Nr. 1 | 56. Jahrgang · Februar 2009

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt:
Das Deutsche
Sprachdiplom

Hauptversammlung
in Darmstadt
Sommer 2009

Büchertisch
mit Schwerpunkt
Türkei

Deutsche Lehrer im Ausland

56. Jahrgang – Februar 2009

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:
Der Vorstand erwartet Sie zur 29. Hauptversammlung in Darmstadt (Foto: Stephan Schneider).

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).

ISSN 0724–5343

INHALT 1/2009

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 2

VERBAND

Verbandsnachrichten: 29. Hauptversammlung in Darmstadt 3
Bericht über das Frühjahrstreffen 2008 der Regionalgruppe Nordwest ▪ *Bernd Munderloh* 6
Herbsttagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein am 22.11.2008 in Niebüll ▪ *Ingrid Bosert* 6
Flugpauschale – Mitteilung des Referats für Rechts- und Sozialfragen ▪ *Lothar Rheinberger* 9
Persönliche Nachrichten – Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 10

SCHWERPUNKT

Qualitätssicherung beim Deutschen Sprachdiplom ▪ *Bärbel Gutzat* 12
Ermittlung fairer Ergebnisse im Prüfungsteil „Schriftliche Kommunikation“ des Deutschen Sprachdiploms ▪ *Thomas Eckes / Frank Weiss-Motz / Stefanie Whelan-Mostofizadeh* 15
Das „Krakauer Modell“ – eine blühende DSD-Metropole ▪ *Krystyna Götz* 22
Gibt es ein Leben nach dem DSD? Arbeit mit DSD-Alumni in der Ukraine ▪ *Hans-Martin Dederding* 27
„Mündliche Kommunikation“ in Perm – 2. Teil: Projekte oder Probleme ▪ *Marcus Engel* 32
Im Westen (der Ukraine) was Neues: Erfahrungen eines DSD-Frontkämpfers ▪ *Karl-Martin Everding* 35
Auf, auf zum aktiven Denken nach der Prüfung. Ein kleiner Text von einer großen Möglichkeit, die Nachhaltigkeit eines DSD-Themas tatsächlich zu stimulieren ▪ *Martin Fluch/Machabat Kalykova* 39
Vom poetischen Loch der Schwerelosigkeit nach und dem Kraft raubend Aufwändigen vor jeder Prüfung ▪ *Martin Fluch* 44
Eine Apologie der neuen Form des Sprachdiploms ▪ *Rainer Stimpfle* 48
Ich heiße E/0,08/0,7/1,61/II und bin SK-Bewerter B1C1 ▪ *Heinz Weischer* 49

EUROPA / AMERIKA / AFRIKA / ASIEN

Die Türkei – eine Gesellschaft zwischen Orient und Okzident ▪ *Johannes Geisler* 51
Armut und Gleichgültigkeit säen Gewalt. Zwei Jugendbücher über Lateinamerika ▪ *Karin Weglage* 58
Im Rudaki-Fieber. Tadschikistan feiert seinen Nationaldichter ▪ *Jutta Himmelreich* 62

UNTERRICHT

„Wer war Herr L.?“ Ein medienpädagogisches Sprachprojekt ▪ *Frank Steffen* 65

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Das German-English Bilingual Program in Edmonton, Alberta/Kanada ▪ *Rainer E. Wicke* 68
Indianer in Kanada – ein PowerPoint-Projekt im bilingualen Fachunterricht ▪ *Norman Siewecke* 69

VERSCHIEDENES

Einmal FBK – und zurück. Ein völlig subjektives Resümee ▪ *Ursula Breuel* 76

FEUILLETON

Unwillige Umzugsträume ▪ *Heinz Weischer* 82
Auf der anderen Seite … ▪ *Jürgen Lehmann* 83

REZENSIONEN

Der Schüler ist der eigentliche Akteur seines Lernens ▪ *Rainer E. Wicke* 86
Papa schnäuzt sich in G-Dur ▪ *Rainer E. Wicke* 87
Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung ▪ *Rainer E. Wicke* 89
49 Stories – nicht nur für Kinder ▪ *Manfred Egenhoff* 90
Stabreim und Historie ▪ *Bernd Müller* 91
Wegweisende Mitbürgerin ▪ *Peter Stoldt* 93
Egomane oder Ritter seines Volkes? ▪ *Dieter Allgaier* 95
Was tun im Ruhestand? ▪ *Achim v. Dombois* 96
Das unsägliche Leiden der Meryem ▪ *Manfred Egenhoff* 97
Die Macht der Frauen in der islamischen Welt ▪ *Johannes Geisler* 97
Die 100 schönsten Liebesgedichte des Orients ▪ *Manfred Egenhoff* 99
Nicht mehr „haymatloz“ ▪ *Johannes Geisler* 100
Lebensregion Kaukasus: Kulturen und Konflikte am Berg der Sprachen ▪ *Michael Hiltscher* 101
Türkischer Honig? ▪ *Lothar Rheinberger* 102
Hinter dem Horizont beginnt die Reise ▪ *Thomas Lother* 103
Ein Land im Wandel ▪ *Volker Allendorf* 104
Reisewarnungen seit 1809 – und das bis heute ▪ *Wolfgang Baier* 105
„Brüderchen, komm red mit mir, meine Hände reich ich Dir!“ ▪ *Wolfgang Baier* 106
Terrorismus lauert überall ▪ *Nelly Lucidi* 107
Ein Fest für alle Freunde Westfalens ▪ *Manfred Egenhoff* 107

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Wenn Sie dieses Heft in den Händen halten, hat das Krisenjahr 2009 schon einige seiner Hiobsbotschaften hinter sich. Die Finanzkrise, die weltweite Rezession, die Arbeitsmarktlage klopfen an die Türen der Politik und hoffen auf Linderung und Lösung des gordischen Knotens. Vertrauensverlust ist das Schlüsselwort der Misere. Wenn ein für das Zusammenleben der Menschen so grundlegender Wert wie das Vertrauen verloren geht, sind die Folgen kaum noch abzusehen und in den Griff zu bekommen. Dass hochintelligente Manager diesen Gau offenen Auges in Kauf nahmen, um die eigene Gier zu befriedigen, zeigt einen Grad von Verantwortungslosigkeit, den kaum jemand aus der „normalen" Bevölkerung für möglich gehalten hätte.

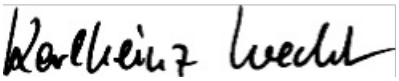
Vertrauen und Verlässlichkeit sind auch im Auslandsschulwesen die tragenden Säulen des Erfolges. Partnerschaften, die darauf aufbauen, haben ein festes Fundament und zeigen Belastbarkeit. Ein gutes Beispiel hierfür sind unsere Begegnungsschulen. Da, wo das Zusammenspiel zwischen Schulleitung und Schulvorstand von Vertrauen geprägt ist, wo die Teilbereiche klar abgegrenzt sind und doch das Unternehmen Schule als Gemeinschaftsaufgabe begriffen wird, finden wir gut funktionierende Auslandsschulen, die im jeweiligen Gastland als „Bildungs-Leuchttürme" wahrgenommen werden. Neben der wirtschaftlich klugen Führung einer deutschen Auslandsschule ist die davon zu trennende pädagogische Leitung verantwortlich für den Erfolg. Beide Partner sollten sich auf Augenhöhe begegnen können. Nur dann bleiben Qualität und Weltoffenheit die Merkmale unserer schulischen Bildung im Ausland.

Das Potential der 123 deutschen Auslandsschulen für die Wirtschaft und Industrie soll daher bei unserer 29. Hauptversammlung im kommenden Sommer in Darmstadt auch wieder im Mittelpunkt stehen. Unter dem Motto „Bildung braucht Freunde" werden wir vom Mittwoch, dem 29. Juli, bis Samstag, dem 1. August 2009 kreative und konstruktive Kooperation zwischen Auslandsschulen, der Wirtschaft und den Universitäten thematisieren. Wir haben uns für Darmstadt als Hauptversammlungsort entschieden, weil die Stadt trotz ihrer Lage im Wirtschaftsboombereich des Rhein-Maingebietes auch eine echte „Wohlfühlstadt" ist. Als Zentrum des deutschen Jugendstils beheimat sie Kunst und Kultur, aber auch Wissenschaft und Forschung mit einer der besten Technischen Universitäten Deutschlands. Ich freue mich schon jetzt, Sie dort Ende Juli zahlreich begrüßen zu können.

Die Hauptversammlung soll dieses Mal auch einen interessanten Fortbildungsteil enthalten. Mit einem - von Mitarbeitern der ZfA durchgeführten Zertifizierungskurs – wollen wir den Teilnehmern anbieten, das Korrekturzertifikat für das neue Sprachdiplom zu erwerben. Unser Schriftleiter, Stephan Schneider, hat mit diesem Heft schon vorgearbeitet und mit dem Schwerpunkt „Neues Sprachdiplom" versucht, die wichtigsten Neuerungen – durchaus auch kritisch – zusammenzutragen.

Ich wünsche Ihnen bei der Lektüre viel neue und interessante Informationen.

Herzlichst
Ihr



Wichtige Termine

Bei der 29. Hauptversammlung werden laut Satzung der Vorsitzende, der Schatzmeister und der Geschäftsführer neu gewählt.

Laut Satzung und Wahl- und Geschäftsordnung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland muss im letzten vor der Hauptversammlung erscheinenden Heft 02/2009 eine Kandidatenliste für die Vorstandswahlen veröffentlicht werden, aufgrund derer eine Briefwahl erfolgen kann.

Kandidatenvorschläge für die Wahlämter des VDLiA müssen daher bis zum 15. März 2009 beim Geschäftsführer eingegangen sein, damit sie in die Kandidatenliste aufgenommen werden können.

Anträge an die Hauptversammlung müssen ebenfalls bis zum **15. März 2009** eingegangen sein. Später eingegangene Anträge müssen als Dringlichkeitsanträge behandelt werden.

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

Richten Sie bitte alle Schreiben an die kommissarische Geschäftsstelle des Verbandes:
Hannelore Breyer-Rheinberger, Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
E-Mail: rheinberger@vdlia.de

Wahl des neuen Vorstandes anlässlich der Mitgliederversammlung in Darmstadt

Liebe Kolleginnen und Kollegen, zu Ihrer Information sei § 6 „Wahl des Vorstandes“ unserer Wahl- und Geschäftsordnung abgedruckt. Bitte beachten Sie, dass der letzte Termin für den Eingang von Kandidatenvorschlägen der **15. März 2009** ist.

§ 6 Wahl des Vorstandes

1. Kandidatenvorschläge sind so rechtzeitig einzureichen, dass sie in der letzten Ausgabe der Verbandszeitschrift vor der Mitgliederversammlung in der Kandidatenliste bekanntgegeben werden können. Liegt nur eine Bewerbung für ein Amt vor und kann der Bewerber seine Kandidatur nicht aufrechterhalten, wird die Kandidatenliste für dieses Amt erst durch den Wahlleiter geschlossen.
2. Zur Aufnahme in die Kandidatenliste muss die Einwilligung in die Kandidatur vorliegen.
3. Der Wahlausschuss für die Vorstandswahl besteht aus drei Mitgliedern.
4. Der Vorsitzende, der Geschäftsführer und der Schatzmeister werden von der Mitgliederversammlung in getrennten Wahlgängen gewählt. Die Referenten werden nach Abstimmung mit den beiden anderen gewählten Vorstandsmitgliedern von dem Vorsitzenden berufen.
5. Mitglieder, die von der Briefwahl Gebrauch machen wollen, benutzen den in der Verbandszeitschrift vor der Mitgliederversammlung veröffentlichten Wahlschein, der die Kandidatenliste enthält, kreuzen die von ihnen gewählten Kandidaten an und senden ihn in einem unbeschrifteten Umschlag, der in einem mit dem eigenen Absender und der Aufschrift „Briefwahl“ gekennzeichneten Umschlag steckt, so rechtzeitig an die Geschäftsstelle, dass der Brief dem Wahlausschuss zur Vorstandswahl ausgehändigt werden kann. Dieser überzeugt sich von der Unversehrtheit des Umschlags, öffnet ihn, entnimmt daraus den unbeschrifteten Umschlag mit dem Wahlschein und wirft ihn beim Wahlvorgang in die Urne.
6. Eine Anfechtung der Wahl des Vorstandes ist nur während der Mitgliederversammlung möglich. Über die Wahlanfechtung entscheidet die Mitgliederversammlung.

BETREFF: 29. Hauptversammlung im Sommer 2009

Merken Sie sich bitte für unser diesjähriges Zusammentreffen folgenden Termin vor:

29. Juli (Mittwoch) bis 1. August (Samstag) 2009

Anträge an die Hauptversammlung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Sie ersparen dem Vorstand viel Schreib- und Formulierungsarbeit in der sowieso knappen Zeit während der Hauptversammlung, wenn Sie Ihre Anträge bis zum **15. März 2009** in schriftlicher Form einreichen, die ihre Vervielfältigung und den Vorabdruck ohne die Notwendigkeit für klärende Nachfragen ermöglicht.

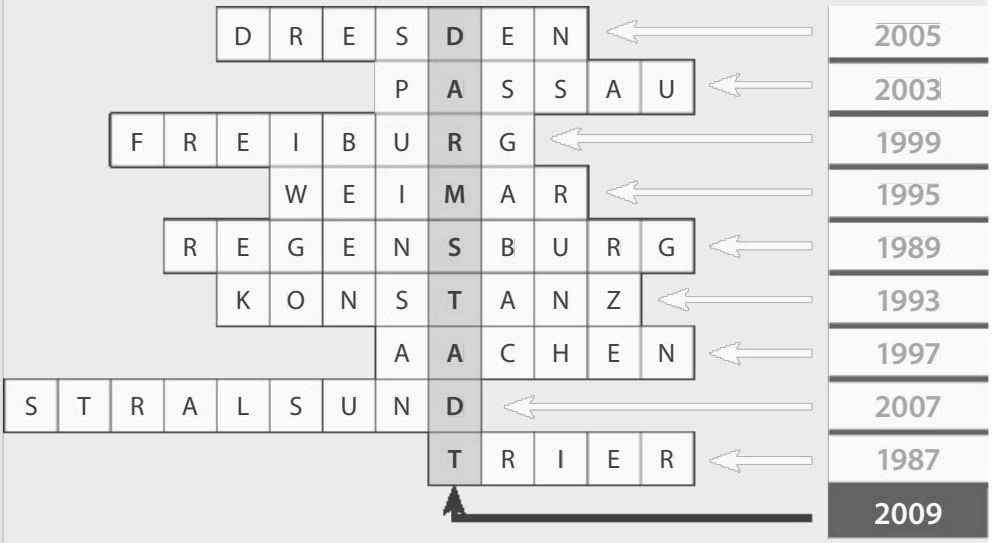
Beispiel:

ANTRAGSTELLER:	Horst Mustermann (Verbandsmitglied)
oder	Regionalgruppe iberische Halbinsel
oder	Ortsgruppe Teheran
BETREFF:	Erfahrungsbericht für die Heimatbehörde
TEXT:	Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen (genaue Angabe der/des Adressaten) dafür ein, dass …
BEGRÜNDUNG:	[Tipp: In der Kürze liegt die Würze!]

Schicken Sie bitte Ihre Anträge bis zum 15. März 2009 an die
kommissarische Geschäftsstelle des Verbandes:
Hannelore Breyer-Rheinberger, Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
E-Mail: rheinberger@vdlia.de

Sie haben bestimmt herausgefunden, dass wir uns in einem halben Jahr in Darmstadt treffen werden.

Trotzdem will ich Ihnen nicht die komlette Auflösung des kleinen Rätsels vorenthalten.



ZU IHRER INFORMATION:

Tagungshotel in Darmstadt wird das zentral gelegene WELCOME Hotel Darmstadt sein.

Karolinenplatz 4, 64289 Darmstadt, Tel. 06151 / 3914-0,
E-Mail: info.dar@welcome-hotels.com, www.welcome-hotel-darmstadt.de

Informationen zu weiteren Unterkunftsmöglichkeiten erhalten Sie von der Wissenschaftsstadt Darmstadt Marketing GmbH, Im Carree 1, 64283 Darmstadt.

Tel. 06151 / 134513, E-Mail: information@darmstadt.de

Und für allgemeine Informationen surfen Sie sich durch deren Website: www.darmstadt-marketing.de

Bericht über das Frühjahrstreffen 2008 der Regionalgruppe Nordwest

Bernd Munderloh

Das diesjährige Frühjahrstreffen, mit Kaffee, Tee und Kuchen wieder gastfreundlich vorbereitet durch das Ehepaar Hille (nochmals 1000 Dank!), fand erneut in der Bibliothek des Cato-Van-Boentjes-Gymnasium in Achim statt. Zunächst berichtete VdLiA-Vorstandmitglied Manfred Egenhoff – gerade von einem einjährigen China-Aufenthalt zurück – Neuigkeiten aus der letzten Vorstandssitzung. So wird wohl in der ZfA daran gedacht, die berühmt-berüchtigte Richtlinie 2 zugunsten der ADLK zu ändern. Außerdem berichtete er über die Neuerungen beim Sprachdiplom und über die Suche nach einem Ort für die nächste Hauptversammlung in 2009.

Weiter ging es mit dem von Bildern und einschlägiger Musik unterstützten Vortrag von Hans Janssen über seinen Auslandsschuldienstort Istanbul. Er hatte es sich nehmen lassen für jeden Anwesenden eine schriftliche Zusammenstellung mit dem Titel „Istanbul: Sieben Jahre. Sieben Hügel. Viele Brücken." auszudrucken: Eckdaten zu Geschichte und Politik der Türkei, Erläuterungen zur Aussprache der verschiedenen Buchstaben, Übersicht über Autoren und Themen der türkischen Literatur bis hin zu dem Gedicht („Ich höre Istanbul" von Orhan Veli Kanik) über Istanbul konnten nachgelesen und mit nach Hause genommen werden.

Beginnend mit der türkischen Nationalhymne informierte uns Hans in seiner kurzweiligen Präsentation über das türkische Schulsystem und seine Schule im Besonderen („Istanbul Lisesi"), führte uns zu den malerischen Plätzen am Bosporus und erläuterte, kenntnisreich und mit zahlreichen Anekdoten gespickt, die kleinen aber doch so wichtigen kulturellen Unterschiede gegenüber unserem Land.

Das bereits oben erwähnte Gedicht, rezitiert vom Autor, beendete den Vortrag. Lang anhaltendes Tischeklopfen dankte Hans für seinen informativen Vortrag.

Traditionsgemäß wurde das Treffen mit einem informellen Abendessen beim „indischen Griechen" abgeschlossen, bei dem in persönlichen Gesprächen noch manche Erlebnisse des Auslandslehrerdaseins zum Besten gegeben wurden.

Leider war dieses Treffen das vorerst letzte Treffen in Achim, da Jürgen Hille nach den Sommerferien die Leitung der Deutschen Schule in Mexiko City (Südschule) übernimmt.

Das nächste Treffen wird deshalb am 15. November 2008 um 15.30 Uhr im Gymnasium Eversten in Oldenburg stattfinden. Näheres folgt in einem Einladungsschreiben. ◀◀

Herbsttagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein am 22.11.2008 in Niebüll

Ingrid Bosert

Wer hätte das gedacht: 10 Jahre ist es nun her, dass wir uns auf Initiative und Einladung von Herrn Martinen zum ersten Mal als Regionalgruppe Schleswig-Holstein des VDLiA in Niebüll trafen. Es war Ende November, es war im Restaurant „Friesenhof", und die Zustimmung zur Gründung einer Regionalgruppe war lebhaft und groß.

10 Jahre sind nun ins Land gegangen, Herr Martinen ging inzwischen an die deutsche Schule nach Bogotá, aber dankenswerterweise übernahm Herr Burghardt aus Flensburg die Regie

bei der Planung und Durchführung der Treffen im Frühjahr und Herbst jeden Jahres. Die Teilnehmerzahl blieb meistens bei etwa 25 Personen, die jeweils angebotenen Dia-Vorträge waren interessant und der Gesprächsstoff ging uns nie aus.

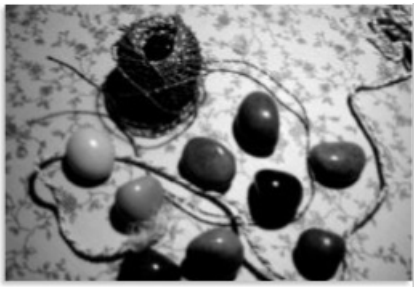
Nun aber ist Herr Martinen aus dem fernen Kolumbien wieder zurückgekehrt ins heimische Schleswig-Holstein, in den Schuldienst des Landes und hat auch Herrn Burghardt in der Planung und Durchführung der Tagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein entlastet, d. h. mit der Zustimmung aller ablösen können.

Zum 10-jährigen Jubiläum trafen sich 25 Teilnehmer im gleichen Monat, im selben Ort und Restaurant. Liebevoll hatten Frau Martinen und ihr Mann die Tafel mit selbst gebastelten Kerzenhaltern und kleinen Weihnachtsmännern – es war ja der Sonnabend vor dem ersten Advent – geschmückt, und wie nicht anders zu erwarten, begannen schon bei der Kaffeetafel lebhafte Gespräche.

Danach ging es dann zunächst um Probleme des Auslandsschulwesens speziell der Auslandslehrer. Schwierigkeiten eines Kollegen beim Finanzministerium in Schleswig-Holstein in Bezug auf Vorsorgezuschläge wurden von Herrn Baier, der Vertreter für Schleswig-Holstein im BLASchA ist, näher erläutert. Im Zuge des Lehrermangels wird auch, wie in anderen Bundesländern, die Vermittlung von Lehrern an Auslandsschulen erschwert bzw. die Verlängerung der Verträge nach 3 Jahren nicht mehr gewährt. Frau Breyer-Rheinberger berichtete, dass einmal in jeder Wahlperiode des Vorstandes ein ausführliches Gespräch in der ZfA stattfindet. Der Tagungsort der nächsten Hauptversammlung des VDLiA lag leider noch im Dunkeln.

Stehend v. l. n. r.: Frau und Herr Möller, Herr Kühn, Frau und Herr Dr. Peleikis, Herr Rheinberger, Frau und Herr Christiansen, Herr Ernst, Herr Martinen, Frau und Herr Goletz-de Ruffray, Herr Baier, Herr Burghardt, Herr von Reeken – sitzend v. l. n. r.: Frau Breyer-Rheinberger, Frau Martinen, Frau Baier, Frau Bosert, Frau von Reeken – nicht auf dem Bild: Frau Kühn und Frau Burghardt

Statt des sonst üblichen Dia-Vortrages über das Land, in dem ein Kollege tätig war, gab es diesmal einen Vortrag über das Thema: „Sprachenvielfalt in Nordfriesland". Referent war Herr Martinens Bruder, der uns interessante Einblicke in die einmalige Sprachenlandschaft



Links: vertrocknetes Blatt einer Dattelpalme in Form des arabischen Schriftzeichens für Allah, eine Rarität aus einer Oase in Ägypten – Mitte: Steinnüsse aus Kolumbien, die bunt gefärbt für Schmuck verwendet werden, aber auch als angenehme Handschmeichler – rechts: Glücksbringer aus dem Iran

Links: Nazreddin hoca (13. Jh.), weiser Imam, Richter und Lehrer, lebendig in unzähligen Geschichten der heutigen Türkei – Mitte: Figur des Puppentheaters aus Holz (wayang golek), Indonesien – rechts: Petruk, ein Spaßmacher des indonesischen Schattenspiels aus Büffelleder (wayang kulit)

Nordfrieslands gab. So wird im Land nicht nur deutsch und dänisch, sondern südjütisch, Föhrer Friesisch, plattdeutsch, Sylter Friesisch usw. gesprochen. Mehrsprachigkeit sei eine Chance, kein Hindernis für den Menschen, denn mit der Sprache erwerben wir unsere Sicht von der Welt, eine Einsicht, die gerade dem Auslandslehrer geläufig ist. So ist das Friesische heute förderungswürdige Sprache einer Minderheit, und in der Verbindung mit der PH in Flensburg wird vor allem betont, dass die Sprache auch gesprochen wird. Friesischunterricht ist darum in Nordfriesland anerkanntes Schulfach.

Der letzte Teil des Treffens bestand dann in der Anregung von Herrn Martinen, einen Gegenstand aus der Tätigkeit im Ausland mitzubringen und über ihn eine kleine Geschichte zu erzählen. Da gab es dann das eiserne Amulett, das die kleine persische Prinzessin als Andenken ihrer Lehrerin schenkte und das, o Wunder, zu einem Wiedersehen in der belebten Züricher Bahnhofsstraße führte, oder die Wayang-Figur aus Indonesien, die Herr Burghardt mitgebracht hatte. Das bronzene Abbild des Hodscha Nasreddin, stand neben dem Golfschläger von Herrn Christiansen, durch den er sein Englisch vervollkommnen konnte, eine Palmensamenkette, die Herr Baier mitgebracht hatte, neben einer von Herrn Peleikis auf dem Flohmarkt von Rom erstandenen russischen Holzpuppe, die russische Juden aus finanzieller Not verkaufen mussten. Strohhüte der Familie Rheinberger aus Ecuador, eine Kamelfigur aus Palmenblättern, versteinertes Holz aus Puerto Montt in Chile und die Tagna-Nuss aus Villa de Leyva in Kolumbien, die so hart ist, dass ein Steinmetz sie bearbeiten muss, rundeten die Geschichten der Erinnerung ab.

Am Ende des Nachmittags trennte man sich nur zögernd, hatte sich immer noch etwas zu sagen, und freute sich auf ein Wiedersehen im Frühjahr 2009. ◀◀

Flugpauschale

Lothar Rheinberger

Das Thema Flugpauschale ist für alle ADLK in Übersee und den entfernteren EU- und MOE-Staaten immer wieder Anlass zu Unmut und Verständnislosigkeit. Deshalb hat sich der Vorstand entschlossen, den folgenden Fall zu publizieren:

Seit August 2008 haben sich Kollegen aus Chile mehrfach darüber beschwert, dass die Flugpauschale der ZfA für Heimaturlaubsreisen 2007/2008 die zu Ferienbeginn üblichen Flugkosten nicht abgedeckt habe und auch noch kurz vor Ferienende abgesenkt worden sei. Dadurch hätten einzelne Kollegen bis zu 300,– € pro Person und Ticket draufzahlen müssen. Bei einer vierköpfigen Familie sind das 1.200,– € zusätzliche Kosten. Nicht einberechnet sind die z. T. erheblichen Weiterreisekosten von und zum jeweiligen Schulort, weil ihre Erstattung durch die Richtlinie ausgeschlossen ist.

Der VDLiA hat sich bei den entsprechenden Stellen in der ZfA um eine Anpassung der Flugpauschale an die ortsüblichen Marktpreise zur Hauptreisezeit bemüht.

Von: Lothar Rheinberger (VDLiA-Rechtsreferat)
An: Bongartz, Hildegard (VI 2, ZfA)
Cc: Lutz.Leiber@bva.bund.de; Joachim.Randerath@bva.bund.de; Karlheinz Wecht
Gesendet: Dienstag, 23. Dezember 2008 14:39
Betreff: AW: Flugpauschale 2007/08 – Widerspruch aus Chile

Sehr geehrte Frau Bongartz!

Haben Sie vielen Dank für die Geduld, mit der Sie versuchten, mir das Preisermittlungsverfahren für die Heimatflüge von Chile nach Frankfurt zu erklären.

1. Ich muss aber leider gestehen, dass ich irritiert darüber bin, dass Sie Vergleichspreise am 20. Februar 2008 (!) ermitteln für Flüge im Dezember 2007. In Chile gilt der gleiche Grundsatz wie in Deutschland, dass zu Ferienbeginn (Dezember) die Flugpreise am höchsten sind und gegen Ferienende (Ende Februar) wieder sinken.
   Kein Wunder, dass die Kollegen darüber klagen, dass die Pauschale 20 % niedriger ausfällt als der billigste Flug im Dezember oder Januar.
2. Sollte ich Ihre Informationen nicht völlig falsch verstanden haben, bin ich der Ansicht, dass die ZfA-Preis-Erhebungspraxis nicht fair und deshalb zurecht Quelle andauernder Nachfragen, Reklamationen und Unruhe vor Ort ist. Ein Zustand, der auch den ZfA-Verantwortlichen auf Dauer nicht gleichgültig sein sollte.
3. Wenn Sie an einer realistischen und fairen Preiserhebung für Heimatflüge oder Rückkehrerflüge aus Chile interessiert sind, dann sollte dies unserer Erfahrung nach spätestens am 30. September eines jeden Jahres *für die Feriensaison Dezember bis Februar* geschehen. Für Heimatflüge im chilenischen Winter (Juli) sollten die Erhebungen im April davor abgeschlossen sein.

Im Interesse einer erfolgreichen schulischen Arbeit und im Interesse eines möglichst positiven Arbeitsklimas auch an den traditionellen Partnerschulen in Chile bitten wir Sie erneut, die z. Zt. praktizierte Preiserhebung zu überdenken und sie durch eine nachvollziehbare und marktnahe Erhebung zu ersetzen.

Mit freundlichen Grüßen

Lothar Rheinberger

Der VDLiA ist der Ansicht, dass eine Pauschale, die die Flugkosten nicht abdeckt, dem Zweck der Richtlinie zuwiderhandelt, weil durch diese zusätzliche finanzielle Belastung der Kollegen, die „Verbindung zum Inland“ (vgl. RL IV Punkt A III, Ziff 1) gefährdet ist. Der VDLiA setzt sich deshalb dafür ein, dass die Höhe der Pauschale mindestens die entstandenen Flugkosten abdeckt.

Wir bitten vergleichbar betroffene Kolleginnen und Kollegen sich an das Rechtsreferat des VDLiA zu wenden. ◀◀

Kontakt

Lothar Rheinberger
– Rechts- und Sozialreferat des VDLiA –
Am Schulwald 31
22844 Norderstedt
Tel: 040–52208830
Fax: 040–52208832
E-Mail: rheinberger@vdlia.de

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Michael Dahms ▪ Obertorstr. 11, 88662 Überlingen
Sabrina Fest ▪ Schocketal 88, 34233 Fuldatal
Christian Finkmann ▪ An der Garather Motte 9, 40595 Düsseldorf
Guido Gunderloch ▪ Albachtener Str. 95 c, 48163 Münster
Anahita Holtköfer ▪ Alemannstr. 81, 13465 Berlin
Lydia Pieper ▪ Hausbrucher Moor, 21147 Hamburg
Sabine Puzberg ▪ Liegnitzstr. 7, 50737 Köln
Matthias Radke ▪ Friedrichstr. 15, 77654 Offenburg
Carlos Santos-Nunier ▪ Schwarzkelchenweg 26, 79111 Freiburg

Neue Mitglieder (Ausland)

Sabine Bickmann ▪ DS Puerto Montt
Michael Brender ▪ DBS Teheran
Sandra Drutjons ▪ Na Prazacce Prag
Jens Erner ▪ DS Lima
Hannah Ewers ▪ Palästina
Günter Förschner ▪ DS Alexandria
Sigrid Hahn ▪ DS Windhoek
Ernst-Dieter Köpper ▪ DS Barcelona
Robert Kühn ▪ DS Rio de Janeiro
Heike Nefigmann ▪ DS Ankara
Mathias Ott ▪ Ramallah
Stefanie Quoß ▪ DS Teheran
Hans Schreiner ▪ DS Bangkok
Susanne Schütz ▪ DS Lima

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Wilfried Auel ▪ DS Brüssel
Heinz Hinterleitner ▪ DS Algarve
Karin Pelz ▪ DS Valencia

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Constanze Ackermann (Plzen/Tschechien) ▪ Dittenbergerstr. 7, 6114 Halle
Manfred Ernst (DS Bogotá) ▪ Vogelsanger Weg 65, 24943 Flensburg
Gunther Greiler (LBI Santiago de Chile) ▪ Prinzregentenstr. 92, 81677 München
Constanze Habild (DS Guayaquil) ▪ Zossenerstr. 47, 10961 Berlin
Klaus Kettelhoit (DS Caracas) ▪ Breitenrathstr. 40a, 57250 Netphen
Uwe Rettinghaus (DS Shanghai) ▪ Am Helleweg 1B, 31162 Bad Salzdetfurth
Edgar Römelt (Istanbul Lisesi) ▪ Mühlpfad 3b, 67454 Haßloch
Ursula Schultz (DS Washington) ▪ Amtsstr. 6, 67292 Kirchheimbolanden

Mitglieder, deren Adressen wir suchen

Berktold, Frank
Blum, Andreas
Elsner, Christine
Heidrich, Annerose
Kersting, Klaus
Kröger, Björn
Lenz, Claudia
Luitjens, Britta
Oppelt, Michael
Reßmeyer, Karl-Heinz
Stadler, Martin
Sturm, Ingrid
Thiede, Karl-Heinz
Trapp, Sabine
Wollersen, Michael

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Allendorf, Volker ▪ Mittelstr. 40, 34212 Melsungen
Allgaier, Dr. Dieter ▪ Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Baier, Wolfgang ▪ Pellwormer Str. 13, 25813 Husum
Bosert, Ingrid ▪ Wohnstift Augustinum, App. 1236, Sterleyer Str. 44, 23879 Mölln
Breuel, Ursula ▪ Bachstr. 13, 85414 Kirchdorf an der Amper
Busse, Eva Alexandra ▪ al. Ujazdowskie 28/208, PL–00478 Warszawa
Dederding, Dr.Hans Martin ▪ Uspenskaja 60/2, 65045 Odessa/Ukraine
Dombois, Achim von ▪ Rembrandtstr. 2, 50999 Köln
Eckes, Dr. Thomas ▪ TestDaF-Institut, Feithstr. 188, 58084 Hagen
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Engel, Marcus ▪ Schanzenstr. 76, 34130 Kassel
Everding, Karl-Martin ▪ Theodor-Franke-Str. 1, 31812 Bad Pyrmont
Fluch, Martin ▪ Johann-Sebastian-Bach-Str. 18, 69214 Eppelheim
Geisler, Johannes ▪ Emser Str. 282 a, 56076 Koblenz
Götz, Krystina ▪ VIII. Lyzeum Krakow, ul. Grzegórzecka 24, 31–531 Kraków
Gutzat, Dr. Baerbel ▪ Georgstr. 38 b, 53111 Bonn
Hiltscher, Dr. Michael ▪ Strada Giacomo Puccini, nr. 6 bis, sc. 1, et. 2, ap. 2, 020194 Bukarest, sector 2, Rumänien
Himmelreich, Jutta ▪ Glaskopfweg 1, 60439 Frankfurt am Main
Kalykova, Machabat, c/o Martin Fluch ▪ Johann-Sebastian-Bach-Str. 18, 69214 Eppelheim
Lehmann, Jürgen ▪ Karl-Heinschild-Weg 3, A–8630 Mariazell
Lother, Dr. Thomas ▪ Weinbergstr. 29, 01462 Dresden-Cossebaude
Lucidi, Nelly ▪ Blücherstr. 18, 50935 Köln
Müller, Dr. Bernd ▪ Dahlemstr. 30, 63741 Aschaffenburg
Munderloh, Bernd ▪ Heinrich-Kunst-Str. 16, 26131 Oldenburg
Rheinberger, Lothar ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Siewecke, Norman ▪ Edmonton Public Schools, 13750 Woodcroft Avenue, Edmonton AB T5M 3M4, Canada
Steffen, Dr. Frank ▪ Nernststr. 4, 04159 Leipzig
Stoldt, Dr. Peter ▪ Im Riede 6, 28844 Weyhe
Weglage, Karin ▪ dialogverlag Presse- u. Medienservice, Redaktion Kirche+Leben, Postfach 4320, 48024 Münster
Whelan-Mostofizadeh, Stefanie ▪ TestDaF-Institut, Feithstr. 188, 58084 Hagen
Weischer, Heinz ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Weiss-Motz, Frank ▪ TestDaF-Institut, Feithstr. 188, 58084 Hagen
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.

Qualitätssicherung beim Deutschen Sprachdiplom

Bärbel Gutzat

Seit die erste Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom (DSD) vor mehr als 30 Jahren das Licht der Schulöffentlichkeit erblickte, sind einige Entwicklungen ins Land gegangen, die den Anstoß zur Reform der Prüfung gaben. Dazu gehören neben dem Erscheinen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung auch die Entwicklung der Testmethodik und die Ansprüche, die heutzutage an große weltweite Prüfungen gestellt werden. Die qualitätssichernden Maßnahmen, die mit dem neuen DSD eingeführt wurden, werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Testspezifikationen

Testspezifikationen sind Beschreibungen von Prüfungen, die für jeden Prüfungsteil genau festgelegen, wie er auszusehen hat. Es werden u. a. Aufbau und Länge des Prüfungsteils, Zahl und Format der Items, Niveau der Aufgabenstellung, Textsorten, kognitive Prozesse, die zur Lösung der Aufgabe erforderlich sind, erfasst. Testspezifikationen liefern somit – unabhängig vom jeweils konkreten Prüfungssatz – allgemeine Informationen über die vorgegebene Form, nach der jeder Prüfungssatz modelliert wird. In dieser Funktion dienen sie den Testautoren auch als Kontrollinstrument, damit sich die verschiedenen Prüfungssätze möglichst gleichen.

Die für das neue DSD vorliegenden Testspezifikationen orientieren sich am Raster, das entwickelt wurde, um Sprachprüfungen einheitlich mit Bezug auf den gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen beschreiben zu können[1].

Schulung von Autoren

Alle Testautoren haben an einer zweitätigen Grundschulung teilgenommen. Darüber hinaus gibt es regelmäßige Treffen der Autorengruppen sowohl zur weiteren Schulung wie auch zur gemeinsamen Produktion und Diskussion von Prüfungsaufgaben.

Erprobung aller Prüfungssätze

Alle Prüfungssätze durchlaufen einen bestimmten Erprobungszyklus. Zunächst werden einzelne Prüfungsteile, also z. B. nur Leseverstehen, mit ca. 100 Kandidaten weltweit erprobt. Dabei werden auch Fragebögen für Schüler und Lehrer verschickt. Wichtig für eine aussagekräftige Erprobung ist, dass die Probandengruppe möglichst genau der Zielgruppe entspricht. Nach dem Rücklauf der Erprobung werden die Fragebögen ausgewertet und die Prüfungsteile einer statistischen Analyse unterzogen. Auf der Grundlage der Rückmeldungen in den Fragebögen sowie der Analyseergebnisse wird eine Überarbeitung des Prüfungsteils durch das DSD-Team vorgenommen.

Die revidierten Prüfungsteile werden sodann vom DSD-Team zu einem Prüfungssatz zusammengestellt. Dieser komplette Prüfungssatz geht in eine erneute weltweite Erprobung, mit 100–150 Kandidaten. Nach dem Rücklauf werden wiederum die Fragebögen ausgewertet und statistische Analysen durchgeführt, die als Grundlage für eine neuerliche Revision des Prüfungssatzes dienen.

Anschließend wird der überarbeitete Prüfungssatz einer dritten weltweiten Erprobung unterzogen. Bei diesem dritten Durchgang umfasst die Probandengruppe 200–250 Teilnehmer und es werden zusätzlich so genannte Ankertests eingesetzt. Diese Ankertests – sie bestehen aus Lückentexten – dienen der Ermittlung des Schwierigkeitsgrades eines Prüfungssatzes (s. u.).

Erst nach der dritten Erprobung wird der Prüfungssatz für den Echtlauf freigegeben. Das bedeutet, dass für jeden Prüfungssatz ein Vorlauf von ungefähr 18 Monaten erforderlich ist, denn aufgrund von Ferien- und Prüfungszeiten

1 www.lancs.ak.uk/fss/projects/grid für Leseverstehen und Hörverstehen
www.alte.org/projects/writing_grid für Schreiben und Sprechen

kommen nur bestimmte Monate im Jahresverlauf für Erprobungen in Frage.

Damit die Erprobungen von den Schülern ernst genommen werden, erhalten sie bei jeder Erprobungsrunde eine Rückmeldung über ihr Abschneiden.

Auswertung der Erprobungen

Bei der ersten und zweiten Erprobungsrunde werden für die Items von Lese- und Hörverstehen Itemkennwerte auf Grundlage der klassischen Testtheorie berechnet. Erstens wird anhand der Lösungsraten die Schwierigkeit jedes Items ermittelt. Items, die oberhalb bzw. unterhalb einer kritischen Grenze sind, müssen überarbeitet werden. Zweitens wird die Trennschärfe jedes Items berechnet. Sie ist ein Kennwert dafür, wie gut das jeweilige Item zwischen guten und schlechten Schülern differenziert. Auch hier gibt es eine kritische Grenze, die besagt, dass das Item nicht ausreichend zwischen guten und schlechten Schülern unterscheidet und deshalb revidiert werden muss. Drittens zeigt die Distraktorenanalyse, wie sich die gewählten Antworten verteilen. Wird beispielsweise ein Distraktor nie gewählt, dann ist das ein Hinweis darauf, dass diese Auswahlantwort in den Augen aller Teilnehmer unwahrscheinlich war bzw. von vornherein ausgeschlossen wurde. Der Distraktor liefert somit keine Informationen über die Leistung der Teilnehmer und muss deshalb neu formuliert werden. Viertens wird bei Lese- und Hörverstehen jeweils für den gesamten Subtest die Reliabilität ermittelt. Die Reliabilität erfasst die Messgenauigkeit des Tests. Dazu wird der Test in mehrere Teile aufgeteilt und die Korrelation der Teile untereinander berechnet. Ein hoher Wert zeigt eine hohe Konsistenz der Messungen an, d. h. in jedem Teil ist die Reihenfolge der Kandidaten ähnlich. Wird bei der Reliabilität eine kritische Grenze unterschritten, so ist die Überarbeitung von Prüfungsteilen geboten.

Das Verfahren der dritten Auswertung, die vom TestDaF-Institut in Hagen – die ZfA hat einen Kooperationsvertrag mit dem TestDaF-Institut – vorgenommen wird, ist erheblich aufwändiger als bei den ersten beiden Erprobungsläufen. Neben Analysen auf Grundlage der klassischen Testtheorie werden Analysen nach Rasch-Modellen[2] durchgeführt. Diese Analysen, die auf komplexen mathematischen Modellen beruhen, geben Aufschluss darüber, wie gut die vorliegenden Aufgaben dem Könnensniveau der Probandengruppe entsprechen. Beide Parameter, d. h. das Fähigkeitsniveau der Personen und das Schwierigkeitsniveau der jeweiligen Items, können auf einer gemeinsamen Skala abgebildet werden, so dass sich daraus ersehen lässt, ob der jeweilige Subtest für die Fähigkeiten der Schüler zu schwer, zu leicht oder passend ist. Die Analyse verdeutlicht zudem, ob der Subtest über das gesamte Leistungsspektrum hinweg genügend differenziert, also ob es beispielsweise ausreichend Aufgaben gibt, an denen gute Schüler ihre Fähigkeit beweisen können.

Diese Analyse liefert ferner Informationen darüber, wieweit der Subtest eindimensional ist, d. h. nur auf Sprachfähigkeit zielt, und nicht noch andere Dimensionen ins Spiel kommen, die die Ergebnisse verzerren.

Darüber hinaus wird untersucht, ob die Items einen gender bias haben, ob also bei einem bestimmten Item das eine oder das andere Geschlecht bevorteilt wird, denn da das DSD sich an Schülerinnen und Schüler gleichermaßen richtet, sollte ein gender bias unbedingt vermieden werden.

Bei der dritten Erprobung werden die Ergebnisse des Prüfungsteils „Schriftliche Kommunikation“ ebenfalls testmethodisch ausgewertet. Die Bewertungskriterien werden einer Analyse unterzogen und Reliabilität, Schwierigkeit der einzelnen Kriterien und Eindimensionalität untersucht.

Außerdem werden bei der dritten Erprobung Ankertests eingesetzt, denn trotz Schulung von Autoren wird es kaum gelingen, bei verschiedenen Prüfungssätzen stets das gleiche Schwierigkeitsniveau zu erhalten. Anhand der Ankertests – es handelt sich dabei um C-Tests – kann dann festgestellt werden, ob der aktuelle Prüfungssatz etwas leichter oder etwas schwieriger ausfällt. Damit Schüler mit einem schwierigeren Prüfungssatz nicht benachteiligt und Schü-

2 McNamara, T. (1996): Measuring Second Language performance. New York: Longman

ler mit einem leichteren Prüfungssatz nicht bevorzugt sind, wird dann bei der Ergebnisberechnung im Echtlauf mittels mathematischer Verfahren die Bestehensgrenze variiert, so dass über verschiedene Testereignisse hinweg für alle Teilnehmer die Schwierigkeit gleich bleibend ist. Voraussetzung für die Anwendung variabler Bestehensgrenzen ist jedoch, dass genügend Daten, d. h. erprobte und durchgeführte Prüfungssätze, vorliegen.

Bewertung des Prüfungsteils „Schriftliche Kommunikation"

Der Prüfungsteil „Schriftliche Kommunikation" wird kriterienorientiert bewertet. Alle Bewerter haben eine zweitägige Grundschulung durchlaufen, bei der sie mit den Kriterien und deren Anwendung vertraut gemacht worden sind. Das allein reicht jedoch nicht aus, um eine möglichst hohe Qualität bei der Bewertung der schriftlichen Arbeiten zu erreichen, denn diese Grundschulung weist einen deutlichen Zeitabstand zum jeweiligen Prüfungsereignis auf. Damit nicht jeder Bewerter seine eigenen Standards bei der Anwendung der Kriterien entwickelt, findet zu jedem Prüfungsereignis ein Treffen der an dieser Prüfung beteiligten Bewerter statt. Als Diskussionsgrundlage für dieses Treffen dient das „Benchmarking-Material", das jeder Bewerter erhält und das sich auf die jeweils aktuelle Prüfungsaufgabe bezieht. Vor dem Bewertertreffen gibt es nämlich ein so genanntes Benchmarking. Dabei kommt eine kleine Gruppe sehr qualifizierter Bewerter mit dem DSD-Team der ZfA zusammen. Sie diskutieren die aktuelle Prüfungsaufgabe hinsichtlich ihrer spezifischen Anforderungen und Schwierigkeiten und nehmen 6–7 Musterbewertungen über das gesamte Leistungsspektrum vor. Anschließend wird das „Benchmarking-Material" vom DSD-Team zusammengestellt und dann auf dem Treffen mit den Bewertern diskutiert.

Die Bewertungen der Schriftlichen Kommunikation werden beim Echtlauf ebenfalls testmethodisch analysiert. Dabei werden Kennwerte für die Konsistenz bzw. Inkonsistenz jedes Bewerters ermittelt. Die Konsistenzwerte geben an, wie einheitlich ein Bewerter alle Kriterien bei allen beurteilten Arbeiten anwendet. Absolut konsistente Beurteilungen wären ideal, sind aber in der Realität kaum anzutreffen. Erst stärkere Abweichungen vom Muster der sonst vom Bewerter abgegebenen Beurteilungen weisen auf das Vorliegen von Inkonsistenz hin. Zeigen sich Bewerter über mehrere Prüfungsereignisse hinweg als zu inkonsistent, so ist eine Nachschulung zu empfehlen. Trotz aller Schulungen wird es aber nicht gelingen individuelle Faktoren wie Strenge oder Milde zu vereinheitlichen, d. h. es gibt Bewerter, die generell strenger bzw. milder als der Durchschnitt sind. Damit die Schüler nicht durch den ihnen zufällig zugeteilten Bewerter Nach- bzw. Vorteile erfahren, findet ein testmethodischer Ausgleich der individuellen Strenge- bzw. Mildemaße statt. Das geschieht dadurch, dass alle Bewerter die gleichen sieben Arbeiten zu der jeweiligen Prüfungsaufgabe erhalten. Anhand der Bewertung dieser Arbeiten wird dann bei jedem Prüfungslauf der persönliche Strenge- bzw. Mildefaktor ermittelt, der es ermöglicht, die jeweils vorgenommenen Bewertungen dem so genannten „fairen Durchschnitt" anzupassen. Je nach Ausprägung der Strenge/Milde weichen deshalb die von den Bewertern vergebenen Rohwerte von dem statistisch ermittelten fairen Endergebnis ab[3].

Die Erstellung eines Prüfungssatzes ist jetzt also – verglichen mit dem alten DSD – erheblich aufwändiger und es stellt sich die Frage, ob dieser Aufwand gerechtfertigt ist. Beim DSD handelt es sich um einen so genannten high stakes-Test, d. h. das Abschneiden in der Prüfung kann für die Teilnehmer weit reichende biographische Konsequenzen beispielsweise hinsichtlich der Zulassung an einer deutschen Universität haben. Da gebietet es sich im Rahmen der praktischen Handlungsmöglichkeiten (finanzielle, personelle Ressourcen usw.) die Prüfung so fundiert und so fair wie möglich zu gestalten. ◀◀

3 Eckes, T. (2004). Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerstrenge: Eine Multifacetten – Rasch-Analyse von Leistungsbeurteilungen im „Test Deutsch als Fremdsprache" (TestDaF). Diagnostica, 50, 65–77.

Ermittlung fairer Ergebnisse im Prüfungsteil „Schriftliche Kommunikation“ des Deutschen Sprachdiploms

Thomas Eckes/Frank Weiss-Motz/Stefanie Whelan-Mostofizadeh

1. Qualitätskontrolle beim Deutschen Sprachdiplom

Seit März 2005 führt das TestDaF-Institut im Auftrag der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) testmethodische Analysen und Auswertungen von Erprobungen des Deutschen Sprachdiploms (DSD) der Kultusministerkonferenz durch. Ziel der Analysen ist die Kontrolle der Qualität neu erstellter DSD-Testsätze auf der Grundlage international anerkannter Teststandards (vgl. z. B. Moosbrugger & Höfling, 2007). Gegenstand der Qualitätskontrolle waren zunächst die rezeptiven Prüfungsteile Hörverstehen und Leseverstehen. Im Mai 2006 wurde der Auftrag um die Auswertung von Erprobungen im produktiven Prüfungsteil „Schriftliche Kommunikation“ erweitert. Gegenwärtig ist das TestDaF-Institut mit der Analyse von Erprobungen der drei genannten Prüfungsteile auf den Niveaustufen A2, B1 und C1 betraut; hinzu kommt die Auswertung von Erprobungen der neuen Stufenprüfungen A2/B1 und B2/C1.[1]

In der Kooperationsvereinbarung zwischen ZfA und TestDaF-Institut vom 10. Juli 2007 ist festgehalten, dass das TestDaF-Institut neben der Analyse von Erprobungen auch die Auswertung und Ergebnisermittlung der weltweiten Echtläufe des DSD, Niveaustufen B1 und C1, übernimmt. Bezüglich des Prüfungsteils „Schriftliche Kommunikation“ sieht die Kooperationsvereinbarung vor, dass die Bewertungen der Teilnehmerleistungen nach einem neu entwickelten Verfahren analysiert werden. Weiter heißt es dort, dass dies auch die Analyse des Bewertungsverhaltens der ZfA-Beurteiler im Hinblick auf ihre Strenge bzw. Milde und ihre Konsistenz umfasst.[2]

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, den Grundgedanken dieses Verfahrens, das im Folgenden facettenanalytisches Bewertungsverfahren heißen soll, zu erläutern und anhand von Beispielen, die sich auf eine weltweite DSD-Prüfung der Niveaustufe B1 beziehen, zu veranschaulichen. Im Mittelpunkt stehen dabei Unterschiede zwischen den Beurteilern in ihrer Strenge bzw. Milde und die Berücksichtigung dieser Unterschiede bei der Ermittlung von Leistungsergebnissen. Ausführungen zur Konsistenzfrage sowie detaillierte Darstellungen der konzeptionellen, theoretischen und mathematischen Grundlagen des Verfahrens finden sich an anderer Stelle (Eckes, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2008).

2. Das Problem mangelnder Beurteilerübereinstimmung

Lange schon ist bekannt, dass die Beurteilung der Leistungsfähigkeit von Personen, insbesondere die Beurteilung der Sprachfähigkeit, in starkem Maße Fehlereinflüssen unterliegt. Eine besondere Rolle spielen Urteilsfehler auf Seiten der Beurteiler. Hierzu zählen die Tendenz zur Strenge bzw. Milde, die zentrale Tendenz, der Halo-Effekt sowie inkonsistentes Urteilsverhalten.

Mit der Strenge (oder Milde) eines Beurteilers ist die Tendenz gemeint, Einstufungen abzugeben, die im Durchschnitt niedriger (bzw. höher) liegen als es der tatsächlichen Fähigkeit des Beurteilten entspricht. Die zentrale Tendenz betrifft die Neigung, die mittlere(n) Kategorie(n) einer Urteilsskala (z. B. die Note „befriedigend“ auf der Notenskala) bevorzugt zu verwenden. Als Halo-Effekt wird die Tendenz bezeichnet, auf konzeptuell unterschiedlichen Merkmalen ähnliche Einstufungen vorzunehmen; dies ist etwa dann der Fall, wenn ein einziges positiv bewertetes Leistungsmerkmal alle anderen Merkmale gleichsam überstrahlt. Inkonsistenz schließlich bezieht sich auf mangelnde Einheit-

1 Die Stufenbezeichnungen A2, B1, B2 und C1 beziehen sich auf die Globalskala des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat, 2001).

2 Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung werden in dieser Arbeit Ausdrücke wie „Beurteiler“, „Teilnehmer“, „Schüler“ usw. im generischen Sinne verwendet.

lichkeit der Bewertungen, die ein Beurteiler über Kriterien und/oder Personen hinweg vornimmt. Eine inkonsistente Bewertung wäre z. B. gegeben, wenn ein strenger Beurteiler bei leistungsschwachen Personen abweichend von seinem sonstigen Bewertungsverhalten relativ hohe Einstufungen vornehmen würde.

Fehlereinflüsse führen dazu, dass Einschätzungen ein und derselben Leistung durch verschiedene Beurteiler weit weniger übereinstimmen, als es gewünscht oder erforderlich wäre. Ein klassisches Beispiel für geringe Beurteilerübereinstimmung sind Leistungsbeurteilungen in der Schule. So zeigten sich in einer neueren Studie zur Aufsatzbeurteilung in vierten Grundschulklassen (Birkel & Birkel, 2002) Differenzen von bis zu vier Notenstufen, ganz wie in der Originalarbeit aus den 1960er Jahren (Weiss, 1965). Noten für ein und denselben Aufsatz reichten von „sehr gut“ bis „mangelhaft“ (vgl. auch Ingenkamp & Lissmann, 2005).

Mangelnde Übereinstimmung zwischen Lehrern bei der Notenvergabe illustriert ein grundsätzliches Problem der Beurteilung von Leistung. Wenn die Übereinstimmung zwischen zwei oder mehr Beurteilern gering ist und nicht alle Beurteiler die Leistung jeder einzelnen Person bewerten, sind die Leistungsergebnisse auch davon abhängig, welche Beurteiler jeweils die Bewertungen vornehmen. Diese Abhängigkeit gefährdet die Fairness der Beurteilung, da sie die Forderung nach Gleichbehandlung aller Beurteilten verletzt.

3. Beurteilerübereinstimmung beim DSD

Werfen wir zur Verdeutlichung des Problems einen Blick auf die Beurteilerübereinstimmung im Prüfungsteil „Schriftliche Kommunikation“ (kurz SK) des zweiten weltweiten Echtlaufs des DSD, Niveaustufe B1, durchgeführt im Oktober 2008. In dieser Prüfung bewerteten 76 geschulte Beurteiler die Schreibleistung von 4856 Schülern. Jede Leistung wurde von genau einem Beurteiler bewertet. Die Bewertungen richteten sich nach vier Kriterien. Diese lauteten Textaufbau, Inhalt, Verfügbarkeit sprachlicher Mittel und Korrektheit. Pro Kriterium wurden zwischen 0 und 6 Punkten vergeben, d. h., es handelte sich um eine siebenstufige Beurteilungsskala (Ratingskala). Maximal waren somit 24 Punkte erreichbar. Die von einem Schüler im Prüfungsteil SK insgesamt erreichte Punktzahl wird nachfolgend auch Punktsummenscore (oder beobachteter Gesamtscore) genannt.

Um alle Beurteiler in der späteren Analyse auf einer gemeinsamen Skala der Strenge bzw. Milde abbilden zu können, hatte jeder Beurteiler zusätzlich dieselben sieben zuvor ausgewählten Leistungen unterschiedlicher Qualität zu bewerten. Tabelle 1 gibt exemplarisch die Verteilung der Bewertungen für eine dieser Vergleichsarbeiten getrennt nach den vier Kriterien wieder.

	Kriterien			
Punktzahl	**Textaufbau**	**Inhalt**	**Sprachl. Mittel**	**Korrektheit**
0	1	1		
1	4	3		
2	5	19	1	1
3	5	31	10	3
4	24	17	17	18
5	21	3	27	28
6	16	2	21	26

Anmerkung: Die hier betrachtete Schreibleistung war eine von sieben Leistungen, die alle 76 Beurteiler zu Vergleichszwecken zu bewerten hatten.

Tab. 1: Häufigkeit von Bewertungen ein und derselben Schreibleistung nach vier Kriterien

	Beurteiler 17						
Beurteiler 55	0	1	2	3	4	5	6
0		1	1				
1							
2			4				
3				3	1		
4				3	8		
5					3	2	
6					2		

Anmerkung: Beide Beurteiler bewerteten dieselben sieben Schreibleistungen nach den vier Kriterien Textaufbau, Inhalt, Verfügbarkeit sprachlicher Mittel und Korrektheit auf der siebenstufigen Punkteskala (von 0 bis 6). Die prozentuale Übereinstimmung der Bewertungen beträgt 60.7 %.

Tab. 2: Gegenüberstellung der Bewertungen für Beurteiler 55 und 17

	Beurteiler 31						
Beurteiler 60	0	1	2	3	4	5	6
0							
1							
2							
3		1		1			
4	1		1	1		1	
5	1	3	5	3	1		
6		1	4		4		

Anmerkung: Beide Beurteiler bewerteten dieselben sieben Schreibleistungen nach den vier Kriterien Textaufbau, Inhalt, Verfügbarkeit sprachlicher Mittel und Korrektheit auf der siebenstufigen Punkteskala (von 0 bis 6). Die prozentuale Übereinstimmung der Bewertungen beträgt 3.6 %.

Tab. 3: Gegenüberstellung der Bewertungen für Beurteiler 60 und 31

Wie ersichtlich, streuten die Bewertungen bei den Kriterien Textaufbau und Inhalt über die ganze Punkteskala, bei den Kriterien Verfügbarkeit sprachlicher Mittel und Korrektheit bewegten sich die Bewertungen zwischen 2 und 6 Punkten. Auch wenn die jeweils niedrigste Punktzahl nur von einem einzigen Beurteiler vergeben wurde, belegt doch die große Streuung der Bewertungen pro Kriterium, dass von einer akzeptablen Übereinstimmung zwischen den Beurteilern nicht die Rede sein kann.

Die beiden folgenden Tabellen geben zu Illustrationszwecken die Bewertungen je zweier Beurteiler für die sieben Vergleichsarbeiten in Form einer Kreuzklassifikation wieder. Exakt übereinstimmende Bewertungen befinden sich in den hervorgehobenen Zellen der Hauptdiagonalen.

Das erste Beurteilerpaar (Beurteiler 55 und 17; vgl. Tab. 2) zeigte mit einem Anteil identischer Bewertungen von 60.7 % eine vergleichsweise hohe Übereinstimmung. Dagegen fiel die Übereinstimmung beim zweiten Beurteilerpaar (Beurteiler 60 und 31; vgl. Tab. 3) mit einem Anteil identischer Bewertungen von 3.6 % sehr niedrig aus (es gab nur eine einzige exakt übereinstimmende Bewertung).

Werfen wir noch einen genaueren Blick auf die Nichtübereinstimmungen beim zweiten Paar. Nur in einem Fall vergab Beurteiler 60 eine niedrigere Bewertung als Beurteiler 31, in allen anderen 27 Fällen vergab Beurteiler 60 eine höhere Bewertung als Beurteiler 31 (in einigen Fällen belief sich die Differenz auf nicht weniger als fünf Punkte). Die Tendenz von Beurteiler 60 geht damit eindeutig in die Richtung einer milderen Bewertung; die Bewertungen dieses Beurteilers sind sozusagen auf der Punkteskala um etwa zwei bis drei Punkte „nach oben“ verschoben (relativ zu Beurteiler 31).

