern lediglich die Vorzüge der Gruppenarbeit verdeutlicht werden sollten, halte ich auch dieses Vorgehen für fragwürdig.

Der Film verpasst die erhoffte Chance nach der Lektüre der bereits mehrfach erwähnten hilfreichen Broschüre, möglichst konkret Hilfestellung oder Argumentationshilfen im Rahmen der angestrebten Unterrichtsentwicklung zu geben, denn es fehlen praktische Hinweise auf die Verwendung von Offenen Lernformen, die selbständige Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler über das methodische Vorgehen ermöglichen (S. 31). Das immer mehr Beachtung findende Lernen an Stationen wäre eine Berücksichtigung wert gewesen.

Sicherlich spielt das Learning by doing (S. 47) in dem Film eine Rolle, stets aber im Zusammenhang mit (vom Lehrer) ausgewählten Methoden, zum Beispiel am Ende einer Unterrichtseinheit, in der den Kindern einer siebten Klasse drei Möglichkeiten der Präsentation vorgegeben werden, von denen sie eine auswählen dürfen. Learning by doing impliziert jedoch viel mehr als das Ausprobieren von vorher eingeführten Methoden – es beinhaltet auch das krea-

tive Beschreiten neuer und unbekannter Wege und schließt die Möglichkeit des Irrtums mit ein, der gemeinsam – und mit Hilfe des Lehrers als Lernbegleiter – korrigiert werden muss, so dass ein Erfolgserlebnis wieder möglich wird. Wie sagt es die Grundschulkollegin am Anfang so treffend? „Man muss die Kinder auch einmal allein lassen können!"

Praktische Hinweise zur Teamarbeit im Klassen-, Jahrgangs-, Bildungsgangs- und Fachteam sowie zur Gestaltung der Arbeit von professionellen Lerngemeinschaften (S. 61–63) gibt es nicht – gerade diese werden jedoch bei der angestrebten Deprivatisierung des Unterrichts (S. 62) in möglichst konkreter Form und in der Dosierung in kleinen Schritten benötigt, wenn man Kolleginnen und Kollegen für diese Form der Innovation gewinnen will.

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass „Und es geht doch …" die in der Broschüre geschilderten innovativen und vor allen Dingen sinnvollen Maßnahmen nicht ausführlich genug illustriert; der Film konzentriert sich zu sehr darauf, den Stellenwert von Gruppenarbeit und Teamfähigkeit, sowie den des vorstrukturierten Methodentrainings zu betonen, dabei wird offensichtlich vergessen, dass diese Sozialform und -kompetenz sowie der (flexible und keineswegs dogmatische) Umgang mit Methoden schon ein wichtiger Bestandteil des kommunikativen und projektorientierten Unterrichts war und ist. Auch der Aspekt der Aufgabenverteilung an alle Gruppenmitglieder ist nicht neu, von daher wird der Betrachter auch in dieser Hinsicht nicht mit neuen Konzepten konfrontiert, indem Zeitnehmer, Protokollanten usw. ernannt werden sollen. ◀◀

Stellungnahme zur Rezension von Paul Schwarz (DLiA Heft 4/2007, S. 408 f.)

Heinrich Hachmöller

Hendricks, Renate: Schicksal Schule. Eine Elternstreitschrift im Interesse der Kinder
Klett 2006, 172 S., broschiert, ISBN 978-3-7800-4942-1, € 14,95

Anmerkung der Schriftleitung: „Über Geschmack lässt sich nicht streiten." Meinungen aber können über alles auseinandergehen. Und wenn eine Rezension nicht zu viel vom Inhalt verraten, sondern mehr die Eigenart, das Charakteristische eines Buches beleuchten soll, dann will sie raten, empfehlen oder warnen und ist somit eine Form der Meinungsbildung. Heinrich Hachmöller hat eine andere Meinung zu dem von Dr. Paul Schwarz in „Deutsche Lehrer im Ausland", Dezember 2007, S. 408 f. vorgestellten Buch von Frau Renate Hendricks: Schicksal Schule. Eine Elternstreitschrift im Interesse der Kinder

Die Rezensionen aus dem „Deutschen Lehrer im Ausland" lese ich regelmäßig mit großem Gewinn, da ich durch sie manch gute Leseempfehlung erhalten habe.

Als ich die Rezension über die Streitschrift von Frau Renate Hendricks „Schicksal Schule" gelesen habe, habe ich mich doch sehr gewundert darüber, wie dieses Buch besprochen wird. Auf diese aktuelle Publikation einzugehen ist sicher wichtig, ist doch die Autorin die Kandidatin der SPD für das Kultusministerium in Niedersachsen.

Was sie jedoch über die Schule in Deutschland schreibt, ist insgesamt sehr abwertend, ja sogar vielfach gehässig. Den Lehrern wirft sie pauschal vor, dass sie weitgehend selbstherrlich und unprofessionell arbeiten. Das ist schon starker Tobak, besonders wenn man bedenkt, unter welchen besonderen Belastungen die Kolleginnen und Kollegen heutzutage zu arbeiten haben.

Dass in einer Rezension für eine Lehrerzeitschrift solche Darstellungen und Bewertungen von Lehrern noch uneingeschränkt gelobt werden, ist mir unerklärlich.

Eine fundierte Rezension hätte besonders darauf hinweisen müssen, dass diese pauschalen Verunglimpfungen der Lehrer nur aus der Außensicht einer sehr einseitig positionierten Elternvertreterin stammen können, die sich offensichtlich mit Problemen des Lehrens und Lernen und der Organisation von Schule nicht angemessen beschäftigt und sachlich auseinander gesetzt hat.

Dass der Verfasser der Rezension dazu noch den polemischen Begriff der „Selektion" gezielt einsetzt (Man denkt sofort an die Rampe von Birkenau/Auschwitz!) ohne darauf hinzuweisen, dass in dem deutschen Bildungssystem alle Wege zu höheren Bildungsabschlüssen bis hin zum Hochschulabschluss offen gehalten werden, ist obendrein ärgerlich.

Für den Kenner der Auslandsschulen ist der Hinweis auf die angeblich so hervorragende Lehrer-

Für neue Mitglieder!

Besuchen Sie unsere Homepage!
Um in deren geschützten Bereich zu gelangen, brauchen Sie allerdings eine PIN. Diese erhalten Sie nach Eingang der Abbuchungsermächtigung Ihres Mitgliedbeitrages. Wenden Sie sich dazu an Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de)!

ausbildung in Stockholm peinlich: Unter den bildungsbewussten Schweden ist die Deutsche Schule Stockholm, an der maßgeblich die scheinbar so schlecht ausgebildeten Lehrer aus Deutschland unterrichten, dermaßen anerkannt, dass die Eltern ihre Kinder schon bei der Geburt anmelden müssen, damit diese überhaupt eine Chance haben, aufgenommen zu werden. Das Ansehen der Deutschen Schule in Helsinki ist ähnlich. Das nur aus der Sicht der Lehrer mit Auslandserfahrung zu der von Frau Hendricks so geschätzten deutschen Lehrerschaft.

Dass Eltern eine andere Schule wollen – man muss erst einmal wissen, was die andere Schule sein soll! – widerspricht den seriösen Umfragen. Gerade das gegliederte Schulwesen und besonders das Gymnasium erfreuen sich einer sehr hohen Wertschätzung unter den Eltern. So sind nach neuesten Umfragen 63 % für das bestehende System und über 80 % wollen das Gymnasium erhalten. Also – solche pauschalen Aussagen wie in dem Titel des besprochenen Buches können nicht einfach unkritisch übernommen werden!

Dass unsere Schulen in Zukunft deutlich besser mit Personal ausgestattet werden müssen, das wünschen sich Schüler, Eltern und Lehrer.

Auch langfristig sind solche pauschalen Lehrerbeschimpfungen wie die von Frau Hendricks für alle schädlich: Wen von den jungen Menschen will man in Zukunft dafür begeistern, in einem Unternehmen zu arbeiten, dessen Leistungen in öffentlichen Medien herabgesetzt und dessen Mitarbeiter regelmäßig beschimpft und verachtet werden?

Dass die Leistungen und Ergebnisse unseres deutschen Bildungssystems insgesamt nicht schlecht sein können, übersehen Frau Hendricks und Herr Dr. Schwarz vollkommen. Man sollte nur daran denken, dass Deutschland mit seinen 80 Millionen Menschen der Exportweltmeister ist. Dieses Ergebnis kann nur erreicht werden, wenn man viele hervorragend ausgebildete Menschen hat, die viele gute Produkte und Dienstleistungen herstellen und erfolgreich in der Welt verkaufen können. ◀◀

In eigener Sache

Vorausschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 2/08 Schulen der Zukunft: Nachhaltigkeit**
- **Heft 3/08 Literatur im Unterricht an Auslandsschulen**
- **Heft 4/08 noch offen**

Die Mitarbeit am Verbandsheft ist ehrenamtlich. Das heißt, ich kann Sie mit keinem wenn auch noch so dürftigen Honorar locken, Beiträge zu erstellen. Und meinen bisherigen Appellen fehlt es offensichtlich leider an der notwendigen Überzeugungskraft.

Aber ich erinnere Sie nochmals daran:
Ohne Beiträge keine Verbandszeitschrift!

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)

Innovative Lösungen

Die prekäre pekuniäre Lage im Auslandsschuldienst erfordert von den Entsandten stets wieder neue, intelligente und innovative Lösungen, wie an einem Beispiel („Verzweifelte Maßnahme“) bereits im letzten Heft 4/07 drastisch gezeigt wurde. Hier nun ein weiterer Beleg, wie ein Kollege versucht, sein hoch gestecktes Ziel und die knappen Mittel miteinander in Einklang zu bringen.

Das Foto zeigt eine ADLK, die sich gerade auf dem Wege zum nächsten Hurry-up-PQM-Seminar, dem Folgeseminar der ersten Start-up- und Follow-up-Seminare, befindet. Unsere ADLK hat sich zwecks eines vertieften Verständnisses der sprachlichen Interferenzen und der Förderung des interkulturellen Dialogs erfolgreich in die Landeskultur des Mittleren und Fernen Ostens integriert. Zu beachten ist besonders der modische und zeitlose Transport ihrer pädagogischen Materialien, der der Nachhaltigkeit eines verstärkten Umweltbewusstseins verpflichtet ist (man bedenke nur den nachahmenswert geringen CO_2-Ausstoß!). Selbstverständlich lässt sich eine einfühlsame Ex-Alumnos-Arbeit durch die natürliche Bescheidenheit des Auftretens leichter verwirklichen. Nur ein Kummer bewegt ihre Seele und zerfurcht ihr Gesicht: Wird die Zertifizierung aus Köln ihr, der Auslandsdienstlehrkraft, den Standortvorteil verschaffen, den sie sich erhoffte gegenüber den baulich und materiell großzügiger ausgestatteten Konkurrenzschulen? Wird ihr unermüdliches Werben um einheimische Lernwillige im globalisierten Konzert erhört? Können allein die Sprache Goethes und die deutsche Pädagogik Anreiz genug sein?

Wir rufen der ADLK zu: „Verzage nicht, halte durch, schon in naher Zukunft muss sich der derzeitige Konjunkturaufschwung auch im Auslandsschulwesen finanziell wieder bemerkbar machen!“

KUNST Bildatlas

„Ein wunderbar klares Schulbuch, das durch wohl geordnete Organisation des Materials überzeugt. […] Verdienstvolle konzeptionelle Idee, sehr gutes Leitsystem im Kolumnentitel, sinnvolle Nutzung von Vorsatz, hilfreicher Anhang mit Glossar und verschiedenen Registern komplettieren den übersichtlichen Atlas. Mutig, sehr prägnant und konsequent: der reduzierte Umschlag mit Spot-Lackierung. Ein ganz erfreuliches Werk für den Kunstunterricht!"
Aus der Begründung der Stiftung Buchkunst Jury

NEU!
Der KUNST Bildatlas

Von der Stiftung Buchkunst prämiert · eines der schönsten Bücher

- Speziell für Jugendliche entwickelter Kunstkanon: von der Gegenwart bis zu den Anfängen; aus allen lehrplanrelevanten Gattungen und Genres
- Über 100 wichtige Werke aus der Kunstgeschichte werden großformatig gezeigt und durch mehr als 250 Bezugsbilder ergänzt
- Für einen zeitgemäßen und lebendigen Kunstunterricht: in der Sekundarstufe I und II aller Bundesländer
- Im attraktiven Atlasformat
  mehr zum KUNST Bildatlas u.a. mit Film und „Blick ins Buch" unter www.klett.de

Herausgegeben von
Karin Thomas, Fritz Seydel, Hubert Sowa
256 Seiten; 24 x 30 cm; Hardcover;
ISBN: 978-3-12-205080-1

Ernst Klett Verlag, Kundenservice
Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart
Tel +49 711 – 6672 1333
Fax +49 711 – 6672 2080
contact@klett.de
www.klett.de

Klett

Nr. 2 | 55. Jahrgang · Mai 2008

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt:
Die Zukunft wollen – Nachhaltige Projekte an den DS

Frau Dr. Nußbaum vom WDA zu Besuch bei der Vorstandssitzung des VDLiA

Büchertisch der Verbandszeitschrift wieder in festen Händen

Deutsche Lehrer im Ausland

55. Jahrgang – Mai 2008

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:
Stephan SCHNEIDER
Valdenairering 102, D–54329 Konz
Tel. (0 65 01) 1 22 25
st.schneider@vdlia.de

Büchertisch:
Manfred EGENHOFF
Kleine Wehe 26, D–26160 Bad Zwischenahn
Tel. (0 44 03) 6 42 18
egenhoff@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

Titelfoto:
Frau Dr. Nußbaum vom WDA zu Besuch bei der Vorstandssitzung in Bonn am 1.3.2008 (Foto von Lothar Rheinberger)

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 2007/2009 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 des Vorstandes
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 2/2008

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 98
Kleine Ursache, große Wirkung. Anhörung zur außenkultur- und bildungspolitischen Kooperation mit der Türkei ▪ *Johannes Geisler* 100

VERBAND

Versand der Ehrennadeln – Reaktion unserer Mitglieder 103
Verbandsnachrichten 104
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 105

AUSLANDSSCHULWESEN

Projekt der Deutschen Welle (DW): Deutsche Auslandsschulen ▪ *Jochen Kürten* 106
Das Pädagogische Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland nimmt Gestalt an. Erste Pilotinspektionen in Schulen ▪ *Ehlert Brüser-Sommer* 107
Prozessbegleiter für Qualitätsentwicklung. Ein neues Unterstützungssystem für die Deutschen Schulen im Ausland ▪ *Ehlert Brüser-Sommer* 112
PISA unter Palmen. Einflüsse der PISA-Studie auf die deutschen Auslandsschulen ▪ *Malte Puck* 115

SCHWERPUNKT

Chancen für die deutschen Auslandsschulen – Gedanken zum Thema: „Die Zukunft wollen“ ▪ *Anja Nußbaum* 122
Vom Schulhaus zum Haus des Lernens – ein Erfahrungsbericht ▪ *Peter Fratton* 124
Was ist der „World Future Council“? Zwei Beiträge ▪ *Jakob von Uexküll / Holger Güssefeld* 137
UNESCO-Projektschulen – Lernen für das Leben in der Weltgesellschaft in einem weltweiten Netzwerk ▪ *Karl-Heinz Köhler* 145
Das Netzwerk „Archiv der Zukunft“. Ein Kongress der Schulerneuerer ▪ *Jöran Muuß-Merholz* 148
Die Intelligenz der pädagogischen Praxis ▪ *Reinhard Kahl* 149
Power für Deutsche Auslandsschulen. Drei Beiträge zum Solardachprogramm der dena zur Exportinitiative Erneuerbare Energien ▪ *Hans-Jürgen Peleikis / Claudia Schanz* 152
Umweltbildung gehört zum Programm ▪ *Martin Fluch / Gudrun Krippner* 161
Ein Hamburger Reeder macht Schule ▪ *Tilo Braune* 171

EUROPA / AMERIKA / AFRIKA / ASIEN

DFU-Tagung in Budapest ▪ *Eckart Weisse* 176
Als Senior-Experten bei den Mennoniten in Chihuahua ▪ *Peter Kardel* 178
Das Schuljubiläum naht – und was sagt das Archiv dazu? Ein Bericht aus der Praxis im südlichen Afrika ▪ *Achim von Dombois* 180
Werner Schmidt – Ein Schüler baut seine Schule wieder auf ▪ *Jürgen Lehmann* 184

UNTERRICHT

Kopfhörer auf und los! Vom Sprachlabor zum MP3-Player ▪ *Rainer E. Wicke* 186
Das Sprachlabor für die Jackentasche ▪ *Angelika Huber-Schiffer* 188
Der Wettbewerb „Unterricht innovativ“ und die DEO Kairo ▪ *Susanne Schleif* 191

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Snowboard-Heizer und Fallschirm-Reiniger als neue Berufsperspektiven ▪ *Rainer E. Wicke* 197

VERSCHIEDENES

In eigener Sache: Büchertisch ▪ *Stephan Schneider* 200
Neues von Binnur Cömert nach ihrem Vortrag in Stralsund ▪ *Stephan Schneider* 201

FEUILLETON

Es ist nicht alles Gold … (Folge 2) ▪ *Heinz Weischer* 202
Strom oder Wasser? Korruption für den Hausgebrauch ▪ *Annemarie Berger* 204
Farmer sucht Frau. Partnerschaftsinitiative zeigt erste Erfolge! ▪ *Hans Martin Dederding* 206
Phantastisches Europa – von einem, der den Stammtisch mit dem Küchenherd vertauscht ▪ *Frank Krämer* 207

REZENSIONEN

Ein Lernender als Lehrer – Hartmut von Hentigs Lebenserinnerungen (Band 2) ▪ *Rolf Kruczinna* 210
Mathematische Experimente ohne Frust ▪ *Karl Hagedorn* 211
Kampf – Absage ▪ *Rainer E. Wicke* 212
„Voll krass“ – Texte für den Unterricht über Migrantenliteratur ▪ *Günther Miklitz* 214
Karikatur und Revolution ▪ *Ulrich Mattern* 215
Das Leben ein Gefängnis – Ein jüdisches Schicksal in der Islamischen Republik Iran ▪ *Manfred Egenhoff* 216
Rückschau auf ein erfülltes Leben ▪ *Stephan Schneider* 217

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

in diesem Frühjahr liest man in Deutschland viel von einem warmen Regen, der den Bundesfinanzminister beglückte. Die Staatseinnahmen stiegen infolge der guten Konjunktur in eine kaum erwartete Höhe. Davon profitiert auch die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik, und hier im Besonderen die Partnerschulinitiative des Auswärtigen Amtes. Etwa 45 Mill. Euro fließen in ein sehr ehrgeiziges Projekt, das es in ähnlichem Umfang nur nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion in den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts gab.

Damals haben Bund und Länder gemeinsam ein bis dahin beispielloses MOE-/GUS-Lehrerentsendeprogramm aufgelegt, um beim Aufbau demokratischer Bildungssysteme und beim Einrichten von Deutschlehrgängen im staatlichen Schulwesen mitzuhelfen. Wenn gegenwärtig die deutsche Sprache in MOE/GUS einen gefestigten zweiten Platz hinter der Fremdsprache Englisch einnimmt, so ist dies auch ein Verdienst der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, die damals schnell und professionell die Umsetzung dieses Programms steuerte.

Heute sollen andere Schwerpunkte gesetzt werden. Hauptträger des neuen Partnerschulprogramms ist das Goethe Institut. Mit knapp der Hälfte des vom Bundestag genehmigten Geldes soll über das Goethe Institut die schulische Zusammenarbeit ausgebaut und Deutsch als Fremdsprache in den nationalen Bildungssystemen gestärkt werden. Dazu sollen etwa 500 neue Partnerschulen identifiziert, Fachlehrer weitergebildet und computerbasierte Selbstlernzentren eingerichtet werden. An das Goetheinstitut angebundene „Experten für den Unterricht“ sollen vor Ort die Fort- und Weiterbildung der nationalen Lehrkräfte organisieren. Stipendien für Schüler und Lehrer sollen ermöglichen, dass die Zielpersonen ihre sprachlichen Fähigkeiten in Deutschland erproben und vervollkommnen können.

Auch die Zentralstelle ist in das Partnerschulprogramm mit einem Mittelansatz von 13,5 Mill. Euro eingebunden. Unter anderem sollen Schulkoordinatoren sowie zusätzliche Fachberater eingesetzt und der Aufbau neuer Sekundarstufen II vorangetrieben werden. Abgerundet wird das Programm durch Zuschüsse für den Pädagogischen Austauschdienst, den Deutschen Akademischen Austauschdienst und für Neubauten der bestehenden Deutschen Schulen in Dubai und Teheran.

Wie schon im letzten Heft will ich auch an dieser Stelle noch einmal die hinter der Partnerschul-Initiative stehende Absicht ausdrücklich loben. Mögen die Experten für den Unterricht und die Schulkoordinatoren mit reicher Ernte zurückkehren. Jetzt aber, nachdem die Reiter ausgeschickt und die Botschaft in die Welt getragen wurde, stellt sich die Frage: Sind die Schwerpunkte richtig gesetzt?

Die Situation der bestehenden Auslandsschulen ist immer noch durch Verwaltung des Mangels gekennzeichnet. Eine Verbesserung der finanziellen Situation ist auf mehreren Gebieten dringend notwendig.

Seit Jahren erleben wir ein stetiges Abmagern der Zuwendungen. Bei weltweit steigenden Kosten und bei zusätzlichen Aufgaben ist die Gesamtförderung der Auslandsschulen inklusive Baufonds im Wesentlichen gleich geblieben. Mit Begriffen wie „Richtlinie II“ für die Abkopplung der Lehrerbesoldung von anderen im Ausland tätigen Beamten ebenso wie mit „Richtzahl“ für die Anzahl deutscher vermittelter Lehrkräfte an den Auslandsschulen wurde die finanzielle Unterversorgung

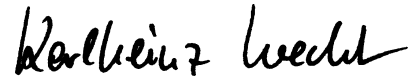
verwaltet. Die jeweilige Richtzahl nötigt die Schulen, nur noch Gymnasiallehrkräfte anzufordern. Lehrkräfte aus dem Grundschul- oder Realschulbereich haben kaum noch eine Chance vermittelt zu werden. Aber gerade hier brennt es an den Auslandschulen. Im Vorschul- und Grundschulbereich wird die Basis gelegt für das Renommee einer Schule. Der Kindergarten, die „Schatzkammer" einer Schule, wird nicht finanziell bezuschusst! Den deutschen „Kindergarten" kennt man in der ganzen Welt – warum vernachlässigt man dieses Zugpferd und gibt diesen Bildungstrumpf fahrlässig aus der Hand?

Der hervorragende Ruf deutscher Schulen im Ausland wurde und wird von deutschen Lehrkräften getragen. Dazu gehören selbstverständlich auch Kunst- und Musiklehrer. Wegen der knappen Stellenzuweisung müssen die Schulen oft auf die Besetzung dieser so genannten weichen Fächer mit vermittelten Lehrkräften verzichten.

Deutsche Schulen im Ausland sind eine ausstrahlungskräftige und weithin sichtbare Visitenkarte Deutschlands. Auch die bauliche Ausstattung steht in Konkurrenz zu örtlichen und internationalen Schulen. Kann es sich ein hoch entwickeltes Industrieland leisten, ein ansprechendes pädagogisches Raumangebot (zum Beispiel Sporthalle, Mehrzweckaula, naturwissenschaftliche und musisch-künstlerische Fachräume, Bedarfsräume für die Ganztagsbetreuung, schülergerechte Freiflächen) in konkurrenzfähigem Standard einzuschränken? Auf Grund der Versäumnisse der letzten Jahre ist ein erheblicher baulicher Nachholbedarf entstanden. Der Qualitätsentwicklungsprozess darf vor diesen harten Fakten nicht halt machen. Trotz des Einwands des Subsidiaritätsprinzips: Jede zusätzliche Belastung der Schulen geht zu Lasten der Eltern, die oft unter grenzwertigen ökonomischen Bedingungen die Schulgebühren erbringen. Stehen wir nicht für ein Werteverständnis ein, das Bildungschancen aufgrund von Befähigung und nicht aufgrund der finanziellen Situation vergibt?

Der VDLiA fordert deshalb mehr deutsche Lehrkräfte und eine effektivere finanzielle Unterstützung für die Auslandsschulen, die das erhebliche Bundesinteresse sichert. In dieser Forderung sehen wir uns auch vom Weltverband der deutschen Auslandsschulen unterstützt, mit dessen Geschäftsführerin, Frau Dr. Nußbaum, sich der Vorstand zu einem Strategiegespräch anlässlich der letzten Vorstandssitzung in Bonn getroffen hat. Ihren Beitrag zum Thema „Chancen für die deutschen Auslandsschulen" empfehle ich Ihnen ebenso zur Lektüre, wie alle anderen Artikel, die unser Schriftleiter Stephan Schneider wieder zu einem höchst interessanten und informativ-wertvollen Heft zusammengestellt hat.

Herzlichst
Ihr



Kleine Ursache, überraschende Wirkung

Anhörung zur „Außenkultur- und bildungspolitischen Kooperation mit der Türkei“

Johannes Geisler

Die dynamische Entwicklung des deutsch-türkischen Verhältnisses mit vielen Irritationen, Kommunikationsschwierigkeiten und Missverständnissen in der letzten Zeit waren die tiefere Ursache, eine umstrittene politische Rede und ein Leserbrief (vgl. Abdruck in Heft 1/08, Febr. 2008, S. 3) gaben den unmittelbaren Anlass, dass ich vom Bundestag zu einer Anhörung in den „Unterausschuss Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik des deutschen Bundestages“ als Sachverständiger für die Praxis der Bildungsarbeit in den „deutschen“ Schulen und in den Anadolu-Schulen in der Türkei eingeladen wurde. Das Thema der Anhörung hieß „Außenkultur und bildungspolitische Kooperation mit der Republik Türkei.“ Sie fand am 10. März im Paul-Löbe-Haus statt.

Als Experten waren Frau Staatsministerin Prof. Dr. Maria Böhmer, Frau Prof. Dr. Rita Süssmuth, Frau Emine Demirbüken-Wegner, CDU-Bundesvorstandsmitglied und ehemalige Ausländerbeauftragte in Berlin-Schöneberg, Herr Zafer Senocak, deutsch-türkischer Schriftsteller, Herr Neuhaus vom GI und Leiter der Abt. Sprachkurse in Ankara anwesend.

Der türkische Botschafter in Berlin und der deutsche Vertreter in Ankara waren leider ebenso verhindert wie der Staatsminister für Integration in Deutschland der Regierung der Republik Türkei. Auch der Chefredakteur der türkischen Zeitung „Hürriyet“ war abwesend. Wegen Erkrankung des Vorsitzenden Herrn Gauweiler leitete Frau Krüger-Leißner die nicht öffentliche Sitzung, an der mit besonderer Erlaubnis auch das Mitglied des Vorstandes im VDLiA Herr Rheinberger und die türkische Studentin Binnur Cömert teilnehmen durften.

Von allen Sachverständigen wurde das Verhältnis zwischen Deutschen und Türken, so wie es sich zurzeit darstellt, als nicht glücklich und zufriedenstellend bezeichnet. Wohlwollend von allen Seiten wurde jeder Versuch für eine bessere Annäherung beider Nationen begrüßt. Selbstverständlich kann man sich vorstellen, dass den türkischstämmigen Mitgliedern des Ausschusses in vielen Bereichen Defizite vor Augen standen, aber es wurden auch in bewundernswerter Weise die Positiva herausgestellt und Vorschläge gemacht, wie man das Zusammenleben verbessern könne, wie jene Mauern der Missverständnisse und der gegenseitigen Vorbehalte einzureißen seien. In diesem Sinne wurde auch positiv vermerkt, dass der schon jahrzehntelang mit immer neuen Schwierigkeiten behaftete Prozess zur Gründung einer deutschen Universität in Istanbul nun doch wieder neuen Schwung bekommen hat. In ihr wird ein Herzstück des Wissenschaftsaustausches zwischen beiden Ländern in Ergänzung zu der auch von Deutschen gegründeten Marmara-Universität, die eine der größten in der Türkei ist, gesehen.

Die bildungspolitische Kooperation beruht eine Stufe tiefer auf den von Deutschland geförderten Schulen, die Erdogan in seiner Kölner Rede erwähnte. Wenn die gesamte Aufregung um seine Äußerungen nicht oder doch auf einem Missverständnis beruht – ebenfalls wieder ein Zeichen von gegenseitigem Misstrauen oder von Kommunikationsstörungen –, so habe ich jedenfalls klar betont, dass es erstaunlich ist, mit welcher Offenheit die Türkei fünf verschiedene Typen der von Deutschland geförderten Schulen zulässt und nun auf Nachfrage noch weitere staatliche Schulen in das Anadoluprogramm (vgl. Heft 1/06, S. 17–36) aufnehmen lassen will. Natürlich wurde von einer türkischstämmigen Abgeordneten, die zwar nicht direkt diesem Ausschuss angehört, aber aus Interesse ihr Recht zur Teilnahme wahrnahm, gefragt, ob die deutschsprachigen Anadolu-Gymnasien ein Modell für türkische Schulen in Deutschland sein könnten. Diese Frage musste jedoch aus verschiedenen Gründen verneint werden. Denn, wenn man bedenkt, dass diese Anadolu-Gymnasien bilinguale Schulen sind, die teils nur noch die Fremdsprache mit „native speakers“ oder einheimischen Fremdsprachenlehrern unterrichten, so wird dies einer Idee von

Johannes Geisler bei der Anhörung am 10. März 2008 im Paul-Löbe-Haus

türkischen Schulen in Deutschland, in der auch türkische Kultur in größerem Rahmen vermittelt werden soll, nicht gerecht. Hier bietet sich eher das Modell einer deutschen Begegnungsschule an. Dieses fördert das Zusammenleben zwischen den Deutschen und den hier lebenden Türken, da die Schulen für beide Seiten zugänglich sind. Die weiteren Voraussetzungen müssten reziprok ebenfalls erfüllt werden:

Die Schulen müssten in ihrer Gesamtheit (Lehrer, Curricula, Prüfungen, Schulmaterialien etc.) der pädagogischen Aufsicht durch die jeweiligen Länder unterliegen.

Die weltanschauliche Grundlage der Bildung ist der gesellschaftliche Konsens im Sinne des Grundgesetzes.

Der Fächerkanon müsste nach den Regeln einer üblichen bilingualen Schule ausgerichtet sein, also einen Fächerkanon in der deutschen und einen anderen in der türkischen Sprache besitzen, wobei die beiden Sprachen in den Abschlussprüfungen beherrscht werden müssen.

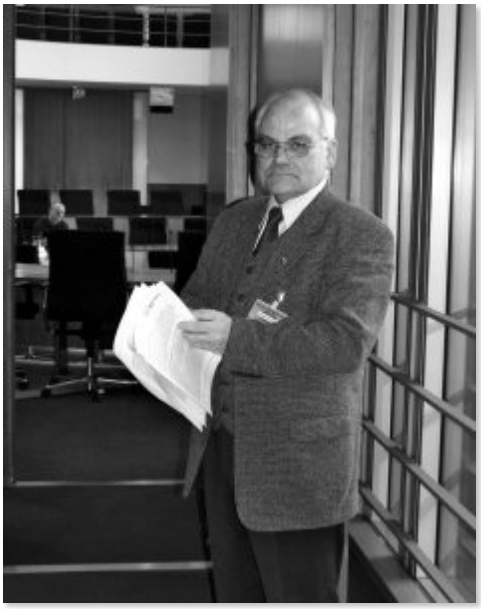
Die Abschlüsse müssten den deutschen und den ausländischen Standards entsprechen und als solche anerkannt werden, das würde z. B. die Möglichkeit der Zulassung zur ÖSS in der Türkei beinhalten oder noch besser die dortige Anerkennung einer deutschen Abschlussprüfung ohne zusätzliche Überprüfung in der Türkei beinhalten.

Ausreichendes Sprachvermögen zur aktiven oder passiven Teilnahme am Unterricht ist die wichtigste Voraussetzung, daher müssten evtl. auch Sprachvorbereitungsklassen wie die in den ehemaligen Hazirliks der Anadolu-Gymnasien angeboten werden. Hierbei können je nach Bedarf in beiden Sprachen Sonderkurse nötig sein.

Guter Unterricht braucht gut geschulte und einsatzbereite Lehrer, man benötigt also eine Lehrerschaft, die fachlich und methodisch in beiden Sprachen gezielt auf die Besonderheiten einer solchen Schule vorbereitet sein muss.

Guter Unterricht zeichnet sich durch langfristige Perspektiven aus, demnach können solche Schulen nur dort errichtet werden, wo längerfristig eine ausreichende Schülerschaft erwartet werden kann oder wo die Schulen mit einem attraktiven Profil versehen werden können.

Während noch über diese Möglichkeiten diskutiert wird, gibt es in Berlin schon ein ähnliches Beispiel einer durchlaufenden Bildung auf Tür-



kisch und Deutsch. In Berlin-Kreuzberg konnte ich vor der Anhörung auf Einladung zweier ehemaliger Kolleginnen aus Istanbuler Tagen die auf einem gemeinsamen Gelände liegende Aziz-Nesin-Grundschule Deutsch-Türkische Europa-Schule und die Staatliche Europaschule Berlin (SESB) an der Carl-von-Ossietzky Oberschule besuchen und mich längere Zeit bei ihnen und den Direktoren informieren. Dort ist zum Teil bereits das Ideal der Begegnungsschulen verwirklicht. Die erste deutsch-türkische Pilotklasse wird im nächsten Jahr das Abitur machen, über die Anerkennung dieses Examens in der Türkei wird noch verhandelt. Nur mit Erstaunen konnte ich zur Kenntnis nehmen, dass diese Schulen Probleme haben, genügend türkische Lehrer mit ausreichenden Türkischkenntnissen und moderner Methodik zu rekrutieren. Auch dieses Experiment hat noch seine Anlaufschwierigkeiten.

Sehr fruchtbar und erfolgreich war nach der Anhörung die Einladung der Teilnehmer in die Parlamentarische Gesellschaft zu einem gemeinsamen Abendessen. In einer aufgelockerten Atmosphäre konnte man sich besser kennenlernen, mit interessanten Gesprächspartnern diskutieren und ein weiteres Vorgehen vereinbaren. Wichtig für den Verband war vor allem der Kontakt zu Herrn Martin Kobler, dem Leiter der Kultur- und Kommunikationsabteilung im AA. Das Gespräch mit ihm im Beisein des Kollegen vom Goethe Institut war sehr aufschlussreich und gewinnbringend. Die Kontakte zu anderen Politikern oder Abgeordneten haben den Verband besser bekannt gemacht und werden sicherlich helfen, dass wir auch in Zukunft die Interessen unserer Mitglieder noch stärker vertreten können. ◀◀

Nachtrag zu Heft 1/08

Bei meiner Schlussüberprüfung der Endfassung von Heft 1/08 ist es mir leider entgangen, dass durch Layouteänderungen in letzter Sekunde einige Zeilen auf den Seiten 34 und 39 fehlen. Verbunden mit der Entschuldigung bei den Autoren für diese Verstümmelung ihres Beitrages liefere ich hiermit die fehlenden Zeilen nach:

Ende des Artikels auf S. 34: Aus diesen Gründen lässt sich zusammenfassend feststellen, dass sich die Einrichtung dieser neuen Leitungsstelle in allen Aspekten sehr positiv auswirkt.

Ende des Artikels auf S. 39: So enthält eine Anlage dieser Art viele Möglichkeiten Kenntnisse und Ideen dem Gebiet der Physik oder der Geographie zu vermitteln und den umwelterzieherischen Prozess zu unterstützen. Im Schuljahr 2007/2008 findet dazu u.a. ein Wahlpflichtkurs „Erneuerbare Energien“ statt, in dem sich Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen erstmalig mit der neuen Solaranlage beschäftigen, die täglichen Messungen auswerten, Experimente dazu durchführen und auch eigene kleinere Solar-Projekte bauen werden.

Dankesschreiben von unseren Mitgliedern für die Zusendung der Ehrennadeln durch den Vorsitzenden Karlheinz Wecht

Stephan Schneider

in alphabetischer Reihenfolge und sinngemäß gekürzt

„… für die Verleihung der silbernen Ehrennadel des VDLiA danke ich vielmals."
Jürgen Baumgart, Konstanz

„Herzlich darf ich mich für die Übersendung der silbernen Ehrennadel wegen dreiundvierzigjähriger Mitgliedschaft im Verband bedanken."
Heinz-Edgar Fischersworring, Essen

„Es war eine schöne Überraschung, zum Jahresende die Ehrennadel des Verbandes zu erhalten." *Heinrich Graffmann, Heidelberg*

„… mit der silbernen Ehrennadel haben Sie mir einen rechten Schrecken eingejagt. Schon 42 Jahre Mitglied!"
Dieter Hackenberg, Erlangen

„Welche Überraschung! 40 Jahre bin ich also schon Mitglied; ich hatte das gar nicht bemerkt. … Für die Übersendung der silbernen Ehrennadel bedanke ich mich herzlich."
Wilhelm Harbort, Stuttgart

„Als ich in unserer Verbandszeitschrift davon erfuhr, dass der VDLiA plant, langjährige Mitglieder mit einer Ehrennadel zu ehren, dachte ich nicht im Traum daran, dass ich mich unter den Geehrten finden würde. Die Überraschung ist gelungen und ich möchte mich bei Ihnen und dem Verband sehr herzlich für diese Auszeichnung bedanken."
Klaus Holzapfel, Mainz

„… vielen Dank für ihre herzlichen Grüße zum neuen Jahr, besonders aber für die Übersendung der Silbernen Ehrennadel. Ich wusste gar nicht, dass ich schon so lange Mitglied im VDLiA bin. Vielen Dank auch an dieser Stelle für die stets pünktliche Zusendung der Zeitschrift, die durch die flotte Aufmachung ungemein gewonnen hat." *Peter Kardel, Ascheberg*

„ … und so erhielt ich nun vor kurzem die silberne Ehrennadel für 40 Jahre Mitgliedschaft. Dafür danke ich dem Verband insgesamt und Ihnen im Besonderen."
Rudolf Kerscher, Augsburg

„… für die Zusendung der silbernen Ehrennadel des VDLiA bedanke ich mich."
Herbert Krüger, Hamburg

„… herzlichen Dank für die Übersendung der silbernen Ehrennadel!"
Hans Lubos, Dillingen-Donaualtheim

„Das war eine freudige Überraschung, als ich die silberne Ehrennadel erhalten habe, danke."
Katharina Margies, Pforzheim

„… in diesen vorweihnachtlichen Tagen bekam ich Ihre besondere Post vom VDLiA mit der Ehrennadel für 25-jährige Mitgliedschaft. Ich habe mich darüber gefreut und danke sehr herzlich."
Günther Miklitz, Bonn

„… hiermit möchte ich mich sehr herzlich für die Zusendung der ‚silbernen Ehrennadel' für die langjährige Mitgliedschaft beim VDLiA bedanken." *Thomas Paeffgen, Pforzheim*

„Für die Verleihung der silbernen Ehrennadel des VDLiA bedanke ich mich bei Ihnen als Vorsitzenden des Verbandes sehr herzlich und bitte, meinen Dank den Vorstandsmitgliedern weiterzugeben." *Gisela Riggert, Wolfenbüttel*

„… zunächst einmal vielen herzlichen Dank für die silberne Ehrennadel, die mir der VDLiA vor zwei Wochen verliehen hat."

Reinhold Tietz, Schwandorf

„Geradezu wie ein Weihnachtsgeschenk hat er (gemeint ist der Vorsitzende des Verbandes, Karlheinz Wecht) mir die silberne Ehrennadel geschickt. Bitte geben Sie bei der nächsten Sitzung Grüße an ihn weiter."

Susanne Vogel, Bad Nauheim

Das ist selbstverständlich geschehen. ◀◀

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Michael Adelmann ▪ Graurheindorfer Str. 72, 53111 Bonn
Manfred Beckmann ▪ Dorfstr. 26, 25704 Nindorf
Margit Bollmann ▪ Mierendorffstr. 6, 10589 Berlin
Helmut Busch ▪ Birkgasse 16, 75394 Oberreichenbach
Karl Hagedorn ▪ Kneippstr. 22, 46459 Rees
Tanja Kölker ▪ Frauenstr. 34, 48143 Münster
Siegert Matthias ▪ Schützenstr. 9, 37412 Herzberg
Dr. Winfried Spanaus ▪ Josef Brocker Dyk Str. 69c, 47803 Krefeld
Berthold Spengler ▪ Vennheideweg 70, 48165 Münster
Heike Weile ▪ Wittenburger Str. 52, 31008 Celle

Neue Mitglieder (Ausland)

Constanze Ackermann ▪ Charkiw (Ukraine)
Andrea Eckert ▪ DS Tenerife
Jutte Hebbeler ▪ Tiflis
Agnes Ilse Hildegard Hoogen ▪ DS Concepcion
Gerhard Otte ▪ DS Athen
Ulrike Puteanus ▪ DS Montevideo
Helmut Schauer ▪ DS Bilbao
Dr. Werner Schiffer ▪ DS Guayaquil
Dieter Stolze ▪ DS La Paz
Sonja Stumpe ▪ Izmir Deutsch-Türkische Schule Izmir
Bernd Wähler ▪ DS Silicon Valley

Hoffentlich haben wir niemanden übersehen! Wir danken allen für die Mitgliedschaft in der Solidargemeinschaft der Kolleginnen und Kollegen, die im Ausland unterrichten, dort unterrichtet haben oder planen, es zu tun.

Anschriftenänderung (Inland – Ausland)

Dorothea Arnold ▪ Mexiko Nord
Kai-Uwe Arnold ▪ Mexiko Nord
Peter Caesar ▪ Omsk
Markus Hübschmann ▪ DS Guayaquil
Cornelia Klömich ▪ DS Guatemala
Jens R. Lahme ▪ Schule 605, St. Petersburg (Rußland)
Ulrich Lehmann ▪ DS Windhoek
Lothar Thiel ▪ DS Bilbao
Wilfried Vollmer ▪ DS Windhoek

Anschriftenänderung (Ausland – Inland)

Andrea Andrae (DS Johannesburg)
Reiner Bleyh (Bangalore) ▪ Augrund 7, 74939 Zuzenhausen
Hartmut Bunta (DS Buenos Aires) ▪ Schlossstr.12, 96215 Lichtenfels
Sabine Hageneuer (DS Silicon Valley) ▪ Norderkreuzstraße, 26789 Leer
Erich Hank (DS Montevideo) ▪ Grünwalderstr. 34, 81547 München
Klaus Hirsch (DS San Salvador) ▪ Langenböhl 1, 67146 Deidesheim
Gisela Hoffmann (DS Ankara) ▪ Piusstr. 45, 50823 Köln

Konstanze Kaufmann (DEO Kairo) ▪ Schulstr. 36a, 29640 Schneverdingen
Irmgard Lindner (Gym. Na Prazacce/Prag) ▪ Reifenstuelstr. 2, 80469 München
Elke Mayer (GSIS Hong Kong) ▪ Warschauer Str. 20, 97084 Würzburg
Ralph Nolte (DEO Kairo) ▪ Bruchholzwiesen 1, 30938 Großburgwedel
Ulrike Seiter-Bröhl (DS Mailand) ▪ Kasimirring 15, 67663 Kaiserslautern
Adalbert Streicher (DS Mailand) ▪ Leibnitzstr. 20, 10625 Berlin
Camilla Tabbert (Paraguay) ▪ Entenstr. 20, 73765 Neuhausen
Walburga Trak (Istanbul Lisesi) ▪ Sperberweg 1, 40669 Meerbusch

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Berger, Annemarie ▪ Leninstr. 12 , 735700 Chudschand / Tadschikistan
Braune, Tilo ▪ Mattentwiete 1, 20457 Hamburg
Brüser-Sommer, Ehlert ▪ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg, Schlossplatz 4, 70173 Stuttgart
Dederding, Dr. Hans Martin ▪ Uspenskaja 60/2, 65045 Odessa/Ukraine
Dombois, Achim von ▪ Rembrandtstr. 2, 50999 Köln
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Fluch, Martin ▪ Johann-Sebastian-Bachstr. 18, 69214 Eppelheim
Fratton, Peter ▪ Hafenstr. 46, CH–8590 Romanshorn
Geisler, Johannes ▪ Emser Str. 282 a, 56076 Koblenz
Güssefeld, Holger ▪ Campaign Consultant, World Future Council, Postfach 110153, 20401 Hamburg
Hagedorn, Karl ▪ Kneippstr. 22, 46459 Rees
Huber-Schiffer, Angelika ▪ Colegio Alemán Humboldt, Calle Primera#216 y Av. Tercera, Los Ceibos, Casilla 09-01-4760 Guayaquil / Ecuador
Kahl, Reinhard ▪ Eppendorfer Landstr. 46, 20249 Hamburg
Kardel, Peter ▪ 68 Calle Feria 14, E–11310 Sotogrande
Köhler, Dr. Karl-Heinz ▪ Bundeskoordinator der UNESCO-Projektschulen, Deutsche UNESCO-Kommission e. V., Langwartweg 72, 53129 Bonn
Krämer, Frank ▪ 22, rue de Bonnel, F–69003 Lyon
Krippner, Gudrun c/o Martin Fluch ▪ Johann-Sebastian-Bach-Str. 18, 69214 Eppelheim
Kruczinna, Rolf ▪ Kippekausen 123, 51427 Bergisch Gladbach
Kürten, Jochen ▪ DW, Kurt-Schumacher-Str. 3, 53113 Bonn
Lehmann, Jürgen ▪ Heinschild-Weg 3, A–8630 Mariazell
Mattern, Ulrich ▪ Brandheide 16, Eickenrode, 31234 Edemissen
Miklitz, Günther ▪ Max-Born-Str. 3, 53229 Bonn
Muuß-Merholz, Jöran ▪ Eppendorfer Landstr. 46, 20249 Hamburg
Nußbaum, Dr. Anja ▪ Geschäftsführerin WDA, Chausseestr. 10, 10115 Berlin
Peleikis, Dr. Hans-Jürgen ▪ Unter den Linden 44, 25474 Ellerbek
Puck, Malte ▪ Wittenberger Weg 2, 24238 Martensrade
Schanz, Claudia ▪ Sun Technics GmbH, Anckelmannplatz 1, 20537 Hamburg
Schleif, Dr. Susanne ▪ Könneritzstr. 75, 04229 Leipzig
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
von Uexküll, Jakob ▪ World Future Council, Postfach 110153, 20401 Hamburg
Weischer, Heinz ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Weisse, Eckart ▪ Lindenstr. 8, 16269 Wriezen
Wicke, Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal

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

Seit der HV in Stralsund im August 2007 und unserem Besuch bei der DW in Bonn einen Monat später gibt es – nicht nur auf der Homepage – eine immer engere Zusammenarbeit zwischen der DW und dem VDLiA mit dem Ziel, die Deutschen Auslandsschulen zu fördern. Erfreuliche Nachrichten erreichten den Vorstand Anfang des Jahres von Herrn Kürten (DW):

Zusammenarbeit zwischen der Deutschen Welle (DW) und dem VDLiA

Jochen Kürten

Lieber Herr Wecht, liebe Kollegen,
unser Projekt „Deutsche Auslandsschulen" wird jetzt immer konkreter. Wir haben ja vom AA eine Co-Finanzierung zugesichert bekommen, so dass wir unsere Planungen für die Serie etc. nun weitgehend abgeschlossen haben.

Wir (bzw. unsere Geldgeber) haben zehn Auslandsschulen ausgewählt. Dorthin werden in den kommenden Wochen und Monaten unsere Reporter ausschwärmen und gemeinsam mit der Schulleitung, den Lehrern und einem ausgewählten Kreis von Schülern einen kleinen zweitägigen Medienworkshop abhalten.

Außerdem recherchieren sie dann vor Ort für die Radiobeiträge, die ab Juni bei uns im Programm gesendet werden sollen. Auch eine Online-Verwertung ist fest eingeplant. Außerdem ist es mir gelungen die Frankfurter Rundschau als Medienpartner zu gewinnen. Auch dort soll eine ‚Printversion' in Serie erschienen.

Und das sind die 10 Schulen (in Klammern hinter der Nr. die Reporter, die schon feststehen).

Lfd. Nummer	Name der Schule	Ansprechpartner	E-mail
1 (Sabine Oelze)	8. Lyzeum Lodz	Ela Swierczynska	Ew.swierk@op.pl
2 (Christina Bergmann)	DS Washington	Klaus-Dieter Bloch	principal@dswash.org
3 (Gaby Reucher)	Col. Visc . de Porto Seguro I Sao Paulo	Dr. Walter Biedermann	Corneliar@portosegoro.org.br
4 (Aya Bach)	D Botschaftsschule Teheran	Lothar Oehlert	loehlert@web.de
5 (Silke Bartlick)	DS Shanghai	Alexander Volkmann	Alex.volkmann@ds-shanghai.de
6	DIS Kapstadt	z. Zt. bis 25.01.2008 Hermann Battenberg	principal@dsk.co.za
7 (Günter Birkenstock)	DS Helsinki	Susanna Becker	susanna.becker@edu.hel.fi
8 (Christiane Wolters)	DEO Kairo	Dr. Monika Schürmann	leiter@deokairo.de
9 (Daniel Schechkewitz)	Istanbul Lisesi	Georg-Michael Schopp	leitung@istanbullisesi.net
10	DS Taipei	Emmanuel Fritzen	hm-dst@tes.tp.edu.tw

Stand: 08.01.2008

Kontakt Jochen.Kuerten@dw-world.de

Das Pädagogische Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland nimmt Gestalt an

Erste Pilotinspektionen in Schulen

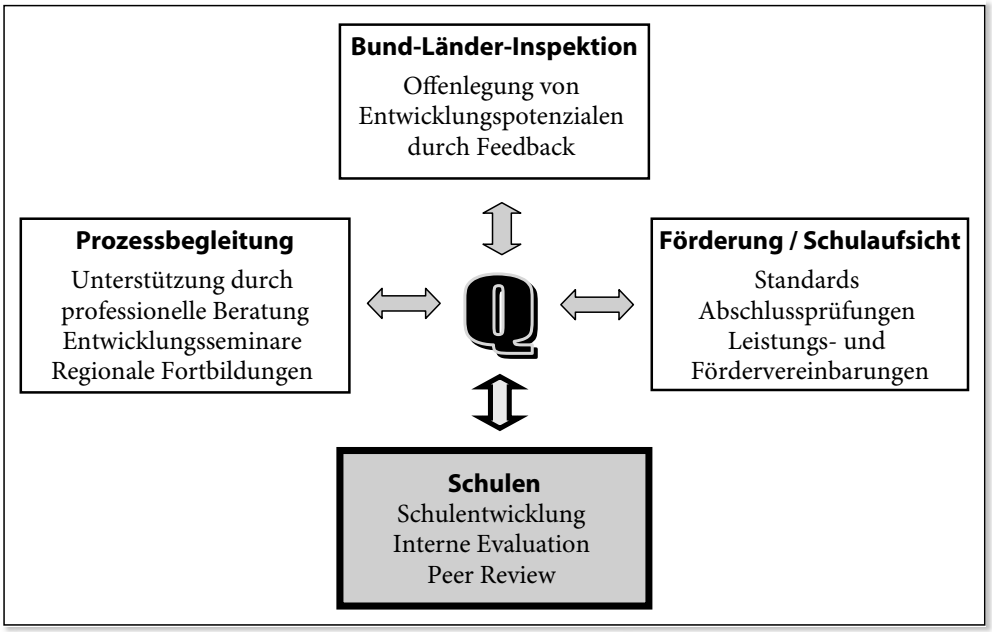
Ehlert Brüser-Sommer

Konzepte und Planungen für ein Pädagogisches Qualitätsmanagement (PQM) der Deutschen Schulen im Ausland wurden in den vergangenen Jahren mehrfach an dieser Stelle vorgestellt. Zentrale Elemente des PQM werden zurzeit in die Tat umgesetzt. So hat im März dieses Jahres die erste Schulinspektion stattgefunden, und zwar an der DS Malaga. Die zweite folgt an der DS Brüssel. Der Einsatz von PQM-Prozessbegleitern steht unmittelbar bevor. Dies ist der richtige Augenblick, um eine Zwischenbilanz zu ziehen und den Blick in die Zukunft zu richten.

Ein wichtiger Hinweis vorneweg: Die Darstellung entspricht soweit als möglich den zwischen Bund und Ländern abgestimmten Konzepten; es handelt sich allerdings um persönliche Beiträge des Verfassers. Wichtige Hinweise verdankt der Autor Wilfried Janßen, Leiter des Themenfeldes PQM in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

Zentrale Felder des Pädagogischen Qualitätsmanagements

Das pädagogische Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland wird auf vier Feldern wirksam. Den Hauptbeitrag müssen selbstverständlich die Schulen erbringen. Bei ihnen liegt die Prozessverantwortung. Die Schule definiert ihre Ziele, Entwicklungsschritte und internen Evaluationsmaßnahmen im Rahmen ihrer verfügbaren Ressourcen. Hier fällt die Entscheidung über Erfolg oder Misserfolg des Qualitätsmanagements. Das zweite Feld bilden Förder- und schulaufsichtliche Maßnahmen. Hinzu kommt auf einem dritten Feld als neues Evaluations-Instrument die Bund-Länder-Inspektion (BLI). Um die Schulen bei ihrer Entwicklung zu unterstützen, wird auf einem vierten Feld zurzeit ein Beratungssystem aufgebaut. Kern wird ein Netzwerk von Prozessbegleitern für Qualitätsentwicklung und -sicherung sein.



Die vier Felder des Pädagogischen Qualitätsmanagements

BLI Elterninterview

Perspektivenwechsel im Bildungsbereich

Im Folgenden soll der Blick auf das inländische Schulsystem gelenkt werden. Die Bildungsforschung hat vor dem Hintergrund internationaler Leistungsvergleiche mehr Eigenverantwortung von Schulen eingefordert: „Die Autonomie der Einzelschule ist (…) eine wesentliche Voraussetzung für Leistungssteigerung und Wettbewerb."[1] Michael Schratz spricht vom *Mega-Trend* der Dezentralisierung und weist auf den Zusammenhang mit der Evaluation hin: „Wenn Schulen finanziell und curricular autonomer und unabhängiger werden, besteht eine entsprechend größere Notwendigkeit für Überprüfung und Vergleiche."[2] Es entsteht die Frage nach einer neuen Grammatik der Systemregulierung und neuen Steuerungsinstrumenten. Der De-Zentralisierung auf der operativen Ebene entspricht eine Re-Zentralisierung auf der strategischen Ebene durch neue Steuerungsinstrumente wie der Schulinspektion. Dieser Zusammenhang wird auf die Formel gebracht: *Qualität bedarf schulischer Gestaltungsräume auf Grundlage klarer Qualitätsmaßstäbe und regelmäßiger Rechenschaftslegung über erreichte Ergebnisse.*

Schulforschung, internationale Vergleichsstudien und Praxiserfahrungen legen den Schluss nahe, dass es der Qualität gut tut, wenn den Schulen möglichst wenige Vorgaben gemacht werden, diese aber hochverbindlich sind: Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten, zentrale Abschlussprüfungen und Fremdevaluationen definieren Leistungserwartungen und legen Ergebnisse offen. Was Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten auf der Unterrichtsebene leisten sollen (sie definieren, was Schüler/innen *können* sollen und erheben den Leistungstand), sollen Qualitätsrahmen und Evaluationen auf der Schulebene leisten (sie beschreiben ein Idealbild „guter Schule" und erheben die Schulqualität).

Man spricht in diesem Zusammenhang von *Outputsteuerung*. Outputsteuerung heißt: Die Bildungspolitik steuert primär ergebnisorientiert. Die strategische Führung liegt bei den Behörden. Diese erteilen den Leistungsauftrag. Die operative Führung liegt in den Händen der Schulleitung. Dieses Konzept verändert im Inland die Rolle der Schulaufsicht, die sich zukünftig auf das *Controlling* konzentriert. In den meisten Ländern können zu diesem Zweck Zielvereinbarungen abgeschlossen werden. Überprüft wird nach einer Entwicklungszeit, ob die Ziele auch erreicht werden. Wenn Ergebnisse messbar sind, können Stärken und Schwächen identifiziert werden; die entsprechende Analyse ist die Grundlage für kontinuierliche Verbesserungen – einzelne Schulen wie das gesamte Schulsystem werden zu *Lernenden Organisationen*.

Zurück zum Auslandsschulwesen: Deutsche Auslandsschulen zeichnen sich seit jeher durch ein hohes Maß an Eigenverantwortung, Profilbildung und unternehmerischem Handeln aus. Sie müssen umfeldbezogenen arbeiten, auf sich aufmerksam machen und Mittel erwirtschaften. Insofern kommt der Trend zu Teilautonomie und Outputsteuerung dem Charakter und Selbstverständnis der Auslandsschulen entgegen. Mit dem Aufbau des PQM geht ein Perspektivenwechsel einher: Neue Instrumente der Outputsteuerung ergänzen die bisherige Inputsteuerung. Auf diese Weise kann Eigenverantwortung mit Qualitätssicherung verbunden werden.

Vorbereitung auf die Bund-Länder-Inspektion

Kenner der inländischen Bildungslandschaft haben in Gesprächen bei verschiedenen Ge-

1 Klieme u. a. 2007, S. 93
2 Schratz u. a. 2002, S. 131

legenheiten versichert, dass sie besonders die langfristige und systematische Vorbereitung der Deutschen Schulen auf die Schulinspektionen überzeugt. Und tatsächlich haben zuvor alle Schulen in einem mehrjährigen Prozess die Stationen *Schulentwicklungsseminar*, *Selbstevaluation,* Arbeit mit dem *Qualitätsrahmen* und einen *Besuch kritischer Freunde* (*Peer Review)* durchlaufen. Auf mehreren Schulleitertagungen wurde über die BLI informiert und die Inspektionsinstrumente sind in dem für Schulleitungen geschützten Bereich im Netz einsehbar (www.auslandsschulwesen.de). Bei Schulbesuchen und in Gesprächen mit Schulleitern hat sich der Eindruck gefestigt: Die Auslandsschulen arbeiten intensiv an ihrer Entwicklung – und die Bund-Länder-Inspektion wirkt bereits im Vorfeld. Schon die Ankündigung der Inspektion hat weitere Schulentwicklungsprozesse ausgelöst.

Erste Bund-Länder-Inspektion

Vom 3. bis 7. März 2008 wurde die erste Pilot-Inspektion an einer Deutschen Auslandsschule durchgeführt. Drei Schulinspektoren, weitere mit der Entwicklung befasste Personen sowie erfahrene Inspektoren aus Niedersachsen in der Mentorenrolle haben daran teilgenommen, darunter Werner Wilken, stellvertretender Leiter der Niedersächsischen Schulinspektion. Die Schulqualität zum Zeitpunkt der Inspektion wurde festgestellt und der Schule zurückgemeldet.

Kernziel der Bund-Länder-Inspektion ist es, Stärken sichtbar zu machen und Potenziale für eine weitere Verbesserung der Schulqualität offenzulegen. In diesem Sinne erbringen Inspektoren für Schulen eine Serviceleistung, indem sie Einblicke in Systemzusammenhänge ermöglichen. Für die BLI-Verantwortlichen aus Bund und Ländern diente die Pilotphase zugleich dazu, die Verfahren und Instrumente an der Praxis zu schärfen und vor dem Einsatz an allen Schulen noch zu optimieren.

Über diese wenigen Anmerkungen hinaus ist geplant, Erfahrungen und Schlussfolgerungen aus den beiden Pilotinspektionen in Malaga und Brüssel in einer Folgeausgabe von „Deutsche Lehrer im Ausland“ ausführlich darzustellen.

Qualitätsprozesse im Anschluss an die Schulinspektion

Die Bund-Länder-Inspektion dient keinem Selbstzweck, sie soll Qualitätsprozesse anstoßen. Wichtiger als die Datenerhebung und die Rückmeldung sind die Schlüsse, die die Schulen und die steuernden Stellen für die weitere Qualitätsentwicklung ziehen. Ein Schulleiter bringt diesen Zusammenhang auf die Formel: „Nach der Schulinspektion beginnt die eigentliche Arbeit (…)“.[3] Entscheidend wird sein, dass eine Maßnahmenplanung erfolgt und umgesetzt wird. Dieser Schulleiter zieht als ein positives Fazit der Inspektion, „(…) dass die Schulinspektion Wirkung zeigte: Klar verabredete Ziele sind in den nächsten Jahren zu realisieren“.[4]

Schulinspektoren und Begleiter

Für die Deutschen Auslandsschulen wird ein Konzept diskutiert, dass partnerschaftliche Elemente mit der verbindlichen Einforderung definierter Qualitätsstandards verbindet. Die Standards des *Qualitätsrahmens für Deutsche Schulen im Ausland* sind nicht verhandelbar, sehr wohl aber der Weg zur „guten Schule“. Zeitziele, Ressourcen, Verantwortlichkeiten und an das Umfeld angepasste Maßnahmen müssen zwischen den Fördernden Stellen und den Schulen dialogisch entwickelt werden

3 Frenzl 2006, S. 175
4 Ebd., S. 177

Unterstützung der Schulen

Die gesamte Architektur des PQM mit den Säulen *Förderung und Aufsicht / Inspektion / Begleitung* zielt auf eine Verbesserung der Schulqualität ab. Die Wirksamkeit von Inspektionen ist in der Forschung umstritten.[5] Teilweise wird ein „frustrierende(s) Wirkungsmanko der Externen Inspektion“ beklagt.[6] Forschungsergebnisse belegten, „dass Schulen aus den Befunden und Schlussfolgerungen schließlich kaum was machen“.[7] Alleingelassen könnten Schulen beim Qualitätsmanagement tatsächlich auch scheitern. Notwendig wird deshalb eine Unterstützung von Schulen bei der Umsetzung von Inspektionsergebnissen in schulische Entwicklungspläne, um sicherzustellen, „dass die gewonnenen Erkenntnisse ihren Weg in das System der Einzelschule und seine Wissensstruktur finden.“[8]

Wenn es richtig ist, dass die Hauptlast der Qualitätsentwicklung von den Schulen getragen werden muss, ist es nur folgerichtig, die Schulen bei diesen Prozessen im Sinne einer „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu unterstützen. Deshalb hat sich die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen nach Beratungen innerhalb der Berichterstattergruppe „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ des BLASchA entschieden, weltweit 10 Prozessbegleiter für Qualitätsentwicklung damit zu beauftragen, Schulen vor Ort zu unterstützen. Die Prozessbegleiter agieren grundsätzlich in der Beraterrolle, ohne schulaufsichtlich tätig zu werden. Der entsprechende Auftrag und das entsprechende Beratungskonzept werden in einem gesonderten Beitrag in diesem Heft dargestellt.[9]

Ergebnisorientierung im Bereich des Lehrens und Lernens

Auch im Bereich des „Lehrens und Lernens“ hat in den vergangenen Jahren ein Perspektivenwechsel von einer Input- zu einer Outputsteuerung und damit eine Ergebnisorientierung stattgefunden. Bahnbrechend wirkte in diesem Zusammenhang die „Expertise“ zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards einer Gruppe von Wissenschaftlern um Eckhard Klieme. Sie erklärten, Ergebniskontrolle und Feedback seien „ein unverzichtbarer Bestandteil einer kontinuierlichen, systematischen Qualitätsentwicklung“.[10]

BLI Unterrichtsbeobachtung

Die Forderung nach Bildungsstandards, schulischen Vergleichstests und zentralen Abschlussprüfungen hat sich in den vergangenen Jahren bundesweit durchgesetzt. „Bildungsstandards formulieren verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit ein zentrales Gelenkstück dar.“ Sie benennen „die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren sie den Bildungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben.“[11]

Bislang galten in den Deutschen Schulen im Ausland unterschiedliche Lehrpläne der Länder. Erste Stationen auf dem Weg zu einer größeren Einheitlichkeit, Vergleichbarkeit und Er-

5 Einzelne Forschungsbefunde zur Wirksamkeit von Schulinspektionen liegen insbesondere aus England und den Niederlanden vor und deuten auf eine eher begrenzte Wirkung hin. Eine empirische Untersuchung aus England kommt zu dem Schluss: „… these levels of change suggest that Ofsted inspection in its present form has only a marginal capacity to improve schools.“ Zit. n. Bos / Holtappels / Rösner, S. 97
6 Strittmatter 2007, S. 99 f.
7 Ebd., S. 105
8 Tom Stryck, zit. n. ebd., S. 109
9 Vgl. hierzu den Beitrag in diesem Heft: Prozessbegleiter für Qualitätsentwicklung. Ein neues Unterstützungssystem für die Auslandsschulen
10 Klieme u. a. 2007, S. 24
11 Ebd. 2007, S. 9

gebnisorientierung im Auslandsschulwesen sind die Teilnahme an Vergleichsarbeiten der Länder, eine regionale Vereinheitlichung der Lehrpläne – die sehr weit fortgeschritten ist – sowie eine Zentrale Abschlussprüfung auf der Basis des Lehrplans eines Landes und der KMK-Bildungsstandards am Ende der Klasse 10 an Schulen ohne gymnasiale Oberstufe; die Einführung von Zentralen Klassenarbeiten am Ende der Klasse 10 an Auslandsschulen mit voll ausgebauter gymnasialer Oberstufe wird im Schuljahr 2008/2009 folgen.

Zurzeit werden die curricularen Grundlagen für eine Zentrale Abschlussprüfung auf Abiturniveau gelegt. Im Jahr 2006 hat der BLASchA den Auftrag erteilt, ein Kerncurriculum für die Oberstufe der Deutschen Schulen im Ausland auf der Basis der Lehr- beziehungsweise Bildungspläne der Länder Baden-Württemberg und Thüringen zu erarbeiten. Die Curricula dieser Länder sind im Auslandsschulwesen am weitesten verbreitet.

Dieses Kerncurriculum wird die Grundlage zentral gestellter Abituraufgaben in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie, Physik, Chemie und Geschichte darstellen. Es wird die Gleichwertigkeit, nicht die Gleichartigkeit der Lernergebnisse an den unterschiedlichen, von landestypischen Kontextbedingungen geprägten Deutschen Schulen sichern.

Auch der Qualitätsrahmen für die Auslandsschulen nennt den Erfolg einer Schule bei den Abschlüssen der Schülerinnen und Schüler als Kriterium und Indikator für Qualität.[12]

Qualitätsrahmen für Deutsche Schulen im Ausland

1.	Ergebnisse und Erfolge der Schule		
1.3	Schulabschlüsse und weitere Bildungswege		
	Kriterien	**Indikatoren**	**Erhebung und Dokumentation**
1.3.1	Die Schüler erreichen den in ihrem Bildungsgang angestrebten Abschluss.	90 % der Schüler erreichen ihren angestrebten Abschluss.	Dokumenteneinsicht Schulstatistik

Die Bund-Länder-Inspektoren haben deshalb auch den Auftrag, die Ergebnisse schulischen Lernens, wie sie in Vergleichsarbeiten und Abschlussprüfungen mit zentral gestellten Aufgaben erhoben werden, in die Bewertung der Schulqualität einzubeziehen. Spätestens mit der Durchführung einer weltweit weitgehend einheitlichen Abiturprüfung können auch Prüfungsergebnisse als Indikator für die Qualität einer Schule herangezogen werden.

Weiterentwicklung des Pädagogischen Qualitätsmanagements

Wissenschaftler wie Praktiker haben auf das Problem der Rollenvermischung beim PQM aufmerksam gemacht. Es bestehe das Risiko, dass Schulaufsicht sich selbst evaluiert, wenn sie nach Schulbesuchen und Feedback die Schulen per Zielvereinbarung lenkt. „Vor diesem Verfahren kann nur gewarnt werden“, resümiert Armin Lohmann.[13] Vorgeschlagen wird als Lösung ein *Rollenswitch*: Die Rollen Schul-Beratung, -Evaluation und -Aufsicht können von den Personen gewechselt werden, nicht aber als Rollenmix von Beratung und Evaluation bei ein und derselben Schule ausgefüllt werden.[14] Für Auslandsschulen gilt der Grundsatz: KMK-Prüfungsbeauftragte, Regionalbeauftragte der ZfA und Schulinspektoren treten einer Schule nur in einer Rolle gegenüber; die PQM-Prozessbegleiter agieren im Rahmen ihres schulspezifischen Auftrages autonom.

Evaluation des Pädagogischen Qualitätsmanagements

Unbestritten gilt: Wer evaluiert, muss sich auch selbst der Evaluation stellen. Ein erster Schritt sind die standardisierten Rückmeldungen aller Schulen zur BLI. Darüber hinaus sollten PQM-Experten, die im Auftrag der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen auch an der Entwicklung des PQM beteiligt waren, die Paxiserfahrungen auswerten. In der Diskussion sind *Shadowing*, al-

12 Zentralstelle für das Auslandsschulwesen / Beauftragte der KMK für Deutsche Schulen im Ausland (Hg.): Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland, Köln 2006
13 Lohmann 2006, S. 138
14 Vgl. Bos / Holtappels / Rösner 2006, S. 108 f.

so die Begleitung der Inspektoren im Arbeitsfeld durch externe Beobachter, sowie Befragungen der am Schulleben beteiligten Personen. Auf der Basis entsprechender Reflexionen ist das PQM-Modell selbstverständlich weiterzuentwickeln. Selbstverständlich ist auch, dass anschließend die Auslandsschulöffentlichkeit über die generalisierten Ergebnisse informiert und an der Weiterentwicklung beteiligt wird. ◀◀

Literatur

Wilfried Bos / Heinz Günter Holtappels / Ernst Rösner: Schulinspektion in den deutschen Bundesländern – eine Baustellenbeschreibung, in: Bos u. a. 2006, S. 81–123, in: Wilfried Bos / Heinz Günter Holtappels / Hermann Pfeiffer / Hans-Günter Rolff / Renate Schulz-zander (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven (Band 14), Weinheim und München 2006

Helmut Frenzl: Von der externen Evaluation zur Zielvereinbarung mit dem Staatlichen Schulamt, in: Pädagogische Führung, Nr. 3, 2006, S. 175–177

Eckhard Klieme u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn / Berlin 2007

Armin Lohmann: Externe Evaluation als Balanceakt, in: Pädagogische Führung, Nr. 3, 2006, S. 134–138

Michael Schratz / Lars Bo Jakobsen / John Macbeath/Denis Meuret: Serena, oder: Wie Menschen ihre Schule verändern, Innsbruck 2002

Anton Strittmatter: Zwischen Solbad und Polizeiradar. Über das sensible Verhältnis von interner und externer Evaluation von Bildungsinstitutionen, in: Wolfgang Böttcher / Hans-Georg Kotthoff (Hg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung, Münster 2007, S. 93–112

Zum Autor

Ehlert Brüser-Sommer war fünf Jahre an einer Deutschen Auslandsschule tätig und ist Vertreter des Landes Baden-Württemberg im Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA), Prüfungsbeauftragter der KMK sowie Bund-Länder-Inspektor. Derzeitige Schwerpunkte der Arbeit sind das PQM einschließlich des Unterstützungssystems von Schulen sowie die Mitarbeit bei der Entwicklung eines Kerncurriculums als Basis zentraler Abiturprüfungen.

Prozessbegleiter für Qualitätsentwicklung

Ein neues Unterstützungssystem für die Deutschen Schulen im Ausland

Ehlert Brüser-Sommer

Die Zentralstelle für das Auslandschulwesen (ZfA) plant in Abstimmung mit dem Bund-Länder-Ausschuss für Deutsche Schulen im Ausland (BLASchA) den Einsatz von 10 Prozessbegleitern für Qualitätsentwicklung. In den Großregionen Mittel- und Nordamerika haben diese bereits ihre Tätigkeit aufgenommen und in den übrigen acht Regionen beginnt ihre Tätigkeit Anfang des kommenden Schuljahres. Sie werden ihren Dienstsitz an einem Auslandsschulort haben und von dort eine Reihe von Schulen in der Region bei ihrer Entwicklung begleiten.

Mit dem Pädagogischen Qualitätsmanagement (PQM) sind hohe Anforderungen an die Qualitätsentwicklung der Schulen verbunden. Deshalb ist es nur folgerichtig, dass Schulen bei diesen Prozessen nicht alleingelassen werden. Das geplante Unterstützungssystem der ZfA geht weit über das hinaus, was in den meisten Bundesländern den Schulen angeboten werden kann.

Der folgende Beitrag stellt das Beratungskonzept in den Mittelpunkt, das auf der Theorieebene der Prozessbegleitung zu Grunde liegt. In der praktischen Tätigkeit werden sich Anforde-

rungen ergeben, die sicherlich eine produktive Theorie-Praxis-Dialektik in Gang bringen und zu einer Weiterentwicklung des Rollenverständnisses beitragen werden. Die Haltung, die Rolle und die Aufgabe der Prozessbegleiter stellen ein innovatives Element an Schulen dar. Aus diesem Grund wird auf dahinter stehende Theoriekonzepte eingegangen, ohne deren Kenntnis dieses neue Qualitätsmanagement-Instrument möglicherweise nicht verständlich würde.

Beratungskonzept

Den Hintergrund der Prozessbegleitertätigkeit bilden Konzeptionen Kooperativer Beratung[1], Systemischer Organisationsberatung[2], der Kommunikationspsychologie[3], von Grundannahmen des Neurolinguistischen Programmierens (NLP)[4] und des Konstruktivismus[5].

Eckpunkte der Beratungskonzeption sind:

- Prozessbegleitung ist eine beraterische Intervention, die der Steuerung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen in und zwischen Organisationen und Umwelten dient.
- Das Ziel ist, Systeme überlebensfähiger, erfolgreicher und effizienter zu machen und letztlich Selbststeuerung zu ermöglichen.
- Kooperative Beratung strebt eine non-direktive Beziehung an und nimmt die Form eines Sich-Miteinander-Beratens an.
- Die grundsätzliche Haltung des Prozessbegleiters besteht in einer „Zurück-Haltung", um die Selbstwirksamkeit des jeweiligen Klienten zu stimulieren. Daneben kann der Prozessbegleiter auch in der Rolle des beratenden Experten tätig werden.
- Organisationen werden in diesem Kontext nicht als tatsächlich zielorientierte, absichtsvoll und zweckrational gestaltete Gebilde angesehen, sondern aus systemischer Perspektive als von
  – Komplexität und Dynamik
  – Ambivalenz und Widersprüchlichkeit
  – Prozessen und Konflikten
  gekennzeichnet betrachtet.
- Probleme von Organisationen werden hier interpretiert als Verhärtungen der internen Ordnungsstruktur angesichts dynamischer Umwelten, die überlebenswichtiges Reagieren, Anpassen und Lernen verlangen („Lernende Organisation").

Einige Grundannahmen in Anlehnung an das Neurolinguistische Programmieren (NLP)

- Menschen erleben die Welt unterschiedlich / „Die Landkarte ist nicht die Landschaft".
- Unterschiede sind nicht abzuwerten, sondern als Reichtum anzunehmen.
- Dem Verhalten von Menschen liegt in der Regel eine positive Absicht zugrunde.
- Menschen treffen die beste Wahl aus dem, was ihnen momentan zur Verfügung steht.
- Anzustreben ist eine Balance von Bewahren und Verändern.
- Ein „Fehler" ist eine Rückmeldung, er benennt die Abweichung vom gewünschten Ziel und ist die Grundlage für Lösungen.
- Ohne Konflikte ist keine Veränderung möglich.

Basis für jede Beratung ist, dass ein Berater auf Anforderung der Schule tätig wird.[6] Entscheidend für das Gelingen der beratenden Aufgabe des Prozessbegleiters ist, ob eine kooperative Arbeitsbeziehung mit dem Klientensystem (Sys-

1 Begriff: Vgl. Wolfgang Mutzek: Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag, Weinheim und Basel 2002; Konzept: Vgl. Edgar H. Schein: Prozessberatung. Für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung, Bergisch Gladbach 2003; Schein benutzt den nicht unproblematischen Begriff der „helfenden" Beziehung.

2 Vgl. Roswita Königswieser / Martin Hillebrand: Einführung in die systemische Organisationsberatung, Heidelberg 2007 und Elisabeth Haberleitner / Elisabeth Deistler / Robert Ungvari: Führen, Fördern, Coachen. So entwickeln Sie die Potentiale ihrer Mitarbeiter, München 2007.

3 Vgl. z. B. Friedemann Schulz von Thun / Johannes Ruppel / Roswitha Stratmann: Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte, Hamburg 2000

4 Barbara Seidl: NLP. Mentale Ressourcen nutzen, Planegg bei München 2007

5 Paul Watzlawick: Wie wirklich ist die Wirklichkeit?, München 1976

6 Schein weist darauf hin, dass selbst dann noch Abwehrhaltungen eintreten können: „Wir alle haben, als Klienten, die Erfahrung gemacht, wie irrelevant der Rat oder die Empfehlung eines Helfers sein kann oder wie sehr es einem zuwider laufen kann, wenn man gesagt bekommt, was man zu tun hat, selbst wenn man zuvor um Rat gefragt hat."

tem Einzelschule, Gruppen, Einzelpersonen) aufgebaut wird. Problematisch ist es, wenn der Prozessbegleiter unreflektiert eine Expertenrolle annimmt:

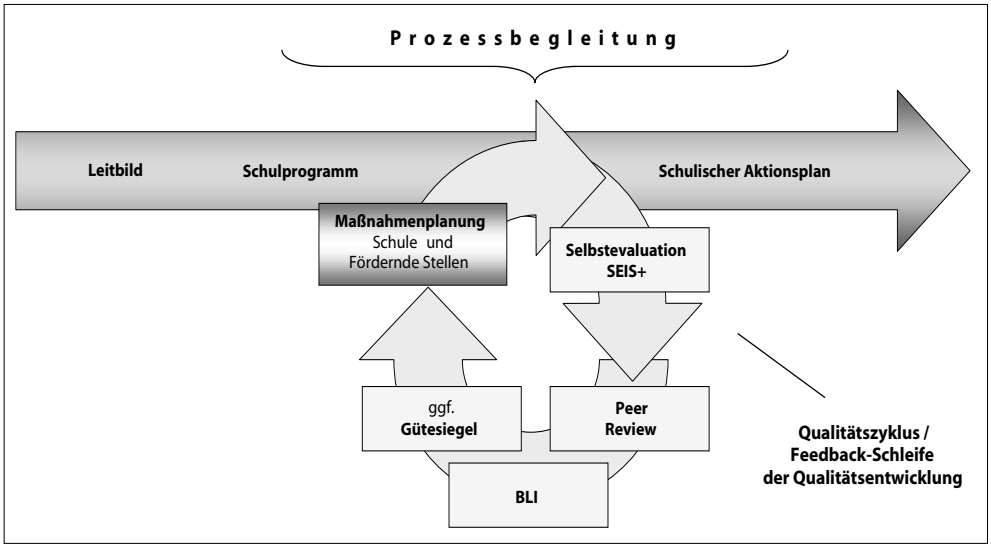
- Das Klientensystem nimmt in diesem Fall eine abhängige Position ein; Ziel ist es dagegen, das System zu befähigen, selbst Lösungen zu entwickeln und umzusetzen;
- der Berater weiß weniger über das komplexe Klientensystem als der Klient;
- Abwehr und Widerstand sind aus diesem Blickwinkel gesehen legitim; der Berater sollte diszipliniert der Versuchung widerstehen, die Macht anzunehmen, die ihm der Klient mit der Bitte um einen Rat anbietet;
- eine entsprechende ungleichgewichtige Beziehung entwickelt sonst leicht eine psychologische Dynamik, die die Auftragserfüllung erschwert.

Aufgaben der Prozessbegleiter

Die Prozessbegleiter sollen die Deutschen Auslandsschulen dabei unterstützen, ihre Qualität systematisch weiter zu entwickeln; insbesondere sind Schulen bei der Umsetzung der im Rahmen des PQM vorgegebenen Entwicklungsaufgaben und bei eigenen Entwicklungsvorhaben zu beraten und zu begleiten (*Leitbild*, *Schulcurriculum*, *Schulprogramm*, *Unterrichtsentwicklung*, *Selbstevaluation*, *Peer Review*, *Schulinspektion*, *Schulischer Aktionsplan*, *Gütesiegel*). Dabei müssen die Entwicklungsanliegen und Ziele des Klienten (in der Regel die Schule) unter systemischem Blickwinkel und auf der Basis von Vereinbarungen professionell geklärt werden (Auftragsklärung).

Vorrangig sind die folgenden Handlungsfelder:

- Die Qualität von Lehr-Lernprozessen systematisch und kontinuierlich entwickeln.
- Selbstevaluationsvorhaben auf der Basis der empirischen Erhebung von Schulqualität unterstützen.
- Expertise zum PQM, insbesondere zur Evaluation, einbringen.
- Prozess- und Projektmanagementkompetenzen vermitteln.
- Schulen beim Aufbau einer Qualitätsdokumentation unterstützen.
- Schulen bei der Umsetzung von Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Schulinspektion beraten (*Schulischer Aktionsplan*).
- Schritte bei der Entwicklung einer *Lernenden Organisation* unterstützen.
- Den Aufbau und die Weiterentwicklung organisatorischer Strukturen und Netzwerke



Prozess der Qualitätsentwicklung und Prozessbegleitung

fördern, die der schulinternen und schulübergreifenden Qualitätsentwicklung dienen (*Steuergruppen*, *Qualitätszirkel*); insbesondere bei Entwicklungsvorhaben innerhalb der Region zusammenzuarbeiten und Erfahrungen sowie Wissen auszutauschen.
- Zum Aufbau und zur Entwicklung von Team- und Feedbackstrukturen anleiten, insbesondere zur Unterrichtsentwicklung.
- Schulleitungsteams bei Veränderungsprozessen beraten und unterstützen.

Beratungsverständnis – Rolle und Haltung

Der Prozessbegleiter trägt in erster Linie Verantwortung für die Prozesssteuerung. Er versteht sich vorrangig als Unterstützer, Berater, „Gärtner" und Dienstleister. Demzufolge sollte er den an einer Schule vorgefundenen Sichtweisen und Lösungsversuchen mit Wertschätzung begegnen. Beurteilen und Belehren müssen in den Hintergrund treten. Der Schlüssel zum Gelingen von Beratung ist immer die *Haltung* der beratenden Person:
- die Authentizität, die innere Einstellung, das Bewusstsein um die subjektive Konstruktion von Wirklichkeiten und die Art der Beziehungsgestaltung;
- Respekt, Wertschätzung im Umgang mit anderen, Vertrauen in die Fähigkeit zur Selbsthilfe und der Glaube an die Entwicklungsfähigkeit von Menschen und Organisationen;
- Zuhören können; Haltung des Nicht-Wissens sowie eine Haltung der Askese funktional einnehmen können.

Prozessbegleiter sollen gemeinsam mit dem zu beratenden System (Kollegien, Steuergruppe, Teams, Leitungen) langfristige, nachhaltige Entwicklungsprozesse gestalten, um Schulen auf ihrem eigenständigen Weg bei der systematischen Qualitätsentwicklung als Lernende Organisation zu unterstützen.

Das Ziel ist also, gemeinsam mit dem zu beratenden System anschlussfähige Interventionen – orientiert an Voraussetzungen und Zielen der Schule – zu entwickeln und vorzuschlagen. Die beraterische Zusammenarbeit basiert auf gemeinsamen Vereinbarungen. Die Inhalte müssen der Vertraulichkeit unterliegen.

Beraterische Interventionen erfolgen in Achtung vor der Eigenverantwortung der Schule und deren Entscheidung über Prozesse und Arbeitsschwerpunkte. Die Entscheidung über aufgezeigte Varianten, Wege und Gestaltungsmöglichkeiten bleibt dabei grundsätzlich den Schulen vorbehalten.

Es wird spannend, ob es gelingt, entsprechende Konzepte in der Praxis zu leben, und ob die Auslandsschulen dieses Angebot annehmen und in Schulqualität ummünzen können. Sicherlich wird es nötig sein, dieses Unterstützungssystem zu evaluieren und eine Fortsetzung nach einigen Jahren zu überprüfen. ◀◀

PISA unter Palmen

Einflüsse der PISA-Studie auf deutsche Auslandsschulen.

Malte Puck

Examensarbeit zur Erlangung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Philosophische Fakultät, Institut für Pädagogik – Zusammenfassung (2006)

Im Rahmen einer empirischen Untersuchung wird der Frage nachgegangen, welche Einflüsse die PISA-Studie auf deutsche Schulen im Ausland hatte. Die Datenerhebung erfolgte bis Oktober 2006 durch Interviews mit Vertretern des Auslandsschulwesens.

Der Untertitel dieser Arbeit trägt eine These in sich, die zugleich simpel wie kompliziert ist. Simpel und unspektakulär erscheint die Behauptung, dass die PISA-Studie auch auf Auslandsschulen Einflüsse ausübte, in welcher Form auch immer. Nachvollziehbar ist dies unter dem

Umstand, dass es sich bei den Auslandsschulen um Schulen mit dem Prädikat „deutsche“ Schule handelt. In Anbetracht aller Konsequenzen, die für Deutschland aus den Ergebnissen der ersten beiden PISA-Studien folgten, war anzunehmen, dass der Wirbel um PISA auch die Deutschen Schulen im Ausland ergriffen hatte.

Interessant und komplex wird es allerdings, sobald man die Formen und Strukturen des deutschen Auslandsschulwesens betrachtet. In der Tat sind Deutsche Schulen im Ausland nicht nur durch den Bund geförderte Einrichtungen, die ihr Wesen zum großen Teil durch die an ihnen unterrichtenden (und lernenden) entsandten deutschen Lehrer, den deutschen Schulabschlüssen und durch einen auf die deutsche Sprache und Kultur ausgerichteten Unterricht erhalten. Deutsche Auslandsschulen sind in der Regel auch Privatschulen, mit einer privaten Trägerschaft und einer, in ihrer Gesamtheit, multinationalen Klientel. Ein hohes Maß an Eigenständigkeit und Selbstverantwortung macht viele Schulen zu innovativen, leistungsorientierten und -abhängigen Institutionen in ihren Gastländern. Sowohl die relative Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung, als auch die Vielfalt der Deutschen Auslandsschulen ermöglicht selbigen vielfältige Möglichkeiten der Schulentwicklung. In vielen Merkmalen unterscheiden sich daher die deutschen Auslandsschulen von staatlichen deutschen Schulen. Unter diesem Blickwinkel erschien es wiederum fragwürdig, ob überhaupt und wie der Einfluss des deutschen „PISA-Desasters“[1] und dessen Folgen bis an die Deutschen Schulen im Ausland gelangte.

Methode

Es handelt sich bei dieser Arbeit um eine „qualitative Studie“[2] im Sinne einer Leitstudie, die grundlegende Verhältnisse eines Sachverhaltes untersucht. Informationen zum Verhältnis von *Auslandsschulen und PISA-Studie* liegen auf wissenschaftlicher Basis noch nicht vor und ein Zusammenhang zwischen den beiden Themenkomplexen wurde bisher noch nicht hergestellt. Für eine solche Untersuchung bietet sich die Interviewmethode an.

Es wurde zum einen das Gespräch mit Vertretern deutscher Behörden und Organisationen des Auslandsschulwesens gesucht und zum anderen auf das Wissen und die Erfahrungen von Schulleitern Deutscher Schulen im Ausland zurückgegriffen. Sämtliche Gesprächsinformationen wurden auf die Fragestellung hin ausgewertet und verglichen.

Ergebnisse

Die Untersuchung zeigt, dass die PISA-Studie Einflüsse auf deutsche Auslandsschulen hat. Aus der Auswertung der Ergebnisse ergeben sich Hinweise auf ‚allgemeine Einflüsse‘ und ‚schulspezifische Einflüsse‘ im Auslandsschulwesen durch die beiden ersten PISA-Studien. Es zeigt sich ferner, dass die Einflüsse signifikant, aber indirekt auf das Wesen deutscher Auslandsschulen wirken, meist mittelbar über das deutsche Bildungswesen, in welchem PISA zu vielen Veränderungen führte.

Allgemeine Einflüsse

Die Auslandsschulen zeigen auf Ebene der Lehrpläne, der Prüfungsordnung, der Qualitätsanforderungen die gleichen Reaktionen wie Inlandsschulen. Auch Auslandsschulen haben die einheitlichen Prüfungsanforderungen, die Lehrpläne werden vereinheitlicht. Es ist in der Diskussion, die Prüfungen bis hin zum Abitur zu zentralisieren. So gesehen, findet auf dieser Ebene eine sehr massive einheitliche Reaktion auf PISA-Erfahrungen statt, wie es in Deutschland auch passiert.[3]

In dem angeführten Zitat wird angedeutet, dass viele Einflüsse indirekt als „Reaktionen auf PISA-Erfahrungen“ fußen. Der Ausschnitt fasst zudem die entscheidenden Einflussbereiche von PISA auf deutsche Auslandsschulen zusammen. Angesprochen werden die Hauptbereiche Vereinheitlichungsprozesse, „Prüfungsordnungen und Lehrpläne“.

1 Feltes, Torsten/Paysen, Marc (2005): Nationale Bildungsstandards. Hamburg: VSA-Verlag, S. 18.
2 Blaumeiser, Heinz: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. In: Theo Hug (Hrsg.) (2001): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, Bd. 2, S. 32.
3 Interview mit Herrn Friedrich Broeckelmann, Referent der KMK, 29.06.2006.

Vereinheitlichungen, Vergleichsarbeiten und weitere Maßnahmen zum pädagogischen Qualitätsmanagement zählen somit zu den allgemeinen Folgen der PISA-Studie in Deutschland, indirekt auch an deutschen Auslandsschulen. Viele dieser Maßnahmen wurden zwar schon vor PISA entworfen, doch erst im derzeitigen Umgestaltungsprozess der letzten fünf Jahre werden diese konkretisiert und „‚ernsthafte' Probeläufe" an Auslandsschulen durchgeführt.[4] Für viele Schulen bedeutet dies

- generelle Partizipation an innerdeutschen Entwicklungen im Bildungsbereich
- verstärktes Qualitätsmanagement
- verstärkte Nutzung von SEIS im Rahmen eines intensivierten Qualitätsmanagements im Bildungswesen als Folge von PISA[5]. Einführung eines Zentralabiturs
- Übernahme der in Deutschland eingeführten Bildungsstandards
- Durchführung von Vergleichsarbeiten, Evaluationen und Schulinspektionen

Schulspezifische Einflüsse

Teilweise beeinflusst die PISA-Studie deutsche Auslandsschulen aufgrund deren Vielfalt in unterschiedlicher Weise. Besondere, schulspezifische Einflüsse der PISA-Studie zeigen sich in Bezug auf

1. den „PISA-Tourismus" an Deutschen Schulen in Skandinavien

Unter den finnischen Schulen erreichte die DS Helsinki den 3. Platz im nationalen Vergleich der PISA-Studie. Standortbedingt sei die „Vorreiterrolle", die die DS Helsinki in Bezug auf bildungspolitische Fragen spielt. Das zeige sich konkret am „PISA-Zug"[6], der aus dem deutschsprachigen Raum nach Finnland aufbricht. Zu einer wichtigen Station wird dabei die Deutsche Schule Helsinki. Als Konsequenz aus der großen Nachfrage schlossen sich in Finnland einige Schulen zum „PISA-Netzwerk"[7] zusammen, um deutsche Bildungsbesucher zu empfangen und zu betreuen. Zu den PISA-Netzwerkschulen gehört auch die DS Helsinki.

In Bezug auf die Besuche von „PISA-Touristen"[8] wurde von der DS Stockholm ein ähnlicher Einfluss der Studie berichtet, „weil der erste Ansprechpartner immer die Schule ist, in der auch Deutsch gesprochen wird."[9]

2. die gesonderte Beteiligung der DS Mexiko an PISA 2003

Die DS Mexiko weist unter den Auslandsschulen und im Rahmen des Themas insofern eine Besonderheit auf, als dass sie die einzige Deutsche Schule im Ausland ist, die an der Studie teilgenommen und Ergebnisse veröffentlicht hat. Innerhalb der Ergebnisse der DS Mexiko wird zwischen einem spanischsprachigen Test für Schüler der Deutschen Schule und einer deutschsprachigen Version unterschieden. Die Ergebnisse des deutschsprachigen Tests liegen im ungefähren Durchschnitt der PISA-Ergebnisse von 2003. Die spanischsprachigen Teilnehmer der DS Mexiko erzielten jedoch Ergebnisse weit über dem durchschnittlichen Bereich und können sich in einzelnen Kompetenzen mit Ergebnissen der PISA-Siegerländer messen.

„… wenn deutsche Schüler am deutschen PISA in Mexiko teilgenommen haben oder spanische Schüler am spanischen PISA teilgenommen haben, dann sind sie absolut an der Spitze und schlagen sich gerade mit Finnland, die meisten liegen sogar noch vor Finnland. Nun ist das eine Schule, dessen Bild man nicht eins-zu-eins umsetzen, übersetzen kann. Wir wollen damit nur zeigen, dass wir als Schulen bereit sind, an solchen Vergleichstests teilzunehmen und dass wir sie auch brauchen."[10]

Die Ergebnisse der DS Mexiko werden somit als Aushängeschild für die Qualität deutscher

4 Kultusministerkonferenz: Auslandsbrief Nr. 16 – Oktober 2003. http://www.kmk.org/doc/publ/auslehrp.pdf [21.05.2006], S. 3.
5 Dabei handelt es sich um ein Schulentwicklungsprogramm, an dem Schulen auf freiwilliger Basis teilnehmen können. Das Konzept wurde um einen Anteil erweitert, der auch Deutschen Schulen im Ausland die Nutzung ermöglicht.
6 Interview mit Herrn Johannes Binder, Schulleiter der DS Helsinki, 28.06.2006.
7 Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen: Pisa-Netzwerkschulen in Finnland; http://www.sotunki.edu.vantaa.fi/pisa/ [26.05.2006].
8 Interview mit Frau Hildegund Remme, Schulleiterin der DS Stockholm [23.08.2006].
9 Ebd.
10 Interview mit Gerhard Gauf, Geschäftsführer im WDA von 2003 bis 2006 [29.06.2006].

Auslandsschulen benutzt. Im erweiterten Sinne dient das Beispiel der DS Mexiko zusätzlich dazu, eine generelle Wahrnehmung für das Auslandsschulwesen zu fördern. Erreicht wird dies durch die Verknüpfung des Auslandsschulwesens mit dem derzeit hochaktuellen Thema PISA.

Keine Beeinflussung

Durch die Ergebnisse der Untersuchung wird auch deutlich, dass an vielen Deutschen Schulen im Ausland bereits Konzepte angewendet werden, die nach PISA in Deutschland häufig noch diskutiert werden, wie z. B.

- Autonomie und Eigenverantwortlichkeit der einzelnen Schule
- Prüfungsorientiertheit,
- Ganztagsschulbetrieb:
- Maßnahmen im vorschulischen Bereich
- Evaluationen
- Sprachförderung
- individuelle Förderkonzepte
- die Herausbildung einer „Managementkultur“[11],
- die angestrebte Teilnahme der Auslandsschulen als „17. Bundesland“[12] im Rahmen der „nationalen Option“ PISA-E für Deutschland

Das bedeutet, dass in bestimmten Bereichen, in denen PISA hierzulande zu Veränderungen führte, kein Einfluss auf deutsche Auslandsschulen zu verzeichnen ist. Viele dieser Veränderungen im schulischen Bereich sind bereits vor oder zumindest unabhängig von PISA erfolgt.

Verortung der Ergebnisse im Kontext

Die Ergebnisse der Untersuchung machen deutlich, dass für viele Entwicklungen im deutschen Bildungswesen die PISA-Studie der entscheidende Anstoß gewesen ist. Viele Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsqualität gehen mittelbar auf den Einfluss von PISA zurück. Sie stellen notwendige Anpassungen an einen weltweiten Prozess der Vernetzung, des Austausches und des Wettbewerbs dar, der auch den Bereich Bildung betrifft. Schlagworte in diesem Prozess der Veränderungen sind unter anderem „Globalisierung“, „Europäisierung“, „Zuwanderung“, erhöhter „Bedarf an hoch qualifizierten Arbeitskräften“, veränderte „Arbeits- und Beschäftigungsformen“[13] etc. All diesen aktuellen Leitbegriffen ist gemein, dass sie hohe Ansprüche an die „soziale, regionale und berufliche Mobilität“[14] sowie Flexibilität an Individuen und Gesellschaften samt ihrer Institutionen stellen. Von diesen Wandlungen und Herausforderungen ist auch das Bildungswesen betroffen, die Folge ist eine Neuorientierung in diesem Bereich.

Nicht nur „die deutschen Auslandsschulen sind zunehmend einem internationalen Bildungswettbewerb ausgesetzt“[15], auch das innerdeutsche Bildungswesen sieht sich mit diesem Wettbewerb konfrontiert. Dies geschieht nicht zuletzt unter dem Einfluss der PISA-Studien, die die deutsche Position in diesem Wettbewerb aufgezeigt und Handlungsbedarf offenbart haben. Ein solches Umdenken hat in vielen ausländischen Staaten, die zu den PISA-Siegerländern gehören, bereits vor längerer Zeit stattgefunden und sich häufig bewährt. In der Konsequenz aus diesen frühen Maßnahmen wurde die PISA-Studie in den „Siegerländern“ zwar zur Kenntnis genommen, hat aber bei weitem nicht für soviel Aufsehen und einschneidende Veränderungen gesorgt wie im deutschsprachigen Raum.[16]

„Deutschland hat die Chance ergriffen, sein Schulwesen grundlegend zu modernisieren.“[17]

11 Muszynski, Bernhard: Empirische Wende oder heiße Luft? Was die PISA-Debatte bewegen könnte. In: Peter Massing et al. (Hrsg.): Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland: Entwicklung – Kontroversen – Perspektiven (Politische Bildung: Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis; Bd. 3, Jahrgang 35; 2002). Schwalbach: Wochenschauverlag, S. 75.

12 Interview mit Herrn Dr. Reinhard Köhler: Ländervorsitzender im BLASchA [13.07.2006].

13 Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft (Hrsg.) (2003): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. Opladen: Leske + Budrich, S. 16.

14 Münch, Joachim (2002): Bildungspolitik. Grundlagen – Entwicklungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 28), S. 142.

15 Wolff, Karin: PISA und die Rolle der deutschen Auslandsschulen; http://www1.dasan.de/pdf/Materialien/004-005_%20Jahrbuch_2003.pdf [27.07.2006]; S. 5.

16 VDLiA: Interview mit Rainer Domisch. Opetusneuvos, Councellor of education, Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen Helsinki. In: Der deutsche Lehrer im Ausland, 52. Jahrgang, Mai 2005, Heft Nr. 2, S. 90 ff.

17 Kultusministerkonferenz-Pressemitteilung vom 30.09.2004: Schulen auf dem Reformkurs-Länder und

Zu diesen Modernisierungskonzepten gehören unter anderem die angesprochenen Maßnahmen. In Deutschland initiierte PISA also eine seit langem notwendige, dynamische Entwicklung im Bildungsbereich. An Deutschen Schulen im Ausland hob PISA in vielen Bereichen eine Stagnation auf, die eine Weiterentwicklung der seit längerem einsetzenden Maßnahmen zur Qualitätssicherung hemmte. Um sich die Kompatibilität und Anerkennung aus Deutschland zu sichern, zum Beispiel im Bereich der Schulabschlüsse und der Curricula, sind Auslandsschulen auf eine gewisse Konformität mit Deutschland angewiesen. Beeinflusst durch PISA setzte im Inland ein Innovationsprozess ein, von dem auch die deutschen Auslandsschulen profitieren. Das Ziel ist es, möglichst viele Eltern zu werben, die ihre Kinder auf die Deutsche Schule schicken. Das ist einerseits notwendig, um den Auftrag zu wahren, der den Schulen vom Auswärtigen Amt gestellt wird, andererseits um mit dem Schulgeld für einen Selbsterhalt zu sorgen und Schulentwicklung zu betreiben. Ein Vergleich mit Mechanismen der Wirtschaft ist nahe liegend. Tatsächlich betreiben Auslandsschulen „seit Jahren Marketing [und] Visibilisierung“,[18] um ihre Qualitäten zeigen zu können. „Mit alten Hüten können sie keine Schüler gewinnen.“[19]

Einbrüche gab es […] nicht, aber die Schulen mussten schon in die Offensive gehen, was die Außendarstellung angeht. PISA hatte keine entscheidenden Folgen, aber es hat Diskussionen gegeben und es war ein Erstaunen, weil man das deutsche Bildungssystem wesentlich unkritischer sieht.[20]

Diese Umstände verdeutlichen den Wunsch nach Beteiligung an PISA. Zum einen besteht nach dem angeschlagenen Image durch das deutsche „PISA-Desaster“ ein gewisser „Rechtfertigungsdruck“[21] an deutschen Auslandsschulen, zum anderen erhofft man sich dadurch, die eigene Leistungsstärke unter Beweis stellen zu können. Durch die PISA-Studienergebnisse werde Deutschen Schulen im Ausland einen Platz im internationalen Wettbewerb zugewiesen, der, so hofft man, bei den besten Teilnehmern liegt. Die veröffentlichten Resultate aus der Beteiligung der DS Mexiko an PISA 2003 werden hierbei als richtungweisend gesehen.[22]

Die Herausforderungen, denen deutsche Auslandsschulen ausgesetzt sind, sind ähnlich denen, die sich in zunehmendem Maße dem deutschen Bildungswesen stellen. Ein wesentlicher Unterschied besteht in dem Grad der Herausforderung, sich in den internationalen Bildungswettbewerb einzubringen. Für die deutschen Auslandsschulen als Privatschulen sind diese Herausforderungen, beispielsweise der Qualitätssicherung und Standortsicherung, weitaus größer als für staatliche Schulen in Deutschland. Entsprechende Maßnahmen sind zum Teil vergleichbar und können Ausgangspunkt in einem Erfahrungsaustausch sein. Eine direkte Verbindung für einen solchen Austausch sehen einige der Befragten auf der personellen Ebene. Vor allem durch den Lehreraustausch kommen viele Erfahrungsträger zurück nach Deutschland, die mit den beiden Bildungssystemen des Inlands- und Auslandsschulwesens vertraut sind. Die ehemaligen Auslandsdienstlehrkräfte bringen meist viele Erfahrungen mit, die in einem Neugestaltungsprozess nach PISA nützlich sind. Besonders, da viele Empfehlungen und Forderungen nach PISA innerhalb der deutschen Bildungslandschaft zur alltäglichen Praxis an deutschen Auslandsschulen gehören. Für eine deutsche Bildungsreform nach PISA empfiehlt beispielsweise Oelkers (2002):

Wenn man wissen will, warum die deutschen Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt so schlecht abschneiden, dann muss man fragen, was die anderen besser machen. Es ist erstaunlich, dass deutsche Schulen nicht längst von denen lernen, die besser sind als sie. Noch erstaunlicher ist, welche bürokratischen Hindernisse im Wege stünden, würde man ernsthaft versuchen,

Kultusministerkonferenz ziehen drei Jahre nach PISA eine positive Zwischenbilanz zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. www1.dasan.de/pdf/PMQuali_30.09.2004m_1.pdf [29.07.2006]; S. 5.

18 Interview mit Herrn Dr. Walter Karbach: Schulleiter DS Brüssel [04.07.2006].

19 Interview mit Herrn Schütz: Schulleiter DS Valencia [20.06.2006].

20 Interview mit Frau Dr. Eva-Maria Kabisch: Ländervorsitzende im BLASchA von 2001 bis 2004 [24.07.2006].

21 Ebd.

22 Broschüre des Colegio Aleman – Alexander von Humboldt A. C.: Ergebnisse beim internationalen Vergleich, PISA 2003.

deutsche Lehrkräfte – das sind zumeist Beamte mit dem, was sehr entlarvend „Besitzstandswahrung“ genannt wird – ins Ausland zu schicken, damit sie von der *best practice* lernen können. Was würden sie erleben, wenn man sie nach Finnland, Australien, Kanada oder Neuseeland schickte?

- Zunächst Bildungssysteme, die nicht annähernd so bürokratisch und unflexibel sind wie das deutsche,
- dann Systeme, die ihr Personal wertschätzen
- und schliesslich Systeme, die sich entwickeln wollen und müssen.[23]

Dieser Kommentar ist ein Auszug aus einem Beitrag zum Thema *Bildungspolitik und Schulentwicklung nach PISA*. Weit über tausend deutsche Lehrkräfte tun derzeit ihren Dienst an einer Deutschen Schule im Ausland, wie Generationen von Lehrern vor ihnen. Auf viele deutsche Auslandsschulen lassen sich die Kriterien im angeführten Zitat uneingeschränkt anwenden, wie in vorherigen Abschnitten ausgeführt wurde. Es gibt also bereits ein System, das den oben genannten Kriterien gerecht wird und von dem ohne große „bürokratische Hindernisse“ gelernt werden kann.

Die im Ausland gesammelten Erfahrungen werden sich, wenn der Auslandslehrer in die Heimat zurückkehrt, in mannigfacher Hinsicht positiv auswirken können. Voraussetzung dafür ist allerdings, und daran hat es zumindest in der Vergangenheit in manchen Fällen gefehlt, daß man diese Erfahrungen anerkennt und die Gelegenheit gibt, sie nutzbringend zu verwerten, in der eigenen Schule, bei der Vorbereitung künftiger Auslandslehrer und nicht zuletzt in eigener wissenschaftlicher Arbeit.[24]

Es wird eine Problematik deutlich, die bereits Ende der 1960er im angeführten Beispiel angemahnt wurde und die Eindrücke und Erfahrungen der meisten Interviewpartner ergänzt und bestätigt. Der Erwartung, der Rolle des zurückkehrenden Auslandslehrers käme eine neue Funktion im Wandlungsprozess nach PISA zu, stellen sich die aktuellen Aussagen entgegen. Mittlerweile wird in diesem Bereich ein Umdenken auch von offizieller Seite eingefordert, das sich in der Überarbeitung des KMK-Beschlusses zur „Nutzung der Auslandskontakte und Auslandserfahrungen der im Ausland tätigen und der aus dem Ausland zurückgekehrten Lehrkräfte“ äußert.[25] Gemäß der relativierenden Aussagen der Befragten ist die erfolgreiche Umsetzung dieses Beschlusses in der Praxis ungeklärt.

Infos

Weiterführende Informationen, Erläuterungen und Ergebnisse sind in der vollständigen Arbeit erhältlich, einzusehen unter: www.hameyer.uni-kiel.de/texts/PISA_unter_Palmen.pdf oder als gebundene Ausgabe zu bestellen unter mpuck@gmx.net

Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Untersuchung machen deutlich, dass durch den Status der deutschen Auslandsschulen, als Privatschulen im Ausland mit Verbindungen zu Deutschland, sich Einflüsse der PISA-Studie nicht direkt auswirken. Einflüsse sind mittelbar entweder durch den Standort oder den Einfluss des deutschen Bildungswesens bedingt. Die Einflüsse der PISA-Studie auf deutsche Auslandsschulen gehen überwiegend auf Reaktionen zu PISA in Deutschland zurück. Umgestaltungen sind Teil eines Veränderungsprozesses und vollziehen in aller Regel sich auf nationaler Ebene und im Bereich des Auslandsschulwesens mit unterschiedlicher Ge-

23 Oelkers, Jürgen (2002): Bildungspolitik und Schulentwicklung nach PISA. Vortrag auf der Tagung „Blickpunkt – Zukunft der Schule“ veranstaltet von der CDU Nordrhein-Westfalen am 29. Juni 2002 im Wasserwerk Bonn; https://www.unizh.ch/paed/ap/downloads/oelkers/Vortraege/065_BonnCDU.pdf#search=%22oelkers%2C%20j%C3%BCrgen%20Bildungspolitik%20und%20Schulentwicklung%20nach%20PISA%22 [29.07.2006]; S.2.

24 Schneider, Christian: Ausblick. In: ders. (Hrsg.) (1969): Die deutsche Schule im Ausland. Beiträge zur Auswärtigen Kulturpolitik. Heidelberg: Quelle und Meyer, S. 116 ff.

25 KMK: Beschluss vom 06.12.2001: Nutzung der Auslandskontakte und Auslandserfahrungen der im Ausland tätigen und der aus dem Ausland zurückgekehrten Lehrkräfte; http://www.kmk.org/doc/beschl/nutzung.pdf [24.08.2006].

schwindigkeit. Die Ursachen dieser unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten und Einflüsse von PISA liegen in grundlegenden Systemunterschieden zwischen Auslandsschulen und deutschem Bildungswesen begründet. Deutsche Auslandschulen sind relativ autonome Gebilde, die sich aufgrund ihrer Eigenständigkeit schneller und flexibler Entwicklungen anpassen und richtungweisenden Einflüssen folgen können. Schulträger sind oft Schulvereine oder andere private Organisationen, die in einem direkten Austausch mit den Schulen stehen. Schulträger in Deutschland ist in der Regel der Staat – Privatschulen ausgenommen – bzw. dessen Länder, in denen zwischen Judikative und Exekutive meist lange, mittelbare Wege bestehen. ◀◀

Anhang

Ergebnisse der DS Mexiko bei PISA 2003				
	Mathematik	Lesekompetenz	Naturwissenschaften	Problemlösen
Hongkong	**550**	510	539	548
Finnland	544	**543**	**548**	548
Korea	542	534	538	**550**
Niederlande	538	513	524	520
Japan	534	498	**548**	547
Kanada	532	528	519	529
Colegio Alemán / *auf Spanisch*	**530**	**540**	**566**	**540**
Deutschland	503	491	502	513
OECD-Durchschnitt	500	494	500	500
Portugal	466	478	468	470
Colegio Alemán / *auf Deutsch*	**501**	**458**	**463**	**519**
Türkei	423	441	434	408
Uruguay	422	434	438	411

Quelle: Broschüre des Colegio Aleman – Alexander von Humboldt A. C.: Ergebnisse beim internationalen Vergleich, PISA 2003

Die Zukunft wollen

Stephan Schneider

Mein Vorstandskollege, Dr. Hans-Jürgen Peleikis, war einer der Glücklichen, der beim ersten Kongress der Schulerneuerer dabei sein konnte. Er schwärmte derart von diesen drei „tollen" Tagen, dass er als Referent für schulpolitische Fragen im Verband Deutscher Lehrer im Ausland mir für unser Heft 2/2008 das Schwerpunktthema „Die Zukunft wollen" vorschlug. In diesem Heft sollten wir unsere Leserschaft (aktive und ehemalige Auslandslehrerinnen und -lehrer, ausländische Elternvertreter der Deutschen Auslandsschulen in der ganzen Welt; Behördenvertreter, die interessierte Öffentlichkeit und Entscheidungsträger für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik) für eine moderne, mutige, innovative und alternative Pädagogik begeistern.

Von der Vorstellung möglichst vieler Konzeptionen verspreche ich mir ein interessantes Frühjahrsheft, in dem wir Impulse bieten und gangbare Wege zeigen können, damit auch und gerade an Auslandsschulen überlegt wird, wie sie in einer Phase der Globalisierung konkurrenzfähig bleiben und nötigenfalls zu „neuen Ufern aufbrechen" können. Dankbar bin ich ebenfalls Frau Dr. Nußbaum vom WDA für ihren Beitrag, den ich wegen des deutlichen Appellcharakters als Einleitung für diesen Schwerpunkt gewählt habe. ◀◀

Chancen für die Deutschen Auslandsschulen

Gedanken zum Thema: „Die Zukunft wollen"

Anja Nußbaum

Derzeit lernen ca. 17 Millionen Menschen auf der ganzen Welt die deutsche Sprache. Ein wesentliches Standbein für die Verbreitung und Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur sind die Deutschen Auslandsschulen. Sie sind ein Herzstück der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Die Arbeit unserer Auslandsschulen zu unterstützen heißt immer auch: die Zukunft wollen. Denn Bildung an sich und die Auslandsschulen im Besonderen sind Investitionen in die Zukunft, die sich durch eine besonders hohe Rendite auszeichnen.

Seit mehr als 150 Jahren leisten Deutsche Auslandsschulen in derzeit über 60 Ländern hervorragende Arbeit. Sie gehören zu den besten Schulen ihrer Gastländer und sind damit zu einem Aushängeschild für eine qualitativ hochwertige Ausbildung geworden. So schaffen es fast 60 Prozent der Deutschen Auslandsschulen in nationalen Vergleichen unter die besten fünf ihres Landes. Die deutschen Auslandsschulen sind deshalb zu Recht wieder mehr in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Denn sie sind die nachhaltigste Art junge Menschen langfristig für die deutsche Sprache und Kultur zu begeistern.

In den letzten Jahren ist die Zahl der Deutschlerner weltweit um mehr als drei Millionen zurückgegangen. Besondere betroffen waren wichtige Handelspartner wie Asien, die GUS Staaten und Nordamerika. Um diesem weltweit bestehenden Trend entgegenzuwirken und ihrer konzeptionellen Stellung im Rahmen der auswärtigen Kultur und Bildungspolitik gerecht werden zu können, müssen die Deutschen Auslandsschulen langfristig attraktiv aufgestellt sein.

Eine wesentliche Herausforderung für die deutschen Auslandsschulen war die starke Kürzung der staatlichen Fördermittel in den letzten zehn Jahren um mehr als acht Prozent. Hiervon waren die bereits bestehenden deutschen Auslandsschulen sogar überproportional betroffen.

Dass die Haushaltsmittel in diesem Jahr wieder erhöht worden sind, ist ausgesprochen erfreulich. Hier gilt es jetzt sicherzustellen, dass diese Erhöhung auch für die Zukunft nachhaltig bleibt und insbesondere auch den bestehenden Auslandsschulen zugute kommt. Deutsche Auslandsschulen brauchen finanzielle Planungssicherheit, um im internationalen Wettbewerb weiterhin erfolgreich bestehen zu können.

Denn auch andere Länder haben das Potential und die nachhaltige positive Wirkung von Auslandsschulen für ihr Land längst erkannt. Vor allem Frankreich unterstützt seine weltweit über 250 Auslandsschulen mit einem deutlich höheren Budget und entsendet damit mehr als doppelt soviel Lehrkräfte in die Gastländer. In Deutschland haben sich mehr als 1.700 Lehrer dafür entschieden, an eine deutsche Auslandsschule entsandt zu werden.

Bei meinen Besuchen an deutschen Auslandsschulen hat mir immer besonders gefallen, wie offen, flexibel und mit welch großer Motivation der Unterricht von den Lehrern gestaltet wird. Dass dieses Konzept auch pädagogisch aufgeht, belegen eindrucksvoll die dokumentierten Lernerfolge. Viele deutsche Auslandsschulen haben es allerdings nicht einfach, bei Neubesetzungen geeignetes Lehrpersonal zu finden. Um die Attraktivität eines Auslandseinsatzes zu unterstützen, setzt sich der Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA) gemeinsam mit dem Verband deutscher Lehrer im Ausland dafür ein, dass sich für Lehrer ein solcher sowohl finanziell als auch beruflich als wichtiger Schritt in der eigenen Karriere lohnt. Die vielfältigen Erfahrungen der deutschen Lehrer können und sollten in Zusammenarbeit mit den Bundesländern nach der Rückkehr im Inland genügend anerkannt werden.

Bei meinen Besuchen hat mich gleichermaßen begeistert, mit wie viel persönlichem Einsatz und Freude sich Schulvorstände, Eltern und Vertreter der Botschaften für ihre deutsche Auslandsschule engagieren. Erst durch dieses ehrenamtliche Engagement wird die Schule zu einer lebendigen Gemeinschaft. Nach Schätzungen des WDA erbringen Schulvorstände und Eltern in ihrer persönlichen Freizeit eine Leistung, die jährlich im Durchschnitt mit mehr als 200.000 Euro vergütet werden müsste. In den 117 deutschen Auslandsschulen wird damit also ein Beitrag von weit über 20 Millionen Euro erwirtschaftet. Dies verdient im höchsten Maße Anerkennung.

Schularbeit kann nur dann gelingen, wenn Schulvorständen und der Schulleitung große Handlungsspielräume und damit auch Vertrauen eingeräumt werden. Jedes Gastland stellt unterschiedliche und Orts spezifische Herausforderungen an eine deutsche Auslandsschule. Hier muss den Schulen die Möglichkeit gegeben werden, schnell und flexibel reagieren zu können. Innovative Ideen und Maßnahmen sind nur dann zukunftweisend, wenn sie sich in der Praxis umsetzen lassen.

Die nachhaltige Attraktivität von deutschen Auslandsschulen beruht nicht zuletzt auch auf einer hochwertigen Infrastruktur und Ausstattung. Hierdurch kann Unterricht pädagogisch auf höchstem Niveau und neustem Stand gestaltet werden. Die deutschen Auslandsschulen müssen auch weiterhin Eltern wie Schüler von ihrem Angebot überzeugen und können nur so langfristig konkurrenzfähig bleiben.

Über eine Viertel Million Schüler lernen täglich in allen Teilen der Welt im Unterricht den praktischen Umgang mit der deutschen Sprache. Nach erfolgreichem Abschluss nehmen ca.

ein Viertel der hervorragend ausgebildeten Jugendlichen ein Studium in Deutschland auf. Der Wechsel nach Deutschland ist für die jungen Menschen nicht immer einfach, gilt es doch die richtige Studienwahl zu treffen und zum Teil erhebliche bürokratische Hindernisse zu überwinden. Deshalb wird zum einen die systematische Studien- und Berufsberatung an den Schulen ausgebaut werden und zum anderen der Einsatz von Stipendien verstärkt, um den Zugang zu deutschen Hochschulen zu erleichtern. Wichtige Partner sind aber auch diejenigen Absolventen, die außerhalb Deutschlands ihr Studium aufnehmen und ihren Lebensmittelpunkt finden. Sie sind wertvolle Ansprechpartner für Politik, Wirtschaft und Gesellschaft.

Die deutsche Wirtschaft sollte deshalb die deutschen Auslandsschulen noch stärker unterstützen. Als Exportweltmeister profitiert gerade sie von diesen Partnern in allen Teilen der Welt. Sie ist in immer stärkerem Maße auf die hervorragend ausgebildeten bilingualen Jugendlichen angewiesen, um einen drohenden Fachkräftemangel abzuwenden. Zudem sind deutsche Auslandsschulen ein besonders wichtiger Faktor bei Investitions- und Standortentscheidungen. Qualifizierte und motivierte Fachkräfte entscheiden sich nur dann für einen Einsatz außerhalb Deutschlands, wenn für ihre Kinder eine hervorragende und nahtlose Schulausbildung vor Ort gewährleistet werden kann. Die Interessenkonvergenz zwischen den deutschen Auslandsschulen, Politik und Wirtschaft erlaubt also ein besonders breites Spektrum an Kooperationen, die für alle Seiten von Vorteil sind.

Seit seiner Gründung im Jahr 2003 unterstützt der WDA als gemeinnütziger Verband tatkräftig die Arbeit der deutschen Auslandsschulen. Wir vertreten die Interessen der deutschen Auslandsschulen und sind kompetenter Ansprechpartner für Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit. Zudem übernehmen wir sehr gern Serviceaufgaben für unsere Mitglieder. Heute haben wir bereits knapp 100 Mitglieder und jedes Mitglied trägt zur Stärkung der Gemeinschaft bei. Als Schirmherr konnte Bundespräsident Horst Köhler gewonnen werden. Und hiermit lade ich Sie sehr herzlich ein, bei Ihrer nächsten Reise nach Berlin unsere Geschäftsstelle zu besuchen und Neues von der Arbeit des WDA zu erfahren.

Lassen sie uns gemeinsam daran arbeiten, die deutsche Sprache und Kultur nachhaltig in allen Teilen der Welt zu verankern und zu verbreitern, denn dies heißt: die Zukunft wollen. Eine Zukunft mit noch mehr als 17 Mio. Deutschlernen weltweit, wäre ein Gewinn für alle Seiten. ◀◀

Zur Autorin

Frau Dr. Anja Nußbaum ist Geschäftsführerin des WDA.

Vom Schulhaus zum Haus des Lernens – ein Erfahrungsbericht

Peter Fratton

Ich habe immer wieder versucht, die Ratschläge und Erkenntnisse der pädagogischen Wissenschaft umzusetzen, aber der gesunde Menschenverstand kam mir immer wieder in die Quere. So etwa muss ich das Zitat des Nobelpreisträgers für Ökonomie, James Meade, abändern, um einen Einstieg zu finden in den Auftrag von Dr. Peleikis, über meine Erfahrungen als Lehrer und Schulgründer zu schreiben. Sein Auftrag lautete ganz einfach: „Darf ich Sie bitten, bis Ende Januar einen Artikel zu Ihrem faszinierenden Projekt ‚Häuser des Lernens' anzufertigen für unser Mitgliedsheft?"

Die Geschichte

Es begann 1978. Ich diskutierte mit Ruth Cohn, der Begründerin der themenzentrierten Interaktion viele Stunden, wie denn ein Lernort aus-

zusehen hätte, wo es uns beiden, Ruth und mir, als Lehrer wohl ist. Wir sind also nicht davon ausgegangen, was Kinder brauchen, sondern was wir bräuchten. Wir haben uns dabei gesagt, dass das, was Kinder brauchen, wohl gar nicht so unähnlich dem ist, was Lehrer brauchen: Eine entspannte Umgebung, wo es gelingt, seinen eigenen Bedürfnissen auf die Spur zu kommen, zu wachsen, zu erfahren, auszutauschen, zu leisten und Ziele zu erreichen. Und wir haben noch ein zweites festgehalten: Kinder brauchen Menschen, denen es mit sich selber wohl ist. Mir selber – ich war 9 Jahre Lehrer an einer staatlichen Schule – fehlte mehr und mehr dieses Wohlbefinden innerhalb von Strukturen, in denen ich mich nicht zurecht fand. So entstand 1980 das erste Haus des Lernens in Romanshorn in der Schweiz. Inzwischen sind 13 weitere Häuser des Lernens dazugekommen, die alle auf ihren eigenen Wegen aber nach einem gemeinsamen Ansatz arbeiten, der auf diesem Wohlbefinden beruht. Ich nenne ihn „Autonomes Lernen in der gestalteten Umgebung". Was für eine gestaltete Umgebung braucht der Mensch, damit er autonom – also nicht nur selbständig auf Anweisung – lernen kann? Ich habe bald gesehen, dass es DIE Umgebung, die für alle geeignet ist, nicht gibt und dass eine solche Umgebung zudem einer ständigen Entwicklung unterworfen sein muss. In dem Moment, wo ich glaube, sie gefunden zu haben, höre ich auf, mich zu entwickeln, werde vom Lernenden zu einem, der es weiß. Wenn ich also dem Wunsch von Dr. Peleikis nachkomme, kann ich es nur tun, wenn mir gestattet wird, es nicht zu wissen und statt dessen von meinem derzeit gültigen Irrtum zu berichten.

Die Axiome

Im derzeit gültigen Irrtum gehe ich von zwei Axiomen aus:

1. *Lernen ist eine Existenzform:* Wo der Mensch, sich entfaltend, lebt, lernt er. Ein Nichtlernender verlöre demzufolge seine Menschlichkeit. So genannt „gesichertes Wissen", das uns vom Lernen befreit, kann uns zum Instinktwesen verkommen lassen. Wie viele Lehrer und Eltern sind durch ihr vermeintlich gesichertes Wissen zu pädagogischen Anrufbeantworten regrediert: Ohne nachzudenken kommen die Antworten, lustlos, freudlos, diskussionslos.
2. *In jeder Umgebung geschieht, was dieser Umgebung im Hier und Jetzt angemessen ist.* Alle Lebewesen beginnen sich in einer Umgebung sofort zu verhalten, unsicher vielleicht zuerst, aber angemessen. Zimbardo hat das in seinem berühmten Stanford-Prison-Experiment drastisch gezeigt: Aus einer Gruppe von Freiwilligen ließ er nach dem Zufallsprinzip zwei Untergruppen bilden und sagte den einen, sie seien die Gefangenen, und den anderen, sie seien die Wärter. Dann brachte er die beiden Gruppen in eine – wie ich es formulieren würde – gestaltete Umgebung für Wärter und Gefangene, nämlich in ein Gefängnis. Sofort begannen sich die Teilnehmer der Umgebung angemessen zu verhalten und zwar so dramatisch, dass der auf zwei Wochen angelegte Versuch nach der Hälfte abgebrochen werden musste, weil so massive Übergriffe passierten, dass Zimbardo und seine Leute eine Fortführung nicht verantworten konnten. Erstaunlich am Experiment ist, dass die Teilnehmer ganz durchschnittliche Menschen waren und zudem genau wussten, dass sie nicht wirkliche Wärter und Gefangene waren, aber sie taten, wozu die Umgebung sie animierte. Zurück zur Schule: Wie sieht eine gestaltete Umgebung für autonomes Lernen aus? Was müssen wir gestalten, damit sich niemand als Gefangener fühlt und andere zu Wärtern macht?

Die Postulate und das Fraktal

Damit all das, was ich nachfolgend beschreibe, schlüssig ist, müssen Sie, lieber Leser, sich mit diesen Axiomen einverstanden erklären, andernfalls sind die weiteren Gedanken schwerlich nachvollziehbar. Ich kann aber wohl einsehen, dass es Erfahrungen gibt, welche die beiden Axiome bestreiten und wo man durch Nachdenken auf anderer Grundlage zu ganz anderen Ergebnissen gelangt. Ich gehe als von Ihrer Nachvollziehbarkeitsfähigkeit aus und baue auf den beiden Axiomen vier Postulate auf.

1. Wir gehen respektvoll um mit Menschen und Materialien. Unter Respekt verstehe ich

etwas anderes als Anstand. Anstand ist statisch und regelhaft, Respekt ist dynamisch und erfordert Empathie und Beobachtung und bedarf oft des Nachfragens und Klärens. Was in einer Situation als respektlos gelten mag, ist andernorts durchaus respektvoll. Zudem können einige Menschen mehr akzeptieren als andere. Nun glauben wohl alle Lehrer, dass sie sich respektvoll verhalten und erst wenn verlangt wird, dass Verhalten reversibel sein soll, also was der Lehrer dem Schüler sagt, darf dieser auch ihm sagen. Oder die Sache mit der Toleranz. Meiner Meinung nach ist Toleranz zu oft eine subtile Form der Respektlosigkeit, weil sie duldet, und dulden heißt beleidigen. So darf Toleranz nur eine vorübergehende Gesinnung sein, die zur Überzeugung führen muss. Respektvoller Umgang ist sozusagen die Minimalforderung, besser wäre ein liebevoller Umgang. Dieser kann nicht eingefordert werden, ist aber anzustreben.

2. Jede Umgebung ist menschlich-emotional, architektonisch, materiell so zu gestalten, dass autonomes Lernen geschieht. Diesem Postulat liegt die Erkenntnis zu Grunde, wonach Menschen nicht zum Lernen – auch nicht zum formalen Lernen – motiviert werden müssen, wenn die Umgebung entsprechend gestaltet ist. Wenn also in unserem Lernhaus nicht gelernt wird, stellen wir die Frage, was in der Umgebung nicht stimmig und demzufolge zu ändern ist.
3. Autonome Lernformen sind zu implementieren. Menschen neigen gerne dazu, sich abhängig zu machen oder abhängig zu machen. Es ist für viele Lehrer erhebend, wenn sie, umringt von einer Kinderschar, erzählen können und jedes Kind an ihren Lippen hängt. Zudem übernehmen Lehrer gerne zu viel Verantwortung und zu viele Zuständigkeiten, mit denen sie sich oft überfordern, die ihnen aber das Gefühl vermitteln, wichtig zu sein. Implementierung autonomer Lernformen heißt, dass sich der Lehrer in allererster Linie zurücknimmt. Seine Aufgabe ist es, die Umgebung zu gestalten, die Ziele kindergerecht zu formulieren und die strukturierten Materialien für das zielorientierte Lernen sowie die unstrukturierten Materialien für das entdeckende Lernen bereitzustellen. Die Instruktion reduziert sich zugunsten der unaufdringlichen Begleitung.
4. iGvs. Abkürzungen haben etwas Geheimnisvolles und das ist mit dem vierten Postulat auch gewollt. Es ist nicht nur von der Abkürzung her ein Geheimnis, sondern auch von der Umsetzung her. Wer iGvs beherrscht, hat einen enormen Zuwachs an Lebensfreude. IGvs heißt: „Ins Gelingen verliebt sein“. Wir Lehrer – bei uns heißen sie Lernbegleiter – müssen ins Gelingen unsere Arbeit, in den Sinn unserer Tätigkeit und vor allem in das Gelingen des Wachstums unserer Schüler – wir nennen sie Lernpartner – verliebt sein. Nun mag der Psychologe Freudscher Prägung einwenden, Verliebtsein sei ein neurotischer Zustand und eines Lehrers unwürdig und unvereinbar mit der pädagogischen Professionalität. Es ist gar nicht einfach, die Argumente zu entkräften, aber – ehrlich gesagt – auch nicht notwendig. Ins Gelingen verliebt sein transzendiert Psychologie und Professionalität. Ins Gelingen verliebt sein, nicht ins Scheitern. So heißt das Zitat von Ernst Bloch.

Diese vier Postulate sind Basis des Erfolgs unserer Arbeit. An ihnen arbeiten wir, sie sind unsere Wegweiser, unsere Herausforderer, unsere täglichen, ja stündlichen Vorgaben, die Erfüllung einfordern. Zudem sind sie eingebettet in eine Form, die wir Fraktal nennen. Ein Fraktal ist ein einfaches Grundmuster, welches durch ständige Wiederholung (Emergenz) immer neue Formen hervorbringt. Fraktale sind beispielsweise die Eisblumen an den gefrorenen Glasfenstern. Dabei ist interessant, dass häufig dort die interessanten Formen entstehen, wo Perturbationen, also Störungen, vorhanden sind.

Unsere Postulate müssen also emergieren, d. h. immer und überall angewandt werden. Der Begriff der Emergenz stammt nicht aus der Pädagogik, sondern aus den Naturwissenschaften. Gibt man einfachen Regeln Gelegenheit, genügend lange oder auf entsprechend viele Elemente zu wirken, treten völlig neue Eigenschaften auf:

sie emergieren, brechen durch, tauchen auf, kommen zum Vorschein.

Diese emergenten Eigenschaften sind nicht zu erkennen, wenn man eine kleine Anzahl von Elementen untersucht. Man sieht sie erst, wenn die Anzahl der Elemente so groß ist, dass kollektive Wirkungen, Gruppeneigenschaften, entstehen können. Der Begriff Temperatur ergibt zum Beispiel keinen Sinn, wenn man sehr wenige Moleküle betrachtet. Er setzt das Vorhandensein einer großen Menge von Molekülen voraus. Man kann dem einzelnen Molekül nicht ansehen, zu welcher Temperatur es beiträgt, denn diese ist eine kollektive Eigenschaft.

Ich gehe nun davon aus, dass Emergenz auch ein Kennzeichen biophiler Agogik sein kann. Was heißt das? Nehmen wir wenige und einfache Regeln, wie die beschriebenen Postulate. Geben wir diesen Postulaten Gelegenheit, genügend lange auf uns zu wirken, indem wir sie unablässig anwenden. Sodann treten völlig neue Eigenschaften auf, wir emergieren, brechen auf, kommen zum Vorschein, tauchen auf und brechen durch. Wir laufen zu Höchstleistungen auf im Lernen wie im Umgang mit- und untereinander. Es ist eine meiner faszinierendsten Erfahrungen, als ich zum ersten mal bemerkte, wie wenig Regeln (Postulate) es für erfolgreiches Handeln braucht, vorausgesetzt es gelingt zu emergieren.

Die Warnung vor Methoden

Wenn ich Ihnen vom derzeit gültigen Irrtum an unseren Häusern des Lernens berichte, besteht die Gefahr, dass Sie diese Irrtümer anwenden möchten, wo man sie als Methode sehen kann. Ich möchte Sie nachdrücklich davor warnen.

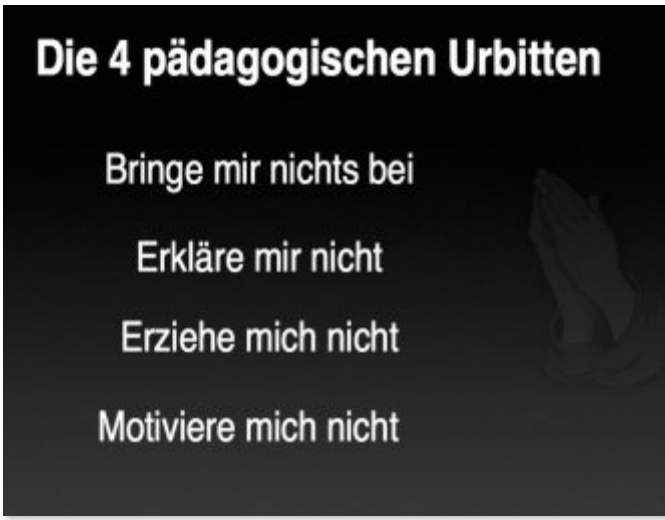
Ich stelle den Lehrern, die sich bei uns als Lernbegleiter gemeldet haben, meine pädagogischen Urbitten vor, Bitten, die zu befolgen ich sie ersuche:

Bringe mir nichts bei
Erkläre mir nicht
Erziehe mich nicht
Motiviere mich nie

An die Vorstellung dieser Urbitten knüpfe ich die Frage: Wenn Sie das alles nicht tun sollen, was sollen Sie dann tun? Bei einigen führen die Urbitten zu Verwirrung. Das ist schade. Bei anderen zu Irritationen. Das ist ausgezeichnet, denn während Verwirrungen vorzugsweise zu Frustrationen führen, sind Irritationen die Ereignisse vor einer Idee. Irritierte halten einen kurzen Moment die Denk-Luft an und haben dann eine Idee. Irritation ist die staunende Überraschung. Sie setzt Intelligenz und Verstehen voraus. Überraschungsfähigkeit, also Irritierbarkeit – ist ein Synonym für Lebendigkeit und Komplexität. Komplexe und lebendige Organisationen sind irritierbar, wobei Irritationen zulassen heißt, neue Ideen zulassen. Schule gestalten heißt, Irritierbarkeit zulassen.

Methoden – im Gegensatz dazu – sind Regelketten für menschliches Verhalten. Sie fangen erfolgreiches Handeln ein und machen es wiederholbar. Im Grenzfall wird Intelligenz überflüssig. Der methodengeführte Mensch kann dumm sein, wenn nur die Methode intelligent ist. Wenn Sie nun die konkreten Umsetzungsschritte als Methode sehen, als Regelketten, vergeben sie sich die Chance, Irritierbarkeit zu fördern, sich mit eigenen Ideen und Irrtümern auf den eigenen Weg zu machen.

Um den Urbitten einen Teil der Irritation zu nehmen, hier die vollständige Form:



Vom 7-G-Unterricht zum autonomen Lernen

Als Ruth Cohn und ich überlegten, wie eine entspannte Atmosphäre für uns als Lernbegleiter auszusehen hätte, merkten wir bald, dass wir als erstes vom – wie ich sage – 7-G-Unterricht wegkommen müssen:

Alle **g**leichaltrigen Schüler haben
beim **g**leichen Lehrer
zum **g**leichen Zeitpunkt
im **g**leichen Zimmer mit dem
gleichen Lehrmittel das
gleiche Ziel
gleich gut zu erreichen.

Wir waren uns schnell im Klaren, dass dieser 7-G-Unterricht nicht nur uns als Lernbegleiter, sondern auch die meisten unserer LernpartnerInnen überfordert. Aus dieser Überforderung entsteht Anspannung und Unwohlsein, entstehen Disziplin- und Motivationsprobleme.

Den Weg, den ich wählte – und da gibt es auch andere – heißt: Weg von der pädagogischen Gewaltentrennung hin zu einem holistischen Ansatz und damit zur Lernfamilie und weg von der lehrerzentrierten Organisation zur Selbstorganisation. Mit dem holistischen Ansatz will ich eine Zuständigkeit aller für alles d. h. keine Gewaltentrennung wie „dafür sind die Eltern zuständig", „dafür der Teamleiter", „dafür die Behörden", „dafür der Hauswart". Die Holographie ist ja – wie Sie wissen mögen – eine dreidimensionale Fotographie. Wenn man die Holographieplatte zerbricht, ist auf jeder Hälfte immer noch die Information für das ganze Bild vorhanden, allerdings ist das Bild weniger scharf. Im Gegensatz dazu hat man beim Zerschneiden einer normalen Fotografie auf jeder Hälfte nur noch einen Teil. In jedem Bildpunkt der holografischen Platte steckt also die Information für das ganze Bild und je mehr solcher Punkte vorhanden sind, umso detailreicher wird es. Auf unsere Arbeit übertragen heißt das, ich als Lernbegleiter bin für alles zuständig, aber erst in der Zusammenarbeit mit allen Beteiligten entsteht ein klar konturiertes Ganzes. Aus diesen Gedanken ist die Idee mit der Lernfamilie entstanden. In einer wohlfunktionierenden Ursprungsfamilie sind Mutter und Vater ja auch zuständig für alles, was in ihrer Familie an Problemen entsteht, und sobald Mutter und Vater unterschiedliche Haltungen vertreten, wird eine Problemlösung erschwert und, wie Reinhard Tausch festgestellt hat, ist eine unterschiedliche Erziehungshaltung von Eltern im Bezug auf die spätere Straffälligkeit der Kinder entscheidender als die Frage des Erziehungsstils (Reinhard Tausch, Erziehungspsychologie).

Der andere Teil des Weges ist, dass wir von der lehrerzentrierten Organisation zur Selbstorganisation der Beteiligten gelangen. Ich versinnbildliche es am Beispiel des Straßenverkehrs:

Das erste Bild ist ein Beispiel für Organisation. Wenn das Signal auf rot gestellt ist, wird angehalten, selbst in dieser Situation, wo weit und breit kein weiteres Fahrzeug zu sehen ist. Der gesunde Menschenverstand sagt einem, dass hier ein Anhalten keinen Sinn macht, aber die Organisation sagt: Rot = Halt.

Nun ist man im Straßenverkehr zur Selbstorganisation übergegangen. Auch hier gelten Regeln.

Ich darf zum Beispiel nicht einfach links abbiegen, aber ich kann selber entscheiden, wann ich in den Kreisel hinein fahren will. Interessant ist auch, dass es im Straßenverkehr beim Übergang von der Organisation zur Selbstorganisation nicht genügt, einfach die Signale zu entfernen. Es bedarf eines Hindernisses in Form des Kreisels. Um im Bild zu bleiben: Was wir in unseren Lernhäusern tun, ist, dass wir stetig an unserem pädagogischen Kreisel arbeiten, denn im Gegensatz zum Straßenkreisel ist der pädagogische immer *under construction*. Manchmal verbessern wir ihn, manchmal verschönern wir ihn und gelegentlich haben wir das Gefühl, wir hätten ihn verbessert, dabei haben wir ihn nur verschönert.

Das Lernatelier als Zentrum des Lernens

Wie sieht die Selbstorganisation in einem Haus des Lernens aus? Im Zentrum steht das Lernatelier, es ist sozusagen das Wohnzimmer der Lernfamilie, ein großer Raum mit der notwendigen Infrastruktur für autonomes Lernen, mit

Partnerbereich im Lernatelier

Konferenzbereich im Lernatelier

den Lernbegleitern, die selber auch arbeiten und lernen oder für Fragen bereit stehen und mit den strukturierten und unstrukturierten Materialien für das zielorientierte oder entdeckende Lernen. Weiter gehört zur gestalteten Umgebung ein geeignetes Lernklima, welches hilft, bei der Sache sein zu können. Zielorientierung und Leistungsanspruch sind die beiden Prämissen. Die exakte Zielorientierung erlaubt dem Lernpartner auch jederzeit, ein informelles Lernangebot zu nutzen. Beispielsweise hatten zwei Lernpartnerinnen nach der Regeneration die Idee, sie könnten mit einem Fischer auf den See hinaus fahren um zu sehen, wie er die Netze einholt. In dieser Zeit hatten sie aber einen Englischinput zu besuchen. Die klare Zielorientierung und die strukturierten Lernhilfen ermöglichen es ihnen, die Ziele auch für sich im Lernatelier nacharbeiten zu können, sodass dem Ausflug mit dem Fischer nichts im Wege stand als die Frage, wie auch die anderen LernpartnerInnen von ihrem Gesehenen profitieren können. Die beiden entschieden sich, eine Kamera mitzunehmen und eine Präsentation für die Gruppe zu machen.

Es gehört zur Idee der Lernfamilie, dass jeder Lernpartner einen Schlüssel zum Lernatelier besitzt, mit dessen Hilfe er jederzeit, also auch

an den Wochenenden, das Lernatelier nutzen kann.

Es ist wohl der Traum eines jeden Lernbegleiters, morgens ins Lernatelier zu kommen, dort die Lernpartner anzutreffen, die ihre Ziele und Materialien haben, mit arbeiten und lernen beginnen, Gruppen bilden, um offene Fragen zu diskutieren, und uns Lernbegleiter einladen, wo sie sehen, dass sie uns brauchen. Leider haben wir diese paradiesischen Zustände nur bei den ganz kleinen LernpartnerInnen, die bereits im Kindergarten zu uns kommen. Die meisten treten erst in der Sekundarstufe bei uns ein, sozusagen als Lerninvalide, das heißt, sie haben bereits gelernt und sind überzeugt, dass Lernen Zwang und unverdünnte Unlust bedeutet: Lernen muss man müssen; mit Erlebnis hat es nur zu tun, wenn der Lehrer zum Edutainer fähig ist. Ich selber habe viel Verständnis für diese Situation. Ich habe die öffentliche Schule auch als Lerninvalider verlassen. Ich habe nie eingesehen und erfahren, dass das alles etwas mit mir zu tun hat. Mein einziges Ziel war, dass bei den korrigierten Heften auf dem Lehrerpult meines nicht quer auf dem Stapel lag, weil ein querliegendes Heft bedeutete: Mittwochnachmittag in den Arrest. Das galt es nach Möglichkeit zu vermeiden. Eine solche Möglichkeit war lernen, eine andere abschreiben von den Guten und eine letzte Notmaßnahme – ich habe sie zweimal mit schweren Gewissensbissen praktiziert, hatte aber wirklich in beiden Fällen einen sehr dringenden Spieltermin im Wald – war, das Heft in der Pause in die richtige Lage zu bringen. Mein Zeugnis ist der schriftliche Beweis für meine Lerninvalidität. Heute dient es mir als wichtige Irritation für meine LernpartnerInnen. Ich teile ihnen jeweils eine Kopie aus, und ich kann es Ihnen sagen: Das macht jedem Hoffnung. Sofort kommt die Frage, wie ich es denn mit einem solchen Zeugnis noch zum Lehrer schaffte. Darauf habe ich eine Antwort und ich erzähle, wie es mir gelang, wieder lerngesund zu werden.

Die vier Lernkrücken für Lerninvalide

In unseren Lernhäusern haben wir für alle Lerninvaliden vier Krücken, die sie auf dem Weg zur Lerngesundung benützen sollen:

Der KIK

Unsere Lernpartner haben pro Halbtag nur wenig Zeit, die sie als Team mit dem Fachlehrer verbringen, nur zwei mal zwanzig Minuten. Die ganz Morgenstruktur besteht aus zwei KIKs. Wiederum ist KIK eine Abkürzung für drei Phasen:

Phase 1: Kontemplation

(Kontemplation *die*; -, -en <*lat.*>: a) innere Sammlung u. religiöse Betrachtung; Versenkung; b) beschauliches Nachdenken u. geistiges Sichversenken in etwas)

Diese Phase – sie findet an den Arbeitsplätzen im Lernatelier statt – dient dem Lernen im Vorgriff. Die LernpartnerInnen erhalten ein Semester im Voraus die Pflichtziele des Lehrplanes. Am Ende jeder Woche erhalten sie als Auszug aus dem Semesterplan jene Lernziele, die bis zum Schluss der kommenden Woche mindestens erreicht sein müssen.

Kontemplation ist die Phase des entspannten Sichversenkens in die Inhalte der Lernziele. Diese sollen dem LP begegnen wie neue Bekannte. Sie sollen ihn herausfordern, anregen, irritieren und die Türe zwischen Innen- und Außenwelt einen weiteren Spalt öffnen. Der LP soll selber entscheiden können, wie er den Inhalten begegnen will. In erster Linie ist er auf sich selbst gestellt. Allenfalls begegnet er den Inhalten zusammen mit seinem Lernpartner oder es bilden sich Lerngruppen mit oder um einen

Unterrichtsassistenten, der zwar kein Fachmann ist in den Inhalten, aber einer, der sich in den Materialien auskennt. Die Atmosphäre, welche der gelungenen Kontemplationsphase zugrunde liegt, ist ACTIONES, d. h. tätig sein, sich einlassen, Heureka-Momente erleben bis hin zu „verdammt noch mal, wie geht denn das". Es herrscht eine tätige Stimmung, keine Ablenkungsmentalität oder gar Desinteresse. Auf die Fähigkeit zur Kontemplation sind die LernpartnerInnen einerseits vorzubereiten, andererseits sind ihnen Instrumente zur erfolgreichen Kontemplation zu geben, z. B. ein ACTIONES-Kompass, der ihnen hilft, auf unterschiedliche Weise die Bekanntschaft mit dem Neuen zu schließen.

Kästner hat formuliert: „Die Fragen sind es, aus denen das, was bleibt, entsteht." Ein wichtiger Teil der Kontemplation soll die Formulierung von Fragen sein. Diese werden an einer Fragewand durch den Fragesteller in einer der Rubriken „Finde ich selber noch heraus", „Wer kann mir das beantworten", „Möchte ich gerne mit jemandem herausfinden", „Für den Club" und „Für den Input" angeheftet.

Phase 2: Der Input

Der Input – er findet in den Input-Räumen oder an so genannten Lerninseln statt – kann mit Fragen, die in der Kontemplation aufgetaucht sind und auf der Flipchart unter „Für den Input" angeheftet wurden, beginnen. Auf die wichtigsten Fragen geht der Lernbegleiter ein, bevor jener Teil beginnt, der die große Herausforderung an uns Lernbegleiter ist: Die Faszinationsphase. Sie erinnern sich an die pädagogischen Urbitten deren eine lautet: Motiviere mich nicht, aber dich. Die Faszinationsphase ist also jene etwa 15-minütige Sequenz, wo ich als LernbegleiterIn im mittelbaren oder unmittelbaren Zusammenhang mit den Lernzielen von MEINER Faszination erzähle oder Irritationen evoziere, die uns gemeinsam zu Ideen führen. Ich überlege mir also nie, wie ich meine LernpartnerInnen motiviere, sondern der Auftrag heißt, von meiner Faszination zu erzählen; und wahrscheinlich ist das, was mich am meisten fasziniert, das, was meine Zuhörer am meisten interessiert, aber es ist immer ein Risiko. So kann der Input den Lernappetit anregen.

Der dritte Teil des Inputs ist die Anregungssequenz. Wir geben dem Lernpartner drei Vorschläge zum Weg, wie er sein Ziel erreichen könnte. Allenfalls findet er einen vierten, dann kann er auch diesen benützen. Wichtig ist nur, dass er das Ziel erreicht, den Weg lassen wir ihm und uns frei. Es ist eine große Entlastung, wenn es dem Lernbegleiter gelingt, von der Wegorientierung zur Zielorientierung zu gelangen. Lehrer lernen in ihrer Ausbildung vorwiegend wegorientiert zu arbeiten. Sie schreiben den Kindern Aufgaben vor: Löst aus dem Buch die Aufgaben 13 bis 29. Das Ziel wäre: „Du kannst die drei binomischen Formeln anwenden. Das Ziel ist erreicht, wenn du vier Aufgaben, die dein Lernpartner für dich ausgesucht oder ausgedacht hat, fehlerfrei lösen kannst." Eine Hilfe, um zu diesem Ziel zu gelangen, kann sein, die Aufgaben 13 bis 29 im Mathebuch zu studieren. Es ist aber auch möglich, das Ziel zu erreichen, indem ich gleich selber Aufgaben erfinde, aus denen ich eine Auswahl für meinen Lernpartner treffe.

Phase 3: Die Konsolidierung

Sie dauert in der Regel 30–40 Minuten und findet entweder im Lernatelier, in der Turnhalle, im Gruppenraum, im Freien, an der Lernbar oder in einem Inputraum statt. Es ist auch möglich, die Konsolidierung im so genannten bewegten Lernen zu verbringen. Dazu werden in der Turnhalle am Morgen Bewegungsangebote (Balancieren, Jonglieren, Einradfahren etc.) gemacht. In einer Untersuchung, die das Zentrum für Neurotransfer und Lernen (ZNL) der Universität Ulm in einem unserer Lernhäuser durchführte, haben wir erfahren, dass es individuell unterschiedlich ist, wie die Lernpartner die Lerninhalte am vorteilhaftesten konsolidieren. Die einen wissen nach einer Sequenz bewegtes Lernen vom in der Kontemplation und im Input erarbeiteten Stoff mehr, als wenn sie sich gleich weiter mit den Lerninhalten auseinandergesetzt hätten. Wir überlassen es den LernpartnerInnen, wie sie ihre Konsolidierung angehen wollen, stehen ihnen jedoch als Begleiter zur Verfügung, wenn ihre eigene Idee nicht gelingt.

Sprachbar: Je nach dem, welche Landesflagge aufgehängt ist, darf nur in dieser Sprache gesprochen werden

Die Optimierungsgefäße

Wo Lernende die Verantwortung für ihre Erfolge selber tragen müssen, wo der Lehrer nur antwortet statt verantwortet, nur begleitet statt erzieht und wo alle Beteiligten für das Lernklima zuständig sind, entstehen Reibungsflächen, Konflikte, Unzulänglichkeiten bis hin zu chaotischen Situationen. Um diesen Vorkommnissen zu begegnen und sie zu ordnen, um aus Fehlern zu lernen und sich in Respekt zu üben, gibt es drei Optimierungsgefäße.

- *Im sozialen Lernen (Sozialkompetenz)* können Konflikte angesprochen und Lösungen diskutiert werden. Dazu bringen die Betroffenen oder die Mitglieder des Lernpartnergerichtes den Konflikt oder Vorfall zur Sprache und formulieren das Ziel, das zu erreichen ist. Wenn keine Thema aus der Gruppe kommt, kann der Lernbegeleiter im Sinne einer Metasituation ein Thema einbringen, das Erfahrungen in eine Theorie einbettet, indem er z. B. das Konzept der themenzentrierten Interaktion, das Kommunikationsmodell von Frido Schultz-von Thun oder eine Geschichte von Paul Watzlawick aus seinem Büchlein „Anleitung zum Unglücklichsein“ vorstellt.
- *Im Optimierungsgefäß „autonomes Lernen“* (Methodenkompetenz) werden Fragen zum eigenen Lernverhalten gebündelt und daraus Strategien abgeleitet. Fragen wie „Soll ich mit Musik lernen?“ „Wann ist es für mich besser in Gruppen zu arbeiten?“ „Welches ist mein idealer Arbeitsplatz?“ „Wie konsolidiere ich am besten?“ „Was geschieht eigentlich in meinem Kopf, wenn ich lerne?“ warten der Beantwortung und Klärung. Alle Probleme im Zusammenhang mit dem Lernen finden hier Platz.
- *Der SchubS:* Sie ahnen es schon: Wieder eine Abkürzung und keine zufällige. „SchubS“ heißt Schulberatungsservice. Es gibt LernpartnerInnen, die an ihrer Lerninvalidität ein wirklich schweres Schicksal tragen: Es gelingt ihnen weder sich zu sammeln noch sich zu motivieren und schon gar nicht, Lernen als Erlebnis zu sehen. Da hören wir Äußerungen wie „Mii schiists a“ oder „Da gooht mir alles am Arsch verbii“ um nur die zwei deftigsten zu nennen.
  Nun ist es aber eine Verpflichtung der LernpartnerInnen, ihre Ziele zu erreichen. Wenn ihnen das über längere Zeit nicht gelingt, müssen sie mit unsrer Hilfe einen Ort suchen, der ihrer momentanen Situation eher entspricht. So ist einerseits die Entscheidung der Lernbegleiter, dass ein Lernpartner das Haus des Lernens endgültig oder vorübergehend verlassen muss und andererseits das Angebot, in der Suche dieses Ortes behilflich zu sein. Es ist eine wichtige Erkenntnis, dass mein Handeln Konsequenzen hat. Bevor es aber so weit kommt, kann der Lernpartner den SchubS in Anspruch nehmen. Hier analysiert er zuerst sein Lernverhalten und versucht dann, einen Strategieplan zu erstellen, von dem er glaubt, dass er ihm helfen könne, sein Lernen zu verbessern. Zum Plan gehören auch die Indikatoren als Hinweise, dass die Strategie erfolgreich war, sowie ein Zeitplan, bis wann was erreicht sein will. Der SchubS findet nach Bedarf einmal pro Woche statt.

Die persönliche Begleitung

In einem Haus des Lernens hat jeder Lernpartner und jeder Lernbegleiter seinen persönlichen Begleiter. Mit ihm kann er unter vier Augen besprechen, was ihm ein Anliegen ist. Der persön-

liche Begleiter ist der väterliche – in meinem Alter wohl eher der großväterliche – Freund des Lernpartners, bei Schwierigkeiten auch sein Anwalt, sein Vertrauter. Beim Eintritt in ein Haus des Lernens wird jedem Lernpartner ein Begleiter zugeteilt. Im Laufe der Zeit merkt der Lernbegleiter, ob er Vertrauen und Beziehung aufbauen kann. Wo das nicht der Fall ist, ermuntern wir die LernpartnerInnen, den Begleiter zu wechseln. Das erste Gespräch geschieht auf Einladung des Lernbegleiters, alle anderen nach Wunsch des Lernpartners. Es ist wichtig, dass die LernpartnerInnen nie das Gefühl haben und es auch nie so ist, dass sie zu einem Gespräch zitiert werden. Es ist unterschiedlich, wie oft das persönliche Gespräch genutzt wird. Die einen kommen viermal pro Semester, die anderen zwanzig mal. Die Atmosphäre, die an solchen Gesprächen herrschen soll, hat ein Lernpartner in die Formulierung gebracht: „Herr Fratton, ich muss mit Ihnen ein Gespräch haben unter drei Augen, weil eines müssen Sie zudrücken." Ein persönliches Gespräch umfasst immer eine festgelegte Zeitspanne. Wenn wir besprochen haben, was besprochen werden muss, beginnt das 3Z, d. h. „Ziit zum zämesii" oder für Nichtschweizer: Zeit um zusammen zu sein, Zeit um zu plaudern über Gott und die Welt.

Vielleicht stellen Sie sich die Frage, woher wir die Zeit nehmen für die persönlichen Gespräche. Die ermöglicht uns einerseits die Arbeit in Präsenzzeiten und andererseits die Tatsache, dass wir bedeutend weniger Unterricht haben als unsere Kollegen an einer staatlichen Schule, die bis zu 28 Lektionen pro Woche halten müssen. In einem Haus des Lernens sind es maximal 12 Inputs pro Woche. Zudem haben wir Unterrichtsassistenten, die uns all jene Arbeit abnehmen, für die wir zu qualifiziert sind oder die wir nicht so gerne machen, wie ich zum Beispiel das Korrigieren!

Die Strukturhilfen – unser Ordnungs- und Erinnerungssystem

Das Lerntagebuch

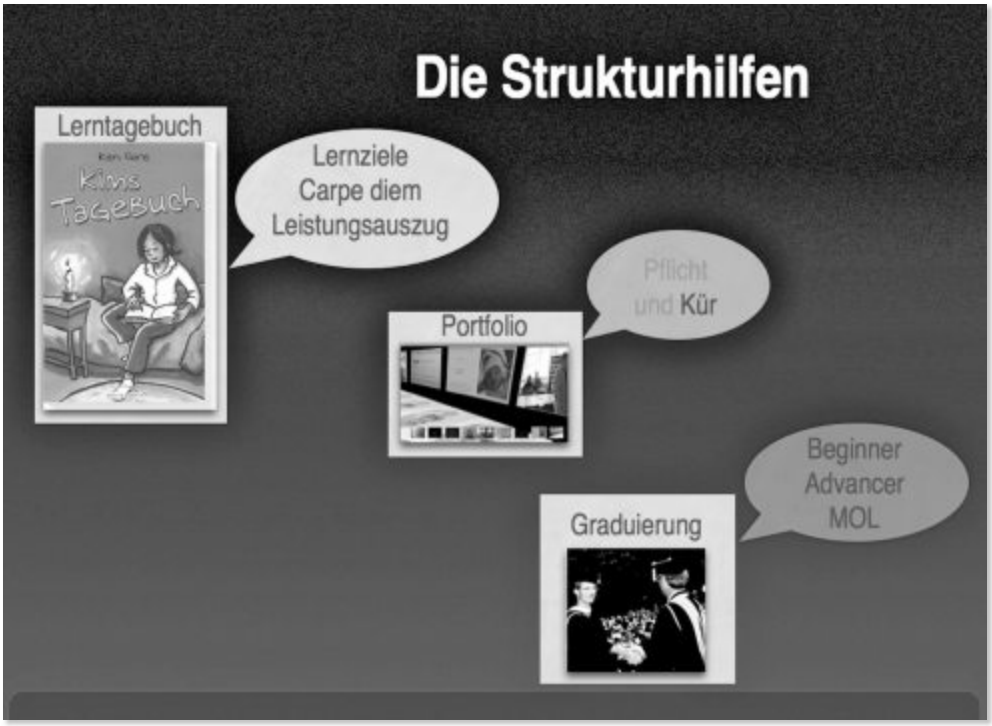
Das LTB ist jenes Dokument, das der Lernpartner stets griffbereit hat. Hier findet er die Fotos seiner Lernpartner und Lernbegleiter, die Reglemente und Vereinbarungen, die wöchentlichen Leistungsauszüge, die ihm seinen Leistungsstand mitteilen, die Wochenlernziele des Pflichtteils seine persönliche Lernspur sowie das Carpe diem, wo dokumentiert wird, wie viel Zeit er in die Zielerreichung investiert hat. Wie es sich für ein Tagebuch gehört, sind auch im LTB viele persönliche Dokumente und Anmerkungen. Deshalb muss jeder, der ein LTB anschauen möchte, den Besitzer um Erlaubnis fragen.

Das Portfolio

Das Portfolio ist ein Präsentationsportfolio, welches die Kürziele dokumentiert, die Tätigkeit in den Clubs (siehe unten) und alles, was der Lernpartner informell gelernt hat. Je umfangreicher und vielgestaltiger die Portfolios sind, um so mehr weist es den Verfasser als eigenmotivierten Lerner aus. Die Pflichtziele werden über einen Leistungsausweis dokumentiert.

Die Graduierung

Die Graduierung ist ein gutes Beispiel, wie wir von unseren Lernpartnern lernen. Vor Jahren kam eine Gruppe von vier Lernpartnerinnen zu mir und fragte mich, ob sie zum Lernen – es war strahlendes Sommerwetter – nach draußen gehen dürften. Sofort habe ich meinen Lehreranrufbeantworter (antworten ohne nachzudenken) eingeschaltet und weil Humor eine abfedernde Wirkung von klaren Entscheiden hat, geantwortet, dass das nicht möglich sei, denn sobald sie vom ersten Sonnenstrahl getroffen werden, sei ihre Lernfreude neutralisiert. Die abfedernde Wirkung blieb bescheiden. So entgegnete Sandra: „Trauen Sie mir nicht zu, dass ich an die Sonne gehe und dort arbeite?" Die eindringliche Frage half mir, meinen Anrufbeantworter auszuschalten und nachzudenken: „Doch, Sandra, dir würde ich das zutrauen." Ihre umgehende Gegenfrage: „Also, dann kann ich doch gehen." „Natürlich nicht, dann wollen doch alle anderen auch!" „Dann müssen sie halt sagen, wem sie es zutrauen und wem nicht." „Moment, diesen Stress tu ich mir ganz sicher nicht an, wenn du keine bessere Idee hast, kannst du es vergessen." Die Idee kam vier Tage später mit der Graduierung. Sandra schlug vor, dass alle Lernpartner als „Beginner" eingeteilt werden. Sobald jemand gut autonom ler-



nen kann, wird er zum „Advancer" graduiert, der dann zum Beispiel die Erlaubnis hat, auch im Freien lernen zu dürfen. Wenn jemand ein sehr begabter autonomer Lerner ist, erreicht er die höchste Graduierungsstufe – an der Stufenbezeichnung erkennt man den Beruf ihres Vaters, er war nämlich Hochschullehrer an der Universität St. Gallen – er wird „Master of learning". Genau so, wie Sandra es vorschlug, haben wir es gemacht und sind mit wehenden Fahnen gescheitert. Die Lernpartner konnten unsere Graduierung überhaupt nicht nachvollziehen, es hagelte Proteste und es wurde beantragt, die Graduierung wieder abzuschaffen. In der Analyse entdeckten wir den Fehler: Wir hatten die Graduierungssitzung ohne die Lernpartner gemacht. An den nächsten Sitzungen nahmen auch sie teil und wieder hatten wir den Salat: Stundenlange Graduierungssitzungen, wo man am Schluss nur noch froh war, wenn alle durchbesprochen waren. Das ging auch nicht. Schließlich kamen wir auf eine einfache Idee und wunderten uns, dass wir nicht eher darauf gekommen sind: Wir verfertigten ein Ablaufdiagramm, welches die exakten Erfüllungskriterien für eine Graduierung festhielt, dazu müssen fünf Lernpartner und fünf Lernbegleiter die Graduierung unterschriftlich befürworten und seither klappt es ausgezeichnet: Klarheit, keine Graduierungssitzungen mehr und jeder weiß, woran er arbeiten muss, um graduiert zu werden.

Tagesablauf in einem Haus des Lernens

Morgens: KIK

Wie ich bereits ausführte, ist die Morgenstruktur geprägt durch die zwei KIKs. Die LernpartnerInnen und Lernpartner treffen sich ab 7.30 Uhr zum Trinken und Geplauder im Treffpunkt (Schulbistro) oder im Lernatelier. Spätestens um 8.45 Uhr sind alle im Haus. Der Tag beginnt mit Lernhausangelegenheiten (Soziales Lernen, autonomes Lernen, SchubS, Zusammenkunft der Lernpartnergemeinde, Tagung des Lernpartnergerichtes und der Lernpartnerorganisation, Informationen von Young-TV, dem lernhauseigenen Fernsehkanal etc.). Im Anschluss daran beginnen die KIKs. Mit den Regenerationsphasen dauern diese bis 13 Uhr.

Nachmittags: Clubs

Nach dem Mittagessen beginnen die Clubs, sie dauern bis 16 Uhr 15. Was sind die Clubs? Es sind Angebote, die in ihrer Idee auf den Film „Club der toten Dichter“ zurückgehen. Damals hatten Lernpartner die Idee, eine nicht mehr gebrauchte Scheune des Nachbars in ein Clublokal umzubauen. Diese Initiative war der Grundstein zu den Clubangeboten. Lernbegleiter oder Fachleute aus einem Fachgebiet (z. B. Schauspieler für den Theaterclub, Künstler für den Krea-Club, Muttersprachler für den English-Club, ein Spitzenkoch für den Club der Connaisseure, ein begeisterter Naturwissenschaftler für den Forscherclub, ein Drehbuchautor für Young-TV, etc.) bieten einen oder mehrere Halbtage ein Clubangebot an für das sich die LernpartnerInnen um eine Clubmitgliedschaft bewerben können. Der Anbieter entscheidet über die Zulassung, stellt also die Bedingungen, die zu erfüllen sind. Andererseits ist es auch möglich, dass sich für einen Club zu wenig Teilnehmer bewerben sodass dieser nicht zustande kommt. Die Clubangebote sind praxisnah zu gestalten. So ist es nicht sinnvoll, im English-Club eine Art Sprachunterricht zu etablieren, sondern es werden unterschiedliche Aktivitäten in Englisch angeboten wie beispielsweise Kochen in Englisch, Übersetzen des Museumsführers, Geschichte des amerikanischen Films etc.

Semesterstruktur

Ein Semester umfasst 20 Wochen. Von diesen 20 Wochen finden 15 Wochen in der KIK- und Club-Struktur und vier Wochen in der Projektstruktur statt. Eine Woche ist reserviert für die Semesterprüfungen, wo der Leistungsstand der Lernpartner erhoben wird. Die Projektwochen können in vier einzelnen Wochen stattfinden bis hin zu vier zusammenhängenden Wochen inklusive drei Wochen Herbstferien, was dann einen siebenwöchigen Sprachaufenthalt ermöglicht. Zur Zeit tragen wir uns mit dem Gedanken, im englischen und französischen Sprachgebiet ein Haus zu erwerben, welches wir unten zu einem Bistro und oben zu einem Lernatelier ausbauen könnten. So hätten die Jugendlichen im Bistro Kontakt zu den einheimischen Landsleuten und im Lernatelier über Skype und Internet zu den Mutterhäusern.

Vom Lehrer zum Lernbegleiter – eine pädagogische Mutation

In einem Haus des Lernens sind – etwas pointiert formuliert – typische Lehrer störend und die Jugendlichen lassen das einen auch spüren. Aber wir alle sind als Lehrer ausgebildet, haben gelernt, andere zu motivieren, zu erklären, zu verantworten. Zudem haben Menschen häufig den Lehrerberuf gewählt, weil es ihnen Freude macht, im Mittelpunkt zu stehen, gebraucht zu werden und für andere da zu sein. Der Lernbegleiter ist in erster Linie ein Umgebungsgestalter, einer, der die Umgebung gestaltet wie ein guter Gastgeber. Wenn der Gast kommt, ist das meiste schon getan. Der Input in der KIK-Struktur ist das Sahnehäubchen in der Vorbereitung der Lerneinheit, in den beiden K-Phasen ist der Lernbegleiter im Hintergrund oder gar nicht da. In den persönlichen Gesprächen ist der Lernbegleiter ein Zuhörer und keiner, der Ratschlä-

PANEM Erholungsbereich

Blick in den Arbeitsbereich der Lehrwerkstatt

ge oder Tipps gibt. Als Begleiter haben wir folgende Aufgaben und Bedingungen:

Wir arbeiten in Präsenzzeiten, wobei ein halber Tag im Haus des Lernens einem 10 %-Pensum entspricht. Ein bis zwei Wochen in den Ferien verwenden wir für die gemeinsame Herstellung von strukturierten Materialien. Ein bis zwei andere Wochen stehen für die gemeinsame Weiterbildung zur Verfügung. Als Experten laden wir dazu Lernpartner ein, die uns während des Jahres erlebt haben. Um möglichst viele Arbeiten tun zu können, wo wir Fachleute sind, haben wir, wie bereits erwähnt, Unterrichtsassistenten. In einem Haus des Lernens gibt es keine Lehrerzimmer, weil es nicht zu einer Lernfamilie passt. Es ist ein Überbleibsel, wie es früher in den Familien das Herrenzimmer gab. Als Kind hatte ich nie das Gefühl, in einem Lehrerzimmer willkommen zu sein und nur mit pochendem Herzen wagte ich anzuklopfen, selbst wenn ich von meinem Lehrer einen Auftrag bekam. Oder hat Ihnen als Schüler im Lehrerzimmer einmal jemand Platz und Kaffee angeboten?

Schlussgedanken

In groben Zügen habe ich versucht, sie über – ich wiederhole mich – unseren derzeit gültigen Irrtum zu informieren. Ich habe diese Information in meinen Weihnachtsferien in Portugal geschrieben, und zwischendurch habe ich mich gefragt, weshalb ich mich dieser Arbeit hingebe, statt mich in die Sonne zu legen. Ich habe verschiedene Antworten gefunden. Die schönste ist, dass es gelingen möge, Sie als Leser zu irritieren, Ihnen den freudigen Moment zu entlocken, wo Sie denken: „Hei, das ist interessant, da habe ich eine Idee, womit ich versuche, meinen eigenen gültigen Irrtum zu modifizieren. Davon träume ich, wenn ich mich nun in die Sonne lege. ◀◀

Was ist der „World Future Council"? – Zwei Beiträge

Auszüge aus der Rede, die der Stifter des alternativen Nobelpreises / Right Livelihood Award, Jakob von Uexküll, am 10.05.2007 bei der Gründungsveranstaltung des „World Future Council" im Hamburger Rathaus gehalten hat

Einfluss des globalen Wandels auf unsere Werte

Jakob von Uexküll

Der alternative Nobelpreisträger Prof. Robert Jungk hat Zukunftswerkstätten entwickelt, wo Menschen zusammen kamen und das Gefühl bekamen, dass sie selbst ihre Zukunft mitbestimmen können. Dazu müssen wir aber aus dem Gefängnis unseres postmodernen Werterelativismus heraus. Wir müssen irgendwelche Werte haben, an die wir tatsächlich glauben und nicht nur sagen, dass ist halt mein Wert und alle anderen haben andere Werte, die sind genauso viel wert.

Der Glaube, es gäbe europäische Werte, aber Asiaten und Afrikaner hätten ganz andere Werte, entspricht nicht meiner Erfahrung.

Der erste, grundlegende gemeinsame Wert – eine Art menschlicher Brutinstinkt – ist der Wunsch, die tief gefühlte Verantwortung, unseren Kindern eine bessere oder wenigstens keine schlechtere Welt zu übergeben. Denn hätten wir nicht diesen Brutinstinkt, wären wir gar nicht mehr hier. Hätten unsere Vorfahren so verschwenderisch gelebt wie wir, wären wir schon längst ausgestorben. Wir müssen diesem noch vorhandenen Brutinstinkt wieder die Kraft geben, die er hatte. Zurzeit wird er von den Werten des globalen Konsums unterdrückt. Ein Problem ist, dass dieser Wert keine Institutionen mehr hat, die für die Interessen künftiger Generationen sprechen.

Merkwürdigerweise besaßen unsere Vorfahren solche Institutionen, obwohl sie viel weniger Einfluss auf die Zukunft hatten. Trotzdem fragten die Ureinwohner Nordamerikas bei ihren Beschlüssen immer, wie diese sich auf die 7. Generation nach ihnen auswirken würden. In allen Teilen der Welt gab es formelle Institutionen dieser Art. Im vorkolonialen Südindien existierten beispielsweise Räte der Seher in die Zukunft, die ein Vetorecht hatten.

Herbert Giradet, Jakob von Uexküll, die beiden Gründer des World Future Council, Hans-Jürgen Peleikis (v. l. n. r.) im Foyer des Hamburger Rathauses am 10.05.2007 nach dem Ende der Gründungsveranstaltung des Weltzukunftsrates (Foto von Chantal Stehen)

Wir sind jetzt dabei, den „World Future Council" hier in Hamburg zu gründen. Heute stehen wir vor einer historisch einmaligen Herausforderung. Die Folgen des Klimachaos sind kaum vorstellbar. Ohne ein stabiles Klima nützen andere Menschenrechte wenig. Es funktioniert dann auch keine Wirtschaft, keine Zivilisation. Dass es soweit gekommen ist, ist Beweis für ein unglaubliches Marktversagen und gleichzeitig ein Demokratie- und Politikversagen. Wir haben durch unseren Werterelativismus den Sinn für Gefahrenhierarchien verloren.

Mitglieder des WEC auf ihrem Gründungskongress in Hamburg

Ein ökologischer Bankrott wird auch nach Tausenden von Generationen nachwirken, wenn er überhaupt wieder rückgängig zu machen ist. Mit Schuldnern, mit Geldschuldnern kann man verhandeln, man kann umschulden, man kann stunden, man kann auch einfach die Rückzahlung verweigern. Man kann den Bankrott erklären. Aber mit schmelzenden Gletschern kann man nicht verhandeln.