Wie sich die mangelnde Übereinstimmung zwischen den Beurteilern in den beobachteten Gesamtscores ausdrückt, zeigt Abb. 1. Dabei errechnete sich der beobachtete Gesamtscore pro Beurteiler als Summe der Punkte, die der Beurteiler in jedem der vier Kriterien vergeben hatte (Punktsummenskala von 0 bis 24 Punkten).

Der niedrigste Gesamtscore – wohlgemerkt bei ein und derselben Arbeit – beträgt 6 Punkte (vergeben von einem einzigen Beurteiler), der höchste 23 Punkte (vergeben von zwei Beurteilern). Die meisten Beurteiler (d. h. 14 der 76 Beurteiler) vergaben 19 Punkte, mehrere Beurteiler vergaben aber auch 13, 15 oder 20 Punkte. Bei den anderen sechs Vergleichsarbeiten resultierte ein ähnliches Bild.

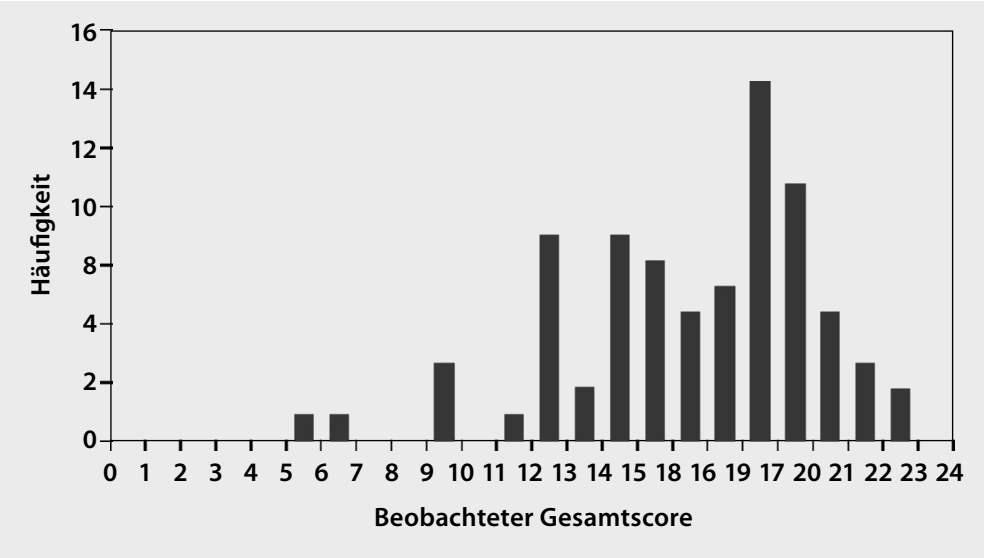


Abb. 1: Häufigkeitsverteilung der beobachteten Gesamtscores bei ein und derselben Schreibleistung im Prüfungsteil Schriftliche Kommunikation des DSD, Niveaustufe B1 (Anzahl der Beurteiler = 76)

4. Traditionelle Lösungsansätze

Bei niedriger Beurteilerübereinstimmung kommen aus traditioneller Perspektive mehrere Maßnahmen in Betracht, um die Urteilsgenauigkeit im Ganzen auf ein akzeptables Niveau anzuheben: (1) Mehrfachbewertung, d. h. wiederholte Bewertung derselben Leistung durch zwei oder mehr unabhängige Beurteiler mit Vergleich der Bewertungen, um bei Abweichungen in vorab definierter Höhe eine weitere, abschließende Bewertung vornehmen zu lassen (typisch ist eine Drittbewertung im Anschluss an zwei differierende Erstbewertungen), (2) Berechnung des Durchschnitts über alle Bewertungen, um einen Fehlerausgleich zu erzielen, (3) Beurteilerschulung mit dem Ziel einer Homogenisierung der Beurteiler hinsichtlich Verständnis und Anwendung der Urteilskriterien, Kompetenzbeschreibungen (Deskriptoren) und Urteilsskalen.

Im Kern basieren diese Ansätze auf dem Konzept der Austauschbarkeit oder Homogenität der Beurteiler: Es sollte keinen Unterschied machen, welche Beurteiler aus einer Gruppe gleichermaßen erfahrener und geschulter Beurteiler eine gegebene Leistung bewerten. Homogenität ist aus traditioneller Sicht das Ideal. Liegt sie vor, so ist danach hohe Genauigkeit gesichert. Diese wiederum gilt als Voraussetzung einer fairen Leistungsbeurteilung.

In aller Regel aber ist Beurteilerhomogenität ein problematisches Ziel, und zwar aus folgenden Gründen: (1) Selbst wenn zwei oder mehr Beurteiler perfekt übereinstimmen, impliziert dies nicht zwingend Urteilsgenauigkeit. So kann ein hohes Maß an Beurteilerübereinstimmung auch zustande kommen, wenn Beurteiler ähnlich gerichteten Urteilsfehlern (z. B. ähnlichen Strengetendenzen) unterliegen. (2) Homogenität ist bei Leistungsbeurteilungen, wie in vielen anderen Urteilskontexten auch, nur in Ausnahmefällen und dann auch nur näherungsweise erreichbar. Der Regelfall ist ein hohes Maß an Heterogenität der Beurteilungen, die nicht durch Heterogenität der beurteilten Leistungen erklärt werden kann (Eckes, 2004b, 2008).

5. Das facettenanalytische Bewertungsverfahren

Wenn traditionelle Lösungsansätze zu kurz greifen, wie ließe sich dann das Problem mangelnder Beurteilerübereinstimmung in den Griff bekommen? Wie könnte unter diesen Umständen

Fairness bei der Ermittlung von Leistungsergebnissen sichergestellt werden? Eine Antwort auf diese Fragen liefert das facettenanalytische Bewertungsverfahren (FBV). Dieses Verfahren wird seit Jahren vom TestDaF-Institut bei seinem eigenen Sprachtest, dem TestDaF (siehe www.testdaf.de), routinemäßig eingesetzt (Eckes, 2003, 2008). Im Jahr 2008 kam es erstmals auch beim DSD zum Einsatz.

Das FBV stützt sich auf ein psychologisches Testmodell, das so genannte Multifacetten-Rasch-Modell.[3] Dieses Modell erlaubt es, neben Testpersonen und Items (Aufgaben) auch Beurteiler, Kriterien, Urteilszeitpunkte und weitere interessierende Variablen in ihrem Einfluss auf Beurteilungen zu untersuchen. Diese Variablen heißen Facetten der Test- oder Urteilssituation (Eckes, 2005a, 2005b; Linacre, 2008).

Im Falle des DSD-Prüfungsteils SK liefert das FBV Messungen der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit der Schüler, der Strenge der Beurteiler und der Schwierigkeit der Kriterien auf einer gemeinsamen linearen Skala. Diese Skala gestattet direkte Vergleiche zwischen Schülern, Beurteilern und Kriterien. Die Messung erfolgt dabei in der Weise, dass es keinen Einfluss von Unterschieden in der Beurteilerstrenge auf die Ermittlung der Fähigkeitsmaße der Schüler gibt. Fairness der Bewertung wird dadurch gewährleistet, dass für jeden Schüler diejenige Bewertung ermittelt wird, die zustande käme, wenn der Schüler von einem Beurteiler mit durchschnittlicher Strenge beurteilt worden wäre.

Abbildung 2 gibt das Ergebnis des FBV in Form des so genannten Facettenraums wieder.[4] Im Facettenraum sind die Schüler nach ihrer Fähigkeit, die Beurteiler nach ihrer Strenge und die Kriterien nach ihrer Schwierigkeit in einem gemeinsamen Bezugssystem dargestellt. Spalte 1 zeigt die lineare Skala (so genannte Logitskala; die Maßeinheit dieser Skala heißt „Logit“).

Spalte 2 enthält die Verteilung der Fähigkeitsmaße für die Schüler (ein Sternchen steht für 42 Schüler, ein Punkt für 1 bis 41 Schüler). Diese Maße streuen sehr stark; die meisten liegen zwischen 7 und –4 Logits. In Spalte 3 sind die Strengemaße für die Beurteiler wiedergegeben (ein Sternchen steht für 2 Beurteiler, ein Punkt für einen Beurteiler). Auch die Verteilung der

Logit	Schüler	Beurteiler	Kriterien	Punkteskala
	stark	streng	schwer	
9				(6)
	.			
8	.			
	.			
7	*.			
	*.			
6	*.			
	***.			– – –
5	**.			
	***.			
4	****.			5
	*****.			
3	******.			– – –
	********.	*		
2	*********.	*		4
	*********.	***		
1	*********.	***.	Korrektheit	– – –
	*********.	******		
0	*******.	********.	SprachMitt	3
	*******.	*******.	Inhalt	
–1	*****.	*****	Textaufbau	– – –
	****.	**		
–2	***.	*		2
	**.	.		
–3	**.	.		– – –
	*.			
–4	*.			1
	.			
–5	.			
	.			– – –
–6	.			
	.			
–7	.			
	.			
–8	.			
	.			
–9				
	.			
–10	.			(0)
	schwach	milde	leicht	

Abb. 2: Facettenraum mit den Verteilungen der Fähigkeitsmaße von Schülern, der Strengemaße von Beurteilern und der Schwierigkeitsmaße von Kriterien im Prüfungsteil Schriftliche Kommunikation des DSD, Niveaustufe B1

3 Das Multifacetten-Rasch-Modell gehört zur Familie der Rasch-Modelle (Bond & Fox, 2007; Rost, 2004). Diese Modelle sind nach dem dänischen Mathematiker und Statistiker Georg Rasch (1901–1980) benannt. Rasch-Modelle spielen in der Analyse und Evaluation von pädagogisch-psychologischen Testverfahren eine herausragende Rolle. Beispielsweise bilden sie die psychometrische Grundlage für internationale Schulleistungsvergleiche wie PISA, PIRLS oder TIMSS (vgl. z. B. Ingenkamp & Lissmann, 2005).

4 Die hier berichtete Analyse führten wir mit dem Programm FACETS (Version 3.64; Linacre, 2008) durch.

Schüler	Beurteiler	Strengemaß	Kriterienbewertungen TA, IN, VSM, KO	Beobachteter Gesamtscore	Fairer Gesamtscore
3951	13	0.95	3, 4, 3, 3	13	15.04
1858	65	–1.03	5, 5, 4, 4	18	16.00
3074	1	–0.03	4, 4, 4, 3	15	14.96

Anmerkung: Das Strengemaß der Beurteiler ist in Einheiten der Logitskala angegeben (positive Werte zeigen eine Tendenz zur Strenge an, negative Werte zeigen eine Tendenz zur Milde an). TA = Textaufbau, IN = Inhalt, VSM = Verfügbarkeit sprachlicher Mittel, KO = Korrektheit. Der beobachtete Gesamtscore errechnet sich als die Summe der Punkte, die ein Beurteiler in jedem der vier Kriterien vergeben hat (Punktsummenskala von 0 bis 24). Der faire Gesamtscore gibt das Ergebnis der facettenanalytischen Berechung des Fähigkeitsmaßes eines Schülers in Einheiten der Punktsummenskala (0 bis 24 Punkte) wieder.

Tab. 4: Messergebnisse für Schüler und Beurteiler (illustrative Beispiele)

Strengemaße hat eine beachtliche Streuung; dies verweist auf die Heterogenität der Beurteilergruppe (die statistische Analyse weist die Strengeunterschiede zudem als hochsignifikant aus). Spalte 4 ordnet die Kriterien nach ihrer Schwierigkeit; es ist es am schwierigsten, im Kriterium Korrektheit eine hohe Bewertung zu erhalten, das leichteste Kriterium ist Textaufbau.

In Spalte 5 schließlich ist die Punkteskala auf die Logitskala abgebildet; das heißt, es sind die gemäß des Modells erwarteten Beurteilungen in Einheiten der siebenstufigen Punkteskala angegeben. Die gestrichelten horizontalen Linien sind jeweils genau an der Stelle eingezeichnet, ab der eine Bewertung mit der nächst höheren Punktzahl (z. B. vier Punkte) wahrscheinlicher ist als eine Bewertung mit der nächst niedrigeren Punktzahl (drei Punkte).

Die ausgeprägten Strengedifferenzen zwischen den Beurteilern hätten ohne Anwendung des FBV zur Folge, dass das Ergebnis eines Schülers nicht nur von seiner Fähigkeit, sondern auch von der Strenge bzw. Milde des jeweiligen Beurteilers abhinge. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: Ein Schüler, der vom strengsten Beurteiler bewertet würde, erhielte auf der siebenstufigen Skala im Durchschnitt der Einzelbewertungen eine um knapp drei Skalenpunkte schlechtere Bewertung als ein Schüler, dessen Leistung vom mildesten Beurteiler bewertet würde. So könnte z. B. auf der Skala von 0 bis 6 Punkten der eine Schüler 2 Punkte, der andere dagegen 5 Punkte erhalten, und dies bei gleicher Leistungsstärke, allein abhängig von der Zuweisung der Beurteiler. Hochgerechnet auf die Punktsummenskala (0 bis 24 Punkte) beliefe sich die Differenz in den Ergebnissen beider Schüler auf rund 12 Punkte.[5]

Um den starken Beurteilereinfluss zu korrigieren, berechnet das FBV für jeden Schüler einen so genannten fairen Score. Ein fairer Score gibt gemäß der Punktsummenskala den um die Strenge bzw. Milde des jeweiligen Beurteilers korrigierten Score an.[6] Im Falle eines strengen Beurteilers kommt es zu einer „Aufwärts-Adjustierung" der Bewertung (d. h. der faire Score des betreffenden Schülers ist höher als der beobachtete, vom Beurteiler vergebene Score; maximal beträgt der faire Score 24 Punkte), im Falle eines milden Beurteilers kommt es zu einer „Abwärts-Adjustierung" der Bewertung (d. h. der faire Score des betreffenden Schülers ist niedriger als der beobachtete Score; minimal beträgt der faire Score 0 Punkte). Tabelle 4 illustriert die Score-Adjustierung anhand einer gemeinsamen Darstellung der Messergebnisse für drei Schüler und ihre jeweils zugewiesenen Beurteiler.

5 Die Analyse zeigt auch, warum die Bewertungen der Beurteiler 55 und 17 (s. Tab. 2) recht gut übereinstimmten, die Bewertungen der Beurteiler 60 und 31 (s. Tab. 3) dagegen nicht: Beurteiler 55 war mit einem Logitwert von 0.04 durchschnittlich streng, Beurteiler 17 hatte einen geringfügig höheren Strengewert von 0.47 Logits. Ganz anders stellt sich die Situation beim zweiten Beurteilerpaar dar: Beurteiler 60 war mit einem Logitwert von–3.00 der mildeste von allen Beurteilern, Beurteiler 31 mit einem Logitwert von 2.55 der zweitstrengste.

6 Die Skala der fairen Scores ist das Ergebnis einer linearen Transformation der vom FACETS-Programm berechneten Logitwerte (ganz so wie die Celsius-Temperaturskala in die Fahrenheitskala umgerechnet werden kann).

Die Leistung von Schüler 3951 wurde von einem strengen Beurteiler mit insgesamt 13 Punkten bewertet. Dieser Beurteiler hat die Fähigkeit des Schülers unterschätzt. Der faire Gesamtscore kompensiert die Unterschätzung und liegt (gerundet) um zwei Punkte höher als der beobachtete Gesamtscore. Beim Schüler 1858 verhält es sich umgekehrt: Die Leistung dieses Schülers wurde von einem milden Beurteiler mit 18 Punkten bewertet. Dieser Beurteiler hat die Fähigkeit des Schülers überschätzt. Der faire Gesamtscore kompensiert die Überschätzung und liegt exakt um zwei Punkte niedriger. Die Leistung von Schüler 3074 wurde von einem Beurteiler mit durchschnittlicher Strenge bewertet. Eine Unter- oder Überschätzung der Fähigkeit liegt nicht vor. Der faire Gesamtscore belässt die Bewertung (gerundet) bei 15 Punkten.

6. Fazit

Die Forschung zur Beurteilerheterogenität hat gezeigt, dass es schwierig, wenn nicht gar unmöglich ist, Strengeunterschiede zwischen den Beurteilern auf ein akzeptabel niedriges Niveau abzusenken. Es liegt daher nahe, den Beurteilern innerhalb bestimmter Grenzen eine persönliche Tendenz zur Strenge oder Milde zuzubilligen und die Leistungsbeurteilungen im Nachhinein auf statistischem Wege zu korrigieren, das heißt, eine Kompensation für zu strenge oder zu milde Beurteilungen vorzunehmen. Das in diesem Beitrag behandelte facettenanalytische Bewertungsverfahren (FBV) erlaubt genau dieses.

Ziel eines Beurteilertrainings sollte es demzufolge nicht sein, Strengeunterschiede zwischen Beurteilern zu beseitigen. Vielmehr sollten die Anstrengungen darauf gerichtet werden, die Konsistenz innerhalb der Beurteiler zu stabilisieren und damit ihre Beurteilungskompetenz zu erhöhen. Schulung von Beurteilern ist nach wie vor grundlegend, aber es wäre verfehlt, sie auf eine möglichst weitgehende Homogenisierung der Beurteiler auszurichten.

Das FBV weist Beurteilern eine andere Rolle zu, als es in traditionellen Ansätzen der Fall ist. Beurteiler treffen danach keine endgültigen Entscheidungen, sondern sie liefern Informationen, die einer fairen Einschätzung der Fähigkeit von Personen zugrunde gelegt werden. Die Rolle des Beurteilers wird damit keinesfalls weniger wichtig, sie erfährt nur eine neue Definition. Schließlich profitieren auch die Beurteiler vom FBV, indem sie über relevante Ergebnisse der Analyse, d. h. über ihre Strenge bzw. Milde und ihre Konsistenz informiert werden. Eine derartige Rückmeldung erlaubt es den Beurteilern, Fragen bezüglich der eigenen Bewertungsleistung zu beantworten und möglicherweise vorhandene Tendenzen in ihren Bewertungen aufzuspüren und zu korrigieren. Dies ist eine weitere Funktion wissenschaftlich fundierter Qualitätskontrolle im Kontext der Beurteilung sprachlicher Leistung. ◀◀

Kontakt

Priv.-Doz. Dr. Thomas Eckes,
Dipl.-Psych. Frank Weiss-Motz,
Dipl.-Psych. Stefanie Whelan-Mostofizadeh,
TestDaF-Institut,
Feithstr. 188, D–58084 Hagen

Literatur

Birkel, Peter & Birkel, Claudia (2002). Wie einig sind sich Lehrer bei der Aufsatzbeurteilung? Eine Replikationsstudie zur Untersuchung von Rudolf Weiss. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 49, 219–224.

Bond, Trevor G. & Fox, Christine M. (2007). Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Eckes, Thomas (2003). Qualitätssicherung beim TestDaF: Konzepte, Methoden, Ergebnisse. Fremdsprachen und Hochschule, 69, 43–68.

Eckes, Thomas (2004a). Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerstrenge: Eine Multifacetten-Rasch-Analyse von Leistungsbeurteilungen im „Test Deutsch als Fremdsprache“ (TestDaF). Diagnostica, 50, 65–77.

Eckes, Thomas (2004b). Facetten des Sprachtestens: Strenge und Konsistenz in der Beurteilung sprachlicher Leistungen. In A. Wolff, T. Ostermann & C. Chlosta (Hrsg.), Integration durch Sprache (S. 485–518). Regensburg: FaDaF.

Eckes, Thomas (2005a). Analyse und Evaluation sprachproduktiver Prüfungen beim TestDaF. In I. Kühn, W. Timmermann & M. Lehker (Hrsg.), Sprachtests in der Diskussion. Frankfurt: Lang.

Eckes, Thomas (2005b). Evaluation von Beurteilungen: Psychometrische Qualitätssicherung mit dem Multifacetten-Rasch-Modell. Zeitschrift für Psychologie, 213, 77–96.

Eckes, Thomas (2008). Assuring the quality of TestDaF examinations: A psychometric modeling approach. In Lynda Taylor & Cyril J. Weir (Eds.), Multilingualism and assessment: Achieving transparency, assuring quality, sustaining diversity – Proceedings of the ALTE Berlin Conference May 2005 (pp. 157–178). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Ingenkamp, Karlheinz & Lissmann, Urban (2005). Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Linacre, John M. (2008). Facets Rasch model computer program [Software manual]. Chicago: Winsteps.com.

Moosbrugger, Helfried & Höfling, Volkmar (2007). Standards für psychologisches Testen. In Helfried Moosbrugger & Augustin Kelava (Hrsg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion (S. 193–212). Heidelberg: Springer.

Rost, Jürgen (2004). Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion (2. Aufl.). Bern: Huber.

Weiss, Rudolf (1965). Über die Zuverlässigkeit der Ziffernbenotung bei Aufsätzen. Schule und Psychologie, 18, 257–269.

Das „Krakauer Modell“ – eine blühende DSD-Metropole

Krystyna Götz

Das DSD-Programm in Krakau ist inzwischen ein Synonym für interessanten, anspruchsvollen, handlungsorientierten Deutschunterricht geworden und zudem *der* Sympathieträger Deutschlands. Etwa 1500 Schülerinnen und Schüler, 60 einheimische Lehrer, 20 Schulleiter aus 14 Gymnasien und 6 Lyzeen sind an dem dynamischen DSD-Schulverbund, dem sog. *„Krakauer Modell“* beteiligt (vgl. S. 23). Von der deutschen Seite wird diese tragfähige Interessengemeinschaft vor Ort von nur zwei entsandten Lehrkräften gesteuert und betreut: einer Fachschaftsberaterin (z. Z. Krystyna Götz) und einem Landesprogrammlehrer (z. Z. Rolf Maier).

Seit 13 Jahren wird am Krakauer Prüfungszentrum die DSD-Prüfung der zweiten Stufe und seit einem Jahr auch der I. Stufe abgelegt. Im letzten Jahr hatten 121 Kandidaten die DSD C1-Prüfung und 51 Kandidaten die DSD B1-Prüfung erfolgreich bestanden (vgl. S. 24).

Die Einführung des DSD-Programms in Krakaus Schulen war wie in keiner anderen Stadt Polens mit sehr vielen Problemen behaftet. Das eher konservative Bildungsbürgertum war mit dem vorhanden Bildungsangebot an den bewährten guten Lyzeen vollauf zufrieden. Die Schulleiter der renommiertesten Schulen in dieser Bildungsmetropole hatten nach der Wende zum einen viel Neues zu verkraften und waren nicht bereit sich für neue Bildungsangebote wie das DSD, zumal aus Deutschland kommend, zu öffnen. Nur einer reagierte anders: der damalige Direktor des VIII. Lyzeums: Zdzisław Kusztal. Er hatte damals als einziger die Vision mit dem DSD seinen Schülern und den Schülern anderer Lyzeen in Krakau ein attraktives Sprachprogramm im Fach Deutsch anbieten zu können. Herr Kusztal hat sich bereit erklärt an seiner Schule das Prüfungszentrum für DSD einzurichten. Hier befindet sich inzwischen der Kra-

kauer DSD-Fachraum, der aus Mitteln der Stiftung für Deutsch-Polnische Zusammenarbeit mit modernem multimedialen Geräten ausgestattet werden konnte, der sowohl als Unterrichtsraum als auch als DSD-Fortbildungszentrum funktioniert.

Seitdem haben nahezu 1000 Krakauer Abiturienten das DSD II bzw. C1 erworben. Etwa ein Fünftel von ihnen hat in Deutschland bzw. Österreich oder in der Schweiz studiert. Die meisten Krakauer studieren wenn nicht an der alterwürdigen Jagellonen Universität dann an einer der 28 Hochschulen ihrer Stadt.

Heute sind die Anlaufschwierigkeiten längst vergessen. In Krakau funktioniert heute das *größte DSD-Prüfungszentrum Polens*, das weder ein bilingualen Zweig noch ein Spezialgymnasium zur Seit hat. Das DSD-Programm trägt sich hier selbst. Wie aus der Grafik zu ersehen ist, wird an den fünf besten Krakauer Lyzeen das DSD-Programm verwirklicht. Vor zwei Jahren ist das IV. Lyzeum in dem 45 km entfernten Olkusz in das Krakauer DSD-Netzwerk aufgenommen worden. Die Schulen sind stolz darauf, das prestigeträchtige Deutschprogramm realisieren zu dürfen, und wir von der deutschen Seite freuen uns darüber, dass die besten Schulen dieser Kulturmetropole das DSD-Programm zu ihrem festen Bildungsangebot erklärt haben. Engmaschiger und damit auch stabiler wurde das DSD-Netzwerk erst dann, als wir auch die Gymnasien (Mittelstufe) in das DSD-Programm aufgenommen haben. Das war nach der Bildungsreform unumgänglich; denn der verkürzte dreijähriger Bildungsgang in der Oberstufe hätte selbst im erweiterten Deutschunterricht für die Hinführung zur DSD II-Prüfung nicht ausgereicht. Jeder Krakauer DSD-Schüler durchläuft einen nahezu sechsjährigen intensiven Deutschunterricht. Der Schulträger (Präsident der Stadt Krakau), garantiert allen Schulen durch eine Sonderverordnung zusätzliche Deutschstunden, sodass jeder DSD-Schüler sechs Stunden pro Woche in geteilten Klassen angeboten bekommt. Von der örtlichen Schulaufsichtsbehörde erfahren wir echtes Engagement und jegliche Unterstützung.

Was hat den Gesinnungswandel herbeigeführt? Gewiss waren die unermüdlichen vertrauensbildenden Maßnahmen im Laufe der

Die Fachschaftsberaterin Krystyna Götz überreicht dem Direktor des VIII. Lyzeums, Herrn Zdzisław Kusztal, das Schulpartnerschild (Juni 2008)

Jahre von der deutschen Seite von großer Bedeutung. Ausschlaggebend war jedoch das Produkt selbst: das Deutsches Sprachdiplom Stufe II der KMK. Es war eine ganz andere Prüfung, schülerorientiert, differenziert anspruchsvoll auf der sprachlichen, inhaltlichen und landeskundlichen Ebene. Eine ganz neue Begegnung mit Deutschland. Die zum Teil sehr kritischen Krakauer Deutschlehrer fühlten sich positiv herausgefordert und mussten rasch ihren bisherigen Deutschunterricht so umgestalten, um am Ende sowohl die neuen polnischen Matura-Anforderungen als auch das DSD-Programm kreativ zu integrieren. Diese zum Teil skeptischen und dennoch ausgesprochen fortbildungsbereiten Germanisten waren die tragende Säule des Krakauer DSD-Programms.

Ihr Urteil über die Prüfung hat letztlich die Akzeptanz des DSD in der Krakauer Bildungslandschaft als ein Novum verankert. Am Anfang waren es vereinzelte Pioniere. Heute bilden die nahezu 60 einheimischen DSD-Lehrkräfte in Krakau und Olkusz eine respektable Gruppe von DSD-Experten.

Kaum waren sie alle mit der Architektur der alten DSD II-Prüfung vertraut gemacht worden und konnten mehr oder weniger zielgerichtet ihren Deutschunterricht um dieses in-

Schulen	Prüfungsjahr	Diplomanden
II.	1997	28
II. VIII.	1998	25
VIII. I. II. III. IV. VII. X. XII. XIII. XIV. XVI.	1999	16
„ „	2000	62
„ „	2001	59
„ „	2002	119
„ „	2003	93
„ „	2004	80
VIII. I. II. VI. XVI.	2005	71
„ „	2006	54
„ „	2007	114
VIII. I. II. IV. V. VI. XVI.	2008	121
VIII. I. II. IV. Olkusz V. VI.	2009	120

DSD -Diplome Stufe II in Krakau: in 13 Jahren 972 Diplomanden K. Götz /ADLK in Krakau

zwischen angesehene Gerüst bauen, erschien am Horizont ein neues Prüfungsformat: DSD C1, in einem Augenblick, in dem alle Beteiligten diese „alte“ Prüfung nicht nur akzeptiert, sondern geradezu als vorbildlich propagiert haben. Ja, sie waren alle stolz auf diese anspruchsvolle Prüfung ihre Schüler hinzuführen zu dürfen. Die Motivation, sich einem neuen Prüfungsformat zu nähern, war, wie man sich denken kann, recht gering.

Behutsam und beherzt zugleich musste man alle DSD-Betroffenen, Schüler, Direktoren, Lehrer auf die Neue DSD-Prüfung einstimmen Im Schuljahr 2006/2007 habe ich im Krakauer DSD-Zentrum eine intensive Fortbildungsreihe zum neuen Prüfungsformat durchgeführt: fünf Veranstaltungenfür das DSD C1, zwei für das DSD B1 und eine Konferenz für die 20 Schulleiter. Die Situation für uns Fortbildner war nicht gerade komfortabel. Das Prüferhandbuch war noch nicht ganz fertig. Die neuen Bewertungskriterien für SK und MK zu dem damaligen Zeitpunkt noch recht unklar. Es fehlte an ausreichendem Trainingsmaterial. Mit Abstand die meisten Probleme aber bereitete den einheimischen Deutschlehrern die völlig neue Machart der SK. Von vielen kam der Vorwurf der Verflachung der Anforderungen im schriftlichen Kompetenzbereich. Kritisiert wurde der Verzicht auf literarische Texte, die sich bei den Krakauer Kandidaten großer Beliebtheit erfreuten. Als monoton wird nach wie vor die Grafikanalyse bewertet. Sie verführen zur Eintönigkeit in den Trainingsphasen des Deutschunterrichts. Man könne doch eine Vielfalt von illustrativen grafischen Materialien anbieten, wie etwa Karikaturen, Fotos, Plakate, Porträts u. Ä., die dem Deutschunterricht interessante Impulse geben würden.

Eine Woge der Empörung kam nochmals vehement hoch, als die Ergebnisse der DSD C1-Prüfung bekannt wurden: Von 121 Kandidaten in Krakau hat kein einziger 24 Punkte im Kompetenzbereich SK erhalten. Mit einem solchen Ergebnis hat hier keiner gerechnet. Um so wichtiger wären die detaillierten Bewertungsergebnisse in den Bereichen Textaufbau, Inhalt, Wortschatz, Korrektheit für die Kollegen gewesen. Diese durfte man aber nicht verkünden. Ich selbst unterrichtete fast 80 der Kandidaten und darunter waren exzellente Schrei-

Krakauer Modell Oktober 2008: DSD-Schulverbund in Krakau und Olkusz

ber. Transparenz in der Bewertung wäre gerade nach dem ersten Durchgang für uns alle sehr wichtig gewesen. In der Auswertungskonferenz der Prüfungsergebnisse tappten wir im Dunkeln, was sich nicht sonderlich professionell ausnahm. Die Evaluation blieb weitgehend aus. Die Deutschkollegen, die in den vergangenen Jahren es gewohnt waren, genaue Ergebnisse zu erhalten, haben ihre Verwunderung über diese Vorgehensweise nicht verbergen können. Die Analyse der Bewertungsergebnisse ist als Rückmeldung für die Gewichtung der Unterrichtsplanung von größter Bedeutung.Unsere DSD-Partner vor Ort haben doch das Anrecht zu erfahren, wie ihre Schüler von den Korrektoren in Deutschland bewertet worden sind. Außerdem ist Transparenz ein tragendes Merkmal eines gelungenen Unterrichtsmanagements. Der nachgereichte Text über das komplizierte Bewertungssystem hat wenig zur Besänftigung bzw. Klärung beigetragen Es war eine kleine Feuerprobe für das bewährte Produkt der auswärtigen Schulpolitik gewesen.

Positives gibt es durchaus auch zu vermelden: Der Projektunterricht bekam durch das neue Format der mündlichen Prüfung beachtliche Schubkraft. Zunehmend mehr Krakauer Deutschlehrer führen kleine und große Unterrichtsprojekte durch, aus den dann zum Teil hochinteressante Themen für die mündlichen Prüfungen mit beeindruckenden Präsentationstechniken entstehen. Projekte wie „Denkweite = Sprachkürze“ aus dem Bereich der modernen deutschen Lyrik, oder „Die deutsche Traumfabrik“ – zur Situation des deutschen Films vor und nach der Wende, bzw. „Deutschland – ein Land der Physiker“, „Große Deutsche – Deutschland mal anders“, aber auch aus aktuellem Anlass „Das unruhige Jahr 68 – was war los vor 40 Jahren?“ und „Wir und die Globalisierung“. Am Tag der deutschen Sprache und Kultur, der am ehrwürdigen I. Lyzeum im großen Stil alljährlich für ein großes Publikum durchgeführt wird, können die interessantesten Projektergebnisse präsentiert werden. Viele Projekte werden in Anlehnung an große Veranstaltungen durchgeführt, wie das zum Thema „Zivilcourage“ mit Unterstützung der Stiftung „Weiße Rose“. Ausgehend von einer Ausstellung zur deutschen Widerstandsbewegung über den Film „Sophie

DSD II 2007: 114 Kandidaten bei der Diplomverleihung am I. Lyzeum in Krakau

Scholl" haben fünf Krakauer Deutschlehrer an einem Fortbildungsseminar jener Stiftung in Leipzig ihre durchgeführten Projekte vorgestellt. Der deutsche Nano-Track, der auf dem Krakauer Kleinem Markt vielen DSD-Schülern den Einblick in die faszinierende Nano-Forschung gewährte, löste eine so große Begeisterung aus, dass daraus eine zweisprachige Ausstellung zur Nano-Welt im Projekt-Unterricht entsanden ist.

Nicht unerwähnt darf eine echte Krakauer DSD-Spezialität bleiben: die Themenmappe.

Jeder DSD C1-Kandidat muss, um sein Spezialthema für die mündliche Prüfung sorgfältig vorzubereiten, eine Art Portfolio anfertigen und regelmäßig dem Deutschlehrer vorlegen. Es ist ein dynamischer Ordner, der die wichtigsten Schritte beim Recherchieren dokumentiert. Etwa acht Monate vor der Prüfung beginnen die Schüler mit dem Anlegen einer solchen Mappe. Hier werden die wichtigsten Materialen aufbewahrt. Zu schwierigen Texten werden Wortschatzlisten erstellt. Von großer Bedeutung ist die Textsortenvielfalt. Zu fremdsprachigen Quellen müssen deutschsprachige Inhaltsangaben verfasst werden. Im Dossier können eigene Ausarbeitungen zusammengeführt werden: schriftliche Texte, Interviews, Audio- und Videoaufzeichnungen. Natürlich enthält jede Mappe einen Arbeitsplan, eine Gliederung und eine Bibliografie. Inhaltlich gesehen steht der diskursive Aspekt im Vordergrund und der interkulturelle Ansatz eines jeden Themas. Auch die grafische Gestaltung der Mappe spielt eine große Rolle. Für den Prüfer ist ein solches Portfolio eine hilfreiche Grundlage für die Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch. Diese Themenmappen haben wir zur Visitenkarte eines jeden DSD C1-Kandidaten gekürt. Für die meisten Schüler ist es die einzige Möglichkeit ein solches Arbeitsinstrumentarium kennenzulernen. Es ist hierzulande nicht üblich Lernschritte in Form von Mappen zu dokumentieren. Die meisten Kandidaten sind mit sehr viel Eifer und Herzblut dabei. Entsprechend engagiert und lebhaft sind dann auch die Vorträge und die anschließenden Gespräche gestützt durch ansprechende und treffsichere Präsentationen.

Einige Portfolios sind inhaltlich und gestalterisch geradezu atemberaubend. Nicht ohne Stolz werden die interessanten Themenmappen nach Abschluss der mündlichen Prüfungen von den Schülern am Tag der offenen Tür dem Schulpublikum präsentiert.

Der mündliche Teil des neuen Prüfungsformats hat den Deutschunterricht in Krakau eindeutig beflügelt, was man vom Teil der schriftlichen Kommunikation nicht unbedingt behaupten kann. Ein Prüfungsformat, das für die Schulen konzipiert wird, muss das Unterrichts-

geschehen unbedingt im Blick behalten. Sie ist nicht nur ein Bestandteil des Spracherwerbsprozesses, sondern strahlt didaktisch und methodisch auf das Unterrichtsgeschehen zurück.

Dies war das besondere Merkmal der Prüfung zum DSD der II Stufe, des weltweit einzigartigen Produkts des deutschen Auslandsschulwesens. Diese Schulnähe sollte trotz aller testspezifischen Parametern weiterhin als ein tragendes Kriterium bleiben.

Das DSD-Programm ist in meinen Augen nach wie vor kulturpolitisch *das* Instrumentarium der deutschen auswärtigen Kulturpolitik. Wo sonst erreicht man so viele junge Menschen, die sich so intensiv mit der deutschen Sprache, der deutschen Kultur, der deutschen Befindlichkeit befassen? Hier in Krakau, wo es weder eine deutsche Schule noch ein Spezialgymnasium gibt, ist das DSD-Programm eine absolute Erfolgsstory. Das DSD-Programm hat nämlich den gesamten Deutschunterricht in Krakau in Schwung gebracht. Hier werden in der Tat *Partner der Zukunft* kreiert. ◀◀

Kontakt

Krystyna Götz
Fachschaftsberaterin
VIII. Lyzeum Krakow
ul. Grzegórzecka 24
31–531 Kraków

Gibt es ein Leben nach dem DSD?

Arbeit mit DSD-Alumni in der Ukraine

Hans-Martin Dederding

Gibt es ein Leben nach dem DSD? In den letzten Novembertagen, in denen in vielen Schulen alles auf die bevorstehende Prüfung ausgerichtet ist, will es vielen Prüflingen scheinen, dass nur noch die Prüfung zählt und danach die Zeit aufhört. Aber nein, die Prüflinge können sich trösten lassen, es gibt (!) ein Leben nach dem DSD! Das DSD ist ja eigentlich erst ein Anfang. Auf der Grundlage besonderen Bemühens um die deutsche Sprache und Kultur: der Anfang eines selbständigen Lebens nach der Schulzeit, das geprägt ist durch ganz besondere Beziehungen zu Deutschland und den anderen deutschsprachigen Ländern. So jedenfalls in der Theorie.

In der Praxis sieht das Leben nach dem DSD durchaus unterschiedlich aus. Die DSD-Alumni, die18 sind und das Glück haben, in einem Land zu leben, dessen Hochschulreifezeugnis in Deutschland als einem deutschen Abiturzeugnis gleichwertig anerkannt zu sein, können sich nach Erhalt des Diploms schon einmal überlegen, ob sie nicht gleich an einer deutschen Hochschule studieren wollen. Ganz anders die DSD-Alumni in einem Land wie der Ukraine. Wenn sie die Schule mit ihrem Diplom verlassen, dann sind sie 16 oder auch schon mal 17, zu jung für ein Studium in Deutschland und auf ihr ukrainisches Reifezeugnis (oder Erfolg im neuen landesweiten Auswahlverfahren für StudienbewerberInnen) können sie sich auch nicht berufen. Das ist in Deutschland nicht als ausreichende Grundlage für den Hochschulzugang anerkannt. Bleiben zwei Möglichkeiten, wenn ein baldiger Wechsel nach Deutschland angestrebt ist: der Wechsel auf ein deutsches Gymnasium und die Nachholung des deutschen Abiturs oder der Wechsel auf ein Studienkolleg und von dort aus der Weg ins Studium. Diese Wege werden aber nur sehr selten genutzt, es fehlen die finanziellen Möglichkeiten, geeignete Kontakte oder die administrativen Schwierigkeiten erscheinen unüberwindlich. So bleibt in den weitaus häufigsten Fällen nur die Aufnahme eines Studiums in der Ukraine mit der vagen Perspektive, irgendwann einmal ein Studium oder einen Teil des Studiums in Deutschland zu absolvieren. Das ist die Ausgangslage.

Hieraus ergibt sich Notwendigkeit und auch Zielsetzung der Arbeit mit den DSD-Alumni. Sie hat die Aufgabe, die erworbenen Deutsch-

kenntnisse lebendig, das Interesse an Deutschland wach zu halten und Kontakte zu vermitteln, die es den DSD-Alumni ermöglichen, langfristig aus den großen Anstrengungen zum Erwerb ihrer Deutschkenntnisse Nutzen zu ziehen.

Angefangen hat die Alumni-Arbeit in der Ukraine freilich ganz anders. Stichwort: Fanclub. Da kamen ehemalige Prüflinge, Germanistinnen des ersten Studienjahrs zu ihrer ehemaligen Lehrerin und beschwerten sich: „Wir studieren seit drei Monaten Germanistik, haben nur Phonetik und sind immer noch beim Buchstaben ‚A' Wir wollen mal wieder ‚richtig deutsch machen.'" Die Lehrerin tat das Richtige. Sie vertröstete die Ehemaligen nicht damit, dass sie ja noch 5 Jahre Studium vor sich hätten und sicher noch bis zum Buchstaben „Z" kommen würden, sondern richtete einen Kurs ein, in dem ihre ehemaligen Schülerinnen wieder einmal auf Deutsch über Themen sprechen konnten, die ihnen am Herzen lagen. Alumni und Lehrerin stellten ein Programm zusammen, das auch andere Ehemalige anzog: Studierende anderer Fächer, die mit Deutsch nichts zu tun haben, die aber ihr Deutsch frisch halten wollten.

Inzwischen gibt es an den meisten DSD-Schulen der Ukraine entsprechende Angebote. Nicht immer haben diese Kurscharakter, die meisten lassen sich eher als offenes thematisches Angebot charakterisieren. Viele Alumni sind durch Studium, Prüfungen, zusätzliche Erwerbsarbeit, häusliche Verhältnisse und weite Anfahrtswege belastet, so dass sie nicht regelmäßig am Alumnikurs teilnehmen können. Gewählt werden deshalb Themen, die sich an einem „Kurs"-Abend abhandeln lassen: aktuelle Ereignisse, Gedenktage, Präsentation von Kurzfilmen mit Diskussion … Es gibt Spieleabende, Bewerbungstraining, manchmal sogar – auf Wunsch der TeilnehmerInnen – die Wiederholung von Grammatikkapiteln („Erklären Sie uns doch noch einmal die indirekte Rede!"). Die Alumni-Abende dienen dem Austausch von Informationen über sonstige Angebote in deutscher Sprache in Stadt und Region, es werden Wettbewerbe und Stipendienmöglichkeiten vorgestellt und die Alumni erhalten auch Hilfe von deutschen Lehrkräften oder PraktikantInnen, wenn sie sich um ein Stipendium bewerben oder bei einem Wettbewerb bewerben wollen.

Vor diesem Hintergrund fand im Herbst 2008 im Rahmen der Deutschen Kulturwochen in der Ukraine die 1. Konferenz ukrainischer DSD-Alumni statt. Zum ersten Mal kamen DSD-Alumni verschiedener Jahrgänge aus allen Landesteilen zusammen und gaben allein durch ihre Anwesenheit eine deutliche Antwort auf die eingangs gestellte Frage nach dem Leben nach dem DSD. Ja, es gibt eins – und es sieht so aus: überwiegend weiblich, 24 Jahre, zwei Masterabschlüsse, vier Sprachen – Ukrainisch, Russisch, Deutsch, Englisch – fließend, fünf Jahre Berufserfahrung, Project Manager bei einer deutschen oder österreichischen Firma. Unglaublich, aber möglich (wenn man – wie manche SchülerInnen in der Ukraine sein Studium mit 16 aufnehmen kann).

Natürlich sind nicht alle DSD-Alumni gleich. Sie stehen in ihren ersten Berufsjahren, am Anfang einer viel versprechenden Karriere, oder sie studieren noch, nicht mehr nur Deutsch, sondern auch Wirtschaft, internationale Beziehungen, Recht, Medizin, viel zu wenige Ingenieurwesen. Etwa ein Drittel hat schon einige Zeit in Deutschland gelebt, als DAAD-Stipendiat(in), als Au-pair, einige leben noch immer dort, stu-

dieren, arbeiten, sind verheiratet, aber die meisten leben doch in der Ukraine. Etwa 100 von ihnen, nicht ganz ein Zehntel aller bisherigen ukrainischen DSD-InhaberInnen trafen vom 26.–28.09.08 in der deutschen Botschaft in Kiew zusammen. Ein Experiment im Rahmen der Wochen der deutschen Kultur in der Ukraine.

Die Ziele: gemeinsam die ersten 12 Jahre DSD in der Ukraine feiern, Erfahrungen austauschen und sich durch Vertreter aus Wirtschaft und Kultur informieren lassen, welche Möglichkeiten sich durch die erworbenen deutschen Sprachkenntnisse und das mittlerweile begonnene oder auch schon abgeschlossene Fachstudium (noch) ergeben, sich informieren, wie die erworbenen Deutschkenntnisse frisch gehalten werden können.

Es ist nicht leicht, ein so gemischtes Publikum wie die DSD-Alumni ein bis einige Jahre nach dem Schulabschluss zufrieden zu stellen. Was den einen weniger wichtig ist („andere Wege nach Deutschland", „Praktikum", „Au-pair"), kam den anderen zu kurz. Germanistikstudentinnen im zweiten Studienjahr haben eben andere Interessen als Jungmanagerinnen. Trotzdem war die Resonanz bei allen Beteiligten positiv. Der Rahmen stimmte, das Konzert, das Kulturreferent Jean-Pierre Froehly mit seiner Jazzband am ersten Abend gab, wurde gewürdigt (nur: „Schade, nur ein Auftritt!"); die Informationen des Vertreters der deutschen Wirtschaft – sehr interessant (nur: „Wir hätten gerne mehr deutsche Unternehmer getroffen."); praktische Hinweise zu Studium und Karriere hilfreich, Anregungen, wie die deutschen Sprachkenntnisse wach gehalten werden können, motivierend.

Einige Stimmen aus dem Publikum:
„Die Konferenz war sehr interessant. Ich habe viele neue Informationen bekommen. Besonders eindrucksvoll fand ich die Erzählungen der (anderen) Alumni."

„Frische Eindrücke vom neuen DSD-Standard, neue Ideen für den Deutschunterricht von der Deutschen Welle und dem Goethe-Institut, Anregungen zum weiteren Erlernen der deutschen Sprache."

„Mir war es sehr angenehm zu bemerken, wie gut die Erlernung der deutschen Sprache in der Ukraine unterstützt ist."

„Ich freue mich, dass uns so viele Organisationen in der Ukraine … die Möglichkeiten geben, mehr über Deutsch und Deutschland zu erfahren."

„Jetzt habe ich genaue Gedanken, wie ich meine nächste Zukunft gestalten werde. Der Erfahrungsaustausch mit den (anderen) Alumni und die Ratschläge von den eingeladenen Gästen haben mir am meisten geholfen."

Natürlich gab es auch einige kritische Stimmen – schließlich sind die DSD-Alumni durch die Schule deutscher Lehrkräfte gegangen:

„Ich hätte eine informativere Konferenz erwartet."

„Die Präsenz der deutschen Unternehmen an der Alumni-Konferenz war für mich unzureichend."

„Es wäre gut, noch mehr deutsche Arbeitgeber zu treffen."

„Alumni-Veranstaltungen sollten nach verschiedenen Interessen ausgerichtet werden, manche interessieren sich für die Arbeit, für andere ist das noch zu früh."

Insgesamt aber war die Resonanz positiv und alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer fuhren müde, aber motiviert wieder an ihre Heimatorte zurück.

Wie motiviert, das zeigte sich in den auf die Konferenz folgenden Wochen: Plötzlich tauchten vorher noch nie gesehene Alumni in den Alumnikursen auf, Alumni begeisterten – als

Ko-Referenten des Fachberaters – die Eltern zukünftiger DiplomschülerInnen auf schulischen Informationsveranstaltungen zum DSD, und aus eingehenden Mail- und Telefonanfragen ließ sich schließen, dass sich zahlreiche Konferenzteilnehmerinnen gleich nach Rückkehr in ihre Heimatstädte an die Vorbereitung ihrer Stipendienanträge für den DAAD machten, um bei der nächsten Stipendienrunde dabei zu sein.

Alles in allem: eine gelungene Veranstaltung. Und das nicht nur für die Alumni selbst. Auch die Organisatoren, die beiden Fachberater in Kiew und Odessa wie auch die wenigen anderen Nicht-Alumni konnten etwas lernen. Z. B. dass der DSD-Unterricht auch im Bewusstsein ehemaliger DSD-SchülerInnen mehr vermittelt als Sprachkenntnisse: DSD-Unterricht macht kreativ, er macht selbständig, er macht selbstbewusst. Mit den Worten eines Teilnehmers (Alumnus Jahrgang 2006), auf die Frage, was er im DSD-Unterricht – außer Deutsch – noch gelernt habe: „Selbständigkeit. Unser deutscher Lehrer hat mit uns eine Schülerzeitung produziert. Er hat uns gezwungen, selbst auf Sponsorensuche zu gehen. Wir haben die Zeitschrift von A bis Z selbst gemacht. So etwas hätte ich im normalen Unterricht hier nie lernen können."

Für die professionellen Beobachter ganz klar ein Plädoyer für den Einsatz deutscher Lehrkräfte. Auch wenn einheimische Lehrkräfte sprachlich und methodisch ausreichend vorbereitet sind, um ihre Schützlinge bis zum Niveau C1 zu führen, die jungen auch neue Ideen in Unterricht und Schulleben einbringen, sind deutsche Lehrkräfte mit ihrem andersartigen Erfahrungshintergrund und aufgrund ihrer besonderen Stellung im Kollegium – gleichzeitig Mitglied und doch (nicht zuletzt durch die bessere Bezahlung!) etwas unabhängiger – für den Erfolg des DSD-Programms in Ländern wie der Ukraine unverzichtbar. Zusammen mit dem nötigen Takt und einem angemessenem Verständnis ihrer Umgebung können sie ein wesentliches Ferment in der Entwicklung ihrer Einsatzschulen sein.

Ein herausragendes Ereignis des Jahres 2008 war die 1. DSD-Alumnikonferenz, die im Rahmen der Deutschen Kulturwochen in der Ukraine stattfand. Auf Vermittlung des Kulturreferenten der Botschaft, Herrn Jean-Pierre Froehly, standen den Alumni für die Veranstaltung ein ganzes Wochenende die Aula der Botschaft zur Verfügung. Zum ersten Mal trafen DSD-Alumni aus allen DSD-Schulen der Ukraine zusammen, um zu feiern, Erfahrungen auszutauschen und sich durch Vertreter aus Wirtschaft und Kultur informieren zu lassen, welche Möglichkeiten sich durch die erworbenen deutschen Sprachkenntnisse und das mittlerweile begonnene oder auch schon abgeschlossene Fachstudium (noch) ergeben.

Die Organisation der DSD-Alumni-Konferenz war einigermaßen aufwendig, weniger freilich die Gestaltung der Veranstaltung selbst, eher das Auffinden der Alumni, die in ganz verschiedenen Städten leben und arbeiten, an ganz verschiedenen Hochschulen studieren, zum Teil in Deutschland, meistenteils aber doch in der Ukraine. Für die Verbreitung der Einladungen wurden verschiedene Kontaktmöglichkeiten genutzt: die Alumni-Kurse; die Schulen; persönliche Kontakte; die Homepages der Fachberater; Kontaktforen wie Youtube und odnoklassniki.ru. Die Resonanz war sehr unterschiedlich. Besonders interessiert an der Veranstaltung und

Konferenz der DSD-Alumni

Deutsche Botschaft Kiew, 26.–28. September 2008

PROGRAMM

Freitag, 26.09.2008: Das DSD (in der Ukraine) – eine Erfolgsgeschichte

14.00	Pressekonferenz	
ab 14.30	Einlass und Registrierung	
ab 15.15	Die DSD-Schulen in der Ukraine	Powerpoint-Präsentation, stumm
15.30	Begrüßung – Ziel der Konferenz	FBK Odessa
15.40	Begrüßung	Kulturreferent Jean-Pierre Froehly
16.00	Grußwort	Oksana Kowalenko, Bildungsministerium
16.10	DSD (in der Ukraine) – eine Erfolgsgeschichte	FBK Kiew
16.20	Gibt es ein Leben nach dem DSD?	Sechs ehemalige DSD-Prüflinge berichten (Talkshow)
17.00	Jazzkonzert	Jean-Pierre Froehly and friends
18.00–19.30	Buffet	

Samstag, 27.09.2008: Erfolg mit Deutsch in Studium und Beruf

ab 09.15	Informationsstand des Hueber-Verlages	
10.00	Was erwartet ein deutscher Unternehmer in der Ukraine von seinen Mitarbeitern?	Dieter Klose, Firma Orga-Systems + Personalchef
10.30	Als Ex-DSD'lerIn in einer deutschen Firma (Die Perspektive einer MitarbeiterIn)	Olena Shevchuk (Kiew)
11.15	Deutsch in Odessa Präsentation	Helena Karyukhina, Marina Vasilyeva,
11.30	Fachkräftemangel in Deutschland – Ukrainer auf dem deutschen Arbeitsmarkt Wirtschaftliche und rechtliche Bedingungen	Prof. Viktor Kalashnikov, Siemens Ukraine, Deutscher Honorarkonsul Donezk
12.30	Arbeiten in Deutschland Ko-Referat einer DSD-Alumna	Alyona Melnyk
14.00	Die Ukraine von Deutschland aus gesehen	Nico Lange, Konrad-Adenauer-Stiftung
15.00	In Deutschland studieren – Angebote des DAAD	Dr. Siegbert Klee, DAAD
15.30	In Deutschland studieren – Eindrücke und Empfehlungen einer Stipendiatinnen	Olena Minovska (Kiew) Iryna Issayeva (Odessa)
16.15	Andere Wege nach Deutschland: Au-Pair-, Praktikums-, Ferien-, Studienaufenthalte	Alumni

Sonntag, 28.09.2008: Kontakt halten!

09.15	workshop: Perfekte Bewerbungsunterlagen	Fachberater
10.15	Deutsch frisch halten! – mit dem Goethe-Institut	Albert Daniels, Goethe-Institut
11.00	Deutsch frisch halten! – mit der Deutschen Welle	André Moeller, Deutsche Welle
12.00	Mit Deutsch erfolgreich in die Zukunft! Kontakt halten! Abschlussrunde	Fachberater, Alumni

auch weiteren Kontakten waren Alumni in höheren Studienjahren und am Berufsanfang. Die ganz alten – das sind in der Ukraine Alumni der DSD-Jahrgänge von 1996 bis 2000 – waren nicht so interessiert, klickten Angebote zur Kontaktaufnahme per Internet meist weg. Die ganz jungen reagierten i. d. R. nur auf persönliche Ansprache.

Es war also eine junge Veranstaltung. Aber doch eine hochkarätige. Wenn in Deutschland Stellenausschreibungen kolportiert werden, in denen MitarbeiterInnen mit Kenntnis dreier Sprachen fließend, zwei abgeschlossenen Master-Studiengängen und fünfjähriger Berufserfahrung gesucht werden, Höchstalter 24, dann können wir sagen: Hier sind sie! In der Ukraine haben wir das! (Kein Wunder, wenn man sein Studium schon mit 16 beginnen kann.) Natürlich sind nicht alle Alumni von diesem Schlag, aber es gab nicht wenige, die auf die anderen (und die wenigen älteren Zuhörerinnen) einen starken Eindruck machten. Ihre Beiträge waren so motivierend, dass im Gefolge der Konferenz in den lokalen Alumnikursen plötzlich vorher noch nie gesehene Alumni auftauchten und zahlreiche Konferenzteilnehmerinnen sich nach Rückkehr in ihre Heimatstädte gleich an die Vorbereitung ihrer Stipendienanträge machten, um bei der nächsten Stipendienrunde dabei zu sein.

Und wie weiter?

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hinterließen den Organisatoren einen ganzen Sack voller Ideen, wie die Alumni-Arbeit weitergeführt werden könnte: workshops für verschiedene Interessengruppen (Studierende – junge Berufstätige; Germanistinnen – Wirtschaftler); Erarbeitung kleiner Projekte, auch mit Schülern, denen das DSD noch bevorsteht; neue thematische Angebote für Kunstinteressierte, für Studierende und Berufstätige im Bereich Medizin u. a. Eine Internet-Plattform, um den Erfahrungsaustausch zu stärken und den Zusammenhalt zu intensivieren, alle zwei bis drei Jahre eine große Konferenz. ◀◀

„Mündliche Kommunikation“ in Perm – 2. Teil: Projekte oder Probleme?

Marcus Engel

Die Schule Nr. 12 im russischen Perm ist eine Schule mit erweitertem Deutschunterricht. Mit Deutsch als Pflichtfach von der 1. Klasse an (1. Kl.: 2 Ws.; 2.–4. Kl.: 3 Ws.; 5.–6. Kl.: 6 Ws.; 7.–11. Kl.: 4 Ws.; in der 7. Klasse kommt Englisch hinzu), müssen die Schüler nach der 9. Klasse entscheiden, ob sie an dem anderthalbjährigen Vorbereitungskurs für das DSD teilnehmen (4 Nachmittage pro Woche zu je 4 Unterrichtsstunden, also zusätzlich 16 Wochenstunden Deutsch) und damit das DSD auf C1-Niveau anstreben wollen. Tendenziell kann man sagen, dass die allgemein leistungsstärkeren Schüler sich auch in den DSD-Kursen wieder finden. Die erste DSD-Prüfung an der Schule fand im Jahr 2002 statt. Das heißt, sechsmal wurde nach dem alten Format geprüft, einmal bereits nach dem neuen.

In diesem Aufsatz schreibe ich über meine Erfahrungen bei der Vorbereitung der Schüler auf das DSD 2009 im Bereich des zweiten Teils der „Mündlichen Kommunikation“. Dabei gehe ich schwerpunktmäßig auf Aspekte der Projekt- und Problemorientierung ein.

Im Januar 2008 überlegten sich 20 Schüler der Klasse 10A unserer Schule, welche Projektthemen sie besonders interessieren würden. Unsere gemeinsame Aufgabe bei diesem Prozess war es nun zu klären, ob die umfangreichen Anforderungen an ein Projekt eingehalten würden und ob sich aus den gewählten Projektthemen für die DSD-Prüfung geeignete Spezialthemen herausbilden ließen. So verständigten sich beispielsweise Ende Januar 7 Schüler darauf, dass sie irgendetwas Soziales machen wollten. Sie dachten dabei konkret an die Schule, Familien oder

Pilotprüfung zur „Mündlichen Kommunikation" in Perm – Elena Rakinzewa (stellv. Schulleiterin für Deutsch), Marcus Engel (LPLK)

an die Gesellschaft allgemein. Mir gefiel dieser Themenbereich, da der Situationsbezug für die Schüler und die gesellschaftliche Bedeutung sowohl für Russland als auch für Deutschland zu erkennen waren. Auch konnten die Schüler in Russland und Deutschland Umfragen durchführen (Umfragen im Hinblick auf Deutschland zunächst über das Internet, z. B. im icq), bei späteren Präsentationen verschiedenen Medien einsetzen sowie fächerübergreifend arbeiten. Nach einer vertiefenden Diskussion über das beabsichtigte Projekt, schlug ich den Schülern den Projektnamen „Soziologie" vor.

Die folgenden zwei Monate betreute ich intensiv die Projektarbeit meiner 20 Schüler. Dabei versuchte ich mich immer auf dem neusten Stand der Schülerarbeit zu halten, um so differenzierter beraten zu können. Während dieses Prozesses führten die Schüler unter anderem Umfragen durch, werteten selber Statistiken aus, gingen zu Behörden, klebten Plakate und versuchten herauszufinden, welche Spezialbereiche des Projekts sie besonders interessierten. Schließlich kam es dann Anfang April zur Präsentation der Projekte aller Gruppen. In den jeweils etwa 15 Minuten dauernden Präsentationen setzten die Schüler nach dem Prinzip: „Weniger ist mehr" Power-Point, Folien und Plakate ein. Die Aufbereitung der jeweiligen Themen für ein Publikum war aus unserer Sicht damit gelungen.

Da einige unserer Schüler über das Göbelprogramm nach Deutschland in deutsche Familien vermittelt wurden, drängte die Zeit, gemeinsam die einzelnen Spezialthemen konkret festzulegen. Hierbei trat nun die Frage nach der Projektorientierung etwas in den Hintergrund, da sich das Thema in erster Linie für die DSD-Prüfung im Januar 2009 eignen sollte. Es ging also darum, ein Thema zu finden, aus dem man möglichst viele Probleme herausbilden konnte und das dabei trotzdem nicht zu komplex war. Wir mussten immer daran denken, dass die Präsentation der Ergebnisse des Spezialthemas im Projektzusammenhang nur etwa 4 Minuten dauern durfte. Ich will das am Beispiel des Einzelthemas „Schulsystem in Deutschland", für das sich eine Schülerin entschieden hatte, verdeutlichen: Ich machte der Schülerin klar, dass das Thema zu komplex sei. Natürlich gäbe es viele Probleme im deutschen Schulsystem (Bildungsdefizite, Gewalt, usw.) aber es wäre besser, sich auf eine Schulform zu konzentrieren, z. B. auf die Hauptschule.

Laut Definition müssen mindestens zwei Schüler an einem Projekt teilnehmen. Beim Projekt „Mode – Geschichte und Gegenwart" war dies nicht der Fall, da die ursprünglich teilnehmende zweite Schülerin die Gruppe wechselte. Wir entschieden in diesem Fall zu Gunsten der verbleibenden Schülerin und ließen das Projekt weiterlaufen. Im Folgenden nenne ich alle unsere Projekte mit den dazu gehörenden Einzelthemen (Stand: Oktober 2008):

1. Projektgruppe „Soziologie": Familie in der modernen Gesellschaft, Aberglauben in Russland und Deutschland, die Hauptschule in Deutschland, Konflikte zwischen den Generationen, Arbeitslosigkeit, Ängste in der Gesellschaft, demographische Krise in Deutschland
2. Projektgruppe „Mode – Geschichte und Gegenwart": Mode und Werbung
3. Projektgruppe „Jugendliche und ihr soziales Umfeld": Krankheiten durch falsche Ernährung, Graffiti und Street Art, vegetarische Ernährung, Beeinflussung der Trends

bei Jugendlichen, Squatting, Beeinflussung der Jugendlichen durch Massenmedien
4. Projektgruppe „Schwerbehinderte“: Computerprogramme für Blinde, körperlich Behinderte
5. Projektgruppe „Fußball“: Fußball in Deutschland als globales Phänomen, die deutschen Fußballfans
6. Projektgruppe „Perspektiven der deutschen Wiedervereinigung“: Folgen der deutschen Wiedervereinigung, der Alltag in den beiden deutschen Staaten vor 1989

Ende April, kurz vor der Abreise nach Deutschland, erhielten unsere Schüler den Auftrag, während ihres Aufenthalts Interviews durchzuführen und nach passenden Materialien zu suchen. Die in Perm verbleibenden Schüler sollten vor Ort diese Aufgaben so weit wie möglich erledigen. Darüber hinaus informierten wir alle Schüler, dass sie gleich nach ihrer Rückkehr eine schriftliche Ausarbeitung mit mindestens 10 Seiten Textumfang zu ihrem Spezialthema erstellen müssten.

Zu Beginn des neuen Schuljahrs 2008/2009 ließen wir unseren 20 DSD-Kandidaten der Klasse 11A noch etwa 6 Wochen Zeit, ihre Ausarbeitungen zu vervollkommnen. Dies erwies sich als sinnvoll, da einige Schüler während der Schreibarbeit ihre Themen so noch leicht modifizieren konnten. Ende Oktober fand dann die Präsentation der jeweiligen Spezialthemen vor den beteiligten Deutschkollegen der Schule Nr. 12 statt. Auf dieser Veranstaltung erklärten wir den Schülern auch sehr präzise die geforderten Bewertungskriterien „Interaktion“, „Aussprache“, „sprachliche Mittel“, „Korrektheit“, „Inhalt“ und „Präsentation“. Dabei war unser Eindruck, dass sich die Schüler sehr gut selbst einschätzen und von der Projektarbeit zwischen Januar und April klar profitieren konnten. Für Ende Dezember ist eine zweite Probepräsentation geplant.

Zum Schluss möchte ich noch über meine Erfahrungen auf der Pilotprüfung am 21.11.2008 berichten. Wir wählten als Probeprüflinge drei Schüler aus: Zwei ehemalige Schülerinnen des ersten Studienjahrs sowie eine Schülerin aus der 10. Klasse. Um eine entsprechende Beachtung

Gemeinsame Erlebnisse bei der Projektarbeit – DSD-Kandidaten (11. Klasse) mit Marcus Engel (LPLK)

in der Öffentlichkeit zu erzielen, luden wir außer den DSD-Kandidaten der 11. Klasse auch Vertreter der Presse ein. Ich selber übernahm in allen drei Prüfungen die Rolle des Prüfers. Dabei war es im zweiten Teil der „Mündlichen Kommunikation“ insbesondere meine Aufgabe, mit dem jeweiligen Prüfling in nur 8 Minuten ein Gespräch zum Spezialthema und zum Projekt allgemein, unter besonderer Berücksichtigung der Problemorientierung zu führen. Es zeigte sich erwartungsgemäß, dass die beiden Studentinnen im Bereich der Interaktion weniger Probleme hatten als die Kandidatin aus der 10. Klasse. Diese zeigte jedoch ein so großes Entwicklungspotenzial, dass wir von ihr eine gute DSD-Prüfung im nächsten Jahr erwarten können.

Die Projektorientierung ist eine wichtige Voraussetzung der Problemorientierung. Lehrer und Schüler der Schule Nr. 12 in Perm haben bei der Vorbereitung des zweiten Teils der „Mündlichen Kommunikation“ gemeinsam festgestellt, dass das Arbeiten an Projekten eine gute Grundlage für spätere Lernprozesse, wie z. B. die Bewältigung der DSD-C1-Prüfung nach dem neuen Format, bedeutet. Gerade wegen der vorausgegangenen Arbeit in Projekten sind Schüler bei der Analyse ihrer Einzelthemen in der Lage, Probleme differenziert zu erkennen und zu beurteilen. ◀◀

Im Westen (der Ukraine) was Neues: Erfahrungen eines DSD-Frontkämpfers beim Übergang von DSD II zu DSD C 1

Karl-Martin Everding

Das Folgende ist kein systematischer Überblick über die Unterschiede zwischen DSD II und DSD C 1, sondern es beschreibt aus durchaus subjektiver Perspektive und punktuell (räumlich auf die Westukraine) beschränkt Erfahrungen von Lehrern bei dem Übergang von DSD „alt" auf DSD „neu".

„Und sie bewegt sich doch!"

Es muss im Jahr 2005 gewesen sein, dass beunruhigende Gerüchte die pädagogische Provinz (Lemberg/Lwiw in der Westukraine), in der der Verfasser dieser Zeilen seit dem Jahr 2003 als Fachschaftsberater arbeitete, erreichten: „Habt ihr schon gehört, die Zentralstelle plant eine Veränderung des DSD!" Ungläubiges Staunen: War nicht das DSD, so lange man sich zurückerinnern konnte, der Dreh- und Angelpunkt der Arbeit der vielen Programmlehrer gewesen? Der unbewegte Beweger unserer Aktivitäten? Sein vollständiger Name – „Deutsches Sprachdiplom der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland" – ein kongenialer Ausdruck jenes der Schwerkraft ähnlichen Bildungsföderalismus, der dafür sorgte, dass Dinge unverrückbar an dem ihnen zukommenden Platz blieben? Sprach man nicht nachgerade von dem „Kampf an der DSD-Front", wenn man den Inhalt der Arbeit jener ameisengleichen Scharen von Programmlehrkräften weltweit beschreiben wollte? Hatte die Zentralstelle vor, uns die Sicherheit jahrelang bewährter Vorbereitungsarbeit durch geradezu kopernikanische Neuerungen zu nehmen? Vorwitzige Spötter, die meinten, zu einer Veränderung des DSD könne es schon deswegen nie kommen, weil derartig viele zentrale Ausschüsse, Kultusministerien, wissenschaftliche Beiräte usw. beteiligt seien, dass niemand mehr übrig bleibe, die Arbeit zu machen, sollten sich getäuscht sehen: Die Sache lief an – und wie!

Zunächst einmal verdichteten sich die Gerüchte über die Neuerungen, die ins Haus standen: Von maschineller Auswertbarkeit war da die Rede, der Verkürzung der schriftlichen Prüfung auf einen Tag, Orientierung am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen, größerer Objektivität und internationaler Vergleichbarkeit. Das alles hörte sich gut an, denn das DSD war doch arg in die Jahre gekommen, am ehesten spürbar im Prüfungsteil Hörverstehen, in dem die Vergleichbarkeit zwischen den Prüfungsorten schon durch die unterschiedliche Art und Weise des Vorlesens schwer herstellbar war. Bei der Auswertung von Probearbeiten war in den Prüfungsteilen Leseverstehen und Hörverstehen auch oft schwer zu entscheiden, ob eine Antwort, die den Lösungsvorschlag nur so irgendwie getroffen hatte, nun „halb richtig" oder „falsch" zu bewerten war.

Der erste Blick auf das Neugeborene

Im Frühjahr 2006 war es dann so weit: Die ersten Fortbildungen zum „neuen Format des DSD", wie es in Ermangelung eines Namens bisher immer genannt wurde, fanden statt, und 15 Augenpaare von ukrainischen und deutschen Lehrern, die Schüler auf die Prüfung vorbereiteten, beugten sich gespannt über den „Modellsatz 2005" des „DSD C 1" und sahen zum ersten Mal im Original, wie die Prüfung aussehen würde. Positiv vermerkt wurde vor allem, dass die Prüfungsteile Leseverstehen und Hörverstehen mit Auswahlaufgaben zu bearbeiteten wären. „Das ist aber viel Text für 70 Minuten!", war die spontan geäußerte Reaktion bei Leseverstehen. Bei „Schriftlicher Kommunikation" runzelten vor allem ukrainische Kollegen die Stirn, hatten sie bislang die in den Lehrbüchern (vor allem „Blick" und „em") angebotenen Übungen zur Verbalisierung von grafischen Statistiken lediglich kursorisch oder gar nicht behandelt. Und würde die auf 120 Minuten doch arg verkürzte Zeit reichen? Die Veränderungen in „Mündlicher Kommunikation" stießen teilweise auf Unverständnis: Im ersten Teil statt eines zu erschließenden Textes eine Sammlung von Begriffen? Würden die Prüflinge darüber lang genug sprechen können? Und der Inhalt sollte im ers-

ten Teil der mündlichen Prüfung nicht bewertet werden? Seltsam! Das mit der Präsentation im zweiten Teil würde man schon irgendwie hinbekommen, hatten doch auch bisher schon Schüler, die sich z. B. über ihre Lieblingssportart hatten prüfen lassen, ihr Sportgerät in der Prüfung vorgestellt. Aber was war von Formulierungen wie „Der Schüler kann … auf komplexe Gegenargumente angemessen reagieren" in den „Bewertungskriterien für die mündliche Kommunikation" zu halten? Hatte der Prüfling in der „alten" Prüfung doch auf Aufforderung lediglich Gesichtspunkte erläutern, Beispiele nennen oder seine Darlegung vertiefen sollen. Hier war offenbar der Prüfer in einer ganz anderen Weise als bisher gefordert. Und auch der Prüfling – kam dieser Anspruch doch den ukrainischen Lehr- und Lerntraditionen, die eher auf Lernen und Abfragen fokussieren, wenig entgegen. Die Reaktionen auf diesen Prüfungsteil reichten denn auch von „Das (= aus dem Gesprächsverlauf heraus komplexe Gegenargumente zu entwickeln) schaffe ich nie" bis zu „Das (= darauf angemessen zu reagieren.) schaffen meine Schüler nie." Niemand möge ob dieser Bedenken überlegen lächelnd den Mund verziehen: Sie wurden von Kollegen geäußert, die seit Jahren unter Beweis gestellt hatten, dass sie ihre Schüler sprachlich, methodisch und inhaltlich sehr erfolgreich auf das DSD II vorbereiten konnten.

„Schade, dass es den Teil ‚Wortschatz und Grammatik' nicht mehr gibt, da hatten meine Schüler immer besonders viele Punkte!" – diese Ansicht hörte man immer wieder, besonders von ukrainischen DSD-Lehrern. Nun werden im DSD C 1 der Wortschatz und die Grammatik bereits in „Schriftlicher Kommunikation" bewertet, so dass man einen eigenen Prüfungsteil nicht mehr braucht und so die Möglichkeit hat, die schriftliche Prüfung an einem Tag durchzuführen, was bei Lehrern und Schulleitungen wegen der leichteren Organisation und der geringeren Belastung der Schüler auf Beifall stieß. Andererseits: Im „Goethe-Zertifikat C 1" gibt es, integriert in Leseverstehen, zwei Wortschatzprüfungen.

Auf größte Bedenken stieß die (damalige) Bestehensquote von nicht ausgleichbaren 60 % in allen 4 Prüfungsteilen. Bisher hatte man doch auch Minderleistungen in einzelnen Bereichen innerhalb gewisser Grenzen ausgleichen können. Warum ging das denn jetzt nicht mehr? „Das ist eben so.", war die Antwort.

Probieren geht über Studieren: erste Selbstversuche

Ein Lehrer, der seine Schüler auf ein Examen vorbereiten will, sollte dieses selbst einmal absolviert haben, und sei es als „Mockexamen" auf einer Fortbildung. Im Prüfungsteil „Schriftliche Kommunikation" wurde schnell klar, dass die Zusammenfassung der wesentlichen Aussagen von Text und Statistik auch für sprachlich gut ausgebildete ukrainische Deutschlehrer eine erhebliche Herausforderung darstellt, weil die Textsorte „Zusammenfassung" hier unbekannt ist, statt dessen wird nacherzählt, je mehr, desto besser. Diese Vorgehensweise schloss sich beim DSD C 1 aus, weil die Statistiken viel zu viele Daten enthielten. Man würde den Schülern also beibringen müssen, wichtige von nebensächlichen Informationen in Text und Statistik zu unterscheiden. Eine Erörterung mit abschließender Entscheidung, wie in Aufgabe 2 und 3 gefordert, gibt es hierzulande auch nicht. In der Zukunft sollte sich die Aufgabe, Schülern eine saubere Argumentation beizubringen, noch als ausgesprochen schwer erweisen.

Sein persönliches Waterloo erlebte der Verfasser dieser Zeilen in „Hörverstehen": Siegessicher („Bin ja Muttersprachler, was soll mir da passieren!") war ich in die Prüfung herein gegangen, hatte mich nicht richtig konzentriert und kam kleinlaut wieder heraus: Zwei Antworten waren zum Ergötzen der ukrainischen Kollegen falsch. So schnell also lief die CD weiter … Das war eine heilsame Lehre für die Vorbereitung: Weil Teil 1 und 2 nicht wiederholt werden, müssten die Schüler regelrecht gedrillt werden, keinerlei Ablenkung zuzulassen und auch keine zu verursachen. Das war deswegen nicht einfach, weil sie gewohnt waren, sich fehlende Informationen flüsternd beim Nachbarn zu besorgen – leider auch bei Klassenarbeiten. Jetzt kam es darauf an, gleichzeitig zu hören, die Antwortmöglichkeiten im Blick zu haben und sich für die richtige zu entscheiden. Das würde man üben müssen.

Im Bermudadreieck

Sehr schnell wurde allen Beteiligten klar, dass man auf das DSD C 1 nur würde vorbereiten können, wenn es geeignetes Material gäbe. Grundsätzlich war das durch die gute Ausstattung mit geeigneten Schulbüchern vorhanden. Und die Orientierung des DSD C 1 am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen bot auch die Gewähr, dass man bei der Auswahl geeigneten Lehrmaterials, sofern es sich ebenfalls am GER orientierte, nicht mehr viel falsch machen konnte. Der Teufel lag aber im Detail: Die Materialien bereiteten auf die entsprechenden Prüfungen des Goethe-Instituts vor, die sich nicht im Niveau, sehr wohl aber in der Art der Aufgabenstellung vom DSD unterschieden. Von der Zentralstelle herausgegebenes, also gewissermaßen autorisiertes und dem Format des DSD C 1 entsprechendes Vorbereitungsmaterial gab es nicht. Daran hat sich bis zum heutigen Tag wenig geändert. (Es gibt lediglich den oben erwähnten „Modellsatz", dann einen unvollständigen „Schulungssatz" und die für die Vorbereitung freigegebenen Prüfungsmaterialien des ersten Durchgangs.) Dass das für die Vorbereitung auf eine Prüfung, die erhebliche stärkere „Testknacker-Kompetenzen" als ihre Vorgängerversion erfordert, zu wenig ist, liegt auf der Hand.

Also schritten wir zur Selbsthilfe: Auf einem Kompaktseminar der Nordgruppe/Ukraine in Lemberg wurden im Oktober 2006 Vorbereitungsmaterialien entwickelt. Gleichzeitig fand ein entsprechendes Seminar für die Südgruppe in Odessa statt. An vielen Orten der Welt werkelten Kollegen frohgemut nebeneinander her, wurde dieselbe Arbeit unkoordiniert zigfach erledigt. Hätte man im Zeitalter der elektronischen Kommunikation seitens der Zentralstelle nicht diese Arbeit koordinieren, also arbeitsteilig erledigen lassen können? Oder nicht wenigstens ein Internetportal einrichten können, das die weltweit erarbeiteten Vorbereitungsmaterialien sammelt, auswertet und die besten in einem kennwortgeschützten Bereich den Kollegen zur Verfügung stellt? Dem Vernehmen nach ist zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Artikels ein solches in Vorbereitung, wohlgemerkt: nach dem zweiten Prüfungsdurchlauf! Das stellt die Gutwilligkeit der an der Vorbereitung beteiligten Kollegen denn doch auf eine harte Probe.

Dass es auch anders geht, zeigen die Webseiten von Herrn Krüsemann (FBK Prag) und das DSD-Wiki. Ohne die dort gefundenen Materialien und Hinweise hätten wir vor allem im Prüfungsteil Hörverstehen kaum formatadäquates Vorbereitungsmaterial gehabt. Herzlichen Dank allen an diesen Seiten beteiligten Kollegen und Kolleginnen!

Zwei Anmerkungen: Jährlich machen fast 10.000 Schüler weltweit das DSD. Alle auf dem Markt befindlichen Lehrbücher der entsprechenden Niveaus bereiten von der Eigenwerbung her auf die Prüfungen des Goethe-Instituts vor, keins auf das DSD. Eigentümlich, dass die Schulbuchverlage diese Marktlücke noch nicht entdeckt haben … Und: Eigentlich ist es verwunderlich, dass Deutschland sich den Luxus leistet, parallele Prüfungen (Goethe-Institut, Kultusministerkonferenz, TestDaF-Institut) auf den verschiedenen Niveaus anzubieten, legt der Europäische Referenzrahmen doch das sprachliche Niveau fest und wären doch lediglich die Inhalte dem Erfahrungshorizont der jeweiligen Altersgruppe anzupassen. Hier wurden Möglichkeiten der Zusammenarbeit der „Kulturmittler" offenbar nicht genutzt. Oder war man sich nicht grün?

Pferdewechsel im Galopp: Veränderungen

Durchaus sinnreich sind die Veränderungen, die das DSD C 1 während seiner Einführung erfuhr; ärgerlich wiederum, dass die Veränderungen gewissermaßen passim, also ohne Benachrichtigung der Betroffenen erfolgten: Die zu erzielende Gesamtpunktzahl wurde geändert – gottlob; mit den anfänglich zu erzielenden Zusatzpunktzahlen in MK und SK wusste eh niemand was anzufangen. Die Anweisungen zu den Zusatzfragen auf den Lehrerblättern sind unverbindlicher gefasst, und die Anweisung für den Schüler gibt nun einen Zeitrahmen vor.

Im Juni 2006 stieß der Verfasser dieser Zeilen im DSD-Wiki dann zufällig auf den Hinweis, dass es Ausgleichsmöglichkeiten (30 % Minimum in den einzelnen Teilen bei insgesamt 60 %) geben sollte. „Wichtig!" war diese Notiz übertitelt, vollkommen zu Recht. Warum

erfuhr man davon nichts auf den entsprechenden Seiten der verantwortlichen Institutionen? Dort wurden immerhin Prüfungsordnung und Ausführungsbestimmungen zum Herunterladen angeboten, die diese Regelung in der „Ausgabe letzter Hand“ enthielt – ohne einen Verweis auf diese wichtige Änderung. Schließlich erschien dort noch ein „Prüferhandbuch“, das neben grundsätzlichen und sehr lesenswerten Ausführungen zu der Prüfung einen Terminplan, Beispielkorrekturen und die Ausführungsbestimmungen enthält, also ein praktisches Vademekum darstellt, das Prüfer und Vorsitzende gut durch die Vorbereitung und die Prüfung zu tragen vermag.

Aber auch hier gibt es Unstimmigkeiten zu vermelden: Die Endredaktion dieses mittlerweile in gedruckter Form den Schulen zugegangenen und damit ja wohl als offizielles und rechtsverbindliches Dokument zu betrachtenden Handbuchs ist derartig flüchtig geraten, dass alte Bearbeitungsstufen zu erkennen sind: Nach dem „Ergebnisbogen“, der „ohne weitere Bearbeitung an die ZfA“ zurückzuschicken ist (Ausführungsbestimmungen 7.1 zu SK) suchen wir noch heute vergebens. Der Zentrale Ausschuss möchte in seinem Anschreiben bei den verpackten Arbeiten SK – aus welchen Gründen, ist im Zeitalter der Aufklebeetiketten mit Barcodes wirklich nicht mehr nachvollziehbar – ein Einlegeblatt mit solch wichtigen Informationen wie der „Prüfungsnummer des ersten Prüflings dieser Gruppe“ haben, wovon interessanterweise im Prüferhandbuch unter den „nach Ende der Prüfung“ zu erledigenden Tätigkeiten (2.4.1) nichts zu finden ist. Dass im Prüfungshandbuch unter 5.1.2.2 „die Prüfer zu unterschiedlichen Bewertungen kommen“ (und nicht die Mitglieder der Prüfungskommission, wie in 6.2 der Ausführungsbestimmungen) verrät womöglich, dass die Urform des Prüferhandbuchs für Prüfungen des TestDaF-Instituts gedacht war. Und was hat eigentlich der Copyrightvermerk am Ende bei einem Werk zu suchen, dass für Fortbildungen benutzt werden soll, herunterladbar und also auch druckbar ist und dessen Teile, z. B. die „Bewertungskriterien für die mündliche Kommunikation“ wegen der leichteren Handhabbarkeit immer wieder kopiert werden? Muss ich mir wirklich eine „schriftliche Genehmigung des Herausgebers“ besorgen, bevor ich das Handbuch drucke?

Beim ersten Mal tut’s ein bisschen weh …

Im Dezember 2007 dann der große Moment: Die Prüfungsunterlagen treffen ein, die erste schriftliche Prüfung findet statt. „Leseverstehen“: wie erwartet. „Hörverstehen“: Fische, die gemeinsam auf die Jagd gehen, na ja, ist dem TestDaF-Institut wohl nichts Besseres für Heranwachsende eingefallen. Aber was war das für ein merkwürdiges Thema in „Schriftliche Kommunikation“? Über *Schlüsselqualifikationen* streiten sich Bildungsexperten oder Studenten der Pädagogik. Ob die zuständigen Damen und Herren vom TestDaF-Institut, das die Aufgaben entwirft, die Ausführungsbestimmungen, wo vom „Regelalter ca. 16–18 Jahre“ die Rede ist, gelesen hatten? Und in der Ukraine, wie wohl in der Mehrzahl der Länder, in denen das DSD abgenommen wird, bekommt man seinen Beruf über Beziehungen und nicht über *Schlüsselqualifikationen*. Da hatte man bei der Wahl des Themas wohl etwas arg gedankenlos ins Regal gegriffen.

Das Schwarze Loch

Mein mulmiges Gefühl ging zum Teil in Erfüllung: Meine Schüler hatten offenbar ein bisschen zu viel um die Ecke denken müssen. Und nicht nur meine: In der gesamten Nordukraine hatten etwa 60 % der Kandidaten diesen Teil nicht bestanden. Nun war seinerzeit auch im DSD II der Teil „Schriftlicher Ausdruck“ eine hohe Hürde gewesen. Was mich jetzt aber schockierte, dass Schüler, die in den Probeprüfungen vollkommen unauffällig gewesen waren, kluge, scharfsinnige Kandidaten, SK nicht bestanden hatten. Anders als früher hatten meine Prognoseinstrumente versagt. Den Ursachen würde man nachgehen müssen, eine genaue Analyse der Teilergebnisse SK würde notwendig sein, um herauszufinden, was bei der Vorbereitung schief gegangen war, was man beim nächsten Mal würde besser machen müssen. Wer hier auf Kooperation mit der Zentralstelle gesetzt hatte, sah sich getäuscht: Die Weitergabe der Teilergebnisse an die Schulen wurde verboten; die

DSD-Lehrer und vor allem die Prüflinge wurden also im Unklaren gelassen, woran es im Einzelnen gelegen hatte, wenn jemand durchgefallen war. Eine transparente Prüfung – eines der Versprechen, mit dem man beim DSD C 1 gestartet war – sieht wahrlich anders aus.

HgB[1]

„Warum eigentlich gibt es keinen elektronischen Rundbrief der Zentralstelle, in dem man über aktuelle Entwicklungen des DSD informiert wird?"

„Super, dass jetzt auch Teilnehmer, die nicht bestanden haben, ein Zertifikat bekommen können! Sonst standen die bei der Verleihung der Diplome immer dumm herum."

„Ich finde, dass der Inhalt der Texte eine kulturelle Verarmung darstellt: Es gibt keine literarischen Texte mehr, über die man mit den Schülern sprechen könnte. Stattdessen gehen da Fische auf die Jagd. Mein Unterricht leidet darunter."

„Warum gibt es zur DVD mit den mündlichen Prüfungen kein Begleitschreiben mit ergänzenden Kommentaren zum Prüferverhalten usw.?"

„Etwas mehr interkulturelle Kompetenz!" (Auf die Frage, was man sich von den Testentwicklern wünscht.)

„Ich kann nicht mehr!" (Eine Prüferin während einer mündlichen Probeprüfung zum Vorsitzenden, nachdem sie die drei Zusatzfragen gestellt hatte.) ◀◀

Kontakt

Karl-Martin Everding
Fachschaftsberater für Galizien und die Bukowina der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln
Dienstadresse: MS 8, Pidwalna 2
79008 Lwiw, Ukraine
Tel. dienstl.: +38-032–276 51 63
Fax dienstl.: +38-032–276 25 56

1 Hin und wieder gehörte Bemerkungen von DSD-Lehrern

Auf, auf zum aktiven Denken nach der Prüfung

Ein kleiner Text von einer großen Möglichkeit, die Nachhaltigkeit eines DSD-Themas tatsächlich zu stimulieren

Martin Fluch/Machabat Kalykova

Die traditionellen Themen …

… sind langweilig oder auch nicht oder vielleicht manchmal doch und, na ja, wir kennen sie, wieder Mal, ist ja o. k., und auch gut, aber …

Gewählt werden weltweit wohl hauptsächlich immer die gleichen Themen und irgendwann wird von den älteren Schülern ihr ‚Projekt' an die jüngeren weiter gegeben, die dann keinerlei Vorbereitung mehr haben und den Materialordner erst einen Monat vor der Prüfung einmal intensiv anschauen.

Ein kleiner, illustrer Kreis ist es, der immer wieder mitspielt, sich gegenseitig kennt und gemeinsam alt zu werden droht:

- Waldsterben
- Luftverschmutzung
- Wasser in unserem Leben
- Das Problem des Mülls
- Aussterbende Tierarten
- Die Familie und seine Veränderung
- Generationenkonflikt – wirklich ein Problem?
- Das Problem der Straßenkinder
- Behinderte Menschen in der Gesellschaft

Aus diesem das Lehrer- und Schüler(DSD)leben einfach machenden Themen(vorbereitungs)kreis auszubrechen ist zwar etwas unbequem, aber nicht übermäßig schwer und bedeutet eigentlich nur einen geringen Zeit- und Denkaufwand und wird vor allem neue Horizonte öffnen (gerade für den Lehrer).

Und wenn sich die Schüler dann – nach Themenfindung – so wie immer mit ihrem mündlichen Thema beschäftigen, ist dies – vor allem in den Ländern, in denen es nur elf Schuljahre gibt – meist keine produktive Herangehensweise, sondern es kommt zu einem reproduzierten Produkt. Ein Produkt, meist eine Wandzeitung, ein Plakat mit schön aufgeklebten Bildern, abgeschriebenen Texten und einer in Stichworten gehaltenen Inhaltsangabe des ‚Vortrags'.

… und die neuen Ziele

Dies kann aber nicht – nicht mehr! – das Ziel der mündlichen Prüfung sein.

Das Thema sollte zuerst einmal problemorientiert angelegt sein, will sagen Raum für Erörterungsaspekte geben.

Das war zwar früher ebenfalls der Fall, aber mit der neuen Prüfung wird stärker der kritische und argumentative Aspekt des im ersten Teil Präsentierten betont, die Schüler werden eher dazu angehalten ihr Thesen in einem Diskurs zu verteidigen.

Jedes Land bietet geo- und gesellschaftspolitisch eigene, interessante Anknüpfungs- und Diskussionspunkte. In Kirgisistan sind es Armut und Korruption, Strukturwandel des Nomadenlebens, die patriarchalische Gesellschaft mit der Unterdrückung der Frau und (seit Sommer 2008) die extrem beängstigende Energiekrise des Landes.

Neu formulierte Ziele betreffen aber nicht nur die Themenwahl, sondern vor allem die inhaltliche Ebene des Projektthemas.

Das Prüferhandbuch für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz gibt hierzu unter Punkt 5.1.3.6 auf Seite 38 f. detailliert Auskunft. Und nach diesen dort formulierten Kriterien konnte die Prüfungskandidatin, die weiter unten ihr Thema ‚Brautraub in Kirgisistan' darlegen wird, tatsächlich „überzeugend zeigen, dass die Arbeit an dem Thema ihr selbst Gewinn brachte. Dass sie auch „anderen Gewinn" bringt" (bringen kann), erschließt sich an der Nachhaltigen Beschäftigung mit diesem Bereich.

Deutlicher als bei vielen anderen DSD-Themen wurde vor allem auch sichtbar, „welches persönliche Verhältnis sie zu dem Thema hat, warum es sie interessiert."

Nachhaltigkeit durch Themenbearbeitung mit Chancen auf Wandel tradierter Denkstrukturen und gesellschaftlicher Gefüge

Und sie hat vor allem während der Prüfung immer deutlicher gemacht, wie wichtig es ihr ist, dieses Thema weiter zu verfolgen und für wie notwendig sie es ansieht Lösungswege zu suchen und unter Umständen auch (politisch) gesellschaftlich aktiv zu werden.

Das Thema Brautraub ist international zwar viel diskutiert, wird aber trotz der massiven Menschenrechtsverletzung weder angeprangert noch sanktioniert.

Dieses DSD-Thema hat bei der Prüfungskommission nicht nur inhaltlich, sondern auch aufgrund der fühlbaren Betroffenheit tiefen Eindruck hinterlassen.

Aber es wurde vor allem deutlich, dass durch diese Themenwahl ein Weg eingeschlagen wurde, der keinesfalls nach der letzten Minute der Prüfung das Schild *Ende* zeigt.

Am Beispiel des Themas Brautraub in Kirgisistan zeigt die Prüfungskandidatin:

1. Warum das Thema gewählt wurde,
2. Welche wirklich neuen Erkenntnisse es während der Vorbereitung gab,
3. Welche positive Gefühle der/die Vorbereitende erfährt, wenn plötzlich bestimmte Strukturen durchschaut und u. U. Lösungsmöglichkeiten (sowohl für den Einzelnen, als auch für die Gesellschaft) gefunden werden,
4. Wie der Plan entsteht, das Thema weiter zu verfolgen und möglicherweise multiplikatorisch zu wirken.

DSD II Thema: Brautraub in Kirgisistan

vorbereitet und nachbereitet von Machabat Kalykova

Der persönliche Bezug vor der Prüfung

Ich hatte zu dieser DSD-Prüfung ein Thema ausgewählt, das seit der Unabhängigkeit in Kirgisistan nicht nur für die Gesellschaft immer aktueller wurde, sondern auch mich selbst in immer stärkerem Maße betrifft.

Mein Thema ist der „Brautraub in Kirgisistan" (auf kirgisisch: Ala katschuu). Der Brautraub ist wohl eines der traurigsten Kapitel in meinem Land.

Seit Beginn meines Studiums in Osch sind drei junge Mitstudentinnen geraubt worden, unter ihnen eine Freundin von mir. So ist mir auch der seelische Schmerz sehr gut bewusst, unter dem eine geraubte Frau leidet.

Und auch mir selbst wurde angedroht, dass man mich entführen wolle.

Meine Angst in dieser Zeit war sehr groß und ich hatte damals keine Ahnung, was ich hätte tun sollen, wie ich hätte reagieren können.

Unter Brautraub versteht man die gewaltvolle Entführung einer Frau zwecks Heirat. Und meistens ist es ein sehr brutales Vorgehen der Männer und es kam auch schon dazu, dass Frauen dabei gestorben sind. Ein konkreter Fall hier in der Nähe von Osch ist mir persönlich gut bekannt. Niemand, weder die Eltern, noch die Polizei hatten etwas getan. Das hat mir zum ersten Mal deutlich gezeigt, dass Frauen in Kirgisistan Opfer sind. Das habe ich langsam begriffen und zum ersten Mal in meinem Leben war ich über eine angeblich typische kirgisische Tradition zutiefst entsetzt.

Während der Vorbereitung

Zu diesem Thema gab es auch viele andere, neue Erkenntnisse, die mir vorher nicht bewusst waren:

Der Brautraub hat besonders nach der Unabhängigkeit 1991 eine starke Popularität bekommen. Während der Sowjetzeit wurde er streng bestraft. Viele Kirgisen, Männer, aber auch Frauen, sehen den Brautraub als eine alte, kirgisische Tradition an und rechtfertigen ihn damit.

Als Beispiel wurden in einem Dorf die Frauen gefragt, ob sie auch geraubt worden seien. Bei den 70-Jährigen war es nur 20 %, bei den 30-Jährigen ca. 80 %.

Richtig ist aber auch, dass in Kirgisistan die Gleichberechtigung von Frauen und Männern im Gesetz und in allen staatlichen normrechtlichen Akten verankert ist. Die Frauen sind vollständig in das wirtschaftliche und soziale Leben einbezogen, sie bekommen die gleichen Möglichkeiten bei der Ausbildung. Aber das sind dennoch nur Formalitäten.

Kirgisistan ist ein moslemisch geprägtes, traditionelles, patriarchalisches Land, in dem fast ausschließlich die Männer dominieren. Frauenrechte stehen sozusagen nur auf dem Papier. Und das macht die Frauen zu Opfern von Zwängen, von ungestrafter Vergewaltigung und Unterdrückung und von Zwangsheirat und dem hier behandelten Brautraub.

Denn die meisten Frauen kennen ihre Rechte vor dem Gesetz nicht, sie verteidigen sich überhaupt nicht.

Die Kirgisen sind zum Großteil moslemisch und es gibt im Koran eine Stelle, wo deutlich gesagt wird, dass ein gläubiger Moslem keine Frau raubt und zu einer Ehe zwingt. (Sure 4, Vers 19), das zeigt, dass der Glaube keinen so starken Einfluss auf die Gesellschaft hat.

Enttäuschend war für mich aber ein deutscher Text zu diesem Thema, den ich im Internet gefunden habe. Dort wird der Brautraub verharmlost und fast als eine archaisch-romantische Tradition schön geredet. Die negative Seite, der wirklich brutale Brautraub kommt hier überhaupt nicht heraus.

Zusammenfassung

1. Viele der brutalen Entführungen wirken direkt negativ auf die Gesundheit der Frauen. Es kommt oft zu Depressionen bei den Frauen. Außerdem wird der familiäre und gesellschaftliche Druck psychologisch unterdrückt, das wirkt sich auf sie und ihren weiteren Geschlechtsverkehr nachteilig aus.

2. Brautraub ist ein günstiger und leichter Weg zu einer Eheschließung. Das zeigt, dass vor allem in den unteren Bevölkerungsschichten der Brautraub eine große Rolle spielt.
3. Generell scheinen Frauen in Kirgisistan keine Rechte und keine Lobby zu haben.
4. Weder Staat noch Polizei setzen Gesetze zum Schutz der Frauen um, wollen sogar Anzeigen gar nicht aufnehmen.

Nach der Prüfung war vor dem (Um-)Denken

Natürlich habe ich auch vor der Prüfung lange und viel nachgedacht.

Aber nach dieser Prüfung habe ich noch mehr Interesse entwickelt und ich habe festgestellt, dass ich wirklich weiter an dem Thema Frauenrechte und Genderprobleme arbeiten möchte (muss). Ich bin mir bewusst geworden, dass viel mehr junge Frauen informiert und aufgeklärt werden müssen. Ich möchte erreichen, dass mehr und mehr Frauen wissen, wie sie sich gegen Brautraub wehren können.

Wichtig ist es vor allem nicht nur die Erwachsenen, sondern vor allem junge Leute, Studenten und Schüler zusammen mit den Eltern aufzuklären:

1. dazu muss man schon in den Familien, in den Schulen, sogar an den Universitäten Menschenrechte einführen.
2. Man muss vor allem in Dörfern Seminaren machen.
3. Frauenorganisationen, Zentren für Menschenrechte einrichten
4. mit NGOs noch intensiver zusammen arbeiten
5. Nicht nur in weltlichen Einrichtungen, auch in den Moscheen muss deutlich gezeigt werden, dass der Brautraub vom Islam verworfen und verboten wird.
6. Es muss Druck durch ausländische Organisationen und Regierungen entstehen (warum kann zum Beispiel die Weltbank nicht die Zahlungen an Kirgisistan mit der Einhaltung der Menschenrechte koppeln?!).
7. Männer müssen psychologisch und sozial geächtet werden: „Stolz kann kein Mann sein, der nur fähig ist mit Gewalt, und nicht mit seinem Aussehen, Benehmen, Können und anderen positiven Eigenschaften eine Frau an sich zu binden. Brautraub ist nicht männlich, sondern verbrecherisch."
8. Alle Medien, vor allem das Fernsehen muss mit einbezogen werden in eine Kampagne gegen Brautraub.

Seit Februar 2008 bin ich Mitglied des Genderausbildungszentrums und habe schon mit einer Organisation für die Studenten ein Seminar zu diesem Problem im Oscher staatlichen juristischen Institut durchgeführt. Außerdem habe ich zwei Artikel über Genderprobleme in Kirgisistan geschrieben und arbeite an Genderprojekten.

Erst diese Prüfung hat in mir bewirkt, dass aus dem theoretischen Interesse Aktivität entstanden ist und hat mir auch den Mut gegeben, dass man viel mehr verwirklichen, erreichen kann, als man denkt.

Resümee

Durch ein Zusammenspiel von persönlichem Interesse und gesellschaftlicher Relevanz können Themen entstehen, die, mit Hilfe eines gestreuten Lenkens seitens des Projektbetreuers, nicht in Ordnern ihr Dasein fristen, sondern Außenwirkung haben und Nachhaltigkeit zeigen.

Klingt toll! Zugegeben!

Soll es auch und ist es auch.

Es gibt – nicht immer – Themen, die so ganzheitlich und gesellschaftlich relevant vorbereitet werden können, dass ein tatsächlicher Mehrwert erzielt werden kann. Aber alle Themen, die von den Prüflingen gewählt und vorbereitet werden, sollten so angelegt sein, dass sie einen mehr oder weniger gesellschaftlichen Mehrwert haben können. Denn dann und nur dann ist ein moralisches, gesellschaftspolitisches und pädagogisch-demokratisches Ziel Deutschlands als ‚Sprachimporteur' erreicht. ◀◀

Stichpunktartiger Ablaufplan des Vortrags

1. Einleitung

- Eigener Bezug, eigene Erfahrung, Zitat: „Eine gute Ehe beginnt mit Tränen“

2. Was bedeutet Brautraub?

- Definition
- Wie läuft ein Brautraub ab (was passiert dabei)
  - Erklärung während eine Filmsequenz läuft aus ‚Bos salkin‘ (ca. 30 Sek.)

Und fast ALLE Frauen bleiben bei diesem Mann, in dieser Familie!!!

3. Eine ‚Tradition‘ in Kirgisistan!?

- Ist es wirklich eine Tradition? (= Überlieferung)
- Brautraub hat zugenommen (zeigen einer Statistik)
- Was sagt der Koran zu dieser Tradition?
  (Beispiel: Sure 4 Vers 19)

4. Frauenrechte in Kirgisistan

- Was sagt das kirgisische Gesetz dazu?
  a) 155 Artikel vom Kriminalkodex
  b) Von 2 bis 8 Jahren verhaftet sein
  c) Wenig über eigene tatsächlichen Rechte wissen

5. Internationale Organisationen für die Frauenrechte

- Was kann gegen diese brutale Tradition getan werden?
- Wer macht etwas dagegen?
- etwa 150 Nicht-Regierungsorganisationen
  - OSCE – Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa
  - Zentrum „Menschenrechte und Demokratie“
  - anonyme Hilfs- und Beratungseinrichtungen

6. Genderprojekt in Kirgisistan

- Was bedeutet Gender?
  - *Gender ▸ der sozial und kulturell bestimmte Geschlechtsunterschied in Abgrenzung zum biologischen Geschlecht. Gender bezeichnet also die gesellschaftlich geprägten Rollen von Frauen und Männern.*
- Speziell: Stiftung „Soros – Kirgistan“

7. Situation in der Politik

- Frauen in der Politik
  - keine Frauen im Parlament
  - Männerdominanz

Vom poetischen Loch der Schwerelosigkeit nach und dem Kraft raubend Aufwändigen vor jeder Prüfung

Martin Fluch

Niedergeschrieben
am 10. Dezember, am Mittwoch,
punkt dreißig nach sieben am Abend.

Der Geschmack ist leer,

schal die flüssige Gerste im Glas. Taub die Zunge, die Finger, die die Vielfalt weder greifen noch schmecken.

Das Sehen scheint weichzeichnendes Filtern des Lebens, zeitlupenhuschende Tänze des Stehens sind die Bewegung. Farben verschwimmen wachsweich wie impressionistisch.

Es ist dieser Schleier der Sinne. Orkan ohne Wind.

Mit Hören unter grippalwarmen Decken – aus der Ferne klingt das Leben so unbestimmt taub.

Ein Vakuum im Ich, entstanden durch die saugende Kraft eines schwarztrauernden Loches. Und jetzt sitzt es hier dieses Loch, in uns und um uns, wir sind das Loch. Das Loch nach der Prüfung.

Alle sind hier und doch eigentlich nicht wirklich voll anwesend.

Vorsitz und Beisitz, Aufsicht und Einsicht.

Und der Prüfer, der Vor- und der Wegbereiter, der im Hiersein abwesende Lehrer der Schüler der Gruppe Einhunderteins.

Der Kopf so leer diesen Abend, wie die Ordner voll mit Mitschrieben und Dokumenten heute Nachmittag waren.

Es ist eine Last,

es war eine alles ausfüllende Last, eine schöne. Das Hinführen, Begleiten der Schüler zum Punkt der Entscheidung. Der Guten, der Mittleren, aber vor allem der Schwächeren.

Schlaflos die Nächte, so manche, die Gedanken kreisen, knirschen zwischen den knochigen Schalen des Hirns und lassen den hölzernen Bettrahmen klirren.

Ein Frieren in Schubwellen der Hitze, das Schwitzen so kühl wie in Eis.

Salz im Kaffee, in der Suppe der Zucker.

Die Wünsche, die Träume sehen, die Ängste spüren und Begeisterung hören. Das Wachsen. Von Schülern. Den Guten, den Mittleren, aber vor allem den Schwächeren.

Leer ist jetzt alles, leer. Ich hör die Gespräche nicht, spür nicht den Wind, seh die Farben verschwimmen …

… Der Fall ins Loch,

schwarz, um am anderen Ende, wiedergeboren, weiß zu erstrahlen.

Ein sich verbrennen ist es in der Blüte des Jetzt. Asche. Fruchtbar. Und bald schon langsam entspringt wieder die Rose. Sprießt aus der Asche. Die Knospen zu Blättern und Blüten und bald wieder werden die Blüten und Blätter zu Wurzeln aus fruchtbarer Asche. Der Kreislauf des Lebens. Natur zirkuliert. Was stirbt wird geboren. Neues aus Altem. Und der Anfang – langsam – strebt wieder dem Ende entgegen.

Es ist wie ein Sterben um wiedergeboren zu werden.

Aus dem Loch nach der Prüfung.

Und dann kreist mein Blick noch schleierbedeckt, das Hören sanftweich verzögert und

spüre samtseiden das Sagen der Andern ‚du träumst! Jetzt stoß auch mal an mit uns, die Prüfung ist aus und vorbei. Alles o. k., vergiss mal die Arbeit.‘

Tja, wie einfach gesagt, wenn so viel Zeit und Herzblut drin steckt.

Eben noch

mit den Kollegen, den Lehrern, die mit mir die Prüfung betreut und bewertet, im Islambek beim Schaschlik

gesessen,
am 10. Dezember, am Mittwoch,
zwischen dreißig nach sieben
und fünfzehn vor zehn,

höre ich jetzt auf dem Heimweg ein „Guten Morgen“ an meine Ohren donnern. Ich schrecke zusammen ob des rollenden ‚R‘s und vor allem, weil es schon zehn Uhr am Abend ist. Gott sei Dank – pocht das Herz in mir – keiner der wenigen DSD-Schüler. Bei all der Arbeit! Der Zeit!, die wir die letzten drei Monate investiert haben.

Wie alle Jahre wieder! Wie viele Stunden?

Zwei, vier oder openend

fragte und frag ich mich immer.

Wie viel Zeit – als auch Herzblut – sind nötig um optimale für alle zufrieden stellende Ergebnisse zu erzielen?

Es gibt die regulären Deutschstunden im Stundenplan. Doch wenn die Klasse nicht übereinstimmt mit der DSD-Gruppe? Was dann, wie organisieren, managen, wie die Stunden, die Vorbereitung verteilen auf diese und jene?

Sind es nun eine, zwei oder sogar vier Zusatzstunden, die offiziell in den 25 nachzuweisenden angerechnet werden können? Was muss sein? Darf sein?

Die Lösung scheint einfach, ganz einfach: Zwei Stunden stehen auf dem Papier, problemlos anzurechnen – hier in Osch, in Zentralasien und weltweit –, zeitlicher Mehraufwand nennt sich von nun ab pädagogisches Hobby!

Und vielleicht wird ja schon längst und viel öfter und an weitaus viel mehr Orten mit den DSD-Gruppen vielleicht weitaus viel mehr gearbeitet, als tatsächlich oft niedergeschrieben steht. Und es war auch tatsächlich in der Ukraine nicht anders als ich es jetzt hier noch tatsächlicher in Kirgisistan sehe.

Dort hin auch die Aussage eines sehr geschätzten Kollegen, der lange in Ägypten motiviert tätig war. Diese bestätigt ganz sachlich die Notwendigkeit, respektive Sinnhaftigkeit einer Power-Phase vor der Prüfung. Eine Woche (oder mehr) von allen Fächern befreit, um in einem intensiven Blockseminar den Schülern einzutrichtern, einzupauken, was noch fehlt. Und so war Kairo von guten Ergebnissen gesegnet.

Damals, wahrscheinlich auch heut!

Und jeder, der ehrlich ist, jeder, der voll motiviert und mit Einsatz die bestmöglichen Ergebnisse für sich und die Schüler erstrebt, wird hier und jetzt und immerdar zugeben, dass er mehr als verlangt, mehr als gefordert, bezahlt

Ich kann mich an gar nichts mehr erinnern. Ich weiß nur, dass ich schlafen wollte. Auch noch zwei, drei Tage nach der Prüfung.

Alexander (Ismail/Ukraine – 2005)

Ich bin ein bisschen enttäuscht, weil die zweijährige Prüfung in zwanzig Minuten vorbei war. Ich hab auch zwei Tage danach nicht geglaubt, dass alles vorbei ist. Aber jetzt weiß ich, dass es wahr ist.

Alexandra (Ismail/Ukraine – 2005)

Nach der schriftlichen Prüfung war ich erst mal sehr froh. Aber dann wusste ich, dass noch das Mündliche kommt. Ich hatte Angst, aber über die Ferien hatte ich noch viel Zeit. Dann haben wir mit unserem Lehrer noch mal alles probiert. Ich hab beim erzählen zuerst etwas gezittert und konnte nicht weiterreden. Aber dann haben die Prüfer mich beruhigt und die Prüfung ging ganz einfach vorbei.

Irina (Ismail/Ukraine – 2005)

Ich bin froh, dass alles vorbei ist. Aber ich muss sagen, dass ich mich jetzt nach unseren Stunden sehne. Ich kam in den Prüfungsraum rein und dann war es auch schon vorbei. Ich habe gar nicht gemerkt wie die Zeit vorbei ging.

Natascha (Ismail/Ukraine – 2005)

Vor der Prüfung wollte ich einfach immer in die Natur und wegreisen. Und nach der Prüfung war ich so müde, dass ich nicht mehr weiß, was ich gesagt habe. Ich hab immer nur mein Herz gehört.

Aksana (Osch/Kirgisistan – 2008)

Gott sei Dank ist alles vorbei. Ich saß in der Prüfung und hatte alles vergessen. Aber unser Lehrer nickte mich ganz freundlich an und ich fühlte mich besser und dann ging alles automatisch. Die Vorbereitung war so interessant und sehr lustig. Bloß hatten wir fast keine Zeit für das Projektthema.

Damira (Osch/Kirgisistan – 2008)

Mir hat sehr die Vorbereitung zur Prüfung gefallen, es war sehr interessant und wir haben viel Spaß gemacht. Außerdem haben wir ein freundschaftliches Verhältnis bekommen. Bei der mündlichen Prüfung war ich sehr, sehr nervös, darum war ich rot wie eine Tomate.

Aisuluu (Osch/Kirgisistan – 2008)

Ich hatte sehr große Angst vor der Prüfung. Obwohl wir so viel gelernt haben. Vor der Prüfung duschte ich, damit ich munter werde. Aber als ich vor den drei Prüfern saß, war ich furchtbar nervös und konnte kaum sprechen. Ich wollte die ganze Zeit jemand beißen wie ein Hund.

Tair (Osch/Kirgisistan – 2008)

arbeitet, sich vom kleinen Zeh bis zur äußersten Haarspitze sich mit den DSD-Schülern beschäftigt. Zumindest diese letzten drei Monate vor dem Tag X.

Qualitäts- und Schulmanagement. Gemanagt, geschult – hoch qualitativ!

Feste, geregelte Arbeitszeit? Feierabend? Wenn es brennt, trotzdem den Hammer – oder um im Bild zu bleiben den Schlauch – hinschmeißen? Welche Führungskraft, welcher Manager kann das schon. Erfolg und Qualität zu erzielen ist nicht regelzeitkonform. Es gibt hier wie dort die Hochphasen des Arbeitseinsatzes. Aufreibend, intensiv, unorthodox und so nur befriedigend – denn so nur ist der Output optimal zu erwarten.

Doch scheint all der Einsatz, der freiwillige, Zeit verschlingende, scheint wie es scheint nicht gern gesehen.

Denn wer freiwillig mehr arbeitet scheint die bestehenden Strukturen zu kritisieren, scheint arbeitend darauf hinzudeuten, dass die reguläre Arbeit nicht reicht.

Qualitätsmanagement wird Zeitmanagement. Schulische Arbeit zeigt Qualität in dieser Zeit.

Intensivieren und komprimieren zu bestimmten Zeiten scheint all so unabdingbar hier und dann wäre es aber auch gut zu entzerren dort. Dort. Wo die Zeiträume so knapp sind.

In der (Zeit-)Spanne zwischen schriftlich und mündlich

Zeit-Räume geben heißt schützen.

Notwendig sind Räume der Ruhe, des Neuorientierens in vielen Regionen. Es lässt sich einfach nicht alles mit Europa vergleichen. Zeit und Raum bewegen sich in Zentralasien anders. Das Empfinden von Raum und besonders von Zeit. Der gesellschaftliche und ganz persönliche Umgang damit.

Zeit haben Schüler hier weniger als dort. Im 11. Schuljahr die Prüfung, in der 10. Klasse noch unreif. Wir peitschen sie hier durch eine Prüfung, die hart ist und zeitaufwändig.

Wir brauchen Zeit und Räume.

Keiner der Schüler wird wirklich aus eigener Kraft tief und fundiert das mündliche Thema vorbereitet haben schon vor dem schriftlichen Teil.

Denn gerade das Schriftliche ist in all seinem Fordern so einnehmend.

Erfahrungen sprechen deshalb bei vielen mündlichen Themen von gradueller Oberflächlichkeit. Themen, die zwar gut und auch mit viel Material ausgestattet wurden, doch Zeit, um tief einzudringen, blieb kaum und die Präsentation, das Auftreten kreisen nur in Gedanken.

Auch ein Schauspieler braucht Zeit, viel Zeit um optimal darstellen, effektiv präsentieren zu können.

Warum also nicht generell vier Wochen Zeit-Raum lassen?

Warum nicht bis Anfang Februar? Zeit zwischen schriftlicher und mündlicher Prüfung um das gewählte und auch schon in all seinen Ansätzen vorbereitete Thema zu vertiefen, den Rohdiamant zu schleifen, das ‚Dinner for one' einzustudieren, mit allem was dazugehört.

Gibt es denn keine Zeit, ist diese so schnell abnehmend wie das Eis an den Polkappen. Ist nicht die Prüfung durch Technik und Format optimiert???

Denn die Schüler erkennen sehr wohl das noch Unzulängliche, spüren die Lücken. Angst entsteht, und verhindert in der kurzen verbleibenden Zeit eine optimale Aufnahme des verbleibenden Lernstoffes. Einen negativen Einfluss hat die Kürze der verbleibenden Zeitspanne auf die letzte so wichtige Lernphase vor erreichen des Zieles.

Und die Angst wird bei den schwächeren Schülern durch negative Vorstellungsbilder weiter aufgeschaukelt.

Das Gesicht wird rot, die Wangen glühen, es beginnen die Hände zu zittern, die Knie werden weich, ganz weich. Stottern – bis zum völligen Blackout.

Ein Blackout
ist
ein Schwarzes Loch ist

nach der Prüfung ist vor der Prüfung
ist

Fertig gestellt
am 12. Dezember, am Samstagabend,
Breitengrad Osch,
während die TSG gegen Schalke gewann,
Breitengrad Hoffenheim.
David als Herbstmeister.
Symbolisch für all die Kleinen, weltweit,
von Prüfung und Zahlen.

◀◀

Eine Apologie der neuen Form des Sprachdiploms – vornehmlich gerichtet an die Verächter der Reform

Rainer Stimpfle

zu Papier gebracht – auf der Durchreise von den Tschuktschen zu den Maghrebiniern bei einem Aufenthalt in der Jugendherberge zu Köln am Rhein nach einem Besuch in einer Schulungsstunde für Bewerter durch das BM-Team – von Rainer Stimpfle, FBK-NOS mit Sitz in Uelen.

Die Moderne hat endlich auch das Sprachdiplom erreicht. Wenn man bedenkt, dass dieses Diplom das der KMK und damit das Kind von 16 (in Worten: sechzehn) Kultusministern (z.T. auch -ministerinnen – wie denn sonst?) der deutschen Bundesländer ist, dann muss man schon ein bisschen Hochachtung haben, dass dies gelungen ist. Als Geburtshelfer hat das TestDaF-Institut in Hagen gedient: Es hat das Neugeborene in die Wiege des Europäischen Referenzrahmens gebettet.

Nun ist sie da, die neue Prüfung, strahlend und stromlinienförmig. Und wenig erinnert mehr an die ehemalige Gestalt.

Manches hat sich da verflüchtigt, so etwa der gesamte Grammtik-Wortschatz-Test. Was sollte der auch, da man doch weiß, dass eine Verständigung hinreichend gut auch ohne Grammatik möglich ist, wie – ohne hier (womöglich noch mit unangebrachtem Spott) auf deutsch-türkische Verständigung einzugehen – wahr- und ernsthaft das Chinesische zeigt, welches ohne alle Morphologie auskommt.

Andere Teile der Prüfung kommen jetzt endlich technisch perfekt daher, aus Lautsprechern, elektronisch – unserem Zeitalter angemessen. (Man komme hier nicht mit den bekannten Einwänden: Auch wenn in Zentralasien nicht immer Strom verfügbar ist, so kann man doch die zwei Stunden Elektrizität pro Tag sinnvoll für eine flott vollzogene Prüfung ausnutzen.)

Und der Höhepunkt des Ganzen – das, was früher ZSD oder schlicht „Aufsatz" hieß: die Textproduktion also – lässt sich neuerdings wunderbar leicht und einfach korrigieren – pardon: bewerten; denn korrigiert wird nicht mehr. Das erinnert mich sehr an den Kunstunterricht meiner eigenen Schulzeit: Der Kunstlehrer nahm die von uns Schülern in stundenlanger mühseliger Arbeit erstellten Produkte (Kunstwerke!) in die Hand, warf einen Blick darauf und verkündete die Note: „befriedigend!" Fast so geht's heutzutage auch bei der Bewertung einer schriftlichen Arbeit des Sprachdiploms zu. Da verunziert kein roter Strich mehr den Schülertext und auf den Bewertungsbogen notiert der Bewerter ein paar dürftige Hinweise zur Lesbarkeit und Verständlichkeit des Textes.

Damit bei der Bewertung der schriftlichen Arbeit, die ja im Gegensatz zu den computerisierten übrigen Prüfungsteilen noch die Gefahr eines gewissen „Schmutzeffekts" mit sich bringt, der aus der Individualität des Bewerters herrührt (uns fehlt bislang noch der geklonte ideale Bewerter!) – damit also absolute Objektivität bei der Bewertung erreicht wird, werden die Bewerter „kalibriert". Zum Behufe dessen, i. e. der Kalibrierung, gibt es in Hagen eine Black Box, in die auf der einen Seite dieselben sieben von jedem Bewerter bewerteten Arbeiten hineingesteckt werden. Im Kasten werden diese Bewertungen mit denen des idealen Bewerters verglichen, sodass als Ergebnis auf der anderen Seite eine objektive Bewertung jedes einzelnen Bewerters herauskommt, mit der dann wiederum die Bewertungen der von ihm bewerteten übrigen Arbeiten neu und diesmal endgültig und objektiv bewertet werden, indem man – je nach Kaliber des Bewerters, d. h. nach seiner Strenge oder Milde bei der Bewertung – Punkte abzieht oder hinzugibt.

Damit ist, wie sich jeder denkende Mensch leicht vorstellen kann, der (absoluten) Gerechtigkeit Genüge getan. Kein Bewerter braucht sich fortan mehr Sorgen zu machen, ob er bei einer Korrektur zu streng oder zu milde verfuhr.

Und was die Literatur betrifft, die manche ehemalige (vielleicht ein wenig verkalkte?) Korrektoren im neuen Sprachdiplom vermissen: Ist nicht jeder Text ein Stück weit Literatur? ◀◀

Ich heiße E/0,08/0,7/1,61/II und bin SK-Bewerter B1C1

Heinz Weischer

Ja, habe ich denn dreißig Jahre lang alles falsch gemacht? – Also, das neue Sprachdiplom gänzlich zu analysieren, habe ich erstens als Pensionär keine Zeit, zweitens keine Lust, drittens fehlt mir prüfungswissenschaftliche Kompetenz. Letzteres ist zu verschmerzen, aber erstens und zweitens wiegen schwer, so tippe ich einfach mal irgend etwas an. Doch vorstellen müßte ich mich schon: Die Mutter alle Computer im Hagener TestDaF-Institut hat mich, einen DSD-Oldtimer, nach meiner ersten SK-Bewertung selbst bewertet und mir einen futuristischen Titel verliehen: E/0,08/0,7/1,61/II. Ich erkläre es gern: E bedeutet, mein Strengemaß ist durchschnittlich (weder streng noch mild), also bin ich eine ziemlich graue Maus unter den SK (Schriftliche Kommunikation) -Bewertern. 0,08 gibt meinen Standardfehler an, aber, meine Herren, 0,08, was ist das schon, außerdem habe ich fest vor, mich zu bessern. 0,7 und 1,61 sind die Infit- und Outfit-Werte meiner Bewertung, ihr Sinn entzieht sich leider meiner Kenntnis. II schließlich ist meine Konsistenzkategorie und bedeutet konsistent. Bisher habe ich zwar Konsistenz immer nur mit Dosenmilch oder Hundefutter in Verbindung gebracht, die Mutter alle Computer hätte auch Konsequenz sagen können, hat sie aber nicht. Jedenfalls sagt mir der Computer, daß ich konsequent in meinen Bewertungen bin. Aber der Computer klopft einem nicht nur auf die Schulter, er mäkelt auch ziemlich herum. Denn ausgehend von den persönlichen Werten eines Bewerters prüft er nun jede Punktevergabe eines jeden Bewerters nach und zieht, wenn er im Vergleich zum Durchschnitt zu milde bewertet hat, den Prüflingen entsprechend Punkte ab (oder schießt im konträren Fall Punkte zu). Denn oberste Maxime des Computers ist die Gerechtigkeit. Im letzten Jahr rief mich ein Schulleiterfreund aus Rumänien erbost an, erst habe man die Punktzahlen der Schule übermittelt bekommen und an die Schüler weitergegeben; nach einer Woche seien die Zahlen nach unten frisiert worden, verständnislose Schüler hinterlassend. Da hatte der Computer aus Gewissensbissen wohl noch mal schnell nachgerechnet. Soll aber nicht mehr vorkommen, sagte man mir in der ZfA; in Zukunft frisiert der Computer im Geheimen, bevor die Zahlen herausgegeben werden. – In der guten alten Zeit saß ich mal in der DSD-Sachverständigengruppe, da haben wir halt die kritischen Randfälle zweitkorrigiert; diese gefühlte Gerechtigkeit würde der Computer heutzutage hohnlachend zerfleddern, weil er keine Gefühle haben darf, aber knurrend muß man eingestehen, die Computermethode hat es in sich, es geht viel gerechter zu.