Der derzeitige Wertewandel vollzieht sich auch, weil viele Menschen das Gefühl haben, dass sie seit 30 Jahren belogen wurden. Die Wachstumsphantasien, die uns als Zukunft präsentiert wurden, sehen heute hohl aus, denn es ist ganz klar: Wenn wir noch ein, zwei Jahrzehnte so weitermachen, stehen wir vor einer globalen Katastrophe einmaligen Ausmaßes. Einer unserer alternativen Nobelpreisträger sagt: „Das, was wir wollen, wird sicherlich sehr schwer sein, aber was die da oben wollen, was die planen, das ist schlicht unmöglich."

In der Vergangenheit waren Katastrophen immer regional. Als Rom zusammenbrach, wurde das zivilisatorische Wissen in den Klöstern am keltischen Außenrand Nordeuropas bewahrt und sickerte im Laufe der Jahrhunderte wieder in das barbarisierte Zentrum Europas ein. Heute aber geschehen diese Veränderungen auf globaler Ebene. Es wird keinen keltischen Außenrand geben, der uns nachher retten kann. Das müssen wir selbst tun.

Als erstes müssen wir gegen den weitverbreiteten Zynismus vorgehen, der behauptet, es sei alles sowieso zu spät.

Die alten Israeliten bezeichneten mit dem Begriff „hochma" die Wissenschaft des Herzens, die Kapazität zu fühlen und zu handeln, als ob die Zukunft von jedem Einzelnen abhinge. Solche Werte müssen wir wieder entwickeln. Wir müssen uns auch mehr politisch engagieren. Der globale Wandel hat herkömmliche Werte nicht zerstört, sondern nur unterdrückt.

Al Gore hat vor kurzem in einem „Spiegel"-Interview gesagt, „wir müssen das Klimaproblem von der politisch-ökonomischen auf die moralisch-ethische Ebene hieven." Er hat darauf hingewiesen, dass die Bürgerrechtsbewegung in den USA erst dann Erfolg hatte, als

sie aus den fehlenden Bürgerrechten ein moralisch-ethisches Problem machte. Wenn man weiter zurückgeht, galt das ebenso für die Abschaffung der Sklaverei. Sie war damals ökonomisch höchst profitabel, sie war politisch akzeptiert. Aber eine kleine Gruppe von Menschen sagte sich, sie ist moralisch-ethisch unakzeptabel und untragbar. Sie taten das ohne irgendein Mandat. Es waren einfach Menschen, die mit den existierenden Zuständen nicht weiter leben konnten. Sie fingen eine Kampagne in den USA und in Großbritannien an und hatten nach einigen Jahrzehnten Erfolg.

Dasselbe müssen auch wir mit den großen Herausforderungen machen, vor denen wir heute stehen, denn auch diese sind nicht ökonomische oder politische Probleme, sondern ethisch-moralische. Wir müssen jetzt die Interessen zukünftiger Generationen und unsere Werte als Weltbürger in dieser globalisiertenWelt auch global institutionell verankern. Das ist der Grund für die Initiative „World Future Council", für einen Weltzukunftsrat, ein Sprachrohr für die Interessen der zukünftigen Generationen. Er behauptet nicht, für andere zu sprechen, andere zu vertreten. Sein Einfluss wird durch die Qualität seiner Arbeit und seiner Mitglieder kommen. Der World Future Council ist eine Institution von Bürgern, die Verantwortung für die Zukunft übernehmen. Er wird hoffentlich auch die Gründung nationaler und lokaler Zukunftsräte inspirieren. Das Schweizer Beispiel ist sehr spannend, denn dort werden solche Zukunftsräte als verfassungsmäßige Gremien auf kantonaler Ebene geschaffen. Es sind also nicht NGO's, die immer um Einfluss und Mittel kämpfen müssen oder eine Kommission, die von der Regierung ernannt wird und wieder aufgelöst werden kann, sondern verfassungsmäßige Gremien. Es wird sehr schwierig sein für die Exekutive und Legislative, die Empfehlungen einer Institution zu ignorieren, die geschaffen wurde, um diese Region, diese Stadt auf die Zukunft vorzubereiten.

Es freut mich besonders, dass der World Future Council sein Generalsekretariat jetzt hier in Hamburg hat, dass wir hier die entsprechende Unterstützung bekommen haben, sowohl privat als auch von der Stadt.

Ich habe vor einem Jahr gelesen, dass es in diesem Land schon über 3000 Institutionen gibt, die sich mit der Vergangenheit beschäftigen und ganze sechs, die sich mit der Zukunft beschäftigen. Es ist gut, dass wir jetzt eine siebte haben!

Ich möchte mit einem Zitat aus dem Tagebuch von Anne Frank abschließen:

„Es ist doch wunderbar, dass man keinen Augenblick warten muss, bevor man beginnen kann, die Welt zu verbessern." ◀◀

(gekürzt von Hans-Jürgen Peleikis)

Es folgt eine Darstellung von Holger Güssefeld, der beim WFC als Berater für Kidscall arbeitet. Mitte der 1980er Jahre war Holger Güssefeld Initiator und Organisator der Kampagne „Peace Bird", bei der über 230 000 Briefe von Kindern aus der ganzen Welt an die Politiker Reagan und Gorbatschow deren Bemühungen zur Beendigung des Kalten Krieges positiv beeinflussten.

Eine machtvolle Stimme für die zukünftigen Generationen

Warum der World Future Council bei seinem Kampf gegen den Klimawandel weltweit mit Kindern und Jugendlichen kooperiert

Holger Güssefeld

Trotz ihres im Verlauf der Geschichte beispiellosen Wissens und ihrer enormen technischen Möglichkeiten ist die Menschheit heute auf Kollisionskurs mit ihrer eigenen Zukunft. Globaler

Ressourcenverbrauch und Umweltverschmutzung, wachsende Ungleichheit von Arm und Reich und das resultierende Potenzial für gewaltsame Konflikte verursachen Angst und Unsicherheit. Entscheidungen, die heute getroffen werden, haben längerfristige Auswirkungen als je zuvor, aber unsere Wirklichkeit wird von kurzfristigem Denken dominiert. UNO-Konferenzen und -Kommissionen haben sich bemüht, viele dringende Themen abzuhandeln, aber es wird immer deutlicher, dass selbst minimale strukturelle Veränderungen die maximale politische Umsetzbarkeit übersteigen. Das führt zu Misstrauen in nationale und internationale Organisationen.

Institutionen, die den Status Quo verteidigen, sind gut etabliert und koordiniert, aber die Zukunft hat keine vergleichbare Stimme. Um diese Lücke zu schließen, wurde am 10. Mai 2007 im Hamburger Rathaus der World Future Council (WFC) oder Weltzukunftsrat gegründet. Der Gründer ist Jakob von Uexküll, der auch den Right Livelihood Award (besser bekannt als Alternativer Nobelpreis) ins Leben gerufen hat.

In diesem Rat sind 50 bedeutende Persönlichkeiten aus Politik, Wirtschaft, Kultur und NGOs der ganzen Welt versammelt. Sie wollen dazu beitragen, eine faire und zukunftssichere Weltordnung zu schaffen und notwendige Veränderungen zu beschleunigen. Dazu gehören vor allem die Sicherung einer nachhaltigen ökologischen Basis für die zukünftige Entwicklung sowie Fairness im komplexen weltweiten Beziehungsgeflecht.

Internationale Meinungsumfragen haben gezeigt, dass sich die Werteskalen in allen Kulturen der Welt gleichen. Wir alle wollen eine gute Zukunft für unsere Kinder, eine gesunde Umwelt, ein Leben ohne Kriege und gegenseitiges Vertrauen und Respekt. Der World Future Council kämpft für politische und ökologische Rahmenbedingungen, in denen diese Werte erfolgreich gelebt werden können. Er versteht sich als globales Gewissen, das sich dem immer gefährlicher werdenden Zeitgeist, einer brisanten Mischung aus Habgier, Trägheit und Gleichgültigkeit, entgegenstellt.

Aktuelle Aktivitäten

Im World Future Council arbeiten Menschen zusammen, hinter denen große Netzwerke mit erstaunlicher gesellschaftsverändernder Kraft stehen. Ein gutes Beispiel ist die aus Indien stammende Umweltschützerin und Bürgerrechtlerin Vandana Shiva, die fundamental dazu beigetragen hat, die Praxis und die Denkmuster im Bereich der landwirtschaftlichen Lebensmittelproduktion zu verändern. Ihre Bücher „The Violence of Green Revolution“ und „Monocultures of the Mind“ wurden zu grundlegenden Herausforderungen des vorherrschenden Paradigmas einer nicht-nachhaltigen, reduktionistischen landwirtschaftlichen Kultur oder besser Unkultur.

Die Vorsitzende des Lenkungsausschusses des World Future Councils ist die Menschenrechtsadvokatin Bianca Jagger. Seit über 20 Jahren setzt sie sich weltweit für soziale und ökonomische Gerechtigkeit und den Umweltschutz ein. Sie ist Goodwill Ambassador des Council of Europe und Mitglied des Executive Director’s Leadership Council für Amnesty International.

Derzeit leistet der WFC in erster Linie Forschungsarbeit und untersucht weltweit Gesetzgebungen, die vom ethisch-ökologischen Standpunkt her vorbildlich sind. Das deutsche Energieeinspeisegesetz ist ein solches Beispiel. Die Initiative, dieses Gesetz durch gezielte Lobby-

arbeit in möglichst vielen Ländern der Welt zu verankern, ist inzwischen erfolgreich angelaufen.

Zudem wird der WFC von Expertenkommissionen beraten, deren Auftrag es ist, konkrete Antworten auf die wichtigsten globalen Umwelt-, Sozial- und Wirtschaftsfragen zu geben. Sie verfolgen weltweit die Entwicklungen und machen Vorschläge für relevante nationale Gesetzgebungen und internationale Verträge. Sie arbeiten mit vorhandenen Organisationen zusammen, um deren Befunde auszuwerten und weiter zu entwickeln.

Um langfristige, handfeste Problemlösungen durchzusetzen, die der Verantwortung gegenüber den zukünftige Generationen gerecht werden, arbeitet der WFC weltweit mit NGOs und internationalen Parlamentarier-Netzwerken zusammen. Und besonders intensiv mit denen, um deren Zukunft es geht: mit Kindern und Jugendlichen in der ganzen Welt. Ohne deren aktive Mitwirkung wäre das WFC-Motto „Stimme der zukünftigen Generationen“ nur eine lobenswerte Selbstverpflichtung von 50 idealistischen Erwachsenen. Erst wenn die Kinder und Jugendlichen unverstellt, mit ihren ureigensten Wünschen und Forderungen für die Zukunft, in die Appelle des WFC einstimmen, wird die Stimme groß, glaubwürdig und am Ende unüberhörbar.

In diesem Sinne hat der WFC die Kampagne KidsCall gestartet. ◀◀

KidsCall – der weltweite Jugendappell an die Politiker

Holger Güssefeld

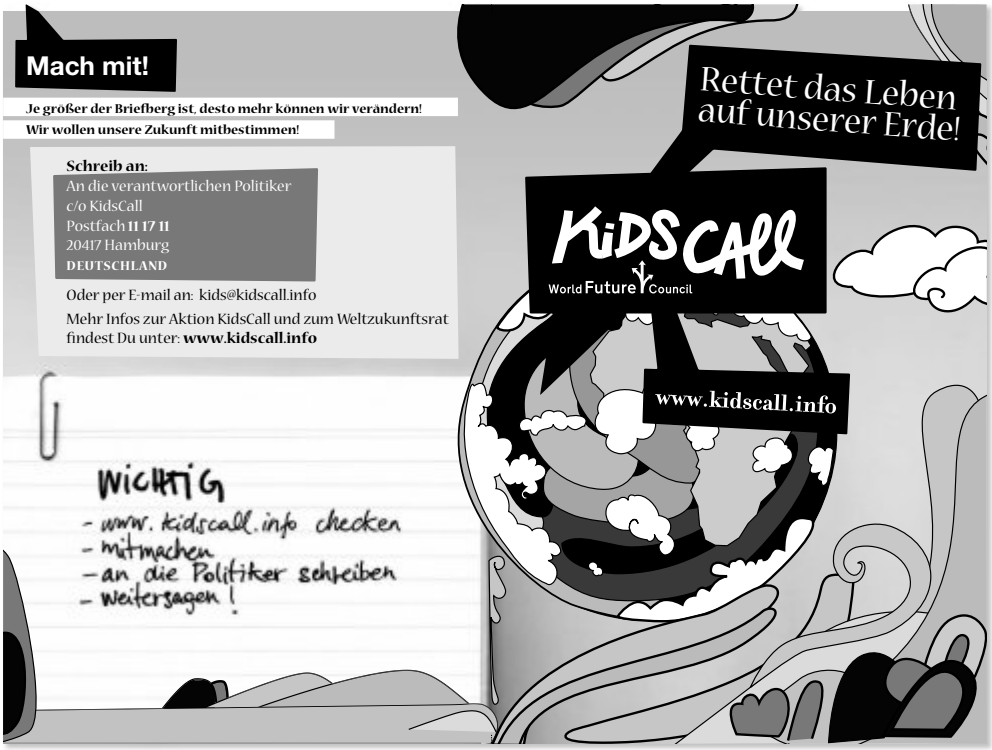
Bis Juli 2008 appellieren Schülerinnen und Schüler an die Regierungschefs der G8-Staaten und der mächtigen Schwellenländer, den Klimawandel zu stoppen. Alle können mitmachen. Der WFC macht die Stimmen der zukünftigen Generation unüberhörbar.

Immer mehr Kinder und Jugendliche machen sich wegen des Klimawandels und der weltweiten Umweltzerstörung große Sorgen: Sorgen um ihre eigene Zukunft – und Sorgen um die Zukunft der Erde. Der World Future Council will diesen Kindern Gehör verschaffen und bietet ihnen die Möglichkeit, sich an die mächtigsten Politiker der Welt zu wenden und ihnen mitzuteilen, was sie bewegt und was sie fordern.

Beim Live-Earth-Konzert, das im Juli letzten Jahres in Hamburg stattfand, gab die WFC-Vorsitzende Bianca Jagger mit über 100 Kindern aus 20 Ländern den Startschuss. Inzwischen gehen in dem KidsCall-Sammelpostfach und auf der KidsCall-Website Appelle aus der ganzen Welt ein. Der WFC sammelt sie und präsentiert sie den Adressaten vom 7.–9. Juli 2008 auf dem G8-Gipfel in Japan. Besonders interessante und nachdenklich machende Appelle werden an die Presse gegeben und später ausgestellt.

Wie kann man sich beteiligen?

- *Per Brief:* Einen Brief an die Politiker schreiben und an das Sammelpostfach schicken.



Besonders wirkungsvoll sind die Briefe, wenn sie bemalt sind.

- *Per Bild:* Gerade kleine Kinder lieben es, in Bildern zu kommunizieren.
- *Per E-Mail:* Die E-Mail an die Politiker kann man direkt von der KidsCall-Website abschicken.
- *Per Video:* Einfach eine Videobotschaft an die Politiker gestalten – zum Beispiel eine Rede an sie halten – und das Video auf die KidsCall-Homepage stellen.

Die Botschaften gehen an die Staats- und Regierungschefs der G8-Staaten und der Schwellenländer China, Indien, Südafrika, Brasilien und Mexiko. Um es den Kindern nicht zu kompliziert zu machen, brauchen sie als Anrede nur zu schreiben: „An die verantwortlichen Politiker …“

Die Kinder können deutsch schreiben oder englisch oder in ihrer jeweiligen Nationalsprache.

Inzwischen sind schon hunderte von Schüler-Botschaften aus Deutschland, Großbritannien, Kanada, Frankreich, Schweiz, China, Togo, Sierra Leone und vielen anderen Ländern eingegangen.

In den KidsCall Future Clubs gestalten Kinder und Jugendliche die Kampagne mit

Verbreitet wird die Kampagnen-Idee durch die Mitglieder des WFC (in 38 Ländern vertreten), Pressearbeit, andere NGOs, persönliche Kontakte – und durch die Kinder selbst. Sie sollen abgeholt werden bei ihren ureigenen Bedürfnissen. Und sie sollen aktiv über Strategie und Verlauf der Kampagne mitbestimmen. Darum waren Kinder und Jugendliche von Anfang an dabei.

Es gab auch schon mehrere Kidscall Future Clubs-Planungs und Aktionsmeetings von engagierten Schülern in Hamburg,in London und in New Delhi. Weitere werden folgen.

In den Future Clubs, die keine starre Mitgliedschaft kennen und zu denen man jederzeit hinzustoßen kann, entwickeln die Schüler Ideen, um mit ihren Anliegen in die Presse zu kommen, formulieren ihre Briefe an Politiker, halten Reden an die Staatschefs in die Video-Kamera hinein, schreiben das Fernsehen an, verbreiten die KidsCall-Idee per E-Mail und Telefon an Schulen, NGOs und sympathisierende Blogs im In- und Ausland, entwickeln „Songs an die Mächtigen", die vielleicht sogar mal als CD herauskommen werden, u. v. m. Wer immer die KidsCall-Kampagne durch eigene Ideen und Aktivitäten voranbringen will, kann mit Freunden und Mitschülern einen solchen Future Club gründen. Die Lehrer sind den Kindern dabei stets willkommene Berater.

Auf längere Sicht werden sich diese Future Clubs übrigens nicht nur um die Themen Klima- und Umweltschutz kümmern, sondern auch um Kinderrechte, Frieden, soziale Gerechtigkeit, den Kampf gegen den Hunger usw. – kurz um alles, was der Menschheit auf den Nägeln brennt.

Öffentlichkeitsarbeit: Medienberichte, Fernsehdiskussionen, Ausstellungen in Parlamenten …

Die Öffentlichkeit muss von den Sorgen und Wünschen der Kinder erfahren, einmal um noch stärker zu eigenen Aktivitäten für unsere Umwelt motiviert zu werden und dann natürlich, damit öffentlicher Druck auf die Politiker entsteht. Überzeugende Öffentlichkeitsarbeit ist ein wesentlicher Faktor für den Kampagnenerfolg. Und am überzeugendsten ist sie natürlich, wenn Kinder sie selbst machen: selbst Zeitschriften anmailen, eigene Interviews geben.

Die Appelle an die Politiker selbst dürfen darüber natürlich nicht vergessen werden. Die Botschaften der Kinder werden darum nach dem G8-Gipfel in den wichtigsten Parlamenten der Welt ausgestellt.

Wie wirkt KidsCall auf die Schülerinnen und Schüler selbst?

Die KidsCall-Kampagne wirkt in drei Richtungen: auf die Politiker, auf die Öffentlichkeit und auf die Kinder, die sich beteiligen. Diese Wirkung „in die Kinder hinein" ist mindestens so wichtig wie die Wirkung nach außen – und extrem nachhaltig. Kinder, die vorher kraft- und mutlos wirkten, blühen auf bei dieser Kampagne. Sie merken, dass sie nicht mehr nur Opfer in einer großen unbeherrschbaren Welt sind, sondern dass sie ernst genommen werden und für ihre Zukunft selbst etwas bewegen können. Immer wieder hört das KidsCall-Team von Lehrern, die handfeste Veränderungen an ihren Schülern wahrnehmen, ein selbstbewussteres Auftreten, ein beherzteres Vertreten der eigenen Meinung, mehr Eigeninitiative und Unternehmenslust. Alle Kinder, die in den 80ern aktiv bei „Peace Bird" mitgearbeitet haben, sagen heute, dass es ihr Leben beeinflusst hat. Den Idealismus von damals haben fast alle noch.

Die Website, die wichtigste Plattform der Kampagne: www.kidscall.info

Die KidsCall-Website gibt es in Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch, Arabisch, Russisch und Hindi werden folgen. Besonders attraktiv ist sie durch ihre Interaktivität. In der

Galerie kann man sich Briefe und Videos von anderen Kindern ansehen, Schüler können ihre Video-Botschaften an die Politiker selber hochladen, Lehrer bekommen Kampagnenmaterial, das sie herunterladen können, u.a. eine Power Point Präsentation der Kampagne, und im News-Bereich findet man alles Wichtige über den Fortgang der Kampagne.

Wo werden die Botschaften der Kinder und Jugendlichen gesammelt?

Briefe und Bilder gehen an das Sammelpostfach in Hamburg:

An die verantwortlichen Politiker
c/o KidsCall
Postfach 11 17 11
D–20417 Hamburg
Deutschland

Um Porto zu sparen, sollten Schulen die Briefe sammeln und im Paket schicken.

Video-Botschaften lädt man auf die Website www.kidscall.info; E-Mails schickt man an kids@kidscall.info.

Weitere Informationen unter

www.worldfuturecouncil.org
www.kidscall-info

Kontakte

Holger Guessefeld
Campaign Consultant
World Future Council
Postfach 110153
20401 Hamburg
Fon: 040 – 3070 91412
Fax: 040 – 3070 91414
E-Mail: holger@worldfuturecouncil.org

UNESCO-Projektschulen – Lernen für das Leben in der Weltgesellschaft in einem weltweiten Netzwerk

Karl-Heinz Köhler

In welchen Punkten zeichnen sich UNESCO-Projektschulen besonders aus und unterscheiden sich von den übrigen Schulen in Deutschland?

Zum einen hat sich die Schulgemeinschaft jeder UNESCO-Projektschule – Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern – freiwillig auf gemeinsame Ziele verpflichtet: die Zielsetzungen der UNESCO. Zusammenleben lernen in einer pluralistischen Welt in kultureller Vielfalt, so lautet das übergeordnete Bildungsziel der UNESCO-Projektschulen. Damit wollen sie einen Beitrag zu einer Kultur des Friedens leisten. Schwerpunkte der Arbeit sind

- Menschenrechtsbildung, Demokratie- und Friedenserziehung
- Interkulturelles Lernen
- Bildung für nachhaltige Entwicklung, globales Lernen und Umweltbildung

Zum anderen sind UNESCO-Projektschulen Mitglieder eines weltweiten Netzes von Schulen mit den gleichen Zielen, des UNESCO Associated Schools Project Network (ASPnet), zu dem 8.000 Schulen in 177 Ländern gehören. Lehrerinnen und Lehrer haben durch das Netzwerk viele Gelegenheiten, sich mit Kolleginnen und Kollegen über die Grenzen der Schularten, der Bundesländer, Staaten und Kontinente hinweg auszutauschen, gemeinsame Unterrichtsprojekte und Veranstaltungen zu planen und umzusetzen. Damit öffnet sich für sie ein neuer Horizont.

Jugendlichen bietet das UNESCO-Schulnetz zahlreiche Möglichkeiten, sich in gemeinsamen regionalen oder internationalen Projekten und Seminaren mit aktuellen Herausforderungen auseinanderzusetzen und sich Gedanken über eine bessere Zukunft zu machen.

Unterstützung erfahren UNESCO-Projektschulen durch die Regionalkoordinatoren und Regionalkoordinatorinnen, die Bundeskoordination und die UNESCO in Paris, aber auch durch die Kultusministerien. Unterrichtseinheiten, Materialien und Projektvorschläge werden im Netzwerk gemeinsam erarbeitet, evalu-

iert und ausgetauscht – auch über das Internet (siehe www.ups-schulen.de).

Die besonderen Leistungen der UNESCO-Projektschulen, die seit ihrer Gründung im Jahre 1953 Vorreiter der Schulentwicklung waren und immer noch sind, finden in der Öffentlichkeit auch Anerkennung. So waren 2007 unter den fünf Preisträgern des Deutschen Schulpreises, zu dessen Kriterien Umgang mit Vielfalt gehört, zwei UNESCO-Projektschulen, davon erhielt eine den Hauptpreis.

Können auch deutsche Auslandsschulen UNESCO-Projektschulen werden?

Das deutsche Netzwerk der UNESCO-Projektschulen ist Teil des weltweiten Schulnetzwerkes der UNESCO. Um die ausgezeichnete Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen nationalen Netzwerken nicht zu gefährden, können Deutsche Schulen im Ausland, die ja nach dem Recht des jeweiligen Gastlandes geführt werden, nicht in das deutsche Netz der UNESCO-Projektschulen aufgenommen werden. Es besteht aber die Möglichkeit, sich um die Aufnahme in das nationale UNESCO-Schulnetzwerk des jeweiligen Gastlandes zu bewerben. Vertreter(innen) der deutschen Auslandsschule könnten dann zu Veranstaltungen der deutschen UNESCO-Projektschulen eingeladen werden und mit diesen eng kooperieren.

Gibt es Gebiete bzw. Themen, bei denen UNESCO-Projektschulen und deutsche Auslandsschulen besonders gut zusammenarbeiten könnten?

Ich denke, dass UNESCO-Projektschulen und deutsche Auslandsschulen besonders gut auf den Gebieten interkulturelles Lernen, Integration bzw. Inklusion, globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung zusammenarbeiten könnten. Für die UNESCO-Projektschulen sind dies Schwerpunkte ihrer Arbeit, und für die deutschen Schulen im Ausland Herausforderungen, die sich durch die Situation im Ausland in besonderer Weise stellen. ◀◀

Das Interview stellte Hans-Jürgen Peleikis zusammen.

Die deutschen UNESCO-Projektschulen gehören zum internationalen Schulnetzwerk der UNESCO mit circa 8000 Schulen in fast allen 193 Mitgliedstaaten der UNESCO. In Deutschland gibt es derzeit, über die gesamte Bundesrepublik verteilt, 190 UNESCO-Projektschulen. Es sind ganz „normale“ Schulen mit einem kleinen, aber feinen Unterschied: Auf dem Stundenplan stehen die Menschenrechte, interkulturelles Lernen und der gerechte Ausgleich zwischen Arm und Reich in der Einen Welt. Ob Grundschule oder Gymnasium, berufsbildende Schule, staatliche Regelschule oder Privatschule – jeder Schultyp des deutschen Bildungssystems ist vertreten.

Ziele und Schwerpunkte

Zusammenleben lernen in einer pluralistischen Welt in kultureller Vielfalt, so lautet das übergeordnete Bildungsziel der UNESCO-Projektschulen. Damit wollen sie einen Beitrag zu einer Kultur des Friedens leisten.
Schwerpunkte der Arbeit sind

- Menschenrechtsbildung, Demokratie und Friedenserziehung
- Interkulturelles Lernen
- Bildung für nachhaltige Entwicklung, globales Lernen und Umweltbildung

Lernkonzepte

Die UNESCO-Projektschulen

- integrieren die UNESCO-Schwerpunkte in den alltäglichen Unterricht,
- setzen auf ein Lernen, das fächerübergreifend organisiert und projektorientiert ist,
- beziehen das deutsche sowie internationale Schulnetzwerk der UNESCO, neue Medien, außerschulische Lernorte und vielfältige Personengruppen in das Lernen ein,
- ermöglichen das Erlernen demokratischer Handlungskompetenz,
- regen Schülerinnen und Schüler an, Verantwortung zu übernehmen,
- entwickeln Handlungsstrategien in gesellschaftlichen Problemsituationen, initiieren und führen Aktionen zur Bewusstmachung oder Lösung gesellschaftlicher Probleme durch.

Handlungskonzepte

Die UNESCO-Projektschulen

- entwickeln ein Schulprogramm,
- beziehen Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern und Ausbildungsbetriebe in die Entwicklung, Durchführung und Evaluation der UNESCO-Arbeit ein,
- bilden ein aktives Netzwerk, d.h. jede UNESCO-Projektschule unterhält Kontakte zu anderen Schulen und bringt sich mit eigenen Aktionen, gemeinsamen Projekten, Partnerschaften usw. auf nationaler und internationaler Ebene ins Schulnetzwerk der UNESCO ein,
- geben erprobte Unterrichtskonzepte an Schulen innerhalb und außerhalb des Netzwerks weiter,
- verbreiten die UNESCO-Ideen in ihrem lokalen Umfeld.

Das Netzwerk bietet

- vielfältige nationale und internationale Kontakte und Begegnungen,
- Information, Kommunikation und Erfahrungsaustausch durch die Zeitschrift „forum“, die Homepage, Mailinglisten und Tagungen,
- Anregungen und Materialien für die schulische Arbeit,
- Unterstützung durch Koordinatorinnen und Koordinatoren in der Schule sowie im Bundesland und durch die Bundeskoordination sowie die Kultusministerien,
- Zusammenarbeit von unterschiedlichen Schularten,
- eine Plattform für gemeinsame Aktionen,
- vielfältige persönliche Kontakte.

Das Netzwerk „Archiv der Zukunft“

Ein Kongress der Schulerneuerer

Jöran Muuß-Merholz

Die Sonne scheint. Der Himmel ist blau. Unter dem freundlichen Firmament strahlt eine weiße Gründerzeitvilla an der Hamburger Außenalster. Im Garten lauter kleine Gruppen. Manche sitzen auf dem Rasen, andere auf Bänken. Es ist Sonntag. Wie kann man nur so gelassen, ja so glücklich sein?

Dabei wird im Garten und erst recht in den Räumen der Hamburger Hochschule für Musik und Theater schon seit drei Tagen gearbeitet. Und es hat Eintritt gekostet. Die Menschen, die hier für ein Wochenende zusammenkommen, bezeichnet die taz als die „Crème der deutschen Reformpädagogen“.

Der Kongress heißt „Treibhäuser & Co. – Erstes Treffen der Schulerneuerer“. Am Wochenende vom 21.–23. September kamen 460 Menschen zusammen. 1.000 hatten sich angemeldet. Aber der größte Raum in der gastgebenden Hochschule für Musik und Theater hat nun mal nur 460 Plätze. Es zeigte sich, die Zeit ist reif für eine Schulerneuerung, die aus den Schulen, von den Lehrern und mehr und mehr auch von den Eltern kommt.

Der Nestor der deutschen Pädagogik, Hartmut von Hentig, sprach. Aus Dänemark ist der Therapeut und Autor Jesper Juul gekommen. Auch der Hirnforscher Gerald Hüther hielt einen Vortrag. Schulleiter wie Enja Riegel aus Wiesbaden, Alfred Hinz vom Bodensee und Ulrike Kegler aus Potsdam zeigten, wie Schulen gelingen. Die Schweizer Peter Fratton und Peter Müller berichteten über „Häuser des Lernens“, die sie gegründet haben, oder von „Kompetenzrastern“, nach denen Schüler dort lernen. Auch Wissenschaftler und Theoretiker waren dabei. Andreas Weber machte verständlich, wie verwandt die Selbstorganisationsregeln der Natur mit denen des Lernens sind. Die Vorträge standen unter der Überschrift „Geschichten und Ideen.“ In zahlreichen „Arenen“ kam die „Intelligenz der Praxis mit sich selbst ins Gespräch“, wie es Reinhard Kahl in seiner Eröffnung formulierte. Von einem Besuch in Schweden hatte er diese Maxime mitgebracht: „Nicht

Theorie praktizieren, sondern die Praxis theoretisieren.“

Netzwerk-Gründung

Der Kongress war der erste Auftritt des Netzwerks „Archiv der Zukunft“. Im Sommer 2007 war es gegründet worden.

Wer dessen Geschichte erzählen will, muss mit der Arbeit des Journalisten und Filmemachers Reinhard Kahl beginnen. Schon seit Jahren kommt er davon ab anzuprangern, was alles schief läuft. Vielmehr versucht er dem nachzuspüren, was gelingt. Das in Filmen zu zeigen oder darüber zu berichten, hält er für die schärfste Kritik an der „Normalverwahrlosung“ vieler Schulen. Er nennt das „subversiven Konstruktivismus“.

Sein Film „Treibhäuser der Zukunft – Wie Schulen in Deutschland gelingen“ bewegte viele Menschen. Vielerorts inspirierte er Umgründungen und Neugründungen von Schulen.

Auch in Kindergärten und anderen Bildungsprojekten zündeten die Bilder des Gelingens.

Die Resonanz auf diesen Film war für seinen Autor Erfolg und Bedrängnis gleichzeitig. Unzählige Briefe, Anrufe, E-Mails, Einladungen und Anregungen drohten seine Arbeit zu ersticken. Er hatte das „Archiv der Zukunft“ als journalistisches Projekt begonnen. Denn alles, so meint er, was in Schulen möglich und nötig ist, existiert schon irgendwo, wenn auch nur embryonal. Es gehe also darum, „den Möglichkeitssinn zu weiten und den Wirklichkeitssinn zu präzisieren.“

So kam also einiges zusammen, aber wie sollte es gebündelt werden? Langsam reifte die Idee, die vielen losen Fäden zu einem Netzwerk zu verbinden. Neben das „Archiv der Zukunft – Produktionen“ wurde das „Archiv der Zukunft – Netzwerk“ gestellt. Es soll nicht nur die guten Ideen der guten Leute sammeln, sondern die Akteure selbst zusammen bringen. Das AdZ-Netzwerk soll dafür ein Organismus werden. ◀◀

Zur Person

Jöran Muuß-Merholz ist freiberuflicher Diplom-Pädagoge mit den Schwerpunkten Lernen und Medien. Als Geschäftsführer entwickelt er gemeinsam mit Reinhard Kahl das *Archiv der Zukunft – Netzwerk*.

Die Intelligenz der pädagogischen Praxis

Reinhard Kahl

Erneuern können sich Bildungseinrichtungen nur selbst. Aber sie können das nicht allein. Sie brauchen Gesellschaft. Sie brauchen Ideen und Unterstützung, sie brauchen Aufmerksamkeit und Freundlichkeit. Vor allem aber brauchen sie den Austausch untereinander. Damit können sie nur selbst anfangen. Es wird Zeit, dass sich die Intelligenz der Praxis selbstbewusst und in Würde zu Wort meldet.

Sollen Schulen gelingen, dürfen sie keine geklonten Exemplare eines „richtigen“ Modells sein. Jede lebendige Schule ist anders und doch sind sie alle verwandt. Man erkennt sie an „der Schönheit der individuellen Gestalt“, die Hartmut von Hentig „dem Ideal der Einheitlichkeit“ entgegensetzt. Werden sie institutionelle Individuen, gelingt ihnen etwas, das nur Individuen können: sie lernen. Das stärkste Gegengift zu Freudlosigkeit und Lernschwäche vieler Schulen sind Geschichten vom Gelingen. Sie werden jetzt vom „Archiv der Zukunft – Netzwerk“ gesammelt.

Im Netzwerk kommen nicht nur Pädagogen zusammen. Schulen sollten das werden, was die Kathedralen für das Hochmittelalter waren. Orte, an denen sich die Gesellschaft vergegenwärtigt, was sie will, und wo sie diesen Ideen bereits Gestalt gibt. Deshalb gehörten zu den Referenten beim ersten Kongress der Schulerneue-

Kongress 2008

Termin und Ort für ein „2. Treffen der Schulerneuerer“ stehen bereits fest. Es wird am ersten Oktoberwochenende vom 2. bis 5.10.2008 stattfinden. Der Freitag ist Feiertag. So haben wir ein langes Wochenende. Als Ort wurde eine erogene Zone der mitteleuropäischen Bildungslandschaft ausgesucht, der Bodensee. Der Kongress wird auf der deutschen Seite und auf der Schweizer Seite des Sees, eventuell auch in Österreich stattfinden. Und auch dazwischen, auf dem See. Auf dem Bodensee verkehrt die „MS Sonnenkönigin“. Das ist ein Schiff, das zum Konzert- und Kongressschiff ausgebaut wurde. Der Saal auf diesem Schiff hat Platz für 1000 Menschen. Darin sollen die großen Veranstaltungen stattfinden. Die Arenen können an diesem langen Wochenende einen Tag in Klausur gehen. Dafür gibt es viele kongeniale Orte rund um den Bodensee.

rer auch so renommierte Architekten wie Peter Hübner und Arno Lederer.

Verwandte pädagogische Ideen

Beim Kongress spürten alle, es liegt etwas in der Luft. Die deutsche Bildungslandschaft wird an vielen Stellen umgestaltet. Die Umgründer, Gründer und die vielen anderen, die kleine, aber dafür häufig ganz genaue Schritte zur Erneuerungen wagen, sind in ihren Ideen verwandt und gehen doch eigene Wege. Sie setzen auf das Lernen in Projekten, weil darin das Wissen zusammengeführt, Erfahrungen gemacht und die Initiative zum Handeln zurück gewonnen werden. Sie setzen auf Freiarbeit, die manchmal auch Lernbüro genannt wird. Dort wird durchaus diszipliniert gelernt und viel geübt, aber nicht im Gleichschritt. Sie setzen auf altersgemischte Gruppen, weil die Verschiedenheit der Kinder ein anregenderes und wirksameres Lernmilieu hervor bringt. Diese Schulen verabschieden sich von den Monokulturen der Belehrung. Der Umschwung betrifft nicht nur Schulen. Institutionelle Grenzen werden umdefiniert, zum Beispiel mit neuartigen Bildungshäusern für die 3- bis 10jährigen. Die starre Trennung zwischen Spiel und Lernen weicht auf. Viele Kindergärten und Krippen verstehen ihre Arbeit nicht mehr nur als Betreuung. Gerade diese Einrichtungen am Rande der öffentlichen Aufmerksamkeit sind vorbildlich: Sie bilden sich als erstes selbst.

Die Gründer des AdZ-Netzwerks glauben nicht mehr, dass die Mängel unserer Schulen allein durch staatliches Handeln behoben werden können – selbst wenn wir die beste Regierung aller Welten hätten. Sie sind davon überzeugt, dass in den Schulen und anderen Bildungseinrichtungen die Veränderung von unten ansteht, der Übergang von einer bürokratisch geführten und hierarchisch strukturierten zu einer sich stärker selbst regulierenden, lernenden Organisation. Rahmenreglungen, Gesetze und eine gewisse Aufsicht werden nicht überflüssig. Aber wichtiger als die Aufsicht werden die Einsichten vor Ort und die Resonanz der kritischen Freunde. Dieser Übergang wird nur durch die Selbstqualifizierung der Pädagogen möglich sein. Viele sind bereits in eine durchaus lustvolle, kollektive Autodidaktik eingetreten. Der Austausch braucht einen Körper und ein sich ausdifferenzierendes Nervensystem. Das Archiv der Zukunft wirkt an dieser „Fleischwerdung“ mit.

Lernende Organisationen für lernende Individuen

Individuen gelingen je auf ihre Weise, das gilt für Personen wie für eigenwillige Institutionen! Diese übergreifende Herausforderung von Bildung macht vielen Angst, denn sie kann nicht risikolos sein. Es ist nun mal so, dass nur das gelingen kann, was auch schief gehen darf. Wo allerdings das Scheitern verboten ist oder verleugnet wird, wird das Fiasko am wahrscheinlichsten. Das Kaschieren von Fehlern kostet die meiste Energie. Die Vermeidung der immer etwas riskanten Lebendigkeit lässt die stärksten Energiequellen versiegen. Verschiedenheit und Vielfalt bringen Individuen zur Kooperation und zum Sprechen. So entsteht etwas Drittes: Kultur.

Individuen erkennt man daran, dass sich von ihnen Geschichten erzählen lassen. Im Archiv der Zukunft – Netzwerk sollen viele Geschichten erzählt werden. Es gilt natürlich hinter all den Geschichten das Generalisierbare heraus zu finden. Aber es gibt weder „Umsetzungen 1:1“ noch kontextfreie Anwendungen. Wenn sich Schulen zum Beispiel vom Lehrer als pädagogischem Einzelkämpfer verabschieden

Internetplattform

Das AdZ-Netzwerk ist Anstifter und Anlaufstelle, Medium und Organisator des Austauschs zwischen den Akteuren. Der Austausch hat verschiedenen Medien. Im Mittelpunkt stehen Treffen untereinander und der Austausch über die Internetplattform www.adz-netzwerk.de. Auf der Website werden Beispiele vom gelingenden Lernen gesammelt und als Geschichten und Materialien veröffentlicht. In Diskussionsforen wird debattiert, gemeinsam nachgedacht und neues angezettelt. Und über Profile können sich Akteure, Institutionen und Projekte vorstellen und vernetzen.

und Teams bilden, dann wird ihre Geschichte wichtig. Sie muss so genau wie möglich erzählt werden. Und stecken diese Geschichten andere Schulen an, dann wird die Zahl der Geschichten und damit auch die Menge der Möglichkeiten vermehrt. Generalisierungen kristallisieren sich deutlicher heraus. Der Gedanke an Kopien, die weitere Schulen davon suspendieren, ihre eigene Geschichte zu machen, wird mit der Vermehrung der Geschichten immer unsinniger. Je stärker aber institutionelle Individuen ihren Eigensinn entwickeln, desto wichtiger wird es für sie Verwandtschaft untereinander und Freundschaften in der Gesellschaft zu haben. Deshalb steht neben der biografischen Arbeit der Schulen an sich selbst und dem Austausch der Schulen untereinander diese dritte Grundidee der Netzwerks „Archiv der Zukunft“: Schulen brauchen Gesellschaft.

In diesem Wechselspiel erhebt die bisher überwiegend verstummte Intelligenz der pädagogischen Praxis ihre Stimme. Besser: Die Intelligenz der Praxis bekommt viele Stimmen!

Wie kommt die Praxis mit sich selbst ins Gespräch? Wie trennen sich die Akteure von dem auch bei ihnen häufig noch tief sitzenden Glauben, dass es im Grunde nur die eine richtige Lösung gibt, die dann bloß „umgesetzt“, „angewandt“ oder „ausgeführt“ werden müsste? Wie also lösen wir uns aus der Tradition, nach der die Theorie gewissermaßen der schlaue Kopf ist, der dem müden, faulen oder dummen Körper, also der Praxis, sagt, was richtig ist? Und vor allem: Wie entwickeln wir alltagstaugliche Alternativen?

Es wäre ein großes Missverständnis in diesem Vorhaben einen Verzicht auf Theorie zu sehen. Im Gegenteil. Es geht darum selbst zu denken, sich dem Blick anderer auszusetzen und Gespräche zu suchen. Es wäre erst recht ein Missverständnis in der Anerkennung der Vielfalt ein Ausweichen in Beliebigkeit zu befürchten. Es geht vor allem um Genauigkeit.

Das Risiko der Selbstorganisation

Das Netzwerk „Archiv der Zukunft“ kann nur so gut sein wie seine Mitglieder. Das ist banal. Und doch ist es alles andere als selbstverständlich. Es entspricht nicht unserer Tradition, dass die Akteure in Schulen, Kindergärten und den vielen anderen Einrichtungen die Bildung wirklich als ihre Sache ansehen und zu ihrem Projekt machen. Auch die Gesellschaft müsste dieses Em-

Mitgliedschaft

Das Archiv der Zukunft versteht sich als ein Netzwerk der Akteure. Auch seine Finanzierung folgt dieser Idee. Deswegen ist das Netzwerk als gemeinnütziger Verein organisiert, dessen laufende Kosten durch Mitgliedsbeiträge und Spenden gedeckt werden. Fünf Monate nach Gründung gibt es bereits mehr als 650 Mitglieder, die aus ganz verschiedenen Bereichen stammen. Es sind Pädagogen und Studenten, Leiter von Schulen und Kitas, Schüler und Eltern, Architekten und Künstler, Politiker und Bürokraten, Psychologen und Unternehmer. Sie eint die Überzeugung, dass Lust und Leistung beim Lernen sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern im Gegenteil zusammen gehören. Sie sind Vorreiter und Anhänger einer Erneuerung der Bildungseinrichtungen, die nicht von oben diktiert wird, sondern von den Akteuren vor Ort als ihre Sache gesehen und angegangen wird. Sie sind, so eine Lieblingsformulierung von Reinhard Kahl „ins Gelingen verliebt“.

powerment wollen. Die Gesellschaft? Wer ist das? Das wären Künstler, Handwerker, Wissenschaftler und Unternehmer. Sie sollen mitmachen. Im Netzwerk und vor allem in den Schulen selbst. Ohne Bürger, die das Netzwerk mit Ideen und ihrem Engagement, auch mit Geld unterstützen, wird es nicht halten. ◀◀

Kontakt

Eppendorfer Landstraße 46
20249 Hamburg
jmm@adz-netzwerk.de (persönlicher Kontakt)
news@adz-netzwerk.de (PM, Newsletter etc.)
www.adz-netzwerk.de

Zur Person

Reinhard Kahl ist Journalist und Filmautor. Er studierte in Frankfurt und Hamburg Erziehungswissenschaften, Philosophie, Soziologie und Psychologie. Seit 1975 übt er Journalismus als Beruf aus, zeitweilig beim NDR, sonst als freier Journalist. Beiträge von ihm erschienen in den vergangenen Jahren u. a. in DIE ZEIT, GEO, Welt, taz und der Süddeutschen Zeitung. Im Zentrum seiner Arbeit stehen die Lust am Denken und Lernen, die Zumutungen belehrt zu werden und die endlosen Dramen des Erwachsenwerdens.

Power für Deutsche Auslandsschulen

Das Solardachprogramm der dena zur Auslandsmarkterschließung der Exportinitiative Erneuerbare Energien

Hans-Jürgen Peleikis

Im Sommer 2004 und damit im Jahr der Olympischen Spiele in Griechenland wurde an der Deutschen Schule Athen die erste und für dieses Jahr einige Solardachprogramm-Anlage eingeweiht.

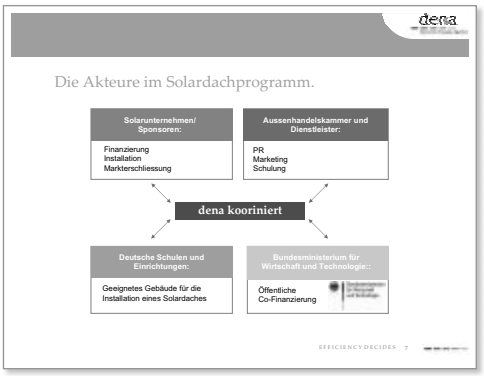
Bis Ende 2007 haben weitere zehn Deutsche Auslandsschulen eine Solaranlage erhalten. Im Rahmen des Solardachprogrammes, das von der Deutschen Energie-Agentur GmbH (dena) koordiniert und vom Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie gefördert wird.

Neben den elf Projekten an den Deutschen Auslandsschulen gab es bis Ende 2007 noch weitere sechs Solarprojekte an deutschen Instituten bzw. Firmen im Ausland und an ausländischen Bildungseinrichtungen.

Unter den zehn Instituten, die im ersten Halbjahr 2008 ihre Solaranlagen einweihen werden, sind weitere fünf Deutsche Auslandsschulen. Darunter wird auch die einzige Deutsche Schule in Australien sein. Mit der DS London liegt dabei nur eine Schule in Europa. Bei den bisher umgesetzten Projekten dominierten noch klar

die in Europa liegenden Deutschen Auslandsschulen.

Das Solardachprogramm ist als Public-Private-Partnership konzipiert. Das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie übernimmt 47 Prozent der Projektkosten und unterstützt mit den Auslandsvertretungen des Auswärtigen Amtes die Durchführung durch Anbindung an die Politik.



Die deutschen, exportorientierten Solarunternehmen können die errichteten Referenz- und Demonstrationsanlagen beim Aufbau eines Vertriebsnetzes und bei der Vermarktung im Zielland nutzen. Sie übernehmen die restlichen 53 Prozent der Kosten und auch die PR-, Marketing- und Schulungsmaßnahmen.

Auslandshandelskammern wirken vor Ort mit bei der Markterschließung.

Für ihr 2004 begonnenes Solardachprogramm nennt die dena folgende Ziele:

- Wissenstransfer über Einsatzmöglichkeiten, Kosten, Technik und Vorteile von Solartechnikanwendungen
- Unterstützung von deutschen Solarunternehmen bei der Erschließung von Auslandsmärkten
- Verbreitung von „renewables made in Germany“ als innovative, qualitativ hochwertige und zukunftsfähige Technologie
- Stärkung des innovativen und zukunftsfähigen Image deutscher Schulen und Einrichtungen im Ausland

Nach Meinung der dena sind deutsche Einrichtungen und insbesondere Deutsche Auslandsschulen prädestiniert für die Installation von Referenz- und Demonstrationsanlagen, da

- diese im Ausland in der Regel ein sehr gutes Image haben (viele Eltern sind bereit Schulgebühren zu bezahlen, um ihre Kinder auf die deutsche Schule zu schicken) und dieses Image gut mit Solartechnik aus Deutschland verbunden werden kann,

- eine gute inhaltliche Verknüpfung zu den Merkmalen Innovations- und Leistungsfähigkeit von Solartechnikprodukten hergestellt werden kann,
- die Realisierung der Anlageninstallation und der begleitenden Maßnahmen mit einer deutschsprachigen Einrichtung einfacher abzuwickeln sind,
- für Schulung, Anlagenpräsentation und Events geeignete Räumlichkeiten vorhanden sind,

Solardachprogramm der dena im Rahmen der Exportinitiative Erneuerbare Energien Programmphasen; 2004/2006, 2005/2007 und 2007/2008

Land	Technologie	Solarunternehmen	Einrichtung / Projekt	Einweihung	Programmphase	Leistung	Umsetzungsstand
Ägypten	PV + Thermie	Deutsche Evangelische Oberschule Kairo	Kaco Gerätetechnik GmbH	1. Halbjahr 2008	SDP 2007/08	Planung noch nicht abgeschlossen	Geplanter Vertragsabschluss im November 2007
Australien	PV Netz	Deutsche Schule Sydney oder Goethe Institut Sydney	Phoenix Solar	1. Halbjahr 2008	SDP 2007/08	Planung noch nicht abgeschlossen	Geplanter Vertragsabschluss im November 2007
Chile	Solarthermie	Schüco International KG	DS Santiago	18.04.2007	SDP 2005/07	48,42 qm, 22,72 MWh/a	PR-, Marketing- und Schulungsaktivitäten bis Ende 2007
China	PV Netz	SMA Technologie AG mit SUNSET Energietechnik GmbH	DS Shanghai	19.10.2006	SDP 2005/07	13,44 kWp	PR-, Marketing- und Schulungsaktivitäten bis Ende 2007
El Salvador	PV Netz	Phoenix Solar AG mit SMA Technologie AG	DS San Salvador	07.04.2005	SDP 2004/06	20 kW	abgeschlossen
Frankreich	Solare Kühlung	Phönix SonnenWärme AG	Musée du Bonbon Haribo Uzès / Marseille	07.06.2007	SDP 2005/07	10 kW AKM, 50,4 qm, 16 kW Kälteleistung	PR-, Marketing- und Schulungsaktivitäten bis Ende 2007
Griechenland	PV Netz	Solar-Fabrik AG und SCHOTT Solar GmbH	DS Athen	12.07.2004	SDP 2004/06	33 kW	abgeschlossen
Großbritannien	PV + Thermie	Deutsche Schule London	Viessmann Werke GmbH & Co KG	1. Halbjahr 2008	SDP 2007/08	Planung noch nicht abgeschlossen	Geplanter Vertragsabschluss im November 2007
Indien	PV Netz und Insel; Notstromversorgung	Goethe Institut Bangalore	IBC SOLAR AG	1. Halbjahr 2008	SDP 2007/08	Planung noch nicht abgeschlossen	Geplanter Vertragsabschluss im November 2007
Indonesien	PV + Thermie	Deutsche Internationale Schule Jakarta	Sunset Solar GmbH + Fronius International GmbH	1. Halbjahr 2008	SDP 2007/08	Planung noch nicht abgeschlossen	Geplanter Vertragsabschluss im November 2007
Italien	PV Netz	IBC SOLAR AG	DS Rom	14.06.2007	SDP 2005/07	20 + 3,24 kW	PR-, Marketing- und Schulungsaktivitäten bis Ende 2007
Jordanien	PV + Pädagogik	Kings Academy	Synlift Systems GmbH	1. Halbjahr 2008	SDP 2007/08	Planung noch nicht abgeschlossen	Geplanter Vertragsabschluss im November 2007
Namibia	PV Netz	SUNSET Energietechnik GmbH	Waldorfschule Windhuk	10.11.2005	SDP 2004/06	14,3 kW	abgeschlossen

Portugal	PV Netz	IBC SOLAR AG mit SMA Technologie AG	DS Lissabon	26.05.2006	SDP 2004/06	24,75 kW	abgeschlossen
Sambia	nur Marketing für Dorfstromelektrifizierung	Noch offen	Energiebau Solarstromsysteme GmbH	1. Halbjahr 2008	SDP 2007/08	Planung noch nicht abgeschlossen	Geplanter Vertragsabschluss im November 2007
Senegal	Dorfstromelektrifizierung	3 Dörfer in engerer Auswahl	Solar 23 GmbH	1. Halbjahr 2008	SDP 2007/08	Planung noch nicht abgeschlossen	Geplanter Vertragsabschluss im November 2007
Singapur	PV Netz	SUNSET Energietechnik GmbH	DS Singapur	24.03.2006	SDP 2005/07	14,48 kW	PR-, Marketing- und Schulungsaktivitäten bis Ende 2007
Spanien	PV Netz	Solon Photovoltaik GmbH	AHK Madrid	18.04.2007	SDP 2005/07	2,7 kW	PR-, Marketing- und Schulungsaktivitäten bis Ende 2007
Spanien	Solare Kühlung	Conergy AG	DS Barcelona	19.04.2007	SDP 2005/07	35 kW AKM, mom. 15 kW, 64 qm, 20 kW Kälteleistung	PR-, Marketing- und Schulungsaktivitäten bis Ende 2007
Spanien	PV Netz	Solon Photovoltaik GmbH	DS Málaga	08.05.2007	SDP 2005/07	4,2 kW	PR-, Marketing- und Schulungsaktivitäten bis Ende 2007
Spanien	PV Netz	Solon Photovoltaik GmbH	DS Bilbao	26.10.2007	SDP 2005/07	5,4 kW	PR-, Marketing- und Schulungsaktivitäten bis Ende 2007
Spanien	PV Netz	Solon Photovoltaik GmbH	DS Teneriffa	08.11.2007	SDP 2005/07	3,51 + 84,48 kW	PR-, Marketing- und Schulungsaktivitäten bis Ende 2007
Südafrika	PV + Thermie	Deutsche Schule Johannesburg	Schüco International KG	1. Halbjahr 2008	SDP 2007/08	Planung noch nicht abgeschlossen	Geplanter Vertragsabschluss im November 2007
Südkorea	PV Netz	Scheuten Solar Technology GmbH mit SMA Technologie AG	Goethe-Institut Seoul	23.10.2006	SDP 2005/07	15,36 kW	PR-, Marketing- und Schulungsaktivitäten bis Ende 2007
Taiwan	Building integrated PV	City Hall Taipeh	Abakus Energiesysteme GmbH	1. Halbjahr 2008	SDP 2007/08	Planung noch nicht abgeschlossen	Geplanter Vertragsabschluss im November 2007
Tanzania	PV Insel	Energiebau Solarstromsysteme GmbH	Ausbildungs-zentrum Mbinga	07.11.2006	SDP 2005/07	14,28 kW	PR-, Marketing- und Schulungsaktivitäten bis Ende 2007
VAE	PV Netz	SYNLIFT Systems GmbH	Emirates National School Abu Dhabi	14.05.2007	SDP 2005/07	div. Kits, 3 kWp Anlage	PR-, Marketing- und Schulungsaktivitäten bis Ende 2007

- die Schulen einen wichtigen Multiplikator darstellen und sich gut als Aufhänger für die PR-Maßnahmen eignen,
- die Funktionsweise der Anlage auf vielfältige Weise im Unterricht integriert werden kann.

Vertreter von anderen deutschen Einrichtungen mögen mir nachsehen, dass ich die Ziele und vor allem die Eignung für das Solardachprogramm insbesondere für unsere Deutschen Auslandsschulen reklamiere. Schulleitungen, Schulvereine, aber auch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sollten mit kollateralen Maßnahmen und Entscheidungen diese innovativen Projekte unterstützen und sie durch Rahmenplanvorgaben und Personalpolitik in den Schulalltag und in den Unterricht implementieren, die Attraktivität der Deutschen Auslandsschulen auf diesem Wege steigern und endlich die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung an Deutschen Auslandsschulen fördern.

Der dena, den Solarfirmen und dem Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie darf man zu diesem sehr sinnspendenden Solardachprogramm gratulieren.

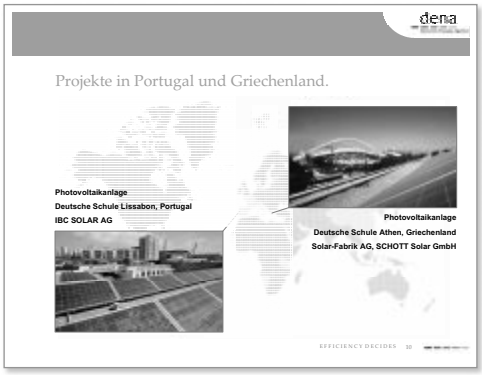
Aber es gibt noch viel zu tun. Unsere mehr als hundert Deutsche Auslandsschulen liegen oft in den Subtropen und Tropen und in Gastländern, die schnell attraktive Märkte für Photovoltaik, Solarthermie und solare Kühlung werden können. ◀◀

Interessenten finden weitere Informationen bei

www.dena.de
www.exportinitiative.de
www.renewables-made-in-germany.com

Interview mit Matthias Raab von der Deutschen Energie-Agentur GmbH (dena)

VDLiA: Wie kam es dazu, dass das Solardachprogramm mit der DS Athen begonnen wurde?



M. R.: Das Unternehmen Solar-Fabrik AG kam auf die dena zu. Das war die Initialzündung für das Solardachprogramm, in dessen erster Phase dann noch weitere Projekte angegangen wurden.

Aber nur die Anlage an der DS Athen konnte 2004 eingeweiht werden, passend zu den Olympischen Spielen in Griechenland. Das Projekt in der griechischen Hauptstadt wurde mit großer Aufmerksamkeit und wohlwollendem Interesse verfolgt. Für die deutschen Firmen zahlte sich das Projekt gut aus durch Folgeaufträge auf dem griechischen Markt.

VDLiA: Bei den bis 2007 abgeschlossenen elf Solardachprojekten mit Deutschen Auslandsschulen lagen sieben Deutsche Auslandsschulen in Europa. Gab es Gründe, dass so viele Schulen in Europa bzw. so wenige Schulen außerhalb von Europa liegen?

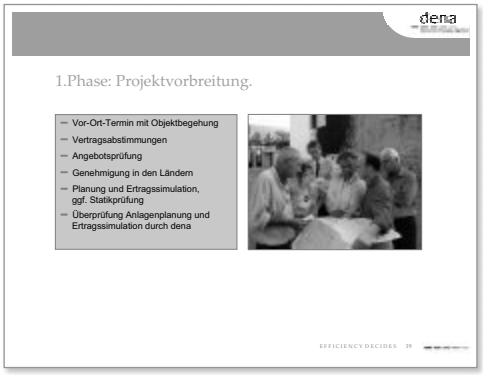
M. R.: Die deutschen Unternehmen waren zunächst an den europäischen Nachbarstaaten interessiert. Dafür gab es sehr viele Gründe. Genannt werden sollen hier z. B. die Transportkosten, politische Bedingungen und das Kaufpotenzial in diesen Staaten.

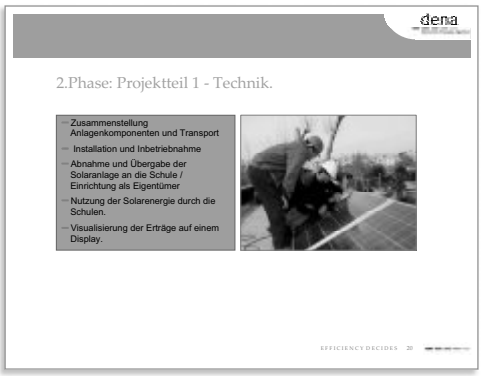
In der nahen Zukunft werden insbesonder südostasiatische, aber auch afrikanische Stand-

orte nachgefragt werden. Lateinamerika erscheint momentan nicht so attraktiv für Solardachprojekte.

VDLiA: Wer sind die treibenden Kräfte, damit es zu einem Solardachprojekt kommt?

M.R.: Jedes Projekt geht vom Interesse des Unternehmens für ein Land aus, bevor die dena dann dort nach geeigneten Einrichtungen sucht.





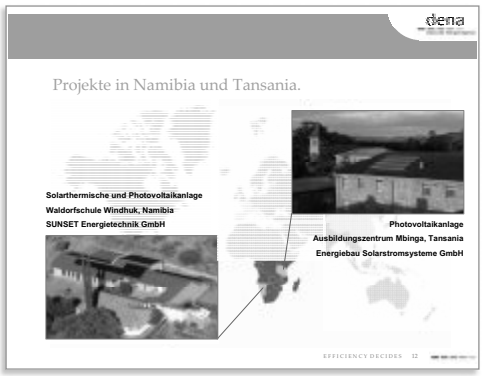
Die Deutschen Auslandsschulen haben bei der dena besondere Vorteile, weil sie durch die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ausgezeichnete Multiplikatoren für neue Ideen sind. Bei der Suche nach Projektstandorten gehören die Schulen daher immer zum engsten Kandidatenkreis. Die Integrationsmöglichkeiten des Projektes in den Schulunterricht und die deutsche Sprache als Kommunikationsvorteil sind weitere Gründe. Weiterhin sind die Schulen große Einrichtungen, die oft sehr gut und auffallend liegen und an der es viele interessante Personen und Multiplikatoren in der Schüler-, Lehrer- und Elternschaft gibt. Mit der Wahl einer Deutschen Auslandsschule setzen wir vor allem auch auf deren sehr gutes Image in der Öffentlichkeit des Gastgeberlandes.

Botschaften kommen wegen der eingeschränkten Zugänglichkeit nur bedingt in Frage.

In Ausnahmefällen greifen wir auch auf Firmen zurück, wenn uns geeignete Bildungseinrichtungen fehlen. In Frankreich hätten wir gerne auf die DS Paris zurückgegriffen.

Unsere Aktionen sind auch für die Entwicklung und Verbreitung nationaler Solarprojekte positiv. Sie sind Informationsprojekte für die Bewusstseinsbildung in der Bevölkerung und sie fördern das Image der erneuerbaren Energiegewinnung. Außerdem fördern unsere Projekte auch immer die Wertschöpfung im Lande, z. B. durch die Zusammenarbeit mit nationalen Firmen.

VDLiA: Mit der Waldorfschule Windhuk und der Emirates National School Abu Dhabi wurden zwei nationale Schulen ausgewählt. Wie kam es zu diesen beiden Projekten?



M.R.: Die deutschen Firmen wollten unbedingt in diese Staaten. Mit den dort ansässigen Deutschen Auslandsschulen hatte sich keine Zusammenarbeit ergeben.

Insbesondere das Projekt in den Vereinigten Arabischen Emiraten profitierte sehr von Finanzhilfen durch die nationale Behörde.

Bei beiden Projekten erfahren wir, dass auch von nationalen Schulen und Einrichtungen wegen der sehr großen Marktnähe viele positive Effekte für deutsche Solarunternehmen entstehen. Bei der Programmweiterentwicklung wird u. a. diesem Aspekt stärkere Bedeutung zugetragen. ◀◀

Das Interview führte Hans-Jürgen Peleikis

Die Deutsche Schule Barcelona kann jetzt ganz cool bleiben

Claudia Schanz

Am 19.04.2007 wurde an der DS Barcelona eine Solaranlage eingeweiht im Rahmen des Solardachprogramms der Deutschen Energie-Agentur GmbH (dena). Dieses Projekt setzt mit dem Kühlen als Zielstrategie einen neuen Nutzungsbereich der Solarenergienutzung um. Die Photovoltaik und der Solarthermie sind schon weiter entwickelt. Claudia Schanz von der betreuenden Firma SunTechnics GmbH stellt Funktion und Einsatzmöglichkeiten des „Solaren Cooling-Systems“ vor.

Heizen und Kühlen mit der Sonne

Weltweit gestiegene Lebensstandards und Komfortansprüche haben in den letzten Jahren dazu geführt, dass der Bedarf für Klimatisierung stetig wächst – dies gilt insbesondere für die Länder Süd- und Mitteleuropas, wo Hitzewellen im Sommer und Kälteeinbrüche im Winter hohe Anforderungen an die Klimatisierung von Wohn- und Arbeitsräumen stellen. Während herkömmliche Kühlgeräte den Stromverbrauch kritisch ansteigen lassen und die Energiekosten in die Höhe treiben, erweisen sich solar betrie-

bene Anlagen zunehmend als zuverlässige und umweltfreundliche Alternative. Die Firma SunTechnics, einer der weltweit führenden Anbieter für Systemlösungen im Bereich der Solarenergie, hat daher speziell für Kunden in Südeuropa ein modernes Solar Cooling-System entwickelt, das einen schnellen Wechsel zwischen Kühlen und Wärmen ermöglicht. Da der Kühlbedarf nahezu zeitgleich mit dem Angebot an Sonnenenergie steigt, nutzen solarthermische Anlagen den Verursacher der hohen Temperaturen effizient als Antrieb für integrierte Kälteanlagen – die Sonne selbst.

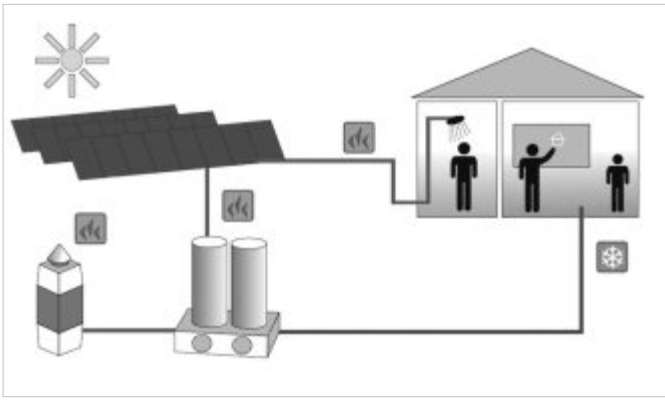
„Im Zuge des wachsenden Bewusstseins für eine nachhaltige Bauweise bietet solare Kühlung eine zukunftsweisende Technologie, durch die die Umwelt geschont wird und Betreiber unabhängiger von steigenden Strompreisen werden", erklärt Diplom-Ingenieur Martin Vielhauer von SunTechnics. Die Umwelt profitiert gleich mehrfach: Im Gegensatz zum Betrieb einer konventionellen Klimaanlage verzichten solarthermische Klimaanlagen auf umweltschädliche Kältemittel, schonen fossile Energieressourcen und sparen durch die Substitution von konventionellem Strom CO_2-Emissionen ein. Darüber hinaus ist der Betrieb der Anlage für den Verbraucher auch wirtschaftlich rentabel – mit einer solar unterstützten Kühlanlage können die Stromkosten für die Gebäudeklimatisierung deutlich um bis zu 70 Prozent reduziert werden.

Wie vielfältig solarthermische Anlagen einsetzbar sind, zeigt die von SunTechnics entwickelte Solar Cooling-Anlage in der Deutschen Schule in Barcelona: Mit Unterstützung der Deutschen Energie-Agentur (dena) und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMWi) hat SunTechnics im vergangenen Jahr für die deutsche Auslandsschule ein Solar Cooling-System realisiert, das im Sommer Kühlung bereitstellt und die Heizanlage sowohl in der Übergangszeit als auch im Winter aktiv unterstützt. Bei der Auslegung der Solaranlage kam es darauf an, ganzjährig angenehme Lern- und Arbeitsbedingungen in der Schulkantine, einem IT-Raum sowie im Direktorenbüro auf der Südseite des Gebäudes herzustellen. SunTechnics wendet im Bereich des solaren Kühlens das Prinzip der Dreifachnutzung an: Da-

Kollektorfeld DS Barcelona

durch ist gewährleistet, dass die Anlage je nach Strahlungsintensität zur Kühlung, Warmwasserbereitung und zur Heizungsunterstützung eingesetzt werden kann.

Die Funktionsweise der von SunTechnics entwickelten Solar Cooling-Lösung ist leicht nachvollziehbar: Das Solarkollektorenfeld mit einer Gesamtfläche von 80 Quadratmetern auf dem Dach des Schulgebäudes erzeugt einstrahlungsabhängig Heißwasser mit einer Temperatur von 90 Grad Celsius. Ein Pufferspeicher mit einem Volumen von 1.500 Litern gleicht die Versorgung einer Absorptionskältemaschine bei wechselnden Witterungsbedingungen aus. Die Absorpti-



Das „Solar Cooling-System"

onskältemaschine auf Wasser-Lithium-Bromid-Basis wird mit Warmwasser angetrieben und erzeugt kaltes Wasser von 7 Grad Celsius. Dieses wird in einem Kaltwasserpuffer gespeichert, der einerseits Druckunterschiede zwischen den verschiedenen Pumpen ausgleicht und andererseits einen gleichmäßigen und effizienten Betrieb der Anlage gewährleistet. Über das Gebäudenetz werden die Geräte zur Raumluftkonditionierung versorgt: Umluftkühlgeräte, so genannte Fan Coils, Heiz- und Kühldecken sorgen auf diese Weise ganzjährig für optimale Lern- und Arbeitsbedingungen in den Schulräumen. Die Rückkühlung des Systems erfolgt über ein Wärmeaustauschsystem mit Ventilatoren (Trockenkühlung) oder durch einen Kühlturm (nasse Rückkühlung). Alternativ kann die Wärme auch für die Beheizung eines Swimmingpools oder zum Vorwärmen von Brauchwasser genutzt werden. Der solar erzeugte Kälteertrag beträgt im Sommer 36 Megawattstunden – im Winterhalbjahr produziert das System Wärme im Bereich von 31 Megawattstunden.

DS Barcelona

Die kompakte Bauweise der gesamten Kältetechnik sicherte eine schnelle und zuverlässige Montage der Anlage. Das Platz sparende System benötigte neben der Dachfläche für 40 Solarkollektoren nur einen 20 Fuß großen Schiffscontainer, der die gesamte Kühl- und Regelungstechnik enthält: Absorptionskältemaschine und Regelungstechnik inklusive des Speichers und der Hydraulik sind in einem einzigen Behälter untergebracht, so dass die Komponenten nicht einzeln montiert werden mussten. Dieser Container wurde in Hamburg gebaut und getestet und anschließend schlüsselfertig direkt zum Kunden transportiert. Ein von SunTechnics entwickelter Solarregler harmonisiert das Zusammenspiel zwischen allen Komponenten und ermöglicht dem Betreiber so die tägliche Kontrolle des Systems. Dank modernster „Plug&Play“-Technologie konnte die Anlage sofort in Betrieb genommen werden.

Das Thema Kühlung gewinnt nicht zuletzt wegen des Klimawandels und der globalen Erwärmung zunehmend an Bedeutung. „Die clevere Idee der solaren Kühlung besteht darin, die Kraft der Sonne als Antrieb für Kältemaschinen zu nutzen, wenn der Kühlbedarf am größten ist“, sagt Martin Vielhauer. Die Nachfrage nach Klimatisierung steigt und fällt nahezu zeitgleich mit dem Angebot an Sonnenenergie, sowohl im Jahres- als auch im Tagesverlauf. Umweltfreundliche Solartechnik nutzt diesen Effekt: Die zeitliche Verschiebung zwischen der Antriebsenergie der Sonne und der Kühllast des Gebäudes im Bereich von ein bis drei Stunden kann dabei durch individuell ausgelegte Heiß- und Kaltwasserpuffer ausgeglichen werden. ◀◀

Kontakt

info@SunTechnics.de

Umweltbildung gehört zum Programm

Kirgisische Schüler lernen ganzheitlich in den Walnusswäldern Arslanbobs für das Deutsche Sprachdiplom

Martin Fluch / Gudrun Krippner

Non scholae sed vitae discimus

DAS DENKEN . . .

Wo liegt Kirgisistan? Und was ist Arslanbop?

Noch Mitte der 1990er Jahre war Zentralasien für die meisten Deutschen terra incognita und Kirgisistan uns fast so unbekannt wie Amerika dem europäischen Mittelalter.

Geopolitisch ist Zentralasien allerdings seit einiger Zeit für die Europäische Union und somit auch für Deutschland eine Zielregion. Deutsch als Fremdsprache in Kirgisistan wird somit zu einem wichtigen kulturpolitischen Anliegen.

Die gestiegene Anzahl der abgelegten Diplome in den wenigen DSD-Schulen zeigt den vermehrten Einsatz und eine gezielte Umsetzung der bundesdeutschen Sprach- und Kulturpolitik in dieser Region. Bekannt in Deutschland ist allerdings allenthalben die Hauptstadt Bischkek, vielleicht noch die zweitgrößte Stadt Osch und die hohen Berge des Pamir und Tien Shan. Doch der Orte und vor allem schönen Plätze gibt es viele in diesem kleinen Land, das in manchen Texten als die zentralasiatische Schweiz bezeichnet wird. Arslanbop zum Beispiel – ein Kleinod im Süden des Landes.

Arslanbop liegt nicht sehr weit nördlich von Osch, in einem von hohen Bergen eingefassten Tal, das von den gigantischen Wänden des 4427 Meter hohen Babasch-Ata umrahmt ist.

Ein gewaltiger, malerischer Walnusswald erstreckt sich über vielformige Hügel bis ins entfernte Nachbartal. Aus diesem berühmten Waldbestand hatten die, die von Alexander von Mazedoniens Invasionsheer übrig geblieben waren, Nüsse nach Griechenland mitgeführt. Dort wurde die Nuss erst so richtig bekannt und lexikologisch zur ‚Griechischen Nuss'. Mit diesem Namen kehrte sie dann in ihre Heimat zurück und so heißt sie jetzt auch hier in Kirgisistan, in Arslanbob.

Im hohen Bergtal: Soft Tourism + Deutsch = multithematischer Erlebensraum

Durch das milde und erholsame Sommerklima wird der Ort zu einer Oase am oberen Ende des Ferganabeckens auf einer Höhe von circa 1600 Metern. Für viele Touristen der ehemaligen Sowjetunion lange Zeit die Sommerflucht aus tiefer gelegenen Hitzezonen. Heute ist die große ‚Tour-Basa' nur noch ein Abklatsch der Sowjetzeit.

Arslanbob mit Babasch-Ata (4427m)

Es hat sich aber vor einigen Jahren ein neues, erstaunliches touristisches Konzept entwickelt: ‚Community based Tourism (CBT)', eine Form des ‚sanften Tourismus'. Die heute zwar wenigen, aber meist aus Europa kommenden Touristen werden in Privathäusern bewirtet. Die Einnahmen des auf Gemeinschaft basierenden Projektes kommen der gesamten (Dorf-)Gemeinschaft zugute.

Initiiert und aufgebaut wurde dieses Projekt – in Zusammenarbeit mit einer kleinen Gruppe Ortsansässiger – durch eine Schweizer Organisation und mittlerweile vollständig in einheimische Hände übergeben.

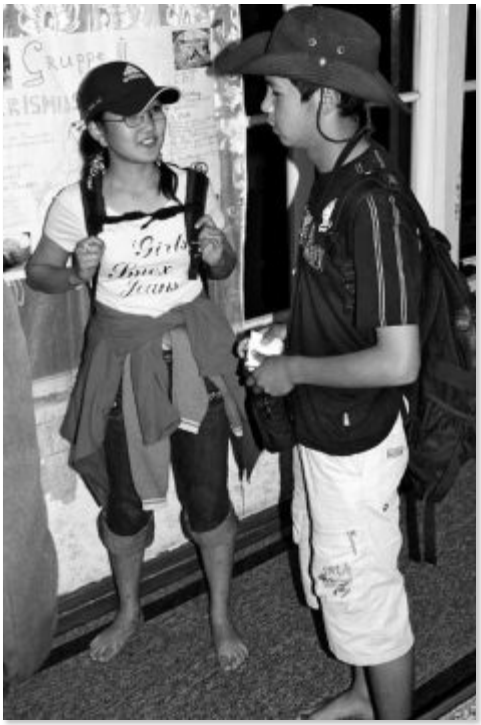
Das Tourismuskonzept CBT formuliert dabei vier Ziele als Basis für die Arbeit vor Ort:

1. preservation of nature and ecology
2. preservation of cultural legacy
3. improvement in the standard of living
4. spiritual enrichment …

In Arslanbob werden seitdem die ausländischen Touristen allesamt auch von den Allerkleinsten – oder gerade von denen – mit einem meist schüchternen aber neugierig lieb gelächelten ‚hello' begrüßt. Aber bestimmend in der Schule Arslanbobs ist nicht Englisch, sonder Deutsch als Fremdsprache.

Denn hier oben, weitab urbaner Zentren, wird in einer ziemlich großen Schule Deutsch unterrichtet, im Schatten des Babasch-Ata und am Rand wogender Walnusswälder. Das mag erstaunen, zeigt aber den hohen Verbreitungsgrad der deutschen Sprache in Kirgisistan.

Das legt vor allem auch daran, dass sich Mitte des letzten Jahrhunderts deutschstämmige Familien am Eingang des Tales angesiedelt und ihre Kultur und Sprache mitgebracht hatten. Zu Beginn des neuen Jahrtausends war allerdings nur noch eine Familie übrig.



Touristen in Arslanbob

Geblieben ist in einer sehr großen Schule in Arslanbob der Deutschunterricht. Den hierfür verantwortlichen und mit viel Energie Deutsch unterrichtenden Lehrer hatten wir nicht nur während einer Bergtour kennen lernen können, er war auch einer der auswärtigen Teilnehmer am ersten überregionalen Deutschlehrertag in unserer Schule in Osch.

Alles zusammen also: wie geeignet für ein kreativ-arbeitsintensives als auch erholsames DSD-Vorbereitungsseminar in inspirativer Abgeschiedenheit.

Synergieeffekt von Themenwahl und Seminarort

Das Konzept eines Sommer-DSD-Kurses, der das Ziel der ‚Vorbereitung mündlicher DSD-Themen' hat, ist schon vor einigen Jahren in Kirgisistan eingerichtet worden. Schüler aus den drei DSD-Standorten haben seitdem im Juni, während eines prüfungsfreien Zeitraums, die Möglichkeit, sich mit Schülern aus anderen Schulen in Gruppenarbeit auf ihr (vorab) gewähltes Thema vorzubereiten und in einer ersten Präsentation vorzustellen.

Die große Anzahl von Schülern bringt aber auch eine Vielzahl an Themen mit sich. Deshalb gibt es immer wieder Schüler, die nicht speziell zu ihrem Thema arbeiten können – in dem kleinen, beschaulichen Ort am ‚warmen See' gibt es weder Bibliothek noch Internet –, trifft man Schüler, die mit dem zufällig mitgenommenen Material arbeiten müssen und nicht zu dem von ihnen eigentlich gewählten Thema.

Ein primäres Ziel dieses Sommer-Seminars soll vor allem auch ein Motivatiosschub für die Arbeitsmoral der Schüler sein, die an den Ufern des Issyk-Kul (issyk = warm; kul = See) Nahrung finden soll. Leider muss aber jede Schule circa zwanzig Prozent der Schüler, die sie für die DSD-Prüfung anzumelden plant, aus Gründen der Finanzminimierung zuhause lassen. Das scheint nicht nur auf den ersten Blick ungerecht, es hatte in Osch im vorletzten Jahr sogar die Folge, dass die beiden Schülerinnen, die an diesem

Seminar nicht teilnehmen konnten, die DSD-Gruppe verlassen hatten. Ein herber Verlust für den Schüler-Diplom-Koeffizienten. Der Punkt mit der ‚Motivation' sollte damit noch einmal konstruktiv durchdacht werden.

Im Sommer 2007 allerdings gab es für Schüler aus Osch die Möglichkeit, dezentralisiert einen anderen, näher an Osch gelegenen Standort und somit eine andere Form für einen solchen Intensivblock zu wählen. Aus Kostengründen und weil voraussichtlich nur vier DSD-Kandidaten aus einem ohnehin extrem kleinen Jahrgang (lediglich 17 Schüler der Jahrgangsstufe 10 lernten Deutsch) von der Schule in Osch zur Prüfung angemeldet werden sollten.

Da die deutschen Lehrer Kontakte zu Arslanbob aufgebaut hatten und der Ort nicht allzu weit von Osch entfernt ist, war es nahe liegend, diesen als Seminarstandort für diese kleine Gruppe zu wählen.

Zu der kleinen Schülergruppe mit den beiden Lehrkräften aus Osch gesellten sich aus Bischkek noch eine Gruppe aus acht Schülern, einer BPLK und einer weiteren Begleitperson, die ebenfalls einmal etwas anders zu machen gedachten.

Was nun aber prädestiniert gerade Arslanbop als Standort für eine DSD-Vorbereitung? Was macht diesen Ort nicht nur touristisch-attraktiv, sondern auch lernziel-effektiv?

Es sind primär die gewählten DSD-Themen, weltweit und Jahr für Jahr meist vergleichbar und nur leicht modifiziert, die mit dem Standort und den ihm eigenen ‚Inhalten' koinzidieren. Die von den Schülern gewählten Themen bewegen sich (weltweit!?) weitgehend in den Oberthemen ‚Natur und Umwelt', ‚Individuum und Gesellschaft', ‚Alltag und Familie' oder Unterthemen, die meist aus diesen Bereichen kommen, aber aufgrund taktisch kluger Formulierung auch anderen Oberthemen zugeordnet werden können.

Dieses Themennetz hält mikrokosmisch diesen geographischen Raum mit all den kulturellen Besonderheiten zusammen. Und es ist vor allem die enge Verzahnung der verschiedenen Themenbereiche, die hier auf engstem Raum stattfindet. Sie sind miteinander verknüpft wie ein hochempfindliches Nervensystem und Inhalte fließen durch vielfältige Blutbahnen von Peripheriethemen zu Zentralthemen.

Gastfreundlicher Empfang auf Usbekisch in der Schule

Oberthemen können vor Ort anschaulich vernetzt werden, Unterthemen können mehrfach, je nach inhaltlicher Ausrichtung, Projektthemen zugeordnet werden (vgl. das Deckblatt der Texte zu den mündlichen DSD-Themen (alt)).

Ansatzmöglichkeiten in den Themenfeldern Arslanbops:

1. CBT: Sanfter Tourismus als Strukturkonzept
2. Müllkonzepte und Erziehung; Notwendigkeit für die Attraktion eines Touristenortes.
3. Die abgewendete Gefahr der Abholzung der Walnusswälder
4. Monokultur am Beispiel der Walnusswälder
5. Landwirtschaft oder Schutz der vielfältigen Flora
6. Strukturwandel durch Zunahme des Tourismus
7. Zwischen den Kulturen: Usbeken in Kirgisistan
8. Bewahrung und Veränderungen von Traditionen
9. Bewahrung und Veränderungen von Familienstrukturen
10. Jugend auf dem Dorf, Probleme und Chancen

u. v. m.

Vorab-Reflexionen in der schulinternen Fortbildung

Lernziele

Es wurden im Vorfeld eine Vielzahl an Zielen formuliert, die während dieses Seminars angestrebt werde können, aber nicht durchgesetzt werden müssen. Didaktisches ‚Überstülp-Verhalten' sollte auf alle Fälle vermieden werden.

Die Ziele wurden grob in zwei Bereiche unterteilt, wobei festgestellt wurde, dass es dabei eine Überschneidungsmenge gibt.

1. Fachliche Kompetenzen
2. Soziale Kompetenzen

Zu 1. Die Schüler sollten die für die inhaltliche Ausgestaltung ihres gewählten Themas in Arslanbob die ersten konkreten Punkte erarbeiten.

Sie sollten dabei die Verflechtung von Theorie und Realität begreifen und verstehen.

Sie sollten vor Ort üben, schon bestimmte inhaltliche Punkte in einem Minivortrag präsentieren zu können.

Klassenfoto

Ober- und Unterthemen, Projekt und Projektscheiben sollten in ihrer logischen Zusammengehörigkeit erkannt werden, die Schüler sollten Zugehörigkeiten selbst bilden und aufstellen können.

Parallel sollten sie bezüglich ihres Spezialthemas sprachliche Sicherheit erlangen und die dazu notwendigen sprachliche Kompetenzen vertiefen.

Die Fähigkeit zu recherchieren, zu planen und Pläne weiter zu entwickeln (= konzeptionieren), sollte ebenfalls während dieses Aufenthalts in Arslanbob stimuliert werden.

Fachliche Kompetenzen reichen heutzutage allerdings nicht mehr aus. Man kann fachliche Kenntnisse nicht durchsetzen, wenn man sozial nicht handlungsfähig ist. Wer ‚soft skills' beherrscht, kann sich auch eher durchsetzen (vgl. Tanja Baum).

Zu 2. Soft Skills, auch weiche Fähigkeiten genannt oder etwas elaborierter soziale Kompetenzen, sind heute fast noch wichtiger als das in sämtlichen Zeugnissen bewertete Fachwissen.

Ein beträchtlicher Teil davon sollte den Schülern nahe gebracht werden und die Schüler sollten sie von Anfang an als unumgängliche Eigenschaften erkennen.

Dabei gehören Teamwork und eigenverantwortliches Arbeiten (EVA) nicht einfach nur zu sozialen Kompetenzen, sondern sind gleichzeitig Fähigkeiten, die den Schülern eine technische Umsetzung von Fakten ermöglichen können und sollen.

Höflichkeit und Disziplin können am besten auf engem Raum, wie bei CBT-Übernachtungen üblich (meistens nur eine Dusche, kleiner Essensraum, Gemeinschaftsschlafräume etc.), als Grundregeln eines konstruktiven Miteinander erkannt und internalisiert werden.

Die Schüler sollten erkennen und fühlen, dass für eine effektive Seminararbeit Zusammenarbeit, Teamfähigkeit und Gruppenbildung notwendig und einzuhalten sind. Dazu ist vor allem Kommunikationsfähigkeit eine Basiskompetenz.

In der Gruppe selbst: Zuhören, beobachten, eigene Einstellung überprüfen, Anregungen von

anderen akzeptieren. Ohne diese Verhaltensstrukturen ist positives Arbeiten nicht möglich.

Hinzu kommen Reflexionsfähigkeit und Selbstkontrolle.

Der besondere touristische Raum Arslanbob gibt zudem auch die Möglichkeit, bei den Schülern Problemlösungsstrategien zu fördern und zu entwickeln.

Folgende Fragestellungen könnten von den Schülern recht schnell eigenständig formuliert werden:

- Was fehlt in Arslanbob?
- Wie könnten hier neue/passende Produkte entwickelt werden (Käse, Honig, T-Shirts, Andenken etc.)?
- Wer könnte mit welchen Produkten wie verdienen?
- Welche Gefahren entstehen der Umwelt, wie können sie vermieden werden?

Doch vor allem bietet Arslanbob die Chance für interkulturelles Miteinander und Kommunizieren. Ein usbekisches Dorf in Kirgisistan, das von Touristen aus aller Welt besucht wird. Eine für viele kirgisische Schüler interessante Erfahrung.

In einer fremden Umgebung an neuen Themen zu arbeiten und neue Erfahrungen zu machen stimuliert mehr oder weniger alle die hier aufgelisteten Kompetenzen.

Zeit- und Arbeits(-rahmen)plan

Was kann in der zur Verfügung stehenden Zeit an Arbeit geleistet werden? Wichtig bei dieser organisatorischen Überlegung war vor allem eine optimale Lösung der gegensätzlichen Pole Freiraum und Einschränkung:

Begrenzungen nur dort, wo nötig,

Freiheit dort, wo und soviel wie möglich!

Eine Zeiteinteilung der Seminartage mit inhaltlichem Rahmenplan in Verzahnung mit Freizeit und Arbeitszeit war deshalb als flexibles Konzept entwickelt worden.

Im Vorfeld wurde von den betreuenden Lehrern mit den Schülern gemeinsam geklärt, welche Themen denn in Frage kommen und für den einzelnen interessant sein könnten. Wichtig war dabei primär eine Auswahl, die dem (noch unbekannten) Ort zupass und dem Schüler nicht quer kommen konnte.

Projektthema Wasser (Nutzung, Energie)

Arbeits- und Sozialformen und Materialien

- Erkundung und Exkursion
- Gruppenarbeit
- Forum, Vortrag

Wie wechseln sich für Recherchen notwendige Erkundungen (EVA) mit Gruppenarbeit und kontrollierten Besprechungen ab und wann und an welchen Stellen muss ein Lehrervortrag oder Kontrolle angesetzt werden?

Auch hierbei war wieder ein größtmöglicher Freiraum für die Schüler die bestimmende Maxime.

Die von den Schülern gewählten Themen waren erste Interessenbereiche und es wurde nun überlegt, welche dafür notwendige Arbeits- und Informationsmaterialien mitzunehmen waren.

Das Brainstorming und die gemeinsamen Vorab-Reflexionen wurden allerdings bewusst zeitlich und inhaltlich begrenzt, damit die Vorfreude auf ein mit Sicherheit spannendes und viel versprechendes Seminar nicht im Vorfeld methodisch-didaktischen Axiomen zum Opfer fällt.

… UND DIE DURCHFÜHRUNG …

Ein Verlaufsreport

Arslanbob? – Arstanbap?? – CBT??! – DSD!!
Es war zunächst ein unglücklicher Zufall – oder genauer eine unglückliche Tatsache – dass in diesem Schuljahr 2007 aus finanziellen Gründen nicht mehr alle DSD-Schüler Kirgisistans zum jährlichen Vorbereitungsseminar an den Yssyk-Kul eingeladen werden konnten. Dazu kam noch eine gewisse Unzufriedenheit meinerseits mit diesem Seminar: Die Projektarbeit während der viertägigen Klausurtagung bestand vor allem aus Sammeln, Ausschneiden, Arrangieren und Kleben von Materialien aus deutschen Zeitungen und Zeitschriften, die von Seiten der deutschen Lehrer zu bestimmten Themen mitgebracht und angeboten wurden. Das Wissen, das sich die SchülerInnen dort erarbeiteten, war rein theoretischer Natur. Es gab keinen Bezug zu dem Veranstaltungsort, das Seminar hätte ebenso an einem anderen Ort stattfinden können. Warum also nicht etwas anderes und vielleicht Effektiveres wagen?

Da schien sich mit dem Kontakt zu einem einheimischen Deutschlehrer in dem Gebirgsort Arslanbob nördlich von Osch eine echte Alternative zu bieten. Dieser Ort, der Mitglied der CBT (Community Based Tourism)-Organisation ist, bot eine in der Praxis, also „life“ erlebbare Beschäftigung mit aktuellen Themen. Die einmaligen, sich über viele Hundert Hektar erstreckenden Walnusswälder, der wichtigsten Lebensgrundlage der Dorfbewohner, der Wasserreichtum der Gebirgsbäche, die Bewohner selbst: mehrheitlich Usbeken, aber auch Tataren und ein Rest Deutscher in kirgisischer Umgebung, die Bergwelt – das waren lebendige Fakten, die als Grundlage für Projektthemen zu Umweltfragen, zum Tourismus, zur Geschichte von früher bis heute, zu Minderheiten, zum Strukturwandel, vor Ort erlebt, hinterfragt, studiert und thematisiert werden konnten.

Ein Vorzug des alljährlichen Yssyk-Kul-Semiars bestand in der Gelegenheit für die Schüler, mit gleichaltrigen DSD-Schülern aus anderen Landesteilen zusammenzutreffen und sich auszutauschen. Auch diese Begegnung konnte stattfinden, da von Seiten einer Bischkeker DSD-Schule großes Interesse an unserem „alternativen“ Seminar bestand. Schließlich bekamen wir auch die Genehmigung für dieses Projekt. In der Zeit von Sonntag, 27.5. bis Donnerstag, 31.5.2007, sollten nun gemeinsam mit den Schülern aus Bischkek realitätsnah Projektthemen erarbeitet werden.

So entsteht eine Dose aus Walnussholz

Der Ankunftstag (Sonntag)
war dem Kennenlernen des Ortes bzw. dem gegenseitigen Beschnuppern von „Bischkekern“ und „Oschern“ gewidmet. Man suchte nach Bestätigung von Vorurteilen („Stadt“ – „Land“), die sich im Laufe der Tage allerdings wirklich als Vorurteile erwiesen und freundschaftlichen Beziehungen Platz machten.

Die zwei Schülergruppen waren in zwei CBT-Häusern untergebracht, d.h. bei Einheimischen, die Gästezimmer mit Frühstück und, auf Wunsch, auch Abendessen zur Verfügung stell-

Besuch beim tatarischen Schreiner

ten. Die Unterbringung, inklusive der sanitären Anlagen, war sehr einfach. Unser Arslanbober Kollege Ibragim, ein sehr aufgeschlossener, engagierter und gastfreundlicher Kollege, ermöglichte uns, in seiner Schule die Seminararbeit durchzuführen und in der Kantine zu Mittag zu essen. Auf diese Weise konnten wir die Kosten sehr niedrig halten.

Der Montag

war unser erster Arbeitstag und wir stellten nach einem Rundgang durch Arslanbob in der Schule die Arbeitsgruppen zusammen, wobei wir darauf Wert legten, dass jeweils Oscher und Bischkeker in einer Gruppe vertreten waren. Das Ziel war, bis Mittwochabend zum jeweils gewählten Thema Informationen eingeholt und für eine Präsentation erarbeitet zu haben. Folgende Projektthemen bzw. -gruppen wurden aufgestellt:

1. Die Menschen in Arslanbob und ihre Geschichte – Minderheiten
2. Ökologie in Arslanbob: Umgang mit Müll, Wasser, Wäldern
3. „Sanfter“ Tourismus in Arslanbob: CBT – seine Bedeutung für die Einheimischen und die Umwelt
4. Der Reichtum Arslanbobs (Walnusswälder, Berge …) und seine Verwertung

Am Nachmittag des ersten Tages sollten die verschiedenen Gruppen Informationen vor Ort zu ihrem Thema einholen. Da der Ort nicht allzu groß und übersichtlich ist, konnte man die Schüler guten Gewissens losschicken. Nun waren Kontaktfreudigkeit und Unbefangenheit gefragt. Anschließend wurden die Informationen bei Ibragim im Garten mit Hilfe der begleitenden LehrerInnen ausgewertet.

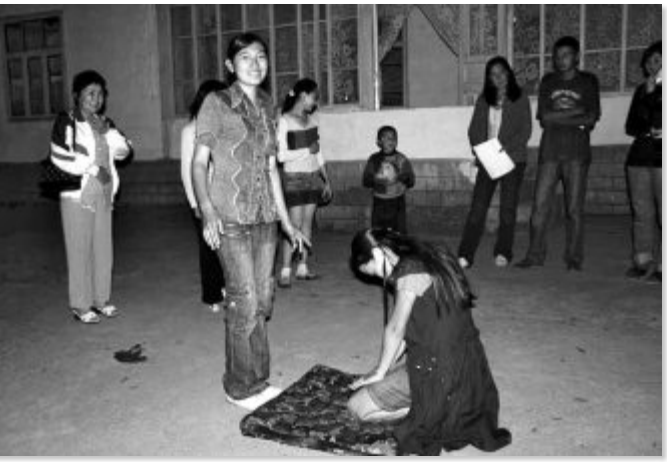
Am Abend konnte noch dank des Beamers aus dem Büro der Koordinatorin „Heimkino“ stattfinden: „Luther“ – was Fragen über Religionen in Deutschland aufwarf und einen interkulturellen Vergleich mit Kirgisistan zuließ.

Der Dienstag

vormittag begann mit einem Besuch in dem kleinen CBT-Büro, wo ein einheimischer Mitarbeiter die Prinzipien dieser Art von Tourismus erläuterte. Anschließend arbeiteten die Schüler bis zum Mittagessen an ihren Projekten. Um die Einbeziehung des einheimischen Kunsthandwerks im CBT-Projekt zu demonstrieren, war für den Nachmittag der Besuch bei einem Schreiner vorgesehen, der aus dem Walnussholz der umgebenden Wälder nicht nur Möbel, sondern auch Souvenirs herstellte. Unter den Augen der Schüler entstand eine hübsche Dose mit Deckel. Bis zum Abendessen wurde noch an den Projekten gearbeitet und Rugby gespielt, danach war Disko angesagt. Die technische Ausrüstung dafür organisierten dankenswerterweise gegen ein kleines Entgelt Mitarbeiter des CBT-Büros.

Der Mittwoch

war nun schon der letzte „Arbeitstag“ – am Abend war die Präsentation der Projekte vorgesehen. Schon vor dem Frühstück saßen einige Gruppen über der Ausarbeitung zusammen. Auf dem Programm stand für diesen Tag eine „Öko-



Geschichte von Arslanbob

tour“ – ein Tagesausflug durch die Walnusswälder und zu den Wasserfällen, um die „natürliche“ Seite des sanften Tourismus zu erleben. Es war ein schwüler Sommertag und unsere SchülerInnen und KollegInnen wurden einer ungewohnten Belastungsprobe ausgesetzt. Es ging bergab und vor allem bergauf. Während die Einheimischen leichtfüßig und ohne Ermüdungserscheinungen noch nach einem stundenlangen Marsch über die Felsen im Bach hüpften, mussten unsere Teilnehmer ihre letzten Reserven mobilisieren. Das Picknick im Schatten am Rande des Gebirgsbaches und ein anschließendes „Nickerchen“ ließen alle wieder zu Kräften kommen. Manche waren wieder so fit, dass sie noch den beschwerlichen Aufstieg zum großen Wasserfall unternahmen.

Der Präsentationsabend zeigte nun, was die Schüler erlebt, verarbeitet und in Ideen umgesetzt hatten. In allen verschiedenen Darstellungsformen spürte man, dass hier nicht auswendig gelernte Inhalte vorgetragen wurden, sondern Erlebtes durchdacht und in eine sprachliche Form gebracht und auf kreative Weise präsentiert wurde. Neben den obligatorischen Wandzeitungen waren dies: ein mit Hilfe von Plastikflaschen selbst konstruiertes Turbinenmodell (Thema Wasser und Energiegewinnung); ein historisches Theaterstück über die Entstehung des Ortes Arslanbob; eine Demonstration von Heilkräutern und ihrer Verwendung; Sketche zum sanften Tourismus in Arslanbob und zur Umwelterziehung.

Zum Abschluss ließen wir anhand der Photos, die ich während des Aufenthaltes gemacht hatte, die kurze und doch so intensive Zeit noch einmal Revue passieren. Dann war es Zeit, sich zu verabschieden, denn am nächsten Morgen fuhren die Oscher von ihrem Quartier aus wieder nach Osch und die Bischkeker wieder nach Bischkek.

… KOMMEN ÜBER SELBSTKRITISCHES EVALUIEREN …

Danach

stellten wir uns die Frage, ob sich dieses ‚Experiment‘ nun gelohnt hatte und ob man es weiterführen sollte.

Dazu ist ein Rückblick aus verschiedenen Perspektiven notwendig:

- *Für die Schüler* war es in jedem Fall eine außerordentliche und bereichernde Erfahrung. Diese Veranstaltung war für sie in jeder Beziehung neu: Es war ihr erster Klassenausflug überhaupt und für die meisten von ihnen die erste Bekanntschaft mit einer Ortschaft außerhalb ihres Lebensraumes Osch bzw. ihres Dorfes. Die herrliche Umgebung, der Kontakt zu den Einheimischen, die erlebte Gastfreundschaft, beflügelten ihren Arbeitswillen.

  Allerdings mussten auch eine gewisse Gruppendisziplin und die Einhaltung von Regeln erst gelernt werden. Dass die Lehrer nun an Stelle der Eltern die Verantwortung und Autorität hatten, konnte den Schülern nicht oft genug deutlich gemacht werden. Auf kleinen, themenbezogenen Ausflügen zu Fuß im Heimatort könnte dieser soziale Aspekt des Lernens schon in der Mittelstufe eingeführt und geübt werden.

  Für die Projektarbeit war Arslanbob durch den Realitätsbezug mit Sicherheit ein Gewinn, der noch gesteigert werden kann. Jetzt, nachdem den Lehrern die Vielfalt der Themenmöglichkeiten noch deutlicher geworden ist, kann die Vorbereitung in der Schule in Bezug auf Themen und Arbeitsformen

noch vertieft werden. Es wäre sicherlich sinnvoll, noch einen vollen Seminartag zusätzlich vorzusehen, da dann eine intensivere Nachbetrachtung der „Ökotour“ stattfinden kann.

- *Unsere Gastgeber:* Der Arslanbober Deutschlehrer Ibragim Karimjanov, sowie CBT wären gerne bereit, wieder ein Schülerseminar mit zu organisieren und zu begleiten. Sie erkannten die wichtige Funktion dieser Veranstaltung nicht nur für die Schüler, sondern auch für das CBT-Projekt. Auch für sie war es eine neue, ungewohnte Erfahrung. Von daher waren sie auch offen und dankbar für Verbesserungsvorschläge.

- *Und die Lehrer?* Hier gibt es deutliche Unterschiede in der Einschätzung zwischen PLK's und OLK's. Mit ihrer sportlichen Trainiertheit – und sei es nur durch kleine Wanderungen – und der Erfahrung mit Klassenausflügen hatten die PLK's ihren einheimischen Lehrern zwei wesentliche Bedingungen für solch ein Unternehmen voraus. Während man auf die physischen Anforderungen Einfluss nehmen kann, indem man die sehr anstrengende „Ökotour“ anders orientiert, ist es schon schwieriger, den einheimischen Lehrern Mut zur Verantwortung zu vermitteln. Dies wäre meines Erachtens z. B. durch oben genannte „Lehrgänge“ vorzubereiten. Die Angst der Ortslehrkräfte vor der ungewohnten Verantwortung könnte gemindert werden, wenn das Arslanbob-Seminar zu einer festen, anerkannten Einrichtung würde.

In jedem Fall steht und fällt dieses Seminar mit dem Engagement der PLK's und für sie sind *Arslanbob – Arstanbap – CBT – DSD* keine Hieroglyphen mehr, sondern mit Leben erfüllte Begriffe, die sich in ihren Inhalten gegenseitig beleben!

… ZU ZUKUNFTWEISENDEN REFLEXIONEN

Nachhaltigkeit mit Schneeballeffekt

Das sämtliche Intentionen und einen Großteil der Inhalte transportierende Moment kann und muss in Zukunft eine inhaltlich und organisatorisch besser geführte Öko-Tour sein. Drei Ziele sollen dabei vor allen Anderen definiert und ins Zentrum gestellt werden:

1. Realitätsnahe Projektion der einzelnen Themen
2. Das Er-Leben eines bis dahin unbekannten sozio-ökologischen Raums
3. Motivation und Stimulation zur vertieften theoretischen Arbeit an den Themen.

Dazu soll die Öko-Tour für künftige Seminare zeitlich in die Mitte des Aufenthalts (Zentrum) rücken.

Das unserer Ansicht nach eigentliche Kardinalthema neben Spracharbeit und DSD-Vorbereitung war die Sensibilisierung der Schüler für einen bewussten und nachhaltigen Blick und Umgang mit dem sie umgebenden Kulturraum, der immer eingebettet sein muss in eine Naturlandschaft, die sich im Gleichgewicht befindet.

Kippt dieses natürliche Gleichgewicht, hat es oft verheerende Auswirkungen auf den durch Menschenhand geschaffenen Kulturraum.

Projektarbeit mit Ibragim, dem Deutschlehrer vor Ort

Das haben die Schüler erkannt und auch anderen Schülern über das Erlebte und Gelernte berichtet. Diese ‚Mundpropaganda' hat mittlerweile dazu geführt, dass derartige Ausflüge bzw. Seminare nachgefragt werden.

Zudem sollen die Ergebnisse des Arslanbob-Seminars in den Ferien nicht nur für das mündliche DSD-Thema, sondern auch als Kurzvortrag für die Schule selbst aufgearbeitet werden.

Auch inter-edukativ eine ungeahnte Chance

Erziehung und Lernen bewegt sich dabei nicht nur in eine Richtung, sondern ist ein gegenseitiges Aufnehmen von Neuem.

So können beispielsweise die CBT-Leiter vor Ort von diesem Aufenthalt lernen. Was ist wirklich die Intention der Ökotour, was will man den Gästen zeigen, was auf der anderen Seite kann von verschiedenen Gruppen verlangt werden, gibt es für unterschiedliche Gruppen unterschiedliche Konzepte?

Das Interesse der Schüler an der Natur und an den Problemfeldern, die dem Ökosystem durch den Menschen entstehen war für die CBT-Leiter neu und hat ihnen gezeigt, dass diese Art von Exkursionen wertvolle multiplikatorische Funktion haben kann.

Auch die Begleitlehrer haben Kompetenzlücken selbstkritisch an sich erkannt und formuliet. Die Nachbesprechung hat deshalb vor allem ein Konzept entstehen lassen, durch welches die einheimischen Lehrkräfte dazu angeleitet und animiert werden können, eigenverantwortlich zu handeln und wichtige Organisationsmomente zu üben. Welche (unendlich viele) Kleinigkeiten sind vor einem mehrtägigen Seminar, einer Schülerfahrt, einem Schüleraustausch zu beachten? Wie können alle Komponenten einfach und effektiv gemanagt werden?

Vor allem denke ich an die kleineren Probleme, die bei Antritt der Fahrt angesprochen und notiert wurden, und die Probleme, die während des Aufenthalts (auch und gerade unvorhergesehen) auftraten …

Das Moment der Selbständigkeit betrifft sowohl Schüler als auch Lehrer. Und der Lerneffekt für die deutschen Lehrer: Obwohl viele der Schüler auf dem Dorf und in der Natur groß geworden sind, ist eine bestimmte Art des Umgangs mit der Natur, sich in der Natur zu bewegen und sich körperlich zweckfrei darin zu bewegen Neuland für die meisten

Lernpsychologisch ein Erfolg?

Mit Sicherheit, denn es war schon auf den ersten Blick festzustellen, dass die Lernumgebung den Lernerfolg bei dieser (anfangs nicht einfachen) Gruppe positiv beeinflusst hatte. Ebenso das selbst entdeckende Lernen. Die Schüler fanden sichtlich Spaß am Recherchieren und öffneten sich zusehend für diese Art des Arbeitens. Dies soll und muss zukünftig noch intensiver genutzt werden.

Überlegungen gehen nun so weit, für die künftigen Schuljahre Exkursionen, Erkundungen, Arbeitsaufträge, die aus der Schule hinaus gehen in eine Jahresplanung einzubeziehen. Problem bleibt dabei das meist sehr strenge Regime des (atmosphärisch noch stark sowjetisch geprägten) Schulkorsetts. Hier muss zukünftig langsam, aber konsequent Aufklärungsarbeit geleistet und vor allem die Schulleitung von solchen außergewöhnlichen Aktionen überzeugt werden.

Die alles in allem abschließende, aber nicht ausschließlich ironische Schlussfrage

Wer will jedoch ernsthaft in kurzer Zeit umweltverändernde Denkstrukturen bei kirgisischen 15- bis 17-Jährigen, deren Probleme wie die der gesamten Gesellschaft ganz anders gelagert sind, sich um die Grundbedürfnisse des Lebens drehen, erwarten, wenn selbst die größten und – ihrer Selbstdefinition folgend – zivilisiertesten (Wirtschafts-)Nationen weiterhin aussterbende Wal- und andere Tierarten abschlachten und genüsslich verzehren, noch immer die Forderungen des Weltklimarats ignorieren, die apokalyptische Situation schön reden und mit ungebremstem Elan weiter schmutzen und müllen.

Doch daran können wir arbeiten und die Jugend gewinnen. Aber: *Erzieher und ihre Konzepte müssen ihre Glaubwürdigkeit, um angenommen zu werden, beweisen, indem sie so leben, wie sie predigen.* ◀◀

Schüleräußerungen

„Für mein Thema ‚Bedrohte Tierwelt' habe ich in Arslanbob nichts gelernt. Aber ich habe über die Natur Kirgistans viel Neues gelernt. Wenn ihr nach Arslanbob fahrt, dann macht unbedingt eine Öko-Tour. Es ist schlecht, dass dort fast alle Usbeken sind." *Lurara*

„Früher hab ich mir Arslanbob anders vorgestellt. Aber ich habe meine Meinung geändert. Die Natur und die Umgebung sind wunderbar und die Einheimischen sind sehr freundlich gegenüber den Besuchern. Man muss aber die Kanalisation, die Wege verbessern. Und es mangelt an professionellen Reiseleitern." *Elmira*

„Bei diesem Seminar habe ich für mich persönlich gelernt, dass unsere Wälder und Natur sehr wichtig sind. Wir müssen sie unbedingt schützen. Darum habe ich mein Thema geändert und ‚Schutz der Wälder' genommen. Es war aber schlecht, dass wir so viel zu Fuß spazieren gingen. Wir waren sehr müde. Ich wünsche: Bitte werfen Sie keinen Müll weg! Freunden Sie sich mit anderen an!" *Dschangyl*

„Wir sind zu Fuß gegangen und wir haben einen gefährlichen Fluss überquert. Es wäre gut, wenn man dort eine Brücke baut. Die Menschen in dem Ort sind sehr freundlich und wir haben Volleyball mit ihnen gespielt. Gut ist, man kann mit Einheimischen und der Organisation (CBT) in Seminaren arbeiten. Ich will sagen, dass man in Arslanbob ein Seminar führen kann und sich erholen." *Marlen*

Ein Hamburger Reeder macht Schule

Tilo Braune

Auch in Deutschland gibt es finanz- und tatkräftige Unterstützer humanitärer Anliegen, die Großes bewegen. Der Hamburger Reeder Peter Krämer ist einer von ihnen. Deutschlands größter privater Einzelspender ist ein engagierter Kämpfer für das Zweite Millenniumsziel der Vereinten Nationen, nach dem bis zum Jahr 2015 weltweit alle Kinder Zugang zu einer Grundschule erhalten sollen

Im südlichen Afrika gehen ca. 45 Millionen Mädchen und Jungen nicht zur Schule. Fast jedes zweite Kind hat keine Chance, lesen, schreiben und rechnen zu lernen. Besonders benachteiligt sind die Kinder aus den ärmsten Familien, Mädchen und AIDS-Waisen. Dabei ist Bildung die einzige Chance, den Kreislauf aus Armut, Unwissenheit und Krankheiten zu durchbrechen.

„Schulen für Afrika" ist eine gemeinsame langfristig angelegte Kampagne von UNICEF, der Nelson Mandela Stiftung und der Hamburger Gesellschaft zur Förderung der Demokratie und des Völkerrechts. Initiiert wurde sie vom Hamburger Reeder Peter Krämer, der mit einer Spende von zunächst 1 Mio. Dollar den Grundstock legte. In zunächst sechs afrikanischen Ländern werden Schulen neu gebaut oder in Stand gesetzt. Kinder erhalten Hefte und Stifte und Lehrer werden ausgebildet. Die Dorfbewohner selbst bauen mit und übernehmen die Verantwortung für den Betrieb der Schulen.

„Schulen für Afrika" wurde am 6. Dezember 2004 auf einer Internationalen Pressekonferenz von den Partnern Hamburger Gesellschaft, UNICEF und der Nelson Mandela Stiftung der Öffentlichkeit in Kapstadt vorgestellt. Der ehemalige südafrikanische Präsident und Friedensnobelpreisträger Nelson Mandela unterstützt persönlich die Aktion „Schulen für Afrika" und hatte sich seinerzeit in einer persönlichen Videobotschaft an die Öffentlichkeit

Eröffnung einer Schule in Ruanda

Ortstermin in Angola

gewandt und um Unterstützung für „Schulen für Afrika“ gebeten.

Angesichts des schrecklichen Tsunami im Dezember 2004 waren die drei Partner einig, dass „Schulen für Afrika“ nicht wie geplant am 1. Januar 2005 starten konnte. Um der Aktion „Schulen für Afrika“ im Frühjahr 2005 einen neuen Schub zu geben, entschloss sich der Hamburger Reeder Peter Krämer zu dem öffentlichen Versprechen, jede Spende in Deutschland für „Schulen für Afrika“ bis zu einem Gesamtbetrag von 3 Mio. Euro zu verdoppeln. Dieses Versprechen gab Peter Krämer im Beisein von Frau Eva Luise Köhler auf einer Pressekonferenz am 20. Mai 2005 in Berlin ab.

Insgesamt konnten bis dato weltweit für „Schulen für Afrika“ ca. 27 Mio. Euro an Spenden gesammelt werden; davon trug Peter Krämer 4 Mio. Euro bei.

„Schulen für Afrika“ engagiert sich in folgenden Ländern:

Angola

Nach jahrelangem Krieg brauchen die Kinder in Angola dringend Hilfe. Im Bürgerkrieg starben 1,5 Millionen Menschen – und noch immer sind die Folgen der Kämpfe überall deutlich sichtbar. In vielen Dörfern sind die Hütten und Schulen zerstört. Viele zurückkehrende Flüchtlinge haben alles verloren, die Mädchen und Jungen haben oft jahrelang keinen Unterricht erhalten. Kinder, die durch den Krieg oder durch AIDS zu Waisen wurden, sind in Gefahr, ausgebeutet zu werden oder auf der Straße zu landen.

UNICEF hilft in Angola einfache Schulen zu bauen. Bauherren sind die Dorfbewohner selbst: Aus selbst gebrannten Lehmziegeln mauern sie die Klassenräume. UNICEF stellt ergänzendes Material wie Zement und Holz bereit und hilft, den Schulbau zu koordinieren. UNICEF sorgt auch dafür, dass die Schulen Trinkwasseranschluss sowie hygienische, nach Geschlechtern getrennte Toiletten erhalten. Bei Bedarf stellt UNICEF auch Schulmaterial bereit. Um die Qualität des Unterrichts zu verbessern, wird für die Fortbildung der Lehrer Sorge getragen.

Malawi

Malawi ist eines der ärmsten und am dichtesten besiedelten Länder Afrikas. Fast jedes fünfte Kind stirbt vor seinem fünften Geburtstag. Vor allem auf dem Land gibt es viel zu wenig Schulen. In vielen Regionen erhält jedes dritte Kind keinen Unterricht. Die Klassen sind überfüllt und schlecht ausgestattet, häufig findet der Unterricht unter freiem Himmel statt. Wenn es regnet, fällt er ganz aus. Viele Kinder brechen die Schule frühzeitig ab – auch deshalb, weil der Unterricht oft schlecht ist. Nur jeder zweite Lehrer besitzt eine formale Ausbildung.

UNICEF sorgt in den ärmsten Regionen Malawis für die Errichtung neuer bzw. Instandset-

zung vorhandener Schulgebäude. Für die Neuausstattung stellt UNICEF Hefte, Stifte und weiteres Schulmaterial bereit. Lehrer werden geschult damit sie lernen, die Kinder in den Unterricht einzubeziehen und Mädchen angemessen zu fördern.

Mosambik

In Mosambik leben viele Familien in sehr armen, ländlichen Regionen. Es gibt zu wenig Schulen und die Kinder müssen früh zum Lebensunterhalt beitragen. Die Folge: Landesweit besuchen zwei von fünf Kindern keinen Unterricht. Besonders Mädchen sind benachteiligt. Mehr als Jungen leiden sie darunter, dass viele Schulen nicht einmal über Toiletten verfügen. Wenige Chancen auf Schulbesuch haben auch Kinder und Jugendliche, die durch AIDS Mutter oder Vater verloren haben. Viele von ihnen müssen die Schule verlassen und Geld zum Überleben verdienen.

UNICEF hilft in Mosambik, die Ausstattung von Dorfschulen zu verbessern und sie mit Trinkwasseranschluss und hygienischen, nach Geschlecht getrennten Latrinen auszustatten. Die Kinder erhalten Hefte, Stifte sowie weiteres Schulmaterial. UNICEF unterstützt auch die Gründung von Elternkomitees, die den Schulbetrieb unterstützen. Die Lehrer werden geschult, den Unterricht besser auf die Bedürfnisse der Kinder abzustimmen. Gemeinsam mit von UNICEF ausgebildeten Dorfhelfern machen sie sich dafür stark, dass Waisen gut betreut werden und zur Schule gehen können.

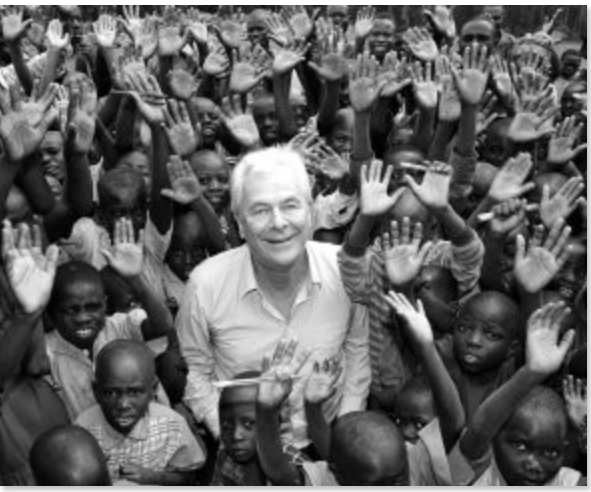
Ruanda

In Ruanda sind mehr als 600.000 Kinder und Jugendliche Waisen. Ihre Mütter und Väter starben während der Massenmorde im Jahr 1994 oder an AIDS. Der Genozid forderte 800.000 Menschenleben und hinterließ Ruanda verwüstet und traumatisiert. Jede sechste Schule wurde vollständig zerstört, es fehlt an Schulmaterial und ausgebildeten Lehrern. Viele Kinder leben in extremer Armut. Vor allem die Waisen haben oft kaum eine Chance auf Bildung.

UNICEF baut in Ruanda neue Schulen und setzt vorhandene wieder instand. Einige von ihnen richten sich speziell an Kinder, die einige Jahre lang nicht zur Schule gehen konnten und jetzt den Unterrichtsstoff in kompakter Form nachholen. UNICEF stattet zudem die Schulen mit Trinkwasseranschluss und hygienischen Latrinen aus. Zusätzlich entstehen an zahlreichen Schulen Ausbildungszentren für Lehrer.

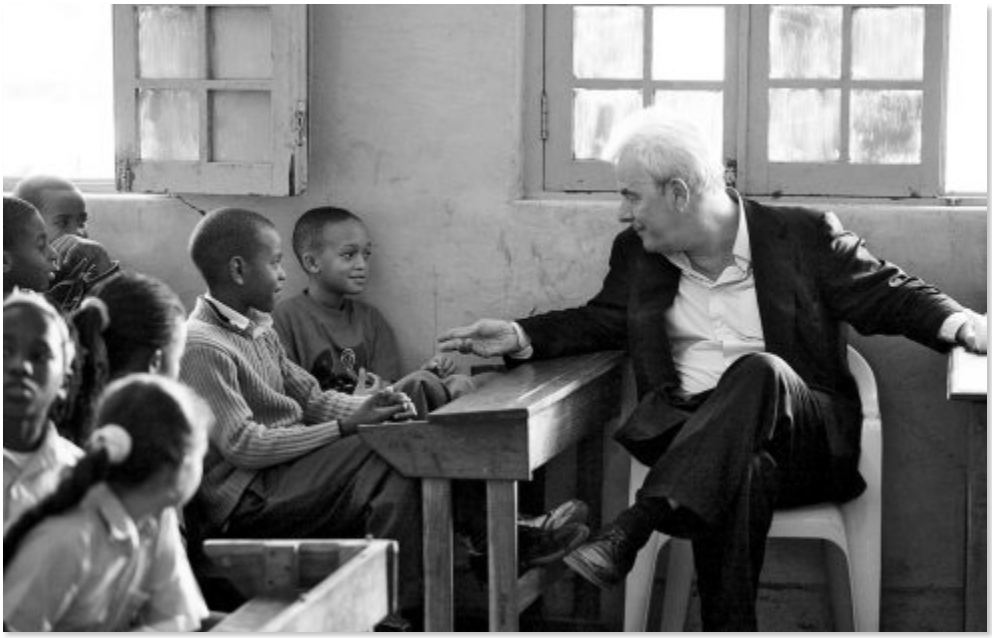
Simbabwe

Simbabwe hat eine der höchsten HIV-Infektionsraten der Welt: Ein Viertel aller Erwachsenen ist HIV-positiv. 980.000 Kinder haben



Schulprojekt in Ruanda

Unterricht in Ruanda



Schule in Südafrika

durch AIDS bereits ihre Mutter oder ihren Vater verloren. Die tödlich verlaufende Krankheit und die derzeitige Dürre haben viele Familien in Not gestürzt. Die Bildungssituation ist katastrophal: Durch die Landreform müssen sich viele Familien in Regionen ohne Schulen niederlassen. Hier findet der Unterricht in provisorischen Schuppen, in Kirchen oder unter Bäumen statt. Doch arme Familien können die hohen Schulgebühren häufig nicht tragen. Landesweit geht jedes dritte Kind nicht zur Schule.

UNICEF konzentriert sich in Simbabwe auf die 18 ärmsten Distrikte. Dort werden neue Schulgebäude gebaut und reparaturbedürftige Schulen wieder instandgesetzt. Darüber hinaus versorgt UNICEF die Schulen mit Büchern und weiterem Schulmaterial. Die Schulen erhalten zudem Trinkwasserbrunnen sowie hygienische Latrinen. UNICEF richtet zudem so genannte Kinderclubs ein. Malen und andere Aktivitäten helfen hier vor allem den Waisen, besser mit ihrer schwierigen Situation zurechtzukommen. Die Clubs informieren aber auch über den Schutz vor AIDS – besonders für Mädchen sind diese Informationen überlebenswichtig.

Südafrika

Südafrika ist ein Land extremer sozialer Gegensätze: Nach dem Ende der Apartheid leben die meisten Südafrikaner noch immer in großer Armut. In den ländlichen Regionen des Landes gehen rund eine Million Kinder nicht zur Schule. Die Mädchen haben es besonders schwer: Viele Eltern haben Angst, dass ihre Töchter auf dem oft weiten Schulweg belästigt oder überfallen werden. In Südafrika leiden Mädchen und Frauen wie in kaum einem anderen Land unter massiver Gewalt. Auch die AIDS-Gefahr ist hoch.

UNICEF hilft, Schulen in den ärmsten Provinzen Eastern Cape, Limpopo und Kwa Zulu Natal zu „kinderfreundlichen“ Modellschulen zu machen. UNICEF schult die Lehrer, ihren Unterricht zu verbessern und gemeinsam mit der Gemeinde drängende Probleme zu lösen. Dazu gehören ein sicherer Schulweg für alle Kinder, aber auch die Betreuung von Waisen und die AIDS-Aufklärung im Unterricht. UNICEF fördert auch zusätzliche Aktivitäten wie die Anlage von Schulgärten oder Schulspeisungen. Jede Modellschule gibt ihre Erfahrungen an zusätzliche Schulen weiter. Von UNICEF unterstütz-

te Schulclubs bestärken die Mädchen, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen.

„Schulen für Afrika“

Diese gemeinsame Kampagne der Hamburger Gesellschaft zur Förderung der Demokratie und des Völkerrechts, von UNICEF und der Nelson-Mandela-Stiftung hat in den vergangenen Jahren helfen können. Dennoch reicht auch das größte Engagement privater Spender wie Peter Krämer nicht aus, das von den Vereinten Nationen gesetzte Zweite Millenniumsziel, bis 2015 weltweit allen Kindern zumindest eine Grundschulbildung angedeihen zu lassen, zu erreichen.

Peter Krämer wird hier deutlich: “Es ist die Aufgabe der nächsten Jahre, nicht nur Spenden zu sammeln und diese seriös und ohne große Abschläge vor Ort einzusetzen. Vielmehr muss ein politischer Prozess organisiert werden, der nicht nur nötigen Erkenntnisse bei den weltweiten Entscheidungsträgern erzeugt, sondern auch dafür sorgt, dass diese Erkenntnisse dann auch in aktives Tun umgesetzt werden. Hier sind die Regierungen der G8-Staaten gefordert, mit deutlich höheren Beiträgen als bisher das Problem lösen zu helfen.“

Zum Autor

Tilo Braune ist Geschäftsführer der Hamburger Gesellschaft zur Förderung der Demokratie und des Völkerrechts e.V.

Weitere Informationen unter

www.schoolsforafrica.com

Zur Person

Peter Krämer (57) ist alleiniger geschäftsführender Gesellschafter der familieneigenen Schifffahrtsunternehmen Marine Service GmbH (MS) und Chemikalien Seetransport GmbH (CST).

Im Februar 2003 protestierte Peter Krämer öffentlich gegen den Irakkrieg. Ein Jahr später erfolgte die Gründung der Hamburger Gesellschaft zur Förderung der Demokratie und des Völkerrechts. Im November 2004 initiierte Peter Krämer zusammen mit UNICEF und der Nelson-Mandela-Stiftung die internationale Kampagne „Schulen für Afrika“. Ziel dieser Kampagne, die von Nelson Mandela unterstützt wird, ist der Bau von 5.000 Schulen im südlichen Afrika. Krämer hat „Schulen für Afrika“ bereits mit 4 Mio. Euro unterstützt.

In Deutschland setzt sich Krämer für eine gerechtere Steuerpolitik ein: Im November 2005 forderte er in Zeitungsanzeigen Angela Merkel und Franz Müntefering auf, anstelle einer Mehrwertsteuererhöhung die Erbschaftssteuer zu erhöhen und die Vermögenssteuer wieder einzuführen.

DFU–Tagung in Budapest vom 13.3. bis zum 15.3.2008

Eckart Weisse-Coronado

Mit einem riesigen bunten Überraschungsei beschenkte Herr Holger Wendlandt, Fachberater der ZfA Köln, am vergangenen Wochenende seine ihm anvertrauten ungarischen und deutschen Fachkollegen zum diesjährigen Osterfest.

Ihm gelang es mit Engagement, der Portion Glück des Tüchtigen und dem Wohlwollen der ungarischen Organisatoren die traditionelle Frühjahrstagung DFU der Lehrerinnen und Lehrer, die Mathematik, Informatik und Physik an zweisprachigen Schulen Ungarns in Deutsch unterrichten, mit der 42. Jahrestagung der deutschen Gesellschaft für Didaktik der Mathematik zu verknüpfen und für alle einen gebührenfreien Gastzugang zu erhalten.

Die GDM war einer Einladung des mathematisch-didaktischen Zentrums an der Eötvös Loràn Universität (ELTE) nach Budapest gefolgt und tagte im modernen Gebäude dieser renommierten Bildungsstätte am rechten Ufer der Donau.

So konnten die aus dem ganzen Land angereisten 25 Kollegen an den drei Tagen – einer davon der Nationalfeiertag – aus über zweihundert Vorträgen in teils selbstmoderierten Sektionen auswählen, die allein schon mit der Namensnennung der Autoren und Kurzfassungen der Referate fast die Hälfte der 96 eng beschriebene Seiten des Programmheftes füllten (S. 46–89).

Die Themen reichten von „k&k im Mathematikunterricht an Gymnasien“ über „die empirische Wünschelrutengängerei und ihre Folgen“ bis zu „Das Malfatti-Problem in der Begabtenförderung“, von „Mathematik auf der Ananas zur Modellierungskompetenz“ über „Vergleichende Analyse der kognitiven Leistung von mutter- bzw. fremdsprachig unterrichteten Kursgruppen im Bereich der Analysis“ bis zu „Das etwas andere mündliche Abitur – für eine neue Prüfungskultur“ – um nur einige, mich interessierende Fragestellungen zu benennen.

Hierin lag ein Riesenproblem. Selbst mit einer kurzen Orientierungshilfe durch den Fachberater, fiel es unendlich schwer, aus dem Überangebot sehr interessanter und unterrichtsrelevanter Themen das für die persönliche Weiterbildung richtige auszuwählen. Auch genügte es nicht, nur die Überschriften zu lesen, denn wer kann schon ahnen, dass das kaiserlich-königliche „k&k“ für konstruktivistisch und kompetenzorientiert steht. So brauchte ich allein über einer Stunde, um mich durch die Kurzfassungen zu lesen und die Themen für mich einzuengen. Auch wenn es sich in den Pausengesprächen zeigte, dass der einen oder anderen Kollegin bei allem Hin und Her des Abwägens auch ein Missgriff unterlief und das Thema teils wegen dem Inhalt, teils wegen des Vortragenden doch nicht den Erwartungen entsprach, so waren jedoch die meisten Vorträge hochinteressant und wenn sie vielleicht auch nicht bereits in der kommenden Woche im Unterricht umgesetzt werden, so gaben sie doch überaus wertvolle Anregungen für die weitere Verbesserung unserer Lehrtätigkeit.

Doch damit nicht genug. Trotz der großen Belastung als eine der hauptverantwortlichen Organisatoren erklärte sich Frau Prof. Eva Vàsàrhelyi bereit, ausschließlich für uns noch am späten Nachmittag über das Experimentieren und Demonstrieren im Mathematikunterricht zu referieren – weil ihr, wie sie sagte, die Lehrerinnen und Lehrer besonders am Herzen liegen. So falteten wir aus A4-Blättern Teile für Oktaeder, die nur in Teamarbeit stabil wurden und aufblasbare Papierwürfel zur besseren Anschauung und Berechnung in der Raumgeometrie. Als sie aus ihrem reichhaltigen Fundus weitere selbst gefertigte Bewegungsmodelle geometrischer Abbildungen vorführte, wollte das Blitzlichtgewitter der fotografierenden Kollegen nicht enden, die diese Ideen als Vorlage möglichst detailgetreu mit nach Hause nehmen wollten.

Bei diesem eng gestrickten Zeitplan verwunderte es niemanden, dass für das nicht minder interessante Rahmenprogramm nur wenig Raum blieb. So gab es in verschiedenen Räumen der Universität Präsentationen aus Werken der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Mathematisch-didaktischen Zentrums und verschiedene interaktive Möglichkeiten für mathematische Spiele. Casio, Texas Instruments und das AcitveMath EU Projekt boten je einen Workshop zum unterrichtlichen Einsatz des Classpads, des Programms CABRI 3D bzw. des Programmsystems ActiveMath an.

Des Weiteren waren Sonderausstellungen des Mathematics Museum, sowie der Mineral- und Biologischen Sammlung der Universität zu sehen.

Elektronik-Unternehmen, Verlage, Buchhandlungen und die Zeitschrift „Mathematische Blätter für die Mittelschule“ (Közepiskolai Matematikai Lapok) stellten ihre Produkte bw. Werke aus.

Ein kultureller Höhepunkt war im Foyer die Mitmachgelegenheit zum traditionellen volkskundlichen Gestalten von Ostereiern. Der Volkschor der deutschen Minderheit von Obuda „Die schwarzen Haxen“ erfreute die Teilnehmer mit einem Potpourri aus seinem umfangreichen Repertoire und so mancher summte die bekannten Melodien mit.

Doch dann war nach diesen anstrengenden Tagen der RAM voll und obwohl ich der Mutter der Instrumente sehr zu getan bin, reichte die Energie nicht mehr aus, um an dem angebotenen Orgelkonzert zum Tagesausklang teilzunehmen.

Alles in allem eine gelungene Weiterbildung, bei der es sich lohnte dabei gewesen zu sein. Dafür gebührt den Organisatoren Herrn Wendlandt sowie Frau Nemethy und besonders Frau Prof. Vàsàrhelyi von der ELTE unser aufrichtiger Dank und auch der GDM dafür, dass wir daran teilnehmen durften. ◀◀

Für neue Mitglieder:
Besuchen Sie unsere Homepage! Um in deren geschützten Bereich zu gelangen, brauchen Sie allerdings eine PIN. Diese erhalten Sie nach Eingang der Abbuchungsermächtigung Ihres Mitgliedbeitrages. Wenden Sie sich dazu an Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de)!

Als Senior-Experten bei den Mennoniten in Chihuahua

Peter Kardel

Ein Artikel in der Verbandszeitschrift gab den Anstoß: Ein pensionierter Kollege, ehemaliger Auslandslehrer wie ich, berichtete über seinen Einsatz als Senior-Experte in China. Er war vom Senior-Experten-Service (SES) in Bonn für einige Monate dorthin entsandt worden, um chinesischen Studenten Unterricht in Deutsch als Fremdsprache zu geben.

Ich wusste gar nicht, dass es diese Einrichtung gab, war sofort Feuer und Flamme und bewarb mich umgehend, hörte dann aber eine lange Zeit gar nichts, bis eines Tages ein Anruf aus Bonn kam: „ Hätten Sie Lust, für sechs bis acht Wochen die Deutschlehrer an den mennonitischen Schulen im Norden Mexikos zu beraten und fortzubilden?“

Ich musste nicht lange überlegen, sagte sofort zu, zumal ich als DaF-Fachleiter an der Deutschen Schule Mexiko-Stadt in den 80er Jahren schon die ersten Kontakte zu den Mennoniten hatte. Als ich nebenbei erwähnte, dass auch meine Frau Erfahrung in der Lehrerfortbildung habe, wurde sie aufgefordert, schnell ihre Bewerbung nachzureichen – und so wurden wir im Doppelpack entsandt nach Chihuahua, dem nördlichsten Bundestaat Mexikos, 300 Kilometer von der Grenze zu Nordamerika entfernt.

Der SES ist eine Stiftung der deutschen Industrie. Er vermittelt Rentner und Pensionäre aus allen Berufszweigen in die ganze Welt, sogenannte Senior Experten, die irgendwo mit ihrem Know-how gebraucht werden und helfen können, und zwar in einem Zeitraum von drei Wochen bis zu sechs Monaten, wobei auch Folgeeinsätze möglich sind. Die dabei entstehenden Kosten werden geteilt. Der SES zahlt die Flüge, der Auftraggeber sorgt für Unterkunft, Verpflegung, Transportmittel und ein kleines Taschengeld.

Unser Auftraggeber war das Colegio Álvaro Obregón in Blumenau, einer kleinen mennonitischen Gemeinde, 100 Kilometer von der Provinzhauptstadt Chihuahua entfernt. Die Schule hat ca. 350 Schüler, umfasst Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe und endet mit dem 13. Schuljahr. Sie ist hervorragend ausgestattet und verfügt über alle Einrichtungen einer modernen Schule: Chemielabor, Computerraum, Videoanlage, Beamer-Projektion, Bibliothek und eine riesige Sporthalle. Ihr angegliedert sind mehrere kleine Schulen, die im Umkreis von 60 Kilometern liegen, in Dörfern mit so klangvollen Namen wie Burwalde, Schönfeld, Steinreich und Gnadenthal.

Das Problem ist: Es gibt hier zu wenig Deutschlehrer. Die hiesigen Ortskräfte haben in der Regel keine professionelle Ausbildung, sind auch noch nie in Deutschland gewesen, sprechen ein fehlerhaftes Deutsch, weil sie untereinander und in ihren Familien überwiegend Plattdeutsch sprechen. Das ist schließlich ihre Muttersprache.

Die Schule ist deshalb sehr bemüht, zum einen diese Lehrer fortzubilden, zum anderen irgendwann einmal deutsche Lehrer zu bekommen. Gerade hat die Schulleitung einen Antrag auf Zuerkennung als Sprachdiplomschule gestellt. Dahinter steht der Wunsch, dass die Schule im Rahmen des Deutsch-Mexikanischen Kulturabkommens finanziell gefördert wird.

Unter den Schulen der Region, in der ca. 70.000 Mennoniten leben, nimmt die Blumenauer Schule eine Vorreiterrolle ein und gilt als äußerst fortschrittlich, da sie neben Deutsch noch Englisch und Spanisch anbietet und zum mexikanischen Bachillerato führt.

In den „traditionellen“ Schulen – und das sind immerhin 80 % in der Region – sieht es dagegen ganz anders aus. Noch immer schotten sich diese Schulen gegen alle Einflüsse moderner Bildung ab: 40 bis 50 Schüler sitzen auf Bänken ohne Lehne in einem Raum, beten und rezitieren die Bibel in einem monotonen Singsang. Die armen Schüler verstehen nicht die Texte, sondern lernen sie stur auswendig. Weiteren Unterricht erfahren sie nicht. Ohnehin ist ihr Schuljahr nur sehr kurz. Zur Erntezeit werden die Schulen kurzerhand geschlossen, weil dann die Kinder für die Feldarbeit gebraucht werden.

Unsere Arbeit bei den „modernen“ Mennoniten hat uns viel Spaß gemacht. In der ersten Zeit haben wir an den verschiedenen Schulen hospitiert, um uns einen Eindruck von der Arbeitsweise der Lehrer und dem Leistungsstand der Schüler zu verschaffen. Das erforderte sehr viel Einfühlungsvermögen, da uns der Ruf als „instructores alemanes“ vorauseilte und ohnehin Besuche unüblich waren. In Gesprächen im Anschluss an die Hospitationen machten wir vorsichtig Verbesserungsvorschläge, gaben Anregungen und planten gemeinsam mit den Kollegen die folgenden Unterrichtsstunden. Hin und wieder sind wir auf Wunsch der Lehrer auch selbst noch mal „in die Bütt“ gegangen, um bestimmte Übungsformen zu demonstrieren. Darüber hinaus veranstalteten wir am Nachmittag Seminare, in denen die praktische Arbeit im Vordergrund stand.

Was wir als besonders positiv empfanden: Alle Lehrer waren bereit, Neues zu lernen und ausgesprochen dankbar für Hilfestellung, Beratung und Anregungen. Beispielhaft unterstützt wurde unsere Arbeit durch die Schulleitung, die stets bereit war, die organisatorischen Voraussetzungen zu schaffen, um Unterrichtsbesuche, Beratungsgespräche und Fortbildungsseminare durchzuführen. Dies erleichterte unsere Arbeit erheblich. Auch vom Schulkomitee, vergleichbar mit dem Schulvorstand einer Auslandsschule, wurden wir freundlich aufgenommen, liebevoll betreut und umsorgt.

Und wir wurden gebeten wieder zu kommen, um unsere Arbeit fortzusetzen. Allerdings wird sich der Radius dann erweitern. Wir werden Schulen besuchen, die 200 bis 300 Kilometer entfernt liegen und auch zum Blumenauer Schulverband gehören. Geplant sind unsere nächsten Einsätze für die Monate März/April und Oktober/November 2008.

Wir sind gespannt, was uns dann erwartet.

Kontakt

Peter Kardel
68 Calle Feria 14, E 11310 Sotogrande
E-Mail: pkardel@gmail.com

Zur Person

Auslandsschuldienst

1972–1978	DaF-Lehrer am Colegio Alemán Guayaquil / Ecuador
1982–1989	DaF-Fachleiter am Colegio Alemán Mexico D. F. / Mexico
1994–2002	DaF-Fachleiter am Colegio Porto Seguro, Sao Paulo / Brasilien

Das Schuljubiläum naht – und was sagt das Archiv dazu?

Ein Bericht aus der Praxis im südlichen Afrika

Achim von Dombois

So oder ähnlich wird teils neugierig, teils besorgt gefragt, wenn ein runder Schulgeburtstag oder die Wiederkehr eines besonderen Schulereignisses ins Haus steht. Schulleitung, Festausschuss und Festredner wünschen sich für Festschrift oder Vortrag eine klare Darbietung der Schulgeschichte, ein paar aussagekräftige, wenn auch vergilbte Fotos, vielleicht das Faksimile eines glänzenden Zeugnisses der Anstalt oder eine Kopie der Grußadresse des damaligen Landesherrn höchstselbst.

Wohl dem also, der über diese Quellen in einem sauber geordneten Schularchiv verfügt! Ein solches einzurichten, war meine Aufgabe an der Deutschen Internationalen Schule in Kapstadt (DISK) und im Jahr darauf an der Deutschen Höheren Privatschule in Windhoek (DHPS). Lassen Sie mich für die, die an diesem Thema interessiert sind und beizeiten vorbauen wollen, ein paar Anregungen geben und ein wenig aus der Praxis berichten. Sie bestand aus einem mehrmonatigen Einsatz, aus dem ich im Dezember des vergangenen Jahres zurückgekehrt bin.

Im Schularchiv der DHPS mit Helfern Namtago (l.) und Unotjari, Kl. 11

Warum ein Schularchiv?

Glücklicherweise waren Schulleitung, Vorstand und Verwaltung beider Auslandsschulen vom *Nutzen* eines Schularchivs überzeugt und haben meine Arbeit wesentlich unterstützt. Denn ein solches kann

- Quellen zur Geschichte der Schule bereithalten und für die Zukunft sichern,
- schulwichtige Dokumente (Fotos) für Schuljubiläen und Festschriften anbieten,
- früheren Schülerinnen und Schülern, die durch unglückliche Umstände ihre Schulpapiere verloren haben, die schulische Ausbildung gültig bestätigen,
- zur Zukunftsplanung der Schule genutzt werden (z. B. in Fragen der Schulstruktur, der Differenzierung, der sozialen Öffnung) indem man aus Erfahrungen oder Fehlern der Vergangenheit lernt,
- neuen Lehrkräften und Mitarbeitern die Möglichkeit bieten, sich mit Werden und Profil der Schule vertraut zu machen, z. B. durch das Studium einiger Schulzeitungen,
- die PR Arbeit der Schule erleichtern,
- und schließlich einen bescheidenen Beitrag zur Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens leisten.

Voller Tatendrang stürzte sich der Senior in die Arbeit, d. h. in ein Meer von Dokumenten über die Anfänge beider Schulen im 19. und 20. Jahrhundert, über ihr Fortschreiten durch die Jahrzehnte, über die Nöte während zweier Weltkriege bis zum teilweise dornenreichen Weg der Öffnung für alle Bevölkerungsgruppen in Form der heutigen Begegnungsschule, die in beiden Staaten einen hervorragenden Ruf besitzt.

Wie kann man vorgehen?

Die *Aufgabe* lag darin, in die Fülle von mehreren hundert Aktenordnern, losen Schriftstücken und Kartons eine systematische Ordnung zu bringen, die einen schnellen Zugriff auf alle Archivalien ermöglicht. Zu diesem Zweck entwickelten wir einen graphischen Arbeitsplan, der folgende vier Schritte vorsah:

1. Das *Sichten* und *Erfassen* des vorhandenen Materials. Um was ging es? Beide Schulen verfügten bereits über die Grundvoraussetzung eines trockenen, geeigneten, mit Regalen und abschließbarem Schrank versehenen Raumes. Dort fanden sich, z. T. bereits vorgeordnet, meterweise Schülerakten mit Zeugnisnoten, Klassenlisten, Klassenbücher, Examensergebnisse von Matrik und Abitur, Personalunterlagen früherer Lehrer und Angestellter, der Schriftwechsel mit einheimischen und deutschen Behörden, Jahresberichte, umfangreiche Fotosammlungen, Protokolle von Schulvorstandssitzungen und Lehrerkonferenzen sowie mit deutscher Gründlichkeit verfasste Positionspapiere und Strategieentwürfe engagierter Pädagogen. Friedlicher ging es bei den Unterlagen der Verwaltung zu (Haushalt, Einnahmen, Ausgaben, Baumaßnahmen u.v. a.), die das Archiv teilweise als Aktenablage verwendete.

Nun ging es darum, die Aktenordner auf einer Karteikarte (z. B. DIN A6) Stück für Stück mit grober Inhaltsangabe und Laufzeit festzuhalten – eine mühsame Kleinarbeit, bei der Hilfe willkommen war. In Kapstadt kam sie von einer pensionierten früheren Kollegin, in Windhoek von Oberstufenschülern, die sich in Freistunden ein Taschengeld dazuverdienten. Die Kartei ersetzte bei uns Amateuren das sonst in öffentlichen Archiven anzutreffende „Findbuch". Einer späteren Übernahme aller Daten in die EDV steht damit nichts im Wege, doch ist die Frage erlaubt, ob das praktikabel ist.

2. Fast gleichzeitig damit vollzieht sich das *Bewerten* des Schriftgutes, das die Frage beantworten muss, welchen pädagogischen, juristischen oder schulhistorischen Wert es für die Schule besitzt. Lohnt es sich z. B., Klassenbücher über Jahrzehnte aufzuheben? Worin liegt ihr archivarischer Wert? Allerdings müssen bei Prüfungsunterlagen vorhandene amtliche Aufbewahrungsfristen beachtet werden, die bei Abiturunterlagen 50 Jahre zurückreichen. Man tut gut daran, vor der „Kassation" (Entsorgung) vermeintlich unwichtigen Schriftguts den Schul- oder Verwaltungsleiter hinzuzuziehen, um sich nicht dem Vorwurf auszusetzen, wie Herkules die Ställe des Augias ausmisten zu wollen (wozu man gelegentlich Lust hätte!). Man möge nicht erschrecken: Bei der oft zeitraubenden Bewertung handelte es sich ganz selten um eine blattweise Aktendurchsicht, denn die hätte Jahre beansprucht.

Beim Sortieren mit Helfer Armin Diemer, Kl. 12

3. Nun sind wir bei der *Ordnung* der karteimäßig aufgenommenen Unterlagen angekommen und erinnern uns dankbar an die frühen Wohltaten des Bundesverwaltungsamtes. Dieses hatte vor Jahren (1982) unter dem rührigen Dr. A. Wattler einen „Organisationsplan" für Auslandsschulen verbreitet, der von vielen als Aktenplan bei der Schriftgutablage benutzt wurde. In beiden Schulen war der Plan bekannt, entsprach aber nach 25 Jahren nicht mehr ganz der heutigen Schulrealität, sodass wir ihn einer gründlichen Überarbeitung und damit Anpassung an die jeweils eigenen Schulverhältnisse

unterzogen. Der gesamte Archivbestand wurde in zehn große Sachgruppen aufgeteilt:

- Schulverein
- Haushalt
- Grundsatzfragen / Struktur
- Baumaßnahmen
- Schulbetrieb
- Beschaffungswesen
- Personal
- Öffentlichkeitsarbeit
- Schülerangelegenheiten
- Medien

Mit der dazugehörigen Signatur nach der Dezimalklassifikation (nach M. Dewey) wurde dann jede Karteikarte und der dazugehörige Ordner, Schuber oder Karton gut sichtbar versehen.

4. Beim letzten Schritt des *Bewahrens* meinen wir die zukunftssichere (heute wohl „nachhaltige"?) Aufbewahrung der gesammelten Schätze. Gerne stellte uns die Verwaltung Archivboxen und Spezialkartons zur Verfügung. Viele Aktenrücken wurden erneuert und mit Signatur sowie Inhaltsstichwort versehen. Mit Gewissensbissen habe ich häufig zu den noch vorhandenen und praktischen Klarsichthüllen gegriffen, die von professionellen Archivaren ebenso wie die Verwendung von Metall (Rostgefahr) mit Verachtung gestraft werden. Aber mit dem Verweis auf das sehr trockene Windhoeker Klima versuchte ich mich herauszureden.

Ein Tipp zur Bearbeitung der zahllosen *Fotos*, von denen die Hälfte ohne Nennung von Anlass, Person und Jahr vorlag – eine Zumutung! Wird z. B. bei der Identifizierung der schon gelblich gewordenen Aufnahme des Matrikjahrgangs 1946 gefragt, wer der kleine Dicke in der vorderen Reihe sei, sollten Sie noch lebende Pensionäre oder Mitglieder des Freundeskreises der Schule oder des Altschülerverbandes hinzuziehen. Das hat uns in Windhoek wesentlich weitergebracht und bescherte obendrein den Anlass eines fröhlichen Wiedersehens alter Schulfreunde.

Zurück zum Thema *Schuljubiläum*. Beide Schulen stehen vor größeren Jubiläen: die DISK wird in diesem Jahr 125 Jahre alt und die DHPS wird als jüngere Schwester im kommenden Jahr 100 Jahre zählen. So war es für den Hilfsarchivar selbstverständlich, jubiläumsrelevante Dokumente und Fotos herauszusuchen und gesondert für den zu bildenden Festausschuss bereitzuhalten. An Material fehlte es nicht, hatten wir doch z. B. in Windhoek stolz das Original eines in gestochener Schrift verfassten Zeugnisses zweier Kinder des Marienthaler Farmers H. B. ausgegraben, die am 7. Juni 1910, also ein Jahr nach ihrer Gründung, in die Kaiserliche Realschule aufgenommen worden waren.

Ein Blick zurück

Beim Blättern in alten Schulunterlagen ist es unvermeidbar, von gewissen Inhalten und Ereignissen nicht angesprochen zu werden. So entdeckte ich im Schriftverkehr der Windhoeker Schule aus den 60er und 70er Jahren die mir noch bekannten Persönlichkeiten wie Senatsdi-

Kisten und Kästen zum Vorsortieren der Fotos

rektor Reimers (Hamburg), Oberschulrat Krog (Wiesbaden), Ministerialrat Diehl (Düsseldorf), OStD Harry Werner; von der Zentralstelle die Abt.Präsidenten E. Onnen, B. Becker, Dr. Veuhoff und W. Schmidt; ferner Dr. Vix und viele andere, die damals erfolgreich am Wiederaufbau unseres Auslandsschulwesens gearbeitet und gerade an der gelegentlich umstrittenen Entwicklung der DHPS regen Anteil genommen haben. Man muss acht geben, dass man sich nicht „festliest"!

Ungewöhnlich auch die *Entstehungsgeschichte* der DHPS als „Kaiserliche Realschule" im Schutzgebiet Deutsch-Südwestafrika! Man stöbert durch Dokumente, die in sauberer Sütterlinschrift die Bemühungen des 1906 von deutschen Siedlern gegründeten Schulvereins um Errichtung einer weiterführenden Anstalt belegen. Seine Exzellenz von Lindequist, der Gouverneur der kaiserlichen Verwaltung, wird untertänigst um die Vermittlung eines Gymnasiallehrers gebeten, der tatsächlich in Gestalt des Oberlehrers Alfred Zedlitz mit Zustimmung des Reichskolonialamts eintrifft und die Schule im Jahre 1909 mit 12 Sextanern (5. Schuljahr) als erster Direktor eröffnet. Das waren noch Zeiten, wird mancher Leser sagen! Natürlich wird nur an Kinder der weißen Siedler gedacht, und der Weg bis zur Begegnungsschule ist noch unendlich lang. Aber die kaiserliche Verwaltung in Windhoek verdient ein Lob: Alle Vorgänge werden exakt festgehalten und korrekt mit Eingangsvermerk abgelegt. Die Kapstadter Schulväter, nicht im Kolonialgebiet des Reiches liegend, gelangten viel schwerer an eine aus der Heimat amtlich vermittelte Lehrkraft.

Anzumerken ist noch, dass die Originale des erwähnten alten Schriftverkehrs auch nach der politischen Wende in Namibia (1990) wohlbehalten im heutigen Windhoeker Staatsarchiv verwahrt werden, und dass die Schule sich erstklassige Kopien von allen wichtigen Vorgängen machen durfte.

Da wir wissen, dass es weitere höhere Schulen in unseren Kolonien gab, fragt sich der historisch Interessierte, ob die DHPS weltweit die einzige ihrer Art ist, die zwei Weltkriege überstanden und heute diese hervorragende Stellung im Lande erreicht hat.

Zur Person

Achim von Dombois (81) arbeitete in den 60er Jahren am Goethe Institut in Kairo. In den 70er Jahren leitete er die Deutsche Schule Kapstadt, in den 80ern das Cusanus Gymnasium in Bonn. Im Ruhestand war er 10 Jahre ehrenamtlich für den Senior Experten Service tätig (Einsätze in Namibia und Sambia). Wahlbeobachtungen im Auftrag der EU und OSZE führten ihn nach Südafrika, Palästina und auf den Balkan. An den im Aufsatz genannten Schulen arbeitete er in den letzten Jahren als „Hilfsarchivar" (wie er sich bezeichnet).

Lässt man bei beiden in diesem Aufsatz genannten Schulen den Blick durch das Auf und Ab ihrer wechselvollen Geschichte streifen, erkennt man dankbar die seit 1878 mit der Einrichtung des Schulfonds beginnende weitsichtige Förderung durch das Deutsche Reich und gewinnt zugleich Achtung vor dem Einsatz der Direktoren, der Lehrerschaft, der Verwaltung und den ungezählten ehrenamtlichen Mitgliedern der Schulvorstände und Elternräte, die oft unter großen Opfern ihre Schulen zu dem gemacht haben, was sie heute sind.

Auch dafür kann ein Schularchiv den Blick schärfen, denn dann dient es als Langzeitgedächtnis der Schule! ◀◀

Werner Schmidt – ein Schüler baut seine Schule wieder auf!

Jürgen Lehmann

Wahrlich, er hat es verdient, dem Vergessen entrissen zu werden: Werner Schmidt, der Schüler der „alten" DSK, die – durch amerikanische Bomben 1945 zerstört – er nach dem Kriege wieder aufbaute!

Schon seine Eltern waren in Japan geboren worden, wie er selbst und auch seine Schwester. Beide Kinder besuchten die Deutsche Schule in Tokyo, bevor die Familie nach Kobe zog. Hier wurde Werner, sein Abgangszeugnis aus der 1. Klasse vorweisend, im März 1931 in die Deutsche Schule Kobe (DSK) aufgenommen. Er durchlief diese gymnasial geführte Schule bis zu ihrer damals höchsten Stufe, der 5. Oberschul-Klasse, die er mit dem Zeugnis der Mittleren Reife abschloß.

Seine Schulkameraden bewunderten ihn als ausgezeichneten Sportler und schätzten ihn als lebhaften und lustigen Jungen, der zielstrebig und energisch war und selbstbewußt auftreten konnte und zudem eine bemerkenswerte Redegewandtheit besaß – alle jene Eigenschaften, die ihm den „Weg ins Leben" ebneten.

Werner Schmidt (1924–2007)

1939, kurz vor Ausbruch des Zweiten Weltkrieges, verließ also der Fünfzehnjähriger die Schule und trat zu einer kaufmännischen Ausbildung in die Schiffahrtsabteilung der deutschen Firma Illies & Co. in Kobe ein.

Nach zwei Jahren, 1941, wurde er in die japanische Zentrale der Firma nach Tokyo versetzt. Hier hat er sich als Firmen-Vertreter in Zusammenarbeit mit dem Stützpunkt der Deutschen Kriegsmarine in Yokohama bis zum Ende des Krieges im Sommer 1945 auch um die Versorgung der ein- und auslaufenden deutschen Blockadebrecher gekümmert.

1947 wurde er im Rahmen der von den US-Besatzungsbehörden angeordneten Rückführung der Deutschen aus Japan nach Deutschland „repatriiert". Aber war Deutschland sein Vaterland?

In Deutschland hat er seine in Japan begonnene kaufmännische Ausbildung fortgesetzt und abgeschlossen, wohl bei der Hamburger Firma Rieckermann, die den Export von Maschinen und Industrie-Anlagen betrieb. Jedenfalls wurde er, der inzwischen geheiratet hatte, als Vertreter dieser Firma nach Japan geschickt.

So kehrte er in das Land zurück, mit dem ihn heimatliche Gefühle verbanden, in dem er seine Kinder- und Jugendjahre verbracht hatte.

Bald wurde er mit dem Aufbau einer Firmen-Filiale in Kobe betraut, und ab 1954 finden wir ihn dort, zusammen mit seiner Frau und der in-

Die Ruine der „alten" Schule

zwischen geborenen Tochter Christel, als wohlbestallten Vertreter der Firma Rieckermann.

Sicherlich wird ihn einer seiner ersten Wege in Kobe zu seiner alten Schule geführt haben; doch er fand nur eine ausgebrannte Ruine: zerstört in dem schweren Bombenangriff auf Kobe am 5. Juni 1945.

Ob in diesem Augenblick der Gedanke in ihm aufkeimte, „seine“ Schule wieder aufzubauen ?

In diesen Jahren, den Jahren nach der Gründung der Bundesrepublik Deutschland 1949, Jahre, in denen die deutschen Kontakte auch zu Japan wieder aufgenommen wurden, ist eine Anzahl 1947 repatriierter „alter“ Kaufleute aus Kobe an ihre frühere Wirkungsstätte zurückgekehrt, zusammen mit jungen Vertretern aus Wirtschaft und Kultur, nicht selten verheiratet und auch mit Kindern.

So war dann um 1958 in Kobe auch wieder eine Schar von deutschsprachigen Kindern beisammen, für die eine Schule eingerichtet werden musste.

Das war die Stunde von Werner Schmidt. Zwar besaß man nur die Ruine und die Kassen des alten Schulvereins waren leer. Doch tatkräftig gingen die Familienväter, unterstützt vom deutschen Generalkonsulat, ans Werk, und mit zu den aktivsten gehörte Werner Schmidt.

Der wieder ins Leben gerufene Deutsche Schulverein wählte ihn in den Vorstand und der wiederum bald zu seinem Vorsitzenden. Jetzt lag vieles allein in seiner Hand, und er brachte einiges in Bewegung:

Das Ruinengrundstück im Stadtzentrum wurde günstig verkauft, und Werner Schmidt beschaffte zwei andere Grundstücke, in Rokko, also am östlichen Stadtrand gelegen; auf dem einen stand sogar ein Haus, das zunächst einmal als Schulgebäude dienen könnte: Die Deutsche Schule Kobe konnte wieder errichtet werden!

Und man darf getrost sagen: Es war Werner Schmidt, der sie wieder auferstehen ließ!

Denn er hatte zunächst nicht nur die Wieder-Gründung des deutschen Kindergartens – der Keimzelle der Schule – unterstützt, er beschaffte später – wie gesagt – nicht nur die Schulgrundstücke in Rokko, er sorgte nicht nur dafür, daß dort 1959 die Schule unter der Leitung der „alten“ DSK-Lehrerin Frau Bomford offiziell wie-

Die Kindergärtnerin vor der neuen Schule

dereröffnet wurde, nein, er reiste nach Deutschland und suchte für „seine“ Schule den ersten dann auch von dort nach Kobe entsandten Schulleiter aus, Herrn Herbert Wittig!

Bei alledem sollte nicht übersehen werden, daß Herr Schmidt mit zum Teil erheblichen Schwierigkeiten und wohl auch Widersachern zu kämpfen hatte, aber zur Verwirklichung seines Zieles, des Wiederaufbaues der Deutschen Schule Kobe, brachte er – wie wir ja wissen – die besten Voraussetzungen mit.

Als er dann 1966 mit seiner Frau und inzwischen zwei Töchtern Japan verließ, um nach Deutschland zu gehen, verlieh ihm der Deutsche Schulverein Kobe die Ehrenmitgliedschaft, und die hatte er wahrlich verdient!

Über Jahrzehnte hin schien alljährlich in den Jahresberichten der Schule sein Name an der Spitze der Vereinsmitglieder auf, an ihn erinnernd.

Er bleibe unvergessen!

Kopfhörer auf und los! Vom Sprachlabor zum MP3-Player

Rainer E. Wicke

„So, jetzt werden die Netzschalter eingeschaltet. Kopfhörer aufsetzen … und dann wird geübt!“ Diese Anweisungen gibt die gestrenge Lehrerin den Kindern einer sechsten oder siebten Klasse im Sprachlabor einer Schule in Reinhard Kahls Ultrakurzfassung des Films Treibhäuser der Zukunft.[1] Natürlich erhebt sich kein Widerspruch und man kann genau verfolgen, wie gehorsam, ja fast schon devot die einzelnen Schüler unter dem strengen Blick der erhöht sitzenden Lehrerin die per Kopfhörer gehörten Informationen nachsprechen. Parroting – papageienhaftes Nachsprechen ohne grundlegendes Verständnis oder sprachliche Reflexion[2] – wurde diese Art des Lernens in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts abschätzig genannt, in denen das konventionelle Sprachlabor im Rahmen des audiolingualen Ansatzes mehr und mehr den Fremdsprachenunterricht beeinflusste. Zu diesem Zeitpunkt hatte die Einrichtung automatisierter Labors Soldaten der US Army bereits zu Erfolgen beim Einschleifen sprachlicher Strukturen verholfen. Das Labor hatte eine rein utilitaristische Funktion, denn Soldaten, denen ein Auslandseinsatz bevorstand, sollten so schnell wie möglich in der Landessprache fit gemacht werden, um sich – wenigstens rudimentär – in der Sprache ihres Einsatzlandes verständlich machen zu können.

Obwohl man sich intensiv bemühte, dem Sprachlabor ab ca. 1975 auch einen Stellenwert im kommunikativen Fremdsprachenunterricht einzuräumen, scheiterten diese Bemühungen. Gründe dafür gibt es viele:

Erwachsene Lerner – wie die US-Soldaten – lassen sich leichter motivieren, kognitiv und isoliert zu lernen, bei Kindern und Jugendlichen verhält sich dies schon etwas anders., von daher erfreute sich das Sprachlabor in der Schule eigentlich nie begeisterter Akzeptanz bei den Schülern.

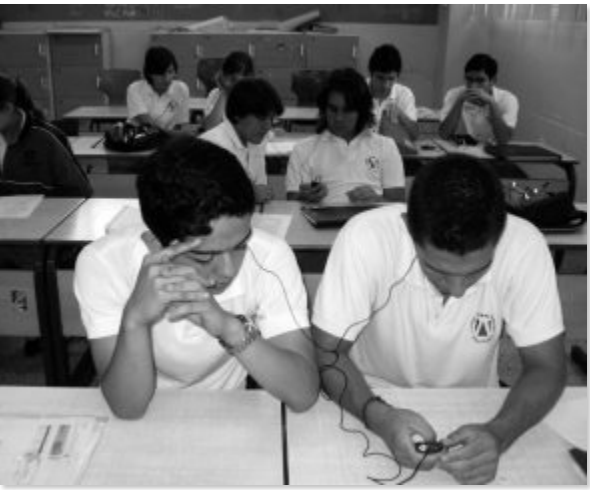
Curriculumentwickler, Fortbilder und Lehrer bemängelten außerdem die Monotonie der Übungsinhalte und vor allen Dingen die Unnatürlichkeit der Situation, da ein Hauptaugenmerk des kommunikativen Ansatzes darauf ausgerichtet war, die Authentizität der Sprache und der Situation stärker in der schulischen Praxis zu verankern. Außerdem wurden die Lerner weitgehend durch die Automatisierung des Labors fremdbestimmt. Weiterhin gab es keine Differenzierungsmöglichkeiten, alle Schüler hatten ein einheitliches Pensum zu absolvieren, dessen Bearbeitung von dem unterrichtenden Lehrer streng überwacht und der einzelne Schüler gewissenhaft korrigiert werden konnte, da der Lehrer sich stets zuschaltete, um den Lernerfolg zu überwachen. „Big brother is watching you!“ war das Motto der Schüler an meiner ehemaligen Schule, wenn wieder eine gefürchtete Übungsstunde im Sprachlabor anstand.

Kreatives und eigenverantwortliches Arbeiten war im Sprachlabor mit den vorhandenen Materialien ebenfalls nicht möglich.

Der Einzug des Computers in den schulischen Unterricht führte dazu, dass man sich bemühte, eine Art elektronisches Sprachlabor als Hilfsmittel im Unterricht zu benutzen. Die Handhabung des Computers in diesen Zusammenhängen erwies sich als eindeutig flexibler, da ein großer Anteil der Schüler über eigene PCs verfügte und somit besser motiviert war, sich auch in schulischen Zusammenhängen des Gerätes zu bedienen. Trotz der Tatsache, dass die Computerisierung mehr Raum für einen situativen Ansatz und für kontextuelles Lernen und Üben bietet, verlief die Nutzung eher spärlich, da man in den meisten Schulen auf den Einsatz der Geräte im eigens eingerichteten Computer-

1 Kahl,Reinahrd: Treibhäuser Zukunft, DVD 2, Ultrakurzfassung (5 Min), Beltz,Weinheim: Archiv der Zukunft, 2004.

2 Vgl. Definition **par·rot·ing** To repeat or imitate, especially without understanding, in: Free dictionary unter: http://www.thefreedictionary.com/parrotinghttp://www.thefreedictionary.com/parroting



Einfache Arbeit mit modernen Medien …

… statt in komplizierten Sprachlabors

raum angewiesen war, den man nur in Einzelstunden – und dies häufig auch nur nach längeren Absprachen mit gleichfalls interessierten Fachkollegen – buchen konnte. Aber auch das Arbeiten im computergestützten Sprachlabor konnte die Monotonie des Ablaufes von Stimulus, Response und Antwortkontrolle nicht aufbrechen.

Inzwischen gibt es einzelne Schulen, in denen Klassenräume mit Lap-Tops ausgestattet werden, die den täglichen Einsatz erleichtern; da die Anschaffung jedoch mit beträchtlichen Kosten verbunden ist, dürfte es sich um wenige Schulen handeln, denen dies möglich ist.

Dass MP3-Player für den schulischen Sprach- oder Fachunterricht genutzt werden, konnte der Fachliteratur bisher nicht entnommen werden. Von daher haben einige Lehrer der Deutschen Schule Guayaquil bei ihrer ersten Erprobung, die in dem folgenden Beitrag ausführlicher beschrieben wird, die Sprachlaborarbeit bewusst oder unbewusst in eine völlig neue Richtung gelenkt. Das Sprachlabor in der Westentasche hat viele Vorteile. Einerseits fördert es das Tandemlernen, indem zwei Schüler sich einen der Player teilen und gemeinsam arbeiten – die Isolation des traditionellen Sprachlabors wird somit aufgebrochen und eine mehr oder weniger authentische Lernsituation geschaffen, in der die Partner gemeinsam an der Lösung eines Problems beteiligt werden und auch Bedeutung aushandeln müssen:

Ein Lerntandem funktioniert so, als würde man mit vereinter Trittkraft in die Pedale gehen, um an zwei einander gegenüber liegende Ziele zu gelangen. Oder ist es doch dasselbe Ziel?[3]

Die Verwendung authentischer und schülerrelevanter Texte motiviert die Lerner zusätzlich zur intensiven Auseinandersetzung mit den entsprechenden Themen, die im Unterricht behandelt werden.

Darüber hinaus erhalten die Lerner Gelegenheit dazu, ihr Lerntempo selbst festzulegen, indem sie die Passagen erneut hören und bearbeiten können, ohne ihre Mitschüler zu stören.

Der Lehrer kann sich auf die Rolle des Moderators und Helfers beschränken, indem er den einzelnen Partnerpaaren seine Hilfe anbietet, behutsam Korrekturen vorschlägt und oder Hinweise zur weiteren Bearbeitung gibt.

Wie aus dem Beitrag hervorgeht, enthalten die Player auch ein Mikrofon, das zum Aufsprechen von Informationen genutzt werden kann.

Der Einsatz der MP3-Player hat offensichtlich viele Vorteile:

Es handelt sich bei diesen Geräten um leicht transportierbare und somit jederzeit einsetzbare Kleingeräte, auf die ohne großen Aufwand die

3 Vgl.: http://www.uni-jena.de/Tandem_Lernen.html

für den Unterricht notwendigen Hörtexte herunter geladen werden können.

Die Handhabung der Player ist den Schülern in der Regel vertraut, so dass sie keine langfristige Einweisung in die Nutzung benötigen und sich sofort mit Hilfe der Geräte an die Arbeit machen können. Auch in dieser Hinsicht kann Zeit gespart werden.

Man darf gespannt sein, wie die Nutzung der Player an der Deutschen Schule Guayaquil intensiviert wird und ob das Konzept auf Nachahmung stößt. Wünschenswert wäre es. ◀◀

Das Sprachlabor für die Jackentasche

Angelika Huber-Schiffer

Das Hörverstehen spielt im modernen Fremdsprachenunterricht, also auch im DAF- Unterricht eine zentrale Rolle. Gefragt ist Kommunikationsfähigkeit und dafür ist das Hörverständnis eine unabdingbare Voraussetzung.

Der Computer und das Internet haben in den letzten Jahren neue Möglichkeiten für das Hörverstehen erschlossen – einerseits die Möglichkeit der Individualisierung und Möglichkeiten der Binnendifferenzierung und auf der anderen Seite das Angebot von aktuellem und authentischem Material.

So konnten die traditionell mit den Lehrbüchern mitgelieferten Hörverstehensübungen oder die Beispiele für die Sprachdiplomprüfung den Schülern individuell oder in Zweiergruppen per Computer zur Verfügung gestellt werden. Früher hörte die ganze Lerngruppe einen Text einige Male, was bei den Schülern, die schnell verstehen, Langweile provozierte und bei andern, die wenig verstehen, Frustration zur Folge hatte, denn irgendwann wurde die Übung abgebrochen und von den besseren Schülern der Inhalt zusammengefasst, bevor man den Text ein letztes Mal anhörte. Die Arbeit am Computer bietet derzeit die Möglichkeit, dass Schüler die Texte individuell anhören können und die Stellen, die sie schlecht oder nicht verstanden haben, beliebig oft wiederholen können.

So arbeiten Schüler mit dem …

Das Internet ist eine schier unerschöpfliche Quelle von Texten aber auch – von vielen Lehrern und Schülern fast unbemerkt – auch von Audiomaterialien, mit denen das Hörverstehen mit aktuellem, interessantem und authentischem Material sowohl im DAF- als auch im Fremdsprachenunterricht, in einigen Fällen sogar schon didaktisch aufbereitet, geschult werden kann.

So bietet die Deutsche Welle langsam gesprochene Nachrichten mit zugehörigem Text und mehrmals in der Woche ein „Topthema“ an, das mit Vokabular und Fragen zum Text didaktisch aufbereitet ist. Ähnliche Angebote gibt es von der BBC oder Radio France Internationale für Englisch und Französisch. Bis vor kurzem musste man als Lehrer noch die Streaming-Audio-Dateien aufnehmen, um solche Hörtexte zur Verfügung stellen zu können. Dies geschah analog zu dem Einsatz eines in den Computer integrierten Kassettenrekorders z. B. mit einem Programm wie dem TotalRecorder (http://www.highcriteria.com). Heute ist das viel einfacher geworden, denn man kann sie meist als MP3-Datei auf den Rechner herunterladen. Die Angebote sind zahlreich, umfassen alle möglichen

Themen von Nachrichten über Kulturbeiträge bis zu Sport und Pop und können leicht in Länge und Sprechgeschwindigkeit an die Bedürfnisse der Schüler angepasst werden.

Ganze Fernsehsendungen werden ebenfalls angeboten, aber auch für den Unterricht sind viele kurze Videos von zwischen 1 und 10 Minuten viel nützlicher, z. B. eine tägliche Ausgabe der Tagesschau in 100 Sekunden und kurze Beiträge der in Deutschland seit Jahren populären Sendung mit der Maus. Auch die Sendung neuneinhalb für ältere Kinder oder Jugendliche, die aktuelle Themen behandelt – zum Beispiel die Verschärfung des Jugendstrafrechts oder Auswirkungen des Klimawandels bietet sich an. Darüber hinaus erscheint auch täglich eine Ausgabe des Kickers und vieles mehr.

Nach dem Autor des Heftes „Neue Medien im Fremdsprachenunterricht" K. Himmelsbach wird das mit Hörverstehensübungen im Computerraum verbundene Motivationspotential bisher nur unzureichend genutzt, obwohl der Eifer und die Konzentration der Schüler beim Hören beeindruckend sind. Gleichzeitig sind „der Trainingseffekt bei regelmäßigem Einsatz von authentischen Höranlässen" und die Verbesserung des Hörverständnisses seiner Ansicht nach signifikant.

Da nun an den meisten Schulen – so auch an der Deutschen Schule Guayaquil – im Verhältnis zu den Schülerzahlen nur eine begrenzte Anzahl von Computerarbeitsplätzen zur Verfügung steht und diese auch oft von anderen Fächern belegt sind, ist es häufig schwierig, spontan Hörverstehen im Computerraum zu trainieren. Außerdem ist es auch sinnvoll, öfter eine kurze Hörverstehensübung von 15–20 Minuten einzubauen, dabei ist die Benutzung des Computerraums eher hinderlich.

So kam uns die Idee, die Geräte, die für viele Schüler ständige Begleiter sind, auch für den Unterricht zu nutzen, nämlich MP3-Player oder IPods. Wir kauften, neugierig, wie das Ganze funktionieren würde, und auch ein wenig skeptisch, 15 MP3- bzw. MP4-Player, die im Unterricht von Gruppen bis zu 30 Schülern benutzt werden können, da man über eine „Brücke" zwei Kopfhörer an einen Player anschließen kann (man sollte langfristig dazu übergehen, die Schüler aus hygienischen Gründen ihre eigenen Kopfhörer benutzen zu lassen).