Doch nun zu meiner Eingangsfrage, ob wir 30 Jahre lang alles falsch gemacht haben. Wenn auch ständig am DSD herumgedoktert wurde, in einem Punkt waren wir uns einig: Aufbau und Inhalt im Aufsatz wurden unterschiedlich gewichtet, 2: 8 oder 2: 6, weil uns der intellektuelle Aufwand für die beiden Kriterien nun doch zu stark unterschieden war. Heute werden beide gleich gewichtet, 6 Punkte für den Aufbau und 6 Punkte für den Inhalt. Und das wird grundsätzlich nicht diskutiert, obwohl ich immer mal wieder auf Bewertertagungen nachgefragt habe; das haben die Weisen in Hagen so entschieden, basta! Vielleicht weil bei den vier Bewertungskriterien (mal 6) solch ein eleganter Gleichklang entsteht. Ein cleverer Lehrer – und ich nehme mal den skrupellosen – stellt fest: Aufbau, das isses! So wird er rein schematisch Einleitung, Hauptteil, Schluß trainieren, schön im Schriftbild sichtbar abgesetzt, dazu praktisch blind mit minimalen sprachlichen Mitteln Leseflüssigkeit erzeugen: Dann noch ein paar beliebig einzusetzende satzverbindende Floskeln. So sind für das Kriterium Aufbau schon mal 5 oder 6 Punkte drin, also fast die halbe Miete zum Bestehen des SK-Teils. Da kommt es zum Beispiel auf den Einleitungssatz inhaltlich kaum an; denn dessen Inhalt wird unter dem Kriterium Inhalt bewertet, und da geht der Einleitungssatz unter anderen Inhaltselementen unter. Der Prüfling sollte auch auf den Inhalt nicht so viel Wert legen, das macht zuviel Mühe und birgt Fehlergefahr.

Er sollte dafür sorgen, bei mäßiger Verwendung sprachlicher Mittel mit möglichst einfachem, kaum fehleranfälligem Vokabular – irgendwie zum Thema passend – über die Runden zu kommen, das heißt, den Inhalt links liegen lassend die wenigen noch nötigen Punkte zu sammeln zum Bestehen von SK. Also, wenn der Prüfling auf Sicherheit gehen will, sollte er möglichst die Klippen des Kriterium Inhalt umschiffen, das ja nur 6 Punkte von 24 bringt. Entscheidend ist ein arbeitsökonomisches Vorgehen, und das bedeutet, sich auf das Kriterium Aufbau zu fixieren. Es ist zwar sinnlos, Einsicht bei den Hagener Spezialisten zu erwarten, aber wenn das Kriterium Inhalt aufgewertet würde, sagen wir mal Inhalt : Aufbau 8 : 4 oder 10 : 2 mit entsprechend großer inhaltlicher Erwartung, also höherem Schwierigkeitsgrad des Prüfungstextes, dann würde intellektuelles Vermögen des Prüflings stärker gefordert sein als organisatorisches, schließlich soll der Abschluß C1 sprachlich aufrüsten, einer Vorlesung an einer deutschen Universität zu folgen. Da reicht nicht ein Primitivtext wie der über die Podcasts aus, der gerade noch befähigt, die Gebrauchsanweisung einer Waschmaschine zu verstehen.

Ein Zweites, und dann höre ich auf zu meckern. Unsere Freunde am Hagener TestDaF-Institut ohne jede Auslandserfahrung meinen, eine Prüfung könne nur dann gerecht sein, wenn aber auch jeder Prüfling in den entlegendsten Winkeln der Welt und bei unseren europäischen Nachbarn exakt den gleichen Text im SK vorgelegt bekommt. Es werden alle kulturellen Einbindungen der Prüflinge, nationales Denken und Fühlen, sprachliche Vorlieben, literarische Gepoltheit, usw. ignoriert, McDonald's verhökert schließlich auch überall in der Welt gewichtsabgemessen die gleichen Weichbrotklopse, Podcasts forever, auch wenn man sich in Filadelfia in Paraguay lieber die Neuigkeiten vom Nachbarn erzählen läßt. Allen Prüflingen in der Welt den gleichen Text zu geben, ist nicht gerecht, sondern – dramatisch formuliert – Vergewaltigung. Es ist an unseren Schulen im Ausland eben nicht höchstes Ziel der sprachlichen Unterweisung, die oben erwähnte Gebrauchsanweisung einer Waschmaschine verstehbar zu machen, sondern den Schülern in durchaus angemessener einfacher Form zu zeigen, daß sich mit Sprache auch Literarisches und Philosophisches vermitteln läßt. Wieso nehmen die Sprachkompetenten in Hagen sich heraus, eine nur fachsprachlich erfaßbare Welt zu proklamieren; ich gehe mal davon aus, daß sie mit literarischen Texten nicht umgehen können, vielleicht sogar Angst davor haben, sonst würden sie konstatieren: Da war doch noch was! Nämlich Literatur. In den SK-Anforderung heißt es, einen deutschsprachigen Text zu verstehen und zu analysieren. Das ist grundsätzlich unabhängig vom Texttyp, ich kann an einem literarischen Text genauso wie an einem Sachtext meine Fähigkeit der Analyse beweisen. Das hat uns die bisherige Praxis im Aufsatzes des alten DSD gezeigt. (Auf dem Beurteilungsbogen steht: „Adäquate Darstellung des Textablaufs". Dafür gibt es Punkte, und nicht mal der cleverste Computer kann ergründen, ob sich das nun auf einen sachlichen oder literarischen Text bezieht.) Also: Diesen Gerechtigkeitsfetisch, nur ein und derselbe Text für alle müsse es sein, mag vielleicht Hagen preisen, aber dies entspricht nicht der Wirklichkeit der Auslandsschulen. Die Vielseitigkeit des Sprachunterrichts hat uns vom Goethe-Institut unterschieden, das neue DSD treibt uns in die breiten Arme Goethes, es gibt überhaupt keinen Grund mehr gegen die Zusammenlegung von Goethe- und ZfA–Sprachprüfungen.

Warum können nicht im neuen DSD zwei Themen zur Auswahl angeboten werden, ein sachliches und ein literarisches? Es kann doch nicht so schwer sein, annähernd gleich schwierige Texte zu finden, „annähernd" genügt doch wohl! Da sollte man mal Auslandslehrer fragen, die es aus eigener praktischer Erfahrung wissen. Wie gesagt, es kommt darauf an, Analysekompetenz zu beweisen, und da kann durchaus ein etwas bunteres Angebot von Texten im SK Anreize geben … Aber wem sage ich das, die Mutter aller Computer erhört mich ja doch nicht.

P.S. Selbst den Viertkläßlern im Iglu-Lesetest werden literarische und sachliche Texte vorgelegt, die Kleinen freuen sich darüber. Und die Großen? ◀◀

Die Türkei – eine Gesellschaft zwischen Orient und Okzident

Johannes Geisler

Gedanken anhand des Buches von *Rainer Hermann, Wohin geht die türkische Gesellschaft? Kulturkampf in der Türkei* (dtv premium, München 2008, 315 Seiten, 14,90 €)

Der FAZ-Korrespondent Rainer Hermann, seit 17 Jahren in Istanbul wohnhaft, zeigt sich in seinem ausgezeichneten, kenntnisreichen, klug abwägenden Buch als ein ausgewiesener Türkeikenner. Es wird sicherlich ein Standardwerk über die moderne Republik Türkei, was sich durch die umfangreiche Bibliographie zu den einzelnen Kapiteln und ein ausgezeichnetes Personen- und Sachregister untermauern lässt.

Der Aufbau des Buches folgt im Grunde dem klassischen Dreischritt der Historikerzunft: Er stellt die *Geschichte* dar, nämlich wie die brüchige Grundordnung der Republik mit ihren tragenden Elementen entstand, er beschreibt die *Gegenwart*, wie die anatolischen Außenseiter als Gegenkraft zur alten urbanen Elite in einer Art Kulturkampf ihren Platz erobern, und deutet die *Zukunft* der Türkei aus den Hypotheken der Vergangenheit und dem inneren Reichtum des Landes. Mit diesem janusköpfigen Aufbau gelingt ihm ein Höchstmaß an Informationsfülle, auch für nicht mit der Materie vertraute Leser.

Wer ist Türke?

Hermann erklärt die Probleme der heutigen Türkei in historischer Sicht aus den „Geburtsfehlern“ (39) der Republik und deren „Konstruktionsfehlern“ (63). Dazu gehört die Frage nach dem Staatsbürger.

Nachdem die Türkei nach einem vierjährigen Unabhängigkeitskrieg im Frieden von Lausanne am 24.07.1923 der völligen Aufteilung des Landes bis auf einen kleinen Rest um Ankara entgangen war, gab es mit der Ausrufung der Republik durch Atatürk am 29.10.1923 zwar ein Staatsgebiet (aus dem Osmanischen Reich – es hatte 75 % seines Staatsgebietes verloren – war die neue Türkei geworden), aber sie besaß eigentlich keine Staatsnation, keine „türkische“ Gesellschaft. Es gab *den* Türken nicht! Türke war bis ins 19. Jahrhundert ein verächtliches Wort für untere Schichten. Atatürk wertete es mit dem Spruch auf: „Ne mutlu Türküm diyene!“ [„Wie glücklich ist der, der von sich sagt, ich bin ein Türke!“ (26)]. So versuchte Atatürk nicht nur verbal eine neue nationale Identität zu schaffen, die dazu führte, sich auch von den Osmanen abzugrenzen. Der verbliebene ethnische Flickenteppich sollte zu einer homogenen Nation geformt werden. Für die Gründer waren in dem Vielvölkergemisch mit verschiedenen Religionen (Moslems, Christen, Juden) nur diejenigen Angehörige des Staates, die der Religionsgemeinschaft (Millet) der sunnitischen Muslime auf dem Boden der Republik angehörten; die restlichen waren Bürger zweiter Klasse. Damit

Links: Blick auf das Häusergewirr von Beyoğlu – Mitte: Blick von Beyoğlu über das Goldne Horn auf Sultanahmet, den Saray, das Marmarameer – rechts: Blick von Sultanahmet über das Goldne Horn nach Beyoğlu mit dem Galataturm

waren Zwangsumsiedlungen und Verfolgungen vorprogrammiert, denn die sunnitischen Muslime bildeten die herrschende Nation, wer Minderheitenrechte einfordert, ist eine Gefahr, wer die Millet verlässt, ist ein Verräter am Türkentum und am Islam, daher der Mord an Hrank Dink und an Christen in Malatya. Die Minderheiten der Christen, Juden und Aleviten waren damit „einheimische Ausländer"(29). Im Vertrag von Lausanne bekamen die Juden und Orthodoxen wenigstens offiziell den Status einer Minderheit, die heterodox-schiitischen Aleviten und die Kurden als ethnisch anderes Volk und zum Teil auch alevitischen Glaubens jedoch nicht.

Noch unter den Jungtürken begannen die ethnische Verfolgung und die „Bevölkerungsumsiedlungen" (hier wird wegen der internationalen Verbreitung unserer Zeitschrift aus Zensurgründen der euphemistische und nicht der Fachterminus verwendet) wie die der Armenier 1915, die der Griechen 1923 und die der restlichen um und in Istanbul lebenden Hellenen 1955, sowie das Pogrom gegen die Juden 1934. Hinzu kommen andere rechtliche, besonders steuerliche Schikanen. Auch die Aleviten (ein Viertel der türkischen Bevölkerung) mit ihrem aus schamanistischen und mystischen Elementen zusammengesetzten, mehr der schiitischen Richtung angehörigen Glauben (215) werden diskriminiert und verfolgt. 1993 wurden bei einem Treffen von Künstlern und Intellektuellen in Sivas 37 Aleviten in einem Hotel verbrannt (215 f.).

Aus religiösen, besonders aber ethnischen Gründen lehn(t)en sich die Kurden mit ihrer eigenen Ethnie und Sprache schon früh und bis heute gegen die verfügte „kulturelle Homogenität dieser Republik" (21) auf. Der Osten Anatoliens wurde vernachlässigt, geriet zum Armenhaus der Türkei oder die Bevölkerung wurde mit Krieg überzogen. Die Definition ihrer Identität über die Kultur bedeutet jedoch nicht automatisch, dass sie keine Türken sein wollen.

Der Bau der Republik

Ein anderer „Konstruktionsfehler" folgt. Nach der Definition der Nation oktroyierten die Gründer bei der Schaffung des neuen Staates eine neue Staatsdoktrin. Das geschah nach den sechs Prinzipien des Kemalismus, die 1931 ausformuliert wurden: „der türkische ‚Nationalismus' (milliyetçilik) und der ‚Säkularismus' (…), der ‚Republikanismus' (…) und der ‚Etatismus' (…), der ‚Prozess ständiger revolutionärer Umwandlung' (…) und die Vision einer homogenen, in sich geschlossenen Gesellschaft ohne Klassen, genannt ‚Populismus'" (30). Demokratie und Freiheit waren nicht vorgesehen. Die Generäle und Atatürk „richteten (die Republik) mit einer autoritären Erziehungsdiktatur" (41) auf ihre Vision einer zeitgemäßen Zivilisation nach westlichem Muster aus. Die ausführenden Organe waren die allgegenwärtige, zentralisierte Bürokratie, das alles beherrschende Militär und die Justiz. Die Institutionen sind bis heute der Meinung, den wahren Willen des Volkes zu vertreten, ohne sich den Wählern zu stellen. Die wirksamsten Ideen sind für viele bis heute der Nationalismus und der Laizismus, die hauptsächlich vom Militär als Antriebsmittel seiner Aktionen im Sinne der Bewahrun-

gen der Prinzipien Atatürks genutzt werden: Die in der Bevölkerung hoch angesehene Armee braucht Feinde von innen oder außen, um ihr hohes Ansehen bei der Bevölkerung zu bedienen. So erzeugt sie über den Nationalismus und Laizismus eine permanente Krisenstimmung (Prinzip der negativen Integration). Dazu dienen die Kurden, die allgemeine Weltlage oder innenpolitisch die Gefährdung der Prinzipien Atatürks. Psychologisch ist bei vielen noch der „Sèvres-Komplex" (53) vorhanden, daher eine Abneigung gegen Europa und die EU, verstärkt durch deren Ansinnen die Macht des Militärs zu beschneiden. Die Hüter der Republik machten drei Militärputsche (1960, 1971, 1980) und den sanften 1997 (106) mit dem Rückzug Erbakans und neuerliche, schon im Vorfeld gescheiterte Versuche. So konnte die Kopftuchfrage als Verteidigung des Laizismus in der neuesten Zeit, wie Hermann glaubwürdig darstellt, zu einer Machtfrage werden, denn die alte Elite sieht in diesem Aufbegehren einen Grundpfeiler des Laizismus verletzt, der fromme Moslem eine religiöse Pflicht und einen Aufstand gegen die Unterdrückung durch die urbane Elite.

Der Laizismus in der Türkei ist keine strikte Trennung von „Moschee" und Staat, er gibt dem Staat die Hoheit über die Organisation der Religion und Auslegung der religiösen Quellen (75 f.). Die Religionsbehörde, das Diyanet, ist eine der größten Behörden in Ankara und hat den Auftrag laut Verfassung von 1982, „die Nation ‚zu solidarischem Handeln zu veranlassen und zur nationalen Einheit'" (160). Damit ist der sunnitische Islam faktisch die Staatsreligion. In Schulen wird folglich zum Verdruss der Aleviten nur diese islamische Richtung gelehrt. Ausgerechnet die AKP vertritt allein das Prinzip des Säkularismus in dem Sinne, dass die Religion ganz aus den Zwängen des Staates befreit werde – also völlige Religionsfreiheit – und sie will nicht den Laizismus der alten Eliten, die sie zur Gefangenen des Staates gemacht hat.

Das Prinzip der permanenten Umgestaltung wurde von der alten Elite selbst verraten, denn man erhob den „Stillstand zum Dogma" (75). Notfalls half oder hilft die Justiz als eine Art Juristokratie zur Zementierung dieser Situation, denn Richter und Staatsanwälte sind nicht unabhängig, sondern „verstehen sich als Partei und Akteur der Politik" (63), wie Hermann ausführlich beschreibt. Zeigt sich hier schon der Etatismus, so wurde er in der Wirtschaft noch deutlicher. Erst Turgut Özal (MP 1983–1989, Staatspräsident von 1989–1993) liberalisierte mit Erfolg die Wirtschaft. Trotzdem versank das Land bis 2001 fast im Staatsbankrott, aus dem ihm der IWF half und damit auch bei den Politikern den ernsthaften Anstoß gab, die EU-Perspektive nachdrücklich ins Auge zu fassen.

Der politische Arm zur Schaffung der homogenen Nation war die von Atatürk gegründete Staatspartei CHP, „Republikanische Volkspartei". Die CHP übernahm die Aufgabe, „‚von oben' den neuen Türken zu schaffen" (72) und damit die neue Türkei. Also war die Grundlage der Republik: „Staat und Partei sind eins" (ebd.). Diese Idee forderte Gehorsam dem Staat gegenüber und keine Individualität. Atatürk und die Gründer wollten keine echte Demokratie (41), denn das Volk galt als ungebildet. Erst 1946 ließ die Türkei – auf Druck der USA – Wahlen und eine Mehrparteiendemokratie zu, und die neue Partei, die Demokratische Partei (DP), gewann 1950 die Wahlen triumphierend (33). Aber die straffe Bürokratie, die Justiz und das Militär sorgten dafür, dass der Kemalismus mit seinen ideologischen Vorstellungen wirksam blieb, notfalls durch ein Parteienverbot.

Die gesamte Staatsideologie wirkt(e) wie ein „Korsett" (12, 37, etc.), das die Gesellschaft einschnürt und letztlich spaltet. Denn die Devise der CHP war: „Das Volk ist ungebildet, und so muss es von der Avantgarde des Staates geführt werden" (64). Die Avantgarde, der „militärisch-zivile Apparat in Ankara" oder die alte Elite (64), weiß, was dem Wohle des Volkes dient. So konnte der Gouverneur von Istanbul (1949–1957) sagen: „Das Volk überflutet die Strände, der Bürger kann nicht mehr baden" (15, 32).

Da die Gebildeten meist in den Städten wohnten, galt diese Dichotomie auch für den Unterschied zwischen Stadt und Land. Nach der Landflucht und der damit verbundenen Verstädterung und Industrialisierung Anatoliens in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts stieg das Volk sozial auf und kam zu Wohlstand. Die Kinder wurden gebildet. Dieser neue Mittel-

stand konkurriert nun mit den urbanen Eliten um den politischen Einfluss. Das ist der türkische „Kulturkampf", garniert mit religiösen Aspekten, da diese aufstrebenden Massen der neuen Elite in der gemäßigt islamischen Partei AKP ihre Vertretung zu finden glauben.

Insgesamt beurteilt Hermann die Geschichte der türkischen Republik als „eine Erfolgsgeschichte, aber mit Einschränkungen" (74), denn sie habe es geschafft, in drei Generationen aus einer Monarchie eine sich bessernde Demokratie und aus einem Agrarstaat ein industrielles Schwellenland zu formen und mit seiner klaren Hinwendung zu Europa eine deutliche Absetzung zu den arabischen Nachbarn zu vollziehen.

Kulturkampf und Reformen mit Blick auf die Hinwendung zur EU

Eine Vollmitgliedschaft in der EU sei für die Türkei die einzige Möglichkeit, weil sie keine realistische Alternative habe, so resümiert der Autor diese Frage (183). Außenpolitisch sei sie zu schwach oder bei den Nachbarn für eine weitere Entfaltung zu wenig beliebt, nur die Armee brauche dort ein Feld zur Profilierung (z. B. Ablehnung der Hilfe beim Irakkrieg, neue Kämpfe gegen die Kurden). Zudem beobachteten die demokratisch fortschrittlich gesinnten Kräfte in den arabischen Staaten den Prozess, wie die Türkei versuche, „eine autoritäre Ideologie abzustreifen und an ihre Stelle eine funktionierende Demokratie zu setzen" (187), als mögliches Vorbild und sähen in der Zurückweisung beim EU-Beitritt einen Beweis, dass sich ein Wandel nicht lohne und Extreme ermutige (187).

Aus innenpolitischen Gründen soll diese Hinwendung zur EU eine glaubwürdigere Politik und stabilere Wirtschaft garantieren. Zudem hofft man auf eine Modernisierung zu einer freiheitlicheren, pluralistischen Gesellschaft mit Religionsfreiheit und mehr Rechten. Neben den Aleviten sehnen sich besonders die christlichen Kirchen danach, kurz: Es geht um „Demokratie und Herrschaft des Rechts sowie Menschenrechte und Minderheitenschutz" (181), die die Türkei in ausreichendem Maß zur Aufnahme der Beitrittsverhandlungen 2005 erfüllt hatte. Das war der Erfolg der AKP Erdoğans. Dessen Partei hatte sich laut Hermann besonders um den Beitritt bemüht, um sich innenpolitisch und im Ausland trotz islamistischen Hintergrundes als demokratische Partei zu legitimieren, das Verhältnis zwischen Politik und Militär neu zu bestimmen und mehr Religionsfreiheit zu gestatten (134). Nach Ansicht des Autors konnte die Partei diesen Weg einschlagen, weil sie „den Übergang der türkischen Islamisten zu muslimischen Demokraten" (108) geschafft habe und lernte, sich in einer repräsentativen Demokratie zu behaupten; schließlich sei die EU als externer Rettungsanker erkannt worden und habe den zunehmend demokratisch gesinnten Intellektuellen und zivilen Gruppen einen neuen Schwung verliehen. Dazu habe innenpolitisch wesentlich die Liberalisierung der Wirtschaft und in deren Gefolge die Entstehung einer Schicht muslimischer Unternehmer und Akademiker beigetragen. Die AKP ist in ihrer Weltanschauung eine postislamische, neoliberale, globalisierungsfreundliche Partei, die den Islam nicht mehr politisch als Kitt für die Gesellschaft sieht, sondern als kulturelles Phänomen. Es geht ihr um die Stärkung der Stellung des Einzelnen gegenüber dem Staat. Sie zieht so die neuen Unternehmer auf ihre Seite. Dieses Unternehmertum, hauptsächlich in Ostanatolien beheimatet, sieht sich als calvinistischer Islam, religiös und kapitalistisch gesinnt. Es wurde von einer türkischen Soziologin die „schwarzen Türken" genannt, während die säkular urbane Oberschicht, die „weißen Türken", dem autoritären, undemokratischen Ideal der CHP huldigt. Die CHP hat daher hauptsächlich die Verteidigung des Laizismus zum Programm. Zu diesem „Kulturkampf" gehört die Auseinandersetzung um das Kopftuch in öffentlichen Bereichen ebenso wie der Kampf um die religiösen Schulen, der Versuch zum Verbot der AKP und der Streit um politische Ämter, wie das Gerangel um die Wahl des jetzigen Staatspräsidenten wegen seiner Kopftuch tragenden Frau zeigte.

Ein anderes Kampffeld sind die Reformen zum EU-Beitritt. In diesem Zusammenhang wurden die Staatssicherheitsgerichte und die Todesstrafe abgeschafft, der Strafvollzug modernisiert, die Meinungsfreiheit erweitert oder geändert – der berüchtigte § 301, „Beleidigung des Türkentums", wurde neu gefasst, wird aber

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren ▪ Beiträge	Heft	Seite
Amann, Diana ▪ Zwei Fachberaterinnen – ein Ziel	4	362
Austrup, Gerhard ▪ Im ersten Jahr als Fachberater für Deutsch in Schweden	4	348
Beldarrain, Yolanda / Gietz, Juan I. ▪ Verwaltung der DS Bilbao – Umstrukturierung des Managements	1	32
Beldarrain, Yolanda / Gietz, Juan I. ▪ Halbtagssschule war gestern – Ganztagsschule ist morgen	1	34
Bench, Ulrich ▪ Auslandspraktikum – Eine unbezahlbare Lebenserfahrung für alle Schüler	1	39
Berger, Annemarie ▪ Als wir zu unserem ersten Fortbildungsseminar nach Taschkent fuhren	1	76
Berger, Annemarie ▪ Strom oder Wasser? Korruption für den Hausgebrauch	2	204
Berger, Annemarie ▪ Warum gähnen mich meine Schüler so an?	3	314
Berger, Annemarie ▪ Gulsaras Hochzeit	3	314
Bleyh, Reiner ▪ Kleiner Zwischenbericht nach der siebten Auslandsstelle	4	403
Bock, Marc-Thomas ▪ Lehren und Lernen an der Deutschen Schule Toronto	3	299
Borschel, Edmund ▪ Rückblende – Rückkehr – Rückmeldung. Nach drei Jahren Kanada zurück in Hessen	4	374
Breyer-Rheinberger, Hannelore und Lothar Rheinberger ▪ Im Gespräch mit Frau Bosert	3	233
Brombacher, Karin ▪ Die Grundschule: Integration statt Selektion	1	14
Brombacher, Karin ▪ Transitionen: Vom Kindergarten zur Grundschule	1	16
Brombacher, Karin / Lorenz, Silvia / Schmidt, Ludger ▪ Der flexible Seiteneinstieg – Ende der Neuen Sekundarstufe	1	21
Brüser-Sommer, Ehlert ▪ Das Pädagogische Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland nimmt Gestalt an	2	107
Brüser-Sommer, Ehlert ▪ Prozessbegleiter für Qualitätsentwicklung. Ein neues Unterstützungssystem für die Deutschen Schulen im Ausland	2	112
Bosert, Ingrid ▪ Herbsttreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg in Eckernförde	1	5
Burghardt, Manfred ▪ Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg	3	237
Burwitz-Melzer, Eva ▪ Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht heute	3	254
Busse, Eva Alexandra ▪ Aus der Arbeit in Polen – eine DSD-Landschaft im Wandel	4	352
Dederding, Dr. Hans-Martin ▪ Farmer sucht Frau. Partenerschaftsinitiative zeigt erste Erfolge	2	206
Dederding, Dr. Hans-Martin ▪ In die Ukraine, da hinten bei Turkmenistan – 16 Jahre Fachberatungen in GUS	4	362
Dederding, Dr. Hans-Martin ▪ Die Kuh – wieder aufgesucht. Der Methodist bei der Arbeit.	4	366
Dederding, Dr. Hans-Martin ▪ Verstanden werden ist alles – Schulleiter-Konferenz ukrainischer und polnischer DSD-Schulen	4	369
Dederding, Dr. Hans-Martin ▪ Wie ich mich einmal verflogen habe	4	412
Dombois, Achim von ▪ Das Schuljubiläum naht – und was sagt das Schularchiv dazu? Ein Bericht aus der Praxis im südlichen Afrika	2	180
Domisch, Rainer ▪ Literatur – die Kür für Fremdsprachenlerner	3	293
Dronske, Ulrich ▪ Eierlegende Wollmilchsäue gesucht. Zum Aufgabenfeld der Fachberatung	4	346
Engel, Marcus ▪ Wirtschaftsdeutsch in Russland	4	392
Falbe, Cordula ▪ Deutsche Internationale Schule Kapstadt feiert Jubiläum	4	383
Fasse, Gisela ▪ Acht Stunden, 12 Minuten und 30 Sekunden verordnete Mittagspause. Zwischen Köln und Pretoria: Vorbereitung auf meine Tätigkeit als Fachberaterin in Südafrika	4	344
Fischer, Wolf Martin / Wicke, Rainer E. ▪ Landeskunde im Anfangsunterricht	1	65
Fluch, Martin / Krippner, Gudrun ▪ Umweltbildung gehört zum Programm	2	161
Fluch, Martin ▪ „… und taucht mit einer Narrenkappe auf!“ – Das Bewertungskriterium Präsentation der reformierten DSD-Prüfung	3	249
Fluch, Martin ▪ … und läuft und läuft und läuft – Extremmarathon in Kirgisistan	1	51
Fratton, Peter ▪ Vom Schulhaus zum Haus des Lernens – ein Erfahrungsbericht	2	124
Geisler, Johannes ▪ Das Auslandsschulwesen im Schatten der Goethe-Institute	1	3
Geisler, Johannes ▪ Kleine Ursache, große Wirkung. Anhörung zur außenkultur- und bildungspolitischen Kooperation mit der Türkei	2	100
Geisler, Johannes ▪ „Was lange währt, wird endlich … auch etwas!“	3	223
Geissel, Anja ▪ Zwei Fachberaterinnen – ein Ziel. Gold für China – Gold für das Tandem „Goethe und ZfA“	4	358

Autoren ▪ Beiträge	Heft	Seite
Habenbacher, Michael ▪ Kontraste	4	354
Himmelreich, Jutta ▪ Direktorin von A bis Z. Ein Jahr an Frau Achmedowas Schule Nr. 89, Duschanbe	4	386
Huber-Schiffer, Angelika ▪ Das Sprachlabor für die Jackentasche	2	188
Hunfeld, Hans ▪ Über die fremde Normalität anderen Sprechens	3	268
Jasinski, H. J. ▪ Alle reden von Methodenkompetenzen – wir vermitteln sie systematisch	1	27
Kahl, Reinhard ▪ Die Intelligenz der pädagogischen Praxis	2	149
Kardel, Peter ▪ Als Senior-Experten bei den Mennoniten in Chihuahua	2	178
Knüpper, Catharina / Deiner, Carolina ▪ Der Kindergarten:„Schatzkammer“ der DS Bilbao	1	12
Köhler, Karl-Heinz ▪ UNESCO-Projektschulen – Lernen für das Leben in der Weltgesellschaft in einem weltweiten Netzwerk	2	145
Korsten, Karl-Heinz, ▪ Aus dem Logbuch eines BLI-Piloten-Gedankengänge des Schulleiters der DS Málaga	3	244
Krämer, Frank ▪ Phantastisches Europa – von einem der den Stammtisch mit dem Küchenherd vertauscht	2	207
Kürten, Jochen ▪ Projekt der Deutschen Welle (DW): Deutsche Auslandsschulen	2	106
Kuzminska, Kuba ▪ Bildungskontakte ohne Grenzen	4	371
Lawin, Heike ▪ Tropical Islands – Europas größte tropische Urlaubswelt	1	73
Lehmann, Jürgen ▪ Werner Schmidt – Ein Schüler baut seine Schule wieder auf	2	184
Lehmann, Jürgen ▪ Japanisch-Lektion	3	316
Lohrbach, Ulrich ▪ Zukunftswerkstatt Schulhofgestaltung an der DS Santa Cruz de Bolivia	1	58
Lorenz, Silvia ▪ Die Orientierungsstufe an der DS Bilbao	1	19
Mauritz, Martina ▪ „Äh, … nach Bilbao??? – Schön.“	1	45
Müller-Karpe, Beate ▪ Auslandslehrer/in – Fels in der Brandung	1	72
Müller-Karpe, Beate ▪ Wassermann und Mittagshexe – ein fächerübergreifendes Literaturprojekt	3	276
Munderloh, Bernd ▪ Herbstreffen der Regionalgruppe Nordwest	1	6
Muuß-Merholz, Jöran ▪ Das Netzwerk „Archiv der Zukunft“. Ein Kongress der Schulerneuerer	2	148
Noack, Uwe ▪ Aller Anfang ist schwer … Kollegiale Hospitationen an der DS Bilbao	1	23
Nussbaum, Anja ▪ Chancen für die deutschen Auslandsschulen – Gedanken zum Thema: „Die Zukunft wollen“	2	122
Peleikis, Hans-Jürgen ▪ Deutsche Auslandsschulen exemplarisch – die DS Bilbao stellt sich vor	1	10
Peleikis, Hans-Jürgen / Schanz, Claudia ▪ Power für Deutsche Auslandsschulen. Drei Beiträge zum Solardachprogramm der dena zur Exportinitiative Erneuerbare Energien	2	152
Penner, Ingo ▪ Jugend forscht – Iberia	1	43
Puck, Malte ▪ PISA unter Palmen. Einflüsse der PISA-Studie auf die deutschen Auslandsschulen	2	115
Schlief, Dr. Susanne ▪ Der Wettbewerb „unterricht innovativ“ und die DEO Kairo	2	191
Schmitt, Roland ▪ Warten, warten … Absage – Erfahrungen mit einer Bewerbung an der DS Rom	4	401
Schneider, Stephan ▪ Bunter Auftritt der Verbandszeitschrift seit 2007	1	7
Schneider, Stephan ▪ In eigener Sache: Büchertisch	2	200
Schneider, Stephan ▪ Neues von Binnur Cömert nach ihrem Vortrag in Stralsund	2	201
Schneider, Stephan ▪ Versand der Ehrennadeln – Reaktion unserer Mitglieder	2	103
Schneider, Stephan ▪ Deutsche Auslandsschulen (endlich) im Focus der Medien	3	241
Schneider, Viktoria ▪ Javier in Siegen und ich in Shanghai	1	77
Schopp, Michael ▪ Symposium am Istanbul Lisesi 27./28.09.2007 – Zukunft der deutschsprachigen Bildung	1	49
Schopp, Michael ▪ TÜBITAK / Jugend forscht	3	297
Schubert, Wolfgang ▪ Es lebe die Musik! Viva la música! – Jugend musiziert an der DS San Sebastián	3	295
Telge, Gudrun ▪ Steht die Pressburg auf einem Datenberg? – Notizen zu meinem Einstieg als Fachberaterin	4	342
Thomas, Gottfried ▪ 90 Jahre Deutsche Schule Bilbao	1	11
Thomas, Gottfried / Ramón Urrutia / Teresa Azcárate ▪ Implementierung der Informations- und Kommunikationstechniken	1	31
Uexküll, Jakob von / Güssefeld, Holger ▪ Was ist der „World Future Council“? Zwei Beiträge	2	137
Ukar, Asier / Ulbricht, Grit und Ingo Deutsche ▪ Schule Bilbao – eine Schule für die Umwelt?	1	35

Autoren ▪ Beiträge	Heft	Seite
Wecht, Karlheinz ▪ Der Vorsitzende berichtet	1 ▪ 2 3 ▪ 4	2 ▪ 98 22 ▪ 338
Weidermann, Volker ▪ Literatur braucht Gegenwart	3	275
Weischer, Heinz ▪ Es ist nicht alles Gold … (Folge 2)	2	202
Weischer, Heinz ▪ Angesichts des gelb-schwarzen Rowohlt-Musils	3	312
Weischer, Heinz ▪ Was ist außer einem Weinheber geblieben?	4	379
Weischer, Heinz ▪ Generationenvertrag	4	410
Weisse, Eckart ▪ Praxisnaher und lebensverbundener Physikunterricht am Kossuth Lajos Gymnasium Budapest	1	64
Weisse, Eckart ▪ DFU-Tagubg in Budapest	2	176
Weisse, Eckart ▪ Information über das außerschulische Treiben deutscher Lehrer im Ausland	3	297
Weisse, Eckart ▪ Aus der Serie: Geschichten, die das Leben (des Auslandslehrers) schreibt	3	315
Weisse, Rckart ▪ Die Sache mit dem Namen	4	411
Wicke, Rainer E. ▪ Kopfhörer auf und los! Vom Sprachlabor zum MP3-Player	2	186
Wicke, Rainer E ▪ Snowboard-Heizer und Fallschirm-Reiniger als neue Berufsperspektiven	2	197
Wicke, Rainer E. ▪ Plädoyer für den Einsatz literarischer Texte im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht	3	251
Wicke, Rainer E. ▪ … der kommt mit wenig aus! – Reflektionen über den Stellenwert moderner Medien	3	303
Wicke, Rainer E. ▪ Ein Blick über den Tellerrand- Kurzbericht über die zweite gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer im Juni 2008 an der Universität Bern	3	310
Wicke, Rainer E. ▪ Mikroprojekte im DaF-Unterricht	4	397
Willaredt, Rolf ▪ Literatur und Landschaft – am Beispiel der Romantrilogie „Versunkene Gesichter“	3	283
Wossidlo, Eckart ▪ Wiedersehen nach dreißig Jahren	4	402

Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken

Titel	Heft	Seite
Anschriften der Mitarbeiter	1 ▪ 2 3 ▪ 4	9 ▪ 105 234 ▪ 341
Persönliche Nachrichten / Verbandsnachrichten	1 ▪ 2 3 ▪ 4	8 ▪ 104 242 ▪ 340

Rezensionen

Autor: Titel ▪ *Rezensenten*	Heft	Seite
Adiga, Aravind: Der weiße Tiger ▪ *Heinz Weischer*	4	433
Apweiler, Arnold: Erinnerungen eine Jungen aus der Kolonie ▪ *Manfred Vollmer*	1	87
Baumgartner, Barbara: Ein Jahr in Barcelona. Reise in den Alltag ▪ *Eckehart Knop*	3	330
Beutelspacher, Albrecht / Wagner, Marcus: Wie man durch eine Postkarte steigt … und andere spannende mathematische Experimente ▪ *Karl Hagedorn*	2	211
Bredella, Lothar / Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Literaturunterricht – Kompetenzen und Bildung ▪ *Rainer E. Wicke*	3	317
Broeckhoven, Diane: Herrn Sylvains verschlungener Weg zum Glück ▪ *Heinz Weischer*	4	432
Caberta, Ursula: Schwarzbuch Scientology ▪ *Dieter Allgaier*	1	80
Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung ▪ *Günther Wecht*	4	417
Das Buch der Lieder, Gedichte von Heinrich Heine neu vertont ▪ *Rainer E. Wicke*	3	322
Ertl, Thomas: Seide Pfeffer und Kanonen. Globalisierung im Mittelalter ▪ *Manfred Egenhoff*	3	329
Florescu, Catalin Dorian: Zaira ▪ *Heinz Weischer*	3	324
Fluch, Martin / Kalykova, Machabat: Auch eine Frühlingsblume liebt das Mondlicht. Ein Buch von der Poetik der kirgiesischen Vornamen ▪ *Hans-Martin Dederding und Manfred Egenhoff*	4	436
Große, Wilhelm: Expressionismus (Literaturwissen für Schüler) ▪ *Stephan Schneider*	1	86

Autor: Titel ▪ *Rezensenten*	Heft	Seite
Guo, Xiaolu: Kleines Wörterbuch für Liebende ▪ *Manfred Egenhoff*	4	435
Halpern, Paul: Schule ist was für Versager. Was wir von den Simpsons über Physik, Biologie, Roboter und das Leben lernen können ▪ *Karlheinz Wecht*	4	420
Haschke, Barbara / Thomas, Gothild: Kleines Lexikon deutscher Wörter japanischer Herkunft ▪ *Jürgen Lehmann*	3	330
Heine, Manfred: Durchgestartet. Das Leben intensiv gestalten ▪ *Stephan Schneider*	2	217
Henri, Daniel / Le Quintrec, Guillaume / Geiss, Peter (Hrsg.): Histoire/Geschichte, Schülerbuch II, Europa uns die Welt vom Wiener Kongress bis 1945 ▪ *Stephan Schneider*	4	424
Hentig, Hartmut von: Mein Leben-bedacht und bejaht (Bd. 1). Kindheit und Jugend ▪ *Rolf Kruczinna*	1	85
Hentig, Hartmut von: Mein Leben-bedacht und bejaht (Bd. 2). Schule, Polis, Gartenhaus ▪ *Rolf Kruczinna*	2	210
Hernig, Marcus: China mittendrin. Geschichte, Kultur, Alltag ▪ *Manfred Egenhoff*	4	430
Irving, John: Die vierte Hand ▪ *Heinz Weischer*	1	88
Jorch, Karl / Kirchhoff, Hans-W. (†) / Lambertz, Hermann / Oberlack, Ulrich / Pientka, Herbert / Schwarze, Heiner (Hrsg.): Materialien-Handbuch Physik ▪ *Jens Drummer*	3	336
Keegan, John: Das Antlitz des Krieges. Die Schlachten von Azincourt 1415, Waterloo 1815 und an der Somme 1916 ▪ *Günther Fecht*	1	82
Kohl, Helmut: Erinnerungen 1990–1994 ▪ *Dieter Allgaier*	3	333
Krämer, Gesa / Nazarkiewicz, Kirsten: Arbeiten im Ausland und die Familie geht mit ▪ *Nelly Lucidi*	4	425
Kunst-Bildatlas: Sich in der Welt orientieren-Zugänge zur Kunst, Schülerbuch 5.–12. Klasse ▪ *Rainer E. Wicke*	1	89
Kunze, Thomas: Russlands Unterwelten. Eine Zeitreise durch geheime Bunker und vergessene Tunnel	4	437
Legutke, Michael K. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachliche Vision. In: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik ▪ *Rainer E. Wicke*	4	421
Löwer, Hans-Joachim: Bahnhof der Träumer ▪ *Eckehart Knop*	4	428
Luo, Lingyuan: Die chinesische Delegation ▪ *Manfred Egenhoff*	3	325
Luo, Lingyuan: Nachtschwimmen im Rhein ▪ *Manfred Egenhoff*	3	325
Lütz, Manfred: Gott – eine kleine Geschichte des Größten ▪ *Eckehart Knop*	1	83
mmpro, film – und medienproduktion Berlin: Zeit für mehr – Ganztagsschulen auf dem Weg. Eine Dokumentation von Roman Schikorsky und Mark Poepping ▪ *Rainer E.Wicke*	4	418
Müller, Peter 7 Cicek, Jasmin: Migrantenliteratur (Arbeitstexte für den Unterricht) ▪ *Günther Miklitz*	2	214
Pausewang, Gudrun: Erlaubter Humor im Nationalsozialismus (1933–1945) ▪ *Ulrich Mattern*	4	425
Rutz, Katharina: Ein Jahr in Peking. Reise in den Alltag ▪ *Harald Krause-Leipoldt*	3	328
Sarjala, Jukka / Häkli, Esko (Hrsg.): Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen ▪ *Rainer E. Wicke*	4	415
Schlink, Bernhard: Das Wochenende ▪ *Heinz Weischer*	3	323
Schmidt-Kaspar, Herbert: Altstadtgassen und Adelshöfe. Ausflüge in die deutsche Vergangenheit ▪ *Günther Fecht*	4	427
Scholl-Latour, Peter: Zwischen den Fronten.Erlebte Weltgeschichte ▪ *Günther Fecht*	3	332
Sofer, Dalia: Die September von Shiras ▪ *Manfred Egenhoff*	2	216
Steiger, Brunhild / Friedrich, Stefan / Schütte, Hans-Wilhelm (Hrsg.): Das große China-Lexikon ▪ *Manfred Egenhoff*	3	326
Tomerius, Cornelia: Ein Jahr in Istanbul. Reise in den Alltag ▪ *Hans-Friedrich Janssen*	4	429
Trojanow, Ilija / Hoskoté, Ranjit: Kampfabsage, Kulturen bekämpfen sich nicht – sie fließen zusammen ▪ *Rainer E. Wicke*	2	212
Tuchtenhagen, Ralph: Kleine Geschichte Schwedens ▪ *Harald Krause-Leipoldt*	4	427
Und es geht doch … Lehren und Lernen für die Zukunft, ein Film von Erika Fehse ▪ *Rainer E. Wicke*	1	91
Van Ess, Hans: China. Die 101 wichtigsten Fragen ▪ *Manfred Egenhoff*	3	326
Vatlin, Alexander / Malaschenko, Larissa (Hrsg.): Schweinefuchs und das Schwert der Revolution. Die bolschewistische Führung karikiert sich selbst ▪ *Ulrich Mattern*	2	215
Weidermann, Volker: Das Buch der verbrannten Bücher ▪ *Rainer E. Wicke*	3	319
Weischer, Heinz: Zurück aus Costa Rica.Mein westfälischer Abenteuerroman ▪ *Werner Beckmöller*	1	81
Yan, Lianke: Dem Volke dienen ▪ *Manfred Egenhoff*	4	434
Zweifach sind die Phantasien, Wilhelm Busch neu vertont ▪ *Rainer E. Wicke*	3	322

Links: Im Innenhof der Doğan Apartmanlari – Mitte: Doğan Apartmanları, die alte preußische. Gesandtschaft, zeitweilig Wohnort des Autors im Häusergewirr von Istanbul-Beyoğlu – rechts: Blick von Beyoğlu auf den Bosporus, Asien und die Europabrücke

weiterhin angewendet. Es gibt ein neues Strafgesetzbuch, das zum ersten Mal den einzelnen vor dem Staat schützt, das neue Zivilgesetzbuch bestärkt die Rechte der Frau und schützt sie vor dem ungeschriebenen Gesetz der „Ehre der Familie", die Funktion des Militärs im allmächtigen Nationalen Sicherheitsrat wurde auf bloße Beratung beschnitten (127). Die Probleme mit den Euroskeptikern sowie die Frage der privilegierten Partnerschaft werden von Hermann ebenfalls diskutiert. Hermanns Fazit zum EU-Beitritt lautet daher: „Einen Platz in der EU wird die Türkei aber nur dann finden, wenn sie mit sich im Reinen ist. Eine Türkei, die sich nicht länger selbst blockiert, wäre für die EU eine Bereicherung. Wie es bei der Wirtschaft bereits der Fall ist" (195).

„Hypotheken und Reichtümer"

So betitelt der Autor den letzten Teil seines Werkes. Trotz der Reformgesetze gibt es „verborgenen Widerstand" bei der Umsetzung (127), aber auch positive Anfänge.

Hermann lässt keines der so heiklen Themen aus und nennt sie beim Namen, ohne auf eine mögliche Zensur Rücksicht zu nehmen. Zu diesem Bereich zählen im dritten Teil seines Werkes die beiden „Hypotheken", wie er aus historischer Sicht die Belastungen der heutigen Politik bezeichnet. Die eine sind „Benachteiligte Gruppen", die Kurden, die Aleviten, alle Christen und die Juden.

Die Kurden werden weiterhin bekriegt, zwei Gruppen, die PKK und das Militär, stehen unversöhnlich gegeneinander, beide bekommen so ihre Daseinsberechtigung. Das Militär hat Erdoğan zur Entscheidung gezwungen, die Position des türkischen Nationalismus oder die der Kurden zu übernehmen. Er entschied sich für den Nationalismus, der Krieg geht weiter. Erdoğan verlor die Zustimmung der Kurden und erntete die Unzufriedenheit der liberalen Kreise. Überhaupt scheint er in letzter Zeit in den „Sog des Nationalismus" (FAZ v. 12.12.08) geraten zu sein, denn auch die Aleviten fanden trotz Demonstration kein Gehör bei ihrer Forderung nach größerer Religionsfreiheit. Die Frage nach einem zivilrechtlichen Status der christlichen Kirchen ist auch durch das neue Stiftungsgesetz nicht gelöst.

Die zweite Hypothek ist „Die Gewalt in der Gesellschaft".

In letzterem Kapitel findet sich der Satz: „Politische Attentate sind in der Türkei nichts Neues."(242). Und es folgt, ausgehend von der Ermordung des armenischen Journalisten Hrank Dink, eine Aufzählung politisch motivierter Morde von der Tötung des Sprechers der Professoren Cömert 1978, über den Mord des Journalisten Ípekçi durch den späteren Papstattentäter Mehmet Ali Ağca bis zu den Morden an Christen in Malatya. Die ihnen allen gemeinsame Wurzel ist der Nationalismus, vertreten, so Hermann, durch den „tiefen Staat", wie er in der Türkei heißt, also eine Art „Parallelstaat" (233), „der sich unter der Tarnkappe von Sicherheitsorganen der (staatlichen) Kontrolle … entzieht" (ebd.). Allen ist gemeinsam, dass „sie die Türkei bedroht glauben und verteidigen wollen" (237). Hermanns Darstellung reicht bis zur Verhaf-

Links: Der Kopfbahnhof Sirkeci, von deutschen Ingenieuren erbaut: Ende des Orientexpresses am Goldnen Horn in Europa – Mitte: Auf der Galatabrücke mit der neuen Straßenbahn und Blick auf Sultanahmet mit der Süleymaniye-Moschee – rechts: Im Winter …

tung der Mitglieder der Gruppe „Ergenekon", die die Demokratie als Gefahr für den Kemalismus sehen und die Türkei vor dem „westlichen Imperialismus" (241) notfalls durch Staatsstreiche schützen wollen. Die Gruppe steht zurzeit vor Gericht. „Die Gewalt im Namen des Staates hat zugenommen" (249), stellt Hermann lapidar fest, aber auch die in den Familien. Trotz des neuen Zivilgesetzbuches gibt es weiterhin „Ehrenmorde" oder stattdessen kaschierte Selbstmorde junger Frauen, denn das Recht wird schleppend angewendet. Zum Glück gibt es zunehmend Frauenhäuser. Die Meinungsfreiheit wird eingeschränkt (Orhan Pamuk). Das Militär zeigte nicht nur bei der Wahl Güls zum Staatspräsidenten seine große Macht und sein Gewicht.

Zu den Reichtümern des Landes zählt Hermann den Aufschwung der Industrie und die große wirtschaftliche Bedeutung der Türkei für die Welt und besonders für Deutschland (z. B. Villeroy & Boch gehört seit 2007 einer türkischen Unternehmensgruppe). Die besonders enge Verflechtung beider Länder zeigt sich auch im Schulwesen – Deutschland hat sein größtes Auslandslehrerkontingent an dortigen Schulen und baut dies noch weiter aus – und überhaupt in der Bildung allgemein durch die Tätigkeit des Goethe-Instituts, in dem wissenschaftlichen Bereich wie der Archäologie und im Kulturleben insgesamt. Letzteres erlebt zurzeit auch mit deutscher Unterstützung geradezu eine explosionsartige Renaissance.

Das Buch liefert eine teils akribische Darstellung der Republik Türkei mit faktenreichen Hintergründen aus Historie und Gegenwart. Es ist nicht frei von Wiederholungen, gut für den Etappenleser oder den Neuling der Materie, aber es entschädigt mit einer klaren, präzisen, argumentativ überzeugenden Sprache und einem kurzen, prägnanten Satzbau.

Bedauerlicherweise fehlt eine Chronologie der Geschichte der Republik; sie hätte einer schnelleren Information bei der Fülle von Fakten gut getan, ebenso wie ein fester Umschlag dem häufigeren Gebrauch genutzt hätte.

Für jeden, der die historische, politische und kulturelle Entwicklung der Türkei einigermaßen verstehen will, der nachvollziehen möchte, wie die AKP die Türkei mehr demokratisierte als alle früheren Regierungen, der über eine Mitgliedschaft in der EU fundiert urteilen und mitreden will, für den ist dieses Buch eine wichtige, ja unumgängliche Informationsquelle zum neuesten Stand der geschichtlichen Ereignisse, mit klugen Abwägungen im Urteil und weitsichtigen Perspektiven für die weitere Entwicklung.

PS: Neueste Entwicklungen

Eine Unterschriftenaktion türkischer Intellektueller mit dem Titel „Wir bitten um Verzeihung („Özür diliyorum") zur Armeniergeschichte, der „großen Katastrophe von 1915", spaltet die türkische Öffentlichkeit und hat eine Gegenkampagne hervorgerufen. MP Erdoğan stimmt der Auffassung, die Initiatoren hätten wohl den G … begangen, nicht zu: „Die türkische Republik (…) hat so ein Problem nicht." (FAZ vom 19.12.2008) ◀◀

F. Undütsch GmbH

- Die Schulausrüster -

since 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

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

Armut und Gleichgültigkeit säen Gewalt

Zwei spannende Jugendbücher über Lateinamerika

Karin Weglage

Das Leben von Kindern und Jugendlichen in vielen Ländern Lateinamerikas ist durch Armut und Gewalt geprägt. Darauf macht das bischöfliche Hilfswerk Adveniat aufmerksam. Wolfgang Baier war Schulleiter in Peru und Kolumbien. Er hat zwei wunderbare Jugendbücher geschrieben, die lebensnahe Einblicke geben.

Diego, Sohn reicher Eltern, die nur mit ihrer eigenen Karriere beschäftigt sind, lebt in Bogotá. Seine Eltern haben nie Zeit für ihn und seine Geschwister. Sie bekommen nicht einmal mit, dass Diego ein grottenschlechter Schüler ist. Er geht in die Abschlussklasse des Colegio Andino, der deutschen Schule der kolumbianischen Hauptstadt, und es sieht so aus, als ob er die Abschlussklasse nicht schaffen wird. Aber Diego spielt auf cool. Am liebsten nimmt er seinen Mitschüler Manuel aufs Korn. Der Sohn des Umweltministers ist in der Schule ein Überflieger und ihm schon deswegen ein Dorn im Auge.

Alles ändert sich, als Diego am Informationstag einer renommierten Privatuniversität teilnimmt und Pilar kennen lernt. Die junge Studentin und einige ihrer Kommilitonen erklären sich schnell bereit, ihm Nachhilfeunterricht zu geben – kostenlos – und öffnen Diego dabei die Augen für den krassen Unterschied zwischen Arm und Reich in seinem Land. Diego, um den sich bisher niemand so warmherzig gekümmert hat, erkennt viel zu spät, dass seine neuen Freunde dabei noch mehr im Schilde führen und gerät – ohne es zu ahnen – in eine Spirale der Gewalt.

„Töten verboten!« Wandmalerei im kolumbianischen Medellin (Foto: Escher/Adveniat)

Ehemalige Straßenkinder in einem von Adveniat unterstützten Projekt (Foto: Escher/Adveniat)

Gehirnwäsche

Auch der Indiojunge José aus Peru gerät in einen Sumpf von Terror und Gewalt. Er lebt mit seinen Eltern und seinen jüngeren Geschwistern in einem abgelegenen Dorf hoch oben in den Anden, weit entfernt von der Hauptstadt Lima. Die Familie führt ein einfaches, aber zufriedenes Leben. Seine liebevollen Eltern bauen Mais und Viehfutter an und haben es durch mühevolle Arbeit auf den kargen Böden sogar geschafft, zu einem bescheidenen Wohlstand zu kommen. Eines Tages wird Josés Dorf von dem berüchtigten „Leuchtenden Pfad“ überfallen, dem „Sendero luminoso“, wie er auf Spanisch heißt.

Die kommunistische, strikt militärisch organisierte Terrorgruppe hat es sich auf ihre bluti-

gen Fahnen geschrieben, die armen, geknechteten Campesinos (Bauern) von der Herrschaft der Reichen zu befreien. Die Guerilleros bringen bei einem so genannten Volksgericht im Dorf den Bürgermeister, Josés Vater, und den Schuldirektor um, und nehmen den widerspenstigen Jungen als Gefangenen mit, um ihn für ihre Zwecke „umzuerziehen".

Wolfgang Baier (siehe Interview S. 60) hat zwei spannende Jugendbücher über das große, vielgesichtige Thema Gewalt in Südamerika geschrieben. Beide Romane beschäftigen sich auf unterschiedliche Weise mit dem Terrorismus, der so viel Unglück über den lateinamerikanischen Halbkontinent gebracht hat und bringt. Die Geschichten zeigen eindrucksvoll, warum sich Menschen einer gewaltbereiten Widerstands- und Terrorbewegung anschließen, denn in Peru und Kolumbien ist die Kluft zwischen Hunger und Überfluss, Chancenlosigkeit und Verschwendung, Arm und Reich besonders tief. Der Autor, der inzwischen als Referent für Auslandsschulen im Bildungsministerium in Kiel arbeitet, hat selbst lange Jahre in Südamerika gelebt und weiß über die Lebensverhältnisse und die Kultur der Menschen aus erster Hand Bescheid. Das spürt man an den vielen kenntnisreichen Details, die er in seine spannenden Geschichten eingeflochten hat und die die Bücher auch für Lateinamerika-Kenner zu einem Lesevergnügen machen.

Kein Schwarzweiß-Schema

Wolfgang Baier war zunächst Lehrer, später Leiter der deutschen Auslandsschule in Arequipa, mitten in den peruanischen Anden, in denen hauptsächlich Indios wie sein jugendlicher Held José leben. Sein achtjähriger Aufenthalt in Arequipa fällt genau in die Hochzeit der Senderistas Mitte der 1980er Jahre, in der sie, ausgehend von der von ihnen besetzten peruanischen Provinz Ayachucho, blutige Attentate verübten, Hochspannungsmasten sprengten, Bomben in belebten Nobelstadtvierteln von Lima hochgehen ließen.

Auch Diego, der reiche, einsame Gymnasiast aus Bogotá im zweiten Roman von Baier, ist sicher kein Einzelfall in seiner gesellschaftlichen Klasse, wenn er keinen Blick für die vielen Kranken, Behinderten und Armen hat, die ihn in der kolumbianischen Hauptstadt überall umgeben.

Kinder und Jugendliche in einem Armutsviertel am Tacurui-Stausee in Brasilien (Foto: Escher/Adveniat)

Baier weigert sich aber, das bequeme Schwarzweiß-Schema aufzunehmen, das die einen in die gute und die anderen in die böse Ecke stellt. Er macht deutlich, dass Gewalt – ob mit Waffen oder subtiler mit brutaler, Menschen verachtender Ignoranz oder Ausbeutung durch die Reichen – niemals eine Lösung für ein Land ist. In Zeiten, in denen das Thema Terrorismus auch in Deutschland immer näher zu rücken scheint, regen die Bücher auf spannende Weise Jugendliche zum Nachdenken an. ◀◀

Bücher von Wolfgang Baier

„Fluch der Gewalt"
Books on Demand TB, Norderstedt
168 Seiten, 10,90 €
ISBN: 978–3–837002577

„Gefangen vom Leuchtenden Pfad"
Books on Demand TB, Norderstedt
152 Seiten, 9,90 €
ISBN: 978–3–837006209

Gewalt hat viele Ursachen

Interview mit Wolfgang Baier

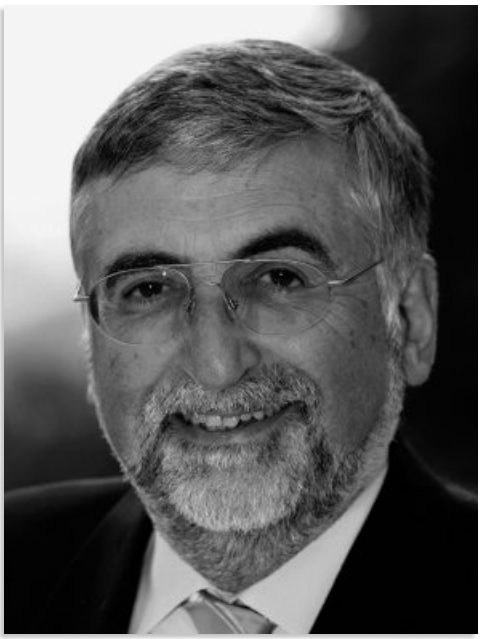
Karin Weglage

FamilienJournal: Der Terror ist auch in Deutschland angekommen. Sind junge Leute besonders verführbar, in diese Ideenwelt „abzudriften"? Was bewegt sie, den schnellen Weg der „Veränderung" zu gehen?

Wofgang Baier: Es ist ohne Zweifel Besorgnis erregend, dass die Straftaten mit rechtsextremem Hintergrund zugenommen haben und junge Muslime zu terroristischen Gewalttaten entschlossen waren. Gleichwohl sehe ich noch kein Massenphänomen. In Kolumbien hingegen waren die kommunistische Guerilla, die rechtsextremen Paramilitärs und die Gewaltkriminalität allgegenwärtig, Tag für Tag. Wer zur Gewalt verführbar ist, leidet an einer Form von Armut. Sie kann materieller Natur sein: Arbeitslosigkeit. Sie kann emotional sein und von einer lieblosen und sprachlosen Kindheit zeugen, sie kann sich als Armut an Bildung manifestieren. Und wo nichts Erfüllendes ist, dringt rasch und unversehens gefährliches Gedankengut ein, griffig und populistisch formuliert. Methoden, um die Wahrhaftigkeit dieser „Heilsversprechen" zu prüfen, wurden nie erworben. Die Gruppe ersetzt das Wohlgefühl, als Katalysator wirkt jugendliche Ungeduld. Maßnahmen, um diese komplexe Armut zu lindern und irgendwann zu beseitigen, werden schon umgesetzt: Ganztagsschulen, individuelle Förderung, längeres gemeinsames Lernen. Was ich mir wünschte, wäre eine Elternschule, verbindlich für Vater und Mutter. An der Deutschen Schule Bogotá gab es eine, obwohl die Eltern alles andere als bildungsfern waren.

Haben Ihre beiden Helden Diego und José – trotz aller Unterschiede – eine gemeinsame Botschaft?

WB: Die heißt: Gewalt ist keine Lösung! Wer Gewalt erfährt – darunter verstehe ich auch die seelische Gewalt, die die Eltern der Romanfigur Diego antun durch ihr Desinteresse und ihre Missachtung seiner Person – ist eher geneigt, Gewalt in jedweder Form zu verüben. Wie geht denn Diego mit seinem Klassenkameraden Manuel um! Am Ende sind Opfer und Täter in beiden Geschichten beschädigt: José spricht kaum, Diego lebt am Rande der Schizophrenie.



Wolfgang Baier ist Autor und Referent für Auslandsschulen in Kiel

Ihre Bücher sind trotz des ernsten Hintergrunds spannende Abenteuerromane. Mit welchen Signalen können Gesellschaft und das Elternhaus der Gewalt gegensteuern?

WB: Meine Absicht war, zum einen Spannung aufzubauen durch die schrittweise Eskalation der Ereignisse bis hin zur Katastrophe, zum anderen durch feine Textsignale, die, hätten die Protagonisten sie rechtzeitig erkannt, die Katastrophen verhindert oder in ihrer Wirkung zumindest abgeschwächt hätten. Die Gesellschaft muss die Kluft zwischen Arm und Reich verringern. Sie muss der Marginalisierung (jemanden an den Rand drängen – Redakt.) von

Adveniat-Statistik: Jugend in Kolumbien und Peru

Schlechte Aussichten

Fast ein Drittel der 45 Millionen Einwohner Kolumbiens ist 14 Jahre und jünger. In Peru sieht es nicht anders aus. Dort gehören 32 Prozent der 29 Millionen Einwohner dieser Bevölkerungsgruppe an. Zwar zählt nach Angaben des bischöflichen Hilfswerks Adveniat Kolumbien – anders als Peru – längst nicht mehr zu den ärmsten Ländern des lateinamerikanischen Subkontinents. Dennoch lag die Kindersterblichkeit im Zeitraum von 2000 bis 2005 immer noch bei fast 26 Prozent. In Peru war dieser Wert im Vergleichszeitraum mit 33 Prozent allerdings noch höher – dort starb nahezu jedes dritte Kind.

Auch in der Ernährungssituation schneidet Peru schlecht ab: Während in Kolumbien 2005 noch zwölf Prozent der bis zu Fünfjährigen an Unterernährung litten, waren es in Peru im Jahr 2000 ein Viertel dieser Altersgruppe. Peru führt in diesem Ländervergleich auch die Analphabeten-Statistik an: Über zwölf Prozent der Peruaner konnten 2004 nicht lesen und schreiben, bei den Kolumbianern waren es rund sieben Prozent. Während sich in Kolumbien die Geschlechter dabei ungefähr die Waage hielten, sind es in Peru vor allem die Frauen, die von der Allgemeinbildung ausgeschlossen sind. Ihre Analphabetenrate lag 2004 noch doppelt so hoch wie bei den Männern.

Kolumbien könnte es also erheblich besser gehen, wenn da nicht – wie Adveniat betont – der „interne Krieg" zwischen Regierung und Guerilla wäre. Er sei die eigentliche Ursache für Armut und Elend im Land. Fast ein Viertel der Gesamtbevölkerung ist aufgrund dieses „Frontenkrieges" von Vertreibung betroffen. Das hat Auswirkungen auf das Erziehungswesen, die Schulbildung der Kinder und die Chancen der Jugend, einen Arbeitsplatz zu bekommen. Nach Schätzungen durchlaufen zwar 90 Prozent der kolumbianischen Kinder die fünfjährige Grundschule. Weil die Zukunftschancen der Jugend vor allem in ländlichen Regionen schlecht sind, steigen viele Jugendliche aus der weiterführenden Schule aus, um sich einer bewaffneten Bande anzuschließen.

Karin Weglage

Menschen entgegenwirken. Als José von den Guerilleros die Augen geöffnet werden und er Ungerechtigkeit und Missstände erkennt, wird er zum Terroristen. Der Ehrlichkeit halber muss man hinzufügen, dass man sozialen Problemen in Peru an fast jeder Straßenecke begegnet – im Gegensatz zu Deutschland, wo sie eher hinter den Wohnungstüren versteckt sind. Eltern müssen sich Zeit für ihre Kinder nehmen. Sie müssen sich für das interessieren, womit die Kinder den ganzen Tag beschäftigt sind: für die Schule. Sie müssen zuhören, was sie über die Freunde erzählen, was sie über ihr Seelenleben äußern – wenn es noch so unbedeutend klingen mag. Jedes Wort kann zählen, jeder Halbsatz entscheidend sein!

„Fluch der Gewalt" spielt an der Deutschen Auslandsschule in Bogotá. Steckt hinter der Story eine wahre Geschichte, hinter Schuldirektor Aiber gar Schuldirektor Baier?

WB: So ist es. Das kleine Silbenspiel mag man mir nachsehen. Die Geschichten von José und Diego sind fiktional, aber die Ereignisse, in die sie verwickelt werden, haben sich so zugetragen. Es gab leider zu viele Elternhäuser, in denen für alles gesorgt war: die Hausangestellte für die Kinder zu Hause, die Schule und der Club außer Haus. Die Eltern gingen in ihrem beruflichen und sozialen Leben völlig auf. Nur Zeit für die Kinder fehlte. Es war bekannt, dass die Guerilla in den Universitäten für den Untergrundkampf warb. Mehrere Bus-Attentate gingen auf das Konto der studentischen Stadtguerilleros. Und wer die Geschichte liest, weiß, wie es am Colegio Andino zugeht. ◀◀

Im Rudaki-Fieber: Stadt, Land, Murjan-Fluss

Tadschikistan feiert das 1150-jährige Jubiläum seines Nationaldichters

Jutta Himmelreich

Knapp zehn Prozent der Bevölkerung des Landes leben in der Hauptstadt. Das macht, bei rund 650.000 Menschen, aus Duschanbe beileibe keine Mega-City. Dafür aber ist hier, und in ganz Tadschikistan, heuer das Mega-Dichterfieber ausgebrochen! Landauf landab überbieten Städte einander mit prunkvollen Gedenkfeiern, selbst auf die Gefahr hin sich, wie Pandschikent etwa, über Jahre hinaus zu verschulden. Unweit von dort, im kleinen Dorf Pandsch-Rud, kam Abu Abdullah Djafar aus Rudak, Rudaki also, 858/59 zur Welt und starb 941 wohl auch dort, in Armut und einsam. Ustad, der Meister, Rudaki gilt Vielen als der Vater der neupersischen Poesie. Er war der Erste, der in Dari, der neupersischen Hofsprache, dichtete und in der seither als Dari-Reimordnung bezeichneten Reimform schrieb, von der unter anderen auch seine berühmten Nachfahren Abu l-Qasem-e Ferdousi (940/41–1020), Umar Chayyam (1048–1123), Saadi (1184/90–1283/90) und Hafiz (1320–1390) Gebrauch machten.

In Deutschland fand Rudaki erstmals in der Bibliothèque Orientale des französischen Orientalisten Barthélemi D'Herbelot (1625–1695) Erwähnung die, 1697 posthum vollendet, zwischen 1775 und 1790 ins Deutsche übertragen wurde. Der österreichische Diplomat, Orientalist und Pionier der Osmanistik Josef Freiherr von Hammer-Purgstall (1774–1856) sah in Rudaki zwar den ersten, fruchtbarsten und durch sein Wirken am Hofe des Samanidenkönigs Amir Nasr Ben Ahmad II. (914–942/43) – den er aufgrund von Hofintrigen 937 verließ – auch den vermeintlich reichsten Poeten des Neupersischen. Doch hielt er ihn nicht für bedeutender als die rund 200 weiteren Dichter, die er unter anderem in *Die Geschichte der Schönen Redekünste Persiens* (Wien 1818) und *Die Duftkörner, aus den persischen Dichtern gesammelt* (Wien 1836) vorstellte. Indes erschöpft sich Rudakis Werk nicht in Lobeshymnen auf den Samanidenherrscher.

Alle Facetten menschlichen Daseins, Liebe, Tod, die Schönheit der Natur, das Streben nach Gerechtigkeit und Edelmut finden ihren Platz darin. Als Rudakis Meisterwerk gilt *Kalila wa Dimna*, eine Sammlung humorvoller Fabeln indi-

Lebendige Tradition: Aufführung während des internationalen Rudaki-Symposiums im Mai 2008 in Chudschand. 1.300.000 Verse werden dem Dichter zugeschrieben. Er erreichte ein hohes Alter und war äußerst produktiv. Ob er aber jede Minute seines Lebens schreibend verbracht hat? Wohl 1000 seiner Verse sind überliefert. Dieser hier, wie könnte es anders sein, ziert zahllose Klassenzimmer im Land oder, auf Plakaten, manchen Straßenrand: *Wer nichts lernt aus dem Lauf des Lebens / Der lernt auch bei jedem andern Lehrer vergebens.*

Unweit von Parlament und Rathaus steht er, in Hörweite beinahe. Hat er die Worte des Bürgermeisters vernommen? „Diesen Winter wird der Strom in Duschanbe nicht abgeschaltet." Wird der Dichter eine Träne weinen, falls seine Nachfahren wieder nur wohl meinende Worte auf den Lippen führten?

schen Ursprungs, die er in Versform aus dem Arabischen ins Neupersische übertragen hat (Hg.: S. Weber, Übs.: Nasrollah Monschi: *Kalila und Dimna. Fabeln aus dem klassischen Persien.* C. H. Beck, München 1996). Ferdousi widmete ihnen ein Kapitel in seinem Buch der Könige (*Schahname: das persische Königsbuch; Miniaturen und Texte der Berliner Handschrift von 1605.* Hrsg. von Volkmar Enderlein und Werner Sundermann, Müller & Kiepenheuer, 1988). Die lehrreichen Tiergeschichten sind zeitlos aktuell, zählen, in Afghanistan beispielsweise, zur Vorschullektüre. In Tadschikistan, ja in ganz Zentralasien, kennt jeder zumindest die ersten Zeilen von Rudakis berühmtem Gedicht über die Sehnsucht nach der Heimat Buchara, im heutigen Usbekistan: *Bui Dschui Murjan … Es kommt ein Duft vom Strome* [Murjan] *her …* (Übs.: Hammer-Purgstall). König Amir Nasr Ben Ahmad II. hielt sich damals in Herat auf, trug sich gar mit dem Gedanken, seine Residenz dorthin zu verlegen. Sein Hofstaat aber sehnte sich zurück nach Buchara, der ew'gen Stadt in Transoxanien, und trug dem Dichter auf, den König doch zur Rückkehr dorthin zu bewegen. Rudakis Verse gingen dem Herrscher derart zu Herzen, dass er sich, so die Legende, sogar noch in Pantoffeln auf sein Ross schwang, um gen Heimat zu eilen. Das Interesse für das Morgenland hatte in Europa bereits nachgelassen, als Rudaki dort bekannter wurde: der Vorfahr jener großen Dichter und Denker, die einst Goethe (Hafiz), Schiller, Heine, Rückert (Ferdousi) so begeisterten. ‚Entdeckt' wurde Rudaki für Deutschland durch den Orientalisten Hermann Ethé (1844–1917), der Dichter und Werk in seinem Buch *Rudaki, der Samaniden-Dichter* (1873) erstmals umfassend präsentierte.

Der persischsprachige Dichter hat für Tadschikistan heute grundlegende Bedeutung: die einstige Sowjetrepublik, infolge des Zerfalls der Sowjetunion seit 1991 unabhängig, besinnt sich auf der Suche nach neuer Identität auf alte arisch-iranische Wurzeln, auf Zarathustra, das

Die Gedenkmarke der iranischen Post aus dem Jahr 1343 (1964) zeigt den Dichter blind bzw. geblendet. Die Diskussion um die Gründe für diese Blindheit – war er's von Geburt an oder wurde er, in Ungnade gefallen, geblendet? – dauert bis heute an. Vertreter letzterer Auffassung meinen, dass er manchen, etwa Farbnuancen beschreibenden Vers nicht geschrieben haben kann, wenn er von Geburt an blind war.

Zu des Dichters Füßen heute Alltagstreiben: Man erfreut sich an den vielen Fontänen, die abends bunt beleuchtet sind und fast vergessen machen, wie oft zuhause Strom und Wasser ausfallen. Noch erträgt man die Alltagsunbill geduldig, begrüßt jederlei Abwechslung: in zwei Stunden beginnt das Konzert zur Eröffnung des neuen Parks.

Avesta und auf die erste Dynastie einheimischer Herrscher nach der Invasion der Araber und vor der Eroberung durch die Türken. Unter der Dynastie der Samaniden (819–999/1005) erreichte man politische und kulturelle Eigenständigkeit; die persische Dichtung erlebte ihre Blütezeit. Heute zählt Tadschikistan zu den ärmsten Ländern der Erde. Wenn Russland nicht wäre … Rund eine Million Tadschiken leben dort, und zunehmend auch in China, als Arbeitsmigranten, sichern mit Geldtransfers, in Höhe von fast 40 % des Bruttoinlandsprodukts und (noch!) am Fiskus vorbei, vielen Verwandten in der Heimat das nackte Überleben. So kommt das Jubiläumsjahr gelegen: Stolz auf die reiche Vergangenheit soll die Gegenwart beflügeln. An Rudaki führt in Duschanbe seit wenigen Tagen jedenfalls kein Weg mehr vorbei – auch wenn der Taxifahrer sich erst vom Kollegen auf den neusten Stand bringen lassen muss. Überlebensgroß und eindrucksvoll steht die Statue, stiehlt sogar dem unweit wachenden Staatsgründer Ismoili Somoni die Schau. Im weitläufigen Zentralpark, der von nun an seinen Namen trägt, hat der Nationaldichter eine andere berühmte Persönlichkeit der jüngeren Geschichte buchstäblich vom Sockel gestoßen. Denn bis vor kurzem noch war der nun aufwendig umgestaltete Rudaki-Park W.I. Lenin gewidmet.

Die einen freut die Attraktion, denn erschwingliche Abwechslung gibt es nicht viel in Duschanbe. Den anderen bereitet der verschwenderische Umgang mit Wasser und Strom an den vielen Fontänen Sorgen. Im letzten Winter, der das Land mit bitterer Kälte (nachts bis zu minus 30 °C) als Jahrhundertwinter heimgesucht hat, waren Strom- und Wassernotstand an der Tagesordnung. Als Generatoren auch in Krankenhäusern ausfielen, starben neu Geborene und alte Menschen. Die Mini-City hat Mega-Probleme mit der materiellen Versorgung ihrer Bürger. Die leben, ideell, heuer auch im Jahr der Zaboni Modari, der Tadschikischen (Mutter)-Sprache, die seit Beginn der 1990er Jahre Amtssprache ist und anders als Farsi (Iran) und Dari (Afghanistan) anstelle des arabisch-persischen das kyrillische Alphabet verwendet. Die zweite Landessprache, auch in Lehrwerken noch sehr verbreitet, ist das Russische. Die größte nationale Minderheit spricht Usbekisch. In der ethnisch und kulturell äußerst vielfältigen Autonomen Provinz Berg-Badakhschan spricht man Pamirsprachen. Tadschikistans Nationaldichterin Gulrukhsor Safi umreißt mit wenigen Worten die Tragödie des Landes, das sein Schriftsystem innerhalb eines Jahrzehnts zweimal ändern musste, 1929 vom arabisch-persischen zum lateinischen, 1940 zum kyrillischen Alphabet: *„Alle anderen Länder Mittelasiens haben die lateinische Schrift zu nutzen gewusst. Wir Tadschiken aber sind durch den zweifachen Schriftwechsel zweimal gestorben“*, sagt Safi und hat fast Tränen in den Augen. *„Ganze Generationen können nichts über ihre Vorfahren lesen.“* Während die letzten Zeilen dieses Artikels entstehen, läuft die Frühstückssendung von Radio Tadschikistan, Nasimi Sul, Der Wind des Friedens: Hörer, jung und alt, rufen an und tragen ihre Lieblingsgedichte vor. ◀◀

„Wer war Herr L.?“

Ein medienpädagogisches Sprachprojekt

Frank Steffen

Ausgangspunkte und Vorüberlegungen

Die in den 90er Jahren u. a. von Rainer E. Wicke vehement propagierte Forderung, Texte im Fremdsprachenunterricht durch einen Bezug zum Gastland lebendig zu machen, im Sinne von „Deutsch um die Ecke“ nach „Spuren“ gegenseitiger Beeinflussungen oder – im Idealfall – nach deutschen Spuren „vor Ort“ zu suchen,[1] hat an Aktualität nichts verloren. Allerdings bedarf es beim Lehrenden doch einer gewissen Verunsicherung, der „Störung einer sonst stets fraglos abgelaufenen Handlung“ (Suin de Boutemard),[2] um das Hinterkopf-Wissen auf den mühevollen Weg seiner Umsetzung zu bringen. Ich hatte schon einmal Studierende nur so für das Wirken E. T. A. Hoffmanns begeistern können, der von 1802 bis 1804 in Płock/ Polen lebte. Aus szenischen Lesungen von Tagebuchtexten[3] ergaben sich Recherchen in städtischen Archiven, denen Zeitungsartikel und Auseinandersetzungen im Rathaus folgten. Schließlich feierte die lokale Öffentlichkeit 1996 die Einrichtung eines Kulturzentrums im ehemaligen Wohnhaus des Dichters. Diverse Magisterarbeiten und eine auf der Buchmesse in Leipzig vorgestellte Broschüre „Hoffmann in Płock“[4] waren schon „Selbstläufer“, die zeigten, wie weit ein anfänglicher Impuls tragen kann.

Von daher war ich voller Optimismus, als ich beschloss, dem Nicht-Wissen-Wollen um die Geschichte des einst von deutscher Kultur dominierten Czernowitz (Chernivci) sowohl im Unterricht als auch darüber hinaus in Form eines möglichst mit Deutschen gemeinsam zu bearbeitenden, Probleme, Methoden und Inhalte verschiedener Fächer integrierenden Projekts beizukommen.

Zielstellungen und Ideenfindung

Die nahe liegenden Ziele bestanden im Aufbrechen eines verengten Geschichtsbildes, in dem für Leistungen deutsch-jüdischer (Celan, Ausländer) bzw. deutscher Autoren (Drozdowski, Rezzori) so wenig Platz war wie für die Anerkennung rumänischer oder jüdischer (Eminescu, Steinbarg). Neben Geschichte und Literatur könnten „vor Ort“ auch landeskundliche Themen wie die Vernichtung und Vertreibung von Juden, Polen und Deutschen, die Zerstörung einer multiethnisch, multikulturell und multilingual geprägten und mithin für Europa vorbildlichen städtischen Toleranzgesellschaften erlebbar gemacht werden. Alles das mit Muttersprachlern umsetzen und wir hätten interkulturelles Lernen im besten Sinne!

Etwa zeitgleich hatte der Stralsunder Medienpädagoge Stefan Koeck die Idee, im Rahmen des Programms „Junge Wege in Europa“[5] anhand der fiktiven Biografie eines aus der Ukraine ausgewanderten Deutschen die Verschlungenheit europäischer Identitätsbildungen filmisch darzustellen. Warum fiktiv? Ich unterbreitete dem Kollegen den Vorschlag, nach Chernivci zu kommen und gemeinsam mit meinen DSD-Kandidaten problematischen Identitäten und überhaupt der Geschichte einer (west)europäischen Enklave im eurasischen Übergangsgebiet nachzuspüren. Der Erfolg schien garantiert: Was konnte junge Leute mehr interessieren als ein Film? Dabei sind sprachlich-konzeptuelle und journalistisch-recherchierende Arbeiten notwendig, die ideal zu den pädagogischen und didaktischen Zielen passen! Im Sommer 2007

1 Vgl. Wicke, Rainer E., Vom Text zum Projekt. Kreative Textarbeit und offenes Lernen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“, Cornelsen-Verl., Berlin 1997 und – als neueres Beispiel praktischer Umsetzung – Willaredt, Rolf, Literatur und Landschaft, in: Deutsche Lehrer im Ausland, hg. v. VDLiA, Heft 3, Münster 2008, S. 283 ff.
2 Zit. N. URL: http://www.projektdidaktik.de/didaktik/projektgrammatik.html
3 Vgl. Wicke, Rainer E., a. a. O. S. 116 bzw. den Beitrag in den Tagungsmaterialien der XI. Internationalen Deutschlehrerkonferenz Amsterdam 1997.
4 Hoffmann in Płock. Resultate und Materialien eines literarisch-landeskundlichen Projekts, Płock 2000.
5 Mittlerweile ausgelaufene Projektförderung der Robert-Bosch-Stiftung und des MitOst e. V.

Lesja und Viktor bei Dreharbeiten

Arbeitsatmosphäre

entwickelten wir die Ideen, suchten nach Drittmittelgebern und Unterstützern und erstellten – leider – Projektbeschreibungen, Kostenvoranschläge usw. usf.

Geplant hatten wir einen etwa halbstündigen, die Lebensumstände der Nachfahren von „Herrn L(inks)“[6] rekonstruierenden Dokumentarfilm, was mit Hilfe der pensionierten Lehrerin Frau Edith Schütrumpf, geb. Links, dann auch gelang.

Ablauf und Durchführung

Die Vorbereitung auf die Filmarbeit fand in zwei Phasen (September und Februar) innerhalb des Unterrichts statt. Zunächst wurden die Lerner mit dem Projekt grob vertraut gemacht; in Kleingruppen waren Vorträge zur Geschichte von Czernowitz und der Bukowina bzw. zum Herkunftsort der Gäste zu erarbeiten. Jeweils als Plakat gestaltet, im Falle der Dichter unter Einschluss von Olha Kobylanska[7], wurden die Ergebnisse vor der Klasse präsentiert. Das ging gut, aber der Impuls blieb aus. Unausgesprochen stand das trotzige „Wir sind aber Ukrainer!“ zwischen meiner schönen Idee und denen, die sie realisieren sollten.

In der zweiten Phase war es anders. Eine Schülerin hatte mit mir in Berlin (Projekteinweisung der Bosch-Stiftung) Frau Schütrumpf besucht und ein Interview geführt. Nun vermittelte sie der alten Dame Kontakte, half mit Telefonnummern und sorgte so dafür, dass Familie Links „virtuell“ anwesend war, wenn wir in alten Stadtplänen etwas suchten oder Fotos sichteten. Zeitzeugen mussten nun solche sein, die Frau Schütrumpf noch hätte kennen können und mit Herrn Schlamp war bald einer gefunden, den sie wirklich kannte!

In der „heißen“ dritten Phase im März 2008 gingen zunächst „Steckbriefe“ hin und her (über „Schola 21“)[8], dann kamen die Gäste und es gab Unterrichtsbesuche und Museumsführungen. In den Räumen des Bukowina-Zentrums wurden Kameraführung, Ton- und Interviewtechnik eingeübt. Allerdings blieben viel zu viele der 30 Schülerinnen und Schüler oft unbeteiligt und verloren die Lust. Wir hatten die Komplexität der Arbeitsabläufe arg unterschätzt! Was tun? Gemischte Teams bekamen den Auftrag, Web-Blogs zur „Geschichte von Czernowitz“[9] und

6 Anstoß gab ein Foto der Grabstelle des k.u.k. Regierungsrats Johann Links. Vgl. Czernowitz. Die Geschichte einer untergegangenen Kulturmetropole, hg. v. Helmut Braun, Christoph-Links-Verl. Berlin, 2005, S. 57.

7 Die zum Kanon der ukrainischen Literatur gehörende Erzählerin lebte von 1863–1942, schrieb zuerst Polnisch, dann Deutsch (u. a. in der „Gartenlaube“) und fand am Ende zu ihrer Muttersprache und zu heimischen Themen.

8 http://www.de.schola–21.de

9 Vgl. http://tschernivtsi.blogspot.com

zu „Interkulturellen Differenzen“[10] zu erstellen. Dazu mussten die Deutschen mit Lehrern und Lernern der Schule bekannt gemacht, Fragen mussten ersonnen, Antworten übersetzt, Texte geschrieben und redigiert werden. Was anfangs Beschäftigung war, brachte Vertrautheit mit den notwendigen Arbeitsschritten und ein Zusammengehörigkeitsgefühl hervor, das sich über wechselnde Aufträge hinweg bewährte.

Das Projekt war Sache der Schülerinnen und Schüler geworden und alle Erwartungen an Selbstständigkeit und Einsatzfreude verblassten gegenüber dem, was jetzt passierte: Ohne uns wurden Interviews abgesprochen, Fragen vorbereitet, Referenten eingeladen, Schnittbilder gedreht. Die pausenlos im Einsatz befindlichen Kamerateams, diverse Recherchegruppen und einzelne Freundeskreise brachten immer neue Ideen, mit wem noch Interviews zu führen und was noch alles zu filmen wäre. Begleitung? Nicht notwendig. Die Ukrainer organisierten die Taxis, klärten Termine, sprachen mit Leuten; die Deutschen korrigierten die Fragen an die deutschsprachigen Zeitzeugen aus der jüdischen Gemeinde und vom „Deutschen Haus“, halfen abschließend, die passenden Wörter für die Übersetzungen zu finden und redigierten das Ergebnis. Die Sache lief wie von Geisterhand getrieben und als am Bahnhof nach 14 gemeinsam verbrachten Tagen die Tränen liefen, mochte keiner an ein Ende glauben.

Erholung am Lagerfeuer

Auswertung, Weiterführung und Präsentation

Mit Blick auf die Ausgangsüberlegungen blieb der beschriebene Prozess nicht ohne Folgen. Jugendthemen drängten sich auf, Eltern und Lehrer sollten zu Wort kommen. Zwar hatte das Plenum für den „roten Faden“ gestimmt, aber Kompromisse gefordert: Schnellerer Schnitt, „poppigere“ Sequenzen, weniger Ausbreitung von Einzelmaterial! Wir akzeptierten, wissend, dass die Arbeit nicht zu bewältigen war. Demokratie? Beliebigkeit? Letzteres gewiss nicht, denn die prozessorientierten Ziele wie „Erhöhung von Selbstständigkeit und Teamfähigkeit“, „interkulturelles Lernen“ und „Verbesserung kommunikativer Fähigkeiten“ waren erreicht. Fertig wurde der Film in einem Folgeprojekt, das wir – von „Junge Wege“, dem PAD und den Jugendlichen selbst finanziert – im September gemeinsam mit der Diesterweg-Realschule durchführten, an deren Europa-Camp wir teilnehmen konnten. Ohne Zeitverzug fanden sich die Freunde; hohe Kollektivität paarte sich mit großer Einsatzbereitschaft und dem festen Willen, jetzt den Film zu schaffen. Das ausstehende Interview mit Frau Schütrumpf wurde geführt und dann verbrachten wechselnde Gruppen ganze Nachmittage am Schneidetisch. Am Ende war der sechsunddreißigminütige Dokumentarfilm „Bukovina Style“[11] fertig. Er wurde am 23. 11. 2008 am Gymnasium Nr. 1 vor Deutschlehrern der Stadt Chernivci uraufgeführt und hatte tags darauf in der Stralsunder Kulturkirche vor ca. 100 Gästen, Vertretern des örtlichen Kulturlebens sowie der Presse Premiere. Geplant ist nun noch, die DVD mit den Zeitzeugeninterviews im „Deutschen Haus“ in Chernivci Vertretern der jüdischen Gemeinde und des Bukowina-Zentrums zu übergeben. Zu den Ergebnissen zählen übrigens noch zwei, den Projektverlauf „intern“ dokumentierende Filme.

Abschließend bleibt zu hoffen, dass sich die Bitte der Schülerinnen und Schüler, die Projekt-Beziehungen über eine Schulpartnerschaft zu verstetigen, realisieren lässt. ◀◀

10 Vgl. http://www.witz-chernovitz.blogspot.com
11 Erhältlich über: ©identy films (2008) Stralsund.

Das German-English Bilingual Program in Edmonton, Alberta/Kanada

Rainer E. Wicke

Im Herbst 1978 wurde das Deutsch-Englische Bilinguale Programm im Edmonton Public School Board zunächst mit Kindergartenklassen an zwei Schulen gegründet. Im Jahre 1985 wurde von der Schulbehörde die Weiterführung bis zur 9. Klasse und später bis zur 12. Klasse beschlossen. Heute gibt es in Edmonton gibt es ca. 700 Schüler in diesem Programm.

In der Grundschule werden 50 % des staatlichen Lehrplans – auch im Fachunterricht – auf Deutsch unterrichtet und 50 % auf Englisch. Während der „deutschen" Zeit, wird nur Deutsch gesprochen, gelesen und geschrieben. Deutsch ist damit die „Betriebssprache" des Klassenzimmers für einen halben Tag.

Die meisten Schüler sind deutscher Herkunft aber sprechen i. d. R. kein Deutsch außerhalb der Schule. Auch ohne Deutschkenntnisse kann man im Kindergarten oder in der ersten Klasse in das Programm eintreten. In unserer Stadt gibt es vier Grundschulen (Kl. 6), eine Junior High School (Kl. 7–9) und eine High School (Kl. 10–12). Unsere Schüler der 7. Klasse belegen das Sprachdiplom auf dem Niveau A2, in der 10. Klasse auf B1 und in der 12. Klasse auf dem Niveau C1 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER).

Diese so genannten bilingualen Schulen in Edmonton, die in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts der deutschen Bevölkerungsgruppe im Rahmen der Politik des Multikulturalismus die Möglichkeit gaben, die deutsche Sprache entsprechend zu fördern, zeigen eindeutig auf dass die Erreichung akademischer Ziele mit einer entsprechend höheren Sprachkompetenz gekoppelt wird, die aber auf keinen Fall zu Lasten des Fachunterrichts erworben wird.

Die angegliederte Senior High School, an der die Kinder einen entsprechenden Abschluss erhalten können, hatte das schulische Angebot reduzieren müssen, es finden nicht mehr 50 % des Unterrichts in englischer Sprache statt, da sich auch die Schülerzahl in den oberen Klassen erheblich reduziert. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass viele der Schüler, die das bilinguale Programm ab dem Kindergarten und der Grundschule besucht haben, es aus verschiedenen Gründen vorziehen, eine der weiterführenden Schulen nicht zu besuchen. Häufig müssen die Absolventen der drei Grundschulen, die aus unterschiedlichen Ortsteilen und Vororten Edmontons kommen, sehr lange Schulwege in Kauf nehmen, um die einzigen im bilingualen Programm weiterführenden Junior und Senior High School besuchen zu können, daher verzichten viele der Kinder bzw. deren Eltern auf einen weiteren Besuch. Hinzu kommt, dass die Kanadier – analog zu den Bürgern der Vereinigten Staaten – im Rahmen der beruflichen Mobilität häufig den Wohnort und/oder die Provinz wechseln, was sich ebenfalls auf die Schülerzahlen des Programms auswirkt.

Studiert man die Fachliteratur zu den kanadischen Immersionsprogrammen genauer, so kann man schnell feststellen, dass dort fast immer ausschließlich die Englisch-Französischen bilingualen Programme Erwähnung fanden und finden, die natürlich viel verbreiteter in Kanada sind, als dies bei der Deutschen Sprache der Fall sein kann. Dies ist insofern bedauerlich, da man es in Edmonton verstanden hat, einen Pilotversuch im Bereich der German Immersion aufzubauen, an dem sich andere Staaten, z. B. die Provinz Queensland in Australien bei der Einrichtung ihres Programms an einer Schule in Brisbane orientieren. Diese mangelnde Berücksichtigung in Untersuchungen und in der Fachliteratur ist wohl eher auf Unkenntnis der Gegebenheiten vor Ort in Edmonton zurückzuführen als auf mangelnde Qualität.

Wenn Sie sich über die Rideau Park School, an der Norman Siewecke unterrichtet, oder das Deutsche Bilinguale Programm weiter informieren möchten, besuchen Sie die Webseite: http://rideaupark.epsb.ca/ ◀◀

Indianer in Kanada – ein PowerPoint-Projekt im bilingualen Fachunterricht

Norman Siewecke

In diesem Beitrag möchte ich zwei Aspekte aufzeigen, die für mich und meine Arbeit als Lehrer an einer bilingualen Grundschule (Elementary School) wichtig sind: Mir geht es zum Einen darum, aufzuzeigen, dass das projektorientierte Lernen, bzw. die Beherrschung von Techniken und Fertigkeiten zur Erstellung einer Präsentation, wie sie in vielen Richtlinien und Prüfungsbestimmungen gefordert werden, schon in den unteren Jahrgangsstufen und Klassen Berücksichtigung finden muss. Wenn Schüler im Laufe ihrer Schulzeit eigenverantwortlich arbeiten und sich eine gewisse Projektkompetenz aneignen sollen, so müssen sie früh mit dieser fächerübergreifenden freien und offenen Arbeitsform konfrontiert werden.

Zum anderen möchte ich eine Strategie dokumentieren, wie man mit leicht zugänglichen Ressourcen den Fachunterricht entsprechend fördern, bzw. erweitern kann, ohne dass es zu der gefürchteten Vernachlässigung des vom Lehrplan vorgeschriebenen Unterrichtsstoffes kommen muss – im Gegenteil, ich möchte aus der Perspektive des in der täglichen Unterrichtspraxis stehenden Lehrers aufzeigen, dass Vorhaben dieser Art sich realistisch in den Unterricht einplanen lassen und dass diese sogar allen Beteiligten Spaß machen können.

Ich unterrichte zur Zeit in einer fünften Klasse des Deutsch-Englisch bilingualen Programms, in der die Schüler 10 Jahre alt sind. Bei meinem Unterrichtsvorhaben bin ich stets davon ausgegangen, dass die Kinder zu Hause Zugang zu einem (eigenen) Computer haben und dass sie bestimmte Grundtechniken der PC-Arbeit bereits beherrschen.

Indianer in Kanada – ein schülerorientiertes Unterrichtsprojekt

Das Projekt wurde im Fachkomplex „Social Studies“ (Geschichte / Erdkunde / Soziologie) – also nicht im Deutsch-, sondern im Fachunterricht durchgeführt. Der für uns gültige Lehrplan weist ein vorgesehenes Thema „Indianer in Kanada“ auf, da man in unserem Land Wert darauf legt, dass die Schüler über die Ureinwohner entsprechend informiert sind und sich mit den historischen und kulturellen Gegebenheiten dieser Minderheit auseinandersetzen.

Bevor wir mit der Arbeit begannen, organisierte ich die Kinder heterogen nach Deutschkenntnissen, so dass in jeder Gruppe jeweils ein stärkerer und ein schwächerer Deutschlerner zusammenkamen. Im Rahmen eines angestrebten sozialen Lernens erschien mir dieses Verfahren angebracht, um gewährleisten zu können, dass die Kinder auch voneinander lernen. Meine Erfahrung hat gezeigt, dass manche Schüler sich in der Fremdsprache Deutsch besser ausdrücken, andere dagegen mit umfassendem Faktenwissen zu einem Thema positiv zur inhaltlichen Arbeit beitragen können.

Im Vorfeld der eigentlichen Projektarbeit schauten wir uns eine Kanadakarte mit historischen Siedlungsräumen nordamerikanischer Indianer an. Jede Gruppe konnte sich eine Indianergruppe auswählen, die ihr interessant schien.

Ein wesentliches Problem bei der Projektarbeit – und ich bin sicher, hier werden mir weltweit viele Leser der Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“ beipflichten – stellt die Bewertung der Ergebnisse dar. Es ist nur fair, dass die Schüler im Vorfeld erfahren, wie ihre Leistungen von dem unterrichtenden Lehrer beurteilt werden – Transparenz der Notengebung und Bewertung spielt auch und gerade bei Formen des offenen Arbeit für mich eine wichtige Rolle. Daher zeigte ich den Schülern eine von mir entworfene Bewertungsrubrik, damit die Erwartungen an die Arbeit verdeutlicht wurden. Sie wurde in englischer Sprache verwendet, um auch den nicht Deutsch sprechenden Eltern einen Einblick in die Arbeit geben zu können.

Dear Parents,

This report was done in German using Power Point as a presentation on the computer. If you get a chance, please come in to school sometime and have your child show you their presentation.

NATIVE GROUPS – POWER POINT PRESENTATION (German)

Group Members: _____

Native Group: _____

Your report was …	A Awesome (Excellent)	B Admirable (Very Good)	C Acceptable (Good)	D Attempted (Could Do Better)
Appearance	Assembled with care. Professional appearance.	Assembled with care. Quality appearance.	Assembled with some care. Neat and orderly.	Assembled with some or little care. Lacks neatness and orderliness.
Timeliness	Early or on time, finished. Evidence of planning and time well used.	Finished, but one class day late.	Early or on time. Class time not always efficiently used.	Finished, but more than one class day late.
Organization	Professionally organized. Progression is effective.	It is logically organized. It gets the point across.	The presentation is ordered in an acceptable manner.	The report is organized in a random, disorganized and/or poorly planned way.
Information	The information flows and is pleasureable to read. There is a wealth of information that relates to the topic.	The information is clear and easy to understand. There is a lot of information that relates to the topic.	The information can be understood. There is enough information that relates to the topic.	The information is difficult to understand. More information is needed on the topic.
Followed Directions	All required parts included.	Missing one required part.	Missing two required parts.	Missing more than two required parts.
Mechanics, capitalisation, spelling, punctuation (average per page)	No errors!	A few errors. (2–5)	Some errors. (6–9)	Many errors. (more than 9)
Presentation (Oral)	Speaks clearly and can be heard easily. Pronunciation is excellent. Careful preparation is evident.	Speaks clearly but too softly. Pronunciation is very good. Preparation is evident.	Speaks without smoothness or too softly. Pronunciation is good. Little preparation is evident.	Hard to hear or understand. Pronunciation is fair. No preparation is evident.
Use of Resources/ Bibliography	Two or more resources used. Presented in correct form.	Two or more resources used. May have errors in form.	Less than two resources used. Presented in correct form.	Less than two resources used. Errors in form.

Alternatively, if you send a CD to school, I would be happy to burn it for you. They have done a very good job! *N. Sieweke*

Ich bin der Meinung, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus intensiver gestaltet werden sollte und dass die Eltern sich selbst ein Bild vom Lernfortschritt ihrer Kinder machen können sollten. Daher prüfe ich stets Möglichkeiten, wie ich die Eltern an unseren Unterrichtsvorhaben beteiligen kann. In einem Land wie Kanada lebt der Deutschunterricht auch von der Werbung, daher nutze ich die Schülerarbeiten auch entsprechend.

Orientierung im Computerraum

Wie ich bereits eingangs erwähnt hatte, ging ich auch bei diesem Projekt davon aus, dass die Kinder bereits über eine entsprechende Kompetenz im Umgang mit Computern und bestimmten Softwarepaketen verfügten – jedoch ist es etwas anderes, wenn PowerPoint unter Unterrichtsbedingungen genutzt werden soll. Daher erschien es mir angebracht – auch um davon ausgehen zu können, dass alle Schüler über den gleichen Informationsstand verfügten – das Werkzeug plenar vorzustellen und den Kindern das Experimentieren mit ihm zu ermöglichen. Daher gingen wir zunächst gemeinsam in den Computerraum, wo ich den Schülern den PowerPoint-„Graphic Organizer“ vorstellte.

Vorsorglich hatte ich einzelne Schritte mit Anweisungen versehen, bzw. ein Modell entwickelt, wie man verfahren konnte. Nachdem die Schüler die Seiten entsprechend bearbeitet hatten, durften sie meine Anweisungen löschen.

Danach zeigte ich der Klasse, wie PowerPoint funktioniert (new frame / slide transition / animation) und wie sie ihre Informationen eintragen konnten. Zusätzlich erklärte ich der Klasse alle zur Verfügung stehenden Quellen und Ressourcen, die in unserer Schule zur Verfügung stehen und benutzt werden konnten. Darunter befinden sich u. a. Indianerbücher in deutscher Sprache, Indianerwebseiten aus deutschsprechenden Ländern, Google Images, englische Indianerbücher und Schülerzeichnungen zum Scannen).

Auf die Plätze! … Fertig! … Los!!!

In der eigentlichen Arbeitsphase war ich ständig präsent, um helfen zu können. Mir war bewusst, dass sich meine Rolle als Lehrer erheblich änderte in solchen Unterrichtsformen. Vom Kontrolleur wurde ich mehr und mehr zum Prozessbegleiter, Monitor und Helfer, denn die Schüler brauchten sowohl Hilfe bei der Recherche als auch ihren zielsprachigen Formulierungen.

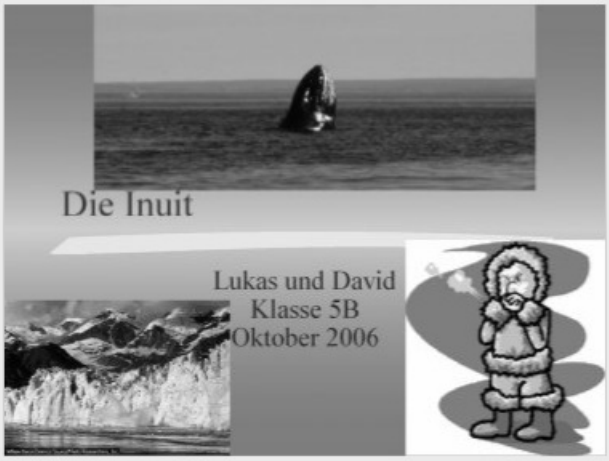
Sobald eine Gruppe ein erstes Produkt fertig gestellt und ihre Arbeit schon einmal selbst korrigiert hatte, half ich den Schülern, ihre Arbeit weiter zu verbessern. Dies geschah zum einen in sprachlicher Hinsicht, aber auch inhaltlich wies ich auf zusätzliche Möglichkeiten hin, das Thema entsprechend attraktiver zu gestalten.

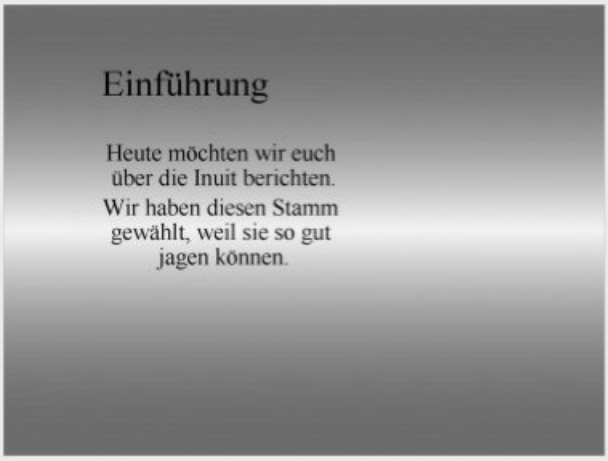
Schüler als Lehrer

Der Präsentationsphase hatten wir bei unserer Arbeit einen wichtigen Stellenwert eingeräumt, denn die Schülertexte erhalten bei diesen Formen einen mindestens genau so hohen Wert wie alle Ausgangstexte – sie müssen entsprechend gewürdigt werden. Daher präsentierten alle Schüler ihre Projekte nach Abschluss gleichsam als „Lehrer“ vor der Lerngruppe. Erneut achtete ich darauf, dass nicht nur ein Schüler einer Gruppe, sondern möglichst alle an der Präsentation beteiligt waren.

Am Ende erfolgte eine individuelle Bewertung, indem ich die Skala entsprechend ausfüllte und jedem einzelnen Schüler aushändigte.

Hier ein (authentisches) Beispiel einer Schülerarbeit:

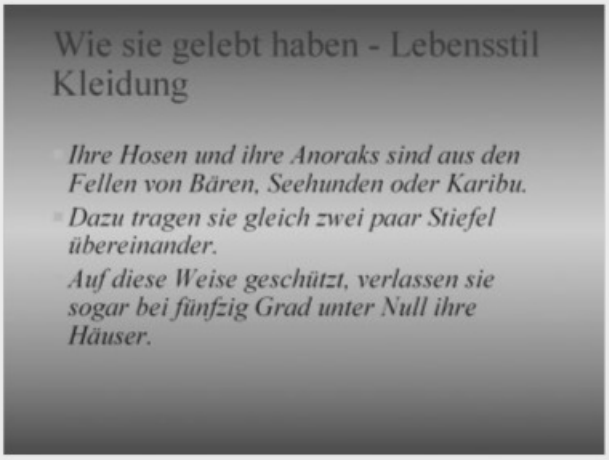

Die Inuit
Lukas und David
Klasse 5B
Oktober 2006

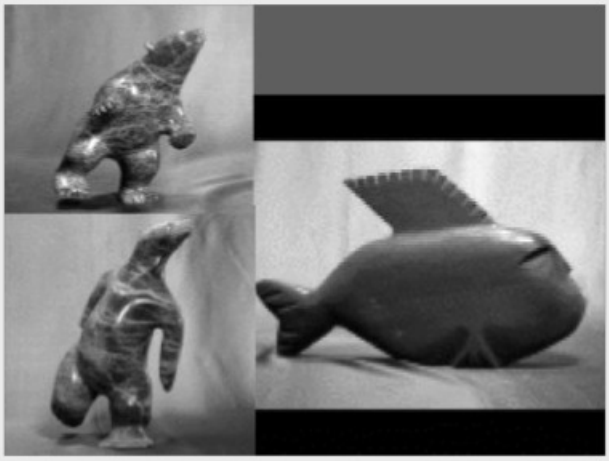

Einführung
Heute möchten wir euch über die Inuit berichten.
Wir haben diesen Stamm gewählt, weil sie so gut jagen können.

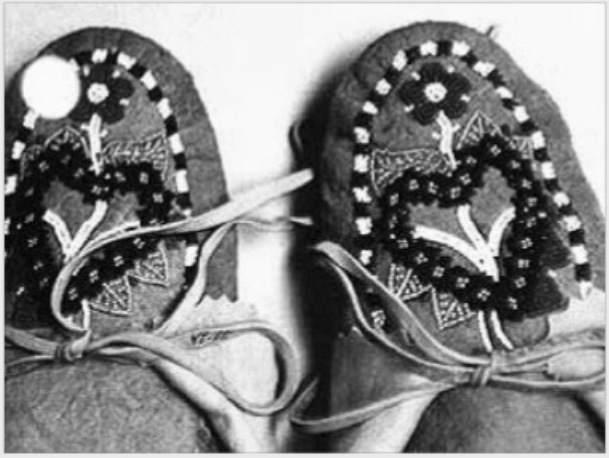
Wo sie gelebt haben - geographisches Gebiet
Sie lebten immer in Iglus, in dem kalten Norden Kanadas und Grönlands.

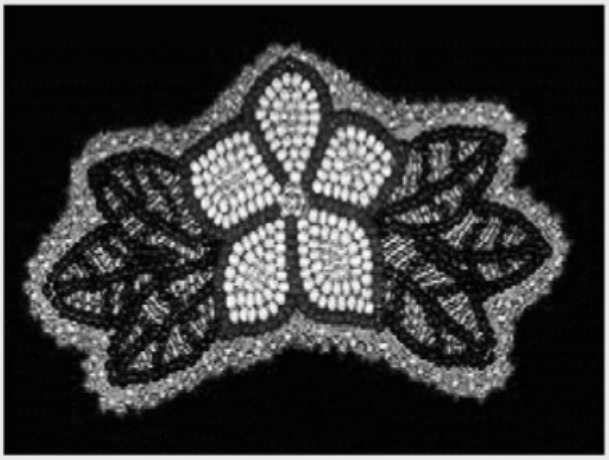
Wo die Inuit lebten.
Nordpolarmeer
Baffin-bai
Labradorsee
Pazifischer Ozean
Hudson-bai
500 km
© Microsoft Corporation. Alle Rechte vorbehalten.

Wie sie gelebt haben - Lebensstil Häuser
Im Winter lebten sie schon immer in aus eisgemachten Iglus.
Im Sommer leben sie noch heute in Zelten aus Tierhäuten.
Sie lebten schon immer in Iglus in Nordkanada und Grönland.


Wie sie gelebt haben - Lebensstil Kleidung
Ihre Hosen und ihre Anoraks sind aus den Fellen von Bären, Seehunden oder Karibu.
Dazu tragen sie gleich zwei paar Stiefel übereinander.
Auf diese Weise geschützt, verlassen sie sogar bei fünfzig Grad unter Null ihre Häuser.







Wie sie gelebt haben - Lebensstil
Nahrung
Sie fischten Fische und Meeressäugetiere aber sie aßen auch Karibu, Fuchs und Moschusochsen.
Sie haben ihre Nahrung bekommen, indem sie fischten und mit Harpunen nach Walen warfen.
Sie jagten aber auch mit Pfeil und Bogen.

Wie sie gelebt haben - Lebensstil
Transport
Ihre einzigen Transportmittel zu Land sind Rentier- und Hundeschlitten.
Zu Wasser sind es die Kajaks.
Heute ist es immer noch so, weil Autos im tiefen Schnee stecken bleiben.

Traditionen und Glauben

- *Den Winter vertrieben sich die Eskimos mit Geschichtenerzählen und Zuhören.*
  Das ist in den alten Dörfern schon immer so gewesen.
- *Was sollen sie an den endlosen dunklen Tagen auch sonst tun?*

Wusstest du...?

- *Mit speziellen Ausatemtechniken machten die Inuit und Eskimos den sogenannten Kehlkopfgesang.*
- *Es ist fast unmöglich ihn zu machen, weil man mehrere Töne auf einmal machen muss.*
- *Öfters gibt es die sagenhaften Polarlichter.*

Nicht vergessen...!

- ***Nicht das Auto nach Grönland mitnehmen, weil es im Schnee stecken bleiben würde.***
- ***Nehmt lieber einen Hundeschlitten mit, sonst fahrt ihr euch noch fest!***

Vielen Dank!

- *Vielen Dank, dass ihr uns zugehört habt.*
- *Auf Wiedersehen und bis zum nächsten Mal!*

Quellen

- *„Inuit." Microsoft® Encarta® Enzyklopädie . Microsoft Corporation, 2001.*
- *„Eskimos". Microsoft® Encarta® Enzyklopädie. Microsoft Corporation, 2001.*
- *von Welk, Karin. Bisonjäger und Mäusefreunde. Köln: Ravensburger Buchverlag Otto Mayer GmbH ,1982.*
- *Google Images. Oct.-Nov. 2006 <http://www.google.ca>.*

Andere Möglichkeiten

Die Übertragbarkeit einer solchen Projektarbeit ist endlos. Ich habe selbst ein ähnliches Projekt gemacht, wo die Schüler über ein Land recherchieren mussten, das eine Verbindung zu Kanada hat. Mit jüngeren Kindern (2. Klasse), hat eine Kollegin zu einem bestimmten Tier recherchiert. Schüler könnten auch Alphabetbücher, Vokabelhefte, Tagebücher, usw. auf diese Weise herstellen.

Fazit

Natürlich bin ich mir dessen bewusst, dass das Thema Indianer in Kanada nicht in allen Ländern, in denen der „Deutsche Lehrer im Ausland" gelesen wird, eine dementsprechende Rolle spielen dürfte, wie bei uns in Edmonton. Darum geht es mir bei diesem Beitrag auch nicht. Vielmehr denke ich, dass es in anderen Zusammenhängen ebenfalls Themen geben wird, die sich für das hier aufgezeigte Arbeitsverfahren eignet. Gleichzeitig bin ich mir sicher, dass das Instrument PowerPoint sich inzwischen so großer weltweiter Beliebtheit erfreut, dass es auch in anderen Regionen und Ländern ähnlich zu unserem Projekt eingesetzt werden kann. Allen Lehrern und natürlich auch Schülern, die den Mut zum Nachvollzug haben, wünsche ich viel Erfolg bei ihrer Arbeit!

Kontakt

Norman Sieweke
Consultant-International Languages
Institute for Innovation in
Second Language Education
Curriculum – Edmonton Public Schools
13750 Woodcroft Avenue
Edmonton AB T5M 3M4
Canada
Tel.: 780 – 429 – 8207
Fax: 780 – 425 – 6405
norman.sieweke@epsb.ca
http://languages.epsb.ca

1.
„Ein Kluger bemerkt alles. Ein Dummer macht über alles Bemerkungen."
Heinrich Heine

2.
„Wer sich auf seinen Lorbeeren ausruht, trägt sie an der falschen Stelle."
Coffin

Spruch 1 soll niemanden entmutigen, nicht doch über seinen soeben begonnenen oder beendeten Auslandsschuldienst einen Beitrag für die Verbandszeitschrift zu schreiben.

Spruch 2 richtet sich an diejenigen, die mal in grauer Vorzeit einem meiner Vorgänger einen einzigen Beitrag zugeschickt haben. Rappeln Sie sich bitte gerade jetzt zu Jahresbeginn zu neuen Aktivitäten auf und schicken Sie mir etwas für unsere Hefte im Jahr 2009!

Kontaktadresse (nur für den redaktionellen Teil der Zeitschrift):
st.schneider@vdlia.de

Einmal FBK – und zurück: Ein völlig subjektives Resümee

Nachlese zum Schwerpunkt „Fachberater" aus Heft 4/08

Ursula Breuel

Wenn Sie *FBK* googeln, bekommen Sie angeboten die *Fachmesse für Bäckerei-Konditorei- und Confiseriebedarf,* den Verein zur *Förderung besonders begabter Kinder*, den *Fachverein Bayerischer Komposthersteller*, und noch ein paar ähnlich reizvolle Adressen. Nur über *FBK im Auftrag der ZfA,* da erfahren Sie nichts.

Als ich mich 2001 für den Posten in Bukarest beworben habe, hatte ich fünf Jahre LPLK-Erfahrung in Miskolc/Ungarn, hatte wieder zwei Jahre bayerisches Lehrerleben hinter mir, und ein großes Vorbild vor Augen: meinen ersten FBK in Ungarn. Und ich hatte nur wenig Ahnung von dem, was 2002 auf mich zukam.

Was ich sehr bald merkte: es war der abwechslungsreichste Job meines Lebens.

Ich machte Erfahrungen, die ich gar nicht hatte machen wollen, die ich aber nun nicht missen möchte. Ich hatte A erwartet und bekam außerdem B, und noch viel mehr obendrauf.

Es ging los mit dem Büroraum.

Mein Vorgänger hatte sein Büro in seine geräumige Wohnung integriert gehabt, die der ZfA aber zu teuer wurde. Die „kostenneutrale Lösung" bestand aus einem Raum an einer DSD-Schule, der auf Anweisung des rumänischen Bildungsministeriums dem stellvertretenden Schulleiter entzogen wurde. Dessen Begeisterung über mein Kommen können Sie sich vorstellen. Meine Begeisterung hielt sich auch in Grenzen, denn ich fand mein „Büro" in Umzugskisten vor, mit Büromöbeln und Geräten wild durcheinander gestapelt in einem Raum von rund sieben Metern Länge und zwei Metern Breite, mit einer (1) Steckdose und null (0) Telefonanschluss. Immerhin gab es ein Fenster.

Dank tätiger familiärer Unterstützung verwandelte sich dieses Chaos innerhalb von wenigen Tagen in eine benutzbare Arbeitssphäre. Ganzheitlicher Arbeitseinsatz war gefragt beim Aufstellen der Büromöbel, bei der Reinigung des Kopiergeräts und der PC-Anlage von den Nikotinablagerungen meines Vor-Vorgängers und beim Sortieren von Büchern, Akten und Papieren. Auch im Gang vor dem Zimmer wurde gereinigt: der Boden mit aggressiven Lösungsmitteln. Wir konnten ein gelindes „Schnüffeln" nicht ganz vermeiden.

Nach einigen Wochen wurde von RomTelecom eine Telefonleitung installiert, vom Hauptanschluss außen an der Hauswand entlang und dann durch den Fensterrahmen zum Schreibtisch. Bei dieser Installation blieb es, auch als später eine DSL-Leitung daraus wurde. Das Modem bekam ich übrigens, nachdem ich das Schulsekretariat monatelang wegen des Antrags bekniet hatte, von RomTelecom innerhalb von wenigen Tagen. Abrechnungen für diese Telefon- und Internet-Verbindung wurden (und werden?) über eine benachbarte Schule abgewickelt mit dem Ergebnis, dass ich innerhalb meiner sechs Dienstjahre in großen und unkalkulierbaren Abständen nur einige wenige Rechnungen bezahlen musste. Die ZfA hat diesen Mangel stets klaglos toleriert ;-))

Drei Monate später, Im November 2002, kam ich dann von einem Schulbesuch zurück und fand im Büro alle Regale von einer Wand abgerückt, weil dort gebohrt werden müsse. Die Arbeiter fragten am nächsten Tag, ob ich nicht den Kopierer abdecken wolle, es würde viel Staub geben. Die Schule würde erdbebensicher gemacht. Es würden Stahlstreben eingezogen, vom Keller bis zum Dach. Daraufhin habe ich das Büro geräumt, Kopierer und Bücher notdürftig in einem Umkleideraum des Sportsaals untergebracht und den Amts-PC mit nach Hause genommen. Wie lange denn die Maßnahmen dauern würden, fragte ich die Sekretärinnen und die rumänische Schulleitung. Reaktion: Schulterzucken, freundliches Lächeln, und die Auskunft: vielleicht zwei Wochen, vielleicht bis Weihnachten. Es wurde dann der Putz abgeschlagen, um Stahlgeflecht einzuziehen, das die

Wände wie ein Korsett stützt, und im Sommer 2003 konnte ich das Büro wieder installieren, hatte nun immerhin drei Steckdosen zur Verfügung, und musste die Einrichtung mit neuen Möbeln aus einem Baumarkt ergänzen, weil die alte Ausstattung einem erneuten Umzug nicht standgehalten hatte.

Auf sparsames Wirtschaften legte die ZfA also großen Wert, was angesichts der Inanspruchnahme von Steuergeldern selbstverständlich und lobenswert ist.

Das Ergebnis war ein funktionales Büro. Wenig Raum für die Lagerung von Materialien, seien es Bücher oder Kopierpapier, aber immerhin ein Arbeitsplatz für die FBK mit der nötigen kleinen Bibliothek, den üblichen Akten und Medien.

Was nicht verwirklicht werden konnte, war ein auch nur ansatzweise repräsentatives FBK-Büro. Der kleine und ungünstig geschnittene Raum erlaubte keine Sitzgruppe für Besprechungen. Der FSB Bukarest konnte auf einen Klappstuhl neben den Schreibtisch gequetscht werden, aber Gespräche mit Eltern oder Ortskolleginnen, zum Beispiel, mussten im Stehen stattfinden. An andere Gesprächsrunden war gar nicht zu denken!

Ich gebe zu, dass ich Ratschläge nicht umgesetzt habe, die beachtliche Raumhöhe von knapp vier Metern mit einer Galerie auszunutzen. Als Resümee bleibt aber auch die Feststellung, dass die ZfA in Bukarest ihren eigenen Forderungen nach einem angemessenem FBK-Büro kaum gerecht wurde, und es bleibt der Wunsch, mit dem Titel mögen auch die Mittel für ein adäquates Büro verbunden sein.

Teilnehmer an der Exkursion anlässlich des Refo-Seminars

Zur Büro-Malaise hinzu kam, dass sich die Schule nicht nur bezüglich zuverlässiger Planungsaussagen als sub-optimale Einrichtung erwies. Der Lärmpegel, zum Beispiel, variierte oft nur unwesentlich zwischen Unterrichts- und Pausenzeiten. Die Toleranz gegenüber Verspätungen, Fehlzeiten, fehlenden Hausaufgaben und anderen Nachlässigkeiten der SchülerInnen konnte auch die FBK in ihrem Unterricht nicht zufriedenstellend ausgleichen. Ich betrachte das durchaus als Niederlage. Wenn aber Rahmenbedingungen nicht stimmen, mag ein Superlehrer in manchen Filmen glorreich Erfolge feiern. Leider kenne ich keinen derartigen Lehrer persönlich.

Natürlich ist die eigene Unterrichtserfahrung unverzichtbar, um am eigenen Leib zu erleben, unter welchen Bedingungen PLK und OLK arbeiten, damit der/die FBK auf der Grundlage dieser Kenntnis beratend tätig werden kann. Ich möchte diese Erfahrungen nicht missen! Allerdings gibt es da noch ein systemimmanentes Handicap, und auch das habe ich nicht immer gemeistert.