… MP3-Spieler im Sprachunterricht

Wir begannen mit dem Einsatz der Player in einer 11. Klasse. Die Schüler waren gerade dabei, das Thema Umwelt zu behandeln. Als Einstieg wurde ein Ausschnitt aus einer Extra-Sendung der DW zum Thema Umwelt vom November 2007 verwendet. Daraus schnitten wir einen Teil vom ca. 3 Minuten aus und verlangsamten das Sprechtempo, so dass die Schüler den Text zunächst langsamer anhören konnten. Dazu bekamen sie ein Arbeitsblatt ähnlich wie beim Sprachdiplom. Natürlich spielte auch der Reiz des Neuen und des „Modernen" eine Rolle – aber die Schülerinnen und Schüler setzten sich mit dem Text eine Unterrichtsstunde lang intensiv auseinander und arbeiteten sehr konzentriert. Von der Möglichkeit, einzelne Passagen, die für sie schwer verständlich waren, nochmals anzuhören, machten sie regen Gebrauch. Den Text stellten wir ihnen am Ende als Lückentext zur Verfügung, in dem die Präpositionen und Modalverben fehlten.

Unsere bisherige Erfahrungen zeigen, dass der Einsatz des Players einfach ist, für Schüler außerordentlich motivierend und sehr effektiv – eine große Ermutigung, die Sache weiter zu verfolgen.

Auch für Technikskeptiker stellt die Bearbeitung von Audio-Dateien kein Problem dar.

Dafür bietet sich das kostenlose Programm Audacity an (http://audacity.sourceforge.net/download), mit dem man Audiodateien z. B. schneiden kann. Eine brauchbare Anleitung zur Benutzung von Audacity findet man auf der Webseite von „lehrer-online" (http://www.lehrer-online.de/audacity-tutorial.php). Allerdings fehlt der Hinweis auf die für den DAF oder Fremdsprachenunterricht so wichtige Möglichkeit, das Sprechtempo zu verlangsamen, aber auch das ist kein Problem. Dazu muss man die entsprechende Audio-Datei öffnen und markieren und kann dann unter Effekte die Option „Tempo ändern" auswählen und mit einer Eingabe von z. B. –10 das Sprechtempo verlangsamen. Vor Durchführung der Änderung kann man ein Stück zur Probe hören. Vorsicht: Wählt man die Option „Geschwindigkeit ändern", so ändert sich auch die Tonhöhe. Audacity ist einfach in der Handhabung auch für Kollegen, die wenig Erfahrung mit dem Computer haben.

Alle Radio- und Fernsehsender bieten inzwischen Audio- oder Videomaterial zum Herunterladen an, zum Teil auch als Podcasts, so dass man über eine recht große Materialfülle und -vielfalt verfügt. Daneben kann man die traditionellen Hörtexte zu den Büchern benutzen, Aufgabenvorschläge für die Sprachdiplomprüfungen und natürlich Lieder – aktuelle oder auch traditionellere, die man, soweit sie nicht auf CD zur Verfügung stehen, gegen geringe Kosten downloaden kann.

Für Lieder bietet es sich natürlich eher an, dass man sie gemeinsam hört. Auch das ist aber einfach zu bewerkstelligen, wenn man einen MP3-Player an zwei Lautsprecher anschließt, die nicht besonders groß und auch nicht teuer sein müssen. So kann man andere Abspielgeräte wie CD-Spieler leicht durch diese Geräte und ein Paar billige Lautsprecher ersetzen, die entweder allgemein zur Verfügung stehen oder in den Klassenzimmern installiert werden.

Als zusätzliche Option enthalten die Player normalerweise ein eingebautes Mikrofon, das Aufnahmen mit guter Klangqualität zulässt. Das lässt sich – auch wenn wir hierzu bisher in der Kürze der Zeit noch keine umfassenden Erfahrungen gesammelt haben – in hervorragender Weise für den Sprachunterricht nutzen. So lassen sich auf diese Weise z. B. Ausspracheübungen durchführen. Ebenso sind Interviews oder die Aufnahme von selbst verfassten Dialogen oder kleinen Hörspielen in Gruppen denkbar.

Organisatorisch ist es sinnvoll, die Player zu nummerieren und in einer Kiste – ebenfalls mit Nummern – aufzubewahren, so dass die/der Lehrer(in) sie der Reihe nach austeilen kann und auch beim Einsammeln schnell sieht, ob ein Player fehlt.

Natürlich brauchen die Geräte auch Wartung, sie müssen z. B. geladen sein, so dass sie benutzt werden können. Damit kann auch ein Schüler beauftragt werden, der regelmäßig die Funktionsfähigkeit überprüft.

Material zum Gebrauch im Unterricht kann sinnvollerweise in einem allen Deutschlehrern zugänglichen Ordner im Schulnetz, geordnet nach Klassen und Themen, zugänglich gemacht werden. Ob sich an der Materialsammlung alle oder mehrere der Kolleginnen und Kollegen beteiligen oder jemand beauftragt wird, hängt sicher von der Struktur der Deutsch-Fachgruppe ab. Aber es scheint uns nicht sonderlich aufwendig, ein paar Adressen auf neue interessante Materialien durchzusehen wie z. B. die oben schon erwähnte Deutsche Welle oder andere Radio- und Fernsehsender.

Wer mehr Interesse hat, kann sich einen sog. Podcatcher installieren und entsprechende Quellen regelmäßig auf neue Podcasts durchsehen (Hinweise zur Installation und zum Gebrauch: http://lehrerfortbildung-bw.de/werkstatt/sound/podcatcher/ oder auch Hinweise auf http://www.lehrer-online.de, dort befinden sich auch noch weitergehende Anregungen z. B. das Erstellen eigener Podcasts).

Eine Fülle von Podcastangeboten zu verschiedenen Themen findet man auf der Seite www.podcast.de. Dort kann man Beiträge sortiert nach Themen, auch zu Musik und Sport und auch den schon oben erwähnten täglichen Podcast des „Kicker" finden, so dass man sicher für alle möglichen Interessen neben aktuellen politischen und gesellschaftlichen Problemen Beiträge verwendungsfähig vorfindet.

Das Problem, wer die Player mit den entsprechenden Materialien belädt, muss ebenfalls im Vorfeld des Einsatzes gelöst werden. Dies können die Kollegen selbst oder auch ein damit beauftragter Schüler vornehmen. Der zeitliche Bedarf überschreitet die normale Vorbereitungszeit für eine Unterrichtsstunde in der Regel nicht. In jedem Fall bedarf es eines Benutzungsplans, in welchem die Materialien aufgeführt werden, die jeder benötigt, so dass diese eventuell auch von mehreren Lehrern parallel benutzt werden können. Je nachdem, wie man den Player benutzen will, ist es sinnvoll, wenn jeder der beteiligten Lehrer eine eigene Playlist auf dem Player hat oder eine solche für jede Klassenstufe angelegt wird.

In der Anfangsphase muss man sicher etwas experimentieren, um eine für die entsprechende Lehrergruppe angemessene Organisation zu finden. Aber es lohnt sich, denn die Motivation und das Interesse der Schülerinnen und Schüler sind riesengroß und das spielt beim Lerneffekt eine wichtige Rolle, denn „ein vergnügtes Hirn lernt besser“. ◀◀

Quellen

- Himmelsbach, Neue Medien im Fremdsprachenunterricht, LEU, Stuttgart 2003
- www.lehrer-online.de
- http://www.dw-world.de/dw/
- http://www.wdrmaus.de/maus.phtml (dort auch Anleitung: Podcast)
- http://www.dradio.de/
- http://www.dradio.de/aktuell/430707/ (Anleitung: Podcast)
- http://german-poems.podspot.de/
- https://ssl.edubs.ch/mediawiki/index.php/Methodik:Podcasts#Deutsch_als_Zweit-_oder_Fremdsprache
- http://www.tagesschau.de/kinder/index.html
- http://www.tagesschau.de
- http://www.podcast.de/
- http://www.wdr.de/tv/neuneinhalb/index.phtml
- http://www.young-germany.de/908.htm

Der Wettbewerb „Unterricht innovativ“ und die DEO Kairo

Susanne Katharina Schleif

„Unterricht innovativ“ ist ein Wettbewerb für Lehrer, an dem sich Lehrer deutscher Inlands-, aber auch Auslandsschulen beteiligen können. Ziel dieses Wettbewerbs ist es, innovative, methodisch vielfältige Unterrichtsideen an die Öffentlichkeit zu bringen, denn jeder Preisträgerbeitrag wird in der neuen Buchreihe „Abschreiben erlaubt“ veröffentlicht. In der Wettbewerbsrunde 2007 gewann ein Lehrerteam der Deutschen Evangelischen Oberschule (DEO) Kairo den Sonderpreis für junge Lehrer. Im folgenden Beitrag soll das Projekt aus Kairo kurz vorgestellt werden, u. a. auch um andere deutsche Auslandsschullehrer zur Wettbewerbsteilnahme anzuregen.

Unterrichtssituation

Während meiner zweijährigen Tätigkeit an der DEO Kairo habe ich überwiegend in Klassen der Neuen Sekundarstufe (N-Stufe) unterrichtet. Die N-Stufenschüler kommen in der 4. Klasse ohne Deutschkenntnisse neu an die DEO, lernen in einem Intensivprogramm die neue Sprache und haben das Ziel, am Ende der 9. Klasse in den Abiturzweig versetzt zu werden. N-Stufenschüler werden mittels verschiedener quantitativer und qualitativer Tests ausgewählt, sind hoch belastbar und sehr fleißig. Immer wieder gehören zu den besten DEO-Abiturienten eines Jahrgangs ehemalige N-Schüler. Schwierigkeiten ergeben sich in der Sekundarstufe II oft weniger in den naturwissenschaftlichen Fächern als in Deutsch und Geschichte.

Ich empfand den Unterricht in diesen Klassen als sehr angenehm, denn die Schüler wurden im Fach DaF in Kleingruppen unterrichtet, wa-

ren hoch motiviert und zeigten eine grundsätzlich positive Arbeitshaltung. Als problematisch kann man aber ihre rezeptive, stark auf Strukturen konzentrierte Lernhaltung ansehen, die z. T. im vorherigen Fremdsprachenunterricht, aber auch in der Art und Weise der stark in Anspruch genommenen Nachhilfe begründet sein mag.

Projektidee

Zu Beginn des Schuljahres 2006/07 wurden in den N-Klassen der DEO neue DaF-Lehrwerke eingeführt, die sich auf die Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GeR) beziehen, alle vier Fertigkeiten gleichberechtigt fördern und verschiedene Lernstrategien entweder voraussetzen oder bewusst vermitteln. In der Klasse 7n sollte mit dem Lehrwerk „Deutsch mit Grips II“ gearbeitet werden.

Sherry und Shady erläutern ihr Projekt anderen Teilnehmern

Wir, die beiden DaF-Lehrer der Klasse 7n[1], wollten diese doch fremden Anforderungen in einen größeren Rahmen stellen und entschieden uns für die Durchführung eines schuljahresbegleitenden Projekts. Wir wollten unseren Schülern durch die Arbeit in ungewohnten Sozialformen sowie das Bearbeiten relativ freier Aufgabenformate neue Möglichkeiten aufzeigen,

Deutsch zu lernen und den Sprachlernprozess zu individualisieren.

Thematisch wollten wir uns auf das Erwachsenwerden beziehen und gaben unserem Projekt den Titel: *„So sind wir – Erwachsenwerden in Ägypten“*. Dieses Thema sollte ganz frei bearbeitet werden. Ganz im Sinne des transkulturellen Landeskundekonzepts gehen wir davon aus, dass erst eine bewusste Selbstwahrnehmung dazu führt, andere Kulturen und ihre Vertreter objektiver wahrzunehmen. Eine solche bewusste Haltung ist gerade an Orten wie einer Auslandsschule wichtig, in der viele Chancen durch das permanente Äußern, aber leider auch Pflegen von Vorurteilen zunichte gemacht werden. Auch im Sinne ihrer persönlichen Entwicklung ist es wichtig, dass die ägyptischen Schüler ihr ägyptisches Umfeld bewusster wahrnehmen, denn sie verbringen den größten Teil des Tages an der deutschen Schule und werden – abgesehen von den arabischsprachigen Fächern – von deutschen Lehrern unterrichtet. Da die Nachmittage oft gefüllt sind mit sportlichen Aktivitäten, aber auch Nachhilfeprogrammen, bleibt nicht viel Zeit für das Erleben der eigenen Kultur – von den Medien einmal abgesehen. Das

1 Dr. Susanne Katharina Schleif (im Schuljahr 2006/07 Fachleiterin DaF der DEO Kairo) und Dr. Hermann-Josef Müller (Leiter der Neuen Sekundarstufe an der DEO Kairo)

Wissen über die Eigenkultur ist für die Schüler auch darum wichtig, weil sich einige von ihnen zum jährlich angebotenen Schüleraustausch melden und in Deutschland ihren Gastfamilien schließlich viele Fragen zum historischen und gegenwärtigen Ägypten beantworten müssen.

Konkrete Projektplanung

In einem Forum war ich im Sommer 2006 auf einen Renninger Lehrer gestoßen, der mich auf die Idee brachte, einen Klassenkontakt über die Lernplattform www.lo-net2.de zwischen unseren 7. Klassen herzustellen.

Das oben geschilderte Thema sagte auch ihm zu. Den ägyptischen Schülern wiederum gefiel die Idee, einen Teil des Deutschunterrichts, immerhin acht UE pro Woche, mit den neuen Medien zu gestalten. Das Projekt wurde also ins Leben gerufen.

Es folgte eine kurze Phase des Online-Kennenlernens, auch um die Funktionen der Lernplattform auszuprobieren, dies entpuppte sich allerdings mehr klassenintern als klassenübergreifend.

Dann wurden im Unterricht die Wahlthemen präsentiert:

1. Familienleben und Erziehung
2. Schule: Lust oder Frust?
3. Der rote Faden – woran Jugendliche glauben
4. Langweilige Deutsche und faule Ägypter – Vorurteile
5. Vom Weinberg zur Wüste – Jugendliche und Umweltschutz
6. Körper und Seele – Mode, Ernährung, Sport, Schönheit
7. Jungen und Mädchen, Männer und Frauen
8. Wenn ich Präsident meines Landes wäre …
9. Ausländer in meinem Land
10. Kulturelles Leben – Jugendkultur
11. Mensch und Tier
12. Jugendliche und ihre Sprache

Jeder Schüler durfte drei Themen angeben, die ihn interessierten. Von denen bekam er dann eines zugeteilt und sollte es innerhalb des feststehenden organisatorischen Rahmens in seiner Arbeitsgruppe bearbeiten. Hinter der lehrerzentrierten Gruppenzusammenstellung stand die Idee, dass je ein Ägypter, eine Ägypterin, ein Deutscher und eine Deutsche zusammenarbeiten sollten und so heterogene Gruppen entstünden, in denen die Einzelmitglieder auf Deutsch miteinander kommunizieren müssten.

Wöchentliche Projektstunden und selbstverantwortliches Arbeiten

Jede Gruppe sollte zunächst zum Thema recherchieren, auch Interviews und Fragebogen-Umfragen durchführen. Die Ergebnisse erfassten sie dann in einer Gruppen-Projektmappe. Wir Lehrer unterstützten die Gruppenarbeit dadurch, dass wir wöchentliche Projektstunden anboten, in denen die einzelnen Arbeitsschritte genau erklärt und wichtige Arbeitsstrategien vermittelt und geübt wurden. Während dieser Projektstunden arbeiteten wir auch mit Modelltexten sowie Arbeitsblättern (u. a. zu den Quellenangaben). Diese Arbeitsblätter mit weiterführenden Hinweisen konnten die Schüler auch auf der Lernplattform einsehen. Die Rechercheergebnisse wurden dann in einer Belegarbeit angeordnet und ausformuliert.

Vorbereitung des Projektes in Kairo

Während dieser Projektphase arbeiteten die ägyptischen Schüler bereits größtenteils allein, doch Genaueres dazu unter *Schwierigkeiten.*

Projektwoche

Den goldenen Abschluss des Projekts bildete dann die Projektwoche, in der die Schüler eine Homepage erstellten und die Inhalte ihrer Projektarbeiten sowie interessante Fotos und Grafiken einarbeiteten. Diese Homepage kann unter folgender Adresse eingesehen werden: http://gre.bw.lo-net2.de/kl7d/.ws_gen/index.htm.

Bewertung: prozess- und produktorientiert

Die Projektmappen der Schüler wurden von den Lehrern regelmäßig eingesammelt und mit den Schülern besprochen. Die Schüler wurden auch schrittweise an das Schreiben ihrer Belegarbeiten herangeführt und begleitet. Die Belegarbeiten wurden dann eingesammelt und von beiden Lehrern nach inhaltlichen und sprachlichen Kriterien bewertet, dabei wurde auch die Art und Weise der Projektarbeit mit berücksichtigt, besonders in Gruppen, in denen ein Partner sehr viel mehr am Projekt gearbeitet hatte. Schließlich spielte natürlich auch die Präsentation eine wichtige Rolle. Die Gesamtnote für das halbjahresbegleitende Projekt ersetzte eine Klassenarbeitsnote.

Projektziele

- Der herkömmliche DaF-Unterricht auf Mittelstufenniveau sollte durch Elemente des muttersprachlichen Deutschunterrichts wie das Einüben bestimmter Aufsatzformen, Strategien für den Umgang mit längeren Texten, Strategien für die Textorganisation, Techniken und Redemittel für das Zusammenfassen und Argumentieren usw. bereichert werden und die N-Stufenschüler ihrem Ziel Abitur erheblich näher bringen.
- Durch das Projekt sollten wichtige Arbeitstechniken vermittelt und in einem authentischen Rahmen geübt werden: das Erstellen und Auswerten von Fragebogen-Umfragen, das Durchführen und Auswerten von Interviews, das effektive Recherchieren und das Erarbeiten von Exzerpten sowie das Planen,

Zu Besuch bei Knut im Zoo

Vor dem Ägyptischen Museum: außen Botero – innen Nofretete

Anfertigung des Präsentationsplakates

Das ägyptisch-deutsche Team bei der Preisverleihung mit dem Sponsor Achim Hoffmann (BBBank)

Gliedern und Schreiben von längeren Sachtexten.

Die Schüler sollten ihre Kultur besser kennen lernen; wichtig war hierbei, dass sie verschiedene Sichtweisen recherchieren, aber auch hinterfragen sollten. Gerade weil sich manchmal Widersprüche ergaben, wurden interessante Klassengespräche geführt, Bezüge zu Deutschland ergaben sich meist von selbst.

- Ebenso sollte die Teamfähigkeit gefördert werden durch das Erstellen eines gemeinsamen Zeit- und Arbeitsplans, das Stecken von Teillernzielen sowie das Aufteilen der Aufgaben unter den Gruppenmitgliedern.
- Wichtig war uns auch eine intensivere Bindung der Schüler an uns Lehrer. N-Stufenschüler haben in der Regel ein gutes Verhältnis zu ihren Lehrern, doch wir wollten das Lehrerverständnis dahin lenken, dass die Schüler uns als Lernberater akzeptieren, die sich für das Projekt ebenso verantwortlich fühlen und den einzelnen Gruppen mit Rat und Tat zur Seite stehen.
- Letztendlich war es uns Lehrern auch wichtig, die acht zur Verfügung stehenden Wochenstunden DaF vielfältig unter Einbeziehung der neuen Medien, aber auch durch wechselnde Unterrichtssituationen interessant und variantenreich zu gestalten und so das Interesse an der deutschen Sprache und ihrer Kultur wachzuhalten.

Schwierigkeiten

Als problematisch erwies sich, dass das Projekt an der DEO einen Schwerpunkt des Unterrichts im zweiten Halbjahr 2006/07 bildete, die Projektnote die Note einer vorgeschriebenen Klassenarbeit ersetzte; in Renningen war das Projekt eher Nebensache, so dass kein gleich starkes Interesse am Projektgelingen bestand. Die Kairoer Aufgaben auf der Lernplattform wurden nicht eingesehen und der Zeitplan verschob sich immer mehr. Viele ägyptische Schüler waren auch traurig darüber, dass es mit der Kommunikation nicht so gut klappte und dass sich ihre Gruppenpartner so wenig um das gemeinsame Teilprojekt kümmerten. Hierzu muss aber auch bemerkt werden, dass das Schuljahr in Kairo bereits Ende Juni endete, so dass wir vorwärts preschten, um noch unsere Homepage fertigstellen zu können.

Wichtig ist es also bei einem solchen Projekt, dass die Zusammenarbeit über die Lernplattform für beide beteiligten Klassen eine gleiche Bedeutung bezüglich der Intensität und Notenrelevanz hat, da es sonst leicht zu asymmetrischer Zusammenarbeit und dadurch Frustrationen kommen kann.

Vor der Preisverleihung – angespannt:
Dr. Schleif, Sherry und Shady

Das Team aus Kairo beim Empfang

Gewinn

Das Projekt war dahingehend ein Gewinn für die ägyptischen Schüler, als dass sie die Fremdsprache Deutsch als echtes Kommunikationsmittel in authentischen Aufgaben benutzen und das Internet mit seinen Möglichkeiten für das Sprachen- und Kulturlernen nutzen gelernt haben. Wichtig war für sie auch die besondere, auf den Teilbereich Jugendkultur konzentrierte Vermittlung von Landeskunde.

Im Gespräch mit einer Jurorin

Der Preis

Ende Juni schickte ich nach einer Nachtschicht die „Bewerbungsmappe" mit einem Kollegen direkt nach Berlin und Ende September bekam ich dann das Schreiben mit der Preisträgerbenachrichtigung in meine neue alte Heimatstadt Leipzig geschickt. Ich war natürlich unheimlich stolz auf unsere Leistung, doch schon wieder begann das Rotieren und Organisieren, denn zur Preisverleihung sollte unbedingt auch eine ägyptische „Delegation" erscheinen und dann war noch eine Projektpräsentation zu erstellen … Ein herzliches Dankeschön geht hierbei an meinen Kollegen Gerd Valentin (DEO Kairo), der innerhalb kürzester Zeit die gelungene Präsentations-CD erstellte, und an den Deutschen Philologenverband, der Reise- und Hotelkosten für die beiden Schüler aus Kairo übernahm.

Bis zum 2. November hatten wir aber alles geschafft und ich war froh, nach *vier* Monaten meinen lieben Kollegen Herrn Dr. Müller und zwei meiner Schüler zu sehen und mit ihnen zwei schöne Tage in Berlin zu verbringen. ◀◀

P.S. Übrigens ist der Anmeldeschluss für die neue Wettbewerbsrunde der 8. April. Informationen gibt es unter www.unterricht-innovativ.de.

Snowboard-Heizer und Fallschirm-Reiniger als neue Berufsperspektiven

Rainer E. Wicke

„Das perfekte Lehrbuch gibt es nicht!“ Nur zu gut erinnert man sich an diesen häufig zitierten Satz, wenn man im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung auf ein Thema oder einen Text stößt, von dem man sofort weiß, dass weder Inhalt noch Aufarbeitung und Aufgabenangebot den Interessen der Schüler oder Altergruppe gerecht werden, weil sie sich nicht betroffen fühlen. So geschehen im Unterricht einer neunten Klasse eines tschechischen Gymnasiums, an dem ich mit einem (bundesdeutschen) und zu diesem Zeitpunkt schon veralteten Lehrwerk im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht unterrichten musste oder durfte, das eigentlich für Erwachsene konzipiert worden war. Dieses Buch enthielt zum Beispiel ein Kapitel „Senioren berichten aus dem Altersheim“, von dem ich annahm, dass es meine neunte Klasse nicht zu Begeisterungsstürmen für die deutsche Sprache hinreißen würde. Überzeugt, das Richtige zu tun, ersetzte ich dieses aufgrund mangelnder Relevanz durch andere Materialien, die mir die Möglichkeit eröffneten, auch kleinere Projekte im Regelunterricht einzuplanen. Aber auch in den anderen Kapiteln wurde ich stets mit neuen Herausforderungen konfrontiert, für die ich bereits vergessen geglaubte Konzepte aus Analyse- und Aufbereitungslehrgängen zu veralteten Lehrwerken reaktivieren musste. Nach dem dort verkündeten Motto „Es gibt kein schlechtes Lehrwerk, es gibt nur schlechten Unterricht“ versuchte ich auch aus dem Kapitel „Berufe“ das Beste zu machen. Nach altbekannter Lehrwerkstradition gab es dort so genannte „authentische“ oder besser simulierte authentische Texte, in denen – wiederum für Erwachsene – einige typische Berufe, wie sie in Deutschland vorkommen, eingeführt wurden und auch nicht unerwähnt blieb, welche Ausbildung man dafür benötigte. Dialoge, in denen man sich über das Berufsleben unterhielt, fehlten genau so wenig wie diverse Stellenanzeigen und es gab einige Hinweise im Lehrerhandbuch, wie man sich weiterhin intensiv mit diesem Thema auseinandersetzen konnte.

Zu einer schülergerechten Aufbereitung fiel mir sofort das bewährte, aber inzwischen auch zu oft strapazierte heitere Beruferaten ein, mit dem Robert Lembke jahrelang bundesdeutsche Fernsehzuschauer unterhalten und das ich schon kurz nach meiner Referendarzeit erfolgreich in meinem Fremdsprachenunterricht eingesetzt hatte. Aber diese Idee wurde von mir sofort wieder verworfen, weil sie mir a) nicht mehr zeitgemäß erschien und b) meine tschechischen Schüler sicherlich nicht über entsprechende Vorkenntnisse in dieser Hinsicht verfügten, da ihre Fernsehgewohnheiten in ganz andere Richtungen gingen.

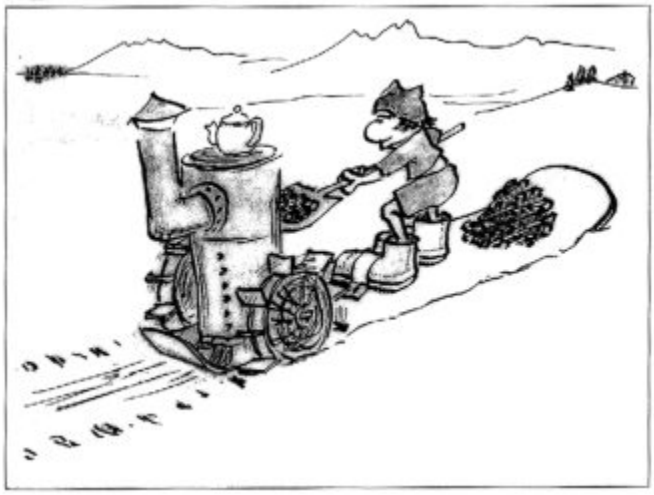
Was tun? Die Lösung zeichnete sich ab, als ein Schüler nach der Lektüre eines Textabschnittes eine im Lehrbuch enthaltene Berufsbezeichnung offensichtlich nicht korrekt verstanden hatte und eine unfreiwillig-komische Definition lieferte. Warum sollte das Thema den Schülern nicht ebenfalls Gelegenheit dazu geben, bereits Erlerntes spielerisch kreativ und vor allen Dingen fantasievoll anwenden zu können? Daher wurde die nächste Stunde dem Thema „Fantasieberufe“ gewidmet.

Im Rahmen der Vorbereitungsarbeiten fertigte ich für eine Hälfte der Lerngruppe eine entsprechende Anzahl von weißen Karten mit Substantiven wie „Musik, Snowboard, Eisenbahn“ usw. an. Für die andere wurden gelbe Karten mit allen möglichen Berufen wie z. B. „Tester, Geselle oder Reiniger“ vorbereitet (siehe Beispiel S. 198/199). Nach einer kurzen Einführung wurden die Karten an die Schüler verteilt, wobei darauf geachtet wurde, dass die Anzahl der verteilten weißen und gelben Karten übereinstimmte, um die geplante Partnerwahl für alle zu ermöglichen.[1] Anschließend erhielten die Schüler den Auftrag, sich einen

1 Wenn es sich um eine ungerade Zahl handelt, nimmt der Lehrer selbst an dieser Aktivität teil.

Partner aus der anderen Gruppe zu suchen und mit diesem gemeinsam einen neuen Beruf zu erfinden, sich kurz zu beraten, worin diese Tätigkeit besteht und ausführlicher zu beschreiben, welche Ausbildung man für diesen Beruf benötigt. Die Ergebnisse wurden in Stichworten festgehalten und anschließend im Plenum vorgetragen.

Dabei entstanden durchaus interessante Berufe wie z. B. der „Snowboard-Heizer", der „Socken-Falter"; der Fallschirm-Reiniger" oder der „Opern-Ingenieur", deren Tätigkeiten sicherlich bisher unbekannt gewesen sein dürften.



Der Versuch in meiner neunten Klasse demonstrierte, dass die Schüler sofort intensive Gespräche aufnahmen, sich schnell darüber abstimmten, worin die Tätigkeit in dem neuen Fantasieberuf besteht und welche Ausbildung man haben muss, um diesen Beruf fachgerecht ausüben zu können. Dabei zeigte es sich, dass sie für die Vorbereitung nur wenig Zeit benötigten, auf bereits Erlerntes zurückgreifen und mit Hilfe von Stichwörtern frei berichten konnten.

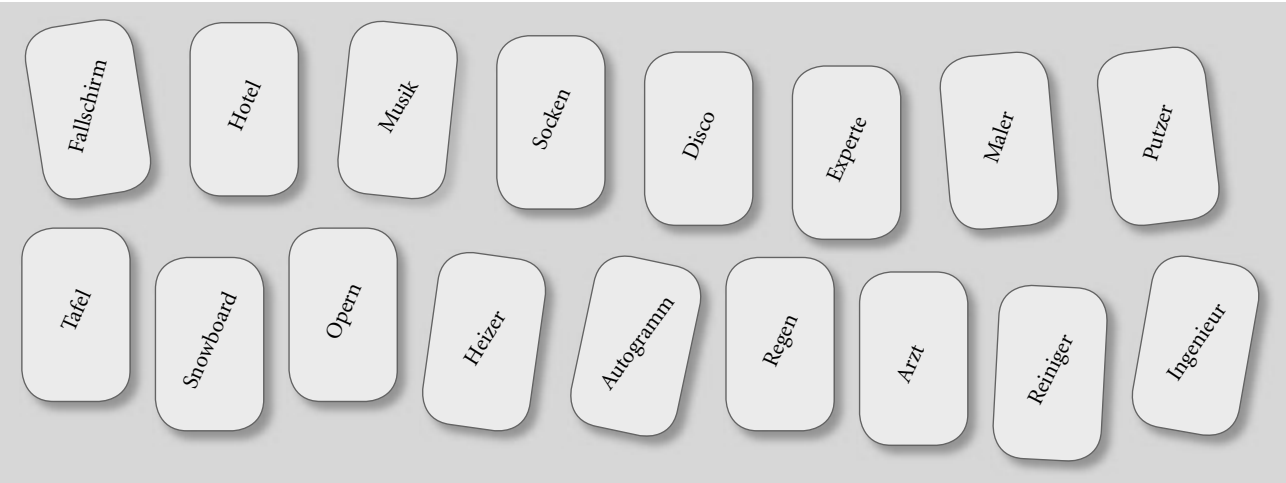
Bei der Präsentation der Ergebnisse demonstrierten die Schüler, dass sie sich hervorragend in diese neue Berufssparte hineinversetzt hatten.

Dem „Sockenfalter" wurde zum Beispiel attestiert, dass dieser zunächst eine Designerlehre absolviert haben muss, sowie ein Praktikum in einem großen Versandhaus, bevor er in einer Firma als Mitarbeiter eingestellt werden kann, zu dessen hervorragender Aufgabe es gehört, die Socken so zu falten, dass die Kunden durch die attraktive Gestaltung zum Kauf animiert werden.

Wie lebenswichtig die Tätigkeit des „Fallschirm-Reinigers" einzustufen ist, wurde von einem weiteren Partnerpaar hervorgehoben. Vor jedem Einsatz werden die Fallschirme durch diesen Experten, der für diese Tätigkeit ein langes Physik- und Chemiestudium absolviert haben muss, auf Herz und Nieren geprüft und mit Spezialmitteln gereinigt, um ein problemloses Öffnen der Schirme in großer Höhe garantieren zu können. Außerdem – man weiß ja nie – ist der erfolgreiche Besuch eines Erste-Hilfe-Kurses für den „Fallschirm-Reiniger" Pflicht, um bei der Landung auftretende Verletzungen versorgen zu können.

Die folgenden Vorschläge für die Gestaltung der Karten, wie sie in diesem Unterrichtsversuch verwendet wurden, erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit – vielmehr können sie beliebig abgewandelt oder ergänzt werden.[2]

2 Vgl.: Wicke, Rainer-E.: Herz oder Pistole? Kommunikatives für den Unterricht, hueber, Ismaning, 2007, S. 26/27.



Fazit

Die Vorteile dieser Aktivität liegen auf der Hand:

Zum einen entsteht Bewegung im Klassenzimmer, indem die Schüler oder Teilnehmer an einer Fortbildungsveranstaltung aufstehen und sich einen Partner suchen, mit dem sie ihre Karten vergleichen. Die Partnerwahl wird durch die andersfarbigen Karten erleichtert, da auf diese Art und Weise auch bei größerem Gedränge im Klassenzimmer die jeweiligen Hälften der Lerngruppe leicht identifizierbar sind und man sich schnell zusammenfinden und zielgerichtet arbeiten kann. Dies hat der inzwischen erfolge Einsatz in zahlreichen Lehrerfortbildungsveranstaltungen ebenfalls deutlich herausgestellt.

Der Sprechanteil der Schüler oder Teilnehmer an einer Fortbildungsveranstaltung erhöht sich um ein Vielfaches, da die Partner Bedeutung aushandeln und sich auf ein gemeinsames Ergebnis einigen müssen. Ohne es bewusst zu registrieren, üben sich die Schüler im freien Vortrag, die Tatsache, dass alle Partnerpaare berichten müssen, trägt sicherlich dazu bei, dass sich die Schüler bereitwillig auf diesen Vortrag einlassen. Vielleicht ist es sinnvoll, von vorn herein zu vereinbaren, dass sich beide Partner an der Präsentation beteiligen müssen. Der Lehrer kann sich nach der Erklärung des Arbeitsauftrages und der Aushändigung der Karten völlig zurückhalten und/oder darauf beschränken, die Partnerpaare bei der Arbeit zu begleiten, indem er notfalls Verbalisierungshilfen geben oder Korrekturen vorschlagen kann.

Der Spaßfaktor darf ebenfalls nicht unterschätzt werden. Stellt man bei Berichten aus Gruppen- oder Partnerarbeitsphasen häufig fest, dass die Aufmerksamkeit einiger Schüler nach mehreren Kurzberichten schwindet und sie sich Nebentätigkeiten widmen, so konnte ich bei diesen Präsentationen feststellen, dass die fantasievolle Darstellung Neugier bei allen Beteiligten weckte und diese den Ausführungen der Mitschüler sehr konzentriert folgten. Ähnlich verhielten sich die Teilnehmer in den erwähnten Fortbildungsseminaren. ◀◀

Lehrerinnen auf Partnersuche für die Gruppenarbeit bei einer Seminarveranstaltung des GI in Bonn

In eigener Sache

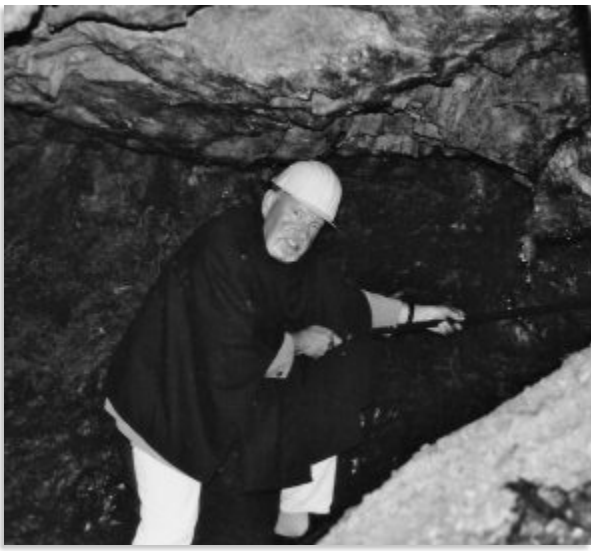
Stephan Schneider

Wie alle Teilnehmer der 28. HV in Stralsund live mitbekommen haben, hat sich Dr. Dieter Allgaier nach einem Jahrzehnt vom Posten des Organisators des Büchertisches zurückgezogen. In der Aufnahme sehen wir ihn bei der kritischen Begutachtung zu besprechender Titel. In diesem Fall wird er sofort erkannt und richtig entschieden haben: „Das ist auf keinen Fall etwas für unseren Büchertisch!“

Dieter Allgaier sichtet Material für den Büchertisch

Mit fleißiger Unterstützung vieler langjähriger und bewährter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter habe ich als Schriftleiter in den vergangenen Monaten zusätzlich den Büchertisch übernommen, stoße aber immer mehr an meine Leistungsgrenze, denn „nebenbei“ bin ich ja auch immer noch Vollzeitlehrkraft. Meine Vorstandskollegin und -kollegen hatten nun endlich ein Einsehen und schrieben mit Unterstützung von AI mehrfach Petitionen in das Reich der Mitte. Da die Führung wegen der Olympischen Spiele diplomatischen Schwierigkeiten aus dem Wege gehen will, erlaubte sie meinem Wunschkandidaten, Manfred Egenhoff, die Beendigung seiner Fronarbeit und die Ausreise.

Fürderhin organisiert er nun unseren Büchertisch, wie aus den Angaben auf der zweiten Umschlagseite zu ersehen ist. Ich bin ihm jetzt schon für seine tatkräftige Unterstützung dankbar. ◀◀



Manfred Egenhoff im Bergwerk der Textbausteine

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

Neues von Binnur Cömert nach ihrem Vortrag in Stralsund

Stephan Schneider

In einem ihrer Briefe teilte die türkische Studentin Binnur Cömert, die Sie auf der HV in Stralsund als Referentin kennengelernt haben, mit:

„Das große Treffen in Berlin hat vier Tage gedauert und hat ein volles Programm enthalten wie auch Versammlung und Diskussion mit den Abgeordneten. Der DAAD ist gerade dabei, Präsentationsfilme und Fotos zu machen, wobei das Treffen in Berlin die beste Gelegenheit bot. Dazu werden 300 Stipendiaten (alle bis jetzt vom DS-Programm) eingeladen. Aber da wollten sich die Leute vom Filmdreh auf bestimmte Personen fokussieren und deren Gefühle und Gedanken als Vertreter von allen Stipendiaten ausdrücken. So haben sie mich gefunden. Ich bin eine von sechs Stipendiaten unter 300, die dafür ausgewählt ist. Ich vertrete Türkei UND Medizin. Im ganzen Treffen (wir hatten permanent Kameras dabei) haben sie uns gefilmt und interviewt. Heute hatte ich den ganzen Tag einen Nachdreh über mein Leben und Studium in Berlin. Sie haben mich in der Uni, mit meinen Professoren, beim Patienten und zu Hause gefilmt. Das sollte im Januar auf der Internetseite vom DAAD abrufbar sein. Die kann man anklicken und einen ersten Eindruck bekommen, was eine Medizinstudentin in Berlin macht. Der andere Film, den sie beim großen Treffen gemacht haben, soll weltweit an alle Auslandsschulen geschickt werden, um das Programm bekannt zu machen. Wir haben übrigens erfahren, dass die Stipendienzahl für Deutsche Auslandsschulen, die pro Jahr 60 betrugen (in meiner Zeit waren es nur 40), verdoppelt worden ist und jetzt bei 120 liegt. Gute Nachricht, oder?“ ◀◀

Auf dem Foto sieht man sie übrigens, wie sie unser Vorstandsmitglied Johannes Geisler zur Anhörung am 10.03.2008 begleitet (vgl. Hochaktuell).

Klicken Sie also folgende Adressen an

ftp://83769-mc:consulta@ftp.kobalt.de/DAAD/MC_DAAD_MEDIZIN_MASTER.mp4
ftp://83769-mc:consulta@ftp.kobalt.de/DAAD/MC_DAAD_MEDIZIN_MASTER.wmv

Es ist nicht alles Gold … (N° 2)

Heinz Weischer

In Zeiten des Sendero Luminoso in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts hatte das Colegio Alemán Max Uhle in Arequipa Perú auf einer politikfreien Insel zu leben, besonders den deutschen Lehrern wurde eindringlich vom Schulverein geraten: Haltet Euch aus allem raus! Das taten sie ohnehin im Interesse der Schule und in eigenem Interesse. Die deutsche Studentin der Theaterwissenschaft Renate H. kam nach einer längeren Tätigkeit an einem Kulturinstitut in Cusco, wie sie uns sagte, nach Arequipa und klopfte an der Schule an, ob wir ihr einige Unterrichtstunden in Deutsch oder in der Theatergruppe geben könnten, sie wolle einige Zeit in Arequipa leben, habe auch schon eine kleine Wohnung und brauche einfach Geld. Ihre Eltern, die in Achim bei Bremen lebten, unterstützten sie nicht mehr. An der Schule fanden wir keine Möglichkeit, ihr Stunden zu geben. Dies war uns ohnehin nicht recht, immer wieder trampten Deutsche vorbei, einige Zeit bei uns zu unterrichten nach der Devise, ich spreche schließlich Deutsch, also kann ich auch Deutsch unterrichten. So war natürlich kein sinnvoller Unterricht möglich, und wir vermieden derartige Anstellungen. Mag sein, daß uns diese klare pädagogische Richtung nicht so zwingend erschien im Deutschen Kulturinstitut, welches wir mitbetreuten. Deshalb boten wir Renate R. einige Deutschkurse für Studenten an, da wir im Institut knapp an Lehrkräften waren. Wir, das waren die deutsche Direktorin des Instituts und der deutsche Schulleiter des Colegio Alemán, der nun trotz der Warnungen des Schulvereins hineingezogen werden sollte in die Tagesaktualität, die wir vermeiden wollten.

Es fiel zunächst der Frau des Schulleiters auf, daß sie in der Öffentlichkeit beschattet wurde, zunächst daran denkend, ein peruanischer Macho verfolge sie, blond war sie und solch ein Nachstellen gewöhnt. Im Nachhinein entpuppte sich der Macho als Agent der peruanischen Geheimpolizei. In eine Radiostation Arequipas waren Terroristen eingedrungen und hatten ein Kommuniqué verlesen, daß man in Arequipa eine Stadtguerrilla aufbauen wolle. Merkwürdigerweise wurde der spanische Text von einer Ausländerin mit deutlich deutschem Akzent verlesen, weswegen man alle deutschsprachigen Frauen der Stadt beschattete. Auch rief spät abends ein Schulvereinsmitglied den Schulleiter an, sprach Plattdeutsch, wir sollten beim Telefonieren vorsichtig sein, unsere Telefone würden abgehört, am besten Deutsch reden, womöglich Plattdeutsch, das verstehe hier niemand. Das war natürlich eine große Herausforderung für unsere schwäbischen Kollegen.

Für die Deutsche Schule und das Kulturinstitut, deren Direktorin besonders eng überwacht wurde, war es brisant geworden. Zwei Wochen Abwartehaltung, Renate H. bewegte sich in unserer deutschen Kolonie, warum auch nicht. Wir saßen abends beim Wein zusammen nach den Sprachkursen im Institut, Renate H. wurde eingeladen in die Häuser der deutschen Lehrer, wie das so im Ausland üblich ist, da glucken die Deutschen eben zusammen. Dann wurde Renate H. eines Nachts verhaftet, am Tag nach der Verhaftung veröffentlichten die örtlichen Zeitungen ein erschreckendes Foto, Renate H. mit aufgerissenen Augen, wirrem Haar, in Handschellen, wie wir später erfuhren, war sie pausenlos verhört, nachts immer wieder aus dem Schlaf gerissen worden. Man hatte in ihrer Wohnung Pistolen gefunden aus einem Überfall des Sendero Luminoso auf eine Polizeistation in Puno, man hatte auch im Sprachvergleich nachweisen können, daß Renate H. das Radiokommuniqué verlesen hatten. Sie gab zu, zum Sendero Luminoso zu gehören, wurde ins örtliche Frauengefängnis zur Untersuchungshaft eingeliefert. Wir saßen geduckt in unseren Häusern wie in Höhlen, in der Schule Stillschweigen, im Institut war nicht zu verhindern, daß über die Verhaftung Renate H.s gesprochen wurde, vorsichtig; denn man mußte davon ausgehen, daß überall Spitzel das Umfeld der Renate H. observierten.

Krisensituation im Schulverein, man vereinbarte zunächst, möglichst den deutschen Schul-

leiter und die Schule aus der Schußlinie zu halten, die Schulvereinsmitglieder waren einflußreich, hatten ihre Kanäle zu allen Gremien der Stadt, hatten auch Mittel, um die Untersuchungen an den Deutschen der Stadt vorbeizuleiten. (Also Hausdurchsuchungen, Vorladungen und Verhöre, vielleicht sogar Inhaftierungen der deutschen Kollegen, die regen Umgang mit Renate H. gehabt hatten.) Wenn da nicht vorher ein gefährlicher Nebenschauplatz gewesen wäre: Das örtliche Opus Dei versuchte mit aller Macht, Einfluß auf die Erziehung in der Deutschen Schule zu gewinnen, sah besonders in der deutschen Lehrerschaft seinen „atheistisch-sozialistischen" Gegner, den es auszuschalten galt. In der Arequipeñer Gesellschaft durchaus verständlich, aber für die Deutsche Schule ein besonders pikantes Problem: Die führende Opus Dei Aktivistin war mit einem Schulvereinsmitglied verheiratet. Aber dieses Schulvereinsmitglied schaffte es, seine Frau zu überzeugen, aus der ungewollten Affinität der deutschen Lehrer zur Terroristin Renate H. zunächst kein Kapital zu schlagen.

Renate H. wurde im Gefängnis von einer peruanischen Sozialarbeiterin betreut, die wiederum mit uns Kontakt aufnahm, um Waschutensilien, Hygieneartikel und Kleidung zum Wechseln für Renate H. zu sammeln. Da der deutsche Honorarkonsul sich brüsk weigerte, mit „dieser Marxistin" in Kontakt zu treten, beauftragte die Deutsche Botschaft den deutschen Schulleiter, sich offiziell in die Betreuung der deutschen Gefangenen einzuschalten, ihr finanzielle Hilfe zukommen zu lassen und Bericht zu erstatten. Wir sahen dies bei unserem vorherigen Umgang mit Renate H. durchaus bedenklich, wollten die Schule nicht gefährden, die permanent überwacht wurde; besonders der Schulverein riet ab, konnte aber sein Mitglied, den Honorarkonsul nicht bewegen, sich einzuschalten und nicht den deutschen Schulleiter. So nahm denn der deutsche Schulleiter neben Obst, Schokolade, Zigaretten und der Botschaftszuwendung bei seinem ersten Gefängnisbesuch Robinson Crusoe auf Spanisch mit, damit Renate H. etwas zu lesen habe. Das Buch wurde ihm in der Gefängnispforte gleich abgenommen; auch mußte er seine hohen Turnschuhe ausziehen und wurde gefilzt, das ging in Ordnung. Nur, daß Robinson Crusoe konspirativ sein sollte, wie die Gefängnisbeamtin sagte, sah er nicht so recht ein. Dann eine angenehme Überraschung, die Gefängnisdirektorin war sehr korrekt, sie sprach sehr verständig über die Deutsche in einem peruanischen Gefängnis, fast sich entschuldigend, dann führte sie persönlich den Schulleiter in den Besuchsraum, der sehr sauber war, mit Blumen auf den Tischen; der Schulleiter glaubte nicht, daß man es seinetwegen so arrangiert hatte; denn auch bei den folgenden Besuchen war das Interieur freundlich. Renate H. trug einen langen blauen Kittel, dazu Sandalen an den nackten Füßen, ihr Haar war ordentlich kurz geschnitten, und ihr Gesicht war freundlich neugierig und abwartend. Wir sprachen Spanisch in Gegenwart einer Gefängnisbeamtin. Der äußere Schein trog nicht, Renate H. versicherte, daß sie korrekt behandelt würde in sauberem Umfeld, in ihrer Einzelzelle. Schlimm jedoch sei die Einsamkeit, die Langeweile den ganzen Tag über, Radio und Fernsehen gab es nicht, Bücher waren nicht erlaubt; lediglich das Zubereiten einfacher Speisen auf einem Elektrokocher lockerte auf; die Sozialarbeiterin versorgte Renate H. mit den nötigen Lebensmitteln. Die Gespräche zwischen Schulleiter und Gefangener klammerten den Sendero Luminoso aus, nur in Nebensätze erkannte der Schulleiter in den vielen Gesprächen mit Renate H. deren unbedingte Überzeugung von der Rechtmäßigkeit der Aktivitäten des Sendero Luminoso, das peruanische Volk zu befreien. Beim dritten Besuch eröffnete Renate H. dem Schulleiter, daß sie schwanger sei, wie sie später bekannte, von einem hohen Führer des Sendero Luminoso. Der Schulleiter besprach dies mit der Gefängnisdirektorin; die war bereits informiert und versprach die notwendige Fürsorge. Der Schulleiter bekam im Laufe der nächsten Monate den Eindruck, daß Renate H. ruhiger und ausgeglichener wurde, sich, wie sie sagte, sehr auf ihr Kind freute. Dann wurde sie nach zehn Monaten ohne Ankündigung in das Frauengefängnis in Lima verlegt, weil ihr Prozeß anstand und die Richter in Arequipa um ihre Sicherheit fürchteten, wahrscheinlich zurecht, immer wieder kam es zu Bombenanschlägen des Sendero Luminos in der Stadt, an Silvester wur-

de der strategisch entscheidende Strommast in die Luft gesprengt und versenkte die Stadt nachts in Dunkelheit. Sporadische Nachrichten erreichten uns aus Lima, Renate H. bekam ihr Kind, zog es im Gefängnis auf und gab so ihrem Tag einen Sinn. Sie wurde zu 12 Jahren Gefängnis verurteilt. Dann kehrte auch bei uns politische Ruhe ein.

Daß die Deutsche Schule bei all ihrer „Nähe zum Terrorismus“ glimpflich davonkam, hatte sie dem Schulverein zu verdanken, der fest in der Arequipeñer Gesellschaft verankert war, und den vielen prominenten Eltern, die ihre Kinder auf der Deutschen Schule hatten. Lediglich eine erneute Attacke des Opus Dei auf die deutsche Lehrerschaft zählte jeden einzelnen Besuch des Schulleiters im Gefängnis auf und wies auf die vermutliche Kollaboration des Schulleiters mit einer Terroristin hin. – Aber das ist eine andere Geschichte. ◀◀

Strom oder Wasser?

Korruption für den Hausgebrauch

Annemarie Berger

Jeder weiß, dass Stromknappheit herrscht.
Jeder warnt vor dem Winter in Chudschand.

Ich wohnte zuerst im Stadtviertel Seidenkombinat, einer Arbeitersiedlung, kein Vorort von Chudschand, aber auch nicht das Stadtzentrum. Ich wurde gewarnt, eindringlich gewarnt vor 20-stündigem Stromausfall mindestens. Wer Wintererfahrung im Seidenkombinat hatte, empfahl mir, ins Stadtzentrum umzuziehen. Meine Vermieterin wollte mich drinbehalten in der Wohnung und sagte mir: Mein Vater hat eine zweite Leitung gekauft. Ich verstand zwar den Buchstabensinn dieses Satzes, aber nicht dessen höheren Sinn. Zuerst dachte ich, ihr Vater habe investiert, die Kabel erneuert, so dass sie jetzt normal aussehen so wie in meinem Haus außerhalb Frankfurts. Aber ein Blick in den Sicherungskasten anlässlich eines Kurzschlusses zeigte mir einen sehr staubigen Kabelsalat.

Ich hörte also auf meine Landsleute und die anderen Ausländer und zog ins Stadtzentrum: Champs-Elysées bzw. Leninstraße. Zentraler geht es nicht. In meinem wunderschönen Gebäudekomplex sind die feinsten Geschäfte der Stadt angesiedelt, Konditoreien, Friseursalons, Computergeschäfte. Von meinem Balkon aus überblicke ich ein Geschäftszentrum und eine der Chudschander Sommerresidenzen des Präsidenten, rechts von mir das Rektorat der Universität, daneben zwei feine Hotels.

Trotzdem häuften sich die Stromausfälle. Von drei Stunden auf zehn Stunden täglich. Wenn es wenigstens eine Regelmäßigkeit gäbe! Von 5 bis 10 Uhr und von 17 bis 22 Uhr. Das wäre gut. Leider sind die Stromausfälle völlig unvorhersehbar, aber sie sind.

Ich merkte schnell, wie privilegiert ich bin bei nur 10 Stunden Stromausfall, ich habe Kolleginnen, die leben mit ihren Familien mit 20 Stunden Stromausfall in Mietwohnungen ohne Heizung. Die Menschen, die in traditionellen Häusern leben, haben traditionelle Heizungen, die Sandalí. Im Museum habe ich das gesehen. Unter dem Tisch befindet sich eine Aushöhlung, darin wird ein Feuer gemacht, das wird abgedeckt, dann wird ein quadratischer niedriger Tisch drübergestellt, darauf wird eine dickere Baumwolldecke gelegt, und man setzt sich um den Tisch, streckt die Füße drunter und deckt sich bis zur Hüfte mit der Baumwolldecke zu. In diesem Raum wird auch geschlafen. Vorsicht! Erhöhter Kohlenmonoxidgehalt in der Raumluft.

Ich fand, es könnte interessant sein für deutsche Schüler, wenn ihre tadschikischen Mitschüler ihnen erzählen, wie sie ohne Strom leben und gab als Hausaufgabe diese Frage. Die Antworten würden einen eigenen Artikel verdienen. Klasse 9:

„Als sie das Licht abdrehten, hatten wir zuhause das Chaos, weil mein Bruder, der vier

Jahre alt ist, sehr laut weinte. Meine Schwestern schlugen sich mit mir, und wir schimpften miteinander. Manchmal hatte ich mit meiner Mutter Konflikt, weil jede Person in unserer Familie nervös war."

„Aber jetzt bin ich sehr froh, weil mein Vater eine zweite Linie gekauft hat, so dass ich meine Hausaufgaben zu Ende machen und danach Musik hören kann."

„Aber: Obwohl wir eine zweite Linie haben, drehen sie das Licht regelmäßig ab, und zwar jeden Tag eine Stunde um 4 Uhr nachmittags."

Ich horchte auf. Die zweite Linie.

Als ich einmal in meinen Hauseingang kam, traf ich zwei Hausbewohner und einen Monteur vor dem Elektro- oder Sicherungskasten. Strom war abgeschaltet. Ich fragte im Vorübergehen nach dem Problem. Sie lachten und sagten, Tadschikistan sei das Problem. Ich weiß nicht, was der Mann im Blaumann in dem Kabelsalat machte.

„Mein Vater hat eine zweite Linie gekauft." Mann, habe ich auf der Leitung gestanden! Wenn man die Elektrizitätswerke schmiert, wenn man das Kleingeld dazu hat, bekommt man Strom geliefert. Dafür haben sie eine sogar pädagogisch korrekte Formulierung, einen wunderbaren Euphemismus gefunden, wie wenn der Kaufakt einer zweiten Leitung eine integre ethisch einwandfreie Handlung wäre und eine saubere, funktionierende, neue Installation. Dabei fließt der geschmierte Strom durch denselben dürren, staubigen, herab- und heraushängenden Kabelsalat, wo jede Minute ein Kurzschluss zu erwarten ist.

Noch nie habe ich solch einen Euphemismus gehört. Edel sei der Mensch, hilfreich und gut, lehre ich im Goethe Gymnasium Chudschand. Mein Vater hat eine zweite Leitung gekauft, erfährt das Kind zuhause. Die Korruption saugt man also mit der Muttermilch ein, sie geht einem in Fleisch und Blut über; ich habe sie in meinem kleinen ruhigen Lehrerleben für meinen privaten Haushalt nicht präsent, deshalb habe ich so lange auf der Leitung gestanden.

Die Alternative. Strom oder Wasser. Entweder, oder.

Wann hab ich eigentlich zum letzten Mal beides gleichzeitig gehabt? Tadschikistan befindet sich doch nicht im Krieg, mein Haus ist doch nicht zerschossen! Warum kommt kein Wasser aus meinem Wasserhahn?

Wann kann man endlich eine zweite Linie fürs Wasser kaufen?

Nachspiel

Elternsprechtag der 9. Klasse. Ich sage jenen Eltern, ich würde auch gern eine zweite Linie kaufen. Reaktion: allgemeine Heiterkeit. Ich bekräftige meinen Wunsch auf charmante Weise. Da erklärt eine Mutter mir Naiven, es sei eine Kommission aus Duschanbe eingetroffen, die gerade die Korruption beim Elektrizitätswerk untersuche. Früher konnte man eine zweite Linie kaufen, aber jetzt gehe das nicht mehr.

Nach und nach erzählen mir die Schüler, ihre zweite Linie sei gekappt worden. Wird die Korruption beim E-Werk aus moralischen Gründen untersucht, etwa weil angesichts der Stromrechnung, der gerechten, alle Menschen gleich seien? In manchen Häusern hatten alle Mietparteien eine zweite Linie gekauft, da ist jetzt der Transformator kaputt. ◀◀

Vergessen Sie bitte nicht, unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de), neben Ihrer E-Mail-Adresse, Ihrer aktuellen Postanschrift unbedingt auch Veränderungen Ihrer Bankverbindung mitzuteilen!

Vielen Dank!

Farmer sucht Frau

Partnerschaftsinitiative zeigt erste Erfolge!

Hans Martin Dederding

Jahrelang dümpelte der Deutschunterricht in Molwanien so vor sich hin, seit einiger Zeit jedoch steigen die Deutschlernerzahlen rasant an. Der „Verband deutscher Lehrer im Ausland" nahm dies zum Anlass, mit einem Kenner der Lage ein Gespräch zu führen, dem ehemaligen Programmlehrer H.A.M. Burger, der für sein verdienstvolles Wirken jüngst mit einer Ehrenurkunde des molwanischen Deutschlehrerverbandes ausgezeichnet wurde.

VDLiA: Herr Burger, herzlichen Glückwunsch zu Ihrer Auszeichnung. Warum erfolgt sie gerade heute, am Valentinstag?

Burger: Das hat sicher mit meiner Geschäftsidee zu tun, die unmittelbaren Einfluss auf den Deutschunterricht hat.

VDLiA: Geschäftsidee? Ich denke, Sie sind Lehrer.

Burger: Ja schon, aber mir war bald klar, dass der Deutschunterricht in Molwanien mit konventionellen Mitteln nicht zu retten ist und so kam ich zu meiner Geschäftsidee.

VDLiA: Das klingt ja düster. Was ist denn faul am Deutschunterricht in Molwanien?

Burger: Nichts Besonderes. Eigentlich ist die Lage so wie in vielen Staaten (süd-)östlich der deutschen Landesgrenzen. Englisch hat das höhere Prestige, also schicken die Eltern ihre Kinder in den Englischunterricht. Nur wenn kein Englisch angeboten wird, sind die Deutschklassen gut besucht. Außerdem sind die Lehrkräfte notorisch unterbezahlt und nutzen jede Gelegenheit, um der Schule den Rücken zu kehren. Das gilt natürlich für alle Lehrkräfte, besonders aber für die Deutschlehrerinnen, die sowieso um ihre Arbeitsplätze fürchten.

VDLiA: Und wie ist es Ihnen gelungen, den Trend umzukehren?

Burger: Naja, am Anfang meiner Tätigkeit hier habe ich gedacht, mit den üblichen Mitteln können wir den Trend aufhalten, habe motivierenden Unterricht gemacht und mich aktiv an den Kampagnen von ZfA und GI beteiligt, aber irgendwann habe ich gemerkt, das bringt uns nicht weiter, wir müssen noch kreativer vorgehen.

VDLiA: Und wie …?

Burger: Die zündende Idee kam, als ich mit meinem Kollegen M. Fluch in Lutenblag (Hauptstadt Molwaniens, Anm. d. Hg.) im Irish

Pub saß und im Limerick Leader las, wie dringend junge Farmer in Westirland Frauen für ihre Höfe suchten. Das wäre doch was für unsere Englischkolleginnen! Und siehe da, schon die ersten Vermittlungsversuche waren erfolgreich. Mit der Zeit hat sich das rumgesprochen, wir konnten uns vor Anfragen – von beiden Seiten – gar nicht retten und haben in großem Umfang Englischlehrerinnen in ländliche Gegenden vermittelt, nicht nur nach Westirland, sondern auch in den Mittelwesten der USA und nach Australien.

VDLiA: Ja, und der Deutschunterricht?

Burger: …hat von der Aktion nur profitiert, inzwischen ist der Englischlehrerinnenmarkt fast leergefegt. Viele Schulen können das Fach nicht mehr anbieten, weil keine Englischlehrerinnen mehr da sind. Was bleibt, ist der Deutsch-

unterricht, der in zunehmendem Maße wieder besucht wird.

VDLiA: Genial! Und wie sieht die Zukunft aus?

Burger: Für mich, rosig. Ich habe die Lehrertätigkeit aufgegeben und leite jetzt eine Marriage Agency in Lutenblag.

VDLiA: Und der Deutschunterricht in Molwanien?

BURGER: Da habe ich so meine Bedenken. Nach meinen Erkenntnissen haben sehr viele Deutschlehrerinnen begonnen, intensiv Englisch zu lernen … ◀◀

Phantastisches Europa – von einem, der den Stammtisch mit dem Küchenherd vertauscht

Frank Krämer

Das Wandern ist des Lehrers Lust! Nur derjenige, der sich bewegt, behält sein Gleichgewicht. Deswegen können die Herausforderungen einer Reise so heilsam sein. Die Wirkung dieser Medizin macht sich allerdings erst allmählich bemerkbar – zu sehr ist der Reisende noch in seiner vormaligen Routine verstrickt. Zu groß erscheint der Verlust beim Loslassen. Darin liegt wohl der Genuss einer überschaubaren Urlaubsreise. Sie bietet Neues, ohne das Vertraute aufgeben zu müssen. Die Enttäuschung lässt meist nicht auf sich warten: Nach drei bezaubernden Urlaubswochen ist die anschließende Katerstimmung umso heftiger!

Anders bei einem beruflichen Wechsel für längere Zeit. Das fordert Anpassung an fremde Verhältnisse.

Doch wie gestaltet sich der Wechsel für mitausreisende Partner, die zuhause etwas aufgeben und von der Fremde noch keinerlei Begriff haben? Sie müssen mitunter Rollentausche eingehen, deren Spannungspotential sie erst allmählich vor Ort richtig wahrzunehmen lernen. Sie müssen plötzlich mit der Wucht der Kindersorgen tröstend und ermutigend umgehen, da ein funktionierendes soziales Netz vor Ort noch nicht existiert. Wenn sie die dazu nötigen sprachlichen Kenntnisse nicht bereits mitbringen, wartet erneut die Schulbank.

Familienumzüge werden wohl immer eine anstrengendes Unternehmen bleiben. Nach dem tückenreichen Umzug endlich halbwegs angekommen, beginnt die eigentliche Herausforderung für die Mitausreisenden: Sich mit Hilfe der neuen Sprache den Zugang zu einer fremden Kultur erschließen zu wollen.

Mit reichlichen Auslandserfahrungen im 7000 Kilometer entfernten Caracas von 1998–2002 sollte dies im 700 Kilometer nahen Lyon doch ein allzu Leichtes sein! Dazu gehört insbesondere die vorurteilsfreie Begegnung mit der *französischen Sicht des Weltendaseins …*

„Alles ist hier in Frankreich Sex“ … bekomme ich erklärt … Was meint meine vielgereiste, frankophile Ehegattin damit eigentlich? … Jedenfalls habe ich die Folgen dieses franzmännischen Lebenswandels noch immer zu erleiden!

„Vous êtes seule?“ (Alles nur Sex) Mit dieser Frage habe ich mir zunächst Ohrfeigen und geschwollene Augen eingefahren (von wegen alles nur Sex). Mein einziger regelmäßiger Kontakt sind nun einmal die wunderhübschen Kassiererinnen von Carrefour im Lyoner Einkaufsmekka (20 besetzte Kassen im dritten Stock und noch einmal 20 dazu im vierten, am vollen Samstag sind es gar je vierzig). Bei dem Angebot an weiblicher Reizüberflutung ist es ein Leichtes, sich auszumalen, wie mein zerschundenes Antlitz nach einem Monat Einkaufen aussah! Wenigstens habe ich es ohne Ausnahme bei jeder Dame probiert – vergeblich … (von wegen alles nur Sex).

Als vernünftig denkender Mensch suchte ich nach Gründen für mein Versagen – es kann nicht mein forsches Vorgehen gewesen sein (alles nur Sex); nein, es muss an meinen sprachlichen Mängeln, vielleicht eher an den kultu-

rellen Feinheiten liegen – es ist schlicht und ergreifend das kleine Wörtchen „vous“, das unnötige Distanz schafft (alles nur Sex).

„Tu es seule“? – damit hatte ich mir die Strategie für den zweiten Monat Einkauf ausgedacht … und handelte mir prompt ein Hausverbot ein. Allerdings wiegt der Umstand des Verbots meiner morgendlichen Einkaufstour noch weitaus schlimmer – schließlich habe ich von Carrefour eine Pay-back-Treue-Geld-zurück-Kunden-Prämien-Gold-Karte. Das ist die eigentliche Tragik der ganzen Geschichte!!!

Und damit nahm das Schicksal seinen Lauf: Ausgestattet mit einer der neuen Ganzkopf-Sonnenbrillen von Gucci bin ich bei trübem Wetter die Rolltreppen von Carrefour beim Überlisten des Wachpersonals heruntergestolpert … Krankenhaus, Gips, Kopfschmerzen … und dies alles nur wegen …

Jedenfalls hatte ich Zeit zum Nachdenken: Es führte an einem Sprachkurs kein Weg vorbei. Die Alliance Française nahm mich gerne auf. Es kam leider kein entsprechendes Anfängerniveau zustande, weshalb ich in einem Kurs landete, der sechs Dossiers à drei Lektionen im Voraus war!!!

Nach fünf Minuten Kurs am ersten Montag wollte ich das ganze Unternehmen stecken. Nur der Umstand und die Hoffnung auf „alles ist Sex“ lässt mich noch immer durchhalten!!!

Aber selbst hierzulande wird nur mit Wasser gekocht. Anfänglich dachte ich, mein mangelndes Hörverständnis ist meinen schwachen Franzmännerkenntnissen geschuldet. Weit gefehlt!!! Tomomi, Yukoo, Kumika, Maijumi, Chiharu und der wild-gekleidete Goo sprechen so derart leise, dass ich sie aus diesem Grund kaum verstehe. Als ich vor versammelter japanischer Damenfraktion erzählte, ich sei Hausmann, blickten alle nur schüchtern nach unten und kicherten leise, aber deutlich hörbar: hi, hi, hi, hi (alles nur Sex). Yoon aus Korea kommt über die wirtschaftlichen Erfolge seines Landes derart ins Schwärmen, dass er nicht nur Vokal- und Konsonantenbrücken bildet, sondern alle Wörter zu einem Brei verknüpft. Lüüc aus Vietnam, ach, da bin ich äußerst traurig. Jener Jüngste aus unserem Kurs steckt so voller Lebensfreude. Aber wenn Lüüc mit mir redet, dann versteh ich beinahe gar nichts – egal ob er auf englisch oder französisch mit mir kommunizieren will – wenn ich wenigstens wüsste, welche von beiden Sprachen er gerade verwendet, das würde schon helfen. … ob es gar das ferne Vietnamesisch ist? Esmeraldo aus Brasilien, es tut mir leid, aber mit den portugiesischen Gurgellauten habe ich so meine Schwierigkeiten. Thomas aus Argentinien, ach herrje, wie mache ich es ihm nur klar, dass es nicht an seiner Person liegt. Ich beachte ihn überhaupt nicht. Es ist wegen seiner Sprache – fast ist es wie mit einer Droge: Fange ich erst wieder an mit Spanisch, kann ich den ganzen Kurs vergessen. Alexander aus Mazedonien ist kaum da. Je suis malade – er ist dennoch kein böser Mensch. Maha ohaha – tiefst verschleiert aus Saudi Arabien – aber das, was ich zu sehen bekomme – ohaha. Das erinnerte mich sofort an meine israelische Freundin (alles nur Sex). Es war wohl mein stets verträumter Blick ihr gegenüber. Memories of old days (it’s all just sex). Abdullah, ihr Ehemann, muss es jedoch sofort gemerkt haben (alles nur Sex). Bereits am zweiten Tag nahm er mich zur Seite – noch so ein melancholisches Angaffen meinerseits, und er macht mich alle!!! Das Gemisch aus arabisch-englischen und französischen Sprachfetzen habe ich sofort verstanden!

Da ist noch Boris – falsch, nicht einer aus der Russenmafia, die den ganzen europäischen Kontinent nicht nur beim Skifahren dominiert. Nein, er spricht perfekt Franzmännisch. Von der Sprachakademie zum Hospitieren geschickt, will er von unserem Lehrer und uns eine Menge lernen (alles nur Sex). Boris kommt aus Colmar und will mit mir partout Deutsch sprechen, da er Berlin so klasse findet und dort einen Freund hat (alles nur Sex). Mit Mathias aus Schweden verbindet mich der germanische Ursprung – die späten Erkenntnisfrüchte meines zweieinhalbjährigen Zusatzstudiums in Mittelhochdeutsch machen sich allmählich bemerkbar. Er lebt in Lyon zusammen mit seiner Freundin aus den Staaten – weswegen sie nur englisch miteinander reden. Weshalb quält er sich dann durch den Kurs? (alles nur Sex) Kommen wir zu Xavier, unserem F-Lehrer. Ein Traum an lebendiger Lehrernatür!!! Nur wenn er mit Clare redet – sie kommt aus Kent – verfällt er ins Bri-

tische (alles nur Sex) und merkt gar nicht mehr, dass er uns franzmännisch beibringen soll. Mir ist das egal, ich spreche sowieso auch am liebsten mit Clare, der Sprache wegen … und auch sonst …

Bis gestern. Da kam die F-Lehrerin von nebenan, um sich von uns Kreide zu besorgen.

Laurence! Seitdem machen mir sogar Hausaufgaben Spaß!

Das wird nicht nur meine Ehegattin erfreuen und damit auch bestätigen: Es muss ein Motiv zum Sprachenpauken vorliegen (alles nur Sex). Deshalb meine ich nach dieser Lektion in moderner Sprachdidaktik letztlich verstanden zu haben, weshalb mit dem Großen Latinum meine ganze Sprachjugend vergeudet war. (Alles kein Sex!)

Auch meine Tandempartnerin wird sich ob meines Sprachfortschrittes wundern. Endlich rede ich mit ihr. Sonst schweige ich ja nur meinem Binom gegenüber.

Binom, so bezeichnen die Sprachenfranzmänner unsere Lerngemeinschaft. Das klingt doch ganz anders als Tandempartnerschaft (alles nur Sex). Jedoch gegenüber Kelly, meiner jungen Studentin, solche Franzmännergedanken zu hegen, verbietet sich ob ihres engelhaften Auftretens. Kelly, trotz ihres Namens, stammt aus der Haute-Savoie. Von ihrem kleinen Seelen-Dörfchen, wo sie vor drei Jahren die Maria in der Weihnachtsgeschichte spielte (wer denkt da an Sex!), schwärmt sie mir immer vor. Nach den Weihnachtsferien will sie mir selbstgebackene, süße Weihnachtsspezialitäten mitbringen. (Wer denkt da an Sex!)

Dann wird auch mein erster Kurs in der Alliance Française zu Ende gegangen sein. Werde ich den Anschlusskurs buchen (alles nur Sex)? Weil ich meine polyglotte Lerngemeinschaft vermissen werde (alles nur Sex)? Weil ich in den noch folgenden Lektionen kein Wort über das erfolgreiche Einkaufen auf franzmännisch gefunden habe (alles nur Sex)? Weil die guten Vorsätze zu Silvester mich zur Anmeldung erneut treiben werden (alles nur Sex)? Oder weil mir schlicht und ergreifend die Antwort noch immer fehlt, ob meine werte Gattin mit ihrer Franzmännerweisheit wirklich recht hat …

Sex!!! – c'est tout??? Savoir vivre – weiß unser Nachbar vorzuleben!!!

… worauf zu antworten wäre: „*Unsere Wünsche sind Vorgefühle der Fähigkeiten, die in uns liegen, Vorbote desjenigen, was wir zu leisten imstande sind.*“ (Klar! Johann Wolfgang Goethe. Wer sonst!) (Alles nur Sex!) ◀◀

In eigener Sache

Vorausschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 3/08 Literatur im Unterricht an Auslandsschulen**
- **Heft 4/08 Fachberater in aller Welt**

Die Mitarbeit am Verbandsheft ist ehrenamtlich, aber ehrenwert! Ohne Beiträge keine Verbandszeitschrift! Und wenn Ihnen das ein oder andere an unseren Heften missfällt, dann schicken Sie mir statt gut gemeinter Ratschläge erst recht einen Bombenartikel aus Ihrer Feder. Schon Dante Alighieris Übersetzer reimte auf Deutsch den Spruch des Heftes:

Der eine wartet, dass die Zeit sich wandelt,
der andre packt sie kräftig an und handelt.

▶ 210
Rolf Kruczinna
Ein Lernender als Lehrer – Hartmut von Hentigs Lebenserinnerungen (Band 2)

▶ 211
Karl Hagedorn
Mathematische Experimente ohne Frust

▶ 215
Ulrich Mattern
Karikatur und Revolution

▶ 217
Stephan Schneider
Rückschau auf ein erfülltes Leben

▶ 212
Rainer E. Wicke
Kampf – Absage

▶ 214
Günther Miklitz
„Voll krass" – Texte für den Unterricht über Migrantenliteratur

▶ 216
Manfred Egenhoff
Das Leben ein Gefängnis – Ein jüdisches Schicksal in der Islamischen Republik Iran

Ein Lernender als Lehrer – Hartmut von Hentigs Lebenserinnerungen (Band 2)

Rolf Kruczinna

von Hentig, Hartmut: Mein Leben – bedacht und bejaht. Schule, Polis, Gartenhaus
Carl Hanser Verlag, München 2007, 665 S., ISBN 978-3-446-20940-4, € 25,90

Bis heute ist er ein Citoyen geblieben, geachtet von und befreundet mit vielen Menschen. Aufmerksam, gefühlvoll, klug und streitbar mischt er sich selbst im Alter in öffentliche Angelegenheiten ein. Deswegen hat auch der zweite Band von Hartmut von Hentigs Lebenserinnerungen (Bd. 1 wurde in Heft 1/2008 besprochen) viel zu bieten. Er beginnt, als Hentig nach fünf Studienjahren in den USA in das von Wirtschaftswunder und Restauration geprägte Deutschland zurückkehrt. Am Internat Birklehof entdeckt er die Lust und Not des Erziehens, am Uhland-Gymnasium in Tübingen die Künste und Grenzen des Unterrichtens. Aus seiner Berufung wird sein Beruf. Hentigs Lehrer-Sein wird ein Weg täglichen Neubeginnens. „Vir bonus semper tiro", schreibt Cicero, im Gut-Sein bleibt man stets Anfänger – ein Stümper, gemessen an dem, was man anstrebt. Hentig ist ein aufmerksamer Entdecker, sammelt Erfahrungen, wo immer sich Gelegenheiten bieten: „Ich bin zu jeder Theaterprobe gegangen, sah einem Meisterregisseur zu, begriff, dass dies ein Prototyp des Meisterlehrers ist – ein weiser Mann, der einen jungen Menschen im Schutz einer großen Rolle sich selbst entdecken und ausdrücken lässt." (S. 88)

Schüler, Lehrer und Umstände nimmt er so gründlich wahr wie kaum ein Pädagoge. Statt zu Planerfüllung, Pensum und Papier wird sein Unterricht zum Erlebnis. Lehrer, so Hentig, dürfen „keine Verkäufer sein, weder von Kenntnissen, noch von Tugenden." Das sind sie im Bemühen um freundlichen Unterricht inzwischen viel zu sehr. Aber Freundlichkeit, Lob und positive Verstärkung, sie alle wirken nur, wenn sie echt sind. Deswegen braucht es den Erzieher, der als Persönlichkeit einsteht. Wer Hentig je erlebt hat, weiß, welche Wirkung von seiner Person ausgeht, beispielsweise, wenn er mit Schülern spricht. Meisterhaft kann er aus dem Tagebuch der Anne Frank vorlesen und erzählen, lässt dann die Schüler ihre eigene Lebendigkeit entdecken, aufschreiben und ansprechen, was *ihnen* wichtig ist. „Lernt, in euch selbst zu lesen, wie es dieses Kind mit sich getan hat, staunt über den wachen Sinn, die aus Beobachtung geborene Klugheit, die Ehrlichkeit dieser Gleichaltrigen, die sich nichts hat vormachen lassen und nichts vorschreiben, was sie nicht überzeugte." So destilliert er seine Botschaft an Schüler, Lehrer und Leser, und gleichzeitig beschreibt er damit sich selbst und seine Entwicklung.

Eingeordnet und erzählt sind diese Erinnerungen in Kapiteln wie „Lehrjahre“, „Lehrerjahre“, „Nicht-nur-Lehrer-Jahre“, „Ordentlicher öffentlicher Professor“, „Schulgründer“, „Schulmacher“, „Rechthaber und Realist“. Sie umfassen den Lebensabschnitt des Pädagogen, der nach seiner Entwicklung zum Lehrer in Deutschland Schule und Erziehung der letzten Jahrzehnte geprägt hat wie kein anderer. Viel intensiver als im ersten Band streut er hier pädagogische Erfahrungen und Reflexionen ein. Über seine Freundschaft zu Martin Wagenschein und dessen Pädagogik schreibt er: „Curricula versprechen dem Lehrer, dass er's mit ihrer Hilfe im Griff habe. Meist auch, dass es auf die Antworten ankommt, auf das stabile und richtige Wissen. Fast ausschließlich lehren sie, wie man ein Problem löst, nicht auch, wie man es erkennt. Die Perfektion, mit der Curricula oft konstruiert sind, erlaubt dem Lehrer immer weniger, *seine* Verarbeitung der Sache, seine Fragen, Zweifel, Erkenntnisfreuden einzubringen – und zu dieser Perfektion werden sie durch Lernerfolgskontrolle und Evaluation genötigt.“ (S. 330) – Was für Sätze in Zeiten von Vergleichsarbeiten und Bildungsstandards! Zweifel, Rückfragen, sich Zeit lassen – das hingegen waren die Werkzeuge Wagenscheins und auch Hentigs. Beide ließen nicht zu, dass Curricula die Personalität des Unterrichts zerstörten. Für beide war die Person des Lehrers das wirksamste Curriculum.

Und der Schulleiter Hentig? Hentigs Anspruch an eine gute Schule fordert viel, von sich und anderen. „Wenn ich durch die Laborschule ging, sammelte ich Papier auf, weil es mich störte. Handelte es sich um Unterrichtsmaterial, hob ich es auf, weil es mich interessierte. So erfuhr ich vieles über unseren Unterricht. Ich sah, mit welchem Pfusch sich viele meiner Kollegen begnügten, machte mir Sorgen, über die Wirkung, die es auf Kinder habe, wenn sich ihre Mappen mit Arbeitsblättern füllten, die ihnen schon übermorgen nichts mehr sagten, weil das Warum-und-wozu fehlte.“ (S. 392) Angegliedert an die Bielefelder Universität soll die neu gegründete Laborschule beitragen, aus Erfahrungswissen Wissenschaft zu machen und so wieder auf die Entwicklung anderer Schulen einwirken. Gleichzeitig soll sie auch ein gemeinsamer Lebensraum sein für alle, die in ihr leben, lehren und lernen. Eine Polis, in der man erfährt, dass Regeln, die für alle gelten, meist auch mir nützen. Schüler und Erwachsene kümmern sich hier zusammen um gemeinsame Angelegenheiten und verbessern sie. Und vielleicht ist es diese Erfahrung, die Schüler der Laborschule so lebensstark macht. Jedenfalls manifestiert sich diese Wirkung auch in der Freude, mit der ehemalige Laborschüler an ihre Schule zurückdenken, in dem Eifer, mit dem heutige Laborschüler für sie Partei ergreifen.

Auch im zweiten Band seiner Lebenserinnerungen mutet Hentig mit insgesamt 635 Seiten seinen Lesern viel zu. Allein das 25-seitige Personenregister führt mehr als zweitausend Namen auf, darunter auch den des Rezensenten. Ihn besuchte Hentig während seiner Auslandsschulzeit 1988 in Istanbul im Rahmen einer gemeinsamen Unternehmung (S. 518). Aber da viele als Persönlichkeiten nicht nur bekannt sind, sondern herausragen, wird der Leser belohnt mit erlebter Zeitgeschichte und genießt diese Extrakte lebendiger Begegnungen. Zumal, wenn sie so klug, prägnant und lebendig erzählt werden. Einmal angefangen, mag man das Buch kaum wieder aus der Hand legen. Ist man am Ende angekommen, trifft man den Menschen Hentig, der sich mit seinem Älterwerden auseinandersetzt – ehrlich und anrührend. Spätestens dann bedauert man, dass es nur 635 Seiten sind. Und weil in den Erinnerungen dieses so intensiv gelebten Pädagogenlebens so viele Anregungen auch für das eigene berufliche Tun liegen, sei es allen Lehrkräften empfohlen – als Pflicht- und Lustlektüre mit Langzeitwirkung. ◀◀

Mathematische Experimente ohne Frust

Karl Hagedorn

Albrecht Beutelspacher, Marcus Wagner: Wie man durch eine Postkarte steigt … und andere spannende mathematische Experimente
Herder Verlag, Freiburg 2008, 160 S., ISBN 978-3-451-29643-7, € 14,90

Ein Flecken Sand mit einer Palme im Meer. Ein Mensch, der versucht, mit einem Fuß durch eine Postkarte zu steigen. Diese Szene auf dem Cover des Büchleins erinnert an die bildliche Darstellung so manchen Inselwitzes und der Betrachter schmunzelt schon, bevor er die erste Seite überhaupt aufgeschlagen hat. Sollte man sich wirklich in die Situation der einsamen Insel versetzen, um einen Versuch zu starten, durch eine Postkarte zu steigen? Der erste Eindruck signalisiert Humor und Spaß; wer sich weiter in die Lektüre hineinbegibt, muss spätestens nach dem Einstieg in das erste Kapitel feststellen, dass eine ruhige Mußestunde und eventuelle Lesebrille nicht ausreichen, um sich in dieses Buch zu vertiefen. Schnell greift der Leser zu Schere und Papier, es wird gefaltet, geschnitten und geklebt, aus öden DIN-A4-Blättern entstehen Dreiecke, Bänder und weitere unerwartete

Figuren. Beutelsbacher und Wagner gelingt es nicht nur, den Leser zu fesseln, sondern ihn auch damit zu beschäftigen, mit Bastelanleitungen durch die verschiedenen Themen sich leiten und Kapitel um Kapitel für den Leser neue interessante Phänomene ausprobieren zu lassen. Der Anspruch der Lektüre belässt es aber nicht dabei, manuelle Fertigkeiten und Knick-Falt-Klebtechniken zu vermitteln. Vielmehr verstehen sich die Anleitungen als Experimente zur Mathematik, als Demonstrationsversuche innermathematischer Logik. Dabei brauchen die Experimente keine großen umständlichen Aufbauten mit eventuellen Überlegungen zu Gefahrenpotentialen, es reicht die Beschäftigung mit Hilfe der einfachsten Mittel, die jeder zur Verfügung hat. Wer darüber hinaus nach dem hintergründigen „Warum" seiner Bastelergebnisse fragt, erhält Richtungen aufgezeigt, die in Beweistechniken der Mathematik führen; bewusst leicht öffnet sich hier der Weg von der als trocken empfundenen Einsicht einer nüchternen Mathematik zur Erlebniswelt der persönlichen Entdeckung, gespickt mit Hintergrundinformationen, geschichtlichen Erläuterungen und hilfreichen und lustigen Illustrationen. Auf einen hohen akademischen Anspruch der mathematischen Erklärungen wird – gewollt oder auch nicht – verzichtet, so dass der motivierende Effekt der handwerklichen Auseinandersetzung mit den mathematischen Experimenten nicht gefährdet wird.

Es ist den Autoren hier ein spannendes und unterhaltsames Werk gelungen; die Freude am Lesen und der Erfolg der Experimente motivieren zu Mathematik und mehr. Und auch das KnowHow über das Steigen durch eine Postkarte lag seit meiner Jugendzeit, als ich so manches Knobelbuch mit großem Interesse und Begeisterung durchforstet habe, in den dunklen Tiefen meines Gedächtnisses vergraben. Bis eben diese Lektüre ein kleines Licht aufhellen lies, denn nun weiß ich wieder, wie man das mit der Postkarte anstellt. ◀◀

Kampf – Absage

Rainer E. Wicke

Trojanow, Ilija / Hoskoté, Ranjit: Kampfabsage, Kulturen bekämpfen sich nicht – sie fließen zusammen

Karl Blessing Verlag (Random House GmbH), München 2007, ISBN 978-3-89667-363-3, Hard-Cover Edition, 239 S., € 17,95

Seit dem Ende des Kalten Krieges ist häufig von einem *Kampf der Kulturen* die Rede, z. B. auch in der gegenwärtigen Auseinandersetzung mit dem militanten Islam. Weltweit werden ständig neue Feindbilder geschaffen und Konflikte geschürt. Die isolierte Definition eigener kultureller Identitäten und die Zugehörigkeit durch Abgrenzung ist absurd, da jeder Versuch der Unterdrückung fremder Einflüsse scheitern muss. Kulturen bekämpfen sich nicht, sie fließen unaufhaltsam zusammen. Die Verfasser zeigen auf, dass unser Leben seit Jahrtausenden von dem Zusammenfluss bestimmt wird und dieser dynamische Prozess jegliche Zivilisation überhaupt erst ermöglicht hat (S. 18).

Ausgehend von der scheinbaren Bedrohung der westlichen Welt durch die *stille Islamisierung* weisen die Autoren nach, dass Einwanderer in Europa immer mehr als Bedrohung statt als Bereicherung des kulturellen Lebens betrachtet werden. Unser Gegner ist das Fremde, das die homogene, eigene Kultur bedroht.

Bei der Lektüre dieser Zeilen wird der Leser an Hans Hunfelds Einschätzung des Fremden in unserer Gesellschaft erinnert. Hunfeld weist nach, dass der Fremde von uns stilisiert (als das Exotische), übersteigert (der Idealisierte), herabgesetzt (der Minderwertige), benutzt (der Ausgebeutete), bekämpft (der Feindliche) oder unterworfen (der Kolonialisierte) eingestuft wird. Hunfeld wehrt sich – ähnlich wie die Autoren der *Kampf-Absage* – gegen die Selbstverständlichkeit, mit der das fremde Andere unter der Perspektive des Eigenen verstanden und so in Besitz genommen wird (Hunfeld 1998, S. 29).

Dass die (scheinbare) Bedrohung der eigenen Kultur durch das Fremde auch in der Politik diskutiert wird, haben uns die jüngsten Landtagswahlkämpfe in der Bundesrepublik Deutschland gezeigt, in denen von der Bedrohung der Gesellschaft durch kriminelles Verhalten von Jugendlichen mit Migrantenhintergrund – was für ein Wort! – überdimensioniert die Rede war.

Viele Werte und kulturelle Errungenschaften des Westens wurden durch Quellen inspiriert, die heute als *nichteuropäisch* gelten; sind kulturelle Errungenschaften jedoch erst einmal im öffentlichen Bewusstsein verankert und werden sie in der Schule gelehrt, sind die Wirren ihrer Entstehung längst vergessen (S. 15). Dies rufen die Autoren anhand einer Reihe von Beispielen in Erinnerung.

Der für Portugal typische *Fado* geht z. B. auf die Verschmelzung afrikanischer, brasilianischer und iberischer Musikstile zurück; die *Black Music* der USA, vertreten durch Blues, Jazz, Rock, Reggae und Hip-Hop, fand ihren Ursprung am Rande der Gesellschaft. Sie entstand aus der Versklavung afrikanischer Eingeborener, die auf den Feldern der Plantagen des amerikanischen Südens arbeiteten, bevor sie sich über die Ghettos der schwarzen Bevölkerung zu einem bedeutenden Wirtschaftsfaktor entwickelte.

In diesem Zusammenhang ist es erwähnenswert – und eigentlich absurd –, dass sich rechtsgerichtete Gruppen des Mediums der Rock 'n' Roll-Musik be-

dienen, um ihr teilweise rassistisches Gedankengut zu transportieren.

Kosmopolitische Städte wie Alexandria in Ägypten oder Regionen wie al-Andalus trugen zu dem Zusammenfließen der Kulturen bei. Alexandria war ein bedeutender Kreuzungspunkt vieler Handelswege, die Asien, Europa und Afrika verbanden. Daher beherbergte die Stadt griechische Philosophen, jüdische Gelehrte und indische Yogis, die ihren wissenschaftlichen Disput in einer Atmosphäre großer Toleranz und gegenseitiger Anerkennung pflegten.

In al-Andalus entwickelten Muslime, Juden und Christen während der 800-jährigen islamischen Herrschaft durch den engen Kontakt ein eigenes Selbstverständnis, da diese Zeit von großer Toleranz geprägt war. Im fünfzehnten Jahrhundert endete diese Periode, als die kastilischen Herrscher alle Überreste und Erinnerungen an al-Andalus tilgen wollten. Der Inhalt tausender Bibliotheken wurde verbrannt, die Idee eines rassisch reinen Christen propagiert und durch die gnadenlose Inquisition gewaltsam durchgesetzt. Trotzdem blieben und bleiben die kulturellen Einflüsse aus dem arabischen Sprachraum.

Bereits in den ersten Jahrhunderten seines Bestehens hatte der Islam nahezu atemberaubende Neuerungen geschaffen. Sowohl in der Philosophie, die sich später in Griechenland weiter entwickeln sollte, aber auch in den Naturwissenschaften, der Architektur und der Astronomie war man der Zeit weit voraus, ganz zu schweigen von der Verbesserung der Chirurgie. In Bagdad entstanden die ersten arabischen Universitäten, die einen großen Einfluss auf die Entwicklungen in Cordoba, Granada und Toledo hatten.

Durch ihre detaillierten Schilderungen historischer Einflüsse auf unsere westliche Zivilisation gelingt es den Autoren immer wieder, aufzuzeigen, dass man, wenn man sich bemüht, eine so genannte eigene Kultur zu definieren, gar nicht darum herumkommt, die Perspektive zu wechseln und sich gleichzeitig mit dem Andersartigen und Fremden zu befassen, das diese mitgeprägt hat. Ein Ergebnis der Lektüre besteht darin, dass man unschwer erkennt, wie absurd und weltfremd es heutzutage ist, an nationalen Kulturdefinitionen festzuhalten und sich dogmatisch von anderen Einflüssen abzugrenzen.

Die Entstehung des für Europa so wichtigen Alphabetes kann nicht genau datiert werden, aber bereits im 11. Jahrhundert vor Christus dienten im semitischen Sprachraum in der Levante fünfundzwanzig phonetische Zeichen zur Verschriftlichung. Die Verwendung des Kodex fand im phönizisch-kanaanitischen, hebräischen und aramäischen Sprachraum (10. Jahrhundert v. Chr.) weite Verbreitung. Die Griechen übernahmen das System der schriftlichen Notizen, um konkurrenzfähig zu bleiben. 800 v. Chr. begannen sie *im phönizischen Stil* zu schreiben. Schon wenige Jahrzehnte nach der Einführung des griechischen Alphabetes hatte sich diese Fertigkeit im griechischsprachigen Mittelmeerraum unaufhaltbar verbreitet.

Die Araber nannten ihre Zahlen *Hindu-Zahlzeichen*, weil sie das Konzept eines Dezimalsystems von indischen Mathematikern und Astronomen übernommen hatten (S. 124). Der Weiterentwicklung der Araber verdanken wir die Begriffe *Ziffer* oder *entziffern,* da diese auf die Null oder *sifr* im Arabischen zurückzuführen sind.

Das Bankenwesen in Europa verdankt viele Neuerungen der Tatsache, dass in der Renaissance Europäer bei Arabern in die Lehre gingen.

Wenden wir uns der Religion zu. Im Christentum, aber auch im Islam findet sich die bekannte Figur des Erlösers, des Messias oder des Mahdi. Umso erstaunlicher ist es, dass bereits im alten Persien der Saoshyant verehrt wurde, der dem Menschen eine Möglichkeit der Errettung bietet und das Ende der Zeit verkündet.

Ähnlich verhält es sich auch in der Literatur. Dass Chaucers *Canterbury Tales* und Boccaccios *Decamerone* Gemeinsamkeiten aufweisen, ist bekannt, aber dass die Geschichten Nacherzählungen eines narrativen Fundus sind, der sich über die Märchen in 1001 Nacht bis zurück in das alte Indien verfolgen lässt, wurde in der Öffentlichkeit bisher kaum erwähnt (S. 82).

Analog sollte man sich erinnern, dass auch „typische“ deutsche Literatur wie die Märchen der Gebrüder Grimm ihren Ursprung in Erzählungen aus anderen Kulturen haben. Selbst die Gestalt des *Faust* war vor Goethe schon Christopher Marlowe bekannt, der sich ebenfalls eines überlieferten Themas bediente. Sich mit der *Kampf-Absage* zu beschäftigen, heißt auch, dass man sich altbekannter Klischees entledigen und von dem Gedanken einer rein nationalen deutschen Literatur ohne ausländische Einflüsse lösen muss. Literatur entwickelt sich eben grenzüberschreitend, deshalb fördert sie auch die Aufnahmebereitschaft für das Andere und Fremde, das sie oft selbst zum Gegenstand hat. Interkulturelles Lernen wird nachweislich durch die spekulative Kraft der Literatur gefördert, sofern man den Schülern Gelegenheit dazu gibt (Entwicklungsrichtlinien Bozen, 2001, S. 18).

Die Interdependenz der Kulturen wird anhand von zahlreichen weiteren Beispielen anschaulich, nachvollziehbar und vor allen Dingen motivierend für die weitere Lektüre belegt. Folgt man den historischen Schilderungen der Autoren, so kommt man zu dem Schluss, dass in dieser globalen Welt, die durch (Fern-) Reisen, Internet und die ständige Kommunikation miteinander verwachsen ist, ein Zusammenfließen der Kulturen nicht vermieden werden kann. Der zurzeit zu registrierende Ethnozentrismus, die Beurteilung anderer Völker und Kulturen vom Standpunkt

der eigenen Kultur und von der mit ihr verbundenen Wertmaßstäbe aus, gehört eigentlich in das Reich des Absurden, weil er in dieser Form nicht haltbar ist. In unserer turbulenten Zeit sind eben kulturelle Vielfalt und Weltbürgertum notwendige Voraussetzungen der menschlichen Existenz – des Zusammenlebens mit anderen, des gegenseitigen Kennenlernens. Wer das zulässt – da muss man den Autoren zustimmen – erkennt, dass der Andere kein Feind ist, kein Fremder, keine Alternative, ja manchmal nicht einmal ein anderer, sondern nur ein Spiegel der verschiedenen möglichen Facetten, der zahlreichen Möglichkeiten des Verstehens, der vielfältigen Definitionen der Zugehörigkeit (S. 25).

Das Alltagsleben in der Bundesrepublik liefert dafür eindeutige Beweise. In den letzten Jahrzehnten hat sich unsere Esskultur gewandelt und der türkische Döner wurde das Lieblingsessen der Deutschen. Die Computer-Technologie hat dafür gesorgt, dass Begriffe aus der englischen Sprache vorbehaltlos übernommen wurden. Im Rahmen der zunehmenden Europäisierung wird das Straßenbild in vielen Städten unserer Republik von Menschen aller Hautfarben bestimmt. Daher müssen wir dazu hinfinden, die Präsenz ausländischer Einflüsse und vor allen Dingen von Personen und deren Sprache als Chance zu begreifen und nicht als Bedrohung. Der Zusammenfluss der Kulturen ist auf die Mobilität von Menschen, Ideen, Gütern und Dienstleistungen angewiesen, ebenso auf das Vorhandensein von Treffpunkten und Kreuzungen, wo die Begegnung mit dem anderen ein Bestandteil des Alltags ist und man den Unterschied nicht ignorieren kann, weil man von ihm umgeben ist; man lebt ihn, man isst ihn, man atmet ihn ein (S. 25).

„Kampf-Absage“ ist ein lesenswertes Buch, eine Publikation, die für Lehrer, die ihren Schülern interkulturelles Lernen ermöglichen wollen, zur Pflichtlektüre gehören sollte. Sie öffnet uns die Augen, verdeutlicht uns, wie gefangen wir in unseren Stereotypen sind – auch wenn wir vorgeben, tolerant und weltoffen zu leben. Gleichzeitig bietet das Buch dem Leser jedoch aufgrund der vielen Aha-Erlebnisse, die er erfährt, Gelegenheit zur Überprüfung und Erweiterung eigener Konzepte im Zusammenleben und Zusammenarbeiten mit Menschen aus anderen Kulturen. ◀◀

Literatur:
Hunfeld, Hans: Die Normalität des Fremden, Vierundzwanzig Briefe an eine Sprachlehrerin, H. Popp, Verlag, Waldsteinberg,1998.
Italienisches Schulamt Bozen, Entwicklungsrichtlinien für Deutsch-als-Zweitsprache, Bozen / Italien, 2001.

„Voll krass“ – Texte für den Unterricht über Migrantenliteratur

Günther Miklitz

Müller, Peter / Cicek, Jasmin: Migrantenliteratur (Arbeitstexte für den Unterricht)
Reclam Verlag, Stuttgart 2007, 187 S., € 4,80

Bekanntlich bezeichnet der Ausdruck „voll krass“, der aus dem Slang türkischer Jugendlicher in die deutsche Jugendsprache gewandert ist, etwas Positives oder etwas sehr gut Gelungenes.

In dem hier vorzustellenden Buch findet sich ein kurzer Beitrag von Nina Schürmann mit der Überschrift „Voll krass – Viele Jugendliche fahren auf ‚Kanak Sprak‘ ab“. Darin wird beschrieben, was die sprachwissenschaftliche Feststellung „Der Ethnolekt wird zu einem Soziolekt des Deutschen.“ bedeutet.

Neben dem eingangs erwähnten Text finden sich andere, die ebenfalls der sprachlichen Seite der Integration von Immigranten gewidmet sind. Teils berichten sie über ganz persönliche Erfahrungen, teils wird über Unterschiede zwischen der Herkunftssprache und dem Deutschen nachgedacht.

Yoko Tawada aus Tokyo berichtet zum Beispiel, dass man im Japanischen mehrere Wörter für „Ich“ benutzt und dass sie in ihrer Heimatsprache gezwungen sei, sich zwischen mehreren Möglichkeiten der Selbstbezeichnung zu entscheiden, und zwar zwischen „atakushi“,“watashi“, „watakushi“ für Mädchen oder „boku“ bzw. „ore“ für Jungen. In Europa entdeckte die junge Japanerin das deutsche Wort „Ich“: „Ein Ich muss kein bestimmtes Geschlecht haben, kein Alter, keinen Status, keine Geschichte, keine Haltung, keinen Charakter. Jeder kann sich einfach ‚ich‘ nennen.“ (S. 121)

Im fünften Kapitel des Buches werden unter der Überschrift „Zahlen – Fakten – Hintergründe“ zwölf kurze Texte angeboten, die eine Vertiefung des Themas der Integration von ausländischen Zuwanderern in Deutschland ermöglichen.

Wie dringend nötig dies ist, zeigt die von einem Bildungsdefizit gekennzeichnete Rede – nicht in diesem Buch – eines ausländischen Staatsführers, der die Assimilation seiner Landsleute in Deutschland als Verbrechen gegen die Menschlichkeit bezeichnete. Auch deutsche Schüler können hier lernen, wie differenziert das Anpassungsgeschehen an die Aufnahmegesellschaft zu sehen ist. Es werden unter anderem folgende Aspekte der Assimilation genannt: Sprache, Normenkenntnis, Rückkehr- oder Einbürgerungsabsicht, politisches Verhalten, formelle oder informelle Kontakte zwischen den ethnischen Gruppen, Teilnahme an Einrichtungen des Aufnahmesystems, Einkommen, Berufsprestige, Wahrnehmung von Aufstiegschancen bzw. vertikale Mobilität.

Die Notwendigkeit, das Thema unbedingt in die Schulen zu bringen, ergibt sich auch aus einer Tatsache, die in einem weiteren Textbeitrag, und zwar von Felix Berth, als „Kleine Revolution der Amtsstatistik“ bezeichnet wird. Danach zeigt die neuste Statistik, „dass etwa jeder fünfte Bewohner der Republik zugewandert ist oder immigrierte Eltern oder Großeltern hat.“ Migrantenkinder stellten heute in der Grundschule bereits einen Anteil von genau einem Drittel der Schülerschaft. Der Text endet mit der Feststellung: „Dass Deutschland kein Einwanderungsland sei, lässt sich bei Kenntnis der neuen Daten nicht mehr behaupten.“

Neben einem Quellenverzeichnis und kurz kommentierten Literaturhinweisen enthält das Buch in seinem Schlussteil Arbeitsaufträge zum Kernstück des Buches, nämlich zu der vielfältigen Sammlung von Lyrik und kurzer Prosa aus der Feder von Migranten unterschiedlichster Herkunft.

In diesen literarischen Texten, die den Hauptteil ausmachen, wird kein Blatt vor den Mund genommen, wenn zum Beispiel Probleme mit dem Kopftuch oder enge Moralvorstellungen zur Sprache kommen. Im Klappentext des Buches heißt es zu Recht: „Die Texte verhelfen zu einem Perspektivewechsel, sie eröffnen Einblicke in die Lebenswelt und Befindlichkeit von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland.“ ◀◀

Karikatur und Revolution

Ulrich Mattern

Vatlin, Alexander / Malaschenko, Larissa (Hg.): Schweinefuchs und das Schwert der Revolution. Die bolschewistische Führung karikiert sich selbst
Verlag Antje Kunstmann, München 2007, 216 S., ISBN 978-3-88897-489-2, € 24,90

Dass auch der Staatsstreich der Bolschewiki (andere nennen ihn Große Sozialistische Oktoberrevolution) beinah naturgesetzlich Terror und Bonapartismus nach sich zog, weiß jeder; dass hinter dem Heroischen sich das Triviale verbirgt oder gar nur solches ist, weiß man gleichfalls von vielen Revolutionen. Das Schwert der Revolution verkümmerte zur Genickschusspistole in der Lubjanka und zum Eispickel in Mexiko. Wie aber könnten Akteure ihr Heldentum banaler darstellen als durch in offenbar äußerst langweiligen Sitzungen des Politbüros und anderer Gremien der KPdSU angefertigte Karikaturen, als ob eine pubertierende Gymnasialklasse (einige Zeichnungen enthalten Klassenzimmerelemente) mit obszönen und pornografischen Witzeleien die Zeit bis zum Läuten der Pausenglocke überbrücken wollte, zunächst scherzhaft, aber, je mehr die 30er Jahre voranschreiten, ängstlicher, immer rücksichtsloser solchen Klassenkameraden gegenüber, die man als nächste Opfer des gehassten Klassenlehrers vermutet, bis schließlich der letzte Karikaturist im Orkus verschwindet. Stalins Opfer sind überwiegend die Youngsters von 1917, jetzt – zum 17. Parteitag 1937 – über vierzig Jahre alt, als es ihnen an den Kragen geht. Die meisten sind vergessen, soweit sie nicht als Bandenführer ins Geschichtsbuch wandern wie die meist in einem Atemzug genannten Bucharin, Kamenew, Sinowjew. Was unsereiner kennt, sind die Gerontokraten des Kalten Krieges, Überlebenskünstler oder Glücksritter des stalinschen Roulettes.

Man weiß ja auch, dass herrschende Cliquen hinter den Kulissen nicht unbedingt zivilisiert miteinander umgehen, Pausenhofsprache kultivieren und sich umso mehr gehen lassen, je mehr ihre gottähnlichen Konterfeis der Massenliturgie dienen.

Von Heilslehren inspirierte Twens werden regelmäßig von Enttäuschungen eingeholt, wenn sie nach revolutionärem Erfolg staatstragende Arbeit leisten müssen. Wenn sie die alten Eliten füsiliert oder vertrieben haben, stehen sie hilflos da. Nichts funktioniert. Und dann bleibt nur das Schwarze-Peter-Spiel. So muss die Stimmung in den Parteigremien bald nach Gründung der SU gewesen sein. Sobald man einen Buhmann hatte, etwa für das Nichtfunktionieren des exportorientierten Eiersyndikats (schwachsinnige Idee selbst bei funktionierender Eisenbahn – keiner will Urheber gewesen sein), des Banknotenwesens (umlaufuntaugliches Papier), klatschen alle in die Hände, ohne zu merken, dass der Spielerkreis immer kleiner wird.

Einige der Karikaturisten konnten mehr als nur kritzeln. In der Gegenüberstellung von fotografischem Porträt und Zeichnung erkennt man auch Künstler wie Bucharin, dessen Selbstdarstellung als Schweinefuchs (Nr. 15) der Chefankläger Wyschinski 1937 als Beweismittel nutzte.

Gleich wie, fast keiner der Zeichner überlebt das Jahr 1939. Der Oberspielführer Stalin schenkte manche Zeichnung manchem der Überlebenden, kommentiert mit seinem blauen Tintenstift. Viele der Zettel bekommt Woroschilow als perverse Reliquien, sobald er die Todesurteile seiner engsten Freunde unterschrieben hat, vielleicht aus Freude an lustbringender Leichenfledderei (so machen auch die Kugeln, die Kamenew und Sinowjew morden, ihren Erbgang). Ahnt Meschlauk sein Schicksal, als er die ermordeten

Pjatakow und Kamenew und den todgeweihten Radek verhöhnt (Nr. 171)?

Auch die Große Revolution hatte ihren Blutrausch, der mit Berijas Erschießung 1953 (wer erbte nach ihm die Kugeln?) vorläufig endete, als man Säuberungen durch Pensionierung zu vollziehen begann.

Die Herausgeber beschränken sich auf eine Auswahl (Auswahlkriterium: „eindrucksvollste" Karikaturen). 181 werden vorgestellt – von wie vielen? Wie viele sahen die Herausgeber? Wenn sie alle aus einem staatlichen Archiv (s. u.) stammen: Wie gestaltete sich der Zugang? Traf jemand eine Vorauswahl? Solche und andere Fragen hätte eine wissenschaftliche Edition beantwortet.

Möge die englische Originalausgabe über einen „außerordentlich fähigen" (Zitat!) Lektor verfügt haben: Die deutsche Ausgabe hätte ihn verdient. Neben Fehlern („keine Selbstporträts" von Meschlauk und Jaroslawski trotz Nr. 151 und 72; Frauen nur als „Putzfrauen und Sekretärinnen" trotz Nr. 55 und 177) gibt es Inkonsequenzen. Vornamen werden manchmal ausgeschrieben, manchmal nur abgekürzt, ohne dass die Auflösung zu finden wäre, manchmal wird nur der erste Vorname ausgeschrieben. Ursprungsnamen werden manchmal genannt (Jakowlew-Epstein), in den meisten Fällen werden sie unterdrückt (z. B. Trotzki-Bronstein, Stalin-Dschugaschwili). Mit Ursprungsnamen und vollständigen Vornamen wird manchmal auf die jüdische Herkunft (Belozki) verwiesen, in anderen Fällen nicht. Konsequente Nennung der Geburtsnamen in allen Fällen wäre erforderlich. Solche und andere Unstimmigkeiten würden durch ein Register entdeckt. Dieses fehlt.

Schneller fände man erwähnte Karikaturen, wenn zur Nummer die Seitenzahl oder nur diese angegeben wäre. Die Todesursache wird nicht einheitlich angegeben. Nicht immer meint „hingerichtet" auch „erschossen". Viele Personen werden als hingerichtet bezeichnet, andere als erschossen, obwohl alle erschossen sind. Auch Eidemann wird erschossen, nicht nur verhaftet. Radek stirbt nicht einfach in der Haft; er wird wahrscheinlich in einem Lager erschlagen. S. I. Syrzow wird als „verhaftet" bezeichnet. 1939 endet sein Leben. Wie?

Ein Abgleich der Einleitungs- und Zwischentexte hätte Wiederholungen entdeckt oder Widersprüche zu den Bildunterschriften: Radek wird einmal als Autor der Karikatur Nr. 101 vermutet; an anderer Stelle wird die Urheberschaft uneingeschränkt behauptet. Auch sprachliche Nachlässigkeiten hätten im Lektorat auffallen können: Warum waren der 17. Parteitag und das ZK-Plenum Februar/März 1937 „tragische" Ereignisse? Und das witzig gemeinte „nichtsdestotrotz" hat in seriösen Texten eigentlich (noch) nichts zu suchen. Auch hätte ein Lektor entdeckt, dass Pjatakow kein „Model" war. Im Inhaltsverzeichnis ist „Galerie" nicht ganz korrekt, wenn auf fünf der genannten Seiten gar kein Bild zu finden ist und S. 130 Zeichnungen von Jaroslawski enthält, aber kein Porträt. Nicht immer werden Bildinschriften in der Bildunterschrift vollständig wiedergegeben (Nr. 101). Ab Bild 93 wird kommentarlos auf die Gegenüberstellung Fotoporträt – Zeichnung und damit auf die Kurzbiografie der gezeichneten Personen verzichtet. So geht N. I. Muralow unter – auch er 1937 erschossen.

Sicher verfügt die Druckerei des Verlags über die diakritischen Zeichen der wissenschaftlichen Umschrift des Russischen, wie sie dem Anspruch der Herausgeber angemessen gewesen wäre, dass nämlich die Karikaturenauswahl einen Anstoß zu weiterer Erforschung der Gesamtsammlung sein möge.

Dennoch: Die Kritik an der Verlagsarbeit schmälert nicht das Verdienst der Herausgeber, die mit ihrem Bilderbuch eine erste Aufmerksamkeit erzeugen und einige Ursachen- und Wirkungsvermutungen zur Geschichte der Stalinzeit anhand der Zeichnungen plausibel liefern. Ihre Absicht ist es lediglich, Forschungsinteresse zu erzeugen.

Webseite des Archivs: www.rgaspi.ru ◀◀

Das Leben ein Gefängnis – Ein jüdisches Schicksal in der Islamischen Republik Iran

Manfred Egenhoff

Sofer, Dalia: Die September von Schiras
Carl Hanser Verlag, München 2007, 335 S., ISBN 978-3-446-20767-7

Was ist es, das uns an Kafka so fesselt? Ahnen wir oder wissen wir gar, dass die surrealistische Welt in Kafkas „Prozess" recht eigentlich die realistische Grundstruktur vorgibt für das konkrete Geschehen in unserer Wirklichkeit?

Isaac Amin, ein jüdischer Geschäftsmann, wird in seinem Büro in Teheran eines Mittags um halb eins von zwei Revolutionswächtern verhaftet. Das geht so schnell und reibungslos wie bei Kafka. Der Dialog zwischen Isaac und den beiden Bewaffneten besteht aus genau drei Dutzend Wörtern oder acht Sätzen wie „Du bist verhaftet, Bruder." und „Dann komm mit." (S. 5 bzw. 6) Isaac Amin lässt sich abführen und landet im Gefängnis, wo er die nächsten 250 Seiten verbleibt.

Wer wissen will, wie es in iranischen Gefängnissen zugeht (oder zumindest im Jahr 2 nach der Revolution zuging), der bekommt es hier anschaulich vorgeführt.

Isaak ist in der Bibel, im 22. Kapitel der Genesis, der dem Tod nur um ein Haar und im letzten Augenblick Entronnene; Gott rettet ihn vor dem Op-

fermesser. Die Bibel sagt nicht, in welchem Monat die Opferung Isaaks geschieht (und dann doch nicht geschieht), aber vielleicht war es ja im Herbst. Das neue Jahr beginnt für die Juden im Herbst, und so ist der September gut für jeglichen Neuanfang. Für Isaac Amin beginnt im September 1981 die Zeit seiner Gefangenschaft. Dieses Schicksal trifft nicht nur ihn, sondern auch viele andere, von denen er im Gefängnis etlichen begegnet. Isaac ist sich – wie Josef K. im „Prozess" – keines Vergehens bewusst, aber da er Jude ist – und das ist ja die Besonderheit der Hauptperson –, wird ihm Spionage für das feindliche Israel vorgeworfen; denn er unterhält Beziehungen zu Verwandten im feindlichen Ausland.

Es ist vermutlich wenig bekannt, weil schwer vorstellbar, dass in der Islamischen Republik Iran Juden leben; denn Israel gehört ja zusammen mit den USA aus der Sicht der iranischen Machthaber zum Reich des Bösen. Aber Juden haben von Anfang an auf dem Territorium des heutigen iranischen Staatsgebiets gelebt. Als die Perser vor zweieinhalbtausend Jahren das iranische Hochland und Mesopotamien eroberten, gehörten zu den neuen Untertanen auch die Juden der babylonischen Gefangenschaft. Kyros erlaubte ihnen, in die Heimat zurückzukehren, aber längst nicht alle machten davon Gebrauch. Viele blieben, und so gab es immer und gibt es noch heute Juden in Iran. Zur Zeit des letzten Schahs waren es um die 50.000. Der Geld- und Teppichhandel in Teheran war fast vollständig in der Hand der Juden, und Teppiche kaufte man bei David oder bei Salomon, der mit Nachnamen Jeruschalmi hieß. In und nach der islamischen Revolution verließen viele das Land, aber auch heute gibt es noch rund 10.000 Juden in Iran. Und ein Jude hat – wie auch die Vertreter der anderen anerkannten religiösen Minderheiten (der Buchreligionen!) – auch heute noch einen Sitz in der Madjlis, dem iranischen Parlament.

Der Roman spielt nicht nur im Gefängnis, erzählt nicht ausschließlich von Isaac und seiner Gefangenschaft. Isaac Amins Familie besteht noch aus drei weiteren Personen: einmal seiner Frau und seiner Tochter, die in Teheran ohne den Mann bzw. Vater schutzlos den Unbilden der Zeit ausgeliefert sind und sich doch darin behaupten müssen, und zum anderen Amins Sohn, der in New York studiert, im Haus eines orthodoxen Juden wohnt und nur sehr spärlich und verschlüsselt Nachrichten aus der Heimat bekommt.

Angesichts der todesschwangeren Gegenwart verklären sich die September von Schiras für Isaac zu einer paradiesischen Vergangenheit, die unwiederbringlich verloren ist, seit er am 20. September 1981 verhaftet wurde.

Allerdings gibt es ein Jahr später noch einmal einen September und der bringt die endgültige Aufgabe der Heimat: der September, in dem Isaac mit Frau und Tochter der tödlichen Bedrohung durch das islamische Regime entkommt – so wie einst Isaak auf dem Berg Horeb durch ein Wunder der Opferung. Nach der Flucht durch die Berge in die Türkei gibt es jedoch keine Hoffnung auf Rückkehr mehr: „Anders als der gegenwärtige September trugen die September von Schiras die Verheißung der Rückkehr in sich." (S. 333)

Die Autorin des Buches ist gebürtige Iranerin jüdischer Herkunft. Sie floh 1982 im Alter von zehn Jahren aus der Islamischen Republik Iran nach Amerika – ganz wie der Romanheld mit seiner Familie – und lebt jetzt in New York. Da steht zu befürchten, dass die erlittenen Leiden unter dem Regime der Mullahs und auf der Flucht sowie der Verlust der Heimat ihr den Blick trüben für eine gerechte Darstellung der Verhältnisse in Iran. Der Rezensent hat jedoch nicht den Eindruck, dass das geschehen ist. Die Schilderung des Lebens im islamischen Staat und die Charakterisierung der Personen wirken glaubhaft und realistisch. Dabei ist nicht gemeint, dass ein Roman an historischer Wirklichkeitstreue gemessen werden sollte. Vielmehr hat ein Roman die Möglichkeit, Situationen und Zeiten wahrer zu schildern, als ein historisches Werk sie darstellen kann. Und das ist Dalia Sofer in „Die September von Schiras" gelungen.

Rückschau auf ein erfülltes Leben

Stephan Schneider

Heine, Manfred: Durchgestartet. Das Leben intensiv gestalten
Books on Demand GmbH, Norderstedt 2007, 480 S., ISBN 978-3-8334-7100-1, 39,90 €

Im letzten Heft (1/2008, S. 87) leitete Manfred Vollmer seine Besprechung von Apweilers Autobiografie mit der Bemerkung ein, dass diese Textsorte der schriftlichen Rückbesinnung auf das eigene Leben derzeit bei Politikern und Künstlern, seltener aber bei Lehrern Konjunktur hätte. Offensichtlich stimmt das so nicht, denn mir liegt von Manfred Heine, Jahrgang 37 – und auch Lehrer – ein fast 500 Seiten dicker Wälzer vor, dessen Inhaltsverzeichnis es allein schon auf sieben Seiten bringt.

Der Untertitel „Das Leben intensiv gestalten" ist missverständlich, denn die Lebensgeschichte Heines

gibt weder stilistisch noch inhaltlich eine Anleitung für jüngere Leser her. Das Buch stellt eine mehr oder weniger stringent chronologische Aneinanderreihung der eigenen Erlebnisse und deren seelisch-geistigen Verarbeitung ohne Anspruch auf Nachahmung dar. Dabei entschied sich der Verfasser für eine lückenlose Ausführlichkeit statt für eine überschaubarere und repräsentative Auswahl prägender Weichenstellungen oder markanter Einschnitte. Der Leser wird bei seiner Lektüre also durch das gesamte Privat- und Berufsleben des Verfassers geführt, Fotos aus dem Familienalbum inklusive.

Kollege Heine beginnt mit der knappen Rekapitulation seiner zwangsläufig spärlichen Erinnerungen aus seiner frühen Kindheit vor und während des Kriegszeit. Für mich als Wessi ohne jegliche Bezüge zur Ex-DDR hätte die Darstellung seiner Jugendjahre mit Schulabschluss und Studienbeginn ausführlicher ausfallen können. Seine „Republikflucht" per U-Bahn nach Berlin-West 1958 beschreibt er wenig emotional, so wie auch der gesamte Stil des Buches eher sachlich und unaufgeregt ausfällt. Lediglich mit Abtönungspartikeln kommentiert er Situationen und Befindlichkeiten als schwierig und unangenehm, allerdings sucht man auch vergeblich nach echtem Humor oder etwa Selbstironie. Gesprächssituationen aus dieser Lebensphase werden aus der Erinnerung in der indirekten Rede wiedergegeben, was sehr distanziert und unpersönlich klingt. Manchmal werden längere Passagen zwischen Anführungszeichen gesetzt, was auf wörtliche Übernahmen der Tagebucheintragungen hinweist, in denen der junge Heine seine schwierige Situation während seines Studiums in Stuttgart beklagt. Bei solchen Passagen wechselt er vom Imperfekt zum Präsens, was aber die Lebendigkeit nicht merklich steigert. Auch sein „Aha-Erlebnis", das Bekenntnis einer Zufallsbekanntschaft auf seiner ersten richtigen Auslandsreise nach Italien, man solle „jeden Moment seines Lebens bewusst erleben" (S. 67), bedeutet keinen wirklichen erzählerischen Höhepunkt. Lediglich der Umfang seiner Betrachtungen erlaubt Rückschlüsse z. B. auf seine Leidenschaft zur Musik oder auf wichtige Momente in seinem Leben. Allerdings erspart Heine in seinem Hang zur Ausführlichkeit den Lesern auch keine Banalitäten: „dass man an der Garderobe nicht anstehen muss, wenn man die Selbstbedienungs-Garderobe benutzt, und in der Mensa einen Platz bekommt, wenn man einen Platz belegt." (S. 69) Wenn man sich dann aber neugierig durch die illustrierte Vita Heines führen lässt, wo er mit seiner Familie überall gewesen ist, was er schulisch, privat und musikalisch geleistet hat, kann man nicht anders, als ihm zu seinem erfüllten Leben gratulieren, auch wenn er nicht von Krankheiten, Unfällen und beruflich-schulischen Malaisen verschont wurde.

Lesenswert sind für Kollegen, die Ähnliches unternommen haben, die Reisebeschreibungen ausgehend von seinem ersten Auslandseinsatz in Caracas. Vor der Wende war er für zwei Jahre in Sofia als Landesprogrammlehrkraft. Seine Schilderung der Arbeitsbedingungen und Begleitumstände dieser Arbeit in Bulgarien dürften wiederum für andere Leser Erinnerungen an ihre eigene Tätigkeit wachrufen. Ein Jahr nach seiner Pensionierung versucht er sich noch einmal als frei angeworbene Ortskraft an der DS Las Palmas, bricht aber nach einem halben Schuljahr ab in der Erkenntnis, dass er es als Pensionär nicht mehr nötig hat, sich mit lernunwilligen Schülern abzugeben.

Stattdessen macht er sich auf Anraten guter Freunde an die Verwirklichung des Projekts, seine durchschnittlich 28½ Seiten Tagebucheintragungen pro Lebensjahr (S. 403) in einem Buch zusammenzufassen – seinem Buch.

Nach der Lektüre des zweifellos fleißig und ehrlich geschriebenen „Tage**buch**es" (im wortwörtlichen Sinn) komme ich allerdings zum Schluss, dass sich persönliche Notizen über Erlebtes als sehr private und intime Aufzeichnungen ohne literarische Aufbereitung nicht unbedingt zur Veröffentlichung eignen. Die Veröffentlichung von Fotos aus den privaten Alben stößt allenfalls bei der Familie und dem engsten Freundeskreis auf echtes Interesse. Im Augenblick ist es aber – besonders im Internet – der Trend der Zeit, alle ausführlich an seinem Leben teilhaben zu lassen. Die Schwierigkeit, dieses Unterfangen auch künstlerisch gut umzusetzen, wird meistens übersehen. ◀◀

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)

Ausreise früher und heute

Vor 28 Jahren hatten wir unseren Umzug nach Medellín hinter uns. Ältere Kollegen kennen die Prozedur noch mit „unbegleitetem Fluggepäck“, dem eigentlichen Umzugsgut und der persönlichen Anreise. Noch ältere Kollegen berichteten von ihrer Schiffsreise zusammen mit ihren Umzugskisten durch den Panamakanal, der Ankunft in dem Räubernest Buenaventura und der anschließenden mehrtägigen Fahrt auf LKWs über die Kordilleren nach Bogotá.

Heute gibt es Navigationsinstrumente und Google Maps. Ich stelle mir das so vor, dass die ADLK, die z. B. zur DS New York reisen will, schnell in der Zentralstelle den Zuwendungsbescheid und noch andere zwanzig Formulare unterschreibt, sich anschließend in den Familienvan zur wartenden Familie und dem erlaubten Umzugsgut hinter das Steuer setzt und in das Navi „New York“ eingibt. Schon geht’s los:

GOOGLE
ROUTENPLANER

START KÖLN			ENDE NEW YORK, NY UNITED STATES OF AMERICA
8.		33 MINUTEN	Bei Ausfahrt **72-Kreuz Lotte/Osnabrück** in **A30/E30** Richtung **Amsterdam/Rheine** einfädeln
25.	1,1 KM	1 MINUTE	Ausfahrt Richtung **Paris/Dunkerque/Lille-Centre**
33.	0,9 KM	1 MINUTE	Ausfahrt Richtung **Le Havre/Rouen/Dieppe/Poix-de-Picardie** Gebührenpflichtige Straße
38.	1,7 KM	1 MINUTE	Ausfahrt **A131/E05** Richtung **Le Havre**
42.	1,0 KM	2 MINUTEN	Die Auffahrt auf **Quai Frissard** nehmen
43.	0,9 KM	2 MINUTEN	Im Kreisverkehr **vierte** Ausfahrt **(E05)** nehmen
44.	5.572 KM	29 TAGE, 0 STUNDEN	Schwimmen Sie durch den **Atlantik**.
45.	0,2 KM		Bei **Long Wharf links** abbiegen
46.	0,1 KM		Weiter auf **State St**
47.	0,7 KM	3 MINUTEN	Bei **John F Fitzgerald Surface Rd links** abbiegen
50.	89,2 KM	56 MINUTEN	Bei Gabelung **rechts** halten, Schildern nach **I–90 W/Mass Pike/Albany St** folgen und **I–90 W/Mass Pike/Massachusetts Turnpike** nehmen Gebührenpflichtige Straße
58.	17,1 KM	12 MINUTEN	Weiter auf **Hutchinson River Pkwy S** **Sie sind jetzt in New York**

Das einzige, was mir schleierhaft bleibt: Woher weiß Google Maps im Voraus Wellengang und Windgeschwindigkeit, um so treffsicher die Teilstrecke Nr. 44 zu berechnen? Aber wie Sie sehen: Ein heutiger Umzug an den Auslandsdienstort ist dank moderner Technik ein Klacks im Vergleich zu früher!

jetzt kostenlos abonnieren!

Klett Newsletter

Regelmäßige und kostenlose Informationen per E-Mail zu aktuellen Themen und Neuerscheinungen!

- Deutsch
- Englisch
- Französisch
- Spanisch
- Mathematik
- Geographie
- Geschichte
- 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 | 55. Jahrgang · August 2008

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt: Literatur im Unterricht an Deutschen Auslandsschulen

Bundestagsdebatte zur Auswärtigen Bildungs- und Kulturpolitik

Interview mit der Ehrenvorsitzenden Frau Ingrid Bosert

Deutsche Lehrer im Ausland

55. Jahrgang – August 2008

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 (im Uhrzeigersinn):
Reginald Schlattner mit Schülergruppe (Rolf Willaredt);
zwei Schülerinnen der DS Barcelona (Rainer E. Wicke);
mennonitische Schüler in Chihuahua (Peter Kardel – vgl. Heft 2/08);
Schülerinnen an der DS Quito (Rainer E. Wicke);
die „tolle Klasse“ an der DS Guayaquil (Rainer E. Wicke);
Bild im Zentrum: Rainer E. Wicke in Aktion.

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 2007/2009 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 3/2008

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 222
„Was lange währt, wird endlich … auch etwas!“ ▪ *Johannes Geisler* 223

VERBAND

Im Gespräch mit Frau Bosert ▪ *Hannelore Breyer-Rheinberger und Lothar Rheinberger* 233
Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein / Hamburg ▪ *Manfred Burghardt* 237
Nachtrag zu den Dankesschreiben für die Zusendung der Ehrennadeln 241
Deutsche Schulen (endlich) im Fokus der Medien ▪ *Stephan Schneider* 241
Persönliche Nachrichten 242
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 243

AUSLANDSSCHULWESEN

Aus dem Logbuch eines BLI-Piloten – Gedankengänge des Schulleiters der DS Málaga ▪ *Karl-Heinz Korsten* 244
„… und taucht mit einer Narrenkappe auf!“ – Das Bewertungskriterium Präsentation der reformierten DSD-Prüfung ▪ *Martin Fluch* 249

SCHWERPUNKT

Plädoyer für den Einsatz literarischer Texte im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ▪ *Rainer E. Wicke* 251
Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht heute ▪ *Eva Burwitz-Melzer* 254
Über die fremde Normalität anderen Sprechens ▪ *Hans Hunfeld* 268
Literatur braucht Gegenwart ▪ *Volker Weidermann* 275
Wassermann und Mittagshexe – ein fächerübergreifendes Literaturprojekt ▪ *Beate Müller-Karpe* 276
Literatur und Landschaft – am Beispiel der Romantrilogie „Versunkene Gesichter“ ▪ *Rolf Willaredt* 283
Literatur – die Kür für Fremdsprachenlerner ▪ *Rainer Domisch* 293

EUROPA / AMERIKA

Es lebe die Musik! ¡Viva la música! – „Jugend Musiziert“ an der DS San Sebastián ▪ *Wolfgang Schubert* 295
TÜBITAK / Jugend forscht ▪ *Michael Schopp* 297
Information über das außerschulische Treiben deutscher Lehrer im Ausland ▪ *Eckart Weisse* 297
Lehren und Lernen an der Deutschen Schule Toronto ▪ *Marc-Thomas Bock* 299

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

... der kommt mit wenig aus! – Reflektionen über den Stellenwert moderner Medien ▪ *Rainer E. Wicke* 303

VERSCHIEDENES

Ein Blick über den Tellerrand – Kurzbericht über die zweite gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer im Juni 2008 an der Universität Bern ▪ *Rainer E. Wicke* 310
EXPOLINGUA – 21. Internationale Messe für Sprachen und Kulturen 311

FEUILLETON

Angesichts des gelb-schwarzen Rowohlt-Musils ▪ *Heinz Weischer* 312
Warum gähnen mich meine Schüler so an? ▪ *Annemarie Berger* 314
Gulsaras Hochzeit ▪ *Annemarie Berger* 314
Aus der Serie: Geschichten, die das Leben (des Auslandslehrers) schreibt ▪ *Eckart Weisse* 315
Japanisch-Lektion ▪ *Jürgen Lehmann* 316

REZENSIONEN

Ist Literatur im Fremdsprachenunterricht bedeutungslos? ▪ *Rainer E. Wicke* 317
Die Hölle regierte ▪ *Rainer E. Wicke* 319
Besondere Hörbücher ▪ *Rainer E. Wicke* 322
Drei fragwürdige Schlüsse ▪ *Heinz Weischer* 323
Der vollgefressene kleine Hunger ▪ *Heinz Weischer* 324
Eine Reise vom anderen an das eine Ende der Welt ▪ *Manfred Egenhoff* 325
„Denken die Chinesen anders?“ oder: Antworten auf alle Fragen zu China ▪ *Manfred Egenhoff* 326
Peking – ein Kaleidoskop der Eindrücke ▪ *Harald Krause-Leipoldt* 328
Das finstere Mittelalter und die Globalisierung ▪ *Manfred Egenhoff* 329
Von Aikido bis Zori ▪ *Jürgen Lehmann* 330
Barcelona – mehr als nur ein touristisches Highlight ▪ *Eckehart Knop* 330
Durchblick ▪ *Günther Fecht* 332
Pfälzer Saumagen und russischer Kaviar ▪ *Dieter Allgaier* 333
Was macht das Gehirn beim Lernen? – Neue Erkenntnisse der Lernforschung ▪ *Heinrich Hachmöller* 334
Was haben Physik, Englisch und Geschichte gemeinsam? ▪ *Jens Drummer* 336

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Sich entspannt und ohne Druck einem Buch zu widmen ist auch in Lehrerkreisen dem Urlaub vorbehalten. Dabei entsteht oft der Wunsch, andere an der eigenen „Entdeckung“ teilhaben zu lassen, Literatur als Blick weitendes und relativierendes Medium zu nutzen. Jeder, der sich mit Sprache professionell beschäftigt, ist zudem darauf angewiesen, die neuen literarischen Edelsteine zu kennen. Der Schwerpunkt dieses Heftes ist diesem Umstand gewidmet. Der umfangreiche Büchertisch, der nun dankenswerter Weise von Manfred Egenhoff betreut wird, trägt dem ebenso Rechnung wie so manche Artikel, die das Interesse unserer Mitglieder an Literatur widerspiegeln.

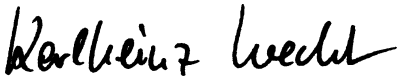
Während viele Zeitgenossen in den letzten Wochen einen Gang zurück schalteten, haben fleißige Köpfe weiter an der Arbeitssituation der Kolleginnen und Kollegen im aktiven Auslandsschuldienst gearbeitet. Im hessischen Kultusministerium wurde z. B. der Entwurf eines Beförderungserlasses vorgelegt, der die Beförderung von Studienräten(inn)en zu Oberstudienrät(inn)en im Auslandsschuldienst regeln soll. Damit würde ein jährlich zu bestimmendes Kontingent an Beförderungsmöglichkeiten für diese Lehrämter festgelegt werden und die unklare Situation über Beförderung im Ausland ein Ende finden. Der VDLiA begrüßt ausdrücklich diese Entwicklung und hofft, dass für alle Auslandsdienstlehrkräfte aus jedem Bundesland Aufstiegsmöglichkeiten geschaffen werden.

Der Auslandsschuldienst muss wieder die attraktive Alternative werden für Kolleginnen und Kollegen, die den Sprung an eine Auslandsschule nicht nur jahrelang planen, sondern ihn auch einmal wagen wollen. Knappe Besoldung und der Knick in der Karriere sollten bald der Vergangenheit angehören. Unsere Auslandsschulen brauchen engagierte Lehrkräfte um weiter „an der Spitze der Entwicklung“ zu sein, wie es einmal ein Staatssekretär im Auswärtigen Amt formulierte. Gute Arbeit verdient Wertschätzung und das misst sich auch an den materiellen Rahmenbedingungen, unter denen man Lehrkräfte ins Ausland schickt.

Anlässlich meines Besuches beim BLASchA-Vertreter des Landes Hessen, Herrn Rolf Knieling wurde auch die Möglichkeit einer Zusammenarbeit im Rahmen eines Rückkehrerseminars erörtert. Immer wieder gelangen an den Vorstand Klagen von zurückkehrenden Lehrkräften, die Schwierigkeiten bei der Wiedereingliederung haben. Ich bin überzeugt, dass viele dieser Probleme durch frühzeitige Information und Aufklärung zu beheben sind.

Schon mehrfach wurde ich von Kolleginnen und Kollegen nach dem Ort der nächsten Hauptversammlung befragt. Das Interesse zeigt mir, welchen Erwartungen wir uns im Vorstand nach den äußerst erfolgreichen Hauptversammlungen der letzten Jahre stellen müssen. Nur soviel sei an dieser Stelle verraten. Die Hauptversammlung 2009 soll Aspekte der Zusammenarbeit mit der Wirtschaft beleuchten. Zurzeit sind wir auf der Suche nach einem geeigneten Versammlungsort, vermutlich im Süden Deutschlands. Im nächsten Heft werden wir darüber ausführlicher berichten und Ihnen hoffentlich schon die Stadt der 29. Hauptversammlung nennen können.

Herzlichst
Ihr



„Was lange währt, wird endlich … auch etwas!“

Der Entschließungsantrag der Koalition „Deutsches Auslandsschulwesen stärken und weiterentwickeln“ zur Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ vom 30. Mai 2008

Johannes Geisler

Am 30. Mai 2008 wurde im Bundestag ein Entschließungsantrag der Koalition zur Auswärtigen Kultur und Bildungspolitik auch mit Zustimmung von Teilen der Opposition beschlossen. Er beruhte zu großen Teilen auf der Anhörung der Experten im Bundestag am 5. November 2006.

Damit scheint die plumpe „Green-Card-Politik“ vergangener Jahre mit der Aufnahme qualifizierter sogenannter „High Potentials“ beendet und es soll endlich auf qualifiziertes, quasi „Eigengewächs“ zurückgegriffen werden. Es ist trotzdem nur ein Kompromisspapier herausgekommen und dieses kann manche zufriedenstellen, andere werden mit dem Wenigen nicht ganz glücklich sein, wieder andere lehnen den Antrag rundweg ab.

Und der VDLiA?

Er hat Grund zur Zufriedenheit, ist es ihm doch gelungen, seine Handschrift – ein gründliches Mitglied des Vorstandes hat errechnet, dass es immerhin 37 % sind – im beschlossenen Antrag zu entdecken. Aber der Reihe nach.

Ein langer Weg

In der Novemberanhörung (Es wurde darüber in Heft Nr. 3, September 2007 ab S. 232 berichtet.) hatten die Sachverständigen und Berufsvertreter für das Auslandsschulwesen die Möglichkeit sich zu äußern. Eine Woche vorher war es unter anderem auch das Goethe-Institut, das seine Positionen darlegen konnte. Je nach Parteizugehörigkeit wurde das herausgehört und in politisches Fahrwasser gegossen, was der politischen Grundausrichtung am nächsten kam.

Nach dem Beschluss des Deutschen Bundestages über die Haushaltsmittel des Auswärtigen Amtes ließ Außenminister Steinmeier in einer Pressemitteilung am 30.11.07 erklären, das Netz der deutschen Auslandsschulen werde ausgebaut und die Mittel für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik würden im kommenden Jahr um 15,67 % erhöht. Diese Erhöhung dienten der Reform des Goethe-Institutes und 44,8 Mio. Euro erhalte die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft.“ Am gleichen Tag wurde die Initiative in einem Runderlass an die Auslandsvertretungen präzisiert. Ziele seien eine stärkere Verankerung von DaF, ein Ausbau der Bildungsangebote an DSD- Schulen und der Wunsch, „künftige Bildungseliten über *Schüleraustausch* und vor allem zusätzliche *Vollzeitstipendien* für Spitzenabsolventen der Schulen für Deutschland zu gewinnen.“ Der Ausbau des Netzes von Schulen in den nationalen Bildungssysteme, die DaF anbieten oder anbieten wollen, aber noch keine deutschen Auslandsschulen oder DSD-Schulen sind, wurde bei einem Mittelansatz von ca. 20 Mio. € dem Goethe-Institut und in seinem Zuständigkeitsbereich dem Pädagogischen Austauschdienst übertragen, der Geldsegen für die ZfA fiel geringer aus.

Zur besseren Vorbereitung, stärkeren Gewichtung und genaueren Beschreibung dieser Initiative hatte die FDP-Fraktion im Januar 2008 eine „Kleine Anfrage“: „*Zur Ausrichtung und Finanzierung deutscher Auslandsschulen*“ an die Bundesregierung gerichtet, deren Beantwortung am 11. Februar übermittelt wurde. Es ging hierbei hauptsächlich um eine Bestandsaufnahme der Entwicklung des Auslandsschulwesens im finanziellen und personellen Bereich, ebenfalls um Fragen nach der Qualität der Schulen und weiterführenden Perspektiven. In der Antwort wurde unter dem Namen Partnerschulinitiative (PSI) ein Ausbau des Auslandsschulwesens in bestimmten Wachstumsregionen (Asien, Golfregion, Afrika, MOE, GUS) sowie eine Befriedigung der Nachfrage nach deutschen Schulabschlüssen in Aussicht gestellt.

Es dauerte bis zum 30. Mai 2008, an dem im Bundestag über einen Entschließungsantrag der Koalition und einen der FDP-Fraktion zum Auslandsschulwesen debattiert und abgestimmt

Zwei zufriedene Debattenbesucher in der Reichstagskuppel

wurde. Dabei zeigte sich eine große Übereinkunft neben einer radikalen Ablehnung oder einer vornehmen Enthaltung. Natürlich standen die Koalitionsparteien hinter dem gemeinsamen Antrag mit seinen typisch alle Register eines Kompromisses tragenden Formulierungen, die später in der Debatte aufgedeckt und thematisiert wurden. Da er in den kommenden Jahren die deutsche außenkultur- und bildungspolitische Kooperation mit der übrigen Staatenwelt bestimmen wird, sei er vollständig mit den letzten gültigen Antragsformulierungen beigefügt (siehe Anhang).

Mitarbeit des VDLiA

Auch der VDLiA konnte auf seine Weise als Verband bei der neuen Initiative mitarbeiten. Der Vorsitzende unseres Verbandes hatte seine Positionen schon in der Novemberanhörung dargelegt. Die folgenden Entscheidungen wurden dann, ohne dass eine Einflussnahme möglich war oder die Lehrerorganisationen mitwirken konnten, in aller Stille, zielgerichtet vom Auswärtige Amt getroffen. Es reagierte schnell und ließ sich vom Haushaltsausschuss erhöhte Mittel für die Entwicklung der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik mit Hilfe einer neuen Bildungsinitiative, die Außendarstellung gegenüber den vergangenen Jahren in den Schatten stellend, geben und beauftragte damit nicht, wie zu erwarten gewesen wäre, die ZfA, sondern das Goethe–Institut, das diese Herausforderung gerne annahm.

Der Verband blieb in engster Verbindung mit möglichen Entscheidungsträgern und interessierten Kreisen wie dem WDA, aber außer sporadischen Informationen gab es nichts. Erst eine glückliche Verbindung nach Berlin und die Kontaktaufnahme mit einem Fraktionsbüro ermöglichten Einblick in die noch anstehenden Entscheidungsprozesse. So konnten die beiden Anträge rechtzeitig eingesehen und noch kurz vor der entscheidenden Lesung vom Vorstand des Verbandes beraten und, mit Änderungsvorschlägen zu manchen Punkten versehen, nach Berlin zurückgeschickt werden. In weiteren Beratungen der Koalitionsparteien wurden Teile unserer Empfehlungen übernommen.

Die Debatte

In der Debatte – sie war dem Vernehmen nach auf die Initiative des VDLiA hin in gemeinsamer Absprache der entsprechenden Gremien von 30 auf 45 Minuten verlängert worden – kam Staatsminister Erler (SPD) und des Weiteren vier Vertreter der Koalition (Frau Grüters, Herr Gauweiler (CDU/CSU) sowie Frau Griefahn und Frau Krüger-Leißner (SPD) und von der Opposition Herr Leibrecht (FDP), Frau Hirsch (Die Linke) zu Wort, während Frau Göring-Eckardt (Bündnis 90/Die Grünen) ihre Rede zu Protokoll abgegeben hatte.

Der Staatsminister ging weder direkt auf die beiden vorliegenden Anträge noch auf die vor seinen Darlegungen gehaltene, aufregende Rede von Frau Hirsch ein. Stattdessen hob er die Notwendigkeit der auswärtigen Bildungs- und Kulturpolitik für ein Land hervor, das jeden dritten Euro mit oder im Ausland verdiene und daher in den Auslandsschulabsolventen, von denen ein Viertel in Deutschland studierten, ideale Mitarbeiter und gute „Türöffner für international tätige deutsche Unternehmen“ habe. Daher wolle der Außenminister mit seiner „Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ … „weltweit ein Netz von insgesamt 1000 Partnerschulen aufbauen, die Qualitätsarbeit bei der Ausbildung unserer Partner von morgen leisten.“ So sei die Anzahl

von 117 Auslandsschulen zu Anfang 2008 auf 123 erhöht und 20 neue Partnerschulen gewonnen worden und: „Im September dieses Jahres werden wir schon 130 Auslandsschulen und 60 Partnerschulen haben.“ Die dauerhafte Etablierung dieses Prozesses sei lebenswichtig für die Zukunftsfähigkeit des Landes.

Von daher war es nicht verwunderlich, dass der Außenminister von den Koalitionären ein einhelliges Lob bekam: Man sei dankbar, dass „mit (ihm) endlich jemand Außenminister ist, der die Bedeutung der Kultur- und Bildungspolitik … erkennt und fördert“ (Griefahn, auch nach Steinbach, SZ, eine „rechte Hand“ Herrn Gauweilers?) oder dass nach einem anderen Zitat aus der SZ[1] festgestellt wurde: „‚Es ist Jahrzehnte her, dass es die auswärtige Kulturarbeit in der Politik so leicht gehabt hat, (… sie könne) sich auf einen Außenminister verlassen, der ihr nicht nur wohlgesonnen ist, sondern sich, in eklatantem Unterschied zu seinem Vorgänger auch mit ihr beschäftigt.‘ Das ist keine Gehässigkeit gegenüber Herrn Fischer, sondern die nackte Wahrheit, wie man im Vergleich der Zahlen sehen kann“ (Gauweiler).

Soll es so bleiben Frau Hirsch?
(Haus in der Kastanienallee, ehemals Ostberlin)

Die Anträge „*Deutsches Auslandsschulwesen stärken und weitere entwickeln*“ (CDU/CSU und SPD) und „*Qualität des Deutschunterrichtes an deutschen Auslandsschulen und Partnerschulen sicherstellen – Kompetenzen zwischen Auslandsschulen und Goethe-Instituten eindeutig zuweisen*“ (FDP) lobten beide die bildungspolitische Initiative in ihren Kernpunkten, aber schon die verschiedenen Titel lassen die unterschiedliche Gewichtung hervortreten, nicht aber die radikale Ablehnung durch die Vertreterin der „Linken“, die daran überhaupt nichts Gutes fand und so auch keine der begrüßenswerten Leistungen des Auslandsschulwesens, wie sie im Antrag der Koalition (siehe Anhang, daher auch keine weitere Beschreibung hier!) und mit ähnlichen Worten in dem der FDP dargestellt sind, loben konnte oder loben wollte. Frau Hirsch sah in den Anträgen keine Berücksichtigung der weltweiten Missachtung des Rechtes von mehr als 100 Millionen Kindern auf Bildung, sondern nur den Wunsch, das deutsche Auslandsschulwesen auszubauen, das aber sei aus drei Gründen falsch, erstens weil in der jetzigen Außenpolitik mit der weitergehenden Liberalisierung und die Kriegseinsätze diese Auslandsschulen ein Teil der Strategie seien, die eigene wirtschaftliche Überlegenheit zu zementieren, die Schulen folglich nicht als Ort interkultureller Begegnung anzusehen seien, sondern als ein Festhalten am ungerechten Wirtschaftssystem. Zweitens seien sie dazu da, die jeweiligen Eliten zu fördern, die wenigen Stipendien änderten daran nichts, es sei besser zu helfen, eigenständige Bildungssysteme aufzubauen, statt dies in einem solchen Zusammenhang als Entwicklungshilfe zu verschleiern. Schließlich benutze man, „blind wie für die Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten vor der eigenen Haustür“ die Auslandsschulen „als Testballon für die neoliberalen Programme“, womit „die demokratischen Mitbestimmungsstrukturen an den Schulen“ ausgehöhlt würden. Kurz: Es gehe nicht „um eine bessere Bildung im Interesse der Ge-

1 Thomas Steinfeld, Lernen für Deutschland, in SZ, 30.05.2008.

Mit einem guten Freund auf dem Abgeordnetenhaus

sellschaft, sondern vor allem um den Ausbau der deutschen Vormachtstellung und um besser ausgebildete Fachkräfte im Interesse der Wirtschaftslobbyisten". Die Linke wolle das „Recht auf Bildung – hier und weltweit" und lehne daher den Antrag ab.

Diesen Anschuldigungen und den Ausführungen, „die deutsche auswärtige Bildungspolitik zu diskreditieren", trat Frau Grüters in einer sehr engagierten Rede vehement entgegen. Sie wies darauf hin, dass internationale Firmen weltweit um die gut ausgebildeten Fachkräfte auf dem internationalen Parkett konkurrieren müssten, dass auch die deutschen Universitäten zum „Wettbewerb um die besten Köpfe" gezwungen seien, obwohl Deutschland nach den USA und England auf Rang drei als Gastland für Studierende aus aller Welt rangiere, dass das Auslandsschulwesen „eine Investition in die Zukunftsfähigkeit" sei, beispielsweise habe Frankreich es begriffen und unterhalte bereits 250 Schulen gegenüber unseren 117 und dazu die doppelte Anzahl an Lehrern. Auch wirkten deutsche Auslandsschulen in das jeweilige Gastland „als Botschafter für unsere Wertvorstellungen und unsere Kultur" und hülfen „auch beim Aufbau stabiler zivilgesellschaftlicher Verhältnisse in Krisenregionen" wie das Beispiel Kabul/Afghanistan durch den Aufbau zweier Schulen mit dem Endziel Sprachdiplom eindrucksvoll zeige, dies ohne Schulgeld, Ähnliches gelte für Vietnam, also keine „Elitenbildung"!

Neben dieser scharfen Kontroverse traten andere Meinungsunterschied zutage. Die Abgeordnete Göring-Eckardt begründete die Enthaltung ihrer Partei damit, dass man in dem Koalitionsantrag, den man im Großen und Ganzen für „gelungen" halte, zu wenig Vernetzung mit anderen internationalen Kulturorganisationen und Auslandsschulen sähe. Zudem habe die Koalition keinen Weg gezeigt, wie man im Rahmen der Förderung Kinder aus einkommensschwachen Familien erreiche, ferner sei es zu kurzsichtig gedacht, Absolventen deutscher Auslandsschulen nur gezielt in deutschen Unternehmen einzusetzen, statt auch in anderen international tätigen Wirtschaftszweigen und desgleichen in anderen Bereichen staatlicher bilateraler Beziehungen. Aus diesen Gründen enthalte sich die Partei der Stimme.

Konkurrenz zwischen Auslandsschulen und Goethe-Instituten?

Als weiteren Kritikpunkt führte sie fehlende Überlegungen zur Kooperation der Auslandsschulen mit anderen Mittlerorganisationen der Kultur- und Bildungspolitik, insbesondere mit den Goethe-Instituten, die in der Lehrerfortbildung und Vermittlung interkultureller Kompetenz eine wesentliche Rolle spielten, an. Hierbei machte sie sich besonders den Antrag der FDP zur Zielscheibe. Dieser sehe im Verhältnis der Auslandsschulen und Goethe-Instituten „eine künstlich aufgebaute Konkurrenz", „von einem Zweiklassensystem im deutschen Auslandsschulwesen" sei die Rede, so dass eine Kompetenzabgrenzung gefordert werde. Das sei falsch, weil die Goethe-Institute andere Aufgaben übernähmen, etwa Curricula- und Lehrwerksentwicklung und in der Lehreraus- und -fortbildung tätig seien, außerdem könne ihnen „nicht die jahrelang erworbene Kompetenz in der Vermittlung der deutschen Sprache und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften abgesprochen werden", „eine funktionierende Zusammenarbeit aller Beteiligten" sei „unabdingbar."

In der Tat legt der Antrag der FDP seinen Finger in die oben angeführten, möglichen

Schwachstellen, wie Leibrecht deutlich ausführte, als er das „sogenannte PASCH-Konzept … noch etwas unausgereift und ausbaufähig“ nannte und „Auseinandersetzungen oder ein mögliches Kompetenzgerangel zwischen den beteiligen Institutionen“ befürchtete. Bisherige Reaktionen hätten schon gezeigt, dass der Antrag den richtigen Nerv treffe, wenn z. B. als ein kritischer Punkt die Verwendung von 19 Millionen Euro im Haushalt der Goethe-Institute für das PASCH-Konzept betrachtet werde, denn die in den Zweckbestimmungen angegebenen Maßnahmen (Partnerschulnetze, Lehrbildung, Entwicklung von Lehrplänen etc.) seien „zu dünn“, deshalb fordert er zum einen eine genaue Aufstellung der Kosten zu den geplanten neuen Programmen des Goethe-Institutes für die Initiative und zum anderen „eine verlässliche Auskunft darüber, in wieweit sich das Goethe-Institut und die bestehenden deutschen Auslandsschulen im PASCH-Programm ergänzen und zusammenarbeiten. Wenn wir alle die hervorragende Arbeit der deutschen Auslandsschulen schon so hervorheben und loben, müssen wir diesen Schulen auch die Chance geben, stärker in die PASCH-Initiative eingebunden zu werden.“ Man befürchte diese selbst geschaffene Konkurrenz im jeweiligen Land und bedauere, dass dies einfach ignoriert werde, denn in Chile und Argentinien habe der Unterausschuss bei einem Besuch von den dortigen Auslandschulen schon von den Ängsten gehört, „dass die Goethe-Institute (den Schulen) im Rahmen dieser Initiative auf ihrem ureigenen Spezialgebiet Konkurrenz machen könnten – bis hin zur Abwerbung von Deutschlehrern, die in den meisten Ländern … absolute Mangelwaren sind.“. Man solle die Probleme lieber am Anfang ansprechen und wünsche sich eine engere Zusammenarbeit, daher stimme die Partei dem Antrag der Koalition zu.

Die neue Rolle des GI in der Initiative: „Schulen: Partner der Zukunft“

Die geäußerte Kritik und die Bedeutung der Goethe-Institute in dem Projekt „Schulen: Partner der Zukunft“, auch als PASCH-Initiative bezeichnet, erfordert einen genaueren Blick auf das neue Konzept und damit auf die dem Institut zukommende neue Rolle.

Die alte Königliche Bibliothek Unter den Linden: Künstliche Fassade mit neuem Slogan im modernen Bildungswesen?

Diese ist schnell definiert: Der bisher vornehmlich in der Erwachsenenbildung tätige gemeinnützige Verein bekam die Aufgabe übertragen, nun auch in der schulischen Ausbildung tätig zu werden, so dass in der Arbeitsplatzbeschreibung für die „Fachberater-Experten für Unterricht“ neben der Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmaterialien auch verlangt wird, dass diese „Schulbesuche auch mit Modellunterricht durch(führen)“.

Das Goethe-Institut erfüllt somit seine Pflicht, indem es im Rahmen seiner verfassungsmäßigen Zuständigkeit für die auswärtige Kulturpolitik „eigenständig“ für den Staat tätig wird.

Wie oben dargestellt, sollte in kürzester Zeit ein Netz von 1000 Partnerschulen zu den 117 deutschen Auslandsschulen und den ca. 460 schon vorhandenen geförderten Schulen aufgebaut werden. Als eingetragenem Verein war es dem Goethe-Institut natürlich leichter, kurzfristig auf dem Arbeitsmarkt die benötigten neuen Lehrkräfte mit zeitlich befristetem Arbeitsverhältnis anzuwerben, als einer von allen Bundesländern abhängigen, nachgeordneten Behörde. Die speziellen Qualifikationen dieser Experten dürften durch die in den Stellenanzeigen aufgeführten Bewerbungsvoraussetzungen bekannt sein. Nebenbei sei erwähnt, dass laut Beschluss

Erholung in der StäV (Ständige Vertretung: Kölsch-Kneipe in Berlin)

der KMK vom 04.02.1965 Auslandslehrer als beamtete Lehrer im Dienst eines Landes der Bundesrepublik auch „im Dienst des Goethe-Institutes e. V." tätig sein können (und sind). Zu den Aufgaben der Experten in den Schulen, die von ihnen zunächst für das Netz der zu betreuenden Schulen ausgesucht werden müssen, kommen als weitere Aufgaben die Beratung der ausländischen Bildungsinstitutionen in allen Fragen des Deutschunterrichtes, die Konzipierung und Durchführung von Lehrerfortbildungsveranstaltungen, Sprachkurse und Prüfungen für Schüler, Kulturprojekte (Konzerttourneen deutscher Bands, Filmpakete etc.), Lernplattformen und Website, Ausstattungshilfen für den Deutschunterricht an Schulen (Hardware Lehrmittel, Bücher etc.), Bereitstellung von Werbematerialien[2].

Diese Nähe zur Arbeit der ZfA lässt Befürchtungen aufkommen, wie sie von Leibrecht formuliert wurden. Die ZfA hat weiterhin die Aufgabe, das Auslandschulwesen auszubauen, wie Erler formulierte, und sie beharrt auf ihrem seit 1½ Jahrhunderten entwickelten Profil, ihre eigene Marke. Der neue Präsident des Goethe-Institutes sieht darin keine Konkurrenz, sondern hofft eher, dass man nicht in einen Wettbewerb trete, sondern eine gemeinsame Aufgabe erfülle, so „dass (sie sich) in bestimmten Regionen, wo entweder nur Goethe ist oder nur ZfA ist, gegenseitig helfen".[3] Zu einem gemeinsamen Sprachdiplom soll man sich jedenfalls schon durchgerungen haben. Es bleibt bei allen guten Vorsätzen noch ein Unsicherheitsfaktor: die Mitwirkung der ausländischen Partnerschulen! So lange die Bundesrepublik das Programm finanzieren kann, wird es seine Früchte tragen. Ein weiteres Problem sieht die SZ (siehe oben!) für das Goethe-Institut, dass durch die so entstandene Abhängigkeit vom Staat, seine „Eigenständigkeit" teils einbüßte, weil der Partner, die Geldmittel gebend, „letztlich die Aufgaben definiert und den Ruhm beansprucht".

Ein Fazit aus Sicht des Verbandsvorstandes

Der VDLiA wünscht dem Unterfangen den angestrebten großen Erfolg und begrüßt jede Initiative, die zu einer Verbreitung des Deutschunterrichts in der Welt führt. Er wird sich mit allen Mitteln in seinem Bereich der Lehrervertretung dafür einsetzen, damit die angestrebten Ziele auf dem besten Weg erreicht werden können. Dabei ist er zuversichtlich nach Artikel 3 des Rheinischen Grundgesetzes: „Et hätt noch immer jot jejange." Und er tröstet sich über alle Ungewissheit hinweg mit der Einsicht in die Worte eines klugen Mannes, der sagte: „Auch Politiker wollen gelobt werden!", ich tue es hiermit: „Et hätt schlemmer komme könne!" ◀◀

2 Interessierte finden im Internet unter site: www.goethe.de Pasch-Initiative: Goethe-Institut Buenos Aires-Deutschlehrer-Initiative … ausführliche Informationen aus der Praxis

3 Nach der Homepage ZfA, Rubrik „Neues aus der ZfA", demnächst in: „Begegnung, Sommer 2008

Deutscher Bundestag **Drucksache** 16/**9303**

16. Wahlperiode 28. 05. 2008

Antrag

der Abgeordneten Dr. Peter Gauweiler, Eckart von Klaeden, Monika Grütters, Anke Eymer (Lübeck), Renate Blank, Herbert Frankenhauser, …

Deutsches Auslandsschulwesen stärken und weiterentwickeln

Der Bundestag wolle beschließen:

I. Der Deutsche Bundestag stellt fest:

Bildung sowie der Zugang zu Bildung sind ein zentrales Thema der deutschen und internationalen Politik. Immer stärker rückt weltweit ins öffentliche Bewusstsein, wie wichtig Bildung für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung eines Landes ist. Aus diesem Grund wird das Bildungsangebot in Deutschland stetig verbreitert und verbessert. Dies gilt auch für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik, bei der deutsche Auslandsschulen den Eckpfeiler dieses Engagements bilden.

Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik verfügt mit einem großen Netz deutscher Auslandsschulen nicht nur über das älteste, sondern auch über ein überaus erfolgreiches Instrument. Ziele und Aufgaben des deutschen Engagements im Ausland sind aktueller denn je.

Deutsche Auslandsschulen vermitteln ein nachhaltiges und positives Bild von Deutschland. Sie verbinden Völker und Kulturen aller Welt mit Deutschland und schaffen Verständnis für Deutschland in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft. Die Schulen leisten als Zentren schulischer Zusammenarbeit einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung der schulischen Bildung und damit zur Entwicklung im Gastland insgesamt. Weiter legen sie Grundlagen für eine erfolgreiche Weiterbildung in Deutschland und fördern als kulturelle Zentren die interkulturelle Kompetenz. Als Verbreitungsorte für die deutsche Sprache binden sie Kinder deutscher Eltern, die im Ausland leben, an die deutsche Kultur. Sie bieten deutschen Unternehmen – gerade mit ihrem Angebot an die Kinder der Mitarbeiter – eine wichtige Voraussetzung für die Erschließung neuer Märkte im Ausland und tragen somit zur Stärkung des Wirtschafts- und Wissenschaftsstandorts Deutschland bei.

Die 117 deutschen Auslandsschulen nehmen in der Regel einen herausragenden Platz unter den schulischen Einrichtungen des jeweiligen Gastlandes ein und haben daher als Bildungseinrichtungen mit deutscher Prägung einen bedeutenden Imagewert für Deutschland. Das hohe Bildungsniveau ist für Inländer oft ein Anreiz, eine deutsche Schule zu besuchen. In den letzten Jahren wurde im Auslandsschulwesen ein umfassender Reformprozess eingeleitet, um Qualität und Wettbewerbsfähigkeit der Schulen zu sichern und um weiterhin deutschen und internationalen Ansprüchen gerecht werden zu können. Mit den seit 2008 zusätzlich bereitgestellten Haushaltsmitteln für die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ ist ein wichtiger Schritt zur Stärkung des Auslandsschulwesens getan. Die in diesem Zusammenhang eingeleiteten Reformmaßnahmen für ein verbessertes Qualitätsmanagement, für mehrstufige Evaluierung oder neue Schulbeihilferichtlinien sind weiter voranzutreiben.

Um den globalen Herausforderungen und unseren außenpolitischen, zivilgesellschaftlichen und wirtschaftlichen Interessen gerecht zu werden, ist es notwendig, das Schul-

netz – über die traditionellen Partnerländer hinaus – auf Regionen auszudehnen, in denen Deutschland im schulischen Bereich bisher unterrepräsentiert ist. So ist Deutschland heute in einigen wichtigen Wachstumsregionen (Asien, Naher/Mittlerer Osten) oder auf dem afrikanischen Kontinent im schulischen Bereich nicht oder noch unzureichend präsent.

II. Der Deutsche Bundestag begrüßt,

dass das Auswärtige Amt die Initiative des Deutschen Bundestags aufgenommen hat, gerade in solchen Regionen oder Ländern, in denen es keine oder nur wenige deutsche Auslandsschulen gibt, Partner und Investoren zu suchen und zu beraten, die eine deutsche Schule oder auch eine internationale Schule mit deutschem Profil aufbauen und betreiben wollen.

Wenngleich die Schulen von privaten Trägervereinen eigenverantwortlich und zu einem erheblichen Umfang durch Eigenleistungen geführt werden, müssen die Möglichkeiten Öffentlich-Privater Partnerschaft stärker als bisher genutzt werden. Innovative Ansätze müssen gefunden werden, um die gebotene Erweiterung des Auslandschulnetzes finanziell und personell zu realisieren.

Durch eine engere Zusammenarbeit der bereits bestehenden Schulen können positive Synergieeffekte erzielt werden. So gilt es insbesondere, den Deutsch- unterricht an staatlichen und privaten Schulen durch Beratung, Aus- und Fortbildung einheimischer Lehrkräfte, Lehreraustausch- und Lehrerentsendeprogramme weltweit zu fördern und weiter auszubauen.

Herausragende Schulen im In- und Ausland benötigen vor allem überdurchschnittlich befähigte und motivierte Lehrkräfte. In Zusammenarbeit mit den deutschen Bundesländern ist dafür Sorge zu tragen, dass besonders qualifizierte Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Die im Auslandsschuldienst erworbenen Erfahrungen zurückkehrender deutscher Lehrkräfte unterstützen zusätzlich die Weiterentwicklung des Schulwesens in Deutschland. Es muss deshalb sichergestellt sein, dass diese Kenntnisse und Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit Auslandserfahrung im Inland auch genügend anerkannt werden, um die Attraktivität der Einsätze im Ausland zu erhöhen.

Die erfolgreiche Spracharbeit vor allem in den mittel- und osteuropäischen so- wie in den GUS-Staaten gilt es fortzusetzen und auszudehnen. Darüber hinaus ist es insbesondere lohnenswert, die große Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China durch ein umfassendes, zwischen den deutschen Kulturmittlern in China und zwischen Bund und Ländern koordiniertes Programm im Einvernehmen mit der chinesischen Regierung zu beantworten. Vergleichbare Initiativen sind mit Schwellenländern wie Indien, Brasilien oder Indonesien anzustreben.

Die Betreuung der schulischen Spracharbeit im Ausland und der deutschen Auslandsschulen gemeinsam durch Bund und Länder (Auswärtiges Amt, Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sowie den „Bund- Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland“) hat sich bewährt und sollte in einer Hand bleiben.

Die nachhaltige Qualität der Auslandsschulen basiert neben der Vermittlung von Lehrkräften aus Deutschland auch auf der ständigen Fortbildung der Ortslehrkräfte. Dies stellt für die aus Deutschland stammenden Lehrkräfte eine wichtige zusätzliche Aufgabe neben ihrer eigenen Unterrichtstätigkeit dar. Unter Berücksichtigung dieses Gesichtspunktes sollte geprüft werden, die Zahl der Auslandsdienstlehrkräfte zu erhöhen.

Die Schulleitungen vor Ort sollten möglichst große Handlungsspielräume er- halten, um innovative ortspezifische Maßnahmen ergreifen und diese schnell umsetzen zu können. Hierzu gehört beispielsweise die Möglichkeit, den klassischen Schulbetrieb an dafür besonders geeigneten Standorten zum

Ganztagsschulbetrieb auszubauen. Gleichzeitig erscheint es wichtig, ein einheitliches Gesamtkonzept zu verfolgen, nicht zuletzt um den Austausch mit Schulen in Deutschland, aber auch zwischen den deutschen Auslandsschulen zu erleichtern. Wo immer möglich, sollten deutsche Auslandsschulen außerdem mit Auslandsschulen unserer europäischen und anderer Partner zusammenarbeiten, wobei das EuroCampus-Modell dabei von besonderer Bedeutung ist. Es ist wichtig, dass gerade vor Ort die Auslandsschulen der EU-Mitgliedstaaten auch als Ausdruck und Förderer der europäischen Integration wahrgenommen wer- den können.

Das Ansehen der Schulen hängt in hohem Maße von ihrer Infrastruktur und Ausstattung ab. Die Liegenschaften der deutschen Schulen im Ausland sollten den Standards der Anbieter im Privatschulbereich entsprechen können. Gleiches gilt für die Einrichtung und für die eingesetzten Lehr- und Lernmittel. Dabei sollten auch verstärkt Formen des internetgestützten Lernens zum Einsatz kommen. Diese ermöglichen es auch kleineren Schulen, ein umfassendes Lehrangebot aufrecht zu erhalten.

Die pädagogischen Programme der Schulen bieten bedarfsgerechte Bildungsgänge für im Ausland lebende deutsche Familien, für zukünftige Bildungseliten der Gastländer sowie für eine international ausgerichtete Klientel aus Drittländern. Ein hohes akademisches Niveau, Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kompetenz und enge Deutschlandbindung sind wesentliche Bestandteile dieses Konzepts. Das Angebot reicht von der frühkindlichen Vorschulerziehung bis zur Studierfähigkeit und der gezielten Beratung für ein Studium in Deutschland. Die deutsche Auslandsschule kann im Ganztagsbetrieb mit umfangreichen Aktivitäten außerhalb des Unterrichts gestaltet werden.

Hohe Kosten zur Schaffung und Aufrechterhaltung eines hervorragenden Bildungsangebots dürfen nicht dazu führen, dass begabte Kinder aus finanziell schwachen Familien vom Besuch deutscher Auslandsschulen ausgeschlossen werden. Durch eine Ausweitung der Stipendien und Schulgeldermäßigungen könnte vor allem in Ländern, in denen Ausgaben auch im Zusammenhang der Entwicklungszusammenarbeit (Official Development Assistance – ODA- Quote) anrechenbar sind, ein sozialer Ausgleich geschaffen werden. Ziel muss sein, möglichst vielen Kindern Zugang zu den Schulen zu ermöglichen. Hierbei ist eine enge Zusammenarbeit mit Partnern vor Ort anzustreben. Gerade für deutsche Firmen kann eine Unterstützung, z. B. in Form von Stipendien, eine sinnvolle Investition in die Ausbildung zukünftiger Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sein.

Das schulische Profil muss den unterschiedlichen deutschen und internationalen Erwartungen gerecht werden. Dies gilt für Unterrichtsprogramme, für Zeugnisse, Abschlüsse und Berechtigungen, für pädagogische und sprachliche Integrationsmaßnahmen sowie für Angebote außerhalb des Unterrichts. Die Anerkennung der Abschlüsse in Deutschland, im Gastland der Schule und in Ländern mit sehr guten Hochschulangeboten ist Voraussetzung für die Sicherung der Nachfrage und die Attraktivität der Schulen.

Die deutschen Schulen im Ausland tragen insbesondere in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und den deutschen Hochschulen erheblich zur Stärkung des Studienstandorts Deutschland bei. Seit 2001 fördert der DAAD ausgezeichnete nichtdeutsche Absolventen der deutschen Auslandsschulen mit einem Vollstudium in Deutschland. Auf diese Weise wurde außerdem das Interesse der deutschen Hochschulen an Absolventen der deutschen Auslandsschulen geweckt. Das Auswärtige Amt, der DAAD und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sollten daher die Beratung in den Schulen über Studienmöglichkeiten an deutschen Hochschulen intensivieren.

Der Wechsel von Absolventen deutscher Auslandsschulen zu deutschen Fach- und

Hochschulen muss entbürokratisiert werden. Durch geeignete Beratungs-, Betreuungs- und Fördermaßnahmen sollte der Übergang effektiver gestaltet werden, um auch Facharbeiter und Nachwuchs für Wissenschaft und Forschung zu gewinnen.

Durch Aufbau und systematische Pflege der Alumni-Vereinigungen werden Netzwerke geschaffen, auf die sich Politik, Wirtschaft und Gesellschaft stützen können.

Auch deutsche Unternehmen im Ausland haben zum Teil noch nicht erkannt, welches Potential Absolventen von deutschen Auslandsschulen für sie haben können. Besonders aufgrund ihrer Deutsch- und Deutschlandkenntnisse sind diese Kandidaten für Tätigkeiten in diesen Firmen prädestiniert, was bei der Personalauswahl noch viel mehr gewürdigt und berücksichtigt werden sollte.

Ein enges und koordiniertes Zusammenwirken und wechselseitige Unterstützung der Mittler der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und der deutschen Auslandsschulen mit den deutschen Auslandsvertretungen ist unverzichtbar, um die Kulturpolitik Deutschlands im jeweiligen Gastland sichtbar werden zu lassen.

III. Der Deutsche Bundestag fordert die Bundesregierung auf,

- die bestehenden deutschen Auslandsschulen nachhaltig zu unterstützen und zu fördern und dabei insbesondere die Möglichkeiten Öffentlich-Privater Partnerschaft stärker als bisher zu nutzen,
- eine ausreichende finanzielle Unterstützung im Schulfonds zu gewährleisten, um Planungssicherheit für die deutschen Auslandsschulen zu erhalten,
- die Förderung deutscher Schulen im Ausland so flexibel zu gestalten, dass vor Ort Möglichkeiten für eigene und ortspezifische Initiativen der Schulen bestehen bleiben,
- darauf zu achten, dass die Zahl und die Qualifikation der Auslandslehrkräfte dem Anspruch eines hohen Standards der Schulen und der internationalen Konkurrenzfähigkeit entsprechen,
- sowohl die aus Deutschland entsandten Lehrer gut auf ihren Einsatz vorzubereiten als auch die Ortskräfte regelmäßig fortzubilden, um ein hohes Niveau der Auslandsschulen zu halten,
- die Zusammenarbeit zwischen den deutschen Hochschulen und den Absolventen der deutschen Auslandsschulen zu unterstützen und zu verbessern,
- die Bauvorhaben der deutschen Auslandsschulen sicherzustellen,
- die Vergabe von Stipendien an begabte ausländische Schüler, insbesondere aus einkommensschwachen Familien zu ermöglichen,
- deutsche Unternehmen und Institutionen zu ermuntern, mehr auf das Potential und die Sprachkompetenz der Absolventen von deutschen Auslandsschulen zurückzugreifen.

Berlin, den 28. Mai 2008

Volker Kauder, Dr. Peter Ramsauer und Fraktion
Dr. Peter Struck und Fraktion

29. Hauptversammlung im Sommer 2009

Merken Sie sich bitte für unser nächstes Zusammentreffen folgenden Termin vor:

29. Juli (Mittwoch) bis 1. August (Samstag) 2009

Im Gespräch mit Frau Bosert

Hanne und Lothar Rheinberger

Frau Bosert, Sie sind seit über 50 Jahren Mitglied im VDLiA, davon 20 Jahre im Vorstand und nach der Vorstandszeit nun auch schon 17 Jahre Kassenprüferin des Verbands. Mit dieser Bilanz sind Sie nicht nur unser ältestes, sondern auch noch das mit Abstand aktivste Mitglied.

Wie war das damals, vor einem halben Jahrhundert, als Sie in den Verband eingetreten sind?

I. Bosert: Es gab 1956 im Auswärtigen Amt in Bonn einen Vorbereitungslehrgang, zu dem ich eingeladen wurde, auf Gut Burg 14 Tage lang. Dort erschienen eine ganze Reihe von Vertretern von Auslandsschulen und auch Vertreter des Verbandes. Ein Herr Hettich, damals Schriftleiter und ein Herr Körber, ehedem Lehrer in Südafrika, warben für die Schulen, an denen sie tätig gewesen waren, und natürlich für die Mitgliedschaft im Verband. Sie luden uns als Anwärter für den Auslandsschuldienst zur darauffolgenden Hauptversammlung ein, ich glaube, die fand damals in Mainz statt.