Dank häufiger Abwesenheit konnte ich nicht immer kontinuierlichen Unterricht gewähr-

DSD-Blockseminar im Zentrum für Lehrerfortbildung

leisten. Ich höre jetzt virtuell den ZfA-Widerspruch: eigenen Unterricht auf zwei Tage komprimieren, und nicht auf Donnerstag/Freitag legen. Hat nicht geholfen. Auch bei enger Tandem-Absprache hatte ich mehr als einmal das Gefühl, den Unterrichtsfortgang eher zu stören als zu bereichern. Das Einüben von Arbeitstechniken und die Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schülern, beide verlangen Kontinuität. Wenn ich zum Beispiel im Februar nach über zweimonatiger Abwesenheit wegen DSD-Aktivitäten an fünf weit auseinanderliegenden Orten und nach der FBK-Tagung in Köln wieder im Klassenzimmer aufgetaucht bin, war diese Kontinuität nachhaltig unterbrochen und das Lehrer-Schüler-Verhältnis musste neu aufgebaut werden.

Im Ganzen konstatierte ich also bezüglich des eigenen Unterrichts mit Schülern ein deutliches Defizit in meinem FBK-Leben, und nicht zuletzt dieses Defizit hat mich zur Rückkehr schon nach sechs Dienstjahren gebracht. Meine eigentliche Berufsbezeichnung lautet eben doch Lehrerin und nicht FBK.

Zurück ins Büro.

Die Stille am Samstag, die FBK allein im Haus mit einer Putzfrau als Stallwache, bot die willkommene und ruhige Atmosphäre um aufzuarbeiten, was unter der Woche unerledigt geblieben war. Überhaupt erwies sich die Menge an geistig nicht sehr anspruchsvoller Organisationsarbeit als erschreckend groß. Eine Sekretärin hätte vieles auch erledigen können, war aber zu ZfA-Konditionen in Bukarest nicht zu finden. Leider fressen auch solche Büroarbeiten Zeit und Energie, die ein/e FBK eigentlich doch eher in schulisch-inhaltliche Bereiche investieren sollte, in all jene Tätigkeiten, die in den Stellenbeschreibungen auf der ZfA-Homepage BewerberInnen locken. Möge künftigen FBKs in Bukarest also für die Büroroutine eine Mitarbeiterin vergönnt sein, wie es an etlichen anderen Einsatzorten möglich zu sein scheint.

Der samstägliche Heimweg führte über den Presseladen im Hilton, wo meist die aktuelle ZEIT ein beschauliches Rest-Wochenende verhieß.

Wenn nicht der Samstag mit einem Seminar gefüllt war.

Die Seminare zählten für mich zu den Höhe- und Glanzpunkten der FBK-Aufgaben, Vorbereitung und Durchführung auf jeden Fall. Impulse geben, selbst in der Vorbereitung dazu lernen, mit aufgeschlossenen, hochmotivierten Ortskräften und engagierten deutschen KollegInnen zusammenarbeiten, das habe ich so sehr genossen, dass ich ohne Umschweife jedes Seminar als Kurzurlaub von Bukarest und vom Schreibtisch bezeichne. Gelegentlich schoss mir sogar ein Gedanke durch den Kopf, den ich natürlich nie laut äußern würde: „Und dafür wirst Du auch noch bezahlt."

Einen weiteren Gegenpol zu diesem Vergnügen bildete, neben der erwähnten Büro-Routine, fünf Jahre lang der Kontakt mit der Kulturabteilung der deutschen Botschaft. Fünf Jahre lang dominierte dort eine Sachbearbeiterin, die nicht nur mir das Arbeitsleben schwer machte. Dass es auch anders geht, *dass es tatsächlich Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung in einem Klima von Vertrauen und Wertschätzung geben kann, das habe ich mit der Bukarester Botschaft in meinem letzten Dienstjahr erfahren und erlebt*, und entsprechend euphorisch gewürdigt. Hiermit zum wiederholten Mal!

Irgendwie habe ich natürlich aber auch von den fünf harten Jahren profitiert: Durchhaltevermögen weiter verbessert, Frustrationstoleranz und Erfahrungsfundus erweitert, Belastbarkeit ausgelotet. In diesem Sinn also auch ein Dank an Frau X!

Wesentlich erfreulicher war da schon die Zusammenarbeit mit der ZfA. Meine Fehler wurden (mir gegenüber) stets nur milde gerügt und kooperativ bereinigt. In aller Regel kann ein/e FBK meiner Erfahrung nach auf Verständnis und Unterstützung von Seiten der ZfA vertrauen. Vielen sei hiermit nochmals gedankt für ihre Geduld, Sachkompetenz, Hilfsbereitschaft, und für das geäußerte und gezeigte Einfühlungsvermögen in die gelegentlichen Schwierigkeiten des Auslandslebens und -arbeitens.

Ausnahmen bestätigen die Regel, heißt es. Die Ausnahmen waren überwiegend in den FBK-Tagungen zu finden. Köln ist zwar eine Reise wert, mancher Tagungsinhalt, mancher Referent und mancher Moderator waren es nicht. Der Unmut darüber machte sich in Pausenge-

Plenum 2008 …

… und Abschied

sprächen Luft und wurde auch in den Evaluationsbögen festgehalten. Dass die ZfA wiederum auch diese kritischen Rückmeldungen in der Auswertung offenlegte, zeugt von souveränem Leitungsstil.

Möge diese Souveränität die Oberhand behalten!

Der andere Ausnahmefall betrifft das Deutsche Sprachdiplom. Die DSD-Reform der letzten Jahre nenne ich eine Kette von Tiefpunkten wenig geglückter Kommunikation zwischen ZfA und FBKs.

Damit meine ich nicht das online-Verfahren und seine technischen Stolpersteine. Die fand ich zwar auch lästig, kann aber einsehen, dass die neue Technik unter Kinderkrankheiten litt, die auskuriert werden mussten. In diesem Fall gilt übrigens wieder das Lob für die hilfsbereiten und verständnisvollen SachbearbeiterInnen!

Meine roten Tücher heißen Zeitplan, zum Teil Inhalt der Reform, Multifacetten-Rasch-Verfahren, sowie die Un-Art, die FBKs mit Reforminhalten und Verfahren zu konfrontieren, Einwände vom Tisch zu wischen, Inhalte und Verfahren nur ungenügend zu erklären, das eigene Reform-Chaos durchschlagen zu lassen, und Ergebnisse schön zu reden.

Ohne hier nochmals Details breitzutreten: Ich fand und finde es schwer erträglich, wenn für einen angeblich zentralen Aufgabenbereich der FBK so viel hoheitliches Gehabe praktiziert wird wie bei dieser Reform. Wenn schon inhaltliche Mitsprache nicht akzeptiert wird, weil wir FBKs nur Praktiker und keine Test-Theoretiker sind, dann bitte doch wenigstens so viel und so gut verständliche Information, dass ein/e FBK die Reform plausibel vertreten kann.

Diese Minimalanforderung wurde bis Sommer 2008 meiner Meinung nach nicht erfüllt.

Es kann also nur besser werden!

Vor allem für mündliche Abschlussrunden lautet eine andere beliebte Evaluationsfrage:

Was nehmen Sie mit, was lassen Sie hier?

Also, was ich ganz sicher in Bukarest zurückgelassen habe, ist der allgegenwärtige Schmutz, sei es als Müll auf den Straßen, als Staub in der Luft und dann auf allen ebenen Flächen in Wohnung und Büro. Als Feinstaub habe ich aber wohl doch eine gewisse Menge davon in Bronchien und Lunge mitgenommen.

Ohne weiter ins Detail zu gehen: ebenfalls zurücklassen möchte ich den nervigen Lärm, die egoistischen lebensgefährdenden Überholer, die Gehsteigparker, die das Daseinsrecht von Fußgängern schlicht ignorieren, die sogenannten Handwerker, die eher Bastler als Fachleute sind, das unwillige Verkaufspersonal, und natürlich alle Missstände im Schulwesen. Korruption auf allen Ebenen, nicht zuletzt in Form von Privatunterricht für die eigenen Schüler, Notengebung im Wortsinn: die Bestnote wird gegeben, nicht nur wenn eine Leistung in unserem

Einschub aus meinem letzten Rundbrief aus Rumänien

Bitte markieren Sie zu jedem Thema eine Punktzahl, die SIE ausdrücken möchten.
Falls Sie im Minus-Bereich werten, geben Sie bitte ▸ auf der Rückseite eine Erläuterung.

1. Es hat sich gelohnt, dass ich gekommen bin.

stimmt gar nicht **-3 -2 -1 0 +1 +2 +3** stimmt genau

Das waren die Standard-Überschrift und die erste Standard-Frage in den Evaluationsbögen, die ich 2002 für (meine) Seminare kreiert und seitdem benutzt habe, …
Was ich eigentlich ausdrücken möchte: Wenn ich „es" nicht getan hätte, hätte ich was versäumt. Genau wie nach Ungarn sage ich als Überzeugungstäterin: „Es" war nicht jeden Tag schön und angenehm, aber jeder Tag war interessant. Jawohl, es hat sich gelohnt, dass ich als FBK nach RO gekommen bin.

Sinn zu bewerten ist, sondern auch aus Tradition, aus Angst vor einflussreichen Eltern, wegen der Privatstunde, ein Grund findet sich immer. Die 10 in manchen Fächern für alle Schüler, keine Seltenheit. Und wenn tatsächlich eine staatliche Prüfung ansteht, kann man die Schüler ja immer noch aus dem Buch abschreiben oder kooperieren lassen.

All das möchte ich zu Hause bitte nicht antreffen.

Was nehme ich denn nun aber eigentlich mit?

Viele Fotos, viele Kontakte, viele Erfahrungen.

Die sehr relativierenden Erkenntnisse zum Beispiel, dass die Wirklichkeit mit der Papierform nicht Schritt hält, nirgends. Dass EU-Normen so hoch hängen, dass sie unrealistisch zu sein scheinen, dass aber Veränderungen entgegen allen pessimistischen Annahmen passieren. Dass das Schulrecht alle Missstände eigentlich ausschließt, aber nicht verhindert. Dass es bei allen Missständen in den Schulen zeitgemäße Lehrpläne und tatsächlich hochqualifizierte Ortslehrkräfte gibt, die auch nach deutschen Maßstäben guten Unterricht mit reellen Noten geben. Das Sowohl-als-auch-Prinzip nehme ich mit.

Die Erinnerung an Lindenblütenduft nehme ich mit, der im Juni die ganze Innenstadt durchweht und der sogar die Autoabgase übertönt. Außerhalb Bukarests sind es die Akazienduftwolken im Mai, die genauso riechen, wie später der Honig schmeckt. Immaterielle und unbezahlbare Erinnerungen.

Die Erfahrung von solidarischer Regellosigkeit nehme ich mit, und dass Selbstorganisation jenseits von Vorschriften funktioniert. Durchaus möglich, dass ich auch ein bisschen mehr Selbstbehauptung mit nach Hause nehme, als ich im Umzugsgepäck dabei hatte. Regeln gelten für diejenigen, die sich daran halten, lautet die sarkastische Version dieser Erkenntnis.

Irgendwie geht's immer! Auch das eine Erfahrung, die mich hoffentlich überallhin begleiten wird. Vorausschauende Planung mag keine rumänische Stärke sein, und vor allem zu Beginn meiner Arbeit hier habe ich deswegen oft geflucht und gebangt. Bei meinem Abschied galt ich als stress-resistent und hatte doch nur gelernt, neben einer gewissen Planung unbedingt auch kurzfristiger Problemlösung zu vertrauen. Flexibilität, ein bisschen Mut zu Improvisation und nicht zuletzt Vertrauen in den Zufall haben sich bewährt.

Und jetzt finde ich im bayerischen Schuldienst „Wiederverwendung", so die Betreffzeile der kultusministeriellen Mail, an meinem Carl-Orff-Gymnasium in Unterschleißheim. Ich bin zurück.

Der Rückweg hat länger gedauert, als ich vermutet hatte. Im November 2007 begannen meine Organisationsversuche, auf Mai 2008 wur-

de ich vertröstet, ab dem 23.Juni hatte ich Klarheit: Wunschgemäß zunächst nicht in einer Führungsposition, sondern „entschleunigt“ ohne sogenannte Karriere, als „Schlichtlehrer“, wie es ein Ex-Kollege einmal abschätzig nannte. Mit 22 Wochenstunden, viel Geschichte, etwas Englisch.

Korrektur: Nein, ganz wiederangekommen bin ich, bei allem freundlichen Empfang, noch nicht. Dazu hat sich in Bayern und an meiner Schule in den vergangenen sechs Jahren zu viel verändert.

Das Kollegium ist auf über 100 Personen angewachsen, ich muss mich mit mehr als der Hälfte neu bekannt machen. G 8 mit Lehrplänen und Büchern ist mir neu – ich muss mich einarbeiten und meinen Materialfundus anpassen. An meinem COG gibt es jetzt ein Kommunikations-Portal, in dem LehrerInnen Termine planen, Noten erfassen, Materialien austauschen, Hin- und auch Verweise schreiben können, in dem auch Schüler Materialien abrufen und zum Beispiel Projektbeiträge abliefern können. PC-Arbeitsplätze im Lehrerzimmer gibt es, Schülerarbeitsplätze in der Bibliothek, drei Computerräume gibt es, OHP, CD-Spieler, Monitore mit DVD- und Video-Geräten in allen Klassenzimmern, ebenso PC-Einheiten, und dazu auch schon Beamer in vielen Zimmern. Eine pädagogische Linie gibt es. Mobiltelefone sind „out“, höfliches Verhalten und (eine gewisse) Disziplin sind „in“. Eine gut funktionierende Verwaltung gibt es, eine nagelneue Mensa, Medienräume und Bibliothek sind gut ausgestattet.

Schöne bayerische Schulwelt? Worüber klagen die KollegInnen? Das deutsche Jammern auf hohem Niveau?

Nun ja, nach knapp vier Monaten der Orientierung sehe auch ich Schatten.

Manche Technik funktioniert nicht richtig, Zeitdruck erzeugt eine gewisse Oberflächlichkeit, viel Pseudo-Gelerntes ist wenig nachhaltig gesichert. Die Konzentrationsspanne vieler SchülerInnen ist erschreckend kurz, ihre Anstrengungsbereitschaft oft gering. Von den rund 100 LehrerInnen arbeitet rund ein Viertel als Aushilfskräfte: Neben Referendaren auch Rentner und Studenten. (Hatte ich nicht immer das Fehlen der zweiten Ausbildungsphase in Rumänien kritisiert?!)

DSD in Suceava

Nur: Jammern tue ich sicher nicht (mehr). Die andere erlebte Realität bildet ständig das Korrektiv, das die Phänomene der neuen bayerischen (deutschen?) Wirklichkeit relativiert. Ich mache jetzt aus Mücken Elefanten. Vieles, was manche KollegInnen ernsthaft zu belasten scheint, schrumpft vor dem Vergleichsmaßstab der Erlebnisse aus der FBK-Zeit zu Problemchen oder wird gleich völlig irrelevant.

Und: Ich warte auf den viel beschworenen Heimkehrerschock. Bisher hat er sich nicht gezeigt. Ich leide nicht unter Entzugserscheinungen wegen Statusverlust, ich genieße das Schwimmen im Schwarm. Ich brauche keine täglich zu aktualisierende Aufgabenliste mehr, ich bin durch meinen Stundenplan voll strukturiert.

Ich verbrauche wieder sehr viel mehr rote Tinte. Ansonsten betrachte ich mein neues altes Lehrerinnendasein genauso als Herausforderung wie damals die FBK-Tätigkeit.

FBK?
Fälle **B**esonderer **K**ompetenzen?
Für **B**egeisterte **K**andidaten?
Führungspersönlichkeiten **B**ester **K**walität?
(’tschuldigung!)

Wie lautet IHRE Definition?

Unwillige Umzugsträume

Heinz Weischer

Wie hieß er noch, jener kurzzeitige Manager bei Siemens, der so ziemlich alles falsch gemacht hatte, Ruinöses veranlaßte und schließlich geschaßt wurde? Was Siemens jedoch nicht abschreckte, diesem Manager, wie hieß er denn noch, eine Abfindung in zweistelliger Millionenhöhe zu zahlen. Gut, vielleicht zahlte man sie ja, um ihn endlich loszuwerden. An solch ein Verhalten in unserer Wirtschaft haben wir uns längst gewöhnt, wenn da nicht noch eine dreiste Pointe zu beachten wäre, und die wollte ich immer schon mal glossieren:

Jener Manager, wie hieß er denn noch, bekam prompt einen neuen lukrativen Posten bei einer großen Firma in den USA; denn dort dachte man sicher, wenn jemand solch eine hohe Abfindung bekommt, dann muß er einfach gut sein. Und solch ein guter Mann mußte natürlich seine Residenz nun von Deutschland in die USA verlegen. Man bewilligte ihm 5 Millionen US Dollar für den Umzug als sogenannte Umzugshilfe, und das ist die besagte dreiste Pointe:

Nun sind wir Auslandslehrer ja Spezialisten in Sachen Umzug, haben durchweg in der ZfA einen einsichtigen Partner gefunden, so konnte ich beim Umzug aus Peru nach Deutschland ein Titicaca-Schilfboot im Container von 21 qm unterbringen, Kühlschrank und Waschmaschine blieben deshalb gut second hand verkauft im Land. Ein Kumpel hat sich eine wunderschöne Kaminwand aus Sillarplatten mitgebracht, die sich gut in seinem Rieddachhaus an der Nordseeküste machen. Mit dem Schilfboot nahm meine Tochter – mit Poncho und Indiomütze gewandet – in Lindau bei der Eröffnung der Kanusaison auf dem Bodensee teil. Selbst die Pauschalierung etwa meines letzten Umzugs von Ungarn nach Deutschland (6000 €) war so großzügig bemessen, daß ich säckeweise getrocknete Paprika in die Heimat schmuggeln konnte. – Also, ich glaube im Namen aller Auslandslehrer sagen zu können: Wir kennen uns aus, uns macht keiner was vor, und wir waren, wir sind rundum mit unserer Umzugshilfe zufrieden, zumal uns versicherungsrelevante Kollateralschäden zur Auffrischung der Wohnlichkeit unserer deutschen Häuser dienen. Ich sage mal: Häuser, weil jener Siemens-Manager ja nun auch seinen Hausrat nach Übersee befördern mußte, und ich kann mir nur in meinen kühnsten Träumen vorstellen, wozu er denn 5 Millionen Dollar dazu hinblättern mußte.

Berechnen wir mal zunächst einige Erste Klasse Flüge der Familienmitglieder während der Umzugsphase von Hüben nach Drüben, die natürlich wegen der logistischen Kompliziertheit von Nöten waren. Bei uns Auslandslehrern sorgte sich in der Heimat der Schwiegervater um alles Logistische. Dazu diverse Wochen in Fünf-Sterne-Hotels während der Renovierung der neuen Behausung. Wir wohnten beim Hausmeister der uns zugewiesenen Schule. Sagen wir mal großzügig, die Renovierung habe eine halbe Million gekosten.Wir renovierten mit weißrussischen Schwarzarbeitern. Es bleiben dann immer noch von der Umzugshilfe für jenen Siemens-Managers 4 Millionen Dollar – rund gerechnet – für 110 Container à 30 qm oder entsprechend zwei Antonow-Ladungen; Packen und Transport schon eingerechnet. Diese Angaben stammen von einer bei Auslandslehrern sehr beliebten Spedition. Es kommen nun die kühnsten Träume ins Spiel, zunächst die alles umfassende Frage: Was alles muß, was alles kann ein Siemens-Manager in 110 Container unterbringen? Im Auslandslehrermilieu würden damit 110 Umzüge bestritten, woran man die Wertigkeit eines Siemens-Managers im Vergleich zu einem Auslandslehrer berechnen kann. – Nun werde ich doch zum Neidhammel, was ich eigentlich vermeiden wollte. Für diverse Nobelkarossen, den Suzuki-Brötchenhol-Jeep der Gattin und die Mini-Cooper der Kinder, dazu für das rheintaugliche Motorboot, für diverse Strandkörbe des Sylter Ferienhauses veranschlagen wir mal 10 Container, bleiben …, ja und dann veranschlagen wir mal für jedes Zimmer der 12-Zimmer-Villa einen Container. Unsere 6-Zimmer-Villa in Oruro hatte einen Meter dicke Lehmziegelmauern, ein innen ange-

brachter Hängemattenhaken mußte durch die Mauer mit einem Eisenanker außen abgesichert werden. Unser Schlauchboot kam platzsparend im Land Rover unter, aber einen Kollegen aus Schleswig-Holstein kannte ich, der sein küstentaugliches Motorboot in einer – in den 70er Jahren üblichen – Umzugskiste innen und außen mit aufgehäuftem Hausrat versah und glatt die ZfA-Regeln erfüllte. Wo waren wir stehen geblieben, ach ja, bei übrigen 88 Containern, welche der Manager noch zu füllen hat. Zum Beispiel 10 Container mit typisch deutschen robusten Gartenpflanzen wie einer Taxuswand im Angedenken an Annette von Droste-Hülshoff, sowie Zimmerpflanzen von der Yucca-Palme bis zur Araucania, nebst eigener Wasser-Berieselungs-Installation. Ein Container für das Aquarium mit den wertvollen Kois, samt wohnlich ausgestatteter Kabine für den Koi-Betreuer. Vielleicht noch zwei Container für eine zusammenklappbare Squash-Spielhalle, dazu die Ausstattung eines Tennisplatzes mit einigen Kubikmetern echt deutscher roter Tenniserde. Ein Container für ein Fittness-Center, braucht ein Manager ja … Bleiben immer noch 74 Container … Ja, was könnte er denn noch notwendigerweise einpacken müssen? … Ich hatte auch an eine umfangreiche Bibliothek gedacht eingedenk Annettes, sagen wir mal 10.000 Bände (zusätzlich zur intellektuell-dekorativen Bücherwand des Wohnzimmers); dann fiel mir ein, daß ein Manager aus Zeitnot ja nicht selbst liest, sondern lesen läßt. … Die kühnsten Träume helfen nun aber nicht mehr, tabula rasa im Hirn.

Wenn man jedoch bedenkt, wie schwach der Dollar gegenüber dem Euro da steht, sind 5 Millionen Dollar Umzugshilfe eigentlich gar nicht mal so viel, oder? Vielleicht reichen unter diesen Umständen die 5 Millionen Dollar gar nicht mal? Man sagt, die Armen in Deutschland werden immer ärmer, in diesem Fall würde ein Reicher ohne eigenes Verschulden ärmer werden. Nicht auszudenken! ◀◀

Auf der anderen Seite …

Jürgen Lehmann

Kobe (Japan), Anfang Juni 1985.

Subtropische Hitze brütete über der Stadt.

Im Obergeschoss der Deutschen Schule warteten die wenigen Schüler der 6. Klasse – auf ihren Stühlen sitzend hufeisenförmig um den Lehrertisch geschart – auf die erlösenden Big-Ben-Töne.

Noch 10 Minuten.

Plötzlich ein Aufschrei: „Ein Mukade!“ (Ein giftiger Tausendfüßler)

Eine Schülerin zeigte noch auf den Fußboden vor sich und war schon über ihren Stuhl auf den dahinter stehenden Tisch geklettert.

Im Nu standen alle 4 Schüler oben und blickten erschrocken auf den riesenlangen gepanzerten Tausendfüßler, der sich nun behend unter einen Tisch flüchtete, verfolgt von 4 weit aufgerissenen Augenpaaren – meine nicht mitgezählt.

Totenstille.

Was tun?

Bevor ich es wusste, sprach Paolo Wakai – ein Japaner und einziger Junge unter den Kindern – gelassen die großen Worte: „Ein Feind! Er muss getötet werden!“, und seine Augen suchten schon nach einer geeigneten Waffe: einem derben Stock vielleicht, einer Eisenstange, einer großen Zange, einem stabilen Gefäß …

Nichts da!

Nun schaute er auf seine hohen Lederschuhe, die er sogar im Sommer trug, und er stieg von seinem Tisch herab, näherte sich vorsichtig dem „Feind“, der sich inzwischen um ein Tischbein geringelt hatte.

Wollte Paolo wirklich versuchen, das Panzer-Tier zu zertreten? Oder vielleicht nur einzuklemmen, um es dann …

Da tönte es zaghaft – engelsgleich! – aus einem Mädchen-Mund: „Nein! Nicht! Es ist doch auch ein Geschöpf Gottes!“

Eifrig stimmten ihr die beiden anderen zu:

„Kann man ihn nicht fangen und einsperren?“

„Und dann wegbringen?“

„Oder einfach aus dem Fenster werfen?“

„Ja-a-a! Aus dem Fenster werfen!“

Ich war gefordert, schlich mich, den bewegungslos um das Tischbein geringelten Mukade nicht aus den Augen lassend, zur Fensterfront, öffnete einen Flügel und wies dann mit der Hand hinaus:

„Und da unten – da ist der Kindergarten!“

Ratlose, lähmende Stille.

Ich beugte mich aus dem Fenster, rief laut nach dem Hausmeister, und der Treue tauchte – wie immer – sofort auf.

„Makino-san! Ein Mukade! Ein Mukade!“, und ich zeigte nach innen.

„Hai!“

Er hatte verstanden, war schon weg, stand wenige Augenblicke später in der Tür und hielt zwei lange hölzerne Koch-Stäbe in der Hand. Er hatte das Untier sofort erspäht und bedeute uns, still zu verharren: „Abunai! Abunai!“ („Gefährlich! Gefährlich!“)

Er ging auf den noch immer reglose lauernden Mukade los, und mit einer rasch zugreifenden Bewegung klemmte er ihn mit beiden Stäben fest ein, zog ihn dann vorsichtig vom Stuhlbein ab und – den mit heftigen Schleuderbewegungen sich Wehrenden weit von sich haltend – verließ unter den scheu ihn bewundernden Blicken aller den Raum.

„Was macht er jetzt mit ihm?“

„Ins Feuer werfen! Oder am besten in kochendes Wasser!“, erklärte Paolo und sprach noch einmal – es klang fast wie eine Entschuldigung –: „Er ist ein Feind! Er muss getötet werden!“

Ja, Fernost – Fernost liegt auf der anderen Seite unserer Welt! ◀◀

In eigener Sache

Vorausschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 2/09 PASCH (Die Partnerschul-Initiative)**
- **Heft 3/09 Die 29. Hauptversammlung**
- **Heft 4/09 „Neue“ Medien an den DS**

Pädagogik, Methodik etc.

▶ **S. 86**
Rainer E. Wicke
Der Schüler ist der eigentliche Akteur seines Lernens

▶ **S. 87**
Rainer E. Wicke
Papa schnäuzt sich in G-Dur

▶ **S. 89**
Rainer E. Wicke
Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung

▶ **S. 90**
Manfred Egenhoff
49 Stories – nicht nur für Kinder

Geschichte

▶ **S. 91**
Bernd Müller
Stabreim und Historie

▶ **S. 93**
Peter Stoldt
Wegweisende Mitbürgerin

▶ **S. 95**
Dieter Allgaier
Egomane oder Ritter seines Volkes?

▶ **S. 96**
Achim von Dombois
Was tun im Ruhestand?

Orient und Okzident – und die Türkei als Schwerpunkt

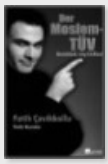
▶ **S. 97**
Manfred Egenhoff
Das unsägliche Leiden der Meryem

▶ **S. 97**
Johannes Geisler
Die Macht der Frauen in der islamischen Welt

▶ **S. 99**
Manfred Egenhoff
Die 100 schönsten Liebesgedichte des Orients

▶ **S. 100**
Johannes Geisler
Nicht mehr „haymatloz"!

▶ **S. 101**
Michael Hiltscher
Lebensregion Kaukasus: Kulturen und Konflikte am Berg der Sprachen



▶ **S. 102**
Lothar Rheinberger
Türkischer Honig?

▶ **S. 103**
Thomas Lother
Hinter dem Horizont beginnt die Reise

Weltweit

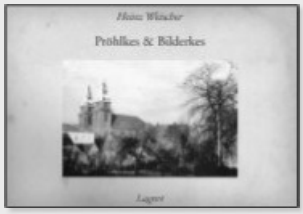
▶ **S. 104**
Volker Allendorf
Ein Land im Wandel

▶ **S. 105**
Wolfgang Baier
Reisewarnungen seit 1809 – und das bis heute

▶ **S. 106**
Wolfgang Baier
„Brüderchen, komm red mit mir, meine Hände reich ich Dir!"

Autoren – Autoren

▶ **S. 107**
Nelly Lucidi
Terrorismus lauert überall



▶ **S. 107**
Manfred Egenhoff
Ein Fest für alle Freunde Westfalens

Schwerpunkt des Rezensionsteils ist in diesem – und voraussichtlich auch im nächsten – Heft der Orient, insbesondere die Türkei. Beachten Sie dazu auch den grundlegenden Artikel „Die Türkei – eine Gesellschaft zwischen Orient und Okzident“ von Johannes Geisler in der Rubrik „Asien“ auf S. 62 ff. (Un-)Ruheständler, die gern noch einmal aktiv werden möchten, seien auf die Rezension unseres als Pensionär immer noch weltweit tätigen Verbandsmitgliedes Achim von Dombois hingewiesen: „Was tun im Ruhestand?“

Pädagogik, Methodik etc.

Der Schüler ist der eigentliche Akteur seines Lernens

Rainer E. Wicke

Stadler-Altmann, Ulrike / Schindele, Jürgen / Schraut, Alban (Hrsg.): Neue Lernkultur – neue Leistungskultur
Klinkhardt Verlag, Paperback-Ausgabe, Bad Heilbrunn 2008, 370 S., ISBN 978-3-7815-1615-1, € 24,90

Lernen und Leistung gehören seit jeher zu Schule und Unterricht, aber in deutlicher Abgrenzung zum passiven Aufnehmen und Reproduzieren von kognitiv überprüfbaren Wissensbeständen wird Lernen heute als aktive, persönliche Wissenskonstruktion gesehen. Es findet sowohl fachlich-inhaltlich, methodisch-strategisch, sozial-kommunikativ, aber auch persönlich statt. Die vorliegende Publikation versucht, diesen Dingen Rechnung zu tragen, indem Lernen und Leisten aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht wird. Die Beträge können der Allgemeinen, aber auch der Schulpädagogik zugeordnet werden, der Pädagogischen Psychologie und der empirischen Lehr- und Lernforschung. Die lange Liste der Autorinnen und Autoren enthält neben vielen anderen bekannte Namen wie Edmund Kösel, Horst Rumpf, Michael Schratz und Werner Wiater, die die Lehrerausbildung maßgeblich mitgestaltet haben. Es war an der Zeit für eine solche Publikation, denn im Zeitalter der Standardisierung gerät leicht in Vergessenheit, dass neue Lernkulturen heute zwar einen neu gestalteten Unterricht implizieren, dass dieser aber trotz der Quotierungsversuche immer noch überwiegend auf schülerorientiertem und ganzheitlichem Lernen basieren muss, wenn er die Schüler auf die Anforderungen der modernen Gesellschaft vorbereiten soll. „Der Lerner ist der eigentliche Akteur seines Lernens“ zitieren die Herausgeber Werner Sacher in ihrem Vorwort, dem der Band anlässlich seiner Emeritierung gewidmet ist.

Das Buch kann Beitrag für Beitrag, Seite für Seite gelesen werden, was sich bei der Vielseitigkeit der Betrachtung des Themas empfiehlt, aber es kann auch als Handbuch dienen, mit dessen Hilfe man sich über neuere Entwicklungen in der (Schul-)Pädagogik informieren und überprüfen kann, inwieweit die eigene Schule, der eigene Unterricht oder Fortbildungstätigkeit diesen Anforderungen gerecht werden. Im Folgenden versuche ich dies an ausgewählten Beiträgen zu verdeutlichen.

Edmund Kösel untersucht in seinem Beitrag *Lernkulturen als Lebenswelten von Lehrenden und Lernenden* und kommt zu dem Schluss, dass eine neue Lernkultur nicht nur Bildung im Sinne reproduktiven und kognitiven Wissens als Bildungsprodukt anbieten kann; vielmehr plädiert er engagiert dafür, besonders gegenwärtige und zukünftige Anwendungsfelder, Kontexte und Situationen im Unterricht zu berücksichtigen, die von den Schülern bewältigt werden müssen (S. 25). Er betont das Prinzip der Selbstorganisation und Selbstverantwortung bei den Lernenden, wobei er kritisch über die Schulwirklichkeit urteilt. Statt jeden Schüler in seinen Fähigkeiten und in seiner Entwicklung zu unterstützen und herauszufordern, forderte man immer stärker eine Gleichartigkeit und „Objektivität“ der Leistung zu Lasten des eigenverantwortlichen Lernens. Es ist wohltuend zu lesen, dass der Lehrer nach Kösels Expertise immer noch als kompetenter Fachmann hinsichtlich der Lernberatung und Leistungsinterpretation zu betrachten ist, die Rolle des Moderators im schülerzentrierten Unterricht hat ihren Stellenwert nicht verloren (S. 38).

Eiko Jürgens widmet sich einem dauerhaft aktuellen Thema, das auch immer wieder für hitzige Diskussionen sorgt, indem er die Frage aufwirft, was eigentlich den so genannten „guten“ Unterricht ausmacht. Die neuen Zusammenhänge in der Unterrichtsentwicklung werden anschaulich und gut nachvollziehbar präsentiert. Es spricht für den Autor, dass er „guten“ Unterricht als lernwirksam charakterisiert, bzw. dass ihm die Förderung aller Schülerinnen und Schüler auf anspruchsvollem Niveau und die Vermittlung von Lernerfolgen wichtig sind. Deutlich hebt er hervor, dass das Lernen und nicht das Lehren im Mittelpunkt des Unterrichts stehen muss, dass

das Unterrichtsklima so gehalten sein muss, dass sich der Einzelne wohl fühlt und wohl gelitten ist. Instruktions- und Selbstregulations- bzw. Mit- und Selbstbestimmungsphasen kennzeichnen das didaktisch sinnvolle Zusammenspiel des Unterrichts, so dass er vielseitig und lernwirksam wird und das Aktivitätsparadigma auf jeden Fall Priorität hat (S. 71). Er betont, dass schülerzentrierte und schüleraktive Unterrichtskulturen als Leitkonzept einzustufen sind.

Interessant sind auch die Betrachtungen Gerd Bräuers, der sich mit der reflexiven Praxis des Unterrichts befasst. Das Thema Portfolio, im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht stets aktuell, wird kritisch beleuchtet, indem der Autor den Verdacht äußert, dass Portfolios häufig nur deswegen eingesetzt werden, weil sie en vogue sind oder die Verwendung verordnet wird, weniger aber, weil sie Ausdruck einer anderen Lern- und Leistungskultur sind oder sein sollten (S. 90). Mit anderen Worten, das Instrument des Portfolios wird nach Bräuers Meinung nicht angemessen genutzt, was sich leider häufig in der Praxis bestätigt hat.

Der Einsatz des Portfolios wird in Felix Winters Beitrag zu den neuen Wegen der Pädagogischen Diagnostik in Kindergarten und Grundschule erneut aufgegriffen, indem einerseits ein Ich-Buch in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt wird, mit dessen Hilfe die Kinder an das Führen solcher Dokumente herangeführt werden. Dass Portfolios auch in dieser frühen Altersstufe als Lerninstrument genutzt werden können, findet ebenfalls Erwähnung, indem Lernprozesse dokumentiert werden. Hier führt das Kind einen (geleiteten) Dialog mit seinem Lernen und wird dabei von Erwachsenen angeleitet (S. 210). Die frühe Verwendung von Portfolios im Kindergarten erscheint sinnvoll und notwendig, wenn dieses Instrument später im Sinne einer schulischen Lernbiographie effektiv und gewinnbringend von den Schülern zur Selbstdiagnostik genutzt werden soll.

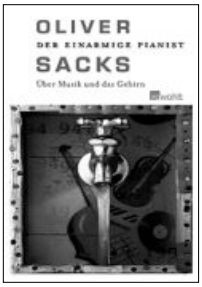
Das Thema Portfolio hat einen herausgehobenen Stellenwert in mehreren der Beiträge, was sicherlich sinnvoll ist, denn bei dem Einsatz entsprechender Dokumente gibt es immer noch sehr viel Klärungsbedarf. Bis der Einsatz eines elektronischen Portfolios – in der Publikation beschrieben von Ilse Brunner – möglich wird, bedarf es einer entsprechenden Nachqualifizierung vieler Schüler und auch Lehrer.

Michael Schratz befasst sich unter anderem mit dem Begriff der Schule als „lernende Organisation", für die „Leadership", die Übernahme von Verantwortung, dringend notwendig ist, und kommt zu dem Schluss, das diese auch von den Schülern übernommen werden muss. Kritisch konstatiert er, dass die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen in den deutschsprachigen Ländern – im Gegensatz zum angelsächsischen Raum – eher noch die Ausnahme ist. Diesen Missstand führt er darauf zurück, dass die Lehrpersonen immer noch „die Antworten wissen und dadurch schwer aus einer Lernenden-Perspektive einen authentischen Lernprozess in Gang bringen".

Wie bereits erwähnt erfolgte die Auswahl der besprochenen Beiträge für diese Rezension sehr subjektiv, was nicht heißen soll, dass die nicht besprochenen Aufsätze außer Acht gelassen werden können oder sollten. Stichwörter wie *Zur gemeinsamen Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, Das Denken neu schulen, Vorwärts durch Eliteförderung, Die Facharbeit in der Oberstufe* und *Diagnostische Kompetenz von Lehrern,* die den Untertiteln weiterer Beiträge entnommen wurden, zeigen deutlich, dass die Publikation in vielen Bereichen bei der Gestaltung von Schule und Unterricht Hilfestellung leisten kann, die hier unerwähnt geblieben sind und mit denen man sich eigentlich auseinandersetzen müsste, weil sie den schulischen Alltag mitbestimmen.

Für den seit langem in der Praxis tätigen Lehrer wird manches nicht so neu sein, aber darin liegt auch eine Stärke des Buches, dass es vieles in Erinnerung ruft, was in der Hektik des schulischen Alltages in Vergessenheit zu geraten droht, z. B. die Auswirkungen der schulischen Bewertungspraxis auf die Schüler, auf die Ulrike Stadler-Altmann eingeht.

Für Kolleginnen und Kollegen, die am Anfang ihrer Lehrtätigkeit stehen, bietet das Buch Hilfestellung, indem es nicht nur Hinweise zum „guten" Unterricht enthält, sondern darüber hinaus auch zur Bildung von *Lern- und Leistungszielen von Lehrkräften* (Otto Dickhäuser und Britt Tönjes) und zur *Entwicklung einer diagnostischen Kompetenz von Lehrern* (Ludwig Haag) auffordert. ◀◀



Papa schnäuzt sich in G-Dur

Rainer E. Wicke

Sacks, Oliver: Der Einarmige Pianist – Über Musik und das Gehirn

Hardcover-Ausgabe, geb., 3. Aufl., Rowohlt-Verlag, Reinbek bei Hamburg 2008, 398 S., ISBN 978-3-498-06376-4, € 19,90

Oliver Sacks, praktizierender Neurologe, Professor an der Columbia Universität und erfolgreicher Buch-

autor, ist bekannt für seine Fallbeispiele, die die Leser mit der Welt des menschlichen Geistes und Gehirns vertraut machen und ihnen Gelegenheit dazu geben, immer neue Facetten des menschlichen Wesens zu entdecken. In seinem neuesten Buch widmet sich Sacks der Beschreibung von Fällen, in denen Menschen nach einer Verletzung des Gehirns ihre Musikalität verlieren oder diese gerade nach einer solchen Beeinträchtigung plötzlich entwickeln und schon fast süchtig nach Musik sind. Musik – so Sacks – hat die Kraft, das Gehirn zu verändern, sie zieht uns gewollt oder ungewollt in ihren Bann, denn – so lautet eine von Sacks Kernaussagen in dieser Publikation – Menschen haben, genauso wie sie einen Sprachinstinkt haben, auch einen Musikinstinkt, dem sie sich nicht entziehen können.

Das Buch besteht aus den vier Kapiteln (*Von Musik verfolgt / Spannweite der Musikalität / Gedächtnis, Bewegung und Musik / Emotion, Identität und Musik)*, aus denen Beispiele exemplarisch besprochen werden, um zu verdeutlichen, wie vielseitig Sacks die Thematik aufgearbeitet hat.

Zu Beginn schildert Sacks das Beispiel eines zweiundvierzigjährigen Amerikaners, der bei einem Telefongespräch an einem öffentlichen Fernsprecher aus dreißig Zentimetern Entfernung im Gesicht von einem Blitz getroffen wurde und anschließend reanimiert werden kann. Scheinbar unbeschadet übersteht der Patient den Vorfall, wird jedoch plötzlich von einem unersättlichen Verlangen verfolgt, Klaviermusik zu hören, verfällt dem Medium Musik immer mehr, so dass er zu spielen beginnt und in seinem täglichen Leben von Musik inspiriert wird.

Gespannt sucht man nach einer Erklärung des Autors für dieses Verhalten, die dieser jedoch nicht anbietet – genau wie der Leser teilt er die Faszination über diese Entwicklung, die ihm als Wissenschaftler und Neurologe unerklärlich bleibt.

Mit welchen seltsamen Begegnungen von Patienten mit dem Medium Musik Sacks konfrontiert wird, geht aus weiteren Beispielen hervor. Eine Patientin wird nach einer Gehirnoperation musiksüchtig, bei anderen löst das Betreten eines Abstellraumes oder das Hören bestimmter Tonabfolgen plötzlich sogar von musikalischen Einschüben begleitete Krampfanfälle aus, die als musikogene Epilepsie beschrieben werden.

Wieder andere Personen, die von Oliver Sacks behandelt wurden, klagen über innerliche Musik, die sie ständig begleitet. Erwartung und Suggestion kann scheinbar das musikalische Vorstellungsvermögen dieser Menschen so enorm steigern, dass es zu wahrnehmungsähnlichen Erlebnissen bei diesen kommt.

Eine der Ursachen für diese Phänomene sieht der Autor unter anderem in dem pausenlosen musikalischen Dauerfeuer, dem wir heutzutage ausgesetzt sind, denn die ununterbrochene öffentliche Berieselung überfordert unsere Hörsysteme, so dass Hörschäden auftreten, aber auch plötzlich unwiderstehliche Ohr- oder Hirnwürmer das Gehirn belasten.

Andere Patienten leiden unter musikalischen Halluzinationen, die den Betroffenen aufgezwungen und nicht von ihnen begehrt werden. So äußert Tobias Picker, ein bekannter Komponist, kaum die Möglichkeit gehabt zu haben, nicht Musiker zu werden, da seine Musikalität ihn total vereinnahmt hätte und sein Leben weitgehend von ihr bestimmt war.

Andererseits schildert Sacks das Phänomen der *Amusie* – Menschen, die unter ihr leiden, gelingt es nicht, musikalische Töne als harmonisch zu empfinden, im Gegenteil sie empfinden diese als beeinträchtigenden dissonanten Lärm. Der parallele Klang zweier Stimmen oder mehrer Instrumente wird von Betroffenen kakophonisch empfunden, so dass Opern- oder Konzertbesuche zum Albtraum werden können.

Menschen, die über ein absolutes Gehör verfügen, können augenblicklich angeben, welchen Ton sie hören oder sich gerade vorstellen. Zwar schwankt die Genauigkeit des absoluten Gehörs, jedoch können die meisten Menschen mit dieser Gabe mehr als siebzig Töne im mittleren Hörbereich erkennen und genauer definieren. Auch Geräusche aus der Alltagswelt, deren Einfluss sie sich nicht entziehen können, stellen diese Menschen vor die dauernde Herausforderung, Töne einzuordnen. Das Schnäuzen des Vaters entspricht für sie G-Dur, es donnert in G oder die Uhr mit einem Zwei-Ton-Geläute schlägt in b-Moll.

Patienten, die an einer Tonart-Synästhesie leiden, bringen bestimmte Musik und Töne mit Farben in Verbindung, das heißt, sie sehen plötzlich Farben, die sie nie zuvor gesehen haben. Interessanterweise hat jeder Synästhetiker seine eigenen Farbentsprechungen.

Erstaunlicherweise verfügen Patienten, die nach einer schweren Gehirnerkrankung unter Amnesie leiden, aber noch über die Fähigkeit, Noten lesen zu können, und beherrschen ein erlerntes Instrument immer noch perfekt.

Die zahlreichen Fallbeispiele, die Sacks in dieser Publikation zitiert und von denen hier nur einige angesprochen wurden, dokumentieren, wie vielseitig das Thema *Musik und Gehirn* aufgrund langjähriger Recherchen des Autors behandelt wird. Seine Schilderungen der unterschiedlichen Phänomene sind sachlich und gut nachvollziehbar formuliert – Sacks verzichtet weitgehend auf verschnörkelte Formulierungen und ein medizinisches Fachvokabular, das die Lektüre erschwert. Das Buch leidet keineswegs unter der Übersetzung aus dem Englischen (Originaltitel *Musicophila*), vielmehr ist es dem Übersetzer gelungen, Brüche und Stolperstellen durch umständliche Übersetzungen zu vermeiden, was dem Lesefluss sehr zu gute kommt. Oliver Sacks versteht es, Spannung aufzubauen, indem er ein Thema durch meh-

rere Fallbeispiele verdeutlicht und unterschiedliche Facetten der Auswirkung von Musik auf das menschliche Gehirn beschreibt. Wie heißt es richtig auf dem Klappentext? *Sacks erweist sich wieder als Meister der Menschenbeschreibung und entdeckt an scheinbaren Defekten die besonderen Qualitäten der Menschen.* Er zeigt dem Leser, der sich für Musik interessiert, auch eine völlig andere Welt der Musikalität, die uns bisher völlig unbekannt war; denn wie der Autor am Ende seiner Ausführungen richtig feststellt, hat die extreme Allgegenwärtigkeit von Musik in unserem Leben zu einer Trivialisierung im Alltag geführt. Doch für Menschen, die in Demenz versunken sind, ist die Musik kein Luxus, sondern eine Notwendigkeit, da sie die Macht besitzt, ihr Selbst für sie und andere – zumindest phasenweise – wiederherzustellen. Und Sacks kennt dieses Phänomen aus eigener Erfahrung; denn wie er in einem Interview mit Johanna Adorján bekennt, rettete ihn das Mendelssohn-Violinkonzert bei einer Bergtour, bei der ihm ein verletztes Bein den Dienst versagte, es Sacks aber gelang, im Takt der imaginären Musik trotz der Verletzung den Abstieg durchzuführen (Verstehen wir Musik? Interview mit Oliver Sacks von Johanna Adorján; Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 1. Juni 2008, S. 19). Es spricht für Sacks, dass er in diesem Interview offenbart, dass er sich zwar viele der in seinem Buch geschilderten Phänomene erklären kann, dass er bei anderen jedoch auch an seine Grenzen stößt. ◀◀

Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung

Rainer E. Wicke

Glas, Alexander / Seydel, Fritz / Sowa, Hubert / Uhlig, Bettina (Hrsg.): KUNST Arbeitsbuch 1
Ernst Klett Verlag, Stuttgart 2008, kart., 184 S., ISBN 978-3-12-205081-8, € 19,95

Das KUNST Arbeitsbuch 1 ist das erste von insgesamt drei geplanten Publikationen dieser Art, mit denen der Unterricht in der Sekundarstufe I im Zusammenhang mit dem bereits besprochenen KUNST Bildatlas (DLiA, Nr. 1/2008, S. 89–91) intensiviert werden soll. Wie den sehr gut gestalteten und dem Buch (kostenlos) beigefügten *Hinweisen für Lehrerinnen und Lehrer zur Arbeit mit dem KUNST Arbeitsbuch* zu entnehmen ist, mischen sich die Autoren bewusst in die laufende Fachdidaktik ein, indem sie „dezidiert ein Buch für die Unterrichtspraxis“ konzipiert haben. Schlägt man das erste Kapitel auf, so wird dies schon dadurch verdeutlicht, dass die Autoren sich bemühen, den Schülern genau aufzuzeigen, was diese in dem jeweiligen Abschnitt lernen können. Transparenz der Lernziele wird hier gelebt.

Das Arbeitsbuch KUNST hat insgesamt dreizehn Kapitel, die schon allein durch ihre Titel Aufforderungscharakter haben, sich mit den Inhalten genauer auseinanderzusetzen. Themenbereiche wie *Wir feiern Feste, Ich sehe mich, Das fühle ich, Ich porträtiere andere* und *Ich erzähle in Bildern* sorgen für ein schülergerechtes Arbeitsprogramm für die Klassen 5, 6 und 7. Die Inhalte sind so gestaltet, dass Wissensvermittlung und Handlungsorientierung miteinander verzahnt sind. Schülerrelevante Aufgaben aus der Lebenswelt der Schüler und aus den Inhalten des Faches Kunst ermöglichen den Schülern die eigene ästhetische Erfahrung. Die Schüler können gemeinsam ein Bild nachstellen, es ausführlich beschreiben oder mit anderen vergleichen und zuordnen oder Mimik und Gestik einsetzen.

Heutzutage wird in den Rahmenplänen stets ein kompetenzorientierter Unterricht gefordert. Auch in dieser Hinsicht genügt das Buch den Ansprüchen, denn es begnügt sich keineswegs mit der Vermittlung von trägem und ausschließlich kognitivem Wissen, vielmehr bemühen sich die Autoren grundlegende, handwerkliche, übergreifende und personenbezogene und kulturelle Kompetenzen zu vermitteln, die in Unterkategorien detailliert und differenziert beschrieben werden.

Ganz im Sinne des eigenverantwortlichen Lernens werden die Schüler angeleitet, die Bearbeitung eines Problems vorzubereiten, dazu zu recherchieren, ihre Ergebnisse aufzubereiten und zu präsentieren. Im Kapitel *Menschen porträtieren* erhalten sie z. B. den Auftrag, Porträts zu sammeln und zu ordnen, wobei nicht nur die klassischen Bilder oder Fotografien, sondern auch Werbung, Autogrammkarten usw. einbezogen werden.

Das Arbeitsbuch KUNST folgt einem Spiralcurriculum, indem die wesentlichen Bereiche des Faches Kunst mindestens einmal aufgegriffen werden, um die Grundlagen für die nächste Schulstufe zu legen.

Das Buch kann einerseits in punktueller Ergänzung des normalen Kunstunterrichts, andererseits aber auch als tragendes Instrument des kompletten Unterrichts eingesetzt werden. Zusätzlich kann es als ein wesentliches Instrument des Selbststudiums genutzt werden. Als Fremdsprachenlehrer fallen mir beim Durchblättern des Buches viele weitere Möglichkeiten ein, wie es im Sinne des fächerübergreifenden Unterrichts auch in anderen Zusammenhängen, z. B. im DaF-Unterricht, genutzt werden könnte.

Zu jedem der dreizehn Kapitel sind vier verschiedene Zugänge möglich, man kann – analog zum KUNST Bildatlas – über die Betrachtung eines Hauptbildes einsteigen, über das Thema des betreffenden Kapitels, über die Übungen im Methodenteil oder über die Hauptaufgabe selbst. Diese vielfältigen Einstiegsmöglichkeiten verleihen dem Buch einen Steinbruchcharakter, indem Lehrer und Schüler selbständig attraktive Inhalte auswählen und miteinander kombinieren können. Schon bei der Lektüre wird deutlich, dass das Arbeitsbuch – genau wie der wiederholt zitierte Bildatlas – Ideen zur eigenen Gestaltung von kreativen Arbeiten auslöst, es fordert zu einer intensiveren Beschäftigung mit vielen der Inhalte heraus, gibt Impulse und ermuntert zum Betreten neuer Wege im Unterricht.

Das Buch ist ein Bilderbuch, in welchem natürliche und künstliche Bilder zur Schau gestellt werden. (Natürliche Bilder sind Schatten oder Spiegelbilder, künstliche dagegen Malereien, Zeichnungen oder Fotografien). Die Bildauswahl trägt wesentlich zur Attraktivität des Buches bei, denn die Vielfalt ist überwältigend, es kann zu Recht behauptet werden, dass für jeden Betrachter attraktive Illustrationen dabei sind, die Neugier wecken, Spannung erzeugen, Ideen und Erstaunen auslösen. Dies lässt sich exemplarisch an dem Umgang mit Sprache (*Schriftbilder, S.* 119) demonstrieren, indem eine Buchmalerei aus der Mitte des 9. Jahrhunderts z. B. mit einem Kunstwerk von Roy Lichtenstein kontrastiv abgebildet wird. Das Verfahren, Texte als Bildmotive zu benutzen, kannte man schon in Vorzeiten, was nicht jedem Leser bekannt sein dürfte.

Am Anfang jeden Themenkapitels steht ein Hauptbild, das sich zwar auf den ersten Blick sofort verstehen lässt, zugleich aber Fragen aufwirft und zur inhaltlichen Auseinandersetzung auffordert. Im Kapitel fünf ist dies z. B. der Fall, indem ein sogenanntes Augenbetrüger-Bild des siebzehnten Jahrhunderts an den Anfang gestellt wird. Fast automatisch wird man an die Werke der modernen Kunst erinnert, in denen Gemälde mitunter wie Fotos wirken und die eine ähnlich verblüffende Reaktion auslösen.

Der rot ausgewiesene Thementeil befasst sich mit dem Hauptbild, indem ihm weitere Bilder und Bildkontexte zur Seite gestellt werden. Hier lernt man, wie man Bilder betrachtet, wie man ihnen empathisch begegnen kann, zu welchen Erkenntnissen sie verhelfen. Im Kapitel *Ich halte Bewegungen fest* lernen die Schüler Verläufe zu skizzieren, Zeitabläufe in Bildern zu erkennen, Naturereignisse zu zeichnen oder Einzelbilder zusammenzufügen.

Es folgt der grüne Methodenteil, in dem unterschiedliche Aufgaben und Übungen angeboten werden. Hier werden grundlegende Techniken, Verfahren und Vorgehensweisen eingeführt und geübt. Es werden Methoden zur Herstellung von, der Auseinandersetzung mit Bildern, der Recherche und zur Organisation der gemeinsamen Arbeit veranschaulicht. Im Kapitel *Meine Welt* lernen die Schüler z. B. das Kartografieren, eine eigene Karte zu erstellen, einen Alltagsgegenstand fotografisch darzustellen, einen Ort zu dokumentieren und eine Fotoreportage zu erstellen.

Erwähnenswert sind die Hauptaufgaben, da diese sehr hohe Anforderungen an die Schüler stellen. Die Hauptaufgaben fassen zusammen, was in beiden Teilen des Kapitels gelernt werden kann. Dazu liefert die Handreichung eine sehr detaillierte Übersicht, der zu entnehmen ist, wie vielfältig das Buch die Schüler auf die Beschäftigung mit Kunstwerken handlungsorientiert vorbereitet. Die Schüler können eine eigene Plastik modellieren, ein Fest gestalten, Selbstporträts anfertigen, Stimmungen mit unterschiedlichen Farben darstellen, ein Porträt anfertigen, Modelle konstruieren und Collagen anfertigen.

Es macht einfach Spaß, sich mit diesem Buch zu befassen und sich auf viele Vorschläge der Bearbeitung von Kunstwerken einzulassen, weil es nicht belehrend gestaltet ist, sondern jedem, der sich damit befasst, individuell Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Kunst bietet. Darin liegt meines Erachtens auch eine weitere Stärke des Arbeitsbuches, das Schülern zeigt, dass in jedem Menschen ein gewisses kreatives Potenzial vorhanden ist, das es nur zu wecken gilt.

Wenn die restlichen zwei Arbeitsbücher, die noch folgen sollen, ebenso attraktiv und abnehmerfreundlich gestaltet werden, so darf man mit Recht auf diese gespannt sein. ◀◀

49 Stories – nicht nur für Kinder

Manfred Egenhoff

Kaminski, Diethelm: Noch fünf Minuten, bis es klingelt. Kinder- und Schulgeschichten
Hamburger Haiku Verlag, Hamburg 2008, 146 S., ISBN 978-3-937257-93-8, € 12,00

Der Verfasser des hier angezeigten Buches ist der Leserschaft gut bekannt: aus der ZfA als DaF- und DSD-Experte und aus unserer Zeitschrift von seinen bebilderten „Fotogesängen“ und Haikus, die in mehreren Folgen während der Jahre 2000 bis 2002 im Feuilleton unserer Verbandshefte erschienen. Insofern er-

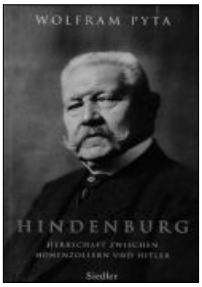
scheint es passend, dass jetzt dieses Buch im Hamburger Haiku Verlag herausgekommen ist, auch wenn es keine Gedichte enthält, sondern Geschichten, die von Kindern und Jugendlichen handeln. „Noch fünf Minuten, bis es klingelt“ – dieser Titel lässt vermuten, dass es lauter Schulgeschichten sind, aber so ist es nicht. Es sind Ereignisse aus dem Alltag von Kindern, und da gehört die Schule selbstverständlich ganz wesentlich dazu. Und dass der Verfasser Pädagoge ist, erklärt wohl auch den Titel des Buches, in dem sein Verständnis für Kinder und Jugendliche und ihr Verhalten in Alltag und Schule zum Ausdruck kommt.

Die 49 Geschichten – gleichsam „forty-nine stories“ – können und sollen hier nicht inhaltlich referiert werden; das ist nicht möglich. Sie zeigen Heranwachsende im Schulalter (von ABC-Schützen bis zu Abiturienten) in ihrer Eigenart als – für sich gesehen – fertige Menschen, mit ihren Wünschen und Sehnsüchten, mit ihrem Eigensinn und ihrer Verletzlichkeit … Da ist schon in der ersten Geschichte die Kleine, die schön sein möchte, ja „die Schönste im ganzen Land“, und dann in der nächsten die beiden Freundinnen Netty und Mora, Zweitklässlerinnen, die in den Ferien selbstbewusst einen Schönheitssalon auf offener Straße eröffnen, um Geld zu verdienen für einen Urlaub, den ihre Eltern sich nicht leisten können. Jungen träumen davon, als Piloten Wasserbomben zu werfen, die dann ganz real als Mineralwasserflaschen im Treppenhaus zerplatzen, oder sie schließen Wetten ab, die sie dann geradezu zu Extremleistungen in Grenzsituationen befähigen. Die Schule mit ihrem Zwang, still zu sitzen, ist für manchen Grundschüler nach wie vor (oder heutigentags vielleicht mehr denn je?) ein Problem, aus dem sich durchaus weitere Probleme ergeben können. Schule spielt eine große Rolle in vielen Geschichten: Da geht es um Außenseiter und Mobbing, um Zensuren, Klassenarbeiten und Abschreiben und um vieles andere mehr. Und das alles ist mit leichter Hand geschrieben und verständlich und authentisch erzählt.

Viele dieser Geschichten haben eine Pointe, und da sie kurz sind, denkt man als Lehrer sofort daran, wie man sie unterrichtlich einsetzen könnte. Und das dürfte wirklich nicht schwer sein, auch nicht im DaF-Unterricht, für den so mancher dieser Texte gut geeignet erscheint – nicht zuletzt, um im Ausland das Leben von Kindern in Deutschland anschaulich zu machen, oder auch, um die Phantasie der Kinder in fremden Ländern anzuregen.

Verfasst von einem Pädagogen, les- und verstehbar für Kinder, ist das Büchlein doch auch eines für Erwachsene, sofern sie die Welt der Kinder wiederentdecken und neu erleben und erkunden möchten. Und wenn man will, kann man sogar als Erwachsener aus so mancher Geschichte etwas lernen, z. B. wie man mit seiner Familie zu einem kostenlosen Essen kommt (in „Schnecke im Salat“, etwas anders als bei Johann Peter Hebel) oder wie man sich taktisch klug vor der Arbeit im Alltag drückt (in „Todsicheres Rezept“). Und die Geschichte mit dem so aktuellen Titel „Sparmaßnahmen“ wäre eine nützliche Lektüre für Politiker heute. ◀◀

Geschichte



Stabreim und Historie

Bernd Müller

Pyta, Wolfram: Hindenburg. Herrschaft zwischen Hohenzollern und Hitler
Siedler Verlag, Berlin 2007, 1117 S., ISBN 978-3-88680-865-6, € 49,95

In der Tat: Man reibt sich die Augen, wenn man sich die 1117 Seiten dieses Wälzers reingezogen hat, und fragt sich, warum erst jetzt, ein dreiviertel Jahrhundert nach Hindenburg, die erste Biografie des Mannes aus der Hand und dem Verstand eines Historikers erscheint. Und das, obwohl das Genre ja längst aus der Ecke antiquierter Geschichtsauffassung („große Männer, die Geschichte machen“) herausgetreten ist. Die Frage stellen heißt auch sie beantworten.

Pyta beschreibt keineswegs einfach Leben und historische Leistung Hindenburgs; er bürstet die bisherige Hindenburgliteratur, die es ja durchaus gibt, und nicht eben knapp, und die sich dessen eigenen Intentionen – bewusst oder unbewusst – verpflichtet sah, gewaltig gegen den Strich. Pyta rückt der Titelfigur sine ira et studio mit scharfem analytischen Verstand zu Leibe, der alle Ecken und Winkel ihres Lebens und Tuns ausleuchtet. Erst dieser Biografie gelingt es, das von Hindenburg höchstselbst hartnäckig verfolgte Ziel, sein Bild in der Geschichte selbst festzulegen, Hindenburgs „Geschichtspolitik“ also, zu überwinden. War das Bild des„Helden von Tannenberg“ nach 1945 schon intensiv verblasst, so ging Hindenburg indessen sogar bei Historikern wie Bracher und Winkler, unverdächtig hagiographischer Anwandlungen, als ein bedauenswerter alter Mann durch, der ein Gefangener einer „Kamarilla“ war, die ihn zu ihren finsteren Zwecken benutzte. Damit räumt Pyta nun allerdings gründlich auf.

In vielen Rezensionen wird Pytas breite Materialbasis („gründliches Quellenstudium", so Wehler) gerühmt, der Umstand auch, dass der Verfasser in ihr „nicht ertrunken" (Rudolph Walther) ist, anerkannt, zudem nicht zuletzt die Tatsache, dass das Buch mit seinem gewaltigen Umfang nahezu alles enthalte, was zu Hindenburg zu sagen ist. Für eine Leistung, die zeitgemäßen historiografischen Standards entsprechen will, sollte das indessen selbstverständlich sein. Pyta schafft tatsächlich mehr als reine Historikerarbeit. Er zieht neben geschichtlichen auch politische, kulturpolitische und soziologische Kategorien zu Rate, um Hindenburg, vor allem aber das von diesem selbst in der Öffentlichkeit und vor der Geschichte insinuierte Hindenburgbild zu überprüfen.

Hindenburg hat, und das arbeitet der Verfasser akribisch heraus, seit seiner Reaktivierung als Weltkriegsgeneral damit begonnen, sich zu einer Führerfigur aufzubauen. Der Mythos des Siegs von Tannenberg war die Grundlage für die „mediale Selbstinszenierung Hindenburgs", dem es gelang, für die Erwartungen und Hoffnungen des deutschen Volkes in seiner Person eine Projektionsfläche zur Verfügung zu stellen. Er habe – sagt Pyta – die „politische Deutungskultur" für sich nutzbar machen können und auf dieser Basis durch „erfolgreiche Symbolpolitik" für sich „herrschaftliche Befugnis" erlangt, und das, obwohl er zunächst im Krieg mit Ludendorff, Bethmann Hollweg und dem Kaiser selbst Konkurrenten beträchtlichen Kalibers gegen sich hatte. Er hat sie alle abgehängt, zuerst den Reichskanzler, dann den militärischen Konkurrenten und schließlich auch seinen Herrn, den Kaiser. Pyta wendet das politologische Konzept Karl Rohes an, der unter Politik eben nicht nur „institutionell geformte Herrschaft" versteht, sondern auch „die gezielte Erzeugung von Sinn", und das ist politische Deutungskultur, zu einem eminent politischen Geschäft erklärt.

Dazu passt es dann, dass Pyta auch gleich die Ansicht mit abräumt, Hindenburg habe sich „gegen seinen Willen in die Politik verirrt" (S. 255). Für seine Verteidiger diente diese Idee dazu, Hindenburgs Verhalten im Zusammenhang der Machtergreifung und -konsolidierung Hitlers „zumindest indirekt zu exkulpieren" (ebd.). Der Verfasser setzt dem Hindenburgs eigenes Politikverständnis entgegen: „Politik ist, mit allen, auch den schärfsten Mitteln, seinen Gegnern zu schaden" (S. 259). Carl Schmitts, des Chefdesigners von Hitlers Politikbegriff, Freund-Feind-Schema als Inbegriff des Politischen: Hindenburg hat es längst vorweggenommen.

Zu Hindenburgs Politikverständnis gehört zweitens der „Rekurs auf das Volk als Legitimationsbasis für politisches Handeln" (S. 257). Diese Vorstellung hatte nichts Demokratisches an sich, sondern war ganz in rousseauischem Geiste gedacht, indem er „sich das Volk nur als einen politisch einheitlichen Körper" (ebd.) vorstellen konnte. Und wer „sollte ein solches homogenes Volk repräsentieren […], wenn nicht er, der als ‚Erwählter des Volkes' über eine ungeheure Popularität verfügte […]?" (ebd.). Beide Elemente seines Politikverständnisses nahm er mit in die Zeit der Reichspräsidentschaft und sie bestimmten im Wesentlichen sein Verhalten gegenüber den Nationalsozialisten.

Als letzte wichtige Kategorie führt Pyta die auf Max Weber zurückgehende „charismatische Herrschaft" ein. Das erstaunt einigermaßen, denn stellt man sich charismatische Persönlichkeiten wie Perikles, Caesar, Napoleon oder Bismarck vor, so fällt es ungemein schwer, ausgerechnet den Hindenburg der 20er und 30er Jahre in diese Reihe zu stellen. Pyta erweitert denn auch Webers Charismabegriff kultursoziologisch, indem er die Frage einbezieht, „warum eine Gesellschaft charismabedüftig ist" (S. 290). Charisma wird dann nicht so sehr eine „Bezeichnung für die außergewöhnliche Qualität einer genialischen Persönlichkeit" als vielmehr eine Beziehungsgröße, die angibt, wie weit ein „‚Führer' sich mit nach politischer Vergemeinschaftung drängenden soziokulturellen Grundannahmen in Einklang befindet" (ebd.). Theodor Geiger hat in den 20er Jahren bereits den ‚Geltungstypus' des Politikers beschrieben, den eine nicht auf eigener Leistung, sondern auf Zuschreibung beruhende Führungsqualität kennzeichnet (vgl. S. 945). Und Hindenburgs Herrschaftsanspruch beruhte auf eben diesem Selbstbild, wonach er die Verkörperung des deutschen Volkes zu sein prätendierte. Solange Hitler ihm diesen Anspruch streitig zu machen schien, indem er mit Berufung auf einen Wahlsieg die Reichskanzlerschaft von Hindenburg begehrte, ließ dieser ihn als „böhmischen Gefreiten" abblitzen (August 1932). Als Hitler aber – wenn auch nur vorgeblich – die Prärogative des Reichspräsidenten akzeptierte und eine „Regierung der nationalen Konzentration" bildete und sich gar zum Scheine Hindenburg unterordnete („Tag von Potsdam"), war dieser bereit, ihm die Macht zu übertragen und sogar die Beseitigung ihrer verfassungsmäßigen Beschränkungen mitzumachen (Ermächtigungsgesetz).

Pytas Gedankenführung ist außerordentlich extensiv und mit vielen Belegen abgestützt, seine Diktion zugleich sachlich und elegant, immer gut lesbar und erfreulich unakademisch. Erstaunlich, dass ihm mancher Fauxpas unterläuft, der auch nicht vom Lektorat ausgeräumt wird. Was ein „Diehard wie Schulenburg" (S. 368) sein mag, ist unerklärlich. Hat Ludendorff wirklich ein „unerbietiges Auftreten" (S. 348) gegenüber dem Kaiser an den Tag gelegt? Dass der seltsame Modismus „in keinster Weise" (S. 270) Eingang in ein seriöses Opus finden würde, hat sich wohl kaum jemand träumen lassen. Und noch ein Stilschmankerl zum guten Schluss: Hindenburg, so sagt Pyta, habe sich„immer stärker auf eine Legitimationsquelle"

berufen, „die ganz und gar nicht mit einem altpreußisch-konservativen Verständnis von Politik in Einklang zu bringen war: dem politisch erwachten Volk.“

Wegweisende Mitbürgerin

Peter Stoldt

Harpprecht, Klaus: Die Gräfin Marion Dönhoff. Eine Biografie
Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 2008, 589 S., ISBN 978-3-498-02984-5, € 24,90

Am 11. April 2002 gratulierte der damalige Bundestagspräsident Thierse dem Publizisten und früheren Redenschreiber Willy Brandts Klaus Harpprecht zum 75. Geburtstag: „… *und hoffe, dass Sie in Ihrem französischen Refugium auch weiterhin die Ruhe und die Konzentration finden, die Sie publizistisch offenbar mehr denn je inspirieren.*“

1995 hatte Rowohlt Harpprechts Thomas Mann-Biografie veröffentlicht, 2001 sein „Tagebuch der Jahre mit Willy Brandt“.

Thierses Aufmunterung half. 2003 erschienen „Die Leute von Porte Madeleine“ (neun Geschichten aus Südfrankreich) und schon 2004 die Biografie über den Pfarrer Harald Poelchau, Mitglied des Kreisauer Kreises.

Richard von Weizsäcker und Hermann Graf Hatzfeldt (Marion Dönhoffs Neffe) meinten „*nach der Lektüre meines Berichtes über den Widerstandspfarrer H. Poelchau …, meine Feder könnte auch für eine Biografie von Marion Dönhoff taugen*“ (Biografie Marion Dönhoff S. 541).

Was erwartet den Leser?

- 533 Textseiten, 20 Seiten Quellenangaben nach Kapiteln geordnet, 22 Seiten Namensregister
- Keine Biografie der vollen Lebenszeit der Gräfin, sondern wesentlich ‚nur‘ bis zur Übernahme der Chefredaktion 1968. Auch ihr ‚Drittes Leben‘ zu schildern, „*hätte es eines zweiten Bandes bedurft. … Dies hätte den Rahmen der Aufgabe, die sich der Autor gestellt hat, gesprengt*“ (S. 28).
- Seine überwiegend aus Primärquellen gewonnene ausgreifende Beschreibung des privaten wie öffentlichen Umfeldes der Gräfin dient dem Aufspüren der „*persönlichen und historischen Erfahrungen, aus denen sich die Persönlichkeit Marion Dönhoffs geformt hat*“ (S. 27/28).
- Und bei einer *aufspürenden Beschreibung* bleibt es nicht. In seine Würdigung der zu Tage geförderten Ansichten, Einsichten, Überzeugungen, Lebensentscheidungen der Gräfin – ob privat, beruflich oder politisch – bringt Harpprecht begründete eigene Nuancen mit ein, und das durchaus auch kritisch.
- Harpprecht konnte für seine Biografie erstmals uneingeschränkt alle privaten wie offiziellen Briefwechsel und Aufzeichnungen sowohl aus dem Familienarchiv als auch aus dem ZEIT-Archiv verarbeiten. Seine geduldige Recherchenarbeit bezog auch noch andere als der Gräfin Aufzeichnungen und Korrespondenzen ein; so förderte er z. T. bisher Unbekanntes und auch Überraschendes zu Tage.
- Harpprecht setzt seine breiten zeitgeschichtlichen und kulturgeschichtlichen Kenntnisse ein, um Hintergründe von Ereignissen in Marion Dönhoffs privatem und öffentlichem Leben zu beleuchten; vor allem indem er genaue Personen- und Netzwerke-Beziehungen ausbreitet; das Meiste mit Hilfe seiner Quellen.
- Im 18 Seiten umfassenden „*Statt eines Vorwortes*“ – der Biografie vorangestellt – zeichnet Harpprecht ein summarisches Persönlichkeitsporträt. Aus unterschiedlichsten Einzelaspekten – wie Standesbewusstsein, persönliche Haltungen, Zeugin der Geschichte, Autoren-Qualität, Umgangsstil u. a. m. – erwächst diese Harpprecht'sche Würdigung: „*Aus der harmonisch gebändigten Doppelexistenz (*Gräfin und Bürgerin – d. Rez.) *ergab sich die produktive Spannung ihres Lebens. Aus ihr mag sich am Ende die Größe erklären, die ihrer Persönlichkeit nicht nur von Freunden bescheinigt wurde. Aus der souveränen Überwölbung der beiden Lebenskreise. Aus der Freiheit, die sich aus dem Reichtum eines zweifach bestimmten Existenzgefühls genährt hat*“ (S. 27).

Die *Schwerpunktinhalte* der 25 Kapitel gruppiere und skizziere ich in Stichworten.

1 und 2 (~ 50 S.) *Familienvorgeschichte:* bis ins 14. Jh.; Schwerpunkt 18. und 19. Jh.

3 bis 5 (~ 85 S.) *Kindheit und Jugend bis ca. 1930:* Herrschaft und Personal; Hauskinder und Dorfkinder; Biografie des Vaters; Auswirkungen des 1. Weltkrieges auf das Leben auf Friedrichsstein; Marion Dönhoffs Tagebuch aus Schultagen.

6 bis 8 (~ 55 S.) *Reisen und Studium:* Uni Frankfurt bis 1933; Reisen und Promotion in Basel 1935; zwei Brüder Mitglieder der NSDAP.

9 bis 12 (~ 70 S.) *Die Jahre 1935 bis 1942:* Bruder Heinrich übernimmt Verwaltung auf Friedrichsstein,

Marion Dönhoff auf Quittainen; „dem Krieg entgegen"; Rolle Carl Jacob Burckhardts, Hoher Kommissar des Völkerbundes in Danzig; Reisen 1939 bis 1942; Kontakte zu Freunden im Kreisauer Kreis; Unfalltod des Lieblingsbruders Heinrich 1942.

13 und 14 (~ 40 S.) *Die düsteren Jahre 1943 und 1944:* Dramatische Verschlechterung der Lage drängt Widerstandskreise zum Handeln; Marion Dönhoffs Aufgaben im Widerstand; der gescheiterte 20. Juli; Marion Dönhoffs Mut, in die „Höhle des Löwen" zu gehen; Vorbereitung der Flucht.

15 (~ 20 S.) *Flucht nach Westen Anfang 1945: „zeithistorische Reportage von einer noch immer ergreifenden Unmittelbarkeit";* Marion Dönhoffs „Manifest des deutschen Widerstands" für die Alliierten; lange Unterredungen des alliierten Agenten mit Marion Dönhoff und von Cramm nach der Kapitulation 1945.

16 bis 18 (~ 60 S.) *Überleben im „2. Leben" und erste Jahre in der ZEIT:* Tod der Schwägerin und Vormundschaft für die 3 Kinder auf Crottorf; Bruder Christophs Internierung, Wiedertreffen in Hamburg 1946; Marion Dönhoffs ZEIT-Artikel 1946–1950; Engagement zu Palästina; politische Ausrichtung der ZEIT (rechts) mit starken Auflagenverlusten zwischen 1948 und 1950.

19 (~ 25 S.) *Eine englische Liebe:* Beziehung zu David Astor („Observer"), über die Marion Dönhoff lebenslang geschwiegen hat. Die Korrespondenz nutzt Harpprecht zu tieferer Analyse von Marion Dönhoffs Persönlichkeit. Marion Dönhoffs Engagement, den Alliierten die Bedeutung des deutschen Widerstandes bewusst zu machen.

20 bis 22 (~ 65 S.) *Freiheit des Reisens, Leitung der Politikredaktion, Aufstände 1953 und 1956:* „Kriege" im Verlag, Marion Dönhoff verlässt die ZEIT, in die sie 1955 als Leiterin der Politikredaktion zurückkehrt. Nach Moskau in Begleitung Adenauers 1955, Kritik an Adenauer; Ungarnaufstand und Suezkrise 1956; Engagement für aktive deutsche Ostpolitik; „*Weltneugier*": H. Kissinger, Südafrika-Engagement, Israel, DDR 1963 (und Spuren in den Stasiakten).

23 bis 25 (~ 60 S.) *1968er Ereignisse in der Welt und in der ZEIT:* Ostpolitik und Warschauer Verträge (Einladung durch W. Brandt); Ausblick auf die Jahre nach 1973 in der ZEIT.

„*Sie hatte wesentlich an einer Veränderung des Geschichtsbewusstseins mitgewirkt*" (S. 515) durch 1. Gewinnung der Leserschaft für die Ostverträge und 2. Mithilfe bei der Verankerung der Ostverträge im Gründungsmythos der Bundesrepublik Deutschland.

Stärken und Schwächen des Buches:

- Harpprecht schreibt einen lebendigen, meist zupackenden und treffsicheren Stil; manchmal nur stoßen etwas gewollte Wortschöpfungen auf.
- Er fördert aus der Fülle der Primärquellen schier alle Details zu Tage, die die Gräfin direkt oder auch nur mittelbar betreffen. Gelegentlich findet der von ausholender Schilderung etwas ermüdende Leser den Zusammenhang mit der Gräfin erst nach mehreren Seiten.
- Die breiten Erfahrungen und Kenntnisse Harpprechts verleiten ihn zuweilen dazu, zu viel des Guten auszubreiten; will sagen, auch ein wenig belehrend zu wirken.
- Aus der erneuten Lektüre von Alice Schwarzers Buch über die Gräfin (1996) mag ein dichter heran geholtes Porträt mit mehr Nahaufnahme entstanden sein. Durch seine unnachgiebige Quellenarbeit gelingt es Harpprecht indes immer wieder, von Marion Dönhoff auch später gemachte Aussagen und aufgeschriebene Erinnerungen mit der Kraft der primären Unmittelbarkeit des Erlebten, Gefühlten, Erlittenen sehr lebendig zu gestalten.

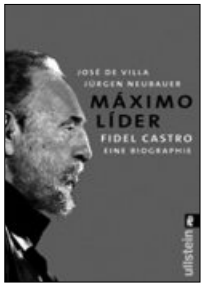
Wo er nichts findet, sagt er dies (was den Kritiker Norbert Seitz zu der mir unverständlichen Polemik zum „1. Leben" veranlasst, Harpprecht stoße stets ins Leere).

- Die 18 Seiten „*Statt eines Vorwortes*" – wohl nach Beendigung der Biografie abgefasst – wirken für mich eher unnötig, weil alle dort angerissenen Einzelaspekte im Hauptteil viel überzeugender dargestellt sind. Und weil diagonal lesende Rezensenten zu durchaus voreiligen Schlüssen verleitet werden.

Die Voranstellung einer Art Vorwort hat Alice Schwarzer seinerzeit mit ihrer „*Geschichte einer Annäherung*" geschickter gelöst.

- Die Persönlichkeit der großen Frau des Jahrhunderts, dieser „*wegweisenden Mitbürgerin*" (Helmut Schmidt), mit Hilfe vor allem von Primärquellen höchst lebendig werden zu lassen, das ist Harpprecht gelungen – ein hochachtender, doch nicht unkritischer Biograf der Gräfin.

Im Übrigen: Wer zufällig den im Deutschlandfunk am 20.9.2008 um 19.15 Uhr ausgestrahlten Verriss von Harpprechts Biografie durch Norbert Seitz gehört hat, sollte sich nicht von der Lektüre abhalten lassen. Die genaue Prüfung der sehr persönlich polemischen Kritikpunkte (nachzulesen im Internettext) hat mich zu dem Urteil gebracht, dass Seitz Zitate isoliert und böse dazu verwendet pauschal zu (ver)urteilen („*stößt stets ins Leere*", „*fabuliert*"), dass er das Buch höchst diagonal gelesen haben muss, wie beispielsweise seine Kritik an Harpprechts Behandlung der Liebe im Leben der Gräfin belegt, dass seine Polemik möglicherweise sogar mit motiviert sein könnte von einer weit zurückliegenden Pressefehde zwischen Frankfurt und Hamburg (auf die Harpprecht beiläufig eingeht). ◀◀



Egomane oder Ritter seines Volkes?

Dieter Allgaier

De Villa, José / Neubauer, Jürgen: Máximo Líder. Fidel Castro. Eine Biographie
Ullstein Verlag, Berlin 2008, 272 S., ISBN 978-3-548-36983-9, € 8,95

Ursprünglich hatte ich vor, die fiktive Autobiographie des Fidel Castro von Norberto Fuentes im dtv Verlag zu besprechen, aber nachdem ich die 750 Seiten dieses Buches gelesen hatte, kam ich zu der Überzeugung, dass mein Gesamturteil nur äußerst negativ ausfallen muss. Daher habe ich mich entschlossen, den obigen Titel zu nehmen.

Fidel ist das dritte uneheliche Kind seines Vaters Angel mit der wesentlich jüngeren Hausangestellten Lina Ruz. Analphabet Angel schlägt sich als Landarbeiter durch. Vater Angel hat einen Riecher für alles, was mit Geld zu tun hat. Vom armen Einwanderer steigt er zu einer Art Regionalfürst auf.

Mit vier Jahren wird Fidel eingeschult und besucht mit seinen Geschwistern die Schule, die sein Vater eingerichtet hat. Er wird am 19. Januar 1935 getauft. Im Alter von 14 Jahren besteht Fidel Castro die Abschlussprüfung der Secundaria. Am 27. September 1945 schreibt er sich an der juristischen Fakultät der Universität Havanna ein. Die Hochschule wird die politische Schule des künftigen Revolutionsführers. Im September 1950 legt er seine Abschlussarbeit vor. Mit zwei anderen Anwälten eröffnet er eine Kanzlei.

In den Telefongesprächen mit Batista offenbart sich Castro als Revolutionär. „Um der Macht willen würde er auch einen Pakt mit dem Teufel schließen." (S. 51)

Am 16.10.1953 wird er zu 15 Jahren Haft auf der Isla de Pinos verurteilt und wird sofort abtransportiert. Am 15. Mai 1955 verlassen er und seine „Jungs der Moncada" die Gefängnisinsel. Sofort danach nimmt Fidel seine politische Arbeit wieder auf, um erneut nach Möglichkeiten für den Sturz Batistas zu suchen.

Bei einem Aufenthalt in Mexiko lernt Fidel einen argentinischen Arzt kennen: Ernesto Guevara, genannt „el Che". Sie werden bis zum Tod Ches enge Freunde, es ist Liebe auf den ersten Blick.

Fidel baut sich 1955/56 eine Guerilla-Truppe auf, im Februar 1956 hat er bereits fünfzig Kämpfer um sich geschart, alles in Mexiko. Am 20. Juni wird er auf der Straße von der Polizei festgenommen zusammen mit einigen seiner Guerilleros, aber Ende Juli ist er mit seinen Mannen wieder auf freiem Fuß.

Am Neujahrsmorgen 1959 verlässt Kubas Machthaber Batista fluchtartig das Land. Castro hat damit den Kampf gegen den Diktator gewonnen, aber die eigentliche Revolution steht noch bevor. Die Tribunale von Castros neuer Regierung verhängen sehr bald nach der Machtergreifung 500 Todesurteile gegen die „Verbrecher" des Batista-Regimes, die gleich vollstreckt werden. (S. 118) Es beginnen die stundenlangen Radio-Ansprachen Castros.

Zwischen Anfang 1959 und 1960 verlassen rund eine Viertelmillion Menschen Kuba. Die Anzahl der Soldaten in Castros Armee wächst ständig und man benötigt immer mehr Waffen, die man schließlich von Belgien erhält.

Der Konflikt zwischen den USA und Kuba spitzt sich auf wirtschaftlicher Ebene immer weiter zu. Insofern kommt es Castro sehr entgegen, dass die Sowjetunion jährlich eine Million Tonnen Zucker abnimmt und dafür Rohöl zu einem Drittel unter Weltmarktpreis liefert. Es ist der Beginn einer Zweckfreundschaft, um sich aus der wirtschaftlichen Abhängigkeit von den USA zu lösen. Außerdem verstaatlicht Fidel – wie angedroht – 600 US-Unternehmen im Wert von einer Milliarde Dollar in kubanisches Eigentum.

Am Anfang der Herrschaft Fidel Castros waren etwa 40 % der kubanischen Bevölkerung Analphabeten, aber im Laufe der Zeit sank die Quote auf etwa 4 %.

Ich verzichte jetzt auf weitere Details und erwähne nur noch einige Stichpunkte:

1962 werden sowjetische Raketen auf Kuba stationiert, wodurch sich die USA bedroht fühlen.

Schließlich werden die Raketen wieder abgezogen. 1972 wird Kuba durch die Annahme einer neuen Verfassung zur sozialistischen Republik. 1976 wird Castro Staatsoberhaupt und Kuba unterstützt revolutionäre Bewegungen in der Dritten Welt und sendet Truppen nach Angola. 1977 werden wieder diplomatische Beziehungen zu den USA aufgenommen.

1991 kommt die Auflösung des Ostblocks, aber Castro hält trotzdem an seiner kommunistischen Politik fest. Schließlich bleiben die Waren aus den früheren Ostblockstaaten aus. Es fehlen selbst Grundnahrungsmittel, das Land befindet sich in einer großen Krise. Fidel Castro reist durch die Welt, um seinem Land zu helfen.

„Am 21. Oktober 2004 schlägt Fidel nach einer Rede in Santa Clara vor laufenden Kameras der Länge nach auf dem Podium hin." (S. 248) Dies ist der Anfang seines allmählichen Abschieds von der Rolle des großen Führers. Seit Juli 2006 ringt er mit dem Tod. Seitdem führt sein Bruder und Stellvertreter Raúl sämtliche Ämter offiziell und beginnt sofort seine Macht zu festigen.

Mein abschließendes Urteil: Fidel Castro war ein Egomane – ein krankhaft selbstbezogener Machtmensch, der seinem Land und seinem Volk nur Schaden zugefügt hat. ◄◄

Was tun im Ruhestand?

Achim von Dombois

Giersberg, Dagmar: Und dann? 101 Idee für den Ruhestand
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008, 188 S., ISBN 978-3-7639-3494-2, € 14,90

Hier wird eine Fülle von Ideen für einen sinnvollen Ruhestand ausgebreitet. Der Leser soll dadurch zu weiteren eigenen Ideen angeregt werden, sodass er eines Morgens mit der gerade für ihn passenden 102. Idee aufwachen könnte. Das sollte trotz des etwas holprigen Titels* gelingen, denn die Autorin geht systematisch und einfallsreich vor.

Sie beschreibt zunächst sachkundig die demographische Entwicklung in Deutschland, die dem alten Menschen neue Tätigkeitsfelder eröffnet, wenn er sie nutzen will. Und dazu rät sie dringend, denn neue Aufgaben ermöglichen ihm neue Kontakte; binden ihn sozial ein; vermitteln das Gefühl, gebraucht zu werden; verschaffen Anerkennung; regen den Geist an; fordern den Körper heraus und verschaffen manchmal noch ein Taschengeld.

In einem Kapitel über Rechtsfragen kann man z. B. klären, was zur Rente ohne Abzüge hinzuverdient werden darf, welches die Vorteile der Minijobs sind und welche steuerlichen Vergünstigungen bei der Übernahme ehrenamtlicher Aufgaben zu erwarten sind.

Zunächst aber sollte sich der Senior/die Seniorin darüber klar werden, ob an den bisherigen Beruf angeknüpft oder etwas ganz Neues begonnen werden soll. Prüfen wir uns selber, was wir gut können und was uns Freude macht oder mit welcher Zielgruppe wir es zu tun haben wollen. Würden also wir Schullehrer, die wir 30 bis 40 Jahre vor Kindern gestanden haben, es jetzt lieber mit Erwachsenen probieren? Und zu welchem Arbeitsumfang an Wochenstunden sind wir bereit?

Auch bei der eigentlichen Aufgabensuche bleibt die Verfasserin konkret, indem sie auf Initiativen, Vereine, Kirchengemeinden, Selbsthilfegruppen und auf die großen Wohlfahrtsverbände verweist. Genannt werden zudem Freiwilligen-Agenturen und Ehrenamtsbörsen, bei denen man sich zu einem Beratungsgespräch anmelden kann.

In einem umfangreichen Kapitel folgen nun 101 Ideen zum Nachahmen und Weiterdenken. Darunter ist etwas für Gartenfreunde, Tierliebhaber, Heimwerker, Sprachgewandte, Kinderfreunde, für Experten mit Reiselust (!), für Computerfans, für Unternehmer und Manager und vieles mehr. Immer wieder wird auf mögliche Ansprechpartner mit Orts- und Internet-Adressen verwiesen, bis im Schlusskapitel die großen themenrelevanten Verbände und Organisationen erscheinen.

So bietet Dagmar Giesberg in ihrem Büchlein eine geordnete Fülle brauchbarer Anregungen in verständlicher Sprache und begleitet diese mit konkreten, praktisch verwendbaren Angaben. Gerade unsere Seniorinnen und Senioren mit Inlands- und Auslandserfahrung, die sich eine optimistische Lebensperspektive bewahrt haben, sollten sich dieses Kompendium nicht entgehen lassen.

Persönliche Anmerkung: Auf mehreren Seiten wird der SENIOR EXPERTEN SERVICE in Bonn positiv vorgestellt: „Senior Experten sind Ruheständler, die rund um den Erdball mit ihrem Fachwissen ehrenamtliche Hilfe leisten.“ Aus eigener zehnjähriger Erfahrung mit dieser Organisation darf ich dazu anmerken, dass beim SES in erster Linie technische und handwerkliche Berufe gefragt sind. Von uns Lehrern haben immerhin Berufsschullehrer die besten Einsatzchancen in der Dritten Welt. Während ich in den 90er Jahren noch Sprachunterrichts- und Schulverwaltungsaufgaben in Namibia und Sambia übernehmen durfte, werden Einsatzangebote zur reinen Sprachvermittlung heute kaum mehr angenommen.

In früheren Ausgaben dieser Zeitschrift habe ich mehrfach über den SES berichtet und verschiedene pensionierte Verbandsmitglieder auf ihn aufmerksam machen können. Die ehrenamtliche Arbeit für den SES hat die lange Lebensphase meines Ruhestandes außerordentlich bereichert. Zu Auskünften an interessierte Kolleginnen und Kollegen bin ich gerne bereit. ◄◄

* Anm. der Red.: Auch die Red. hat beim Titel zunächst gestutzt und „einhunderteins Ideen“ lesen wollen; es soll aber „einhundert und eine Idee“ gelesen werden – wie ja auch das berühmte orientalische Märchenbuch „1001 Nacht“ heißt und nicht „Nächte“.

Orient und Okzident – und die Türkei als Schwerpunkt

Das unsägliche Leiden der Meryem

Manfred Egenhoff

Livaneli, Zülfü: Glückseligkeit
Klett-Cotta, Stuttgart 2008, 313 S., ISBN 978-3-608-93792-3, € 22,90

Drei Personen sind die Hauptakteure des Romans: ein Professor aus Istanbul, Irfan Kurudal mit Namen, der in einer Art Midlife-Krisis aus seinem geregelten gutbürgerlichen Leben mit einem Segelboot in die Ägäis flieht; Cemal, ein junger Mann aus einem Städtchen in Ostanatolien, der gerade seinen Wehrdienst abgeleistet hat – im Kampf mit den aufständischen Kurden der PKK, und schließlich Meryem, ein 17-jähriges Mädchen (im Klappentext ist sie in Widerspruch zum ersten Satz des Romans erst 15!) aus demselben ostanatolischen Ort am Van-See, das gerade von ihrem Onkel, Cemals Vater, vergewaltigt worden ist.

Meryem ist die Hauptperson, und ihr Weg in diesem Roman, der sie aus Ostanatolien über Istanbul an die Ägäis, in die Gegend von Izmir führt, steht wahrhaftig nicht unter dem Stern der „Glückseligkeit" des Buchtitels – er ist vielmehr eine endlose Kette der Demütigungen und des Leidens. Für die ihr angetane sexuelle Gewalt muss nicht der Vergewaltiger, der Bruder ihres Vaters, zugleich ein angesehener Imam des Städtchens, sondern die Geschändete büßen; so verlangt es die Sitte, die als religiöses Gesetz angesehen wird: Meryem soll sterben, da sie die Ehre der Familie besudelt hat, und Cemal soll die Strafe vollstrecken, wobei er nicht weiß, wer der Täter gewesen ist; denn Meryem gibt dessen Identität nicht preis. Eine Situation von wahrhaft antiker Größe und Tragik.

Wie es zu einer Lösung kommt, hängt von Zufälligkeiten und scheinbar unbedeutenden Kleinigkeiten ab – auf dem langen Weg, den Meryem immer in Todesnähe von Ost nach West, über Istanbul nach Izmir durch die ganze Türkei zurücklegt. Dabei wird das Land in seiner tiefen Gespaltenheit, seiner Verhaftetheit im Orient und seinem Aufbruch in den Okzident, den modernen Westen, gezeigt. Und es wird kein Problem ausgelassen, mit dem die heutige Türkei ringt und an dem sie leidet: die Situation der Frauen und das Problem der Abtreibung, wie sich bei dieser Handlung von selbst versteht; das Kopftuchproblem, das an Meryem selbst exemplifiziert wird; das Problem „unterdrückter Sexualität" (S. 60) und der Homosexualität; aber auch politische Probleme wie das der Kurden (in türkischem Verständnis lange „Bergtürken") und der PKK sowie der Konflikt zwischen Griechenland und der Türkei; die ethnischen und religiösen Probleme, die aus dem Zusammenleben von Türken und Kurden, Aleviten und christlichen Armeniern entstanden und im Zusammenhang damit auch die problematische Verarbeitung der Zwangsumsiedlung der Armenier, die zu einem Genozid sich auswuchs. Es ist erschreckend zu sehen, wie weit in vieler Hinsicht die Türkei von Europa entfernt ist, und erstaunlich andererseits, wie nahe zugleich sie Europa ist. Deutlich wird Letzteres an der dritten Hauptperson, dem Professor, der, abendländisch gebildet, aus der – man möchte sagen: typisch europäischen – Oberflächlichkeit der so genannten besseren Gesellschaft Istanbuls in die Einsamkeit flieht, um allein auf einem Segelboot auf dem Ägäischen Meer sich selbst zu finden.

Die Kritik, die nie direkt ausgesprochen wird, sondern sich rein aus der Darstellung ergibt, trifft also nicht nur die archaische Seite von Land und Leuten, sondern auch die moderne – und gerade deshalb ist dieses Buch so hervorragend und lesenswert. Dass man sich, um die Türkei zu verstehen, am besten an einen Türken wendet, ist leicht einzusehen. Aber nicht jedes Buch aus jenem Land wird dem Leser derart eindrucksvoll die Türkei und ihre komplizierte gesellschaftliche Situation vor Augen führen wie dieser Roman von Livaneli. Er sei allen Freunden und Kritikern der Türkei wärmstens zur Lektüre empfohlen. ◀◀

Die Macht der Frauen in der islamischen Welt

Johannes Geisler

Wiedemann, Charlotte: „Ihr wisst nichts über uns!" Meine Reisen durch einen unbekannten Islam
Herder Verlag, Freiburg i. Br. 2008, 224 S., ISBN 978-3-451-03012-3, € 14,95

Provozierend mag der Titel manchem erscheinen, der sich in der Materie auszukennen glaubt, aber neben

ihrer rein persönlichen Erfahrung weist die Autorin im Vorwort gleich auf ihre Hauptthese hin, dass in den islamischen Länder gerade die Frauen „die entschiedensten Protagonistinnen der Veränderung“ (S. 7) sind: So entwirft sie für den außerhalb Europas gelebten Islam ein differenzierteres Gegenbild zum einfachen, vorherrschenden Stereotyp der durch die Religion unterdrückten und leidenden Musliminnen im Westen (N. Kelek, S. Ates). In jeder Darstellung der in ihrer Umwelt um Freiheit, Anerkennung, Respekt und politisch-sozialer Gleichberechtigung kämpfender Frauen zeigen ihre Reisereportagen durch die verschiedensten Länder von Saudi-Arabien, Iran, Nigeria, die Türkei, Libyen, Pakistan, Ägypten, Syrien, den Jemen und Oman, wie viel schwieriger es in den dortigen repressiven islamischen Gesellschaften für Frauen ist, um mehr Rechte zu kämpfen und sie durchzusetzen.

Die Autorin, freie Journalistin, die für „TAZ“, den „Stern“, „GEO“ und nun auch für „Die Zeit“ schreibt, bietet meisterhafte Reportagen. Für ihre Informationen sucht sie Menschen im realen Leben, geht nicht in Amtstuben oder in Konferenzsäle, sondern an Schulen, in Universitäten, Frauenzentren, Zeitungsredaktionen, in Familien und zu Anwältinnen und Menschenrechtlerinnen (S. 8). Auf diese Weise liefert sie authentische Momentaufnahmen mit einer großen Bandbreite an Gedanken und Einblicken. Dabei stehen hauptsächlich Frauen im Mittelpunkt, die einen eigenen Weg gehen und einen speziellen Typus Frau entstehen lassen, der, wie es eine pakistanische Managerin ausdrückte, „aggressiv ist und härtere Entscheidungen trifft als Männer“ (S. 143). Diese Gruppe von Frauen nennt die Autorin „die Ernsthaften“, „jung, gebildet und religiös“, „selbstbewusst“, ohne „Effekthascherei“ (S. 47).

Im Gezerre zwischen Tradition und Moderne kommen sie sich vor „wie in der Mitte eines Sturmes“, seufzt die jemenitische Vorsitzende des Nationalen Frauenkomitees und sie bedauert die Verachtung durch den Westen, weil sie als Religion den Islam erhalten wollten, ohne dass man merke, wie sie litten und Unterstützung brauchten (S. 205). „Sie erwarten Respekt, nicht Mitleid“ (S. 11).

In ihrem Kampf um Anerkennung zeigen die Frauen die Größe ihres Engagements, ihre Zähigkeit und raffinierte Gewitztheit um ein wenig mehr Freiheit. Dies wird in manchmal für uns Westler zum Schmunzeln anmutender Weise deutlich. Da sind die Iranerinnen mit ihrer Besessenheit, sich die Nasen verkürzen zu lassen. Und noch rebellischer werden sie, falls sich die gesellschaftlichen Anforderungen und die Praxis des Lebens zu sehr von einander unterscheiden. Dann haben sie das *Golduzi*, das Blumensticken, wenn ein Arzt sie für 250 € wieder zur „Jungfrau“ macht, manchmal zahlt der Bräutigam die Blume mehrfach (S. 54). Da sind die Frauen in Saudi-Arabien, die 1991 in einem Autokonvoi durch Riad fuhren, sie, namentlich abgestempelt in der Öffentlichkeit als die „Ex-Fahrerinnen“, dürfen bis heute nicht hinters Lenkrad! (S. 19), aber es gibt schon eine Pilotin! „Vierzig Prozent der Privatvermögen gehören Frauen“ (S. 19), aber „eine saudische Frau … wird gesetzlich nie voll mündig“ (S. 12). Die Folge: „Ich bin so wütend, ich bin 26 und kann keine einzige Entscheidung über mein Leben treffen. Ich verstehe sehr gut, dass es Terroristen gibt.“ – so Seham, eine saudische Lehrerin. Trotzdem dürfen die Frauen dort als Lehrerinnen, Professorinnen, Direktorinnen, Mitglieder verschiedener Sozialdienste oder im Vorstand der Handelskammer arbeiten.

Neben all den Absurditäten und der Doppelbödigkeit in diesen repressiven Gesellschaften gibt es Lichtblicke. Überall in diesen Staaten ist *Bildung* für die Frauen das Zauberwort als Sprungbrett für die Emanzipation, ob bei den Saudis, in Ägypten oder vorbildlich in Oman. Dort gibt es bereits einen Numerus Clausus für Studentinnen, damit diese nicht die Mehrheit der Studierenden stellen. Und damit entstehen für die Frauen neue Probleme: „Die Männer haben doch selbst so wenig Bildung, sie haben Angst, dass die Frauen die Oberhand gewinnen“, stellt eine pakistanische Gemeinderätin fest. Oder enttäuscht konstatiert die jemenitische Chefin eines Bezirksrates, die energisch gegen Korruption vorgeht: „Ich bin erfolgreich, das ist mein Fehler“ (S. 202).

Manchem Leser dürften auch einige andere deutliche Aussagen zu denken geben. Im islamischen Teil Nigerias wurde die Einführung der Scharia als Mittel für Gerechtigkeit und eine saubere Justiz gegen die Korruption in der von Männern dominierten Politik begrüßt, und ein anderer Aspekt deutet die ungerechtfertigte Dominanz der Männer so: „Nicht die Scharia, sondern die patriarchalische Tradition (ist) der Feind der Frauen“ (S. 65), so eine nigerianische Anwältin. Und die weibliche Einsicht: „Die Frau verkörpert nach diesem (Geschlechtertrennung fordernden) Menschenbild eine ständige Versuchung und der Mann ist nicht Herr seiner Triebe.“ (S. 25)

Neben diesen Heldinnen aus den Umständen des Alltags erwähnt die Autorin auch einige Männer, die ihr in ihrer Modernität Respekt abverlangten: religiöse Scheichs, Ehemänner oder ehrenamtliche junge Aktivisten in Pakistan, die die politisch engagierten Frauen unterstützen und ihnen den doppelten Zugang zu den Männern überhaupt erst ermöglichen, als Leibwächter und Sprachrohr.

Der Autorin ist die Begeisterung für das Thema auf jeder Seite anzumerken.

Vielleicht verführt sie ihr eigenes Engagement zu einigen gewagten Deutungen, wenn sie z. B. meint, der radikale Islamismus habe in der Türkei nie Fuß fassen können (S. 93), weil diese nie eine Kolonie war,

aber Saudi-Arabien und Iran waren es auch nicht. Man könnte meinen, hier habe sich der oft vorherrschende Gedanke eingeschlichen, der Islamismus sei nur eine Reaktion auf den Westen, ohne dass es tiefer sitzende Ursachen gäbe. Veränderungen brauchen ihre Zeit und es ist problematisch unsere Maßstäbe anderen Kulturen aufzuzwingen („Die Veränderung darf niemals von Außen kommen" (S. 27), so eine Saudi.), aber befremdlich stößt auf, dass es oft scheint, gewisse Unterdrückungsmechanismen würden als kulturelle Gewohnheit wie z. B. die Geschlechtertrennung im Islam unkritisch akzeptiert („Mehr Demokratie? Ja, aber bloß nicht weniger Islam! Man sehe doch in der Türkei …" (S. 26) Oder: „Wir haben noch kein Modell für unsere Emanzipation …, aber wir haben eine Identität, und das westliche Modell passt nicht zu uns."; Aussagen einer Saudi).

Das Fazit des Buches könnte lauten:

Was für Saudi-Arabien gilt, das „uns so statisch erscheint, … sich für seine Bewohner (aber) so rasant (verändert), dass manchen schwindelt" (S. 33), dies trifft nach aufmerksamer Lektüre mehr oder minder für alle dargestellten Länder zu. Das Buch kann jedem helfen, die Meinung über den islamischen Raum, die das Cover schmückt: „Ihr wisst nichts über uns!", zu korrigieren. ◀◀

Die 100 schönsten Liebesgedichte des Orients

Manfred Egenhoff

Ott, Claudia: Gold auf Lapislazuli. Die 100 schönsten Liebesgedichte des Orients
Verlag C. H. Beck, München 2008, 157 S., ISBN 978-3-406-57669-0, € 14,90

„Was suchen Gedichte, was sucht die Rezension einer Gedichtsammlung in unserer seriösen Zeitschrift?" könnte manch einer fragen. Eine Antwort habe ich nicht – außer der, dass es erstens das Gedicht als literarische Form gibt und zweitens diese Art der Kleinstliteratur augen- oder besser ohrenscheinlich wieder en vogue oder neudeutsch „in" ist. Tagtäglich höre ich, eingestreut in ganz normale ernsthafte Radioprogramme zu politischen oder ökonomischen Themen, Gedichte aus den verschiedensten Epochen vom Mittelalter bis zur Moderne.

Gedichte gehörten einmal zum Bildungsgut der Bürger, eines jeden! Unsere Großeltern und Urgroßeltern konnten Gedichte und Balladen aufsagen. – Überflüssig in der heutigen Zeit? Zum Erwerb von Boni und Abfindungen vielleicht. Aber ist nicht das Leben mehr als Macht und Geld? Omar Chayyam, im Orient wohl einer der meistzitierten Dichter, drückt es so aus:

„Ein Buch mit Versen und eine wenig Wein,
Ein halbes Brot, und dann mit dir allein
Zusammen dort in tiefverschwiegener Wildnis
Ist besser, als des Landes Schah zu sein."

Das anzuzeigende Buch versammelt in einer Gedichtsammlung, orientalisch: in einem Diwan, die „100 schönsten Liebesgedichte des Orients" und bringt damit die beiden Dinge zusammen, die in der Welt eng zusammen gehören: die Liebe und das Gedicht. Wie und wo sonst könnte sich Liebe besser aussprechen als im Gedicht?!

Und da finden sich dann vom Hohelied bis heute die berühmtesten Namen und schönsten Wortkunstwerke aus den orientalischen Kulturen, übersetzt aus dem Hebräischen und Persischen, dem Arabischen oder Türkischen von namhaften Dichtern und Gelehrten: Martin Buber und Annemarie Schimmel, Friedrich Rückert und Klabund und immer wieder der Herausgeberin Claudia Ott, die ganz offensichtlich über einen tief inneren Zugang zu der Sprach- und Gefühlswelt Arabiens verfügt und sich offenbar auch in der modernen Dichtung der Orientalen gut auskennt; denn es finden sich neben erstveröffentlichten Übersetzungen auch Erstveröffentlichungen von Gedichten.

Das Büchlein versammelt in seinen 14 Kapiteln von „Ursprüngen" bis zu „Liebestod und Auferstehung" eine Blütenlese großer und bekannter Dichter, wie Hafis und Rumi, Rudaki und der oben genannte Omar Chayyam, dann aber auch viele, die der Rezensent nicht kannte, aber mit Vergnügen kennen gelernt hat. Und – wie sollte es anders sein! – unter all diesen orientalischen Dichtern finden sich vereinzelt auch deutsche – eben solche, die eine Seelenverwandtschaft mit dem Orient verband wie Goethe und Heine. Denn wer von uns hat nicht bei orientalischer Dichtung gleich an Goethes „West-östlichen Diwan" oder Heines „Romanzero" gedacht!

Da uns jedoch zumeist die Welt des Orients fern und nicht ohne weiteres verständlich ist, kommt die Gedichtsammlung nicht ohne ein kluges Vor- und Nachwort daher, und wichtiger noch: es fehlen auch nicht die notwendigen Anmerkungen, Erläuterungen und Hinweise, insbesondere zu den kulturellen Hintergründen einzelner Gedichte. Das alles macht das Buch zu einem Werk, in dem man mit Genuss und Gewinn blättern und lesen kann.

Und nun zum Abschluss noch einmal ein Vierzeiler von Omar Chayyam:

„Weh dem, der ohne Leidenschaft geboren,
Der nie der Liebe Zauber sich erkoren:
Der Tag, der ohne Liebe dir vergeht,
Ist ein für allemal für dich verloren."

Da kann der Rezensent nur seufzend sagen: Wie viel verlorene Tage sind es schon! ◄◄

Nicht mehr „haymatloz"!

Johannes Geisler

Taşman, Nilgün: Ich träume deutsch … und wache türkisch auf. Eine Kindheit in zwei Welten
Herder Verlag, Freiburg i. Br. 2008, 176 S., ISBN 978-3-451-29860-8, € 14,95

Das Buch von Nilgün Taşman ist kein Roman, aber auch keine Autobiographie. Die Autorin betont jedoch, sie habe beim Schreiben noch einmal alles erlebt und daher seien „die Worte auf (ihrer) Zunge die eines kleinen Mädchens", eine Erzählung in Ich-Form aus dem Blickwinkel einer fünf- bis fünfzehnjährigen Heranwachsenden mit dem Erstaunen eines Kindes. Es werden „romanhafte Erlebnisse", Erfahrungen und Schwierigkeiten in der Spannung zwischen dem Anspruch der familiären Kultur und der des Wohn- oder Gastlandes – hier ist es eine schwäbische Kleinstadt – verarbeitet. Unterhaltsam erzählt sie von den Versuchen, sich als Kind zu integrieren, was von ihrer Familie mit dem ständigen Hinweis torpediert wird, sie solle stolz darauf sein, eine Türkin zu sein, eine Tochter Atatürks. Der Leser findet viele Klischees verarbeitet: Sprachliche Missverständnisse, kulturelle Missverständnisse, in allem wird beiden Ländern der Spiegel vor Augen gehalten. Das zwingt zum Nachdenken.

Die deutsche Gesellschaft zeigt sich Nilgün im Vergleich zu ihrer türkischen familiären Erfahrung meist als herzlos. Natürlich endet der einzige Tag der Kleinen in einem katholischen Kindergarten im Fiasko. Hilflos versuchen Vater und Mutter besonders den Töchtern gegenüber ihre türkische Identität aufrecht zu erhalten. Wohlmeinende Gesten wie Kleidergeschenke werden als üble Beleidigung empfunden. Im Gegensatz dazu stehen andere Personen wie Onkel Ali, in der Großfamilie als „Müllratte" beschimpft, von dem es heißt, er sammle Sachen vom Sperrmüll, die er in der Türkei verkaufe, leere alle Altkleidertonnen, lasse dann die Stücke in Ostanatolien zusammenflicken und auf dem Basar verkaufen. Auch einige, meist weibliche Familienmitglieder der türkischen Großfamilie sehen ihre Umwelt anders. Sie haben einen westlich aufgeklärten Lebensstil angenommen, lesen ihren Verwandten die Leviten, bringen den wohlbehüteten Nukleus der Familie durcheinander und öffnen Nilgün schon früh die Augen für die freiere deutsche Gesellschaft. Bewundernswert auch die energische, tapfere Großmutter in Anatolien, die ein ganzes Dorf in Angst hält, deren Existenz erst registriert wurde, als Nilgüns Vater auf die Welt kam. Denn Nilgüns Großvater hatte in Anatolien noch „viele Frauen", die Großmutter aber verachtet die Männer, da sie ihre Frauen nie in Ruhe ließen, sie schlügen oder nur als „Hurensöhne" (S. 78) schwängerten. Sie ermahnt ihre Enkelin, als sie von ihrer Familie für fast zwei Jahre in die Türkei abgeschoben wird, zu lernen, damit sie „einmal eine bedeutende Frau für unser Land" werde.

Sehnsucht ist eines der Schlüsselwörter für alle. Da ist die Sehnsucht der kleinen Nilgün nach einer Freundin, nach ihrer Heimat, in der Heimat die Sehnsucht nach den Eltern in Deutschland, die Sehnsucht der Eltern nach ihrem Heimatland mit dem Vorsatz der baldigen Rückkehr, die Mutter meist unter Tränen, schließlich mit krankhafter Depression, der Vater aber ertränkt die Sehnsucht mit Raki und zeigt in seiner Familie machohafte, brutale Züge, schlägt Frau, Möbel, Kinder, weil „Männer … mit Worten nicht umgehen können", wie Nilgüns Schwester feststellt.

Allah ist für Nilgün in der Jugend eine Furcht einflößende Größe, später stellt sie die religiösen Wertvorstellungen und das Gottesbild des Islam und der Christen in Frage. Am Ende kommt sie zur Erkenntnis, dass man Gott lieben kann. Diese Erkenntnis erwächst ihrer Sehnsucht nach „eigenen Flügeln": „Lesen, Lernen, Erfahren gaben mir das Gefühl, stark und überlegen zu sein." Und so wird sie als einzige der Großfamilie in Deutschland heimisch, als Eurasierin, wie sie sich gerne nennt.

Das Buch zeigt eine Art Selbstfindungsprozess, in dem die Spannung deutlich wird, in zwei verschiedenen Kulturkreisen groß zu werden, aber den unschätzbaren Vorteil zu erringen, beide zu kennen und in ihnen zu leben, eine lesenswerte Bestandsaufnahme für diese Probleme. Und die Lektüre wird zu einem Gewinn, so man sich darauf einlässt. ◄◄

Lebensregion Kaukasus: Kulturen und Konflikte am Berg der Sprachen

Michael Hiltscher

Gumppenberg, Marie-Carin von / Steinbach, Udo (Hrsg.): Der Kaukasus. Geschichte – Kultur – Politik
Verlag C. H. Beck, München 2008 (= Beck'sche Reihe Band 1791), 256 S., 6 Karten, ISBN 978-3-406-56800-8, € 12,95

Der Kaukasus hat im zu Ende gehenden Jahr mehrfach im Blickfeld der Weltöffentlichkeit gestanden. Nicht nur durch die kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen Russland und Georgien um Südossetien, auch durch die blutigen Unruhen im Gefolge der Präsidentschaftswahlen in Armenien im März, den ungeklärten Tod des oppositionellen inguschetischen Journalisten Magomed Jewlojew Anfang September in russischer Polizeigewahrsam oder die wiederholten Terroranschläge muslimischer Separatisten in Tschetschenien, Inguschetien und Dagestan. Keine Frage: Die Gebirgsregion zwischen Schwarzem Meer und Kaspischem Meer gilt bei uns als ständiger Krisenherd.

Der von Marie-Carin von Gumppenberg und Udo Steinbach herausgegebene Sammelband setzt sich gleichwohl zum Ziel, „dem Vorurteil zu begegnen, die „Lebensregion" Kaukasus sei mit der „Konfliktregion" gleichzusetzen." (S. 10) Es soll vor allem herausgestellt werden, dass diese Konfliktträchtigkeit nicht per se in der ethnischen und sprachlichen Heterogenität des Kaukasus – arabische Reisende sprachen bereits in der Antike vom „Berg der Sprachen" – begründet liegt. Vielmehr sind der Reichtum der Region an Öl und Gas sowie ihre geostrategische Brückenlage zwischen Europa und Asien in unmittelbarer Nähe zum Nahen Osten wichtige Motive für andere Großmächte wie Russland, die USA, die NATO und die EU, eigene Interessen in diesem Gebiet durchzusetzen. In dieser Einmischung liegt eine wesentliche Ursache für die politische Instabilität des Kaukasus.

Das mit 250 Seiten eher schlanke Buch gliedert sich in drei Abschnitte, die mit „Die Länder", „Die Konflikte" und „Die Kulturen" überschrieben sind. Im Überblick über die einzelnen Länder werden nicht nur die Geschichte und die jüngere politische Entwicklung der drei südkaukasischen Staaten Georgien, Armenien und Aserbaidschan sowie der nördlich gelegenen Teilrepubliken der Russischen Föderation dargestellt, sondern in zwei eigenen Kapiteln auch die Politik der Türkei und des Iran, also zweier hegemonialer Mächte, deren Einfluss seit Jahrhunderten bestimmend für den Kaukasus ist. Ausführlich werden jeweils auch die Interessen der Europäer und Amerikaner thematisiert.

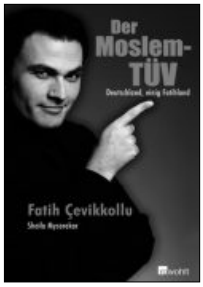
Im zweiten Teil wendet sich das Buch den aktuellen Konfliktfeldern zu: Abchasien und Südossetien auf georgischem Territorium, den beiden Tschetschenienkriegen und den Unruhen im benachbarten Inguschetien und Dagestan im nördlichen Kaukasus, sowie dem Konflikt um Berg Karabach. Ausführlich werden auch die Perspektiven einer dauerhaften Konfliktlösung erörtert. Wenn die Autorin des Kapitels über den Streit um Südossetien, Marietta S. König, eine erhebliche Verschlechterung der Sicherheitslage in jüngster Zeit – ihr Analysezeitraum reicht bis März 2007 – konstatiert, ist diese Einschätzung ein gutes Jahr später zur kriegerischen Gewissheit geworden. Auch der abschließende Beitrag von Rainer Freitag-Wirminghaus über die Rolle der internationalen Organisationen kommt zu einem eher pessimistischen Ergebnis, was nicht nur an der Unfähigkeit der Konfliktparteien liegt, „sich selbst und ihre historisch gewachsenen Vorstellungen kritisch zu hinterfragen" (S. 157), sondern auch an der widersprüchlichen Rolle Russlands, das gleichzeitig als Vermittler und als Konfliktpartei auftritt.

Im letzten Block „Die Kulturen" scheinen mir zwei Aufsätze besonders gelungen. Im Auftaktkapitel untersucht Wolfgang Schulze, „inwieweit ethnische Parameter konstitutiv sind für das „Krisenhafte" der Region" (S. 175) und gelangt zu der Schlussfolgerung, dass Ethnizität zwar ein Faktor in regionalen Konflikten sei, „aber keinesfalls als generelles Moment der Konfliktauslösung zu beschreiben" (S. 190) sei. Er legt dabei seinem Ethnienbegriff die Kriterien der gemeinsamen Kultur, Religion und Sprache zu Grunde, die „je nach Ethnie unterschiedlich stark „aktiviert" sind". (S. 178) In dem gern zitierten ethnischen Flickenteppich ist also in den seltensten Fällen die primäre Ursache von Krisen zu sehen.

In ihrem Aufsatz über „Politische Kultur: Autoritäre Herrscher – pragmatische Loyalitäten" legt Eva-Maria Auch differenziert dar, warum die kaukasischen Länder bis heute autokratisch oder doch zumindest autoritär regiert werden: „Die Idee der freien Bürgergesellschaft mit einheitlicher Rechtsordnung für alle, ohne Nomenklatura oder gar Suspension des staatlichen Gewaltmonopols, hat die Bewohner des Kaukasus kaum erreicht." (S. 234) Westliche Vorstellungen von Demokratie, Pluralismus oder Gewaltenteilung werden zwar formal übernommen, aber kaum praktisch umgesetzt, so dass man auch heute noch „eine deutliche Unterentwicklung von Staatsbürgerkultur im Kaukasus konstatieren muss". (S. 242) Die Autorin beleuchtet die tieferen Ursachen von Phä-

nomenen, wie sie jedem Kaukasus-Reisenden auf Schritt und Tritt begegnen: der Personenkult um den Staatspräsidenten in Aserbaidschan, die ungebrochene Verehrung von Stalin als Landesvater in Georgien, der unbekümmerte Rückgriff auch gebildeter Kreise auf eine mythisch verklärte Vergangenheit zum Verständnis der Gegenwart, wie dies zur Legitimierung der Ansprüche auf Berg Karabach in Armenien und Aserbaidschan gleichermaßen geschieht. Zu diesen im öffentlichen Leben sichtbaren Phänomenen gehören auch die Stilisierung des eigenen Landes als Verteidiger Europas oder des Christentums, die Rolle von Religion und Kirche für die nationale Identität oder auch die unbedingte Loyalität zur eigenen Familie oder zum Clan.

Wer sich mit dem Kaukasus intensiver beschäftigen will, wird diesen Sammelband ganz ohne Frage mit Gewinn lesen. Allerdings wird auch der mit der Materie einigermaßen vertraute Leser ein gewisses Durchhaltevermögen benötigen, um sich durch das geballte Sachwissen hindurchzukämpfen. Als genüssliche Bettlektüre eignen sich die Aufsätze jedenfalls nicht. Da der Leser sich einer Fülle von Orts- und Gebietsnamen ausgesetzt sieht, empfiehlt es sich, bei der Lektüre eine detaillierte Landkarte zur Hand zu haben, denn das dem Buch beigegebene Kartenmaterial gibt entweder nur einen groben Überblick über die Region oder widmet sich speziellen Aspekten. Auch ein Index hätte den gezielten Zugriff auf bestimmte Themen sicher erleichtert. ◀◀



Türkischer Honig?

Lothar Rheinberger

Çevikkollu, Fatih / Mysorekar, Sheila:
Der Moslem-TÜV – Deutschland, einig Fatihland
Rowohlt-Verlag, Reinbek bei Hamburg 2008, 192 S.,
ISBN 987-3-498-00938-0, € 14,90

Köln ist meine Heimat. Ich liebe diese Stadt. In der Zeit, in der ich in Berlin […] studiert habe, waren die Fahrten nach Hause immer mit großer Freude verbunden. Wer freut sich nicht, wenn er nach Hause kommt. […]

Ich stieg aus einem vollbesetzten ICE aus. Im Nu war der Bahnsteig ein Meer von Menschen, Ameisen unter sich, und jeder hatte einen anderen Weg. – In jedem Fall war großer Bahnhof auf dem Bahnsteig und mein Herz voll der Freude. […]

In diesem Gewimmel erblickte ich auf demselben Bahnsteig in der Ferne zwei Bäume von Menschen, die grün und groß durch das Menschenmeer wankten und wie in einem Rettungsboot auf hoher See Ausschau nach gekenterten hielten. […] Schließlich standen sie vor mir und ich erkannte aus der Nähe, dass es sich um Grenzschützer handelte. Während ich mich noch fragte, was sie wohl von mir wollen konnten und warum sie ausgerechnet mich anhielten und keinen anderen, fing der eine Baum auch schon an zu sprechen: „Deinen Ausweis!" Ich war etwas überrascht über diese Ansage und bat höflich um Auskunft, worum es denn ginge, woraufhin der andere Baum nicht minder höflich erwiderte: „Wir stellen hier die Fragen! Ausweis!!" […]

Auch wenn die Gestzeshüter augenscheinlich nicht für meine Argumente offen waren, versuchte ich es noch einmal: „Hören Sie, ich bin Bürger dieses Landes und wüsste gerne, warum Sie mich kontrollieren." Einer der beiden belehrte mich daraufhin: „Du bist kein Bürger dieses Landes. Wenn das so wäre, hättest du einen deutschen Pass!"