Na ja, wenn wir heute auf den Vorbereitungslehrgängen zu unserer nächsten HV einladen, dann haben wir Glück, wenn sich überhaupt 10 % der Anwesenden dafür interessieren. Die wenigsten davon nehmen aber an der Hauptversammlung teil. Es sind vor allem langjährige Mitglieder.

I. Bosert: Das war damals anders. Wir hatten den Eindruck, wenn man im Ausland tätig sein will, dann muss man dem Verband beitreten, weil die einzige Vorbereitung auf das, was einen im Ausland erwartete, über Verbandsmitglieder lief. Die Teilnahme an den Hauptversammlungen wurde als Fortbildung eingestuft. Mitglieder des Verbands, ehemalige und aktive Auslandslehrer, stellten fächerbezogen ihre Arbeitsmaterialien vor und referierten über ihre Unterrichtsmethoden. Darüber hinaus gab es Reisekostenerstattung vom AA, mit denen man diverse Kosten begleichen konnte.

Der Verband informierte in einem kleinen Blättchen („Aktivitäten des Verbands Deutscher Auslandslehrer“) über Verbandsinterna. Das AA ließ auf den Hauptversammlungen kostenlos allen Anwesenden die Fachzeitschrift „Der Deutsche Lehrer im Ausland“ zukommen. Die HV in den 50er und 60er Jahren waren als preisgünstige Informationsbörse für Auslandslehrer sehr gut besucht, durchschnittlich ca. 250 Teilnehmer. Man nahm in den Ferien deshalb sehr gern daran teil und fuhr anschließend angeregt und informiert zurück an die Schulen.

Und das wollte ich dann eben auch.

Bei meinem Beitritt 1956 gab es aber irgendwelche Pannen mit der Abbuchung des Mitgliedsbeitrags. Der wurde dann dem Schwung an jungen Mitgliedern einfach erlassen bis zur offiziellen Registrierung 1958.

Sie sind dann 1956 nach Teheran gegangen?

I. Bosert: Man hatte mir angeboten, gleich nach meinem ursprünglich dreijährigen Vertrag von Teheran nach Lissabon zu gehen. Das war für mich sehr attraktiv. Da sich aber niemand für die Stelle an der DS Teheran meldete, der mich hätte ersetzen können, wurde mir gesagt: „Entweder Sie gehen nach Deutschland zurück oder Sie bleiben in Teheran, aber eine Weitervermittlung unmittelbar nach der Erstvermittlung, das geht nicht.“ Und so entschloss ich mich, auch noch ein viertes Jahr in Teheran zu bleiben. Ich bin anschließend zwei Jahre in Deutschland gewesen.

Warum sind Sie nicht länger geblieben?

I. Bosert: Ich hatte eine Mutter, der ich nicht zumuten wollte, ständig Weihnachten alleine zu verbringen, sie war der Grund, warum ich nicht länger in Teheran bleiben wollte. Damals kam man nicht auf die Idee, die Mutter einfach nach Teheran einzuladen – das Fliegen war ja auch nicht so einfach.

Ich schilderte dem Vorstand mein Dilemma und dieser überraschte mich mit einem Freiflug nach Deutschland über Weihnachten. Ich flog am 23. Dezember über Wien, geriet dort in einen Schneesturm, die Maschine stand drei Stunden in Wien fest, und kam nachts um 12 Uhr endlich in Frankfurt an. Ich hatte mir ein Hotelzimmer bestellt und musste jetzt aber noch durch den Zoll. Vor mir war ein Fluggast, sie kam aus Bei-

rut, sie hatte einen großen Geschenkkorb, den sie verzollen musste, obwohl sie ihn geschenkt gekriegt hatte. Mir rutschte das Herz in die Hosen, denn ich hatte einen ganzen Koffer voll mit Päckchen von Kollegen und Freunden aus Teheran für ihre Verwandten in Deutschland, schicken konnte man nichts aus Teheran.

„Was haben Sie denn zu verzollen?“

„Na ja, ich habe einen Teppich.“

„Muss das sein? Wie teuer war er denn?“

Ich gab den Preis an.

„Zahlen Sie freiwillig 20 Mark?“

„Ja, zahl ich!“

So wurde ich mit all meinen Paketen von einer Verwandten der Bekannten aus Teheran empfangen. Sie half mir, am nächsten Morgen die Pakete alle wegzuschicken.

Ich verdiente in Teheran 100 DM mehr als in Deutschland. Ich hatte mir ausgerechnet, 100 Mark mehr im Monat sind 1.200 im Jahr, da kann ich gerade einmal nach Hause fliegen im Sommer. Sicher, ich habe in Teheran preisgünstiger gelebt als zu Hause. Auf diese Weise konnte ich noch zusätzlich etwas sparen.

Gab es so etwas wie einen Auslandszuschlag?

I. Bosert: Das gab es. Es war der Kaufkraftausgleich. 90 % wurden mir ausgezahlt, 10 % wurden einbehalten und die bekam man erst ausgezahlt, wenn klar wurde, wie hoch der Kaufkraftausgleich exakt war. Ich wurde vom Schulverein in Landeswährung jeden Monat bezahlt. Auf diese Weise hatte der Schulvorstand das Gefühl: „Dies sind unsere Angestellten.“ Insofern war dies eine sehr viel schwierigere Situation der Lehrer gegenüber dem Schulvorstand als heute. Wir Lehrer verrechneten und tauschten untereinander das Geld in Landeswährung, je nach Bedarf.

Die Mietbeihilfe bezahlte der Schulvorstand, die Miete und auch die Möbel. Die Schule war ein Jahr vor meiner Ankunft gegründet worden. Ich übernahm die Möbel von einer Kindergärtnerin, die wiederum die (besseren) Möbel meiner Vorgängerin übernommen hatte, die der Schulvorstand für diese einmal gekauft hatte. Die Wohnverhältnisse waren sehr sehr einfach. Ich hatte ein kleines Waschbecken, das Wasser kam vom Dach aus einem Wasserreservoir. Um vernünftig zu duschen und um sich zu waschen,

ging man in die Schule. Die hatte eine richtige Dusche, aber alles war Brunnenwasser. Kühlschrank gab es auch nicht, man hatte eine Styroporbox. Jeden Morgen kam der Eisverkäufer. Das Eis packte man auf die verderblichen Lebensmittel in der Box.

An Heizung gab es kleine transportable Öfen, die mit Öl geheizt wurden. Der Herd bestand aus zwei kleinen Kochern, also alles sehr einfach. Der Schulleiter hat auch so gelebt, mit Frau und drei Kindern. Jahre später wurde aber alles sehr viel komfortabler. Der nächste Schulleiter konnte schon mehr Umzugsgut mitnehmen und hatte einen richtigen Kühlschrank und eine Dusche in seiner Dienstwohnung.

Wie kam es zu Ihrer Zweitvermittlung nach Mailand?

I. Bosert: Nun ja, wie das damals so üblich war. Nach meiner Rückkehr besuchte ich 1961 gleich die nächste Hauptversammlung des VDLiA. Dort kamen mehrere Schulleiter auf mich zu und versuchten mich jeweils für ihre Schule zu begeistern. Wie gesagt, die Zweijahrestreffen des VDLiA waren eine Art Vermittlungs-Börse in den Auslandsschuldienst. Die Schulleiter trafen interessierte Kollegen und konnten sich in den Gesprächen ein erstes eigenes Bild von ih-

nen machen. Mir wurde angeboten nach Barcelona zu gehen, nach Lissabon und auch nach Athen. Mein großer Wunschort war damals aber Rom. Am Ende kristallisierte sich Mailand heraus. So war ich vier Jahre in Mailand.

Von 62 bis 66 waren Sie in Mailand, von da nach Hause zu fahren war kein Problem.

I. Bosert: Nein, Mailand war wesentlich komfortabler und die Bedingungen besser. Ab 1959 gab es auch mehr Geld.

Wie kam es zu Ihrer aktiven Mitarbeit im Verband?

I. Bosert: Nach meiner Rückkehr aus Mailand besuchte ich die HV in München 1969. Vor meinem Nachhauseweg nach Kiel bekam ich ein großes Paket in die Hand gedrückt, mit Fähnchen und Tischdeko und der Bitte, die nächste HV in Kiel zu organisieren.

Wozu diente die Tischdeko?

I. Bosert: Auf den Hauptversammlungen gab es damals noch keine *Arbeitsgemeinschaft der aktiven Auslandslehrer*. Stattdessen wurden im großen Versammlungssaal Tische dekoriert mit den Fähnchen der einzelnen Schulorte (Santiago, Lissabon, Rom, etc.). Diese Dekoration diente dem Zusammenfinden von Freunden und Kollegen, die sich zu einem Ort austauschen wollten („weißt du noch …?"). Außerdem gab es die Mitgliederversammlung, auf der ähnlich wie heute über Entschließungsanträge und Personalien abgestimmt wurde. Und abends fand das festliche kollegiale Treffen mit Tanz usw. statt.

Wie wurden Sie Vorstandsmitglied?

I. Bosert: Auf der Versammlung 1971 in Kiel, die ich mithalf zu organisieren, sollte ich die öffentlichen Ansagen machen mit allem, was es an Organisatorischem etc. anzukündigen galt. Meine Mitorganisatorin trat ungern vor Publikum auf. Nun wurde ich dadurch im Verlauf der HV bei den Mitgliedern bekannter als meine Kollegin, die eigentlich viel mehr für das Organisatorische gearbeitet hatte als ich. Und dann fragte mich Herr Stegmann, ob ich mich nicht für den Vorstand bewerben wollte. Damals wurden noch alle Referenten des Vorstands direkt gewählt. Ich antwortete ihm, glaube ich, ziemlich flapsig: „Na ja, ob man mich überhaupt wählt?" – Und unversehens saß ich im Vorstand.

Sie waren zunächst Schriftführerin?

I. Bosert: Nein, von 1971 bis zur nächsten HV war ich Referentin für Grund- und Realschulen. Erst dann übernahm ich die verbandsinterne Zeitschrift, die damals „Mitteilungen des VDLiA" hieß. Eine Studienfreundin, die damals beim Schroedel-Verlag als Cheflektorin arbeitete, bot mir an, im Verlag die Mitteilungen vom Format und vom Inhalt her ansprechender zu gestalten. Gemeinsam mit dem Vorsitzenden, Herrn Sauer, wurde dann das Informationsblatt „Mitteilungen, Meinungen, Materialien" (MMM) aus der Taufe gehoben.

Mit Schroedel hatten wir auf diese Weise zunächst einen sehr günstigen Vertrag abschließen können und auch eine sehr kulante Zusammenarbeit. Manuskripte konnten auch noch nach Redaktionsschluss eingereicht werden. Ich bin zum Verlag gefahren, habe dort die Druckfahnen geholt und in mühevoller Heimarbeit alles auseinander geschnitten, dann den Umbruch gesetzt, die Schnipsel geklebt und zum Schluss … klebte alles.

Wie kam es dazu, dass die Verbandszeitschrift heute „Deutsche Lehrer im Ausland" heißt?

I. Bosert: Den ursprünglichen Titel „Der Deutsche Lehrer im Ausland" durfte der Verband damals nicht nutzen, weil diese Fach-Zeitschrift vom Auswärtigen Amt bezahlt und mit allen Rechten beim Hueber-Verlag gedruckt wurde. Sie wurde kostenlos an alle deutschen Auslandslehrer verteilt. Die meisten Beiträge kamen aber von VDLiA-Mitgliedern.

Mitte der 70er Jahre ließ das AA die Finanzierung auslaufen. Für Hueber wurde die Zeitschrift uninteressant und sie wurde eingestellt. Der VDLiA-Vorstand hat daraufhin die Rechte erworben und die verbandsinternen *M. M. M.* in einer modernen Fachzeitschrift mit dem Traditionstitel „Der Deutsche Lehrer im Ausland" integriert. Auf Wunsch der Mitglieder auf der HV in Dresden 2005 wurde im Titel das generische Maskulin etwas abgeschwächt, so dass sich die vielen Auslandslehrerinnen jetzt besser angesprochen fühlen können.

Ich habe noch einen VDLiA-Mitgliedsausweis, der von Ihnen als Geschäftsführerin unterschrieben worden ist. Wie kam es zur dieser Referatsänderung?

Ingrid Bosert mit der Geschäftsführerin des VDLiA, Hannelore Breyer-Rheinberger

I. Bosert: 1985 musste der damalige Geschäftsführer, Herr Baier, das Ehrenamt aus Gesundheitsgründen abgeben. Alle blickten mich im Vorstand auffordernd erwartungsvoll an. So übernahm ich die Geschäftsführung und legte die Zeitschrift in andere Hände, die sie erfolgreich zu der einzigen bis heute gern gelesenen und beachteten Fachzeitschrift für das Auslandsschulwesen weiterentwickelt haben. Ich selber habe den Stab der Geschäftsführerin 1991 in jüngere Hände gelegt.

Unsere Hauptversammlungen besuchte ich natürlich nach wie vor gern und da wurde mir angetragen, mich doch als Kassenprüferin zur Verfügung zu stellen. Und seither habe ich nun auch diese ehrenamtliche Tätigkeit inne.

Hat es in Ihrer Zeit als Geschäftsführerin Phasen gegeben, in denen es interne Diskussionen gab, wie es mit dem Verband weiter gehen sollte?

I. Bosert: Ja, das war in Konstanz, wo es heftige Diskussionen über das Lehrer-Entsendeprogramm der ZfA und die darin vorgesehenen schlechter bezahlten „Programmlehrkräfte" gab. Wir wollten keine unter ZfA-Mitwirkung entsandten Billig-Lehrkräfte, es sollte nach VDLiA-Auffassung als entsandte Lehrkräfte nur ADLK geben. Über die Frage, ob wir die Programmlehrkräfte als Mitglieder aufnehmen und quasi über die Hintertür diese neue Gruppe von Auslandslehrern anerkennen sollten, wurde heftig gestritten. Das war in meinen Augen eine ausgesprochene Krisensituation.

Die Mitgliederentwicklung in Ihrer Zeit war immer nur aufstrebend?

I. Bosert: Nein. Wie gesagt, in den 50ern und 60ern schwamm der Verband geradezu in finanziellen Mitteln aufgrund der Unterstützung seitens des AA. Das änderte sich in den 70er Jahren sehr. Der Verband musste seine Aktivitäten immer mehr aus eigenen Mitgliedsbeiträgen finanzieren, so dass er keine Zuschüsse für die Teilnahme an den Hauptversammlungen mehr zahlen konnte. Der Vorstand suchte der Stagnation dadurch zu begegnen, dass in den 70er Jahren in den Arbeitsgemeinschaften, die auf den HV entstanden, aktive Kollegen in die Verbandsarbeit eingebunden wurden. Hier wurde effektiv gearbeitet und etwas für die Weiterentwicklung des Verbandes getan. Der Verband profilierte sich zusehends und blieb auf diese Art für viele Auslandslehrer attraktiv.

Wie hat sich denn die Zusammenarbeit zwischen VDLiA und Zentralstelle aus Ihrer Sicht entwickelt?

I. Bosert: Der erste Leiter der Zentralstelle, Herr Onnen, wollte, dass die ZfA eine eigenständige Stelle ist, sachkundig und zukunftsorientiert, die die Schulen betreut und das Auslandsschulwesen voranbringt. Herr Onnen hat z. B. erreicht, dass viele Deutsche Schulen den „Seiteneinstieg" als Sozialkomponente und Leistungsanreiz in ihr Schulprogramm aufnahmen. Schüler, die vier Jahre auf einheimischen Schulen unterrichtet worden waren, wurden eingeladen nach einer kurzen Vorbereitungs- und Testphase in die fünften Klassen der Deutschen Schulen einzusteigen und sollten aufgrund ihrer überdurchschnittlichen Qualifikationen Stipendien erhalten. Herr Onnen hat sowohl im Inland (im Bundestag, im AA und bei der KMK) als auch im Ausland sehr offensiv für die Deutschen Schulen im Ausland geworben. Er fühlte sich nicht in erster Linie als Leiter einer nachgeordneten Bundesbehörde, sondern als Impulsgeber eines kreativen Thinktanks, in dem die Auslandslehrer eine ganz wichtige Rolle spielten.

Ich hatte den Eindruck, dass auch einige seiner Nachfolger, z. B. Herr Bernhard Becker oder Herr Zeidler aus Berlin, dieses Selbstverständnis der ZfA fortzusetzen versuchten und z. B. bei Neuerungen den intensiven Gedankenaustausch mit dem VDLiA-Vorstand suchten und auch sonst einen engeren Kontakt zu vielen Auslandslehrern pflegten.

Seit den 90er Jahren und den knapper werdenden Haushaltsmitteln wurde die Zentralstelle immer mehr zu einem bloß noch ausführenden Verwaltungsapparat. Gleichzeitig ist auch die Zusammenarbeit mit dem VDLiA stark zurückgegangen. Tiefpunkt dieser Entwicklung war meiner Meinung nach die sog. „Reform" der ZfA-Richtlinien von 1998 bis 2001, die nichts anderes als eine drastische Kürzung der Lehrerbezahlung und der Zuwendungen für die Auslandsschulen darstellte.

Wie sehen Sie die Zukunft des Verbandes als auch des Auslandsschulwesens?

I. Bosert: Die Entwicklung des Auslandsschulwesens ist sehr von der Außenpolitik und der diesbezüglich vorherrschenden Meinung in der Bundesrepublik abhängig. Wenn wieder stärker anerkannt wird, dass der Aufbau und die Pflege bestehender nationaler Schulen, die mit Deutschland kooperieren, eine nachhaltige Investition in die Zukunft des friedlichen Zusammenlebens der Völker ist, dann bin ich guter Dinge. Von Deutschland geförderte Schulen in Afghanistan dienen diesem Zweck allemal besser, als Panzer und Soldaten.

Bei meinem letzten Besuch 2008 in der DS Mailand ist mir aber auch erneut klar geworden, wie wichtig eine engagierte Zusammenarbeit zwischen Schulvorstand, Eltern, Lehrerkollegium und ZfA ist. Aus eigener Initiative, mit eigenen Mitteln ist hier in Milano ein Schulanbau mit modernsten Fachräumen und mit einer Mensa auch für den Kindergarten entstanden. Das hat wesentlich zur Attraktivität der Deutschen Schulen in Italien beigetragen.

Der Verband muss intensivere Nachwuchswerbung und -pflege betreiben und er sollte sich wieder stärker in programmatische und Zielsetzungsfragen des Auslandsschulwesens einbringen. Die HV in Stralsund 2007 war eher ein Treffen nach dem Motto: „Weißt Du noch?". Es war aber kein Treffen, das Impulse gegeben hat.

Dem Vorstand muss es wieder gelingen den Arbeitskreis *aktiver Auslandslehrer* zu einer Avantgarde für programmatische Ideen für das Auslandsschulwesen zu motivieren, so dass dann auch viele gern und mit Ungeduld teilnehmen.

Und vielleicht gelingt es dann ja auch wieder, die Hauptversammlungen zu Fortbildungsveranstaltungen zu machen, die von der KMK anerkannt werden.

Frau Bosert, wir danken Ihnen für dieses Gespräch. ◀◀

Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein / Hamburg

Manfred Burghardt

Zum Frühjahrstreffen 2008 hatte Jan Martinen, der neue Leiter der Gruppe, nach Mölln eingeladen, in die kleine Stadt an der alten Salzstraße von Lüneburg nach Lübeck. Wer dort vor der Zusammenkunft noch etwas Zeit hatte, konnte im Stadtzentrum zwei Individualisten begegnen, deren Bestreben es zeitlebens war, das Publikum auf ihre Art zu belehren.

Mit Salz war die Stadt im 13./14. Jh. zu Wohlstand gelangt, die zahlreichen Fachwerkbauten, insbesondere das prächtige Rathaus, zeugen von diesen Zeiten. Zu Mölln gehört jedoch auch der Mann am Marktplatz, der dort lässig am Brunnen sitzt, einen Daumen siegreich aufgerichtet hat und eigentlich fast jedem Schulkind geläufig ist: Till Eulenspiegel.

Wie die Auslandslehrer soll er weit gereist sein, wobei er in den zersplitterten deutschen Landen auch viele Grenzen zu passieren hatte. Mit seinem beherzten Auftreten, mit Wort-

G. B. Shaw

Till Eulenspiegel

witz und übermütigen Streichen – so wird berichtet – entlarvte er immer die zum Himmel schreienden Ungerechtigkeiten der Stadtväter und schlug sich dabei meist auf die Seite der kleinen Leute. Er starb 1350 in Mölln, und die Stadt widmete diesem Schelm ein Museum, das seinen Namen trägt.

Neben dem Brunnen an der Wand – und das überrascht – erblickt man ein Abbild von George Bernard Shaw, dem irischen Dramatiker, sicher unseren jüngeren Schulkindern nicht bekannt. Er hat seine gesellschaftskritischen Werke meist mit Ironie und Satire geradezu gespickt, hat geistvoll Intoleranz und Fanatismus gegeißelt, ohne dabei sein Verständnis für die Unvollkommenheit der Menschen außer Acht zu lassen. Diesem humanistischen Spötter ist sogar der Nobelpreis verliehen worden.

Wie kommen diese beiden so unterschiedlichen Geister hier zusammen? Nun, Mölln hat G.B. Shaw die Schirmherrschaft über die Eulenspiegel-Festspiele 1950 angetragen und ihn zum Ehrenbürger erklärt. Eine Eulenspiegelei? Shaw hat wohl diesen Ort nie betreten, er verstarb in jenem Jahr.

Als wir dann am Nachmittag im Hotel Schwanenhof am Schulsee zusammentrafen, durfte man wohl sicher sein, dass die versammelten Pädagogen längst die Erfahrung gemacht hatten, dass Spott und Ironie nicht zum Umgang mit den Kindern in der Schule gehören, Sinn für Humor aber sehr wohl. Die meisten kannten sich schon, aber es waren auch neue Gesichter da, und so ging es nach der Begrüßung zunächst einmal in die Vorstellungsrunde.

An der Kaffeetafel war man wie üblich bei solchen Gelegenheiten schnell im Gespräch mit den Tischnachbarn. Wie sind Sie denn im Ballungsraum von Tokyo überhaupt zurechtgekommen? Was faszinierte Sie in Istanbul beiderseits des Bosporus am meisten? Konnten Sie sich in Kolumbien jemals risikolos bewegen? Antworten darauf ergaben sich natürlich aus den vielfältigen Erlebnissen im Auslandsdienst.

Nach dem angenehmen Auftakt ging es bald zur Sache, nämlich zu Fragen des Verbandes und des Auslandschulwesens, und zum Glück waren wieder Spitzenvertreter unter uns. Lothar Rheinberger, der Referent für Rechts- und Sozialfragen, wies auf die Satzungsänderung hin, wonach die Bezeichnung „Hauptversammlung“ durch „Bildungskongress“ ersetzt worden sei, beschlossen 2007 in Stralsund. Das konnten die Zuhörer nur begrüßen, denn der erste, trockenbürokratisch klingende Begriff sagte nichts über die bildungspolitischen, kulturellen und gesellschaftlichen Veranstaltungen aus, die außer der Mitgliederversammlung auch immer im Angebot waren. Wer in Schwerin, Dresden oder Stralsund dabei war, kann das bestätigen. Wir dürfen uns also auf den Bildungskongress 2009 freuen, für den Bonn/Bad Honnef oder Stuttgart/Ludwigsburg bereits zur Diskussion stehen.

Was wir danach zu hören bekamen, war nicht mehr vergnüglich. Die bisherigen rigorosen Sparmaßnahmen der Regierung in Berlin hätten manche Auslandsschule und ihre deutschen Lehrkräfte in finanzielle und soziale Bedrängnisse gebracht, dazu beigetragen habe auch die Kündigung des Doppelbesteuerungsabkommens mit Brasilien, die nicht nachvollziehbaren Festsetzungen von Wechselkurs und Kaufkraftausgleich. Einige konkrete Beispiele wurden dazu gegeben. Für die 2008 angelaufene Initiative „Partner der Zukunft“ seien vom Auswärtigen Amt zwar mehr Gelder bewilligt worden, jedoch sei der größte Teil davon an das Goethe-Institut gegangen, das seine Schwerpunkte in der Erwachsenenbildung hat, und nicht an die Auslandsschulen, für die doch die Versorgung mit

gut ausgebildeten Lehrkräften vorrangig sein sollte, um der Jugend den Weg in eine bessere Zukunft zu ebnen, ganz abgesehen von der zeitgemäßen Ausstattung der Schulen.

Wolfgang Baier, der zugleich Schleswig-Holstein und Hamburg im BLASchA vertritt und mit seinen 16 Jahren im Auslandsdienst ohne Zweifel die Voraussetzungen für diese Aufgabe besitzt, informierte über vorgesehene Änderungen im Prüfungssystem der Auslandsschulen – ein weites Feld. Nach dem augenblicklichen Stand der Vermittlung von Lehrkräften ins Ausland gefragt, erfuhren wir von ihm, dass es schwierig sei, geeignete Schulleiter zu finden, noch problematischer aber, Fachlehrer für Mathematik und die Naturwissenschaften im Inland zu beurlauben, da hier schon nicht mehr genügend zur Verfügung ständen.

Ein Hamburger Kollege kommentierte am Tisch, dass es doch traurig sei, wenn seine Stadt, auch Bundesland, sich als „Tor zur Welt“ sieht, aber keinen eigenen Fachmann für die schulischen Belange im Ausland aufbieten könne oder wolle. Auch eine Sparmaßnahme? Hoffentlich doch keine Geringschätzung dieses Bereichs. Oder schon ein Schritt zum Nordstaat?

Überlegt wurde, warum so wenige Jüngere bei diesen Treffen dabei seien. Manche kämen lediglich ein- bis zweimal vorbei, holten sich einige Tipps und blieben wieder weg. Dazu wurde gesagt, dass ihnen das fehle, was die Älteren immer wieder zusammenführe: die Erinnerungen an die Jahre in Übersee, die sie gern auch austauschen. Im Übrigen gäbe es heute auch eine Fülle von Informationen über den Auslandsdienst im Internet. Von einigen aus diesem Kreis wussten wir, dass sie zurzeit im Ausland tätig sind.

Endlich kam der Vortrag an die Reihe, auf den man gespannt sein durfte: „Ägypten – Land am Nil, Land der Gegensätze“. Frau Bosert, schon über 50 Jahre Mitglied des VDLiA und seit einigen Jahren in Mölln ansässig, hatte aus ihrem Bildarchiv Aufnahmen ausgewählt, die fast vier Jahrzehnte überspannten und die sie mit kenntnisreichen Kommentaren und temperamentvollen Erzählungen begleitete.

Wir sahen Bilder aus Zeiten, in denen nur wenige Touristen im Lande unterwegs waren und man noch Schätze fotografieren durfte, an die man nicht mehr ohne weiteres herankommt. In einige Grabkammern wurden Sonnenstrahlen über Spiegel hinein geleitet, damit die Besucher die Wandmalereien bewundern konnten. Heute überschwemmen Menschenmassen die Sehenswürdigkeiten, allerdings unter strenger Kontrolle.

Wir streiften durch das immer weiter ausufernde Kairo, mit mehr als 10 Mio. Einwohnern die größte Agglomeration Afrikas. Zwischen modernen Häusern breite Straßen voller

Sultan-Hasan-Moschee, Kairo

König Tutanchamun

Ramses II.

In einer Nekropole in Theben

Die Stufenpyramide des Königs Djoser

Autos, in engen Gassen Lastenträger, Händler, Handwerker, traditionell oder westlich gekleidete Frauen, auch zahlreiche Kinder. Ob die wohl alle zur Schule gehen können? Und immer wieder eine Moschee mit schlanken Minaretten, die aus dem vom Smog eingedeckten Häusermeer herausragen.

In Alexandria sahen wir die gepflegte Promenade an der Meeresbucht, neuzeitliche Wohnhäuser der Mittelschicht, zu der ja auch die Auslandslehrer zählen. Sie sind auf Hauspersonal angewiesen und sichern damit auch ärmeren Familien eine Lebensgrundlage.

Welcher Kontrast dazu das Leben auf dem Lande! Die Fellachen bearbeiten ihre Felder noch nach jahrtausendealten Anbau- und Bewässerungsmethoden. Der Kampf gegen das Vordringen der Wüste reicht bis in die Zeit der Pharaonen zurück. Zwar hat der Nil immer Nahrung garantiert, aber nie ausreichend für die Gesamtbevölkerung. Die scharfe Grenze zwischen den so gegensätzlichen Landschaftsformen war deutlich zu sehen. Mit der extremen Trockenheit, den Sand und Staubstürmen müssen die Menschen auf dem Lande wie in den Städten gleichermaßen fertig werden.

Die Stufenpyramide des Königs Djoser hier soll der älteste Steinbau der Welt sein und als Vorbild für die Pyramiden der folgenden Jahrtausende gedient haben. Die Grab- und Sakralkunst belegt die Bedeutung der Religion im Alten Ägypten, die Monumentalarchitektur ist eher eine Demonstration der Macht der Herrschenden. Ein schönes Beispiel dafür ist Ramses II. In Oberägypten war er einer der größten Bauherren. Zu sehen war eine der beeindruckenden Kolossalstatuen mit Frau und Kind, die er beträchtlich überragt.

Und wer erkennt die goldene Totenmaske darunter nicht? Im Ägyptischen Museum von Kairo ein Glanzstück: König Tutanchamun.

Die Kulturgeschichte Ägyptens war für die meisten von uns kein Neuland, ist jedoch immer wieder faszinierend, und so erntete Frau Bosert gehörigen Beifall, denn sie hatte uns zu lebhaften Erinnerungen verholfen.

Jan Martinen fand passende Worte des Dankes für die Darbietung, und als besondere Anerkennung überreichte er unserer Frau Bosert eine Orchidee, die zu ihren Lieblingsblumen zählt. Danach überraschte er noch Frau Burghardt mit einem Kaktus für ihre Sammlung und seinen Vorgänger mit einem Buch über die Antarktis.

Ein neuer Zeitabschnitt hat damit begonnen, die Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg lebt wie zuvor. Das Herbsttreffen wird am 22. November 2008 genau dort stattfinden, wo vor zehn Jahren diese Interessengruppe ins Leben gerufen wurde: in Niebüll. ◀◀

Nachtrag

zu den Dankesschreiben von unseren Mitgliedern für die Zusendung der Ehrennadeln durch den Vorsitzenden Karlheinz Wecht

Obwohl das Jahr 2008 schon weit fortgeschritten ist, sollen drei weitere Zuschriften nicht einfach so unter den Tisch fallen, nur weil ich sie erst nach Drucklegung des letzten Heftes erhalten habe:

Geschrieben hatten
(wieder in alphabetischer Reihenfolge):

„Sie wissen aus meinem Brief zu 2007, wie sehr ich es bedauert habe, nicht an der Hauptversammlung in Stralsund teilnehmen zu können, um persönlich vor der Hauptversammlung die Ehrung zu erhalten."

Hans-Georg Becker, Dortmund
(Ehrenvorsitzender des VDLiA)

„So war es dann wohl auch eine besondere Laune des Zufalls, dass ich die Nadel am Heiligen Abend des letzten Jahres quasi unter dem Christbaum in der Wohnung eines unserer Kinder in Madrid bekam. Sie war, ohne dass ich es bemerkte, kurz vor Weihnachten hier eingetroffen, und meine Frau hatte sie für diesen besonderen Anlass aufgehoben und mir dann übergeben."

Wilfrid Schönberger, Gronau

„Für die Auszeichnung des Verbandes möchte ich Ihnen als dem Vorsitzenden meinen herzlichen Dank sagen. Die geschmackvolle SILBERNE EHRENNADEL soll mich bei gegebenen Anlässen als Erinnerung an unsere wertvolle Aufgabe gern begleiten."

Dr. Joachim Zeidler, Berlin
(ehemaliger Leiter der ZfA)

Hoffentlich haben wir nun niemanden vergessen! ◀◀

Deutsche Schulen (endlich) im Fokus der Medien

Stephan Schneider

Im Wartesaal des Frankfurter Flughafen blätterte ich die Zeit totschlagend in einem Exemplar einer überregionalen Tageszeitung, als mein Blick passend zu Ferienbeginn und Reiselust auf Teil 1 einer „Serie über Auslandsschulen" fiel. Die DEO Kairo wurde von Christiane Wolters in einem zweispaltigen Artikel vorgestellt, das Leben und Lernen in einer traditionsreichen Begegnungsschule beleuchtet und der seit 2001 kooperative Religionsunterricht in der Oberstufe dabei besonders betont. Religionslehrer Hermann-Josef Müller und der moslemische Schüler Hossam unterstreichen in dem Interview die Notwendigkeit der Information und des Dialogs; Schulleiter Rupert Baab weist auf die Herausforderung hin, in seiner Schule die kulturelle Vielfalt möglichst zu einem harmonischen Ganzen zusammenzufügen.

Die Zeitung, die mit der Deutschen Welle kooperiert, stellt wöchentlich eine Deutsche Auslandsschule vor und begründet ihre Serie mit dem Hinweis darauf, dass das Auswärtige Amt 2008 einen Schwerpunkt auf Kultur- und Bildungspolitik im Ausland legt. ◀◀

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Antje Baumann ▪ Goebenstr. 25, 53113 Bonn

Neue Mitglieder (Ausland)

Maren Baumann-Jakobs ▪ DS Mailand
Rita Bohne ▪ DS Jakarta
Evelyn Bultmann ▪ DS Brüssel
Inga Burghard ▪ DS San Salvador
Georg Burmeier ▪ DS Singapur
Christian Datzko ▪ DS Lima
Marc Doktor ▪ DS Guatemal
Sabine Ebert ▪ DS la Paz
Hiltrud Fano ▪ Ukraine
Klaus Josef Feiten ▪ Istanbul, Lisesi
Anne Fettel ▪ DS Cuenca
Jan Fischer ▪ DS Mexiko
Jan Eiko Fischer ▪ DS Bogota
Peter Geiger ▪ DS Peking
Burkhard Golbeck ▪ DS Quito
Tom Grogorenz ▪ DS Moskau
Anke Große ▪ DS Shanghai
Constanze Habild ▪ DS Guayaquil
Monika Hasenberg ▪ DS Seoul
Axel Jacobsen ▪ DS Lissabon
Uwe Kaiser ▪ DS Mexiko
Frank Kellner ▪ DS Guayaquil
Uwe Knauf ▪ DS Tokio
Renate Lackner ▪ DS Puebla
Gabriele Laemmel ▪ DS Borromäerinnen, Cairo
Stephan Matthies ▪ DS Quito
Cordula Niewiedzal ▪ DS Medellin
Christian Ohler ▪ DS Thessaloniki
Helgard Pestel ▪ DS Warschau
Ursula Rothenstein-Medeiros ▪ DS Medellin
Stefanie Rudolph ▪ DS La Paz
Dr. Werner Schiffer ▪ DS Guayaquil
Oliver Schmitz ▪ DS Shanghai
Thomas Seibold ▪Istanbul Lisesi
Klaus Sewing ▪Nowosibirsk
Martin Stoffregen ▪ DS Bukarest
Eleonore Straub ▪ Talita Kumi Collage
Cornelia Thater-Schulz ▪ Istanbul Lisesi
Jörg Thiele ▪ DS Santiago
Birgitt Voll ▪ DS Shanghai
Heike Weile ▪ DS Guadalajara

Hoffentlich haben wir niemanden übersehen! Wir danken allen für die Mitgliedschaft in der Solidargemeinschaft der Kolleginnen und Kollegen, die im Ausland unterrichten, dort unterrichtet haben oder planen, es zu tun.

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Reiner Bleyh ▪ Bangalore, Indien
Markus Brenner ▪ DS Hurghada
Wolfgang Dietrich ▪ DS New York
Joachim Fritzen ▪ DS Mexiko
Jürgen Hille ▪ DS Mexiko
Jens Leder ▪ DS Montevideo
Kirsten Merten ▪ DS Mailand
Christian Metken ▪ DS Valencia
Friedrich Moll ▪ Prizren Kososvo
Stefan Salzbrunn ▪ DS Cali
Roswitha Schlede-Reymondet ▪ El Paso, Texas
Angelika Steinfeldt ▪ DS Bilbao
Jürgen Winkel ▪ DS La Paz

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Ursula Breuel (Bukarest) ▪ Bachstr. 13, 85414 Kirchdorf/Amper
Dr. Hermann-Josef Droste (DS La Paz) ▪ Kirchweg 2, 59558 Lippstadt
Andrea Frank (DS Bogotá) ▪ Traubenstr. 12, 68199 Mannheim
Gerhard Gröblinghoff (Afnorth IS Brunssum) ▪ Eisenstrasse 2, 44799 Bochum
Hans-Georg Groß (DS Budapest) ▪ Eibenweg 10, 36251 Bad Hersfeld
Fritz Guo (DS Managua) ▪ Bielerstr. 5, 51379 Leverkusen
Karl-Heinz Jasinski (DS Bilbao) ▪ Mittlere Mühle 7, 76646 Bruchsal
Christoph Jeggle (Samara/Rußland) ▪ Römerstr. 81, 89077 Ulm

Werner Jendreizik (DS Guayaquil) ▪ Heufelder Str. 5/4, 89584 Ehingen
Silke Keck Dutzschke (DS Istanbul) ▪ Gemeindestr. 71, 6493 Neudorf
Körner Kai-Uwe (DS Barcelona) ▪ Jung-Stilling-Str. 28, 57518 Betzdorf
Herbert Mühlfeit (Opole/ Polen) ▪ Mindener Str. 3A, 32049 Herford
Hildegund Remme (DS Stockholm) ▪ Reetwerder 25 a, 21029 Hamburg Bergedorf
Walter Wittrodt (DS Toulouse) ▪ Dalmerweg 2 d, 59269 Beckum

Mitglieder, deren Adressen wir suchen

Andrea Andrae
Frank Berktold
Andreas Blum
Christine Elsner
Christina Götz
Annerose Heidrich
Klaus Kersting
Björn Kröger
Claudia Lenz
Britta Luitjens
Michael Oppelt
Martin Stadler
Ingrid Sturm
Karl-Heinz Thiede
Sabine Trapp
Michael Wollersen

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Allgaier, Dr. Dieter ▪ Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Berger, Annemarie ▪ Leninstraße 12, 735700 Chudschand/Tadschikistan
Bock, Marc-Thomas ▪ Bänschstr. 68, 10247 Berlin
Breyer-Rheinberger, Hannelore / Rheinberger, Lothar ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Burghardt, Manfred ▪ Osterallee 92, 24944 Flensburg
Burwitz-Melzer, Eva ▪ Minnholzweg 11, 61476 Kronberg/Ts.
Domisch, Rainer ▪ PO Box 380 (Kumpulantie 3), FIN-00531 Helsinki
Drummer, Jens ▪ Caspar-David-Friedrich-Str. 61a, 01217 Dresden
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Fecht, Günther ▪ Weinbergstraße 82, 36381 Schlüchtern
Fluch, Martin ▪ Johann-Sebastian-Bachstr. 18, 69214 Eppelheim
Geisler, Johannes ▪ Emser Str. 282 a, 56076 Koblenz
Hachmöller, Heinrich ▪ Lethestr. 9, 49661 Cloppenburg
Hunfeld, Prof. Dr. Hans ▪ Joseph-Haas-Weg 8, 85072 Eichstätt
Knop, Eckehart ▪ Mohnstr. 7, 49716 Meppen
Koslowski, Peter ▪ Plattenweg 1, 91792 Ellingen
Korsten, Dr. Karl-Heinz ▪ Colegio Alemán Juan Hoffmann, Apartado de Correos 318, E–29600 Marbella
Krause-Leipoldt, Harald ▪ Insterburger Str. 4, 26127 Oldenburg
Lehmann, Jürgen ▪ Heinschild-Weg 3, A–8630 Mariazell
Müller-Karpe, Beate ▪ Gymnázium Čajkovskeho 9, CZ–77900 Olomouc
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Schopp, Michael ▪ Istanbul Lisesi, Türk Ocaği Caddesi 51, TR–34110 Cağaloğlu-Istanbul
Schubert, Wolfgang ▪ Colegio Alemán „San Alberto Magno“ Apdo. 350, E–20009 Donostia-San Sebastián
Weidermann, Volker ▪ Mittelstr. 2–4, 10117 Berlin
Weischer, Heinz ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Weisse, Eckart ▪ Lindenstr. 8, 16269 Wriezen
Wicke, Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal
Willaredt, Dr. Rolf ▪ Strada Stuparilor 73, RO–300245 Temeswar/Rumänien

Die Bilder mit Bildunterschriften stammen – wenn nicht anders belegt – in der Regel von den Autoren der jeweiligen Textbeiträge. Mit den Cartoons bereicherte Peter Koslowski dankenswerter Weise wieder einmal unser Heft.

Das Pädagogische Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland

In Heft 2/08 (S.107–112) berichtete Ehlert Brüser-Sommer ausführlich zu diesem wichtigen Thema. Daher kommt Ihnen auch das Foto bekannt vor. Nur diesmal werden die Abgebildeten auch namentlich vorgestellt.

Wie eine Schulinspektion vor Ort praktisch aussieht, schildert im folgenden Artikel der Schulleiter der DS Marbella.

Das BLI-Team v. l. n. r.:
Hr. Janssen (ZfA), Hr. Ries (ZfA 3. Inspektor),
Fr. Bergmann (BLAschA-Vertr. Niedersachsen),
Fr. Schröder-Klein (BLAschA-Vertr. Bremen 1. Inspektorin),
Hr. Wilken (Schulinspektion Niedersachsen),
Hr. Kohorst (ZfA 2. Inspektor),
Hr. Niebling (Schulinspektion Niedersachsen),
Hr. Wegmann (ZfA),
Hr. Brüser-Sommer (BLAschA-Vertr. Baden-Wttbg.) –
Dr. Köhler (BLAschA-Vors.) nicht auf dem Bild

Aus dem Logbuch eines BLI-Piloten

Gedankengänge des Schulleiters der DS Málaga

Karl-Heinz Korsten

Szene aus dem Unterricht

Mai 2007

„… freuen uns, dass Sie sich als Pilotschule zur Verfügung stellen", die Pilotinspektion wird voraussichtlich zu Beginn des Kalenderjahres 2008 stattfinden (Themenfeld-Beauftragter RSD W. Janssen, ZfA). Waren wir da nicht vielleicht doch etwas sehr mutig nach unserem mäßigen Ergebnis bei der Unterrichtsbeobachtung im Peer-Review vom Oktober 2006? Ab jetzt läuft der Countdown, Vorbereitungen planen (Mitteilung an Vorstand, Schulcoach und Steuergruppe: Es wird ernst!); Planung für das Schuljahr 2007/2008: 3 Pädagogische Tage September/Oktober/Januar, 1 SchiLF-Reihe, 1 Coaching-Woche zur Unterrichtsbeobachtung im Januar.

September 2007

„… danken Ihnen für Ihre Bereitschaft und wünschen Ihnen viel Erfolg." (Abteilungspräsident J. Lauer, ZfA)

November 2007

Warten … auf den genauen Termin, die Namen des Inspektionsteam und Unterlagen (auf das BLI-Herzstück Qualitätsdokumentation);

Und unser Schulprogramm ist noch nicht fertig, die Dokumentenliste (35 Dokumente, davon 15 vorab) – haben wir das alles überhaupt? Jetzt wird richtig sortiert.

Die Nervosität steigt mächtig – Eine „task force“ (mit Schulentwicklungskoordinatorin, Schulleiter, Verwaltungsleiter und beiden stellvertretenden Schulleitern) wird gebildet – Termine? Wer macht was? Bis wann? Was fehlt? Jetzt läuft alles sehr „speditiv“!

Dezember 2007

Endlich! Der Termin steht: 3.–7.3.2008 (also eine Woche ohne Klassenarbeiten, Aufführungen und Exkursionen – das wird wohl die einzige Woche im Schuljahr sein, in der „nur“ unterrichtet wird).

Das Inspektionsteam (Frau Schröder-Klein, Herr Kolhorst, Herr Ries) plus 8 Gäste aus BVA, BLASCHA und als Mentoren die Schulinspektion Niedersachsen (da wird's im Inspektorenraum eng werden) ist im Hotel angemeldet.

Oha, die Qualitätsdokumentation: 37 Seiten zum Ausfüllen und 14 weitere Z-Dokumente vorab zu senden bis 31.1.2008 – und das so kurz vor Weihnachten! (Und noch schnell in den Weihnachtsferien zur Schulleiter-Tagung … Eigentlich fahre ich da nur hin, um das BLI-Team zu sprechen und letzte Klärungen zu erreichen.)

Januar 2008

Es verdichtet sich mächtig, die mailbox schwillt an, Papiere häufen sich (immer die alte Version wegwerfen!), 2 Vorstandssitzungen, 1 Pädagogischer Tag (Schwerpunktsthema Unterrichtsbeobachtung), unser Schulcoach Frau Dr. Volkmann besucht eine Woche lang jeden Lehrer im Unterricht. 2 Steuergruppen-Sitzungen, die Task-Force tagt wöchentlich.

Das Schulprogramm ist fertig – bis wann wird es gedruckt und verteilt?

Das neue zweisprachige Leitsystem mit neuer Beschilderung für die ganze Anlage und zwei neue Medienwagen werden angeliefert. (Wo haben wir plötzlich das Geld her? Unser Verwaltungsleiter Herr Fuchs zaubert wohl aus dem Reptilienfond)

Wenn die bunten Fahnen wehen

Die Qualitätsdokumentation schwillt an auf über 40 Seiten. („scheinbar Selbstverständliches“ wird plötzlich als pädagogisches Konzept formuliert.)

Die Z-Dokumentation (vorab „Z“ zuzusendende Dokumente), Endfassung drucken und zippen, Vorausdruck als Information für Vorstand und Lehrer in der Bibliothek ausstellen.

31.1. – fort ist fort! 3 kg Papier per Kurier und 3 MB Gezipptes an BVA/BLI-Team versandt – die 1. Hürde ist übersprungen! (fühlbare Teilentspannung)

Februar 2008

Ach so! Schulalltag gibt es auch noch … Zeugniskonferenzen und Halbjahreszeugnisse, Elternsprechtag, Studientage Abiturvorbereitung und eine Woche schriftliches Abitur. Und dann die Semana-Blanca-Ferien Ende Februar (und danach geht sofort die BLI-Woche los!).

Die Beschilderung im Eingang (unser neues dekoratives Leitbild, der neue bunte Lageplan, alle Schilder) und das Leitsystem in der ganzen Anlage sehen gut aus.

Unser Lehrerzimmer muss noch dringend aufgeräumt werden, die Chemievorbereitung sieht

ja schon recht gut aus (und die toten Schlangen im Einmachglas in der Bio sind auch entsorgt).

Die Hausmeister arbeiten noch wie wild während der Ferientage (andalusische Improvisationskunst – „beim ersten Takt der Ouvertüre geht der letzte Handwerker von der Bühne“).

Die genauen Flugtermine der Gäste sind da (fliegen in drei Gruppen ein), das Empfangskomitee koordiniert sich für die Abholung.

Sonntag, 2. März

11.30 Uhr: 12 Begrüßungsmappen ins Hotel bringen.

13.00 Uhr: Anruf Frau Dr. Bückmann vom Flughafen, die 3 Gäste aus Niedersachsen sind da, wieder ins Hotel zur Begrüßung.

16.30 Uhr: Am Flughafen Málaga, Präsident Graf von Schönburg, Vizepräsident Herr Zurawka und meine Wenigkeit begrüßen die 3 BLASCHA-Mitglieder (Frau Schröder-Klein, Dr. Köhler, Hr. Brüser-Sommer) Abfahrt ins Hotel.

19.00 Uhr: Das BVA-BLI-Team Köln Begleitung Herrn Wegmann mit einer Dame mit 3 weiteren Herren), der stellvertretender Schulleiter Herr Labahn betätigt sich als Busfahrer.

Begrüßung v. l. n. r. : Fr. Schröder-Klein, Dr. Korsten (Schulleiter), Graf von Schönburg (Präsident des Patronats)

20.30 Uhr: Jetzt sind alle im Hotel und ich verabschiede mich bis morgen. Schicksal nimm deinen Lauf!

Montag, 3. März

8.30 Uhr pünktlich kommt der rote Kleinbus mit dem BLI-Team (alle mit Laptops gerüstet) an der Schule an. 9.00 Uhr Organisationsgespräch! Die task force hat sich bewährt, alles läuft im Inspektorenraum: EDV-Versorgung, neuer Farblaserdrucker, Internetzugang per Funk für die Laptopbenutzer, Verpflegung (Kaffeeduft), Vertretungsplan mit Meldung „kein Kollege krank“ (war verboten in dieser Woche!)

Es folgt das Schulleiter-Interview von gut 90 Minuten Dauer. Es hat fast inquisitorischen Charakter, eine merkwürdige Situation, quasi „doppelte Examinierung“, auch die Inspektoren als Frager stehen unter Beobachtung der niedersächsischen MentorenMentoren.

Der Schulrundgang (das neue Leitsystem wirkt, alle Schüler in Schuluniform, der Garten präsentiert sich herrlich und ein Wetter … die Costa del Sol macht ihrem Namen alle Ehre.

Um 15.00 Uhr beginnt die Eröffnungskonferenz, der Generalkonsul kommt punktgenau aus Sevilla. Alle zeigen gespannte Aufmerksamkeit, doppelte Projektion auf Deutsch und Spanisch, es geht fast etwas zu lang.

Okay, morgen wird’s wirklich ernst: Es „drohen“ dann die Unterrichtsbesuche.

Dienstag, 4. März

„Es stürmt wie wild“ (im doppelten Sinne, draußen wie drinnen)!

Die Inspektion in die Klassenzimmer, 10 Mann zur Kalibrierung in einem kleineren Klassenraum. Windstärke 7–8 über dem Schulgelände. Echte Gefahr! Der Wind reißt eine Tür im Pavillon weg, Kinder dürfen erst einmal nicht auf den Pausenhof, ein neues Schild fliegt weg. Die Vertretungsplanerin fällt auch noch aus (fällt zuhause die Treppe runter, Arm ist ausgekugelt, muss ins Krankenhaus). Die Chefinspektorin hat Probleme mit der Halsmuskulatur (die Ehefrau einer ADLK, eine erfahrene Physiotherapeutin wird per Telefon engagiert und hilft umgehend aus der Not).

Die Inspektion stürmt in 3er Teams (Inspektor + 2 Gäste) die Klassenzimmer (Scouts arbeiten gut, die neuen Alu-Klappstühle bestehen ihre Bewährungsprobe). Na ja, bei mir kommen sie entweder in der 4. oder 6. Stunde vorbei (habe heute Gott sei Dank nur 2 Stunden selbst Unterricht). Gleich in der 1.Stunde von beiden möglichen sind sie da (Klasse 5 Bio, Stationen – lernen/Thema Hund) und ich bin durch. Aber wie läuft es sonst? Alle pünktlich? Wir haben ja nach den ungeraden Stunden den „stillen" Gong …

Entspannung. Die Vertretungsplanerin Frau Rebeck kommt wieder (tapfer mit Arm in der Schlinge). Kein Kollege ist krank und alle überpünktlich (wir sollten häufiger Inspektionswochen durchführen).

Am Nachmittag laufen die Schüler-, Eltern- und Mitarbeiter-Interviews (Rückmeldung Sekretärin: „Die wollten immer wieder wissen, ob wir zufrieden sind … na klar sind wir das!").

Mittwoch, 5. März

Die Unterrichtsbesuche laufen auf vollen Touren, ständig sind Klappstuhlteams mit Scouts unterwegs (Blick ins Lehrerzimmer: Die fröhlichen Gesichter haben es hinter sich, im Gedränge am Kopierer überwiegen die angespannten Gesichtszüge). Am Nachmittag stehen die Lehrer- und Vorstandsinterviews an (da bin ich ja mal gespannt auf die unterschiedlichen Blickwinkel, irgendetwas hört man ja hinterher doch so raus …).

Donnerstag, 6. März

Unterrichtsbesuche und Dokumentenanalyse

(Wir haben das Regal ordentlich mit Dokumenten gefüllt – jedes Gremium hat noch zusätzliche Druckwerke über die V-Dokumente (V = vorzulegende Dok.) erbracht, der Vorstand legt sogar ein gebundenes Buch über seine Arbeit vor – „Respekt"!)

Verwaltungsleiter-Interview und zum Schluss noch am Nachmittag Rückfragen an den Schulleiter (fast ein 2. Interview) mit hartnäckigem Nachbohren der Inspektoren (und es fallen einem sofort alle Unterlassungssünden oder Ausflüchte ein!).

Schulrundgang: Hr. Wegmann, Fr. Wengel (ZfA), Graf v. Schönburg, Dr. Köhler

- *Ein Streitschlichterkonzept war nicht bei den Unterlagen?* (deswegen haben wir doch den Täter-Opfer-Ausgleich mit in die Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen integriert)
- *Das schuleigene Curriculum würde uns sehr interessieren?* (habe ich zwar mal 2002 im Inland an meiner letzten Schule entwickelt, aber ich kann nur unsere (Gott sei Dank) bereits umgesetzten Konzepte nämlich „ITG – fachintegriert" und das Methodencurriculum und die einheitlichen Lehrpläne der iberischen Halbinsel anbieten – „lo siento mucho", mehr gibt's bei uns halt nicht)
- „BLI-Fraternisierungsverbot"; kein gemeinsames Essen oder Einladung des Vorstands während der Inspektionstage erwünscht, preußisch karg sollen Inspektoren ihre Pflicht verrichten, aber das Angebot unserer Kantinenköchin in der reservierten Gästeecke und vor allem das Obst und die bocadillos im Inspektorenraum verfehlen ihre Wirkung nicht. Die Inspektoren haben mächtig zu tun (vier zackige 10- bis 12-Stunden-Tage hintereinander) und morgen sollen sie das Ergebnis verkünden.

Freitag, 7. März

Heute gibt's Zeugnisse (mit der 4 als Traumnote, der 2,5 als Muss für das Gütesiegel). Vormittags erst Rückmeldung an den Schulleiter, dann an den Vorstand und nach dem Mittagessen an die Schulöffentlichkeit.

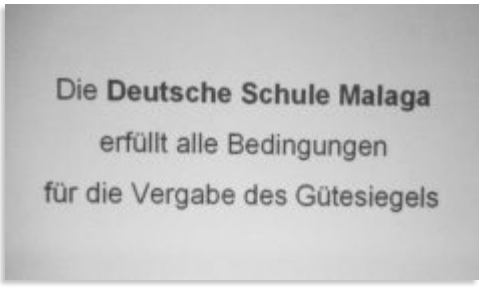
9.30 Uhr – pünktlich antreten im Inspektorenraum. Spannung (müsste eigentlich geklappt haben, aber nervös und neugierig bin ich gleichermaßen). *„Die Schule ist gepflegt* (sieht man), *alle Gruppen sind mit der Schule zufrieden* (schön), *aber im Bereich „Unterricht"* (na was ist, wie groß ist die „Gymnasiumsdelle"? Na ja, insgesamt geht die Unterrichtsbewertung noch, aber das eine K.-o.-Kriterium schmerzt und das trotz der vielen Fortbildung und der Coaching-Woche, man kann eben nicht genug für die Unterrichtsentwicklung tun und manche lernen es nie), dann die Trostpflaster Leitungsmanagement, Personalmanagement und PQM mit ++ (das baut einen wieder auf), zum Schluss freundliche Entspannung auf beiden Seiten und Glückwünsche zum Kurzprofil. Draußen blicke ich in erwartungsvolle Gesichter, ich darf aber nichts sagen, lächle still und verschwinde in mein Zimmer.

Jetzt darf der Vorstand in den Inspektorenraum. Eine Stunde später folgt der Besuch von Präsident und weiteren Vorstandsmitgliedern im Schulleiter-Zimmer. Man strahlt. Wir haben es geschafft!!!

Jetzt wird auf dem Dach der Schule spontan das „Fraternisierungsverbot" aufgehoben. Am Observatorium gibt es bei strahlendem Wetter, mit freiem Blick auf die schneebedeckte Sierra Nevada und die Felsen von Gibraltar die wohlverdienten „copas de cava" für die Gäste, den Vorstand und auch die Schul- und Verwaltungsleitung.

Am Mittag um 13.00 Uhr im Festsaal beginnt das „Schaulaufen" (Vorstand und Schulleiter wissen schon Bescheid, das Saal-Publikum aber noch nicht).

Unsere Übersetzerin Frau Dr. Bückmann hat noch auf die Schnelle unglaublich viel gearbeitet und letzte Texte für die Präsentation übersetzt. Sie ist als Schulentwicklungskoordinatorin ebenfalls gespannt, kennt zwar den Text, aber nicht die Wertungen!



Das „wichtigste" Ergebnis!

Der Showdown läuft. Nach ersten Einführungen erscheint nun das Qualitätsprofil der Schule mit 15 Merkmalen. Kurze Stille, dann Beifall (trotz der „Gymnasiums-Delle). Fünfmal die 4 /++, acht mal 3/+, einmal 2/– und einmal 0 (fällt aus der Wertung). Jetzt folgt die detaillierte Darstellung. Positive Grundstimmung, erscheint ein ++ gibt es Beifall, aber man hört auch Murmeln bei – in Teilbewertungen der gesamthaft positiven Unterrichtqualität. Am Ende blinkt der errechnete Durchschnitt von 3,3, die geforderte Mindestmarke von 2,5 ist deutlich übersprungen.

Die allerletzte Folie trägt den erlösenden Satz: „Die Deutsche Schule Málaga hat alle Bedingungen für die Vergabe des Gütesiegels erfüllt".

Es folgen Glückwünsche, letzte Ansprachen. Ich schaue auf die Uhr (14.30 Uhr), gleich ist Schluss. Der Bus für das BLI-Team für den Transfer zum Flughafen wartet schon draußen, letztes Händeschütteln (alle Koffer an Bord?) und tschüß!

Festsaal und Schule leeren sich langsam.

Die BLI-Woche ist tatsächlich vorbei!

Wie geht es weiter?

„Nach der BLI ist vor der BLI", aber für die DS Malaga (und mich?) erst wieder 2012/2013 (im Juli 2013 werde ich kraft Gesetzes in den Ruhestand eintreten).

Es war eine Menge Arbeit in den letzten vier Schuljahren, aber der Aufwand hat sich gelohnt. Soviel Innovation in der Schule und Investitionen durch den Schulverein wären ohne das Ziel „Gütesiegel" und ohne die Pilotinspektion nicht möglich gewesen. ◀◀

„… und taucht mit einer Narrenkappe auf!“

Das Bewertungskriterium Präsentation der reformierten DSD-Prüfung (jetzt auch futurhumorisch beleuchtet)

Martin Fluch

Realzeitlich

Lange haben wir gewartet, bis sich auch das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz der Aktualität anpasst, sich den neuzeitlichen (europaweiten) Prüfungsprinzipien annähert, wie es andere Fremdsprachenprüfungen schon seit längerem getan haben. Und das Ergebnis ist gut, wirklich gut. Selbst restaurative (Lehr-)kräfte scheinen besänftigt zu sein. Und dennoch bleiben gewisse Bedenken zu Einzelheiten. Zur reibungsfreien Umsetzung vor allem!

Einer dieser Punkte ist mit Sicherheit die wohl innovativste Neuerung der neuen DSD II Prüfung. Geradezu ein Paukenschlag, der uns ins neue Jahrtausend treibt: Präsentation!

Das Prüferhandbuch mit Hinweisen zur Vorbereitung und Durchführung von DSD-Prüfungen (aktuelle Version ungefähr irgendwann circa Mitte 2007 eingegangen) geht in „5. Mündliche Kommunikation“ (S. 35 ff.) dezidiert auf dieses neue Bewertungskriterium ein. „Bei dem Vortrag sollen die Schüler das Thema für ein Publikum aufbereiten und ihre Ausführungen durch geeignete Präsentationsmaterialien visuell unterstützen.“ (S. 35)

Nicht einfach – da ein in toto/extenso neues Feld der Prüfungsbewertung – für einen Schullehrer, hier eine sowohl inhaltlich, als auch pädagogisch objektive Note zu diagnostizieren.

Schließlich ist mit 12,5 % der Gesamtpunktzahl für die mündliche Prüfung die Präsentation kein zu vernachlässigender Posten.

Nicht messbare, aber klar definierte Rahmenkriterien, die einer Bewertung der Prüfungsleistung zu Grunde liegen sollen, finden sich aber ‚KMK sei Dank‘ auf Seite 39 unter Punkt 5.1.3.7 Präsentation: „Bei diesem Kriterium wird beurteilt, wie gut der mündliche Vortrag und die Anschauungsmaterialien aufeinander abgestimmt sind und wie aussagekräftig das eingesetzte Material ist. Außerdem wird der Auftritt des Prüflings bewertet: Richtet er sich an seine Zuhörer? Pflegt er Blickkontakt? Dabei spielen auch formale Dinge wie Körperhaltung und Gestik eine Rolle.“

Was nun allerdings alles unter dem Terminus Präsentationsmittel zu subsumieren ist, scheint der Kreativität des Schülers und des ihn betreuenden Lehrers überlassen zu sein. Auf B1-Niveau werden unter diesem Punkt zwar elementare Präsentationsmittel wie Tafelbild, Folie und Poster genannt, aber für die Champions-League des DSD II bleiben Exempel aus.

Auch das seitengewaltige ‚Handbuch Fremdsprachenunterricht‘ von Bausch/Krumm hat keinen Artikel zu diesem Thema. Es findet sich ‚Präsentation‘ nicht im Index!

Angst ging deshalb um Anfang 2007, vor allem bei den einheimischen Kollegen, die doch erst selbst vor kurzem in Fortbildungen die Vielfalt des modernen Medieneinsatzes kennen gelernt hatten. Präsentationen und Ergebnisfixierung nicht nur an der Tafel, sondern auch mit Hilfe des Tageslichtprojektors, auf Packpapier in verschiedenen Farben und mit aussagekräftigen Symbolen. Von Power-Point allerdings noch so weit entfernt, wie ein Kreuzritter vom Internet – und das obwohl doch diese Computer animierte Präsentation heuer in der Wirtschaftswelt sogar schon wieder so was von out ist.

Bei jeder Neuerung treten indes Anfangsschwierigkeiten auf, Kinderkrankheiten. Sicher – selbst die neuen Modelle süddeutscher Autoproduzenten hatten stets mit diesem Phänomen zu kämpfen –, aber hier geht es um die Bewertung von Leistungen menschlicher Wesen, um deren Zukunftschancen, vor allem diffizil, wenn ein so genannter Wackelkandidat vor uns sitzt, schwitzt und präsentiert.

Versetzen wir uns deshalb einmal in einen Zeitraum, der uns eine erste Evaluation ermöglicht. Reisen wir in den blühenden Frühsommer des Jahres 2010.

Futurhypothetisch

Sie will nicht erkannt werden, ihre Finger spielen nervös miteinander und die Augen können sich nicht auf einen Punkt konzentrieren, fiebrig bewegen sie sich. Obwohl sie seit vielen Jah-

ren auf höchstem Niveau Deutsch unterrichtet, ist ihr Sprechen stockend, fahrig.

Die gewählten Spezialthemen, gibt sie zu verstehen, seien ja durchaus vergleichbar mit denen, die noch vor der Großen Reform gewählt worden seien, oft nach Formulierung die Gleichen. Was sich geändert habe, sei der Rahmen der Prüfung, das Auftreten der Schüler, die Art und Weise wie sie ihr Thema präsentieren würden. War ja auch das Ziel, schon richtig. Aber der Punkt Präsentation wurde in den letzten beiden Jahren ein Selbstläufer und die Schüler überboten sich an Ideen. Es wurden tatsächlich sämtliche Sinne angeregt. Am Anfang waren wir begeistert aber bald ersetzten wir den Begriff ‚Präsentation' mit dem mittlerweile treffenderen Terminus ‚Präsentainment'.

Lang vorher in der Ecke aufgetürmte Müllberge, ein Atem raubende Abgase produzierendes Dieselaggregat. Ich glaube, wir hatten während den DSD-Prüfungen einen realen Mikrokosmos der globalen Umweltzerstörung.

Schockierend Bilder von Altenheimen wurden schon im zweiten Jahr durch zwei auftretende Greise, bewusst nach Inkontinenz riechend, ersetzt. Auch eine kleine Gruppe von lärmenden Straßenkindern belebte den Flur vor dem Prüfungsraum. Zwei zusätzliche Aufsichtspersonen seien notwendig gewesen, sie lediglich zum angesetzten Präsentationsmoment in den Raum zu lassen. Sie unterbrach ihren Monolog und mit einer leichten Handbewegung gebot sie einer aufkommenden Frage Einhalt. Die Pause schien notwendig, bevor sie nach zehn Minuten mit einem in weite Fernen schweifenden Blick weiterredete.

Erst seit einer Woche sei sie wieder aus einem Sanatorium entlassen worden. Es ist jetzt Anfang Juni, und in der letzten mündlichen Prüfung habe sie einen Nervenzusammenbruch erlitten, von dem sie sich in den letzten fünf Monaten nur langsam habe erholen können. Es wurde einfach zu viel, auch wenn der Einfallsreichtum der Schüler erstaunlich und begeisternd war. Die fünfte Prüfung an diesem Tag kostete der ganzen Kommission Nerven, wir waren alle froh, als die zwanzig Minuten beendet waren. Thema:

Karnevals- und Faschingsbrauchtum in Deutschland. Die interaktive Präsentationsweise

Foto von Gudrun Krippner

dieses Themas – so wie es seit einiger Zeit schon in der Wirtschaft gang und gäbe ist – überrumpelte uns. Der Schüler verließ nach dem ersten, gelenkten Teil blitzartig den Raum und tauchte mit einer Narrenkappe auf. Die Prüfung wurde auf den Kopf gestellt. Unvernünftige Vernunft. Theater. Eher Büttenrede als Referat. Und alles hat sich schließendlich gereimt. So wie die Narren in Köln den Rathausschlüssel übernehmen und die Stadt regieren, so wurde auch diese Prüfung ad absurdum geführt.Genial!, auch inhaltlich; die zehn Minuten Beratungszeit mussten allerdings mit weiteren zehn Minuten verlängert werde. Unsre Nerven lagen blank. Und endgültig abbrechen musste ich während der vorletzten Prüfung.

Schlangen! Stellen Sie sich vor! Schlangen in einer Prüfung. Der Schüler wollte demonstrieren, wie skrupellose Tierschmuggler vom Aussterben bedrohte Tiere in reiche Industrieländer schmuggeln. Alle dachten, dass sich in der Papprolle Plakate und Folien befänden und als sich die Kappe löste, krochen plötzlich zwei armdicke und circa fünfzig Zentimeter lange – gottlob ungiftige – …

Sie stockte, schloss die Augen, holte tief Atem, bis sie mich schließlich lange anblickte. Ich werde nicht in die Schule zurückkehren, noch nicht …

(Der Name der interviewten Lehrkraft kann verständlicher Weise nicht genannt werden.) ◀◀

Plädoyer für den Einsatz literarischer Texte im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht

Rainer E. Wicke

Literatur braucht Gegenwart – so lautet die Überschrift eines Beitrages zu diesem Themenheft, das sich schwerpunktmäßig mit dem Stellenwert literarischer Texte im Deutsch(-als-Fremdsprache-)Unterricht befasst. Treffender kann man es nicht formulieren, wenn man die gegenwärtige Diskussion, die sich zu wiederholen scheint, genauer verfolgt – ein déja-vu-Effekt lässt sich nicht vermeiden.

Bei genauerer Analyse wird deutlich, dass zielsprachige Romane, Kurzgeschichten, Novellen und auch lyrische Texte stets ein integrativer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts waren und wieder sind. Die Zeiten, in denen literarische Texte einen fast ausschließlich philologischen Stellenwert hatten, liegen weit zurück, jedoch wurde die Rolle der fremdsprachigen Literatur selten so ausführlich diskutiert, wie zu Beginn des kommunikativen Ansatzes der Sprachdidaktik in den siebziger/achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts. Curriculumentwickler und Lehrer tendierten dazu, die Behandlung von Literatur im Unterricht zur Seite zu stellen, sogar als optionales Extra einzustufen und sich vorwiegend auf den Einsatz von Sach- und Gebrauchstexten im Unterricht zu beschränken, die sie für die (antizipierte) privaten und beruflichen Bedürfnisse in der Zukunft der Lerner für weitaus bedeutsamer hielten. Man betonte die Funktionalität und legte den unterrichtlichen Schwerpunkt eindeutig auf die Anwendbarkeit der Sprache. Aber unter den Didaktikern gab es ebenfalls kritische Stimmen, zu denen Hans Hunfeld gezählt werden darf, die auch in dieser utilitaristisch ausgerichteten Zeit immer wieder darauf hinwiesen, dass die Behandlung von Literatur dem pragmatischen Ansatz keineswegs im Weg stand, sondern dass Prosa und Lyrik im Rahmen eines interkulturell ausgerichteten modernen Curriculum berücksichtigt werden müssen.

Nicht vergessen werden darf der Arbeitskreis um Lothar Bredella, den Gießener Didaktiker, der engagiert den rezeptionsästhetischen Ansatz im Umgang mit (fremdsprachiger) Literatur vertrat. Er versteht *Lesen als gelenktes Schaffen*, das dem jugendlichen Leser die Möglichkeit gibt, sich Texte selbständig zu erschließen und diese mit Hilfe eines alternativen Aufgaben- und Übungsangebotes kreativ zu bearbeiten. Endlich stand nicht wieder die formalästhetische und sprachbetrachtende Textarbeit im Vordergrund, sondern der Freiraum für persönliche Wahrnehmungen, Deutungen und Urteile des Schülers.

Dies war dringend notwendig, denn zu Beginn der „Sach- und Fachtextwelle" vergaß man nur zu schnell, dass das Lesen immer noch zu den Grundbedürfnissen Jugendlicher gehört, das auch der fremdsprachliche Deutschunterricht weitestgehend bedienen sollte – die Zahlen der jüngst in aller Welt verkauften Harry Potter-Bücher belegen dies auch heute noch eindeutig und gab es da nicht auch sogar Jugendliche, die sich bereitwillig die englischsprachige Ausgabe besorgten, da diese lange Zeit vor den Übersetzungen in den jeweiligen Landessprachen publiziert wurde?

Es darf auch nicht unerwähnt bleiben, dass das Goethe-Institut die Zeichen der Zeit rechtzeitig erkannt hatte und eine Reihe von Materialien zum Literaturunterricht publizierte, die richtungsweisend waren. Zu diesen gehörte neben anderen z. B. nicht nur das New Yorker Werkheft *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*, in dem der Stellenwert der Literatur theoretisch aufgearbeitet wurde (München 1985), diese Veröffentlichung wurde von mehreren praktisch ausgerichteten Publikationen begleitet. Zu diesen darf man sicher unter anderen den Märchen- (München 1986) und den Sagenband (München 1989) zählen, zu denen auch eine hervorragende Poster-Ausstellung entwickelt wurde.

In dieser Zeit veröffentlichte auch Bernd Kast *Jugendliteratur im kommunikativen Deutsch-*

unterricht, das bald zu einem Standardwerk wurde (1985).

Im Rahmen der Weiterentwicklung wurde mit Hilfe des Goethe-Instituts eine Reihe zur Jugendliteratur publiziert, die auch heute nicht an Aktualität eingebüßt hat.

Wenn man diese alte Diskussion als abgeschlossen betrachtete, so wurde man kurz nach Erscheinung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) eines anderen belehrt – plötzlich war sie wieder da, die alte Diskussion um den Stellenwert der Literatur. Warum? Wie einigen der Beiträge in diesem Heft zu entnehmen ist und wie man beim Selbststudium des GER schnell feststellen kann, stellt dieser nur wenige Bezüge zu literarischen Texten und diese erst zu den Niveaus B2-C2 her. Die Entwicklung einer literarischen Kompetenz vom fremdsprachlichen Anfangsunterricht bis zum Schulabschluss wird offensichtlich nicht prioritär gesehen (Europarat 2001):

> *Denn von der Fremdsprache Literatur ist innerhalb des Referenzrahmens nicht die Rede. Dafür verrät sich in seiner Diktion eine sehr verengte und traditionelle Auffassung von fiktionalen Texten, die bereits den kommunikativen Ansatz bestimmte. Dass gerade die Vieldeutigkeit der Einzelstimme des fiktionalen Textes, ihre stumme Rede, die der individuelle Leser zum mehrdeutigen Sprechen bringt, den plakativ formulierten, übergreifenden Zielen des Referenzrahmens förderlich wird, lassen die „literarischen Studien" und „Lehrende, die auf allen Stufen mit literarischen Texten arbeiten" nicht erahnen (Hunfeld 2004).*

In einer Diskussion mit Günther Schneider (Universität Fribourg/Ch), einem der Mitverfasser der Übersetzung des GER, hob dieser hervor, dass es sich bei dem GER um einen Rahmen mit Vorschlagscharakter handelt und dass nicht jeder Lerngegenstand quantifizierbar sein müsse.[1] Selbstverständlich sollte Literatur noch als festem Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts auch weiterhin ihre Bedeutung zugestanden werden. Dabei muss jedoch erwähnt werden, dass Dinge, die in Lehrplänen und Curricula nicht ausdrücklich festgeschrieben werden, nicht mehr unterrichtet werden – sie geraten in den Hintergrund.

Dies ist einer der Gründe, warum wir uns entschlossen haben, für dieses Heft den Themenschwerpunkt *Literatur im DaF-Unterricht* zu wählen, denn der Umgang mit literarischen Texten hat eine gute und bewährte Tradition im Auslandsschulwesen. Dies haben auch die vielen mündlichen Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der KMK, die ich als Prüfungsvorsitzender in Kanada und Tschechien wahrnehmen durfte, eindeutig gezeigt. Die von diesen Schülern und ihren Peers in anderen Ländern gewählten literarischen Schriften und vor allen Dingen deren individuelle Bearbeitung, kreative Interpretation und ihre persönlichen Stellungnahmen lassen es schon opportun erscheinen, sich auch weiterhin engagiert für den Einsatz von Romanen, Kurzgeschichten, Märchen, Balladen und Gedichten im fremdsprachigen Deutschunterricht einzusetzen. Und für dieses Anliegen konnten Autoren gewonnen werden, die deutlich aufzeigen, dass GER, Bildungsstandards und Literatur sich keineswegs gegenseitig ausschließen, sondern sogar ergänzen:

Eva Burwitz-Melzers Beitrag befasst sich mit dem Einsatz literarischer Texte im (inländischen) Englischunterricht, aber ihre Vorschläge und die Entwicklung eines literarischen Kompetenzmodells sind meines Erachtens auch auf den Deutsch-als-Fremdspracheunterricht übertragbar. Das beigefügte Raster kann professionellen Lerngemeinschaften in vielen Schulen als Modell für die zielgerichtete Entwicklung einer literarischen Kompetenz im DaF-Unterricht dienen. Mehr dazu kann der im Anhang befindlichen Rezension zu *Literaturunterricht – Kompetenzen und Bildung* entnommen werden (Bredella 2007).

Hans Hunfeld, der den Lesern von *Deutsche Lehrer im Ausland* bereits bekannt sein dürfte, hat es verstanden, seinen Beitrag selbst wie einen literarischen Text zu gestalten und somit schon durch diese Textsorte zu überzeugen, dass es sinnvoll ist, sich auf das Experiment mit der

1 Günther Schneider: Normbeton oder Reformbeschleuniger: Oder wie soll es weitergehen nach dem Referenzrahmen, Abschiedsseminar für Karl Richard Bausch, Universität Bochum, 23.01.2007.

Literatur im Unterricht einzulassen und sich *auf jeden Fall auf eine Entdeckungsreise* einzulassen, *für die die Texte Wegweiser werden können. Sie zwingen* den Leser nicht, *bestimmte Routen* einzuschlagen, *sie helfen ihm lediglich, wenn er sie aufmerksam befragt, seinen eigenen Weg in die Welt zu finden …*

Den Stellenwert der Klassiker hebt Volker Weidermann – Chef des Feuilletons der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung und selbst Autor mehrerer Bücher, von denen eines in dieser Ausgabe rezensiert wird – deutlich hervor, aber gleichzeitig betont er, wie wichtig die Berücksichtigung der modernen Literatur der Gegenwart im schulischen Unterricht ist, denn unsere Sprache entwickelt sich weiter, genau wie die Welt, die sie umgibt. Lassen Sie uns daher aufräumen mit dem festgelegten schulischen Literaturkanon, der keine Veränderungen duldet – erweitern wir ihn um diese nach Weidermanns Einschätzung anspruchsvollen geschichtsbewussten und gegenwartsnahen Werke junger Autoren im deutschsprachigen Raum Europas.

Zu der Literatur, der *Kür für den Fremdsprachenunterricht,* äußert sich Rainer Domisch, Bildungsexperte aus Finnland, indem er unter anderem auf die Tradition des Lesens *Jenseits von PISA* (Titel eines gerade erschienenen Buches, das im Heft 4/08 rezensiert werden wird – Anm. d. Red.) in Finnland hinweist, das dort im Literaturunterricht zu guten Erfolgen führt.

Erfreulicherweise enthält diese Ausgabe auch Berichte aus der Praxis, die demonstrieren, wie erfolgreich literarische Texte im Unterricht eingesetzt oder als Grundlage für kleinere oder größere Projekte verwendet werden können:

Rolf Willaredt, Fachberater/Koordinator beschreibt mit *Literatur und Landschaft* eine literarische Spurensuche, die er gemeinsam mit Schülern und dem Autor Eginald Schlattner in Rumänien durchgeführt hat.

Beate Müller-Karpe, zurzeit Fachschaftsberaterin der ZfA in Olomouc/Tschechien, zeigt auf, wie von Schülern angefertigte Bilder zu Balladen des tschechischen Dichters Karel Jaromir Erben als Anlass für kreatives Schreiben genutzt werden können.

Der Unterrichtsversuch zu Enzensbergers Gedicht *Altes Medium* in der Rubrik *aus der Praxis für die Praxis* verdeutlicht, dass auch die Arbeit mit scheinbar schwierigen Gedichten in der Zielsprache schülerorientiert gestaltet werden kann.

Die Beiträge in diesem Heft, die den Stellenwert der Literatur im fremdsprachigen Deutschunterricht einerseits theoretisch begründen, andererseits aber aufzeigen, dass viele dieser Erkenntnisse und Forderungen bereits in der Praxis Anwendung finden, verdeutlichen, dass es sich lohnt, auch weiterhin für einen umfassenden Einsatz von literarischen Texten im Anfangs- und Fortgeschrittenen Deutsch-als-Fremdspracheunterricht einzutreten. Ich wünsche uns allen viel Erfolg dabei. ◀◀

Literatur

Bredella, Lothar: Theoretical Principles for the Teaching of Literatur in a communicative context, in: Wicke, Rainer-E.: Focus on German(y), Cross-Cultural Aspects of Second Language Education, Publications Alberta Education, Edmonton, Spring 1990, S. 61–81.

Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hsg.): Literaturunterricht – Kompetenzen und Bildung, in: WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, Band 2, Wissenschaftlicher Verlag Trier (WVT), Trier 2007.

Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt-Verlag, München, 2001.

Frank, Karlhans: Märchen, Goethe-Institut, München, 1984.

Frank, Karlhans: Sagen, Goethe-Institut, München, 1989.

Goethe-Institut (Hrsg.): Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht, New Yorker Werkheft, Protokoll eines Werkstattgesprächs in New York, München, 1985.

Hunfeld, Hans: Aus dem Rahmen, in: ders.: Fremdheit als Lernimpuls, Drava-Verlag, Klagenfurt, 2004, S. 59/60.

Kast, Bernd: Jugendliteratur im kommunikativen Fremdsprachenunterricht, Langenscheidt, München, 1985.

Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht heute[1]

Eva Burwitz-Melzer

1. Aktuelle Tendenzen in der Bildungspolitik der Bundesrepublik

Die bildungspolitischen Veränderungen der letzten Jahre, insbesondere die Standardorientierung und die konsequente Hinwendung zu allgemeinen Kompetenzbeschreibungen, die durch den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (Europarat 2001) und die *Nationalen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss* (KMK 2004) forciert worden sind, stellen die Rolle des Literaturunterrichts in Frage. Zwar haben zahlreiche Fachdidaktiker „die Favorisierung der pragmatisch-utilitaristischen Dimension" (Zydatiß 2005: 278) dieser Dokumente ebenso kritisiert wie die Ausblendung der allgemein- und persönlichkeitsbildenden Inhalte und Aufgabengebiete (Bredella 2005: 47–54; Zydatiß 2005: 276–279). Dennoch geht von diesen Dokumenten eine starke normative Wirkung auf den Fremdsprachenunterricht aus. Für Fremdsprachenlehrkräfte ist Literatur zwar nach wie vor ein wichtiger Weg zur Bildung, zur Persönlichkeitsbildung und zum interkulturellen Lernen. Sie sehen sich aber neuerdings anderen Schwerpunkten in den curricularen Anforderungen gegenüber. Es gilt also, die aktuelle Situation der Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht genauer zu bestimmen. Ein vielversprechender Weg kann dabei die Formulierung eines Lesekompetenzmodells für den Fremdsprachenunterricht sein, wie es hier erläutert und durch ein Beispiel illustriert werden soll.

2. Literaturdidaktik und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen

Bereits im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (Europarat 2001) lässt sich die einseitig pragmatische Orientierung feststellen. Literarische Texte und Spielfilme spielen in dem Konzept des Europarats kaum eine Rolle; es wird nur knapp mit dem Ausdruck des Bedauerns auf das offensichtliche Spannungsverhältnis zu den tradierten Bildungsinhalten der Schule verwiesen (vgl. hierzu Europarat 2001, Kap. 4.3.5; Bredella 2005: 48–49). Selbst in den einschlägigen Kompetenzbereichen wie „Texte verarbeiten" gelingt es den Autoren des Referenzrahmens nicht, zwischen der Verarbeitung eines literarischen und eines Sachtextes fachkundig zu unterscheiden. Die mit diesem Kompetenzbereich verbundenen Deskriptoren sind nur sehr vage formuliert und beziehen sich bis zur Niveaustufe C1 nur auf die sogenannte „Reproduktionsebene", d. h. auf das Verstehen des Textinhalts und seiner verschiedenen Ebenen. Auch in der Skala zum „Leseverstehen allgemein" (Europarat 2001: 74–75) finden sich Kompetenzbeschreibungen, die die Fertigkeiten des Lesens nur sehr allgemein darstellen. Diese Skala weist eklatante Mängel auf, sowohl in Hinblick auf ihre inhärente Systematik[2] wie auch in Bezug auf einen mögliche Anwendung für das Lesen im Fremdsprachenunterricht der Schule. Dies lässt sich zurückführen auf die großen Schwierigkeiten der Autoren des Referenzrahmens, die Fertigkeit „Leseverstehen" angemessen zu operationalisieren. Während C2 von einer vollständig kompetenten Person ausgeht, die nicht nur lesend verstehen, sondern auch interpretieren kann, ist diese Interpretationsleistung in keiner der vorher beschriebenen Stufen präsent oder auch nur angedacht oder angeleitet worden. Der *Sinn* eines Textes, der sich durch seine Analyse und seine Interpretation erschließt, hat auf den Kompetenzstufen A1 bis C1 noch keine Rolle gespielt. Es kann aber nicht angehen, dass zentrale Kompetenzen wie „den Textsinn erschließen" erst in der letzten Niveaustufe eingeführt werden, wenn zuvor nicht einmal Vorstufen oder vorbereitende Leistungen auf niedrigeren Niveaustufen erwähnt worden sind.

Zum zweiten geht die Beschreibung der Textsorten durcheinander: Auf der Niveaustufe A1 soll man nur „Satz für Satz" lesen und verstehen,

1 Die mittleren Kapitel dieses Beitrags basieren auf einer früheren Veröffentlichung (Burwitz-Melzer 2007).
2 Eine kritische Diskussion dieser Schwächen findet sich bei Quetz (2004 und 2005).

auf A2 ist nur von „kurzen, einfachen Texten“ die Rede ohne eine nähere Beschreibung der Textsorte und der Gattung. B1 spricht explizit von „Sachtexten“, B2 erwähnt die Textsorte hingegen mit keinem Wort, sondern spricht kryptisch von „verschiedenen Texten“. C1 möchte lange, komplexe Texte als Grundlage der Beurteilung sehen und C2 versucht den Rundumschlag, indem nun unvermittelt „praktisch alle Arten geschriebener Texte … (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe und stark umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte) auch im Detail“ verstanden werden sollen. Auch hier kann man eine deutliche Unsicherheit der Autoren ausmachen. Sie tendieren einerseits dazu, die traditionelle Unterscheidung zwischen literarischen Texten und Sachtexten aufrecht zu erhalten, beschreiben aber andererseits nicht genau, welche Leistungen und Kompetenzen mit welcher Textsorte verbunden werden. Auch hier wird deutlich, dass eine differenzierte Operationalisierung in Bezug auf Lesekompetenzen den Autoren sehr schwer gefallen ist.

Drittens – und dies ist vielleicht der schärfste Kritikpunkt – vermittelt die Skala ungerechtfertigterweise den Eindruck, als sei Lesen eine „eindimensionale“ Fertigkeit und bestehe aus Leistungen, die von jeglichem Kontext befreit bewältigt werden müssten und könnten. Man hat sich auf sprachdidaktische Zusammenhänge konzentriert und dabei andere zentrale Kontexte außer Acht gelassen: So werden landeskundliches Wissen und interkulturelles Einfühlungsvermögen, die bei der Decodierung eines fremdsprachigen Textes eine zentrale Rolle spielen, nicht in Betracht gezogen. Eine Entlastung des Verstehensprozesses durch Begleit- oder Anschlusskommunikation werden noch nicht einmal ansatzweise in die Skala eingebracht. Auch ein für die Bewältigung literarischer Texte wichtiger Faktor wie Ambiguitätstoleranz wird nicht erwähnt. Dabei gehören diese und andere Fertigkeiten und Fähigkeiten eng zu den Lesekompetenzen dazu und müssen deshalb auch bei einer Operationalisierung des Leseprozesses bedacht werden. Die Skala in der hier vorliegenden Form führt zu einer völlig unrealistischen Darstellung jedweden Leseprozesses und verzerrt den Blick auf die Leistung der Lernenden, die ihn bewältigen sollen. Ein Transfer dieser Lese-

„Schon wieder Shakespeare gelesen, was? Gehört doch ins Englisch-Ressort …!“

verstehensskala in schulische Kontexte ist besonders aus diesem Grund unmöglich, gilt es doch im Fremdsprachenunterricht nicht nur Inhaltsaspekte, sondern auch Sinnaspekte eines Textes und seine interkulturelle Bedeutung zu erschließen und zu diskutieren.

3. Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache

Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2004) und die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss (KMK 2005) sind als Regelstandards, nicht als Mindeststandards konzipiert, stellen also keine Minimalanforderungen dar, sondern beschreiben das durchschnittliche Leistungsniveau, das in diesen Lerngruppen erreicht werden soll. Sie wurden auf der Grundlage der Kompetenzbeschreibungen im Referenzrahmen (Europarat 2001) verfasst und umfassen die Niveaustufen B1 und B1+ sowie A2 und A2+. Sie haben ausschließlich die schulische Vermittlung von Fremdsprachen in der Bundesrepublik im Blick, übernehmen aber leider die einseitige Darstellung des Leseprozesses und die unzulängliche Operationalisierung der dabei beteiligten Kompetenzen. Zu bemängeln ist zunächst an dieser Stelle, dass von der KMK kein durchgängiges Instrument zur Beurteilung von Schülerleistungen im Fremdsprachenunterricht für alle Klassenstufen von 1 bis 12 bzw. 13 vorgelegt, sondern nur eine output-orientierte, auf eine Abschlussleistung konzentrierte Zielvorstellung formuliert wurde. Dies mag seine Berechtigung haben, um einzelne Schulabschlüsse aufzuwerten oder auf ein vergleichbares Niveau zu bringen, es hilft jedoch den Lehrkräften nicht, die gezwungen werden, auf sehr weit entfernt liegende Leistungsziele hin zu arbeiten, wobei beim täglichen Umgang mit den Schülerleistungen die einzelnen Kompetenzen leicht aus dem Blickfeld geraten.

Eine genauere Lektüre der bildungspolitischen Dokumente ergibt, dass – ähnlich wie im *Referenzrahmen* – die literarischen Texte so gut wie ausgeblendet werden. In den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss werden sie bei den Lesekompetenzen nur in einer Klammer erwähnt („aus einfacheren schriftlichen Materialien wie Briefen, Broschüren, Zeitungsartikeln (oder auch dem Niveau entsprechenden fiktionalen Texten) spezifische Informationen herausfinden (A2)“. In den Standards für den Mittleren Bildungsabschluss werden sie immerhin in zwei Unterpunkten aufgeführt („… in kürzeren literarischen Texten (z. B. Short stories) die wesentlichen Aussagen erfassen und diese zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen (B1); die Aussagen einfacher literarischer Texte verstehen“. Zielvorstellungen wie die ästhetische Erziehung des Lernenden, die Bildung seiner Persönlichkeit und die Erziehung zu einem politisch bewussten Menschen tauchen in den Bildungsstandards nicht auf.

Die in den *Nationalen Bildungsstandards* angehängten Beispielaufgaben, die die Kompetenzbeschreibungen erläutern sollen, runden das Bild ab: Sie beziehen sich allesamt ausschließlich auf die leichter zu konkretisierenden kommunikativen Fertigkeiten in Alltagssituationen, alle anderen Kompetenzbereiche bleiben unberücksichtigt. Abgesehen von dieser Reduktion, die es Lehrkräften nahelegt, andere Aufgabenbereiche im Unterricht anzusprechen, die nicht als beispielhaft aufgeführt werden (vgl. Burwitz-Melzer 2005: 63–64), sind an den Aufgaben auch erhebliche testtheoretische und inhaltliche Mängel zu beobachten. Die Beispielaufgaben für den Hauptschulabschluss beziehen sich nur auf Sachtexte wie Anzeigen, Werbetexte, Schilder, und Zeitungsartikel; literarische Texte werden als Unterrichtsinhalte gar nicht in Betracht gezogen. Für den Mittleren Schulabschluss wird zwar eine Beispielaufgabe zu einem literarischen Text angeboten, die jedoch nur eine oberflächliche Wiedergabe des Textinhalts verlangt und in literaturdidaktischer Hinsicht wenig zufriedenstellend ist (vgl. hierzu Burwitz-Melzer 2007). Lehrkräfte, die sich an einer solchen Beispielaufgabe orientieren, lernen nicht, das Wirkungspotenzial eines literarischen Textes zu schätzen und für die Kommunikation im Klassenzimmer sinnvoll einzusetzen. Sie werden eine solche Kommunikation wahrscheinlich auch gar nicht mehr anstreben, weil sie mit den in den *Standards* eingeforderten Kompetenzen nicht vereinbar erscheint.

4. Ein Lesekompetenzmodell für den Literaturunterricht in der Fremdsprache

Während man in der germanistischen muttersprachlichen Literaturdidaktik schneller auf *PISA*, die *Bildungsstandards* und die mit ihnen in die Diskussion gekommenen Kompetenzmodelle reagiert hat (vgl. Groeben und Hurrelmann 2002: 11–21), fällt es der fremdsprachlichen Literaturdidaktik schwer, ein eigens für sie konzipiertes Lesekompetenzmodell zu formulieren, dieses mit Musteraufgaben zu versehen und im Unterricht zu erproben. Es steht zu befürchten, dass die fremdsprachige Literaturdidaktik, die in der neuen Kompetenzmodell-Landschaft auf bundesdeutschem und europäischem Niveau so gut wie nicht mehr vertreten ist, aus dem Bewusstsein der fremdsprachlichen Fachdidaktik und damit auch sehr schnell aus dem Bewusstsein der unterrichtenden Lehrkräfte verschwindet. Diese Entwicklung wäre um so bestürzender, als gerade seit Beginn der Neunziger Jahre eine deutlichere Fokussierung der Literaturdidaktik auf sinnvolle Lernziele im Fremdsprachenunterricht stattgefunden hat (vgl. Bredella & Burwitz-Melzer 2004; 2006), indem neue Begründungszusammenhänge aus der Rezeptionsästhetik aufgegriffen wurden. Auch durch den konsequenten Einbezug des Interkulturellen Lernens in die Fremdsprachendidaktik wurden neue Argumente für den Einsatz von literarischen Texten gefunden, die in Fallstudien auch bereits erfolgreich schulisch erprobt worden sind und noch erprobt werden (Bredella & Burwitz-Melzer 2004; Burwitz-Melzer 2001, 2003). Begrüßenswert ist in diesem Zusammenhang, dass gerade in jüngster Zeit renommierte Fremdsprachendidaktiker, die gleichzeitig entschiedene Befürworter der Standard- und Kompetenzorientierung sind, sich mehrfach dafür ausgesprochen haben, ein literarisches Lesekompetenzmodell neben das bereits existierende, durch den *Referenzrahmen* implementierte sprachdidaktische Kompetenzmodell zu setzen und auch durch entsprechende Beispieltexte und Musteraufgaben zu unterfüttern, damit seine Umsetzbarkeit nachvollziehbar wird (Zydatiß 2005).

Für ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht gilt es zunächst zu erläutern, was mit „fremdsprachiger Lesekompetenz“ überhaupt gemeint ist. Der Begriff der „Kompetenz“ umfasst sowohl Fertigkeiten, die in bestimmten konkreten Situationen eingesetzt werden können, als auch Fähigkeiten, die eher genereller und stabiler Natur sind (Groeben 2002: 13). „Es geht bei Kompetenzen um ein individuelles Potenzial dessen, was eine Person unter idealen Umständen zu leisten im Stande ist (…), wobei sich dieses Potenzial in konkreten Situationen als spezifisches Verhalten bzw. Handeln manifestiert“ (ibid.). Bei der Beschreibung fremdsprachlicher Lesekompetenz handelt es sich also um ein Konstrukt, das im Gegenstandsbereich des Lesens literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht relevante aufgabenorientierte Fertigkeiten, aber auch situationsungebundene generelle Fähigkeiten zusammenfasst, um eine zeitüberdauernde Handlungsdisposition zu beschreiben (ibid.). Die relevanten Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in diesem Zusammenhang als Teilkomponenten zur fremdsprachlichen Lesekompetenz gezählt werden können, setzen sich in der Regel zusammen aus

- motivationalen Kompetenzen,
- kognitiven und affektiven Kompetenzen,
- interkulturellen Kompetenzen,
- Kompetenzen der Anschlusskommunikation,
- Kompetenzen der Reflexion.

Dabei versteht es sich von selbst, dass diese Teilkomponenten als miteinander stark verwobene Fertigkeits- und Fähigkeitsbereiche zu sehen sind, die sich oft überschneiden. Es fällt allerdings auch sofort ins Auge, dass die hier mit guter Begründung aufgeführten Teilkompetenzen mit den bisher in bildungspolitischen Dokumenten publizierten nicht übereinstimmen. Sollen diese Teilkompetenzen für die unterrichtliche Arbeit an Dimensionalität gewinnen, ist es nötig, sie mit den Arbeitsschritten im fremdsprachlichen Literaturunterricht zu kombinieren, so dass der Vielschichtigkeit und der Prozesshaftigkeit des Leseprozesses Rechnung getragen wird. Ein solches Modell kann für die Klassenstufe 12 bzw. 13 – also für die Niveaustufe C1 – etwa folgendermaßen aussehen:

	Motivation	Kognitive und affektive Kompetenzen	Interkulturelle Kompetenzen	Anschlusskommunikation	Reflexion
Erwartungshaltung aufbauen und erhalten	**1a**) Die Lernenden sollen sich in ihrer Erwartungshaltung auf einen literarischen Text einstellen. Sie sollen in der Fremdsprache Hypothesen über seinen Inhalt, seine Charaktere und das Genre aufstellen.	**1b**) Bei einem ersten Kontakt mit dem Thema sollen ausführliche Hypothesen über seine Darstellung im Text in der Fremdsprache angestellt werden, die Relevanz des Textes für die Lernenden soll von ihnen erkannt werden.	**1c**) Sie sollen bei einem ersten Kontakt mit dem Text möglichst selbstständig fremdkulturelle Elemente, Werte und Konflikte im Text erkennen, benennen und diese mit eigenkulturellen Elementen, Werten und Konflikten in der Fremdsprache vergleichen können.	**1d**) Sie sollen – angeregt durch Titel oder Einband des Textes etc. – Hypothesen über das Thema des Textes mündlich oder schriftlich in der Fremdsprache äußern und dabei ihre Erfahrungen und ihr Weltwissen möglichst selbstständig einsetzen.	**1e**) Sie sollen in der Rückschau möglichst selbstständig erkennen, ob ihre Hypothesen richtig oder eher falsch waren und weshalb dies so ist. Das Gespräch soll in der Fremdsprache geführt werden.
Sinnkonstitution 1	**2a**) Die Lernenden sollen ihre Motivation möglichst selbstständig aufrecht können, auch wenn der Lese- und Arbeitsprozess nicht linear verläuft und ein gründliches mehrfaches Lesen erforderlich ist. Sie sollen in dieser Lesephase und in den weiteren die Erkenntnis entwickeln, dass sie literarische Texte mit Hilfe ihres Welt wissens und ihrer persönlichen Erfahrungen entschlüsseln können.	**2b**) Sie sollen selbstständig automatisierte, hierarchieniedrige und strategischzielbezogene, hierarchiehöhere Leseprozesse bewältigen und dabei von der Phonem-Graphem-Ebene bis zur Ebene des Weltwissens alle Ebenen des Leseprozesses ihrem Sprachvermögen in der Fremdsprache entsprechend beherrschen, um ein globales und detailliertes Verständnis des Inhalts, der Charaktere und der zentralen Konflikte zu erreichen. Dazu sind sowohl kognitive wie auch affektive Kompetenzen wie Identifikation und Empathie nötig.	2c) Sie sollen beim Leseprozess selbstständig und in der Fremdsprache fremdkulturelle Elemente, Werte und Konflikte im Text erkennen und diese evtl. mit den eigenkulturellen Elementen, Werten und Konflikten vergleichen können. Sie sollen auch evtl. vorhandene Stereotype im Text erkennen können.	**2d**) Sie sollen über den Text, seine Bilder, seinen Inhalt, seine Charaktere und seine zentralen Konflikte selbstständig und in der Fremdsprache sprechen können. Dazu gehört es auch die Bedeutung dieser Faktoren im Klassenzimmer mündlich und schriftlich in der Fremdsprache auszuhandeln. Dabei ist es wichtig, dass sie lernen, die Meinung anderer anzuerkennen und zu tolerieren, wenn sie nicht der eigenen entspricht. Dazu gehört auch, dass sich die Lernenden mit Schülerinnen und Schülern aus anderen Kulturen in traditionellen oder Neuen Medien schriftlich oder mündlich über die gelesenen Texte respektvoll auseinander setzen und so einen zusätzlichen interkulturellen Lernprozess erleben.	**2e**) Sie sollen die Erkenntnisse aus dieser Lesephase möglichst selbstständig in der Fremdsprache reflektieren und mit anderen, ähnlichen Lese- und Lernprozessen im fremdsprachlichen oder muttersprachlichen Literaturunterricht vergleichen können. Dazu gehört auch, die Meinung anderer anzuerkennen und zu tolerieren, wenn sie nicht der eigenen entspricht.

Sinnkonstitution 2	**3a**) wie 2a)	**3b**) Sie sollen rhetorische und gattungsspezifische Merkmale und deren Funktionen in einem fremdsprachigen literarischen Text selbstständig erkennen und in der Fremdsprache benennen können. Dabei sollten sie auch zwischen metaphorischem Sprachgebrauch und wörtlicher Bedeutung unterscheiden können und die Interpretationsweise des *close reading* in der Fremdsprache beherrschen, indem sie Stil, Syntax, Narrativik und Metaphern analysieren.	**3c**) Sie sollen spezielle fremdkulturelle Gattungs- und Strukturmerkmale des Textes möglichst selbstständig erarbeiten und in der Fremdsprache benennen können.	**3d**) wie 2d)	**3e**) wie 2e)
Interkulturelle Kompetenzen fördern	**4a**) wie 2a)	**4b**) Die Lernenden sollen fremdkulturelle Aspekte wie Kulturprodukte, Werte, Inhalte und Einstellungen, die im Text genannt werden, möglichst selbstständig erkennen und in der Fremdsprache benennen können. Die Lernenden sollen verstehen lernen, wie fremdsprachige literarische Werke als kulturelle Sinnträger encodiert und decodiert werden können.	**4c**) Sie sollen Perspektivenwechsel und -koordination auch in der Fremdsprache selbstständig vollziehen können, um die fremdkulturellen Charaktere, ihre Handlungen und Konflikte zu verstehen.	**4d**) Sie sollen fremdkulturelle Aspekte wie Kulturprodukte, Werte, Inhalte und Einstellungen aus dem Text mündlich und schriftlich in der Fremdsprache benennen und diskutieren können. Dabei sollten sie auch erklären können, wie diese Weltentwürfe zur Kommunikation mit anderen Menschen oder zur Klärung ihrer eigenen Ideen zur eigenen oder zu fremden Kulturen beitragen können.	**4e**) Sie sollen noch einmal die Perspektivenwechsel und die Perspektivenkoordination während der Textarbeit selbstständig und in der Fremdsprache reflektieren. Im Laufe dieses Bewusstwerdungsprozesses sollen sie über die eigenen Werte, evtl. Vorurteile und Einstellungen gegenüber der eigenen und fremden Kulturen nachdenken.
Recherchekompetenzen fördern	**5a**) wie 2a)	**5b**) Die Lernenden sollen sich selbstständig mündlich oder schriftlich in der Fremdsprache Informationen beschaffen können über das literarische Werk selbst, seinen Autor, seinen Inhalt sowie seine Interpretation. Dabei sollen auch ohne Anleitung traditionelle Medien und Materialsammlungen wie Bibliotheken und neue Medien in der Zielsprache benutzt werden.	**5c**) Sie sollen sich über spezielle fremdkulturelle Informationen, die im Text gegeben werden, selbstständig und in der Fremdsprache informieren können.	**5d**) Sie sollen ihre Recherche-Ergebnisse umfassend, selbstständig und in der Fremdsprache präsentieren können. Sie sollen über ihre Recherche-Ergebnisse miteinander in der Fremdsprache reden können, diese vergleichen und auch durch zusätzliche Informationen ergänzen können.	**5e**) Sie sollen die Ergebnisse und Erfahrungen dieses Lernprozesses mündlich und schriftlich möglichst selbstständig in der Fremdsprache ausdrücken können.
Eigene Textproduktion	**6a**) Die Lernenden sollen angeregt durch den Originaltext, Motivation zum Verfassen eigener Texte in der Fremdsprache entwickeln.	**6b**) Sie sollen ihren fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend möglichst selbstständig und in der Fremdsprache eigene fiktionale Texte nach Modellen oder auch ohne Modelle erstellen können.	**6c**) Sie sollen evtl. auch fremdkulturelle Inhalte oder Struktur- und Gattungsmerkmale bei der eigenen Textproduktion beachten.	**6d**) Sie sollen die verfassten Texte in der Fremdsprache vorstellen und ausführlich diskutieren können.	**6e**) Sie sollen die Ergebnisse und Erfahrungen dieses Lernprozesses mündlich und schriftlich in der Fremdsprache ausdrücken können.

Bei den fünf hier abgebildeten Reihen handelt es sich um Aufgabenbereiche des fremdsprachlichen Literaturunterrichts, die nacheinander ausgeführt werden können, deren Reihenfolge aber auch variabel oder überlappend sein kann.[3] Da die Prinzipien der rezeptionstheoretischen Literaturtheorie einen möglichst „natürlichen Rezeptionsprozess" (Bredella und Burwitz-Melzer 2004: 8) voraussetzen, kann die Reihenfolge der Aufgabenfelder zwar grob festgelegt, aber keinesfalls rigide eingehalten werden, wenn die Lernenden einen etwas anderen Arbeitsweg einschlagen. Zwar ist es zutreffend, dass der schulische Rezeptionsprozess beim fremdsprachlichen Lesen keinesfalls dem privaten Leseprozess entspricht, weil es auch administrative Zwänge gibt und in der Regel eine Lehrperson den Leseprozess begleitet oder gar anleitet, doch sollte der schulische Leseprozess dem privaten dahingehend möglichst angeglichen werden, dass er verstärkt *top-down*-Leseverfahren einübt und in der Unterrichtsarbeit Platz lässt für spontane Reaktionen der Lernenden. Deren Vorschläge zur Interpretation einer Geschichte, zur Charakterisierung einer Figur oder zur Analyse einer stilistischen Eigenheit sollten nicht nur zu einem bestimmten Zeitpunkt akzeptiert werden, wenn es der Lehrkraft ins Konzept passt, sondern möglichst immer dann aufgegriffen werden, wenn sie von den Lernenden angeboten werden – auch wenn dies der Lehrkraft manchmal „zu früh" vorkommt.

Je nach Textsorte, Alter und Lernstand der Lerngruppe und je nach Unterrichtsplanung können einzelne Aufgabenbereiche bei der Textarbeit ausgespart werden. Reihe 1 befasst sich damit, eine Erwartungshaltung zu einem literarischen Text aufzubauen und diese Erwartung auch durchgängig während der Textarbeit aufrecht zu erhalten. Reihe 2 bezieht sich darauf, eine individuelle und interindividuelle Sinnkonstitution des Textes zu erreichen, Reihe 3 beschreibt den literaturwissenschaftlichen Aufgabenbereich, in dem zum Beispiel stilistische, narratologische und gattungsspezifische Merkmale der Texte erarbeitet werden, Reihe 4 bezieht sich auf den kulturellen und interkulturellen Aufgabenbereich, Reihe 5 auf den Aufgabenbereich, in dem Recherchekompetenzen entwickelt werden.

Wenn man nun dieses Schema mit Beschreibungen von Lernzielen versieht, die in dem jeweiligen Aufgabenbereich in jeder Kompetenzgruppe erreicht werden sollen, wird deutlich, welche Leistungen von den Lernenden im fremdsprachlichen Leseprozess mit literarischen Texten erbracht werden sollen. Natürlich kann eine solche Matrix nicht erschöpfend sein; sie gibt jedoch Aufschluss über die Art der Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in dem jeweiligen Aufgabenbereich erreicht bzw. geschult und gefördert werden sollen.

Damit stellt sie für den fremdsprachlichen Literaturunterricht eine wichtige Hilfe dar: Erstens ermöglicht sie über die Aufschlüsselung von verschiedenen beteiligten Fertigkeiten und Fähigkeiten die Formulierung von Lernzielen für spezifische Aufgabenbereiche im fremdsprachlichen Literaturunterricht, zweitens stellt sie eine genauere Operationalisierung von Arbeitsschritten dar, die zum Beispiel für das Erstellen von Musteraufgaben oder die Planung von Unterrichtseinheiten wichtig sein können und drittens schafft sie die Grundlage für eine Beurteilung von Lernfortschritten – einmal zur Kontrolle des Lernfortschritts auf Seiten der Lernenden, andererseits auch auf Seiten der Lehrkraft: Ist der Text verstanden worden? Wo genau lagen die Schwierigkeiten bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern: eher im motivationalen Bereich, bei der Anschlusskommunikation oder bei der Entwicklung affektiver Kompetenzen? Konnte festgestellt werden, *was* in der Einheit gelernt wurde oder sogar, *wie* die Schülerinnen und Schüler sich Lernfortschritte erarbeitet haben – etwa im Gespräch miteinander, durch Hinzuziehen früher behandelter literarischer Texte, durch Recherche im Internet? Fehl-

3 Ausgenommen sind hier allerdings jene Kompetenzen, die speziell mit dem Verstehen, Analysieren und Interpretieren von Spielfilmen verbunden werden. Außerdem bezieht sich die Tabelle zunächst nur auf ein Verstehen durch Lesen, beim Verstehen, das maßgeblich auf Hörverstehen beruht – z. B. beim storytelling im Primarschulbereich oder bei Hörspielen, die in der Mittelstufe und Oberstufe eingesetzt werden könnten – werden jeweils noch andere Fertigkeiten und Fähigkeiten gebraucht.

ten landeskundliche Informationen z. B. über fremdkulturelle Filme oder Schauspieler, konnten interkulturelle Konflikte erkannt und besprochen werden? Wie viele Lernende konnten einen Perspektivenwechsel vollziehen, wie kam dies zum Ausdruck? Wurden nach dem Muster des Originaltextes neue Texte geschrieben? Wichen sie stark ab, waren sie sprachlich kreativ und wurden sie nur vorgelesen oder auch in der Klasse diskutiert?

Doch sollte unbedingt beachtet werden, dass dieses Schema nicht gleichzusetzen ist mit einem Bewertungsraster – nicht jede der hier verzeichneten Schülerleistungen, nicht jedes Lernziel muss, sollte oder darf mit einer Note bewertet werden. Aus diesem Grund sind einzelne Felder der Tabelle auch unterschiedlich eingefärbt. Die weiß gebliebenen Felder sind in der Regel zu beurteilen und zu benoten, dies wird bereits jetzt im fremdsprachlichen Literaturunterricht getan. Es lassen sich auch ausreichend objektivierbare Kriterien anführen, die eine Benotung rechtfertigen. Anders sieht es aus mit den hellgrau eingefärbten Feldern. Da sind zum einen die motivationalen Aspekte, die immer auch die individuelle Disposition der Lernenden mit einschließen. Im schulischen Kontext ist es kaum möglich, Schülern zu gestatten, ein Buch oder einen Text bei Nichtgefallen wieder wegzulegen – dies führt außer bei projektähnlichem Arbeiten, das eine eigene Auswahl von Texten erlaubt oder voraussetzt, in der Regel zu Sanktionen. Für manche, vor allem für jüngere Schüler aus bildungsfernen Schichten stellen literarische Texte aber nach wie vor ein recht unbekanntes Terrain dar, dem sie zunächst mit wenig Eigenmotivation begegnen. Die Förderung einer interessierten Erwartungshaltung und eines ausreichenden Durchhaltevermögens ist deshalb für diese Schülergruppe bereits als Erfolg zu bewerten. Es mag sich um ein Gedicht in einer siebten Hauptschulklasse handeln oder um ein Shakespeare-Drama, das in der Oberstufe gelesen wird: Am Text zu bleiben, auch wenn er sich nicht sofort erschließt, den Text aufmerksam zu Ende zu lesen, auch wenn Verständnislücken auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene kompensiert und erst später gefüllt werden müssen, ist ein wichtiger Erfolg, der geübt und gefördert sowie gelobt werden, sich jedoch nicht in Noten ausdrücken kann und soll. Es ist jedoch möglich, Lernenden ein persönliches Feedback zu ihrem „Durchhaltvermögen“ zu geben, das durchaus eine Leistungssteigerung beinhalten kann.

Ähnlich verhält es sich mit den ebenfalls hellgrau eingefärbten reflexiven Kompetenzen, die am Schluss einer Unterrichtseinheit stehen und die Lernenden nach ihrer subjektiven Meinung zu ihrem Lernfortschritt und Lernerfolg, aber auch nach ihren Lernwegen und -strategien befragen. So nützlich eine solche Selbsteinschätzung im Klassenzimmer auch sein mag, sie sollte keinesfalls beurteilt werden, sondern dient „nur“ dazu, zum einen den Lernenden die Gelegenheit zur Selbstbeurteilung ihres Lernfortschritts zu geben und vielleicht einen neuen Lernplan für die Zukunft zu erstellen („Damit würde ich mich als nächstes gerne beschäftigen!“). Zum anderen kann die Lehrkraft auf diese Weise ähnlich wie bei einem Portfolio auch einen Überblick über die Selbsteinschätzungskompetenz der Schülerinnen und Schüler gewinnen.

Als drittes gibt es die problematische Kategorie der interkulturellen Kompetenzen, sie sind hier mittelgrau eingefärbt. Es ist relativ leicht festzustellen, ob ein Schüler über fremdkulturelles landeskundliches Wissen verfügt und ob er fremdkulturelle Positionen und Meinungen in literarischen Texten erkennt, Konflikte zwischen Kulturen ausmachen und auch benennen kann. Auch einen Perspektivenwechsel kann man in selbstverfassten Texten der Lernenden feststellen: Ist es ihnen gelungen, den Sachverhalt aus einer anderen, den Schülern zuvor fremden Perspektive darzustellen, gelingt ihnen auch eine Koordination der eigenen und der fremden Perspektive (vgl. Burwitz-Melzer 2003)? Während die Wiedergabe landeskundlichen Wissens oder ähnlich leicht objektivierbarer Kompetenzen in diesem Zusammenhang auch recht einfach bewertet werden kann – umfangreiches Wissen und große Detailkenntnis führen dann zu einer guten Note –, ist es nicht so einfach, einen Perspektivenwechsel zu beurteilen. Er indiziert auch einen sozialen Reifegrad des Lernenden, gibt Aufschluss über dessen moralische Disposition und ist damit zwar förderungswürdig und anerkennenswert, aber

nicht mit einer Note zu erfassen. Immer wieder stehen Lehrkräfte vor diesem Dilemma: Ihre Lernenden führen endlich einmal ein angeregtes Unterrichtsgespräch, aber die Meinungen, die geäußert werden, sind nicht immer politisch korrekt oder moralisch akzeptabel. Eine Beurteilung oder auch Sanktionierung solcher Schülerleistungen durch Noten ist wenig empfehlenswert, doch ist es wichtig, in angemessener Form die politisch korrekten und die politisch inkorrekten Schüleräußerungen zu kommentieren und zu reflektieren. Hier kann also nur in ganz eindeutigen Fällen von einem objektivierbaren Kompetenzzuwachs gesprochen werden, und damit ist eine Beurteilung auch nur in diesen Fällen möglich.

Unterrichtsarbeit mit literarischen Texten ist aber oft nicht mit einer Textinterpretation oder Textanalyse beendet, sondern gerade im handlungsorientierten Unterricht werden oft Produktionsformen und Darstellungsformen, die sich auf den Text beziehen, in eine Unterrichtseinheit integriert. Besonders häufig handelt es sich dabei um Schreibaufgaben, in denen neue, eigene Schülertexte oder Textteile nach der fremdsprachigen Vorlage erstellt werden.

Wie eine solche Tabelle für den Unterricht genutzt werden kann, wie sie für Unterrichtseinheiten in jüngeren Jahrgangsstufen sowie für den Unterricht in der Haupt- und Realschule reduziert werden muss, mag klarer werden durch das folgende Beispiel. Ausgewählt wurde ein authentischer literarischer Text aus England. Dieses Beispiel ist für den Literaturunterricht in der ersten oder zweiten Fremdsprache in einer 12. Klasse oder 13. Klasse konzipiert.

5. Ein Unterrichtsbeispiel – Raymond Briggs: *Ethel and Ernest* (1998)

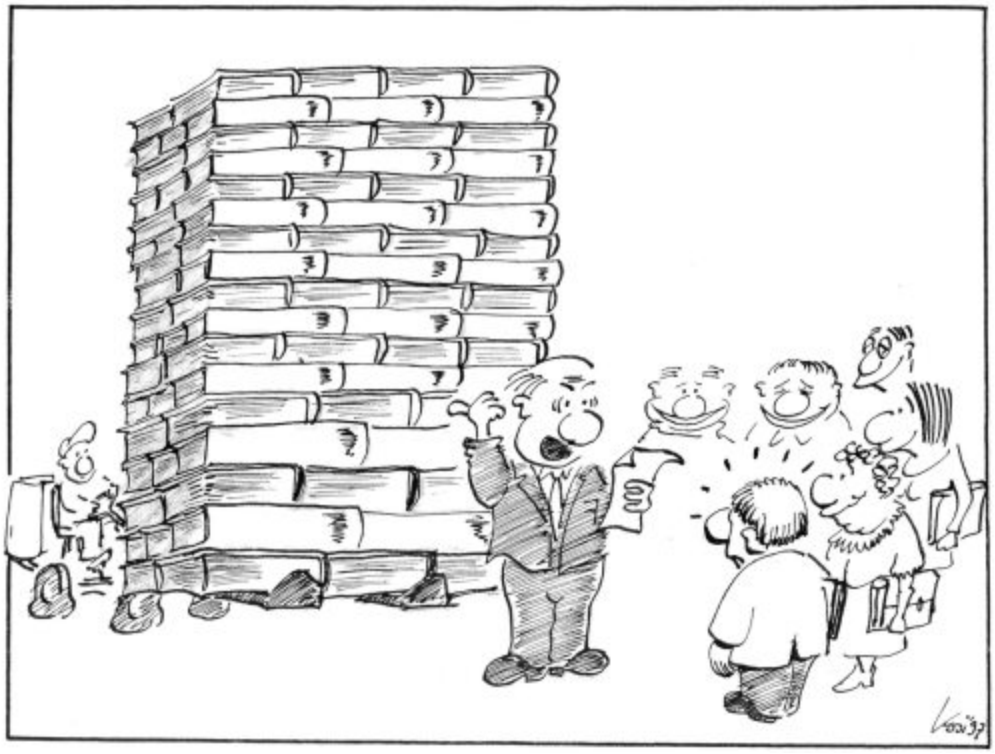
Der Comic *Ethel and Ernest: A True Story* (1998) eignet sich ganz hervorragend für den fortgeschrittenen Englischunterricht, da er in der Länge eines Romans einerseits die Geschichte Großbritanniens von 1928 bis 1971 mit vielen landeskundlichen und historischen Aspekten darstellt und andererseits das überschaubare Schicksal einer kleinen Familie der *working class* im 20 Jh. wiedergibt. Sprachlich bietet er eine gelungene Abwechslung vom Lehrbuchenglisch, unterhalten sich die Charaktere doch zum Teil in umgangssprachlichem Englisch der jeweiligen Epochen von den Zwanzigern bis in die siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts. Durch den starken Einbezug der Bildlichkeit kommt die Geschichte den Sehgewohnheiten heutiger Jugendlicher entgegen.

Der den eigenen Eltern gewidmete Comic von Briggs schildert deren Leben von ihrer frühen Erwachsenenzeit, in der sie sich kennen und lieben lernen, bis zu ihrem Tod. Ihre ganz persönliche Lebensgeschichte, ihre Hoffnungen und Enttäuschungen, die Erziehung des Sohnes und ihr Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Erfindungen und politischen Ereignissen. Gleichzeitig erlebt man in vier langen Kapiteln, die sich – grob gesehen – jeweils einem Jahrzehnt widmen, viele Details der britischen und europäischen Geschichte, die Vorkriegszeit, die Wirren und Entbehrungen der Kriegszeit aus britischer Sicht, dem Aufbau des *Welfare State* und die damit verknüpften Hoffnungen, den Kalten Krieg und die Sechziger. Im Gegensatz zu bereits publizierten, *bottom up* – Unterrichtsvorschlägen (Hochbruck & Hochbruck 2005), setzt der hier skizzierte Unterrichtsentwurf nicht auf eine Vorabinformation der Lernenden über landeskundliche Details und gattungsspezifische Grundlagen, sondern auf ein *top down*-Verfahren, das die Motivation der Lernenden durch den Comic selbst ausnutzen möchte und die affektive Reaktion der Schülerinnen und Schüler stärker berücksichtigt, ohne die gattungsspezifischen und landeskundlichen Details zu vernachlässigen.

Aufgabenfeld 1: Erwartungshaltung aufbauen

Hier bieten sich verschiedene Aufgaben an, die allesamt einen ersten Kontakt mit der Erzählung herstellen und darauf aufbauend im Unterrichtsgespräch eine erste Hypothesenbildung bei den Lernenden (in der Fremdsprache) anregen wollen. Wie so oft bei Unterrichtsmaterialien, die der *visual culture* angehören, eignet sich bereits das Titelblatt mit der Bildunterschrift *Ethel and Ernest: A True Story* als erster Impuls.

Mit der Frage: *„This is the first page of a long Comic. What do you think is the Comic about? Where do the characters live? What else can you*



„Welcher Hornochse hat ‚Zettels Traum' von einem gewissen Arno Schmidt als Klassenlektüre bestellt?"

see in this first page?" lässt sich ein Unterrichtsgespräch entfalten (Kompetenzen Spalte 1 und 2), in dem nicht nur die oberflächlichen Informationen von Bild und Unterschrift wiedergegeben werden sollten, sondern vor allem auch schon auf kulturelle Details wie die Kleidung der Protagonisten eingegangen werden muss sowie auf die Frage, was denn eine „*true story*" sei. Zu diesem Zweck sollen die Lernenden verschiedene Hypothesen über das Aussehen der Figuren, ihre zeitliche Einordnung, ihre Berufe und ihre Beziehung zueinander sowie ihren kulturellen Hintergrund sammeln und diese in einem Unterrichtsgespräch diskutieren (Spalte 1 bis 4). Natürlich dürfen an dieser Stelle auch persönliche affektive Äußerungen zu den Informationen aus dem Text oder zu den Hypothesen einfließen (Spalte 2). Es kann auf diesem Lernniveau erwartet werden, dass keine weiteren stützenden Fragen nötig sind, um dieses Lernziel zu erfüllen (Spalte 3). Mit der Erfüllung der Aufgabe wird also auf verschiedenen Ebenen eine Basis für die weitere Sinnkonstitution des Textes gegeben.

Aufgabenfeld 2: Sinnkonstitution I

Der Text kann den Lernenden natürlich auf unterschiedliche Art (in Kapiteln, mit Vokabelhilfen für die umgangssprachlichen Ausdrücke) angeboten werden. Da es sich um eine Lerngruppe im jungen Erwachsenenalter auf einem hohen Niveau der Sprachbeherrschung handelt, bietet es sich an, den Comic in Originalform zu Hause lesen zu lassen. Dabei kann auf diesem Lernniveau erwartet werden, dass der Text von der Lerngruppe selbstständig mit Hilfe eines Wörterbuchs so erarbeitet wird, dass keine weiteren Worterklärungen von der Lehrkraft nötig sind. Es kann aber für die sprachliche Erarbeitung wichtig sein, dass die Lernenden ein individuelles Vokabelheft anlegen, in dem sie jeweils die Wörter notieren, die ihnen persönlich unbekannt waren oder aus anderen Gründen interessant erscheinen.

Im Unterricht bietet sich ein Vorgehen nach Kapiteln an, um die einzelnen Abschnitte genauer unter die Lupe zu nehmen. Es ist auch vorstellbar, dass sich jeweils zwei Gruppen mit demselben Kapitel befassen und dem Plenum dann „ihr" bereits gelesenes Kapitel vorstellen. Unerlässlich für das Verstehen des Comics ist ein gründliches Unterrichtsgespräch, das nicht nur die oberflächlichen Informationen wie den Textinhalt erarbeitet, sondern sich auch mit der komplexen Text-Bild-Beziehung befasst, in Texten und Bildern nach kulturellen Details sucht, die sehr reizvoll eingearbeitet sind und in großer Fülle vorkommen, sowie eine kurze historische Erarbeitung der jeweiligen Epoche einschließt. Ein Einbezug des persönlichen Vorwissens und Weltwissens der Lernenden und Fragen, die sowohl auf kognitiv-anaylsierende Antworten wie auch auf affektive Reaktionen abzielen, sind unerlässlich.

Das Unterrichtsgespräch sollte zunächst ein recht offenes sein, damit die Lernenden ihre Erwartungshaltung ausdrücken, ihre persönliche Sichtweise formulieren und auch ihre Motivation aufrecht erhalten können. Als Fragen zum Einstieg eignen sich eine oder mehrere der Folgenden: *„What do you think of this chapter?"* – *„What do you think about this family and its individual members?"* – *„We talked about the first decade of Ethel and Ernest in the last lesson. How do you think will the story go on in the next decade?"* Es wird erwartet, dass die Lernenden dieses Gespräch in der Fremdsprache führen und interaktiv auf ihre unterschiedlichen Stellungnahmen reagieren können, wobei sie auch ihre Diskussion von der ersten Stunde berücksichtigen (Spalte 1, 2, 3 und 4). Dazu gehört ebenfalls, dass unterschiedliche Meinungen herausgestellt werden und man ihnen widersprechen oder sie ergänzen darf. In den Antworten sollte sich nicht nur eine erste oberflächliche Inhaltsangabe des Textes wiederfinden, sondern auch bereits tiefer gehende affektive Reaktionen mit ersten Wertungen des Verhaltens der Protagonisten oder ansatzweise eine Analyse des Geschehens (Spalte 2). Es kommen mit dieser Sinnkonstitution zwangsläufig auch etliche fremd- bzw. interkulturelle Fakten zur Sprache, sowie Vorurteile und Stereotypen, die bei den Figuren in unterschiedlichem Maß erkannt werden können (Spalte 3). Eine systematische Erarbeitung des komplexen Comics wird aber erst in den nächsten Schritten mit genauerer Analyse und Interpretation der inhaltlichen, stilistischen und gattungsspezifischen Details erarbeitet.

Weitergehende Fragen dieses Aufgabenfeldes implizieren z. B. genaue Charakterisierungen der Hauptpersonen, sowie eine tabellarische Darstellung der Familienentwicklung, die parallel zu den politischen Ereignissen in Großbritannien und Europa gestaltet wird. Diese Fragen sollten die Lernenden ihrer Niveaustufe entsprechend weitestgehend selbstständig einzeln oder in Gruppen lösen können. Zu den Charakterisierungen können Tabellen für einzelne Familienmitglieder erstellt werden, die in einer kurzen Präsentationsphase von den Schülergruppen vorgestellt und kommentiert werden. Anschließende Diskussionen sollten die Ergebnisse vertiefen (Spalte 2 und 4).

Aufgabenfeld 3: Sinnkonstitution II

In der Unterrichtsarbeit erscheinen die beiden Aufgabenfelder „Sinnkonstitution I und II" nicht künstlich getrennt, sondern gehen fließend ineinander über. Bei der vorliegenden Kurzgeschichte können unter anderen Elementen vor allem typische gattungsspezifische Details herausgearbeitet werden wie die Funktion der Bilder, ihre typischen Eigenheiten, wie z. B. das Sprengen des Comic-Rahmens, das Sprengen oder Verzerren der Sprechblasen, unterschiedliche Schrifttypen, Nutzung unterschiedlicher „Medien" als Textlieferanten, wie Einbezug von Briefen, Radioprogrammen etc. und deren Funktion. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Kontext sicher auch die genauere Analyse der autobiografischen Elemente des Comics und ihrer Fiktionalisierung. Warum wählt der Autor ein Thema, das ihn selbst so stark involviert, weshalb „verarbeitet" er das Leben seiner Eltern künstlerisch? Wie geht er mit Fehlern seiner Eltern um, etwa ihrer vorschnellen Kritik an seiner Berufswahl und mit ihrer Zurückhaltung gegenüber seiner Frau? Stellt er eigene Fehler dar? Wenn ja: wie geschieht das? Wie wichtig sind die Antworten auf diese Fragen, um den Comic zu verstehen?

Aufgabenfeld 4: Interkulturelle Kompetenzen fördern

Für ein Verstehen des Comics von elementarer Bedeutung ist die genaue Ausdifferenzierung der verschiedenen Epochen zwischen 1920 und 1972 und ihrer historisch-politischen aber auch kulturellen und interkulturellen Bezüge: Die Lernenden sollen den verschiedenen Kapiteln die wichtigsten kulturellen und politischen Ereignisse in Großbritannien und Europa zuordnen und im Text herausfinden, was die Charaktere darüber denken (Spalte 2 und 4).

Wichtig für eine tatsächliche interkulturelle Auseinandersetzung mit der Erzählung ist es, dass die Lernenden das fiktionale Geschehen aus der Innenperspektive wie auch aus der Außenperspektive betrachten. Es muss also im Verlauf der Unterrichtsarbeit auch die Frage gestellt werden, ob eine Einstellung, wie sie hier bei einem englischen Ehepaar der unteren Mittelschicht beobachtet wird, auch in ähnlicher Weise zur selben Zeit in anderen Staaten beobachtet werden konnte. Mit anderen Worten: Wie politisch sind Ethel und Ernest? Sind sie Mitläufer oder Patrioten? Sind sie immer einer Meinung? Welche politische Manöver durchschauen sie, welchen sind sie einfach ausgeliefert? Wie sehen ihre Kommentare aus?

Es kann von Lernenden der Kompetenzstufe B2 oder C1 durchaus erwartete werden, dass sie sich selbstständig über ähnlich gelagerte Fälle in der Bundesrepublik oder anderen Ländern informieren, diese Informationen im Unterricht austauschen und diskutieren. Während sich die Datenmenge, die Akribie der Zusammenstellung und die Sprachfertigkeiten bei der Diskussion sicher bewerten lassen, gilt auch hier wieder, dass politische Einstellungen der Lernenden zwar zur Kenntnis genommen und eventuell auch kommentiert werden sollten, sich grundsätzlich aber einer Bewertung entziehen.

Aufgabenfeld 5: Recherchekompetenzen fördern

Gerade dieses Aufgabenfeld erlangt bei der Textarbeit mit dem Comic hohe Bedeutung. Es sollte grundsätzlich eine Recherche in Print- und webbasierten Medien angestrebt werden, die Lernende der 12. Klass auch schon ganz selbstständig durchführen können. Von Vorteil kann es aber sein, wenn die Lehrkraft als „Starthilfe" einige besonders wichtige Quellen angibt. Dabei können z. B. folgende größere Fragenkomplexe oder auch Detailfragen aufgeworfen und recherchiert werden:

- *What does the comic tell us about technical progress between the 20's and the 70's in Great Britain (bathroom, wireless, television, stereo, man on the moon etc.)? How do Ethel and Ernest react to this progress? Do they discuss it, enjoy it themselves? When were these technical items introduced on the market in Great Britain? When were they bought and consumed by ordinary people? Find out more about these inventions and about technical progress.*
- *What does the comic tell us about political and economic events (introduction of decimal system in Great Britain, Empire Day, IRA bombs, World War II, evacuation of children, atomic bombs, food rationings etc.)? How do Ethel and Ernest react to theses events. Is their reaction typical? Find out more about these events.*
- *Find out more about the author. Has he got a fan page in the internet? Which other books/ comics has he written? Is he successful in Great Britain? Is he also read in other countries?*

Aufgabenfeld 6: Eigene Textproduktion

Dieser Aufgabenbereich stellt ganz neue Erwartungen an die Lernenden und ihre Arbeit mit einem literarischen Text, indem die Schriftlichkeit einen viel größeren Stellenwert erlangt und nicht mehr nur zum Sammeln von Informationen oder zu Präsentationszwecken benötigt wird, sondern Selbstzweck erlangt: Die Lernenden sollen Teile des Textes weiterschreiben, umgestalten, ersetzen, einen ähnlichen Text produzieren etc. Obwohl die Lernenden hier sehr eigenständig arbeiten können, bleibt die Aufgabe, da sie einen Teil des literarischen Leseprozesses darstellt, eng mit den Fertigkeiten und Fähigkeiten verbunden, die in diesem Leseprozess wichtig sind, baut auf ihnen auf und kehrt auch stets wieder zu ihnen zurück. Ein Schüler oder eine Schülerin, die einen Titel zu einer Kurzgeschichte oder zu einem Comic suchen oder einen Schluss zu einer Erzählung verfassen soll, muss den Originaltext zunächst mehrmals sehr genau gelesen, analysiert sowie interpretiert ha-

ben. Er oder sie muss die Sinnkonstitution des Textes begonnen, jedoch noch nicht abgeschlossen haben, denn in diesem sechsten Aufgabenfeld sollen neue Sinnzusammenhänge entdeckt werden; Leerstellen des Textes wollen Lernende vielleicht auf unerwartete Weise füllen, und vielleicht wollen sie dem Text auch einige völlig neue Details hinzufügen. Oft wird ein Perspektivenwechsel für die Erfüllung der Aufgabe nötig sein, d. h. die Lernenden müssen sich in fremdkulturelle Protagonisten hineindenken, ihre Gedanken weiterdenken, Hypothesen über ihre Gefühle aufstellen. Bei diesem Textbeispiel bieten sich z. B. folgende Aufgabenstellungen an:

- *Find new titles for the chapters,*
- *Fill in new speech bubbles for one character/ for all characters in one episode,*
- *Add one episode in one chapter,*
- *Add a new ending,*
- *Re-write one chapter of the comic in a narrative style.*

6. Die fünfte Spalte der Lesekompetenztabelle

Diese Spalte, die sich mit der Reflexion des Leseprozesses beschäftigt, war in der bisherigen Beschreibung ausgespart, da sie sich auf einen Zeitpunkt nach der Unterrichtsarbeit bezieht und auch nicht bei jeder Unterrichtsarbeit durchgeführt werden muss. Sie hat sich aber in einigen Fallstudien als sehr nützlich erwiesen, da sie die Aufmerksamkeit der Lernenden noch einmal auf den Rezeptionsprozess als ganzen lenkt. Anders als bei privaten Leseprozessen hilft es Lernenden, wenn die durchlaufenen Lernprozesse noch einmal abschließend betrachtet und auch von ihnen selbst bewertet werden. Dieser Grundgedanke aus der Reform- und Projektpädagogik hat sich auch bei Fallstudien zum Einsatz literarischer Texte bereits bewährt (vgl. Burwitz-Melzer 2003). Eine Abschlussreflexion ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, den Leseprozess, der aus vielen Kompetenzbereichen und unterschiedlichen Aufgabenbereichen besteht, noch einmal strukturiert zu betrachten und sich der einzelnen Lernschritte in der nachträglichen Reflexion bewusst zu werden. Ähnlich wie bei der Anschlusskommunikation wird der subjektive Lernprozess in solchen Phasen an soziales Lernen zurückgebunden, wobei aber genügend Raum bleibt für individuelle Lernerfahrungen. Eine solche Reflexions- oder Metaphase ist nicht leicht durchzuführen, da sie von den lesenden Lernenden eine gewisse Distanz zum Text und zu ihrem eigenen Lern- und Leseprozess erfordert; sie stellt jedoch ein wichtiges Desiderat auf dem Weg zu selbstbewussterem Lernen dar und kann auch motivierende Grundlage für weitere Lernschritte sein.

7. Schlussbemerkungen

Dieser Aufsatz hat versucht aufzuzeigen, wie lückenhaft und unzureichend die heutigen bildungspolitischen Vorstellungen im Bereich des fremdsprachlichen Literaturunterrichts sind. Gleichzeitig ist deutlich geworden, wie vielseitig diese Form des Fremdsprachenunterrichts ist und wie erheblich er zur Bildung und zur Persönlichkeitsbildung junger Menschen beitragen kann. Soll der Fremdsprachenunterricht sich auch weiterhin ernsthaft mit fremdsprachlicher Literatur in allen ihren Ausformungen beschäftigen, brauchen Lehrkräfte bessere Instrumente für ihre unterrichtliche Arbeit auf diesem Gebiet. Sie brauchen vor allem eine genauere Vorstellung von den Kompetenzen, die diese Arbeit von den Lernenden fordert, und sie müssen wissen, wie man diese Kompetenzen fördert und schließlich Schülerleistungen auf diesem Gebiet beurteilt.

Die in diesem Aufsatz angebotene Kompetenztabelle kann nur ein erster Schritt in diese Richtung sein. Sie versucht, Leistungen, die bisher nicht genau operationalisiert wurden, genauer zu differenzieren und einem hohen Kompetenzniveau fremdsprachlicher Teilleistungen zuzuordnen. Ein Textbeispiel und ein Satz Musteraufgaben mit einem abgesteckten Erwartungshorizont ergänzen die Tabelle. Sollte eine solche Tabelle ernsthaft als Grundlage für unterrichtliches Arbeiten und die Bewertung von Schülerleistungen im fremdsprachlichen Literaturunterricht genutzt werden, muss sie jedoch alle Niveaustufen von A1 bis C2 umfassen und Textbeispiele für alle Gattungen, z. B. auch Bilderbücher, Hörbücher oder Spielfilme, aber auch ein umfassendes System an Musteraufgaben mit Lösungsmöglichkeiten anbieten. ◀◀

Literaturverzeichnis

Bredella, Lothar (2005). „Bildungsstandards, kerncurricula und bildungsrelevante Gegenstände". In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 47–56.

Bredella, Lothar (2006). „Was motiviert zum Lesen literarischer Texte?" In: Küppers, Almut und Quetz, Jürgen (Hrsg.). Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke. Münster: LIT-Verlag, 139–154.

Bredella, Lothar und Burwitz-Melzer, Eva (2004). Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Tübingen: Narr.

Briggs, Raymond (1998). Ethel and Ernest. A True Story. London: Jonathan Cape.

Burwitz-Melzer, Eva (2001). „Teaching intercultural communicative competence through literature". In: Byram, Michael, et al. (Hrsg.). Developing Intercultural Competence in Practice. London: Sage, 29–43.

Burwitz-Melzer, Eva (2003). Allmähliche Annäherungen. Tübingen: Narr.

Burwitz-Melzer, Eva (2004). „Unterrichtsgespräche beim Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht". In: Bredella, Lothar und Burwitz-Melzer, Eva. Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Tübingen: Narr, 237–324.

Burwitz-Melzer, Eva (2005). „Kompetenzen für den Literaturunterricht heute. Ein Beitrag zur standardorientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts". In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 34, 94–111.

Burwitz-Melzer, Eva (2007). „Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht". In: Bredella, Lothar und Hallet, Wolfgang (Hrsg.). Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 127–158.

Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Groeben, Norbert (2002). „Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz" In: Groeben, Norbert und Hurrelmann, Bettina (Hrsg.). Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa Verlag, 11–21.

Hochbruck, Sabine und Hochbruck Wolfgang (2005). „Britische Alltagsgeschichte im Comic-Roman: Raymond Briggs' Ethel and Ernest. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 39, Heft 73, 25–32.

KMK (= Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (2005). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.

KMK (2004). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München: Luchterhand.

KMK (2002). Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch. Beschluss der KMK vom 01.12.1989 in der Fassung vom 24.05.2002.

Quetz, Jürgen (2005). „Bildungsstandards, Sprachstandards". In: Bausch, Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 210–218.

Quetz, Jürgen (2004). „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen als ein Modell kommunikativer Kompetenz." In: Quetz, Jürgen und Solmecke, Gert (Hrsg.). Brücken schlagen. Dokumentation des 20 Kongresses für Femdsprachendidaktik der DGFF 2003 in Frankfurt am Main. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 211–223.

Zydatiß, Wolfgang (2005). „Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland: Eine hervorragende Idee wird katastrophal implementiert – oder: Von der Endkontrolle der Schüler zu strukturverbessernden Maßnahmen". In: Bausch, Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 272–290.

Über die fremde Normalität anderen Sprechens

Hans Hunfeld

1.

Welche andere Sprache hier gemeint ist, kann sie selbst am besten sagen: „In einer Erbsenschote waren fünf Erbsen, die waren grün; und die Schote war grün, also glaubten sie, die ganze Welt sei grün, und das war richtig.“[1] Dieser Anfangssatz eines Märchens von Christian Andersen erinnert zugleich auf seine Art daran, dass dieses andere Sprechen im Übrigen ganz normal ist und man deshalb eigentlich gar nicht großes Reden davon zu machen braucht.

Solche Erinnerung wird aber nicht immer wach gehalten. Schon gar nicht, wenn es um das Verstehen von Sprache geht, die mit Recht eine Fremdsprache genannt wurde.[2]

Wer sie nicht so verstehen will, muss wieder von Kindern lernen. Denn sie hören dieser Sprache ganz unbefangen zu, eben weil sie das erkennbar Fremde nicht etwa erklärend verteidigt, sondern durch ihr Wort lakonisch als normal abbildet. Kinder haben kein Problem damit, dieser Sprache auch dann zu glauben, wenn sie wissen, dass Erbsen nicht sprechen, keine Farben erkennen, an nichts glauben können. Sie fragen auch nicht, woher der Erzähler weiß, dass Erbsen so sind, wie er sie erzählt. Kinder sind – um im Bild zu bleiben – eben keine Erbsenzähler.

Sie geben sich gerne damit zufrieden, dass es in ihrem Leben, von früh an, offensichtlich und ganz normal zwei Sprachen gibt: eine, die ihnen nach und nach die Welt benennt und mitteilt, was da ist; und eine andere, die ihnen sagt, wie sie auch sein *könnte*. Kinder zweifeln nicht an der Normalität des einen wie des anderen Sprechens. Denn da sie selbst keine Erbsen sind, wachsen sie auf in der Gewissheit, dass die ganze Welt nicht nur grün, sondern bunt ist. Also kann man Erbsen nicht nur essen, sondern ihnen auch – wenn ein guter Erzähler ihnen zur Sprache verhilft – zuhören.

Der Wahrheitsanspruch von Literatur, wenn sie von einer Welt lügt, die es so nicht gibt, wird von ihnen als normal und berechtigt akzeptiert. Und nicht nur das: Kinder brauchen die Wahrheit dieses anderen Sprechens.

2.

Die Frage ist, ob sie als Erwachsene diese Wahrheit überhaupt noch erfahren und so dann erst eigentlich entscheiden können, ob sie sie immer noch nötig haben. Wird ihnen diese Erfahrung verwehrt, aus welchen Gründen auch immer, kommt ihnen der schon lange “klaffende Widerspruch zwischen der dichterisch integren Sprache und der kommunikativen“[3] gar nicht ins Bewusstsein, weil dann die Alleinherrschaft der Mitteilungssprache den Widerspruch eines anderen Sprechens gar nicht erst zulässt. Eine Kommunikation aber teilt Welt nicht nur mit, sie teilt sie auch ein.[4] Was es bedeutet, wenn der Widerspruch anderen Sprechens gar nicht erst zur Rede kommt, wissen immer schon die ganz gut, die sich an den Feuern autoritär organisierter Buchverbrennungen erwärmten, die Schlüsselgewalt über die Wortgefängnisse ausübten, den Marktwert von Äußerungen bestimmen oder die Deutungshoheit von Sprache für sich beanspruchen.

3.

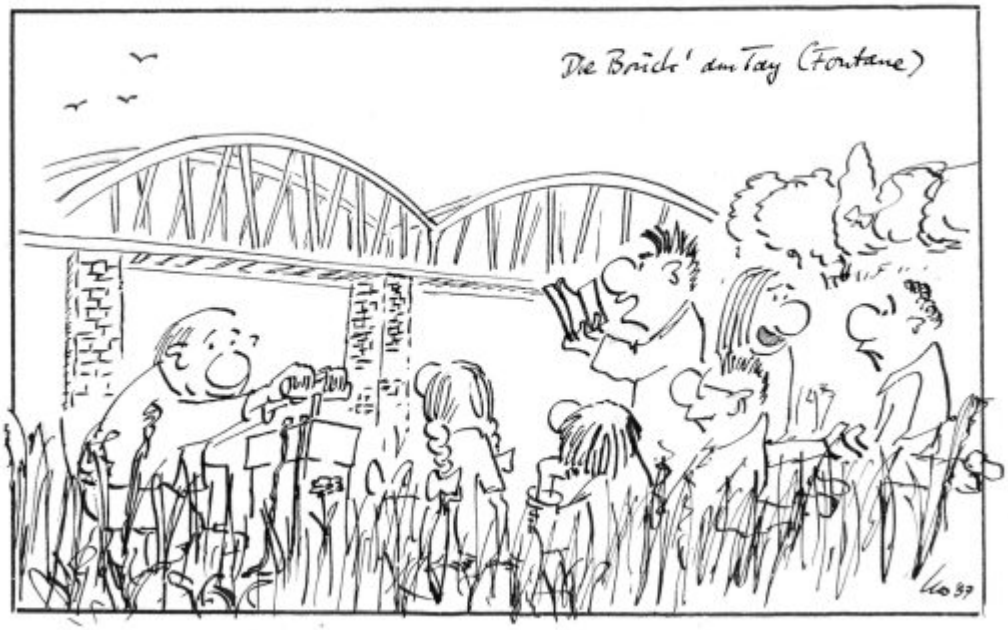
Wer sich denen nicht ausliefern will, braucht die Hilfe dieses anderen Sprechens. Sie wird vor allem ausgerechnet da angeboten, wo sie, aus Gewohnheit, Vorurteil und technokratischer Sprechfertigkeitsorientierung, gar nicht erwartet wird: in der Lyrik.

1 Rukschcio, Gertrud (Hrsg.): *Andersens Märchen.* Stuttgart 1970, S. 207.

2 Meines Wissens hat als erster Adolf Muschg sie so genannt: „Die Erfahrung vom Fremdsein.“ In: *Tagungsband der VIII. Internationalen Deutschlehrertagung.* Neuchâtel 1986. Ich selbst habe dazu wiederholt Stellung genommen. Überhaupt ist dieser kleine Essay nichts anderes als eine gedrängte Wiederholung, auch was die herangezogenen Text angeht, meiner immer schon grundsätzlichen Haltung zur Literatur und zum Fremdsprachenunterricht. Ich kann sie nicht ändern. Wer es genauer, ausführlicher und differenzierter haben will, kann nur auf *Fremdheit als Lernimpuls* (Meran und Klagenfurt 2004) verwiesen werden.

3 Adorno, Theodor W.: *Noten zur Literatur II.* Frankfurt 1970, S. 8.

4 Luhmann Niklas / Peter Fuchs: *Reden und Schweigen.* Frankfurt/M. 1989, S. 7.



„Früher mochte ich Literaturunterricht überhaupt nicht. Aber bei Dr. Schlumm ist immer 'was los. Bin gespannt, was heute passiert …"

Das ist – zugegeben – eine kühne und unzeitgemäße Behauptung in Zeiten der allgemeinen Marktschreierei, Durchsetzungsparolen, Überredungen und Schlagwörter. Auch wohl ein bisschen naiv, wenn man bedenkt, welche Distanz, Stille und Konzentration gerade Lyrik von dem verlangt, den sie ansprechen will, ohne ihm das versprechen zu können, was die vielen Lautsprecher um ihn herum ihm ins Ohr dröhnen. *DIE ZEIT*, die seit langen Jahren in jeder Ausgabe tapfer ein Gedicht abdruckt, hat sich gleichwohl diese Naivität bewahrt, ohne dass sie schon die Bedingungen der Realität übersehen und missachten würde. Sie fragt Ende März 2008 einen alt gewordenen Dichter: „Warum hat es die Lyrik zurzeit so schwer? Weil das Unnormale in einer effizientorientierten Welt keinen Platz mehr hat?"[5]

Wie immer die Antwort des Dichters ausgefallen ist – nicht nur „zurzeit", sondern schon lange Zeit war schlechte Zeit für Lyrik. Das hatte viele Ursachen, liegt aber bis heute auch daran, dass Lyrik immer schon einem merkwürdigen Paradox ausgeliefert ist: Die normale Alltagssprache hat die Bedingungen und Regeln des Verstehens von Welt bereits festgelegt, welche ihr anderes Sprechen gerade durchbrechen will; Lyrik ist aber zugleich auf diese angewiesen, will sie überhaupt verständlich werden. Zweifacher Zwang bedeutet für sie also die Alltagssprache: Er geht einerseits von der Wortmünze aus, die bereits für den Tauschhandel von normierter Bedeutung geprägt ist und andererseits von der Notwendigkeit einer Verständigung zwischen verändertem Appell und gewohnter Rezeption von Sprache. Die Tradition europäischer Lyrik zeigt vielfältige und viele Reaktionen auf dieses Dilemma. Wer es genauer wissen will, muss sich wohl der Mühe eigener und längerer Lektüre unterziehen.

4.

Das aber wird hier gar nicht verlangt. Nur der kurze Blick in den Spiegel einiger weniger Texte, die auf ihre Art reflektieren, dass auch das bekannte und vertraute Alltagswort anderem Sprechen zur Rede verhelfen kann:

5 *DIE ZEIT*, Nr. 14, 27.03.2008, S. 60.

Was sind das für Zeiten,
wo ein Gespräch
beinah ein Verbrechen ist,
weil es soviel Gesagtes
mit einschließt?'[6]

Herausgerissen aus ihrem Kontext, machen es diese Zeilen dem Leser eines inzwischen klassisch gewordenen Textes leicht und schwer zugleich. Leicht, weil die bloßen Vokabeln wohl keine großen Verständnishürden aufbauen; schwer, weil die sprachlich einfache Mitteilung eine Verstehensanstrengung fordert, mit der der Leser allein gelassen wird.

Allerdings gibt ihm die Frageform der Anrede Hilfestellung. Sie erlaubt ihm nicht nur ganz eigene Antwort, die je nach Vorwissen, Interesse, Überzeugung und Urteil beliebig ausfallen kann. Lässt er sich aber überhaupt auf die Frage ein, kommt er nicht an einem Dialog vorbei, den der Monolog des Textes, der sich an niemanden und an alle wendet, provoziert, sobald er lesend rezipiert wird. Was immer dieser Dialog dann bespricht, wird – will er überhaupt verständlich werden – um mögliche Antworten auf die leitende Frage dieser Zeilen und der ihnen impliziten Aussagen gehen müssen. Der stumme Text, durch die Lektüre beredt geworden, bringt so den Leser zum eigenen Sprechen über die Sprache und über das, was in seiner Zeit ein Gespräch bedeuten kann, selbst wenn er nicht den Implikationen zustimmt, die der ihn Anredende ihm vermitteln will. Er wird so zu einer besonderen Sprachlehre.

Warum aber kommt schon der aus seinen eigentlichen Zusammenhängen isolierte Text zu solcher Wirkung? Weil seine Zeitlosigkeit ohne Mühe die Brücke zur Gegenwart des heutigen Lesers schlägt, da die Frageform der Zeilen jede zeitliche Festlegung überspringt. Die eigentliche Frage allerdings, die sich in der lakonischen Aussage indirekt formuliert, ist ursprünglich gar nicht für den modernen Leser gemeint, dem sie gleichwohl vorgelegt wird. Denn nicht von *seinen* Zeiten ist hier die Rede.

5.

Das könnte man mit einiger Sicherheit belegen, wenn man den Text wieder in seinen ursprünglichen Kontext zurückstellen würde. Aber um solche literaturgeschichtliche Korrektheit geht es im Moment noch gar nicht. Vielmehr um einen Dialog mit dem Leser, der die Möglichkeiten und Notwendigkeiten anderen Sprechens in jenem Gespräch zu erkunden sucht, das dichterische Texte über Zeit- und Ortsgrenzen hinweg selbst in Gang setzen. So wird – wenn man solche Texte selbst einfach wieder reden lässt – paradoxerweise eben da eine Kommunikation aufgenommen, wo gerade noch behauptet wurde, dass ein Gespräch „beinah ein Verbrechen" sei:

Was sind das für Zeiten, wo
Ein Gespräch über Bäume fast ein
Verbrechen ist
Weil es ein Schweigen über so viele
Untaten einschließt![7]

Kaum hat sich auch dieser Text geäußert, hat diese Kommunikation schon drei Partner. Dass beide Texte miteinander reden, kann nicht bezweifelt werden. Der vergleichende Leser kann doch einfach nicht übersehen, dass beide Äußerungen sich beim Wort nehmen und dabei zugleich Nähe zueinander und Distanz voneinander deutlich markieren. Er ist ab jetzt selbst ganz selbstverständlich in den Dialog beider einbezogen, weil sowohl die wirkliche als auch die rhetorische Frage des einen wie des anderen Textes sich in dem Augenblick auch an ihn richtet, in dem er beide lesend zur Kenntnis nimmt. Mehr braucht es zunächst nicht, um zu bewirken, dass zwei sprachlich einfache Anreden ihn zweifeln lassen an ihrer so ausdrücklichen Einfachheit, da doch das sprachlich Verständliche ihn zugleich einlädt ins Gespräch wie auch von eigentlichem Verstehen dieses Gespräches ausschließt. Denn was sind das für Zeiten, wo ein Gespräch über Bäume „fast", ein Gespräch aber überhaupt „beinah" ein Verbrechen war, ist, oder sein kann?

6 Paul Celan: „EIN BLATT …" ist enthalten in Celans Gedichtband *Schneepart*. Der Band *Schneepart* ist zu finden in Paul Celan: *Gedichte in zwei Bänden*, Bd. 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1975, S. 385.

7 Bertolt Brecht: „An die Nachgeborenen", aus dem Zyklus der *Svendborger Gedichte 1933–1938*. In: *Gesammelte Werke in acht Bänden*. Band IV. Frankfurt/M. 1967, S. 722 f.

Erhält er keine zusätzliche Informationen, bleibt ihm diese Frage ohne Antwort. Aber selbst dann – verständnislos wie er in dieser Hinsicht ist – hat er immerhin verstanden, dass die ihm bekannten Vokabeln von Gefährdungen, Implikationen und Bedrohungen alltagssprachlicher Rede sprechen, die ihm selbst bisher nicht in den Redesinn kamen. Das wäre nicht genug, aber schon viel. Auch deshalb, weil ihn die dialektische Spannung von Unverstand und Verstehen zu einem Fragenden macht. Und darauf kommt es hier vor allem an.

6.

Diese Haltung des Lesers verstärkt sich weiter durch das deutliche Gegenüber der beiden Texte, die nun noch ins Gespräch gebracht werden sollen. Sie stellen selbst keine Fragen. Und doch lösen sie solche aus durch ihre Formulierung lakonischer Bestandsaufnahme:

Dies ist meine Mütze
dies ist mein Mantel,
hier mein Rasierzeug
im Beutel aus Leinen.

Konservenbüchse:
Mein Teller, mein Becher,
ich hab in das Weißblech
den Namen geritzt.

Geritzt hier mit diesem
kostbaren Nagel,
den vor begehrlichen
Augen ich berge.

Im Brotbeutel sind
ein Paar wollene Socken
und einiges, was ich
niemand verrate,

so dient es als Kissen
nachts meinem Kopf.
Die Pappe hier liegt
zwischen mir und der Erde.

Die Bleistiftmine
lieb ich am meisten:
Tags schreibt sie mir Verse,
die nachts ich erdacht.

Dies ist mein Notizbuch,
dies ist meine Zeltbahn,
dies ist mein Handtuch,
dies ist mein Zwirn.[8]

Die Aufzählung, die Vergewisserung, die Bilanz: wer spricht hier, wann spricht er so und warum, was geht es wen an? Wieder wird der Monolog des lyrischen Ichs zum Dialog mit dem Leser. Er wird durch die Fragen initiiert, die er eben deshalb auslöst, weil er weder kommentierend erklärt noch den Leser überhaupt anredet. Der Duktus der Sprache entspricht der Kargheit des Aufgezählten; sie stellt das Rudimentäre einfach nur fest; sie wirbt nicht, sie will niemandem etwas sagen; sie lehrt nicht, sie beklagt sich nicht. Sie lockt nicht ins poetisch idyllische, engagierte, mahnende, erzählende oder abschreckende Bild und ist doch Poesie. Sie redet sehr einfach von einfachen Sachen und ist doch überaus sprachmächtig.

Die Verknappung von Sprache und Welt, das, was sprachlich diese Bestandsaufnahme formt und was sie gegenständlich hergibt, kennzeichnet ihren individuellen Stellenwert im Dialog mit den beiden Texten, die vorher geredet haben: sie treibt den Monolog ins Extreme, weil sie, anders als diese beiden, auf Frageform und damit indirekter oder direkter Anrede verzichtet und eben wegen ihrer radikalen Aussparung die dort gestellte Frage nach den verbleibenden Möglichkeiten von Sprache und Gespräch aufnimmt und darauf ihre in doppelter Hinsicht lakonische Antwort gibt: Sie bleibt so, indem sie darüber hinaus, was sie benennt, dem Leser keine Auskunft gibt, zugleich normales wie fremdes Sprechen.

7.

Das gilt auch für diese Bestandsaufnahme, die sich in Zeit und Raum von dem bisher skizzierten Dialog der Texte miteinander und mit dem Leser deutlich entfernt und gerade deswegen ihn fortsetzt und ergänzt:

hier lag der apfel
hier stand der tisch
das war das haus

8 Günter Eich: „Inventur". In: *Gesammelte Werke I.* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973, S. 35.

das war die stadt
hier ruht das land.

dieser apfel dort
ist die erde
ein schönes gestirn
auf dem es äpfel gab
und esser von äpfeln[9]

Auch hier die Lakonie, die sprachliche Einfachheit, die Verknappung, die bloße Feststellung: Aber aus ganz anderer Perspektive. Der in den bisherigen Texten besprochenen Gegenwart, wo immer diese auch in realer Zeit angesiedelt sein mag, fügt sie die Fassung einer anderen Gegenwart und einer Vergangenheit hinzu, die aber für den Leser eigentlich Zukünftiges darstellt. Wieder wird auch diese Bestandsaufnahme dessen, was ist, zu einer Befragung des Lesers. Sie ergibt sich wieder aus der Weigerung des Textes, sich ausdrücklich an ihn zu wenden und aus der Tatsache, dass die Möglichkeit einer radikalen und endgültigen Veränderung seiner Welt als Wirklichkeit vorgestellt wird.

Diese Behauptung von Realität, die gerade in der nüchternen und kargen Feststellungssprache einer Bilanz eine (noch?) ganz fremde Welt schon als faktisch da benennt, nimmt dadurch den Gesprächsfaden der anderen Texte wieder auf, weil sie sich sprachlich dem einmal begonnenen Dialog einfügt, das angeschlagene Thema ernst nimmt, auf ihre Art kommentiert und so in Nähe und Distanz am Gesagten teilnimmt. Sie artikuliert dabei, wie die anderen Texte, im Duktus normgerechter Beschreibungssprache auf ihre Weise ganz anderes Sprechen.

8.

Diese wenigen Andeutungen müssen hier genügen. Sie reichen auch aus, wenn sie genügend Fragen an den Leser aufgeworfen haben. Denn es wäre ja Widerspruch in sich selbst, wenn dieser den Dialog der Texte begleitende Text sich über die Regeln hinwegsetzen würde, welche die lyrischen Äußerungen selbst einhalten und auch dem Leser nahelegen: Während sie in monologischer Haltung nur für sich sprechen und gerade dadurch zur Reaktion aufrufen, wird ihre Rezeption durch den Frageappell bestimmt, den die Texte schon für sich allein, aber auch im Dialog miteinander evozieren. Der in ganz anderen zeitlichen, persönlichen, gesellschaftlichen und beruflichen Kontexten Lesende kommt – je nach individueller Nähe und Distanz zu ihm – zu Fragen und Antworten, die man ihm nicht abnehmen sollte, wenn man die in den Texten angelegte Gesprächsaufforderung nicht missachten will.

Wenn der Leser aber das einmal aufgenommene Gespräch fortsetzen will, begibt er sich in jedem Fall auf eine Entdeckungsreise, für die die Texte Wegweiser werden können. Sie zwingen ihn nicht auf bestimmte Routen, sie helfen ihm lediglich, wenn er sie aufmerksam befragt, seinen eigenen Weg in die Welt zu finden, die sie auf ihre Weise bezeichnen. Denn diese Wegweiser sind weitere Fragezeichen, die die Texte selbst nicht beantworten können, die aber den Leser gleichwohl zu Informationsquellen[10] leiten, so lange er selbst nicht fragemüde diese Reise abbricht.

Die Zeiten, von denen die Texte sprechen; die Gesprächsprobleme, die sie nennen; die Bestandsaufnahme, die sie lakonisch ins sprachliche Bild setzen; die Erde, deren mögliche Zukunft sie als schon gegenwärtige Realität abbilden: Was hat dieses Auskunftgeben über eine nicht normale Erfahrung von Sprache und Welt mit der Erfahrung von Normalität des angesprochenen Lesers zu tun?

Zunächst gar nichts. Und eben deshalb sehr viel: Weil gerade die Distanz zwischen Text und

9 Hans Magnus Enzensberger: „nänie auf den apfel". In: *Blindenschrift*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1967, S. 48.

10 Wird dieses andere Sprechen durch die Informationssprache gängiger Auskunftsdateien ergänzt, ordnen sich Autor, Titel, Erscheinungsjahr wieder in den Kontext akribisch belegbarer Wirklichkeit ein. Die chronologisch korrekte Reihung der Texte würde schnell zeigen, dass sie, wieder an ihre Ursprungszeiten gebunden, von deutscher Geschichte und ihren Wendepunkten auf ganz andere Weise berichten als die dafür zuständig geltenden Autoritäten. Für nicht muttersprachliche Leser bieten sie so eine spezifische Auskunft über Deutschland an – eine besondere Chance fremdsprachlicher Lehrgänge. Man nimmt ihnen aber, wenn man ihnen von vorneherein nur an ihren originalen, zeitgebundenen und kanonisierten Äußerungsplatz zuhört, viel von der appellativen Wirkung, da das Zeitlose ihrer kontextlosen Aussage das Zeitgebundene ihres Äußerungsrahmens erweitert und so ihre allgemeine Gültigkeit verstärkt. Im Übrigen bedeuten die Kontextdaten für den Leser bereits eine Einschränkung seiner spontanen, nicht gelenkten Lektüre.

„Wenn Kollege Obermeier die Nibelungensage liest, schwärmen die Kinder noch nach Jahren davon."

Leser, ihre deutliche Verschiedenheit, ihre unterschiedliche Erfahrungswelt im Akt des Lesens produktiv zur Wirkung kommt. Denn das literarische Sprechen widerspricht dem Anspruch bisheriger Erfahrung des Lesers auf alleinige Gültigkeit; sie irritiert das Selbstbewusstsein eines immer schon Bescheidwissens; sie stört die Selbstzufriedenheit mit der einmal vertrauten Welt; sie blockiert für einen Moment wenigstens die gängige Verteilung und Zuteilung von Redemitteln kommunikativer Einverständnisse mit einer Wirklichkeit, die nicht nur sprachlich benannt, sondern in dieser Benennung auch eigentlich erschaffen wird.[11]

9.

Damit ist klar, was anderes Sprechen für den bedeuten kann, der eigene und fremde Sprache lernen, aber auch für den, der beiden lehren will. Wer als Lernender dieses Sprechen überhaupt kennenlernen darf, wer als Lehrender auch da fragend geblieben ist, wo alles schon scheinbar vertraut ist, weiß das sowieso. Er hat immer schon die Gelegenheit bekommen und sie genutzt, sein eigenes Bild von Sprache und Bedeutung im Spiegel anderer Auffassung und Äußerung zu überprüfen. So radikal und provozierend braucht eine Herausforderung an ihn zu solcher Selbstkontrolle nicht zu sein, wie sie etwa von Roland Barthes vor über dreißig Jahren in seiner Antrittsvorlesung im College de France formulierte. Er nannte die Sprache als Performanz aller Rede „ganz einfach faschistisch … denn Faschismus heißt nicht am Sagen hindern, er heißt zum Sagen zwingen."[12]

11 Nicht nur – natürlich – in diesen Beispielen. Diese grundsätzliche Haltung der Literatur setzt sich bis in die Gegenwart durch. Dazu nur ein ganz aktuelles Exempel: *DER SPIEGEL* befragt Ende März 2008 die französische Schriftstellerin Yasmina Reza: „Erwartet man nicht Antworten auf existentielle Fragen von einem Schriftsteller?" Reza: „Das ist der große Irrtum. Von dem Schriftsteller, der Antworten geben will, muss man sich hüten wie vor der Pest. Wir öffnen das Tor zu den Fragen, das ist unser Beruf. Sobald wir Antworten geben, hören wir auf, Schriftsteller zu sein." (*Spiegel*, 14/2008, S. 175)

12 Barthes, Roland: *Leçon / Lektion*. Frankfurt 1980, passim.

Von der Alltagspraxis der Sprachlehre scheint eine solche Aussage auf den ersten Blick allzu weit entfernt, als dass sie in diese Praxis überhaupt hineinreden könnte. Und doch gilt die Provokation solcher Sprachauffassung auch für den Sprachunterricht. Denn wenn „ein Idiom weniger durch das definiert wird, was es zu sagen erlaubt, als durch das, was es zu sagen zwingt", so bedeutet also eine Sprache sprechen lernen wohl auch, sich dem Zwang der je herrschenden Sprechkonventionen zu unterwerfen. Die „Autorität der Behauptung und das Herdenhafte der Wiederholung", von der Barthes spricht, gilt schon für den, der seine Muttersprache lernt; vielmehr aber noch für den, der sich auf eine Fremdsprache einlässt. Jedes Sprachlehrbuch exerziert diesen Zwang zum Sagen vor, mit jeder Wiederholung des vorgegebenen Sprachmusters unterwirft sich der Lerner diesem Zwang.

Literatur aber widersetzt sich diesem Zwang. Man muss also gar nicht mit Roland Barthes im Einzelnen übereinstimmen; die Gegenkraft der Literatur, die hier gemeint ist, versagt jedenfalls, wenn sie über den Leisten hergebrachter, einseitiger Sprach- und Literaturbegriffe geschlagen wird. Das ist eine Mahnung für alle die, die dem anderen Sprechen durch Intervention, eigene Lehrabsicht, vermeintlich bessere Sachkenntnis und Anspruch auf Interpretationshoheit selbständiges und freies Sprechen nicht zulassen wollen.

Erst aber, wenn die Einzelstimme der Literatur ohne Zwischenrede des Lehrenden zunächst ungestört zum einzelnen Leser sprechen kann, vermag sie ihn, wie Hans Robert Jauß sagt,"aus Adaptationen, Vorurteilen und Zwangslagen seiner Lebenspraxis freizusetzen, indem sie ihn zu neuer Wahrnehmung der Dinge nötigt. Der Erwartungshorizont der Literatur zeichnet sich vor dem Erwartungshorizont der geschichtlichen Lebenspraxis dadurch aus, dass er nicht allein gemachte Erfahrungen aufbewahrt, sondern auch unverwirklichte Möglichkeit antizipiert, den begrenzten Spielraum des gesellschaftlichen Verhaltens auf neue Wünsche, Ansprüche und Ziele erweitert und damit Wege zukünftiger Erfahrung öffnet".[13]

Wege zukünftiger Erfahrung: Im Entwurfcharakter, in der Verfremdung der Lebenspraxis, in der Distanzierung vom konventionell Gedachten und Gesprochenem signalisiert sich das Angebot anderen Sprechens der Literatur. Seine Fremdheit nötigt zu „neuer Wahrnehmung der Dinge" – wirkt also so, wie fremde Sprachen immer schon wirken konnten, wenn sie nicht als Instrumente der Vereinnahmung und der Herrschaft missbraucht wurden. Auf die heute gängige Frage, wie viel Fremdsprachlichkeit man brauche in der Welt von heute und von morgen, gibt sie ihre spezifische Antwort. Wenn man sie fragt.

10.

Wer bis hierher gefolgt ist, wird einsehen können, dass anderes Sprechen zur eigenen Mündigkeit, die nicht nur Sprechfertigkeit meint, selbstverständlich, nicht etwa nur beliebig dazu gehört. Und auch, dass Fremderfahrung lange vor der ersten fremdsprachlichen Vokabel vertraut ist und weiter nötig wird. Die gestuften Phasen solcher Erfahrung signalisieren sich in der frühkindlichen Begegnung mit literarischen Sprachgebungen und verfremdeten Welten in der eigenen Muttersprache; sie erweitern sich in der kontinuierlichen und intensivierten Begegnung mit immer komplexer redender muttersprachlicher Literatur; sie setzen sich fort mit dem Eintritt in den Begegnungsraum realen fremdsprachlichen Sprechens und fremdsprachlicher Literatur.

Wer sich daran stets erinnert, kann grundsätzlich wenig falsch machen, wenn er lehrend das vermittelt, was er lernend selbst erfahren hat. Er weiß, dass didaktische und methodische Kunst, wie immer sie verstanden und erreicht wird, nicht aus technischen Trainingsanweisungen und vorgestanzten Unterrichtstricks erwächst. Sondern aus einer früh erlernten und sich bewahrenden Frage-Haltung an das immer schon Vertraute: „Das Bekannte überhaupt," so ein alter Grundsatz der Hermeneutik, „ist darum, weil es *bekannt* ist, nicht erkannt."[14]

Dieser Satz gilt gleichermaßen für Literatur wie für Sprachlehre, natürlich mit spezifisch unterschiedlichen Konsequenzen. Er umschreibt die Perspektive, aus der heraus konkrete Lehr-

13 Jauß, Hans Robert: *Literaturgeschichte als Provokation.* Frankfurt 1970, S. 202.

14 Hegel, G.W.F.: *Phänomenologie des Geistes.* Stuttgart 1987, S. 31.

praxis gesehen werden muss, die anderes als gewohntes Sprechen für normal hält, es in seiner Fremdheit aber bewahren und nicht im Zugriff eigenen Verstehens vereinnahmen will. Ziele, Inhalte und Verfahren so orientierter Fremdsprachendidaktik sind damit grundsätzlich bezeichnet. Für die konkrete Praxis solcher Lehre, in die hier aus vielen Gründen weder hineingeredet werden noch wohlfeiler Ratschlag hineingegeben werden soll, gibt es inzwischen reichhaltige und differenzierte Hilfsangebote genug. Sie sind willkommen und nützlich, so lange sie nicht die Lehr- und Lernhilfe jenes anderen Sprechens missachten, verdrängen oder missverstehen, welches Sprache und ihre Bedeutung auf seine Weise lehrt, ohne schon belehren zu wollen.

Diese Hilfe wird nicht nur dem – in welche Schote schulischen Daseins auch immer eingeschlossenen – unterrichtlichen Nachdenken und Sprechen angeboten, sondern auch den in dieser Schote endlich scheinbar oder wirklich reif Gewordenen. Auch die Erbsen des Herrn Andersen haben, man erinnert sich, als die Schote platzte und sie in die Wirklichkeit entließ, erfahren, dass die ganze Welt nicht so grün ist, wie sie in ihrer Schote glaubten. ◀◀

Literatur braucht Gegenwart

Volker Weidermann

Was ist es, was dem Deutsch-Schüler den Unterricht oft vergällt? Warum ist das eigentlich schönste Fach in der Schule oft auch das langweiligste? Weil sich viele Schüler – und ich gehörte in meiner Schulzeit unbedingt dazu – nach den meisten Stunden fragen: Und was hat das mit mir zu tun? Mit meinem Leben? Wie ist der meterdicke Staub auf den Klassikern zu beseitigen und bleibt dann überhaupt noch etwas vom Inhalt, von der schönen Sprache übrig? Wie den Schülern in deutschen Schulen geht es sicher auch manchem Schüler der deutschen Sprache im Ausland. Der Zugang zu den Klassikern, den großen, bedeutenden Klassikern der deutschen Literatur ist schwer und oft kaum zu erkennen. Lesen braucht Gegenwart. Literatur braucht Gegenwart. Sprache entwickelt sich weiter. Literaten entwickeln sich weiter, schreiben über die Welt, die sie umgibt, sie und ihre Leser. Aus diesem Grund – neben vielen anderen – ist es ein Glück, dass die deutsche Literatur der Gegenwart in den letzten zwanzig Jahren einen gewaltigen Sprung nach vorne gemacht hat. Bis in die späten achtziger Jahre hinein galten deutsche Romane in der Regel als nahezu unverkäuflich und rasant am Geschmack jedes Publikums vorbei geschrieben. Ausnahmen wie Patrick Süskinds „Parfüm“ bestätigten da eher die Regel. Doch seit jener Zeit hat sich Entscheidendes verändert. So unterschiedliche Autoren wie Ingo Schulze, Judith Hermann, Daniel Kehlmann und Frank Schätzing haben die deutsche Literatur geradezu revolutioniert und auch im Ausland zu einem großen Erfolg geführt: anspruchsvoll und lesbar zugleich, geschichtsbewusst und gegenwartsnah. Und haben dabei immer auch die Tradition im Blick: ich meine, wer hätte das gedacht, dass ein Buch über den Mathematiker Gauß und den Forscher Humboldt ein internationaler Bestseller von diesem unglaublichern Ausmaß werden könnte? Kehlmann hat es geschafft, hat das geschafft, was immer auch das Ziel jedes guten Deutsch-Unterrichts und Literatur-Unterrichts sein muss: Traditionen lebendig machen, ein Bewusstsein für diese Traditionen zu haben, tiefe Kenntnisse und die Möglichkeiten, sie gleichsam zu ver-

Volker Weidermann signiert (Foto: die-journalisten.de GmbH)

flüssigen und in neue, gegenwartsnahe Formen zu gießen. Die deutsche Literatur der Gegenwart ist bei den Lesern, bei den Buchkäufern so erfolgreich wie lange nicht. Ein Literatur-Unterricht, der die Schüler erreichen will, der die Liebe zur Literatur wecken will, muss darauf reagieren. Und das heißt natürlich nicht, dass ein Goethe, ein Jean Paul, ein Bertolt Brecht ausgespart werden sollten. Im Gegenteil: aber die Liebe zum Gegenstand, die Liebe zur Literatur muss ja erst langsam wachsen, langsam entstehen und das erreicht man am besten, indem man auf Texte hinweist, die Schülern von heute, Menschen von heute nahe sind, verständlich sind, erkennbar in der selben Welt leben, wie der Leser. Wenn auch in einem anderen Land. ◀◀

Wassermann und Mittagshexe

Ein fächerübergreifendes Literaturprojekt

Beate Müller-Karpe

Es begann mit einem Zufall, der bei mir, Deutschlehrerin am Gymnázium Čajkovskeho in Olomouc/Tschechische Republik, eine spontane Reaktion auslöste. Auf der Suche nach meiner Klasse um ihnen etwas mitzuteilen, fand ich sie im Kunstraum, eifrig dabei, ihre Bilder zu vollenden. Thema und künstlerische Umsetzung beeindruckten mich..

Auf meine Frage hin erfuhr ich, dass sie Bilder zu Balladen des tschechischen Dichters Karel Jaromir Erben gemalt hatten. Sie gehören zur Pflichtlektüre aller tschechischen Schülerinnen und Schüler. Die Kettenreaktion war vorprogrammiert: aus dem Tschechischunterricht über den Kunstunterricht zum Deutschunterricht.

Leider ließ sich keine deutsche Übersetzung auftreiben, aber die Schüler erklärten sich bereit, mir die Geschichten zu den Bildern zu erzählen. Gesagt, getan, wir hatten Bilder zu 7 verschiedenen Balladen, 21 Schülerinnen und Schüler, je 3 betreuten eine Ballade auf Deutsch. Da das Sprachniveau der Lerngruppe relativ niedrig war, stellte uns das Projekt vor einige Schwierigkeiten. Meine Tschechisch-Kenntnisse waren nicht ausreichend, die komplizierte literarische Sprache des 19. Jahrhunderts zu verstehen und so war ich komplett auf die Hilfe der Schüler angewiesen. Die Texte sollten nicht übersetzt oder noch nicht einmal frei übertragen, sondern nacherzählt werden. Und die Schüler waren interessiert daran, mir die Geschichten zu erzählen und sogar ein wenig stolz darauf, mir etwas beibringen zu können. Zahlreiche Arbeitsgänge waren nötig, immer wieder Korrigieren, Ändern, Neuformulieren, bis der Verlauf der Handlung für mich einigermaßen verständlich war. Schließlich war es soweit und ich konnte die vorliegenden Manuskripte der Gruppen reimen, um den Balladen die typische Form zu geben. Anschließend war es wieder an den Arbeitsgruppen, die Texte auf Missverständnisse zu kontrollieren und zu korrigieren.

Auf das Ergebnis waren alle sehr stolz. Es gab Dichterlesungen, eine Ausstellung im Schulgebäude machte das Projekt anderen Klassen und Lehrern, sowie beim Tag der offenen Tür auch den Eltern bekannt. Höhepunkt der Aktionen war dann die Vorstellung vor einem größeren Publikum auf der internationalen Veranstaltung „Poesie im Park“. Auch am Ende des Projekts stand wieder ein Zufall: eine Mitarbeiterin des tschechischen Bildungsministeriums wurde auf die Schülerarbeiten aufmerksam und bat mich um eine Kopie von Texten und Bildern – jetzt sind die Arbeiten an einer Pinnwand im Prager Schulministerium zu sehen.

Für die Mitglieder der Lerngruppe war das Projekt in vieler Hinsicht ein Erfolg:

- sie konnten sich im Unterricht mit Inhalten beschäftigen, die sie interessierten,
- sie konnten mir, ihrer Deutschlehrerin, etwas beibringen,
- sie erfuhren „internationale“ Wertschätzung ihrer Literatur,
- die von ihnen erstellten Produkte wurden von vielen Seiten gewürdigt und nicht zuletzt
- haben sie eine ganze Menge Deutsch gelernt.

◀◀

Die Weide

Sie waren verheiratet, Mann und Frau
und kannten sich doch nicht genau.
Der Ehemann liebte nur sie,
doch was sie nachts tat, wusste er nie.

„Ich liebe meine Frau so sehr
doch macht sie mir das Herz sehr schwer.
Sie ist nachts hier, doch steif und kalt
Sie lebt nachts in anderer Gestalt.

Die Frau verließ nicht gern das Haus.
Ein böser Fluch trieb sie hinaus.
Zur Weide wurde sie bei Nacht,
hat ihren Mann um Ruh und Schlaf gebracht.

Er suchte sie und fragte sich:
„Was tut sie, warum sagt sie's nicht?"
Kaum war die Mutter fortgegangen,
hat das Kind zu weinen angefangen.

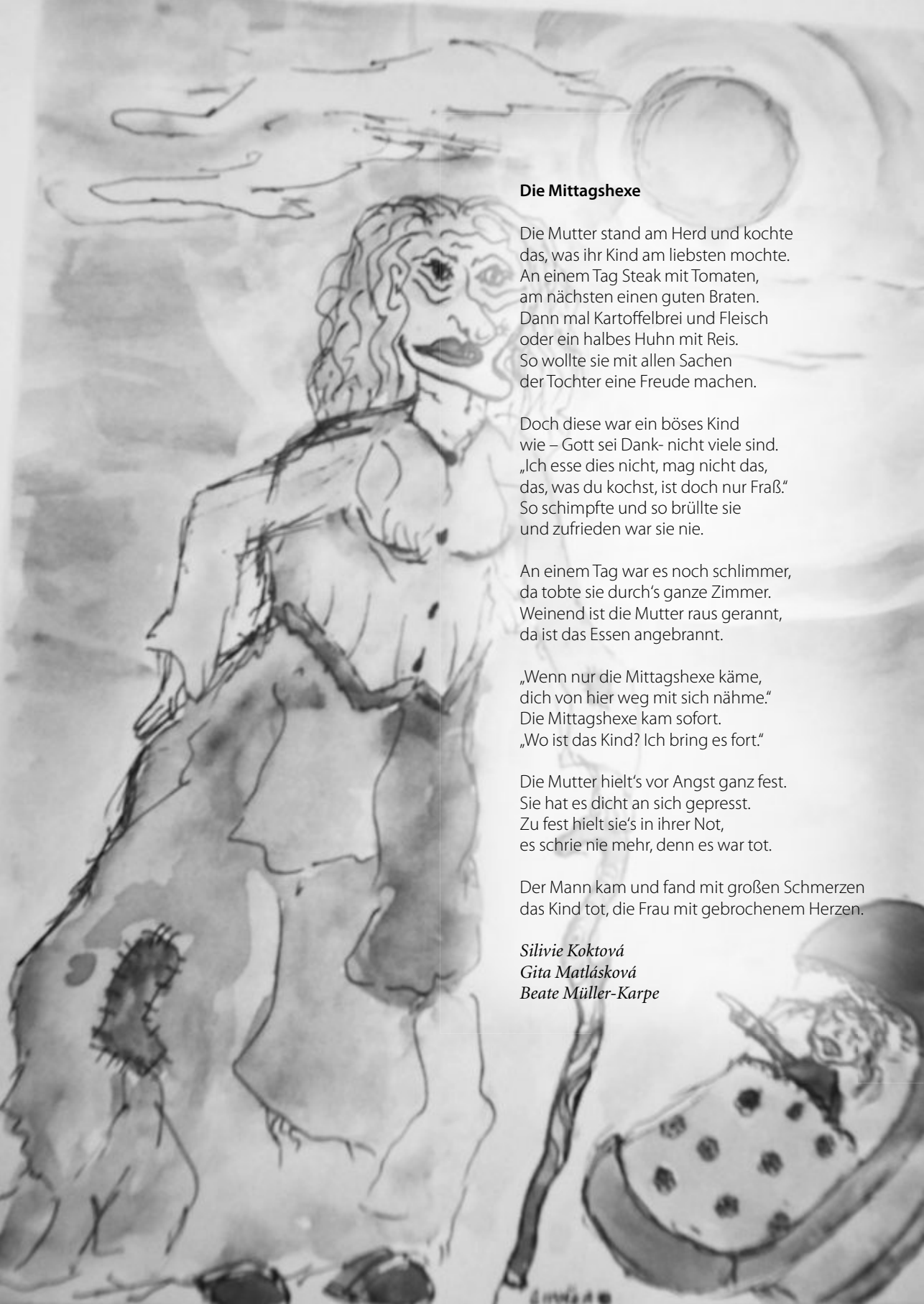
„Was tu ich, mein Kind, um dich zu trösten?
Für dich ist doch die Not am größten.
Mir fehlt die Frau und dir die Mutterliebe
Wo ist sie nur, was tät ich, dass sie bliebe.

Was sie mir sagt ist nichts als Lüge,
mein Kind, ich bau dir eine Wiege.
Ich werd' dich schaukeln sanft und sacht,
damit du schläfst in jeder Nacht.

Und eine Flöte werd ich schnitzen
und an deiner Wiege sitzen
und spielen bis du ruhig bist
und dein Leid im Traum vergisst."

Der Vater fand die Axt im Garten.
Er wollte nicht mehr länger warten.
Er hob die Axt, sie sauste nieder,
er schlug einmal und immer wieder.
Da fiel die Weide, stöhnte sehr,
die Frau, die Mutter kam nie mehr.

Petra Matyásová
Pavla Prochazková
Beate Müller-Karpe



Die Mittagshexe

Die Mutter stand am Herd und kochte
das, was ihr Kind am liebsten mochte.
An einem Tag Steak mit Tomaten,
am nächsten einen guten Braten.
Dann mal Kartoffelbrei und Fleisch
oder ein halbes Huhn mit Reis.
So wollte sie mit allen Sachen
der Tochter eine Freude machen.

Doch diese war ein böses Kind
wie – Gott sei Dank- nicht viele sind.
„Ich esse dies nicht, mag nicht das,
das, was du kochst, ist doch nur Fraß."
So schimpfte und so brüllte sie
und zufrieden war sie nie.

An einem Tag war es noch schlimmer,
da tobte sie durch's ganze Zimmer.
Weinend ist die Mutter raus gerannt,
da ist das Essen angebrannt.

„Wenn nur die Mittagshexe käme,
dich von hier weg mit sich nähme."
Die Mittagshexe kam sofort.
„Wo ist das Kind? Ich bring es fort."

Die Mutter hielt's vor Angst ganz fest.
Sie hat es dicht an sich gepresst.
Zu fest hielt sie's in ihrer Not,
es schrie nie mehr, denn es war tot.

Der Mann kam und fand mit großen Schmerzen
das Kind tot, die Frau mit gebrochenem Herzen.

Silivie Koktová
Gita Matlásková
Beate Müller-Karpe

Der Wassermann

Die Tochter ging zum See am Morgen,
die Mutter hatte große Sorgen.
„Geh nicht mein Kind, bleib hier zu Haus."
Das Mädchen aber ging hinaus.

Die Wäsche trug sie in den Taschen
und wollte sie im Wasser waschen.
Kaum hatte sie den See erreicht
hat sie die Wäsche eingeweicht.

Klar war das Wasser, blauschwarz, kalt,
der Steg, auf dem sie stand, war alt.
Sie trat nach vorn, es krachte, ach
das alte, morsche Holz, es brach.

Es dauerte nur drei Sekunden,
da war im Wasser sie verschwunden.
Tief im See, ganz unten,
hat sie der Wassermann gefunden.

Er sprach das schöne Mädchen an:
„Werd meine Frau und ich dein Mann."
So kam es, dass das Mädchen blieb
und sie gewann den Mann auch lieb.

Es war genau nach einem Jahr,
als sie den kleinen Sohn gebar.
Sie dachte an die Mutter dann
und weinend bat sie ihren Mann:
„Ach, lass mich doch nach oben geh'n,
ich muss die Mutter wiederseh'n."

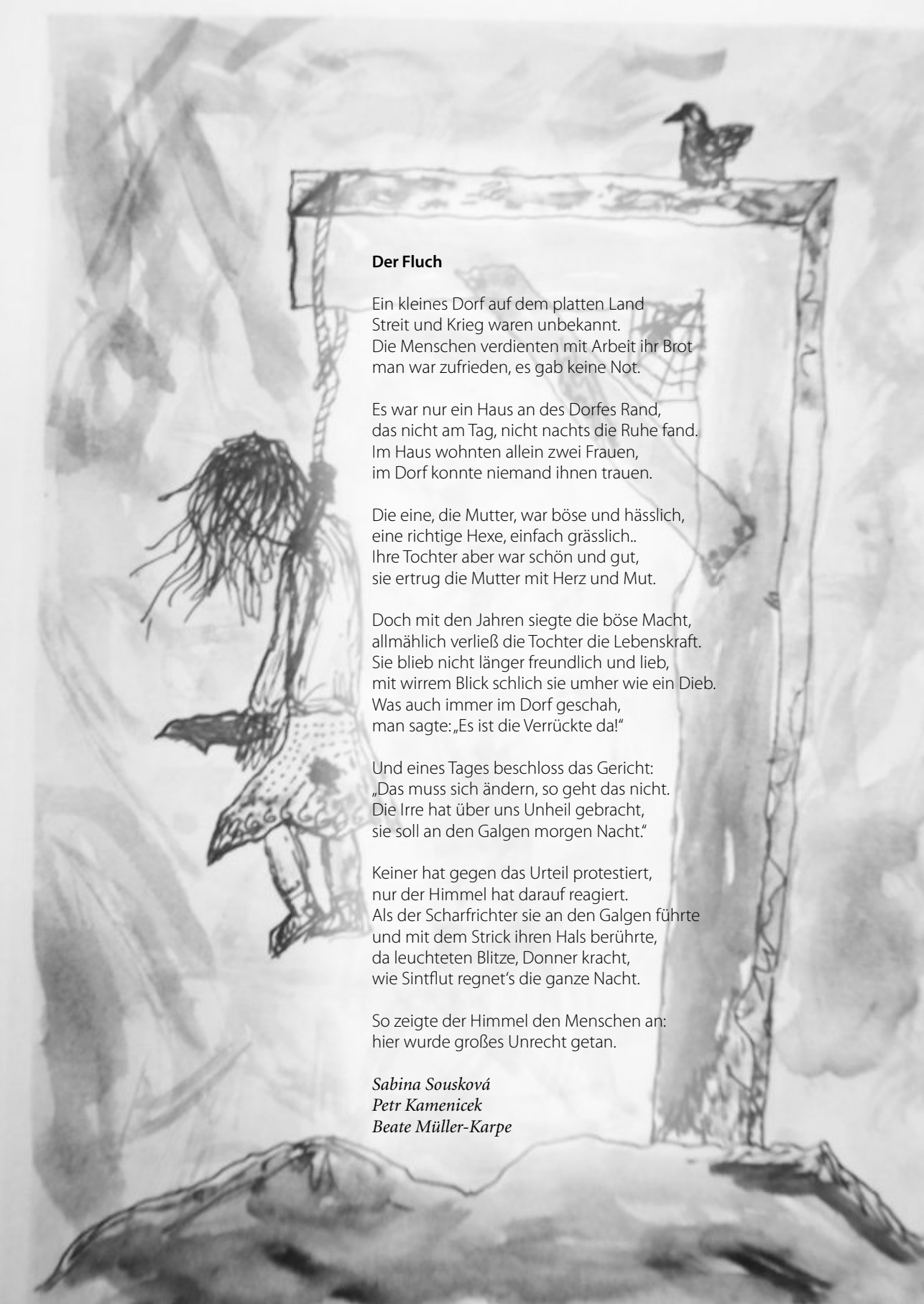
Der Wassermann, er sagte ja,
„doch sei um sechs Uhr wieder da!"
Die Frau versprach's, sie gab ihr Wort
und ging, der Junge, er blieb dort.

Der Tag war schön für alle zwei,
aber auch Schönes geht vorbei.
Die Mutter hielt ihr Kind zurück
„Geh nicht zu ihm, hier ist dein Glück!"

Die Tochter sprach: „bei meinem Leben
ich habe ihm mein Wort gegeben!"
Sie weinte, doch sie ist geblieben.
Es wurde sechs, es wurde sieben,
es wurde acht, zehn, Mitternacht.
Voll Angst sind alle aufgewacht.

Der Wassermann stand in der Tür.
„Dein Kind ist hier, ich bring es dir..
Bis sechs Uhr war es noch am Leben,
du hattest mir dein Wort gegeben."
So soll man niemals das Wort brechen.
Es wird sich immer bitter rächen.

Barbora Jelinková
Monika Zsigraiová
Radka Kralová
Beate Müller-Karpe



Der Fluch

Ein kleines Dorf auf dem platten Land
Streit und Krieg waren unbekannt.
Die Menschen verdienten mit Arbeit ihr Brot
man war zufrieden, es gab keine Not.

Es war nur ein Haus an des Dorfes Rand,
das nicht am Tag, nicht nachts die Ruhe fand.
Im Haus wohnten allein zwei Frauen,
im Dorf konnte niemand ihnen trauen.

Die eine, die Mutter, war böse und hässlich,
eine richtige Hexe, einfach grässlich..
Ihre Tochter aber war schön und gut,
sie ertrug die Mutter mit Herz und Mut.

Doch mit den Jahren siegte die böse Macht,
allmählich verließ die Tochter die Lebenskraft.
Sie blieb nicht länger freundlich und lieb,
mit wirrem Blick schlich sie umher wie ein Dieb.
Was auch immer im Dorf geschah,
man sagte: „Es ist die Verrückte da!"

Und eines Tages beschloss das Gericht:
„Das muss sich ändern, so geht das nicht.
Die Irre hat über uns Unheil gebracht,
sie soll an den Galgen morgen Nacht."

Keiner hat gegen das Urteil protestiert,
nur der Himmel hat darauf reagiert.
Als der Scharfrichter sie an den Galgen führte
und mit dem Strick ihren Hals berührte,
da leuchteten Blitze, Donner kracht,
wie Sintflut regnet's die ganze Nacht.

So zeigte der Himmel den Menschen an:
hier wurde großes Unrecht getan.

Sabina Sousková
Petr Kamenicek
Beate Müller-Karpe

Das Hochzeitshemd

Das Hochzeitshemd, es lag bereit
sie liebte ihn mit Herz und Seele,
sie wollte bei ihm sein in Ewigkeit,
da kamen schreckliche Befehle.

Er musste in den Krieg hinaus
um Siege zu erringen.
Sie blieb allein, trauernd zu Haus,
kein Lachen gab's, kein Singen.

Sie dachte immer nur an ihn,
sie wartete am Abend und am Morgen.
Das Leben hat so keinen Sinn,
sie hatte tausend Sorgen.

Er wollte wiederkehr'n als Held,
die Braut träumte von seinen Küssen.
Doch er starb auf kaltem Feld,
sie konnte es nicht wissen.

In einer Nacht, sie lag noch wach,
klopft es an ihrer Tür.
„Ich bin es, bin dein Liebster, ach
so komm doch gleich zu mir.

Wir wollen schnell zur Hochzeit eilen,
komm her zu mir, ich halt dich fest,
wir reiten durch die Nacht zehn Meilen,
die Gäste warten schon beim Fest."

Das Mädchen folgte dem liebsten Hans,
verlässt ihr Jugendzimmer.
Zum Schutz hat sie den Rosenkranz,
der begleitete sie schon immer.

Da spricht der Hans die Liebste an
„Wirf weg den Kranz, er kann nicht nützen.
Ich bin schon bald dein treuer Mann,
will dich alleine schützen."

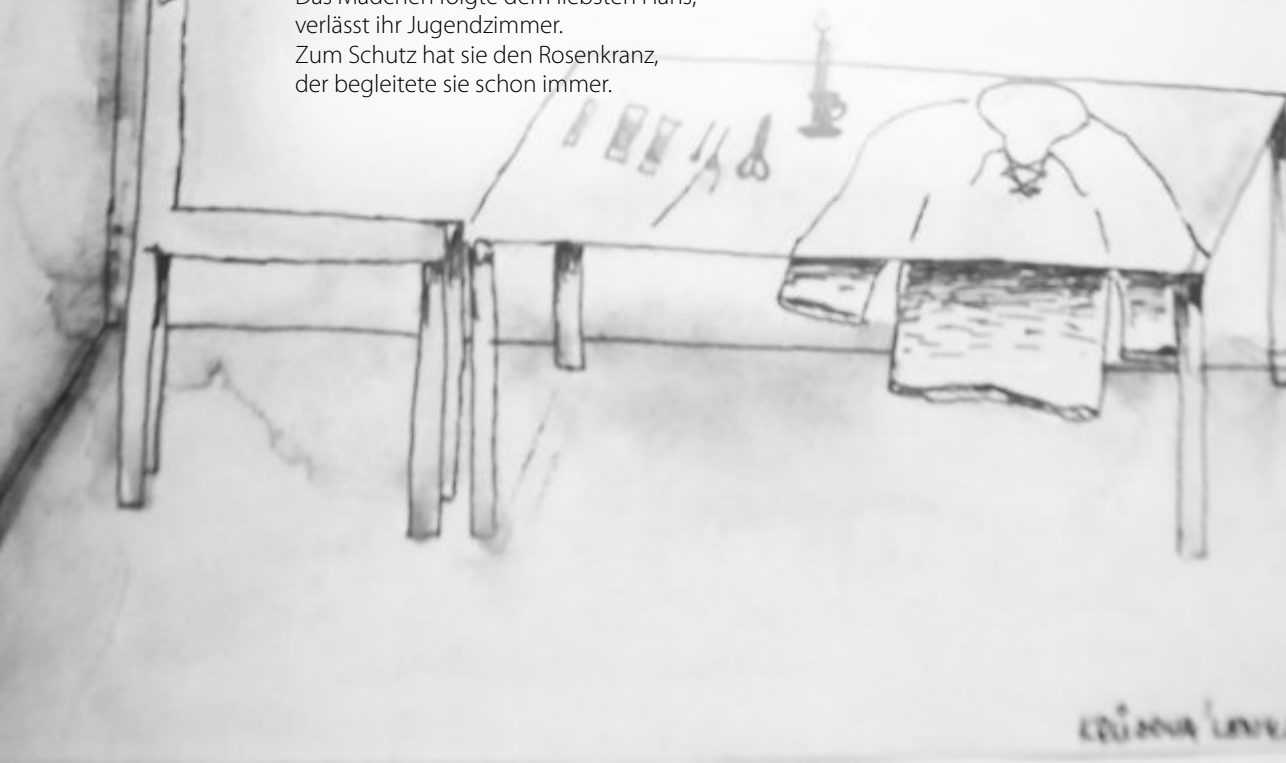
Sie warf ihn weg, vertraute dem Mann,
schnell ritten sie dem Ziel entgegen,
sie kamen auf dem Friedhof an,
ihr Reitersmann saß vor ihr ohne Leben.

Voll Schrecken wurde ihr nun klar
der Mann, dem sie das Hochzeitshemd
bereitet,
der ihr der Liebste allzeit war,
es war der Tod, den sie begleitet.

Er sprach: „Bleib und verlass mich nicht
wir wollen uns auf ewig binden."
Sie dachte: „ Wo versteck ich mich?
Hier soll mich keiner finden."

Sie verbarg sich vor den Todesqualen.
Geschickt war sie und hatte Glück,
es retteten sie die Sonnenstrahlen
und brachten das Leben ihr zurück.

Eva Pistulková
Lenka Kruzová
Veronika Navrátilová
Beate Müller-Karpe



Der Fluch der Tochter

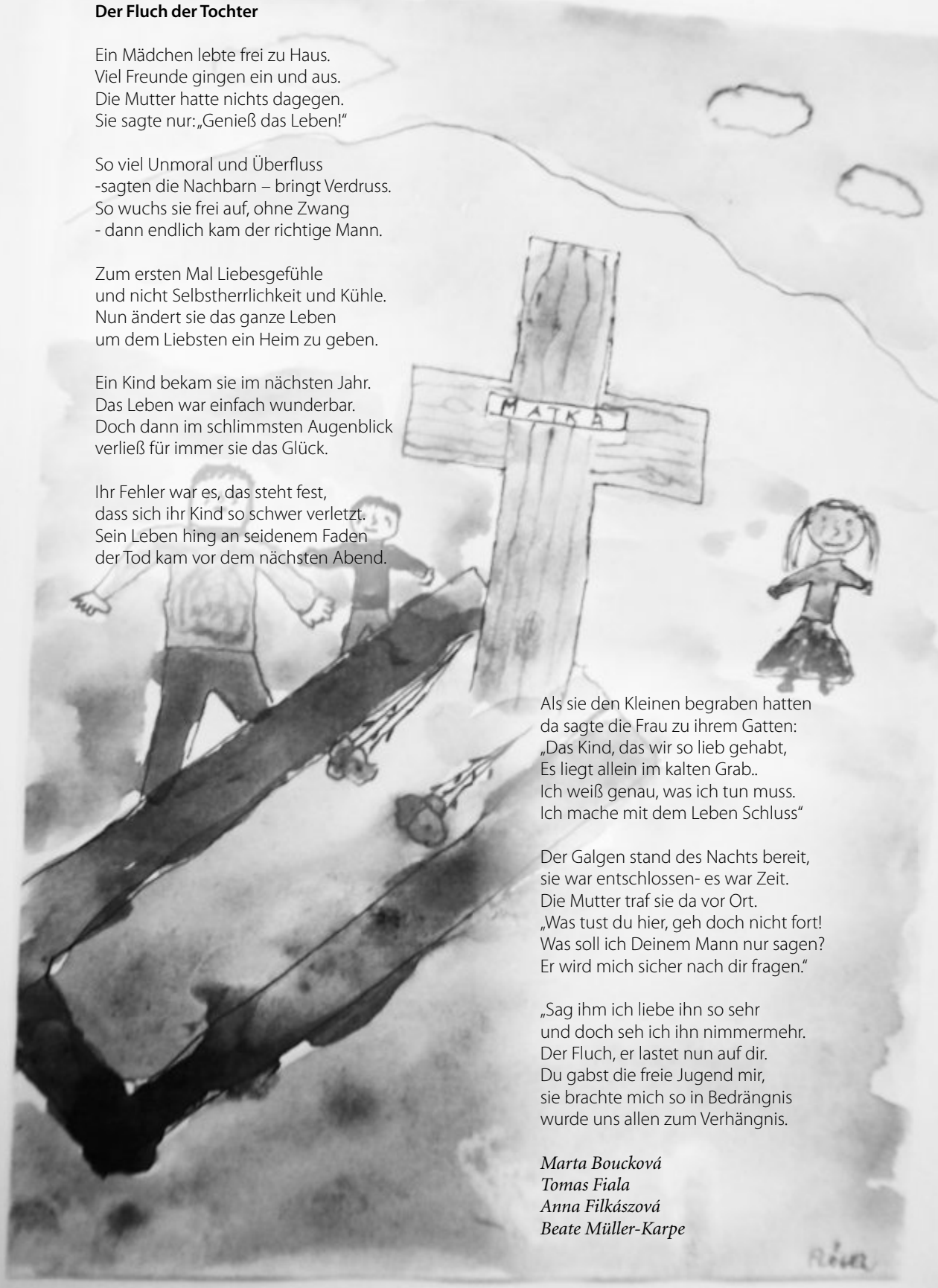
Ein Mädchen lebte frei zu Haus.
Viel Freunde gingen ein und aus.
Die Mutter hatte nichts dagegen.
Sie sagte nur: „Genieß das Leben!“

So viel Unmoral und Überfluss
-sagten die Nachbarn – bringt Verdruss.
So wuchs sie frei auf, ohne Zwang
- dann endlich kam der richtige Mann.

Zum ersten Mal Liebesgefühle
und nicht Selbstherrlichkeit und Kühle.
Nun ändert sie das ganze Leben
um dem Liebsten ein Heim zu geben.

Ein Kind bekam sie im nächsten Jahr.
Das Leben war einfach wunderbar.
Doch dann im schlimmsten Augenblick
verließ für immer sie das Glück.

Ihr Fehler war es, das steht fest,
dass sich ihr Kind so schwer verletzt.
Sein Leben hing an seidenem Faden
der Tod kam vor dem nächsten Abend.



Als sie den Kleinen begraben hatten
da sagte die Frau zu ihrem Gatten:
„Das Kind, das wir so lieb gehabt,
Es liegt allein im kalten Grab..
Ich weiß genau, was ich tun muss.
Ich mache mit dem Leben Schluss“

Der Galgen stand des Nachts bereit,
sie war entschlossen- es war Zeit.
Die Mutter traf sie da vor Ort.
„Was tust du hier, geh doch nicht fort!
Was soll ich Deinem Mann nur sagen?
Er wird mich sicher nach dir fragen.“

„Sag ihm ich liebe ihn so sehr
und doch seh ich ihn nimmermehr.
Der Fluch, er lastet nun auf dir.
Du gabst die freie Jugend mir,
sie brachte mich so in Bedrängnis
wurde uns allen zum Verhängnis.

Marta Boucková
Tomas Fiala
Anna Filkászová
Beate Müller-Karpe

Literatur und Landschaft

am Beispiel der Romantrilogie „Versunkene Gesichter“ von Eginald Schlattner

Rolf Willaredt

Literatur und Landschaft (LiLa) ist ein fächerübergreifendes Literaturprojekt, das in Rumänien durchgeführt wurde. Es diente zur Vorbereitung der Prüfung des Deutschen Sprachdiploms (DSD-C1) als auch der Zusammenarbeit verschiedener Fächer des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). Die beteiligten DSD-Schulen konnten sich dabei einer breiten Öffentlichkeit präsentieren. Der Autor, dessen drei Romane im Mittelpunkt der Literaturbetrachtung standen, war im gesamten Projektverlauf dabei. Er konnte auf die Fragestellungen der Schüler/innen und Studentinnen direkt eingehen. Die Struktur von LiLa ist übertragbar auf Literaturprojekte in anderen Regionen mit anderen Literaten.

„Ich bin froh mitgemacht zu haben und hoffe[,] dass ich nächstes Jahr an ein[em] anderen Projekt teilnehmen kann.“ Das schrieb eine Schülerin oder ein Schüler nach Abschlussveranstaltung des landesweiten DSD-DFU-Projekts „Literatur und Landschaft“ in den anonymen Evaluationsbogen. Ähnliche Rückmeldungen von den Beteiligten gibt es viele.[1]

Eginald Schlattner mit rotem Schal in der Hand, den ihm die Studentin Eva Biró von der Universität in Budapest nach ihrem Referat in Hermannstadt schenkte

Der Schriftsteller Eginald Schlattner fasste seine Erfahrungen bei LiLa so zusammen:

„Die Unternehmung Literatur und Landschaft (LiLa) war eine Expedition auf der Route [meiner] drei Romane, wobei Landschaft vielfältig zum Zuge kam, aufgeladen mit Sinngehalten noch und noch, vom Geographischen bis zum Theologischen. Sie begann in der Stadt, wo ich am 13. September 1933 geboren worden bin, Arad. […] Mir war vor der Tour bange gewesen, doch ich habe sie überstanden und bestanden. […] Das literarische 6-Tage-Rennen begann am Montag, 23. IX. [2007…] Ich selbst stand 16 Stunden am Tag Rede und Antwort. Schon ein lebender Autor ist eine verehrungswürdige Sensation, wie ich verdutzt feststellte. Ich hatte viele oft erregende Fragen zu beantworten, und hatte vieles aufzuklären, zu erläutern; und vieles anzuschauen und zu begutachten, was sich die Gruppen zu den Texten der Romane in den von uns besuchten Orten und Stationen haben einfallen lassen. […] Man merkt erstaunt und mit Verwunderung. Wie viel Eifer hat anhand dieser deutschverfassten Romane, in einer fremden Zeit, in fremdem Milieu angesiedelt, allenthalben diese jungen Menschen beflügelt.“[2]

Lila hat allein in der Präsentationswoche über 1000 Interessenten innerhalb und außerhalb von Sprachdiplomschulen in Rumänien erreicht. Die Medienvertreter, die das Projekt

1 Nachzulesen sind die Ergebnisse der Evaluationsbögen in einem Dokumentationsbuch des Gesamtprojekts: Rolf Willaredt (Hrsg.): Literatur und Landschaft. Eginald Schlattner: Versunkene Gesichter. In Worten und Bildern. Einblicke in ein fächerübergreifendes Literaturprojekt, Timisoara 2008. ISBN: 978–973–108–118–2. Zu beziehen ist das Buch auch nach Anfragen über zfa-timisoara@dasan.de.

2 Aus: Eginald Schlattner: Bericht über das Großprojekt „Literatur und Landschaft“, ebenda, S. 147 ff.

Links: Im Schulhof des Adam Müller Guttenbrunn DSD-Lyzeums in Arad/ Westrumänien begann die Reise der Präsentationswoche. Hier richteten die Projektgruppen einen Bauernhof der Banater Schwaben ein. Die Schüler/innen präsentierten in verschiedenen Sektionen die Lebensstationen des Autors Eginald Schlattner. Eine zu diesem Zweck hergestellte Litfaß-Säule gab Auskunft über die Ergebnisse.

Rechts: Die LiLa-Seminarreisegruppe, die hier zum Teil abgebildet ist, bestand aus ca. 70 Teilnehmer/innen, die sechs Tage lang von Ereignisort zu Ereignisort zog. An den Präsentationplätzen kamen dann die Klassen, Lehrer/innen und die interessierte Öffentlichkeit hinzu, so dass es Veranstaltungsorte mit bis zu 300 Anwesenden gab.

über den Zeitraum von einem Jahr begleitet haben, berichteten in ihren Beiträgen in Zeitungen, Radio und Fernsehen über Prozess des Fortbildungs- und Unterrichtsprojekts. Das LiLa-Dokumentationsbuch hat diese Berichte, soweit sie dem Herausgeber bekannt wurden, neben anderen Ergebnissen auf der eingehefteten DVD erfasst.[3]

Eginald Schlattner: Versunkene Gesichter

Das Romanwerk Eginald Schlattners ist gleichzeitig ein Spätwerk im Leben des in Rumänien geborenen Schriftstellers. Er begann 1990 „nach vierzig Jahren Schweigen“[4] zu schreiben. 1998 veröffentlichte er im Alter von 65 Jahren seinen ersten Roman. Verzweiflung über den Massenexodus der deutschen Minderheit von Rumänien nach Deutschland zwischen Ostern und Weihnachten war der Antrieb. Die Trilogie erscheint demnächst unter den Titel „Versunkene Gesichter“. Die einzelnen Romane von Eginald Schlattner sind:

- *Der geköpfte Hahn*, 1998 im Zsolnay-Verlag und bei dtv in der 9. Auflage
- *Rote Handschuhe*, 2001 im Zsolnay-Verlag und bei dtv
- *Das Klavier im Nebel*, 2005 im Zsolnay-Verlag und bei dtv[5]

3 Diese DVD ist fester Bestandteil der Dokumentation und eignet sich exemplarisch im Rahmen von Lehrerfortbildungen oder Schulleitertagungen dafür, der Skepsis gegenüber Projektunterricht zu begegnen. Die Radioberichte der *Deutschen Welle Radio* – Reporterin Andra Sora wurde weltweit ausgestrahlt. Ingrid Schiffer und Astrid Weisz von *Radio Temeswar* berichtete auch live aus den Schulveranstaltungen über den Mittelwellen-Sender, der täglich in Rumänien, Ungarn, Serbien und Österreich gehört wird. Die Fernseh-Reporterinnen Tatjana Sessler und Laura Moser fertigten mit ihren Kamerateams Filmberichte, die in den rumänischen Kultursendungen in deutscher Sprache mit rumänischen Untertiteln mehrfach ausgestrahlt wurden. Die Redakteurinnen der *Allgemeine Deutsche Zeitung* (ADZ), eine deutschsprachige Tageszeitung in Rumänien, Raluca Nelepcu und Karina Gheorghe, eine deutschsprachige Tageszeitung in Rumänien griffen das Thema mehrfach auf. In der *Hermannstädter Zeitung* (HZ), einer deutschsprachige Wochenzeitung in Rumänien veröffentlichte Andra Sora einen Berichte zu LiLa.

4 Norbert Eginald Schlattner: Lebenslauf, August 2006, in: Rolf Willaredt (Hrsg.): Literatur und Landschaft, a. a. O., Seite 62.

5 *„Das Klavier im Nebel“* von Eginald Schlattner wurde im VDLIA-Monatsheft, Mai 2006 auf Seite 142 unter dem Titel: *„Klaviere im Kuhstall: mit Mozart mehr Milch“* von Manfred Egenhoff rezensiert.

Blicke ins Publikum unterschiedlicher Veranstaltungsorte von LiLa in Temeswar und Hermannstadt.

Literatur und Landschaft – eine Reise durch die verschiedenen Landschaften deutscher Minderheiten in Rumänien

Das Projekt „Literatur und Landschaft" verstand sich sowohl als eine Reise durch die geistige Landschaft des Werks des mehrsprachigen Autors und Siebenbürger Sachsen Eginald Schlattners als auch als eine konkrete Fahrt durch die Kultur- und Stadtlandschaften der deutschen Minderheiten in Rumänien von Arad im Westen des Banats bis nach Kronstadt im Osten von Siebenbürgen. Dabei durchquerten und bearbeiteten die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer geistige Urlandschaften, gewachsene und versunkene Kulturlandschaften, aber auch nach der Wende wieder restaurierte Stadtlandschaften wie in Hermannstadt, die Kulturhauptstadt Europas 2007, und Schässburg, Weltkulturerbe.

Die Mitwirkenden sind im Verlaufe der Wegstrecken in das Romanwerk eingedrungen und haben nach Schwerpunkten geordnet, etwas zu Fiktion und Wirklichkeit erfahren, indem sie an zentrale Erzählorte geführt wurden, an denen der Autor mit Schüler/innen entsprechende Passagen aus seinen Romanen vorgetragen und sie zur Diskussion gestellt hat.

Orte und Schauplätze der Romane vom Westen nach Osten Rumäniens beim LiLa- Projekt

- *Moritzfeld*, im Roman „Das Klavier im Nebel" bezeichnet als „Gnadenflor", im äußersten Westen des Banats
- *Arad*, Geburtsstadt des Autors, mit der DaM-DSD-Schule des Adam Müller-Guttenbrunn-Lyzeums
- *Temeswar*, mit dem Deutschen Staatstheater, dem Deutschen Kulturzentrum, deutschsprachigen Lehrstühlen, der DaM-DSD-Schule des Nikolaus Lenau-Lyzeums

Szenen des Lila-Projektfilms der DSD-Schüler/innen der Nikolaus Lenau-Schule und einer Studentengruppe des Germanistischen Lehrstuhls aus Temeswar am Deportationsbahnhof „Gnadenflor" – eigentlich Moritzfeld (rumänisch: Maureni) aus dem Roman „Das Klavier im Nebel". In der Mitte sieht man die Zeitzeuginnen bei der Abschlussveranstaltung des Projekttags in der ehemaligen deutschsprachigen Gemeinde im Banat nahe der heutigen Grenze zu Serbien.

Eginald Schlattner vor der Zuhörer/innen-Kulisse in Arad, wo ein ausführliches Interview von Schülerinnen mit ihm als Hörverstehenstest zwischen Volkstänzen angeboten wurde.

- *Deva*, Stadt des Übergangs zwischen dem Banat und Siebenbürgen mit der deutschen DSD-Abteilung im Lyzeum „Decebal“
- *Klausenburg*, mit deutschsprachigen DSD-Abteilungen im Lyzeum Bárthory István und George Cosbuc sowie einem deutschen Lehrstuhl für Germanistik an der Babes Bolyai-Universität und einem Deutschen Kulturzentrum
- *Schässburg*, DaM-DSD-Schule Joseph Haltrich (Bergschule)
- *Hermannstadt*, Kulturhauptstadt Europas 2007, DaM-DSD-Schule Brukenthal-Lyzeum, Pädagogischen Lyzeum und andere deutschsprachige Abteilungen, deutscher Lehrstuhl für Germanistik an der Universität Lucian Blaga
- *Rothberg,* Wohnort des Autors mit Pfarrhof und seiner Kirche
- *Fogarasch,* DSD-Abteilung des Doamna Stanca-Lyzeums und ehemaliger Wohnort der Familie des Autors
- *Kronstadt,* DSD-Schule des Johannes Honterus-Lyzeums sowie der deutsche Lehrstuhl für Germanistik an der „Transilvania“-Universität. Kronstadt war Ort der Schriftsellerprozesse und Zelle seiner zweijährigen Untersuchungshaft bei der Securitate.

Zum Prozess des LiLa-Projekts

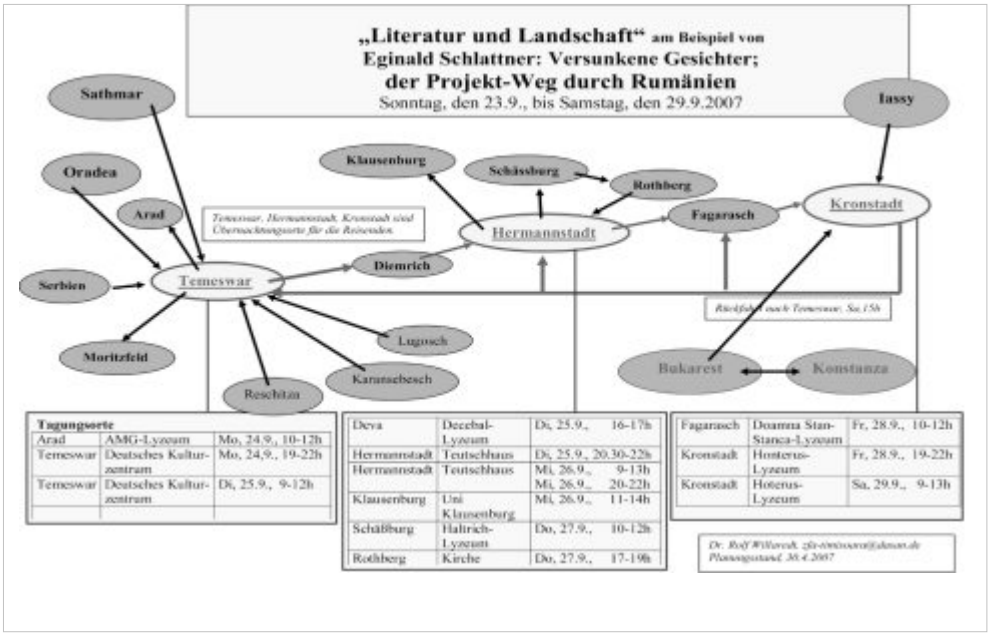
Das Projekt begann im Frühjahr 2006 mit der Bekanntgabe der Projektidee eineinhalb Jahre vor der Präsentationswoche. Der Schriftsteller Eginald Schlattner persönlich war bereit und motiviert, aktiv am Projekt teilzunehmen. Die Vorarbeiten im Unterricht und in Hochschulseminaren zur Lehrer/innen-Ausbildung fanden bis zum Juni 2007, beziehungsweise Sommersemester 2007 statt. Akteure und Beteiligte am Projekt waren:

Schüler/innen der 8. Klassen aus der „Doamna Stanca“-Schule in Fagarasch zusammen mit gleichaltrigen Schüler/innen aus dem „Stefan Ludwig Roth“-Lyzeum in Mediasch führen ein Szenette aus dem Roman „Der geköpfte Hahn“ auf. Auf dieser Veranstaltung wird der Autor vom rumänischen Bürgermeister zum Ehrenbürger der Stadt Fogarasch ernannt.

- *Schulklassen* verschiedener Altersstufen in den zu durchfahrenden Orten, aber eingeladen waren Schüler/innen aus den über 30 DSD-Schulen und den zwei Deutschen Spezialabteilungen in Rumänien
- *Studentenguppen* aus Temeswar, Klausenburg, Hermannstadt, Kronstadt, Iasi, Bukarest
- *Touristen*, die durch einen Reiseveranstalter betreut werden konnten und die Reise selbst bezahlen. Das Projekt LiLa dient als Werbung im deutschsprachigen Westen im Rahmen der Tourismuswerbung für Rumänien.
- mitreisende Schüler/innen, betreut durch ihre *Lehrkräfte*
- *Austauschschüler/innen* im Rahmen eines Austauschprojektes („Comenius“ oder „Junge Wege in Europa“)
- *Studentengruppen* im Rahmen eines Hochschulprojektes in deutscher Sprache
- LiLa wurde als Fortbildungsseminar für *Lehrer/innen* zum Projektunterricht angeboten
- *Referenten* für wissenschaftliche Vorträge zum Projektthema
- *Kamerateams* deutscher und rumänischer Fernsehanstalten
- *Rundfunk- und Fernsehreporter*
- der *Autor*
- das Organisationsteam der *FBKs* und *Kulturmanager der Bosch-Stiftung*, des *Ifa* und der *Donauschwäbischen Kulturstiftung*
- „Literatur und Landschaft“ war ein Beitrag der ZfA zum Kulturprogramm der Kulturhauptstadt Europas Hermannstadt 2007.

Ablauf und Dauer des LiLa-Projekts

Der Projektprozess von LiLa war so konzipiert, dass das Gesamtergebnis durch das Ausbleiben des ein oder anderen angekündigten Beitrags nicht infrage gestellt wurde. Jeder Einzelne, jede Gruppe konnte sich Ausschnitte, Themen oder Motive aus der Romanlandschaft Eginald Schlattners oder der geographischen Landschaft auswählen, Teilstrecken vornehmen. Exemplarisches Vertiefen gehört zum methodischen Anspruch des Projektgedankens. Es war intendiert, dass sich das Projekt während des Erarbeitungsprozesses der Themen im Rahmen der Projektidee weiter entwickelt.



Die Übersicht der LiLa-Wegstreckenplanung in der Präsentationswoche

Blick auf die Karpaten bei Kronstadt in Rumänien, das größte zusammenhängende Waldgebiet Europas. (Bild: Ursula Breuel)

Die Projektfahrt als Abschluss des Prozesses fand – wie geplant – vom Montag, den 24.9., bis zum Samstag, den 30.9.2007, statt.

„Landschaft", ein vielfältiger Begriff

„Landschaft" in dem hier beschriebenen Literatur-Projekt überschreibt als Oberbegriff eine Reihe von Topoi, die der facettenreichen Persönlichkeit des Autors Eginald Schlattners als auch seines aspektenreichen Gesamtwerkes zu entsprechen scheinen. Diese Topoi können über diese Projekt hinaus bei unterschiedlichen Autorinnen und Autoren zu verschiedenen Schwerpunkten führen.

Der „Landschaft"-Begriff umfasst u. a.:

- historische Landschaft
- Musiklandschaft
- Religionslandschaft
- geistige Landschaft
- Seelenlandschaft
- Urlandschaft
- Kulturlandschaft
- deutschsprachige Landschaft
- Literaturlandschaft
- Museumslandschaft
- Stadtlandschaft
- politische Landschaft.

Diese Landschaftsbegriffe weisen im metaphorischen Sinne nicht nur auf literarische Momente im Werk des rumäniendeutschen Autors Eginald Schlattners hin. Sie sind auch übertragbar auf andere Literatur.

Die Zielsetzungen der Projektkonzeption in ihrer übertragbaren Struktur auch für die kommenden DSD-DFU-Projekte der ZfA in Rumänien

- Die Multiplikatoren der Fächer Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache sollten aktiv an dieser literarischen Projektwerkstatt mitwirken.
- Schüler/innen besonders im Bereich der Klassen 7 bis 12 sollen im Fach Deutsch als Leitfach ein Literaturprojekt planen, durchführen und ihre Ergebnisse einer interessierten Öffentlichkeit in ihrer Stadt präsentieren.

LiLa-Referent Bischof Dr. Dr. Christoph Klein im Gespräch mit LiLa-Initiator Dr. Rolf Willaredt in der Kirche in Rothberg. Der evangelische Bischof in Rumänien referierte über die theologische Landschaft im Werk Eginald Schlattners. Danach sei Schlattner „kein theologischer Schriftsteller", sondern ein Schriftsteller, der sich auch in theologischer Landschaft bewege. Im Pfarrhof präsentierte der Kutschenbauer Eginald Schlattner den Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern seine Kutschen.

- Die deutschsprachigen Lehrkräfte an Schulen und Hochschulen in Rumänien sollen ihre Teamfähigkeit beim fächerübergreifenden Arbeiten mit DFU-Fächern weiter entwickeln.
- Studentinnen und Studenten für das Lehramt eines deutschsprachigen Faches sollen Projektarbeit planen und selbst durchführen.
- Die Akteure im Projekt sollen die Exkursion als belebendes Element des Lehr-Lernprozesses selbst erfahren und einschätzen lernen.
- Die am Gesamtprojekt beteiligten Schulen, Institutionen und deren Vertreter/innen sollen ihre Kommunikationskompetenz verbessern.
- Die Beteiligten am Projekt sollen das gewählte Projektthema inhaltlich besser kennen lernen.
- Eine reizvolle Landschaft – wie die in Rumänien – soll auch als historisch und geistig aufgeladen spürbar werden.
- Das Literaturprojekt verkörpert eine Idee für den weiteren Aufbau des (rumänischen) Tourismus im Wirtschaftsleben auch zugunsten der deutschen Minderheiten.

Eginald Schlattner, ein europäischer Rumäniendeutscher

Leben und Werk Eginald Schlattners verkörpern zu einem großen Teil die Existenzgeschichte der deutschen Minderheiten in Rumänien. Der Hydrologe, der Kutschenbauer, der Familienvater, der Theologe, der Gefängnispfarrer, Schriftsteller und Siebenbürger Sachse spricht deutsch, siebenbürger sächsisch, rumänisch, ungarisch und französisch. Er hat einen rumänischen Pass und zählt sich zur deutschen Minderheit in Siebenbürgen.

Der 1933 in Arad Geborene ist trotz großer Sogwirkungen der Auswanderungswellen in Rumänien geblieben. Bewusst hat er seinen Platz in Rothberg bei Hermannstadt gewählt und behauptet. Lange galt er als einer der „Zurückgebliebenen“. Jetzt hat ihm der europaweite Erfolg zu seiner regionalen Verankerung zwischen Rumänen, Ungarn, Zigeunern und den wenigen verbliebenen Sachsenseelen auch eine internationale Dimension verliehen. Sein Pfarrhof ist

Pfarrer Eginald Schlattner in seiner Kirche in Rothberg, die älter ist als die Stadt Berlin. „Als noch die Frösche gequakt haben, wo das heutige Berlin gebaut wurde, hat man in meiner Kirche schon in deutscher Sprache gebetet.“

zum Wallfahrtsort von Presse, Rundfunk und Fernsehen geworden. Seine Werke sind in vier Sprachen übersetzt und sein Erstling „Der geköpfte Hahn“ geht in die neunte Auflage.

Begeht man mit der Lektüre der drei Romane mit dem Autor die historischen Landschaften Rumäniens, so gräbt man zugleich in der Geschichte Europas. Die Sedimente unter den

An jeder LiLa-Station – wie hier im Honterus-Lyzeum in Kronstadt – lasen Schüler/innen zusammen mit dem Autor aus dessen Werk. Die Passagen suchten die Projektgruppen nach Ihren Themen aus.

Dorf- und Stadtlandschaften der letzten 850 Jahre im Banat und in Siebenbürgen weisen brisante politische Fundstücke auf. Schlattner hebt diese aus der Verdrängung und präsentiert sie eingepasst in biographisch durchsetzten fantasiereichen Begebenheiten.

Viele Jahre hat er sich ein Schuldgefühl erzeugen lassen. Er habe in der über zweijährigen Haft im Securitate-Gefängnis in Kronstadt Namen preis gegeben. Die Folterhaft des Opfers Eginald Schlattner trat als Ort extremer Unmenschlichkeit erst durch „Literatur und Landschaft" spät ins Bewusstsein vieler Leser/innen. Die bitteren Beschuldigungen durch frühere Weggefährten bestimmen untrennbar Werk und Leben des Erfolgsautors mit. Dieser Riss durch sein Leben, durch das Kulturleben der Siebenbürger-Sachsen und das Roman-Werk selbst durchdringen seither Schlattners Alltagsbegegnungen und die Rezeption seiner Romane. Schlattner hat es aber geschafft durch Authentizität und erzählerisches Vermögen neue Leserschaften zu erschließen. Er ist somit in interkultureller Absicht Botschafter Rumäniens und der deutschen Sprache zugleich. Autor und Werk sind ein idealer Stoff für ein DSD-DFU-Projekt.

Aufgabenstellungen für Projektgruppen

Das Projekt möchte „versunkene Gesichter" und verdrängte Diskussionen ins Bewusstsein rücken und bearbeitet. („Versunkene Gesichter" ist der anvisierte Titel des Autors zu seiner Romantrilogie insgesamt.) Schlattners Romane dienen als Ausgangsorte nicht nur für literarische Exkursionen. Mögliche Projektthemen dabei sind:

- das Zusammenleben der Minderheiten in Rumänien in den unterschiedlichen Epochen
- das Zusammenleben der deutschen Minderheiten in Rumänien miteinander
- interkulturelle Aspekte im Romanwerk Eginald Schlattners
- interreligiöse Aspekte in den Romanen Eginald Schlattners
- die deutsche Minderheit zwischen 1930 und 1945
- die deutsche Minderheit im Kommunismus der 50-er Jahre
- die Securitate und die deutsche Minderheit in Rumänien
- die deutsche Minderheit und die Russland-Deportationen
- die deutsche Minderheit bis 1989
- die deutsche Minderheit nach 1989
- biographische Begebenheiten aus dem Leben Eginald Schalttners
- Bearbeitung (verschiedener) literarischer Motive in den einzelnen Romanen und Kapiteln
- u.v.a.m.

Zwei Romanauszüge aus „Der geköpfte Hahn" sind in den Lehrbüchern für das Fach Deutsch als Muttersprache Klasse 7 und Klasse 8 in Rumänien erschienen. Diese Lehrbücher wurden auch im Namen der ZfA entwickelt. Ein nachhaltiges Ziel war, bis zum 1. Februar 2007 alle Bibliotheken der DaM-Schulen und der Universitätsbibliotheken mit Romanausgaben der zu bearbeiteten Titel auszustatten.

Zur Durchführung der einzelnen Projektabschnitte

Die Teilnahme am Projekt war für alle Lehrkräfte freiwillig. Die Projektidee wurde in den Seminaren des Lehrerfortbildungszentrums in Me-

Links eine Verhörszene aus dem professionell wirkenden Videofilm zum Roman „Rote Handschuhe" der DSD-Schüler aus dem Honterus-Lyzeum in Kronstadt. Rechts die allerdings renovierte und mit einem Heizkörper versehene Securitate-Zelle, in der Eginald Schlattner „wegen Nichtanzeige von Hochverrat" über zwei Jahre auch in Einzelhaft ohne Hofgang verbringen musste. Schlattner wurde die ‚zivilen Rechte' unter „Beschlagnahmung des gesamten Vermögens" aberkannt.

diasch (ZfL) und in den DSD-Schulen in ganz Rumänien bekannt gemacht. Alle Kolleginnen und Kollegen für Deutsch und den deutschsprachigen Fachunterricht wurden landesweit per Mail von diesem Vorhaben unterrichtet. Gezielt wurden in den Stationsorten der Projektabschlussfahrt Kolleginnen und Kollegen angesprochen, um sie für die Idee zu gewinnen. Die Projektdauer konnte sich jede Lehrkraft mit ihrer Lerngruppe selbst festlegen.

Im Frühjahr 2007 fand eine Projektwerkstatt „Literatur und Landschaft" in Mediasch statt, bei dem unter zeitweiliger Anwesenheit des Autors auch inhaltliche und organisatorische Fragen diskutiert und weiter entwickelt wurden. Das Seminar diente als Bestandsaufnahme, Ideenbörse und Unterrichtsvorbereitung zum Rahmenthema. Die Teilnehmer/innen sollten Sicherheit und Vertrauen zur Nachhaltigkeit des Prozesses auch für eine DSD-Prüfung gewinnen.

Der Fachberater/Koordinator (FBK) der ZfA besuchte auf Wunsch Unterricht, bereiteten mit den beteiligten Lehrkräften Projektabschnitte vor Ort vor. In Temeswar bot zudem der zuständige FBK an der West-Universtität im Rahmen der Lehrer/innen-Ausbildung im Sommersemester 2007 ein Seminar zu Schlattners „Das Klavier im Nebel" an. Dabei wurde auch der deutschsprachige Lehrstuhl für „Intereuropäische Politik und Geschichte" an der West-Universität Temeswar fächerübergreifend einbezogen.

Die einzelnen Projektgruppen sollten eine örtliche Projektpräsentation gestalten. In der Projektwoche wurden die Teilprojekte der besuchten Stadt jeweils an vor Ort zusammengeführt. Sie bildeten den Rahmen für die Lesungen des Autors mit Schüler/innen der DSD-Schulen. Dort sollten auch die Referenten in konzentrierten und kompakten Veranstaltungen zu Wort kommen.

In Hermannstadt fungierte die LiLa-Veranstaltung mit der Autorenlesung Eginald Schlattners als ZfA-Beitrag zum Kulturprogramm der Kulturhauptstadt Europas 2007.

In Kronstadt zum Abschluss des Gesamtprojekts gelang es nach einer Briefkorrespondenz mit den obersten Stellen, einen Besuch von Schlattners Securitate-Gefängniszelle zu errei-

chen und eine öffentliche Podiumsdiskussion über die Internierungswelle unter Ceausescu durchzuführen.

Fazit

Das Projektbeispiel „LiLa“ hat gezeigt, dass diese Art des modernen Literatur-Unterrichts für alle Mitwirkenden motivierend, erlebnisreich, lehrreich und nachhaltig zugleich sein kann. Dabei spielt es keine Rolle, ob man den DaF-, DaM- oder DFU-Unterricht als Ausgangspunkt nimmt. Ein gemeinsames Rahmenthema wie dieses ist auch an keine begrenzte Altersgruppe von Schüler/innen gebunden. Bei LiLa spannte sich der Bogen von der Klasse 8 des „Doamna Stanca“-Lyzeums in Fogarasch bis zu Seminargruppen der West-Universität Temeswar und der Babes-Bolyai-Universität Klausenburg. Dabei diente dieses landesweite Ereignis in Rumänien auch der Außendarstellung der DSD-Schulen. Die Einbeziehung des lebenden Autors machte das Projekt aktuell und hatte ein hohes Maß an Authentizität.

Insgesamt hatten alle Anstrengungen das Ziel, die deutsche Sprachkompetenz bezüglich eines jeweiligen individuellen Sprachhorizonts und die Sozialkompetenzen bei allen Lerngruppen zu verbessern. Das Projekt sollte für die deutsche Sprache öffentlich werben und die Didaktik des interdisziplinären und interkulturellen Denkens stärken. ◂◂

Foto und Plakat von
Dr. Rolf Willaredt und Iasmina Galea

Zum Autor

Dr. Rolf Willaredt ist seit 2005 als Fachberater/Koordinator für Deutsch und DFU in Temeswar/Rumänien tätig.

Kontakt

Strada Stuparilor 73
RO–300245 Temeswar/Rumänien
Internet: www.zfa.timisoara.dasan.de
E-Mail: zfa-timisoara@dasan.de
0040 256 295308 Tel./Fax (Büro)
0040 256 213514 (privat)
0040 788 724848 (Mobil)

Literatur – die Kür für Fremdsprachenlerner

Rainer Domisch,

Häufig hört man in letzter Zeit die Meinung, dass der Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER) zu wenig auf literarische Texte hinweist und Literatur keinen Platz in den Kompetenzbeschreibungen habe.

Der Vorwurf stimmt so nicht und schon gar nicht kann aus dem GER hergeleitet werden, dass Literatur im Fremdsprachenunterricht seine Bedeutung verloren habe.

Zwar nennt der GER z. B. in der Kurzfassung der Überblicks-Skalen für die Rückmeldung der DIALANG-Ergebnisse im Bereich Lesen explizit literarische Texte erst in der B2-/C2-Niveau. In A1-/B1-Bereich wird das Verstehen von Hinweisschildern, Plakaten, Katalogen, Werbeanzeigen, Flugblättern und Fahrplänen genannt sowie persönliche Briefe, in welchen der Verfasser Ereignisse, Gefühle oder Wünsche beschreibt.

Unter der Kompetenzstufe B2 kommt dann sehr plötzlich das Verstehen der „meisten Romane und bekannter Kurzgeschichten“ dazu. Die C1-Stufe beschreibt dann das Verstehen literarischer Texte und das Erkennen stilistischer Unterschiede und Lerner, welche die C2-Stufe erreicht haben, können schließlich „fast alle Texte lesen, einschließlich literarische Texte“.

Es hat sich also nichts geändert an der Natürlichkeit, mit der Literatur von den ersten Stunden des Fremdsprachenunterrichtes an zum Leseerlebnisbereich der Lernenden zählt. Das ist gerade für den finnischen (Fremdsprachen-) Unterricht von großer Bedeutung, denn dort hat die Literatur seit vielen Jahrzehnten einen wichtigen Stellenwert im schulischen Unterricht. Dies ist unter anderem auf das landesweite Netz der Bibliotheken zurückzuführen, die in Finnland als „eine Art gemeinsames Wohnzimmer“ bezeichnet werden (Perälä 2008). Die Zusammenarbeit zwischen den Bibliotheken und den finnischen Schulen hat dazu geführt, dass die Büchereien zu einer Art Lernzentrum geworden sind, in dem die Schüler – inzwischen auch mit Hilfe der neuen elektronischen Medien – Formen des Offenen Lernens erfahren können. Die Literatur gehört zum Alltag der finnischen Schüler und begleitet sie auf dem Weg zum Abitur.

Rainer Domisch (hier als Festredner auf der 27. HV in Dresden)

Eine Schwierigkeit sollte man bei dem Einsatz literarischer Texte im fremdsprachigen Deutschunterricht beachten: Wäre der Inhalt für die Schülerinnen und Schüler altersgerecht und interessant, dann ist häufig die Sprachkompetenz noch nicht weit genug entwickelt und angesichts der Tatsache, dass Deutsch immer mehr die 2. oder 3. Fremdsprache in Schulen ist, verlassen in der Mehrzahl Schüler die Schule, bevor sie motivierende Texte mit Lust und Freude lesen können.

Das zeigt sich bereits bei Märchen, die in allen Ländern mit zu den ersten literarischen Formen zählen, mit denen Kinder in Berührung kommen und die sich übrigens in den verschiedenen Länderversionen erstaunlich gleichen. Hier bietet sich ein Ansatz für die interkulturelle Behandlung von Literatur, der in vielen Lehrwerken angedacht, aber nicht voll ausgenutzt wird, indem die Schüler Gelegenheit zur intensiveren Auseinandersetzung mit den oder zur Rezeption der Texte(n) erhalten.

Inzwischen gibt es schon seit Jahren sehr nützliche Textsammlungen, die Schüler ohne Probleme bereits benutzen können. Dass diese schon vor Jahren auf den Markt gekommen sind, tut ihrer Aktualität keinen Abbruch.

Dazu gehören die Märchensammlungen „Deutsche Märchen 1 und 2“. Ansprechende Illustrationen und aktivierende Sprech- und Schreibanlässe zeichnen die beiden Hefte aus.

Weitere wertvolle Hilfen für literarische Arbeit sind in einer Veröffentlichung des Verlags für Deutsch zu finden. Sie sind eher für Fortgeschrittenen gedacht und enthalten traditionelle und moderne Balladen. Titel: „Sabinchen war ein Frauenzimmer“.

Und eine dritte Empfehlung ist eine Literatursammlung zur Ausländerproblematik. Heute würde man diese Veröffentlichung eher als Beitrag zur Entwicklung interkultureller Kompetenz bezeichnen. Wie nah diese Texte jugendlichen Deutschlernenden gehen können, sollten Sie selbst einmal ausprobieren mit einem Text, den auch Anfänger in seinem Tiefgang verstehen können. Es handelt sich um einen kurzen Text von Adel Karasholi:

Der Käfig

Stube
Fensterlos
Die darin wohnen
Ordnen die Welt
Nach ihrem Ausblick

Sprachlich einfach, tief in der Wirkung mit globaler Gültigkeit.

Alle drei genannten Beispiele entstammen dem Erfahrungsschatz aus dem DaF-Unterricht im Ausland, zusammengestellt von R.E. Wicke.

Eine Menge anderer Beispiele finden Sie in Leseheften und Textsammlungen fast aller Verlage, die sich inzwischen ausnahmslos an dem Kompetenzstufen des Europäischen Referenzrahmens orientieren.

Lesen braucht Freiheit. Neben dem klassischen Lektürelesen im Klassenverband gehört zu dieser Freiheit für die Schülerinnen und Schüler eine Klassenbibliothek, die in einem Regal im Klassenzimmer untergebracht werden kann. Darüber hinaus muss der schulische Fremdsprachenunterricht Literatur als Sprachlehre begreifen, indem Themen und Texte ausgewählt werden, die Betroffenheit bei den Schülern hervorrufen, so dass sie sich mit ihr auseinandersetzen können und wollen. „Das Buch“ kann nur zu dem sprechen, der selbst suchen will und der bereit ist, die Hürde der „doppelten Fremdheit“ zu überwinden., denn wir Fremdsprachenlehrer vergessen leider nur zu oft, dass ein literarischer Text schon in der Muttersprache anders zu dem Schüler spricht. Wie schwierig es dann aber für ihn sein dürfte, auch fremdsprachliche Literatur zu rezipieren, ist evident. (Hunfeld 2005)

Und noch schöner wäre eine Schulbibliothek, die Lernenden Orientierungshilfen bei Inhalten und Sprachschwierigkeiten gibt. Aktionen, welche die eifrigsten Leser einer Klasse/Gruppe der Schule und die eifrigste Lesergruppe der Schule suchen und belohnen und die ihre Erfahrungen schulöffentlich belohnen, verstärken die Selbstverständlichkeit von Lesen. Und Erfolge werden nicht ausbleiben. Jedenfalls haben die Erfolge finnischer Schülerinnen und Schüler im Bereich der Lesekompetenz gerade in solchen zur Routine gewordenen Methoden ihre Ursache. ◀◀

Literatur

Hunfeld, Hans (2005): Der hermeneutische Ansatz im Fremdsprachenunterricht, In: Babylonia, Nr. 1/2005, Contone, Schweiz, S. 43/44.

Perälä, Leijo (2008): Offentliche Bibliotheken in Finnland, dem Land der Vielleser. In: Sarjala, Jukka/Häkli, Esko (Hsg.): Jenseits von Pisa, Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 33.

Wicke, Rainer-E. (1998): Deutsche Märchen 1 und 2. Gilde-Verlag, Köln, ISBN 3-86035-091-9 und 092-7.

Wicke, Rainer-E. (1996): Sabinchen war ein Frauenzimmer, Verlag für Deutsch, München, ISBN 3-88532-723-6.

Wicke, Rainer-E. (1993): Wir und die Anderen, Literatur zur Ausländerproblematik im DaF-Unterricht, Verlag für Deutsch, München.

Es lebe die Musik! ¡Viva la música!

Landeswettbewerb „Jugend Musiziert" für die Iberische Halbinsel an der Deutschen Schule San Sebastián vom 8.–13. März 2008

Wolfgang Schubert

Wir luden ein – und alle kamen. Insgesamt 96 Teilnehmer aus 10 Schulen, nämlich all diejenigen, die sich in der ersten Wettbewerbsphase qualifiziert hatten. Sie brachten ihre Musiklehrer mit, ihre Instrumente (sofern man sie transportieren konnte), ihre Stücke – und vor allem ihre Musikalität, ihr Temperament und ihre Ausstrahlung.

Die Deutsche Schule San Sebastián verwandelte sich in diesen Tagen in eine Art Konservatorium. Zahlreiche Räume wurden „zweckentfremdet" und zu Proben-, Aufenthalts- und Besprechungsräumen umgewidmet. Wer nicht gerade beim Wettbewerbsvorspiel in der Aula der Schule war und vor den Augen und Ohren der strengen Jury sein Wettbewerbsprogramm darbot, der hörte zu, fieberte mit, oder übte für sein eigenes Vorspiel. Es gab auch Gelegenheit zur Teilnahme an einem Chor-Workshop.

Untergebracht waren die Gäste fast ausschließlich bei Familien der Schule, die sich überaus gastfreundlich erwiesen, mit den angenehmen jungen Musikern aber auch viel Freude hatten und in nicht wenigen Fällen geradezu zu deren Fans wurden.

Die Jury bestand aus den Musiklehrern der teilnehmenden Schulen, den Vorsitz hatte der Vertreter des Deutschen Musikrates, Herr Dr. Michael Jenne, inne.

Den Schwerpunkt des Wettbewerbs bildete in diesem Jahr das Klavier als Soloinstrument. Daneben wetteiferten die Musiker in den Kategorien Bläser-, Streicher- und Gesangsensemble, in der „Neuen Musik" (wo es einige „Welturaufführungen" zu bestaunen gab), Musical und Pop-Gesang.

Dass auch die Schüler und Lehrer der Schule einen guten Eindruck von der Vielfalt und dem hohen Niveau der Darbietungen bekamen, dafür sorgten etliche Ensembles durch Besuche in den Klassen, wo sie Auszüge aus ihrem Programm spielten und von sich erzählten.

Überhaupt sind die Begegnungen, die der Wettbewerb ermöglicht, in ihrer Bedeutung nicht hoch genug anzusetzen. Am meisten profitieren davon die Teilnehmer selbst, von denen sich viele schon seit Jahren kennen, obwohl sie weit voneinander entfernt Deutsche Schulen besuchen. Aber die Musik führt sie zusammen. Und ermöglicht, dass auch schulübergreifend musiziert werden kann.

Dass auch für die Lehrer der alljährliche Kontakt sehr wichtig ist, den sie bei den intensiven Juryberatungen, aber auch beim gemütlichen Beisammensein oder beim Rahmenprogramm (z. B. Besuch im Aquarium oder beim Organisten der Basilika Santa María) vertiefen, ging aus vielen ihrer Äußerungen hervor.

Höhepunkt und krönender Abschluss der Wettbewerbswoche war das große Abschlusskonzert, das am Donnerstag, dem 13. März, im renommierten Hotel Londres an der Concha stattfand. In festlichem Rahmen, vor vollbesetzten Reihen und ohne die Anspannung des Wettbewerbs hatten viele der Teilnehmer Gele-

Arnau Domingo am Flügel

Teilnehmer an „Jugend Musiziert“ 2008 aus Spanien und Portugal

Die Perkussionsgruppe aus Las Palmas

genheit, Kostproben ihres erstaunlichen Könnens zu geben.

Erst am Ende erfuhren sie die Ergebnisse und erhielten aus der Hand von Dr. Jenne ihre Siegerurkunden. In diesem spannenden Moment entluden sich viele Emotionen, wobei die Freude über das Erreichte eindeutig überwog. Schließlich waren alle Darbietungen von der Jury für preiswürdig erachtet worden. Die Zahl derjenigen, die einen ersten Preis errangen und sich für den Bundeswettbewerb in Saarbrücken qualifiziert haben, war beachtlich groß. Dort sollten Sie, wie später zu erfahren war, die Deutschen Schulen der Iberischen Halbinsel ganz ausgezeichnet vertreten.

Bei ihren Dankesworten im Konzert, wie vorher schon bei vielen anderen Gelegenheiten, brachten die Gäste, Erwachsene wir Schüler, ihre Begeisterung und Dankbarkeit für die große Gastfreundschaft zum Ausdruck, mit der sie von der Schulfamilie der Deutschen Schule San Sebastián die ganze Woche über bedacht worden waren.

Der reibungslose Verlauf und der Erfolg der Veranstaltung verdankt sich der unermüdlichen Arbeit der zahlreichen Mitglieder der Planungskommission. Der Erfolg verdankt sich aber auch Sponsoren – unter anderem der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland –, ohne deren Einsatz die Finanzierung nicht möglich gewesen, wäre. Er verdankt sich dem Schulvorstand und dem Elternbeirat, die Finanzierungslöcher gestopft, aber durch einzelne Mitglieder auch tatkräftig mitgeholfen haben. Er verdankt sich vielen weiteren Helfern, die im rechten Moment am rechten Ort waren. Er verdankt sich nicht zuletzt der Rücksichtnahme aller am Schulleben Beteiligten, die die „musikbedingten“ Einschränkungen klaglos hinnahmen.

Im nächsten Jahr wird der Landeswettbewerb an der DS Valencia abgehalten. ◀◀

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)!

Die Redaktion erreichte im Frühjahr u. a. folgende E-Mail, die ich gerne veröffentliche:

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich würde mich sehr freuen, wenn das außergewöhnliche Engagement unserer Schüler und Kollegen auch in der deutschen Öffentlichkeit einmal wieder zumindest eine kleine Erwähnung fände. Immerhin wird mit diesen Erfolgen nachdrücklich unterstrichen, dass wir völlig zu recht (bislang noch) als einzige deutsche Auslandsschule dem Netzwerk mint-ec deutscher Schulen mit einem besonderen mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkt angehören. Die Schüler und Kollegen sind gewiss nach ihrer Rückkehr aus Ankara gerne bereit, Ihnen auch persönlich Rede und Antwort zu stehen.

Mit freundlichen Grüßen
Michael Schopp

TÜBITAK / Jugend forscht

Unsere Schule ist in diesem Jahr besonders erfolgreich gewesen; drei Gruppen sind zum nationalen Wettbewerb nach Ankara eingeladen worden.

Die Informatik-Gruppe (Mustafa Özateş, Yiğit Kaya) hat mit ihrem Projekt Künstliche Intelligenz: Simulation des Verhaltens eines Goldhamsters am PC den 1. Preis gewonnen und zusätzlich die Auszeichnung als Beste Forschergruppe des Wettbewerbs erhalten. Diese Gruppe wird die Türkei beim Europa-Wettbewerb vertreten.

Die Physik-Gruppe (Murat Aslan, Erdem Başeğmez) mit dem Projekt Wirkungsgrad bei Nithinol-Drähten (am Beispiel eines sechsbeinigen Roboters) wurde 2. Sieger. – Die Chemie-Gruppe konnte sich leider nicht platzieren.

Herzliche Glückwünsche und Anerkennung für ihr außergewöhnliches Engagement an die Schüler und ihre Lehrer Hans-Werner Müller-Poteloin und Rolf Schell! ◀◀

Information über das außerschulische Treiben deutscher Lehrer im Ausland

Eckart Weisse

Meldung des Tages

Auf Einladung unserer Kollegin Thekla trafen sich am vergangenen Samstag beinah fast alle in und um Budapest an zweisprachigen ungarischen Gymnasien unterrichtenden ADLK, BPLK, LPLK[1] sowie deutschsprachige Ortskräfte mit Kind und Kegel vor den Toren der Stadt zu einer ausgiebigen Wanderung in den Frühling.

Gestärkt nach einem ausgiebigen Brunch in Theklas gemütlicher Wohnküche schnürten wir die Wanderschuhe, schulterten den Campingbeutel und ab ging es in die Berge. Überrascht war die Organisatorin als plötzlich Erdarbeiten für eine neuverlegte Gasleitung zum unüberwindbaren Hindernis wurden, von der noch vor einer Woche weit und breit nichts zu sehen gewesen wäre. „Schröder hinterlässt also auch in Ungarn seine Spuren!“ – war noch der harm-

1 Für Unkundige:
ADLK = Auslandsdienstlehrkraft,
BPLK = Bundesprogrammlehrkraft,
LPLK = Landesprogrammlehrkraft

loseste der folgenden Kommentare, die sie aber mit pädagogischem Humor gelassen nahm.

Trotz dieses kleinen Umbogens erreichten alle Teilnehmer – der Jüngste war gerade eingeschult und der Älteste kurz vor dem Rentenalter – in bester Laune und nach Zeitplan den Zielbahnhof.

Aber es war nicht nur eine Wanderung in den Frühling, bei der sich Petrus entgegen aller Wetterprognosen im Internet äußerst pädagogenfreundlich zeigte, vorbei an wunderschön blühende Kirschplantagen durch eine beeindruckende Landschaft, sondern es war auch eine etwas andere Lehrerkonferenz mit einem überaus regen Gedanken – und Erfahrungsaustausch, der ja bekanntlich immer noch die billigste Investition darstellt.

Die Fotos dazu findet der interessierte Leser in der Galerie Wanderung bei picolodia – beachten Sie die untenstehenden Hinweise.

Hinweise zur Bedienung:

1. Rufen Sie folgende Seite auf: http://de.picolodia.com/eweco/
2. Klicken Sie auf die Galerie „Wanderung".
3. Geben Sie das Passwort „thekla" ein – klicken Sie auf „senden".
4. Auf das gewünschte Foto klicken – es erscheint größer.
5. Noch einmal auf das Foto klicken – es startet die Diashow.
6. Am rechten Bildrand gibt es den Button „NEXT" und am linken Bildrand „PREV" und unten rechts den Button „close" – um die Diashow wieder zu verlassen.

Viel Vergnügen!

In eigener Sache

Vorausschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 4/08 Fachberater in aller Welt**
- **Heft 1/09 Das neue Sprachdiplom**
- **Heft 2/09 noch offen**
- **Heft 3/09 Die 29. Hauptversammlung**

Warten Sie bitte nicht darauf, dass ich Sie persönlich anschreibe, bevor Sie sich dazu entschließen, unserer Zeitschrift einen Beitrag zu gönnen. Seien Sie doch lieber spontan und schreiben Sie, was Ihnen gerade so durch den Kopf geht. Für jeden Ihrer schriftlich eingeschlagenen Gedankenblitze finde ich garantiert die passende Rubrik.

Dazu der unvermeidliche Spruch zum Heft :

„Zukunft – das ist die Zeit, in der du bereust, dass du das, was du heute tun kannst, nicht getan hast." (Sprichwort aus den USA)

Lehren und Lernen an der Deutschen Schule Toronto

Marc-Thomas Bock

Seit acht Jahren bietet die kleine, aber kontinuierlich wachsende Schule in der kanadischen Provinz Ontario deutschen Kindern muttersprachlichen Unterricht – eine Zwischenbilanz.

Das deutsche Auslandsschulwesen wird im Allgemeinen von den weltweit 117 existierenden Traditionsschulen geprägt, deren Bildungsarbeit fast immer bis weit ins 20., wenn nicht sogar bis ins 19. Jahrhundert zurückreicht. Die vom Philologenverband herausgegebenen Jahrbücher zum Auslandsschulbestand (*Auslands-Kunze)* weisen darüber hinaus eine Vielzahl an kleineren Schulen aus, deren Profil im weitestgehenden Sinne mit deutschsprachigem Unterricht verbunden werden kann. Dies sind beispielsweise die mennonitischen Siedlungsschulen im paraguayischen Chaco wie auch die deutschsprachigen Abteilungen kultureller Fördervereine im Nahen Osten. Es gibt jedoch auch Schulen, die aufgrund geschichtlicher oder bildungspolitischer Besonderheiten noch keinen Eingang in die besagten Jahrbücher gefunden haben, obwohl sie seit geraumer Zeit Beachtliches in ihrem regionalen Umfeld leisten und von der Bundesregierung auch aus diesem Grunde gefördert werden. Dies betrifft in den USA etwa die Deutsche Schule Portland/Oregon ebenso wie die im Jahre 2000 gegründete Deutsche Schule im kanadischen Toronto. Letztere soll hier einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.

Toronto, mittlerweile eine Stadt mit mehr als sechs Millionen Einwohnern, ist die am westlichsten gelegene Metropole in Ostkanada, weltbekanntes Wahrzeichen der Stadt der über 500 Meter aufragende Fernsehturm. Das Leben hier spiegelt sich jedoch nicht unbedingt in den imposanten Glasfassaden des relativ übersichtlichen Innenstadtbereiches wider, sondern in der multi-ethnischen Unübersichtlichkeit der *neighbourhoods.* In den ruhigeren Straßen dieser flächigen Siedlungsgebiete jenseits der schicken Einkaufszentren und gestylten Restaurants auf der zentralen Yonge-Street leben Menschen aus allen Ländern der Erde. Dass dies nicht im übertragenen Sinne, sondern wörtlich zu verstehen ist, bestätigt die Schulleiterin der Deutschen Schule, Frau Hanna Pai. Toronto sei gerade von der UNO zur „most multicultural city of the world“ gewählt worden. Besonders stark jedoch ist gerade der Einfluss von einigen Tausenden deutscher Einwanderer, die nach dem Zweiten Weltkrieg nach Toronto kamen und

Eingang zur Deutschen Schule Toronto

deren Nachkommen nun in der zweiten und dritten Generation das kulturelle und wissenschaftliche Gepräge der Stadt mitbestimmen. So sprach die angesehene überregionale Tageszeitung *Globe and Mail* unlängst von Toronto als einer Metropole mit deutschem Hintergrund. Und so handelt es sich bei den Eltern der Schulkinder zum einen um *expatriates*, also um auf Zeit in der Stadt beheimatete Firmenmitarbeiter und Bundeswehrangehörige nahegelegener Nato-Basen. Andererseits zählen auch Angehö-

rige der Universitäten, der Hospitäler und Forschungsinstitute und natürlich Konsulatsangestellte zu der Klientel der Deutschen Schule. Angehörige des Generalkonsulates in Toronto waren es auch, auf deren Initiative hin im Jahre 1999 ein deutsch-kanadischer Schulverein ins

Pausenhof im kanadischen Winter

Leben gerufen wurde. Mit drei Räumen und einem Büro wurde die aus 5 Kindergartenkindern und 2 Erstklässlern bestehende deutsche Einrichtung zunächst einmal der örtlichen Französischen Schule angegliedert. Man hegte zeitweise die Idee, aus dieser räumlichen Situation heraus einen *Eurocampus* zu schaffen. Im Jahre 2003 jedoch kündigte die Französische Schule die Räume, sodass man innerhalb dreier Monate gezwungen war, sich nach preisgünstigen und vor allem zentral gelegenen Räumlichkeiten umzusehen. Aus dieser Notlage heraus konnte sich die materielle Situation der Schule kaum verbessern, und man bezog schließlich das Untergeschoss der *Trinity St. Paul´s Church*, einer Unitarierkirche, zu bescheidenen Mietkonditionen in noch bescheideneren Verhältnissen. „Wir besaßen damals buchstäblich nur unsere Tische und Stühle, hatten aber bereits die 4. Klasse eingerichtet, und der Kindergartenraum war fensterlos“, erinnert sich die Schulleiterin. Weil sich zwischen 2003 und 2006 die Schülerzahl erheblich vergrößert hatte, wurde die Kirche für eine erreichte Schülerzahl von 40 schließlich einfach zu beengend und man begab sich erneut auf die Suche nach geeigneter Unterkunft. Fündig wurde man dann in dem im Stil der Neuen Sachlichkeit gehaltenen Gebäude einer ehemaligen Montessori-Schule, welches nun leer stand. Hier nun zog man vor zwei Jahren ein und mietet seitdem die Räumlichkeiten des ebenfalls im Hause beheimateten *Winchewsky Centre* an, einem sekulären jüdischen Gemeindezentrum und seiner jiddischen Sonntagsschule. „*Winchewky Centre einmal, Deutsche Schule zweimal klingeln*“, steht am Eingangsportal zu lesen, und gleich daneben weist eine Plakette darauf hin, dass das Winchewsky Centre dem Gedenken an die sechs Millionen Holocaust-Opfer verpflichtet ist. Deutsche Schule und jüdisches Gedenken an die Opfer deutschen Massenmordens unter einem Dach? Geht das überhaupt? Es geht sogar sehr gut. „Sie müssen sehr weit gehen, bevor sie auf einen toleranteren Ort als diese Stadt treffen“, meint Frau Pai und verweist auf die Tatsache, dass man hier am Ufer des Ontariosees nicht nur miteinander lebe, sondern im täglichen Leben auch voneinander profitiere. Kanada sei eben ein tatsächliches Einwanderungsland. So sind die Neuzugänge an der Deutschen Schule inzwischen nicht nur Deutsche, sondern auch Briten, Österreicher, Schweizer, Australier oder US-Amerikaner.

Gegenwärtig besteht die Schule aus zwei Kindergartengruppen und hat einzügig die Klasse 8 erreicht. Die Gesamtzahl der Kindergarten-Kinder und Schüler beträgt 46. Deutsche und deutsch-kanadische Kinder werden ab drei Jahren in den Kindergarten aufgenommen, wobei eine der beiden Gruppen ein umfangreiches Vorschulprogramm integriert. Zu den Schwerpunkten der Vorschulerziehung gehören unter anderem die Vermittlung erster mathematischer Grundkenntnisse in der Algebra und ein phonetisch begleitetes Englischprogramm. Die erste Klasse besteht aus fünf Kindern, in der 5. und 6. Klasse befinden sich gegenwärtig neun Kinder. Diese Zahlen sind jedoch nach den Erfahrungen der letzten drei Jahre als durchaus relativ anzusehen, da es durch Rückübersiedlungen und gleichzeitige Neuaufnahmen immer wieder zu starken Schwankungen in der Klas-

senstärke kommen kann. So geschah es in der Vergangenheit, dass am Beginn des Schuljahres nur ein Kind für eine Klassenstufe angemeldet war, die Klasse dann aber innerhalb eines Schuljahres auf acht Kinder anwuchs. Natürlich sind sich Schulvorstand und Schulleitung darüber im Klaren, dass diese Möglichkeiten des flexiblen Umganges mit Schülerzahlen ein großes Plus für die Schule darstellen. Und wer die Klassenzimmer, die kleine Aula und die Räumlichkeiten des Kindergartens besichtigt, ist im Handumdrehen von der familiären und kinderfreundlichen Atmosphäre des Hauses eingenommen. Die Schulbibliothek ist erstaunlich umfangreich, gut sortiert und wird zudem professionell betreut. Dies wurde möglich, nachdem das Goethe-Institut in Toronto aus Einsparungsgründen verkleinert werden musste und Teile seiner Bestände der Deutschen Schule übereignete. Die Bibliothekarin des Goethe-Instituts, inzwischen im verdienten Ruhestand, kümmert sich als freiwillige Helferin weiterhin um die Schulbibliothek und veranstaltet einmal in der Woche eine gut besuchte Lesestunde. In den Pausen können die Kinder sowohl einen kleinen Sportplatz direkt am Haus als auch einen Spielplatz nutzen, der über eine kleine Holzbrücke ebenfalls direkt hinter dem Gebäude zu erreichen ist. Wer den spielenden Kindern zuhört, wird vor allem verschiedene deutsche Dialekte vernehmen können. In einigen Gruppen kommt es zu fließend englisch-deutschen Mischkonversationen. In allen acht Klassenstufen werden die Unterrichtsinhalte in deutscher Sprache vermittelt, die Lehrwerke werden ebenfalls aus Deutschland eingeführt. Nur Englisch wird ausschließlich mit kanadischen Lehrwerken bedient, in Französisch kommen Lehrwerke sowohl aus Deutschland als auch aus Kanada zum Einsatz.. Dass jedoch auch das Sekundarschulcurriculum der Provinz Ontario in den Unterricht eingebunden werden muss, versteht sich von selbst, begreift sich die Deutsche Schule Toronto doch mehr und mehr auch als eine Schule mit zunehmendem Begegnungscharakter. Und die Existenz einer solchen ist natürlich auch von der Berücksichtigung der Unterrichtsinhalte des Gastlandes abhängig. So werden kanadische Lehrinhalte ab der 5. und 6. Klasse in Geographie, aber auch in Mathematik (hier besonders Fragen der Terminologie) und in Geschichte integriert. Gegenwärtig bietet die Schule einen Kurs „Canadian History“ in englischer Sprache an. Das Gleichgewicht von deutschen und kanadischen Bildungsanforderungen im Bereich der Sekundarstufe I zu halten, ist eine so anspruchsvolle wie wichtige Aufgabe. Denn während ein Teil der Schüler nach dem Besuch der 8. Klasse auf die *highschools* der kanadischen Metropole wechseln wird, gehen auch manche Schüler nach Deutschland zurück, um hier in verschiedensten Bundesländern die 9. Klassen zu besuchen. Damit diesen Rückkehrern der Übergang leichter fällt, hat man sich in den Klassen 1 bis 4 an den Bildungsstandards von Baden-Württemberg orientiert, die gemeinhin

Spielebereich des Kindergartens in der DS Toronto

Kindergartenbereich der DS Toronto

als die anspruchsvollsten der Bundesrepublik gelten. Ab der 5. Klasse dann gilt das G8-Curriculum der Gymnasien Baden-Württembergs, auch dies stellt aus den genannten Erwägungen heraus eine Entscheidung zugunsten der zurückkehrenden Kinder dar. Ein weiteres Argument für diese hohen Anforderungen in der Mittelstufe liefert der Umstand, dass die Schulen in Ontario bis zur 8. Klasse keine originäre Fächerteilung aufweisen. Eine Einführung von Fächern wie Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften ab Klasse 5 ist somit notwendig und sinnvoll, wenn es etwa um die inhaltliche Verknüpfung von kanadischen *Sciences* und der deutschen Physik oder Biologie geht. Mit den Fremdsprachen verfährt man entsprechend variabel. Deutsch oder Englisch sind je nach Muttersprache erste oder zweite Fremdsprache ab Klasse 1, Französisch obligatorische Fremdsprache ab Klasse 4.

Das zunächst für deutsche Eltern attraktive Bildungsangebot der Schule findet auch bei immer mehr deutsch-englischsprachigen Familien Zustimmung. So kommt es nun häufiger vor, dass hinzukommende Schülereltern ihren Wohnort in der Nähe der Deutschen Schule wählen, wenn die Einschulung ihres Kindes ansteht. Dennoch leben die meisten Schüler über das gesamte Stadtgebiet verteilt, da Toronto über ein ausgezeichnetes Nahverkehrsnetz verfügt und viele Familien in dieser Metropole – für nordamerikanische Verhältnisse gänzlich untypisch – über kein eigenes Auto verfügen. Das Schulgeld in jährlicher Höhe von 6000 bis 13000 kanadischen Dollar wird gestaffelt und nach verschiedenen Kriterien erhoben, im Vergleich mit landestypischen Privatschulen dieser Größe bewegen sich die Kosten jedoch auf mittlerem Niveau. Seit 2007 wird die Deutsche Schule von der Bundesrepublik auch finanziell durch die Entsendung einer Bundesprogrammlehrkraft unterstützt, ab 2008/09 wird eine zweite hinzukommen. Ist also die Zukunft der Deutschen Schule gesichert? Frau Pai und ihr dreizehnköpfiges Team aus Lehrern und Erziehern sind zuversichtlich, in den kommenden Schuljahren ebenso wie in der unmittelbaren Vergangenheit mehr und mehr Schüler unterrichten zu können. Das Bedürfnis nach deutschsprachigen

Lesestunde in der Bibliothek der DS

Bildungsangeboten im englischsprachigen Umfeld ist im Anwachsen begriffen, das stellen auch kanadische Bildungsstatistiken aus dem Jahr 2007 fest. Die Außenwerbung der Schule in Toronto selbst wird durch die Informationsportale von Konsulat, Botschaft, Bundeswehr sowie der verschiedensten deutschen Unternehmen für deutschsprachige Interessenten gewährleistet. Auf kanadischer Seite ist die Registrierung beim *Ministry Of Education in Ontario* ein wichtiger Schritt auf dem Wege zur Gewinnung von nichtdeutschen Schülerinnen und Schülern.

Was den Ausbau der Schule in eine weiterführende Bildungseinrichtung betrifft, so hat der Schulvorstand (*board*) entschieden, es zunächst einmal bei einer acht Klassen umfassenden Sekundarschule zu belassen. Denn genau dieses Konzept hat sich in den vergangenen acht Jahren bewährt und wird auch zukünftig zu einer weiteren Konsolidierung der Bildungsangebote an der heute noch sehr übersichtlichen Schule führen. Es ist dies auch der Weg, den viele der eingangs erwähnten großen deutschen Auslandsschulen in aller Welt einmal beschritten haben, auf den diese Bildungseinrichtungen mit Stolz verweisen und der sie bis heute erfolgreich wirken lässt. Und ebensolchen Erfolg wird die überaus sympathische Schule an der Cranbrooke Avenue im Toronto des 21. Jahrhunderts genießen können, gelingt es ihr weiterhin so überzeugend, maßgeschneiderte Bildungsangebote zwischen der Alten und der Neuen Welt zu vermitteln. ◀◀

... der kommt mit wenig aus!

Reflektionen über den Stellenwert moderner Medien

Rainer E. Wicke

Dass die modernen Medien in unserer Gesellschaft, zum Beispiel E-Mail und Internet nicht nur ein Segen, sondern teilweise auch ein Fluch sein können, entnehmen wir in regelmäßigen Abständen der Presse, wenn wieder einmal über das Freizeitverhalten Jugendlicher lamentiert und die angebliche geistige Armut beklagt wird, zu der die fast ausschließliche Beschäftigung mit Computerspielen und das Chatten führen sollen. Sicherlich haben die digitalen Medien inzwischen einen festen Stellenwert in unserer modernen Welt – ohne PC und Internet ist keine Institution heute noch funktionsfähig und auch als Privatperson ist es kaum vorstellbar, dass man nicht über Handy und E- Mail verfügt, wenn man nicht „out“ sein will – aber, wer sich z. B. nach längerer Abwesenheit erneut an seinen Computer wagt, stellt schnell fest, dass in der Zwischenzeit eine Unmenge von E- Mails eingetroffen ist, die zur schnellen Abarbeitung herausfordert, dass zu viele Spams das Postfach dicht gemacht haben und dass der Computer plötzlich die eigene Tätigkeit fast ausschließlich bestimmt. Daher lohnt es sich, darüber nachzudenken, inwieweit die Elektronik unser (gesellschaftliches) Leben beeinflussen kann oder soll.

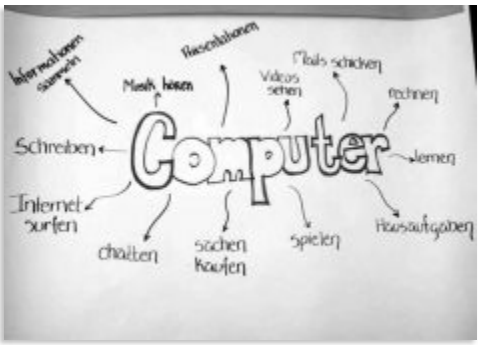
Ständig auf der Suche nach schülerrelevanten Texten wurde ich durch die Kollegen des Prüfungsreferates der ZfA auf ein wunderbares Gedicht von Hans Magnus Enzensberger aufmerksam gemacht, das vor einigen Jahren als Grundlage für die mündliche Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom II verwendet wurde:

Altes Medium

Hans Magnus Enzensberger

Was Sie vor Augen haben,
meine Damen und Herren,
dieses Gewimmel,
das sind Buchstaben.
Entschuldigen Sie.
Entschuldigen Sie.
Schwer zu entziffern,
ich weiß, ich weiß.
Eine Zumutung.
Sie hätten es lieber audiovisuell,
digital und in Farbe.

Aber wem es wirklich ernst ist
mit *virtual reality,*
sagen wir mal:
Füllest wieder Busch und Tal[1],
oder: Einsamer nie
als im August[2], oder auch:
Die Nacht schwingt ihre Fahn[3],
der kommt mit wenig aus.



Sechsundzwanzig
dieser schwarz-weißen Tänzer,
ganz ohne Graphik-Display
und CD-ROM,
als Hardware ein Bleistiftstummel –
das ist alles.

Entschuldigen Sie.
Entschuldigen Sie bitte.
Ich wollte Ihnen nicht zu nahe treten.
Aber Sie wissen ja, wie das ist:
Manche verlernen es nie.

(Aus: H. M. Enzensberger, Kiosk, Neue Gedichte, Frankfurt a. M. 1995)

Das Gedicht einfach als Prüfungstext abzuhaken und in Vergessenheit geraten zu lassen, schien nicht sinnvoll, da es aufgrund seiner Thematik ein schülerrelevantes Problem enthält und sicherlich auf Interesse bei jugendlichen Lernern stößt. Natürlich konfrontiert es die Lerner auch mit sprachlichen Schwierigkeiten – z. B. mit den wahrscheinlich nicht bekannten ersten Zeilen aus Gedichten anderer Verfasser – aber ansonsten ist es aufgrund seiner einfachen Sprache sehr gut verständlich. Darüber hinaus bietet es Möglichkeiten der fantasievollen Bearbeitung und Interpretation. Gleichzeitig demonstriert dieser lyrische Text, dass die Behandlung von Gedichten im Unterricht nicht immer langweilig sein muss, sondern dass aktuelle Themen mit ihrer Hilfe aufgegriffen werden können.

Das Gedicht wurde im Beisein einer Gruppe von Deutschlehrern in einem Unterrichtsversuch an der Deutschen Schule Quito/Ecuador in einer zehnten Klasse erprobt.

Zunächst wurde der Titel *Altes Medium* in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt und die Schüler stellten Vermutungen darüber an, welches alte Medium in diesem Text Erwähnung findet. Von der Klasse wurden nach anfänglichem Zögern Zeitung, Illustrierte, Fernsehen und Film genannt. Auch das Radio wurde erwähnt.

Im zweiten Schritt erhielten die Schüler einzelne Strophen des Gedichtes mit dem Auftrag, den jeweiligen Ausschnitt zu überfliegen und in der sich anschließenden Plenarphase den Inhalt kurz zu beschreiben und Vermutungen über die Thematik des gesamten Gedichtes zu äußern:

> *Interessant ist auch die Möglichkeit nicht nur mit vollständigen Texten und Gedichten, sondern auch mit Textausschnitten und Teilen von Gedichten zu arbeiten. Die Leserin wird neugierig auf das Ganze oder versteht es als Angebot den Text weiter zu denken; auch dadurch wird der Impuls offener.*[4]

Bei der Präsentation stellte sich erwartungsgemäß heraus, dass die Gruppe, die die Strophe mit den Gedichtanfängen ohne Erläuterung durch Fußnoten bearbeitet hatte, sich nur vage zu dem Inhalt ihres Textausschnittes äußern konnte. Aber aufgrund ihrer Vorerfahrung hatten die Schüler anhand der hochgestellten Zahlen im Text registriert, dass es erklärende Fußnoten geben musste, in denen literarische Quellen zitiert wurden.

Erste Vermutungen über das Thema Computer wurden geäußert, wobei die Beschreibungen jedoch noch sehr vage blieben.

Um einen Gesamteindruck zu ermöglichen, wurden die auseinandergeschnittenen und auf Folie kopierten Strophen ungeordnet mit Hilfe eines Tageslichtprojektors projiziert und die Arbeitsgruppen um Entscheidungshilfe gebeten, wie der gesamte Text rekonstruiert werden könnte. Es wurde kurz diskutiert, ob die Strophe, die mit *Entschuldigen Sie* beginnt oder die mit dem Anfang *Was Sie vor Augen haben, meine Damen und Herren* an den Anfang gestellt werden sollte. Man entschied sich für die letztere, so dass die Rekonstruktion dem Originaltext entsprach.

Aber grundsätzlich kann bei dieser Arbeitstechnik zunächst auch eine nicht dem Original entsprechende Lösung akzeptiert werden, denn für die erste Auseinandersetzung mit dem Inhalt eines Gedichtes ist es meines Erachtens

1 Erste Zeile aus dem Gedicht *An den Mond* von Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832).
2 Erste Zeile aus dem Gedicht *Einsamer nie* von Gottfried Benn (1886–1956).
3 Teil der ersten Zeile aus dem Gedicht *Abend* von Andreas Gryphius (1616–1664).
4 Debiasi, Verena/Gasser, Dorothea: Werkstatt als hermeneutischer Dialog, Alpha Beta Verlag, Meran/Italien, 2004, S. 55.

Arbeit an literarischen Texten mit dem Bleistift

nicht wichtig, sich eng an das Original zu halten, da sich die Kernaussagen auch bei einer unterschiedlichen Anordnung herausstellen lassen.

Nach der Rekonstruktion wurde den Schülern ein Arbeitsblatt mit dem Gedicht ausgehändigt, das nun auch laut vorgelesen wurde.

Um die inhaltlichen Aussagen hervorheben zu können, erhielten zwei der insgesamt vier Arbeitsgruppen den Auftrag mit Hilfe eines Arbeitsblattes festzustellen, was der Bleistiftstummel nach Meinung des Autors besser leisten kann als der Computer, während die restlichen beiden Gruppen sich mit der alternativen Frage befassten, was der Computer besser leisten kann. Für die Präsentation suchte sich jedes Gruppenmitglied aus einer der anderen Gruppen einen Partner und die beiden Partner berichteten sich gegenseitig über die Ergebnisse:

Dieses Verfahren wurde bewusst gewählt, um zu vermeiden, dass lediglich nur ein Gruppensprecher über die Ergebnisse berichtete und die anderen sich unbeteiligt zurücklehnen konnten:

> *Wichtig ist bei der kooperativen Phase, dass der Arbeitsauftrag zur Kommunikation innerhalb der Gruppe führt. In der nachfolgenden Phase der individuellen Rechenschaftslegung über das Gelernte muss jeder Schüler sein Lernergebnis erneut aktivieren, um es zum Beispiel in einer Präsentation wiedergeben zu können und festigt damit das Gelernte.* [5]

Im Verlauf der Präsentation der Ergebnisse, die aufgrund der Tatsache, dass mir lediglich eine Schulstunde für den Unterrichtsversuch zur Verfügung stand, relativ knapp ausfiel, wurde deutlich, dass die Schüler die Grundaussagen des Gedichtes schnell herausgefiltert hatten. Es wurde hervorgehoben, dass Enzensberger die Medien deutlich kritisiert, indem er feststellt, dass zum Verfassen eines Textes ein Bleistift genügt und dass er die Vernachlässigung des (kreativen) Schreibens bemängelt. Gleichzeitig wurde von den Gruppen, die die Vorzüge des Computers herausarbeiten sollten, erwähnt, dass der PC zwar nicht unbedingt zum Verfassen von Gedichten, aber zur Bewältigung vieler beruflicher Arbeiten und zur Erleichterung des persönlichen Alltages benutzt werden kann und somit ebenfalls seinen Stellenwert hat.

In der sich anschließenden Besprechung mit den Deutschlehrern der DS Quito war man sich grundsätzlich darüber einig, dass der Text sich sehr gut für die Verwendung im Unterricht eignet. Gemeinsam stellte man fest, dass ein solcher literarischer Text mehrere Möglichkeiten der Bearbeitung bietet. Zwar wurde das methodische Vorgehen in der Stunde akzeptiert, es wurden jedoch auch Alternativvorschläge unterbreitet, die ein unterschiedliches Verfahren der Vorentlastung favorisierten. Obwohl für die Besprechung lediglich ein kurzer Zeitraum zur Verfügung stand, wurde deutlich, dass sich auch die Lehrerfortbildung der Methoden bedienen muss, die sie in der Praxis umgesetzt wissen will:

> *Wir sprechen immer wieder von Parallelität zwischen Werkstatt und Unterricht: So wie wir in der Werkstatt miteinander umgehen und lernen, so geschieht Lernen auch in der Klasse.* [6]

Um es deutlich zu formulieren: ein idealtypisches Herangehen an einen Text oder Verfahren, dieses zu interpretieren, kann es keinesfalls geben und die klassische traditionelle Interpretation (Lehrer/Fortbilder weiß die Antwort/

5 Fink, Michael/ Tschekan, Kerstin/Hilbig Inge: Schüler aktivieren, kooperativ arbeiten, in: Lernende Schule, Heft 33, Erhard Friedrich Verlag, Seelze 2006, S. 4.

6 Debiasi, Verena/Gasser, Dorothea: a. a. O., S. 55.

Gruppenarbeit zum Thema Literatur

Bleistift oder Computer?

Lösung: Schüler/Teilnehmer muss diese lediglich wiederholen) darf in Unterricht und Fortbildung keine Verwendung finden, wenn engagierte Mitarbeit gefragt ist. Vielmehr gilt es in einer Art Werkstattgespräch die selbstorganisierte und teamorientierte Lehrerfortbildung zu fördern, Unterricht gemeinsam zu evaluieren und im Bedarfsfall im Rahmen des reflektierenden Dialoges neu zu planen und schrittweise umzusetzen.[7]

Daher wurden die – auch nach meiner Rückkehr besonders von Knut Roberto Grassman, dem Deutschlehrer der Klasse per Mail vorgeschlagenen alternativen Verfahrensweisen bei einer erneuten Erprobung in einer zehnten Klasse des Istanbul Lisesi/Istanbul – Türkei berücksichtigt. Zuvor hatte Grassmann in einer weiterführenden Stunde mit seinen Schülern noch einmal ausführlich die Thematik *Was kann ein Bleistiftstummel/ was kann ein Computer leisten?* behandelt, indem er die Arbeitsgruppen Poster anfertigen ließ und sich danach wieder der Textarbeit zuwandte.

Gemäß diesem Vorschlag wurde in Istanbul die Arbeit mit zwei Arbeitsblättern (Was kann ich mit einem Bleistift, was kann ich mit einem Computer tun?) begonnen. Die Ergebnisse ähnelten denen der Arbeitsgruppen in Quito. Eine Arbeitsgruppe hatte – ohne es zu ahnen – bereits die Thematik des Gedichtes angedeutet:

> *Arbeit mit dem Computer:*
> *Man kann sowohl im Internet surfen als auch sich mit den Computerspielen amüsieren. Mit Personen aus anderen Ländern kann man eine Freundschaft schließen. Man hat hier die Freiheit, in die größte Bibliothek der Welt hineinzugehen oder Quatsch zu machen. Aber man muss beachten, dass man keine Sklavin des Computers wird. Das ist schon mit der ganzen Technologie identisch.*

Im weiteren Verlauf des Versuchs bearbeiteten die Schüler die zerschnittenen Segmente des Gedichtes, wie es bereits in Quito der Fall war, und rekonstruierten den Originaltext.

Da dort eine zweite Stunde zur Verfügung stand, konnte die Deutung der inhaltlichen Aussage des Textes schwerpunktmäßig in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt werden. In dieser Folgestunde erhielten die fünf Arbeitsgruppen jeweils eine Folie, mit den Angaben:

- *Wer* erzählt
- *Was*
- *Wem*
- *Wie*
- *Warum?*

7 Höfer, Christoph/Madelung, Petra: Lehren und Lernen für die Zukunft – Unterrichtsentwicklung in selbständigen Schulen, Bildungsverlag EINS, Troisdorf 2006, S. 62/63.

Die Präsentation zeigte deutlich, dass die Schüler die Kernaussage, dass es – um einen kreativen Text zu schreiben – nur weniger Hilfsmittel bedarf – durchaus zu –deuten wussten, wie die folgenden Zusammenfassungen belegen:

Man braucht nur einen Bleistift, um ein Gedicht zu schreiben, deswegen macht (!) Enzensberger Zitate von berühmten Gedichten.

Je entwickelter die Technologie wird, desto bedeutungsloser werden die alte (!) Medien. Er (der Autor) vergleicht die Zitate (!) als alten Gedichten mit den neuen Worte (!), die die Technologie in unser Wörterbuch (!) hinzugefügt hat. Da er seine Gefühle und Gedanken ausdrücken will, hat er ein Gedicht geschrieben. Außerdem wollte er auf dieses Thema hinweisen.

Sogar die besten Dichter haben ihre Gedichte mit Bleistift geschrieben. Der Dichter richtet sich gegen die Übermacht der Technologie in unserem Leben.

Für die jetzigen Leute und für uns ist es schwerer mit Bleistift zu arbeiten und handgeschriebene Texte zu lesen als mit dem Computer zu arbeiten und im Computer geschriebene Texte zu lesen. Er sagt das den Menschen, die alles audiovisuell, digital und in Farbe sehen, lesen und machen möchten, weil die Leute allmählich verlernen, mit der Hand und mit Bleistift zu schreiben und handgeschriebene Texte zu lesen.

Bedenkt man, dass die Schüler erst seit drei Jahren Deutsch lernen, so wird aus diesen Beispielen deutlich, welche guten Kenntnisse sie sich in der relativ kurzen Zeit angeeignet haben. Die souveräne Art und Weise, in der die Gruppen ihre Arbeiten mit dem Tageslichtprojektor präsentierten, ließ ebenfalls Rückschlüsse zu, dass die Schüler es gewohnt waren, ihre Arbeiten vor der Lerngruppe eigenverantwortlich vorzustellen.

Auch in einer weiterführenden Hausaufgabe war das Thema des Gedichtes aufgegriffen, bzw. erweitert worden. Den Schülern waren zwei kleine Zeitungsartikel ausgehändigt worden, in denen ein Publizist und Journalist (Marcel Reich-Ranicki) das Schreiben mit dem Computer aus bestimmten Gründen favorisierte, während ein britischer Komponist (Andrew Lloyd Webber) Handy und Computer ablehnte und die Vorzüge des Schreibens mit der Hand hervorhob. Es wurde nicht davon ausgegangen, dass den Lernern die beiden Personen bekannt waren und dass die Schüler jedes Wort in den beiden Artikeln verstanden, vielmehr sollten sie den Kurztexten lediglich für ihre eigene Stellungnahme Argumente entnehmen, warum sie aus welchen Gründen (nicht) mit der Hand oder dem Computer schreiben,.

Die Beispiele auf der gegenüberliegenden Seite belegen exemplarisch die hohe Qualität der Schülerarbeiten.

Fazit

Die beiden Unterrichtsversuche haben gezeigt, dass literarische Texte – auch die scheinbar so schwierigen Gedichte – sich durchaus für die Behandlung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht eignen, besonders dann, wenn sie aktuelle und schülerrelevante Themen aufgreifen und somit eine bestimmte Betroffenheit die Schüler zu Reaktionen auffordert. Auch in den Zeiten von Internet, Handy und E-Mail muss der Stellenwert der Literatur als Sprachlehre und landeskundliche Quelle erhalten bleiben, um ein kreatives und problemlösendes Arbeiten zu vertiefen. Die Ergebnisse beider Versuche zeigen deutlich auf, dass die Jugendlichen sich der Herausforderung stellen und differenzierte Arbeitsergebnisse erreichen.

Weiterhin hat die Mitwirkung der Lehrer der DS Quito deutlich aufgezeigt, dass – wo immer Lehrer zusammen arbeiten und sich fortbilden – sie voneinander profitieren und lernen, indem gemeinsam Konzepte ausgehandelt werden, die man im eigenen Unterricht erproben kann. Diese Diskussion ist dringend notwendig, sie sollte in Schule und Fortbildung im Sinne der professionellen Lerngemeinschaften verstärkt geführt werden, um die Unterrichtsentwicklung gemeinsam voranzutreiben. ◀◀

Ich schreibe lieber mit dem Computer. Mit dem Computer kann ich viel schneller als mit dem Bleistift schreiben, so spare ich von der Zeit. Wenn ich mit dem Computer schreibe, mache ich auch keinen Schreibfehler, weil es im Computer Programme gibt, die das Rechtschreiben kontrollieren. Wenn man mit dem Computer schreibt, sieht auch das Schreiben besser und ordentlicher aus. Es gibt viele Leute, deren Handschrift so schlecht sind und wenn man mit dem Computer schreibt, wird dieses Problem auch erledigt.

Wegen diesen Gründen bevorzuge ich mit dem Computer schreiben. Mit der Computer Schreiben fällt mir leichter als mit dem Bleistift.

GIZEM AKIL
10-C 1267
Istanbul Lisesi

BLEISTIFT ODER COMPUTER?

Mit der entwickelnden Technologie wird man oft gefragt: Schreiben Sie lieber an dem Computer oder mit dem Bleistift? Meine Antwort dazu ist lieber Bleistift.

Wenn ich etwas mit einem Bleistift schreibe, dann habe ich ein besonderes Gefühl, das nicht mit einem Computer gemacht werden kann. Und dieses Gefühl ist ja schwer zu erklären. Vielleicht sehr leicht? Wenn der Bleistift das Papier berührt und wenn Sie mit Ihre Hand beginnen, Buchstaben zu formen, aneinander zu legen, zu den sinnvollen Worten zu führen und gleichzeitig dieses Geräusch zu hören, als Ihr Bleistift auf dem Papier gleitet, fühlt man sich besonders. Man will immer noch schreiben, schreiben und schreiben.

Man will seine Gedanken und Gefühle auf das Papier übertragen. Was ist der Grund dafür? Ich weiß nicht genau. Vielleicht mit jemanden über seine Gedanken, Gefühle und Sorgen zu reden, weil diese jemand nicht antworten, keinen Stich mit Worten verletzen wird oder ihn sehr gut verstehen und ihm Recht geben kann. Oder ein besonders guter Zuhörer ist und sich nie langweilt und „Ach, ich verstehe dich. Aber du weißt ja, ich muss schon los. Also sehen wir uns nächster." sagen wird.

Ja? Haben Sie dieses Gefühl schon gehabt? Und ich weiß nicht was über dieses komische Geräusch geht. Eigentlich kann das nur als Lärm gesehen werden, nur ein Geräusch, das die Reibungskraft verursacht oder nicht? Ich weiß immer noch nicht genau, warum der Bleistift mir so magisch scheint. Aber mit den Computer kann ich nie dieses gleiche Gefühl haben. Technologie macht alles leichter, schneller, entwickelter aber diese Technologie kann mir nie das identische Gefühl bieten. Deshalb sage ich jedenfalls "Das, was ich geschrieben habe, ist genug." nach 10 Minuten mit dem Schreiben am Computer und ich will nie meine Gedanken, Gefühle oder Sorgen am Computer schreiben. Vielleicht klingt es ein bisschen altmodisch, aber ich wird für immer den Bleistift gegen Computer bevorzugen.

Yaprak Ece YOLA

Unterrichtsverlauf:
Altes Medium/Hans Magnus Enzensberger – Unterrichtsversuch DS Quito

Jahrgangsstufe: 10 – **Lernjahr:** 6. Lernjahr – **Zahl der Unterrichtstunden:** Eine

Phase	Sozialform	Medien
1. Gemeinsame Titelanalyse: **Altes Medium** *Äußerung von Vermutungen zum Inhalt*	• Plenum, • Sitzkreis	• Tafel/OHP
2. Verteilung von Abschnitten des Gedichtes: Analyse der Segmente und Präsentation der Arbeitsergebnisse	• Gruppenarbeit	• (Folien-)Gedichtsegmente
3. Rekonstruktion des Gedichtes auf dem OHP	• Plenum	• Foliensegmente
4. Präsentation des gesamten Textes	• Plenum	• Folie • Arbeitsblatt
5. Gruppenarbeit: Was kann ich besser?	• Gruppenarbeit	• Arbeitsblatt: Bleistiftstummel • Arbeitsblatt Computer
6. Präsentation und Diskussion der Arbeitsergebnisse	• Plenum	• Ergebnisse

Unterrichtsverlauf:
Altes Medium/Hans Magnus Enzensberger – Unterrichtsversuch Istanbul Lisesi

Jahrgangsstufe: 10 – **Lernjahr:** 3. Lernjahr – **Zahl der Unterrichtstunden:** Eine

Phase	Sozialform	Medien
1. Sammeln von Ideen: • Was kann ein Bleistift? • Was kann ein Computer?	• Kleingruppen-arbeit	• Arbeitsblätter DIN A3 • Bleistiftstummel • Computer
2. Vorstellung der Ergebnisse	• Plenum	• Arbeitsergebnisse
3. Verteilung von Abschnitten des Gedichtes: Analyse der Segmente: • Was sagt der Titel? • Welche Information enthält der erste Abschnitt? usw. Präsentation der Arbeitsergebnisse	• Gruppenarbeit	• 2 Sätze (Folien-) Gedichtsegmente
4. Gemeinsame Rekonstruktion des Gedichtes auf dem OHP	• Plenum	• Foliensegmente
5. Präsentation des gesamten Textes	• Plenum	• Folie • Arbeitsblatt
6. Gruppenarbeit: • Kurze Zusammenfassung des Inhaltes und eigene Deutung	• Gruppenarbeit	• Text
7. Präsentation und Diskussion der Arbeitsergebnisse	• Plenum	• Ergebnisse
8. Hausaufgabe: • Andrew Lloyd Webber: Warum ich mit der Hand schreibe • Marcel Reich Ranicki: Warum ich mit dem PC schreibe • Warum ich (selbst) lieber mit dem Bleistift/Computer schreibe	• Einzelarbeit • Partnerarbeit	• Zeitungsartikel „Ohne Handy und PC“ • Fragen Sie Reich-Ranicki

Ein Blick über den Tellerrand

Kurzbericht über die zweite gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer am 20. und 21. Juni 2008 an der Universität Bern

Rainer E. Wicke

Bereits in 2006 hatten die Verbände *Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz (AkDaF)* und *Lektoren Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (Ledafids)* zusammen mit *dem Verband Schweizerischer Volkshochschulen (VSV)* eine erste gesamtschweizerische Fachtagung zum Thema *Deutsch im Gespräch* durchgeführt, die auf positive Resonanz stieß.[1] Somit ist es nicht verwunderlich, dass die Verbände – durch diese Erfahrung ermutigt – 2008 erneut eine entsprechende Fachtagung unter dem Motto *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM* in Bern durchführten. Weit über zweihundert Lehrer aus der gesamten Schweiz nahmen an der Veranstaltung teil. Bedenkt man, dass in Bern gleichzeitig das Fußball-Europameisterschaftsfieber regierte, so kann man das Organisationstalent der Veranstalter nur bewundern, denn diese hatten durch rechtzeitige Reservierungen nicht nur für einen attraktiven Tagungsort (juristische Fakultät der Universität Bern) vor der malerischen Kulisse der Altstadt inklusive der Berner Alpen gesorgt, sondern auch sorgsam darauf geachtet, dass Hotels und Unterkünfte in unmittelbarer Nähe zum Veranstaltungsort zur Verfügung standen. Auch die Betreuung und Begleitung der gesamten Tagung ließ keineswegs zu wünschen übrig, denn sowohl die gut ausgewiesenen und ausgestatteten Räumlichkeiten, als auch die ausgezeichnete Logistik garantierten einen reibungslosen Ablauf der Konferenz, die sich inhaltlich mit Themen befasste, die auch für Kolleginnen und Kollegen aus den anderen deutschsprachigen Länder in Europa durchaus von Interesse sein können.

Claudio Nodari vom Institut für Interkulturelle Kommunikation der Pädagogischen Hochschule Zürich widmete seinen Einführungsvortrag dem Thema *Es gibt nur eine Deutschdidaktik.* Traditionsgemäß wird zwischen Deutsch als Muttersprache, Deutsch als Zweitsprache oder Deutsch als Fremdsprache unterschieden, wobei Nodari bezweifelt, dass sich diese Teilbereiche der Deutschdidaktik so säuberlich voneinander trennen lassen, denn wann genau wird eine DaZ- zur DaM-Schülerin? Die Grenzen lassen sich genau so wenig definieren wie die zwischen DaF- und DaZ-Lernenden. Dementsprechend forderte Nodari die Nutzung von Synergien zwischen den drei Bereichen, die sich auch auf die Ausbildung von zukünftigen Deutschlehrern auswirken sollten. Dass ein mögliches Zusammenwachsen von DaF, DAZ und DaM auch Auswirkungen auf Curricula und Lehrpläne haben wird, ist für Nodari evident.

Claudia Riemer von der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld stellte Gemeinsamkeiten und Unterschiede von DaF und DaZ aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung in der Bundesrepublik Deutschland heraus. Nachvollziehbar demonstrierte sie, dass die genaue Abgrenzung – ganz im Sinne von Nodari – eigentlich nicht möglich ist, da unterschiedliche Zielgruppen, wie z. B. Ausländische Arbeitnehmer, Personen, die die Möglichkeit des Familiennachzuges wahrnehmen, Asylbewerber, Spätaussiedler, Fachkräfte, die eine Arbeit in der BRD aufnehmen und EU-Bürger über total unterschiedliche Voraussetzungen und Sprachkenntnisse verfügen, die einer „sauberen“ Unterscheidung im Weg stehen. Sie bemängelte, dass die Bundesländer in der BRD sich bisher z. B. noch nicht auf eine systematische Sprachförderung von Kindern mit Migrantenhintergrund einigen konnten, sondern immer noch punktuell Förderungsmaßnahmen mit aus ih-

1 Die von Monika Clalüna und Thomas Studer herausgegebene Dokumentation der Tagung kann von akDaF bezogen werden – Informationen unter www.akdaf.ch

rer Sicht relativ geringer Effizienz anbieten. Ihrer Meinung nach muss die Nachhaltigkeit von Maßnahmen dieser Art gesichert werden.

Auch das Workshopangebot war sehr breit gefächert, indem unter anderen Veranstaltungen zu *handlungs- und schülerorientierten Methoden im DaF-Unterricht,* zu *Deutsch als Zweitsprache nach Englisch,* zur *Sicherung des Leseverständnisses dank didaktisierter Texte,* zur *Verwendung von Sprachregistern in der mündlichen Kommunikation,* zur *dramenpädagogischen Sprachvermittlung, zu einem Leitbild einer integrativen Erwachsenenbildung,* zu *Peer-Teaching im DaF- und DAZ-Unterricht* und zum *E-Learning* angeboten wurden.

Der zweite Tag widmete sich verstärkt Themen wie einer *gezielten Schreibförderung*, dem *Lernen zwischen Mundart und Hochdeutsch*, aber auch einem *spielerischen Kommunikations- und Grammatiktraining.*

All diese Themen sind sicherlich nicht nur für die Lehrer in der Schweiz, sondern auch für die in anderen Zusammenhängen tätigen DaF- und DaZ-Lehrerinnen interessant, daher darf man auf die erneut geplante Publikation der Konferenzergebnisse durchaus gespannt sein.

Eine weitere Nachricht erhielt ich dieser Tage, deren Veröffentlichung ich für nicht uninteressant für unsere Leser halte:

Sehr geehrter Herr Schneider,

anbei finden Sie einen Veranstaltungshinweis zur EXPOLINGUA Berlin 2008, der 21. Internationalen Messe für Sprachen und Kulturen. Die Messe findet vom 14.–16. November 2008 in Berlin statt (www.expolingua.com).
Wir würden uns freuen, wenn Sie auf die EXPOLINGUA Berlin 2008 in Ihrer Publikation „Deutsche Lehrer im Ausland“ hinweisen könnten und den unten stehenden Hinweis aufnehmen würden. Bei Nachfragen stehen wir Ihnen jederzeit gerne zur Verfügung. Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen,
Juliane Walter

EXPOLINGUA Berlin 2008 – 21. Internationale Messe für Sprachen und Kulturen
Wann: 14.–16. November 2008
Wo: Russisches Haus der Wissenschaft und Kultur, Friedrichstr. 176–179, 10117 Berlin
Veranstalter: ICWE GmbH, Leibnizstr. 32, 10625 Berlin, Tel.: +49 (0)30 310 18 18-0,
Fax: +49 (0)30 324 98 33, info@icwe.net, www.icwe.net
Kontakt: Silke Lieber, info@expolingua.com, www.expolingua.com/Berlin/

Kurzbeschreibung: Die EXPOLINGUA Berlin ist die einzige internationale Messe für Sprachen und Kulturen im deutschsprachigen Raum. Jährlich präsentieren mehr als 150 Aussteller aus über 30 Ländern einen Überblick über Möglichkeiten des Fremdsprachenlernens und -lehrens. Wesentlicher Bestandteil der EXPOLINGUA Berlin ist ein umfangreiches Vortragsprogramm, das allen Besuchern offen steht. Vorgestellt werden unter anderem Sprachtests, Austauschprogramme sowie Studienmöglichkeiten und Praktika im Ausland. Zudem werden Mini-Sprachkurse angeboten. Abgerundet wird die Messe durch ein vielseitiges Kulturprogramm. Die Messe richtet sich an Schüler, Studenten, Auszubildende und Berufstätige mit Interesse an sprachlicher Weiterbildung sowie an Lehrer, Dozenten, Dolmetscher, Übersetzer und alle anderen Sprach- und Kulturinteressierten.

Angesichts des gelb-schwarzen Rowohlt-Musils

Heinz Weischer

Alle Deutschlehrer meiner Generation haben ihn, den kartonierten gelb-schwarzen Rowohlt-Musil „Der Mann ohne Eigenschaften", allerdings glaube ich, daß diesen Schinken kaum einer von uns gelesen hat, es sei denn man mußte es für ein Germanistikseminar. Nun bin ich in meinem langen aufopferungsvollen Auslandslehrerleben auf Reisen durch Amerika von manchem Kollegen zum Pisco Sour oder Daiquiri eingeladen worden, saß auf der Couch der mehr oder weniger gefüllten Bücherwand gegenüber, und da leuchtete es in der Mitte der Bücherschar: Der gelb-schwarze Musil, davon ausgehend, daß der Auslandslehrer seine Bücher alphabetisch ordnet; nur bei einem Kollegen in Venezuela habe ich die bunten Suhrkampbändchen nach deren Farbnuancen in einer herrlichen Regenbogenwand erlebt. Übrigens haben meine ausländischen Kollegen ihre Bücher souverän ungeordnet gereiht und gestapelt auf Borden, Schränken und Parkett, bestenfalls nach Größe und Dicke dem verfügbaren Raum entsprechend. Aber zurück zum Kern des Problems: Was hat eigentlich der gelb-schwarze Musil im Ausland zu suchen? Ihn in den Deutschunterricht zu pressen, wäre totale Hybris. Oder ihn endlich mal zu lesen, jetzt da man in den langen Auslandsferien am Pazifik-Strand Zeit dazu hat? Mitnichten, am Strand habe ich Stephen King gelesen, und wenn ich an der Playa Inglesa in Chile unvermeidbar die VW-Bus-Karawane der Auslandslehrer vom Norden traf, wurde Doppelkopf gespielt oder gepokert, bei Gaskartuschenlicht bis spät in die Nacht. – Stopp, die Kollegin Elke G. aus Lima las unverdrossen García Márquez: „Hundert Jahre Einsamkeit" auf Spanisch, ich traf sie auf dem Hinweg nach Puerto Montt und auf dem Rückweg nach Lima, immer las sie die „Hundert Jahre Einsamkeit". Das macht ja auch Sinn, ist konsequente Integration ins Kulturleben des Gastkontinents. Aber Musil? Ich kann es mir nur irrational erklären: Vor der Ausreise steht man vor seinen Büchern und sinnt nach: Was nehme ich denn nun mit, was brauche ich? Und da leuchtet es gelb-schwarz und sagt suggestiv: Nimm mich blooоß mit! Klar, Robert, du gehörst natürlich dazu! Wie konnte ich da noch zweifeln, entschuldige vielmals, Robert!

Aber dann wurde es doch schwierig, natürlich hat der obige Kollege für Venezuela seinen Regenbogen-Suhrkamp eingepackt wegen des dekorativen Aspekts. Argumente fand ich letztlich im Umfang der notwendigen klassischen Gesamtausgaben, ohne die sich schon aus Imagegründen kein Deutschlehrer im Ausland blicken lassen darf. Also, der 45bändige DTV-Goethe brachte es auf 63 Regalzentimeter, wurde deutlich übertroffen durch die 74 Bände Karl May, 239 cm, (Muß zuhause bleiben, statt dessen sechs andere Gesamtausgaben.) Übertroffen auch durch die Taschenbuchgesamtausgabe Edgar Wallace, exakt 100 cm. (Man sollte Edgar Wallace nicht geringschätzen, deutschsprachiges Schulpersonal angefangen vom Verwaltungsleiter, heranwachsende Kollegenkinder und bisweilen gelangweilte Kollegenfrauen – und ich – schätzen ihn sehr.) Schiller dagegen bringt es gerade mal auf 45 cm, noch weniger Kleist, ganze 10 cm, aber an Kleist hatte ja schon Goethe herumgemäkelt, sein Werk sei der Komparativ des Autors. Um diese Klassiker scharen sich nun all die Bücher, die unabkömmlich sind, was durchaus bis auf Musil eine sehr individualistische Note bekommt, da steht jemand auf Thomas Mann, andere stehen auf Johannes Mario Simmel (Achtung, sehr dick und schwer, ca. 70 cm und mehr). Ich stand mal auf Jean Paul, habe ständig die Gesamtausgabe, 43 cm, mit mir rumgeschleppt, aber in 23 Auslandsjahren nicht viel mehr als den „Siebenkäs" geschafft (s. o. Stephen King). Günter Grass natürlich, Martin Walser, bevor der in seiner Seniorensexneurose versumpfte. – Was soll ich hier alles aufzählen! Sorgt Euch doch selbst um Eure Auswahl! Denkt an Eure im Ausland älter wer-

denden Kinder. Ganze Batterien Rotfuchsbändchen haben wir eingepackt und durch Sarbach nachbestellt. Sarbach brachte uns auch mit Neuerscheinungen auf den notwendigen intellektuellen Stand. – Jedenfalls schwoll im Ausland besonders auch durch Literarisches und Sachliches des Gastlandes der Bücherbestand an, die Bücherkartons reichten nicht mehr für die Rückreise, und manche Zollbeamtin verglich die Einreisebücherkistenliste mit der Ausreisebücherkistenliste, schüttelte den Kopf – was braucht denn ein Lehrer so viele neue Bücher, die alten tun's doch noch – und vermutete Schmuggelgut in den sogenannten Bücherkisten. (In den Andenländern war es sehr beliebt, verbotenerweise antike Keramik in Bücherkisten zu verstauen.)

Zurück in Deutschland mußten neue Wohnungen angemietet werden, die genügend Regalwand versprachen; die eingelagerten Bücher mußten alphabetisch unter Mitgebrachtes gemischt werden, wenn man überhaupt in seinen Umzugskisten eine alphabetische Ordnung erzwingen konnte. Die Firma Schenker bepackte bei meiner Rückreise nach dem Prinzip Größe und Gewicht. Die Firma Schenker hatte auch meine daheim gebliebenen Bücher sinnvoll gelagert, nämlich in allen Schränken und Schubladen unserer Küchenmöbeln, nach dem Prinzip: Quietscht etwas, muß gequetscht werden, aber paßt schon. Und dann stand die nächste Vermittlung an, wieder sann man vor seinen Büchern nach, der gelb-schwarze Musil lockte. Um es kurz zu machen, dreizehn Mal sind wir in unserem Berufsleben umgezogen, ständigen mäßigen Schwund (siehe Schenker) inbegriffen wuchs und wuchs der Bücherberg. Dreizehnmal mühsames alphabetisches Einsortieren, damit Musil seine ihm gebührende kulturelle Mitte fand. –

Nur einmal fand das alles seinen pragmatischen Sinn: Unsere Ausreise aus Rumänien: In den letzten sozialistischen Jahren hatte man die Straßen der Innenstadt Hermannstadts modernisiert, das hundertjährige Kopfsteinpflaster herausgerissen und durch schmucke Betonplatten ersetzt. Herrliche auf der Oberseite abgeschliffene, leicht gerundete Basaltsteine lagen auf einer riesigen Halde, verlockend für jeden von uns Fremden, der an eine Garteneinfassung oder eine Toreinfahrt zuhause dachte. Ich maß zuhause dreizehn Quadratmeter, kam auf rund 1.600 Steine. Die kaufte ich ordnungsgemäß der Stadtverwaltung ab, gut, meine einheimische Mitarbeiterin Maria J. hatte den Verwalter überzeugt, die Steine seien ja nun gebraucht, also second hand, da könne er nicht den Neupreis verlangen. Ein Problem würde der Zoll sein; denn damals war es verboten, Baumaterial auszuführen. (Inzwischen hat man all die schönen rumänischen Kopfsteinpflaster ins westliche Ausland verscherbelt.) – Bücherkisten! Auf den Boden jeder Bücherkiste wurden vier bis sechs Basaltsteine gelegt, darüber Bücher, aufgemerkt, es waren keine antiken Vasen wie in Südamerika, sondern profane hundertjährige Steine. Die Zahl der Bücherkisten schwoll an, die Packer der Firma Auer staunten sehr, daß die Bücherkisten diesmal so schwer waren, und als ein Kistenboden durchbrach, schwoll das Trinkgeld beträchtlich an. Der Rest der Steine war verstaut in einer großen Holzkiste. Und genau diese Kiste ließ der charmante Zöllner öffnen, runzelte seine Stirn. Maria J. sagte geistesgegenwärtig. „Freunde von Domnul Weischer haben ihm einen Quadratmeter rumänischen Bodens geschenkt, über den er sechs Jahre lang geschritten ist." Der charmante Zöllner küßte Maria J. die Hand und drückte den Stempel ins Papier.

Also, wenn der gelb-schwarze Musil und seine Kumpels nicht gewesen wären!

Übrigens habt Ihr bemerkt, daß die Rumänin Maria J. in der deutschen Übersetzung den Genitiv „rumänischen Bodens" gebraucht hat? Sie sprach besser Deutsch als ich, der ich in einem westfälischen Dorf zur Welt gekommen bin. ◀◀

Warum gähnen mich meine Schüler so an?

Annemarie Berger

Sie gähnen an einer Tour und halten noch nicht einmal die Hand vor den Mund. In Deutschland hab ich mich darüber schon so aufgeregt: Wir sind hier in der Schule und nicht am Frühstückstisch. Ich bin deine Lehrerin und nicht deine Mutter.

Diese Unhöflichkeit habe ich mir noch nie gefallen lassen. Wenn hier jemand müde sein darf, dann ich. Ich stehe um 4.30 Uhr auf, von 5 bis 7 Uhr schreibe ich meine Emails, weil nur dann die Leitung frei ist. Was ich vor der ersten Stunde schon erledigt habe … Gähnen hat man zu unterdrücken, wenn man auf Sendung ist.

So habe ich argumentiert. Genützt hat es gar nichts. Sie bringen mich immer aus der Fassung: Es kann doch nicht sein, dass ich sie dermaßen anöde.

Wir leiden hier mangels Heizung unter feuchtkühler Raumkälte. Wir haben zwar Heizkörper, aber sie scheinen seit Jahren nicht zu funktionieren. Die Doppelfenster alten Schlages sind so oft mit Ölfarbe überstrichen worden, dass man sie weder richtig schließen noch richtig öffnen kann. Im Sommer kommt der Staub durch, im Winter zieht es, aber richtig gelüftet wird nie. Um den störenden kühlenden Zug zu reduzieren, klebt man die Fenster von der Wand aus mit Folie feste zu. So ist der Raum abgedichtet. Die Tür geht nur auf, wenn jemand reinkommt. Die verfrorenen Schüler in ihren dünnen eleganten Schuhen – die Jungs meine ich und die noch kälteempfindlicheren Mädchen mit ihren dünnen Highheels frösteln auf ihren Resopalstühlen, auf die manche einen Kelim gelegt haben.

Der Klassenraum ist 5,14 m lang, 3,40 m breit und 2,90 m hoch. Mithin 51 m³ Kubikmeter Raumluft. In Klasse 10 befinden sich 16 Schüler, 8 Jungen von der stattlichen Durchschnittgröße von 1,80 m und 8 zierliche Mädchen. Die Schüler verdrängen also mit ihren Körpern circa 50 % der Raumluft. Ich bezweifle, dass in der restlichen Raumluft überhaupt noch 20 % Sauerstoff drin sind.

Die Luft ist zum Schneiden, schon in der ersten Stunde. Ich nehme kein Blatt vor den Mund und sage, sie müssen sich jeden Tag mit Wasser und Seife waschen. Die etwas besser bei Kasse sind, reden gleich von Deo und Parfüm; ich bleibe bescheiden bei Wasser und Seife, aber täglich bitte. Zur Frühstückspause wird die Tür sorgfältig verschlossen, ich gehe in der dritten Stunde in die 8. Klasse – ich falle gleich in drei Ohnmachten und verstehe:

Sie gähnen, um sich das Maximum an Sauerstoff zuzuführen. Das ist keine Unhöflichkeit, das ist keine Unverschämtheit, das ist keine Respektlosigkeit – das ist ein Reflex!

Ich gehe jetzt in eine Asthma-Herzinfarktspatienten-Selbsthilfegruppe, lasse mir das Sauerstoffinhaliergerät erklären, dann beantrage ich eine Sauerstoffflasche und einen Inhalierapparat und nehme das mit in die Schule. ◀◀

Gulsaras Hochzeit

Annemarie Berger

Meine Kollegin Gulsara (Name geändert) heiratet am Freitag. Ihr Bräutigam, dem sie schon ziemlich lange versprochen ist und den sie ehrt und liebt, ist zu diesem Anlaß aus Russland gekommen, wohin er sich als Gastarbeiter verdingt hat. Das ganze Kollegium weiß schon lange, dass dieses Frühjahr Hochzeit gefeiert wird. Gulsara möchte mit ihrem Ehemann leben, sie möchte ein Kind bekommen und wird also umziehen nach Moskau.

Sie ist 25 Jahre alt, hat voriges Jahr ihr DSD-Sprachdiplom gemacht, war Teilnehmerin mehrerer Fortbildungen, war als Stipendiatin in Deutschland und hat das Prüferzertifikat erworben. Damit gehört sie zu den am besten ausgebildeten Deutschlehrerinnen dieses Landes.

Wir verstehen, dass sie nicht heiratet, um ihren Mann wieder allein in die Fremde ziehen zu lassen. Wir verstehen, dass sie mit ihm gemeinsam leben will. Wir verstehen, dass sie mit einer Schwangerschaft nicht bis später warten will.

Wir dachten, sie ist halt im nächsten Schuljahr weg – leider.

Ihr Bräutigam jedoch tut heute kund, dass seine Ehefrau nach der Hochzeit, also übermorgen, nicht mehr als Lehrerin arbeiten wird. Und niemand kann etwas dagegen tun.

Das Schulgesetz ist nicht wirksam in dem Sinne: Machen Sie das Schuljahr zu Ende! Sie können nicht mitten im Schuljahr den Dienst quittieren.

Gulsara selbst kämpft nicht. Nicht, dass sie keinen Kampfeswillen hätte, es ist schlichtweg aussichtslos, gegen das Diktum eines Mannes vorzugehen. Ich kann ihr noch nicht einmal verdenken, dass sie für 330 Somoni (= 63 €) bei 39 Unterrichtsstunden nicht mit Haut und Haar um ihren Verbleib im Schuldienst kämpft. Aber dass das Schulgesetz nicht wichtiger ist als Ehemännerwillkür, das macht mich tiefsinnig. ◀◀

Aus der Serie: Geschichten, die das Leben (des Auslandslehrers) schreibt

Eckart Weisse

Während eine gut gewachsene Kollegin beim Bestellen einer „Cola“ ohne Eis im peruanischem Restaurant in eine äußerst peinliche Situation geriet – der Sprachkundige kennt die Doppeldeutigkeit dieses Wortes im spanisch sprechenden Großraum Südamerikas – geschah mir kürzlich fast Ähnliches im Ungarischen.

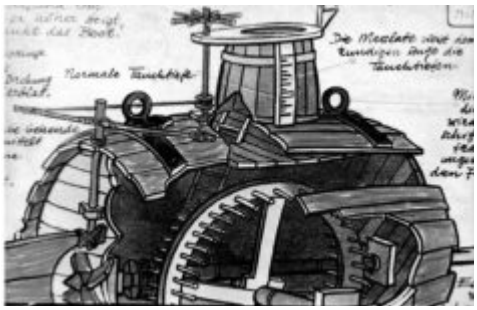
Wir behandeln „Schwimmen – Schweben – Sinken“ und ich erzähle von einem Kindheitstraum, nämlich aus einem großen „Fass“ ein U-Boot zu bauen und dann in die unbekannten Tiefen hinabzutauchen. Plötzlich bricht brüllendes Gelächter los.

O.k., die Idee mochte witzig klingen, stand aber in keinem Verhältnis zu diesem Heiterkeitsausbruch. Ich war sichtlich verunsichert. Auf meine Frage gab es dann nur Bruchstücke einer Antwort, die stets aufs Neue von Lachern unterbrochen wurde. Ende vom Lied – auch hier stand ein für uns alltägliches Wort als Synonym für den gewissen kleinen Unterschied. Ich war um eine Erfahrung reicher und werde in Zukunft in Budapest um jedes „Fass“ – in welcher Form auch immer – einen weiten Bogen schlagen.

Mit Grausen musste ich jedoch an den armen Deutschlehrer denken, der hier ohne dieses Hintergrundwissen mit Goethe den bekannten Ritt im Auerbachs Keller zu Leipzig besprechen will.

Vielleicht findet sich eines Tages ein pensionierter, dem Auslandsschulwesen gewogener Sprachlehrer, der eine kleine Handreichung erstellt, welche deutschen Worte der Auslandslehrer im welchen Land tunlichst vermeiden sollte.

Inzwischen unterrichtete mich ein hiesiger Deutschlehrer, dass ich auch die Formulierung „sich in eine Kurve legen“ im Ungarischen wegen der Lautverwandtschaft unbedingt umgehen sollte. ◀◀



Der „Stein des Anstoßes“

Japanisch-Lektion

Jürgen Lehmann

Kurz nach Dienstantritt als Schulleiter der Deutschen Schule Kobe/Japan überbrachte mir der Oberpriester des Shinto-Schreins zu Ohgo bei Kobe ein prächtiges Blumengebinde als Begrüßungsgeschenk, und er lud mich ein, ihn zu besuchen.

Dieser Einladung folgte ich sehr bald und gerne, zusammen mit meiner Frau und unserer kleinen Tochter, und natürlich auch mit einem Geschenk in der Hand.

Wenige Tage später erreichte mich ein Dankschreiben des Oberpriesters, abgefasst in kunstvoll mit dem Pinsel zu Papier gebrachten japanischen Schriftzeichen.

Ich bat meine Sekretärin - eine Japanerin, die Deutsch gelernt hatte - zu mir.

„Okubo-san, bitte, übersetzen Sie mir doch rasch diesen Brief, bevor ich wegmuss ,"

Mit kurzem „Hei ," und einer leichten Verbeugung nahm sie den Brief entgegen.

Ihre Augen wanderten auf dem Papier hin und her, hin und her.

„Na, was steht drin ?" fragte ich mit leiser Ungeduld.

Sie blickte mich fragend an: „Der Brief ist von Herrn Ashikaga?"

„Ja – natürlich!"

„Entschuldigung! – Und waren Sie allein da oder mit Ihrer Frau und Tochter Anja ?"

„Wir alle drei."

Zugegeben: Ich war ein wenig irritiert: Wozu diese Fragen ?

„Entschuldigung: Bitte, worüber haben Sie gesprochen? Über Blumen?"

„Ja, auch über Blumen. – Aber, Okubo-san, übersetzen Sie doch einfach!"

„Entschuldigung! Ja! Ich will ja!"

Und nach kurzer Pause, merklich leiser, wie verlegen: „Und war Frau Ashikaga auch dabei?"

Ich runzelte die Stirn: „Ja, aber …"

„Entschuldigung: Es hat geregnet, ja?"

„Ja doch, …"

Und dann klang es wie erleichtert aus ihrem Munde: „Entschuldigung! Jetzt weiß ich es!"

Und sie übersetzte mir zügig das Schreiben, und ich war zufrieden.

„Danke, Okubo-san!"

Sie blickte auf und sah mich wie verunsichert an.

„Entschuldigung, dass ich so viel gefragt habe, aber ich musste es wissen. Ich konnte sonst nicht übersetzen."

Ich spürte fast schmerzlich meine barbarische Unkenntnis der japanischen Sprache, ahnte, welche Blöße ich mir gegeben haben musste, und ich schämte mich ob meiner Ungeduld.

Sie aber lächelte mich an und sagte: „Ich danke Ihnen für die Geduld, die Sie mit mir hatten."

Sich höflich verbeugend, überreichte sie mir mit beiden Händen den Brief und zog sich zurück.

Ich stand da, wortlos, und es arbeitete in mir: Ja, das war meine erste Lektion in Japanisch!

Dringender Aufruf in eigener Sache

Sie sind Mitglied im Auslandslehrerverband, vor einiger Zeit vom ersten oder vielleicht sogar einem weiteren Auslandseinsatz zurückgekehrt. Aber das heißt nicht, dass Sie mit dem Ausland nichts mehr am Hut hätten! Sie organisieren Schüleraustausche, empfangen ausländische Schüler an Ihrem Schulort und begleiten im Gegenzug Ihre Klassen und Kurse ins Ausland. Machen Sie es bei der Gelegenheit doch bitte so wie der Kollege Marc-Thomas Bock (siehe Seite 299) und betätigen Sie sich bei dieser Gelegenheit als ehrenamtlicher Auslandskorrespondent für unsere Zeitschrift!

▶ S. 317
Rainer E. Wicke
Ist Literatur im Fremdsprachenunterricht bedeutungslos?

▶ S. 319
Rainer E. Wicke
Die Hölle regierte

▶ S. 322
Rainer E. Wicke
Besondere Hörbücher

▶ S. 323
Heinz Weischer
Drei fragwürdige Schlüsse

▶ S. 324
Heinz Weischer
Der vollgefressene kleine Hunger

▶ S. 325
Manfred Egenhoff
Eine Reise vom anderen an das eine Ende der Welt. Und: Was lieben Chinesinnen in Deutschland?

▶ S. 326
Manfred Egenhoff
„Denken die Chinesen anders?" – Antworten auf alle Fragen zu China

▶ S. 328
Harald Krause-Leipoldt
Peking – ein Kaleidoskop der Eindrücke

▶ S. 329
Manfred Egenhoff
Das finstere Mittelalter und die Globalisierung

▶ S. 330
Jürgen Lehmann
Von Aikido bis Zori

▶ S. 330
Eckehart Knop
Barcelona – mehr als nur ein touristisches Highlight

▶ S. 332
Günther Fecht
Durchblick

▶ S. 333
Dieter Allgaier
Pfälzer Saumagen und russischer Kaviar

▶ S. 334
Heinrich Hachmöller
Was macht das Gehirn beim Lernen? – Neue Erkenntnisse der Lernforschung

▶ S. 336
Jens Drummer
Was haben Physik, Englisch und Geschichte gemeinsam? Fächerübergreifend unterrichten

Ist Literatur im Fremdsprachenunterricht bedeutungslos?

Rainer E. Wicke

Bredella, Lothar / Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Literaturunterricht – Kompetenzen und Bildung, in: WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, Band 2
Wissenschaftlicher Verlag Trier (WVT), Trier 2007, 257 S., kartoniert, ISBN 978-3-88476-9720-0, € 24,50

Das Buch konzentriert sich auf die gegenwärtige bildungspolitische Diskussion und die curricularen Entwicklungen im Zusammenhang mit der Implementierung einheitlicher Bildungsstandards und den Anforderungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Die Autoren stoßen die Diskussion über die Bedeutung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht an, um der gegenwärtigen Tendenz entgegen zu wirken, das Fremdsprachenlehren und -lernen auf eine funktionalistisch-pragmatische Dimension zu reduzieren. Die zehn enthaltenen Beiträge von Literaturdidaktikern befassen sich sowohl mit bildungstheoretischen Überlegungen als auch mit dezidierten fremdsprachendidaktischen Ansätzen, empirischen Studien zum schulischen Literaturunterricht und mit innovativ didaktischen Reflexionen über notwendige Veränderungen im Literaturunterricht der Hochschule.

Um es kurz zu fassen: Es war an der Zeit für eine solche Publikation, denn wer die Diskussion um den Stellenwert literarischer Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht verfolgt hatte, musste seit Erscheinung des GER zu der Einsicht kommen, dass sich die didaktische Diskussion in den letzten Jahren

im Kreis dreht. Erneut spielt in dem GER die fremdsprachige Literatur keine besondere Rolle – nicht mehr der Lerner mit seinen individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten steht im Mittelpunkt der Diskussion, vielmehr geht es um die Testability extern gesetzter Lernziele. Ein Unterricht, der sich jedoch nur am Messbaren orientiert, verrät nach Ansicht der Herausgeber die Idee der Bildung (S. 1/2). Alle enthaltenen Beiträge des Bandes veranschaulichen aus unterschiedlichen Perspektiven, dass die Outputorientierung bildungsrelevante Inhalte und die mit ihnen verbundenen Interaktionsprozesse außer Acht lässt, zur Verengung des Bildungsbegriffs und zur Verarmung des Fremdsprachenunterrichts führt, indem der Bildungsprozess auf das bloße und routineartige Einüben von Fertigkeiten verkürzt wird.

Wiederholt wird die fehlende Berücksichtigung der Literatur in dem GER für Sprachen bemängelt. Günther Schneider (Universität Fribourg), einer der Mitarbeiter an der deutschen Fassung des GER, hat zwar deutlich darauf hingewiesen, dass fremdsprachige Literatur selbstverständlich weiterhin unterrichtet und nicht alle Inhalte des Fremdsprachenunterrichtes notwendigerweise der Quantifizierung durch den GER unterzogen werden müsste(n)[1], aber wie Eva Burwitz-Melzer richtig konstatiert, werden fremdsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nicht in den geltenden bildungspolitischen Dokumenten und Richtlinien aufgeführt werden, von den Lehrkräften auch nicht mehr als Lernziele für den Unterricht betrachtet; Lernleistungen in diesen Bereichen werden nicht mehr erwartet und in Bewertungen einbezogen (S. 127/28). Mit anderen Worten: Wird der Stellenwert der Rezeption fremdsprachiger literarischer Texte nicht in neueren bildungspolitischen Curricula und Lehrplänen ausdrücklich betont, werden der outputporientierten Sachtextlastigkeit Tür und Tor geöffnet.

Es würde zu weit führen, alle Beiträge in dieser Besprechung zu berücksichtigen, daher konzentriere ich mich im Folgenden auf einige ausgewählte Aufsätze, deren Thematik auch für den fremdsprachigen Deutschunterricht relevant ist.

Wolfgang Hallet (*Literatur, Kognition und Kompetenz: die Literazität kulturellen Handelns)* zeigt deutlich auf, dass sich gerade literarische Texte modellhaft mit Fragen beschäftigen, die auch in allgemeinen Bildungszielen eine zentrale Rolle spielen. Literarische Texte fokussieren sich auf das Indivdiuum in seinen sozialen Zusammenhängen und konkretisieren zugleich den Konflikt mit diesen, denn jeder literarische Text verändert oder verstärkt die Vorstellungen eines Lesers vom sozialen Zusammenleben der Menschen, von den Motiven ihres Handelns, von den sie umgebenden und bestimmenden Kräften und Energien, sowie von der kulturellen Bedingtheit ihrer Handlungen (S. 37). Darüber hinaus spricht sich Hallet für den lernerorientierten Ansatz im Fremdsprachenunterricht aus, in dem die Schüler selbst Verantwortung übernehmen und Gelegenheit zur bedeutungsaushandelnden fremdsprachlichen Interaktion erhalten.

Lothar Bredella *(Die welterzeugende und welterschließende Kraft literarischer Texte: gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung)* kritisiert den Ansatz des von Heinz Klippert propagierten systematischen Methodentrainings, da hier Methoden formalistisch um ihrer selbst willen trainiert, die Inhalte von Texten jedoch weitgehend unbeachtet bleiben und somit die Erlernung bestimmter Methoden Vorrang vor der Stoffvermittlung erhält (S. 66).

Seiner Auffassung nach darf ein Text nicht nur Objekt bleiben, vielmehr muss der Rezeptionsprozess von der Interaktion zwischen Text und Leser bestimmt werden. Im weiteren Verlauf der Ausführungen geht Bredella ausführlich auf die bereits des Öfteren in dieser Zeitschrift in mehreren Besprechungen erwähnten Prinzipien des rezeptionsästhetischen Ansatzes ein, nach denen ein Text Ereignischarakter hat und nicht nur das Vorwissen des Lesers aktiviert, sondern ihm auch durch *Lesen als gelenktes Schaffen* Gelegenheit dazu gibt, Leerstellen im Text zu füllen und diese anhand eines Aufgabenkataloges kreativ und interpretativ zu bearbeiten. Der Leser steht dem Text nicht unpersönlich gegenüber und bearbeitet ihn von außen, sondern er bewegt sich in ihm und lässt sich von dem Dargestellten ansprechen und herausfordern (S. 81/82). Literatur lesen und verstehen beinhaltet eben auch das persönliche emotionale Engagement.

Die geforderte flüchtige Bearbeitung von einem unter der PISA-Studie veröffentlichten Text durch eine Multiple-Choice-Aufgabe bezeichnet Bredella daher berechtigt als ideale Satire der Literaturdidaktik, die hier die Individualität von Texten missachtet (S. 66).

Dass narrative Kompetenzen im schulischen Unterricht, die im Umgang mit Literatur dringend von den Schülern erworben und angewendet werden müssen, auch in den heutigen Bildungsplänen stiefmütterlich vernachlässigt werden, verdeutlichen Vera und Ansgar Nünning (*Erzählungen verstehen – verständlich erzählen: Dimensionen und Funktionen narrativer Kompetenz).* Gerade die Auseinandersetzung mit literarischen Texten kann Lernenden den Anlass bieten, selbst literarisch tätig zu werden, indem sie Geschichten ausschmücken, entwerfen, schreiben oder erzählen (S. 101).

1 Günther Schneider: Normbeton oder Reformbeschleuniger: Oder wie soll es weitergehen nach dem Referenzrahmen, Abschiedsseminar für Karl Richard Bausch, Universität Bochum, 23.01.2007.

Gegen die pragmatisch-utilitaristische Dimension des GER sowie gegen oberflächlich konstruierte Musteraufgaben und Bewertungsverfahren wendet sich auch Eva Burwitz-Melzer (*Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht)*. Wie sie feststellt, wird in dem GER ausschließlich von Sachtexten gesprochen, Zielvorstellungen wie eine ästhetisch-kreative Erziehung des Lernenden, die Bildung seiner Persönlichkeit und seine Erziehung zu einem politisch bewussten Subjekt tauchen in den Bildungsstandards nicht auf (S. 131). Im Folgenden geht sie ausführlicher auf die Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Fach Englisch ein, in denen sie ein total unterschiedliches Anforderungsniveau für Grundkurse (eher zu niedrig) und Leistungskurse festellt (hier wird ein sehr hohes sprachliches, fast schon wissenschaftspropädeutisches Niveau angestrebt).

Weiterhin betont Burwitz-Melzer, dass in den entsprechenden Bildungsdokumenten die schon seit mehr als fünfzehn Jahren bekannten und bewährten Verfahren der Rezeptionsästhetik total ignoriert werden und Prüflinge an veralteten Texten veraltete Fragestellungen beantworten müssen, die das kognitive und kreative Potenzial der Lernenden keineswegs berücksichtigen (S. 135). Sie befürchtet, dass die fremdsprachige Literatur, die in der neuen Kompetenz-Modell-Landschaft auf bundesdeutschem und europäischem Niveau so gut wie nicht mehr vertreten ist, aus dem Bewusstsein der Fachdidaktik und der unterrichtenden Lehrkräfte verschwinden wird (S. 137).

Der Forderung Günther Schneiders, der in dem erwähnten Seminar vorschlug, das Instrumentarium des GER zu ergänzen und auch auf empirischer Basis weiterzuentwickeln[2], wird Burwitz-Melzer gerecht, indem sie ein Lesekompetenzmodell vorstellt, das das bereits existierende und durch den GER implementierte sprachdidaktische Kompetenzmodell ergänzen kann. Die exemplarische Darstellung zeigt deutlich auf, dass es nicht nur möglich, sondern auch äußerst sinnvoll wäre, den GER durch die Integration eines solchen Modells zu erweitern, wenn eine solche Tabelle ernsthaft als Grundlage für unterrichtliches Arbeiten und die Bewertung von Schülerleistungen im fremdsprachlichen Literaturunterricht genutzt werden soll.

Wie aus dieser Besprechung deutlich wird, begnügen sich die Autoren keineswegs damit, Defizite in den gegenwärtigen Bildungsdokumenten zu beklagen, vielmehr haben sie den Nachweis erbracht, dass fremdsprachige literarische Texte nach wie vor einen wichtigen Bildungsbeitrag im Unterricht leisten und dass die erneute Diskussion um deren Stellenwert längst überfällig und dringend notwendig ist. Wenn die Forderung nach einem schülerzentrierten Unterricht erfüllt werden soll, dessen Ziel es trotz aller Bildungsstandards sein muss, Kinder und Jugendliche individuell zu fordern und zu fördern, müssen dringend auch lernergerechte Formen des Literaturunterrichts in den Fremdsprachenunterricht einfließen.

Die Thematik ist sicherlich relevant für den Deutsch-als-Fremdspracheunterricht, der sich ebenfalls an den Anforderungen des GER orientiert und in dem – analog zu den Erfahrungen der Autoren im Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland – die literarischen Texte in Vergessenheit zu geraten drohen. Das Buch ermutigt Kolleginnen und Kollegen, für die Literatur bisher ein integrativer Bestandteil ihres Unterrichts war und auch weiterhin sein sollte, die Empfehlungen des GER dahingehend zu verstehen, dass dieser in (schulinternen?) Lehrplänen um den Aspekt des Literaturunterrichts erweitert werden kann und sollte. In Fachkonferenzen wird das in Ansätzen vorhandene Kompetenzmodell von Burwitz-Melzer eine wichtige Hilfe für die Weiterentwicklung sein.

Es soll auch nicht unerwähnt bleiben, dass in vielen Beiträgen die Prinzipien des rezeptionsästhetischen Literaturunterrichts umfassend und vor allen Dingen sehr anschaulich in Erinnerung gerufen werden, so dass der in der Praxis stehende Leser zum Nachvollzug motiviert wird. Allerdings ist es sehr erstaunlich, dass in dieser gründlichen Bestandsaufnahme des rezeptionsästhetischen Ansatzes die jahrelange und sehr erfolgreiche Arbeit von Hans Hunfeld im Bereich der fremdsprachigen Literaturdidaktik in keinem der Beiträge erwähnt oder gewürdigt wird. Man kann sich als Fremdsprachenlehrer nicht oft genug Hunfelds Hinweis vor Augen führen, dass literarische Texte schon in der Muttersprache den Leser anders ansprechen als die Alltagssprache und wie schwer es für die Schüler dann auch sein muss, Texte in der Fremdsprache zu bearbeiten, die für sie logischerweise „doppelt fremd" sein müssen. Seine Forderung, die fremdsprachige Literatur als Sprachlehre zu betrachten, hätte meines Erachtens ebenfalls eine Erwähnung verdient. ◀◀

2 Seminar in Bochum v. 23.01.2007

Die Hölle regierte

Rainer E. Wicke

Weidermann, Volker: Das Buch der verbrannten Bücher

Kiepenheuer und Witsch, Köln 2008, 254 S., kartoniert, ISBN 978-3-462-03962-7, € 18,95

Am 10. Mai 1933 brannten an vielen Universitätsstandorten Deutschlands Bücher, nachdem diese Aktion landesweit mit großem Elan und Aufwand von

der organisierten Deutschen Studentenschaft (DSt) geplant und vorbereitet worden war. „Jüdisch zersetzendes Schrifttum“ wurde aufgrund der „schamlosen Hetze des Weltjudentums gegen Deutschland“ gesammelt und öffentlich vernichtet. In Berlin hielt der damalige Propagandaminister Joseph Goebbels die Brandrede.

Wolfgang Hermann, Leiter der „Berliner Zentralstelle für Volkstümliches Büchereiwesen“ hatte nach fragwürdigen Prinzipien eine schwarze Liste von 131 Autoren erstellt, die als Grundlage für die Verbrennungen verwendet wurde. Das deutsche Volk war aufgefordert worden, die eigenen Bücherregale, aber auch die der Bekannten zu säubern und sogar die öffentlichen Büchereien, die von Hermann als „literarische Bordelle“ bezeichnet wurden, in denen der undeutsche Geist Einzug gehalten hatte, von diesen Werken zu befreien. Es erhob sich kaum Widerstand gegen die Verbrennungen – im Gegenteil, der Senat der Universität Köln nahm geschlossen an der Veranstaltung teil.

Auch der im Börsenverein organisierte deutsche Buchhandel bekannte sich zu den Zielen der Verbrennung. Am 13. Mai – unmittelbar nach den Bücherverbrennungen – wurden im Börsenblatt in vorauseilendem Gehorsam die Namen der Autoren, die man für die bedrohlichsten und undeutschesten hielt, aufgelistet: Dazu gehörten Feuchtwanger, Kerr, Kisch, Heinrich Mann und Erich Maria Remarque, aber auch Kurt Tucholsky und Stefan Zweig, um nur die bekanntesten zu erwähnen.

Das vorliegende Buch erzählt erstmalig die Lebensgeschichten der Autoren, deren Werke damals den Flammen übergeben wurden. Seit seinem Erscheinen sorgt es für Aufsehen, denn das *Das Buch der verbrannten Bücher* wurde nicht nur im Mai dieses Jahres von Elke Heidenreich in Ihrer Fernsehsendung *Lesen* lobend erwähnt, auch das ZDF widmete ihm und einem Interview mit dem Autor Aufmerksamkeit in der Nachrichtensendung *heute* anlässlich des Jahrestages der Bücherverbrennung.

Kontrastiv zu Jürgen Serkes 1977 erschienenem Buch *Die verbrannten Dichter* präsentiert Volker Weidermann keineswegs nur einen Ausschnitt, vielmehr hat er die Spuren aller Autoren verfolgt, die auf der Liste standen, er hat zu vierundneunzig deutschsprachigen Autoren und zu siebenunddreißig fremdsprachigen recherchiert. Dabei musste er erschüttert feststellen, dass nicht jedes Leben genauer rekonstruiert, nicht jedes Werk gefunden werden konnte und dass in diesen Jahren Menschen einfach „verloren gingen“.

Er las sich mit Begeisterung durch zahlreiche Werke von Autoren, deren Namen er noch nie gehört hatte, auch durch uninteressante, schlecht geschriebene, kitschige, denn nicht jedes der verbrannten Bücher war ein Meisterwerk.

Aber auch letztere wurden bewusst von Weidermann in die vorliegende Publikation aufgenommen, denn *Das Buch der verbrannten Bücher* ist ein Dokument gegen das Vergessen, gegen die geplante Auslöschung. Es soll den heutigen Lesern die verbannte Literatur in Erinnerung rufen, wieder näher bringen und den scheinbaren Sieg der Bücherverbrennung in eine Niederlage verwandeln.

Weidermann lässt sich nicht auf eine literaturwissenschaftliche Werkanalyse ein, sondern er vermittelt Eindrücke vom Leben und Wirken der Autoren und er lässt deren Werke plastisch und lebendig vor den Augen des interessierten Lesers entstehen. Seinen Ansatz hat er selbst in einer Lesung in der Zentralstelle in Köln im Februar 2008 als radikal-subjektiv bezeichnet, vieles findet Gnade vor seinen Augen, aber er scheut auch nicht vor (berechtigter) Kritik zurück.

Viele der Namen sind uns heute nicht mehr präsent, aber bei der Lektüre des Buches wird deutlich, dass es Weidermann gelungen ist, scheinbar Vergessenes wieder in Erinnerung zu rufen.

Der Autor Gustav Meyer, ursprünglich Bankier in Prag, veröffentlichte unter dem Pseudonym Gustav Meyrink 1915 *Der Golem*, einen Roman auf der Grundlage der Golem-Sage, nach der sich ein jüdischer Rabbiner aus Lehm einen künstlichen Menschen als Diener schuf. Das Buch findet heute wieder Abnehmer unter Jugendlichen, die von seiner Thematik fasziniert sind – so geschehen in mündlichen Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, für die tschechische Schüler es als Ganzschrift auswählten. An vielen tschechischen Schulen wird es inzwischen wieder gelesen.

Weniger Glück hatte aber der Österreicher Rudolf Geist, der nach dem Anschluss Österreichs wegen kommunistischer Propaganda in Haft genommen wurde, sich jedoch dadurch nicht vom Schreiben abhalten ließ.

Armin T. Wegner schrieb 1933 nach den ersten landesweiten Angriffen auf die jüdischen Geschäfte sogar einen offenen Brief an den Reichskanzler Adolf Hitler, in welchem er die Behandlung jüdischer Mitbürger in Deutschland beklagte. An Mut mangelte es vielen der verfemten Autoren jedenfalls nicht.

Natürlich gab es unter den Autoren, deren Bücher verbrannt wurden, auch Opportunisten, von denen Peter Martin Lampel genannt werden soll. Der Wechsel von ganz rechts nach ganz links, wieder zurück und nochmals zurück schien ihm nicht schwer gefallen zu sein. Dazu gehörte auch Heinz Ewers, dessen Romane *Alraune* und *Vampir* dem Feuer übergeben wurden. Acht Tage nach der Verbrennung bat Ewers bei einem Empfang für deutsche Autoren und Verleger Propagandaminister Joseph Goebbels um Schutz für die deutschen Schriftsteller und überreichte dem Vertreter des Nazi-Regimes am Ende seiner Rede so-

gar eine Hitlerbüste. Er bekannte sich öffentlich zu dem Rassenwahn der Herrschenden und ließ sich 1931 von Hitler per Handschlag in die NSDAP aufnehmen. Später wurde er sogar mit Auftragsarbeiten für das Dritte Reich bedacht, plötzlich aber von den braunen Machthabern fallen gelassen. Am Ende seines Lebens 1943 soll er seiner Sekretärin reumütig gestanden haben, was für ein Esel er gewesen sei.

Wie sehr die Autoren der Willkür des Dritten Reiches unterworfen waren, zeigt sich besonders am Schicksal von Johanna Bleschke, die das Pseudonym Rahel Sanzara für ihre Autorentätigkeit gewählt hatte. Ihr Buch *Das verlorene Kind* war das Publikationsereignis des Jahres 1926, es wurde von namhaften Autoren entsprechend gewürdigt. Auf dem Scheiterhaufen landete das Buch wohl nur, weil die Nazis die Autorin aufgrund ihres Künstlernamens für eine Jüdin hielten. In seinen Ausführungen verdeutlicht Weidermann, das viele der Täter die verfemten Werke gar nicht kannten und rein emotional über die Vernichtung entschieden.

Heinz Liepmann verdient besondere Erwähnung. Nach Jahren im Exil kehrte er zurück nach Deutschland, wo er 1966 eine Grundsatzschrift zum Recht auf Kriegsdienstverweigerung verfasste, die für Generationen von Zivildienstleistenden zu einer wichtigen Rechts- und Entscheidungshilfe wurde.

Viele Namen könnten hier noch genannt werden, berühmte, weniger bekannte und völlig unbekannte – die kurze Auswahl soll jedoch genügen, um interessierten Lesern einen Eindruck von dem zu geben, was sie von dem Buch erwarten können:

Die Autoren und ihre Werke werden nicht schablonenhaft nacheinander abgehandelt, wie es oft in Fachbüchern der Fall ist. Die unterschiedliche Länge der Texte verdeutlicht Weidermanns subjektives Interesse, das bei der Lektüre ansteckend wirkt. Dem bereits erwähnten Heinz Ewers widmet der Autor fast fünf Seiten, während Lion Feuchwanger nur ca. eineinhalb Seiten, Brecht sogar nur eine Seite zugestanden werden. Dieses Vorgehen ist jedoch gerechtfertigt, da es gerade das Ziel des Buches ist, die vergessenen und nicht die berühmten Autoren in den Mittelpunkt zu stellen, die das Fanal nicht nur gut überstanden, sondern deren literarische Arbeit mehr oder weniger ungebrochen weiterlaufen konnte.

Weidermanns Stil wurde in dieser Zeitschrift bei der Besprechung seines Erstlingswerkes *Lichtjahre* bereits ausführlich analysiert (Nr. 1/Februar 2007). In dieser neuen Publikation zeichnet er sich durch seine treffenden Kommentare aus, mit denen er die Autoren charakterisiert, z. B. das Leiden des Joseph Roth. Der graduelle Abstieg und der Hang zur Selbstzerstörung werden eindrucksvoll beschrieben.

Man ist gut beraten, sehr gründlich zu lesen, denn oft verbergen sich interessante Charakterisierungen in kurzen Sätzen, die leicht überlesen werden – z. B. in der Einschätzung Erich Kästners, der der Verbrennung seiner eigenen Bücher zusehen musste, schnell die persönliche Gefahr erkannte, sich in der Folgezeit passiv verhielt und nicht ausreiste, sondern blieb, *weil er kein mutiger Mann gewesen ist.*

Weidermann begegnet aber vielen dieser Ausgestoßenen mit Respekt für ihren Mut, ihre Leidensfähigkeit und ihre Entschlossenheit, dem unmenschlichen Regime die Stirn zu bieten. Dies zeigt er am Beispiel des mit Thomas Mann befreundeten Volksdichters Oskar Maria Graf, der empört feststellen musste, dass nur ein kleiner Teil seiner Werke den Flammen geopfert, der Rest aber gnädig als „unbedenklich“ eingestuft wurde. „Verbrennt mich!“ schrieb er kurz nach der Aktion, wohl wissend, dass viele Werke der Ausgestoßenen unauslöschlich bleiben würden.

Auch B. Traven, dessen Identität bis heute nicht eindeutig geklärt ist, zollt Volker Weidermann Respekt für seinen offenen Brief, den er 1933 an den Chef der Berliner Gilde schrieb und in dem sich der Schriftsteller jegliche Vereinnahmung durch das Dritte Reich verbat. Zwar vermutet auch Weidermann, dass sich hinter diesem Künstlernamen der Revolutionär und Anarchist Ret Marut verbarg, der viele Jahre im Exil in Mexiko schrieb, aber eindeutig belegen kann er es – wie viele andere vor ihm – nicht. Zu gut hatte sich dieser 1969 verstorbene Autor vieler bekannter und immer noch gern gelesener Romane getarnt.

Die vielfältigen Informationen, die Weidermann zu allen Autoren gesammelt hat, verdienen es, ausführlich zur Kenntnis genommen zu werden – hier wird deutlich, wie langwierig und schwierig die Recherchearbeit gewesen sein muss, die im Nachwort exemplarisch angedeutet wird. Nur so werden die zahlreichen Hinweise zum Leben und Schaffen der verbrannten Dichter erklärlich.

Volker Weidermanns *Buch der verbrannten Bücher* stellt den Gesamtzusammenhang der deutschsprachigen Literatur wieder her, denn es werden gerade die Autoren entsprechend gewürdigt, die vergessen zu werden drohten. Die in unserem Bewusstsein vorhandene lückenhafte literarische Chronik des Zeitraums 1933–1945 wird durch diese Publikation ergänzt und vervollständigt, so dass wieder ein Gesamteindruck des literarischen Schaffens dieser Periode möglich wird. Ein lesenswertes Buch, das in jeder Schulbibliothek zu finden sein sollte. ◀◀

Besondere Hörbücher

Rainer E. Wicke

Das Buch der Lieder, Gedichte von Heinrich Heine neu vertont
Club Der Toten Dichter, Reinhard Repke und Reyk Zöllner, Zug Records, 2005, € 15,95 plus Versand

Zweifach sind die Phantasien, Wilhelm Busch neu vertont
Club Der Toten Dichter, Reinhard Repke und Reyk Zöllner, Zug Records, 2008, € 15 plus Versand.

2005 gründete der Musiker Reinhardt Repke den Club Der Toten Dichter, und bereits kurz darauf erschien die erste CD, *Das Buch der Lieder* mit der Vertonung von Heinrich Heines Gedichten.

Schon beim ersten Hineinhören in die CD wird deutlich, dass es sich hier um eine Art besonderes Hörbuch handelt, denn was die Musiker – bestehend aus Reinhard Repke, Matze Mantzke, Dirk Zöllner und André Gensicke auszeichnet, ist zum einen die feinfühlige Wahl der individuellen musikalischen Interpretation der Gedichte. Kein Song gleicht dem anderen, für jeden haben sich die vier Künstler bei der langen Vorbereitung etwas Besonderes einfallen lassen. Dabei spielen sie geschickt mit poppigen, manchmal bluesartigen Rhythmen, aber auch mit fast jazzartigen Tempi – manche der Songs wirken aufgrund ihrer sprachlichen Gestaltung fast rapartig. Die Musiker verstehen es andererseits, Sprache und instrumentale Begleitung ausgewogen zu präsentieren. Mit anderen Worten: Jedes Wort ist verständlich, weil die hervorragende Begleitung den Gesang wirklich ergänzt und unterstreicht, diesen aber keineswegs – wie es in der Popmusik häufig der Fall ist – übertönt, sondern die Texte entsprechend ihrem Inhalt zart und leise, aber auch dynamisch lauter interpretiert. So entsteht ein harmonisches Klangbild, das der anspruchsvollen Lyrik Heines voll und ganz entspricht. Der Aufnahme ist deutlich zu entnehmen, dass für die vier Musiker jede Zeile der Gedichte Heines zählt und der Überlegung bedarf, wie man die Botschaft durch eine entsprechende musikalische Untermalung hervorheben kann. Der Vertonung kann man die Begeisterung der Musiker für Sprachbilder entnehmen, die sie als besondere Herausforderung verstanden haben, diese nachvollziehbar musikalisch zu interpretieren.

Die Auswahl der Stücke für die CD erfolgte offensichtlich nach subjektiven Kriterien, bzw. nach den Vorlieben der Musiker, die die von ihnen favorisierten Texte enthusiastisch und engagiert bearbeitet haben. Während das erste Stück *Ich hab im Traum geweinet* im Ton einer Klage gehalten ist, besticht das dritte *Vergiftet sind meine Lieder* durch einen chansonartigen Sprechgesang. Das fünfte Stück *Viele Weiber, viele Flöhe* weist dagegen eindeutig Züge eines Rap auf, dem man aufmerksam zuhören muss und den man keinesfalls als Hintergrundmusik mal eben so hören kann. Das gilt eigentlich für alle dieser Lieder, die immer wieder durch ihre moderne und zeitgemäße musikalische Umsetzung begeistern. Echohall, Mundharmonika und Synthesizer werden spärlich, angemessen, aber sehr effektiv eingesetzt, die Gitarrensoli zeichnen sich durch ihre Perfektion aus.

Bei den ausgewählten Stücken fehlen auch bekanntere nicht, z. B. *Das Fräulein stand am Meere, Ich weiß nicht, was soll es bedeuten (Die Loreley)*.

Inzwischen haben die Musiker um Reinhard Repke bereits ihre zweite CD auf den Markt gebracht, nämlich einige von Wilhelm Buschs bekannteren und unbekannteren Werken. Auch hier halten sich Repke und die Musiker Tim Lorenz, Jörg Mischke, Helge Marx und Norbert Leisegang streng an die Originaltexte. Mit Norbert Leisegang, dem Sänger der Band Keimzeit, hat der Club Der Toten Dichter einen prominenten Neuzugang gewonnen, denn Leisegang war nach Auskunft von Reinhard Repke sofort von der Idee, den auch von ihm geschätzten Wilhelm Busch zu vertonen, begeistert.

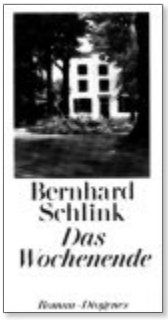
„Ach, was muss man oft von bösen Kindern hören oder lesen! Wie zum Beispiel hier von diesen, welche Max und Moritz hießen.“ Mit diesen Worten beginnt Wilhelm Buschs bekanntestes Werk „Max und Moritz“. Bereits das erste Lied der CD *Witwe Bolte* begeistert durch seinen angemessen Sprechgesang und die musikalische Improvisation. Erneut versteht es der Club der Toten Dichter jedes der bekannten Gedichte, ganz gleich, ob es sich um *Onkel Kaspers Nase, Der Braten, Die fromme Helene* oder *Zahnweh* handelt, angemessen zu vertonen. Lyrik und Musik ergänzen sich erneut sinnvoll; für jedes Lied wurde der entsprechende Rhythmus gefunden. Leisegangs Gesang entspricht der Nachdenklichkeit, den heiteren Einlagen und Besinnlichem, wie sie uns von Busch in seinen Werken präsentiert werden. Geschickt spielt er mit seiner Stimme, so dass die Gestaltung dieser CD erneut ihren eigenen Charme hat.

Ein wertender Vergleich der beiden CDs erscheint nicht angemessen, da Heines *Buch der Lieder* einer völlig unterschiedlichen musikalischen Interpretation bedarf, als dies bei den teilweise besinnlichen, aber weitaus humorvolleren Inhalten der Gedichte Wilhelm Buschs der Fall sein dürfte. Und die Falle eines einheitlichen Stils bei der Interpretation der Wer-

ke der beiden Dichter Heine und Busch hat der Club der Toten Dichter schon allein durch die zielgerichtete Auswahl der Musiker für jede der beiden CDs geschickt vermieden. Beide Ensembles werden dem gewählten Genre gerecht.

Beide CDs eigenen sich auch für einen anspruchsvollen Deutschunterricht an den Schulen im Ausland, indem den im Unterricht eingesetzten (ausgewählten) Gedichten eine entsprechende musikalische Umsetzung zugeordnet wird, die nach Belieben zur Vorentlastung, aber auch zum textbegleitenden, fächerübergreifenden Einsatz oder zur Nachbehandlung verwendet werden kann. Erste Erfahrungen im eigenen Unterricht und in Fortbildungsveranstaltungen haben gezeigt, dass die popmusikähnliche Gestaltung der Heine-CD bei Schülern und Lehrern aufgrund ihrer modern erscheinenden Interpretation positive Resonanz hervorruft. Ähnliche Erfahrungen dürfte man beim Einsatz der Wilhelm-Busch-CD erwarten, noch dazu, da viele dieser Lieder und der Gesang Leisegangs zum Mit- oder Nachsingen auffordern.

Den Musikern um Reinhard Repke kann man nur zu ihren bisherigen Erfolgen gratulieren, die sie bei der Vertonung dieser beiden Klassiker zweifellos erworben haben – man darf gespannt auf das nächste Projekt des Clubs der Toten Dichter sein, denn es ist davon auszugehen, dass auch dieses interessierte Literatur- und Musikliebhaber begeistern wird.



Drei fragwürdige Schlüsse

Heinz Weischer

Schlink, Bernhard: Das Wochenende
Diogenes, Zürich 2008, 225 S., ISBN 978-3-257-86166-2, € 18,90

Der ehemalige RAF-Terrorist Jörg wird nach zwanzig Jahren JVA überraschend begnadigt – man hat den Noch-Häftling Christian Klar vor Augen –, seine Schwester Christiane holt ihn vor dem Gefängnis ab und fährt mit ihm zu ihrem Landhaus in Brandenburg. Dorthin hat sie ehemalige Weggefährten Jörgs übers Wochenende eingeladen. Hier soll Jörg sich in der Gegenwart finden, bevor sich die Medien auf ihn stürzen. Seine ehemaligen Gefährten haben ihr Nach-RAF-Leben irgendwie in den Griff bekommen, sie gehörten ohnehin nicht zum harten Kern, aber zur Sympathisantenszene. Henner ist zum Beispiel Journalist, Ilse Lehrerin, Karin ist Bischöfin einer kleinen Landeskirche, Andreas ist Anwalt, man hat sich also recht bürgerlich in die deutsche Gesellschaft integriert. Jörg hat sich nie entschuldigt für seine vier damaligen Morde, es tut ihm bestenfalls leid, daß die RAF gescheitert ist, die vier Toten waren in seiner Sicht Kriegsopfer, „Kollateralschäden“ nennt es bissig Andreas. Der Altterrorist Marko hat nicht begriffen, daß es aus ist, er hatte Jörgs Begnadigung gefährdet, als er Jörg (Christian Klar) zu einer Grußadresse an einen Gewalt-Kongreß animierte. Jetzt legt er Jörg ein Manifest vor, der Kampf gehe weiter, die Jugend brauche Jörg als Vorbild. – Soweit Aktion, alles andere sind teils selbstkritische, teils sentimentale, teils pragmatische Reflexionen über damaliges Geschehen, über die Wünsche, heute längst belächelt, über das damalige Versagen, Freunde zu schützen, heute entschuldigt: die waren ja so verbissen … Es stellt sich schließlich heraus, daß Jörgs Schwester Christiane es war, die seinen Schlupfwinkel der Polizei verraten hatte, um Jörg zu „retten“ durch die Einweisung ins Gefängnis vor einem Tod im täglichen Entführungsgeschehen der RAF. Leise versuchen die Gespräche, die damaligen gesellschaftlichen Irrtümer zu analysieren, die einzelnen Lebensentwürfe der Wochenendgesellschaft zu hinterfragen, die Brüche im Leben jedes Einzelnen. Besonders auch die damaligen Beziehungen der jungen Sympathisanten untereinander werden diskutiert, die alle den politischen Zwängen nicht standgehalten hatten. Allerdings kommt es an diesem Wochenende zu einer neuen Beziehung zwischen Henner und Margarete, Christianes Wohngenossin. Kleine Psychogramme. Damit können sie Jörg zwar keine Hilfe geben, aber zumindest ein Umfeld schaffen des Heutigen für den Gestrigen. Eine beklemmende Episode ist das Auftauchen von Jörgs Sohn Ferdinand im Landhaus. Vater und Sohn haben sich zwar wiedergefunden, aber den Vorwürfen seinen Sohnes, er sei nie Vater gewesen, hat Jörg nichts entgegenzusetzen.

Einschub: Hier geschieht sprachlich hervorragende Verarbeitung von damals Theoretisiertem; deswegen halte ich Ausschnitte für sehr geeignet im Geschichtsunterricht, wenn es um die RAF geht, besonders auch an Auslandsschulen, deren Schüler weit entfernt sind vom Verständnis des deutschen Terrorismus. Keine Klassenlektüre, da wäre zuviel Detailkenntnis von Nöten, aber wie gesagt in Ausschnitten, die der Lehrer klug auswählt.

Ein kursiv gesetzter Nebenstrang der Wochenendrealität ist der Versuch der Lehrerin Ilse, das Leben des konsequenten Terroristen Jan (Anklänge an Andreas Baader) nachzuzeichnen, der durch Morde bedingt in der ständigen Flucht vor der Polizei durch Europa eilt, zwischendurch mit einer bayerischen Ge-

liebten einen Arbeitgeberpräsidenten umbringt. Ilse schafft nicht die psychologische Analyse des Täters, sie verzweifelt vor der Tat. Jans Leben endet, und dies ist der erste fragwürdige Schluß, den man von Bernhard Schlink sonst nicht so bombastisch metaphorisch gewöhnt ist. Jan kommt im hundertsten Stock des Nordturms am 11. September 2001 um, ein Terrorist fällt Terroristen zum Opfer. Lieber Bernhard Schlink, das ist doch wohl zu einfach, zu billig. Dann der zweite fragwürdige Schluß. Als sich die Gespräche im Landhaus zu Tode gelaufen haben, platzt Jörg mit dem deus ex machina heraus, er habe Krebs im Endstadium. Darauf sei auch wohl seine unvermutete Begnadigung zurückzuführen. Den Bundespräsidenten hatte er ins Vertrauen gezogen. Aber das ist keine Lösung der RAF-Problematik, besonders nicht der unverbesserlichen starren Haltung Jörgs. Bernhard Schlink sagt hier wohl resignierend: Es gibt eben keine Lösung. Der dritte fragwürdige Schluß bringt einen rührenden symbolischen Akt des Gemeinsamen: Es hat stark geregnet, der Keller des Landhauses ist wadentief vollgelaufen. Alle Anwesenden bilden eine Endloskette im Kreis, das Wasser mit Eimern herauszuschöpfen. Jeder Anwesende wird einzeln beschrieben in seiner Funktion als notwendiges Glied der Gemeinschaft. Aber selbst Bernhard Schlink traut dieser süßlichen Symbolik nicht: „Mit derselben Leichtigkeit, mit der die Freunde sich zum Ganzen fügten, würden sie auch wieder auseinanderfallen. Nichts (...) würde vom Ganzen bleiben." Die Freunde verabschieden sich in ihre jeweilige Individualität, sie haben nicht vor, sich noch einmal zu treffen. Was sollen sie auch noch bereden. Es ist alles gesagt. – Insgesamt ein kühner Versuch Bernhard Schlinks, aber auch ein hoffnungsloser Versuch, Licht ins Dunkel zu bringen. Das weiß Bernhard Schlink natürlich, deswegen ist ihm dieser Roman hoch anzurechnen. ◀◀

Der vollgefressene kleine Hunger

Heinz Weischer

Florescu, Catalin Dorian: Zaira
Verlag C.H. Beck, München 2008, 478 S., ISBN 978-3-406-57029-2, € 19,90

Zwei ungewöhnliche Metaphern im ersten Teil des Romans „Zaira" wecken Erwartungen: Das Oxymoron „vollgefressener kleiner Hunger" (S. 105) und „Auf den Feldern der Säufer wuchsen Bäume, die Flaschen austrieben, grüne und braune, und das unabhängig von den Jahreszeiten." (S. 125 f.) Leider bleibt es bei geringer Metaphorik, die mir in den rumänischen Veröffentlichungen, die zu uns kommen, sonst so geläufig ist. Aber Vorsicht! Die literarisch völlig überschätzte Emigrantin Herta Müller protzt unerträglich mit einem Metaphernwust (*Der Fuchs war immer schon der Jäger, Herztier*) und jammert über die schlimme Ceauşescu-Zeit. Seit sie in Deutschland lebt, ist sie denn auch verstummt. Der großartige Deutschrumäne Eginald Schlattner hat es in seinen realistischen historischen Romanen, von den Titeln (*Der geköpfte Hahn, Rote Handschuhe, Das Klavier im Nebel*) abgesehen, nicht nötig, in eine Metaphorik zu verfallen. Bei ihm überzeugen authentische Lebensbeschreibungen. Er ist nicht emigriert, schreibt von sicherer Siebenbürger Warte aus. Die Geschichte Rumäniens des letzten Jahrhunderts findet ihren Spiegel in deutschstämmigen Familien, der Minderheit im gesamten Umfeld-Völkergemisch; das ergibt ein ungeheuer eindringliches Bild. – Das nun ist auch der Ansatz von Florescu, der nicht einen streng realistischen Stil vertritt, sondern eben Metaphorisches in Ernst, Ironie, ja auch in Satire versucht. –

Zaira, eine resolute Frau aus der ländlichen Oberschicht der dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts, gerät in die geschichtlichen Umbrüche Rumäniens; sie emigriert enttäuscht in die USA.

Im ersten Teil des Romans scheint die Welt in Ordnung, Zaira wächst behütet in ihrer Gutsherrenfamilie in der Nähe von Temeschwar auf. Große Ländereien, Ganze Dörfer und etliche leibeigene Bauernfamilien gehören zum Besitz. Es hat den Anschein, als seien die Bauern zufrieden mit ihrem Gutsherrn Zizi, dem Cousin Zairas, sie leben zwar genügsam, aber „sozial" abgesichert; denn der Gutsherr trägt das ökonomische Risiko, versorgt „seine" Bauern in Krankheitsfällen, Zairas Tante ist Hebamme für Bauernkinder, und wenn es sein muß, auch für Bauernkälber. Die Mutter lebt und liebt auf großem Fuß in Bukarest oder Paris, der Vater ist königlicher Offizier und selten zuhause, wo die Großmutter das Sagen hat. Nun ist Leibeigenschaft natürlich in unserem Verständnis einer demokratischen Gesellschaft längst nicht mehr zeitgemäß und menschlich verträglich im frühen 20. Jahrhundert, aber diese Frage stellt sich zunächst nicht, auch der Autor stellt sie nicht. Zairas Familie in ihrer Selbstsicherheit kann sich gar nicht vorstellen, daß es anders sein könnte; sie behandelt ihre Dienstboten menschlich. Zizi ist gerecht, kann aber auch durchaus bei Unbotmäßigkeit von Dienstboten handgreiflich werden, so ohrfeigt er Dumitru, den Sohn seines alten Verwalters. Hier nun legt der Autor dramaturgisch eine Falle, die er erst am Schluß des Romans auflöst, meiner Meinung nach zu klischeehaft, aber davon später.

Zaira nun entdeckt ihr schauspielerisches Talent, besonders fühlt sie sich zu Marionetten und Puppen hingezogen und wird im Laufe der Jahre zu einer berühmten rumänischen Puppenspielerin. Der Autor malt diese Phase ihres Lebens über die Maßen aus, ich meine, er hätte sich fünfzig Seiten sparen können, vieles ist redundant.

Nun denn, Zaira verliebt sich in Temeschwar in den Puppenspieler Traian, einen begabten Künstler und einen begnadeten Säufer, und zwischen diesen Antipoden verläuft Zairas Leben, in der Begeisterung für das Puppenspiel und der Abscheu gegen den Alkohol; die Beziehung taumelt in unendlichen Brüchen und Wiederbelebungen dahin.

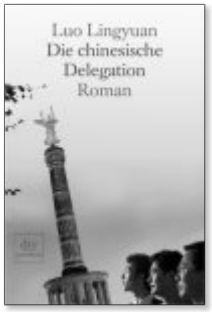
Inzwischen haben deutsche Truppen den Gutsbesitz aufgesucht – und hier wird der Roman wieder sehr konkret –, ein Drittel der eingelagerten Lebensmittel und des Viehs muß an die recht herrischen Deutschen abgegeben werden; man glaubt dem Autor die Charakterisierung der Deutschen. Rumänien tritt an der Seite der Deutschen in den Krieg ein, Zairas Vater überlebt Stalingrad. Der nächste geschichtsträchtige Akt ist der Seitenwechsel der Rumänen 1943 (Schlattner: *Der geköpfte Hahn*) zur Sowjetunion. Russische Soldaten plündern Lebensmittel auf den Gutshof. Und nach dem Krieg enteignet die Kommunistische Partei Rumäniens den Großgrundbesitz. Nun frißt sich der kleine Hunger voll, Zairas Familie ist gezwungen, bei ihren aus der Leibeigenschaft befreiten Bauern betteln zu gehen. Nun könnte man meinen, endlich sind die Bauern frei, endlich hat das archaische Gesellschaftssytem ausgespielt, der Autor sieht es vordergründig nicht so, allzu intensiv widmet er sich den – historisch sicher korrekt dargestellten – Greueln der Machtübernahme der Kommunisten. Hier schlägt nun Dumitrus, des kommunistischen Funktionärs, große Stunde, er zwingt Zizi, der ihn geohrfeigt hat, in die Erbärmlichkeit, Zizi stirbt im Suff. Doch Dumitrus Rache gilt der gesamten Familie Zairas. Die Repressalien (Schlattner: *Rote Handschuhe*) nehmen derart zu, der kleine Hunger wird immer verfressener, daß Zaira sich endlich von dem Säufer Traian trennt, einen Robert heiratet und mit ihm und ihrer (Traians) Tochter während des Prager Frühlings – brillant geschildert – über die Tschechoslowakei in den Westen flieht, weiter in die USA.

Um es kurz zu sagen, Zaira faßt nur mühsam Fuß in den USA, der kleine Hunger frißt weiter, ihre Ehe mit Robert scheitert, sie kehrt entmutigt nach Temeschwar zurück in der Hoffnung, Traian zu treffen. Es stellt sich heraus, daß Dumitru alle Fäden gezogen hat, Zaira und ihre gesamte Familie zu ruinieren. Die Falle hat zugeschnappt, aber das ist zu einfach, das Klischee des rächenden Dumitru reitet sich zu Tode. –

Sehr viel Inhaltsangabe, aber anders ging es nicht. Der Roman „Zaira“ ist sehr ansprechend, wenn auch bisweilen langatmig, aber er macht rumänische Geschichte greifbar ohne ideologische Manschetten, und das ist sein Plus. ◀◀

Eine Reise vom anderen an das eine Ende der Welt. Und: Was lieben Chinesinnen in Deutschland?

Manfred Egenhoff



Luo, Lingyuan:
Die chinesische Delegation
Deutscher Taschenbuch Verlag (dtv premium 24565), München 2007, 258 S., ISBN 978-3-423-24565-3, € 14,50

Luo, Lingyuan: Nachtschwimmen im Rhein. Fünf Erzählungen, aus dem Chinesischen von Axel Kassing, mit einem Nachwort der Autorin

Deutscher Taschenbuch Verlag (dtv premium 24629), München 2008, 178 S., ISBN 978-3-423-24629-3, € 14,90

Wenn man sich auf das Leben in China vorbereiten will, kann man das Internet, Lexika, Informationsbroschüren, Reiseführer u. ä. zu Rate ziehen, man kann aber auch die Bücher von Luo Lingyuan lesen, z. B. ihren Roman „Die chinesische Delegation“.

Auslandslehrer kennen das: den Zusammenprall zweier Welten, Kulturen, Zivilisationen – oder etwas altertümlich: unterschiedlicher Sitten und Bräuche. Und man kann noch so gut vorbereitet sein (oder zumindest glauben, dass man es ist), man tritt doch – fast unweigerlich – in irgendwelche Fettnäpfchen, bisweilen sogar, ohne dass man selbst es bemerkt. Wir sind eben alle sehr stark von unserer Herkunft geprägt und können uns oft nur schwer umstellen, auf die neuen Verhältnisse einstellen und in der uns fremden Weise agieren und reagieren.

Ob es ein Trost ist, dass es den Fremden, wenn sie nach Deutschland kommen, genau so ergeht?

Reisebeschreibungen von Deutschen in fremden Ländern kennen wir. Und wir selbst haben damit unsere eigenen Erfahrungen und haben durch den Aufenthalt in einem fremden Land nicht nur die fremde Kultur kennen, sondern uns selbst und un-

sere eigene Kultur und Lebensweise besser verstehen gelernt.

Wie aber ist es nun, wenn Chinesen eine Reise nach Deutschland und durch Europa machen? Was sehen und erleben sie? Wie erfahren sie die andersartige – unsere – Kultur. Denn obwohl wir im Zeitalter der Globalisierung leben, gibt es doch genügend Differenzen schon im alltäglichen Leben, die des Erwähnens wert sind. Glücklicherweise hat die Delegation aus Ningbo unter der Führung des Kommandanten Wang von Anfang an eine Chinesin als Reiseführerin, und die versteht sofort, warum ihre Landsleute mit dem Bus aus Berlin nicht weiterfahren wollen; er hat eine schreckliche Nummer: B-CM 9044. Sanya, die schon lange in Deutschland lebt, mit einem Deutschen zusammen lebt und von ihm ein Kind erwartet, hat wahrhaftig keinen einfachen Job auf dieser Reise von Rom über Venedig und Wien nach Berlin und von dort über Holland und Belgien nach Paris und zurück in die deutsche Hauptstadt, aber sie meistert (fast) alle Schwierigkeiten diplomatisch und mit großem Geschick. Man merkt, dass in die Handlung eine Menge eigener Erfahrung der Autorin eingegangen ist: Luo Lingyuan lebt seit 1990 in Berlin. Was auf der Rückfahrt der Gruppe aus Paris leider ausgelassen wird, ist der unumgängliche Besuch in Trier, dem Geburtsort des großen Karl Marx. Schade!

Dennoch: Ein amüsantes Buch für alle, die einmal in China waren, und sicherlich ein interessantes für diejenigen, die es dorthin zieht, da es tiefe Einblicke in chinesische Mentalität gewährt.

Das zweite Buch der Autorin, später als das oben besprochene – nämlich in diesem Jahr 2008 – veröffentlicht, aber früher geschrieben, enthält Erzählungen über chinesische Frauen und deutsche Männer in Deutschland. Auf der vierten Umschlagseite steht groß und in roter Schrift die Frage: „Kann eine Chinesin in Deutschland das Glück finden?“ Die Frage weckt Zweifel; denn sie suggeriert, dass auf jeden Fall eine kleine Chinesin im fernen kühlen Deutschland ins Unglück geraten kann. Aber dass das nicht unbedingt so sein muss, sagt uns der Hinweis, dass es sich bei diesem Band um „eine kleine Sammlung von deutsch-chinesischen Liebesgeschichten“ handelt.

Es sind insgesamt fünf Geschichten. Der Titel der letzten ist auch der des Bandes: „Nachtschwimmen im Rhein“. Ein kleiner Verleser, nur die Änderung eines einzigen Buchstabens würde aus dem Nachtschwimmen ein Nacktschwimmen machen, und auch das wäre richtig, nicht zuletzt im Hinblick auf das Titelbild, und damit wäre dann auch ein Hinweis auf die Erotik gegeben, die in keiner der Erzählungen fehlt. Probleme gibt es in der Liebe allemal, aber da die Autorin selbst Chinesin ist, gibt es auch immer ein gutes Ende oder zumindest die Hoffnung darauf. Das ist auch dann so, wenn die Entjungferung durch einen Professor eine chinesische Studentin als Kulturschock trifft oder die meist unerfahrenen chinesischen Frauen von ihren deutschen Partnern betrogen werden. Die kleinen Chinesinnen haben es in Deutschland nicht leicht, und nur in der zweiten Geschichte gelingt einer die Germanisierung auch in der Liebe und schließlich die Liebeserfüllung.

Wozu aber sollte man diese Geschichten lesen? Sie sind authentisch, von Luo Lingyuan in ihren ersten Jahren im fremden Deutschland auf Chinesisch geschrieben und noch von der Fremdsicht geprägt. Die Differenzen zwischen chinesischer Erwartung und deutscher Realität werden sichtbar und machen den Reiz des Erzählten aus. Das ist keine große Literatur und will es wohl auch nicht sein. In einfacher Sprache und durchweg im Präsens werden hier Beziehungsprobleme dargestellt. Nur manchmal weht ein Hauch des Fernen Ostens durch das geschilderte Deutschland, wenn es z. B. heißt: „Dann tritt sie hinaus in den Garten, wo die alten Bäume den Himmel stützen.“(S. 66) ◀◀

„Denken die Chinesen anders?“ – Antworten auf alle Fragen zu China

Manfred Egenhoff

Staiger, Brunhild / Friedrich, Stefan / Schütte, Hans-Wilm (Hrsg.): Das große China-Lexikon. Geschichte, Geographie, Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, Bildung, Wissenschaft, Kultur
Primus Verlag, Darmstadt 2008 (Sonderausgabe; Nachdruck der 1. Aufl. 2003), 974 S., ISBN 978-3-89678-633-3, € 49,90

van Ess, Hans: China. Die 101 wichtigsten Fragen
C. H. Beck Verlag, München 2008, 160 S., ISBN 978-3-406-56808-4, € 9,95

Dies sind zwei ganz unterschiedliche Bücher zu demselben Thema: China. Und beide haben ein Lob verdient, weil sie sind, was sie sein wollen und sollen: informativ.

Beginnen wir mit dem großen, dicken, schweren (2,5 kg!). *Das große China-Lexikon* ist ganz das, was

der Titel sagt: Es bringt wissenschaftlich fundierte Artikel zu den Bereichen Geschichte und Geographie, Gesellschaft, Politik und Wirtschaft, Bildung, Wissenschaft und Kultur. Einzig biographische Artikel gibt es nicht, „weil sie den Rahmen eines einbändigen Nachschlagewerkes sprengen würden“(S. VII). Wer also etwas über Laotse (Laozi) oder Konfuzius sucht, findet zwar keinen eigenen Artikel, wohl aber Informationen in denen über den „Daoismus“ bzw. „Konfuzianismus“; und zu Mao Zedong gibt es selbstverständlich eine ganze Menge von Informationen, verstreut in verschiedenen Artikeln, von denen einer mit dem Titel „Mao-Zedong-Gedanken“ allein drei Seiten umfasst. Das Personenregister gibt im Falle Maos auch detailliert Auskunft, wo welcher Aspekt aus seinem Leben und Wirken behandelt ist – vom Großen Sprung z. B. über die Kulturrevolution, den Langen Marsch und anderes bis hin zum Personenkult.

Das Buch ist exzellent gemacht, die Artikel von Fachleuten aus aller Welt verfasst (auch der Autor des zweiten hier besprochenen Buches, Hans van Ess, hat mitgearbeitet) und – was besonders wichtig ist – durchweg auch für den Laien lesbar geschrieben. Statistiken und Abbildungen ergänzen, wo notwendig, die Artikel, und 16 farbige Tafeln mit Abbildungen von Kunstwerken und Landkarten dienen des weiteren der Veranschaulichung.

Ein Lexikon, in dem die Artikel alphabetisch angeordnet sind, bedarf keiner Inhaltübersicht, sondern kommt mit abschließenden Registern aus, von denen hier gleich drei vorhanden sind, nämlich neben dem oben schon genannten Personenregister noch ein Sach- und ein Ortsregister sowie überdies ein Glossar chinesischer Personennamen. Dem Werk vorangestellt ist außerdem eine systematische Inhaltsübersicht, die in zwölf Abteilungen von „Geographie“ und „Geschichte“ bis hin zu „Literatur“ und „Kunst“ alle Artikel in einer systematisch-sachlichen Ordnung aufführt. Hier wird allerdings deutlich, dass der Schwerpunkt des Lexikons die Gegenwart ist und hier wieder besonders der gesellschaftlich-politisch-wirtschaftliche Bereich und nicht der der schönen Künste. Da aber diese preiswerte Sonderausgabe ein Nachdruck der 1. Auflage von 2003 ist, sind auch einzelne Angaben zur „gegenwärtigen“ Situation naturgemäß bis zu zehn Jahre alt. Das tut dem Wert des Wälzers insgesamt aber keinen Abbruch. Es ist und bleibt ein Vergnügen, in ihm zu blättern und zu lesen.

Das andere China-Buch ist demgegenüber ein Leichtgewicht, aber ein sehr sympathisches. Das Büchlein mit dem leicht märchenhaften Titel „*Die 101 wichtigsten Fragen/China*“ von Hans van Ess erhebt nicht in gleichem Maße wie das Lexikon einen todernst wissenschaftlichen Anspruch. Freilich fehlen auch hier am Schluss die Literaturhinweise nicht, und auch eine kurze Zeittafel zur Geschichte Chinas findet sich dort. Aber das Werk, das man sich auch ja als eines aus 101 Lexikonartikeln vorstellen könnte, bekommt einen Plauderton durch seine Anlage: Da werden Fragen gestellt oder richtiger: dem Leser suggeriert, in den Mund gelegt, die der Autor dann eloquent beantwortet. Angenehm ist das. Und man kann eingangs in der Inhalts- oder besser: der Fragenübersicht, die übrigens auch nach Sachgebieten ähnlich wie beim o. g. Lexikon geordnet ist, mit den Augen spazieren gehen und sich dann überlegen, was man vom Autor denn als nächstes beantwortet haben möchte. Da finden sich in der Abteilung „Geschichte“ Fragen wie „War Marco Polo in China?“ (Was ist das für eine Frage! Das haben wir doch immer als selbstverständlich angenommen.) oder „Was verabscheuen viele Chinesen an Mao Zedong?“ und „Woher rührt die Begeisterung für Mao Zedong?“ Wer diese Fragen selbst nicht beantworten kann, nun aber neugierig geworden ist und sie beantwortet haben möchte, der kann sich an dieses Büchlein wenden; und er kann begierig sich auch Fragen, die er selbst nie gestellt hätte, beantworten lassen. „Sind die Chinesen höflich?“ Ich meinte immer, das sei klar; was denn sonst! Aber van Ess weiß: „Das europäische Bild dieses Phänomens (i. e. der sprichwörtlichen chinesischen Höflichkeit) ist auf literarische Quellen und die höfische Kommunikation zurückzuführen“(S. 136 f.).

Beschließen wir unsere kurze Betrachtung mit einem exemplarischen Vergleich der Werke, die – typisch für unsere mitteleuropäische Sicht auf des Land der Mitte? – beide im tief- bzw. orangeroten Einband und mit dem Emblem des Drachens auf dem Titel daherkommen:

Möchte man etwa über den Taiping-Aufstand etwas Genaueres erfahren, so sucht man eine Frage und damit eine Auskunft bei van Ess vergebens, obwohl es sich doch um den blutigsten Bürgerkrieg des 19. Jh.s weltweit gehandelt hat. *Das große China-Lexikon* dagegen gibt zu diesem Stichwort in einem umfangreichen Artikel von fast vier Seiten genauestens Auskunft.

Andererseits findet man zu „Falun gong“ bei van Ess gleich zwei Fragen beantwortet (66: Was für eine Religion ist Falun gong? Und 67: Warum wird Falun gong in der Volksrepublik China bekämpft?), während *Das große China-Lexikon* „Falung gong“ im Artikel „Aufstände und sozialer Protest“ nur kurz erwähnt.

Dass in beiden Werken auf Tibet eingegangen wird, versteht sich von selbst: Bei van Ess geschieht das unter Frage 28 (Gehört Tibet zu China?), im *großen China-Lexikon* auf S. 760–764 in fast acht Spalten mit Ausführungen zu Topographie und Klima, Bevölkerung, Geschichte, Wirtschaft und politischer und militärischer Bedeutung.

Insgesamt informiert naturgemäß *Das große China-Lexikon* ausführlicher und detaillierter als das klei-

ne Büchlein mit den 101 „wichtigsten“ Fragen, das mit dieser Formulierung selbst darauf hinweist, dass hier nicht alle Fragen zu China beantwortet werden.

Sollten Sie sich mit China intensiv beschäftigen, weil Sie einen Chinaaufenthalt planen und dort an einer Schule oder einem Institut arbeiten wollen, dann kann man nur zum Kauf beider Werke raten, und das kleinere können Sie sogar im Handgepäck mitnehmen und sicherlich unterwegs mit Gewinn und Genuss darin lesen. ◄◄

Peking – ein Kaleidoskop der Eindrücke

Harald Krause-Leipoldt

Rutz, Katharina: Ein Jahr in Peking. Reise in den Alltag
Herder-Verlag, Freiburg 2008, 191 S., ISBN 978-3-451-05962-9, € 12,95

„Die Beziehung zu dieser Stadt ist sehr fordernd, vielleicht so wie eine gute Ehe. Sie ist nicht einfach, sondern eher inspirierend, abwechslungsreich und erfüllend. … Peking ist nicht makellos, sondern voll von liebenswerten Fehlern.“ Mit diesen Worten beschreibt Katharina Rutz gegen Ende des Buches ihre Eindrücke nach einem Jahr in Peking. Die Verfasserin ist eine junge Hotelangestellte aus der Lüneburger Heide, die nach der Ausbildung in dem kleinen Städtchen Brig in der Schweiz im Kempinski in Peking ihren ersten Job in einer ausländischen Metropole antritt.

Das Buch ist locker und spritzig geschrieben, es beschreibt das Leben einer jungen Ausländerin in Peking in sehr prägnanter Weise, alltägliche Erfahrungen ebenso wie persönliche Gedanken. Da alle Medien wegen der Olympiade jetzt über China berichten, ist das Buch genau zum richtigen Zeitpunkt erschienen. Beim Lesen fühlte ich mich sofort wieder nach Peking zurückversetzt, es stieg so etwas wie Heimweh in mir auf.

Vorurteile, in denen oftmals ein wahrer Kern ist, bleiben genau so wenig unerwähnt wie praktische Tipps zu allen Bereichen des täglichen Lebens. Sei es der Hinweis auf den umfangreichen Führer „That’s Beijing“, der sich in erster Linie an Ausländer richtet und eine unermessliche Fundgrube an Informationen bietet, oder die Erwähnung des Kunstbezirks Da Shan Zi, der übrigens unbedingt sehenswert ist, im Chaoyang Distrikt. Sei es eine Empfehlung für das Kneipenviertel am Houhai, in dem sich abends junge Leute treffen, für das deutsche Café Konstanze, in dem man herrlich frühstücken kann, oder für den Stoffmarkt Mu Xi Yuan, von dessen riesigen Dimensionen sich kaum einer, der noch nicht dort gewesen ist, Vorstellungen machen kann.

Aber nicht nur solche Dinge werden erwähnt, sondern die Verfasserin beschreibt ebenso den Gedankenaustausch mit ihrer chinesischen Freundin Gao Yang, mit der sie zusammen in der Schweiz studiert hatte. Kulturelle Unterschiede werden verdeutlicht, interkulturelle Erfahrungen werden je nach Anlass in humorvoller oder nachdenklicher Weise dargestellt. Der Besuch des Gottesdienstes in der Nan-Tang-Kathedrale, der Anlass zu einer kurzen Information über die Geschichte des Christentums in China und die staatliche Religionspolitik gibt, oder der Krankenhausaufenthalt wegen einer Austern-Vergiftung nach dem Essen in einem Restaurant eines wohlgemerkt westlichen Fünfsternehotels werden ebenso wie eine längere Eisenbahnfahrt geschildert. Fast selbstverständlich trifft dies auch auf einen Ausflug im Freundeskreis zur Großen Mauer mit einer Übernachtung in einem kleinen Dorf zu. Der Widerspruch zwischen kommunistischer Ideologie und chinesischer Geschäftstüchtigkeit, zwischen den Verbrechen unter Mao und der in weiten Kreisen trotzdem immer noch vorhandenen Verehrung für ihn wird ebenso angesprochen wie die nicht vorhandene Aufarbeitung der jüngeren Geschichte Chinas und die Vorbereitungen auf die Olympiade. Alltägliche Begebenheiten verdeutlichen das Bild von Peking: Ältere Chinesinnen und Chinesen, die auf freien Plätzen zum Klang eines CD-Spielers Walzer oder Tango tanzen, Chöre von Amateuren, die in den zahlreichen Parks aus Freude an der Musik singen, Erhu-Spieler, die dort üben. Chinesische Feste werden ebenso geschildert wie amüsante Vorkommnisse: Der Taxifahrer, der beim Fahren fernsieht, der übliche Morgenappell des chinesischen Personals vor einem Restaurant oder der Chinese im Kilt beim schottischen Tanz.

Obgleich kaum ein Thema unerwähnt bleibt, gewinnt man nie den Eindruck, dass die Verfasserin versucht, eine mögliche Themenliste abzuarbeiten, sondern alles ergibt sich wie von selbst. Offen für die fremde Kultur und wie die meisten jungen Ausländer in Peking die zahlreichen günstigen Einkaufsmöglichkeiten, das vielfältige Nachtleben, den Abwechslungsreichtum und das Leben in der internationalen Community genießend beschreibt Katharina Rutz all dies sehr zutreffend.

Für denjenigen, der Peking noch nicht kennt, stellt das Buch eine hervorragende Vorbereitung mit wertvollen Hinweisen und Tipps dar, denjenigen, der lange in Peking gelebt hat, versetzt es zurück nach Pe-

king. Kurz gesagt – ein lesenswertes und mit leichter Hand geschriebenes Buch. ◀◀

Das finstere Mittelalter und die Globalisierung

Manfred Egenhoff

Ertl, Thomas: Seide, Pfeffer und Kanonen. Globalisierung im Mittelalter
Primus Verlag, Darmstadt 2008, 144 S., ISBN 978-3-89678-322-6, € 16,90

Ein hübsches kleines Buch, das man gleich gern in die Hand nimmt, ein buntes Bildchen aus dem Mittelalter, exotisch wirkend, und ein Titel, der aufmerken lässt und neugierig macht. Schlägt man das Büchlein auf, so enttäuscht es auch hier von der Aufmachung her nicht – es ist innen ebenso fein wie der Einband: Der Druck ist angenehm, der Text aufgelockert durch viele zeitgenössische, d. h. mittelalterliche, Illustrationen und eingestreute Erläuterungen zu besonderen Stichworten und Problemen.

Der Untertitel („Globalisierung im Mittelalter") verblüfft ein wenig; denn „Globalisierung" ist doch ein Wort der Moderne, und das Mittelalter stellt man sich gemeinhin – zumindest in Europa – vor als ein finsteres Loch in der Geschichte zwischen den beiden wichtigen Epochen der Antike und der Neuzeit, welch letztere bezeichnenderweise mit der Renaissance, der Wiederentdeckung der Antike, beginnt. „Globalisierung" – ein Wort, welches das heutige ökonomische und politische Denken beherrscht –, Globalisierung aber macht glauben, dass das Mittelalter in gewisser Weise unserer heutigen Welt ähnlich sein könnte. Wer hätte das gedacht!

Um das zu verstehen, müssen wir uns aus Europa weg begeben, unseren europazentrischen (um nicht zu sagen „eurozentrischen") Standpunkt verlassen und die Alte Welt als ein globales Ganzes sehen, wie das die auf Seite 8 abgebildete Weltkarte H. Büntings tut, auf der die drei Erdteile Europa, Asien und Afrika als drei gleich große Weltteile wie die drei Blütenblätter einer Blume sich in Jerusalem als Zentrum berühren. Dann bekommen plötzlich entfernte Weltgegenden, die in der europäischen Geschichtsbetrachtung des Mittelalters gemeinhin keine oder nur eine geringe Rolle spielen, einen ganz neuen Stellenwert. China, für uns im Mittelalter eigentlich nur mit dem Namen Marco Polos verbunden, wird plötzlich so etwas wie ein *global player*, der Ausgangspunkt für Welt verändernde Erfindungen und Techniken. Und die riesigen islamischen Reiche jener Zeit spielen plötzlich eine Vermittlerrolle zwischen Ost und West, Nord und Süd.

Wie der Titel schon andeutet, besteht Globalisierung im Mittelalter (zwischen 500 und 1500) in der Hauptsache auf dem Gebiet der Wirtschaft: Seide, Gewürze, aber auch Sklaven werden weltweit gehandelt. Die Politik (s. das Stichwort „Kanonen" im Titel) spielt selbstverständlich gleichzeitig eine Rolle im Mit- und Gegeneinander der Mächte und Staaten. Und auch die Kanonen selbst sind aufgrund der Erfindung des Schießpulvers, das von China aus die Welt verändert, ein Globalisierungsfaktor. (Hier erfährt der Leser – auf S. 80 – nebenbei, dass es bei Berthold Schwarz, dem Erfinder des Pulvers, sich um eine europäische Erfindung handelt, da sich Europäer nicht vorstellen konnten, dass eine solch revolutionäre Entdeckung aus dem fernen China kommen könnte.)

Was Europa alles der mittelalterlichen Globalisierung verdankt, ist schon erstaunlich; denn hier erscheint Europa in erster Linie als der nehmende Teil, die übrige Welt als der gebende, wobei insbesondere über die islamische Welt nicht nur geografische, sondern auch Zeiträume verbunden werden. Die islamischen Gelehrten vermitteln antikes Wissen und bereiten so letztlich den Beginn der Neuzeit in Europa vor und damit den Aufstieg dieses Erdteils zum beherrschenden, dessen Kultur und Technik in unserer Zeit global verbreitet wird.

Das Buch ist kurzweilig zu lesen, da nicht wissenschaftlich überfrachtet (das mag dem einen oder anderen Leser vielleicht „etwas mager" vorkommen). „Geschichte erzählt" heißt denn auch die Reihe, in der es erschienen ist. Wer also mittelalterliche Geschichte der Alten Welt in einem dünnen Band in leichter Form, gleichsam im Plauderton, erzählt bekommen möchte, der greife zu diesem Buch.

Abschließend bleiben einige Kleinigkeiten kritisch anzumerken: Die beiden Teile der doppelseitigen Karte zum Verlauf der Seidenstraße (auf S. 12 f.) passen nicht zueinander. Und warum (auf S. 25 f.) gerade Paulus als Gewährsmann für das beschwerliche Reisen im Mittelalter zitiert wird, wo er doch ein halbes Jahrtausend vor dessen Beginn lebte und reiste, ist dem Rezensenten unverständlich. Und wenn (auf S. 34) der Ausdruck „in jüngster Zukunft" auftaucht, dann fragt man sich, warum nicht spätestens der Lektor das zu „in jüngster Zeit" verbessert hat, wenn schon dem Autor solch ein Lapsus unterlaufen ist. Ein Gleiches gilt für „Westindien" (S. 130) statt „Westen Indiens" und „Leningrad" (S. 138) statt „St. Petersburg". ◀◀

Von Aikido bis Zori

Jürgen Lehmann

Haschke, Barbara / Thomas, Gothild: Kleines Lexikon deutscher Wörter japanischer Herkunft – von Aikido bis Zen
Verlag C.H. Beck, München, 2008, TB bsr Nr. 1833, 181 S., ISBN 978-3-406-56813-8, € 11,95

In diesem Nachschlagewerk in Taschenbuch-Format haben die Autorinnen in bewundernswerter lexikalischer Kleinarbeit über 500 Wörter, die aus dem Japanischen stammen, in der deutschen Sprache aufgespürt, alphabetisch geordnet und erläutert. Der Benutzer des Buches muss wissen, dass es unerlässlich ist, die Einleitung zu lesen. Denn sie vermittelt, leicht verständlich geschrieben und an Beispielen veranschaulicht, allgemein Wissenswertes über den historischen Prozess des Eindringens von Fremdwörtern in die deutsche Sprache. Themagerecht befasst sie sich ausführlicher mit der japanischen Sprache, die als nicht-flektierende uns fremd ist und deren Schrift uns rätselhaft erscheint: Keine Buchstaben, sondern Ideogramme, die künstlerisch anmuten und gleichzeitig inhaltlich aussagekräftig sind. Zu Recht werden die besonderen Schwierigkeiten bei der Übernahme japanischer Wörter in die deutsche Sprache nur angedeutet; denn wer – außer einem Eingeweihten – vermag den vollen Sinn und die Konsequenzen der Tatsache zu ermessen, dass bei einem japanischen Schriftzeichen, Kanji genannt, seine Lautung(en) und seine Bedeutung(en) getrennt zu betrachten sind?

Das Wörterverzeichnis selbst präsentiert sich in schlichter Weise: Die vielen japanischen Wörter werden nach dem Alphabet in Gruppen aufgelistet, und zwar in der gebräuchlichen internationalen Latein-Umschrift, und durch Angabe der Aussprache und der Bedeutung erläutert, oft noch durch kurze kulturgeschichtliche oder etymologische Erklärungen ergänzt. Alle Wörter sind mit Quellenangabe versehen.

Diese Erläuterungen sind zwar interessant und sie mögen den meisten Benutzern genügen, dem Kenner jedoch nicht, weil die in der Einleitung angedeutete Problematik unberücksichtigt bleibt und da, wo sie angeschnitten wird, unzulänglich: „Harakiri … In Japan wird der rituelle Selbstmord … nicht Harakiri, sondern Seppuku genannt, eine Aussprachevariante der gleichen Schriftzeichen“ (S. 65) mit nicht unwesentlicher Bedeutungsverschiebung (S. 144).

Nun steht über jeder Wörtergruppe anstelle des jeweiligen Buchstabens ein Kanji, aber nicht etwa das diese Wörtergruppe anführenden Wortes, sondern aus der Gruppe willkürlich ausgewählt – zweifellos ein ansprechender Japan-Touch, aber eben rätselhaft für den Benutzer. Denn der kann ja das Kanji nicht lesen! Deshalb sollte diesem als Überschrift verwendeten Kanji seine Lautung beigefügt werden. Dann könnte der Benutzer die Bedeutung sofort in der Liste finden.

Offenbar wollten die Autorinnen eine Maximal-Liste zusammenstellen; das würde die erstaunlich große Zahl der Wörter, besonders aus dem Bereichen Sport, Töpferkunst und Musik, erklären. Da findet man z. B. (auf S. 99) „Keikin“ für die japanische Geige, die weder in japanischen Wörterbüchern noch im aktuellen Brockhaus erscheint. Dafür sucht man das wohl nicht unbekannte „Sayonara“ vergeblich.

Fazit: Das Büchlein ist ein nützliches Nachschlagewerk mit lesenswerter Einleitung, gedacht für jeden, der schnell ein Wort japanischer Herkunft erklärt haben möchte.

Sein Titel müsste korrekterweise lauten: „Kleines Lexikon deutscher Wörter japanischer Herkunft – von Aikido bis Zori“. ◀◀

Barcelona – mehr als nur ein touristisches Highlight

Eckehart Knop

Baumgartner, Barbara: Ein Jahr in Barcelona. Reise in den Alltag
Verlag Herder, Freiburg im Breisgau 2007, 191 S., ISBN 978-3-451-05823-3, € 12,90

Nein, das Buch ist kein Reiseführer für Touristen, die mal eben Barcelona“machen” wollen. Es ist mehr, es erschließt sich dann richtig, wenn man bleibt – wenigstens für eine geraume Zeit – wenn man hinter die Fassaden blickt, wenn man sich einlässt nicht nur auf die Schönheiten dieser Stadt, sondern bereit ist, auch ihre Geschichte, ihren politischen Standort im gesamtstaatlichen Gefüge mit aufzunehmen – d.h., wenn man weiß, Barcelona ist mehr als nur Barce-

lona, ist immer auch Catalunya! Sicher, die Autorin lernt die Schönheiten, die touristischen Höhepunkte, die Lage, das Ambiente insgesamt kennen – aber sie schwärmt nicht nur, sie lässt sich ein auf die Menschen, auf ihre Lebenssituationen, auf ihr Herkommen, auf ihre Freuden und Sorgen, sie erkennt immer mehr, Barcelona ist auch das, was wir im Englischunterricht in der Schule über New York und die USA insgesamt lernten – Barcelona ist auch ein „melting pot of nations".

Die Einteilung in den Jahresablauf nach Monaten ist dagegen nur eine kleine Hilfe, entscheidender sind die vielfältigen Begegnungen mit Menschen aus vieler Herren Länder – aus den vornehmlich südlichen Regionen des Landes, aus dem europäischen Raum und aus der ganzen Welt. Hervorzuheben sind auch die Gründe für den Exodus vieler Lateinamerikaner aus ihren Heimatländern. Hinter allem, was Menschen aus der ganzen Welt nach Barcelona treibt, steht die Erwartung, in dieser großen Industriemetropole und dem enormen Dienstleistungsangebot Arbeit und ein ausreichendes Auskommen zu finden. Vielen gelingt es, anderen weniger, manchen gar nicht. All das nimmt die Autorin auf, reflektiert es in einer Weise, die ihre Empathie mit den Menschen, auf die sie zugeht, zeigt. Ein üblicher Reiseführer kann und muss das auch nicht leisten; wer aber länger bleibt, wer mehr erfahren und aufnehmen will als nur den „schönen Schein", wen die Position Barcelonas im spanischen Gesamtstaat interessiert, der sollte zu diesem Buch greifen, das ihm weiterhilft, den beanspruchten Sonderstatus besser zu verstehen – er muss nicht immer alles billigen.

Immerhin wusste schon Schiller (s. Don Carlos), dass die Zentrale (Madrid) und Barcelona (Catalunya) eine Abneigung pflegten, die bis heute anhält. So ist auch der Club FC Barcelona mehr als nur ein Fußballclub (ich hatte die Ehre, dort vier Jahre Mitglied zu sein), er ist Verkörperung des katalanischen Stolzes und Selbstbewusstseins. Die Gängelung durch die Hauptstadt war Schiller also bekannt, wenn er auch mit folgender Aussage nicht historisch ist. Der Dichter schreibt, dass Marquis Posas „Fertigkeit allein der Krone die wichtigste Provinz erhielt". In diesem Zusammenhang verweist die Autorin auch auf die jahrzehntelange Unterdrückung der Katalanen durch das Franco-Regime, ich selber habe das in den siebziger Jahren dort täglich miterlebt, als z.B. der Gebrauch der katalanischen Sprache strikt verboten war, von anderen Verboten gar nicht zu reden. Einem Spiel zwischen Barca und Real im Stadion Nou Camp beizuwohnen genügt fast schon, um zu spüren, wie Kastilien und Katalonien zueinander stehen, besser: gegeneinander stehen. Hier sei ein Ausschnitt aus einem Interview eingefügt, das der katalanische Sänger José Carreras der Neuen Osnabrücker Zeitung kürzlich gegeben hat:

Frage: „Sind Sie stolz auf Ihre katalanische Identität"? Carreras: „Ja, sehr." Frage: „Wie äußert sich das"? Carreras: „In jedem Moment. Wissen Sie, ich bin stolz darauf, Spanier zu sein, und weiß es zu schätzen, wie ich dort unterstützt und behandelt werde. Aber: Ich fühle mich als Katalane. Wir haben unsere eigenen Wurzeln, unsere eigene Sprache, Identität und Traditionen."

Ja, Barcelona ist noch viel mehr als das Politische, und wir begleiten die Autorin gerne auf ihren Wegen durch die Straßen, durch die Gassen der Altstadt, in die Kneipen und Cafes, in die Markthallen usw. Ihre Gespräche mit den Nachbarn, mit dem Kioskbesitzer, der Hinweis auf das Lebensschicksal des Katalanen Alex, der permanent kämpfen muss, um durchzukommen. Bewusst gemacht wird auch das gespaltene Verhältnis des Einheimischen zu den aus dem Ausland Kommenden, selbst wenn es Latinos sind und sie die gleiche Sprache sprechen (hier das Spanische = Castellano). Und doch sind die Barcelonesen, wenn man sie zu Freunden gewinnt, offen, sympathisch, hilfsbereit und liebenswert. Die Fülle der Gespräche, die die Autorin mit den Menschen überall führt, machen das Buch lebendig und verdeutlichen die Vielfalt der gelungenen oder gescheiterten Lebensentwürfe. Dies ist das „Mehr" und der eigentliche Schlüssel zur Begegnung mit dieser faszinierenden Stadt. Und so kann das Buch dann auch dazu führen, gute und ausführliche Reiseführer, Sachbücher und Romane zur Hand zu nehmen, die sich mit Barcelona befassen; der Gewinn wird enorm sein, der Blick auf das Meer(s. Columbus),der Blick vom Montjuich, der vom Tibidabo und der auf die Sagrada Familia und auf die Kathedrale u. v. m. erschließen dem wirklich Neugierigen die Einzigartigkeit Barcelonas. So ist z. B die Sagrada Familia für den Katalanen mehr als nur ein kurioses Bauwerk, sie ist ein Symbol für das Selbstbewusstsein und die Hoffnung auf eine bessere Zukunft.

Müssen jetzt noch Warnungen vor Taschendieben erwähnt werden? Natürlich gibt es sie. Oder wollen wir uns mit der manchmal leidigen Bürokratie beschäftigen oder mit dem häufigen Chaos auf den Straßen oder den Problemen mit den Handwerkern oder mit den Telefongesellschaften oder …? Die Autorin übergeht auch das alles nicht, aber bedeutsamer ist doch das Verhalten der Zugewanderten, die nicht so recht Fuß fassen, die wieder in ihre Heimat zurück wollen, das aber schon seit Jahren sagen und doch lieber bleiben. Diese Menschen werden einfühlsam vor Augen gestellt. Wenn ich diese Stadt vergleiche mit großen Metropolen in Lateinamerika, die ähnlich faszinierend sind und in denen ich gerne gelebt und gearbeitet habe, so bin ich durch die Lektüre dieses gar nicht so umfangreichen Buches erneut gespannt auf Barcelona; die nächste Reise steht an. Für einen geschichtlich Interessierten ist und bleibt Barcelona eine besondere Stadt.

Barbara Baumgartner gelingt es, neugierig zu machen auf die katalanische Hauptstadt. Sie erfährt, dass diese Stadt Lust macht auf mehr als nur einen kurzen Aufenthalt. Einiges deutet darauf hin, dort u. U. bleiben zu wollen oder zu können. Denn der Satz (S. 191) ist durchaus mehrdeutig: „Da habt ihr also einen kleinen Katalanen."

Ein Dankeschön an den Verlag und ein Dankeschön an die Neukatalanin. ◀◀

Durchblick

Günther Fecht

Scholl-Latour, Peter: Zwischen den Fronten. Erlebte Weltgeschichte
Propyläen Verlag, Berlin 2007, 368 S., ISBN 978-3-549-07332-2, € 24,90

Peter Scholl-Latour ist der letzte große Welterklärer, der die Gründerzeit des deutschen Fernsehens, neben Peter von Zahn, Klaus Mehnert und Hanns Joachim Friedrichs, journalistisch mitgeprägt hat und auch im hohen Alter von 83 Jahren noch kein bisschen leise ist. Einleitend zu seinem neuen Buch zitiert er deshalb auch den Historiker Leopold von Ranke, der sinngemäß einmal meinte, dass man alt werden und viel persönlich erlebt haben müsse, um die großen Veränderungen zu verstehen. Es gebe – abgesehen von einigen kleineren karibischen Inseln und Osttimor – kein Land, das er nicht besucht habe; die erlebte Weltgeschichte kann folglich von keinem Journalisten überzeugender dargeboten werden als von ihm.

In Crawford, einem kleinen Dorf bestehend aus „ein paar bescheidenen, kümmerlichen Häusern billigster Bauart um eine vage Straßenkreuzung gruppiert" beginnt er seine politische Reise um die Welt, die auch vom ZDF verfilmt wurde. George W. Bush wohnt hier und verbringt jede freie Minute auf seiner Ranch, um „neue Kraft" zu schöpfen. Hier könne man das Denken Bushs verstehen, der als letzter Cowboy und geprägt vom radikalen Protestantismus des Bible-Belts die Geschicke der Welt steuert. Auf knapp 100 Seiten zeigt Scholl-Latour mittels ausgedehnter Abstecher in die weitere Umgebung und flankiert durch viele geschichtliche Ereignisse und Parallelen in der Weltpolitik, warum Amerika seine Stellung als Weltmacht verlieren werde. George W. Bush habe diesen Untergang mit seinem unsäglichen, auf Lügen aufgebauten Krieg im Irak eingeleitet. Der wahre „Strippenzieher" Dick Cheney, der sich mit den Worten, er habe wichtigere Dinge im Leben zu tun, als junger Mann vor dem Vietnamkrieg gedrückt hatte, genauso wie George W. Bush, verschärfe die Situation noch dadurch, dass er unbedingt einen sogenannten „preemptive strike" (Militärschlag) gegen den Iran führen will.

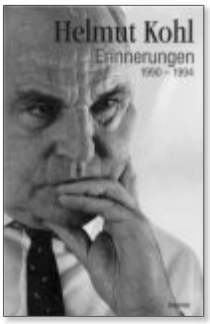
Der Schaden, den diese beiden Weltführer damit in der islamischen Welt anrichten, wird im zweiten Kapitel analysiert, erweitert um eine scharfsinnige Analyse der kriegerischen Auseinandersetzungen der letzten 30 Jahre, die mit US-Beteiligung im Zweistromland geführt wurden. Im irakisch-iranischen Krieg wurde Saddam Hussein aktiv durch den Westen unterstützt. Neben wichtigem Kriegsmaterial, vornehmlich aus USA und Frankreich, erhielten die Iraker auch Informationen über iranische Truppenbewegungen und schließlich Giftgas, u. a. aus Deutschland, um die iranische Gegenoffensive, die den Irak am Ende zu überennen drohte, zu stoppen. Die beiden Golfkriege unter Leitung der Familie Bush, von denen der letzte unvermindert andauert, haben ein Übriges getan, die ganze islamische Welt gegen die USA in Aufruhr zu versetzen.

Im dritten Kapitel kommt der ferne Osten, besonders China als kommende Weltmacht, ins Spiel. Schon seit geraumer Zeit gebe es einen Kampf zwischen den USA und China um Einflusssphären und Rohstoffe. Die Krise in Dafur, im Westen des Sudan, werde – bei aller menschlichen Tragik – von den USA hochgespielt, um das Engagement der Chinesen im Sudan zu stören. Das Gleiche geschehe mit Tibet, allein um die Chinesen weltpolitisch unter Druck zu setzen. Denn kein Politiker beschwere sich über die vergleichbare Situation in Kaschmir, wo die muslimische Bevölkerung seit nunmehr 60 Jahren von Indien unterdrückt und an der Selbstbestimmung gehindert werde. China, ein Vielvölkerstaat, könnte an der Tibetfrage zerbrechen, da auch schon andere Minderheiten, wie die muslimischen Chinesen im Westen des Landes, aufbegehrten.

Europa schließlich, und damit beschäftigt sich der überzeugte Gaullist im letzten Kapitel seines Buches, böte ein Bild des Jammers. Es gäbe keine einheitliche Linie, selbst in der Außenpolitik wäre Europa nicht in der Lage, eine von US-Interessen emanzipierte Position zu entwickeln. Sarkozy arbeite gegen Merkel und werde schon als der „neue Pudel" von George W. Bush gehandelt, während sich Angela Merkel mit Solarenergie und CO_2-Ausstoß beschäftige und – wie die meisten deutschen Politiker – die Gefahrenlage der Welt gar nicht wahrnähme. Putin könne deshalb unbehelligt – gestützt auf die Milliardeneinnahmen aus dem Gasgeschäft – seine Diktatur weiter ausbau-

en, ohne dass er in Europa auf nennenswerte Kritik stoße. Dieses letzte Kapitel ist meines Erachtens das spannendste, weil es die wichtigsten politischen Linien der Nachkriegszeit zusammenführt und den Status Quo Europas, besonders am Beispiel Frankreichs, Russlands und Deutschlands, weltpolitisch einordnet. Besonders verärgert ist der Nahostexperte Scholl-Latour über den Satz des ehemaligen Verteidigungsministers Struck, nach dem die Freiheit Europas am Hindukusch verteidigt werde. Hier schimpft er über die „blinden" deutschen Salonpolitiker, die ohne Ortskenntnisse das Leben der Bundeswehrsoldaten aufs Spiel setzten und meinten, mit humanitären Aktionen die Herzen der Menschen zu erreichen. Die Aktionen gegen die Bundeswehr würden auf absehbare Zeit zunehmen. Die Bundeswehr sei äußerst schlecht ausgerüstet und verfüge über keinen „Notfall-Plan", um im Falle eines massiven Angriffs schnell und sicher das Land verlassen zu können. Die Bundeswehr-Station in Masar-e-Scharif könnte ein deutsches Dien Bien Phu werden, nur mit dem Unterschied, dass die Franzosen 1954 den Abzug aus Indochina noch geschafft hatten; Scholl-Latour weiß, wovon er redet: Er war damals als Fremdenlegionär und Journalist dabei.

Das Fach- und Detailwissen Scholl-Latours ist beeindruckend: Ohne Mühe springt er von einem Land, von einer Volksgruppe zur anderen und versorgt den Leser, der auf jeden Fall über gute Kenntnisse in Politik und Geschichte verfügen sollte, mit hochinteressanten Ein- und Ausblicken. Ob man am Ende des Buches auch durchblickt, wie Scholl-Latour es mit Bezug auf Leopold von Ranke für sich in Anspruch nimmt, bleibt dem kritischen Verstand jedes Einzelnen überlassen. ◀◀



Pfälzer Saumagen und russischer Kaviar

Dieter Allgaier

Kohl, Helmut: Erinnerungen 1990–1994
Droemer Verlag, München 2007, 784 S., ISBN 3-426-27408-8, € 29,90

Nachdem ich bereits im August 2006 (Heft Nr. 3 unserer Verbandszeitschrift) den ersten Band der Erinnerungen Helmut Kohls besprochen habe, möchte ich nun die Besprechung des zweiten Bandes folgen lassen. Bei den insgesamt 84 Kapiteln werde ich mich hauptsächlich auf die Kapitel konzentrieren, die sich mit der deutschen Wiedervereinigung beschäftigen.

Zum Jahrewechsel 1989/90 überschlugen sich die Ereignisse:

- Viele Menschen überwanden Stacheldraht und Mauer.
- Vaclav Havel wurde tschechoslowakischer Staatspräsident.
- Der rumänische Ditator Ceausescu wurde gestürzt.
- In Berlin feierte eine begeisterte Menge die Öffnung des Brandenburger Tores.

Damit fiel die von Stalin aufgezwungene Nachkriegsordnung in Europa. Generalsekretär Michail Gorbatschow bekannte sich zu einer verantwortlichen Regelung der deutschen Problematik.

Helmut Kohl traf ihn am 10. und 11. Februar 1990 in Moskau. Das Ergebnis dieses Treffens war, dass es zwischen der UdSSR, der BRD und der DDR Übereinstimmung darüber gab, dass die Deutschen über ihre Wiedervereinigung selbst entscheiden konnten. Kohl und Gorbatschow waren sich einig, dass den am 18. März 1990 anstehenden Volkskammerwahlen eine Schlüsselbedeutung zukam.

Helmut Kohl stimmte sich vor allem mit George Bush über alle weiteren Schritte ab. Wichtigstes Ziel der Volkskammerwahl im März 1990 war die Abwahl der SED. Daher traf sich Kohl geheim mit Lothar de Maizière, dem neuen Vorsitzenden der Ost-CDU.

Am 18. März 1990 bewarben sich 24 Parteien um die Gunst der 12,2 Millionen stimmberechtigten Bürger der DDR. Mit 40,59 Prozent ging die CDU als stärkste Partei aus den Wahlen hervor, die SPD kam auf 21,76 Prozent, die SED-Nachfolgepartei erreichte 16,32 Prozent.

Nebenbei bleibt festzustellen, dass Amerika und Frankreich die deutsche Wiedervereinigung voll unterstützten, Margaret Thatcher allerdings versuchte dies möglichst zu verhindern oder doch wenigstens zu verzögern, obwohl ihre Haltung nicht repräsentativ für die britische Regierung war.

Die neugewählte Volkskammer der DDR trat am 5. April 1990 zu ihrer konstituierenden Sitzung in Ost-Berlin an. Lothar de Maizière wurde zum Ministerpräsidenten gewählt und kündigte an, die Mauer zu beseitigen und die 1952 abgeschafften Länder wieder einzuführen. Damit hatte die Regierung Kohl einen demokratisch legitimierten Verhandlungspartner auf DDR-Seite.

Die Führung in Moskau bejahte die Entwicklung zur deutschen Einheit, aber Außenminister Schewardnadse machte deutlich, dass der Kreml die Mitgliedschaft des vereinten Deutschland in der Nato nicht hinnehmen werde. (S. 102)

„Für den Vormittag des 18. Mai war die Unterzeichnung des Vertrags über die Schaffung einer Wirtschafts-, Währungs- und Sozialunion mit der DDR angesetzt." (S. 117) Damit wurden die Geschicke beider deutscher Staaten unauflösbar miteinander verbunden.

Bei dem Besuch Kohls bei Gorbatschow im Juli 1990 stimmte dieser zu, dass das vereinte Deutschland das Recht habe, sein Bündnis (Nato) zu wählen. Damit war der Weg frei.

In der Nacht vom 22. auf den 23. August 1990 stimmte die Volkskammer der DDR mit der erforderlichen Zweidrittelmehrheit dem Beitritt zur Bundesrepublik für den 3. Oktober zu.

Zum Umgang mit den Stasi-Unterlagen war einvernehmlich ausgehandelt worden, dass sie der Obhut des Bundesarchivs übergeben werden sollten.

Am 12. September 1990 unterschrieben Frankreich, Großbritannien, die USA, die Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken, die BRD und die DDR (zwei plus vier) den Vertrag, der den Einfluss der Vier Mächte auflöste und dem vereinten Deutschland die volle Souveränität zubilligte.

Mit dem 3. Oktober 1990, mit der Vollendung der staatlichen Einheit Deutschlands, hatte Helmut Kohl sein großes nationales Ziel erreicht. Er wurde im gleichen Monat mit großer Mehrheit zum ersten Vorsitzenden der gesamtdeutschen CDU gewählt. Es gab jedoch im Oktober 1990 auch eine Schreckensmeldung: Wolfgang Schäuble war auf einer Wahlveranstaltung in der Gemeinde Oppenau in Südbaden durch Schüsse eines offenbar geistesgestörten Mannes schwer verletzt worden.

Am 2. Dezember 1990 fanden die Wahlen zum gemeinsamen Parlament statt. CDU/CSU erzielten gemeinsam 43,8 Prozent, die FDP kam auf 11 Prozent, und beide Parteien konnten nun gemeinsam regieren. Am 17. Januar 1991 wurde Kohl zum vierten Mal zum Bundeskanzler gewählt und erzielte mit 58,7 Prozent der Stimmen sein bisher bestes Ergebnis.

Ich übergehe den Sturz Michail Gorbatschows und den Zerfall der Sowjetunion sowie die Gründung der Europäischen Union (EU) in Maastricht im Dezember 1991.

Seit Dezember 1991 befand sich Erich Honecker in der chilenischen Botschaft in Moskau. Als er Mitte Mai 1992 in Deutschland wegen Völkermordes angeklagt werden sollte, lehnte er es ab, nach Deutschland zu kommen. 1993 reiste er nach Chile, wo er am 29. Mai 1994 starb.

Am 16. Oktober 1994 waren ca. 60 Millionen Bundesbürger zur Neuwahl des Bundestages aufgerufen. Mit 48,4 Prozent der Stimmen verfügten CDU/CSU und FDP über die Mehrheit und konnten die Regierung bilden. Am 15. November 1994 wurde Helmut Kohl mit einer Stimme Mehrheit im ersten Wahlgang erneut zum Bundeskanzler gewählt.

Abschließende Bemerkung: Die Erinnerungen Kohls von 1990 bis 1994 sind ein sehr lesenswertes Buch. Man erhält einen tiefen Einblick in die Ereignisse dieser Jahre, die die Zukunft der Bundesrepublik Deutschland entscheidend prägten. ◀◀

Was macht das Gehirn beim Lernen? – Neue Erkenntnisse der Lernforschung

Heinrich Hachmöller

Caspary, Ralf (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik
Herder Verlag, Freiburg 2006, 160 S., ISBN 978-3-451-05763-2, € 8,90

Mit ihren Erkenntnissen sorgt die Neurowissenschaft für beträchtliches Aufsehen. Welche Bedeutung diese neuen Forschungsergebnisse für die Pädagogik haben, ob sie ganz neue Wege für Lehrer und Erziehung aufzeichnen oder ob sie bereits Bekanntes und Bewährtes bestätigen, diesen Fragen geht dieses Buch von Ralf Caspary nach. Die Beiträge renommierter Forscher wie z. B. Gerald Hüther, Gerhard Roth, Manfred Spitzer, Joachim Bauer, Elsbeth Stern u. a. gewähren gute und für den Pädagogen sehr lehrreiche Einblicke. Anschaulich und in allgemein verständlicher Form beschreiben die Autoren die Vorgänge beim Lernen im Gehirn aus der Perspektive der neuesten neurobiologischen Erkenntnisse. Dabei kommt es in den verschiedenen Artikeln wohl zu Wiederholungen, aber die neuronalen Vorgänge werden aus unterschiedlichen Perspektiven und Absichten erläutert. Eine neue Pädagogik wollen sie nicht vorstellen, jedoch Grundlagen und Zugangsweisen aufzeigen, wie ggf. Wege *zu* einer neuen Pädagogik gefunden werden können.

In seiner Einleitung klärt Caspary das Verhältnis der Neurobiologie zur Pädagogik; es geht nicht um die Konkurrenz oder den Gegensatz, die Ersetzung des einen durch das andere, sondern um die gegenseitige Ergänzung. Die Hirnforschung hilft ganz vortrefflich, das Lernen besser zu verstehen. Sie kann aber nicht sagen, was und wie gelernt werden muss, um den Menschen zu bilden. Hierzu bedarf es der Pädagogik. „Die Hirnforschung kann nämlich zu vielen Lernbereichen lediglich allgemeine Aussagen machen, die Lehrer sind aufgefordert, das Basiswissen in die Praxis zu

überführen." Für die Entwicklung sinnvoller Reformen im Bildungssystem ist deshalb der interdisziplinäre Dialog von Hirnforschern, Psychologen, Medizinern und Pädagogen von großer Bedeutung.

In verschiedenen Artikeln wird generell die Plastizität, d.h. die Formbarkeit des menschlichen Gehirns, besonders des jungen Menschen, in den Vordergrund gestellt. Hierbei wird in den Artikeln von Bauer und Hüther die Dichotomie von Veranlagung und Umwelt aufgelöst in ein Zusammenwirken beider Komponenten. Gerade die Einflüsse der Umwelt, vor allem Elternhaus und Schule, wirken ein auf das menschliche Gehirn und lassen die angeborenen Gene mehr oder weniger wirksam werden. Insofern zeigen die Ergebnisse, dass es müßig ist, den einen Faktor gegen den anderen auszuspielen. Beide bestimmen vielmehr in wechselseitiger Beeinflussung mehr oder weniger nachhaltig die geistige Entwicklung des jungen Menschen.

Schumacher klärt grundsätzlich, dass die „Unterbestimmtheit der Hirnforschung" die Ziele für die Pädagogik nicht vorgeben kann, wohl aber beitragen kann zum Verständnis des Lernens. So wie physikalisches Wissen entscheidend für den Bau eines Segelbootes ist, aber für die komplizierte Handhabung der Kultur des Segelns längst nicht ausreicht, so ist es mit dem Verhältnis von Neurowissenschaften und Pädagogik.

Spitzers Aufsatz stellt sehr stringent viele grundlegende Erkenntnisse aus der Hirnforschung zum Vorgang des Lernens vor: Von der Tatsache, dass das Gehirn immer lernt, über die Mechanismen der Verarbeitung von Beispielen zu allgemeinen Regeln bis hin zum dem Ablegen von „Wissenslandkarten" im Gehirn und der je spezifischen Art der Lernens in den verschiedenen Lebensphasen. Herausgehoben wird dabei das unterschiedliche Lernen mit positiven und negativen Emotionen; im Hippocampus, zuständig für die positiven Emotionen, wird das Wissen langsam umgesetzt und vernetzt mit anderen „Wissenslandkarten". Dagegen muss der Mandelkern, zuständig für die negativen Emotionen, blitzschnelle Reaktionen auslösen können. Wer mit Angst und Furcht lernt, kann zwar schnell reagieren, die kreativen Lösungsmöglichkeiten sind ihm jedoch verbaut.

Lernt der ältere Mensch deutlich langsamer als der junge, so ist er aber um vieles erfolgreicher; weil er bereits mehr Wissen hat, kann er das Neue effektiver mit dem Gelernten verbinden. Die höchste Form der Effektivität kann man in der Zeit von 40–60 Jahren erreichen, weil ein Erfahrungsschatz umso erfolgreicher verbessert werden kann, je größer er bereits ist.

Hüther beleuchtet die Lernumgebung und die Bedeutung des Vertrauens: Die Bereitschaft, sich auf das Neue einzulassen, ist nur gegeben, wenn auch bestimmte Sicherheiten und Vertrauen vorhanden sind.

Hierzu geht er auf die emotionalen Faktoren für das Lernen ein. Mittels der „Spiegelneuronen", kraft derer wir Empathie empfinden können, sind wir überhaupt in der Lage, bestimmte Verhaltensformen intuitiv zu übernehmen.

Zum Abschluss gewinnt Krause aus den Erkenntnissen eine Reihe praktischer Hinweise für das Unterrichten. Obwohl zumeist bekannt, können sie nun aus den lerntheoretischen Erkenntnissen her fundiert begründet werden und gewinnen dadurch an Überzeugungskraft gegenüber manchen modernen fragwürdigen Vorstellungen von Schule und Unterricht.

Caspary, Ralf (Hrsg.): Nur wer Fehler macht, kommt weiter. Wege zu einer neuen Lernkultur
Herder Verlag, Freiburg 2008, 157 S., ISBN 978-3-451-05892-9, € 9,90

In verschiedenen Beiträgen von namhaften Autoren wie Manfred Spitzer, Ralph Schumacher, Manfred Osten, Barbara Bosch u.a. wird vorgestellt, welche Vorteile eine konstruktive Fehlerkultur gegenüber der traditionell weit verbreiteten Null-Fehler-Toleranz hat. Dabei werden erstaunliche Seiten dieser neuen Kultur anschaulich vorgestellt. Der Artikel von Kahl über die Bodenseeschule unter der Leitung von Alfred Hinz plädiert nachhaltig dafür, die Fehler, die die Schüler machen, als Chance für das individuelle Lernen zu begreifen. Es geht in dieser Pädagogik nicht darum, dass die Schüler den Lehrer verstehen, sondern die Lehrer den Schüler. Es soll das Eigene des Schülers gefördert werden. Dazu muss man seine besonderen Fähigkeiten ausloten und an den Schwächen arbeiten. In der Anwendung auf den Unterricht bleiben die Aussagen blass, die vorgestellten Ideale allerdings wärmen die Pädagogenseele. Überraschende Ergebnisse stellt Spitzer vor, indem er Untersuchungen zum intuitiven Erfassen von komplexen Situationen und dessen Bewältigung durch bewusstes Abwägen und Entscheiden vergleicht. Die Versuchsergebnisse zeigen, dass unser Gehirn enorm leistungsfähig ist und dabei erstaunlich wenig Fehler macht. In komplexen Situationen erweisen sich die intuitiven Entscheidungen als qualitativ besser als die bewussten Überlegungen. Unser Bewusstsein kann nur sieben plus minus zwei Informationseinheiten behalten, das unbewusste Arbeiten des Gehirns deutlich mehr. Das hat selbst Konsequenzen für die Börsenmakler.

Zur Fehlerkultur wirft Osten einen Blick in die japanische Kultur und beschreibt, wie dort viel effektiver und menschlicher mit Fehlern umgegangen wird. Die vertrackte Schuldzuweisung an den einzelnen Mitarbeiter entfällt weitgehend, da die Korrektur, das Aufdecken eines fehlerhaften Ablaufs und dessen Verbesserung, klar im Vordergrund steht. Barbara Bosch und Dietrich Steinbrink führen diese Gedanken weiter und erläutern, wie sich daraus das To-

yota-Prinzip entwickelt hat, das der Fehlerbestrafung deutlich voraus sei und mit dem Japan den Abstand zum Rest der Welt rasant vergrößere. Die Tatsache, dass Menschen Fehler machen, sei ganz natürlich, resultiere sie doch einerseits aus der Unvollständigkeit des Menschen und andererseits aus der Unvorhersehbarkeit der Zukunft. Letztere ist wegen der „Nichtlinearitäten" jeglicher Entwicklungen und der sich daraus entwickelnden Komplexität der Wirklichkeit nicht vorhersehbar. Insofern ist das krampfhafte Festhalten an fest gefügten Vorstellungen und Lösungen geradezu kontraproduktiv – es werden dadurch nur noch mehr Fehler gemacht. Entscheidend für eine erfolgreiche Unternehmenskultur ist die Bereitschaft zur angstfreien Problemlösung mit der eingestandenen Devise „Scheitere oft, schnell und billig!". Nur so kann mit Fehlern konstruktiv umgegangen und der unternehmerische Prozess optimiert werden.

Was das für den Schulalltag bedeutet, wird allerdings nur in ein paar allgemeinen Sätzen angedeutet. Vielleicht sind aber diese Vorstellungen zur Fehlerkultur von großem Nutzen im Umgang mit den ständigen Reformen durch die diversen Kultusbürokratien! ◀◀

Was haben Physik, Englisch und Geschichte gemeinsam? Fächerübergreifend unterrichten

Jens Drummer

Jorch, Karl / Kirchhoff, Hans-W. (†) / Lambertz, Hermann / Oberlack, Ulrich / Pientka, Herbert / Schwarze, Heiner (Hrsg.): Materialien-Handbuch Physik. Auswerten, Interpretieren, Üben im Kursunterricht. Band 9: Physikunterricht – fächerübergreifend
Aulis Verlag Deubner, Köln 2001, 376 S., ISBN 3-7614-2415-9, € 47,00

„Welche Themen eignen sich für ein fächerübergreifendes Unterrichten? – Mit welchen Fächern sollte ich als Physiklehrer zusammenarbeiten?" – Diese oder ähnlich Fragen stellen sich derzeit viele Lehrer, die in der gymnasialen Oberstufe unterrichten. Das Überschreiten von Fächergrenzen stellt in vielen Lehrplänen eines der tragenden Prinzipien dar.

Nun gibt es sicher Fächer, bei denen es dem Physiklehrer sehr leicht fällt, eine gemeinsame Unterrichtssequenz zu gestalten. Aber hätten Sie aus dem Stegreif gleich zehn verschiedene Themen für die Kombination Physik und Biologie gefunden? Bei einer Reihe von Fächerkombinationen wäre mir, vor dem Lesen des Materialien-Handbuches, nicht so schnell ein geeignetes Thema eingefallen. Ein Beispiel sei die Kombination Physik – Geschichte – Englisch, bei der es mir schwer gefallen wäre, „den Aufhänger" zu finden.

Zu jedem Thema haben die Autoren ausführliches (und trotzdem leicht verständliches) Arbeitsmaterial für die Schüler kopierfertig aufbereitet. Dem Lehrer werden die physikalischen Hintergründe ausführlich und verständlich erklärt. Diese Erklärungen helfen sicher auch dem Fachkollegen, der nicht Physik unterrichtet, und entlasten den Physiklehrer, da für ihn auch die Inhalte des jeweils zweiten Faches anschaulich dargestellt werden.

Abgerundet wird das Buch durch sehr gut gestaltete Übersichten zu den einzelnen Inhalten. So findet man den Einstieg sowohl über mögliche Fächerkombinationen als auch über die physikalischen Themengebiete. Hierbei erhält man schon im Inhaltsverzeichnis Hinweise auf notwendige mathematische Hilfsmittel (wie z. B. trigonometrische Funktionen oder Differenzialrechnung), was die Auswahl von Themen für die jeweilige Klassenstufe sehr erleichtert.

Als Fazit kann ich dieses Buch ausdrücklich empfehlen. Selbst wenn man schon häufiger Fächer verbindend unterrichtet hat, findet man in diesem Buch durchaus interessante Alternativen zu vielen (sicher auch bekannten) Inhalten. Nicht zuletzt kann man die praxisnahen Inhalte dieses Buches auch unabhängig von anderen Fächern im Physikunterricht einsetzen.

Was haben nun Physik, Englisch und Geschichte gemeinsam? Sie wissen es nicht – nun dann schauen Sie doch einmal in das Materialien-Handbuch! ◀◀

ERGÄNZUNG und NACHTRAG

In Heft 2/08 erschien auf Seite 161 ff. der Artikel mit dem Titel „Umweltbildung gehört zum Programm". Neben Martin Fluch und Gudrun Krippner war noch ELVIRA SITDIKOVA an der Abfassung dieses Beitrags beteiligt.

Selbstverständlich auch vielen Dank an sie für ihre Mitarbeit!

Aus meiner Zeit in Übersee habe ich noch einen **nur für den Export** zugelassenen Weltempfänger, mit dem ich auf vielen nicht öffentlichen Frequenzen interessante Funksprüche abhören kann.

Seit dem unten geschilderten Vorfall sind mehr als 10 Jahre verstrichen und ich hoffe, mir mit der Veröffentlichung des folgenden Funksprechverkehrs nicht die vorzeitige Versetzung in den Ruhestand einzuhandeln. Obwohl …?

Funkspruch, aufgenommen auf der Frequenz des spanischen Seenotrufs, CANAL 106, an der galizischen Küste „COSTA DE FINISTERRA“, sinngemäß protokolliert am 16. Oktober 1997

Galizier: *(Geräusche im Hintergrund)* Hier spricht A-853 zu Ihnen, bitte ändern Sie Ihren Kurs um 15 Grad nach Süden um eine Kollision zu vermeiden. Sie fahren direkt auf uns zu, Entfernung 25 nautische Meilen.

Amerikaner: *(Geräusche im Hintergrund)* Wir raten **Ihnen**, Ihren Kurs um 15 Grad nach Norden zu ändern, um eine Kollision zu vermeiden.

Galizier: Negativ. Wir wiederholen: Ändern Sie Ihren Kurs um 15 Grad nach Süden, um eine Kollision zu vermeiden.

(**eine andere amerikanische Stimme**): Hier spricht der Kapitän eines Schiffes der Marine der Vereinigten Staaten von Amerika zu Ihnen. Wir beharren darauf: Ändern Sie sofort Ihren Kurs um 15 Grad nach Norden, um eine Kollision zu vermeiden.

Galizier: Dies sehen wir weder als machbar noch erforderlich an, wir empfehlen Ihnen, Ihren Kurs um 15 Grad nach Süden zu ändern, um eine Kollision zu vermeiden.

Amerikaner: *(in äußerst befehlshaberischem Ton)* **Hier spricht der Kapitän Richard James Howard, Kommandant des Flugzeugträgers „USS Lincoln“ von der Marine der Vereinigten Staaten von Amerika, das zweitgrößte Kriegsschiff der nordamerikanischen Flotte. Uns geleiten zwei Panzerkreuzer, sechs Zerstörer, fünf Kreuzschiffe, vier U-Boote und mehrere Schiffe, die uns jederzeit unterstützen können. Wir sind in Kursrichtung Persischer Golf, um dort ein Militärmanöver vorzubereiten und im Hinblick auf eine Offensve des Irak auch durchzuführen. Ich rate Ihnen nicht ..... Ich BEFEHLE Ihnen, Ihren Kurs um 15 Grad nach Norden zu ändern!!!!!! Sollten Sie sich nicht daran halten, so sehen wir uns gezwungen, die notwendigen Schritte einzuleiten, die unerlässlich sind, um die Sicherheit dieses Flugzeugträgers und auch die dieser militärischen Streitmacht zu garantieren. Sie sind Mitglied eines alliierten Staates, Mitglied der Nato und somit dieser militärischen Streitmacht. Bitte gehorchen Sie unverzüglich und gehen Sie uns aus dem Weg!**

Galizier: Hier spricht Juan Manuel Salas Alcántara. Wir sind zwei Personen. Uns begleiten unser Hund, unser Essen, zwei Bier und ein Mann von den Kanaren, der gerade schläft. Wir haben die Unterstützung der Sender Cadena Dial von la Coruña und Kanal 106 als Maritimen Notruf. Wir fahren nirgendwohin, da wir mit Ihnen vom Festland aus reden. Wir befinden uns im Leuchtturm A-853 Finisterra an der Küste von Galizien. Wir haben keine Ahnung, welche Stelle wir im Ranking der spanischen Leuchttürme einnehmen. Und Sie können die Schritte einleiten, die Sie für notwendig halten, um die Sicherheit ihres Scheiß-Flugzeugträgers zu garantieren, zumal er gleich an den Küstenfelsen Galiziens zerschellen wird, und aus diesem Grund müssen wir darauf beharren und möchten es Ihnen nochmals ans Herz legen, dass es das Beste, das Gesündeste und das Klügste für Sie und Ihre Leute ist, nämlich ihren Kurs um 15 Grad nach Süden zu ändern, um eine Kollision zu vermeiden …

SHN/Cartoon KOSI

Klippert bei Klett

Machen Sie Ihren Unterricht zum Kompetenztraining!

Neu: Unterrichtsmaterialien nach der Klippert-Methodik

Für Sekundarstufe I und Grundschule!

Die neue Reihe bietet ein systematisches Kompetenztraining nach der Methode von Dr. Heinz Klippert. Je Heft werden zwei Kernthemen behandelt. Die Schüler bearbeiten in einer „Lernspirale“ verschiedene Facetten des Themas und trainieren dabei wichtige Kompetenzen, z.B. präsentieren, markieren, Texte lesen, bewerten.

Ausführliche Informationen zur neuen Reihe, wie etwa Inhaltsverzeichnisse, Beispielseiten etc., finden Sie im Internet unter www.klett.de/klippert.

Bestellung und Beratung bei Klett:

Ernst Klett Verlag, Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart, Deutschland
Tel.: + 49 711 6672-1333, Fax + 49 711 6672-2080
contact@klett.de **www.klett.de**

Klett

Nr. 4 | 55. Jahrgang · Dezember 2008

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt: Fachberater in aller Welt

125 Jahre Deutsche Schule Kapstadt

Mikroprojekte im DaF-Unterricht von Rainer E. Wicke

Deutsche Lehrer im Ausland

55. Jahrgang – Dezember 2008

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:
Stephan SCHNEIDER
Valdenairering 102, D–54329 Konz
Tel. (0 65 01) 1 22 25
st.schneider@vdlia.de

Büchertisch:
Manfred EGENHOFF
Kleine Wehe 26, D–26160 Bad Zwischenahn
Tel. (0 44 03) 6 42 18
egenhoff@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 (im Uhrkreissinn von außen nach innen):
„Schüler bei DSD-Prüfungen“ 1. Hans-Martin Dederding (S. 365), 2. Axel Sommer (S. 356), 3. Hans-Martin Dederding (S. 370), 4. Foto vom Team Kapstadt (S. 384); mittleres Foto von Janette Dukes/ Shanghai (S. 358 ff.)

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 2007/2009 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 4/2008

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 338

VERBAND

Persönliche Nachrichten 340
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 341

SCHWERPUNKT

Steht die Preßburg auf einem Datenberg? – Notizen zu meinem Einstieg als Fachberaterin ▪ *Gudrun Telge* 342
Acht Stunden, 12 Minuten und 30 Sekunden verordnete Mittagspause. Zwischen Köln und Pretoria: Vorbereitung auf meine Tätigkeit als Fachberaterin in Südafrika ▪ *Gisela Fasse* 344
Eierlegende Wollmilchsäue gesucht. Zum Aufgabenfeld der Fachberatung ▪ *Ulrich Dronske* 346
Im ersten Jahr als Fachberater für Deutsch in Schweden ▪ *Gerhard Austrup* 348
Aus der Arbeit in Polen – eine DSD-Landschaft im Wandel ▪ *Eva Alexandra Busse* 352
Kontraste ▪ *Michael Habenbacher* 354
Zwei Fachberaterinnen – ein Ziel. Gold für China – Gold für das Tandem „Goethe und ZfA“ ▪ *Anja Geissel* 358
Zwei Fachberaterinnen – ein Ziel ▪ *Diana Amann* 362
In die Ukraine, da hinten bei Turkmenistan –16 Jahre Fachberatungen in GUS ▪ *Hans-Martin Dederding* 362
Die Kuh – wieder aufgesucht. Der Methodist bei der Arbeit ▪ *Hans-Martin Dederding* 366
Verstanden werden ist alles – Schulleiter-Konferenz ukrainischer und polnischer DSD-Schulen ▪ *Hans-Martin Dederding* 369
Bildungskontakte ohne Grenzen ▪ *Luba Kuzminska* 371
Rückblende – Rückkehr – Rückmeldung. Nach drei Jahren Kanada zurück in Hessen ▪ *Edmund Borschel* 374
Was ist außer einem Weinheber geblieben? ▪ *Heinz Weischer* 379

AFRIKA / ASIEN

Deutsche Internationale Schule Kapstadt feiert Jubiläum ▪ *Cordula Falbe* 383
Direktorin von A bis Z. Ein Jahr an Frau Achmedowas Schule Nr. 89, Duschanbe ▪ *Jutta Himmelreich* 386

UNTERRICHT

Wirtschaftsdeutsch in Russland ▪ *Marcus Engel* 392

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Mikroprojekte im DaF-Unterricht ▪ *Rainer E. Wicke* 397

VERSCHIEDENES

Warten, warten … Absage – Erfahrungen mit einer Bewerbung an der DS Rom ▪ *Roland Schmitt* 401
Wiedersehen nach dreißig Jahren ▪ *Eckart Wossidlo* 402
Kleiner Zwischenbericht nach der siebten Auslandsstelle ▪ *Reiner Bleyh* 403

FEUILLETON

Generationenvertrag ▪ *Heinz Weischer* 410
Die Sache mit dem Namen ▪ *Eckart Weiße* 411
Wie ich mich einmal verflogen habe ▪ *Hans-Martin Dederding* 412

REZENSIONEN

Jenseits von Pisa ▪ *Rainer E. Wicke* 415
Ganztagsschule – „alter Wein in neuen Schläuchen“? ▪ *Günther Fecht* 417
Zeit für mehr ▪ *Rainer E. Wicke* 418
Schlauer geht’s nicht – Nobelpreis für Homer ▪ *Karlheinz Wecht* 420
Neues zur kommunikativen Kompetenz ▪ *Rainer E. Wicke* 421
Fortsetzung einer Erfolgsgeschichte. Band 2 des dt.-frz. Geschichtsbuches ▪ *Stephan Schneider* 424
Empfehlenswerter Ratgeber ▪ *Nelly Lucidi* 425
Nichts zu lachen im III. Reich ▪ *Ulrich Mattern* 425
Spurensuche in deutschen Städten ▪ *Günther Fecht* 427
Schweden – 1000 Jahre auf 140 Seiten ▪ *Harald Krause-Leipoldt* 427
Mit Latinos illegal durch Mexiko ▪ *Eckehart Knop* 428
Istanbul: Entdeckungen (und Selbstfindung) jenseits des ‚Gastfreundschafts-Topos’ ▪ *Hans-Friedr. Janßen* 429
Das Reich der Mitte – von innen gesehen ▪ *Manfred Egenhoff* 430
Ein Schwamm an einer Eiche ▪ *Heinz Weischer* 432
Per Mord in die Freiheit ▪ *Heinz Weischer* 433
Es ist so schön, Soldat zu sein … – Liebe zu Maos Zeiten ▪ *Manfred Egenhoff* 434
Leben und Leiden einer Chinesin in London ▪ *Manfred Egenhoff* 435
Ein listenreiches Buch ▪ *Hans-Martin Dederding/Manfred Egenhoff* 436
Russlands Unterwelten 437

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

ein ereignisreiches Jahr mit vielen Veränderungen im Auslandsschulwesen geht zu Ende. Die Aktivitäten im Rahmen der Partnerschulinitiative, die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, der Umgang mit den neuen Prüfungsformaten beim Sprachdiplom und viele weitere Arbeitsfelder dokumentieren die Lebendigkeit der schulischen Arbeit im Ausland. Garanten für den Erfolg sind unsere Kolleginnen und Kollegen vor Ort. Ohne sie, die oft genug unter schwierigen Verhältnissen hoch motiviert und beispielhaft ihren Dienst verrichten, wäre die dritte Säule der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik nicht denkbar. Sie haben Dank und Wertschätzung verdient, was sich auch in der Besoldung und den übrigen Rahmenbedingungen ausdrücken muss. Hier ist die ZfA gefordert!

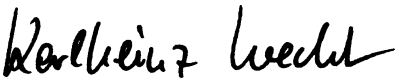
„PASCH“, die Abkürzung für Partnerschulinitiative, stand in diesem Jahr erneut im Fokus der Aufmerksamkeit. Das ehrgeizige Ziel von Außenminister Steinmeier, ein weltumspannendes Netz von mindestens 1.000 Partnerschulen aufzubauen und damit bei jungen Menschen Interesse und Begeisterung für das moderne Deutschland und seine Gesellschaft zu wecken, nimmt Gestalt an. Neben vielen neuen Schulen der Gastländer kommen so auch wieder ehemals von der ZfA unterstützte Schulen in den Genuss von Zuwendungen aus Deutschland.

Als Fundament des angestrebten Partnerschulnetzes sieht die Initiative die 123 Deutschen Auslandsschulen sowie die derzeit 533 Schulen, die das Deutsche Sprachdiplom anbieten. Damit ist PASCH gut beraten. Je besser es gelingt, die neu hinzu gewonnenen Schulen mit den bestehenden Auslandsschulen zu vernetzen, desto anhaltender wird die Initiative erfolgreich sein. Um langfristige Bindungen zum modernen Deutschland und seiner Gesellschaft aufbauen zu können, bedarf es Kontinuität und Verlässlichkeit. Die neuen Partner in den Gastländern an das bewährte Auslandsschulwesen anzudocken ist die Lösungsformel für eine lobenswerte Entwicklung, die es so seit vielen Jahren nicht mehr gab.

„Bildung braucht Freunde“ soll das Motto unserer nächsten Hauptversammlung werden. Vom 29. Juli bis 1. August 2009 werden wir uns in einer süddeutschen Stadt mit Freunden des Auslandsschulwesens treffen. Unser Schriftleiter Stephan Schneider ist ein leidenschaftlicher Fan von Kreuzworträtseln. Seine neueste Kreation hat als Lösungswort den Namen der Stadt, die die Hauptversammlung 2009 beherbergen wird. Viel Spaß beim Rätseln!

Ich wünsche Ihnen allen ein gesegnetes Weihnachtsfest und ein gutes Neues Jahr!

Herzlichst
Ihr

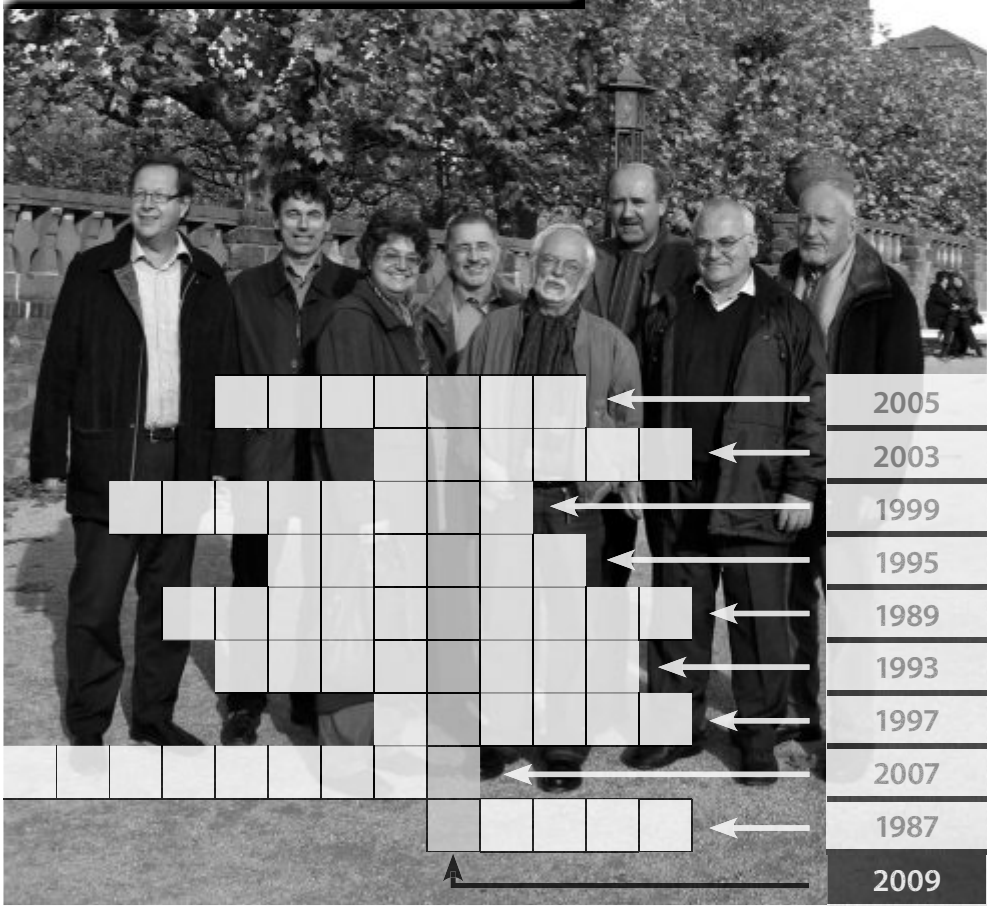


BETREFF:
29. Hauptversammlung im Sommer 2009

Merken Sie sich bitte für unser nächstes Zusammentreffen folgenden Termin vor:

29. Juli (Mittwoch) bis 1. August (Samstag) 2009

Erinnern Sie sich, wo die Hauptversammlung des VDLiA in den unten angegebenen Jahren stattgefunden hat?
Wenn Sie des Rätsels Lösung kennen, dann wissen Sie, wo wir 2009 tagen werden.



Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Barbara Bundschuh ▪ Finkenstr. 1, 97950 Großrinderfeld
Sonja Buske ▪ Palmenweg 19, 34560 Fritzlar
Ingrid Göbel ▪ Narzissenweg 22a, 34128 Kassel
Barbara Greiner ▪ Rupertistr. 20 A, 22609 Hamburg
Anneliese Korte ▪ Kampweg 14, 34497 Korbach
Dr. Bernd Wiegand ▪ Königsberger Str. 19, 34212 Melsungen
Christina Wunsch ▪ Parkstr. 45, 34119 Kassel

Neue Mitglieder (Ausland)

Katalina Becker ▪ DIS Brüssel
Gabriele Bönisch ▪ DS Guayaquil
Gisela Fasse ▪ Pretoria/Südafrika
Martina Grabow ▪ DS Riad
Kirsten Hegeling ▪ DS Silicon Valley
Christoph Schlede ▪ DS Medellin
Alban Dr. Schraut ▪ Santiago/Chile
Gudrun Telge ▪ Bratislava/Slowakien
Stefan Walz ▪ Jerusalem

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Renate Gomaa ▪ DEO Kairo
Dr. Wolfgang Jakobi ▪ DS Puebla
Ralf Lellek ▪ Aktobe/Kasachstan
Arthur Meier ▪ Valdivia/Chile
Dr. Jürgen Schumann ▪ Schulkoordinator Peking

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Christoph Abt (DS Windhoek) ▪ Bahnhofstr. 12, 86938 Schondorf a. Ammersee
Werner Barkowski (Villa Ballester) ▪ Hermann-Roemer-Str. 37, 71706 Markgröningen
Reiner Bleyh (Bangalore Indien) ▪ Augrund 7, 74939 Zuzenhausen
Thomas Dornblüth (DS Johannesburg) ▪ Peterstalerstr. 20, 71034 Böblingen
Ulrike Gauglitz (DS Caracas) ▪ Am Wassergraben 10, 67152 Ruppertsberg
Bernhard Heim (DS Quito) ▪ Herigerstr. 13, 88138 Hergensweiler
Klaus-Peter Henn (DS Lima) ▪ Habichtswaldstr. 12, 34305 Niedenstein
Manfred Keßling (DS Rom) ▪ Möllmannstr. 12, 49082 Osnabrück
Ursula Kliese (Odessa/Ukraine) ▪ Karl-Liebknecht-Str. 47, 9111 Chemnitz
Claudia Lenz (DS Johannesburg) ▪ Suhlburgerstr. 101, 74547 Untermünkheim
Herbert Ruhl (DS Mailand) ▪ Meraner Str. 8, 10825 Berlin
Björn Schröder (DS Quito) ▪ Im Schüle 28, 70192 Stuttgart
Gabriele Silberstein (Quito) ▪ An der Strangriede 48, 30167 Hannover
Frank Steffen (Cernivci, Ukraine) ▪ Nernststr. 4, 4159 Leipzig
Martin Stoffregen (DS Bukarest) ▪ Osterfeld 5, 38640 Goslar
Cornelia Walter (Argentinien) ▪ Sorge 1, 99994 Schlotheim
Heidi Wolf-Pfeifer (DS Peking) ▪ Wiesenstr. 52, 76684 Östringen

Mitglieder, deren Adressen wir suchen

Berktold, Frank
Blum, Andreas
Elsner, Christine
Götz, Christina
Heidrich, Annerose
Kersting, Klaus
Kröger, Björn
Luitjens, Britta
Oppelt, Michael
Reßmeyer, Karl-Heinz
Stadler, Martin
Sturm, Ingrid
Thiede, Karl-Heinz
Trapp, Sabine
Wollersen, Michael

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Amann, Diana ▪ Deutsche Schule Shanghai, Eurocampus, 30 Zhu Guang Lu 399, Shanghai 201702
Austrupp, Dr. Gerhard ▪ Deutsche Schule Stockholm, Karlavägen 25, S-11431 Stockholm
Bleyh, Reiner ▪ Augrund 7, 74939 Zuzenhausen
Borschel, Edmund ▪ Wilhelmshöher Str. 61, 34225 Baunatal
Busse, Eva Alexandra ▪ al. Ujazdowskie 28/208, PL-00478 Warszawa
Dederding, Dr. Hans Martin ▪ Uspenskaja 60/2, 65045 Odessa/Ukraine
Dronske, Dr. Ulrich ▪ Gornji Bukovac 11 a, 10 000 Zagreb
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Engel, Marcus ▪ Schanzenstr. 76, 34130 Kassel
Falbe, Cordula ▪ 36 Eton Way, 7945 Tokai, Südafrika
Fasse, Gisela ▪ Fachberaterin an der Botschaft Pretoria, über das AA, 11020 Berlin
Fecht, Günther ▪ Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern
Geissel, Anja ▪ Abteilung Kultur und Bildung, Consulate General of the Federal Republic of Germany, 102A Cross Tower, Fu Zhou Lu 318, Shanghai 200001, China
Habenbacher, Michael ▪ c/o Deutsche Botschaft, ul. F. Jolio-Curie 25 A, BG 1113 Sofia
Himmelreich, Jutta ▪ Glaskopfweg 1, 60439 Frankfurt am Main
Janßen, Hans Fr. ▪ Fichtenstr. 44, 26160 Bad Zwischenahn
Knop, Eckehart ▪ Mohnstr. 7, 49716 Meppen
Krause-Leipoldt, Harald ▪ Insterburger Str. 4, 26127 Oldenburg
Kuzminska, Lubova ▪ Schule Nr. 8, Vul. Pidval'na 2, 79008 Lviv (Lemberg), Ukraine
Lucidi, Nelly ▪ Blücherstr. 18, 50935 Köln
Mattern, Ulrich ▪ Brandheide 16, Eickenrode, 31234 Edemissen
Schmitt, Roland ▪ Ramsbergstr. 7, 73054 Eislingen
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Telge, Gudrun ▪ Haydnova 23, 81102 Bratislava, Slowakei
Wecht, Karlheinz ▪ Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach
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.

Steht die Preßburg auf einem Datenberg?

Notizen zu meinem Einstieg als Fachberaterin in Bratislava

Gudrun Telge

In der Woche vor meinem Dienstbeginn als Fachberaterin/Koordinatorin der ZfA in Bratislava am Montag dem 18.08.08 war ich mit meinem Mann, der als Landesprogrammlehrer in Bratislava eingesetzt ist, für zwei Tage am Ort zur Büroübergabe und Wohnungsübernahme. Das sind die beiden Tage, wo ich mich so richtig als Ausländer fühle. Am stärksten ist der Eindruck auf der Ausländerpolizei. Die Fenster der Ausländerpolizei sind vergittert, die Warteräume eng und stickig, für vielleicht 40 Wartende gibt es 10 Sitzplätze, man steht oder sitzt draußen oder, weil man sich schon durch wiederholte Besuche auskennt, zieht eine Nummer und kommt später wieder. Wir warten. Nach drei Stunden haben wir unsere provisorische Anmeldung. Nötig sind dazu nur der Ausweis und der Mietvertrag. Einen Arbeitsvertrag will niemand. Die knappe Anmeldebescheinigung ist dann auch das entscheidende Papier bei der Telecom und der Bank. Danach fühle ich mich nicht mehr so fremd.

Das fällt sehr leicht hier. Die Ausmaße der Stadt sind klein, außer in der Altstadt wird in die Höhe gebaut. Die Bevölkerung wirkt kosmopolitisch, multilingual, sehr weltoffen und freundlich: auf abseits gelegenen Wegen wird gegrüßt. Das kenne ich sonst nur aus den Alpen, wo auf Wanderwegen ab einer gewissen Höhe auch stets gegrüßt wird. Überall hört man Fremdsprachen nicht nur von Touristen für Touristen, auch in unserer Wohngegend leben viele Ausländer. Sehr viele Menschen in jedem Alter haben Deutschkenntnisse. Kein Wunder, dass das Lehrerentsendeprogramm der ZfA für die kleine Slowakei mit nur 5,5 Millionen Einwohnern so umfangreich ist.

Wie umfangreich, weitläufig und groß das Programm ist, merke ich vom ersten Tag an: 14 zu betreuende Lehrkräfte aus Deutschland an 19 DSD-Schulen und 6 DSD-Kandidaten-Schulen, die materiell und personell von der ZfA gefördert werden. Jedes Jahr werden ca. 400 Sprachdiplome vergeben. Dazu kommt das ganze außerschulische Programm. Es scheint überwältigend viel.

Die Fülle der geleisteten und zu leistenden Arbeit zeigt sich im Fachberaterbüro in zwanzig Metern Regalfläche dicht gefüllt mit Unterrichtsmaterial und mit Ordnern in rot, grün, blau und weiß, die zum Teil so voll sind, dass sie von allein gar nicht mehr stehen, mit Inhalten zum Teil aus den Anfängen des Entsendeprogramm, dazu, wie es scheint, alles noch mal in elektronischer Form abgespeichert in zig Ordnern in zig Dateien, aber natürlich logischerweise alles in einem Ordnungssystem, in dem ich mich nicht sofort zurechtfinde. Darüber hinaus in Outlook Hunderte eingegangene und gesendete Mails aus dem Mailverkehr der letzten Monate vor der Übergabe an mich.

Nach wenigen Klicken und Löschaktionen gebe ich auf und sichere alle Daten für später, wenn einmal Zeit ist oder dringend etwas gesucht wird, auf einer externen Festplatte. Mein neuer Dienst-Laptop ist ja zum Glück fast leer. Darauf ist nur alles abgespeichert, was uns auf den Einweisungslehrgängen in Köln von der ZfA an wichtigen Informationen zum Einstieg mitgegeben wurde. Auch das füllt leicht drei Ordner. Ich denke daran, dass 1998, als ich als Fachschaftsberaterin nach Polen ging, ein Satz ehemaliger Prüfungsunterlagen mit einer Musterkorrektur fürs Erste genügen musste. Ich schiebe den Gedanken von mir, wie übersichtlich und geordnet, wie leicht heiter und rund mein früheres Leben an der Schule war.

Wohl um mich aus dem Daten- und Ordnerdschungel zu befreien und mich auf andere Gedanken zu bringen, griff das Bundesverwaltungsamt helfend ein: Aus Köln floss nämlich jetzt ein stetiger Strom von E-Mails mit zahlreichen Anhängen ein, deren Bearbeitung Struktur und Ordnung in meinen Alltag brachten und mich schnell dazu disziplinierten, Wichtiges und Dringendes von nur scheinbar Wich-

tigem und Dringendem zu unterscheiden. Ich lerne, dass nicht alles, was dringend und wichtig ist, auch eilig sein muss. Schnell gewöhne ich mir an, die Zeit bis zum Mittag dazu zu nutzen, die mir besonders wichtig erscheinenden Dinge zu erledigen, alle E-Mail-Eingänge zu ignorieren und höchstens ein bisschen auf das Fensterchen mit neu eingehender Mail zu schielen. Ich arbeite mich durch Verordnungen, Ausführungsbestimmungen und Merkblätter durch und merke, je genauer die Kenntnis, desto mehr wächst das Gefühl von Freiheit.

Nach drei Wochen gibt es deutliche Fortschritte. Der Druck im Kopf lässt nach. Ich wache auch nicht mehr jede Nacht auf und versuche Fragen im Halbschlaf zu lösen.

Am Ende der vierten Woche ist die dreitägige Tagung des Verbandes der Deutschlehrer die Gelegenheit für mich, viele Deutsch unterrichtende Kolleginnen und Kollegen und alle Hauptakteure in Sachen Deutsch als Fremdsprache in der Slowakei kennen zu lernen. Die Sprachbeauftragte des GI nimmt mich unter ihre Fittiche und stellt mich reihum vor. Ich kann sogar mal wieder richtig lachen. Es kommt zu vielen Gesprächen und Visitenkarten werden verteilt – ich habe noch keine, obwohl ich schon im Juni um welche gebeten hatte, aber es geht auch ohne, denn der Kontakt ist hergestellt.

Wenige Tage später veranstalte ich kurz hintereinander zwei Seminare: eins zur Einweisung der neuen Lehrer und eins mit den bereits im Land tätigen Lehrkräften aus Deutschland. Ich treffe auf ein gutes, erfahrenes Team, viele mit ganz schillernden Biographien. Eine gewisse Gereiztheit und Unruhe wegen der jüngsten Neuerungen zum DSD und Veränderungen in den slowakischen Bildungsgesetzen ist unverkennbar, aber am Ende gehen wir doch alle gut gelaunt unserer Wege.

Zwei Wochen später liegt schon so viel hinter mir: Dutzende Briefe, Hunderte E-Mails, Dutzende Telefonate und Gespräche, Formulierung der Zielvereinbarungen, Übermittlung der Prüfungskommissionen, Anmeldung der DSD-Kandidaten, Übersendung der Verträge und Einsatzpläne, Verwendung von Restmitteln der Lehr- und Lernmittel-Zuteilung, Nachbestellungen, Verteilen von Lehr- und Lernmittelspenden, Sammeln der ISAS-Daten und ein paar Stunden eigener Unterricht. Ein paar Schulen habe ich bereits besucht, jetzt kommen alle anderen an die Reihe. Es scheint doch alles machbar zu sein und es macht sogar immer öfter Spaß, sich so vielseitig zu engagieren und so viel zu schaffen. Die heitere Gelassenheit wird sich wohl auch allmählich wieder einstellen, glaube ich. ◀◀

Zur Autorin

Gudrun Telge ist Fachberaterin und Koordinatorin für Deutsch als Fremdsprache im Auftrag der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

Kontakt

Haydnova 23
81102 Bratislava
Telefon/Fax: 00421 2 622 50357
E-Mail: zfa-bratislava@dasan.de

Besuchen Sie unsere Homepage!
Um in deren geschützten Bereich zu gelangen, brauchen Sie wie überall eine PIN. Diese erhalten Sie nach Eingang der Abbuchungsermächtigung Ihres Mitgliedbeitrages.
Wenden Sie sich an Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de)!

Acht Stunden, 12 Minuten und 30 Sekunden verordnete Mittagspause

Zwischen Köln und Pretoria: Vorbereitung auf meine Tätigkeit als Fachberaterin in Südafrika

Gisela Fasse

Merkwürdigerweise schien es plötzlich zu sein – und doch hatte ich so lange darauf gewartet. Nun endlich wurde mir der rote Dienstpass mit dem Visum entgegen gestreckt, nach ungezählten Telefongesprächen, Verweisen auf Kulturabkommen, sogar einer Verbalnote seitens der Botschaft …

Was war jetzt zu tun? Alle Zeitpläne waren durcheinander geraten, der im Arbeitsvertrag bestimmte Zeitpunkt für den Dienstantritt in Südafrika war seit Wochen verstrichen.

Durchstarten. So bald wie möglich. Also einen Flug buchen, „nur Hinflug". Gar nicht einfach, so kurzfristig: Wollte ich die zur Verfügung stehende Pauschale nicht um ein Mehrfaches überschreiten, musste ich einen Flug mit Zwischenstopp buchen – mehrstündiger Aufenthalt am allerfrühesten Morgen. In Doha, der Hauptstadt Qatars – davon hatte ich doch während meiner Tätigkeit in der Zentralstelle gehört, auch dort entsteht eine deutsche Schule, die gerade eine Bundesprogrammlehrkraft suchte – ob sie inzwischen eingetroffen ist?

Anfang Mai war ich zu einem Auswahlgespräch in das Bundesverwaltungsamt in Köln eingeladen worden, vier Wochen nach dessen Stattfinden erreichte mich die Nachricht, dass ich beginnend mit dem 1. August Fachberaterin in der Hauptstadt Südafrikas, in Pretoria sein sollte. Im Juni fand ein sehr informatives, anregendesVorbereitungsseminar statt, währenddessen ich die Fachberater/innen kennen lernen konnte, die ebenfalls als „Neue" nach Portland, Ramallah, Bratislava, Taschkent gehen würden. Meine Ausreise schien gegenüber der einiger anderer Teilnehmer/innen besonders kurz bevor zu stehen – doch es kam anders.

Wie jede ins Ausland entsandte Lehrkraft begann ich zu sichten und zu stapeln. Zunächst die Unterrichtsunterlagen: Überflüssiges fortwerfen – aber wer weiß schon, was sich später noch einmal als sehr nützlich erweisen könnte?

Die Bücher: was nehme ich mit, was lasse ich hier, was verschenke ich? Über Darstellungen zur Geschichte freuten sich angehende Student/innen aus meinem gerade abgeschlossenen Leistungskurs, Lehrer in der Ausbildung über Schulbücher und andere Fachliteratur – aber es blieb immer noch unglaublich viel. Und überhaupt: was brauche ich in Südafrika? Meinen ganzen Hausstand? Nur einen Teil? Oder vielleicht gar nichts und dann mit Hilfe der Umzugspauschale Neues kaufen? Schließlich entschied ich mich für den Mittelweg, mit dem Ergebnis, dass so allerhand zum zweiten Mal auf dem Weg nach Afrika ist – erst vor drei Jahren im Container über den Atlantik zurück aus Namibia, ist es jetzt wieder nach Südafrika unterwegs.

All das Sortieren eigener Habseligkeiten mag bereits mühsam sein – übertroffen wird es allerdings von all den bürokratischen Angelegenheiten, die zu bewältigen sind. Es soll Menschen geben, die begeistert sind, wenn sie den Dschungel von Verordnungen durchschaut haben oder gar ihre Steuererklärung selbst bewältigt haben – ich gehöre nicht dazu. Die ganz besonders kompliziert und langwierig sich gestaltenden Verhandlungen mit einer großen Telefongesellschaft über die notwendige vorzeitige Kündigung meines Vertrages konnte meine Laune keineswegs verbesssern, als ich mich mit den Fragen herumschlug: Was mache ich mit meinem Auto? Wie versichere ich mich im Ausland? Noch dazu in einem Nicht-EU-Staat? Wie überweise ich Geld dorthin?

Tatsächlich hat mir dies Unterfangen erhebliche Probleme bereitet…

Alle diese wenig motivierenden Tätigkeiten wurden unterbrochen durch die einwöchige „Übergabereise" nach Südafrika. Das entschädigte für Vieles: freundliche Aufnahme in der Botschaft, im Ministerium für Erziehung, großartige Hilfestellung bei der Wohnungssuche. Das alles bei strahlend blauem Himmel – der allerdings nicht Wärme bedeutete, abends

1 Die Jacarandabäume, von denen es in Pretoria 70.000 geben soll, in voller Blüte. – 2 Der im Artikel angesprochene Blick aus dem Fenster. Hier arbeitet ein Mann, nur mit einem Karabiner an einem herunterhängenden Seil verbunden, auf den Mauervorsprüngen, um sie von den Hinterlassenschaften der Tauben zu säubern. Wie kommt er auf diese Mauervorsprünge? Er steigt durch die Fenster. – 3 Im Eingangsbereich des Erziehungsministeriums: eine Serie von Zeichnungen mit Texten zu Ehren Mandelas. – 4 Ebenfalls im Eingangsbereich: HIV/AIDS ist allgegenwärtig. Auf dem Tisch liegen Päckchen mit Kondomen zur gefälligen Bedienung

um 17:00 Uhr wurde es dunkel und empfindlich kalt. Aber das würde ja im August bereits so langsam anders werden, der Winter würde in den Frühling übergehen, wenn ich einträfe.

Aber: nach meiner Rückkehr lag noch immer kein Visum in Köln vor.

Und nun hieß es, eine ganz neue Perspektive ins Auge fassen: kein sofortiger Umzug, auch kein Vertretungsunterricht in einer Schule – sondern die Zentralstelle in der Amsterdamer Straße als Mitarbeiterin betreten!

„Acht Stunden, 12 Minuten und 30 Sekunden verordnete Mittagspause."

So sollte mein Arbeitstag jetzt nach Vorgabe des BVA strukturiert sein. Wie würde sich das wohl anfühlen, in einem Büro sitzen, in der Verwaltung arbeiten?

Natürlich, so dachte ich, eher ein Intermezzo von einer, höchstens zwei Wochen.

Dennoch erhielt ich am ersten Arbeitstag, dem 1. August und damit eine Woche früher im Dienst als meine vormaligen Kolleg(inn)en in der Schule, ein Kärtchen, das bei jedem Betreten und Verlassen des massiven, von Kameras bewachten Gebäudes, in dem die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen untergebracht ist, eingelesen werden musste, um die Zeit zu messen und den Einlass zu gewähren.

Wie die Drachen vor der Schatzkammer wachen die Sicherheitskräfte gnadenlos vor dem Eingang und lassen sich nicht besänftigen, wenn das Kärtchen einmal nicht zur Hand ist: Dann muss jemand aus dem 6. Stock „zur Abholung" herbeieilen.

Nach den ersten Arbeitstagen ein Wochenende: am Sonntag kein Druck, den Unterricht für den nächsten Tag vorzubereiten. Ein ganz neues Gefühl. Dann die zweite Woche. Inzwischen hatte ich bereits einige Sachbearbeiter/innen kennen gelernt und erfahren, dass ihre Arbeit sehr fordernd ist. Nach vielem Akten-Studium konnte ich dann auch die eine oder andere selbstständige Tätigkeit übernehmen. Aus der einen Woche wurden zwei. Wieder ein Wochenende – aber ich hätte nun gern gewusst, wie viele es noch werden würden.

Der Umzugscontainer wurde gepackt, musste aber auf Halde gestellt werden: Eine Aussage über die Dauer war nicht möglich. Zusatzkosten. Der gebuchte Flug musste storniert werden.

Drei Wochen waren vergangen.

Vier Wochen.

Ab September war meine Wohnung vermietet. Wohin dann?

Zum ersten September also die Steigerung, die ich zuvor mit ungläubigem Lachen abgetan hatte: Umzug ins Wohnheim des BVA. Leben aus dem Koffer.

Fünf Wochen.

Inzwischen hatte ich festgestellt, dass mir die Erfahrungen aus der Arbeit der Zentralstelle sicher helfen würden, sobald ich in Südafrika sein sollte: die Vermittlung von Programmlehrkräften an staatliche Schulen im Ausland, die Arbeit mit den Computerprogrammen der Zentralstelle wurden mir anschaulicher, verständlicher. Und ich möchte an dieser Stelle nicht versäumen, den Mitarbeiter/innen der Zentralstelle zu danken für ihre Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit, für die Beantwortung vieler Fragen!

Sechste Woche, Montag: Das ist jetzt der Tag, an dem ich gegen 10:00 Uhr eine Mitarbeiterin höre: „Frau Fasse, eigentlich rufe ich nicht gern jemandem hinterher – aber ich denke, dieser Anlass ist wichtig genug!“ Und sie schwenkt den roten Dienstpass.

Damit beginnt dieser Text.

Und ich bin jetzt seit zehn Tagen in Südafrika. Mit großer Herzlichkeit bin ich in der Botschaft und im südafrikanischen Erziehungsministerium begrüßt worden. Ich habe bereits an ersten Sitzungen teilgenommen, bin in „meetings“ vorgestellt worden, habe einige Tage in meinem Büro (ja, natürlich sitze ich als Fachberaterin auch hier in einem Büro!) verbracht. Aus dem Fenster schaue ich über einen engen Innenhof hinweg auf die gegenüberliegende Fassade des Gebäudes, Fenster, Klimaanlagen und Mauervorsprünge, die von turtelnden Tauben bevölkert sind.

Ich freue mich sehr darauf, nach einer Einarbeitungs- und Kennenlernphase meine den eigentliche Tätigkeit als Fachberaterin zu beginnen … aber ein gehöriger Anteil meiner Energie wird mir auch abgefordert, um mich mit einer großen südafrikanischen Telefongesellschaft auseinanderzusetzen – sie kann mir zwar problemlos die erste Rechnung mit der Post ins Haus schicken lassen, findet dieses Haus aber in ihrem System nicht – um mein „Camping“ in der eigenen Wohnung, das Leben aus dem Koffer, zu organisieren, um meine Geduld zu üben, während ich viel, viel Zeit in frostig klimatisierten Banken verbringe.

Soweit am 26. September 2008 in Pretoria ◀◀

Eierlegende Wollmilchsäue gesucht

Zum Aufgabenfeld der Fachberatung

Ulrich Dronske

Die Aufgaben eines Fachberaters der ZfA sind im Prinzip leicht beschrieben: Alles, was mit dem schulischen Unterrichtsfach Deutsch in seinem Entsendeland zu tun hat, fällt in seine Zuständigkeit. Das klingt nach einem umfangreichen Tätigkeitsfeld und dem ist auch so: Fachberater halten Unterricht, hospitieren im Unterricht, analysieren Unterricht, halten Vorführstunden, besuchen Schulen, gewinnen neue Schulen für das DSD-Programm, kümmern sich um die Ausstattung der Schulen, fördern den deutschsprachigen Fachunterricht, planen den Einsatz der in ihrem Einsatzland tätigen Lehrer aus Deutschland, arbeiten in Abitur- und/oder Lehrplankommissionen der jeweiligen nationalen Bildungsministerien oder Schulbehörden mit, stellen Unterrichtsmaterialien zusammen oder konzipieren selbige, helfen bei der Lehrbuchentwicklung, organisieren, leiten und gestalten Fortbildungsveranstaltungen für die Lehrer aus dem DSD-Programm und für die übrigen Deutschlehrer, allein oder zusammen mit heimischen oder deutschen bzw. österreichischen Fortbildungsträgern, organisieren Direktorenkonferenzen und andere Konferenzen. Und schließlich gibt es noch Sprachcamps,

Projektcamps, Schreibwerkstätten für die DSD-Schüler sowie die Bemühung darum, die DSD-Schulen untereinander und mit deutschen Partnerschulen zu vernetzen.

Hier würde ich die Reihenfolge deutlicher machen:

Vielleicht macht man sich das Aufgabenspektrum am besten am Arbeitsplan für den Monat Oktober deutlich:

- 4.–7.10. DSD-Seminar zum Thema Hörverstehen, Leseverstehen und Sprachenportfolio,
- 11.–12.10. Materialerstellungsseminar mit Grundschullehrerinnen,
- 17.–19.10. Workshop auf dem Kongress des Kroatischen Deutschlehrerverbandes zum Thema Tests als heimliche Lehrpläne,
- 24.–26.10. Seminar zum Thema Stufenprüfung und parallel dazu ein Sprachcamp mit 80 DSD-Schülern aus den Abschlussklassen, die noch einmal intensiv auf die DSD-Prüfung vorbereitet wurden.
- Der Fachberater muss nicht alle Seminare inhaltlich (vollständig) gestalten, beim ersten und beim letzten Seminar haben Referenten die Fortbildungsveranstaltung teilweise oder ganz übernommen, aber er muss selbst dann wenigstens die Themen festlegen, die Referenten gewinnen, die Teilnehmer einladen, das Hotel buchen, das Rahmenprogramm, die Materialien sowie An- und Abreise der Referenten und der Teilnehmer organisieren. Die Fortbildungsveranstaltungen finden übrigens in Kroatien nur am bzw. übers Wochenende oder in den Ferien statt. Über die Woche waren im Oktober folgende Sachen zu erledigen:
- Zusammenstellung der Lehrereinsatzpläne und der Arbeitsverträge der deutschen KollegInnen,
- Sammeln der Schuldaten und Übertragung in das entsprechende Computerprogramm,
- Besuch der Grundschulen, die in der Grundschulinitiative der ZfA mitarbeiten wollen,
- Besuch von DSD-Schulen, an denen Probleme aufgetreten sind,
- Fertigstellung von Arbeitsblättern, die auf dem Grundschullehrerseminar konzipiert wurden,
- Konzipierung von Testaufgaben für die kroatische Abiturkommission,
- Verfertigung von Vorlagen für die Botschaft zur Grundschulinitiative sowie zur Anerkennung des DSD II der KMK im kroatischen Abitur,
- Bestellung von Lehr- und Lernmitteln für den DSD-Unterricht an den verschiedenen Schulen,
- Sitzungen zur Partnerschulinitiative mit dem Kulturreferenten der deutschen Botschaft sowie mit dem Goethe-Institut, Sitzungen mit dem Experten für Unterricht vom Goethe-Institut zu den PAD-Stipendien für Deutschlehrer,
- mehrere Besuche bei der Polizei zwecks Regelung der Aufenthaltsberechtigung von deutschen Lehrkräften,
- 4–6 Stunden DSD-Unterricht pro Woche
- und natürlich … das Schreiben dieses Artikels hier.
- Hinzu kommt die Beantwortung von monatlich rund 250 Mails und auch das Allerschlimmste noch:
- die möglichst zeitnahe Abrechnung der Projektmittel einschließlich der Zusammenstellung aller Belege.

Man sieht: Der Fachberater hat wirklich viel zu tun, dennoch sollte man sich nicht abschrecken lassen. Die Tätigkeit des Fachberaters ist nicht nur einfach bloß abwechslungsreich, als Fachberater hat man die Chance, auf der Grundlage der bestehenden Vorgaben seitens ZfA und KMK und in Zusammenarbeit mit deutschen und einheimischen KollegInnen und Institutionen in seinem Entsendeland ein Deutschlernerprogramm weiterzuentwickeln und dabei eigene Akzente zu setzen. Hierbei geht es vor allem um

- Fragen der Programmstabilisierung bzw. -entwicklung und -ausweitung, d.h. Fragen der Qualitätssicherung und -erhöhung an bestehenden Schulen sowie die Gewinnung neuer Schulen.
- Fragen der Unterrichtsplanung, des Methodeneinsatzes, der Unterrichtsformen auf dem Hintergrund eines schülerzentrierten und projektorientierten Unterrichtskonzepts und

im Zusammenspiel mit einem entsprechend orientierten Fortbildungsprogramm.
- Stärkung des unterrichtlichen Lernerfolgs durch außerunterrichtliche Lernaktivitäten wie Projekttage an Schulen, Sprach- und Projektcamps, Schulpartnerschaften, Vernetzungsfahrten innerhalb des Einsatzlandes.

Dies führt in vielen Ländern mit DSD-Programm zu einer deutlichen Veränderung des eher autoritären Lernklimas. Der Deutschunterricht ist etwa an den meisten weiterführenden Schulen Kroatiens immer noch grammatik- und lehrerzentriert. Die Einführung unseres Programms an mittlerweile fast 40 Schulen verändert dies Schritt für Schritt: Die Lehrer arbeiten wenigstens eine Zeitlang mit deutschen Lehrern im Tandem, sie arbeiten mit auf Seminaren gemeinsam entwickelten Unterrichtsmaterialien, die einen kommunikativen Unterricht organisieren helfen, sie werden auf Fortbildungsveranstaltungen und durch aktive Teilnahme an Sprachcamps mit Elementen eines projektorientierten und schülerzentrierten Unterrichtskonzepts konfrontiert und verändern dadurch tatsächlich – wenigstens partiell – ihre Unterrichtsorganisation.

In Kroatien betreiben die Schulen keine aktive Elternarbeit. Diese werden lediglich regelmäßig über den Leistungsstand ihrer Kinder informiert und im Falle von Regelüberschreitungen eingeschaltet. Das DSD-Programm führt durch seine (außerunterrichtlichen) Projekte auch hier zu Veränderungen: Eltern werden in die Projektplanung integriert, übernehmen bei Schüleraustauschmaßnahmen die Unterbringung der Kinder und kommen als Publikum zu den Projektpräsentationen ihrer Kinder.

Schließlich verändert sich schrittweise die Wahrnehmung der deutschen Sprache und Kultur. Beide bekommen gleichsam einen jugendlichen Anstrich und damit eine neue Leichtigkeit – vor allem durch den Austausch mit deutschen Schulen, durch die projektorientierten Sprachcamps, aber auch durch die Arbeit von Boschpraktikanten (jungen Studenten oder Studienabsolventen, die 3–6 Monate an DSD-Schulen arbeiten).

Der Fachberater nimmt an diesen Prozessen aktiv gestaltend teil, er tut dies in Kooperation mit einheimischen (Schulen, Ministerium, Schulbehörde, Deutschlehrerverband) und mit deutschen Institutionen (Botschaft, DAAD, Goethe-Institut, Bosch-Stiftung). Noch einmal: Dies ist mit vielen Mühen verbunden, aber als Lehrer hat man im deutschen Schulsystem keine vergleichbare Chance, derart viel zu bewegen wie als Fachberater. Deswegen ist die Gleichstellung der Fachberater mit den Leitern deutscher Auslandsschulen mehr als überfällig. ◀◀

Im ersten Jahr als Fachberater für Deutsch in Schweden

Gerhard Austrup

Im Herbst 2007 wurde von der ZfA die Stelle eines Fachberaters für Deutsch in Schweden eingerichtet, nachdem ein Jahr zuvor eine solche Stelle in Finnland besetzt worden war.

Was macht ein Fachberater für Deutsch in einem Land, in dem die Zahl der Deutschlerner seit langem rückläufig ist und viele Jugendliche glauben, es reiche völlig aus Englisch zu können? Immerhin gibt es im laufenden Schuljahr noch 16 000 Deutschlerner landesweit an den Gymnasialschulen auf fortgeschrittenem Niveau (Stufen 3–7). Zu meinen Aufgaben gehört generell die Förderung des Deutschunterrichts in Schweden. Vor allem geht es darum, herausgehobene Klassen und Lerngruppen im Hinblick auf das Sprachdiplom der KMK zu unterstützen (Stufe B1 = selbstständige Sprachverwendung, Stufe C1 = kompetente Sprachverwendung), Schulen für das Sprachdiplom zu gewinnen, die Prüfungen vorzube-

reiten und durchzuführen. Dass alle Besuche und Prüfungen für die Schulen kostenlos sind, ist für die meisten schwedischen Schulen angesichts knapper werdender finanzieller Mittel von großer Bedeutung. Im Sinne der selbständigen Schule entscheidet in Schweden nicht das Ausbildungsministerium, sondern der jeweilige Schulleiter in Abstimmung mit der Fachschaft Deutsch, ob man sich als DSD-Schule bei der KMK bewirbt.

Große und leistungsstarke Gruppen von Deutschlernern habe ich bisher vor allem in Malmö und Göteborg kennengelernt. Die Nähe zum Kontinent bewirkt offensichtlich ein größeres Interesse an Deutschland als im Großraum Stockholm. Mittelfristiges Ziel ist eine höhere Anzahl schwedischer Deutschlerner, welche die Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom ablegen (B1 und C1). Zu den weiteren Aufgaben des Fachberaters gehört u.a. die Zusammenarbeit mit den anderen Mittlerorganisationen, vor allem dem Goethe-Institut und der Botschaft (z.B. gemeinsame Werbung für Deutsch, Auswahl von Stipendiaten, die Unterrichtsberatung, Fortbildungsangebote, die Erstellung von Materialien sowie die Vermittlung eines aktuellen Deutschlandbildes in Schweden). Im Rahmen der Partnerschulinitiative fand Anfang September die offizielle Feier zur Zusammenarbeit mit der Eriksbergschule in Uppsala statt, an der zukünftig die deutsche Sprache und Kultur einen besonderen Stellenwert im schulischen Leben einnehmen werden.

Zentrale Aufgabe meiner Tätigkeit ist die Anwerbung von ausgewählten Gymnasialschulen des Landes, an denen der Deutschunterricht einen besonderen Stellenwert hat. Die Gesamtschulen bis Klasse 9 bieten keinen hinreichenden Unterricht, der Prüfungen auf dem DSD-Niveau von B1 und C1 ermöglichte. Da es kein zentrales Verzeichnis der Gymnasialschulen gibt, aus dem sich Rückschlüsse auf den Stellenwert des Faches Deutsch ziehen lassen, muss ich über mündliche Kontakte, vor allem aber über Internetrecherchen Hinweise auf mögliche Schulen suchen, die Interesse am DSD haben könnten. Erste Hinweise liefert die Größe der Schule, die Anzahl der Deutsch unterrichtenden Lehrer, das Profil der Schule. Oft sind die Fremdsprachen in verschiedene Programme integriert und in ihrem Stellenwert nicht sofort erkennbar. Im nächsten Schritt suche ich dann den Kontakt mit der Schulleitung und der Fachschaft Deutsch, dem in der Regel ein erster Besuch an der Schule folgt. Ich treffe einzelne Lerngruppen, um mir einen Eindruck über den Stand des Spracherwerbs zu verschaffen und informiere die Schüler über die Vorteile des Sprachdiploms. Von schwedischer Seite kann man ferner Kontakt mit mir über die Homepages der Deutschen Botschaft, der Deutschen Schule Stockholm sowie des landesweit größten Sprachlehrerverbandes in Schweden (LMS) aufnehmen. Erste Kontakte zu den DaF-Unterrichtenden stelle ich oft auch auf den Deutschlehrertagen in den größeren Städten des Landes her, die recht gut besucht sind.

Bisher hat die KMK acht Gymnasien in Schweden als DSD-Schulen zugelassen, die sich von Arjeplog im hohen Norden am Polarkreis bis nach Malmö und Lund im Süden erstrecken. Neben eher traditionellen großen Gymnasien mit einem besonderen Sprachenprofil fällt die Schule in Arjeplog aus dem Rahmen. Landesweit kommen dort Jugendliche im Wintertestzentrum der internationalen Autohersteller- und -zulieferindustrie zusammen. Ihre dreijährige Ausbildung mit der Kombination von Fahrzeugentwicklung, Betriebswirtschaftslehre, Fremdsprachen sowie natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Inhalten macht sie interessant für die Automobilindustrie, mit der eine enge Kooperation besteht. Praktika vor Ort oder in Deutschland sind beliebt, was die Motivation Deutsch zu lernen erhöht. 2009 werden die ersten Schüler in Arjeplog an den Prüfungen zum B1-Diplom teilnehmen. Schon seit Jahren absolvieren die Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen der Deutschen Schule Stockholm, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, im Herbst die Sprachprüfungen (Stufe B1). Da ihre schriftlichen Leistungen sowie das Hör- und Leseverstehen in Deutschland ausgewertet werden, erhalten sie und ihre Lehrer eine detaillierte Rückmeldung über die Fähigkeiten der Lerner im Fach Deutsch. Im Rahmen der mündlichen Prüfung lernen sie eine Situation kennen, die ihnen dann im Abitur schon vertraut ist.

Gesamtschule (grundskola)

Innerhalb des Kursplanes der schwedischen Gesamtschule (grundskola) sind „Moderne Sprachen“ ein eigenes Fach mit einem eigenen, jedoch sehr vagen Kursplan. Die Kommunen müssen mindestens zwei der drei Sprachen Deutsch, Französisch oder Spanisch anbieten (ab Klasse 6). Andere Sprachen können angeboten werden, wenn die Aussicht auf Fortsetzung im Gymnasium besteht, was jedoch eher unwahrscheinlich ist. Ca. 80 % der Schülerinnen und Schüler wählen Deutsch, Französisch oder Spanisch. Rund 55 % eines Jahrgangs belegen eine der Fremdsprachen bis Klasse 9 (alternativ Schwedisch/Englisch oder nur Englisch). Der Anteil der Spanisch Lernenden wächst, während die Zahl der Deutsch- und Französischlerner seit vielen Jahren deutlich abnimmt.

Gymnasium (gymnasieskola)

In zwei nationalen Programmen ist das Fach „Fremdsprachen“ (über Englisch hinaus) obligatorisch, und zwar im gesellschaftswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Programm, allerdings ist die Obligatorik im Jahr 2000 im naturwissenschaftlichen Programm ein Stück zurückgenommen worden. Französisch und Deutsch sollen als Fortsetzungskurse aus der Gesamtschule, aber auch als Anfängerkurse eingerichtet werden. Spanisch soll als Anfängerkurs angeboten werden und kann als Fortsetzungskurs im Angebot sein. Als Alternativen stehen andere Muttersprachen als Schwedisch zur Wahl. Für schwächere Schüler gibt es zudem weitere differenzierende Angebote.

Der Kursplan „Moderna Språk“ besteht aus sieben Kurstufen, den sogen. „steg“. Wer in der Gesamtschule von Klasse 6 an z. B. Deutsch belegt hat, beginnt im Gymnasium mit Stufe 3. Viele Schülerinnen und Schüler hören Ende der Stufe 4 mit ihrer Fremdsprache auf. (Englisch gilt nicht als Fremdsprache, sondern „Arbeitsmittel“). Waren es 1996/97 noch 32 % aller Schüler mit einem Abgangszeugnis, die Stufe 4 einer Fremdsprache absolviert hatten, so waren es 2005/2006 nur noch 16 %.

Die Entwicklung in der Gymnasialschule ist dieselbe wie in der Gesamtschule: Einem kräftigen Bedeutungsrückgang der deutschen Sprache steht ein wachsendes Interesse am Fach Spanisch gegenüber. Doch haben schwedische Schülerinnen und Schüler bemerkt, dass Spanisch auf einem höheren Niveau keine leicht zu lernende Sprache ist. Es kann gut sein, so die Einschätzung einiger schwedischer Deutschlehrer/innen, dass die Schüler wieder stärker zur deutschen Sprache zurückkehren. Großes Interesse findet Italienisch im Anfängerbereich, in Stockholm und Göteborg gibt es einzelne Schulen, die Chinesisch und Japanisch anbieten.

Abb. 1 zeigt die Zahl der Schüler und Schülerinnen mit einem Abschlusszeugnis in Deutsch in der schwedischen Gymnasialschule von 2002/03 an, verteilt nach den einzelnen Stufen. Je nach Qualität des Unterrichts entspricht B1 in etwa Stufe 3/Stufe 4, C1 hingegen in etwa dem Bereich von Stufe 5–7.

Die Zugangsregeln der Hochschulen steuern in hohem Maße das Wahlverhalten der Gymnasiasten. Seit Kurzem gelten unter der neuen bürgerlichen Allianzregierung neue Zugangsregeln, die ab 2010 diejenigen Lerner belohnen, die in den Fremdsprachen, Englisch und Mathematik vertiefende Kurse belegen. Kontinuität lohnt sich wieder, es ist für die Lerner attraktiv, die Fremdsprache aus der Gesamtschule bis

Jahr	Schüler	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5	Stufe 6	Stufe 7
2002/03	**28.380**	3.473	3.644	12.767	7.266	1.055	139	36
2003/04	**25.981**	3.071	2.253	12.349	6.938	1.133	177	60
2004/05	**23.421**	3.272	2.001	10.871	6.018	1.049	163	47
2005/06	**21.716**	3.327	1.830	9.877	5.506	952	155	69
2006/04	**20.948**	3.773	1.984	9.178	4.872	950	127	64

Abbildung 1: Schüler/Schülerinnen mit einem Abschlusszeugnis in Deutsch in der schwedischen Gymnasialschule von 2002/03 bis 2006/07 (nach Skolverket)

zum Ende oder zumindest bis Stufe 4 der Gymnasialzeit zu belegen. Damit wird bereits jetzt an den Schulen Lehrern und Schülern ein deutliches Signal gesendet. Die Schülerzahlen in den neuen Kursen der Eingangsklassen des Gymnasiums scheinen dies nach ersten Rückmeldungen zu bestätigen. So war ich erstaunt, dass ich in Malmö (Borgarskola) vor rund 100 Schülerinnen und Schülern der Stufe 3 in Deutsch eine Stunde halten konnte. Ähnliche Tendenzen zeigen sich auch in der Stockholmer Schullandschaft, in Linköping, Jönköping, Karlskrona, Uppsala, in Göteborg.

Obwohl Deutschland Schwedens bedeutendster Handelspartner ist, ist die Berichterstattung über Deutschland in den Medien eher zurückhaltend, sieht man von den beiden großen Tageszeitungen SVD und DN ab, die in letzter Zeit ausführlicher Deutschland berücksichtigen. Die Schüler könnten sich nicht mit der Sprache identifizieren, meint die Leiterin einer Vorortschule in der Hauptstadt. Schwedische Studenten zieht es zunehmend weniger in EU-Länder (abgesehen von Spanien), Ziele in Asien und Ozeanien werden beliebter. Das seit Jahren zurückgehende Interesse an Deutsch und Französisch ist kein schwedisches Phänomen. Der Chef des Sprachenrates, einer offiziellen Institution zur Förderung fremder Sprachen, meint: „Deutsch und Französisch werden zwar nicht aus der schwedischen Gesellschaft verschwinden, aber die Zeiten sind vorbei, in denen es neben dem Englischen nur ganz wenige Sprachen gab, die von vielen beherrscht wurden. Wir sind schon fast so weit, dass Schüler der 6. Klasse zwischen zehn verschiedenen Sprachen wählen können. Zum Verständnis anderer Kulturen ist es ausgesprochen wichtig, dass wir neben dem Englischen noch weitere Sprachen lernen."

Der ehemalige deutsche Botschafter in Stockholm stellt fest, das zurückgehende Interesse an Deutsch habe noch keine Spuren im bilateralen Handel hinterlassen, aber man wisse nicht, wie sich das langfristig auswirken werde.

Dr. Trautwein meint ferner: „Tourismus und das Interesse an deutscher Kultur sind gewachsen und haben die Verbindungen zwischen Schweden und Deutschland gestärkt. In zehn Jahren ist Berlin auf Platz 3 der Beliebtheitsskala in Europa gerückt. Viele junge Leute (auch aus Schweden) zieht es dorthin."

Botschafter Dr. Trautwein bei der Ausgabe der Sprachdiplome an Schüler der DS Stockholm

Für schwedische Jugendliche lohnt es sich wieder im Hinblick auf den Hochschulzugang Fremdsprachen zu erlernen. Diese veränderte Situation ist jetzt durch die Einführung der „meritpoäng", der Zusatzpunkte für kontinuierlichen Fremdsprachenerwerb, gegeben. ◀◀

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de), gerade jetzt, wenn Sie Ihren Auslandsschuldienst angetreten haben, neben Ihrer neuen E-Mail-Adresse und Ihrer Postanschrift unbedingt auch Veränderungen Ihrer Bankverbindung mit!

Aus der Arbeit in Polen – eine DSD-Landschaft im Wandel

Eva Alexandra Busse

Das Programm in Zahlen

Das große Nachbarland Polen feierte im letzten Jahr zehn Jahre DSD II und damit verbunden sind etwa achttausend verteilte Sprachdiplome auf C1-Niveau. Eine ansehnliche Zahl und wir freuen uns, dass Deutsch unangefochten als zweite Fremdsprache nach Englisch seinen Platz behält. Die DSD-Zahlen steigen sogar und haben in diesem Jahr eine Rekordhöhe von 504 Anmeldungen im nördlichen Landesteil erreicht, auch wenn die anderen Sprachen wie Russisch, Spanisch oder Französisch an Gewicht gewinnen und die Lust am Ausprobieren verschiedener Sprachen verständlicherweise zunimmt.

Mein eigener Beitrag dazu ist gering – ich bin seit einem Jahr im Amt und damit die vierte Fachberaterin/Koordinatorin im Warschauer Fachberaterbüro seit Beginn des Lehrerentsendeprogramms Anfang der 90er Jahre. Doch fiel mein Dienstantritt mit einigen einschneidenden Änderungen zusammen, die unser DSD-Programm in Bewegung setzen.

Doch zunächst zurück zu den Zahlen: Das stabile DSD-Netz, bestehend aus etwa 50 zugelassenen Prüfungsschulen und einem Ring von nochmals 30 Schulen in der Vorbereitungsphase, wird von zwei Fachberaterinnen betreut. Die Region I, Nord- und Zentralpolen, umfasst 10 der 16 Wojewodschaften und wird von Warschau aus koordiniert. Mir zur Seite stehen drei durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ernannte Fachschaftsberater und 17 von den Ländern entsandte Lehrkräfte. Nicht alle arbeiten an Schulen, da einige Bundesländer gezielt an Lehrerkollegs abordnen. Die personelle Situation im Süden des Landes sieht, was die Landesprogrammlehrkräfte angeht, ein wenig knapper aus – allerdings ballen sich die dortigen DSD-Schulen in einem relativ engen Raum von 5 Wojewodschaften mit einer für Polen einzigartigen DSD-Dichte in Krakau. Betreut wird die Region II von Oppeln/Schlesien aus.

Unsere aus Deutschland entsandten Lehrkräfte

Leider ist es nicht immer möglich alle offenen Stellen wieder zu besetzen. Das ist schade, denn eine – nicht materiell, aber ideell – bereichernde Tätigkeit wird hier geboten. Kollegen aller Bundesländer sind herzlich willkommen,

Polen Region I Lehrerteam.
(die Autorin vorne rechts, kniend)

unser Team in Polen zu verstärken. Die deutschen Kollegen werden intensiv betreut, treffen sich zu verschiedenen Seminaren und können, auch wenn die Standorte manchmal weit auseinander liegen, auf die Unterstützung der Mitstreiter für die deutsche Sprache zählen. So werden zum Einführungsseminar, es findet stets zwei Wochen nach Beginn der Auslandstätigkeit statt, in einem zweiten Teil alle Kollegen der Region eingeladen, damit sich unser immerhin fast zwei Mal 20 Personen umfassendes Kollegium wieder neu konstituiert. Im September dieses Jahres trafen wir uns eine Woche in Masuren. Die Photos, die diesen Beitrag begleiten, zeigen uns dabei, wie wir alle anstehenden Fragen zum DSD klären, an der dortigen DSD-Schule Unterrichtsversuche durchführen oder spannende Vorschläge aus der Unterrichtstätigkeit der er-

fahrenen Landesprogrammlehrer ausprobieren. Interessierte Kollegen aus Deutschland können sich gern bei mir über die konkreten Arbeitsbedingungen vor Ort informieren, die z. B. häufig die Betreuung mehrerer Schulen umfassen.

Zwei Sprachnachweise für ein Studium in Deutschland: DSD II oder bilinguale Matura

DSD-Landschaft im Wandel, so heißt es in der Überschrift. Das Deutsche Sprachdiplom auf C1-Niveau hat in Polen einen guten Ruf und fast die Hälfte der von uns betreuten Schulen bietet einen bilingualen Unterricht an mit einer oft erstaunlichen Bandbreite an Sachfächern. Diese bilingualen Schulen gehören zu den besten, was die Qualität des Deutschunterrichts angeht, und es ist nicht verwunderlich, dass eine stärkere Würdigung der bilingualen Matura von deutscher Seite seit langem im Gespräch ist. Seit ein paar Jahren ist es nämlich nicht mehr möglich die DSD-Prüfung als Teil der polnischen Matura anzuerkennen. Als Folge davon legen die Schülerinnen und Schüler der bilingualen Lyzeen zwei große Sprachprüfungen in kurzer Zeit ab.

Nun stehen wir in Polen kurz vor dem Abschluss eines Bildungsabkommens, das die bilinguale Matura als gleichwertig mit dem DSD II anerkennt und somit den Sprachnachweis für ein Studium in Deutschland bescheinigt. Wir müssen noch warten, bis dieses Abkommen tatsächlich alle juristischen Hürden genommen hat – aber damit würde die intensive bilinguale Arbeit von deutscher Seite gewürdigt und den Schülern die Wahl zwischen einem Sprachlernen in einer bilingualen Klasse oder einem Zug mit nur verstärktem Deutschunterricht gelassen. Das Endergebnis wäre für beide Wege der Sprachnachweis; Zahlen über die tatsächlichen Studienaufnahmen in Deutschland sind schwer zu eruieren und liegen leider noch nicht vor.

Zielgerichtetes Sprachenlernen ab der Mittelstufe: DSD I etabliert sich in Polen

Über Arbeitsmangel können wir uns in Polen nicht beklagen, auch wenn die konkrete Diplombetreuung von DSD II durch das oben erwähnte Bildungsabkommen wahrscheinlich geringer wird.

Anstehende Fragen zum DSD werden geklärt

Denn im letzten Schuljahr durften erstmals sechs Gymnasien (gemeint ist die hiesige dreijährige Mittelstufe als eigene Schulform) Probeprüfungen auf dem Niveau B1 vornehmen. Nun erhält also das DSD I Einzug in Polen! Diese Sprachprüfung entspricht vom organisatorischen Aufwand und der Konzeption der Prüfungen dem DSD II und war bislang auf anderen Kontinenten beheimatet. Wir sehen in dem Angebot eines eigenen Abschlusses für die Gymnasien die Chance eines kontinuierlichen Sprachlehrgangs: Die Lyzeen stehen häufig interessierten, aber mit völlig disparaten Deutschkenntnissen versehenen Schülern gegenüber. Wir verlangen daher für jedes Gymnasium einen Kooperationsvertrag mit einem DSD-Lyzeum, um dort ausgebildete Deutschlerner gezielt in die Deutschklassen der Lyzeen zu orientieren. Inwieweit dies gelingt, werden die nächsten Jahre zeigen. Die Nachfrage nach DSD I ist auf jeden Fall vorhanden und wir müssen sie steuern um die Schulbetreuung und die Prüfungen personell bewältigen zu können.

Unterrichtsversuche

Fachberatung in Polen – Ausblick

Die kurzen Ausführungen zur Arbeit in Polen zeigen, dass wir es mit einem vielfältigen Angebot zu tun haben: DSD I, DSD II, Sprachnachweis durch die bilinguale Matura. Nicht viele Länder können auf ein solches Spektrum blicken und wir, die Fachberaterinnen und mit ihnen die entsandten deutschen und die einheimischen Lehrkräfte, werden in den nächsten Jahren das Zusammenspiel koordinieren müssen.

Mein Fachberaterbüro in Warschau befindet sich im zentralen polnischen Lehrerfortbildungsinstitut; die neue Direktorin hat mir kürzlich auf dem Mitarbeiterverzeichnis am Eingang den Titel „Koordinatorin des Deutschunterrichts in Polen“ zugeteilt. Nun klopfen auch polnische Kollegen, die eine Stelle als Deutschlehrkraft zu suchen, an meine Tür … Und der Kollege, der die jährlichen Statistiken zum Fremdsprachenlernen in Polen herausgibt und die französische Abteilung betreut, sagte mir gestern: „Mais vous vous tenez bien, les Allemands, vous n’avez rien à craindre!“ Ich will ihm glauben und sehe tagtäglich, dass die deutschen Lehrerinnen und Lehrer im Nachbarland Polen einen kleinen feinen Beitrag dazu leisten. ◀◀

Zur Autorin

Eva Alexandra Busse ist StD’ aus Niedersachsen, zuletzt Tilman-Riemenschneider-Gymnasium/Osterode am Harz.

Kontraste

Michael Habenbacher

Am Fachberaterbüro in der Deutschen Botschaft Sofia zieht wie immer am späten Vormittag das Pferdegespann der Roma-Familie vorbei. Die Gesichter der beiden vorne auf dem klapprigen Gefährt sitzenden Kinder wirken teilnahmslos. Vor den großen Müllcontainern wird der magere Gaul zum Stehen gebracht und flugs springen die beiden vom wackligen Karren. Mit schnellen Griffen wird das eine oder andere verwertbare Teil aus den Abfallkübeln gefischt und auf das Vehikel jongliert. Und das wird ihre spätere Hausaufgabe sein: Verwertbares in möglichst intelligenter Weise weiterzuverarbeiten. Ihr Vater vorne auf der Kutsche knallt mit der Peitsche und mit einem flinken Sprung haben die beiden schon wieder ihren Platz eingenommen.

Die klappernden Hufe lassen mich stets innehalten in meiner Arbeit. Ich kann nicht umhin, den Blick aus dem Fenster zu werfen. Immer wieder stimmt es mich traurig, in diesem blutjungen europäischen Land Kinder aufwachsen zu sehen, deren Zukunft von Hoffnungslosigkeit geprägt sein wird, während nur einen Steinwurf entfernt in der neuen Deutschen Schule Sofia auf dem Botschaftsgelände fröhliches Kindergeschrei vom Schulhof schallt.

Ich kehre zu meinem Schreibtisch zurück. Momentan beschäftigt mich das, wovon die beiden auf dem Pferdekarren wohl nur träumen können: Die Ausschreibung einer Schülerolympiade. In Bulgarien – wie überhaupt in den meisten osteuropäischen Ländern – liebt man diese

Pferdegespann mit Roma-Familie

Fotos: Helge Lindau

Suche nach Verwertbarem

Wie geht es weiter?

Art von Bildungswettbewerben, mit denen zu beweisen ist, dass man unter den vielen durchschnittlichen der Beste ist und das Zeug dazu hat, durch jede Olympiade immer besser dazustehen. Der Gedanke, nicht nur bestens, sondern exquisit gebildet zu sein, ist tief verankert in den Herzen und Köpfen der bulgarischen Bevölkerung und stärkster Motor für jeden Schulanfänger. Daher gilt schon die Wahl der Schule als erstes Auslesekriterium und Erfolgsgarant.

Zu diesen ausgewählten Gymnasien gehören auch die im gesamten Land verteilten 22 DSD-Schulen. Und vornehmlich hier sowie an wenigen anderen Fremdsprachengymnasien mit intensivem Sprachunterricht werden sie stattfinden, diese Wettbewerbe und Olympiaden. Viele der erfolgreichen Olympioniken werde ich später im Fachberaterbüro wiedertreffen. Von den Schulleitern vorgeschlagen, stellen sie sich hier einer Auswahlkommission für das so begehrte Stipendium am Studienstandort Deutschland. Und in der Tat, die zahlreichen Bewerber der DSD-Schulen um ein Vollstipendium sprechen ausgezeichnet Deutsch, sind sehr intelligent, ehrgeizig und hoch motiviert für ihr angestrebtes Studienfach. Sie werden höchstwahrscheinlich zu den erfolgreichen bulgarischen Studienabsolventen in Deutschland gehören. Die deutschen Universitäten verzeichnen im Durchschnitt 22.000 bulgarische Studenten. Damit stehen die Bulgaren nach den Chinesen an zweiter Stelle. Aber die Abbrecherquote ist auch erschreckend hoch. Geschätzten Zahlen nach, schaffen es nur ca. 30 % der bulgarischen Studenten, sich dem deutschen universitären Niveau zu stellen. Die Dunkelziffer ist hoch. Ebenso die Schamgrenze. Die meisten kehren wohl zurück, so manche bleiben aber auch in Deutschland und verdienen ihren Lebensunterhalt fernab der angestrebten akademischen Elite und fernab der Heimat, die sie als große Hoffnungsträger einst verlassen haben. Wie viele der ehemals erfolgreichen Absolventen tatsächlich den ultimativen Sieg und die definitive Bestätigung ihrer einstmals erfolgreichen Schulkarriere errungen haben, bleibt ungewiss, zumal ein verlässliches Alumni-Netzwerk nicht existiert.

Ungewissheit ist zweifellos das Schlagwort der gegenwärtigen bulgarischen Bildungslandschaft. Zwar bemüht man sich seit letztem Jahr mit der Einführung des Zentralabiturs um einen einheitlichen Bildungsstandard. Doch gleichzeitig fehlt es an einer durchgängigen Handschrift, die von Klasse 1 bis 12 ein schülerfreundliches System der Durchlässigkeit und individuellen Förderung erkennen lässt. Trotz aller Warnungen im Pisa-Nachhall, dass in zu vielen europäischen Ländern eine zu hohe Auslese anstelle nachhaltiger Förderung betrieben wird, setzt man auch hier weiterhin auf radikale Elitebildung. Und diese beginnt für ein bulgarisches Schulkind spätestens am Ende der gemeinsamen Grundschule, wenn es darum geht, die Aufnahmeprüfung für eines der favorisierten naturwissenschaftlichen oder sprachlichen Gymnasien zu bestehen. Vor allem die DSD-Schulen mit ihrem begehrten Sprachdiplom, das den Weg in den universitären Westen öffnet, erfreuen sich ungetrübter Nachfrage. Eine gute Ausbildung, die zusätzliche Sprach- und Computerkenntnisse, aber auch andere außerschulische Fähigkeiten umfasst, wird zunehmend zum Überlebensfaktor. Für die finanziell geplagten Eltern, deren Durchschnittsgehalt sich derzeit auf 250 Euro

beläuft, ist kein Preis zu hoch. Um die Aufnahme in eines der renommierten Gymnasien zu garantieren, geben sie rund 800 Euro für ganzjährige vorbereitende Privatkurse aus. In Bulgarien hat sich zudem seit vielen Jahren etabliert, dass Kinder wohlhabender Eltern ab der weiterführenden Schule auch auf Dauer Privatunterricht erhalten, um einen besonders guten Notenabschluss zu erreichen. Immer mehr Eltern sind dazu bereit, sich hierfür finanziell zu verschulden. Die Fragwürdigkeit dieses Systems spiegelt sich in der grotesken Situation wider, dass das teuer errungene Musterabitur noch längst nicht die Eintrittskarte für eine bulgarische Hochschule bedeutet. Erneut müssen die geplagten Eltern 800 Euro aus eigener Tasche bezahlen, um ihrem Kind den unverzichtbaren Vorbereitungskurs für die universitäre Aufnahmeprüfung zu bezahle. Denn auch hier gilt es wieder auszulesen.

Von dieser Entwicklung sind allerdings 20 % der Jugendlichen komplett abgeschnitten: Es sind vor allem Roma (16 % der jungen Roma sind Analphabeten und leben in Armut), junge Leute aus den Dörfern und von extrem armen Familien. Sie schaffen es oft nicht, über die Grundschule hinaus zu kommen und eine höhere Schulbildung abzuschließen. Als eine negative Folge der Perspektivlosigkeit, die viele junge Bulgaren empfinden, ist ein Braindrain zu beobachten; Hunderttausende junger Bulgaren und Bulgarinnen haben bereits das Land verlassen und streben nach einem besseren leben in Westeuropa. 7,7 Millionen Bulgaren zählt das Land nur noch. Fast eine Million Menschen haben in den letzten Jahren dem Balkan den Rücken gekehrt. Und auch das ist Ausdruck jenes Bildungssystems, welches zu wenig auf die Stärkung der enormen intellektuellen Ressourcen aller Jugendlichen setzt als vielmehr auf die Förderung von Bildungseliten..

Wenn schon am bestehenden Schulsystem mangels ministeriellem Reformdenken grundsätzlich nichts veränderbar sein wird, sollten sich zumindest die bestehenden 22 DSD-Schulen einem Leistungsprinzip mit mehr Durchlässigkeit öffnen. Zweifellos könnten somit viel mehr Schülerinnen und Schüler sprachlich individuell gefördert werden. Mit einem vernünftigen Förderkonzept und einem binnendifferenzierenden Sprachunterricht wäre es ein Leichtes, noch viel mehr junge Lerner nachhaltig für das Fach Deutsch und damit für die spätere Anmeldung zur Sprachdiplomprüfung zu gewinnen.

Sprachdiplom bestanden! Foto: Axel Sommer

Alles beginnt ja sehr hoffnungsvoll. Wenn die Schüler nach der allgemeinen Grundschule die strenge Aufnahmeprüfung für eines jener ausgewählten Fremdsprachengymnasien bestehen, werden sie zunächst in Klasse 8 mit einem sehr intensivem Deutschunterricht von durchschnittlich 20 Wochenstunden an die 1. Fremdsprache Deutsch herangeführt und verbleiben auch noch in der 9. Klasse mit 8 Wochenstunden in der gemeinsamen Lerngruppe. Am Ende der 9. Klassenstufe beginnt dann mittels einer erneuten Aufnahmeprüfung die radikale Auslese durch die Schaffung sogenannter Leistungsklassen und Nicht-Leistungsklassen. Das führt nicht nur zu unangenehmen Polarisierungen der einzelnen Sprachklassen, es ist auch sprach- und lernpsychologisch äußerst ungünstig, so früh die angebliche Spreu vom Weizen zu trennen, weiß doch jeder erfahrene Fremdsprachenlehrer, wie schwer vorhersehbar die Entwicklung des einzelnen Schülers tatsächlich ist. Anstelle also die ohnehin begabten Gymnasiasten auch in den nächsten drei Schuljahren in einem gemeinsam Klassenverband zu belassen und somit allen auch weiterhin einen qualitativ hoch-

wertigen Fremdsprachenunterricht anzubieten, wird viel zu früh eine fatale Auslese betrieben, die so manches versteckte Sprachtalent schlichtweg übersieht. Ein gemeinsamer guter Unterricht für alle widerspräche zudem dem traditionellen Elitegedanken, wonach nur die zum Zeitpunkt X sprachlich auffällig Begabten weiterhin gefördert und auf die somit hundertprozentig erfolgreiche Prüfung vorbereitet werden dürfen. Und die hohe Erfolgsquote einer Prüfung ist in Bulgarien der größte Beweis für die Leistungsfähigkeit und damit die öffentlich wahrnehmbare Qualität eines Fremdsprachengymnasiums. Nichts schädigt den Ruf der eigenen Schule mehr als durchgefallene Diplomanden, mag die Zahl auch noch so gering sein.

Seit Beginn meiner Tätigkeit als Fachberater und Koordinator habe ich in diesem ersten Jahr so manche Lanze für eine Liberalisierung der DSD-Handhabung gebrochen. Die Direktoren der zweifellos exzellenten 22 Schulen, mit einer gewohnten Bestehensquote von 98 % konnte ich zunächst davon überzeugen, dass die gewohnte jährliche Aufnahmeprüfung in eine Leistungsklasse fortan nicht mehr aus einem grammatikalischen Lückentext und einer Inhaltsangabe bestehen kann. Sprachbegabungen sind anhand pragmatischer kommunikativer Überprüfungsmethoden zu erkennen. So wird es im nächsten Jahr erstmals eine B1 Prüfung für alle am Ende der 9. Klasse geben. Mit dem Bestehen dieser Prüfung ergibt sich dann auch automatisch die Zuweisung in eine DSD-Klasse, die bis zum 12. Jahrgang weiterzuführen ist und wonach jedem die reelle Chance gegeben werden muss, für die Sprachdiplomprüfung angemeldet zu werden. Die rufschädigende Bestehensfrage wird damit gelöst, dass es keine Veröffentlichung der Durchfallerquoten mehr gibt. Auch ein Ranking nach der angeblich besten Schulen mit den höchsten Punktzahlen ihrer Prüflinge ist abgeschafft worden zugunsten der Veröffentlichung der meisten bestandenen Diplome im Verhältnis zur Schülerzahl. Mit der Einführung der C1/B2-Stufenprüfung zum Jahr 2011 wird es schon den jetzigen und vor allem den künftigen 10. Klassen ohnehin viel leichter fallen, das Sprachdiplom erfolgreich zu absolvieren. Schon von daher ist das Prinzip frühzeitiger Auslese anstelle kontinuierlicher Förderung mehr als überholt.

Zugegeben. Diese Politik der Öffnung steht auf wackligen Beinen. Nach einem mehrwöchigen Lehrerstreik im letzten Jahr, der den Protestierenden finanziell nur wenig gebracht hat, ist es um den engagierten Nachwuchs schlecht bestellt. Für ein Grundgehalt von 225,– Euro ist kein junger Mensch mehr für den Lehrerberuf zu gewinnen. Jeder Bus- oder Taxifahrer verdient locker das Dreifache. In der Bau-Boom-Town Sofia mit nahezu Null Prozent Arbeitslosigkeit erhält jeder Maurer inzwischen 1000,– Euro. Die an den Schulen verblieben Lehrkräfte sind zudem immer weniger bereit, sich angesichts einer bedrohlichen Inflationsrate von nahezu 20 % weiterhin für diesen Hungerlohn auch noch in einer DSD-Leistungsklasse einsetzen zu lassen, die nachweislich einen höheren Arbeits- und Prüfungsaufwand bedeutet. Die

Zum Autor

Michael Habenbacher

Geburtsort: Göttingen,
Geburtsjahr: 1953
Verheiratet, vier Kinder

Studium der Germanistik, Romanistik und Pädagogik in Braunschweig. Gymnasiallehrer für Deutsch und Französisch seit 1982. Viele Jahre Fachberater für Schulbibliotheken und Leseförderung in Niedersachsen. Von 2003 bis 2005 vom Kultusministerium Niedersachsen entsandt nach Polen zur Ausbildung polnischer Deutschlehrer an das Lehrerkolleg in Breslau. Danach zwei Jahre Oberstufenkoordinator am Kranich-Gymnasium Salzgitter. Seit 2007 Fachberater und Koordinator für Deutsch in Bulgarien im Auftrag der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Leitung des DSD-Programms für 22 Sprachdiplomschulen und des Lehrerentsendungsprogramms für 13 deutsche Lehrer.

Schulleitungen – neuerdings mit eigenem Budget – tun sich schwer damit, dem DSD-Lehrer ein erhöhtes Gehalt zu zahlen. Sie fürchten einfach die Auseinandersetzung mit dem Kollegium. Noch gibt es zwar genug befähigte Lehrkräfte, die einen modernen und qualitativ hochwertigen Unterricht in den DSD-Leistungsklassen gewährleisten könnten, doch die Zahl nimmt rapide ab. Es ist daher höchste Zeit, sich bildungspolitisch darum zu bemühen, dass die bulgarischen Ortslehrkräfte durch entsprechende Fortbildungsmaßnahmen seitens des Ministeriums zunehmend dazu befähigt werden, jene methodisch notwendigen Fertigkeiten zu erwerben, die die immer weniger werdenden DSD-Lehrer auszeichnet. Mit einem gemeinsamen sprachlichen Förderkonzept zwischen der Fachberatung und dem Bildungsministerium könnte es gelingen, noch viel mehr Schülern einen kontinuierlich anspruchsvollen und letztlich zum Sprachdiplom führenden Unterricht zu gewährleisten. Zweifellos ein langwieriger Prozess, der Jahre dauern wird. Lohnenswert aber insofern, als die bulgarischen Fremdsprachgymnasien sich somit dem Gedanken einer modernen Fremdsprachenpolitik reformorientiert nähern würden.

Ob auf meinen zahlreichen Dienstreisen durch Bulgarien oder mit dem Blick aus dem Fenster meines Büros: Sie werden mir auch weiterhin begegnen, die vielen Roma-Kinder. Für sie wird sich gar nichts ändern. In ihrer stigmatisierenden Einsprachigkeit, ja in ihrem Analphabetismus, bleibt ihnen der europäisch deklarierte Zugang in die Mehrsprachigkeit und damit die Befähigung zu mehr sozialer Mobilität verwehrt. Wenn im nächsten Jahr wieder mehr als 800 Sprachdiplome in feierlichem Rahmen zu überreichen sind und wenn die angehenden Studenten dann glücklich und stolz mit ihren bunten Diplom-Mappen aus den Schulen schwärmen, freue ich mich mit Ihnen und mit ihrem beachtlichen Erfolg. In meiner tagtäglichen pädagogischen Arbeit wird es mir aber weiterhin schwer fallen, mit dem unerbittlichen Kontrast zu leben, in diesem so dynamischen Land unentdeckter intellektueller Ressourcen viel zu wenigen sehr viel gegeben zu haben. ◀◀

Zwei Fachberaterinnen – ein Ziel

Gold für China – Gold für das Tandem „Goethe und ZfA“

Anja Geissel

„Wir haben alle beim Abschied geweint. Aber wir haben uns versprochen, immer in Kontakt zu bleiben.“ Brücken können tragfähiger nicht gebaut werden.

Im Jahr des chinesischen „Olympiawunders“ schreibt die Siegerin der Deutsch-Olympiade auf dem C1-Niveau, Tianxin Dai aus Shanghai, nicht nur Geschichte, sondern auch tränenreiche Briefe von der Endausscheidung in Dresden nach Hause ins Reich der Mitte. Sie schreibt von gewachsenen Freundschaften unter dem Banner internationaler Jugendbegegnung.

Sprachgold für China, das in diesem Jahr zum ersten Mal an der Deutsch-Olympiade, die vom Goethe Institut ausgerichtet wird, teilgenommen hat.

Die Schülerin Tianxin Dai besuchte die deutsche Abteilung der Fremdsprachenschule in Shanghai und hat 2008 das Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz II mit der höchsten Punktzahl in ganz China abgelegt. Jetzt hat sie in 20 Sprachen „Ich liebe dich“ in ihrem Notizbuch stehen, aber in Deutsch gefällt es ihr am besten.

Haben 2007 weltweit 15 % der Teilnehmer den Anforderungen der C1-Prüfung nicht genügen können, so war die Bilanz in China seit Einführung 2004 makellos. Und Tianxin Dai ist eine von ihnen.

Mit viel Charme und einem fotografischen Gedächtnis konnte sie im vergangenen Jahr die Juroren bei der nationalen Deutscholympia-

de in Nanjing davon überzeugen, dass ihr Thema „Schule und Studium in einer globalisierten Welt – ein Vergleich zwischen Deutschland und China“ am besten recherchiert und präsentiert war. Beim Finale in Dresden eroberte sie die Jury mit Kreativität und Weltgewandtheit.

Wie ist das möglich, im Land der Mauern, Maos und des Mandarinats? Tianxin Dai steht für den Wandel, die Offenheit und den Erfolg. Und sie hat Unterstützung erfahren: Von ihren Eltern, vom neuen Geist in China, der allzu oft mit den alten Traditionen einen verlustreichen Kampf zu führen scheint, dann aber wieder, sich gegenseitig befruchtend, Entwicklungen hervorbringt, die uns bewundernd zu unseren Partnern im Riesenreich des Fernen Ostens aufblicken lassen.

Und Tianxin Dai wurde gefördert von zwei starken Armen Auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik: Der ZfA und dem GI.

Nicht nur die bloße Sprachkompetenz konnte sie im DSD-Programm erwerben, sondern eine andere, für sie fremde Kultur verstehen, eine neue Welt kennen-, berühren lernen. Jetzt ist sie fit für die Zukunft, sie ist selbst Kulturmittlerin,

Ankündigung in der Fremdsprachenschule Nanjing (Endausscheid am 28.10.2007)

Präsentation C1-Niveau Projekt Presselandschaft

Botschafterin Chinas geworden, die in der Lage ist, tragfähige Brücken zu bauen. „Ich habe viele neue Freunde und verschiedene Kulturen kennengelernt. Es war ein einmaliges Erlebnis, das ich niemals vergessen werde.“

Aber sie ist auch Botschafterin Deutschlands, das immer ihre Tür in die weite Welt sein wird und die ersten Wurzeln dieses Baumes gepflanzt hat.

In Shanghai ist gelungen, was andernorts so schwer erscheint. Hand in Hand arbeiten die Expertin für Unterricht des Goethe Instituts Anja Geissel und die Fachberaterin der Zentralstelle für Auslandsschulwesen Diana Amann und repräsentieren eine kulturpolitische Kraft, die an den Interessen des Gastlandes orientiert die deutsche Sprache auf dem Markt internationaler wettbewerbender Bildungsangebote befördert. 2007 kamen mehr als die Hälfte aller asiatischen und australischen Absolventen des DSD-C1 aus China und Deutsch ist auf dem Vormarsch.

Laut der chinesischen Tageszeitung China Daily hat es Deutsch unter allen Berufsbereichen hinsichtlich der Arbeitsplatzchancen in die chinesischen Top 10 geschafft, als attraktivste Sprache noch vor Französisch, selbst vor Chinesisch. Englisch gehört zu den Verlierern der Umfrage.

Aber es ist nicht alles Gold, was glänzt. Umso bedauerlicher, dass Tianxin Dai, die sich auf

ein Stipendium für ein Studium in Deutschland gefreut hat, heute in Amerika studiert, das im Kampf um die Köpfe wieder einmal die Nase vorn hat.

Im Selbststudium hat sie ihr Englisch gepflegt. Einfach, unbürokratisch, schnell und leise offerierte ihr die amerikanische Elite-Universität Stanford ein Stipendium: „Eigentlich wollte ich nach Deutschland, aber dieses Angebot konnte ich nicht ablehnen, zumal ich von Deutschland keine klaren Zusagen hatte", sagte Tianxin entschuldigend und fast beschämt. „Ich weiß, wie viel Deutschland für mich getan hat und es bleibt auch mein Wunschland."

Deutsche Universitäten fordern bislang kategorisch für ein Studium ausländischer Stipendiaten neben dem Sprachdiplom C1 die Vorlage der nationalen Hochschulzugangsberechtigung, der „gaokao". Diese liegt aber zum Zeitpunkt der Bewerbung nicht vor, da das chinesische Bildungssystem sich nicht an deutschen Bewerbungsfristen orientiert: Pech. Für wen?

Nun darf man sich wenigstens auf die Fahnen schreiben, dass mit deutschen Mitteln geförderte exzellente Köpfe der amerikanischen Wirtschaft und Kultur zugute kommen. Tianxin Dai ist nicht die einzige. Von den 3 Stipendiatinnen Shanghais studieren jetzt 2 in Amerika, deren Stipendien für Deutschland verfallen. Wer zu spät kommt, …

Vielleicht, aber nur vielleicht, gelingt es, die Tianxin Dais wenigstens nach ihrem Studium in Amerika in ihr Traumland Deutschland zurückzuführen. Vielleicht, aber nur vielleicht, im Rahmen eines Stipendiums für ein Aufbaustudium. Dazu bedarf es aber der Zusammenarbeit aller deutschen Kulturmittler und des Endes kleinlicher Profilkriege, deren Opfer dann immer nur die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik sein kann. Auf Shanghaier Ebene wurde ein Anfang gemacht, die Kulturmittler ganz Chinas scheinen nachziehen zu wollen. Und dann …?

Vielleicht, aber nur vielleicht, gelingt es, auch in deutschen „Exzellenz"-Universitäten und Behörden aufzuwachen und ein Anschlussprogramm an die mit anderen von ZfA und GI erfolgreiche Kulturarbeit zu implementieren, die dann nicht ins Leere laufen müsste.

Die Welt ist groß und bunt und man darf ja mal träumen. ◀◀

Siegerehrung (Preisübergabe durch einen Vertreter der Erziehungsbehörde Nanjing)

Sieger (v. l. n. r. C1 B2 A2): C1 Sieger aus Shanghai: Tianxin Dai; Lehrerin: Yin Ying – B2 Sieger aus Nanjing: Yi Zhuoyi; Lehrerin: Zhang Xiaohong – A2 Sieger aus Wuhan: Lu Jia Liang; Lehrer: Qing Gang

1280 deutsche Studenten stellen die siebtgrößte ausländische Gruppe in China

26 000, ein Fünftel aller chinesischen Auslandsstudenten, studieren in Deutschland. Sie sind mit einem Zehntel die mit Abstand größte Ausländergruppe an deutschen Hochschulen. Weniger als 30 % kehren in ihr Heimatland zurück.

Daniela Böhme (DAAD Shanghai): Deutschland sei ein attraktiver Studienort. „Deutschland sieht internationale Studenten nicht unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten, sondern als Träger zukünftiger Gemeinschaftsprojekte." Überschaubare Kosten, niedrige Studiengebühren und ein hervorragendes Bildungsniveau sind klare Vorteile.

Doch nicht für alle ist Deutschland erste Wahl. Traumland sind noch immer die USA, gefolgt von anderen englischsprachigen Staaten wie Australien, Kanada und Großbritannien. Eine Umfrage des Chinesisch-Deutschen Hochschulkollegs (CDHK) 2006 unter Mittelschülern in Shanghai ergab, dass zwei Drittel ein Studium im Ausland anstreben, doch nur jeder dritte Schüler an Deutschland als Studienort interessiert ist. Deutschland rangierte auf dem 5. Platz, vor Frankreich und Japan. Die Wahl des Studienlands korrelierte eng mit der in der Schule erlernten Fremdsprache.

96 % der Schüler halten eine zweite Fremdsprache für wünschenswert, wobei sich 34 % für Französisch, 29 % für Japanisch und nur 22 % für Deutsch als 2. Fremdsprache aussprachen. Die Zahlen dürften sich zugunsten Deutschlands verändert haben. Der Ruf nach der 2. Fremdsprache wird lauter. Nur auf die regulären nicht beruflichen Mittelschulen bezogen ergäbe danach die Hochrechnung eine Nachfrage nach Deutsch als 2. Fremdsprache von knapp 20 Millionen Schülern.

Fleiß, Effizienz, Organisiertheit – dies wird durchaus positiv gemeint mit den Deutschen verbunden. Respekt empfinden sie, aber kaum Sympathie. Unvorbereitet ändert sich das Bild erst vor Ort. Der 21-jährige Zhao Yi studiert Betriebswirtschaftslehre in Frankfurt und ist überrascht: „Das sind nette und lustige Leute".

Nach Angaben des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) gehen bei deutschen Universitäten jährlich allein 70 000 Bewerbungen aus China ein. Hier ist eine zuverlässige Auslese im Vorfeld dringend nötig, da nicht alle über die nötigen Fähigkeiten für ein Hochschulstudium verfügen. Wegen des hohen Anteils gefälschter bzw. gekaufter Hochschuldokumente, richtete die deutsche Botschaft im Sommer 2001 die „Akademische Prüfungsstelle" (APS) ein, die in einem ca. 20 minütigen Interview feststellen soll, ob der Kenntnishintergrund des Bewerbers den vorgelegten Dokumenten entspricht. Daneben wird das Niveau der Sprachkenntnisse festgestellt.

Einzelne Hochschulen in Deutschland erwogen, einen generellen Aufnahmestopp für Chinesen zu verhängen. Viele chinesische Studenten vertrauen sich teueren Vermittlungsagentur an, um einen Studienplatz in Deutschland zu bekommen.

Für einen deutschen Studienplatz ist jetzt Voraussetzung das DSD-C1 mit nationaler Hochschulzugangsberechtigung „gaokao". Das DSD-Programm bietet somit Gewähr für eine strikte Elitenauswahl. Diese hochmotivierten und leistungsfähigen chinesischen Studenten werden in der deutschen Hochschullandschaft nachgefragt.

Sämtliche Fotos zu diesem Beitrag stammen von Janette Dukes.

Zwei Fachberaterinnnen – ein Ziel

Diana Amann

Goethe und ZfA zusammen – oh, da verdreht so mancher die Augen. Die Augen kann man bei uns auch verdrehen, aber in die andere Richtung. Wir möchten uns ja nicht selber loben – oder eigentlich doch – aber unsere Zusammenarbeit ist hervorragend. Man könnte denken, dass wir aus einem Hause kommen, und eigentlich tun wir es ja auch. Beide arbeiten wir im Dienste der Auswärtigen Kulturpolitik und verfolgen dasselbe Ziel: Die Förderung der deutschen Sprache an chinesischen Schulen im Amtsbezirk Shanghai. Da für die ausländischen Partner das „föderale System" der deutschen auswärtigen Kulturpolitik, sprich die Aufsplitterung in verschiedene Organisationen wie ZfA, Goethe-Institut, DAAD, von den diversen Stiftungen ganz zu schweigen, nur schwer zu verstehen ist, bemühen wir uns um eine sehr koordinierte Arbeit. Zur Erleichterung haben wir direkt zu Beginn unserer Zusammenarbeit eine Kooperationsvereinbarung aufgesetzt (die im Laufe unserer 1½-jährigen Zusammenarbeit immer weiter verfeinert wird), die unser Vorgehen in China regeln soll. Wir machen gemeinsame Schulbesuche bei Schulen, bei denen zunächst nicht klar ist, ob besser die ZfA oder das Goethe-Institut die Betreuung übernehmen soll. Gemeinsam mit den Schulen versuchen wir zu eruieren, welches das für die Schule am besten geeignete Programm ist. Selbstverständlich werden die Lehrer der DSD-Schulen auch vom Goethe-Institut mit betreut und nehmen regelmäßig an Fortbildungen teil. Und die Lehrer der eher vom Goethe-Institut betreuten Schulen dürfen künftig wohl an der Deutschen Schule Shanghai am Modellunterricht teilnehmen, da die DSS demnächst Ressourcenzentrum im Rahmen des „PASCH"-Projektes wird.

Wir haben beide eine gute Kenntnis vom Arbeitsbereich der Kollegin und deren jeweiliger Förderinstrumente und Möglichkeiten – und stellen dies auch in Abwesenheit der anderen vor, was zu einer großen Vernetzung von Schulen, Lehrern und Institutionen führt.

Der Deutschunterricht an den chinesischen Schulen im Amtsbezirk Shanghai nimmt einen deutlichen Aufschwung. Das liegt wohl „im Trend" und Einflüssen von Großveranstaltungen wie der Olympiade in Peking in diesem Jahr und der EXPO in Shanghai im Jahr 2010: man erkennt, dass neben Englisch auch andere Fremdsprachen wichtig sind. Aber – ganz bescheiden – werten wir dies auch als ein Zeichen unserer erfolgreichen Zusammenarbeit: Zwei Fachberaterinnen – ein Ziel. ◀◀

In die Ukraine, da hinten bei Turkmenistan – 16 Jahre Fachberatungen in GUS

Hans-Martin Dederding

Auf einem deutschen Postamt, 1994:

„Könnten Sie mir sagen, was ich auf diesen Brief kleben muss?"

„Wohin soll er denn gehen?"

„Nach Kasachstan."

„Wohin?"

„Kasachstan."

„Wo ist denn das?"

„Das war früher ein Teil der Sowjetunion."

„Also Russland."

„Nein, eine eigene Republik."

„Vor oder hinter dem Ural?"

„Ein bisschen davor, das meiste dahinter."

„Was es nicht alles gibt! Ich weiß auch nicht, was für eine Marke da drauf muss. Vielleicht so wie für Russland. Kleben Sie mal 'ne Mark drauf."

Na ja, etwas mehr als der Postbeamte wussten die bis dahin nur mäßig ost-orientierten Mitarbeiter der Zentralstelle schon, als sie 1992 daran gingen, die ersten Fachberater in die Nachfolgestaaten der Sowjetunion zu entsenden. Sie hat-

Ismail erhält ihr Diplom

Ismail stellt ihre Arbeit vor

ten zumindest die Hauptstädte der Einsatzgebiete schon einmal bereist und wussten, dass es da eine ganze Reihe neuer Staaten zu bedienen gab. Was sie sahen, ließ sie mit leuchtenden Augen zurückkehren: zehntausende, hunderttausende, Millionen Deutschlerner gab es da! Und ein sehr respektables Niveau, keine fröhlich fehlerhaft kommunizierenden Kinder, nein: Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht nahezu fehlerloses Deutsch sprachen und für die Goethe und Schiller noch ein Begriff waren. Daraus ließe sich doch etwas machen.

Das war die Grundlage, auf der sich das Lehrerentsendeprogramm ab 1992 über die Grenzen Osteuropas hinaus entwickelte. 1992 wurden die ersten Fachberaterstellen besetzt: Belorussland und Kasachstan, 1993 folgten dann Georgien, Russland, Kyrgystan und die Ukraine, etwas später weitere Staaten: Aserbeidschan, Armenien, Turkmenistan, Usbekistan.

Eine der ersten Erfahrungen, die die frischgebackenen Fachberaterinnen und Fachberater machten, war, dass die Einsatzgebiete ziemlich groß waren. Mit einem Land wie der Ukraine z. B., wo die Einsatzschulen 200–300 Kilometer auseinander liegen, war man da schon gut bedient, in Kasachstan waren es 1000 bis 2000 Kilometer. Und unbekannt waren die Einsatzorte noch dazu, die vorhandenen Karten, wenn es überhaupt welche gab, gaben nur eine sehr vage Vorstellung von der Lage der oft noch vor kurzem für Ausländer gesperrten Gebiete. Kein Wunder, dass man sich da schon mal verfliegen konnte (vgl. Artikel „Wie ich mich einmal verflogen habe“). Na, irgendwie sind dann doch alle da angekommen, wo sie hinsollten.

Ganz falsch waren die Informationen der ZfA-Mitarbeiter nicht: Überall gab es Schulen mit Deutschunterricht, unendlich viele. Überall wurden die Fachberaterinnen und Fachberater nach dem ersten Schreck („Der Revisor kommt!“) herzlich empfangen und hervorragend bewirtet (Man kann ja nie wissen, vielleicht war ja doch was dran mit dem Revisor!). Natürlich wurde nicht nur gegessen und getrunken. Das Interesse galt ja dem Deutschunterricht. Doch da mussten die Angereisten leider schnell die Erfahrung machen, dass die Schulen, die Vertreter der ZfA so beeindruckt hatten, recht dünn gesät waren. Das Niveau war äußerst unterschiedlich. In den meisten Schulen wurde nur ein sehr bescheidenes Niveau gefordert.

DSD-Prüfung als Höhepunkt im Schuljahr

Das lag nicht an den oft gut ausgebildeten und engagierten Lehrkräften. Das Fremdsprachenlernen hatte einfach nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit des sowjetischen Schulwesens gestanden und viel änderte sich nach der Wende auch nicht.

Im Gegenteil, die Lage verschlechterte sich aus anderen Gründen. Die russlanddeutschen Lehrkräfte, die – nicht allein, aber doch auch – für ein hohes sprachliches Niveau gesorgt hatten, saßen auf gepackten Koffern. Schulen mit vertieftem Deutschunterricht in den ländlichen Siedlungsgebieten der Russlanddeutschen, die 1993 noch über 16 Deutschlehrkräfte verfügt hatten, konnten ein bis zwei Jahre später mangels Personal kaum mehr den allgemein üblichen Minimalunterricht anbieten. Und in den Städten verließen gut ausgebildete Lehrkräfte jeglicher Nationalität die Schulen, weil sie von dem gebotenen Gehalt nicht mehr leben konnten.

Deutschunterricht in zahlreichen, z. T. extrem weit verstreuten Schulen mit höchst unterschiedlichem Niveau und unterschiedlichen Unterrichtsbedingungen, meist mit unzulänglicher und oftmals zusammenbrechender Infrastruktur, Schulbehörden, die mit den Bedingungen oft auch überfordert und z. T. auch mit anderen Problemen wie etwa der „Nationalisierung des Schulwesens“ beschäftigt waren. Das waren die Bedingungen, unter denen die Fachberaterinnen und Fachberater Mitte der 90er Jahr in den GUS-Staaten arbeiteten. Wie ließ sich daraus ein sinnvolles Konzept entwickeln? Allein „Flagge zeigen“ – in den ersten Jahren notwendig und den einheimischen Deutschlehrkräften eine Ermutigung – das konnte doch nicht alles sein.

Auf der Suche einem guten Konzept wurden in den Folgejahren neben der täglichen Arbeit in den Bildungsinstitutionen der Gastländer manche Wege, auch manche Irrwege beschritten. In Kasachstan etwa wurden mit großem Aufwand Deutschkurse für Menschen russlanddeutscher Abstammung ins Leben gerufen, um sie zum Bleiben zu bewegen. Heute sind die meisten schon lange in Deutschland. In der Ukraine wurde die Umschulung von Russischlehrerinnen zu Deutschlehrerinnen betrieben. Für die betroffenen Kolleginnen eine gute Sache: Sie mussten nicht um den Verlust ihrer Arbeitsstelle fürchten. Aber ohne nachhaltige Wirkung für die deutsch-ukrainische Partnerschaft: Die Lehrerinnen verschwanden wieder in ihren Dorfschulen, wo sie kaum erreichbar mit wenig Lehrmaterial ihren Kindern das im Lehrplan geforderte bescheidene Sprachniveau vermitteln.

Die eigentliche Wende brachte 1999 die Entscheidung der Zentralstelle, sich ganz auf die Förderung von Schulen zu konzentrieren, die ihre Schülerinnen und Schüler auf die Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom Niveau II bzw. C1 vorbereiten. Schon vorher hatte sich die Arbeit der meisten Fachberaterinnen und Fachberater von der extensiven Unterstützung des Deutschunterrichts durch die Gastländer wegbewegt und sich auf einzelne, ausgewählte Schulen konzentriert, diese z. T. schon frühzeitig auf das Sprachdiplom hin orientiert. Nun war das offizielle Politik und konnte auch in den Gastländern so vermittelt werden.

Für die Arbeit der Fachberater hatte das manche Vorteile. Sie waren nicht darauf angewiesen, immer neue Deutschlehrkräfte fortzubilden, die – wie schon zu Sowjetzeiten – einmal in fünf Jahren zu ihrem regulären Fortbildungskurs zusammengerufen werden, mit der großen „Chance“, dass sie viele der Kolleginnen nur ein einziges Mal in ihrem Fachberaterleben sahen. Das führte zwar zu herzerwärmenden Begegnungen („Ich habe schon 17 Jahre Deutsch un-

Alles wird für die Prüfung vorbereitet

„Es geht los"

terrichtet, aber noch nie mit einem Deutschen gesprochen. Ich wusste gar nicht, dass ich das kann!"), aber nicht zu nachhaltiger Aufbauarbeit. Die neue Zielsetzung, die auch für die einheimischen Lehrkräfte anspruchsvoll war und ist, erforderte eine kontinuierliche und intensive Zusammenarbeit mit den einheimischen Lehrkräften. Diese sehen ihren Fachberater oder ihre Fachberaterin nicht nur einmal in fünf, sondern mehrmals im Jahr, zu Hospitationen, zu schulinternen oder regionalen Fortbildungsveranstaltungen, zu Prüfungen. Fachberater, deutsche und einheimische Lehrkräfte verbindet ein Gefühl gemeinsamer Verantwortlichkeit. Es gibt immer noch, immer mal wieder Schwierigkeiten, aber im Großen und Ganzen verläuft die Arbeit diszipliniert, zielstrebig und für alle beteiligte Seiten motivierend (vgl. Artikel „Die Kuh – wieder aufgesucht", S. 366).

Mit dazu beigetragen hat die systematische Einbeziehung der Schulleitungen in die Arbeit der Fachberaterinnen und Fachberater. Grundlegend ist hier der Gedanke, dass Unterrichtsentwicklung mit Ziel „Sprachdiplom" nicht die private Angelegenheit einiger besonders engagierter Deutschlehrkräfte ist, sondern die Schule als Ganzes angeht. In den meisten GUS-Ländern sind regelmäßige Konferenzen der Leiter von DSD-Schulen die Regel. Anfangs war es nicht leicht, die Schulleiter vom Sinn solcher Veranstaltungen zu überzeugen, und auch davon, dass Sie auf den Konferenzen nicht als Konkurrenten auftreten. Mittlerweile werden zumindest in der Ukraine die Konferenzen gerne besucht und es hat sich – nicht zuletzt dank gemeinsamer Auftritte gegenüber Dritten im eigenen Land, in Deutschland und in Polen – eine Art Zusammengehörigkeitsgefühl herausgebildet (vgl. die Berichte zur Polnisch-Ukrainischen-Schulleiter-Konferenz 2008, S. 370). Die Schulleiterinnen und Schulleiter finden auf den Konferenzen ein Forum, auf dem sie die Entwicklung ihrer Schulen frei diskutieren können, Gedanken ausprobieren können, ohne dass gleich die Schulaufsicht mithört; sie beraten sich gegenseitig, auch zwischen den Konferenzen (was die Fachberater entlastet, etwa im Falle der lokalen Registrierung deutscher Lehrkräfte), und sie bringen ihre Kompetenz und Kontakte in die gemeinsame Arbeit ein. Erfolge, wie zuletzt die Anerkennung des Deutschen Sprachdiploms als Ersatz für die ukrainische Abschlussprüfung, sind ohne die beharrliche Arbeit der Schulleiter für die gemeinsame Sache kaum möglich.

Was bei den DSD-Lehrkräften und den Schulleitern schon erreicht wurde – Teamgeist und eine Art „corporate identity" –, gilt es bei den DSD-Alumni noch zu schaffen. Verhältnisse wie in manchen Ländern Südamerikas, wo manchmal die halbe Regierung aus Absolventen der

jeweils örtlichen Deutschen Schule(n) besteht, kann es in GUS-Staaten – ungeachtet aller anderen Eigenheiten der betroffenen Länder – noch nicht geben. Die ältesten DSD-Alumni in der GUS haben ihre Schulen gerade erst mal vor 12–13 Jahren verlassen, wohl ein zu kurzer Zeitraum für eine nennenswerte Karriere. Kleine Erfolgsgeschichten gibt es aber doch, etwa von DSD-Alumni, die ihre Kenntnisse genützt haben, in Deutschland studiert oder dort ein Praktikum gemacht haben und jetzt bei einer deutschen Firma arbeiten. Diese Alumni gilt es zu vernetzen, ihre Erfahrungen zu sammeln, zur gegenseitigen Hilfe und als Motivation und Ideenspender für die nachfolgenden DSD-Schülerinnen und –schüler, für die Eltern, die sich fragen, ob sie ihr Kind auf eine DSD-Schule schicken sollen, und für die Lehrkräfte, die sich manchmal fragen, ob sich die mühevolle Arbeit lohnt. Ein erster Schritt in diese Richtung ist die erste DSD-Alumni-Konferenz im Rahmen der Deutschen Kulturwochen in der Ukraine im Herbst 2008.

Fachberatung in GUS sieht heute anders aus als in den 90er Jahren. Auch wenn es große Unterschiede zwischen den einzelnen Einsatzorten gibt – die Unterschiede sind eher größer geworden – so scheint doch die Ausrichtung der Arbeit wesentlich zielgerichteter und auf Nachhaltigkeit bedacht, sie ist professioneller geworden, aber auch prosaischer als zur Zeit der abenteuerlichen Anfänge. Die Herausforderung ist nicht mehr, ob und ich woher ich eine funktionierende Telefonverbindung herkriege (Das Netz ist überall!), sondern eher wie ich der Informationsflug Herr werde und – wie in Deutschland –, wie ich Schüler dazu bringe, sich über einen längeren Zeitraum intensiv mit einem anspruchsvollen Thema zu beschäftigen.

In der GUS selbst hat sich also einiges geändert. Kehren wir daher zum Ausgangspunkt zurück und fragen uns, was sich in Deutschland geändert hat.

Im Büro eines Schulleiters eines Gymnasiums in Deutschland, 2007:

Der Fachberater hat den Schulleiter aufgesucht, um Hospitationsmöglichkeiten für ukrainische Lehrkräfte zu erbitten.

Der Schulleiter: „Aha, aus der Ukraine kommen Sie. Da hab' ich neulich einen ganz interessanten Film gesehen. Über den Baikalsee …"

Der Fachberater: „Der Baikalsee? Der ist aber ziemlich weit weg von der Ukraine, in Russland …"

Der Schulleiter: „Oder war es der Aralsee …?"

◀◀

Die Kuh – wieder aufgesucht

Der Methodist bei der Arbeit

Hans-Martin Dederding

Der folgende Artikel erschien in seiner vollen Fassung erstmals 1993 unter dem Titel „Und wer versorgt die Kuh?". Eine auszugsweise erneute Lektüre mit den Kommentaren von 2008 verdeutlicht den Unterschied in der Arbeit des Fachberaters damals und heute.

1993

Wer daheim die Kuh versorgt, das ist schon ein veritables Problem für eine Dorfschullehrerin, die ein Fortbildungsseminar besuchen will. Aber halt, sie will ja gar nicht. Sie ist dran. Alle fünf Jahre haben Lehrkräfte in Kasachstan das Recht – und das hieß in der sowjetischen Zeit, als noch reichlich Geld vorhanden war: die Pflicht, einen Fortbildungskurs zu besuchen, in einem der regionalen Lehrerfortbildungsinstitute im Gebietszentrum oder im Zentralen Lehrerfortbildungsinstitut in der Hauptstadt.

2008

Der Fachberater/Koordinator arbeitet i. d. R. nicht mehr innerhalb des einheimischen LFB-Systems, wird deswegen auch nicht mehr als Methodist geführt, sondern mit seiner deutschen Bezeichnung (FBK). Er führt ein bis zweimal im Jahr eigenständig Fortbil-

Nicht so schlecht eigentlich, denn mit dem Kurs war die Möglichkeit medizinischer Behandlung verbunden. Vormittags Kurs, nachmittags Kur, oft im selben Haus. Trotzdem, die Fortbildung war nicht bei allen beliebt: So weit reisen, und das im Winter! Und dann die öden Marxismus-Leninismus-Veranstaltungen! Und schließlich: wer versorgt die Kuh, die Kinder, den Mann. Verantwortlich dafür, dass die Lehrkraft – allen Vorbehalten zum Trotz – ihrem „Recht" doch nachkam, war und ist eine sowjetspezifische Art von Bildungsmitarbeiter: der Methodist.

dungen für Lehrkräfte von DSD-Schulen durch. Der FBK lädt ein; die TN kommen nicht, weil sie abgeordnet werden, sondern, weil sie die Informationen brauchen, die auf den LFB-Veranstaltungen vermittelt werden. Es wird den ganzen Tag gearbeitet, medizinische Versorgung kann der FBK nicht anbieten. Um die Kuh muss sich der FBK nicht kümmern, weil die meisten DSD-Schulen in Städten liegen, wo die Kolleginnen außer Katzen und Hunden keine Haustiere halten.

Betrachten wir den Arbeitstag eines Methodisten in frühpostsowjetischer Zeit durch die Brille eines ausländischen Kollegen.

„Um 8.30 beginnt der Arbeitstag mit dem Wechsel der Schuhe (Stöckel statt Stiefel) und dem Gang in die Kantine zum Frühstück. Seitdem ich nicht mehr im Wohnheim des Institutes wohne, verzichte ich darauf. Griesbrei mit Leberkäs habe ich lang genug gegessen, und Nudeln in Milchsuppe sind nicht mein Fall. Auch scheint der Zucker trotz ständiger Klagen immer noch nicht so knapp zu sein, dass man etwa den Tee ungesüßt servieren müsste. Halte ich mich also an meine Thermoskanne. Zum kollegialen Gespräch ist ja noch genug Zeit: Um 11 Uhr (oder 10.30 oder 12) zum Tee, um halb zwei zum Mittagessen, gefolgt von Tee und um 17.30 Uhr zum Abendessen, das auch oft gemeinsam eingenommen wird. Essen in der Kantine entlastet die Haushaltskasse: 24 Tage Kantinenessen kosten 800 Rubel – zwei Mark, oder aber: fast ein Zehntel eines Methodisten-Basisgehalts. Basisgehalt deswegen, weil viele Tätigkeiten, etwa gehaltener Unterricht, extra bezahlt werden. Viel mehr wird es trotzdem nicht. Ein kleine Erleichterung bringt die Tatsache, dass die meisten Kolleginnen eineinhalb Stellen bekleiden, und auch so bezahlt werden – aus dem Gehaltsfond ausgeschiedener, aber nicht abgemeldeter Mitarbeiter, der Tote-Seelen-Kasse. Wie die noch aktiven Mitarbeiter das halbe Deputat in ihrer Arbeitswoche mit nominell 42 Wochenstunden unterbringen, ist mir ein Rätsel. Vielleicht hat es etwas mit dem Tag in der Woche zu tun, an dem sie gewohnheitsmäßig abwesend sind, dem sogenannten „schöpferischen Tag", den jede weibliche Mitarbeiterin des Institutes zugestanden bekommt. Trotz dieser herkuleischen Arbeitsbelastung sind viele Kolleg(inn)en in der Lage, neben der Methodistenarbeit noch irgendwelche zusätzlichen Tätigkeiten auszuüben, Verwaltungsarbeiten, Einkaufen für die Kollegen, Kleinhandel, Linderung von Rückenschmerzen durch Handauflegung oder ähnliches – wenn es sein muss, auch in der Arbeitszeit.

Stöckel statt Stiefel gilt weiterhin. Die Mahlzeiten sind unverändert wichtig, werden während der Kurse auch gemeinsam eingenommen, genau wie 1993 zur Entlastung der Haushaltskasse und weil man sich gern auch mal bedienen lassen will. Allerdings richten sich die Essenszeiten nach dem Rhythmus der Arbeit und nicht umgekehrt.

Die meisten der 1993 geschilderten Aktivitäten soll es – verlässlichen Quellen zufolge – auch jetzt noch geben, der FBK kriegt aber nichts mehr davon mit, er hat sein Büro fernab vom einheimischen Fortbildungsinstitut, arbeitet auch manchmal von zu Hause aus.

Ach ja, gearbeitet wird auch. Der Methodist braucht dazu vorzugsweise ein Blatt Papier, einen alten Plan und eine gute Handschrift. Gewöhnlich beginnen Arbeitsphasen so: „Jetzt müssen wir aber den Plan für den nächsten Kurs machen. Morgen muss er fertig sein." Der Methodist folgt dieser Aufforderung sofort, setzt sich hin und schreibt den Plan des letztvergangenen Kurses ab, von Hand natürlich, wie denn sonst. Naja, kleinere Anpassungen müssen schon sein. Die Geschichte der KPdSU (Kurs 1986) ist nicht mehr so aktuell, auch „Unser Land in der Etappe der Perestrojka" (1989) ist nicht mehr ganz das Wahre, was haben wir denn anzubieten: Ja, die Marktwirtschaft! Also, raus mit der Perestrojka, rein mit der Marktwirtschaft. Der Rest kann gleich bleiben und braucht bloß abgeschrieben zu werden.

Der FB irft das LFB-Programm selbst, i. d. R. jedes Mal neu, auf der Grundlage von Fortbildungsbedarf und -bedürfnissen der TN.

Und dann beginnt der Kurs. Am ersten Tag sind von den erwarteten 25 Lehrkräften drei da, am zweiten schon sieben. Wir sprechen über Märchen: die sieben Geißlein, die sieben Zwerge, die sieben Brüder, die sieben Schwestern gibt es leider nicht. Das würde passen. Am dritten Tag kommt der obligatorische Mann, ein Einzel-Exemplar. Am vierten Tag kriegt Kollegin A., die zur speziellen Betreuung des ausländischen Kollegen abgeordnet ist, von der Direktion einen Anschiss, weil es ihr nicht gelungen ist, mehr Lehrkräfte heranzulocken. Der ausländische Kollege wird selbst hinzugezogen, erläutert wahrscheinliche Gründe und entwickelt Strategien, wie die Kurse populärer zu machen sind. Gut, ab dem nächsten Jahr wollen wir es anders versuchen. In den folgenden Tagen wird deutlich, dass sich Kollegin A. den Anschiss zu Herzen genommen hat: Sie telefoniert im Land umher und siehe da, kurz vor Ende des Kurses gelingt es ihr, aus 1400 km Entfernung noch drei Teilnehmerinnen herbeizuschaffen. Deutsch können sie zwar kaum bis gar nicht, aber für die Kursstatistik leisten sie einen wertvollen Beitrag. Außerdem ist ihr Engagement zu loben, morgens haben sie in der Schule den Marschbefehl bekommen, am Nachmittag saßen sie schon im Zug: „Meine Familie hat gar nicht richtig mitgekriegt, warum ich so schnell fort musste."

Am ersten Tag der maximal fünftägigen Veranstaltung sind alle TN – immer noch größtenteils weiblich – pünktlich da. Nach Begrüßung, ggf. Vorstellung neuer TN und Ergänzung des vorgelegten Programms beginnt die inhaltliche Arbeit.

Alle TN haben ausreichende Deutschkenntnisse, so dass sie dem Lehrgang, der durchweg in deutscher Sprache durchgeführt wird, problemlos folgen können.

Am Ende des Kurses, wenn unter dem Applaus der Teilnehmer/innen alle für ihre zwei bis fünfzehn Tage Anwesenheit die Kurszeugnisse entgegennehmen, da gibt es nur Lob – für die Institutsleitung, weil sie den Kurs eingerichtet hat, für die Referenten wegen ihrer schönen Vorträge, für die Wohnheimleiterin, weil sie die Vierbettzimmer im Wohnheim – nach anfänglichem Protest – doch immer nur mit drei Personen belegt hat. Und dann wird gesungen und gegessen und getrunken und der Methodist kriegt Blumen (falls weiblich) oder ein aftershave (falls ausnahmsweise männlich). Und dabei hat er doch gar nichts zur Klärung der eigentlich wirklich wichtigen Fragen beigetragen, etwa der Frage, wer eigentlich daheim die Kuh versorgt."

Gelobt wird auch jetzt noch gern, es gibt auch hin und wieder ein kleines Geschenk, von der Gruppe natürlich im Rahmen der gültigen Regelung für Korruptionsprävention, aber insgesamt verläuft der Abschied meist sehr viel prosaischer. Kein Wunder: Man sieht sich ja spätestens in drei bis vier Monaten wieder und nicht erst, so Gott will, in vier oder fünf Jahren.

Impressionen aus Kasachstan

Das Yassawi-Mausoleum in Turkestan

Kasache, 96 Jahre

Fachberater für Deutsch (links)

Verstanden werden ist alles

Zur Konferenz der Schulleiter ukrainischer und polnischer DSD-Schulen, Krakau, 14.–17. April 2008

Hans-Martin Dederding

Dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Veranstaltungen regionaler Lehrerfortbildung aus verschiedenen Ländern kommen, ist im deutschen Auslandsschulwesen normal und auch nicht weiter problematisch, denn in der Regel eint sie das gemeinsame Band der deutschen Sprache. Aber kann eine Refo-Veranstaltung auch erfolgreich verlaufen, wenn das nicht der Fall ist? Sie kann! Wie das Beispiel der polnisch-ukrainischen Schulleiterkonferenz 2008 in Krakau zeigt.

Begonnen hatte das Vorhaben vor zwei Jahren mit einem Besuch des Direktors des Krakauer Lyzeums Nr. VIII Zdzisław Kusztal und seiner Fachschaftsberaterin Krystyna Götz auf der Konferenz der ukrainischen DSD-Schulen in Lviv (Lemberg). Eingeladen waren sie von den beiden Fachberatern in Kiew und Odessa, Christian Ax und Dr. Hans-Martin Dederding, denen aufgefallen war, dass die „kleine“ Stadt Krakau mit ihren ca. 750.000 Einwohnern jährlich nicht viel weniger Diplomschüler hervorbrachte als die ganze große Ukraine mit ihren 46 Millionen. „Wie machen die das?“ war die Frage, und Direktor Kusztal und FSB Goetz bemühten sich nach Kräften, das Phänomen zu erklären. Wahre Wunderdinge bekamen die ukrainischen Schulleiter da zu hören. Nicht nur von einer großen und stets wachsenden Zahl von DiplomschülerInnen, sondern auch dass dieser Erfolg mit einer minimalen Zahl

von deutschen Lehrkräften bewerkstelligt wird: Zwei (!) für alle Krakauer DSD-Schulen. Genug Informationen, um weitere Neugier zu wecken, und da überdies beide Seiten Gefallen aneinander fanden, erhielten die ukrainischen Schulleiter zwei Jahre später eine Gegeneinladung nach Krakau, der sie gerne Folge leisteten, denn einmal sehen ist besser als 100 Mal hören.

Zu sehen gab es in Krakau genug und zu erleben auch: die wunderschöne Altstadt, das freundliche Gästehaus der Jagiellonenuniversität im Zentrum der Stadt, den feierlichen Empfang im Lyzeum Nr. VIII; Schulbesuche; den Auftritt des Schülertheaters des VIII. Lyzeums; den Vortrag, der an die gemeinsame Geschichte Kleinpolens und Galiziens erinnerte; Vorträge an der Hochschule und im Informationszentrum der Europäischen Union; die Schülerdebatte im englischen Stil, Empfang im Deutschen Generalkonsulat und und und. Das Programm war so voll, dass sich die Schulleiter am Ende zwei Stunden Freizeit erbaten mit der Begründung, sie seien jetzt den vierten Tag in Krakau und hätten noch nicht einmal Wawel und Weichsel gesehen, so könnten sie doch nicht nach Hause fahren. Eine Bitte, der stattgegeben werden musste.

Wie verhält es sich aber mit der Ausgangsfrage. Wie machen es die Schulen in Krakau, dass sie so viele Diplomschüler hervorbringen und das fast ohne Hilfe deutscher Lehrkräfte?

An den materiellen Bedingungen kann es nicht liegen. Die Schulen in Krakau erscheinen genauso überfüllt wie die in der Ukraine und auch in der Ausstattung der Klassen- und Fachräume können ukrainische DSD-Schulen durchaus mit entsprechenden Schulen in Krakau mithalten. Vielleicht spielen eher die Perspektiven der polnischen Schülerinnen und Schüler eine Rolle: Mit ihrem Diplom können sie nach 12 Jahren Schulzeit ohne Probleme in Deutschland studieren und – als EU-Bürger – auch vorher beliebig oft und beliebig lange nach Deutschland fahren. Wie schwierig es für UkrainerInnen ist, auch nur zu einem Kurzbesuch ein Visum für den Schengenraum zu kommen, das hatten die ukrainischen Gäste gerade erst selbst erlebt (und das trotz engagierter Hilfe der deutschen Botschaft!). Die Schwierigkeiten potentieller Studienbewerber waren da gut vorstellbar, ganz abgesehen davon, dass es bei derzeit 11 (real 10) Schuljahren in der Ukraine sowieso unmöglich ist, direkt nach der Schule ein Studium in Deutschland aufzunehmen.

Hier werden Lehrerinnen noch geliebt

Aber auch ohne die Perspektive Deutschland ist die Motivation der polnischen Schülerinnen und Schüler wohl einer der bedeutendsten Faktoren. Die Schülerinnen und Schüler, die die ukrainischen Gäste kennen lernten, erschienen eindeutig leistungsorientiert. Der Grund dafür dürfte wohl in der reformierten Struktur der polnischen Schulen liegen. Schüler müssen sich anstrengen, um auf ein gutes Gymnasium zu kommen, und sie müssen am Ende des Gymnasiums eine gute Abschlussprüfung absolvieren, damit sie auf das gewünschte Lyzeum wechseln können. Das spornt an. Der Unterschied zur in der Ukraine üblichen Einheitsschule, die ihre Schüler i. d. R. in 1. Klasse aufnimmt und meist auch bis zur 11. behält, ungeachtet der erzielten Leistungen, ist deutlich.

Vor den zentralen Faktoren Motivation und Leistungsorientierung verblassten alle anderen, zudem sie auch meist nicht direkt beobachtbar waren. Von der obligatorischen Neuorientierung der methodischen Vorbereitung der Lehrkräfte in den 90er Jahren konnte nur berichtet werden, desgleichen von der inzwischen etwas besseren materiellen Stellung der Lehrkräfte in Polen. Direkt zu sehen wiederum waren die eigenen Anstrengungen, den (DSD-) Unterricht auf eigene Füße zu stellen, etwa durch ein sehr praktikabel erscheinendes, in Polen erschienenes Lehrbuch für den Unterricht in polnischen DSD-Klassen.

Eindrucksvoll schließlich auch die offensichtliche Wertschätzung, die die Arbeit der polnischen DSD-Schulen bei der Schuladministration bis hin zum Ministerium genießt.

Insgesamt ein ertragreicher Besuch, erkennbar an einer langen Liste von Impressionen, Fragen und Aufgaben, die die ukrainischen Schulleiterinnen und Schulleiter zur weiteren Bearbeitung mit nach Hause nahmen. Aber nicht nur dies. Im Laufe der Tagung wandelte sich das freundliche Interesse der Gastgeber an ihren Gästen zu der Überzeugung, dass man ja auch gemeinsam etwas unternehmen könne. Als DSD-Schulen in zwei benachbarten Ländern habe man ja durchaus gemeinsame Aufgaben und ein gemeinsames Ziel. So erklärten die Vertreter von sechs ukrainischen Schulen in einer Auswertung der Besuche an Krakauer Gymnasien und Lyzeen, dass sie mit ihren polnischen Gastgebern weitere Kontakte vereinbart hätten, Kontakte ganz verschiedener Art, von gemeinsamen Schülerprojekten über weitere Begegnungen auf Schulleiterebene in der Ukraine bis zu Lehreraustausch. Ein Ansatz zur Netzwerkbildung von DSD-Schulen über die Landesgrenze hinaus. Alles in allem also eine rundum erfolgreiche Refo-Veranstaltung, die nur dadurch getrübt war, dass viel zu wenig Zeit blieb, um die vielen Informationen und Eindrücke angemessen zu verarbeiten.

Und die Sprachenfrage? Die Frage, die den als Veranstalter zeichnenden FBK aus Opole, Kiew und Odessa vor der Veranstaltung etwas Sorgen bereitet hatte, erwies sich während der Veranstaltung als lösbar. Für die offiziellen Teile stand mit Frau Lybov' Kuzminska eine bewährte Dolmetscherin zur Verfügung, die aus allen Sprachen in alle Sprachen übersetzen konnte. Und für die weniger offiziellen Teile aber, da sprach eben jede(r) so, wie er oder sie konnte. Polnische Schulleiterinnen kramten ihre schulischen Russischkenntnisse hervor, ukrainische Schulleiter aus der Westukraine nutzen noch vorhandene Polnischkenntnisse, Deutsch natürlich, auch mal Englisch. Verstanden werden war alles. Ostmitteleuropa von seiner besten Art. Mit der Zeit lockerte sich die strenge sprachliche Etikette, so sehr, dass auf ukrainischer Seite, wo die Wahl der Sprache ein Politikum sein kann, mal ukrainisch, mal russisch gesprochen wurde, ja von einem Schulleiter, von dem noch nie ein ukrainisches Wort zu hören gewesen war, zur Erheiterung der Gruppe in bestem Ukrainisch ganz spontan die Aufforderung kam: „Idymo tudy!" (Gehen wir dahin – zum EU-Info-Zentrum für Schulkontakte, Anm. d. V.). Refo als Mittel zum nationalen Ausgleich! Was kann man mehr erwarten. ◀◀

Zum Autor

Dr. Hans-Martin Dederding war von 1992–2000 Fachberater/Koordinator in Almaty/Kasachstan; seit 2004 ist er in derselben Funktion in Odessa/Ukraine. Auch wenn sein Betrag im wesentlichen auf Erfahrungen in diesen beiden Ländern gründet, kann vieles Gesagte – trotz aller Unterschiede in der Entwicklung der GUS-Staaten in den vergangenen 16 Jahren – wohl auch für andere Staaten der Region als repräsentativ angesehen werden.

Bildungskontakte ohne Grenzen

Luba Kuzminska

Weit ist der Weg von der Ostukraine bis nach Polen. Doch 28 Schulleiter der DSD-Schulen aus verschiedenen Regionen der Ukraine haben lange Reise nicht gescheut. Am 13. April kamen sie zuerst nach Lwiw, um abends zusammen mit Kollegen aus den DSD-Schulen der westlichen Region nach Krakau zu fahren, wo vom 14. bis zum 17. April die deutsch-polnisch-ukrainische Schulleiter-Konferenz „DSD-Programm als Brückenschlag" stattfand. Die Idee dieses Treffens entstand noch vor zwei Jahren in Lwiw, während der Schulleiter-Konferenz der DSD-Schulen der Ukraine. Solche Tagungen, auf denen man nicht nur viele Probleme des schulischen Lebens bespricht, sondern Erfahrungen weitergibt und auch neue Impulse

erwirbt, sind schon seit mehreren Jahren zur Tradition geworden. Im Herbst 2006 haben die Koordinatoren und Fachberater Herr Christian Ax (Kyjiw), Herr Dr. Hans-Martin Dederding (Odessa) zum ersten Mal Kollegen aus Polen und Russland eingeladen. Damals haben wir in freundlichen Diskussionen festgestellt, dass uns nicht nur die gleichen Probleme und Aufgaben verbinden, sondern auch die Forderungen der heutigen globalisierten Welt. Unsere Schulen, d.h. die Schulen mit erweitertem Deutschunterricht, haben starke, langjährige Kontakte mit den Schulen und Gymnasien in Deutschland und im deutschsprachigen Raum. Um unsere Freunde zu besuchen, fahren wir dabei meist mit dem Bus durch Polen. Und doch bleibt dieser Nachbarstaat der Ukraine für die meisten Ukrainer unbekannt. Unseren Wunsch, die Konferenz in Krakau durchzuführen, haben die Leiter des DSD-Projektes in der Ukraine unterstützt. Träger der Konferenz in Krakau war die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln. Den ganzen Ablauf der Konferenz mit Sitzungen, Diskussionen und Kulturprogramm haben die Koordinatoren und Fachberater der ZfA Frau Dorothea Burdzik (Oppeln, Polen), Herr Christian Ax (Kyjiw), Herr Dr. Hans-Martin Dederding (Odessa) betreut, die hervorragende Organisation vor Ort lag in den Händen von Frau Fachschaftsberaterin Krystyna Götz, die uns unter tätiger Mithilfe von Herrn Zdisław Kusztal, Leiter des VIII. Lyzeums der Stadt Krakau und vieler anderer fleißiger Hände unvergessliche Stunden bereitet hat.

Am 14. April, frühmorgens, hat uns die wunderschöne Stadt Krakau mit freundlichen Sonnenstrahlen willkommen geheißen und uns im gemütlichen Gästehaus der Universität in der Florianska Straße im Herzen der Stadt beherbergt. Der Tag begann mit einem Stadtrundgang, der fast drei Stunden dauerte. Jedes Fremde bleibt so lang fremd, bis man es kennen lernt. So war es auch mit uns. Diese eigenartige Stadt und ihre Geschichte, mit der uns während der Stadtführung die Schüler des VIII. Lyzeums vertraut gemacht haben, hat uns alle bezaubert.

Um 14. Uhr waren wir am Tagungsort, in dem VIII. Allgemeinbildendem-Stanislaw-Wyspianski-Lyzeum, dessen Direktor Herr Zdislaw Kusztal im Herbst 2006 bei der Konferenz in Lwiw war. Schon am Eingang haben uns die Grußworte in drei Sprachen (Deutsch, Polnisch und Ukrainisch) angenehm überrascht. Später haben wir auch die Ausstellung der Projektarbeiten der Schüler besichtigt. Darunter waren auch Projekte über die Ukraine.

Die offizielle Eröffnung der Konferenz fand in der Aula des VIII. Lyzeums statt. In seinem Grußwort sagte Herr Direktor Kusztal, dass die wichtigste Aufgabe der Schule ist, nicht nur den Schülern die Kenntnisse zu vermitteln, sondern auch die Jugend auf das friedliche Leben mit verschiedenen Kulturen vorzubereiten, und dass es noch vor zwanzig Jahren unvorstellbar war, von solchen Begegnungen zu träumen. Über die Wichtigkeit unseres Treffens sprachen in ihren Grußworten auch zahlreiche Ehrengäste. Herr Dr. Thomas Gläser, Generalkonsul der Bundesrepublik Deutschland in Krakau, äußerte feste Zuversicht für die erfolgreiche Zukunft Europas, in der die menschlichen Kontakte von großer Bedeutung sind. Die Vizekonsulin des Ukrainischen Generalkonsulats in Krakau, Frau Svitlana Myronchuk, sagte, dass solche internationalen Begegnungen der Annäherung zwischen den Nachbarländern dienen. Die Bildungsministerin Polens, Frau Katarzyna Hall, wünschte in ihrem Brief nicht nur Erfolg, sondern neue Anregungen für die Arbeit. Herzliche Worte sagten zu den Teilnehmern der Tagung außerdem Frau Lecznartowicz, Stadtpräsidentin der Stadt Krakau, Herr Roztworowski, Bildungskurator und Herr Nawara, Marschall der Wojwodschaft Kleinpolen. Herr Erstenjuk, der Schulleiter der Schule 8/ Lwiw, Vorsitzender der Ukrainischen Schulleiterkonferenz, erwiderte, dass Deutsch als Brückensprache für künftige Schulkontakte von großer Bedeutung ist.

In der Pause wartete auf uns eine tolle Überraschung: eine riesengroße Torte, spendiert von einem Lokal in Krakau.

Nach der Pause berichtete Frau Obal-Dyrek, die Oberschulrätin, über den Stellenwert der deutschen Sprache in Polen. Frau Dorothea Burzik, Koordinatorin und Fachberaterin der ZfA in Oppeln, erzählte über die Aufgaben und weitere Pläne in der Vorbereitung der Schüler zu der DSD-Prüfung. Sehr interessant für die ukraini-

Empfang im Keller des Deutschen Generalkonsuls

schen Teilnehmer war das Krakauer DSD- Modell, das 6 Lyzeen und 14 Gymnasien verbindet, mit dem VIII. Lyzeum als Prüfungszentrum für das DSD C I. Frau Krystyna Götz, Fachschaftsberaterin für Deutsch in Krakau, die auch im Herbst 2006 als Gast unserer Konferenz in Lwiw war, berichtete über die Struktur des Krakauer DSD-Modells, über die Vorbereitung und Fortbildung der Lehrkräfte, über die wichtigsten Aktivitäten im Schuljahr, über die Pläne des Schulverbundes der DSD-Schulen in Krakau und Olkusz

Der zweite Tag war hauptsächlich der Bekanntschaft mit den Schulen gewidmet. In kleinen Gruppen haben wir elf Schulen besucht. Dabei lernten wir die Berufswelt unserer polnischen Kollegen kennen, erzählten über unsere Schulen, über unsere Probleme, über unser Land. So haben wir die ersten Kontakte geknüpft. Interessant für uns war, dass an den polnischen Schulen das DSD C 1 fast ohne Mitarbeit deutscher Kollegen vorbereitet wird. Nachmittags machten wir mit einem Vortrag von Frau Dr. Röskau-Rydel eine Reise in die Vergangenheit der Region Kleinpolen und Galizien. Abends bereitete das Schultheater des VIII. Lyzeums für uns eine Freude. Wir sahen ein Kabarett, was in Krakau Anfang des 20. Jahrhunderts sehr populär war.

Am Vormittag des nächsten Tages besuchten die ukrainischen Schulleiter das Europäische Informationszentrum, die stellvertretenden Direktoren sammelten sich in der pädagogischen Akademie. Dort diskutierten wir zum Thema DaF-Unterricht, was besonders wichtig für Deutschlehrer ist. Die Professoren und Dozenten der pädagogischen Akademie berichteten über neue methodische Ansätze im DaF-Unterricht. Über die „Anwendung der literarischen Texte im Unterricht“ referierten Frau Dr. Dorota Szczesniak und Frau Mgr. Agatha Mirecka. Herr Dr. Sebastian Dusza berichtete über „Problemzonen der Satzfolge“, Frau Dr. Elzbieta Sieroslawska über die „Vorbereitung der Studenten auf den Lehrerberuf“. Der Lehrstuhl für Deutsch an der Lwiwer Universität widmet eine besondere Aufmerksamkeit dem Unterricht in der Schule. Die Dozentinnen der Lwiwer Uni Frau Dr. Paslawska und Frau Dr. Midyana waren in Krakau mit uns und nahmen an der Konferenz aktiv teil. In der fachlichen Sitzung berichteten sie über „Negation und Negieren im DaF-Unterricht“ (Dr. Paslawska) und über „Rhetorische Kompetenz im DaF-Unterricht“ (Dr. Midyana).

Nachmittags stand ein Besuch des Stadtteils Kazimierz, des Zentrums der Jüdischen Kultur mit seinen Synagogen, Kirchen und den Zentrum für jüdische Kultur auf dem Programm.

Am Abend waren wir zum Empfang beim Generalkonsul der Bundesrepublik Deutschland eingeladen. Die Zeit verging bei gutem Essen, freundlichen Gesprächen und in der netten herzlichen Atmosphäre schnell.

Am Donnerstag, am Tage der Abreise, haben wir uns herzlich bei unseren Gastgebern bedankt, bei dem Direktor des VIII. Lyzeums Herrn Zdzislaw Kusztal, bei Frau Krystyna Götz, der Fachschaftsberaterin für Deutsch in Krakau, und bei anderen Kollegen. Sie haben uns sehr herzlich betreut und alles dazu getan, um unseren Aufenthalt in Krakau interessant, angenehm und nützlich zu gestalten. Ein besonderes Dankeschön möchten wir auch den Koordinatoren und Fachberatern Frau Dorothea Burdzik (Oppeln, Polen), Herrn Christian Ax (Kyjiw), Herrn Dr. Hans-Martin Dederding (Odessa) sagen, die wirklich sehr viel dazu beigetragen haben, um diese Konferenz in Krakau durchzuführen. Solche Treffen bleiben unvergesslich. In diesen vier Tagen haben wir uns nicht nur gegenseitig bereichert, sondern einen frischen Anstoß für unsere Arbeit bekommen. ◀◀

Rückblende – Rückkehr – Rückmeldung

Nach drei Jahren Kanada zurück in Hessen

Edmund Borschel

Wer an Kanada denkt, assoziiert üblicherweise touristische Ziele wie Niagara Falls oder die Rocky Mountains oder andere Naturwunder. Dies ging mir jedoch weniger durch den Kopf, als ich am 18. April 2004 Nachricht von der Zentralstelle in Köln erhielt, mit einer knappen schriftlichen Bestätigung, dass mein Dienstantritt in Edmonton als ZfA-Fachberater für Deutsch als Fremdsprache (DaF) zum 1. September 2004 vorgesehen war.

Fragen über Fragen zum bevorstehenden neuen Aufgabengebiet, welches vom Zuschnitt so gar nichts mit meinen jetzigen Tätigkeiten gemeinsam hatte, als Englisch-Lehrkraft im hessischen Schuldienst und gleichzeitig Pädagogischer Mitarbeiter im Fachbereich Anglistik mit einer Abordnung an die Universität Kassel. Angespannte Vorfreude und bald darauf hektische Betriebsamkeit, wegen der knappen, viermonatigen Vorbereitungszeit, wechselten sich ab bis zu unserer Ausreise Mitte August. Erinnerungen an unseren ersten Auslandsaufenthalt in den 90er Jahren in Ecuador wurden wach, obwohl diesmal vieles anders war. Die Kinder waren älter, wir hatten schon Erfahrung, was es bedeutet, seinen Lebensmittelpunkt für einige Zeit zu verschieben, Freunde und Familie zurückzulassen und sich auf eine neue Kultur und Lebensphilosophie einzulassen. Dennoch konnte ich erahnen, dass diesmal weniger die Arbeit im Team oder in einem Kollegium gefragt war, sondern eher eine Mischung aus charismatischem „Inspirator“, DaF-Manager, Verwaltungsfachmann und Einzelkämpfer in einer kanadischen Behörde gefragt war.

Obwohl ich mich bereits im Vorfeld des Auswahlgesprächs im BVA im März 2004 in meine zukünftige Tätigkeit als DaF-Fachberater im Westen Kanadas hineingedacht hatte, Kontakt zu meinem Vorgänger aufgenommen und auch schon konkrete Vorstellungen zur Ausgestaltung dieser Stelle im Erziehungsministerium von Alberta hatte, empfand ich die Zeit ungeheuer kurz für eine solide, abgeklärte Planung dieses für uns dritten Auslandsaufenthalts. Dies galt besonders für unsere beiden Söhne wegen der anstehenden Entscheidungen bzgl. weiterer Schul- und Universitätsausbildung, aber auch für meine berufstätige Ehefrau.

Das Aufgabengebiet des ZfA-Fachberaters Kanada-West lässt sich anhand des Ausschreibungstextes knapp folgendermaßen beschreiben:

- Beratung und Betreuung der deutschen Sprachschulen sowie der staatlichen Schulen mit einem Deutschprogramm,
- Organisation der Prüfungen des Deutschen Sprachdiploms (DSD I und DSD II) der Kultusministerkonferenz und der Zentralen Deutschprüfung (ZDP)
- enge Zusammenarbeit mit kanadischen Schulbehörden bei der Konzeption bilingualer Unterrichtsprogramme,
- intensive Kontaktpflege zu Lehrer- und Sprachschulverbänden, deutschsprachigen Minderheiten (Hutterer und Mennoniten) und Mittlerorganisationen.

Dazu muss man sich jedoch bewusst machen, dass das zu betreuende Gebiet im Westen Kanadas vier Provinzen British Columbia, Alberta, Saskatchewan und Manitoba umfasst. Ein Blick auf die Landkarte zeigt schnell, dass diese Strecken bei Schulbesuchen nur per Flugzeug oder stundenlange Autofahrten zu bewältigen sind. Zum Vergleich: Alberta ist flächenmäßig etwa doppelt so groß wie Deutschland, hat aber nur 3,2 Mio. Einwohner.

Nach der Vertragsunterzeichnung im BVA und einem einwöchigen Vorbereitungsseminar in Köln im Juni 2004 mit sechs weiteren neuen FachberaterInnen, die nach Rom, Prag, Istanbul, Kairo, Odessa, Bischkek gingen, begann in den Sommerferien die heiße Phase der Ausreisevorbereitungen.

FB-Dienstsitz in Edmonton

Seit 1998 gibt es ein Abkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Provinz Alberta, welches der ZfA die Möglichkeit of-

Neue Fachberater beim Vorbereitungslehrgang 2004

feriert, einen deutschen Fachberater ins Erziehungsministerium (Alberta Learning/Alberta Education) abzuordnen. Er ist einer von z. Zt. 5 sog. internationalen „Language Consultants", welche die Sprachprogramme als Muttersprachler begleiten und von ihren Heimatländern das Gehalt beziehen. Neben Deutschland hat Spanien, Japan, China und die Ukraine Experten entsandt. Der Vorteil für alle Seiten liegt auf der Hand, da Alberta die Infrastruktur, d. h. die Kosten für Büroräume und -material, Sekretärin und Reisekosten innerhalb der Provinz abdeckt. Eine Art modernes „Joint-Venture" im Bereich Fremdsprachenbildung oder auf Neudeutsch: eine „Win-Win Situation" für die beteiligten Partner. Der Ölreichtum Albertas macht es möglich!

Vom ersten Tag an habe ich die Kollegialität und Freundlichkeit meiner kanadischen und internationalen KollegInnen als sehr angenehm empfunden. Unser „International Department" bestand aus etwa 15 MitarbeiterInnen, die nächstgrößere Einheit im Ministerium war der „Curriculum Branch" mit insgesamt 80 Beschäftigten. Wie dem Begriff zu entnehmen ist, waren wir zuständig für die Entwicklung der Fachcurricula, die Begleitung der Schulprogramme und waren Ansprechpartner für die Lehrkräfte der jeweiligen Fächer. Insgesamt konnte ich in Alberta etwa 120 DaF-KollegInnen in verschiedenen Deutschprogrammen betreuen. Bilinguale DaF-Programme in Edmonton und Calgary vom Kindergarten bis Klasse 12, dreijährige High-School Kurse aber auch Unterricht auf den Kolonien der Hutterer und die deutschen Sprachschulen (mit einem kompakten Samstagsangebot) zeigen das breite Spektrum von deutscher Sprach-, aber auch Kulturarbeit.

Die nackten Zahlen meiner Fachberatertätigkeit von 2004–2007 lesen sich komprimiert folgendermaßen:

- Prüfungsvorsitz bei ca. 450 DSD- und ZDP-Prüfungen an 6 Prüfungsstandorten
- Gestaltung und Organisation von 28 DaF-Fortbildungsseminaren oder Workshops in vier Provinzen und bei ACTFL in den USA (der größten jährlichen Fremdsprachenlehrer-Tagung in Nordamerika)
- aktive Teilnahme an 15 Fremdsprachenlehrer-Tagungen mit DaF-Angeboten sowie Lehrerfortbildungsmaßnahmen in Kooperation mit dem Goethe-Institut Toronto
- Betreuung von 11 aus Deutschland geförderten Sprachschulen und 10 bilingualen Schulen (in Alberta und Manitoba)
- jährlich etwa 110 Reisetage und mehr als ein Dutzend Flüge innerhalb Kanadas und anlässlich der jeweils im Januar stattfindenden FB-Tagungen (weltweit) in Köln
- Angebot vielfältiger Landeskunde- und Kulturangebote, z. B. Ausrichtung einer MINI-WM in Edmonton mit 1.000 Teilnehmern anlässlich der Fußball-WM 2006 und ein Schreib- und Posterwettbewerb anlässlich des deutschen EU-Vorsitzes 2007
- die konstruktive Zusammenarbeit mit Botschaft und Generalkonsulat in Vancouver kam besonders bei der Vergabe zahlreicher Schüler- und Lehrerstipendien zum Tragen, bei der Einrichtung einer FSB-Stelle in Winnipeg aber auch beim Besuch einer Transall-Transportmaschine in Edmonton, anlässlich eines NATO-Luftwaffenmanövers im Norden Albertas

Rückübersiedlung nach Kassel

Nach der interessanten und abwechslungsreichen dreijährigen Arbeit, einigen Enttäuschungen und unerfüllten Hoffnungen in beruflicher Hinsicht (u. a. fehlende Arbeitserlaubnis für den

Transall-Crew bei Allendale Jr. High, Edmonton, 2005

Ehepartner) und bei der Schulausbildung unseres jüngsten Sohnes im IB-Programm (Mangelhafte Beratung durch die Schule), vor allem aber einem hektischen Lebensstil freute sich die gesamte Familie auf ihre Rückübersiedlung in die alte Heimat.

Verabschiedung bei Alberta Education, v.l. Janice Aubry (Program Manager), Edmund Borschel (ZfA-FB), Merla Bolender (Director Curriculum Branch)

Auf mehrwöchigen Verabschiedungsfeiern im kleinen und großen Kreis im Ministerium, auf Tagungen an Schulen und im Kreise von neu gewonnenen Freunden und KollegInnen wurde die Wertschätzung meiner geleisteten Arbeit der vergangenen drei Jahre immer wieder nach guter kanadischer Art hervorgehoben und mit kleinen Aufmerksamkeiten honoriert.

Die spannenden Fragen, die sich danach stellten, waren:

- Werde ich in Deutschland in ein emotionales Loch fallen?
- Was wird uns beruflich und schulisch erwarten?
- Wird es ähnliche Hemmschwellen in meinem Staatlichen Schulamt und an meiner inländischen Schule geben, wie bei meiner Rückkehr 1994?
- Hat Hessen inzwischen professionelle Mechanismen entwickelt, seine Auslandslehrkräfte und ihre gesammelten Expertisen gewinnbringend in die Bildungslandschaft zu integrieren oder sind wir ADLK weiterhin nur „Karteileichen“, die wieder als pädagogische Verfügungsmasse zur Verfügung stehen.

Rückblickend lässt sich sagen, verlief meine berufliche „Wiedereingliederung“ sanfter als nach meinem ersten Auslandseinsatz. Mögliche Gründe dafür sind:

1. In Hessen ist Englisch momentan gefragt und meine alte Schule, die Georg-August-Zinn/Europaschule forderte mich an, u.a. wegen meiner Erfahrungen im bilingualen Bildungsgang.
2. Diesmal suchte ich den Kontakt frühzeitig zu meiner Schule und zur Universität Kassel, da ich Studierenden im Bereich Anglistik die Möglichkeit zu einem Auslandspraktikum in Edmonton bot, während meiner dortigen FB-Tätigkeit.
3. Eigeninitiative ist notwendig, gepaart mit glücklichen Umständen. So wurde eine Pädagogische-Mitarbeiter-Stelle an der Uni Kassel frei und ich konnte mich aus dem Ausland darauf bewerben und erhielt im Sommer 2007 den Zuschlag.

4. Letztlich gab es Kontakte zum hessischen KMK-Vertreter, RD Rolf Knieling, der sich der Problematik bewusst ist, die ADLK aus Hessen erfahren, wenn sie aus dem Ausland zurückkehren.

Vor dem Letztgenannten verstehe ich auch die Anfrage, die ich im August 2008 aus dem HKM erhielt, wie meine berufliche Integration in Hessen verlaufen ist. Im folgenden wird in Auszügen meine *Stellungnahme* wiedergegeben, da sie in weiten Teilen den gegenwärtigen Ist-Zustand im Bundesland widerspiegelt. Sollten KollegInnen andere oder ähnliche Erfahrungen gesammelt haben, würde ich mich über ein Feedback freuen.

Persönliche Stellungnahme zur Wiedereingliederung in den Hessischen Schuldienst

Im letzten Jahr vor meiner Rückkehr im Sommer 2007 nahm ich Kontakt zu meiner Heimatschulbehörde, dem Staatlichen Schulamt Kassel Stadt und Land, meiner alten Schule, der Georg-August-Zinn-Schule/Europaschule, Kassel, und dem Fachbereich 02 an der Universität Kassel auf.

Da Englisch aktuell Mangelfach ist und ich als ehemaliger Koordinator des bilingualen Angebots gut in das Profil meiner ehemaligen Schule passe, war die dortige Schulleitung erfreut, mir eine Stelle anbieten zu können.

Ein Wechsel bei den Pädagogischen Mitarbeitern in der Anglistik an der Uni Kassel bot auch die Option, mich auf eine solche Stelle zu bewerben.

Wenig erfreulich bzw. zweigeteilt war meine Kontaktaufnahme mit dem Staatlichen Schulamt Kassel.

In einem Gespräch mit meinem zuständigen Schulamtsdirektor informierte ich ihn über meine damalige Tätigkeit als Fachberater für Deutsch als Fremdsprache (DaF) im Erziehungsministerium von Alberta/Kanada, vermittelt durch die ZfA in Köln. Ich beschrieb dabei meine Erfahrungen in der Verwaltung einer ausländischen Schulbehörde, beim Erstellen von Lehrplänen für DaF, der Auswahl von Lehrwerken für DaF und vor allem den Vorsitz bei Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der KMK. In diesem Zusammenhang bot ich an, meine im Ausland erworbene Expertise auch in die inländische Arbeit einzubringen.

Er fand dies interessant, bat mich aber, Näheres zu einer evtl. Verwendung im Staatlichen Schulamt Kassel mit dem Leiter des Staatlichen Schulamts zu besprechen.

In einem kurzen Gespräch mit diesem wurde mir wenig Hoffnung gemacht, dass meine breitgefächerte nationale und neu erworbene internationale Erfahrung gewinnbringend im Verwaltungsablauf der Behörde eingesetzt werden könnte. Bei mir entstand, wie schon nach meinem Auslandsaufenthalt in den Neunziger Jahren, der Eindruck, dass *Quereinsteiger* keine Chance haben, in den Behördenapparat direkt eingegliedert werden zu können, da üblicherweise eine Empfehlung von hessischen Schulleitern dazu gewünscht wird. Dies ist, vom Ausland kommend, natürlich nicht gegeben!

Salopp gesagt, lassen öffentliche Behörden Potential von qualifizierten Lehrkräften brach liegen.

Eine *Aufstiegsdurchlässigkeit* ist somit im öffentlichen Dienst, ganz im Gegensatz zu international arbeitenden deutschen Konzernen, nach einem Auslandsaufenthalt *kaum gegeben*.

Nach meiner Rückkehr konnte ich ein weiteres Phänomen beobachten. In zurückliegenden Jahren waren in unserem Schulamtsbezirk mehrere Schulleiterpositionen nicht zu besetzen, da es an (geeigneten) Bewerbern mangelte. Bezeichnend ist, dass niemand in der Verwaltung meiner Schulbehörde auf die Idee kommt, doch einmal die Personalakten nach überdurchschnittlich qualifizierten Lehrkräften zu durchforsten und diese direkt anzusprechen.

Eine weitere Bemerkung am Rande: Im Kontakt zu KollegInnen aus anderen Bundesländern, die aus dem Ausland zurückkehrten, wurde mir erneut bewusst, dass besonders Baden-Württemberg und Bayern Rückkehrer und ihre im Ausland erworbenen Kompetenzen im allgemeinen besser einbinden.

Im Gegensatz dazu nahmen meine Stammschule und die Universität Kassel dankbar mein im Ausland gewonnenes „Know how“ in Anspruch.

Im täglichen Unterricht in Englisch und Bili-Gesellschaftslehre und in der Betreuung von Studierenden während der Praktika SPS I und SPS II kann ich einen Teil meiner Kompetenzen gut einsetzen und meine SchülerInnen und Studierenden können sprachlich, inhaltlich und kulturell profitieren. Darüber hinaus biete ich Kasseler Studierenden die Möglichkeit, ein Auslandspraktikum in Edmonton, Alberta abzuleisten. Ebenso ist im Herbst 2008 bereits zum zweiten Mal eine Lehrerdelegation aus unserem Schulamtsbezirk zu einer Lehrerfortbildungsmaßnahme nach Alberta gereist, um das dortige Bildungssystem, mit seinen herausragenden PISA-Ergebnissen, per „Jobshadowing" zu studieren und zu erleben.

Meine Verwaltungserfahrung hilft dem Referat für Schulpraktische Studien an der Universität Kassel, wenn ich z. B. in Sitzungen des Kooperationsrats (Gremium von Vertretern der Uni Kassel, dem Staatlichen Schulamt, den Studienseminaren und den Schulen) den Fachbereich vertrete. Aufgrund der Umstrukturierung und Europäisierung im Bereich der Lehrerausund -fortbildung profitiert die Universität von meinen internationalen Erfahrungen, besonders dann, wenn einmal „gegen den Strich gebürstet" werden muss bzw. beim Abschied von überholten Strukturen.

Seit diesem Jahr bot sich die Möglichkeit als Referent in der ZfA bei der einwöchigen Schulung der neuen Fachberater und Fachschaftsberater vor deren Einsatz im Auslandsschuldienst zu fungieren. Die Behörde hat erkannt, dass aktive oder ehemalige ADLK von ihrer Expertise und ihren Kompetenzen unmittelbarer die Bedürfnisse der neuen KollegInnen bedienen können. Ein entsprechendes positives Feedback nach unserer Tagung im Juni 2008 bestätigte dies nachdrücklich. (Evaluation liegt in der ZfA vor)

Bei der Wiedereingliederung von ADLK eröffnen sich m. E. drei Möglichkeiten:

a) Im letzten Jahr vor der Rückkehr sollte eine Abfrage starten, welche Aufgaben die ADLK an der Auslandsschule innehatte bzw. welche zusätzliche Weiterqualifikation erworben wurde oder Zusatzaufgaben übernommen wurden.
b) Sammlung der Rückmeldungen im HKM, Referat II.7, und Sichtung der Daten. Danach Sensibilisierung der jeweiligen Schulämter durch das Referat II.7, wie qualifizierte Rückkehrer möglichst effizient wieder in den Hessischen Schuldienst bzw. auch Schulbehörden eingegliedert werden können.
c) Jährliche Treffen dieser KollegInnen könnten organisiert werden, sinnvoller Weise regional (Nord-, Mittel-, Südhessen), wo die weltweit gewonnenen Erfahrungen ausgetauscht werden, damit neue Ideen und Synergieeffekte im Bildungssektor unseres Bundeslandes genutzt werden können.

Stichwort: „Aufbau eines „internationalen Brainpools" in Hessen"

Zum aktuellen Sachstand

Die aus den Rückmeldungen hessischer Auslandslehrkräfte gewonnenen Erkenntnisse wurden bei einer von Herrn Knieling einberufenen Dienstversammlung am 30.09.2008 allen Staatlichen Schulämtern vorgestellt, um die anwesenden Dezernenten zu sensibilisieren, „den Auslandsschuldienst als einen Baustein schulischer Personalentwicklung in Hessen zu verstehen". Ob und wie die bestehenden Erlasse dazu auf der Personalführungsebene der jeweiligen Schulämter nun umgesetzt werden, muss die Praxis zeigen.

Replik

Nach den strapaziösen Jahren in Kanada mit ungeheuer komplexen Aufgabengebieten, die immer das Gefühl hinterließen, manche Bereich nicht genug bedient zu haben, genoß ich im zurückliegenden Schuljahr die Überschaubarkeit meiner beiden Stellen im hessischen Schulalltag. Statt konstanter Hektik gab es auch ruhigere Phasen, unter denen die Professionalität dennoch nicht litt, gepaart mit der Überzeugung, den richtigen Zeitpunkt für die Rückkehr nach Deutschland gewählt zu haben.

Wie schon zuvor beschrieben, schloss sich im Juni 2008 für mich der Kreis zur ZfA, als unserem FB-Team Brigitte Grögor, Hubert Gronen und Edmund Borschel die Schulung zukünfti-

FBK/FSB-Vorbereitungslehrgang 2008

ger FBK/FSB im BVA übertragen wurde. Wir waren als Referenten in weiten Teilen für die inhaltliche Gestaltung und partiell für die Logistik verantwortlich. Die positive Reaktion und Evaluation der TeilnehmerInnen dokumentierten, dass das Fortbildungsreferat der ZfA den richtigen Weg eingeschlagen hat. Neben den Experten aus dem „Mutterhaus“ werden nun aktive bzw. erfahrene KollegInnen eingebunden, um bei den Vorbereitungslehrgängen konkret und aktuell aus der Praxis das zukünftige Aufgabengebiet zu beleuchten und für spezifische Fragen zur Verfügung zu stehen. ◀◀

Was ist außer einem Weinheber geblieben?

Heinz Weischer

Mit einem VW-Transporter fuhr ich zum Deutschlandbesuch rumänische Lehrerkollegen über die Grenze bei Waidhaus. Der bayerische Grenzbeamte sah das rumänische Kennzeichen, sah mich in meiner Fellweste und sagte ohne Gruß: „Du Rumäne! Auf Seite!“ Er winkte nach links: „Du verstehen?“ Unsere innige Duzbrüderschaft erkaltete rasch zum Sie, als er („Du Papiere!“) meinen roten Paß in Händen hielt. „Das hätten Sie doch gleich sagen können!“ murmelte er. „Ich Tarzan!“ antwortete ich.

Im Klassenraum der Programm-Kollegin Brigitte Krause oben in der Bergschule Schäßburgs lebte ein ganzes Schuljahr über ein Findelhund; er kuschelte sich bei meinem Unterrichtsbesuch vertrauensvoll auf meine Füße. Außer mir war nur die Putzfrau eingeweiht.

Zusammen mit Thomas Prinz vom Minderheitenreferat der Deutschen Botschaft und dem Landler[1]-Kollegen Martin Bottesch chauffierten wir Bundestagsabgeordnete und Beamte des Bonner Innenministeriums durch Siebenbürgen zu einer Kirchenburg in Reußmarkt. Dort wollten wir eine Lehrerfortbildungsakademie einrichten, und dazu brauchten wir mindestens eine halbe Million. Ungewisses Nicken oder Kopfschütteln bei unseren Gästen; auf dem Rückweg kehrten wir ein im Weinkeller des Kollegen Martin Bottesch, in der Landlerhochburg Großpold. Zum Weinzapfen (also -heben) stand uns nur ein gläserner Weinheber zur Verfügung. Die Gäste bemühten sich redlich und bekleckerten sich mäßig, allgemeine Heiterkeit, man müsse ja noch viel lernen; ein Ausruf: „Das ist es eben: Fortbildung tut not!“ löste somit unser Problem. Die Fortbildungsakademie feiert heuer ihr zehnjähriges Bestehen.

Wir führten 1994 praktisch ohne Vorbereitung in Rumänien das erste Sprachdiplom durch, Erfolgsquote 97 %, so daß man im BLASchA räsonierte: „Ist ja gut, die Zunahme des Deutschen im Ausland, aber muß es ausgerechnet Rumänien sein.“ Ich hatte stolz mit Argentinien (gleiche Teilnehmerzahl) verglichen. In Rumänien kamen auf einen entsandten Lehrer 65 DSD-Gewinner, in Argentinien auf einen deutschen Lehrer 10. Das tat manchem weh. Das Sprachdiplom im ehemaligen Ostblock gab es für Deutschland damals also fast zum Nulltarif (abgesehen von den Korrekturkosten).

1 Die Landler sind evangelische Österreicher, welche Maria Theresia in die entfernteste Ecke ihres Großreiches, also nach Siebenbürgen verbannte, wo sie freundschaftlich von den Siebenbürger Sachsen aufgenommen wurden.

Der strenge Winter Rumäniens lehrte mich, alle tausend Kilometer den Dieselfilter meines Nissan-Jeeps auszuwechseln. Ich schaffte mit der Gurtzange Mechanikerreife und konnte anderen Dieselfahrern helfen, deren Filter ebenfalls mit Gelatine versulzt waren. Es gab nun mal keinen Winterdiesel.

In Schaßburg hinterm Pfarrhaus an der Kirchenburg das „Schänzchen", eine Bastei am Steilabfall von der Burg zur Unterstadt. Versammelt waren alle Teilnehmer einer Deutscholympiade aus der Schweiz, aus Deutschland und von allen Deutschgymnasien Rumäniens. Schulleiterpatriarch Hermann Baier, auch Chorleiter, stimmte an: „Dona nobis" als Kanon, alle kannten das Lied, wir jubelten uns in den Dreivierteltakt. Die rumänische Kollegin neben mir sprang auf, zog mich hoch: „Komm, alter Mann, tanzen!" Viele Paare folgten, wir sangen solange Dona nobis, wie wir tanzen wollten. Hermann Baier strahlte: „Das habe ich lange nicht mehr erlebt. Wann war das? Ja, zuletzt bei der Gründungsfeier unserer Kommunistischen Partei, Sektion Schäßburg, in den achtziger Jahren. Aber da hatten wir ein anderes Lied drauf."

Zu einem Schulbesuch nach Oberwischau im Wassertal, weit in den Ostkarpaten fuhr ich von Bistritz aus durch die tiefverschneite Winterlandschaft. In einem weiten Tal sagte mein rumänischer Kollege: „Halt mal an!" und zeigte auf seine rechte Seite. Parallel zu uns, sagen wir mal in 50 Metern Entfernung, schnürte eine Reihe von sechs großen „Hunden" durch den Schnee, konsequent geradeaus, sie ließen sich nicht ablenken, warum auch. „Wölfe", sagte mein Kollege, und er sagte es stolz.

Jeder Fachberater hat so seine Methode beim Warm up eines Fortbildungsseminars. Der eine sagt seinen Teilnehmern, sie flanierten auf dem Campo in Siena, man trifft Bekannte, stellt sich und Freunde vor. Ein anderer läßt im Kreis von den Teilnehmern den jeweils rechten Nebenmann vorstellen, ein dritter läßt Steckbriefe schreiben vom Nachbarn und die Runde raten, dann werden Polaroid-Fotos dazugeklebt. Ich habe meine Seminare mit einem Tanz eröffnet, einem ganz einfachen Rundtanz, einfachster Tanzschritt, ständiger Partnerwechsel. Es geht dabei sehr lustig zu, deswegen wurde meine Methode von seriösen Kollegen auch ziemlich belächelt. Dann ein ernüchterndes Erlebnis: Eine neue Kollegin, die zugab, zum ersten Mal ein Seminar zu leiten, erschien mit einer Teilnehmerliste und hakte ab, hatte große Schwierigkeiten, die fremdsprachigen Namen auszusprechen, ließ dann lieber eine einheimische Kollegin die Namen vorlesen und schimpfte los, wenn jemand von der Liste fehlte. – Hat denn niemand in der ZfA Zeit gehabt, während der Einweisungstage die Neuen auf die Wichtigkeit eines Warm up's hinzuweisen? „Sie müssen es ja nicht wie der herumhopsende Weischer machen, aber …"

Im Sprachdiplom in Rumänien prüfen einheimische Deutschlehrer und fungieren als Beisitzer. Das spart entsandte Lehrer, die nur noch als Vorsitzende eingesetzt werden müssen. Nur: Die Schulen haben keinen DSD-Etat, so daß sie den einheimischen DSD-Beteiligten keine Überstunden vergüten können. Schlimmer noch: die einheimischen Kollegen geben normalerweise am Nachmittag Nachhilfeunterricht. Dieses notwendige Einnahmequelle fällt in den Prüfungswochen weg. Goethe und die Österreicher kassieren für ihre Sprachprüfungen Prüfungsgebühr, die ZfA verbietet es den DSD-Schulen. Ich habe mehrmals die ZfA auf diese Mißstände hingewiesen, umsonst, eine DSD-Zulage für einheimische Prüfer wurde grundsätzlich abgelehnt, Argument: „Dann kommen die reichen Schweden und wollen auch eine Zulage."

Jeder deutsche Beamte, auch der im Ausland, staunt, daß ein Fachberater spontan eine Dienstreise antreten kann, ohne sich in jedem Fall vorher vom Vorgesetzten die Erlaubnis zu holen. (Natürlich ist das Reisevolumen insgesamt von der ZfA vorher abgesegnet.) Der Botschaftsangehörige z. B. muß sich jede Dienstreise vom Geschäftsträger bewilligen lassen. Anruf des Kulturreferenten beim Fachberater: „Ich habe gehört, Sie unternehmen in den nächsten Tagen eine Dienstreise nach Pécs. Können Sie mich mitnehmen?“

Auf dem Großen Ring in Hermannstadt traf ich den evangelischen Bischof AB Dr. Klein. „Na, Herr Weischer, haben Sie den letzten siebenbürger Deutschlehrer aus seiner Kirchenburg gelockt?“ – „Und Sie, Herr Bischof, haben Sie schon jemanden gefunden, der in Ihrer Kirche das Licht ausmacht?“ – „Herr Weischer, Sie und ich, wir gehören einer aussterbenden Art an.“[2]

Apropos Sprachdiplom: Es gab Schulleiter, welche sich die genauen Punktzahlen ihrer DSD-Teilnehmer geben ließen und entsprechend den Ergebnissen den einheimischen verantwortlichen Deutschlehrern Prämien zahlten oder nicht. Wir Fachberater versuchten, dies zu verhindern, mußten jedoch vor den aus Sozialistenzeiten überkommenen Usancen kapitulieren.

Eine meiner „edelsten“ Taten (obwohl ich da schon pensioniert war): Ich riet der Brukenthalschule in Hermannstadt dringend ab, das deutsche Abitur einzuführen, „Leuchtfeuer“ zu werden, wie es im Sprachgebrauch der ZfA hieß: Tatbestand: Die Vertreter der Rumäniendeutschen hatten im Minderheitenreferat der Deutschen Botschaft mehr Hilfe für ihre deutschen Schulen erbeten. Die Deutsche Botschaft bot für die Brukenthalschule ein Leuchtfeuer an, denn dieses war für die deutsche Seite kostenneutral, es gab keine zusätzliche finanzielle und personelle Unterstützung, eben nur die Berechtigung, das deutsche Abitur durchzuführen. Beispiele dieses Schultyps in der nahen und weiteren Umgebung waren nicht ermutigend, außerdem war die Brukenthalschule in Rumänien und weiterer Umgebung längst ein eigenständiges Leuchtfeuer. Warum also die Schule durch einen weiteren Zweig erweitern, den Stundenplan umkrempeln, der ohnehin wegen der Fächerbreite Rumäniens schwierig genug zu erstellen war? Warum gemischte Lehrpläne basteln? Warum ein kompliziertes Notensystem erfinden, welches verschiedenen Bewertungsmaßstäben gerecht würde? Die Leistungen der Brukenthalschüler sind außerdem in humanistischen und besonders naturwissenschaftlichen Fächern so gut, ihre Fremdsprachenkenntnisse exzellent, daß sie ohne Probleme an deutschen und anderen Universitäten ankommen und nicht dem Numerus Clausus eines deutschen Abiturs unterliegen. Warum also dem Selfmade-Leuchtfeuer noch ein deutsch-externes draufsetzen? – Die Brukenthalschule bietet kein deutsches Abitur an.

Auf einer Tingeltour durch die deutschen Kultusministerien erwischte mich im baden-württembergischen Ministerium der Hexenschuß; Ministerialrat Grau hakte mich unter und schleppte mich auf den Schloßplatz zu meinem Auto; zum Glück saß man im Jeep recht hoch. In Österreich tankte für mich ein freundlicher Gendarm, ich brauchte also nicht auszusteigen, ich konnte es auch nicht. Vorm Hotel in Mosonmagyarowa holte man mich aufgrund meines Hupens mit einem Rollstuhl ab. An der Grenze bei Vărşand verlangten die rumänischen Beamten unerbittlich, ich müsse aussteigen; ich versuchte es und kollerte auf den Boden. „Querschnittsgelähmt“ vermutete man und hob mich vorsichtig wieder ins Auto. In Hermannstadt angekommen – meine Frau war einkaufen – half mir unser Nachbar, ein libanesischer Import-Exportkaufmann, aus dem Auto und öffnete mit seinem Dietrich das Schloß meiner Haustür. Spät abends noch klebte mir der Programm-Kollege Peter Zorzi, Biologielehrer, ein Riesenpflaster auf den Rücken. „Morgen springst du wieder wie ein Ziegenbock!“ So war es denn auch.

Zweitvermittlungswilligen, die mich um Rat fragen, tuschele ich zu: „Vergiß den irren Auslandsschulhickhack, werde Fachberater!“ ◀◀

2 Hintergrund: Nach der Wende waren die siebenbürger Lehrer die ersten, die in die BRD aussiedelten, ihre Plätze nehmen zum Teil gottseidank rumänische Deutschlehrer ein, noch! Und Bischof Dr. Klein zählt jedes Jahr den Rest seiner Seelen. Tendenz gegen Null durch den biologischen Prozeß.

F. Undütsch GmbH

- Die Schulausrüster -

Estab. 1900

Wir liefern: Schulbücher, Bibliotheksbücher, Lehr- und Lernmittel, Einrichtungsbedarf und Einrichtungssysteme für

- Klassenzimmer
- Musik- und Kunstzimmer
- Sporteinrichtungen
- Laboratorien
- Kindergärten
- Hausmeistereien

Wir leisten: eine schnelle, zuverlässige und kostengünstige Auftragsabwicklung in alle 5 Kontinente

Wir bieten: langjährige Erfahrungen in Handel, Logistik und Export, auch als Lieferant der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Wir sind: die globalen Schulausrüster für Deutsche Schulen im Ausland

Undütsch macht Schule!

F. Undütsch GmbH
Lötzener Str. 2 – 4
28207 Bremen

Telefon: +49.421.37 75 90
Telefax: +49.421.37 49 66
Email: schule@unduetsch.de
Kontakt: Thomas Gerkmann
www: unduetsch.de

Deutsche Internationale Schule Kapstadt feiert Jubiläum

Cordula Falbe

In „Feierlaune“ präsentiert sich in diesem Jahr die Deutsche Internationale Schule Kapstadt (DSK). Sie hat auch allen Grund dazu, denn es gilt, den 125. Geburtstag der Schule entsprechend zu würdigen. Die Aktivitäten zum Jubiläum der Schule ziehen sich durch das gesamte Jahr und decken ein breites Programm kultureller, karitativer und sportlicher Veranstaltungen ab.

Der offizielle Start ins Jubiläumsjahr erfolgte mit der Enthüllung einer Skulptur, die vor dem Schuleingang ihren zentralen Platz gefunden hat. Das Kunstwerk „Schul-Zeit“ ist in Zusammenarbeit des Kapstädter Künstlers Jonathan Garnham mit dem DSK-Kunstlehrer Niklas Zimmer entstanden. Es stellt anhand von stählernen Jahreszahlen die vergangenen 125 Jahre Schulzeit dar. Jeder Interessierte konnte seine persönliche Verbundenheit zur „Schul-Zeit“ schaffen, denn die einzelnen Jahreszahlen wurden zum Verkauf angeboten.

Verbundenheit mit der DSK drückt sich auch im DSK-Lied aus, das eigens für das Jubiläum getextet und komponiert wurde. Strophen in Afrikaans, Xhosa, Deutsch und Englisch spiegeln den internationalen Charakter der Schule wider.

Die Schule am Fuße des Lion’s Head blickt auf eine weitreichende Tradition zurück. Von der Gründung im Jahre 1883 hat sich bis heute eine bilinguale Begegnungsschule entwickelt, in der sich die deutsche und südafrikanische Kultur harmonisch verbinden. Zuzeit absolvieren dort rund 800 Kinder und Jugendliche eine nach deutschen Lehrplänen ausgerichtete Schulausbildung. Aber auch für nicht deutschsprechende Kinder ist die DSK eine zukunftsträchtige Alternative. Sie können dort ab der 5. Klasse Deutsch als erste Fremdsprache erlernen und werden auf die integrierte Oberstufe vorbereitet. So ist es an der DSK möglich, die südafrikanische und die deutsche Hochschulreife (Abitur) zu erreichen, verbunden mit der Möglichkeit, anschließend ein Studium in Europa aufzunehmen.

Angegliedert an die DSK ist die Zweigstelle in Parow, deren Zielgruppe in der Regel Familien aus den nördlichen Stadtteilen sind. Deutschsprachige Schülerinnen und Schüler besuchen dort die erste bis vierte Klasse und setzen anschließend ihre Schullaufbahn an der DSK fort.

Zu einem der festlichen Höhepunkte des Jubiläumsjahres gehörte sicherlich das Benefiz Candlelight Dinner. Im Rahmen dieser Veranstaltung wurden die Projekte vorgestellt, die während des Jubiläums unterstützt werden.

Dazu zählt einerseits K. I. D. S. (Klub Interact Deutsche Schule). Dieser Klub wurde 1990 an der DSK von der Lehrerin Brigitte McKee gegründet. Die jungen Rotarier kümmern sich mit zahlreichen Aktionen um die Verbesserung der

125 Jahre Festakt und Feier

125 Jahre Festakt mit Marimba-band im Vordergrund

Feierlicher Start ins Jubiläumsjahr bei Einweihung der Skulptur „Schul-Zeit“

Grundschultheater am Einschulungs-tag der ersten Klasse

Situation von Straßenkindern in Kapstadt und lernen dabei, wie soziales Engagement praktisch umsetzbar ist.

Das zweite Projekt; HOKISA (Homes for Kids in South Africa www.hokisa.co.za), besteht seit 2001. Karin Chubb, südafrikanische Dozentin an der Universität Western Cape und der deutsch-holländische Autor Dr. Lutz van Dijk, setzen sich dabei im Rahmen von Kinder-Projekten für den Kampf gegen HIV/Aids in Südafrika ein.

Der Unterstützung dieser beiden Projekte dient auch ein Kunstwettbewerb, „Chairity“ (www.chairity.co.za), der im Laufe des Jubiläumsjahres stattfindet. Dazu wurden 125 Holzstühle an Interessierte verteilt. Sie sollen daraus phantasievolle Kunstobjekte gestalten. Diese werden anschließend in der Schule ausgestellt, von einer Jury prämiert und im Rahmen einer Stillen Auktion zugunsten von K.I.D.S. und HOKISA versteigert.

Rückblick und Ausblick – das waren die beiden ideellen Stützpfeiler, die den offiziellen Festakt zum 125-jährigen Jubiläum trugen. Zahlreiche Ehrengäste erlebten eine interessante Zeitreise durch die wandelvolle Geschichte der Deutschen Schule, die Achim von Dombois, ehemaliger Schulleiter, mit Erlebnissen aus seinem Schulalltag in Kapstadt vor 40 Jahren bereicherte. Hermann Battenberg, seit Anfang 2007 Schulleiter der DSK, wagte einen Ausblick in die Zukunft und skizzierte das Bild einer modernen bilingualen Begegnungsschule, ihrer Aufgaben und Herausforderungen. Den Abschluss des Festwochenendes bildete ein Ökumenischer Gottesdienst am Sonntag.

Rekordverdächtiges aus dem Rahmenprogramm des Frühschoppens: Die Gäste, unter ihnen auch viele ehemalige DSK-Schüler, hatten die Qual der Wahl zwischen 125 verschiedenen Kartoffelsalaten!

Das Sportprogramm an der DSK stand in diesem Jahr ebenfalls ganz im Zeichen des Jubilä-

Science Challenge

125 Jahre Festakt Schulchor

DSK-Konzert

Schwimmgala 2008

Sportfest

Tauziehen beim Sportfest

ums. Neben internen Veranstaltungen wie dem Schwimm- und Sportfest gab es die Gelegenheit, sich mit Schülern aus anderen Kapstädter Schulen zu messen, unter anderem bei einem Fußballturnier für U10 und U12-Mannschaften. Dort trafen sich über 200 junge Fußballer, darunter auch Straßenmannschaften und Schulteams aus sozial schwachen Gebieten, zum sportlichen Wettstreit – ein gutes Beispiel dafür, wie interkulturelle Begegnung ohne Berührungsängste funktionieren kann. Und wer sich sportlich lieber als Zuschauer betätigt, kam im Jubiläumsjahr ebenfalls auf seine Kosten. Anlässlich der Fußball-Europameisterschaft lud die DSK an den ersten beiden Spieltagen zum „Public Viewing“ in die Sporthalle auf dem Schulgelände ein.

Zuschauerrekorde erzielte eine Jubiläumsveranstaltung aus dem kulturellen Bereich. Die Mitwirkenden des DSK-Konzertes spielten zweimal vor „ausverkauftem Haus“ – ein Zeichen dafür, welche Bandbreite und Qualität die jungen Künstler mittlerweile erreicht haben.

Wer die Gelegenheit nutzen möchte, noch selbst am Jubiläum der DSK teilzunehmen, sollte sich zwei Termine im November freihalten. Am 1. November findet auf dem Schulgelände in Tamboerskloof der schon traditionelle Basar statt, für den sich in diesem Jahr alle Beteiligten ganz besonders eingesetzt haben. Die Abschiedsparty, unter dem Jubiläumsmotto „Look ahead, weiter geht’s“, ist für 28. November vorgesehen. Dort bietet sich auch für die „Altschüler“ der DSK die Gelegenheit, ehemalige Schulkameraden zu treffen und sich über die guten, alten Zeiten auszutauschen. ◀◀

Die Fotos stammen von Jenny Battenberg, Christopher Falke und Torsten Koehler, DS Kapstadt.

DSK-Schul-Zeit-Skulptur

Direktorin von A bis Z

Ein Jahr an Frau Achmedowas Schule Nr. 89, Duschanbe

Jutta Himmelreich

Ihre Wissbegier überträgt sich auf ihre Schüler, sei es im Rahmen von Auslandsreisen oder im Deutschunterricht. Denn auch hier bietet sich ja ständig Gelegenheit, über die eigenen Grenzen hinauszuschauen, zum Beispiel durch Briefwechsel mit der Partnerschule *Leonardo-da-Vinci-Campus* in Nauen/Berlin.

Bei einem der seltenen Ausflüge mit Lehrern

Im Juli 2007 begegne ich ihr zum ersten Mal, in Duschanbes Partnerstadt Reutlingen. Frau Achmedowa trägt einen praktischen Kurzhaarschnitt, sieht lebenslustig aus, wach, wissbegierig. Und sie strahlt: „*Wir hatten schon Angst, dass man uns fürs kommende Schuljahr keinen Lehrer schicken würde*“, sagt sie. Mehrfach betont sie im Laufe unserer ersten Begegnung: „*Wir freuen uns auf Sie.*“

An einem strahlend schönen Julisamstag saß ich ihr also in einem Café an Reutlingens Marktplatz gegenüber. Um uns herum gemütliches Marktgeschehen, zwischen uns, neben Milchkaffee und grünem Tee, sofort eine überraschende Vertrautheit. Nicht nur Frau Achmedowas fröhliches Lachen, das ihr nie zu vergehen scheint, macht mir binnen kurzer Zeit klar: Die Entscheidung für Tadschikistan war richtig. Fast hatte ich das Gefühl, schon in Duschanbe bei Kaffee und Tee zu sitzen … Am 16. August 2007 standen sie und ihr Mann um 5:00 Uhr an Duschanbes Flughafen, ganz unerwartet! Herr Kamolov überrascht mich mit seiner Begrüßung: *Guten Morgen! Hatten Sie eine angenehme Reise?*“ Und dass die Kinder der beiden, die ich wenige Tage später kennen lerne, auch perfekt Deutsch sprechen, macht mich zumindest sekundenlang sprachlos.

Ausdauernd und zielstrebig – Direktorin von A bis Z

Der erste Schulbesuch: Noch sind zwar Ferien bis Anfang September, doch in vier Tagen bietet das Goethe-Institut hier an der Schule Nr. 89 ein Fortbildungsseminar für einheimische Lehrkräfte an. Frau Achmedowa führt mich in mein künftiges Klassenzimmer: „*Das ist Ihr Kabinett*,“ erklärt sie und bezeichnet es mit dem russischen Wort. „*Eine kleine Bibliothek gibt es auch, nur für Sie, für den erweiterten Deutschunterricht*.“ Das ist nicht in allen Schulen selbstverständlich, selbstverständlich aber das Ergebnis von Frau Achmedowas Ausdauer und ihrer Zielstrebigkeit. Die kleine, dem geräumigen Kabinett mit meterhohen Wänden angegliederte Bibliothek war einst eine schier unüberwindliche Schutthalde: „*Keiner im Kollegium hätte gedacht, dass man den Raum je wieder würde nutzen können*“, sagt Frau Achmedowa und in ihrer Stimme schwingt bescheidener Stolz mit.

Die freundliche Frau weiß, was sie will, und setzt sich für ihre Visionen ein. Sie kennt die Schule Nr. 89 seit 1984, war dort bis 2001 Deutschlehrerin und ist seitdem auch Direktorin. Erweiterten Deutschunterricht, gemeinsam mit der dem Auswärtigen Amt angegliederten ZfA[1] etwa, hatte sie schon immer anbieten wollen. Auf die offizielle Genehmigung hätte sie jahrelang warten müssen. Unerschrocken und eigenmächtig – ungern gesehen in der ärmsten der ehemaligen Sowjetrepubli-

ken, die am 9. September 2008 immerhin den 17. Jahrestag ihrer Unabhängigkeit feiern wird – knüpfte Frau Achmedowa die nötigen Kontakte. Mittlerweile, nach mehr als einem Jahrzehnt, ist man auch im Schulamt auf ihre Arbeit aufmerksam geworden und sagt sogar finanzielle Unterstützung zu. „*Darauf haben wir kaum zu hoffen gewagt, weil wir so lang schon auf uns allein gestellt sind*," sagt die Direktorin und möchte noch fröhlicher lächeln. Allein der Berg Arbeit, der sich noch vor ihr auftürmt, weil die Schule dringend reparaturbedürftig ist, trübt ihre Freude. Und für Reparaturen war aus offiziellen Quellen bisher nie Geld geflossen. Wozu hat die Schule fast 3000 Schüler, deren Eltern man in regelmäßigen Abständen um Somonis bitten kann? Dass die Schüler, anders als die am Präsidenten-Gymnasium oder an der Dushanbe International School, zumeist aus ärmeren Verhältnissen stammen, kümmert offiziell recht wenig. Um kaputte Fensterscheiben auswechseln zu können, sammeln die Lehrer 50 Diram pro Schüler, also buchstäblich scheib(ch)enweise, nicht etwa für alle 6 Fenster pro Klassenzimmer zugleich.[2]

Jamilia und ein Schüler beim Abschluss-Défilée

25. Mai 2008: Zeugnisausgabe – die Schule ist geschafft! Voller Stolz defilieren Schülerinnen und Schüler der 11. Klassen zum letzten Mal über den Schulhof. Jamilia hat doppelten Grund zur Freude, denn sie hat auch das Deutsche Sprachdiplom, DSD, erworben. Das Sonntagsvergnügen währt für manche Mädchen heut' allerdings nicht lang …

Kaum zu glauben

Seit dem letzten Winter, der mit bis zu –25 °C ein Jahrhundertwinter war und internationale Hilfsorganisationen auf den Plan rief, sind endgültig alle Dächer der Schule undicht, sämtliche Heizungsrohre geborsten, fast alle Fenster kaputt. Wenn bis November 2008 nicht alles repariert ist, wird der nächste Winter noch härter zu spüren sein. Erst kürzlich waren die Lehrer aufgerufen, die Hälfte ihres Hungerlohns für Reparaturen im wichtigsten E-Werk zur Verfügung zu stellen. „*Ein Lehrergehalt reicht für einen Sack Mehl pro Monat*", sagt Frau Achmedowa, „*was sollen wir da noch abzwacken? Keinen Diram hab ich hergegeben*," betont sie mit fester Stimme, hält kurz inne und setzt dann hinzu: „*Ich bin gespannt auf die Reaktionen von oben*."

Die *Reaktionen von oben* hatte sie erst vor wenigen Tagen wieder zu spüren bekommen. Man mag's kaum glauben! Ein Sonntagvormittag im Juni 2008, Zeugnisausgabe: Früher feierte man aus diesem schönen Anlass ein kleines Schulfest, Musik und Tanz inbegriffen, natürlich. Seit im letzten Jahr Schüler nach solchen Festen aber bei Autounfällen ums Leben kamen, ist Ausgelassenheit verboten.

So blieb nur die Alternative, auf dem Rudaki-Prospekt, Duschanbes Flaniermeile, Eis essen zu gehen, in Schuluniform – weiße Bluse, schwarzer Rock – und in Begleitung der Eltern. Die gingen bald heim. Kaum spazierten Mädchen

allein – weiße Bluse, schwarzer Rock – tauchten wie aus heiterem Himmel Angestellte des Schulamts auf: „*Was habt ihr hier zu suchen? Wieso seid ihr nicht in der Schule? Wer ist eure Klassenlehrerin? Wer die Direktorin?*“ Der Klassenlehrerin las man gehörig die Leviten und Frau Achmedowa musste sich sagen lassen, sie sei die längste Zeit Direktorin gewesen, man behalte sich diverse Maßnahmen vor. „*Schade*,“ seufzt sie, „*allenthalben fordert man die Kinder auf, ihrem Land eines Tages nützlich zu sein. Wie um alles in der Welt sollen sie sich für ein Land einsetzen, das ihnen schon ihre ersten selbständigen Schritte derart schwer macht*?“

Täglich ein warmes Mittagessen in der Schule, ermöglicht durch Spendengelder aus Reutlingen. *„Wir mussten gar nicht lange aufs Essen warten,“* sagt Munira. *„Und geschmeckt hat's heute besonders gut.“*

Schulspeisung in der Mensa

Dickes Fell

Auch ihre eigene Motivation wird ja oft auf harte Proben gestellt. Zu den erwähnten ‚diversen Maßnahmen‘ zählt zum Beispiel, dass man ihr hinterher telefoniert und kontrolliert, ob sie brav beim Abschlusskonzert der Moskauer Kulturwoche war. Kollegen hatten sie im Theatersaal nicht gesichtet. *Wer war noch beim Konzert? Was hat der Eröffnungsredner gesagt?* Dass der, zumindest eingangs, nicht ohne Konzept auskam, kann Frau Achmedowa berichten, weil sie die Veranstaltung vom Saalbalkon aus verfolgt hatte. Woher nimmt sie ihr dickes Fell? Wieso hat sie bei all der Gängelung, Demütigung den Kram nicht längst hingeschmissen? Wieder lächelt sie, geduldig diesmal, und nennt ihr Motto: „*Nie aufgeben. Es gibt Menschen, die es wert sind, dass man sich für sie einsetzt*.“ Die Schule Nr. 89, am Nordwestrand der Stadt gelegen, bedient zunehmend auch die umliegenden Dörfer. Knapp 3000 Schüler werden hier unterrichtet, in zwei Schichten. Ursprünglich konzipiert war die Einrichtung für rund 700 Schüler. 100 der ärmsten Kinder bekommen auch ein warmes Mittagessen, finanziert durch Spendengelder aus Reutlingen, gesammelt von Frau Suse Gnant, der Stadtverordneten, die Frau Achmedowa an Unermüdlichkeit in nichts nachsteht.[3] Dass Frau Achmedowa fast rund um die Uhr für ihre Schule im Einsatz sein kann, verdankt sie auch ihrem klugen Mann, der sie nach Kräften unterstützt. Als Dozent für Wärmetechnik an der Agraruniversität Duschanbe weiß Herr Kamolov nur allzu gut, wie sehr Bildung Not tut. Kopfschüttelnd stellt er fest: „*Tadschikistan zählt heute zu den Ländern, in denen viele Eltern besser ausgebildet sind als ihre Kinder. Eigentlich sollte es ja umgekehrt sein*.“

Seine Frau möchte so manche Eltern liebend gern wieder auf die Schulbank setzen. „*Stellen sie sich das vor*“, sagt sie und schildert, wie ein Vater begründet, warum sein Sohn relativ häufig im Unterricht fehlt. „*Wissen Sie, Frau Direktor, der Junge hilft mir oft in der Apotheke, er kennt sich schon so gut mit Medikamenten aus, er müsste eigentlich gar nicht mehr …*“ Frau Direktor unterbricht ihn: „*Und wieso sterben dann so viele Leute, weil man ihnen die falschen Medikamente verkauft*?“ Ein weiterer Beweis für die Schwächen des Bildungssystems, aber auch für Frau Achmedowas Wissbegier: Zwei Jahre lang hatte sie Kurse in Pharmazie belegt, um ihre Kinder vor solchen Irrtümern möglichst schützen zu können. Der Apotheker ist hoffentlich um eine Illusion ärmer. Es gab Zeiten, in denen Krankenversorgung gut und zudem kostenlos war. Heute kann mancher von Glück sagen, wenn er ein Krankenhaus überhaupt lebendig verlassen kann.[4]

DaF bei 0 °C

Zwei Stunden Strom pro Tag im Winter

Lehrerfortbildung tut not

Sol-i zabon-i modari –
Das Jahr der Muttersprache

So Vieles war besser, als „die Russen" noch hier waren. Das Bildungssystem funktionierte, es gab ausreichend Arbeit. „*Von meinem Lohn konnten wir uns damals sogar einmal im Jahr Urlaub leisten*", erinnert sich Frau Achmedowa ein wenig wehmütig. Kein Wunder, wenn die einstige Sowjetmacht beinahe die Hälfte des tadschikischen Staatsbudgets aufbrachte. Heute arbeiten eine Million Tadschiken in Russland. „*Bei sieben Millionen Einwohnern hat also praktisch jede tadschikische Familie einen Verwandten, der ihr von dort aus das Überleben sichert*", rechnet Herr Kamolov vor. Sein Gehalt reicht bei Weitem nicht aus, um Druck und Vertrieb des Lehrwerks zu finanzieren, das er auf Tadschikisch verfasst, um der Überzahl russischer Lehrwerke nun tadschikische hinzuzufügen. *Zabon hasti-e mellat ast. Ein Volk existiert durch seine Sprache*, tönt es heuer, im Jahr der tadschikischen Sprache, fast gebetsmühlenartig aus allen Medien. Im Bereich der Lehrwerke spielt das Russische nach wie vor eine wichtige Rolle; im täglichen Gebrauch aber gewinnt Tadschikisch an Boden. Darauf, dass auch im elften Jahr der Unabhängigkeit vom heutigen Russland noch ein gutes Stück Wegs zu gehen ist, wies vor kurzem der Bildungsminister hin, als er bei der Landesolympiade für Sprachen die Medaillen vergab: „*Keine Goldmedaille im Fach Tadschikisch*", sagte er, „*oh je! Weh mir und weh allen betroffenen Lehrern hier im Saal.*"

Die betroffenen Lehrer – wie sollen die sich weiterbilden (und der Bedarf ist riesig!), wenn nicht nur allenthalben Materialmangel herrscht, sondern viele Kollegen Zweitjobs annehmen müssen, um zu überleben? Frau Achmedowa erinnert daran, dass manche Schwachstelle im System noch heute als Langzeitfolge des Bürgerkriegs gewertet wird. „*Wie lange noch soll dieser Krieg, der unser Land so weit zurückgeworfen hat, als Begründung herhalten? Es muss doch auch mal wieder voran gehen!*" Dabei könnte sie selbst viel erzählen aus diesen vier Kriegsjahren, 1992–1996.[5] „*Keine Arbeit, kein Geld, heilfroh, wenn wir ein paar Tropfen Benzin verkaufen konnten, um uns mit einem Fladen Brot für 20 Diram am Tag über Wasser zu halten. Kein Tadschike möchte das je wieder durchmachen*", sagt sie und schüttelt nachdrücklich den Kopf, wie um die schlimmen Erinnerungen endlich loszuwerden. Für die heutige Generation ist dieser Krieg tatsächlich bereits Geschichte. Die jungen Leute heute haben andere Sorgen. In den Sommerferien ist Pauken für die Aufnahmeprüfung an einer von Duschanbes Unis angesagt.

Wie würde Sisyphos junge Leute zum Bleiben bewegen?

„*Zugang zu den höheren Bildungseinrichtungen haben alle Absolventen der 11. Klasse, unabhängig davon, ob sie eine staatliche oder nichtstaatliche Einrichtung besucht haben*," erklärte Tadschikistans Botschafter in Berlin, Dr. Sattorov, im Mai 2008.[6] Ende Mai zeigt sich, dass die Realität mehrere Facetten hat. Schulabgänger fragen uns fast täglich um Rat. Iskandar zum Beispiel, der so gut Englisch spricht und so fröhlich ist, dass man ihm nicht anmerkt, wie lange er schon Verantwortung für Mama und Brüder übernimmt, weil sein Vater früh starb: „*Was soll ich machen? Weder meine Mutter noch Verwandte können 800,00*[7] *Dollar Studiengebühr aufbringen. Ich will raus hier, nach Deutschland, nach Großbri-*

Einschussloch

Noch immer zu sehen sind Einschusslöcher aus der Zeit des Bürgerkriegs – Zeugnisse von Gegenwart und Vergangenheit: Heute fehlt Geld zum Austausch der Fensterscheiben. Wenn sie einst ausgetauscht sind, sind auch historische Spuren getilgt.

tannien, Europa, studieren, Geld verdienen, meine Familie unterstützen, aber wie, wie?“ Wer reiche Eltern hat, sorgt sich wenig. Und wer Töchter zu versorgen hat, der bahnt meist schon lange vor dem Schulabschluss die Hochzeit an. Mit etwas Glück finden die Mädchen Partner, die damit einverstanden sind, dass sie studieren, später auch arbeiten. So wie Frau Achmedowas Tochter, deren Mann dem Drängen seiner Familie nicht nachgegeben hat, ihr das Arbeiten zu untersagen. „*Kurz nach Gulyas Hochzeit war uns ein wenig bange …*“, gibt Frau Achmedowa zu. „*Aber es läuft alles wunderbar. Die Tochter arbeitet, übrigens bei einer deutschen Einrichtung in Duschanbe, der Schwiegersohn arbeitet und*“, nun sieht man ihr an, wie sehr sie sich freut, „*das zweite Enkelkind ist auch schon unterwegs.*“ Grund zur Freude hat auch ihr Sohn Rustam. Seine guten Deutschkenntnisse haben ihm ein Stipendium für einen Sprachkurs in Stuttgart beschert. Und wenn alles klappt, macht er dort auch ein Praktikum beim Zentrum für Sonnenenergie- und Wasserstoff-Forschung. Es gäbe noch viel zu erzählen über Frau Achmedowa und ihre Familie, über ihren Vater, der Minister für Wasserwirtschaft war, über ihren Cousin, der das rettende Tangem[8] sandte, als wir auf der Rückreise aus dem Pamir plötzlich feststeckten, weil ein verunglückter Lkw aus China die schmale Pass-Straße blockierte.[9] An Frau Achmedowa, ihrer Familie, ihrer Schule ließe sich das ganze Land ablesen, von A bis Z buchstabieren. Im Lande von Wasser und Sonne will Rustam das Thema Energieversorgung zu seinem Spezialgebiet machen.

Energieversorgung, Achillesferse der Nation.

Während der Sommerferien ist an vielen Schulen Remont angesagt, Reparatur all dessen, was der letzte Frost gnadenlos zerfressen hat. Frau Achmedowa bahnt sich behutsam einen Weg zwischen den Holzbohlen, die meterlang in der Eingangshalle liegen: „*Die Mittel, die das Schulamt für Dächer und Rohrleitungen bewilligt,*[10] *reichen zwar nicht, aber wir sind trotzdem heilfroh*“, sagt sie und räumt im Weitergehen zwei Farbtöpfe aus dem Weg. „*Wer weiß, vielleicht kommt ja erstmals seit Jahren gar die Zentralheizung wieder in Gang! Wenn alle Rohre repariert sind, müsste die Stadt nur die Wasserversorgung sichern. Dann hätten wir im Winter wieder Unterrichtstemperaturen über 0 °C.*“ Ein Boiler wäre zwar dennoch anzuschaffen, und Generatoren für den Stromausfall, doch trotz allen Mangels, der den Menschen hier im Alltag so viel Improvisationstalent abverlangt und so viel Kraft kostet, scheint ein Quäntchen der seit 2006 umgesetzten Nationalen Strategie zur Entwicklung des Bildungssektors[11] bei den Betroffenen anzukommen. Bis 2010 will die Strategie u. a. eine *stärkere Orientierung am Arbeitsmarkt (…), bessere Ausstattung der Schulen, Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonal* erreichen. *Auch das gesellschaftliche Ansehen und der berufliche Status der Lehrkräfte sollen verbessert werden. (…).* „Hoffentlich bald!“, wünscht sich Frau Achmedowa. Das Schulamt sagt Stipendien für begabte Schüler zu. Mitte Juli kommen Halima und Malika aus Deutschland zurück, die Preisträgerinnen des PAD-Aufsatzwettbewerbs 2008. Wir sind gespannt, welche Vergleiche sie ziehen werden zwischen hier und dort. Die Beiden schaffen sicher auch die Prüfung fürs Deutsche Sprachdiplom im Dezember.[12] In der muslimischen Gesellschaft senden Mädchen, die so weit kommen, ein Signal: *Wir werden selbst für uns sorgen können*. Im Idealfall entlasten sie so ihre großen Brüder, die schon früh Mitverant-

wortung für die Wahrung der Familienehre tragen.[13] Eigene Identität finden in dem Land, das sich seit der Loslösung von der UdSSR auf seine arischen Wurzeln besinnt, auf Zarathustra, das Avesta, *Pindare nek, goftare nek, raftare nek,*[14] auf die Samaniden (875–999 n. u. Z.), an deren Hof der berühmte Gelehrte Ibn Sina, Avicenna wirkte. Das Land, dessen Gastfreundschaft uns ein ums andere Mal die (Mutter)-Sprache verschlägt, feiert heuer den 1150. Jahrestag des großen Begründers der klassischen persisch-tadschikischen Literatur, Abu Abdulloh Rudaki, und ist – nicht nur deshalb! – voller Poesie. Viele fragen: „*Lohnt der Einsatz hier überhaupt*?", angesichts zunehmender Islamisierung, Vetternwirtschaft, Korruption.[15] Europäische Union, Zentralasienstrategie hin oder her – im August nimmt Frau Achmedowa in Bonn an einem Seminar zum Islamdialog teil, im September kommen wieder Schüler des Leonardo-da-Vinci-Campus aus Nauen nach Duschanbe. Neugier, Kulturaustausch, Mittel dazu: kleine Schritte abseits großer Politik sind genau das, was es braucht. ◀◀

Anmerkungen

1 ZfA, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln
2 ca. 10 Eurocent; 1 qm Scheibe kostet 32 Somoni, rund 70 qm sind für 1 Stockwerk erforderlich.
3 Finanziert wird mit diesem Geld auch die Schulspeisung an Duschanbes Schule Nr. 28.
4 Eine Lehrerkollegin berichtet von einer Schere, die Chirurgen nach einer OP in ihrem Bauch vergessen hatten. Doch das passiert Chirurgen in Deutschland ja auch.
5 Mit russischer Unterstützung wurden islamische Kräfte zurückgedrängt. Präsident Emomali Rahmon schloss 1997 das Abkommen zur Versöhnung des Volkes, Vahdat-i Milli.
6 Am 6. Mai anlässlich des Europatages am Oberstufenzentrum Palmnicken, Fürstenwalde.
7 Je nach Universität fallen Studiengebühren zwischen 400,00 und 800,00 USD an.
8 Kleinstbus chinesischer Bauart, im Volksmund nach der Hauptdarstellerin in einer koreanischen Seifenoper benannt.
9 … und, wie wir später erfuhren, erst nach 4 Tagen beiseite geräumt werden konnte.
10 Som 37.000 für Dächer, Som 45.000 für Rohre; Wechselkurs 1 EUR = 5,35 Somoni
11 Ausgeführt in der o. g. Rede des tadschikischen Botschafters Dr. Sattorov in Berlin.
12 Wer das DSD hat, erspart sich die Sprachprüfung an deutschen Unis.
13 Manch behütete Schülerin darf nicht ins öffentliche Internet-Café, um zB für Hausaufgaben zu recherchieren. Also erledigt das der Papa oder der große Bruder.
14 *Gut denken, gut reden, gut handeln:* die 3 Grundsätze der Philosophie des Zarathustra
15 So geht z. B. das Gerücht, der Sohn des Präsidenten habe auf Drängen der Schwester den Direktor der Orien-Bank erschossen. Ein weiteres Gerücht sagt: Der Bankdirektor lebt.

Zur Autorin

Jutta Himmelreich fördert als Übersetzerin und Dolmetscherin Literatur aus Afrika, Asien, Lateinamerika und arbeitet zurzeit als Deutschlehrerin in Duschanbe, Tadschikistan.

Dringender Aufruf in eigener Sache – wieder gewürzt mit einem passenden Spruch:

**„Der größte Fehler im Leben ist,
dass man ständig fürchtet, Fehler zu machen."
(Elbert Hubbard, amerikanischer Essayist)**

Machen Sie also nicht den Fehler, zwar einen Beitrag für die Zeitschrift aufzusetzen, ihn dann aber aus Furcht in den Papierkorb zu befördern, statt ihn an meine E-Mail-Adresse zu schicken: st.schneider@vdlia.de

Wirtschaftsdeutsch in Russland als Instrument zur Förderung von Handlungskompetenzen

Marcus Engel

Die Länder und Märkte der Welt werden durch die zunehmende Globalisierung der Lebensverhältnisse immer mehr miteinander vernetzt. Heute entscheiden bessere und vielfältigere Fremdsprachenkenntnisse über den Erfolg auf dem internationalen Arbeitsmarkt. Die Bildungssysteme der einzelnen Länder müssen daher Handlungskompetenzen entwickeln, die über die Grenzen der eigenen Sprache hinausgehen und neue Formen der Selbstständigkeit erschließen (Barkowski/Funk, S. 36). Der deutsche Markt ist für Russland besonders interessant, weil er der größte Markt für russische Produkte ist (Rittershofer, S. 1 ff.). Das russische Bildungssystem sollte daher nicht in erster Linie die Sprachkenntnisse der russischen Germanisten fördern, sondern bei Wirtschaftsfachleuten, Ingenieuren oder Juristen ansetzen. Für diese Berufsgruppen sind Deutschkenntnisse eine Schlüsselqualifikation für berufliche und private Mobilität sowie die Wahrnehmung von Wettbewerbschancen. Ein gutes Fachstudium, solide Deutschkenntnisse und praktische Erfahrungen im Rahmen von Schüleraustauschprogrammen in Familien und in Betrieben der Wirtschaft, verbunden mit selbstverständlich notwendigen Englischkenntnissen (Stiftung DRJA), gibt russischen Hochschulabsolventen einen großen Wettbewerbsvorteil auf dem internationalen Arbeitsmarkt.

Diese Entwicklung kann bereits in der Schule oder in den ersten Studienjahren der Universität durch das Angebot entsprechender Unterrichtsfächer gefördert werden. Ein Beispiel ist das Unterrichtsfach Wirtschaftsdeutsch. Der Beitrag dieses Faches zum Erwerb von Handlungskompetenzen bei russischen Schülern und Studenten ist Gegenstand des vorliegenden Artikels.

Deutsch an russischen Bildungseinrichtungen

Das Fach Deutsch wird an russischen Schulen und Universitäten mit verschiedenen Schwerpunkten unterrichtet. Drei Varianten sind hierbei von besonderem Interesse: Die Förderung der deutschen Sprache an Schulen des Deutschen Sprachdiploms DSD, die gezielte Einführung oder Verstärkung des Deutschen als zweite Fremdsprache an anderen Schulen, vor allem an solchen mit einem kaufmännischen oder einem naturwissenschaftlichen Schwerpunkt sowie die Fortführung des Fachs Deutsch im 1. und 2. Studienjahr der Universität.

Schulen mit dem Deutschen Sprachdiplom

Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz ist seit über 30 Jahren ein wichtiges Instrument zur Förderung der deutschen Sprache im Ausland. Weltweit gibt es jährlich 14.000 Absolventen, davon in Russland und der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten etwa 350 Schüler pro Jahr (KMK, www.dsd-kmk.de). Das Deutsche Sprachdiplom zielt darauf ab, den Fremdsprachenunterricht in der Schule zu fördern, Kenntnisse der Landeskunde und Literatur zu entwickeln und internationale Kompetenzen herauszubilden. Zentrales Unterrichtsprinzip ist die Schülerorientierung. Diese soll die Schüler zu einem eigenverantwortlichen und selbst gesteuerten Handeln anregen und sprachliche Mittel für verschiedene Handlungssituationen bereitstellen (Rahmenlehrplan, S. 5 f.). Hieraus ergibt sich, dass die Schüler in die Verantwortung für die Gestaltung der Lernsituationen einbezogen und Freiräume für produktionsorientiertes, ganzheitliches sprachliches Handeln geschaffen werden (VDLiA, S. 191 f.).

Wichtige Lernfelder im Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz für das Niveau C1 nach dem Europäischen Referenzrahmen sind die Bereiche Medien und Konsum sowie Wirtschaft und Arbeit (Rahmenlehrplan, Seite 22–23). Bei der Vorbereitung auf die Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom in der 10. und 11. Klasse an russischen Gymnasien mit erweitertem Deutschunterricht sollte man diese beiden Bereiche daher besonders fördern, indem man

ein eigenes Fach Wirtschaftsdeutsch aus den Vorbereitungskursen zum Diplom ausgliedert. Der Umfang könnte, so wie es an der Schule Nr. 12 in Perm mit Deutsch als erster Fremdsprache gehandhabt wird, zwei Unterrichtsstunden pro Woche betragen. Diese Regelung zeigt bereits erste positive Ergebnisse. So machten die Vertreter der Schule zur Berufswahl ihrer Schüler folgende Angaben: Nach Abschluss der Schule studieren 53 % Philologie, 47 % an anderen Fakultäten (Stiftung DRJA).

Schulen ohne besonderen sprachlichen Schwerpunkt

Im Hinblick auf die angestrebte Umstrukturierung und Modernisierung der russischen Wirtschaft ist Deutschland der wichtigste Kooperationspartner. Dies gilt auch für den Bereich der kleinen und mittleren Unternehmen. Die russische und deutsche Wirtschaft fragt daher Diplom-Kaufleute, Diplom-Ingenieure usw., die über das oben geforderte Bildungsprofil verfügen, immer stärker nach und zahlt hohe Entgelte, wenn dieser Bedarf abgedeckt wird (Stiftung DRJA). Das bedeutet, dass gerade an Schulen ohne besonderen sprachlichen Schwerpunkt, die Einführung des Wirtschaftsdeutschen besonders sinnvoll ist. Voraussetzung ist, dass Deutsch als Zweitsprache gelernt wird. Auch hier bieten sich zwei Unterrichtsstunden pro Woche an, die entweder aus dem regulären Deutschunterricht herausgelöst oder zusätzlich zur Stundentafel angeboten werden.

Universitäten

Bei Studienanfängern, die Deutsch an einer Schule des Deutschen Sprachdiploms oder als zweite Fremdsprache gelernt haben, ergeben sich folgende Probleme: Der Sprachunterricht endet bei Verlassen der Schule, also im Alter von 17 Jahren, wenn die Sprachkenntnisse in der Regel noch nicht ausreichen. Hinzu kommt, dass die Lehrmittel und Methodenkompetenzen an Schulen ohne besonderen Schwerpunkt nicht immer dem neuesten Stand entsprechen. Von zentraler Bedeutung ist daher die Forderung, in den ersten beiden Jahren des Fachstudiums an der Universität den Sprachunterricht in der zweiten Fremdsprache zum Pflichtfach zu erklären (Stiftung DRJA).

Fortbildungsprogramme für Lehrer und Dozenten

Damit Wirtschaftsdeutsch in der Breite an russischen Schulen und Universitäten angeboten werden kann, ist zunächst eine entsprechende Fortbildung der Lehrkräfte nötig. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ZfA in Köln hat hierfür in Russland das Projekt Junglehrer-Mentorenprogramm JMP eingerichtet (ZfA-Moskau, Seite 1 ff.).

Junglehrer-Mentorenprogramm

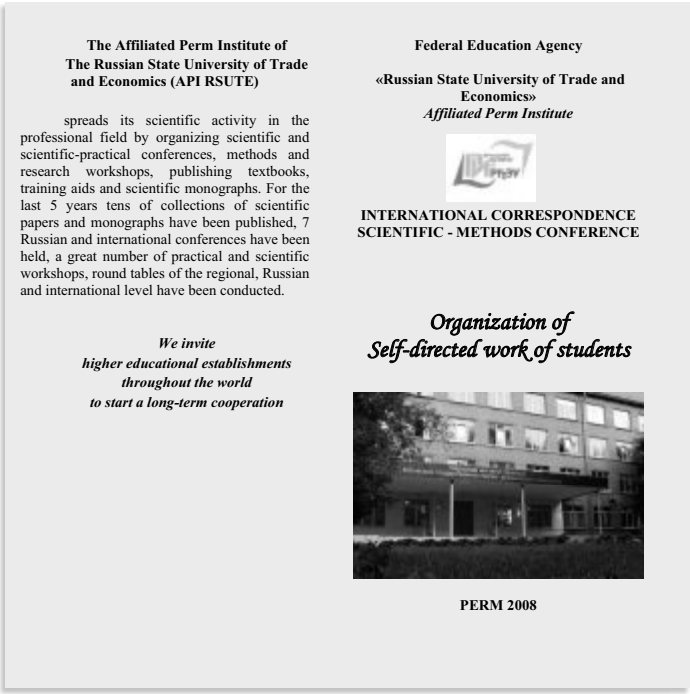
Im Rahmen des Junglehrer-Mentorenprogramms nehmen russische Lehrer an Schulen und Hochschulen sowie von der ZfA nach Russland entsendete deutsche Lehrer an einem zweijährigen Fortbildungsprogramm teil. Jedes Jahr findet ein einwöchiges Kompaktseminar statt. Diese Seminare sollen die Lehrkräfte befähigen, den Unterricht im Fach Wirtschaftsdeutsch an ihren Schulen oder Universitäten durchzuführen. Gleichzeitig sollen sie aber auch als Multiplikatoren tätig sein. Das bedeutet, dass sie selber ihre Kollegen vor Ort in Wirtschaftsdeutsch ausbilden. Die am JMP teilnehmenden russischen Lehrkräfte erhalten von der ZfA für ihre Tätigkeit als Multiplikatoren eine angemessene Entlohnung. Als zusätzlicher Anreiz besteht für sie nach dem zweiten Jahr die Möglichkeit, in Deutschland an einem zweiwöchigen Praktikum in einem deutschen Unternehmen teilzunehmen (ZfA-Moskau, S. 1 ff.).

Themenübersicht für das Fach Wirtschaftsdeutsch

Auf den Kompaktseminaren des Junglehrer-Mentorenprogramms wird zunächst ein Themenplan für den Unterricht in Wirtschaftsdeutsch entwickelt. Ein solcher Plan ist nicht direkt im Unterricht umsetzbar, da an den einzelnen russischen Schulen unterschiedliche organisatorische Bedingungen vorherrschen. Beispielsweise können an der Schule Nr. 12 in Perm in der 10. und 11. Klasse jeweils zwei Unterrichtsstunden pro Woche organisatorisch eingeplant werden. Dagegen beträgt an anderen Schulen in Russland die Zahl der wöchentlich zur Verfügung gestellten Stunden nur 1 Stunde oder der Umfang der gesamten Deutschstunden variiert.

Auch zu berücksichtigen ist, dass die Themenvorschläge des JMP nicht nur im Schulsystem, sondern auch an der Universität umgesetzt werden sollen.

Die vorliegenden Themenvorschläge liefern daher lediglich fachliche Angebote für das Fach Wirtschaftsdeutsch. Diese Angebote orientieren sich an den Anforderungen der Allgemeinen Wirtschaftslehre (Holzer, S. 1 ff.) an kaufmännischen Berufsschulen in Deutschland. Die konkreten Inhalte müssen in der Seminarphase des Junglehrer-Mentorenprojekts dann so ausgestaltet werden, dass sie auch Schülern und Studenten mit Deutsch als Fremdsprache zugänglich sind (Macaire/Nicolas, S. 1 ff.). Auf den Seminaren werden bereits Hinweise zur Umsetzung der geplanten Lerninhalte geliefert, dennoch liegt die konkrete methodische Unterrichtsgestaltung letztlich in der Verantwortung des einzelnen Lehrers. Den Rahmen bildet hierbei die Schülerorientierung innerhalb eines handlungsorientierten Unterrichts (Rahmenlehrplan, S. 8).


The Affiliated Perm Institute of
The Russian State University of Trade and Economics (API RSUTE)

spreads its scientific activity in the professional field by organizing scientific and scientific-practical conferences, methods and research workshops, publishing textbooks, training aids and scientific monographs. For the last 5 years tens of collections of scientific papers and monographs have been published, 7 Russian and international conferences have been held, a great number of practical and scientific workshops, round tables of the regional, Russian and international level have been conducted.

We invite
higher educational establishments
throughout the world
to start a long-term cooperation

Federal Education Agency

«Russian State University of Trade and Economics»
Affiliated Perm Institute

INTERNATIONAL CORRESPONDENCE SCIENTIFIC - METHODS CONFERENCE

Organization of Self-directed work of students

PERM 2008

Vorderseite …

Die folgende Themenübersicht orientiert sich an einem Unterrichtsjahr, in dem 34 Kalenderwochen zur Verfügung stehen, bei einem Unterrichtsumfang von 2 Stunden pro Woche im Fach. Eingebaut ist eine Reserve von 5 Wochen in der 10. Klasse und von 2 Wochen in der 11. Klasse. Diese Zeit steht dann beispielsweise zur Teilnahme an Austauschprogrammen zur Verfügung.

	Themen der Klasse 10	Themen der Klasse 11
1	**Der Markt (8 Wochen)** Bedürfnis, Gut, ökonomisches Prinzip, Produktionsfaktoren, Marktgleichgewicht, Wirtschaftskreislauf	**Globalisierung (4 Wochen)** Standortfaktoren, EU, Unternehmenszusammenschlüsse, fairer Handel
2	**Die Werbung (4 Wochen)** Ziele und Auswirkungen, Werbeträger und Werbemittel, Werbeslogans, Verkaufsgespräche	**Wirtschaftsordnung (6 Wochen)** Freie Marktwirtschaft, Zentralverwaltungswirtschaft, Soziale Marktwirtschaft, Wirtschaftswunder
3	**Das Geld (8 Wochen)** Aufgaben des Geldes, Geldarten, der Euro und die Kaufkraft, Bankkonto, Banken	**Arbeitsmarkt (8 Wochen)** Arbeitsangebot, Arbeitsnachfrage, Arbeitsmarktpolitik, Arbeitslosigkeit, Konjunktur, Mitbestimmung
4	**Der Vertrag (5 Wochen)** Rechts- und Geschäftsfähigkeit, Kaufvertrag, Verbraucherschutz	**Geschäftsbriefe (4 Wochen)** Angebote, Auftragsbestätigungen, Rechnungen, Mahnungen, Reklamation
5	**Die Gütermärkte (4 Wochen)** Handymarkt, Kleidermarkt	**Bewerbertraining (10 Wochen)** Berufswahl, Bewerbungsschreiben, Lebenslauf, Vorstellungsgespräch

The Affiliated Perm Institute of «The Russian State Trade and economic University»

invites scientists and educators and other interested people

to make publication in the collection of materials within

The International correspondence scientific-methods conference

Organization of Self-directed work of students

20 December 2008

MAIN DIRECTIONS OF CONFERENCE WORK

I. Features of organization of an independent students work in the subjects' fields:

a. General humanities and social and economic disciplines.
b. General mathematical and natural science disciplines.
c. General professional and special disciplines.

II. The role of students' self-directed work in the specialist competences development.

III. Self-directed work of students at extra-curricular time.

Terms of participation

To participate in the conference it is necessary to present the application form and the text of an article (presentation) to the organizing committee by E-mail: osh@pstu.ru, intoff@rsute.perm.ru, **before the 1st of November 2008**.

Requirements to registration of articles

The text of a presentation is 4 - 6 full pages in size, typed in text editor MS Word with expansion *.doc, *.rtf, and is represented by E-mail: osh@pstu.ru). Font - Times New Roman Cyr, the size - 14. Line spacing - single. Fields - 20 mm. Book orientation. Don't number pages. Text justification - on width of page. Hyphenation is obligatory (automatic hyphenation).

The list of the literature reference is in the end of the work. The reference to the literature used in the text of a presentation should contain the ordinal number of a book placed in the list of literature and the page number (for example, [1, p.92]).

Example of article's registration

J. D. Richardson
Doctor of economic science, professor, head of the statistics department of API RSUTE

The place of students self-directed work in the Russian education

APPLICATION FORM FOR PARTICIPATING IN THE CONFERENCE

Full name	
Place of work	
Work status	
Scientific degree	
Academic rank	
Full address	
Phone	
Fax	
E-mail	
Name of the article	

… und Rückseite des Einschreibeformulars zur Internationalen Konferenz in Perm

Ausbau der internationalen Mobilität

Der Ausbau des Wirtschaftsdeutschen an den russischen Schulen und Universitäten stellt eine wichtige Basis für die Entwicklung der internationalen Mobilität dar. Als weiterer Baustein kommt nun der Schüler- und Studentenaustausch hinzu (Stiftung DRJA).

Für russische Schüler der 9., 10. und 11. Klasse bietet sich die Teilnahme am Göbelprogramm an. Es handelt sich hierbei um ein Programm, dass insbesondere russischen Schülern die unentgeltliche Aufnahme in deutsche Gastfamilien für die Dauer von zweieinhalb Monaten ermöglicht (Göbelprogramm, www.gastschueler-in-deutschland.de).

Für russischen Studenten des ersten und zweiten Studienjahrs ist eine Beteilung am Studentenaustausch über den Deutschen Akademischen Auslandsdienst DAAD (DAAD, www.daad.de) noch nicht möglich. In besonderer Weise wünschenswert wäre daher die Organisation eines Austauschs von 18- und 19-jährigen russischen Studenten mit gleichaltrigen deutschen Schülern der Oberstufe. Dies kann auch zur Vorbereitung der Studenten auf berufsnahe Praktika oder auf spätere Auslandssemester an deutschen Hochschulen dienen (Stiftung DRJA).

Im Rahmen des Junglehrer-Mentorenprojekts können darüber hinaus russische Schüler der 11. Klasse, die den Unterricht im Fach Wirtschaftsdeutsch erfolgreich abgeschlossen haben, ein einwöchiges Praktikum in einem deutschen Betrieb in Russland absolvieren. Dies ermöglicht den Schülern, ihre fachspezifischen Deutschkenntnisse in der Praxis anzuwenden und zu erweitern. Gleichzeitig soll ein solches Praktikum den Schülern Einblicke in den Berufsalltag geben und ihnen bei ihrer späteren Berufswahl helfen. Die Schüler bewerben sich mit Anschreiben und Lebenslauf um den Praktikumsplatz. Die Auswahl der Schüler liegt bei den Betrieben. Für den Einsatz der Schüler (max. 6 Stunden/Tag) gelten dieselben rechtlichen Bestimmungen, die auch für deutsche Schüler während eines Betriebspraktikums angewendet werden (ZfA-Moskau, S. 1 ff.). Problematisch ist hierbei, dass es zwar in

einer Stadt wie Moskau entsprechende Angebote von deutschsprachigen Firmen gibt, kaum jedoch in den Regionen, wie z. B. in Perm.

Schlussbetrachtung

Von der mit dem Bologna-Prozess (Bologna-Prozess, Seite 1 ff.) angestrebten Mobilität während des Studiums können russische Studenten mit Deutschkenntnissen sehr viel intensiver profitieren. Hinzu kommt ein stark wachsendes Interesse der deutschen Wirtschaft am Ausbau der Beziehungen mit Russland, aber auch bei deutschen Hochschulabsolventen sowie bei anderen Auszubildenden (Stiftung DRJA). Die Grundlagen zum Erwerb der hierfür erforderlichen Handlungskompetenzen müssen bereits in der Schule durch das Unterrichtsfach Wirtschaftsdeutsch oder ein auf Deutsch unterrichtetes naturwissenschaftliches Fach gelegt werden. Besonders wichtig ist die verpflichtende Fortführung des Fachunterrichts auf Deutsch an den Universitäten sowie die darauf aufbauende kontinuierliche Teilnahme an verschieden Schüler- bzw. Studentenaustauschprogrammen. Die Zentralstelle für das Auslandschulwesen, der Deutsche Akademische Auslandsdienst, die Stiftung des Deutsch-Russischen-Jugendaustauschs sowie das Göbelprogramm spielen bei diesem Prozess eine wichtige Rolle. ◀◀

Literaturverzeichnis

Barkowski, H. / Funk, H. (Hrsg.) (2004): Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. Cornelsen Verlag, Berlin.

Bologna-Prozess (1999): Politisches Vorhaben zur Schaffung eines einheitlichen Europäischen Hochschulwesens bis zum Jahr 2010. 29 europäische Bildungsminister, Bologna.

DAAD (2008): Deutscher Akademischer Auslandsdienst. www.daad.de.

Göbelprogramm (2008): Vermittlung von Schülern aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion in deutsche Gastfamilien. www.gastschueler-in-deutschland.de. Dr. Peter Göbel, Berlin.

Holzer, V. (2008): AWL – Deutsch – Gemeinschaftskunde – Stofftelegramme mit Original-Prüfungsaufgaben. Kieser Verlag, Troisdorf.

KMK (Hrsg.) (2007): Kultusministerkonferenz. www.kmk-dsd.de, Bonn.

Macaire, D. / Nicolas, M. (2005): Wirtschaftsdeutsch für Anfänger – Aufbaustufe. Klett Verlag, Stuttgart.

Rahmenlehrplan (2000): Rahmenlehrplan für das Deutsche Sprachdiplom. Kultusministerkonferenz, Bonn.

Rittershofer, W. (2006): Wirtschaftslexikon – über 4.000 Stichwörter für Studium und Praxis.www.Amazon.de.

Stiftung DRJA (2008): Vermerke des Geschäftführers des Deutsch-Russischen-Jugendaustauschs mit Sitz in Hamburg, Herr Dr. von Ploetz, anlässlich eines Treffens mit Vertretern des Permer Gebiets am 09.09.2008 in Perm.

VDLiA (Hrsg.) (2008): Verbandszeitschrift Deutsche Lehrer im Ausland, Heft Nr. 2, Mai 2008. Aschendorff Verlag, Münster.

ZfA-Moskau (2008): Ausführungen zum Junglehrer-Mentorenprogramm JPM im Fach Wirtschaft auf Deutsch anlässlich einer Fortbildungsreihe der Zentralestelle für das Auslandsschulwesen in Köln mit russischen und deutschen Lehrern vom 27.03.2008 bis 01.04.2008 in einem Sanatorium bei Moskau.

In eigener Sache

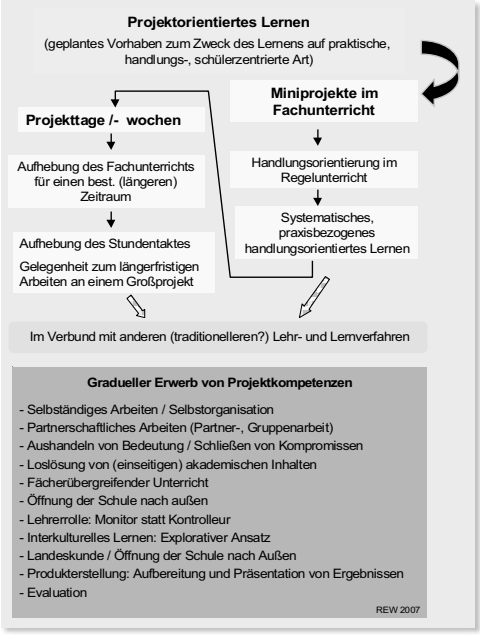
Vorausschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 1/09 Das neue Sprachdiplom**
- **Heft 2/09 PASCH (Die Partnerschul-Initiative)**
- **Heft 3/09 Die 29. Hauptversammlung**
- **Heft 4/08 noch offen**

Mikroprojekte im DaF-Unterricht

Rainer E. Wicke

Das „projektorientierte Lernen“ wird schon fast selbstverständlich als eine integrale Methode des Fremdsprachenunterrichts in derzeitigen Richtlinien und Curricula betrachtet. Auch einigen Prüfungsbestimmungen im Fremdsprachenbereich kann entnommen werden, dass die Schüler in den mündlichen Prüfungen die Arbeit an einem eigenverantwortlichen Projekt nachweisen sollten. Dabei wird vorausgesetzt, dass von Lehrern, Schülern, aber auch Bildungsadministrationen eine mehr oder weniger einheitliche Definition des Terminus „Projekt“ zugrunde gelegt wird. In der täglichen Schulpraxis existieren jedoch durchaus unterschiedliche Vorstellungen von Projektlernen, die dem Grundgedanken dieser Methode eigentlich nicht entsprechen. Hinzu kommt, dass Projekte sich keineswegs einer allseitigen Beliebtheit in den (Fach-)Kollegien erfreuen. Dies liegt zum großen Teil an der gängigen Praxis, dass Projekttage oder Projektwochen den üblichen Schulunterricht häufig dann ersetzen, wenn das Schuljahr ausläuft, bzw. einzelne Klassen oder Jahrgänge sich gerade auf Klassenfahrt befinden und/oder Betriebspraktika anstehen und somit eigentlich „nicht mehr viel los“ ist in der Schule. Die erforderliche Umorganisation des Systems Schule, die die Durchführung von Projekttagen notwendigerweise nach sich zieht, lässt sich in dieser Zeit problemloser vollziehen. Natürlich geben diese Veranstaltungen den Schülern in der Regel Gelegenheit dazu, gemeinsam mit ihren Lehrern aus der akademischen Verengung des Alltags auszubrechen und sich einem Thema oder Arbeitsfeld zu widmen, das nicht durch den 45-Minuten-Takt der Einzelstunden begrenzt und in einer Folgestunde während der nächsten Tage wieder aufgenommen werden muss. Aber bei der Arbeit an solchen Großprojekten, die sich über mehrere Tage erstrecken, kann häufig festgestellt werden, dass die Schüler noch nicht über entsprechende Kompetenzen verfügen, die ihnen das notwendige selbständige Arbeiten in einem offenen Fremdsprachenunterricht ermöglichen. Sowohl in bundesdeutschen, aber auch in Schulen in Ländern, in denen eine eher traditionelle Lehr- und Lerntradition im Fremdsprachenunterricht Verwendung findet, sind die Schüler häufig überfordert, plötzlich auf die Anforderungen des Projektunterrichts zu reagieren, da sie nicht über die notwendigen Voraussetzungen verfügen, die ihnen z. B. die eigene Recherche zu einem Thema, die gemeinsame Lösung eines Problems und die anschließende Präsentation ermöglichen. Auch gut gemeinte und lang vorbereitete Angebote von Fachlehrern können somit zum Scheitern verurteilt sein, wie das folgende – nicht dem Sprachunterricht entnommene – Beispiel demonstriert: Während der – zum ersten Mal angebotenen – Projekttage an einer bundesdeutschen Gesamtschule stellte ein Kollege in einer Zwischenbesprechung fest, dass seine Schüler eigentlich nicht dazu in der Lage waren, wie man es sich vorgenommen hatte, nach seiner Anleitung in einem Physik-Projekt selbst in Zweier- oder Dreiergruppen einfache Radios zu basteln. Wie es sich herausstellte, waren die Schüler es nicht gewohnt, selbständig zu arbeiten, da der Kollege seinen Regelunterricht ausschließlich lehrerzentriert durchführte und es vorzog, auch Experimente selbst vorzubereiten und zu präsentieren. Es darf nicht unerwähnt bleiben, dass die Schüler den Unterricht des in seinem Fach sehr engagierten Kollegen schätzten und ihm stets nach dem Abschluss bestätigten, viel bei ihm gelernt zu haben – guter lehrerzentrierter Unterricht hat sich bewährt und hat sicherlich nach wie vor einen hohen Stellenwert, der im Wechsel mit schülerorientierten Verfahren auch weiterhin berücksichtigt werden muss. Aber, wenn Schüler auf das eigenständige Arbeiten und Lernen, die Suche nach Alternativen bei der Lösung eines Problems vorbereitet werden sollen, um den Anforderungen von Studium und Beruf gerecht zu werden, dann muss der schulische Unterricht ebenfalls Formen des offenen Lernens beinhalten. Wer ein ganzes Jahr lang frontal unterrichtet oder unterrichtet wird, kann nicht ad hoc auf Projekte umschalten – ein anspruchsvoller



handlungsbezogener und lernerzentrierter Unterricht muss gelernt werden – von den Schülern, aber auch von ihren Lehrern. Viel zu häufig geht man im Fremdsprachenunterricht in unseren Schulen davon aus, dass Schüler sich ohne große Vorbereitung den Arbeitsanforderungen an einem größeren Projektvorhaben erfolgreich stellen können und vergisst dabei, dass diese sich zu ihren Sprachkenntnissen auch Projektkompetenzen aneignen müssen, die ihnen die Bearbeitung größerer Unterrichtsvorhaben erleichtern und ermöglichen. Immer mehr Lehrer haben inzwischen den mehr oder weniger exotischen Charakter der Projekttage und -wochen erkannt, und daraus die Konsequenz gezogen, die Handlungs- und Projektorientierung in ihren Fachunterricht zu integrieren, denn kleinere Projekte (Mikroprojekte), sind integrierbar in das System des Fachunterrichts, der durch sie belebt werden kann. Durch die gezielte Integration von diesen Aspekten des Projektlernens in den normalen Sprachunterricht kann erreicht werden, dass die Schüler mehr oder weniger systematisch und kontinuierlich behutsam an selbständiges, praxisbezogenes und vor allen Dingen auch handlungsorientiertes Lernen herangeführt werden, das ihnen nach dem Erwerb grundlegender Projektkompetenzen auch die später anzusetzende eigenverantwortliche Bearbeitung von Großprojekten ermöglicht. Die Parallelität oder gegenseitige Ergänzung von im Wechsel durchgeführten Mikro- und Makroprojekten, wie sie in Vom Text zum Projekt vor einigen Jahren beschrieben wurden, lassen sich in dieser Form nicht mehr halten – dies haben Versuche im Unterricht an einem tschechischen Gymnasium eindeutig gezeigt (Wicke, 1997, S. 111). Vielmehr muss das Augenmerk im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht analog zu anderen Fächern auf den graduellen Erwerb von Projektkompetenzen im Regelunterricht gelegt werden, wie das folgende Schaubild verdeutlicht:

Das Argument, das ein im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht verwendetes Lehrwerk den Einsatz von Mikroprojekten aus Zeitgründen nicht zulässt, kann dahingehend entkräftet werden, dass kleinere Projekte sich auch in Verbindung mit der Lehrbucharbeit realisieren lassen. Im Optimalfall wird ein Verbund des Projektansatzes mit anderen traditionellen Lehr- und Lernformen hergestellt. Ich versuche dies im Folgenden an zwei kleinen Beispielen aufzuzeigen, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben – im Gegenteil, bei genauerer Analyse des Inhaltsverzeichnisses des jeweils verwendeten Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerks dürfte es dem interessierten Leser nicht schwer fallen, ähnliche kleine Projekte zu jedem Kapitel zu konzipieren, die sich mühelos in einer (Doppel-)Stunde im regulären DaF-Unterricht umsetzen lassen.

Im Folgenden gehe ich zunächst auf die so genannten „Ich-Bücher“ ein, die seit einigen Jahren auch im Anfängerunterricht Deutsch-als-Fremdsprache Verwendung finden. In der Regel lassen sich diese Hefte oder Bücher mit den Inhalten des Lehrwerkes kombinieren, das in der betreffenden Jahrgangsstufe Verwendung findet (Wicke 1999). Bei genauerem Hinsehen kann festgestellt werden, dass die in einem solchen Buch behandelten Themen wie z. B. Kleidung, Sport, Musik, Familie, Verwandte, ein ganz normaler Tag, Haustiere, Schule, meine Klasse usw. dem Kanon der Lehrbücher zwar entsprechen,

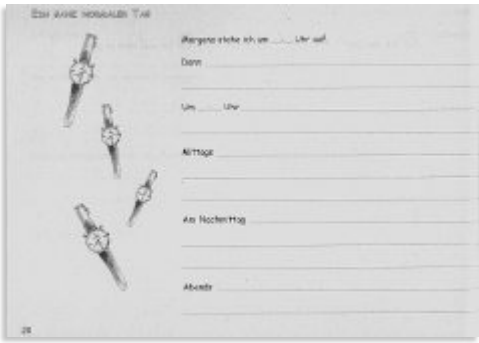
jedoch nicht in Verbindung mit einer fiktiven Lehrwerksfamilie oder Clique angeboten werden, sondern den Schüler ansprechen, der sich selbst in den Mittelpunkt der Arbeit stellen soll. Wie Felix Winter deutlich herausstellt, kann ein solches Ich-Buch zu Recht als ein Portfolio bezeichnet werden, in dem der Schüler als Autor seine Lernfortschritte durch die entsprechenden Formulierungen in der Zielsprache überprüfen kann (Winter, 2008). Darüber hinaus gibt ein solches „Ich-Buch" den Schülern Gelegenheit, Dokumente, Fotos, Produkte wie Zeichnungen oder Collagen und Geschichten zu integrieren. Wie aus den beiden Beispielseiten zu Sport und Tagesablauf deutlich wird, leitet ein solches Buch die Schüler im Sinne von Lückentexten zum Verfassen eigener Texte an. Aber es müssen unbedingt auch Leerseiten zur eigenen kreativen Arbeit zu jedem Thema vorgesehen werden.

Hier wird deutlich, dass mit Hilfe einer solchen Publikation bereits wichtige Techniken und Methoden des Projektlernens – wenn auch nur in kleinen Schritten – erlernt und angewandt werden. Darüber hinaus bestätigt das Buch dem Schüler, dass er sich mit seinen zweifellos immer noch limitierten fremdsprachlichen Kenntnissen bereits sinnvoll verständlich machen kann.

Ein solches Buch muss nicht unbedingt käuflich erworben werden – vielmehr kann es im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu bestimmten Themen von Schülern und Lehrern gemeinsam entworfen und – in einem fächerübergreifenden Projekt im Kunstunterricht unter fachkundiger Anleitung gebunden und gestaltet werden.

Ein wichtiges Prinzip der Arbeit an und mit diesem Buch muss stets beachtet werden: Im Sinne des Portfoliogedankens sollte es ausschließlich von dem betreffenden Schüler selbst geführt werden, was bedeutet, dass natürlich auch Fehler in den Texten auftreten werden. Mitschüler und Lehrer können und sollten ihre Hilfestellung bei der Korrektur der Texte anbieten, jedoch muss es dem einzelnen Schüler überlassen werden, ob er diese annimmt.

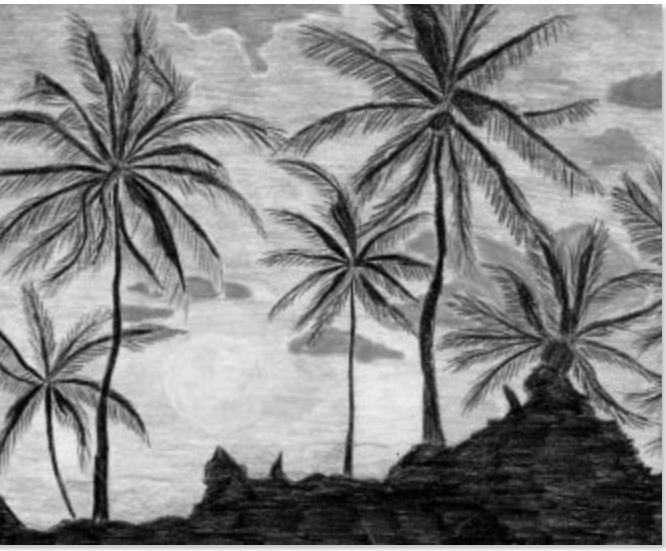
Die (halb-)fertigen Bücher können einerseits auch von den Schülern/mit einer Parallelklasse ausgetauscht werden, um den gegenseitigen Lerneffekt zu fördern. Bei Elternabenden, Tagen



der offenen Tür können sie zur Werbung für das Fach Deutsch-als-Fremdsprache verwendet werden, indem eine breitere Öffentlichkeit mit ihrer Hilfe darüber informiert wird, dass die erworbenen Fremdsprachenkenntnisse von den Schüler direkt angewendet werden können.

Das Thema Reisen findet ebenfalls häufig Verwendung in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken. Neben Themen wie Kofferpacken, Reiseziele, Ländernamen lassen sich dort auch weitere wie Essen im Restaurant, Tagebucheintragungen und fiktive Briefe und/oder Ansichtskarten an Freunde schreiben finden (Gilde, 1998). Auch hier lässt sich ein direkter Bezug zu den Schülern selbst herstellen, indem diese nicht – wie in den Arbeitsbüchern meist vorgesehen – fiktive Postkartentexte verfassen, sondern sich einen Partner in der eigenen (oder der Parallel-) Klasse suchen und für diesen im Austausch eine eigene Ansichtskarte anfertigen und einen entsprechenden Text entwerfen. Um keine wertvolle Unterrichtszeit zu verschenken, können die Illustrationen der Ansichtskarten zu Hause angefertigt werden. Wenn die Schüler entspre-

chende Hilfestellung bei der Verschriftlichung benötigen, so können die Texte gemeinsam im Unterricht erstellt und zu Papier gebracht werden. Die folgenden Beispiele entstanden in einer achten Klasse eines tschechischen Gymnasiums. Die künstlerische Gestaltung lässt erkennen, wie motiviert die Schüler sich den Anforderungen dieser Aufgabe stellten:



Zusammenfassung

Projektunterricht ist zwar eine besondere Form des Unterrichts, denn er verzichtet bewusst auf sprachbetrachtende reflektierende Inhalte und wendet sich der handlungsorientierten Praxis zu. Er kann in Mikroprojekten im Regelunterricht geübt werden, indem die Schüler behutsam an ihn herangeführt werden, um auf Makroprojekte vorbereitet zu werden. Die Vorleistungen zu einem erfolgreichen Projektunterricht, wie sie dem in diesem Beitrag zitierten Schema unter dem Titel Gradueller Erwerb von Projektkompetenzen entnommen werden können, müssen mit Hilfe einer breiten Palette von Aufgaben, Übungen, Betätigungen und Hilfestellungen im Regelunterricht erbracht werden. Die Durchführung von Mikroprojekten nimmt den Projekttagen und -wochen den Charakter des Ungewohnten und Ungewöhnlichen, so dass die Schüler sich diesen Anforderungen selbstbewusst stellen können. Im Zusammenhang mit projektorientiertem Lernen bietet sich häufig die fächerübergreifende Kooperation an, daher sollte stets geprüft werden, inwieweit ein anderes Fach Hilfe leisten kann.

Literatur

Wicke, Rainer-Ernst: Vom Text zum Projekt, Cornelsen-Verlag, Berlin 1997, S. 111.

Wicke, Rainer-Ernst: Mein Mega-Mitmach-Heft, VUB-Gilde-Verlag, Köln 1999.

Winter, Felix: Das Portfolio und neue Wege der Pädagogischen Diagnostik in Kindergarten und Grundschule, in: Altmann-Stadler, Ulrike / Schindele, Jürgen / Schraut, Alban (Hrsg.): Neue Lernkultur – neue Leistungskultur, Klinkhardt-Verlag, Bad Heilbrunn 2008, S. 209.

VUB-Gilde: Wer? Wie? Was? – Mega 2, Köln 1998, S. 48.

Warten, warten … Absage

Erfahrungen mit einer Bewerbung an der Deutschen Schule Rom

Roland Schmitt

Im März 2007 erfuhr ich durch einen befreundeten Kollegen, dass zum Schuljahr 2008/09 die Stelle für einen Kunsterzieher an der Deutschen Schule Rom neu besetzt werden soll.

Da mir die dort erforderlichen Aufgaben (wie mir mein Kollege schilderte) interessant und auch meinen Fähigkeiten zu entsprechen schienen, habe ich sofort Kontakt mit der Schulleitung aufgenommen und meine Unterlagen per Post nach Rom geschickt mit dem Hinweis, dass ich auch bei der ZfA in Köln in der Kartei zu finden sei.

Der Eingang meiner Unterlagen wurde mir bestätigt und ich stellte mich darauf ein, gegen Herbst erneut Post aus Rom bezüglich eines eventuellen Bewerbungsgesprächs zu bekommen.

Als ich bis November 2007 nichts gehört hatte, wandte ich mich nochmals an meinen Kollegen mit der Bitte, mich über den Stand der Stellenausschreibung zu informieren.

Die Stellenbesetzung sei im Gange, aber es dauere noch, wahrscheinliche Entscheidungen im Januar 2008, war die Auskunft.

Für eine etwaige Freistellung und Planung für das kommende Schuljahr in meinem Bundesland lief die Frist im Januar aus, ich war aber trotzdem guter Hoffnung, da ich schon von Einstellungsentscheidungen von Auslandsschulen im Juni gehört hatte, die keine Probleme machten.

Ende Januar rief ich noch einmal telefonisch bei der Schulleitung in Rom an um mich über den Stand der Dinge zu erkundigen, der Schulleiter bat um eine weitere Woche und ließ mich wissen, dass er meine Unterlagen nicht mehr habe, ich solle sie doch noch einmal schicken, was ich dann auch sofort tat, da ich den Eindruck gewann, dass meine Fähigkeiten durchaus den Anforderungen der Stelle gut zu passen schienen.

Eine Bestätigung über den Eingang meiner Unterlagen erhielt ich nicht und als nach der Woche im Februar und auch der gesamte März verstrichen waren, meldete ich mich nochmals bei meinem Kollegen, der mir mitteilte, die Besetzung werde nach Ostern (2008) wohl entschieden.

Gut, ich entschied mich, keine Unternehmungen wie Reise in den Oster- und Pfingstferien zu unternehmen und wartete auf Anruf, Post oder E-mail.

Nichts tat sich. Ich entschloss mich eine E-mail an das Sekretariat zu schicken. Keine Antwort. Auch konnte ich plötzlich meinen Kollegen weder telefonisch noch per Internet erreichen.

Wie sich herausstellte, war er in Deutschland und nicht erreichbar.

Mitte April teilte er mit, dass er bei der Schulleitung auch schon nachgefragt habe, wer sein Nachfolger werden würde, aber es war noch keine Entscheidung getroffen worden.

Mittlerweile wurden schon die Planungen für das kommende Schuljahr, Verteilung der Lehraufträge an meiner deutschen Schule vorgenommen und ich stellte mich darauf ein, die Stelle in Rom sowieso nicht zu bekommen.

Als Anfang Juni 2008 immer noch keine Reaktion aus Rom bei mir ankam, schickte ich an den Schulleiter eine E-mail und bat ihn, mir doch eine Auskunft über die Stellenbesetzung mitzuteilen.

Mitte Juni erhielt ich dann eine E-mail mit dem knappen Hinweis, dass jetzt die Stelle besetzt worden wäre.

Zwar hätte mir die Aufgabe in Rom sehr gut gefallen, aber natürlich soll derjenige sie bekommen, den die entsprechenden Stellen auswählen, dagegen habe ich überhaupt nichts, jedoch hat mich die Art und Weise der Behandlung meiner Bewerbung geärgert, vor allem, wenn man über Monate nichts erfährt, wo doch eine kurze Mail eine Sache von Minuten gewesen wäre.

In früheren Jahren fand auch mal ein Bewerbergespräch statt. Ich hoffe, dass andere Auslandsschulen etwas kollegialer mit Bewerbungen umgehen und möchte dem Kollegen oder der Kollegin in Rom alles Gute für die Zukunft wünschen. ◀◀

Wiedersehen nach dreißig Jahren

Eckart Wossidlo

Der folgende Bericht stellt zwar einen Einzelfall dar, ist aber vielleicht doch repräsentativ, zumindest beleuchtet er einen Aspekt des deutschen Auslandsschulwesens.

Im Jahr 1978 führte ich als Klassenlehrer 18 Schülerinnen und Schüler an der Deutschen Evangelischen Oberschule (DEO) in Kairo durch die Abiturprüfung. Ich selbst unterrichtete die Fächer Deutsch und Geschichte. Danach trennten sich unsere Wege, und erst nach 30 Jahren sah ich zwölf von ihnen wieder. Als mich die Einladung zur Feier des dreißigjährigen Abiturjubiläums erreichte, sann ich nach. Fast kein Name, fast kein Gesicht fiel mir noch ein. Mit Hilfe meines ausgegrabenen Lehrerkalenders konnte ich wenigstens die Namen memorieren. Als ich meine ehemaligen Schüler, jetzt alle um die 50 Jahre alt, dann sah, fielen mir Namen, Gesichter und Anekdoten schnell wieder ein. Wir trafen uns an einem Wochenende im Juli im Hause eines Klassenkameraden, der in Deutschland sesshaft geworden ist und seit Jahren die Klasse dadurch zusammenhält, dass er Adressenlisten aktualisiert und alle fünf Jahre zu einem Treffen einlädt. Ich war bisher immer verhindert. Das Treffen organisierte sich selbst. Alle erzählten, die arabische, englische und deutsche Sprache mischten sich problemlos. Alle verstanden sich, es war ein Wiedersehen voller Erinnerungen, Gefühle, Sentimentalitäten, aber es gelang auch ein Austausch über die Lebenswege und Zukunftserwartungen. Einige der Exschüler haben meiner Frau und mir gegenüber ausführlich ihre Lebensgeschichten ausgebreitet mit allen Erfolgen und Enttäuschungen.

Beeindruckt hat mich der freundschaftlich-respektvolle Umgang mit den eingeladenen Lehrern. Wir Lehrer haben ja selten Rückmeldungen auf unser Tun. Wenn man nach 30 Jahren so wie hier eingebunden wird, ist man in der Schule nicht erfolglos gewesen. Auch kritische Situationen aus der Schulzeit wurden im Nachhinein akzeptiert, die damals mit Unverständnis kommentierte Entscheidung des Lehrers nachträglich gut geheißen.

Was ist aus den Schülern geworden? Einer ist gestorben. Für ihn und den damaligen, inzwischen verstorbenen Schulleiter Dr. Alban wurde eine Schweigeminute eingelegt. Von Vieren haben sich alle Spuren verloren, leider auch die Spur meines „Wunderschülers", eines südkoreanischen Diplomatensohnes, der nach nur vier Jahren Deutschunterricht in der Schweiz und in Kairo das Fach Deutsch im Abitur mit einer Drei abschloss. Von den übrigen leben nur noch zwei in Kairo. Einer ist Unternehmer, er importiert Busse aus China nach Ägypten, seine Kinder besuchen die DEO. Er ist seinem Metier treu geblieben, schon als Schüler verkaufte er in Kairo japanische Autos. Mir bot er damals einen Honda zu günstigen Bedingungen an. Die andere ist eine Frau, die damals das beste Abitur ablegte, Architektur studierte, eine gescheiterte Ehe hinter sich hat und heute unauffällig in Kairo lebt. Sie fehlte bei dem Treffen. Alle Exschüler haben studiert und leben in Europa und Nordamerika als selbständige Unternehmer, als Übersetzerin, Lehrerin, Wissenschaftler, Manager, auch als Hausfrau. Es bestätigte sich übrigens der auch sonst belegte Eindruck, dass die Abiturleistungen keine Prognose für den Erfolg im späteren Leben erlauben. Ein Ziel des deutschen Auslandsschulwesens, nämlich gut ausgebildete Bürger für das Gastland zu gewinnen, wurde mit dieser Klasse kaum erreicht. Die Hälfte der anwesenden Schüler stammen aus deutschen Familien, die anderen sind Ägypter, haben zumindest einen ägyptischen Vater. Ein Land wie Ägypten mit seinen vielfältigen sozialen und politischen Problemen, dabei aber offenen Grenzen verführt dazu, sein Heil anderswo in der Welt zu suchen. Keiner meiner im Ausland sesshaft gewordenen Schüler plant nach Ägypten zurückzukehren.

Alle Schüler haben ihre prägenden Jugendjahre in Kairo verbracht und haben diese Heimat aufgegeben. Das erklärt für mich den engen Zusammenhalt der Gruppe. Sogar aus den USA und aus Kanada kamen sie angeflogen. Die Peergroup der Schulzeit bildet den Boden gemeinsamer Erinnerungen. Schule, Klassenfahrten, Frei-

zeitaktivitäten und ähnliche soziale Herkunft sind der Humus für eine lebenslange Freundschaft trotz der Zerstreuung in alle Welt. Vielleicht trägt dazu auch bei, dass Auslandsschulen besonders aufgeschlossene und weltoffene Absolventen hervorbringen, die Unternehmungsgeist schon in ihren Familien kennen lernten. Diese Aufgeschlossenheit wiederum hat unter den Schülerinnen und Schülern und unter den Lehrern Toleranz und gegenseitiges Verstehen wachsen lassen.

Meine Frau und ich erlebten ein Wochenende, von dem wir noch lange wegen der vielfältigen Eindrücke erzählen werden. Wir freuen uns schon auf die Einladung in fünf Jahren. ◀◀

Kleiner Zwischenbericht nach der siebten Auslandsstelle

Reiner Bleyh

Auch in diesem Heft, in privaten Kreisen sicher noch sehr viel häufiger, ist immer wieder mit einem Seufzer tiefer Hoffnungslosigkeit davon die Rede, dass es ja mit der Drittvermittlung nach landesrechtlichen Bestimmungen und entsprechenden der Zentralstelle endgültig vorbei sei. Das stimmt nur teilweise, es gibt noch immer genug Möglichkeiten, solche behördlichen Barrieren zu überwinden – allerdings, das sei zugegeben, hängt die konkrete Realisierung der Möglichkeiten sehr von den privaten Lebensumständen ab. Man muss also schon bereit sein, sich von den üblichen Pfaden seines Lehrerwegs etwas zu entfernen und ganz eindeutig auch Einbußen an Lebensqualität und finanzieller Versorgung hinnehmen. Aber: es lohnt sich.

Mein Weg ins Ausland begann aber auch ganz konventionell. Als ich im November 1973 in Köln meinen Vertrag über den Dienst am Colegio Peruano-Alemán Alexander von Humboldt in Lima/Perú unterschrieb, residierte Herr Onnen noch im alten Gebäude der ZfA, die letzten Monate der Ära Brandt hatten begonnen, es war auch die Zeit der legendären Schulleiter wie Wankel in Mexiko oder Richter in Santa Cruz/Bolivien, um nur zwei zu nennen (einen dritten, nämlich Josef Krauthausen, würde ich sehr bald das Glück haben als Chef zu bekommen), die es auf bis zu 20 Jahre als Leiter einer einzigen Schule gebracht haben, nahtlos von Schulleiter- auf Schulberaterposten wechselten oder Leiter von Pädagogischen Zentren wurden – die jüngeren unter den Lesern werden gar nicht mehr wissen, um was für Stellen es sich da gehandelt hat. Es waren aber auch sonst noch selbst für uns „kleine“ Lehrer „goldene“ Zeiten: unser Container wurde noch nach Maß aus Holz angefertigt, und Ende Januar 1974 bestiegen wir in Genua das Passagierschiff Rossini der „Italian Line“, das uns in einer vierwöchigen Fahrt mit zahlreichen Zwischenaufenthalten, von Madeira bis Curacao und Cartagena, durch den Panamá-Kanal nach Lima brachte – in erster Klasse, versteht sich. Das, so hieß es, sei immer noch billiger als unser Flug und der Seetransport des Lifts, weil unser Umzugsgut an Bord der Rossini gleich mitfuhr. Wir ließen es uns gerne gefallen. Und nahmen ein paar Kilo mehr an Gewicht mit von Bord.

Aus fünf Jahren Lima, damals für „Normallehrer“ die Obergrenze, wurden dann sechs, weil ich nach drei Jahren an die neu gegründete ESEP E.W. Middendorf abgeordnet wurde, ein viel versprechendes Projekt der damaligen Militärregierung, das dann später leider wieder aufgegeben wurde. Ich war für den Aufbau des Fachbereiches Sozialwissenschaften und Sport verantwortlich.

Gut vier Jahre nach unserer Rückkehr nach Deutschland saßen wir mit zwei Kindern und zwei Siam-Katzen im Flugzeug nach Caracas – der Passagierdienst der „Italian Line“ zur südamerikanischen Pazifik-Küste war inzwischen eingestellt worden –, und ich trat meine Stelle als stellv. Schulleiter am Colegio Humboldt

Technische Universität Qingdao/VR China – Test-DaF-Studenten mit ihrem Lehrer

an. Es sollte ein Aufenthalt von acht Jahren daraus werden, und auch hier hatte ich wieder das Glück, mit einem der legendären Schulleiter der alten Schule zusammenarbeiten zu dürfen: Dr. Hans Carsten Jacobsen. Nach der Rückkehr, 1992, wäre damals noch eine Drittvermittlung möglich gewesen, ich stellte mich persönlich den Schulen in Valdivia, Osorno und Puerto Montt vor, aber die Familie, vor allem die beiden Kinder, sprachen ein entschiedenes Nein. Sechs Jahre später waren die ehelichen Bindungen rissig und die Kinder inzwischen Abiturienten geworden, da kam, so zu sagen zur richtigen Zeit, eine Ausschreibung im baden-württembergischen Amtsblatt für eine Stelle – als Landesprogrammlehrer – als Dozent an der Uraler Staatlichen Pädagogischen Universität in Jekaterinburg/Russische Föderation. Als ich im August 1998 in den Ural flog, bin ich zum ersten Mal vom üblichen Pfad abgewichen, immerhin aber noch in offiziellen staatlichen Diensten. Mein Unterricht war „Landeskunde Deutschlands“ für die künftigen russischen Deutschlehrer, zweimal im Jahr für eine Woche auch am „Pädagogischen Institut“ in Nischnij Tagil, der Stahlstadt und Panzerschmiede Russlands drei Stunden nördlich von Jekaterinburg. Darüber hinaus sollte ich landeskundliche Fortbildungsseminare für die Deutschlehrer der Ural-Region durchführen, konkret habe ich das zwischen Tscheljabinsk im Süden und Serow im Norden gemacht. Aus eigener Initiative, aber mit wohlwollender Förderung sowohl der ZfA als auch meines Kultusministeriums in Stuttgart, habe ich in den Jekaterinburger Winterferien im Januar und Februar dasselbe Programm auch in Jakutien für die dortigen Deutschlehrer durchgeführt, von Nerjungri im Süden bis Tiksi am Polarmeer (heute wäre das nicht mehr möglich, der Deutschunterricht befindet sich in drastischem Rückgang). Jakutien ist so groß wie Indien, hat aber nur ca. drei Millionen Einwohner und umfasst dennoch lediglich ein Viertel der Fläche Sibiriens, es besitzt einen riesigen Reichtum an einer unendlichen Zahl von Rohstoffen, von Öl und Gas über Gold, Kohle, Eisenerz bis zu Diamanten (etwa ein Drittel der Weltproduktion). Es ist zugleich die kälteste Republik der Welt, und ich selbst war in der Regel bei –50 °C unterwegs, einmal fiel das Thermometer sogar auf –62 °C, da wurde dann auch der Flugverkehr eingestellt. Inzwischen macht sich aber auch hier der Klimawandel spürbar, und selbst an den Kältepolen Oimjakon und Werchojansk sind Temperaturen von unter –50 °C nicht mehr die Regel.

Es war eine wunderbare Zeit, aber nach vier Jahren stellte sich das Gefühl ein, dass es Zeit für einen Wechsel wäre. Da erschien, gerade zur rechten Zeit, in der Homepage der ZfA eine Ausschreibung für die Stelle des Schulleiters an der neu gegründeten Deutschen Schule in Cuenca/Ecuador. Die Anforderungen deckten sich mit meinen Erfahrungen und Kenntnissen – ich bekam die Stelle. Und ich fand im Stuttgarter Kultusministerium einen wohlwollenden Ministerialrat, der mich aus meinem Vertrag mit Jekaterinburg entließ, so dass ich Mitte Dezember 2002 den Ural verlassen und zwei Wochen später am Colegio Alemán Stiehle in Cuenca meinen Dienst antreten konnte (allerdings um den Preis, dass ich mich als Beamter ohne Bezüge beurlauben lassen musste. Aber mein Ortsgehalt betrug (fast) abzugsfreie 4 000 $, und der Kurs zum Euro war damals noch 1:1).

Von meinen fast vierzig Dienstjahren war die Zeit in Cuenca die großartigste, kreativste, freieste. Es oblag mir, eine neue Schule aufzubauen, vom Kindergarten bis zum „bachillerato“ (von dem uns damals allerdings noch vier Jahre trennten), die grundlegenden pädagogischen Prinzipien zu entwerfen (Hilbert Meyer stand „Pate“), die schulinternen reglamentos zu konzipieren, Lehrpläne aufzustellen und die Entscheidung für Schulbücher zu treffen … und daneben einen normalen Schulbetrieb für bereits 350 Schüler (deren Zahl schnell wachsen sollte und heute schon über 600 beträgt) zu gewährleisten. Das wäre nicht möglich gewesen ohne eine Handvoll tüchtiger deutscher und ecuadorianischer Kollegen, vor allem aber nicht ohne die unermüdliche Hilfe meiner wunderbaren Schulleiter-Kollegen in Guayaquil und Quito, Dr. Werner Richter und Christof Martin. Im Übrigen verweise auf meine beiden Artikel über die DS Cuenca in dieser Zeitschrift vom Mai 2004.

Mitte 2004 zogen leider Wolken an diesem Himmel auf, der Schulträger (wie üblich ein Teil der lokalen sozioökonomischen Elite) mischte sich immer stärker in pädagogische Dinge ein, überging mich in Personalentscheidungen, kurz, es war die klare Absicht zu erkennen, den Schulleiter zum abhängigen Erfüllungsgehilfen zu degradieren. Ich beschloss, meinen Vertrag unter diesen Umständen nicht zu verlängern. Aber dann kam das neue Schuljahr und mit einer Schar neuer deutschen Kollegen schien noch einmal ein neuer Aufbruch möglich – aber da hat dann der Schulträger seinerseits beschlossen, meinen Vertrag nicht mehr zu verlängern.

Es war gut so. Sonst wäre ich im August 2005, nach ein paar Monaten des Reisens und Suchens, nicht im Flugzeug nach China gesessen, das mich an meine neuen Arbeitsort bringen sollte: die Siebenmillionen-Stadt Qingdao am Ufer des Gelben Meeres. Die Idee zu diesem Aufbruch war von Kollege Helmut Prigge gekommen, der in unserer Zeitschrift in einem Beitrag über seine einjährige Lehrerfahrung in Beijing berichtet hatte. Mit seiner ersten Hilfe und über einige Umwege habe ich schließlich einen einjährigen Vertrag mit der „CDTF“ (chinesisch-deutsche technische Fakultät) der TU

Deutsche Schule Cuenca/Ecuador – Schüler mit Schulleiter

Qingdao abgeschlossen. Was die äußeren Lebensumstände angeht, so könnte man durchaus von einem „Absturz“ sprechen. Statt des Cuencaner Luxus-Apartments bewohnte ich nun eine billigst möblierte Zweizimmer-Wohnung (mit schimmligen Wänden und giftigem Teppichboden) auf dem Campus der Universität, was natürlich auch eine soziale Isolation mit sich brachte. Meine Vergütung betrug 4 000 Yuan bzw. 400 Euro, wovon man allerdings nicht einmal die Hälfte für den monatlichen Lebensunterhalt brauchte. Hin- und Rückflug wurden übernommen, auch der Transport von 100 kg Gepäck, die medizinische Versorgung war kostenlos, ich habe sie aber zum Glück nicht in Anspruch nehmen müssen. Mein Lehrauftrag waren 16 Wochenstunden DaF in zwei Kursen (gelegentlich auch mal ein paar Stunden Geschichte an der Fremdsprachen-Fakultät). Die Studenten der verschiedensten technischen Disziplinen sollten in ca. 16 Monaten auf die Test-DaF-Prüfung vorbereitet werden, um im Rahmen eines Partnerschaftsabkommens mit der Uni Paderborn in Deutschland studieren zu können. Ein schwieriges Unterfangen, und nur ein kleiner Teil pflegte das Ziel zu erreichen. Aus

Goethe-Institut Bangalore/Indien – der Kursleiter mit der B1-Gruppe …

vielfältigen Ursachen. Das hat vor allem mit den Gründen zu tun, warum chinesische Studenten ihr Fachgebiet auswählen. Entscheidend ist das Abschneiden im landesweiten Schulabschluss- und damit Uni-Zugangs-Test, dem „gao kao" („große Prüfung"). Mindestens genauso wichtig sind aber die familiären Vorgaben. So dass in der Regel „fast kein" Student das studiert, was er eigentlich möchte. Das hatte natürlich auch Rückwirkungen auf Motivation und Leistungsbereitschaft für den DaF-Unterricht. Und ich habe schon sehr bald mein Bild vom disziplinierten, lernbegierigen und leistungsbereiten chinesischen Studenten revidieren müssen. Es hat sie natürlich gegeben, aber sowohl im Bereich Fleiß und Disziplin als auch was die Leistungsfähigkeit anlangt waren sie eher die Ausnahme als die Regel.

Es ließe sich noch viel berichten über dieses tolle Jahr, vom Chaos und der Korruption an der Uni, vom (schwierigen) Alltag und den weiten Reisen in dem riesigen Land – aber noch fehlen die beiden letzten Stationen meiner Auslandstätigkeit. Als ich im August 2006 nach Deutschland zurückkehrte, geschah dies mit der festen Absicht, der Pädagogik endgültig und in welchen Bereichen auch immer den Abschied zu geben. Aber ein gutes halbes Jahr später regte sich plötzlich wieder jenes heimliche und ständige Drängen und Sehnen nach fernen Horizonten, das jedem vertraut sein dürfte, der sich einmal auf diesen Weg begeben hat – und dann in den bekannten Seufzer nach der (unmöglichen) Drittvermittlung mündet. Ich wollte wieder nach China zurück, noch besser und gründlicher seine Kultur kennen lernen, vor allem meine Chinesisch-Kenntnisse vertiefen, in die ich in meinem Jahr in Qingdao so viel Zeit und Kraft investiert hatte. Ich hatte auch Angebote von drei Unis, in Tianjin, Shanghai und einer Kleinstadt (250 000 Einwohner) im äußersten Westen von Hunan. Letztlich ist eine Vermittlung daran gescheitert, dass ich nicht noch einmal meine ehelichen Beziehungen auf Ferien-Besuche reduzieren und daher höchstens einen Halbjahres-Vertrag unterschreiben wollte, das aber wollten wiederum die Chinesen nicht. Da stieß ich plötzlich im Internet auf eine Ausschreibung, die genau von dieser Bedingung als Regel ausging. Ich war Ende November 2007 gerade von einer „Abenteuer-Reise Ecuador" zurückgekehrt, die ich organisiert und geleitet hatte, als mir gleich zwei Angebote ins Haus flatterten: Die Berater-Tätigkeit in Cochabamba, von der gleich noch die Rede sein wird, und die Lehrtätigkeit am Goethe-Institut in Bangalore/Indien, der IT-Metropole des Landes. Da die erstere erst im Mai beginnen sollte, die zweite aber von Mitte Januar bis Mitte April terminiert war (mit Verlängerungs-Option), war das „timing" geradezu ideal. Am 20. Januar dieses Jahres saß ich im Flugzeug nach Bangalore.

Objektiv gesehen waren meine indischen Lebensbedingungen noch einmal bescheidener als die schon reichlich prekären chinesischen. Durch die Vermittlung des GI (es heißt hier Max Mueller Bhavan zu Ehren des bedeutenden Indologen aus dem 19. Jahrhundert) kam ich in eine indische Familie – von dieser Option Gebrauch zu machen war mein ausdrücklicher Wunsch gewesen, weil ich „mitten ins indische Leben eintauchen" wollte. Das bin ich auch. Ich bewohnte im Einfamilienhaus eines netten älteren Ehepaares (sie waren „leider" Christen, Hindus wären mir lieber gewesen) ein Zimmer mit angrenzendem privaten Bad, alles auf Sperr-

müll-Niveau möbliert, aber durchaus erträglich. Im Mietpreis von 6 500 Rupien (ca. 110 Euro oder ein Viertel meines Monatssalärs) waren Zimmerreinigung, Strom und Wasser, Wäsche und ein sehr indisches Frühstück inbegriffen.

Über das Leben in diesem ungehobelten, lauten, schmutzigen, chaotischen, wilden und doch so tollen Bangalore (es ist die am schnellsten wachsende Stadt ganz Asiens) ließe sich natürlich auch noch lange schreiben, ganz abgesehen von einem Bericht über das faszinierende Süd-Indien. Der Lehrer-Zeitschrift gegenüber bin ich aber natürlich vor allem verpflichtet, über meine unterrichtliche Tätigkeit zu berichten. Auch in dieser Hinsicht bedeutete Indien in mancher Hinsicht noch einmal einen „Abstieg" gegenüber China. Die Vertragsbedingungen waren, dass sich die Vergütung des GI ausschließlich auf gehaltene Unterrichtsstunden beschränkt, krankheitsbedingten Ausfall, Flug, Krankheit etc. – alles Privatsache des Lehrers. Von den so verdienten monatlichen ca. 35 000 Rupien (ca. 550 Euro) kann man allerdings in Bangalore und Indien gut leben: ein Mittagessen bekommt man schon für 100 Rupien, das Haareschneiden kostet 30 und die Eisenbahnfahrt über 130 km 50 Rupien. Ich hatte 30 Wochenstunden Unterricht von Montag bis Freitag, jeweils von 7.30 bis 13.00 Uhr. Ganz schön viel. Aber die Kurse waren klein, in meinem Fall 13 bis 17 Kursteilnehmer (im Alter zwischen 20 und 75, aus allen möglichen Berufen). Dagegen war die notorische Unpünktlichkeit vieler lästig, auch häufiges Fehlen, aber die meisten waren doch ziemlich motiviert (in der Regel bedingt durch irgendein diffuses Streben nach Deutschland, häufig zum Studium), so dass die Arbeit insgesamt sehr befriedigend war. Am meisten haben mich aber die indischen Kollegen (bis auf zwei ausschließlich Frauen) beeindruckt. Ihre Deutschkompetenz befand sich auf einem absolut muttersprachlichen Niveau, und es war unglaublich, mit welcher Differenziertheit und phonetischen und intonatorischen Sauberkeit sie Deutsch sprachen – und dabei war nur eine kleine Minderheit von ihnen längere Zeit in Deutschland gewesen.

Auch hier ließe sich natürlich noch viel schreiben, das will ich aber nicht tun, sondern nur noch ein paar Bemerkungen über die Arbeit des GI allgemein machen – Bemerkungen, denen allerdings allein meine Erfahrungen in Bangalore zugrunde liegen und die daher auch keineswegs den Anspruch auf irgendwelche allgemeine Gültigkeit erheben. Während ich die Spracharbeit des GI in Ordnung fand (die Kurse sind klein, die Nachfrage groß, die Ausstattung mit Lehrmaterial und die Kopiermöglichkeiten sind gut, die Räume angenehm, die Qualifikation der indischen und – ganz wenigen – deutschen Lehrer in Ordnung), erschien mir die „zweite Säule", die Kulturarbeit, mehr als fragwürdig. Ich bestreite nicht, dass es in einer so exponierten und zukunftsträchtigen Stadt wie Bangalore wichtig ist, dass die deutsche Kultur „Flagge" zeigt. Umso mehr, als die Franzosen auch hier, wie so oft in der auswärtigen Kulturpolitik, die „Nase vorne haben", weil es nicht nur eine große Alliance Française gibt, sondern an vielen Schulen Französisch, im Gegensatz zu Deutsch, ordentliches Lehrfach ist. Aber wenn kulturelle Veranstaltungen in der Regel nur zwei Handvoll Besucher ins Haus locken, andererseits, notgedrungen, immer mit einem großen finanziellen Aufwand verbunden sind; wenn die Auswahl der Kultur-„Events" normalerweise avantgardistisch-elitär ist und nicht einmal die große deut-

… und (einem Teil) der A2-Gruppe

sche Expats-Gemeinde von Bangalore ins Haus bringt, so muss doch die Frage erlaubt sein, ob dieses Geld wirklich sinnvoll angelegt ist. Und es kommt noch etwas hinzu: Während es in den Auslandsschulen schon lange zum selbstverständlichen Grundsatz gehört, dass sie kulturellen Begegnungscharakter haben sollen, eine Brücken- und Vermittlerfunktion, habe ich von dergleichen in den ca. fünf Monaten des Programms von Januar bis Mai im GI Bangalore nichts spüren können – um deutsche Kultur ging es, um nichts anderes. Wenn ich mir vor Augen halte, wie sehr auch eine kleine deutsche Auslandsschule über ihre Schüler, die Eltern und Lehrer und durch ihre kulturellen Aktivitäten (Theater, Musik, Sport …) in ihr Gastland hineinwirkt, dann ist das, wenn auch auf anderem Niveau, doch unendlich viel mehr als ich in Bangalore im GI erlebt habe. Und es gibt bei den Lehrern eine gewisse Verbitterung darüber, dass sie, wohl nicht mit Unrecht, davon ausgehen, dass diese fragwürdige Kulturarbeit, zumindest teilweise, durch ihre relativ bescheidenen Entlohnungen mitfinanziert wird. Geradezu empörend aber empfand ich, dass sich auch das GI Bangalore (auch andere GI?) in die Reihe jener Institutionen einreiht, die Praktikanten gnadenlos ausbeutet. Zu meiner Zeit waren dort zwei Praktikanten für ein Vierteljahr tätig, die eine im Sprach-, die andere im Verwaltungsbereich, die eine hatte ihr Ethnologie-Studium gerade abgeschlossen, die andere stand kurz vor ihrem gymnasialen Staatsexamen. Beide hatten eine Anwesenheitspflicht von ca. 9 bis 18 Uhr, in dieser Zeit waren sie in vielfältiger Weise für die Arbeit des Instituts eingespannt. Dafür bekamen sie nicht eine einzige Rupie als Vergütung, weder eine Beihilfe zu Flug, Krankenversicherung oder Unterhaltskosten.

Ich breche auch hier ab, noch fehlt die siebte und – vorläufig? – letzte Station: Das Colegio Alemán Federico Froebel (CAFF) in Cochabamba/Bolivien. Über den Senior Expert Service (SES), durch den ich dorthin vermittelt wurde, brauche ich kaum etwas zu sagen, im vorletzten Heft hat Kollege Peter Kardel, der nach Chihuahua/Mexiko vermittelt wurde, über seine Erfahrungen geschrieben und ihn kurz vorgestellt. Es ist nicht gerade häufig, dass der SES Pädagogen sucht, in der Regel sind es eher Handwerker, Techniker, Ingenieure etc. Mein Auftrag als „asesor pedagógico“ hatte zwei Teile. Einerseits sollte es darum gehen, den DaF-Unterricht zu verbessern. Die Schule war über 10 Jahre lang mit einer BPLK und mit einer Sprachbeihilfe gefördert worden, damit war aber Schluss, nachdem im Jahr 2002 gerade einmal zwei Schüler das DSD II geschafft hatten – und mit dem Verschwinden des Zieles ging dann auch ein rapider Verfall der Unterrichtsqualität in DaF einher. Andererseits sollte ich den „deutschen“ Charakter der Schule, „que a lo largo de los años se ha ido diluyendo“ (so hieß es im Anforderungsprofil), wieder herstellen. Drei Monate hatte ich dafür Zeit. Das erste Drittel verbrachte ich in einem bescheidenen Hotel in der Stadt, dann zog ich es vor in das Haus eines älteren Ehepaares in Schulnähe zu ziehen, wo ich sozusagen „Vollpension“ hatte („bescheiden“ ging es aber auch hier zu). Die Wohn- und Verpflegungskosten musste vertragsgemäß die Schule übernehmen, außerdem ein tägliches Taschengeld von $ 12 bezahlen. Der SES übernahm die Reisekosten.

Nach gut zwei Wochen, zahlreichen Unterrichtsbesuchen, nicht nur in DaF, vielen Gesprächen mit der Schulleiterin und den Lehrern, hatte ich mir ein Bild von der Schule (ca. 800 Schüler, vom dreijährigen Kindergarten bis zum bachillerato) gemacht, die Stundentafeln vergleichbarer Schulen (Santa Cruz, Guayaquil, Cuenca) in Erfahrung gebracht und auf insgesamt 17 Seiten mein „diagnóstico y recomendaciones“ abgegeben. Eigentlich hätte es dann genug Zeit (fast 11 Wochen, von denen man allerdings zwei Wochen Winterferien abziehen musste und eine von der Regierung verfügte „Verlängerungswoche“ wegen der Unruhen im ganzen Land) gegeben, mein Konzept zu diskutieren und, zumindest in den ersten Schritten, umzusetzen. Das war aber nicht so. Mit dem Schulvorstand gab es ein einmaliges Gespräch erst nach etwa neun Wochen: man wolle die Diskussion der Schulleiterin überlassen (was aber nicht logisch war, denn eine ganze Reihe meiner Punkte bedeutete einen erheblichen pädagogischen Umbau der Schule und hatte natürlich auch finanzielle Rückwirkungen). Diese ging aber nur ganz zurückhaltend auf den DaF-

Teil meines Konzeptes ein, und erst in den allerletzten Tagen meines Aufenthaltes gab es ein Gespräch mit ihr über einige wenige Punkte meines Schulkonzeptes.

Ich könnte enttäuscht nach Deutschland zurückgeflogen sein, bin es aber nicht. Im DaF-Bereich hat sich schon allerhand geändert, der Unterricht hat sich verbessert (und die Qualitätssicherung wird mittelfristig ganz sicher durch die Einbindung der Schule in das PASCH-Projekt gewährleistet sein), ein neues Buch wird eingeführt werden, vor allem werden im nächsten Schuljahr ab Klasse 5 die beiden Parallelklassen in drei Niveaugruppen mit max. je 20 Schülern aufgeteilt und damit kann für die A-Gruppen zumindest das DSD I anvisiert werden; der Schüleraustausch mit Deutschland wird forciert werden. Und was die Schule als Ganzes angeht: Informatikunterricht wird eingeführt, auch Englisch als zweite Pflichtfremdsprache ab Klasse 5, entsprechende Rituale und Symbole werden den deutschen Charakter des CAFF wieder stärker sichtbar machen – alles Weitere habe ich als ein „Vermächtnis“ für die Zukunft hinterlassen, aber hinzugefügt, dass ich auch von Deutschland aus das Schulgeschehen weiter verfolgen möchte und jederzeit ansprechbar bin. Am bedauerlichsten fand ich es, dass ich es nicht geschafft habe, die ungeheure Bürokratie der Schule auf ein vernünftiges Maß zurückzuführen. Man erstickt die Motivation der Lehrer am CAFF mit einer unglaublichen Zahl an Formularen und umfangreichen „informes“ (die natürlich niemand liest) und Statistiken und …, ohne dass dadurch die Unterrichtsqualität im geringsten verbessert wird.

Im Januar, kurz vor meiner Abreise nach Indien, hat mir der SES ein pädagogisches Projekt in Kazakhstan angeboten … ◀◀

Der Vorstand posiert vor einem weiteren charakteristischen Baudenkmal des Ortes, der für die 29. Hauptversammlung vorgesehen ist

Generationenvertrag

Heinz Weischer

Mein Großvater war um 1880 herum einer der ersten Bahnbeamten Hamms und gleichzeitig ein begnadeter Chorsänger in der St. Stephanuskirche. Er hatte das absolute Gehör: „Da vorn der zweite Herr von links singt falsch." Nach der wöchentlichen Chorprobe versammelte er die Sänger in der Küche seines Kirchenhauses, zechte auf Deubel komm raus mit ihnen und sang zum Leidwesen meiner Großmutter schlüpfrige Lieder. Als seine Stimme altersschwach und brüchig wurde, schenkten ihm seine Kameraden eine versilberte Stimmgabel. Ich hüte diesen Schatz.

Mein Vater war als junger Mann Jagdflieger im Ersten Weltkrieg. Nach der, wie er sagte, „schmählichen" Übergabe der deutschen Luftwaffe an die Sieger 1918 schenkten ihm seine Staffelkameraden zum Abschied ein silbernes Zigarettenetui, eingraviert die Namen aller seiner Kameraden, darunter der von Hermann Göring, seinem Staffelführer. Auch dieses Etui hüte ich. In der Folgezeit baute mein Vater Turbinen, zuerst für Elektrizität und später dann für Messerschmitt. Als ihn seine letzte Firme BBC (Schweizer Stahl, nicht Rundfunk) pensionierte, schenkte sie ihm eine handliche Turbinenschaufel und eine zweiwöchige Reise zu zweit nach Scheidegg im Allgäu. Auch diese Schaufel halte ich in Ehren.

Als mein Schwager, langjähriger Polier bei Heckmann & Söhne, in Rente ging, erhielt er als Anerkennung eine Swatch-Uhr Irony, und da er leider bald starb, einen großen Kranz mit sozialistisch roten Nelken (obwohl er der CDU sehr nahe gestanden hatte). Meine Schwester hält diese Uhr in besonderen Ehren.

Nun zu mir: Als ich am 16.2.2001 endgültig pensioniert wurde, deckte sich dieser Termin zufällig (oder auch nicht) mit meinem letzten Lehrerseminar in Siofók am Plattensee. Am Freitagabend um 18 Uhr ließ ich hörbar den Kugelschreiber fallen, sagte: „Das war's dann, Leute. War 'ne schöne Zeit. Halten Sie die Ohren steif und passen Sie auf sich auf!" Eine ungarische Lehrerin antwortete: „Aus unerfindlichen Gründen siezen Sie uns auch nach fünf Jahren immer noch, aber wir sind Ihnen dankbar, daß Sie uns wie Menschen und nicht wie Lehrer behandelt haben." Ja, das war's dann wirklich. Nun hatte ich 23 Jahre meines Lebens im Ausland im Dienste (sagen wir's mal so) der ZfA geackert, und ich wußte, daß die Kaffeekasse der ZfA keine Rolex locker machen konnte als Abschied und Anerkennung, aber man hätte doch wenigstens eine Rolex scannen können und dazu einen netten Brief schreiben. Nada!

Wie stehe ich jetzt da ohne eine Reliquie meiner aufopferungsvollen Tätigkeit? Meine Kinder und Enkel stehen ihrerseits mit leeren Händen da, die Familientradition ist rücksichtslos abgeschnitten. Mir ergeht es so, wie es Achilles ergangen wäre, wenn er sich nicht als Griechen-Rambo in den Trojanischen Krieg gestürzt hätte, statt dessen den weisen Rat seiner Mutter Thetis befolgt hätte: „Als Held wirst Du bald umkommen, aber unsterblich werden. – Wenn Du dagegen zufrieden und glücklich mit Deiner kinderreichen Familie lebst, wirst Du steinalt, aber bereits Deine Urenkel werden Dich vergessen."

Dieses letztere Schicksal nun ist mir beschieden. ◀◀

Die Sache mit dem Namen

Aus der Serie „Geschichten, die das Auslandslehrerleben schreibt“

Eckart Weiße

„Weisse“ mit zwei „s“ oder mit „ß“ wie die Berliner Weiße?

In D. eine einfache Frage mit eindeutiger Antwort, aber nicht im Ausland.

„Mister Wei“B“e the last call, Mister WeiBe the last call“ schallte es über den Lautsprecher. Ich war schon zum Weiterflug eingecheckt, saß im Warteraum fern der Heimat und hatte mich in ein aktuelles Magazin festgelesen und da es nicht mein Name war, riss mich das Unterbewusstsein auch nicht aus meiner Lesestarre – was dann aber ziemlich rüde die Security übernahm. So brachten mich zwei Uniformierte in den bereits wartenden Jumbojet und ich glaubte die Gedanken hinter den unzähligen Augenpaare lesen zu können.

Nicht viel später geschah Ähnliches, als der Besitzer einer gelben Reisetasche gesucht wurde, die noch nicht verladen, herrenlos auf dem Rollfeld stand.

Seit dieser Zeit schrieb ich zum besseren Verständnis für alle Ausländer und zum Leidwesen meines Vaters meinen Namen „WEISSE“ wie es auch ganz unter auf dem Pass steht, da es kein großes „SZ“ im Deutschen gibt.

Ein Jahr später kam dann der GROSSE TAG – und wieder redete mich der türkische Standesbeamte am Bosporus mit Mister WeiBe an und ich versuchte ihm den Fehler zu erklären, indem ich auf einen Extrazettel „ß = ss“ schrieb .

Warum auch immer, er schrieb es dann so in die Heiratsurkunde, was den deutschen Konsularbeamten zum Lachen reizte und er uns erklärte, dass wir nach deutschen Recht jetzt unseren Familiennamen stets so korrekt schreiben

müssten „Weisse, ß = ss“. Doch wie liest man das dann?

Überhaupt stehen in unseren amtlichen Unterlagen der Familie drei verschiedene Namen, wie auch unsere Ehe unter drei verschiedenen juristischen Sternen steht.

Also nach dem Ort unserer Trauung, Istanbul, trägt nach türkischem Recht die Familie den Namen des Mannes – mit dem seltsamen Zusatz und ohne „ß“ siehe oben. In der amtlichen Registrierung im deutschen Standesamt erscheint der Doppelname „Coronado-Weiße“. Der peruanische Konsul forderte erneut eine Eheschließung mit zwei Trauzeugen und schrieb nach seinem Rechtsverständnis „Coronado de Weisse“ in die Papiere, was dann Jahre später die Behörden in Lima in „Coronado Sevilla de Weisse“ aktualisierten. (siehe angehängte Dokumente)

Zu Ehren meines Vaters unterschreibe ich nach wie vor mit „Weiße“.

Wenn es um Belange der Familie geht, einigten wir uns auf „Weisse – Coronado“, ansonsten bleibe ich während unserer Zeit im Ausland bei „Weisse“.

Wir hoffen, es bekommt keiner in den falschen Hals, wenn in einem Beitrag so oft der eigene Name erscheint, doch wie sollten wir diese Begebenheit aus dem Leben eines Auslandslehrer sonst erzählen.

Mit freundlichem Gruß
Familie Weisse-C.
ewe & co

P. S.: Dieses Kürzel, dessen ersten Teil ich schon seid über vierzig Jahren verwendet, steckt eigentlich auch alles drin und dient weltweit dem besseren Verständnis: Elizabeth – Weisse – Eckart – & – Coronado – bzw. Company in Gestalt unseres Sohnes

Wie ich mich einmal verflogen habe

Hans-Martin Dederding

Die Piloten der postsowjetischen Luftlinien sind in aller Regel nüchterne und erfahrene Männer, nur selten lassen sie Kinder an den Steuerknüppel, was dann allerdings üble Folgen hat. Trotzdem ist es nicht selbstverständlich, dass man auch dahin kommt, wo man gerade hin will. Manchmal hat das ganz banale Gründe: Der Flughafen von Almaty liegt in einem bekannten Nebelloch, und so kommen viele Flugreisende mit diesem Ziel in den Genuss kleiner Zusatzreisen. Im Laufe der Zeit können sie dabei die Hauptstädte Zentralasiens kennen lernen, Taschkent (Usbekistan) ist das beliebteste Ziel, weil meist anfliegbar, aber auch Bishkek (Kirgistan) wird öfter geboten. Den weitesten Umweg nahm einmal eine westliche Maschine: Sie flog zuerst nach Karachi (Pakistan). Das war aber in den Anfangszeiten des Luftverkehrs zwischen Europa und Zentralasien, wo sich die Piloten noch nicht so auskannten. Ich glaube immer noch, ihr eigentliches Ziel war Karaganda.

Neben solchen Erlebnissen, auch anderswo nicht ungewöhnlichen, gibt es freilich ganz spezifisch kasachstanische – oder auch postsowjetische: Das Phänomen nämlich, dass man denkt, man ist nicht am richtigen Ort angekommen, und man ist es doch. So gibt es Reisende, die partout nach Schewtschenko reisen wollen (am Kaspischen Meer) und nur schwer davon zu überzeugen sind, dass sie in Aktau aussteigen sollen. Genauso mit Frunse (Bishkek), Gurjew (Atyrau), Semipalatinsk (Semej) oder gar Astana (von 1991–1997 Akmola, davor Zelinograd). Der Grund liegt in der Neigung der neuen unabhängigen Staaten, den Städten ihres Territoriums wieder ihre alten vorsowjetischen Namen zurückzugeben oder ganz neue zu erfinden, der neuen Staatssprache entsprechend. Deshalb ist es immer gut, wenn ein Reisender in Zweifelsfällen fragt, wie denn der Ort früher geheißen hat, der da so seltsam benannt ist. Vielleicht ist er ja schon am Ziel, und er weiß es gar nicht.

Aufregender freilich ist der umgekehrte Fall: Der Reisende denkt, er ist am Ziel, ist es aber gar nicht. 10 Tage nach Amtsantritt sollte ich in den Norden Kasachstans reisen, um dort Einsatzmöglichkeiten für Lehrkräfte aus Deutschland zu ermitteln. Die erste Etappe Almaty-Karaganda verlief ganz erfolgreich. Ich flog mit einer Gruppe Kolleginnen, die dafür sorgten, dass ich ins richtige Flugzeug kam. Nach erfolgter Arbeit sollte es weitergehen nach Kustanaj, einem Ort, über dessen Lage ich mich im Atlas informiert hatte, denn eine transportable Karte von Kasachstan war damals nicht verfügbar. Aber oweh, am Flugtag, einem Freitag, war Schneesturm, und man teilte mir mit, heute könne ich nicht fliegen. Am nächsten Tag besuchte ich mit

einer einheimischen Kollegin dreimal den Terminal in der Stadt, vergeblich. Man konnte uns nicht einmal sagen, wo die Maschine sich befand. Beim vierten Mal, ziemlich spät abends klappte es, die Maschine war da, eine Jak 40. Ich tat wie alle anderen: passierte die Kontrolle, zog mein Gepäck über das verschneite Rollfeld und verstaute es hinten in der Maschine im Gepäckregal. Und schon ging's los. Nach etwa eineinhalb Stunden verkündete eine verrauschte Stimme aus dem Lautsprecher, dass die Maschine jetzt zur Landung ansetze, die Passagiere sollten sitzen bleiben bis zum völligen Stillstand usw., dann aber nicht vergessen, ihr Gepäck mitzunehmen. Ich tat, wie alle taten: ergriff mein Gepäck, rollte es über die Landebahn und betrat das Flughafengebäude. „Werden Sie abgeholt?" Eine Frau sprach mich an, auf Deutsch! „Eigentlich schon, aber ich habe jetzt einen Tag Verspätung, und da weiß ich nicht, ob noch jemand da ist." – „Gut, sehen Sie sich um. Wenn niemand da ist, bringe ich Sie ins Hotel." – Ich sah mich um, es war niemand da, und ich nahm ihr Angebot dankend an. Auf dem Weg ins Hotel erfuhr ich, dass die Frau mich beim Warten in Karaganda hatte Deutsch sprechen hören, und – da wolle sie mir doch helfen, in so einem fremden Land. Wenig später lieferte sie mich im Hotel ab und verabschiedete sich.

Samstagabend, da arbeitet sicher niemand mehr im Lehrerfortbildungsinstitut, meiner Anlaufstelle. Und am Sonntagmorgen, da wollte ich auch nicht stören. Also genoss ich das warme Zimmer und die strahlende Sonne und die friedliche Stimmung auf dem Sonntagsspaziergang. Ich wollte die Stadt etwas erkunden, vor allem den berühmten Fluss Tobol sehen, den ich von meinem Atlas her kannte und der durch Kustanaj fließt. Ich lief in die eine Richtung bis zum Ende der Stadt, ich lief bis zum anderen Ende der Stadt, aber der Fluss war nicht zu finden. Freilich, es war alles verschneit. Vielleicht, so dachte ich, liegt er irgendwo unter der Eisdecke, vielleicht ist er ja gar nicht so groß, wie ich mir das vorgestellt habe. Was gibt es wohl noch zu sehen, in dieser Stadt? Nun, vielleicht den Bahnhof. Ich fragte mich durch, fand ihn, fand auch den Schalterraum und dort ein Schild „Abfahrt der Züge Richtung Kustanaj". Leichte Irritation, sollte ich nicht am richtigen Ort gelandet sein? Sollte ich mich verflogen haben? Ich inspizierte den Bahnsteig: hier, ein großes Schild ARKALYK. Kein Wunder, dass ich da den Tobolfluss nicht finden konnte.

Meine Aufgabe war mir klar. Wo ich mich befand, wusste ich nicht (in Arkalyk, klar, aber wo war das?), aber dass ich von dort weg musste, das wusste ich. Möglichst schnell nach Kustanaj. Dass ich mit meinen mangelhaften Russischkenntnissen und fehlender landeskundlicher Erfahrung niemals zu einem Zugticket kommen würde, auch das war mir nach kurzer Inspektion der Schlange vor dem Schalter klar. Also ab zur Busstation, da gab es keine Schlange vor dem Schalter – aber auch keinen Bus nach Kustanaj: Verbindung eingestellt! Naja, wenn's nicht so weit ist, dann kann ich ja vielleicht mit dem Taxi fahren. Leider fand ich keins, und so trottete ich zurück zum Hotel, wo ich mir noch einmal versichern ließ, dass ich wirklich in Arkalyk sei. Die Dame an der Rezeption schaute mich seltsam an. „Und wie weit ist es bis Kustanaj?" – „500 km."

Da gab es nur eins: Zurück zum Flughafen, nach dem nächsten Flug fragen, Ticket kaufen und nichts wie weg. Ich hatte Glück, es gab einen nächsten Flug, sogar noch am selben Abend. Ich konnte ein Ticket kaufen. Das Flugzeug war pünktlich. Kurz vor Mitternacht landete ich in Kustanaj, wo mich in der Tat niemand mehr empfing. Ein Taxi brachte mich zu einem der drei Hotels, wo ich um ein Zimmer bat. „Geht nicht, sie sind ja gar nicht angemeldet. Was wollen Sie denn hier in Kustanaj? Ach, das Lehrerfortbildungsinstitut, das bringt seine Gäste immer im Hotel nebenan unter. Gehen Sie mal dahin." Ich ging. „Meine Güte!" rief dort die Frau an der Rezeption, „Woher kommen Sie denn? Wir haben Sie schon in ganz Kasachstan gesucht!" ◀◀

REZENSIONEN

▶ S. 415
Rainer E. Wicke
Jenseits von Pisa

▶ S. 417
Günther Fecht
Ganztagsschule – „alter Wein in neuen Schläuchen"?

▶ S. 418
Rainer E. Wicke
Zeit für mehr

▶ S. 420
Karlheinz Wecht
Schlauer geht's nicht – Nobelpreis für Homer

▶ S. 421
Rainer E. Wicke
Neues zur kommunikativen Kompetenz

▶ S. 424
Stephan Schneider
Fortsetzung einer Erfolgsgeschichte. Band 2 des deutsch-französischen Geschichtsbuches

▶ S. 425
Nelly Lucidi
Empfehlenswerter Ratgeber

▶ S. 425
Ulrich Mattern
Nichts zu lachen im III. Reich

▶ S. 427
Günther Fecht
Spurensuche in deutschen Städten

▶ S. 427
Harald Krause-Leipoldt
Schweden – 1000 Jahre auf 140 Seiten

▶ S. 428
Eckehart Knop
Mit Latinos illegal durch Mexiko

▶ S. 429
Hans-Friedrich Janßen
Istanbul: Entdeckungen (und Selbstfindung) jenseits des ‚Gastfreundschafts-Topos'

▶ S. 430
Manfred Egenhoff
Das Reich der Mitte – von innen gesehen

▶ S. 432
Heinz Weischer
Ein Schwamm an einer Eiche

▶ S. 433
Heinz Weischer
Per Mord in die Freiheit

▶ S. 434
Manfred Egenhoff
Es ist so schön, Soldat zu sein … – Liebe zu Maos Zeiten

▶ S. 435
Manfred Egenhoff
Lieben und Leiden einer Chinesin in London

Autoren – Autoren

▶ S. 436
Hans-Martin Dederding/Manfred Egenhoff
Ein listenreiches Buch

▶ S. 437
Russlands Unterwelten

▶ S. 438
Ein Kalender für Freunde der Grünen Insel

Nachdem im vorigen Heft Literatur in der Schule und – dem zentralen Sportereignis des Jahres entsprechend – China den Rezensionsteil dominierten, ist in dieser Ausgabe Schule der Schwerpunkt (besonders PISA und Ganztagsschule), daneben allerdings noch einmal China. Die Türkei, die im Zentrum der Frankfurter Buchmesse stand, soll in der nächsten Ausgabe einen besonderen Platz einnehmen, heute ist sie nur mit einem Beitrag vertreten; der zeitliche Abstand zwischen den Neuerscheinungen zur Buchmesse und der Drucklegung dieses Heftes war zu kurz, um noch weitere Rezensionen zu Büchern aus der und über die Türkei zu bekommen.

Jenseits von Pisa

Rainer E. Wicke

Sarjala, Jukka/Häkli, Esko (Hrsg.): Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen

Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2008, 220 S., 35 s/w-Abb., kart., ISBN 978-3-8305-1251-6, € 25,00

Seitdem die ersten Ergebnisse der PISA-Studien veröffentlicht wurden, ist der Informationsbedarf über die Ursachen des finnischen Erfolges in Deutschland immer größer geworden. Mit Staunen hat man zur Kenntnis genommen, dass unsere Nachbarn im Norden stets konstante Ergebnisse erzielen, während andere Staaten trotz intensivster Bemühungen, ihre Bildungssysteme zu reformieren, für sie unbefriedigende Listenplätze einnehmen. Die beiden oben genannten Herausgeber bedienen dieses Interesse mit der vorliegenden Publikation der deutschsprachigen Darstellung des finnischen Schulsystems. Als Autoren konnten erfahrene Kenner der einzelnen Themenbereiche gewonnen werden, die es verstehen, die jeweilige Thematik sachlich und leicht nachvollziehbar zu formulieren. Die Publikation begnügt sich nicht damit, das finnische Schulwesen zu veranschaulichen, vielmehr bemüht sich das Autorenteam, Land und Leute sowie die historische Entwicklung des Staates zu schildern, einen Eindruck von der Bedeutung des öffentlichen Bibliothekswesens zu vermitteln, Informationen zur gegenwärtigen Bildungspolitik, der Lehreraus- und -fortbildung zu geben und auch das Problem der Beschulung von Kindern ethnischer Minderheiten zu verdeutlichen. Diese umfassende Beschreibung der bildungspolitischen Situation ermöglicht es dem Leser, sich einen Eindruck von der über viele Jahre gemeinsam entwickelten Schulpolitik, die von allen Verantwortlichen getragen wird, zu verschaffen.

Das Kapitel *Finnland und die Finnen* geht ausführlich auf die Sprachsituation ein, denn wer weiß schon, dass in Finnland Schwedisch die zweite Amtssprache ist? Auch der historische Abriss *Von der Eiszeit zur Europäischen Union* enthält eine Reihe von Informationen, die die wechselhafte Geschichte des skandinavischen Landes illustrieren.

Im darauf folgenden Beitrag *Öffentliche Bibliotheken in Finnland, dem Land der Vielleser* wird deutlich, dass die Erfolge der finnischen Bildungspolitik auch auf die Leseerziehung und -gewohnheiten der Bevölkerung zurückzuführen sind. Das Lesen spielte in Finnlands Schulwesen stets eine bedeutende Rolle; schon 1723 wurden Eltern unter Androhung von Geldstrafen verpflichtet, ihren Kindern das Lesen beizubringen.

Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts wurden die zahlreich über das Land verteilten großen und kleinen Büchereien als Volksbildungsanstalten eingestuft, die allen Bürgern des Landes – so auch die Universitätsbibliotheken – kostenlos zugänglich sind. Und – wie die Nutzungs- und Ausleihzahlen trotz der Globalisierung und der damit zunehmenden Medienhörigkeit belegen – wurden und werden die Bibliotheken im europäischen Vergleich (immer noch) überdimensional genutzt. Die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Büchereien wird bewusst gefördert. Die Anschaffung von Medien und die Speicherung literarischer Werke auf digitalen Datenträgern hat in Finnland ebenfalls bereits Tradition, so dass die Räumlichkeiten im Sinne eines Lernzentrums genutzt werden.

Diese öffentlichen Einrichtungen leisten einen wertvollen und gesellschaftlich geschätzten Beitrag zum Selbststudium und zum Erwerb einer guten Allgemeinbildung, so dass die Schüler sich mehr oder weniger induktiv eine literarische Kompetenz aneignen, die ihnen die schulische Arbeit aufgrund ihres Vorwissens erleichtert. Gerade in den Zeiten des Internets sind Initiativen dieser Art von eminenter Wichtigkeit, denn in diesen schnelllebigen Zeiten droht die gedruckte Literatur vernachlässigt zu werden. In Lernzentren dieser Art können schüler- und jugendlichengerechte Texte alternativ und attraktiv aufbereitet angeboten werden, so dass nicht nur das (literarische) Vorwissen und eine gute Allgemeinbildung gefördert werden, sondern auch das kreative Potenzial der Jugendlichen durch die Interaktion Leser – Text intensiviert wird.

Das finnische Schulsystem setzt auf Chancengleichheit. Um dieser Maxime möglichst nahe zu kommen, wurde das ursprünglich gegliederte Schulsystem in den 1960er-/1970er-Jahren radikal reformiert: Für die erste bis neunte Klasse wurde die kostenlose Gemeinschaftsschule eingeführt. Von ihr wird erwartet, dass sie neben dem notwendigen akademischen Wissen und den damit verbundenen Fertigkeiten auch die soziale Förderung zum Ziel hat: Die Schüler können die Versorgung mit kostenlosen Lehrbüchern und Schulmahlzeiten genauso in Anspruch nehmen, wie den Transport zur und von der Schule und bei Bedarf Unterbringung für Schüler mit langen Anfahrtswegen sowie die entsprechende Gesundheitsversorgung. Eine Selektion nach Leistung findet in der Gemeinschaftsschule insofern nicht statt, als Kinder, die aufgrund von Krankheit

oder Lernschwäche in ihren Leistungen zurückbleiben, Anspruch auf kostenlose Förderung haben. Dieser sonderpädagogische Unterricht kann und wird auch individuell erteilt – kein Kind darf zurückgelassen werden, denn Kontinuität ist beim Übergang von einer Schulform zur anderen von besonderer Wichtigkeit, daher widmen sich die Lehrer verstärkt den lernschwächeren Schülern. Offensichtlich geht man davon aus, dass jeder Lerner über Dispositionen und Fähigkeiten verfügt, die es zu erkennen und nach besten Möglichkeiten zu fördern gilt. Maßnahmen der Binnendifferenzierung bereiten den unterrichtenden Lehrern offensichtlich keine Schwierigkeiten, da sie ständig über individuelle Förderungsmöglichkeiten reflektierten müssen. Die PISA–Studie zeigt immer wieder, dass es der finnischen Schule besonders gut gelingt, Jugendliche mit Lernproblemen zu fördern und diese gewinnbringend in ihre Lerngruppen zu integrieren. Typisch ist, dass die sozioökonomische Herkunft weniger als in anderen Ländern Einfluss auf die Lernergebnisse hat – jedes Kind wird möglichst optimal gefördert, ganz gleich aus welchen (familiären) Zusammenhängen es stammt. In Ländern wie Japan, Ungarn und Deutschland ist der Einfluss des sozialen Status auf die Leistungen der Schüler mitunter sehr groß, in Finnland ist dieser kaum erkennbar.

Bildungsträger der schulischen Einrichtungen ist die örtliche Kommune, nicht aber der finnische Staat.

Ende der 1990er Jahre wurde die gesamte staatliche Gesetzgebung neu geregelt, indem die zentralisierte Steuerung und die so genannte Schulinspektion abgeschafft wurden, um den Schulen und den lokalen Behörden mehr Autonomie zuzusichern und mehr Bewegungsfreiheit zu geben. Wie im weiteren Verlauf des Buches deutlich wird, löst die Tatsache bei vielen europäischen Bildungsexperten, die Finnland besuchen, erstaunte Reaktionen aus. Aber obwohl die praktische Unterrichtsorganisation weitgehend in der Verantwortung der Kommune oder bei einem anderen Schulträger liegt, steuert der Staat den Unterricht eigentlich sehr präzise, indem die Qualifikationsanforderungen für die Lehrer festgelegt und auch die Stundentafel vorgeschrieben werden. Somit sorgt der Staat für eine einheitliche Struktur des Bildungssystems und die Chancengleichheit in allen Regionen, was Kindern bei einem Umzug in eine andere Gemeinde den Einstieg in die neue Schule erleichtert. Hier ist eine wesentliche Stärke der schulischen Grundbildung zu sehen, denn die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen sind nach Aussage der Autoren außergewöhnlich gering.

Nach dem erfolgreichen Abschluss der Gemeinschaftsschule bieten sowohl die Fortsetzung des schulischen als auch des beruflichen Bildungsweges gleichwertige Chancen für ein mögliches Hochschul- oder Fachhochschulstudium.

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe wird in Kursform und nicht mehr im Klassenverband durchgeführt. Jeder Schüler kann seine Fächerkombination und seinen Stundenplan selbst erstellen. Dauert die gymnasiale Oberstufe in der Regel drei Jahre, so können die finnischen Schüler die Zeit nach eigenen Wünschen verkürzen, aber auch verlängern und die zentrale Abiturprüfung entsprechend ablegen, sofern sie die notwendigen Qualifikationen erworben haben.

In der Berufsausbildung absolvieren Jugendliche eine breit gefächerte dreijährige Einheit, die Kenntnisse für den gewählten Beruf vermittelt, bei Abschluss jedoch auch dazu befähigt, sich für ein Hochschulstudium zu bewerben.

Interessanterweise erfährt der Lehrerberuf trotz einer im Vergleich zu Deutschland relativ geringen Bezahlung große Wertschätzung in der finnischen Öffentlichkeit, was sicherlich auch unter anderem auf den allgemeinen Stellenwert der Bildung in dieser Gesellschaft, aber auch auf die qualifizierte Lehrerausbildung zurückzuführen sein dürfte. Die Ausbildung erfolgt in fachbezogenen und erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten sowie in den angeschlossenen Instituten für die die Lehrerausbildung. Acht Universitäten haben angeschlossene Praktikumsschulen, in denen Unterrichtspraktika abgeleistet werden müssen. Das Studium ist weitgehend didaktisch ausgerichtet.

Auch die erforderliche Fortbildung wird durch die staatlichen Stellen garantiert, um die Lehrer auf dem neusten Stand zu halten und die Qualität des Unterrichts zu sichern.

Nach Auskunft der Autoren identifizieren sich die Schüler allgemein sehr stark mit ihrer Schule, so dass ein Kausalzusammenhang zwischen dieser Identifikation und dem Lernerfolg gesehen werden kann. Wenn man moderne Schulgebäude in Finnland besucht (vgl.: Es gibt sie schon – die Schule der Zukunft, in: Deutsche Lehrer im Ausland, Münster, Februar 2007, S. 54–56), so erkennt man schnell, dass Architekten und Bildungsplaner gemeinsam Schulgebäude so gestalten und einrichten, dass Schüler sich dort gern aufhalten und über den eigentlichen Unterricht hinausgehende Angebote wie selbstverständlich nutzen.

Im Unterricht werden die Schüler als aktive, an der Planung der eigenen und gemeinsamen schulischen Arbeit beteiligte Partner gesehen, d. h., die Bedürfnisse des einzelnen Schülers werden stets berücksichtigt.

Abweichend von der weit verbreiteten Meinung werden in Helsinki viele Schüler mit Migrationshintergrund beschult. Zu den größten Migrantengruppen gehören Somali, Russen und Esten. Daher wird ein multikultureller Unterricht angeboten, dessen Hauptziel es ist, die Schüler so in die finnische Ge-

sellschaft zu integrieren, dass sie sich ihre eigene Kultur erhalten, aber auch Finnisch als Zweitsprache erlernen, denn ohne die entsprechenden sprachlichen Voraussetzungen bleiben sie Außenseiter der Gesellschaft. Wollen fünf Schüler einer bestimmten Minderheit die jeweilige Muttersprache lernen oder ihre Kenntnisse vertiefen, so wird ein entsprechender Unterricht an der eigenen Schule erteilt. Bei geringeren Zahlen wird der Unterricht in einer zentral gelegenen Schule organisiert und die Kinder kommen aus dem gesamten Stadtgebiet dorthin. Die Präsenz der entsprechenden Kulturen wird offensichtlich in Finnland – wie in vielen anderen europäischen Staaten auch – nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung der eigenen Kultur eingestuft.

Es kann der deutschen Presse in regelmäßigen Abständen entnommen werden, dass viele deutsche (Bildungs-)Politiker und Wissenschaftler Finnland besuchen, um von der Entwicklung zu profitieren. Rainer Domisch hat zehn der am häufigsten von diesen Besuchern gestellten Fragen in *Jenseits von PISA* mit den entsprechenden Antworten versehen, von denen einige kurz erwähnt werden sollen.

Grundsätzlich wehrt sich der finnische Bildungsexperte gegen die frühe Selektion der Schüler und favorisiert stattdessen die neunjährige Gemeinschaftsschule, da diese latent vorhandene Begabungen am besten erkennen und fördern kann.

Auch den Hinweis, dass das finnische Unterstützungssystem nicht nur aufwändig, sondern auch teuer sei, kontert Domisch damit, dass man an Bildung und Ausbildung nicht sparen darf, will man Lerndefizite und mangelnde berufliche Qualifikationen schon früh vermeiden. Seinem Argument, dass der spätere Ausgleich mit erheblich höheren Kosten verbunden sein dürfte, kann man sich nicht entziehen.

Bei der Lektüre des Buches wird deutlich, dass die in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts begonnene Schulreform in Finnland inzwischen Früchte trägt, obwohl sie bei ihrer Verabschiedung im Parlament nicht nur auf Zustimmung stieß. Die finnischen Erfahrungen haben gezeigt, dass man z. B. im restlichen Europa – bei allen Bemühungen um und nach PISA – nicht davon ausgehen kann, dass Reformen kurzfristig greifen und dass langfristige Ziele gesetzt werden müssen. Diese müssen einer ständigen Revision unterzogen werden, was heißen soll, dass Schulversuche nicht zum Erfolg verdammt sein dürfen, sondern evaluiert und notfalls neu strukturiert werden müssen. Neue (erziehungs-)wissenschaftliche Erkenntnisse sind zu berücksichtigen, gleichzeitig müssen adäquate begleitende Fördermaßnahmen für Schüler mit Lernproblemen eingeplant werden. Es versteht sich, dass im Rahmen einer langfristigen Reform auch die Lehrerfortbildung entsprechend einbezogen werden muss.

Den Herausgebern ist es mit dieser Publikation gelungen, viele Dinge nachvollziehbar werden zu lassen, die andeutungsweise in der deutschen (Fach-)Presse Erwähnung finden. Hier wird deutlich, dass eine individuelle Förderung und Forderung der Schüler möglich ist, ohne auf die notwendige Unterrichtsqualität zu verzichten. Das finnische Schulsystem ist ein gut durchdachtes Netzwerk, zu dessen Funktionieren die Schulträger in den Kommunen, die Bildungsexperten des Staates in Administration und Fortbildung, aber auch die Eltern und Schüler sowie die gut aus- und fortgebildeten Lehrer ihren Anteil leisten. Das Buch zeigt deutlich, welch einen hohen Stellenwert die schulische Bildung in Finnland hat. ◀◀

Ganztagsschule – „alter Wein in neuen Schläuchen"?

Günther Fecht

Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch
VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008, 992 S., mit 20 Abb. u. 20 Tab., geb., ISBN 978-3-531-15367-4, € 59,90

Die Ganztagsschule ist schon seit langem ein bildungspolitischer Zankapfel unter Pädagogen und Politikern in Deutschland. Bisher wird eisern am alten System der Halbtagsschule festgehalten, wenngleich schon viele Schulen Sportkurse und einige so genannte Nebenfächer auf den Nachmittag ausgelagert haben, besonders für die Klassen ab dem 10. Jahrgang. Ein Großteil von LehrerInnen und Politikern konservativer Provenienz steht einer großen Gruppe von Eltern und Ganztagsschulvertretern gegenüber.

Für die Kolleginnen und Kollegen im Auslandsschuldienst hat die Ganztagsschule längst ihren „Schrecken" verloren, denn es gibt kaum eine Schule im Ausland, die nicht ganz selbstverständlich Nachmittagsunterricht anbietet. Waren Schlüsselkinder in Deutschland anfangs eine kleine Minderheit, so hat sich dies in den letzten zehn Jahren dramatisch verändert, da viele Familien aufgrund gestiegener Lebenshaltungskosten und wachsender Konsumansprüche mit einem Gehalt zumeist nicht mehr auskommen. Vereine und gemeinschaftliche Einrichtungen, wie

Feuerwehr, THW und Rotes Kreuz haben in urbanen Gebieten an Attraktivität verloren, wohingegen der privatwirtschaftliche Markt aus Nachhilfe und Kinderbetreuung, vom Hort bis hin zum Klavier- und Reitunterricht, boomt.

Die im Vergleich zum Ausland längere Schulzeit in Deutschland soll durch die Abschaffung eines kompletten Schuljahres (Stichwort: G8) zu Lasten der Schüler, die nun den nach wie vor unveränderten Berg an Wissen in insgesamt 12 Jahren „überqueren" sollen, ausgeglichen werden. Die Proteste der Eltern und SchülerInnen sind aufgrund des zunehmenden Leistungsdrucks nur zu verständlich. Höchste Zeit, die Debatte um die Ganztagsschule wieder mit aller Macht zu beleben. Höchste Zeit für ein Handbuch zur Ganztagsbildung, wie es nun unter Einbezug vieler Experten aus allen Bereichen der Bildung vorliegt.

Die Herausgeber des Handbuches, Thomas Coelen (Prof. in Siegen) und Hans-Uwe Otto (Prof. in Bielefeld), wollen jedoch nicht alte Grabenkämpfe neu beleben, sondern die traditionelle Konflikthaltung überwinden, produktiv mit den Erschütterungen nach PISA 2000 umgehen und die Ganztagsbildung unvoreingenommen ausleuchten, um damit den Beteiligten aus Schule, Sozialarbeit und Jugendhilfeorganisationen wichtige Anregungen zu diesem Thema zu geben.

Schule als Ort des Lernens ist mehr als nur ein kahler viereckiger Raum mit 30 Tischen und einer Wandtafel. Es geht dem mehr als 20-köpfigen Redaktionsteam darum, „neue Ansätze durch eine innovative und zugleich verfügbare Bündelung von Lern-, Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten zu schaffen" (S. 21). Wie unschwer zu erkennen ist, geht es den Autoren nicht um die curriculare Bildung, sondern in erster Linie um die Gestaltung des außerunterrichtlichen Schulangebots, das – nach Christine Hunner-Kreisel – qualitativ hochwertig sein und einen Beitrag zur Stärkung der gesamten Persönlichkeit des Kindes leisten soll. Sicherlich kein neuer Gedanke, aber angesichts von Vereinzelung, Computerspielsucht, Migration und paradoxerweise wachsender Armut bei Kindern, vor allem aus alleinerziehenden Familien, eine wichtige Ergänzung zur Qualitätsentwicklung, die sich mittelbar auch auf den Unterricht auswirkt. Damit leistet dieses Handbuch – sachlich betrachtet – einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung nach PISA. Sozial betrachtet zeigt es Wege auf, das Auseinanderdriften der Gesellschaft im Bereich der Kinder und Jugendlichen in Arm und Reich, Migrant und Nicht-Migrant usf. zu stoppen. Auf lange Sicht kann das einer Gesellschaft, die außer so genanntem Humankapital über keine weiteren Ressourcen verfügt, nur Recht sein. Bessere Bildungsqualität beginnt nicht bei der Ausstattung vereinzelter Schulen, sondern erfordert ein umfassendes Konzept, das alle Kinder und Jugendlichen – mit welchem sozialen und ethnischen Hintergrund auch immer – einbezieht.

Andere Länder haben die Bedeutung dieser Ressource längst erkannt. Dieses Handbuch gibt zu den verschiedensten Bereichen, seien es Nachhilfeangebote, Eltern, Schulentwicklung, Ethnie und Migration, Internet Communities, Kooperation von Bildungsorten, Gesundheit, Politische Jugendbildung, Schulaversion, Schularchitektur, um nur eine kleine Auswahl zu nennen, wichtige Informationen, durch die man sich gezielt und kompetent mit den zentralen Fragen des außerunterrichtlichen Schulalltags vertraut machen kann. Dieses Buch ist mehr als ein Lexikon mit Grundbegriffen zur Ganztagsbildung, denn es führt nicht nur alle relevanten Bereiche dieses Themas zusammen, sondern präsentiert auch den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion.

Zeit für mehr

Rainer E. Wicke

mmpro, film – und medienproduktion Berlin: Zeit für mehr – Ganztagsschulen auf dem Weg. Eine Dokumentation von Roman Schikorsky und Mark Poepping, im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, 2 DVDs plus Begleitbuch
Beltz-Verlag, Weinheim 2007, ISBN 978-3-407-85899-3, € 29,00

Ziel des im Folgenden beschriebenen Films ist es, einer neuen Lernkultur den Einzug in den bundesdeutschen Schulen zu ermöglichen, um im Rahmen einer Ganztagsschulpädagogik die individuelle Förderung der Schüler zu ermöglichen. Talente sollen frühzeitig gefördert, Benachteiligungen rechtzeitig vermieden werden.

Im Rahmen des Projektes kontaktierten die beiden Verfasser des filmischen Dokumentes an die zweihundert Ganztagsschulen im Bundesgebiet, von denen sie vierzig einer genaueren Analyse unterzogen und sich schließlich für die Dreharbeiten an acht ausgewählten und im ganzen Bundesgebiet verteilten entschieden. Es wurde bewusst darauf geachtet, dass alle Schultypen vertreten sind, um aufzuzeigen, dass die Einrichtung einer Ganztagsschule sowohl an Grund-, Haupt- und Realschulen und am Gymnasium möglich ist.

In den zweiundneunzig Minuten der Langfassung werden kurze Ausschnitte aus dem Alltag der einzelnen Schulen aneinandergereiht. Dies zieht nach sich, dass der Handlungsort oft wechselt, was einerseits sehr abwechslungsreich ist, andererseits aber eine sehr intensive und konzentrierte und von daher etwas anstrengende Betrachtung des Films erforder-

lich werden lässt. Eine mehrmalige Sichtung von *Zeit für mehr* ist angebracht, um die vielen Kernaussagen deutlicher registrieren und den einzelnen Schulen eindeutig zuordnen zu können.

Am Beispiel des Klaus-Groth-Gymnasiums in Neumünster/Schleswig-Holstein, wird aufgezeigt, welche organisatorischen Maßnahmen notwendig sind, wenn eine Schule zum ganztägigen Lern- und Lebensort umgestaltet wird. Eltern und Lehrer reflektieren über ein Angebot der Hausaufgabenhilfe – denn das individuelle Lerntempo soll gefördert werden, damit die Kinder nach dem langen Schultag von dieser häuslichen Verpflichtung weitgehend entbunden werden können.

An der Schule wird eine Schülerzeitung aus der Taufe gehoben – ein Beispiel dafür, wie man Schüler für Arbeiten dieser Art motivieren und das allseits bekannte Problem der unzuverlässigen Präsenz in einer Arbeitsgemeinschaft am Nachmittag durch die ständige professionelle Begleitung eines Journalisten vermeiden kann.

Gleichzeitig wird deutlich, dass Baumaßnahmen in Angriff genommen werden müssen, um die Verpflegung der Schüler in der Mittagspause gewährleisten zu können.

Alle Beispiele verdeutlichen, wie wichtig es für eine funktionierende Schulgemeinde ist, aktive Elternarbeit zu betreiben, indem nicht nur Mitbestimmung praktiziert wird, sondern indem Eltern auch – im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften – außerschulische berufliche Erfahrungen in den Alltag einfließen lassen.

Erfolgreiches projektorientiertes Lernen beginnt bereits in der Grundschule im Vogelsang in Saarlouis/Saarland. Eine vierte Klasse setzt sich mit ihrer Heimat, dem Saarland auseinander. Bei ihren Recherchen können die Kinder sowohl auf Computer im Klassenraum, aber auch auf Bücherecken und so genannte freie Lernorte, die in unmittelbarer Nähe des Raumes liegen, zurückgreifen. Bewegung im Klassenzimmer wird nicht als störend empfunden, im Gegenteil, die Bildung von Lern- und Arbeitspartnerschaften im Klassenzimmer und/oder in der freien Lernumgebung wird bewusst gefördert, um dem Lehrer ein Mehr an Binnendifferenzierung und Beratung zu ermöglichen. Ein Smartboard erleichtert den einzelnen Arbeitsgruppen die abschließende Präsentation.

Wie wichtig es ist, Konflikte mit Hilfe von Schüler-Mediatoren frühzeitig aus dem Weg zu räumen, wird an einem Beispiel demonstriert, das zugestandenermaßen sehr gestellt wirkt. Trotzdem kann es zum Nachvollzug anregen, denn – so der an der Schule tätige Sozialarbeiter – mit der Ganztagsschule kommt auf alle Beteiligten eine viel intensivere Erziehungsarbeit zu.

Johannes Ross-Klein ist ein ungewöhnlicher Schulleiter. Für ihn ist wichtig, dass jeder Schüler der Otto-Hahn-Realschule Bitburg/Rheinland-Pfalz sich dort wohl fühlt, dass er als Person ernst genommen wird und von ihm erwartet werden kann, dass er einen aktiven Beitrag zum Schulleben leistet. Dies wird durch das gemeinsam mit Architekt, Baufirma und Hausmeister durchgeführte Schulhofverschönerungsprojekt verdeutlicht. Die gewohnte Asphaltwüste wurde an der Schule durch eine kinder- und jugendlichengemäße Gestaltung der Außenanlagen ersetzt. Da die entsprechende Finanzierung durch den Schulträger nicht vollständig gewährleistet werden konnte, reichte es nicht aus, sich als Schulleiter auf pädagogische Fragen zu konzentrieren. Ross-Klein stellt deutlich heraus, dass Schulleiter heute über Managementqualifikationen verfügen müssen, um Gelder einzutreiben, aber auch um eine entsprechende Hausaufgabenhilfe oder die Versorgung der Schüler in der Schul-Mensa gewährleisten zu können.

Dass projektorientiertes Lernen nicht nur im Klassenzimmer oder Schulgebäude stattfinden muss, demonstrieren Schüler und Lehrer der Johann-Schmeller-Schule Ismaning/Bayern. Im Rahmen eines *Wasserprojektes* arbeiten die Schüler einer siebten Klasse fächerübergreifend an außerschulischen Lernorten und aktivieren und erweitern ihre Kenntnisse nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch in Englisch, Informatik, Biologie, Kunst, Mathematik, Erdkunde, Physik und Chemie. Nachhaltiges Lernen findet explorativ statt und hat einen *Hands-on-Charakter*.

Aus den einzelnen Beiträgen geht eindeutig hervor, dass alle Beteiligten den notwendigen Willen zur Kooperation mitbringen und planerisches Geschick und innovative Ideen im Rahmen von professionellen Lehr- und Lerngemeinschaften zum Erfolg führen, wenn die entsprechende Zeit in einer Ganztagsschule zur Verfügung gestellt wird.

Extracurriculare Angebote bestimmen das schulische Angebot an der Hauptschule Bleckede/Niedersachsen mit. Dies wird an dem Experiment zum sozialen Lernen mit Hilfe einer Kletterwand deutlich, an dem auch ein verhaltensauffälligerer Schüler mit Migrantenhintergrund beteiligt ist. Bei der Betrachtung der Aufnahmen tritt ein déjà-vu-Effekt ein; es kann davon ausgegangen werden, dass jeder Lehrer im Laufe seiner Berufszeit mit ähnlich schwierigen Schülern konfrontiert wird. Aber ob jeder Lehrer die Geduld und die Langmut aufbringt, mit der die Klassenlehrerin der siebten Klasse auf Störungen reagiert, wage ich zu bezweifeln. In solchen Fällen erscheint es angebracht, auch die Eltern intensiver zur Mitarbeit zu gewinnen, um Probleme dieser Art gemeinsam zu lösen.

Erwähnenswert ist auch das Beispiel der Ganztagsschule St. Pauli/Hamburg. Diese Schule liegt mitten im Rotlichtbezirk, achtzig Prozent der Schüler leben auf Hartz-IV-Niveau, 75 % haben einen Migrationshintergrund. Aber trotzdem gehen die Schüler gern

zur Schule und äußern sich lobend über ihre Lehrer. Diese Einstellung ist zweifellos auf das gute Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern zurückzuführen, das am Beispiel einer Klassenlehrerin konkretisiert wird. Hier wird deutlich, wie wichtig der Kollegin ihre Schüler sind, wie ernst sie sie nimmt, wie sie ihre Leistungen respektiert und sich bemüht, Begabungen zu erkennen und zu fördern. Die Schule braucht solche Lehrer wie Annegret Lotzkat und den bereits erwähnten Johannes Ross-Klein, für die die Verantwortung für ihre Schüler nicht an der Klassenzimmertür aufhört, sondern denen es wichtig ist, zu fordern, aber auch nach besten Kräften zu fördern, so dass die Jugendlichen auch beruflich eine Zukunft haben.

Dies wird durch das so genannte Schüfi (Schülerfirma-)Projekt deutlich, in dessen Rahmen die Schüler einen Catering-Service anbieten. Neben der Zubereitung von Speisen und Büffets lernen sie Techniken der Tisch- und Raumdekoration und diverse Serviceleistungen im Umgang mit Gästen und Kunden. Auf diese Art und Weise erhalten die Schüler bereits in der Schule wichtige Erfahrungen über betriebswirtschaftliche Abläufe, die ihnen den Einstieg in den Beruf erleichtern.

Die beiden letzten in dem Film enthaltenen Einblicke in die Arbeit des Neuen Friedländer Gymnasiums /Mecklenburg-Vorpommern und der Nils-Holgersson-Grundschule Markranstädt/Sachsen finden in dieser Besprechung aus Platzgründen keine Erwähnung, dennoch wird aus der hier erfolgten Auswahl deutlich, dass *Zeit für mehr* Schulleitungen, Kollegien und Fachkonferenzen, die sich mit dem Aufbau einer Ganztagsschule befassen, in vielfacher Hinsicht Hilfestellung leisten kann. Sowohl im organisatorischen Bereich als auch bezüglich der inhaltlichen und fachlichen Arbeit wird anhand der unterschiedlichen pädagogischen Konzepte zur Lösung anstehender Probleme deutlich, wie wichtig die Bildung professioneller Lern- und Arbeitsgemeinschaften, aber auch der Einbezug der Schüler in gemeinsame Vorhaben ist.

In diesem Zusammenhang kann auch die DVD 2 sinnvoll genutzt werden, die neben einer Dreißig-Minuten-Fassung des Films weitere Projektbeispiele enthält. Unter anderem demonstrieren Schüler und Lehrer der Realschule, wie ein fächerübergreifender Orientierungslauf gestaltet werden kann.

Das ebenfalls dort dokumentierte Projekt *Wir lesen Kästner im Schwimmbad* ermuntert zum Nachvollzug, da die unkonventionelle Idee, Kindern beim Schwimmen wasserfeste Texte auszuhändigen und den Lernort in das nasse Element zu verlagen, offensichtlich nicht nur den Kindern, sondern auch dem Schulleiter Johannes Ross-Klein großen Spaß bereitet und sie sich gern auf diese ungewohnte Form des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens einlassen. Ich bin sicher, dass gerade dieses Projekt bei vielen Betrachtern Ideen zur Weiterentwicklung auslösen wird.

Zusätzlich findet man auf der DVD 2 ein Interview mit den beiden Filmemachern, dem zusätzliche Informationen über die Zielsetzungen des vom BMBF in Auftrag gegebenen Projektes entnommen werden können.

Weiterhin befinden sich dort Impressionen zu der Premiere des Films im letzten Herbst.

Zeit für mehr zeigt auf, dass die Einrichtung von Ganztagsschulen die Institution Schule zu einem attraktiven Lern- und Lebensort umgestalten kann, an dem Schüler und Lehrer mehr Zeit füreinander haben, mehr voneinander wissen und ein positives Verhältnis zueinander aufbauen. Es wird deutlich, wie wichtig Ansätze des explorativ experimentierenden (Projekt-)Unterrichts auch und gerade in den Zeiten von PISA sind, indem nicht nur zu erreichende Bildungsstandards und vergleichbare Leistungen im Vordergrund der Arbeit stehen. Binnendifferenzierung ist das Gebot der Stunde, wenn ein Ganztagsschulangebot darauf ausgerichtet sein soll, Kinder und Jugendliche individuell zu fordern, aber vor allen Dingen auch entsprechend zu fördern und keinen zurückzulassen. Risikobereitschaft und das Lernen aus Fehlern gehören ebenfalls für Lehrer und Schüler dazu, die sich nicht auf vorgefertigte Unterrichtskonserven einlassen, sondern auch unkonventionelle Wege beschreiten, um das unter Beweis zu stellen, was am Anfang des Begleitbuches zu dem Medienverbund als Motto festgehalten wurde:

Schule darf nicht mehr als notwendiges Übel verstanden werden, sondern muss es schaffen, wieder mit Freude wahrgenommen zu werden.

Dies ist allen an dem Projekt beteiligten Personen und Institutionen sicherlich gelungen.

Schlauer geht's nicht – Nobelpreis für Homer

Karlheinz Wecht

Halpern, Paul: Schule ist was für Versager. Was wir von den Simpsons über Physik, Biologie, Roboter und das Leben lernen können
Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek 2008, 304 S., ISBN 978-3-499-62385-1, € 8,95

Wer kennt sie nicht, Homer, Bart, Lisa? Die Gruppe der heimlichen, der stillen oder sogar der fana-

tischen Verehrer der amerikanischen Fernsehserie „Die Simpsons“ ist groß. Sogar im Vorstand des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland brach ein Streit darüber aus, wer das vorliegende Buch rezensieren darf. Um bei den Vorstandssitzungen nicht „Springfieldsche Verhältnisse“ aufkommen zu lassen, hat der Vorsitzende die Feder selbst in die Hand genommen und zunächst das Buch mit dem aufreißerischen Titel „Schule ist was für Versager“ selbst sorgfältig gelesen.

Wer denkt, dass er aus dem Buch etwas über neue Episoden der seit mehr als zwei Jahrzehnten laufenden Zeichentrickserie Simpsons erfährt, wird schnell eines Besseren belehrt. Schon wie im Untertitel angedeutet, geht es in dem Buch von Paul Halpern um Naturwissenschaft. Viele Folgen der Serie sind voller, teilweise verrückter Ideen, die selbstredend die Frage stellen, ob so etwas einen realen Hintergrund hat.

In der Folge „Vertrottelt Lisa?“ stellt sich die Protagonistin die Frage, ob allein das Schicksal, eine Simpson zu sein, sie zur Dämlichkeit verurteilt. Paul Halpern nimmt aus dieser Folge die Frage auf, ob es ein „Simpson Gen“ gibt, d.h. ob ein einzelnes Gen derart intellektuelle Auswirkungen haben kann. Sein Exkurs in die Vererbungslehre und in die Tiefen der Gentechnologie sind spannend zu lesen und motivierend, sich mit der modernen Biologie auseinanderzusetzen. Dabei würzt der Autor seine Erläuterungen mit weiteren Einfällen verschiedener Simpsons-Folgen wie die mögliche Kreuzung von Tomaten mit Tabak um Tomaten mit Suchtpotential zu erzeugen oder die Existenz eines dreiäugigen Fisches, der in den Abwässern eines Kernkraftwerkes eine Mutation erfahren haben soll.

Besonders erheiternd und gleichzeitig aufschlussreich ist der Bezug auf den grün leuchtenden Arbeitgeber von Homer Simpson, Mr. Burns. Herr Burns hat sich durch seine jahrelange Tätigkeit im Kernkraftwerk diese Eigenschaft erworben und erschreckt damit bei seinen nächtlichen Wanderungen die Einwohner der Kleinstadt Springfield. Paul Halpern ist damit mitten in der Kernphysik, die er ebenso pädagogisch geschickt wie seine Ausführungen zur Biologie mit vielen interessanten Details erklärt.

Das Buch enthält noch viele weitere Bezüge zu den Simpsons, deren Überfluss an naturwissenschaftlich relevanten Fragestellungen deutlich wird. In dieser Hinsicht ist die Auffassung des Autors gut nachvollziehbar, dass die Simpsons einen perfekten Weg zur zwanglosen naturwissenschaftlichen Bildung bieten.

Bemerkenswert ist, dass Paul Halpern auch auf einige bewusst falsche Darstellungen in der Zeichentrickserie eingeht. So wird z.B. in der Serie „Bart gegen Australien“ von Lisa behauptet, dass auf der Südhalbkugel sich die Strudel in der Toilettenspülung immer im Uhrzeigesinn drehen. Dieser Effekt, der aufgrund der Corioliskraft zu vermuten wäre, lässt sich jedoch nicht bei den normalen Vorgängen in der Toilettenschüssel beobachten. Warum trotzdem die Zeichentrickserie in dieser Folge so verfälscht, gehört zur Pointe und wird im Buch näher erläutert.

In Widerspruch zum deutschen Titel des Buches will der Autor am Schluss doch nicht auf schulische Maßnahmen verzichten. In einer Abschlussprüfung für seinen naturwissenschaftlichen Lehrgang soll sich der Leser anhand von 10 Fragen mit „Die Simpsons: Der Film“ beschäftigen. Das „Simplom“ überreicht Paul Halpern zum Schluss mit einem herzlichen Glückwunsch. Das Taschenbuch ist allemal sein Geld wert, da es auf eine nachhaltige Weise Interesse an den Naturwissenschaften erzeugt.

Neues zur kommunikativen Kompetenz

Rainer E. Wicke

Legutke, Michael, K. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. In: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik
Gunter Narr Verlag, Tübingen 2008, 149 S., ISBN 978-3-8233-6379-8, € 24,80

Die in diesem Band veröffentlichten Beiträge wurden für ein Kolloquium im September 2006 an der Justus-Liebig-Universität Gießen verfasst, das zu Ehren des weltweit bekannten und vor mehreren Jahren verstorbenen Giessener Wissenschaftlers Hans Eberhard Piepho ausgerichtet wurde. Der Titel der Publikation wird Piephos Vision von der Veränderung des schulischen Fremdsprachenunterrichts gerecht, denn er war es, der in den frühen siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts die so genannte *kommunikative Wende* im Fremdsprachenunterricht in Deutschland einleitete, die enorme Auswirkungen auf den in- und ausländischen Unterricht hatte. Seine Schriften stießen auf breite Zustimmung – besonders unter jungen Fremdsprachenlehrern, die sich in der Fortbildung engagierten und hoch motiviert für eine radikale Veränderung einsetzten. Aber es darf auch nicht verschwiegen werden, dass Piepho auf heftigen Widerstand stieß, nicht nur bei Universitätskollegen, sondern auch bei vielen Philologen, die der emanzipatorische Gedanke des kommunikativen Unterrichtes beunruhigte und verunsicherte, der den Schüler als

Partner betrachtete. Es zeichnete Piepho aus, dass er sich allen Diskussionen bereitwillig stellte und durch eigenen Unterricht demonstrierte, dass seine Theorien in der Praxis gut umsetzbar waren.

Michael Legutke fasst die damalige Entwicklung sehr gut zusammen, es wird deutlich, dass die Beschäftigung mit dem Lernziel Kommunikative Kompetenz nicht von der bildungspolitisch bedeutsamen Reformphase der Siebziger und Achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts getrennt werden kann. Nur zu gut erinnere ich mich selbst noch an die erwähnten Protokolle der Tagungen der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen, in denen Piepho seine Realisierungsvorschläge für den kommunikativen Ansatz im Unterricht publizierte und die für uns als Lehrerfortbilder im Hessischen Institut für Lehrerfortbildung eine Grundlage darstellten, auf denen viele methodisch-didaktische Modelle aufbauten und auch heute noch aufbauen, denn Piephos Einfluss auf die Methodik/Didaktik Deutsch-als-Fremdsprache ist nicht zu leugnen, zum Beispiel durch die in diesen Zeiten entwickelte Übungstypologie, der zum ersten Mal im Sinne eines Überangebotes alternative Aufgaben und Übungen entnommen werden konnten, die ein binnendifferenzierendes Unterrichten erleichterten.

Wie Legutke treffend feststellt, war Piephos *Kommunikative Kompetenz* kein theoretisches Konstrukt. Vielmehr ging es darum, konkrete Unterrichtsprozesse einzuleiten, neue Curricula zu entwerfen und entsprechende Materialien zu entwickeln, von denen Schüler sich „betroffen" fühlten, deren Inhalte, Themen und Problemstellungen relevant für sie waren (S. 5). Für Piepho waren zwei Ebenen wichtig: einmal das kommunikative Handeln, das das Individuum befähigte, sich in einem thematischen und situativen Rahmen mit angemessenen Mitteln und Strategien verständlich zu machen. Auf der zweiten Ebene, der des Diskurses, äußerte sich die kommunikative Kompetenz als metakommunikative und reflexive Fähigkeit, die Rede selbst zu problematisieren, sie zu erklären und reflektorisch zu legitimieren.

Ein wesentliches Merkmal des kommunikativen Unterrichts war die Absage an die linguistische Progression, nach der der Unterricht ausgerichtet wurde, indem „Untexte" gezimmert wurden, mit deren Hilfe bestimmte grammatische Phänomene eingeübt wurden, die aber keinen Bezug zur authentisch sprachlichen Situation hatten.

In dieser Zeit entstanden auch die ersten Medienverbünde, in denen schüleraktivierende Methoden, Verstehens- oder Entschlüsselungshilfen Anwendung fanden, die den projektorientierten Unterricht ermöglichten. Legutke vergisst auch nicht, die Baukastenreihe *Issues 1–3* zu erwähnen, Materialien, die den aufgabenbezogenen Unterricht (task-based approach) in den Englischunterricht einfließen ließen.

Legutkes umfassender und nachvollziehbarer Überblick über die Reform des Fremdsprachenunterrichts verdient es, sorgfältig gelesen zu werden, denn ein ähnlicher Überblick ist mir bisher nicht bekannt – die Folgebeiträge dieser Publikation können nach der Lektüre dieses Grundlagenartikels besser verstanden und zugeordnet werden. Dabei vergisst er auch nicht zu erwähnen, dass der kommunikative Ansatz in der schulischen Praxis teilweise fehl interpretiert oder trivialisiert wurde und dieser somit seine pädagogische Grundorientierung verlor. Aus eigener Erfahrung weiß man nur zu gut, welche fragwürdigen Konzepte teilweise als „kommunikativ" verkauft wurden, daher empfiehlt es sich, in Erinnerung zu rufen, was Dubin und Olshtain schon 1988 deutlich herausstellten: Der kommunikative Ansatz hat keineswegs ältere Lerntheorien ersetzt, vielmehr hat er bereits existierende Systeme verändert und erweitert – besonders im Bereich der sprachlichen Inhalte, der Lerninhalte und des eigentlichen Lernprozesses (Dubin 1988). Die Parameter wurden deutlich zugunsten der Lerner verschoben.

Lothar Bredella, 20 Jahre lang Kollege von Hans Eberhard Piepho an der Universität Gießen, ist den Lesern dieser Zeitschrift als Literaturdidaktiker bereits bekannt. In seinem Beitrag geht Bredella auf Piephos Konzept der Kommunikativen Kompetenz ausführlicher ein, indem er zunächst den Einfluss von Jürgen Habermas in den Mittelpunkt der Diskussion stellt. Zwar liegen kommunikative Kompetenz bei Habermas und Piepho auf unterschiedlichen Ebenen, aber es wird deutlich, dass Piephos Unterscheidung zwischen Diskurs und Kommunikation wesentlich von Habermas beeinflusst wurde.

Besonders hervorheben möchte ich Bredellas Ausführungen zu Piephos Kritik am Grammatikunterricht, da hier verdeutlicht wird, dass der kommunikative Ansatz sehr wohl den Stellenwert der Grammatik akzeptiert – siehe Dubin und Olshtain –, das sture und isolierte Einpauken grammatischer Formen jedoch abgelehnt wird. Bredella hebt die dienende Funktion der Grammatik deutlich hervor, die dem Schüler helfen soll, eine bestimmte sprachliche Mitteilung in einer speziellen Situation möglichst korrekt vornehmen zu können, so dass die Äußerung verstanden werden kann. Wenn man Schüler zu Äußerungen und zum eigenverantwortlichen Handeln motivieren will, so darf man nicht die Inhalte vernachlässigen oder als sekundär betrachten, denn sie erst schaffen das Interesse für den Erwerb der Redemittel. Nur zu gut erinnere ich mich daran, dass ich während meiner Schulzeit z. B. das Present Perfect hervorragend theoretisch bilden konnte, bei meinem ersten Englandaufenthalt mit sechzehn Jahren jedoch – trotz gut bescheinigter Leistungen im Englischunterricht – Schwierigkeiten hatte, den von Piepho erwähnten Diskurs zu pflegen. Warum? Weil Sprache

als System verstanden wurde, das vorwiegend kognitiv erschlossen werden musste – die Anwendbarkeit stand eindeutig nicht im Vordergrund der Arbeit.

Hans Hunfeld beschreibt sein Verhältnis zu Piepho als zugleich einfach und kompliziert (S. 74), da er ihm durch das Trennende verbunden war. Die über dreißig Jahre von den beiden Gesprächspartnern geführte Diskussion der kommunikativen Zuversicht und der hermeneutischen Skepsis war geprägt von der engen Gemeinschaft deutlicher Unterschiede. Hunfeld steht dem kommunikativen Ansatz nach wie vor kritisch gegenüber, indem er dessen Optimismus und utopische Diktion bis heute nicht zustimmt, bei genauerer Lektüre wird jedoch deutlich, dass Hunfeld in seinem hermeneutischen Ansatz einzelne Aspekte des kommunikativen Ansatzes akzeptierte und Piepho sich der skeptischen Hermeneutik stellte. Hunfelds Ansatz akzeptiert alle Methoden, die dem individuellen Lerner nützen und ihn zur Mündigkeit erziehen (Hunfeld 2004). Nach langen Jahren der Praxis und Erfahrung und angeregt durch die Diskussionen mit Hans Hunfeld stößt dieser Ansatz bei mir auf große Zustimmung, denn die unterschiedliche Lehr- und Lerntradition in vielen Ländern, in denen Deutsch-als-Fremdsprache unterrichtet wird, duldet keine Dogmen einer radikalen Umstellung, hier ist die behutsame Veränderung unter Einbezug traditioneller Methoden geboten. Und ich bin sicher, dieser Strategie zur Veränderung hätte Piepho ebenfalls zugestimmt.

Hunfelds Bedenken gegen die Vernachlässigung literarischer Texte in den Anfängen des kommunikativen Ansatzes, die er offen und engagiert wenn immer möglich vortrug, haben sicherlich dazu geführt, dass die einseitige Berücksichtigung von Sach- und Gebrauchstexten im schulischen Unterricht Ende der siebziger Jahre bereits wieder vermieden wurde. Ein erfolgreicher Fremdsprachenunterricht kann sicherlich nicht auf die Literatur als Sprachlehre und als Quelle landeskundlicher Informationen verzichten. Das zeigt auch die jüngste Diskussion in der didaktischen Szene, die erneut nach dem Einzug des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens geführt wird.

In seinem Beitrag widmet sich Wolfgang Hallet ausführlicher Piephos Diskurstüchtigkeit, der er eine antifunktionalistische und emanzipative Dimension zuweist, da diese die Lernenden als selbst bestimmte Individuen ernst nimmt.

Im weiteren Verlauf übt Hallet Kritik an den derzeitig gesetzten Bildungsstandards, die nach seiner Aussage einen Kommunikationsbegriff zementieren, *der so gut wie nichts mit einem aktiven, selbst bestimmten kulturellen und diskursiven Status der Lernenden als Kommunikanten – gegenwärtigen und zukünftigen – zu tun hat* (S. 77). Nach Hallet wird den Schülern durch sie die Rolle von Respondenten, nicht aber die der kulturellen Aktanten zugewiesen, die gesellschaftliche, kulturelle und diskursive Prozesse mitgestalten. Hallet spricht hier die Meinung vieler Kritiker der gegenwärtigen Entwicklung der Bildungsdiskussion aus, die die Versuche der Standardisierung und Quantifizierung im Bildungsbereich mit Besorgnis beobachten, da diese die schülerzentrierte und emanzipatorische Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts zu verdrängen scheinen.

Die Wurzeln des Lernziels *Kommunikationsfähigkeit* verfolgt Friederike Klippel in ihrem Beitrag. Anhand von Beispielen aus historischen Sprachlehren und Gesprächsbüchern verdeutlicht sie, dass die dort als Modelle präsentierten „Gemeinen Gespräche" nicht nur sprachlich, sondern auch sozialhistorisch interessant sind. Klippel äußert die Ansicht, dass der moderne Begriff der *Kommunikationsfähigkeit* eigentlich eine *alte Idee* (S. 112) ist und der Blick zurück daher eigentlich auch ein Blick nach vorn ist.

Der Perspektive des Deutschlernens außerhalb des deutschsprachigen Raumes widmet Dietmar Rösler seinen Beitrag in dieser Publikation. Für ihn ist es evident, dass der kommunikative Ansatz das Deutschlernen außerhalb Deutschlands positiv verändert hat, indem z. B. Simulationen, Projekte, Rollenspiele, sprachliches Handeln in Begegnungen, kreatives Schreiben zum Alltag gehören (S. 116). Auch der Lehrwerkproduktion schreibt er große Fortschritte zu. Dennoch weist er auf problematische Aspekte des Ansatzes hin, indem er z. B. das Fehlen einer kommunikativen Grammatik, das weder in den Anfängerjahren des Ansatzes noch heute gelöst wurde, deutlich herausstellt. Er schlägt den Kompromiss vor, nach dem viele Lehrer – unter ihnen auch ich – ihren Unterricht ausgerichtet haben: nämlich den Schülern zu verdeutlichen, dass es für bestimmte strukturelle Gegebenheiten in der Zielsprache sinnvoll sein kann, selbst bestimmt die Form in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen, ohne ein schlechtes Gewissen haben zu müssen und im Nachhinein die Anwendbarkeit zu erproben.

Marita Schocker-von-Ditfurth konzentriert sich auf die Lehrerpersönlichkeit Hans Eberhard Piephos, die er immer wieder – auch unter schwierigsten Bedingungen – in der Unterrichtspraxis unter Beweis stellte. Er verstand es zweifellos, auch lethargische Fremdsprachenlehrer wieder für ihr Fach zu begeistern, denn seine Theorien waren stets verknüpft mit modellhaftem Unterricht, man denke hier nur an die vielen Modellstunden, die er bei der Einführung des von ihm mit herausgegebenen Lehrwerks *Contacts* in vielen bundesdeutschen Schulen hielt (1976).

Im weiteren Verlauf kritisiert Schocker-von-Ditfurth die etablierten Formen der Lehrerausbildung, die die Frage nach der Praxis der Wissenschaft, aber auch die nach der Praxis der Fachdidaktik weitgehend ausblendet.

In seiner Einleitung zieht Legutke den Schluss, dass Piepho seiner Zeit weit voraus war – anders formuliert kann daraus der Schluss gezogen werden, dass seine Theorien und Modelle heute noch aktuell sind. Dies gilt nicht nur für seine Kommunikations- und Diskursdefinitionen, auch viele seiner Materialien, die er hinterlassen hat, sind heute immer noch zeitlos aktuell und regen zur Nachahmung an. Piepho war stets großzügig mit der Vergabe der Copyrights für seine Werke, ohne ihn und seine ausdrückliche Zustimmung wäre auch *Das bin ich!,* ein kleines Heft, das mir den Einstieg in die didaktische Diskussion als Fachberater in Kanada erleichterte, niemals entstanden, da dieses sich an Piephos *I about myself in English* anlehnte (Wicke 1987). Auch den dort teilweise enthaltenen Portfoliogedanken, der heute immer noch aktuell ist, hat Piepho mit Nachdruck verfolgt.

Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision ist eine Homage an einen verdienten Wissenschaftler, der es uns Fremdsprachenlehrern leicht gemacht hat, einen attraktiven, schülerzentrierten, handlungsorientierten und vor allen Dingen motivierenden Unterricht anzubieten. Darüber hinaus verdeutlicht das Buch jedoch wie bereits erwähnt, dass viele der Prinzipien, Modelle und Theorien, die dort beschrieben werden, auch heute noch Gültigkeit besitzen und wieder ausführlicher in Erinnerung gerufen werden müssen, um dem Ruf nach einer allumfassenden Standardisierung, Quantifizierung und Normierung da Einhalt gebieten zu können, wo es angebracht ist.

Literatur

Dubin, Friede/Olshtain, Elite: Course Design, Cambridge University Press 1988, S. 86.

Hunfeld, Hans: Haltung vor Methode, Interview mit Professor Dr. Hunfeld, Eichstätt, Der deutsche Lehrer im Ausland, Aschendorff, Münster, Mai 2004, S. 93.

Piepho, Hans Eberhard/Bredella, Lothar: Contacts, Kamp-Verlag, Bochum 1976.

Wicke, Rainer-E.: Das bin ich! Communication Activities for German Immersion and Second Language Classes, Publications Alberta Education, Language Services Branch, Edmonton, Canada, November 1987.

Das Lösungswort zum Kreuzworträtsel auf Seite 351 lautet: Darmstadt.

Fortsetzung einer Erfolgsgeschichte. Band 2 des deutsch-französischen Geschichtsbuches

Stephan Schneider

Schülerbuch II, Histoire/Geschichte – Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945/ L'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945

Deutsche Ausgabe mit CD-ROM, © Klett 2008, 385 S., ISBN 978-3-12-416511-4, € 26,95
Französische Ausgabe mit CD-ROM, © Nathan/Klett 2008, 385 S., ISBN 978-3-12-416521-7, €26,95

Die mir vorliegenden zwei Bände, der eine in französischer, der andere in deutscher Sprache, bilden die antichronologische Fortführung des dt.-frz. Geschichtswerkes für die Oberstufe, das vom Jugendparlament 2003 anlässlich der40-Jahr-Feier zum Elysée-Vertrag angeregt und in Zusammenarbeit der Verlage Klett und Nathan verwirklicht wird.

Der zweite Band, dieses einmaligen, da gemeinsamen dt.-frz. Geschichtsbuches trägt in der deutschen Fassung den Titel „Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945". Das Team der zwölf Historiker, das bis auf die Seitenzählung und -gestaltung deckungsgleiche Ausgaben erstellen sollte, dürfte dabei keine Übersetzungsprobleme gehabt haben. Die französische Fassung erscheint unter dem Titel „L'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945". An vielen anderen Stellen müssen sich die Autoren über die richtigen Formulierungen aber die Köpfe heiß geredet haben, beinhaltet gerade dieser Zeitraum das äußerst komplizierte Verhältnis der beiden europäischen Nachbarn, die sich teilweise als „Erbfeinde" bezeichneten oder sogar fühlten. Neben Geschichte können Schülerinnen und Schüler in Frankreich und Deutschland, wenn ihnen – was natürlich sehr wünschenswert wäre – beide Fassungen vorliegen, auch sprachlich dazulernen. Denn „Übersetzen" meint nicht den simplen lexikalischen Austausch von Vokabeln, sondern verlangt eine sensible idiomatische Übertragung von Inhalten, wobei der Übersetzer feinsten Nuancen in der Konnotation Rechnung tragen muss. Ein Beispiel zum Kapitel „Versailler Vertrag": „Die Nationalisten, die die Dolchstoßlegende verbreiteten, prangerten die ‚Schmach von Versailles' an." (S. 222/dt.) „En Allemagne, les nationalistes qui propagent le mythe du ‚coup de poignard dans le dos' dénoncent la ‚honte de Versailles'." (S. 222/frz.) Sieht relativ einfach aus, aber nicht umsonst weisen die

Herausgeber darauf hin, dass es eines langen Abstimmungs- und Vorbereitungsprozesses, eines mehrmaligen Überarbeitens der Manuskripte bedurfte, was „in seiner Komplexität über die Erarbeitung herkömmlicher Lehrwerke deutlich hinausging.“ (S. 7) Auf das Ergebnis können sie stolz sein.

Ich wiederhole hier nicht meine Ausführungen zur Aufmachung, zum Aufbau und wie man mit dem Geschichtsbuch arbeiten kann, denn da führt Band II konsequent Didaktik und Methode des ersten Bandes (eigentlich Band III) fort, den ich in 1/2007 auf S. 118 f. („Das Geschichtsbuch, das sich Schüler wünschten“) besprochen habe. Ich kann nur nochmals betonen, dass es Freude bereitet, ein so zeitgemäß buntes, illustratives und informatives Geschichtswerk in Händen zu halten, gleich, ob man nur selber darin schmökert, um seine Kenntnisse aufzufrischen oder zu erkunden, welche „typisch französischen“ Themen weiße Flecke auf unserer deutschen historischen Landkarte darstellen (Was wussten Sie z. B. über „Die Dreyfus-Affäre“, S. 50?) Man kann es aber auch als Lehrwerk heranziehen, um mit Gewinn für die Oberstufenschüler die 19 Kapitel für den Zeitraum 1814–1945 schulmäßig durchzunehmen.

Statt eines Schlusssatzes: Weitere Kommentare und Informationen zu dem vorgestellten Band finden Sie unter www.histoiregeschichte.com.

Empfehlenswerter Ratgeber

Nelly Lucidi

Krämer, Gesa/Nazarkiewicz, Kirsten: Arbeiten im Ausland und die Familie geht mit
Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008, 173 S., ISBN 978-3-7639-34935

Hier liegt ein praktischer, übersichtlicher und gut lesbarer Ratgeber vor – zuerst einmal für alle, die sich mit dem Gedanken tragen, mit der Familie für einige Zeit ins Ausland zu ziehen. Motive, Probleme, Fragen der Vorbereitung und des Umzugs werden ausführlich erörtert. Hilfreich sind diverse Checklisten (auch auf CD-ROM zum Ausdrucken) und anschauliche Fallbeispiele.

Aber auch Leser, die sich bereits im Ausland befinden, können sich hier über Wege zur Bewältigung von ungeplanten Schwierigkeiten informieren. Besonders wichtig sind die Erläuterungen zum unvermeidlichen Kulturschock.

Wertvoll auch die ausführlichen Ratschläge für die Rückkehr, die nicht ausgeblendet werden darf, sondern am besten von Anfang an mit eingeplant werden sollte, aber auch der Kollege, der vor der Rückkehr steht, findet wichtige Hinweise, wie man das Zurückkommen abfedern kann.

In dem Buch wird keine Auslandsromantik erweckt, Schwierigkeiten werden nicht beschönigt, aber es wird Mut gemacht, wie mit der richtigen mentalen Einstellung und praktischen Vorgehensweise ein Auslandsaufenthalt eine Erfolgsstory wird.

Nichts zu lachen im III. Reich

Ulrich Mattern

Pausewang, Gudrun: Erlaubter Humor im Nationalsozialismus (1933–1945)
Frankfurt am Main 2007, 146 S., ISBN 978-3-631-56743-2, br., € 16,80

Gut bekannt ist die Autorin. Vieles von ihr bewährte sich auch im DaF-Unterricht. Oft las sie in Auslandsschulen. Gudrun Pausewang erzählt authentisch und historisch zuverlässig: z. B. „Reise im August“ (Ravensburger) und „Rosinkawiese – damals und heute“ (dtv). Mit ihrer jüngeren Publikation „Erlaubter Humor im Nationalsozialismus“ betritt P. wohl auch schriftstellerisch Neuland. Nicht Humor im 3. Reich, sondern dessen „erlaubte“ Produkte sollen dargestellt werden. Überlebende werden sich spontan an Heinz-Rühmann-Filme und andere erinnern, die nicht in Babelsberg, sondern im sicheren Prag gedreht wurden und deren Kino-Genuss allenfalls in der Provinz von Bombenalarmen ungetrübt war. Natürlich können in einem Abriss auf gut 100 Seiten (ab S. 32) nicht alle Fragen zum Thema beantwortet werden. Aber P. will eigentlich keine Fragen an die Materie stellen. Sie kennt die Antworten.

Weite Teile ihrer Darstellung widmet P. der Begrifflichkeit Humor, Witz, Diktatur etc. Dabei sagt sie nichts Neues, gibt eher Handreichung ad usum delphini. Dem forschenden Schüler der Mittel- oder Oberstufe ist die Primär-Quellenmasse vielleicht zu

gering. Die Bibliografie wird er nutzen können. Jüngere Kursleiter finden Unterrichtsanregungen zum Thema Nationalsozialismus. Weite Passagen haben raisonierenden Charakter, einer Zeitzeugin zuzuschreiben.

Den Flüsterwitz will P. ganz unbetrachtet lassen – aus guten Gründen: Die strafrechtliche Relevanz solcher Witze hätte umfangreicher Forschung in Gerichtsakten bedurft. Dankenswert ist die Nennung von Künstlern der Inneren Emigration, die sich bei tolerierter Mitgliedschaft in der NS-Schrifttumskammer Druckerlaubnis sicherten, und solcher, die von Natur aus unpolitisch waren oder sich gaben oder die „unpolitische" Fiktion beherrschten oder lernten, dadurch sich aber nicht immer oder für nur kurze Zeit retten konnten wie Erich Ohser aus Plauen (bei anderen – Hans Moser, Ehm Welk – nennt P. den Geburtsnamen nicht). O.E. Plauens Vater-und-Sohn-Geschichten haben ihren Dauer-Platz im Deutsch- und DaF-Unterricht.

Druckerlaubnis gab es für frühneuhochdeutsche Rollwagenbüchlein und historische Anekdoten und deren herrschaftskritische Anregungen (z. B. in der Anekdote über des Großen Friedrich Desertationsbereitschaft, noch 1940 wiedergedruckt). Auch für den Spoerlschen „Maulkorb" habe es kein Hindernis gegeben, weil Spoerl „Publikumsliebling" gewesen sei. Alles staatliche oder parteiamtliche Humorsteuerung? Kannte P. die Genehmigungsvorgänge? Oder waren solche nicht nötig gewesen bei funktionierender Selbstzensur der Verlage und Produzenten? Der Titel des Buches („Erlaubter Humor …") weckt Hoffnung auf Auskünfte. Humorige Anthologien neuerer deutscher Literatur der Zeit vor 1933 wurden weitergedruckt. Verordnet? Oder war die Nachfrage unverändert? Nicht klein ist auch heute das Publikum, das unabhängig von den Zeitläuften „harmlose" Waggerl-Humoresken seriellen TV-Blödeleien vorzieht. Mit Springenschmid (den P. zumindest in Deutschland als „völlig" vergessen deklariert – Seitenhieb auf ein Nachbarland?) und Waggerl liegt man auch heute noch richtig bei Seniorenveranstaltungen der damals jungen Leute.

Als Beispiele unfreiwilligen Humors zeigt P. die Trivialität von NS-Oratorientexten. Wer wollte sie heutzutage freiwillig lesen? Zeitzeugen müssten befragt werden, ob die Texte vor der Kulisse fackelerhellter Thingstätten schon damals lächerlich schienen.

Mit einem Teil der schreibenden Kollegen geht P. milde um, mit einem anderen nicht. Ihre Kritik hätte genauer sein können, als dass z. B. nur gesagt wird, dass Hans Watzlik nach dem Kriege mit „anderen erfolgreichen Schriftstellern der NS-Zeit in den Verlagen des Dr. Herbert Fleissner wieder auf[taucht]" (S. 88). Dieserart formulierte Kritik weckt eher den Verdacht, P. wolle eine private Aversion gegen ihre Landsleute Fleissner und Watzlik publizieren. Anderen erfolgreichen NS-Marktnutzern wie Welk (später auch in der DDR erfolgreich), Kästner und Fallada kreidet P. nichts an. Bei der Würdigung der gesamten Lebenssituation schreibender Kollegen in schlechteren Zeiten hätte P. als damals junge Zeitzeugin ihrer Zielgruppe – Schülern und jungen Lehrern – Hilfen geben können. Anpassungszwänge selbst in demokratischen Zeiten dürften P. nicht unbekannt sein.

Hat man einmal die Kapitel bis Seite 32 überflogen, liest man über Hitlers Jugend zwar nichts Neues, aber immerhin eine in der Kürze erhellende Auswahl von Quellen zu Hitlers eigenartigem Nicht-Humor. Die Kenntnis vom Schicksal altehrwürdiger satirischer Zeitschriften bis in die Kriegszeit ist nicht mehr Allgemeingut. Hier und bezüglich politischem Kabarett und Karneval wird P. sehr informativ. Wenn sie in einem HJ-Veranstaltungsprogramm von 1944 Karl Valentins „Überzieher" entdeckt, hätte sie den Namen des Urhebers ruhig nennen können (S. 123), zumal auch dieser seinen Weg als unpolitischer Komiker durch die NS-Zeiten finden musste.

Zunehmend stören im Laufe der Lektüre der Verzicht auf Belege und die Tendenz zu bloßer Behauptung: Von „Flüsterwitzen" sagt P., der eine sei „gefährlich", der andere sogar „erwünscht" gewesen. (P. wollte sich eigentlich gar nicht mit Flüsterwitzen beschäftigen.) Woher weiß P., dass der eine Röhm-Witz (bezüglich Homosexualität) „gewiss geahndet", der andere „kein Strafrisiko" bedeute habe? Woher weiß sie, dass Heinrich Spoerl der NS-Kritik entging, weil er „Leserliebling" war (s. o.)? Und wären die Zensoren deswegen zu loben gewesen? Wer war denn „verstimmt" über die Story eines zusammengebrochenen Zelts oder den Tritt in den Kuhfladen. Der Leser eines NS-Jugendbuches (S. 86)? Oder war es die 15-jährige Gudrun Pausewang beim BdM-Wochenende?

Auch spekuliert P., dass bestimmte Filme nicht produziert worden seien, weil man im zuständigen NS-Ministerium gemerkt habe, dass sie nicht dem „Ziel des NS-Systems" hätten entsprechen können: wer merkte es wann in welchem Ministerium (S. 97)?

Wenn irgendeine Publikation Anti-Hitler-Humor enthielt, beschränkt P. sich auf die Mitteilung, die Veröffentlichung sei „unerklärlich" (S. 117). „Der Kilometerstein" (bis heute von Pfadfindern bis Gewerkschaftsjugend beliebtes Liederbuch) habe in der NS-Zeit seit 1934 zahlreiche Auflagen erlebt, weil er „geduldet" gewesen sei? Vielleicht war er erwünscht oder gar gefördert? Hat P. auch hier die Genehmigungsvorgänge eingesehen? Und warum hätte er nur „geduldet" sein sollen?

Ungenauigkeiten oder Inkonsequenz im Umgang mit Quellen stören gelegentlich: Wenn P. schon Hitler-Fan-Post zitiert, in der angefragt wurde, ob denn die Schwingungseinheit weiterhin Hertz heißen dürfe (S. 131), wäre es Kleinigkeit gewesen zu erwähnen, dass wenigstens im Fall Hertz/Helmholtz die Fan-

Post ernst genommen wurde bzw. auf Linie lag. Dem Kontext ist eher zu entnehmen, dass auch die Hertz-Gegner auf Ablehnung stießen.

„Die“ „Spielschar“ war keine „Sondergruppe“ (LTI!!) der HJ (S. 125); die HJ hatte den Begriff okkupiert. „Spielscharen“ gab und gibt es vor und nach der NS-Zeit, auch Spielscharen der Jungen Gemeinde in der DDR und auf deren Gebiet auch nach 1990. P. hat eben nur die eine „Spielschar“ kennengelernt.

Dass nur ein (1) Bundespräsident Humor gehabt habe (Heuss) und damit aus dem Rahmen gefallen sei, übernimmt P. widerspruchslos von Finck (S. 139). Nahm sie z. B. Scheels, Herzogs, v. Weizsäckers und Raus Humor (eben auch des letzteren?) nicht zur Kenntnis? Finck möge man das nachsehen. Seine Bemerkung stammt von 1982, P.s Buch aber von 2007!

Vielleicht will P. auf jeden Fall deutsche Politiker auch der Nachkriegszeit in einem gebrochenen Verhältnis zum Humor sehen. Aber nicht nur dies: die Kapitelüberschrift „Der Deutsche und sein Humor“ verrät geradezu Pauschalierungslust, als habe es zur Humorlosigkeit der Nazis keiner Diktatur bedurft.

Irgendetwas passt nicht. Schade.

Spurensuche in deutschen Städten

Günther Fecht

Schmidt-Kaspar, Herbert: Altstadtgassen und Adelshöfe. Ausflüge in die deutsche Vergangenheit

Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2007, 277 S., ISBN 978-3-423-24616-3, br., € 14,50

Wer kennt das nicht? Man schaut von einem Kirchturm hinunter auf die Altstadt und fragt sich unwillkürlich, was für Geschichten wohl die einzelnen Gassen und alten Häuser zu erzählen haben. Herbert Schmidt-Kaspar, pensionierter Lehrer aus Bayern, der auch einige Jahre in Beirut gelehrt hat, kann mit einem großen Detailwissen und gespickt mit netten Anekdoten diesem Wunsch nachkommen. Nach einer etwas langatmigen Einführung über das Heilige Römische Reich Deutscher Nation und Herrscher im Allgemeinen nimmt er sich die folgenden Städte vor: Regensburg, Bayreuth, Weimar, Wörlitz, Bad Muskau, Quedlinburg, Wolfenbüttel, Lübeck, Cloppenburg, Essen, Kassel, Mainz, Trier, Bad Mergentheim, Neuburg an der Donau und Ortenburg.

Es ist sicherlich interessant, sich mit den jeweiligen Städten zu beschäftigen, dennoch wäre es wohl angenehmer, einen guten Reiseführer zur Hand zu nehmen. Es ist mühsam, sich durch eine „Bleiwüste“ zu quälen, Straßenzüge erklärt zu bekommen, die man – sofern nicht ortskundig – auf einem Stadtplan suchen muss; denn abgesehen von einigen vergilbten Fotos gibt es keine Skizzen, die die beschriebenen Wege, eben die Altstadtgassen, illustrieren. Vor diesem Hintergrund ist es für reiselustige Menschen nicht nur preiswerter, sich einen historischen Reiseplaner der jeweiligen Stadt zu kaufen, sondern auch weitaus ergiebiger. Schade, dass der Verlag an diesem Punkt gespart hat. Interessierte Historiker, die die einzelnen o. g. Städte vergleichen und auf kleine Bonmots, von denen Schmidt-Kaspar einige in petto hat, aus sind, können mit diesem Werk, dass durch Faktenwissen überzeugt, sicherlich auf ihre Kosten kommen.

Schweden – 1000 Jahre auf 140 Seiten

Harald Krause-Leipoldt

Tuchtenhagen, Ralph: Kleine Geschichte Schwedens

Verlag C. H. Beck, München 2008, 175 S., ISBN 978-3-406-53618-2, € 11,95

Für den Geschichtsinteressierten bildet dieses Buch einen guten, sehr informativen Überblick über die Geschichte Schwedens vom Beginn des 11. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Der Verfasser Ralph Tuchtenhagen ist Professor für Ost- und Nordeuropäische Geschichte an der Universität Hamburg.

Die komprimierte Darstellung macht das Buch für den Fachmann sehr lesenswert und zu einer wahren Fundgrube, für den Durchschnittsleser ist es als Ganzes m. E. als Ferien- oder Bettlektüre hingegen weniger geeignet. Interessiert man sich aber nur für einzelne Epochen oder Begriffe wie z. B. *folkhemmet* (das „Volksheim“), so bietet es eine hervorragende Informationsquelle und kann als Nachschlagewerk dienen. Wer sich Schweden verbunden fühlt, dem hilft die Lektüre des Buches Eigenheiten und Strömungen in der schwedischen Gesellschaft besser zu verstehen,

die, wie sich dabei gut nachvollziehen lässt, auf historischen Entwicklungen beruhen.

Der Verfasser beschränkt sich in seinen Ausführungen übrigens nicht auf rein politische Vorgänge wie Stellung des Königs, Kriege und Außen- und Innenpolitik, sondern es wird der religiösen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklung ebenso Raum gegeben wie der Bildungspolitik.

Sehr ausführlich widmet sich Ralph Tuchtenhagen dem schwedischen „Wohlfahrtsstaat" ab 1905. Die Lektüre dieses Kapitels kann jedem, der sich intensiver mit Schweden beschäftigt, sei es als Auslandslehrer oder als Tourist, sehr ans Herz gelegt werden. Interessant und für die meisten Leser wohl unbekannt dürfte sein, dass das Ehepaar Myrdal als geistige Miturheber des „schwedischen Modells" ebenso wie der Maler Anders Zorn oder die Schriftstellerin Selma Lagerlöf rassenhygienische Ansichten vertraten und dass aufgrund des Sterilisierungsgesetzes von 1934 bis 1970 rund 63 000 Menschen zum großen Teil gegen ihren Willen sterilisiert wurden. Eher bekannt dagegen dürfte das Ziel des ehemaligen Regierungschefs Tage Erlanders sein, der in den Jahren von 1960 bis 1976 einen „wohlmeinenden Staatspaternalismus" vertrat, der die soziale Sicherheit für alle von der Wiege bis zur Bahre gewährleisten sollte. Ein Begleitumstand war dabei der hohe Anteil der im öffentlichen Dienst Beschäftigten und die überbordende Bürokratie. Die staatliche Kontrolle wuchs zusehends und es war sogar neben den offiziellen Geheimdiensten ein durch das Gesetz nicht legitimierter Dienst (IB) des Militärs in Verbindung mit den Sozialdemokraten vorhanden, dessen Existenz nicht einmal dem Reichstag bekannt war.

Das letzte Kapitel schließlich widmet sich dem sogenannten zweiten Wohlfahrtsstaat ab 1990 und reicht im Textteil bis 2004.

Eingeschoben in den ansonsten chronologischen Aufbau gibt es Sonderkapitel wie z. B. „Schwedische Kolonien in der Neuzeit" oder „Schweden im europäischen Ausland".

Am Ende des Buches finden sich eine sehr ausführliche Zeittafel bis zur Reichstagswahl 2006, eine Herrschertabelle, ein Literaturverzeichnis, ein Personenregister, ein geographisches Register und Kartenmaterial.

Zusammenfassend kann ich sagen, dass für mich persönlich die Kapitel der früheren schwedischen Geschichte eher schwer lesbar waren, wohingegen ich die Kapitel der neueren Geschichte ausgesprochen lesenswert fand, da sie vieles wiedergaben oder beleuchteten, was mir in meinen Jahren in Schweden aufgefallen war oder Anlass zu Diskussionen gab.

Mit Latinos illegal durch Mexiko

Eckehart Knop

Löwer, Hans-Joachim: Bahnhof der Träumer
F. A. Herbig Verlagsbuchhandlung, München 2006,
ISBN 3-7766-2460-4, 220 S., € 17,90

There was something in the air that night, the stars so bright, Fernando,
They were shining there for you and me, for liberty, Fernando …

Sterne, die von jenseits des Rio Grande auf das Land der „Verheißung" nördlich des Flusses scheinen.

23 Kapitel, die in einen Epilog münden, Kapitel, die nicht die Sieger des Lebens zeigen, sondern die uns erschüttern, weil sie von den „tragischen Figuren, den Gestürzten, Geschlagenen und Betrogenen, den großen Verlierern des Lebens" handeln. Der Verfasser, viele Jahre Auslandsreporter des „Stern", begibt sich auf eine wahrhaft abenteuerliche Reise mit dem Zug von Tecun Uman (guatemaltekischer Grenzort) bis Nuevo Laredo am Rio Grande. Nicht er allein – er will die begleiten, deren Namen keiner kennt, die keine Hoffnung (mehr) haben, bei sich in Guatemala, El Salvador, Costa Rica usw. eine Arbeit zu finden, von der sie sich und ihre Familien ernähren können. Es sind Menschen, deren einzige Hoffnung es ist, das „gelobte Land" USA zu erreichen, die eine Reise antreten als blinde Passagiere, eine Reise, von der auch sie wissen, dass nur die wenigsten von ihnen jenseits des großen Flusses ankommen. Von hundert Menschen, die diese Reise beginnen, erreichen etwa drei ihr Ziel. Wir müssen nicht fragen, warum sie denn dieses risikoreiche Unternehmen überhaupt noch starten, wir müssen nur eine Ahnung davon bekommen, wie hoffnungslos ihre Lage in ihrem eigenen Lande ist. Viele, die aufgefangen und zurückgeschickt werden, versuchen es noch einmal und wieder und wieder.

Es bleibt der Traum gegen alle Vernunft und gegen alle Erfahrung, es zu schaffen – diese 2555 km lange Reise von Guatemala bis Texas. Der Autor begleitet diese Menschen, weil er nur so in der Lage sein wird, „wenigstens ein paar Wochen die Distanz zwischen meiner und ihrer Welt zu überwinden und ihnen wirklich nahe zu sein." Auch für den Verfasser ist

es, obwohl er legitime Papiere hat, eine mehr als gefährliche Reise.

Nicht Personenzüge sind es, nur Gütertransporte, auf die die Flüchtlinge klettern, auf die sie unter größter Gefahr aufspringen oder von denen sie abspringen müssen, weil Kontrollen sie dazu zwingen. Und so müssen sie dann mehrere Kilometer hinter einer Bahnstation versuchen, erneut auf den Zug zu kommen. Werden sie gefasst, ist ihre Reise zu Ende. Oft müssen sie sich über Tage verstecken, auf einen weiteren Zug wartend, des Nachts oft frierend und hungernd.

Mexiko, selber ein gebeuteltes Land, aus dem Tausende jährlich versuchen zu entfliehen, um ins nördliche „Paradies" zu gelangen, muss die Migranten aus den südlichen Nachbarländern aufhalten, muss Jagd machen auf Menschen, die ebenso gut auch Mexikaner sein könnten.

An Stellen, an denen die Züge nur langsam fahren können, springen häufig Räuber auf, nehmen den Illegalen das Wenige weg, was sie überhaupt noch haben und schrecken auch vor Mord nicht zurück. Wie groß muss die Verzweiflung derer sein, die es trotz nahezu unüberwindlicher Gefahren versuchen durchzukommen. Nicht ohne Grund überschreibt der Verfasser ein Kapitel mit einem Zitat eines amerikanischen Schriftstellers: „Hoffnung ist der krankhafte Glaube an den Eintritt des Unmöglichen." Und so zeigt der mitreisende Autor immer mal wieder die sozial prekäre Situation Mexikos auf, so am Beispiel der Region Chiapas: „Ein Mikrokosmos für die Probleme der ganzen Region: keine Bildung, keine Arbeit, keine Initiative."

Doch es gibt auch – für kurze Momente – Licht im Dunkel. Es gibt soziale, in der Regel kirchliche Stationen, die den Migranten eine kurze Rast, ein Essen und den Trost bieten, ohne den niemand leben kann. So zitiert Löwer einen englischen Schriftsteller: „Mit Glauben allein kann man sehr wenig tun, aber ohne ihn gar nichts."

Als Beispiel für eine Oase in der Wüste sei die Migranten-Herberge von Saltillo genannt, die der Aufsicht der katholischen Diözese untersteht. Hier wird den blinden Passagieren ihre menschliche Würde zurückgegeben, hier finden sie ein Bett, bekommen eine Mahlzeit, hier wird eine Messe gefeiert, hier hören sie die Worte des Priesters: „Ihr seid keine Diebe, ihr seid keine Verbrecher, ihr seid auch keine Illegalen. Euch fehlen ein paar Dokumente. Aber das ist kein Grund, euch zu verfolgen." Noch einmal werden in dem Kapitel „Endstation Rollstuhl" schlimme Einzelschicksale geschildert, die unter die Haut gehen, so etwa das furchtbare Ende einer Reise für eine Frau aus El Salvador, die sich bei dem Versuch, auf einen fahrenden Zug zu springen, so schwer verletzte, dass ihr beide Beine abgenommen werden mussten. Und manches wäre noch zu sagen zu den guten Engeln am Rande der Schienen, die Opfern helfen, ihnen neuen Lebensmut geben und manchen von ihnen sogar Arbeit, damit sie überleben können.

Der Autor verabschiedet sich in Nuevo Laredo von einigen, die es geschafft haben. Werden sie den Rio Grande überqueren, werden sie im Gelobten Land ankommen ?

Ein Buch, das, ausgestattet mit 86 Photos, sehr nachdenklich macht, das man nicht einfach zur Seite legen kann, sofern man ein Herz hat für die, die unverschuldet in Lebenslagen aufwachsen, von denen wir uns kaum Vorstellungen machen können, die uns im Gewissen treffen und unausgesprochen bitten, die am Rande, die im Abseits stehen, nicht zu vergessen. Das Zitat über dem Kapitel „Kreuzweg am Gleis" spricht uns unmittelbar an, sofern wir unser Herz öffnen für die Not derer, die Sehnsucht haben nach einem menschenwürdigen Leben, auf das jeder Mensch einen Anspruch hat. „Die Zeit kommt, dass ich die Menschen aller Völker und Sprachen versammle." (Jesaia 66,18)

Dieses kleine Buch ist für mich nicht nur ein journalistischer Bericht, es ist auch eine Anfrage an mich und alle, denen es unendlich viel besser geht, ob wir bereit sind, an welcher Stelle auch immer, uns zu beteiligen daran, dass es wenigstens einigen besser geht.

Schopenhauers Wort über dem Kapitel „Gemalte Visionen" trifft genau zu: „Das Schicksal mischt die Karten, wir spielen."

Lesen wir und spielen mit!

Istanbul: Entdeckungen (und Selbstfindung) jenseits des ‚Gastfreundschafts-Topos'

Hans-Friedrich Janßen

Tomerius, Cornelia: Ein Jahr in Istanbul. Reise in den Alltag
Herder-Verlag, Freiburg 2008, 190 S., ISBN 978-3-451-05940-7, € 12,95

„Eigentlich wollte ich hier nur vorbeischauen. Aber wer einmal hier ist und die Schönheit der Stadt sieht, verlässt sie nie wieder, verstehst du." (S. 7; Originalzitat von Fatih Akin)

Äußerer Anlass für die Reise an den Bosporus bildet der Auftrag der Autorin, als Ghostwriterin inner-

halb von vier Wochen die Lebensgeschichte der Witwe Marianne Ö., geb. K., polnischer Abstammung aus Oberbayern, seit den fünfziger Jahren wohnhaft in Istanbul, für deren Kinder und Enkel aufzuschreiben. Daraus wird zunächst immer weniger, so wie umgekehrt aus dem Monat ein Jahr werden wird: Umstände mit zunächst nicht sichtbaren Wirkungen (s. u.) stellen sich ein, es muss improvisiert werden, und jenes Gefühl wird mitunter wach, von dem man nicht weiß, ob es schmunzelndes Verzweifeln oder verzweifeltes Schmunzeln andeuten soll. Wie dem auch sei, sicher ist: Schon wegen ihres –natürlich auch selbstkritischen- Humors ist es ebenso unterhaltsam wie lehrreich, die oft fein beobachtende Entdeckerin bei ihrem Eintauchen in Stadt, Lokalkolorit und Lebensweise wie auch bei ihrer Selbstbeobachtung zu begleiten:

„Ein Jahr in Istanbul" beginnt mit der Kapitelüberschrift „März", dem Jahr folgend. So erfährt der Leser nicht nur etwas über Sehenswürdigkeiten und Historisches (z. B. Haremsleben), sondern auch einiges über Bräuche (z. B. Beschneidung, Hochzeitsvorbereitung) und Feste (z. B. Opferfest, Neujahr) im Jahresverlauf. Eine sinnvolle Ergänzung bilden insgesamt 35 überwiegend informative Anmerkungen, die im verkleinerten Druckbild immerhin neun Seiten einnehmen (den heißen Ferienmonaten Juli und August fehlen solche Informationsangebote).

Jedes Monatskapitel ist mit einem Zusatztitel versehen, der immer auf ein Erlebnis oder eine Erfahrung hinweist und damit betont, dass es sich nicht um einen herkömmlichen Reiseführer handelt. Hinzu gesellt sich jeweils – sinnfällig – ein Zitat aus dem Kulturkreis, das Kapitelthema verdichtend. So bildet z. B. das türkische Sprichwort „Eine Sprache, ein Mensch. Zwei Sprachen, zwei Menschen." auf humorvoll untertreibende Weise das Kondensat dessen, welche Klippen der Verständigung die Autorin inmitten einer Gruppe Chinesen in einem türkischen Sprachkurs zu umschiffen hat und wie sie statt zu kapitulieren unverzagt frisch gelernte Vokabeln und Zahlen rekapituliert.

Cornelia Tomerius' Umgang mit der Sprache wird – ungeachtet einiger, allerdings passender, Saloppheiten – ihrer Schilderung des Heimischwerdens ebenso feinfühlig wie humorvoll gerecht, man spürt ihren Spaß beim Umgang mit ihrem Werkzeug; sprachlicher *und* inhaltlicher Beziehungsreichtum spiegeln das Fremde im Eigenen, assoziativ-digressiv, nicht aber ausufernd und immer auf thematische Kohärenz bedacht.

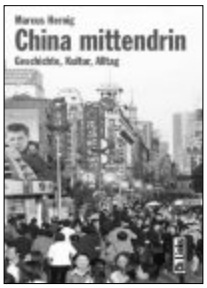
Dabei stiftet das Arrangement der Figuren (u. a. eine griechische Christin; eine türkische, beruflich sehr erfolgreiche (Nicht-)Alleinerziehende) durch die Vielzahl der Begegnungen ein kurzweilig und lebendig wirkendes Gerüst von Gesprächsanlässen, das die vielen Facetten des (Ein-)Lebens in Istanbul in den Dialogen eines wachsenden Personenkreises wie beiläufig zu spiegeln und zu vermitteln vermag.

Dies geschieht im Wechsel mit kurzen, z. T. auch nur angerissenen Problemfeldern, Religion und Politik betreffend, politisiert und räsoniert aber nicht, wo ganze Abhandlungen nötig würden, sondern bleibt anspruchsgemäß dem persönlichen Erfahren verpflichtet, ohne nur subjektiv zu wirken: Gerade das Erleben dieser Stadt durch persönliche Begegnung mit ihren Menschen ist Voraussetzung und Folge zugleich bei einer „Reise in den Alltag".

Entsprechend ist der Erfahrungszuwachs auch eine Bedingung von Gewisswerdung der Verfasserin über ihre eigene Lebenssituation in Deutschland:

„In welche Richtung der Plot geht, weiß ich ja nun" (S. 190), resümiert die Autorin; sie weiß es wohl besonders als „Schlussfolgerung anhand sichtbarer Wirkungen" (S. 173) – und daher wäre im Türkischen das sog. Unbestimmte Präteritum zu verwenden, das das vorletzte, das Januar-Kapitel, in vermeintlicher Beiläufigkeit illustriert – doch das müsste erlesen werden:

Eine empfehlenswerte Lektüre sowohl für den „Heimischen" als auch für denjenigen, der sich auf einen Aufenthalt vorbereiten möchte. Für Letzteren wäre allerdings ein Stichwortverzeichnis im Anhang hilfreich.



Das Reich der Mitte – von innen gesehen

Manfred Egenhoff

Hernig, Marcus: China mittendrin. Geschichte, Kultur, Alltag
Ch. Links Verlag, Berlin 2008, 207 S., ISBN 978-3-86153-472-3, € 16,90

Dies ist eine Einführung in China, wie man sie selten findet: Hier spricht ein Eingeweihter.

Marcus Hernig lebt seit 13 Jahren in Shanghai – in der „Straße der blühenden Tugend". Er ist mit einer Chinesin verheiratet. Und er kennt China von innen – das mag der seltsame Titel „China mittendrin" besagen.

Der Untertitel „Geschichte, Kultur, Alltag" klingt noch wie aus besseren Reiseführern gewohnt. Aber schon die ersten beiden Kapitel fallen aus dem übli-

chen Rahmen: Sie heißen „Laowai – Ausländer“ und „Baoxing – Inländer“. Und in diesen Kapiteln wird auch schon das Besondere dieses Buches deutlich: Was Hernig über China und die Chinesen schreibt, basiert auf eigenen Erfahrungen mit Land und Leuten, und dieses Eigene ist dem Autor immer wieder Beispiel für allgemeine, ja, allgemeingültige Aussagen. Wenn also im ersten Abschnitt des ersten Kapitels „Herr Wai nach China kommt“, dann ist dieser „Herr Ausländer“ eben auch der Autor, der grundsätzliche Erfahrungen eines Ausländers bei der Einreise in dieses so andersartige Land schildert und dies anhand seiner eigenen Erstbegegnung mit verdeutlicht. Und das bleibt weiterhin so und wirkt authentisch, frisch und spannend. So werden die Fallen der chinesischen Sprache, die doch im Grunde so einfach ist, am Beispiel plastisch, wenn bloß wegen des falschen Tons eines einzigen Wortes aus seiner Bemerkung, dass er gestern ein Spiel verloren habe, die Feststellung wird: „Gestern war ich ein Baum.“, worüber der Gesprächspartner sich köstlich amüsiert (S. 24). Und, da selbst mit einer Chinesin verheiratet und damit auch Teil einer chinesischen Familie, weiß er auch um die zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Aus- und Inländern, zwischen Laowai und Baoxing: „Es scheint eine spezifische Zuneigung zwischen Deutschen männlichen und Chinesen weiblichen Geschlechts zu existieren.“ (S. 39)

Über die Baoxing, die Chinesen selbst, berichtet der Autor viel Interessantes und Wunderliches, so z. B. über die begrenzte Zahl der Familiennamen, (die – um hier auch des Rezensenten Erfahrung mit einfließen zu lassen – in meiner Studentengruppe dazu führte, dass von 18 Teilnehmern allein sechs auf den Nachnamen Wang hörten – da kann auch der deutsche Meier und Müller nicht mithalten), über Probleme der Anrede (wem aus Deutschland wird es leicht fallen, die wenig ältere erwachsene Frau Li mit dem höflicheren „alte Li“ statt mit „Frau Li“ anzureden?), über die Minderheiten im Lande oder die „Gelbheit“ der Chinesen; zum letzten Punkt führt Hernig aus: „Die Chinesen sind gelb. In dem Punkt sind sich In- und Ausländer einig. Bei genauerer Betrachtung jedoch fällt es schwer, das ‚Gelbe’ des chinesischen Gesichts zu erkennen. Viele Chinesen haben eher einen blassen Teint. Manche Frauengesichter sind sogar ungewöhnlich weiß …“ (S. 51) Des Weiteren ist von „Beziehungen“ die Rede („guanxi“ sind äußerst wichtig in allen gesellschaftlichen Bereichen) und von dem Harmoniebedürfnis der Chinesen. „Der Lauf des Lebens“ (S. 62 ff.) wird von der „Kindheit“ über „Heirat und Ehe“ und „Scheidung“ bis zum „Graben zwischen den Generationen“ dargestellt, und zwar auch hier wieder unterfüttert von eigenen Erfahrungen, so bei der Frage, wie viele Kinder er als mit einer Chinesin Verheirateter denn haben dürfe: „aufgrund des schriftlich nicht fixierten Minderheitenstatus von Deutschen in China [es gibt über 50 anerkannte Minderheiten im Lande, aber die Deutschen gehören nicht dazu; *Anm. des Rezensenten*] nahm man uns von den Regularien der Ein-Kind-Politik aus.“ (S. 67)

Weitere Kapitel befassen sich mit „Geschichte und Politik“, „Form und Wettbewerb“, dem „Geldgott“, dem „Land“, „Speis und Trank“ und den „Metropolen“, d. h. Shanghai und Peking. Aus all dem, was hier an Interessantem und Wissenswerten ausgebreitet wird, hebe ich nur für die Lehrer-Leserschaft hervor, welche Bedeutung Schule und Lernen im Leben der Kinder und Jugendlichen hat: „Das Lehrbuch beherrscht das Denken und Handeln aller“ (S. 105) jungen Chinesen. Der Autor verdeutlicht das an seinem Sohn: „AnDi kommt viermal in der Woche um fünf Uhr nachmittags nach Hause, nur einmal in der Woche ist er bereits um Viertel vor vier wieder daheim in der Xiangde Lu. Das geht schon seit der ersten Klasse so. […] Zwei Stunden Hausaufgaben bis zum Abendessen sind zu bewältigen: natürlich Muttersprache, Mathe, Englisch, die drei großen Fächer. […] Nach dem Abendessen folgt dann oft noch mit Mama eine zweite Runde. Die endet gegen neun Uhr, wenn der im Zeitmanagement nicht gerade begabte Nachwuchs schnell ist. Sonst kann es auch später werden. Das Hauptlernziel heißt: Geschwindigkeit. In 45 Minuten Zeitlimit müssen vierseitige Aufgabenkomplexe in Chinesisch und Mathe bewältigt werden. Irgendwann, wenn deutsche Altersgenossen längst schlafen, ist der Hausaufgabenberg bewältigt und sind alle Berichtigungen der letzten Prüfungen geschrieben. In der dritten Klasse wird fast täglich geprüft und die Leistung getestet. Schließlich darf AnDi zu Bett gehen. Neun Stunden später beginnt der nächste Zwölf-Stunden-Schultag. Eine 60-Stunden-Woche ist für chinesische Schülerinnen und Schüler nichts Ungewöhnliches.“ (ebd.)

Um den Leser dieser Rezension nicht mit obiger Schreckensvision zu entlassen, verweise ich am Schluss auf das Allerwichtigste im Leben jedes Chinesen: das Essen. Schon die chinesische Küche (den Küchenraum) nennt Hernig „eine sinnliche Totalerfahrung“ (S. 147); das Essen selbst aber hat philosophische Dimension: Essen ist „Quelle zum Glück.“ (S. 161) „Für chinesische Ontologien oder Seins-Ergründungen ist das Essen der entscheidende Faktor. Woran sonst soll ich so umfassend spüren, dass ich bin?“ (ebd.) Der Rezensent kann dies voll bestätigen, muss aber vorsorglich darauf hinweisen, dass ein Essen in einem chinesischen Restaurant in Deutschland nur einen schwachen Abglanz von dem birgt, was ein Essen in China beinhaltet und bedeutet. Das Kapitel über „Speis und Trank“ endet mit dem Abschnitt „Vom Glück des Teetrinkens“. Nun, dieses Glück kann in etwas anderer Art und Weise auch jeder in Deutschland erfahren und schmecken: Er braucht

dazu nur in die Nordwestecke Deutschlands, sprich: Ostfriesland, zu kommen.

Das Buch aber kann man jedem empfehlen, der sich auf eine Reise in das Reich der Mitte macht.

Ein Schwamm an einer Eiche

Heinz Weischer

Broeckhoven, Diane: Herrn Sylvains verschlungener Weg zum Glück
C. H. Beck, München 2008, 159 S., ISBN 978-3406-57740-6, € 14,90

Was immer wieder schön ist, sind die sorgfältig, ja geradezu liebevoll gestalteten gebundenen Ausgaben des C. H. Beck Verlages (und auch anderer deutscher Verlage); bibliophil stechen sie nicht nur jedes Taschenbuch, sondern besonders jeden Computer oder jedes Notebook aus, sind auch zum Lesen im Bett viel handlicher als ein Notebook (?). Also keine Angst, das Buch stirbt nicht aus. Dafür sorgen auch Autoren wie die Belgierin Diane Broeckhoven mit ihren leicht dahin sinnenden Büchern: „Ein Tag mit Herrn Jules" (2005), ein gewinnender Bestseller über einen liebenswerten Sonderling. Jetzt nun der Herr Sylvain, auch ein liebenswerter Sonderling, man könnte abfällig sagen: Muttersöhnchen, immer noch mit seinen 36 Jahren. Aber das Wort trifft nicht zu, beim „Muttersöhnchen" klammert sich das Söhnchen an seine Mutter, wie ein Schwamm an eine Eiche. Hier ist es anders, hier klammert die eichenhafte Mutter das Söhnchen an sich mit allen Tricks, die einer Mutter verfügbar sind, deren Mann mit einer Jüngeren (ist ja nicht so selten in der Literatur) durchgebrannt ist, deren zwei Töchter erwachsen aufs Land gezogen sind. Da blieb ihr nur der Nachkömmling Sylvain, wenn der seine liebevolle Zuwendung auch vorwiegend seiner Schildkröte Gaby zukommen läßt, die ihn als Dank bisweilen anlächelt. Sylvain wittert die große Chance, sich zumindest zeitweise aus den Umklammerungen seiner Mutter zu befreien, indem er mit seinem Freund Marcel einen Hilfstransport nach Rumänien plant und reisefertig vorbereitet, minutiös mißtrauisch von seiner Mutter beobachtet. Sie werden durch Ungarn kommen, Marcel schwärmt vom ungarischen Gulasch, die Mutter weiß sofort einen – wenn auch äußerst platten – Hinderungsgrund: „Sylvains Magen verträgt ausländische Speisen nicht!", was wenig stichhaltig ist, denn Sylvain war bisher noch nie im Ausland, unternimmt aber im Laufe der Geschichte einen Abstecher nach Holland, wo er jede Menge Muscheln ißt und gut verträgt. So plätschert es weiter leicht dahin, das Problem „vereinsamte Mutter", was ja durchaus existentiell abgehandelt werden könnte, mit zerstörerischen Aggressionen und Depressionen, bleibt an der Oberfläche in listenreichen Aktionen der Mutter bestenfalls angedeutet. So fällt sie am Morgen von Sylvains Abreise nach Rumänien die Treppe hinunter über Sylvains Koffer und bricht sich das rechte Hüftgelenk. Es bleibt offen, ob es wirklich ein Unfall war oder ein masochistischer Notanker. Jedenfalls bleibt Sylvain pflegend bei ihr, wird in der Pflege unterstützt durch die blutjunge Rumänin Melba, und das ist der dramaturgische Gag. Die Mutter gewinnt das Vertrauen Melbas und gewinnt sie lieb. Kurzum, auch Sylvain verliebt sich in Melba. Wenn ich nicht nach Rumänien kommen kann, muß Rumänien eben zu mir kommen. Das war's dann, die Mutter hat nun zwei geliebte Menschen, auch wenn diese in eine eigene Wohnung ziehen, aber gar nicht mal so weit entfernt von der Wohnung der Mutter. Was soll ich mehr dazu sagen: leichte Ferienlektüre, und ich erwähne es, weil wir in den Rezensionen des Auslandslehrerblättchens* möglichst weitgefächert Autoren vorstellen wollen aus den Gebieten der Welt, in denen deutsche Auslandslehrer wirken. Also, Kollegen in Brüssel, schlagt zu.

P. S. Zur sonst so sorgfältigen Buchgestaltung will nicht der schluderige Umgang mit der rumänischen Sprache in einigen Passagen des Buches passen: z. B. S. 25: „Hunde" wird falsch mit „clini" übersetzt statt richtig mit „câinii". S. 27: „Ich fühle mich nicht wohl." falsch: „Noe me siemt biene." statt richtig: „Nu mă simt bine." Ich habe das auch nur bemerkt, weil ich einige Jahre in Rumänien gelebt habe, aber das soll keine Entschuldigung sein. Auf einen entsprechenden Hinweis an den Verlag erhielt ich keine Antwort.

* Erst bei der allerletzten Durchsicht („Lektorieren der Druckfahnen") registrierte ich die Wortwahl „Auslandslehrerblättchen" in der Rezension „Ein Schwamm an der Eiche" von Heinz Weischer, meinem großen Vorbild und Vorvorgänger in der Schriftleitung. Das ließ mich regelrecht zusammenzucken. Steckt hinter dem Diminutiv eine liebevolle Zuneigung („Schätzchen")? Sind die Hefte inzwischen immer noch nicht umfangreich genug („Dickerchen")? Lieber Heinz Weischer: Bitte definieren Sie mir für eine der kommenden Ausgaben „Auslandslehrerblättchen"! (Anm. d. Red.)

Per Mord in die Freiheit

Heinz Weischer

Adiga, Aravind: Der weiße Tiger
C. H. Beck, München 2006, 319 S., ISBN 978-3406-57691-1, € 19,90

Selten gelangen Romane von indischen Autoren zu uns; um so größer ist die Erwartung. Sie wird ausgesprochen erfreulich durch den Debütroman von Aravind Adiga „Der weiße Tiger" erfüllt. – Ohne einen Gott kommt der Inder Balram Halwei zunächst nicht klar, er hat die große Auswahl: 36 Millionen Hindugötter, einen Gott der Muslime und drei Götter der Christen (Erklären Sie mal einem Inder die christliche Dreifaltigkeit!), also 36.000.004 Götter. Balram lebt jämmerlich im Süden Indiens, in der Finsternis, wie er es nennt, so erbärmlich, daß er nach eigener Einschätzung die Hilfe aller Götter braucht. Zur Verbrennung seiner verstorbener Mutter schreitet der Leichenzug zum Ganges: „Wir kamen an einem Tempel nach dem anderen vorbei und beteten zu einem Gott nach dem anderen, dann gingen wir im Gänsemarsch zwischen einem Tempel für den Gott Hanuman und einer offenen Sporthalle vorbei, in der drei Bodybuilder rostige Hanteln stemmten." (S. 22) Ein eindringliches Bild. Der Bodybuilder als Selfmademan, gegenüber der Tempel des Gottes Hanuman als leuchtendes Beispiel für einen absolut loyalen und ergebenen Diener. Balram kommt zur Einsicht, nicht mehr global auf alle Götter zu bauen, sicher, er lullt sie auch weiterhin mit Opfergaben ein, beschließt jedoch, sein Leben in die eigenen Hände zu nehmen, bestenfalls zusammen mit dem Gott Hanuman. In Indien erzählt man sich vom weißen Tiger; jede Tigergeneration bringt einen weißen Tiger hervor, der dann der kühnste, kräftigste Tiger wird, von Mensch und Tier geachtet. Hier haben wir nun das Thema des Romans: Diener ist schon mal eine gesicherte Position, Balram könnte ein Diener, in seinem Fall ein Chauffeur bleiben, bis seine Augen schwächer werden. Aber Balram hat sich entschlossen, sich möglichst bald als Diener aus der Abhängigkeit von einem Herrn zu befreien und selber Herr zu werden, wie es einem weißen Tiger gebührt.

Dazu nun muß der Autor Aravind Adiga ein überbordendes Genregemälde der indischen Herren- und Dienergesellschaft malen; selbstverständlich verfaßt er keinen Sozialreport, listig befürwortet er das Handeln seiner Protagonisten, listig kritisiert er es, überzeichnet satirisch und weint und lacht bisweilen mit seinem Antihelden Balram. Die Story ist eingebettet in einen Steckbrief, der Balram Halwei als Mörder sucht und recht ausführlich Daten aus seinem Leben auflistet. Und Balram Halwei beschreibt in einem Brief an den chinesischen Ministerpräsidenten seine zwangsläufige gesellschaftliche und individuelle Entwicklung zum Mörder, der selbstverständlich nicht gefaßt wird. Warum es gerade ein Brief an den chinesischen Ministerpräsidenten ist, leuchtet nicht ein, der nordkoreanische Kim hätte es auch getan. Auch verschwindet dieser dramaturgische Rahmen im Verlauf des Romans in die Bedeutungslosigkeit.

In der Finsternis des kleinen Dorfes, in dem Balram geboren wurde, ist die Wasserbüffelkuh das wichtigste Familienmitglied, ihre Milch trägt zum Unterhalt der Großfamilie bei, der Vater verdient als Rikschafahrer nicht viel. Jedes Jahr einmal kommen die Großgrundbesitzer vorbei und fordern die Pacht ein, die Verarmung schreitet fort. Die Schule bringt nicht viel für Balram, da der Lehrer ständig betrunken ist. Die Fahrer der Großgrundbesitzer in ihren schmucken Uniformen werden von allen beneidet, Balram sieht seine Chance. Als er alt genug ist, finanziert seine Großmutter seinen Führerschein, d. h. sie schmiert den Prüfer, wie sie vorher den Fahrlehrer geschmiert hat, ohne Schmieren läuft nichts im Indien der Finsternis, und später erst recht nichts im Indien der Sonne. Das hat Balram rasch heraus, so schmiert er sich zum Fahrer eines der Großgrundbesitzer empor, zieht mit nach Dehli. Als Fahrer bekommt er mit, was seinen Herrn, den Vertreter der Oberschicht bewegt. Das trägt nun den breiten Mittelteil des Romans, das angekündigte Kaleidoskop, die Jagd der Großen nach Macht, gehobener Position, Geld, Alkohol, Mädchen, alles rotiert in einem großen Schmiergeldkessel, es wird nicht nur mit Geld geschmiert, sondern bevorzugt mit ausländischen Prostituierten. Balram lernt und lernt. Bisher war er ehrlicher Diener dank seines Gottes Hanuman, aber bald betrügt er seinen Herrn mit gefälschten Benzin- und Mechanikerrechnungen. Da dies alle Fahrer machen, ist es ja nicht schlecht. Immer wieder fährt Balram für seinen Herrn Koffer voll Schmiergeld zu Ministern und Staatssekretären. Es braucht keinen gesonderten Anlaß; als ein Koffer besonders schwer ist, bringt Balram seinen Herrn um und verschwindet mit dem Koffer in die Computerstadt Bangalore. Eine Frage nach der moralischen Einordnung dieses Mordes wird nicht gestellt, der weiße Tiger hat das Recht, so zu handeln. Das Schmiergeld reicht aus, in Bangalore ein Transportunternehmen zu gründen, Balram wird „Herr" über 25 Fahrer.

Natürlich provoziert dieser Debütroman, weil er so selbstverständlich und respektlos, auch recht amora-

lisch ein Indienbild zeichnet, in dem keine Sari-Schönheit, kein Maharadscha und kein Tadsch Mahal vorkommt. Der Roman begibt sich aber auch nicht in die Slums mit ihrer schrecklichen Armut. Der Roman erfaßt sozusagen die Mitte, die geldgierige Mitte der Emporkömmlinge, einer neuen „Kaste“ unter den herkömmlichen Kasten. – Aber der Roman bettelt auch: Habt Mitleid!. Nur so kann man diesen großartigen Roman aus einer so bekannten, so unbekannten Welt lesen.

Es ist so schön, Soldat zu sein … – Liebe zu Maos Zeiten

Manfred Egenhoff

Yan, Lianke: Dem Volke dienen
Ullstein Verlag, Berlin 2007, 206 S., ISBN 978–3–550-08687–8, € 16,90

Ein Soldat hat es leicht: Er braucht nur Befehlen zu gehorchen – das ist alles. Und der oberste Befehl im China Mao Tsetungs heißt: „dem Volke dienen“. Was aber, wenn …

Wu Dawang ist Bursche, genauer: Ordonnanz und Koch eines Divisionskommandeurs, und das ist er geworden, weil er immer in vorbildlicher Weise seinen Dienst versehen hat und weil er – und das ist noch wichtiger – die Mao-Bibel sowie andere Schriften des Großen Vorsitzenden auswendig kann. Auf diese Weise hat er als einfacher Soldat den bestmöglichen Posten in der Division ergattert: Er darf sich um das Haus und besonders um die Küche und den Garten des Vorgesetzten kümmern, während seine Kameraden ihren schweren und eintönigen Dienst tun müssen.

So weit, so gut. Aber da ist noch Liu Lian, eine schöne junge Frau, die viel erreicht hat: Sie ist die Gattin des Divisionskommandeurs und bewohnt deshalb das Haus Nr. 1 in dem Bereich der Militäranlage, der einzig den hohen Offizieren vorbehalten ist. Ihr Mann – und bei ihm ist Wu Dawang im Dienst – ist ein hoch dekorierter Offizier, aber der tapfere Mann hat im Krieg bedauerlicherweise seine Männlichkeit eingebüßt. Daran scheiterte schon seine erste Ehe. Und auch die Verbindung mit der schönen Liu Lian, einer Siegerin im Wettbewerb um die besten Kenntnisse der Mao-Schriften, gerät in die gleiche Krise. Sie hat zwar eine sehr hohe gesellschaftliche Stellung erreicht (und das ist wichtig in China, wo ein hierarchisches Denken vorherrscht), aber sie entbehrt der Liebe. Wozu ist eine solche Frau fähig?

Die Lösung für ihr Problem findet Liu Lian in dem gut gebauten Wu Dawang, der, ebenfalls ein Mao-Spezialist, befehlsgemäß für das Haus und den Garten zu sorgen und damit der revolutionären Sache und dem Volke zu dienen hat. Aber gehört die sexuelle Befriedigung der Frau seines obersten Vorgesetzten auch zu seinen Pflichten?

Als der Ehemann auf einem zweimonatigen Lehrgang in Peking ist, wird die schöne Lian aktiv. Ihr Verhalten ist eine eindeutige Aufforderung an Wu, doch der hält seine Gefühle im Zaum und sich selbst zurück, was ihn fast seine Stellung kostet. Die nachdrücklichen Hinweise darauf, dass der Dienst an dem Divisionskommandeur und seiner Familie, sprich: dessen (kinderloser) Frau, Dienst am Volke ist, bringen ihn schließlich dazu, mit ihr, der Frau seines obersten Vorgesetzten, intim zu werden. Er nennt sie fortan auf ihren Wunsch und Befehl hin nicht mehr „Tante“, sondern „Große Schwester“.

Die Liebe zwischen beiden entwickelt sich zu einer Art Liebesbrand, zu einem Liebessturm, der alle gesellschaftlichen und ideologischen Grenzen sprengt: Im Wettkampf um den Beweis der übergroßen Liebe eines gegenüber dem anderen gehen alle Mao-Devotionalien, die im Hause vorhanden sind, Kalligraphien und Poster, Bilder und Büsten des Vorsitzenden, in Stücke. Und die Liebenden leben schließlich eine geschlagene Woche lang ihre Liebe in paradiesischem Zustand: nackt in der Abgeschlossenheit des Hauses, fast ohne Speise zu sich zu nehmen, ganz hingegeben an ihre gegenseitige Liebe und von ihr genährt und am Leben erhalten.

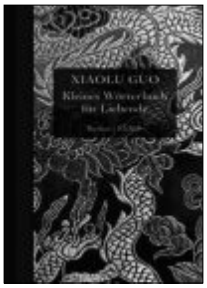
Das erinnert wahrhaftig an Tristans und Isoldes Aufenthalt in der Liebesgrotte. Aber hier wie dort hat auch diese zeitweilige Zeitlosigkeit ein Ende. Bei Dawang und Lian (das sind ihre Vornamen, die im Chinesischen nach den Familiennamen stehen) ist die Rückkehr in die Wirklichkeit vorprogrammiert mit der Rückkehr des Divisionskommandeurs. In der letzten gemeinsamen Nacht erklärt Lian ihrem Geliebten unter dem Schein des Mondes im Gemüsegarten des Hauses, dass sie ein Kind von ihm erwartet.

Ist die Katastrophe noch abzuwenden? Die Inneneinrichtung des Hauses ist zerstört, Liu Lians Fehltritt nicht mehr zu verheimlichen …

Wie die Geschichte der großen Liebenden in Maos Reich und Epoche ausgeht, ob eine solche Liebe überhaupt zu Ende gehen kann oder nicht, soll hier nicht verraten werden.

Der Roman erschien tatsächlich zunächst in einer Literaturzeitschrift in der Volksrepublik China, wurde dann aber verboten und durfte nicht als Buch gedruckt werden. Zu sehr werden in ihm ideologische Heiligtümer in den Schmutz gezogen.

Mit Recht ist das Werk dann im Ausland in vielen Übersetzungen erschienen. Und kein Zweifel, es ist ein Genuss, es zu lesen: Der Erzähler führt uns Leser, die Handlung ironisch kommentierend, durch den Roman, und so lässt sich nicht nur unbeschwert diese Love-Story genießen, sondern zugleich eine Menge lernen über das Leben in China unter Maos Regiment.



Lieben und Leiden einer Chinesin in London

Manfred Egenhoff

Guo, Xiaolu: Kleines Wörterbuch für Liebende
Knaus Verlag, München 2008, 350 S., ISBN 978-3-8135-0304-3, € 19,95

„Kleines Wörterbuch für Liebende“ heißt das Buch und nennt sich Roman. Aber was ist es nun – ein Roman oder ein Wörterbuch?

In der Tat ist es wohl beides, aber wirklich auch beides nicht richtig. Vielleicht ist es auch so etwas wie ein Tagebuch, aber auch das nicht ganz so wie gewohnt: Eine Chinesin, die ein Jahr in London lebt, um dort Englisch zu lernen und anschließend in ihrer Heimat in Südchina die kleine Schuhfabrik ihrer Eltern zu übernehmen, hält in einem Notizbuch von ihrer Ankunft im Februar des einen bis zu ihrer Abreise im selben Monat des nächsten Jahres ihre Erfahrungen mit der neuen Umgebung und ihre Gedanken über die unbekannte Welt und die Seltsamkeiten der fremden Sprache fest. Die Monate geben darin die Kapiteleinteilung ab, und die vielen neuen Wörter, die sie lernt und festhält, weil sie für ihr Leben bedeutsam geworden sind, unterteilen die Monatskapitel in kürzere Abschnitte, die als Überschrift jeweils die wichtige neue Vokabel tragen, die darunter dann in Englisch erscheint und auf deutsch – wie in einem Wörterbuch – erklärt wird: *Fremd, Wohnheim, Full English Breakfast, Richtig, Nebel, Anfänger, Pronomen, Slogan, Wetter, Verwirrung, Heimweh* und *Verlaufsform* sind z. B. die „Haupt-Wörter“ des ersten Monats, und sie zeigen beides: dass hier über das Leben in der Fremde und zugleich über die Bedeutung der Sprache für solch ein Leben reflektiert und geschrieben wird. Die Erfahrungen der Ich-Erzählerin stehen damit jeweils unter dem Regiment einer neuen wichtigen Vokabel.

Das Leben der kleinen Chinesin, die es aus dem südchinesischen Dorf nach London verschlagen hat, verläuft nicht sehr gradlinig, sondern wird von vielen Zufällen gesteuert, wie man sich das gut bei jemandem vorstellen kann, der sich in einer völlig neuen Welt zurechtfinden muss. Die Liebe zu einem Spät-Hippie – einem Möchtegern-Künstler, der, um Geld zu verdienen, Ware ausfährt – spielt dabei eine Hauptrolle. Ihn lernt Zhuang Xiaoqiao in einem Kino kennen, und vom März ab teilt er die Wohnung mit ihr und sie ihr Leben mit ihm. Und ab jetzt wird das Buch mehr und mehr zu einem Liebesroman zweier ungleicher Persönlichkeiten samt ihrer kulturellen und menschlichen Missverständnisse. Dennoch aber bleibt Sprache weiterhin augenfällig das große Problem der Erzählerin und damit – wie im Titel des Romans – eines der beiden Hauptthemen des Buches; denn das ganze Buch ist, damit es aus dem Munde der Ich-Erzählerin authentisch wirkt, in einem chinesischen Deutsch (im Original natürlich in einem chinesischen Englisch) geschrieben, wobei sich Xiaoqiaos „Chineutsch“ (oder im Original das „Chenglish“) im Laufe der Zeit immer mehr verbessert. Man kann deshalb das Buch auch als Beispiel eines gesteuerten wie ungesteuerten Fremdsprachenlernprozesses lesen, weil die Erzählerin sowohl in einer Sprachenschule Englisch lernt als auch – und das je länger, desto intensiver – von ihrem Geliebten im täglichen Leben. Da werden sehr schön die Unterschiede zwischen der chinesischen und deutschen bzw. englischen Sprache deutlich sowie die Probleme, mit denen der Fremdsprachenlerner kämpft.

„‚Auto ist Neutrum.‘ [sagt die Lehrerin, und Xiaoqiao denkt:] Auto ist Neutrum – wen interessiert das? Alle Englisch ist so wissenschaftlich und kompliziert.“ (S. 32) „In China wir nicht haben Grammatik, wir sagen alles auf einfache Weise. Verb, Zeit und Geschlecht immer gleich. Wir beherrschen unsere Sprache, aber englische Sprache beherrschen ihre Sprecher.“ (S. 31) – Ihren Namen mutet sie keinem Europäer zu, sondern nennt sich einfach „Z“; denn sie weiß, wie schwierig es ist, fremde Namen auszusprechen und zu behalten, sogar den des neuen Freundes: „Du sagst eine Name, aber wie soll ich mich merken englische Name? Westliche Namens sind unmerkbar, genauso wie für mich Leute aus Westen sehen alle ununterschiedlich aus.“ (S. 54) – Und selbstverständlich kommt auch das Problem der Aussprache von r und l vor: „Du lachst, als ich sage *flute tree* zu Obstbaum: ‚Dass Flöten auf Bäumen wachsen, ist mir neu.‘ Machst du dich über mich lächerlich? Was ist so komisch? ‚Du kannst kein R aussprechen. *Fruit*, das englische Wort für Obst, klingt bei dir wie *flute*, Flöte‘, erklärst du.“ (S. 69)

Das mag genügen, um einen kleinen Einblick in den Text und die Art des Erzählens zu geben. Und klar ist damit auch, dass dieses Buch nicht in die Hand von DaF-Schülern gehört – oder vielleicht gerade? Wer jetzt aber glaubt, das Buch sei wegen der defekten Sprache schwer zu lesen oder es sei unangenehm und störend, ständig falsches Deutsch vor Augen zu haben, den kann der Rezensent beruhigen. Der Leser lebt und leidet mit der Ich-Erzählerin, und dazu gehört dann auch der Kampf mit den Sprachproblemen wie der mit den kulturellen Unterschieden, z. B. hinsichtlich des Essens. „Essen ist für mich wichtigste Sache in Leben", konstatiert Xiaoqiao (S. 24) und spricht damit einen Grund-Satz aller Chinesen aus. Aber in England ist das anders: „Nur eine Sache vermisse ich: Essen. Gebratene Ente, frische Lammfleisch in siedend heiße Hotpot und rote scharfe Chilifisch …" (S. 46) Und auch die Tischsitten sind andere. Ihr Freund bereitet ein erstes Mal eine Mahlzeit für sie beide, „ein paar rohe Blätter mit zwei gekochte Eier"; denn er ist Vegetarier. Sie essen zusammen: „Ich sitze an deine Küchentisch und esse schweigend. Über meine Kopf hängt Lampenschirm, Wasserhahn tropft in Spülbecken. So still. Unheimlich. In China ich habe nie so stille Mahlzeit. Immer essen zusammen viele Familienmitglieder, und alle schreien und brüllen während Mahlzeit. Hier einzige Geräusch kommt von Messer und Gabel." (S. 63) – Die Differenzen in der Auffassung von Liebe und Sex, Ehe und Familie wie der Lebensführung insgesamt sind aber noch größer und davon handelt dann zunehmend der weitere Teil des Buches, in dem die Protagonistin auch noch eine Reise durch Europa macht mit erstaunlichen Erfahrungen in anderen Ländern, u. a. in Deutschland.

Gern greift man zu diesem Band, denn er entzückt zunächst das Auge mit dem bunten Drachen-Blumen-Motiv und dann die Hand, weil der Stoffeinband sich anfühlt wie chinesische Seide.

Kurzum, ein interessantes und zugleich ein schönes Buch.

Autoren – Autoren

Ein listenreiches Buch

Hans-Martin Dederding/ Manfred Egenhoff

Fluch, Martin/Kalykova, Machabat: Auch eine Frühlingsblume liebt das Mondlicht. Ein Buch von der Poetik der kirgisischen Vornamen
Bischkek (Al Salam Publishing House, 85 Somferopolsky, 720044 Bishkek, Kirgisistan) 2008, 152 S., ISBN 978-9967-435-14-8

Oh Schreck, denkt der Leser, der sich vom poetischen Titel des Buches hat anlocken lassen und dann auf seitenlange Listen kirgisischer Namen und ihrer deutschen Übersetzungen stößt: Listen weiblicher Vornamen und Listen männlicher Vornamen, Listen religiös motivierter Vornamen, von Zwillingsnamen, von Archaismen, von Namensrelikten aus der Sowjetzeit und als Beigabe die 99 Namen Allahs und aller Namen, die im kirgisischen Nationalepos Manas vorkommen. Bevor der Leser das Buch aber erschreckt oder erschöpft weglegen möchte, lässt er sich vielleicht doch von den Zwischentexten fesseln, weniger den theoretischen Hintergedanken, eher den einfühlsamen Skizzen aus der kirgisischen Gegenwart. Und beim zweiten Durchblättern bleiben dann die Augen auch an den kurzen Notizen zwischen den Namenslisten hängen, in denen allerlei Wissenswertes zur Kultur Kirgisistans mitgeteilt wird, von „Adlerjagd" und „Alkohol" über „Filzteppiche" und „Kindersterblichkeit" bis hin zu „Nomadenleben" und „Volksbarden". Eine umfassende Landeskunde ist das nicht, aber es sind doch bedeutsame Aspekte kirgisischen Lebens aus Geschichte und Gegenwart, nicht sehr systematisch präsentiert und auch wissenschaftlichen Ansprüchen nicht genügend (Woher stammen die Namen? Bibliographie?), aber mit durchscheinender Sympathie für das Land und Entdeckerfreu-

de zusammengetragen. Und siehe da, wenn man die Zwischentexte gelesen hat, macht es auch Spaß, sich in die Namenslisten zu vertiefen und sich so einen unkonventionellen Zugang zu einer fremden Kultur zu verschaffen. Ein Büchlein, empfehlenswert für alle KollegInnen mit Ziel Zentralasien, vergnüglich für Leute mit Türkischkenntnissen und Interesse für die Nomadenkultur Innerasiens. Erhältlich über den Autor: mfluch@web.de *hmd*

Das vorliegende Büchlein, verfasst von einem Auslandslehrer in Kirgisien unter Mithilfe einer einheimischen Kollegin, ist ein schönes Beispiel für Empathie, für die gelungene Einfühlung eines Neuankömmlings in ein fremdes Land.

Das Buch ist, wie schon der Titel deutlich macht, nicht einfach ein Lexikon kirgisischer Vornamen. Listen von Namen füllen zwar den größten Teil des Büchleins, aber sie werden eingeleitet durch Geschichten aus dem Leben kirgisischer Familien, die nicht nur im Text, sondern auch auf Fotos die Träger einer ganzen Reihe von einheimischen Namen lebendig werden lassen. Außerdem stellt der Autor grundsätzliche Überlegungen zur Bedeutung von Namen und zur Namensgebung an, und er streut in die Listen Ausführungen zu Mythen und Geschichte, Religion und Kultur Kirgisiens ein. Dabei fehlt auch nicht ein Bekanntmachen mit einigen Eigenheiten des Kirgisischen, das eine Turksprache ist. An vielen Namen ist aber abzulesen, wie stark das Gebiet am Tienshan (chin.: Himmelsgebirge) im kulturellen (und politischen) Einflussbereich Persiens und Chinas lag.

Wer sich in solcher Weise wie der Autor auf die Fremde einlässt, der ist wahrlich im Gastland angekommen und ist sicherlich der richtige Mann, deutsche Sprache und Kultur dort zu verbreiten. Und wer auf dem Wege über Namen etwas von dem fernen, unbekannten Land Kirgisien erfahren möchte, der mag zu diesem Buch greifen.

Dass in einem in fremdsprachiger Umgebung auf Deutsch gedruckten Buch Druckfehler auftauchen, ist so gut wie unvermeidlich – der Rezensent weiß es aus leidiger eigener Erfahrung. Eine inhaltliche Korrektur ist dennoch anzubringen: Beim Noorus handelt es sich nicht um „das moslemische Neujahrsfest (21. März)“ (S. 150 u. ö.), sondern um das altpersische Fest zum neuen Jahr, das am Tag des Frühlingsbeginns stattfindet (pers. [in dort gebräuchlicher engl. Umschrift] nowruz) und zoroastrische (nicht aber islamische) Wurzeln hat. *me*

Russlands Unterwelten

Kunze, Thomas: Russlands Unterwelten. Eine Zeitreise durch geheime Bunker und vergessene Tunnel
Ch. Links Verlag, Berlin 2008, 224 S., 224 s/w und 56 farb. Abb., ISBN 978-3-86153-490-7, € 29,90

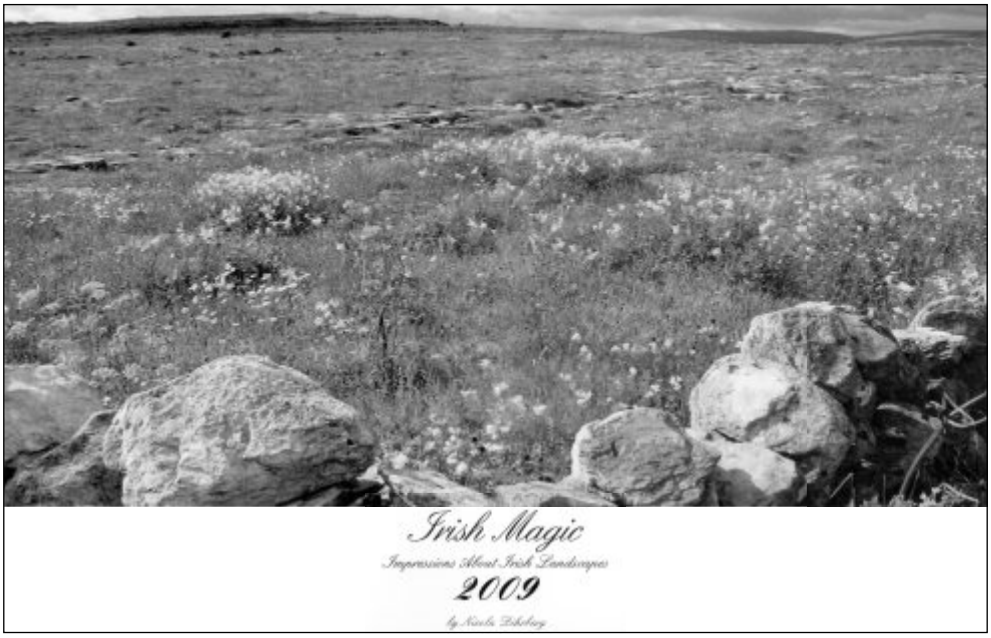
„Russlands Untergrund ist voller Geheimnisse. Im ganzen Land gibt es unterirdische Anlagen, die bis heute nur schwer zugänglich sind: steinzeitliche Höhlen, mittelalterliche Katakomben, zaristische Tunnelbauten und Festungsanlagen, wahnwitzige Großprojekte der Stalin-Ära, gewaltige Atombunker aus der Zeit des Kalten Krieges. Und unter Moskau, der Stadt mit den meisten unterirdischen Bauwerken, befindet sich eine Vielzahl von Bunkern, Fahrstraßen, ja sogar eine geheime Metrolinie.

Thomas Kunze [viele Jahre Leiter der Vertretung der Konrad Adenauer Stiftung zunächst in Taschkent, danach in Moskau; *Anm. der Red.*] hat mehrere Jahre das Riesenreich durchstreift. Vom Weißen Meer bis Dagestan und von Kaliningrad bis Wladiwostok bereiste er Orte, die bisher nur wenige Ausländer gesehen haben. Seine Erforschung der Unterwelten ist eine Zeitreise durch die Geschichte des russischen Imperiums und vermittelt dabei faszinierende Einblicke in ein unbekanntes Russland.“ (Verlagstext zur Buchpremiere)

Ein Kalender für Freunde der Grünen Insel

Irish Magic / Impressions About Irish Landscapes / 2009 / by Nicola Dihrberg
Der Kalender kann bezogen werden über dihrberg@freenet.de und kostet 12,90 €,
von denen 2,00 € an den „Verein für trauernde Kinder e. V." in Bremen gehen.

Die Kollegin Nicola Dihrberg von der DS Dublin hat für das Jahr 2009 einen großformatigen Kalender über Irland herausgebracht. Fotografien von den verschiedensten Landschaften zeigen die Schönheiten der Grünen Insel, eine Hommage an das Gastland, von dem sie ganz offensichtlich begeistert ist. *me*



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)

Liebe Kolleginnen und Kollegen im In- und Ausland!

Das Jahr 2008 neigt sich dem Ende zu. Die Pisa-Studien für Deutsch und Mathe sind in ihren Ergebnissen für unser Bildungssystem nach wie vor deprimierend. Große Hoffnungen werden von unseren Bildungspolitikern also in die Fremdsprachenkompetenz der deutschen Schüler gesetzt, die so früh wie möglich in fremden Zungen sprechen lernen sollen. Das folgende Weihnachtsgedicht entstammt der Feder eines begabten Schülers unserer heimatlichen Orientierungsstufe, der nach den neuesten KMK-Plänen schon im Kindergarten spielerisch Englisch gelernt hat und in der Grundschule nach Elternwillen (Arztfamilie) zwei Klassen überspringen musste. Der Arbeitsauftrag der Kollegin lautete: „Schreibe ein Weihnachtsgedicht in englischer Sprache!“ (Ich selber kann mich des Verdachts nicht ganz erwehren, dass die Eltern da etwas geholfen haben.)

When the snow falls wunderbar
And the children happy are
When the Glatteis in the street
And we all a Glühwein need
Then you know, es ist soweit:
She is here: the Weihnachtszeit

Every Parkhaus ist besetzt,
weil die people fahren jetzt
all to Kauflhof, Mediamarkt,
kriegen nearly Herzinfarkt.
Shopping hirnverbrannte things
And the Christmasglocke rings.

Merry Christmas, merry Christmas,
hear the music, see the lights
Frohe Weihnacht, frohe Weihnacht,
Merry Christmas – allerseits.

Mother in the kitchen bakes,
Schoko-, Nuss- and Mandelkeks,
Daddy in the Nebenraum
Schmücks a Riesen-Christmas-Baum.
He is hanging auf the balls
Then he from the Leiter falls.

Finally the Kinderlein,
to the Zimmer kommen rein
and es sings the family
Schauerlich: „Oh, Christmastree!“
And the jeder in the house
Is packing die Geschenke aus.

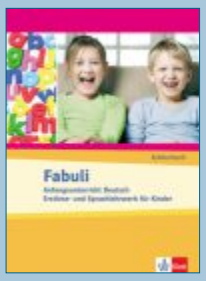
Mama finds under die Tanne
Eine brandnew Teflon-Pfanne.
Papa gets a Schlips and Socken.
Everybody does frohlocken.
Mrs. Merkel speaks in TV
All around is harmony.

Bis mother in the kitchen runs:
Im Ofen burns the Weihnachtsgans.
And so comes the Feuerwehr
With loud Tatütata daher.
Neighbours standing in the street,
singing all the Weihnachtslied:

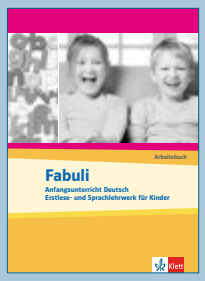
Merry Christmas, merry Christmas,
hear the music, see the lights
Frohe Weihnacht, frohe Weihnacht,
Merry Christmas – allerseits.

Neue DaF-Lehrwerke für alle!

. . .für Kinder



Fabuli
Schülerbuch
978-3-12-676170-3



Fabuli
Arbeitsbuch
978-3-12-676171-0

Fabuli, Vorkurs für Kinder in der Primarstufe:

- Aufbau erster Sprachstrukturen
- Entwicklung der Lesefertigkeit
- Ausbildung der Schreibmotorik und Schreibfertigkeit
- die Audio-CD zum Schülerbuch enthält viele Reime, Geschichten, Zungenbrecher und Lieder

Weitere Informationen unter
www.klett.de/fabuli

. . .für Jugendliche

Team Deutsch 1
Kursbuch + 2 Audio-CDs
978-3-12-675940-3

Team Deutsch 2
Kursbuch + 2 Audio-CDs
978-3-12-675950-2

Team Deutsch 3
Kursbuch + 3 Audio-CDs
978-3-12-675960-1

Team Deutsch bringt Spaß in Ihren Unterricht:

- jugendgerechte Themen und frisches Layout
- abwechslungsreiches Übungsangebot
- Strategien und Tipps zum selbstständigen Lernen
- für Niveaustufe A1-B1

Weitere Informationen unter
www.klett.de/teamdeutsch

. . .für Fortgeschrittene

Mittelpunkt B2
Lehrbuch
978-3-12-676600-5

Mittelpunkt C1
Lehrbuch
978-3-12-676610-4

Mittelpunkt, das neue Lehrwerk für fortgeschrittene Deutsch-Lerner:

- überschaubare und motivierende Lernziele
- praxisorientierte Themen
- Prüfungsvorbereitung Goethe-Zertifikat B2/C1, telc Deutsch B2/C1 sowie DSH und TestDaF
- auch geeignet zur Vorbereitung auf das DSD
- passgenau zu den Kannbeschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens

Weitere Informationen unter
www.klett.de/mittelpunkt

Z33774

Bestellung und Beratung bei:
Ernst Klett Sprachen, Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart
Telefon +49 711 · 66 72 13 33, Fax +49 711 · 66 72 20 80, contact@klett.de

Klett