Es half nichts. Ich musste in meiner Tasche nach meinem deutschen Pass kramen. Der steckte in meinem Kalender irgendwo in der großen Tasche, und ich wühlte und suchte, bis ich ihn endlich fand. Die beiden Polizisten warfen einen kurzen Blick hinein, gaben ihn mir wieder und gingen wortlos davon.

Da kniete ich nun vor meiner geschlachteten Tasche, aus der meine Klamotten wie Gedärme ragten. Es war kurz vor Mitternacht und der Bahnsteig inzwischen menschenleer. Zum ersten Mal fühlte ich mich nicht willkommen in meiner Stadt. Ich packte das tote Taschentier zusammen, warf es mir über die Schultern und ging mit einem Fragezeichen im Kopf und einem Ausrufezeichen im Bauch nach Hause. Dort angekommen, schrieb ich eine Geschichte […]. (Textpassage, gekürzt entnommen von S. 168–171)

Der TV-bekannte Kabarettist Fatih Çevikkollu (*er spielte die Figur des „Murat" in der Sendung „Alles Atze"*) präsentiert hier Erlebnisse eines Bundesbürgers mit Migrationshintergrund und betrachtet die bundesdeutsche Diskussion um Integration, Islamismus und Terrorgefahr. Gemeinsam mit der ARD-Korrespondentin Sheila Mysorekar veröffentlicht er in diesem Buch die zwanzig wichtigsten Programmpunkte seiner Kabarettauftritte der letzten beiden Jahre, thematisch geordnet in den drei Kapiteln: *Fatihland*, *So schön ist Integration* und *Kölle Allah!* Der Anhang enthält den Wortlaut des *Gesprächleitfaden(s) für die Einbürgerungsbehörden in Baden-Württemberg*, allgemein als „Moslem-TÜV" bekannt.

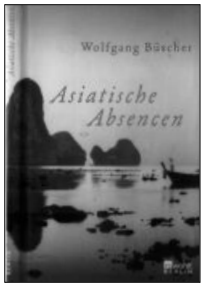
Die schönsten Wanderwege durch bundesdeutsche No-go-Areas, die Geschichten um den katholikenkompatiblen Kölner Moschee-Neubau oder die al-Qaida-Unterwanderung der Bundesliga entfalten

auf der Bühne durch Fatih Çevikkollus überragende schauspielerische Leistung eine intensive humorvolle und aufrüttelnde Wirkung.

Der bloße Text dagegen wirkt je nach Stimmungslage des Lesers durch den bisweilen recht bitteren Sarkasmus eher hilflos und deprimierend.

Nichtsdestoweniger ist der Inhalt ein unterhaltsamer, informativer und aufrüttelnder Zustandsbericht über die gesellschaftliche Integration vieler euphemistisch so genannter „Mitbürger mit Migrationshintergrund". Eigentlich eine Pflichtlektüre für alle eingeborenen Integrationspolitiker und Integrationspublizisten.

Und nicht zuletzt sei darauf hingewiesen: Das Buch eignet sich wegen seiner relativ kurzen Textsequenzen, wegen der Situationskomik und vieler indirekten Appelle ausgezeichnet für Rollenspiele im Unterricht. ◀◀



Hinter dem Horizont beginnt die Reise

Thomas Lother

Büscher, Wolfgang: Asiatische Absencen
Rowohlt Verlag, Berlin 2008, 159 S., ISBN 978-3-87134-616-3, € 16,90

Mit Wolfgang Büscher literarisch auf Reisen durch asiatische Länder zu gehen, erweist sich als Pilgerfahrt in „a world beyond ours".

Das Ziel der Reisen bleibt verschwommen, durch Fieberträume des Reisenden in Indien und Tibet, durch Widrigkeiten der Natur, wie die „despotische Sonne Arabiens", den Monsunhimmel in Kambodscha oder die Nebelmassen des Himalaya.

Kein Zufall, dass die letzte Geschichte den Inbegriff der europamüden romantischen Reiseutopie, das mysteriöse Lamakloster „Shangri-La", im Titel führt, das sich im englischen Sprachgebrauch als Bezeichnung für „irgendwo" eingebürgert hat. Wie in James Hiltons „Lost Horizon" scheint der „Horizont immer dort, wo wir nicht sind."

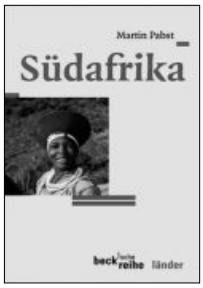
Die Geschichten sind denn auch Trancereisen, die trotz realistischer Ortsbeschreibung den Raum transzendieren. Wenn die Schleier des Monsunregens, die Fieberphantasien, die Gebirgsnebel sich auflösen, nimmt der Erzähler den Leser mit auf eine Suche nach den Ursprüngen von Religion, dem Sinn von Existenz, der Urfrage nach dem Bösen. Reflektiert wird diese Suche in den zufälligen Begegnungen mit Sonderlingen: einem indischen Yogi, einem britischen Schiffsoffizier auf einem Öltanker, einem Überlebenden des Genozids der Roten Khmer, Schamanen in den nepalesischen Bergen, einem japanischen Hotelgast, einem englischen Wirt in der „Sexy Yeti Bar"…

In magischen Momenten, der Stunde in der Mitte zwischen Ja und Nein, „aus der Zeit geschnitten … am Rande der Lichtung" findet eine Annäherung des europäischen Reisenden an die sehnsuchtsvoll erstrebte Weisheit des Ostens statt. Eine Grenzüberschreitung gelingt nicht, obwohl der Suchende „Wahrnehmungen nicht mit der akademischen Pinzette anfassen" will. Sie ist vielleicht auch gar nicht gewollt, da er erkennen muss: „ich hatte Dinge herauslocken wollen, die mir nicht zustanden." So erweist sich die leitmotivische Frage, ob man in einem fremden Gott zu Gast sein könne wie in einem fremden Land, durch das bloße Aussprechen, durch das Wissen Wollen selbst als unüberwindbare Barriere zwischen Osten und Westen.

Statt Erleuchtung erfolgt Belehrung: „Ihr geht in Kirchen und Tempel und hofft, eure Gebete erreichen Gott. Ich sehe ihn jede Nacht." Mit dieser Antwort beendet der schamanische Begleiter das Eindringen Wollen in das Mysterium vom Urgrund der Religion. Ans schiere Ende der Welt, auf einen weglosen Berggipfel im Himalaya gelangt – auf diesem Weg vermag der Reisende nicht zu folgen. Aber auch der Schamane offenbart die Grenzen seiner Welt: „Wir Heutigen kämpfen mit Geistern. Die Alten haben mit Göttern gekämpft. So vieles, was wir nicht mehr können. So vieles ist verloren."

Auch wenn wir in Büschers Absencen Asien nicht finden werden, wir nehmen in jeder seiner Geschichten mehr wahr, als wir in Reise„führern" lesen können. ◀◀

Weltweit



Ein Land im Wandel

Volker Allendorf

Pabst, Martin: Südafrika
Beck'sche Reihe Länder, Verlag C. H. Beck, München 2008, 2. völlig überarbeitete und ergänzte Auflage, 213 S., ISBN 978-3-406-57369-9, € 12,95

Wer sich unter dem Titel ein Reisehandbuch mit vielen praktischen Tipps vorstellt, sollte nicht zu dem Buch greifen. Wer allerdings einen kompakten und noch dazu aktuellen Überblick über die bewegte Geschichte des Landes und den Wandel der Gesellschaft in Südafrika erwartet, findet in dieser Neuauflage des Afrika-Experten Martin Pabst genau das Richtige.

Natürlich fehlen auch nicht Beschreibungen der wunderschönen Natur und landschaftlichen Vielfalt des Landes am Kap, den Schwerpunkt legt der Autor aber auf die Geschichte Südafrikas von den ersten nomadischen Ureinwohnern über die Besiedlung durch Europäer, die Kolonialzeit als Wurzel der Rassentrennung, die Zeit der Apartheid, des schwierigen Übergangs, der Präsidentschaft Nelson Mandelas bis hin zu einem bevorstehenden neuen Politikwechsel.

Treffsicher und belegt mit vielen Details analysiert der Autor die Ursachen des Endes der Apartheid: „Fünf bestimmende Faktoren führten schließlich zur Abschaffung der Apartheid: wirtschaftliche Zwänge, die Verschlechterung der Sicherheitslage, der internationale Druck, der Wegfall der vorteilhaften Ost-West-Konstellation und schließlich die ungünstige Bevölkerungsentwicklung.“ (S. 93) Gemeint mit dem Letzteren ist die Tatsache, dass der Bevölkerungsanteil der Weißen 1985 nur noch 16 % mit fallender Tendenz betrug.

Martin Pabst lässt den Leser mitempfinden, wie die Menschen in Südafrika die ersten freien Wahlen 1994 aufnahmen: „Vielerorts herrschte an den Wahltagen Volksfestcharakter, den auch kilometerlange Schlangen vor den Stimmlokalen nicht trüben konnten. Weiße Familien wählten zusammen mit ihren schwarzen Hausangestellten. Alte Menschen, schwangere Frauen, Behinderte standen begeistert stundenlang an, um das erste Mal in ihrem Leben zu wählen.“ (S. 114)

Darüber hinaus erfährt der Leser, wie mit dem Antritt der Übergangsregierung im Mai 1994 eine enorme Aufbruchstimmung in Südafrika aufkam und Versöhnung das Leitmotiv der Regierung Mandela wurde.

Ebenso unverblümt beschreibt der Autor allerdings auch, dass es trotz Fortschritten in der Sozialpolitik schon bald zu ersten Enttäuschungen in der schwarzen Bevölkerung kam und nur ein sehr kleiner Teil der Südafrikaner von dem erfreulichen wirtschaftlichen Aufschwung nach der Apartheid profitierte, „darunter die neu entstandene schwarze Mittel- und Oberschicht. Die große Masse der schwarzen Südafrikaner lebt weiterhin in Armut. (S. 65) Dabei wirken offensichtlich auch einige Versäumnisse der Mandela-Ära bis in die heutige Zeit nach. Eine Neuordnung des Erziehungswesens gelang nicht unter der Regierung Mandela und hat nach Ansicht des Autors nachhaltende Wirkung auf den wirtschaftlichen Sektor: „Ein wesentliches Investitionshindernis bildet der Fachkräftemangel. Bis heute konnte Südafrika seine Bildungskatastrophe nicht überwinden. Zwar wurde nach 1994 die allgemeine Schulpflicht eingeführt, doch konnte keine qualitative Verbesserung erzielt werden. (S. 67)

Thabo Mbeki hat nach Ansicht des Autors durchaus den Demokratisierungsprozess des Landes fortgeführt und eine disziplinierte Wirtschaftspolitik betrieben, allerdings die großen Probleme des Landes wie Kriminalität, staatliche Schwäche, Korruption und AIDS nicht mindern können. So kommt Martin Pabst zu dem Ergebnis: „Ähnlich wie Anfang der 1990er Jahre die Gefahr eines Bürgerkrieges bedroht heute die überbordende Gewaltkriminalität die Stabilität Südafrikas. Die Kaprepublik gilt als das gewalttätigste aller nicht in einem Krieg befindlichen Länder.“ (S. 139)

Die Angst vor Gewaltkriminalität scheint außerdem u. a. eine Motivation für viele weiße Südafrikaner zu sein, das Land zu verlassen. Allein zwischen 1994 und 2005 wanderte fast jeder fünfte Weiße aus. Dies führte u. a. dazu, dass dem Land viele qualifizierte Fachkräfte verlorengingen.

Mindestens genau so drastisch sieht es beim Problem HIV/AIDS aus: Ende 2005 gab es 5,5 Millionen infizierte Erwachsene in Südafrika, mit der Folge dass auch die sozioökonomischen Probleme derart verschärft werden, dass zum Beispiel Firmen heute bereits Arbeitsplätze doppelt besetzen, „da mit Aids-bedingten Ausfällen zu rechnen ist“ (S. 134).

Der Autor kommt zu dem Schluss, dass Südafrika zwar nicht in der gleichen Situation wie das Nachbarland Simbabwe ist, angesichts der immensen Herausforderungen aber Staat und Gesellschaft

grundsätzlich neu aufgebaut werden müssen, um die Kaprepublik vor einer Implosion zu bewahren.

Das Länderportrait Südafrika ist keineswegs auf die spannende Schilderung des gesellschaftlichen und historischen Wandels des Landes beschränkt. Weitere Kapitel beschäftigen sich mit der Wirtschaft, den Kulturen und dem Verhältnis Deutschlands zu Südafrika. Bewusst wählt der Autor den Plural beim Begriff Kultur, um nicht nur die ethnische und sprachliche Vielfalt, sondern auch die Formenvielfalt in Kunst und Kultur abzubilden.

Interessant für alle an auswärtiger Kulturpolitik Interessierten dürften die Abhandlungen über die deutsche Einwanderung und die deutsche Südafrika-Politik während und nach der Apartheid sein.

Dem Historiker und Politikwissenschaftler Pabst gelingt es in überzeugender Weise, einen umfassenden, realistischen und aktuellen Überblick über eine beeindruckende Natur, die Vielfalt des Landes sowie über Geschichte, Politik und Wirtschaft zu geben. ◀◀

Reisewarnungen seit 1809 – und das bis heute

Wolfgang Baier

König, Hans-Joachim: Kleine Geschichte Kolumbiens
Verlag C. H. Beck, München 2008, 189 S, ISBN 978-3-406-56804-6, € 12,95

„Von der Benutzung des Landweges in entlegenen Gebieten, insbesondere in den vom Binnenkonflikt betroffenen Zonen, rät das Auswärtige Amt nach wie vor ab. Dazu zählen insbesondere (aber nicht nur) die Departamentos Putumayo und Chocó sowie die Grenzregionen – vor allem die Grenzregion zu Venezuela, Ecuador, Peru und Panama – und der Süden des Landes … Ein persönliches Restrisiko (Überfälle, Entführungen, hohe Zahl von Unfällen) kann allerdings nicht mit hundertprozentiger Sicherheit ausgeschlossen werden. Ausflüge in der Umgebung von Bogotá und (mit Einschränkungen) in den Umgebungen anderer Städte sind ebenfalls möglich. Von Nachtfahrten (auch mit Bussen) wird wegen der erhöhten Unfall- und Überfallgefahr im ganzen Land dringend abgeraten.“

So informiert heute das Auswärtige Amt über Reisen in Kolumbien. Im Vergleich zu den Warnungen, die noch vor zwei Jahren auf der Homepage des Auswärtigen Amtes zu lesen waren und mit denen vor Reisen nach Kolumbien generell gewarnt worden war, könnte man fast den Eindruck von Kolumbien als einem Reiseland bekommen.

Wer die ‚Kleine Geschichte Kolumbiens‘ von Hans-Joachim König liest, erhält auf 189 Seiten einen prägnanten Überblick über die Geschichte dieses südamerikanischen Landes – von den indianischen Reichen der Muiscas und Chibchas über die spanische Eroberung und Kolonisation, die Trennung vom spanischen Mutterland und die Staatenbildung zu Beginn des 19. Jahrhunderts bis hin zu den Problemen der Gegenwart. Der Autor informiert umfassend über politische, wirtschaftliche und soziale Zusammenhänge. Er zeigt, wie der Staat sein Gewaltmonopol an die Guerilla, Drogenbarone und Paramilitärs verlor.

Ab 1809 begannen einflussreiche kreolische Gruppen, sich von der Vorherrschaft Spaniens zu lösen. Am 10. August 1809 machte die Stadt Quito (Ekuador) den Anfang. Ab diesem Datum hätte ein Auswärtiges Amt, falls es dies damals gegeben hätte (es gibt dies seit 1871), eine Reisewarnung für das Vizekönigreich Neugranada herausgeben und über 200 Jahre aufrechterhalten können, denn mit Beginn des 19. Jahrhunderts bis heute herrschen unentwegt Kriege oder bewaffnete Auseinandersetzungen zwischen den Spaniern, Kreolen und Indigenen, zwischen Konservativen und Liberalen, zwischen dem Staat und den Drogenkartellen, zwischen dem Staat und der Guerilla.

Vor allem für Südamerika-Kundige bietet das Bändchen eine Fülle von historischen Informationen, um zeitgeschichtliche Phänomene zu erklären: Warum tendiert der venezuelanische Präsident Chávez eher zur Diktatur als zur Demokratie? Warum verfolgt der kolumbianische Präsident Àlvaro Uribe, weit rechts von Chávez stehend, über eine zweite Wiederwahl ähnliche Absichten? Warum gibt es kein Ende der Marginalisierung der sozial schwachen Bevölkerung? Warum gibt es nach wie vor ein entwickeltes Kolumbien, eines der Ersten Welt, und ein unterentwickeltes, eines der Zweiten bzw. Dritten Welt? Warum wird ein Mann wie Evo Morales zum Präsidenten Boliviens gewählt? Die „Kleine Geschichte Kolumbiens“ ist gleichzeitig auch die Geschichte seiner Nachbarstaaten.

Was das Buch nicht leistet, aber der Klappentext verspricht, das sind die Zukunftsvisionen. Wie sollte es auch bei diesem Land und dieser Geschichte! ◀◀

„Brüderchen, komm red mit mir, meine Hände reich ich Dir!"

Wolfgang Baier

Berdolt-Walschburger, Ute: Die Hansens und die Kienhebers. Eine Familiengeschichte 1800–1975
Pro BUSINESS, Berlin 2008, 235 S., ISBN 978-3-86805-118-6 , € 12,95

Die deutsche Gemeinde in Bogotá war damals schockiert, als sie von dem dreisten Überfall auf Ute Walschburger erfuhr: Vier Männer, die mit der Haushälterin der damals gut 70-jährigen Frau unter einer Decke steckten, waren, schwer bewaffnet, in das Haus eingedrungen, hatten sie an einen Stuhl gefesselt und Geld sowie Schmuck verlangt. Es war Ute Walschburger gelungen, die übernervösen Einbrecher in ein Gespräch zu verwickeln und zu beruhigen. Sie verlor zwar das Geld, das sie gerade im Hause hatte, und ihren gesamten Schmuck – blieb aber selbst unverletzt.

Wer die Familiengeschichte der Hansens und Kienhebers – es handelt sich hier um fiktive Namen – liest, der ahnt, warum der Überfall ohne ernstere Konsequenzen für Leib und Leben abging. Die Autorin ist eine starke Person in einer ganzen Reihe von starken, tatkräftigen Frauenpersönlichkeiten innerhalb ihrer Familie. Auch wenn die Vorfahren aus großbürgerlichen Häusern stammen, die ihr Vermögen im Handel in Hamburg und Indien erwirtschaftet haben, so sind es die immer wiederkehrenden menschlichen Katastrophen und Traumata der Geschichte des ausgehenden 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die vor allem ihrer Großmutter und Mutter alles abverlangen: die Männer und älteren Söhne im Krieg, Vertreibung, Deportation, Seuchen, Bombennächte und Flüchtlingselend, Witwenschaft und der Schmerz über den Tod eigener Kinder, Rückkehr, Wiederaufbau und Neubeginn.

Die Autorin lässt ihren Zwillingsbruder, Dr. Heinrich Kienheber, die Geschichte ihrer Familie und vor allem seine eigene erzählen. Er befindet sich in einer Klinik in Deutschland, um seines Alkoholismus Herr zu werden. Wegen seiner homosexuellen Neigung, die er mit einem jungen Arbeiter der Stahlbaufirma, die er in Bogotá/Kolumbien leitete, öffentlich auslebte, hat er seine Arbeit verloren. Seine Freizeit verbringt er nun mit einer Familienmappe, aus Bildern und Briefen bestehend. Sie bilden den Ausgangspunkt seiner Gedanken und Erinnerungen, doch handelt es sich bei der Familiengeschichte eher um seine persönliche Geschichte. – Christiane und Heinrich verbindet eine unter Geschwistern wohl selten zu beobachtende Beziehung. Heinrich schaut zu seiner Schwester auf, sie ist sein Ratgeber und Vorbild. Wohin Christiane auch geht, Heinrich folgt ihr. Zur Vorbereitung ihrer Dissertation reist Christiane nach Buenos Aires, Heinrich kommt mit seinem Studienfreund Martin nach, um in einem Bauprojekt tätig zu sein. Ihn wird Christiane in einigen Jahren ehelichen. Auch für Christiane findet er auf der Baustelle eine Arbeit als Dolmetscherin. Später zieht Christiane zu Martin nach Kolumbien, Heinrich findet eine Arbeitsstelle und folgt. Er hält sich häufig im Haus von Martin und Christiane auf und übernimmt gleichsam die Vaterrolle während der langen Abwesenheit von Martin auf den entlegenen Baustellen. Aber noch so eindringliches Zureden von Christiane verhindert nicht den Fortlauf der Katastrophe hinein in den Alkoholismus und die Ächtung durch die katholisch geprägte Gesellschaft Bogotás der sechziger Jahre.

Während ihrer Jahre in Buenos Aires (1949–1953) ist Christiane beim argentinischen Staatsrundfunk als Redakteurin beschäftigt. Dank eines Onkels, bei dem sie lebt und der ihr Kontakte in die Gesellschaft öffnet, dank ihres Studiums und ihrer Tätigkeit bei einem Radiosender nimmt sie die politischen Prozesse in Argentinien zu Beginn der 50er Jahre besonders interessiert wahr: Großgrundbesitzer, Exilanten, Adelige aus Russland, untergetauchte Nazis – und den Peronismus und Evita.

Aus Bogotá schreibt sie 1955 an ihren Bruder, dass sie sehr erstaunt gewesen sei, als die alten Goebbels-Propagandisten aus Buenos Aires plötzlich in Bogotá erschienen waren, um General Rojas Pinilla beim Aufbau eines diktatorischen Systems zu helfen. Gerade dem Zweiten Weltkrieg mit seinem totalitären Regime mit heiler Haut entronnen, sieht sie sich in Argentinien und später in Kolumbien neuen nicht demokratischen konfrontiert.

Das Buch einer Textsorte zuzuordnen ist nicht einfach. Es ist Familiensaga dort, wo die Familienzweige im 19. Jahrhundert begleitet werden. Es ist Tagebuch dort, wo es um die Lebensgeschichte von Christiane und Heinrich geht, Briefroman, wo der Dialog zwischen den Geschwistern wegen der drohenden Ausschweifungen Heinrichs besonders intensiv ist, Geschichtsbuch, wenn persönliche Schicksalsschläge mit Krieg und Vertreibung zu tun haben, und Landeskunde dann, wenn Christiane, Heinrich und Martin in Argentinien und Kolumbien unterwegs sind. Auch dass Christiane Deutschlehrerin war – von 1964 bis 1986 an der DS Bogotá –, kann sie nicht leugnen. Immer wieder bezieht sie sich auf die Werte menschlichen Zusammenlebens, zitiert dazu aus der deutsch- und spanischsprachigen Literatur und ist entsetzt, wie leichtfertig politische Systeme vieles zerstören oder beschädigen. ◀◀

Autoren – Autoren

Unter „Autoren – Autoren“ zeigen wir Veröffentlichungen unserer Mitglieder an. Wir bitten deshalb alle Mitglieder des Verbandes, wenn sie ein Buch veröffentlicht haben, ein Rezensionsexemplar an den Büchertisch zu schicken. Wir werden dann im nächsten Heft auf die Neuerscheinung hinweisen

Terrorismus lauert überall

Nelly Lucidi

Baier, Wolfgang: Fluch der Gewalt. Eine Geschichte aus Kolumbien
Herstellung und Verlag: Books on Demand GmbH, Norderstedt 2007, 160 S., ISBN 978-3-8370-0257-7, € 9,90; die spanische Version ist zu beziehen unter www.bod.de, ISBN 0005207800, € 9,90

Es handelt sich um ein schmales Bändchen, das sich flott und spannend liest, so flott wie seine Hauptakteure daherkommen: Schüler der Deutschen Schule in Bogotá; einer davon – eine Wohlstandswaise – gerät in die Fänge einer Frau, die Mitglied einer Terroristengruppe ist, er soll der Gruppe unwissentlich einen Mitschüler ausliefern, dessen Vater ein hohes politisches Tier ist und der erpresst werden soll. Natürlich geht am Ende alles gut aus, den *good guys* passiert nichts.

Das Buch lässt sich gut als Lektüre im Unterricht der Mittelstufe verwenden, ggfs fächerübergreifend mit Geografie oder bei der Behandlung des Themas „Terrorismus“.

Es bietet für Schüler in Deutschland Einblicke in den so ganz anderen Schulalltag an einer Auslandsschule, neben Beschreibungen des täglichen Lebens und Sehenswertem in Bogotá, bei denen man spürt, wie sehr der Autor Kolumbien ins Herz geschlossen hat.

Ansonsten bietet das Buch eine Menge Diskussionsstoff: Diskutieren lassen sich auf der Inhaltsebene die holzschnittartigen Charakterzeichnungen, die Frage, ob Diego als tumber Tor und Werkzeug der Terroristen glaubhaft ist, ob dadurch eine Identifikationsfigur fehlt und die etwas unglaubwürdige Liebesbeziehung zur Guerillera Pilar.

Auf der Stilebene lässt sich z. B. durch kreatives Schreiben die zuweilen holprige Sprache umarbeiten, sowie die betulichen Dialoge, bei denen die gute Absicht des Pädagogen, Gewalt kolumbianischer Prägung zu vermitteln, sehr durchscheint.

Aber wie gesagt, gerade über die nicht perfekten Passagen eines Werkes lässt sich im Unterricht trefflich streiten. ◀◀

Ein Fest für alle Freunde Westfalens

Manfred Egenhoff

Weischer, Heinz: Pröhlkes & Bilderkes
Lagrev Verlag, München 2005, 112 S., ISBN 3-929879-17-4, € 12,90

Verliebt in die Heimat, in Westfalen, Hamm-Heessen – vielleicht lässt sich so beschreiben, was Heinz Weischer beim Schreiben an- und umtreibt, vielleicht auch, was ihn an den Schreibtisch treibt; denn auch dann, wenn seine Texte in fernen Ländern spielen, ist doch Westfalen allgegenwärtig, wie weiland in diesen unseren Verbandsheften in der viel beachteten Folge „Ich bereue nichts!“ durch die Hauptperson des Rüdiger Kuttropp.

Rüdiger Kuttrupps Erinnerungen an seine Zeit als Auslandslehrer waren Rückblicke auf ein erfülltes Leben, wehmütige Erinnerungen an unwiederholbar Vergangenes. Ähnliches lässt sich auch von dem hier angezeigten Buch sagen, das zwar schon vor drei Jahren erschien, aber sträflicherweise in unseren Heften bislang nicht angezeigt wurde.

Dieses Buch ist eine Hommage des Autors an seine Heimatstadt Hamm-Heessen in Wort und Bild. Es ist gewidmet „all den urigen Artgenossen in Heessen und Umgebung, die sich auf ein Pröhlken mit mir [d. h. dem Autor Heinz Weischer] eingelassen haben“. Und es besteht zur Hälfte aus Dialogen, auf westfälisch selbstverständlich, und zur anderen Hälfte aus alten authentischen Fotos, die auf der linken Seite den Texten auf der rechten Seite jeweils zugeordnet sind. Sodass beim Aufschlagen des Buches man jeweils „Pröhlkes & Bilderkes“ gleichzeitig vor Augen hat.

Ein Beispiel für einen der tiefsinnigen Alltagsdialoge, die oft am Biertresen der Kneipe stattfinden und bei denen ich, wenn ich sie lese, immer den Autor sprechen höre, sei hier gegeben:

Weitblick

„Hömma, Affons, warum tutat Pils bei dir gäzz plötzlich zwei Maak kosten? Datwaa gestan no eine Maak fuffzich?“
„Diesel wird teura.“
„Ich will kein Diesel trinken, ich will Bier trinken.“
„Dat Bierauto tut mit Diesel fahn.“
„Aha! – Un warum isdat Schinkenbrot ne ganze Maak teura?“
„Weisse, der Bauer, von den dat Schwein is, fährt mit Diesel. Under Malermeister Spaading, derwat den Schinken räuchan tut, der fährt au mit Diesel.“
„Un warum kostat Telefoniern bei dir gäzz dat Doppelte?“
„Weisse, mein Notstromaggregat läuft mit Diesel.“
„Aha. – Abba der Diesel isdo no gaanich teura geworn.“
„Ja, als Geschäftsmann musse Weitblick ham.“

Welch tiefe Einblicke in die westfälische Volksseele die Texte ermöglichen, vermag dieses Beispiel zu zeigen. (Oder ist womöglich unsere Welt voll von Westfalen?)

Der Rezensent hat sich bei der Lektüre köstlich amüsiert und kann diese kleinen Geschichtchen samt den nostalgischen Photos nur weiterempfehlen. Und für den DaF-Unterricht sind die Texte natürlich auch zu gebrauchen, als Beispiele etwa für die westfälische Umgangssprache und den trockenen Humor jenes Menschenschlags aus Heessen und Umgebung. ◀◀

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 an Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de) !

STIMMT!

Ein Mann in einem Heißluftballon hat sich verirrt. Er geht tiefer und sieht eine Frau am Boden. Er sinkt noch weiter ab und ruft:

„Entschuldigung, können Sie mir helfen? Ich habe einem Freund versprochen, ihn vor einer Stunde zu treffen, und ich weiß nicht, wo ich bin."

Die Frau am Boden antwortet: „Sie sind in einem Heißluftballon in ungefähr 10 m Höhe über Grund. Sie befinden sich zwischen 48 und 49 Grad nördlicher Breite und zwischen dem 10. und 11. Grad östlicher Länge."

„Sie müssen Lehrerin sein", stellt der Ballonfahrer fest.

„Stimmt", sagt die Frau, „woher wussten Sie das?"

„Nun", meint der Ballonfahrer, „alles, was Sie mir sagten, ist technisch korrekt, aber ich habe keine Ahnung, was ich mit den Informationen anfangen soll, und Fakt ist, dass ich immer noch nicht weiß, wo ich bin. Offen gesagt, waren Sie keine große Hilfe. Sie haben höchstens meine Reise noch verzögert."

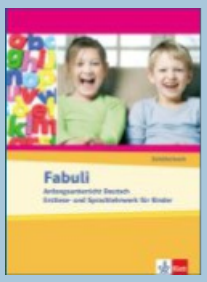
Die Frau erwidert: „Sie müssen Kultusminister sein."

„Ja", bestätigt der Ballonfahrer, „aber woher wussten Sie das?"

„Nun", sagt die Frau, „Sie wissen weder, wo Sie sind, noch wohin Sie wollen. Sie sind auf Grund einer großen Menge heißer Luft in Ihre jetzige Position gekommen. Sie haben eine Versprechung gemacht, von der Sie keine Ahnung haben, wie Sie sie einhalten können, und erwarten von den Leuten unter Ihnen, dass sie Ihre Probleme lösen. Tatsache ist, dass Sie in exakt der gleichen Lage sind wie vor unserem Treffen, aber jetzt geben Sie mir irgendwie die Schuld."

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

Nr. 2 | 56. Jahrgang · Mai 2009

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt:
Die PASCH-Initiative

Hauptversammlung
in Darmstadt
Sommer 2009

Historisches:
DS Madrid
von 1939–1945

Deutsche Lehrer im Ausland

56. Jahrgang – Mai 2009

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:
Teilnehmer beim Vorbereitungslehrgang der künftigen ADLKs in Barcelona im März 2009 (Foto: Alexander Ackermann);
vgl. Beitrag auf Seite 123–125

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).

ISSN 0724–5343

INHALT 2/2009

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 110
Wahl des Vorstandes bei der 29. Hauptversammlung in Darmstadt 112

VERBAND

Ein – in Teilen recht persönliches – Wort zur Verabschiedung von Wolfgang Gotterbarm aus dem Amt des Vorsitzenden der AGAL ▪ *Manfred Egenhoff* 113
Bericht über das Herbsttreffen der Regionalgruppe Nordwest ▪ *Bernd Munderloh* 114
Rundbrief an die Schulleiterinnen und Schulleiter der deutschen Schulen im Ausland ▪ *Manfred Egenhoff* 115
Ex-Rumänienlehrer-Treffen – eine etwas andere Art von Regionalgruppe ▪ *Manfred Egenhoff* 116
Persönliche Nachrichten – Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 117

AUSLANDSSCHULWESEN

Pilotphase der Bund-Länder-Inspektion abgeschlossen ▪ *Ehlert Brüser-Sommer, Wilfried Janssen, Anita Schröder-Klein* 119
Köln – Barcelona in zwei Wochen – Der Vorbereitungslehrgang der künftigen ADLKs der iberischen Halbinsel ▪ *Alexander Ackermann* 123

SCHWERPUNKT

Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ Artikel des Bundesministers des Auswärtigen für das Auslandslehrerverbandheft 2/09 ▪ *Frank-Walter Steinmeier* 126
Initiative „Schulen – Partner der Zukunft“ ▪ *Annemarie Berger* 127
Tagung der Fachberater und Koordinatoren vom 9.–13. Februar 2009 im BVA und im Jugendgästehaus in Köln, Gastvortrag von Prof. Dr. h. c. Klaus-Dieter Lehmann ▪ *Henry Kleinke* 129
PASCH: Eine Idee geht um die Welt ▪ *Bettina Meyer-Engling* 130
Von Bischkek bis Valparaíso – die Webseite der Partnerschulinitiative ▪ *Christiane Bolte und Alicia Padrós* 134
Wie wär’s denn mit dem Kosovo? Zu Gast auf der ersten Schulpartneraustauschbörse ▪ *Friedrich-Wilhelm Moll* 140
PASCH in Belgien aus der Sicht des Goethe-Instituts – Zur Auswahl der PASCH-Schulen ▪ *Hans Greimel* 141
PASCH-Initiative entfaltet im Rahmen der Deutschen Kulturwochen in der Ukraine ihre volle Wirksamkeit ▪ *Christian Ax* 144
Wasser, Sonne und ein YouTubeVideo ▪ *Jutta Himmelreich* 151

EUROPA / ASIEN

Die Erotik der nackten Zahlen – Deutschsprachiger Mathematikwettbewerb an der Corvinius-Universität ▪ *Michael Richmann* 154
Lesefüchse in Sibirien ▪ *Heike Lawin* 157

UNTERRICHT

Was bei Modul 1 geschah – Fortbildungserfahrungen heute ▪ *Frank Schweizer* 159

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Lorbeer redlich verdient – Lyrik im DaF-Unterricht ▪ *Rainer E. Wicke* 162

VERSCHIEDENES

Nachlese zum Schwerpunkt DSD: In eigener Sache 168
Kurze Antwort an E/0,08/0,7/1,61/II ▪ *Ulrich Dronske* 168
Eine weitere Zuschrift zum Schwerpunkt des letzten Heftes ▪ *Rainer Stimpfle* 170
Kooperation mit der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) 171
Schulorientierte Projekte im Rahmen des Internationalen Astronomischen Jahres (IYA) 2009 172

FEUILLETON

An der deutschen Schule in Madrid von 1939–1945 ▪ *Jürgen Hollensen* 173
Eine Fremdsprache kann man nur laut sprechen … Eine sehr persönliche Spracherwerbstheorie ▪ *Herbert Michel* 179
PASCH: Partnerschaftliche Schriftleiter Initiative 183
Obamas Besuch in Straßburg und Baden-Baden, gesehen von einem Zaungast aus Tadschikistan ▪ *Annemarie Berger* 184
So ganz abseits professions-prosaischer Sprachvermittlung ▪ *Martin Fluch* 186

REZENSIONEN 195

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen im aktiven Auslandsschuldienst,

viele Jahre hatte man den Eindruck, dass strukturelle und pädagogische Innovation sowie Wertschätzung von Bildung ein Alleinstellungsmerkmal der Auslandsschulen war. Zurzeit scheint es, als wolle man diese verlorenen Jahre in Deutschland wieder aufholen. Bereiten Sie sich deshalb beim Heimaturlaub oder bei der Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst auf eine Überraschung vor.

Es gibt kaum eine Schule in der Republik, an der nicht neu gebaut oder gestrichen und renoviert wird. Die Wirtschaftskrise beschert uns durch das Konjunkturprogramm Investitionen des Staates, wie wir sie uns vor kurzem noch nicht vorstellen konnten. Die nahezu flächendeckende Einführung des verkürzten gymnasialen Bildungsgangs (G8) führt dazu, dass die Ganztagsschule immer mehr Einzug hält. Das Angebot eines warmen Mittagessens in der Schule, in vielen Ländern der Welt schon lange Regel, wird von der Schulöffentlichkeit vehement eingefordert. An jeder größeren Schule ist eine entsprechende Mensa entweder schon vorhanden oder im Bau. Die Schulträger selbst erkennen, dass der Arbeitsplatz des Lehrers noch mehr in die Schule verlagert wird. Lehrerarbeitsplätze, an denen die Kolleginnen und Kollegen in Ruhe arbeiten können, werden unverzichtbar und deshalb auch entsprechend von den Vertretungen der Lehrkräfte mit Recht gefordert.

Womit Sie sich im Ausland schon seit längerem beschäftigen, wird nun auch im Inland den Unterricht beeinflussen. Die Einführung der Bildungsstandards, kompetenzorientierter Unterricht, Qualitätsmanagement, selbständiges Lernen oder Laptop-Klassen sind nur einige Schlagworte, die nun auch in jedem deutschen Lehrerzimmer bekannt sind und diskutiert werden.

Freuen Sie sich also auf eine Rückkehr in ein deutsches Schulsystem im Umbruch. Mit Ihren, im Ausland erworbenen, Kompetenzen sind Sie auf der Höhe der Zeit. Zögern Sie nicht, Ihre Erfahrungen weiterzugeben. Sie haben im Ausland Schulen kennen gelernt, die in vielen Bereichen Vorbildcharakter haben, die mit Mut und Einfallsreichtum, mit Vertrauen auf die vorhandene Qualität in den Lehrerzimmern und mit großem Engagement für die anvertrauten Schüler ihre Probleme gelöst haben.

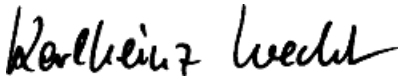
Fragen der Wiedereingliederung wollen wir auch anlässlich unserer Hauptversammlung in Darmstadt thematisieren. Der Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer wird sich mit der Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst beschäftigen. Zu dieser Veranstaltung sind selbstverständlich auch alle die Kolleginnen und Kollegen herzlich eingeladen, die bereits in den Inlandsschuldienst zurückgekehrt sind.

Das Tagungsprogramm für die Hauptversammlung geht demnächst in Druck. Wir sind sehr froh, Ihnen wieder eine interessante Veranstaltung anbieten zu können. Neu wird sein, dass sich die Teilnehmer u. a. in verschiedene Fortbildungsveranstaltungen einwählen können. Studieren Sie deshalb ausführlich das Tagungsprogramm, das Ihnen im Mai zugehen wird. Demnächst wird eine Internetversion auf unserer Homepage zu lesen sein.

Lassen Sie sich auch von Darmstadt überraschen, das zwar erst bei näherem Hinsehen seinen Charme entfaltet, dann aber mit einer ganzen Reihe von Sehenswürdigkeiten aufwarten kann. In der Stadt des Jugendstils, der Kunst, der Literatur und der Wissenschaften gibt es viel zu entdecken, an dem der mobile Zeitgenosse auf der Autobahn zumeist vorbeifährt.

Der Schwerpunkt des vorliegenden Heftes beschäftigt sich mit den vielfältigen Erfahrungen im Rahmen der Partnerschulinitiative. Die Saat, die durch die Initiative des Bundesaußenministers Steinmeier gesät wurde, ging auf. Jetzt ist die Pflege der teilweise noch zarten Pflänzchen nötig und darf nicht vernachlässigt werden. Wir haben weltweit unsere Mitglieder nach ihren Erfahrungen befragt und ihre Berichte nun zu einem bunten Strauß zusammen gebunden. Was dabei herauskam, lesen Sie auf den folgenden Seiten.

Herzlichst
Ihr



NICHT VERGESSEN:

Unsere 29. Hauptversammlung des VDLiA in Darmstadt

vom 29. Juli (Mittwoch) bis 1. August (Samstag) 2009

Nicht vergessen

29. Hauptversammlung des VDLiA in Darmstadt vom 29. Juli bis 1. August 2009

Zu Ihrer Information

Tagungshotel in Darmstadt wird das zentral gelegene WELCOME Hotel Darmstadt sein

Karolinenplatz 4, 64289 Darmstadt
Tel. 06151/3914-0
info.dar@welcome-hotels.com
www.welcome-hotel-darmstadt.de

Informationen zu weiteren Unterkunftsmöglichkeiten erhalten Sie von der

Wissenschaftsstadt Darmstadt Marketing GmbH
Im Carree 1, 64283 Darmstadt
Tel. 06151 / 134513
information@darmstadt.de

und für allgemeine Informationen surfen Sie sich durch deren Website:

www.darmstadt-marketing.de

Wahl des neuen Vorstandes

Kandidatenvorschläge:

Bis zum 15. März 2009 lagen folgende Kandidatenvorschläge für die zu wählenden Ämter vor:

Für das Amt des Vorsitzenden:
Karlheinz Wecht

Für das Amt des Geschäftsführers / der Geschäftsführerin:
Hannelore Breyer-Rheinberger

Für das Amt des Schatzmeisters:
Wolfgang Tiffert

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

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

Briefwahlscheine an die provisorische Geschäftsstelle:
Lothar Rheinberger
Am Schulwald 31
22844 Norderstedt
Fax: 00 49 – 40 – 52 20 88 32

Ein – in Teilen recht persönliches – Wort zur Verabschiedung von Wolfgang Gotterbarm aus dem Amt des Vorsitzenden der AGAL

Manfred Egenhoff

Am 14. Februar 2009 wurde Wolfgang Gotterbarm aus seinem Amt als Vorsitzender der AGAL verabschiedet. Das geschah – für ihn überraschend, von seinen Kollegen in der AGAL aber bewusst als Überraschung geplant – während einer Routinesitzung der AGAL im Gustav Stresemann Institut in Bonn. Es war also keine offiziell angekündigte und inszenierte Feierstunde mit theatralischem Ernst und orchestraler Musik – und doch war alles da, was zur Verabschiedung dieses Mannes da zu sein hatte, der über eine lange Zeit hin die Arbeitsgruppe der Auslandslehrer in der GEW geleitet und ihr eine eigene Form und Bedeutung gegeben hat: Der Ort war die Empore oberhalb der Halle des Instituts, und während der Reden zur Verabschiedung ging das Leben und Treiben dort unten weiter; die Musik machte ein ad hoc gebildeter Chor der AGAL-Runde mit einem selbst gefertigten Lied zum Lobe des Vorsitzenden; die Gäste gruppierten sich locker im weiten Halbkreis. Die Feier war also nicht dem Alltag und dem wirklichen Leben entrückt und das waren auch die Reden nicht, die alle von Humor getragen waren und damit in ganz besonderer Weise den aus dem Amt Scheidenden ehrten. Wichtige Persönlichkeiten waren unter den Rednern, so der Abteilungspräsident der ZfA, J. Lauer (s. Foto). Auch der Unterzeichnete sollte überraschenderweise ein Wort sagen und tat es improvisierend in eigenem und des VDLiA Namen und überreichte als einziger etwas Nicht-Geistiges: ostfriesischen Tee – alle anderen hatten selbstverständlich Buchgeschenke!

Warum aber muss in der VDLiA-Zeitschrift die Verabschiedung des AGAL-Vorsitzenden Erwähnung finden? Dafür gibt es gute Gründe:

Erstens: Wolfgang Gotterbarm war, ist und – wie er mir versichert – bleibt Mitglied des VDLiA, wie übrigens viele VDLiA-Mitglieder auch in der GEW sind – so auch der mich zur besagten Veranstaltung begleitende Vorstandskollege des VDLiA Lothar Rheinberger.

Foto: Ulrike Warmbier-Panten

Zum anderen: Auf jeder HV des VDLiA – soweit meine Erinnerung reicht und ich anwesend war – überbrachte Wolfgang Gotterbarm das Grußwort des „Schwesterverbands" AGAL, und es war nicht eines der üblichen Grußworte, sondern jedes Mal ein programmatisches.

Drittens: Mir persönlich bleibt Wolfgang Gotterbarm auch in bester Erinnerung aus den Vorbereitungslehrgängen, in denen wir unsere Verbände vorstellten, und das bisweilen zugleich und einander abwechselnd zu verschiedenen Themenpunkten, sozusagen „im Duett".

Und schließlich kann ich – obwohl nicht in der GEW – keinesfalls über meine eigenen Beziehungen zur AGAL hinwegsehen. Seit 1996 habe ich (mit einer Ausnahme) als Vertreter des VDLiA (zunächst zusammen mit dem damaligen VDLiA-Vorsitzenden Waldemar Gries, die letzten Male allein) an allen Rückkehrertagungen der AGAL teilgenommen und mich in dem Kreis der Kollegen dort sehr schnell wohl, ja zu Hause gefühlt, als einer, der dazu gehört, und habe entsprechend mitgearbeitet – so auch

noch im vergangenen Herbst in Mariaspring, wo Wolfgang Gotterbarm ein letztes Mal die Tagung leitete, der er jedes Mal ihre ganz besondere Note gab.

In den Reden zu seinen Ehren wurde der scheidende AGAL-Vorsitzende mit viel Lob bedacht, und seine Tugenden wurden gerühmt. Da der Unterzeichnete das Pech (oder in diesem Fall das Glück?) hatte, als vorletzter zu sprechen, konnte er die Tugend-Attribute mithören und sammeln, und dabei fiel ihm auf, dass alle mit „k" begannen. Und so möchte ich auch hier wie in meiner kurzen Ansprache am Schluss alliterierend die Persönlichkeit des Geehrten umschreiben als „kompetent und kreativ, kooperativ und kollegial, klug, klar und kühn".

Wir – ich spreche hier auch im Namen des Vorstands – wünschen Wolfgang Gotterbarm für den „Semi-Ruhestand" (er bleibt noch AGAL-Vertreter für Baden-Württemberg) alles Gute, Gesundheit und noch viele erfüllte Jahre. Und für den VDLiA wünschen wir uns unter dem neuen AGAL-Vorsitzenden Franz Dwertmann weiterhin eine so gute Zusammenarbeit zum Wohle des Auslandsschulwesens wie unter Wolfgang Gotterbarm. ◀◀

Bericht über das Herbsttreffen 2008 der Regionalgruppe Nordwest

Bernd Munderloh

Das halbjährliche Treffen der Regionalgruppe Nordwest fand dieses Mal am Gymnasium Eversten in Oldenburg statt, hervorragend vorbereitet von Harald Krause-Leipoldt und seiner Frau.

Nach der obligaten Vorstellungsrunde schilderte uns Manfred Egenhoff kurz die Überlegungen zum Ort der diesjährigen Hauptversammlung (Problem inzwischen gelöst), warb um Rezensenten für den „Büchertisch" in unserer Verbandszeitschrift und berichtete von der Partnerschulinitiative der Bundesregierung bzw. des Goethe-Instituts und der ZfA.

Danach begann Manfred Egenhoff seinen kurzweiligen Vortrag über sein Auslandsjahr an der Universität Hefei in China. Das Land Niedersachsen hat seit ca. 20 Jahren einen Vertrag mit der Provinz Anhui, der u. a. die Entsendung eines Deutschlehrers an die Universität der Provinzhauptstadt Hefei beinhaltet.

Neben den eindrucksvollen Zahlen (China ist 28 mal so groß wie Deutschland; die Provinz Anhui hat 60 Millionen Einwohner und ist dreimal so groß wie Niedersachsen; die Stadt Hefei selbst zählt drei Millionen Einwohner und eine Millionen Wanderarbeiter) gab er uns einen Einblick in das Leben der Studenten und schilderte uns seine Beobachtungen.

Die Studenten leben zu viert oder sechst in ungeheizten Zimmern und verbringen viele

Eine Studentengruppe im Prüfungsgespräch in Hefei

Wohnblock der Uni Hefei, Südchina im Januar 2008

alle Fotos: Manfred Egenhoff

Chinesische Studenten in Wilhelmshaven

Abende und Nächte zum Lernen in den Klassenräumen oder der Bibliothek. Das Unterrichten machte Spaß, weil die Studenten sehr motiviert sind und sogar am Sonntagnachmittag zur Konversation in die „deutsche Ecke" kamen, die an dieser Uni – wie in anderen eine englische – eingerichtet war.

Das Leben in China ist sehr turbulent und laut; Ruhe wird, besonders auch in Restaurants, nicht geschätzt. Auch sonst war manches neu und anders als erwartet: Chinesen sind trotz einem halben Jahrhundert kommunistischer und d. h. zugleich atheistischer Herrschaft sehr abergläubisch. Der Glaube an Geister spielt eine Rolle. Und der Zahlenglaube: 4 z. B. ist eine Unglückszahl (da in der Aussprache fast mit dem Wort für Tod identisch) und 8 eine Glückszahl.

Frauen achten darauf, dass ihre Haut möglichst weiß ist. Sobald die Sonne herauskommt, werden überall Sonnenschirme aufgespannt, damit man ja nicht braun wird.

Anhand von mitgebrachten großformatigen Bildbänden konnten viele der geschilderten Eindrücke anschließend noch vertieft werden. Alles in allem ermöglichte uns dieser ‚runde' Vortrag einen weiteren Einblick in das sich rasant verändernde ‚Land der Mitte'.

Beim nächsten Treffen am 25. April 2009 – ebenfalls am Gymnasium Eversten in Oldenburg – wird Joachim Zerrath über seine Zeit in Buenos Aires berichten. ◀◀

Rundbrief

an die Schulleiterinnen und Schulleiter der deutschen Schulen im Ausland*

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Vorfeld der Hauptversammlung (HV) des VDLiA vom 29.–31 Juli in Darmstadt gibt es einiges, auf das ich Sie mit diesem Rundbrief, der an alle Schulleiterinnen und Schulleiter im Ausland geht, aufmerksam machen möchte:

1. Wie bei jeder HV werden auch diesmal die Jahrbücher der Schulen auf einem besonderen Tisch im Foyer des Tagungshotels präsentiert. Ich bitte Sie, mir dafür die letzte Ausgabe des Jahrbuchs Ihrer Schule zuzuschicken, und zwar an meine hier angegebene Adresse:
   Manfred Egenhoff,
   Kleine Wehe 26
   D-26160 Bad Zwischenahn
2. Die HV hat erstmals auch den Charakter einer Fortbildung. Wir haben deshalb an zwei Tagen Fortbildungsveranstaltungen vorgesehen, und wir wären Ihnen dankbar, wenn Sie Ihr Kollegium darauf aufmerksam machten.
   Hinweise:
   a) Im Rahmen der HV werden am Donnerstag, dem 30. Juli, nachmittags drei Veranstaltungen angeboten:
      – ein Seminar zum Sprachdiplom, das – von Experten aus der ZfA geleitet – interessierten Kollegen die Gelegenheit gibt, ein Zertifikat als Bewerter der schriftlichen Sprachdiplomarbeiten zu erwerben;
      – ein Medienseminar des Klett-Verlags zum Einsatz digitaler Tafeln im DaF-Unterricht und im DFU;

* Ein entsprechender Rundbrief ging auch an die Fachberaterinnen und Fachberater der ZfA.

– ein Seminar der Deutschen Welle (DW) zur Nutzung ihres Online-Angebots für den DaF-Unterricht.

b) Für den Mittwochmorgen ist im Rahmen des Arbeitskreises aktiver Auslandslehrer (AAA) ein Referat zur Rückkehr in den Inlandsschuldienst vorgesehen. Dafür haben wir den BLA-SchA-Beauftragten des Landes Hessen, Herrn Rolf Knieling gewinnen können.

Ausdrücklich sei darauf hingewiesen, dass die angegebenen Veranstaltungen auch für Nicht-Mitglieder des VDLiA offen sind.

3. Die Partnerschulinitiative wird Schwerpunkt von Heft 2/09 unserer Verbandszeitschrift sein. Wir sind an Ihren Erfahrungen mit dieser Neuerung im Auslandsschulwesen interessiert und wären Ihnen deshalb dankbar, wenn Sie uns dieselben in irgendeiner Form mitteilen könnten, wenn möglich auch mit der Erlaubnis zur Veröffentlichung oder zur Auswertung für eine Veröffentlichung in unserer Verbandszeitschrift.

Ich hoffe auf positive Resonanz bei Ihnen und Ihrem Kollegium und verbleibe mit guten Wünschen für Ihre Arbeit im Ausland und den besten Grüßen

i. A.
Manfred Egenhoff
(Referent für Verbindung
zu den Auslandsschulen)

Ex-Rumänienlehrer-Treffen – eine etwas andere Art von Regionalgruppe

Manfred Egenhoff

Eine wirkliche Regionalgruppe war es nicht – die sechs Lehrerinnen und Lehrer, die alle einmal in Rumänien tätig waren und sich an einem Wochenende im März in Erfurt trafen –, aber alle sind Mitglieder im VDLiA. Daraus resultierte der Gedanke, dieses Treffen in der Verbandszeitschrift bekannt zu machen und wenn möglich andere „Ex-Rumänen" zu animieren, beim nächsten Treffen im kommenden Jahr dabei zu sein.

Einmal jährlich treffen sich schon seit einer ganzen Reihe von Jahren bis zu einem Dutzend Kolleginnen und Kollegen, die vormals im Lehrerentsendeprogramm in Rumänien gearbeitet haben, an einem Ort vorzüglich in der Mitte Deutschlands, der aus allen Regionen des Landes gut erreichbar ist und auch kulturell etwas zu bieten hat; denn neben dem Austausch von Erinnerungen an das ehemalige Gastland und neuen Erfahrungen im (Auslands-)Schul-

Foto: Irene von Marschall

dienst stehen Stadtführungen, Besichtigungen und auch der Besuch von Theater, Oper oder Konzert auf dem Programm. Diesmal war also die schöne Stadt Erfurt der Treffpunkt, und organisiert wurde das Treffen in bewährter Weise wieder einmal von Irene von Marschall (Berlin) und Hermann-Josef Brändle (Stuttgart).

Wer beim nächsten Treffen in einem Jahr dabei sein möchte, wende sich vertrauensvoll an eine der folgenden beiden Adressen: Irene von Marschall: irene.v.m@t-online.de; Hermann-Josef Brändle: josef-braendle@web.de. Es wäre sicher schön, beim nächsten Treffen auch neue Teilnehmer begrüßen zu können. ◀◀

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Alexander Ackermann ▪ Gartenstr. 79, 72074 Tübingen
Angela Hageneder ▪ Obere Dorfstr. 4, 94436 Haunersdorf
Julia Hampl ▪ Bahnhofstr. 24, 67136 Fußgönheim
Wolfgang Jäger ▪ Burgstr. 21, 29221 Celle
Markus Lammes ▪ Johannes-Zens-Str. 23, 54292 Trier
Thomas Linse ▪ Markelstr. 5, 70193 Stuttgart
Kirsten Pötter ▪ Milchlingstr. 2, 341231 Kassel
Konstantin Prignitz ▪ Robertstr. 20, 51105 Köln
Nicola Schulze Wettenorf ▪ Bagelstr. 110, 40479 Düsseldorf
Sebastian Woilk ▪ Danneckerstr. 37, 60594 Frankfurt
Guido Wojaczek ▪ Heumannstr. 1, 96050 Bamberg

Neue Mitglieder (Ausland)

Kathrin Furmanek ▪ Australien Goethe
Bernd Gockel ▪ DS Villa Ballester
Kyra Grewe ▪ DS Caracas
Rolf Hoffmann ▪ Minsk FBK
Martin Jakobs ▪ DS Mailand
Tino Mischler ▪ DS Guayaquil
Manuela Siegel ▪ DS Kapstadt

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Sabine Pfundstein ▪ DS Prag

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Elmar Bast (DS Cuenca Ecuador) ▪ Bahnhofstr. 20, 76889 Steinfeld
Magrit Burger (Danzig) ▪ Schifferstr. 45, 27568 Bremerhaven
Jürgen Chien-Tasch (DS Thessaloniki) ▪ Lukasstr. 24, 50823 Köln
Ansgar Degen (Petrosawodsk) ▪ Goffahrtstr., 52066 Aachen
Ursula Dehne-Haas (DS Lima) ▪ Glümerstr. 2A, 79102 Freiburg
Dr. Christel Hannig (Colegio Suizo de Madrid) ▪ Teutonenstr. 1, Berlin
Roland Kentschke (DS Cuenca Ecuador) ▪
Peter Knoch (DS Lima) ▪ Ruhrweg 4, 53859 Niederkassel
Thomas Lutz (DS Washington) ▪ Servatiusstr. 15, 79292 Pfaffenweiler
Marc Seegers (DS Bariloche) ▪ Sonsbecker Str. 2, 47626 Kevelaer

Mitglieder, deren Adressen wir suchen

Frank Berktold
Andreas Blum
Christine Elsner
Annerose Heidrich
Roland Kentschke
Klaus Kersting
Björn Kröger
Claudia Lenz
Britta Luitjens
Michael Oppelt
Ingrid Sturm
Karl-Heinz Thiede
Sabine Trapp
Michael Wollersen

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Ackermann, Alexander ▪ Gartenstr. 79, 72074 Tübingen
Ax, Christian ▪ Veilchenstr. 1, 30175 Hannover
Baier, Maria ▪ Wolf-v.-Schaumberg-Str. 4, 96224 Burgkunstadt
Berger, Annemarie ▪ Goethe Gymnasium Chudschand, Jakobova 9, 735717 Chudschand/Tadschikistan
Besser, Dr. Hannelore ▪ Zur Mooskuhle 31, 18059 Rostock
Bolte, Christiane ▪ Goethe-Institut Zentrale, Dachauer Str. 122, 80637 München
Breuel, Ursula ▪ Bachstr. 13, 85414 Kirchdorf an der Amper
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
Dihrberg, Nicola ▪ 9 The Willows, Claremont Road, Sandymount, Dublin 4, Irland
Dronske, Dr. Ulrich ▪ BVA/ZfA, Barbarastr. 1, 50728 Köln
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Fecht, Günther ▪ Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern
Geisler, Johannes ▪ Emser Str. 282a, 56076 Koblenz
Greimel, Dr. Hans ▪ Oelhausenweg 40, 47803 Krefeld
Himmelreich, Jutta ▪ Glaskopfweg 1, 60439 Frankfurt
Hollensen, Jürgen ▪ Hasselbusch 18a, 24558 Heustedt-Ulzburg
Kleinke, Henry ▪ Goethe-Institut Zentrale, Dachauer Str. 122, 80637 München
Knop, Eckehart ▪ Mohnstr. 7, 49716 Meppen
Lawin, Heike ▪ Gimnasia N°6, Ul.Vavilova 92, 660059 Krasnojarsk, Russische Föderation
Lother, Dr. Thomas ▪ Weinbergstr. 29, 01462 Dresden-Cossebaude
Lucidi, Nora ▪ Blücherstr. 18, 50935 Köln
Mattern, Ulrich ▪ Brandheide 16, Eickenrode, 31234 Edemissen
Meyer-Englin, Bettina ▪ BVA/ZfA, Barbarastr. 1, 50728 Köln
Michel, Dr. Herbert ▪ CA Montevideo, Av. Fco. Soca 1356, 11300 Montevideo/Uruguay
Moll, Friedhelm ▪ Okrifteler Str. 10, 65931 Frankfurt/Main
Munderloh, Bernd ▪ Heinrich-Kunst-Str. 16, 26131 Oldenburg
Padrós, Alicia ▪ Goethe-Institut Zentrale, Dachauer Str. 122, 80637 München
Richmann, Michael ▪ Szlávy utca 81, H–1104 Budapest
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Schweizer, Dr. Frank ▪ Bettina-von-Arnim-Str. 46, 73760 Ostfildern
Stefani, Astrid ▪ Auswärtiges Amt, Abt. 6 – Kultur und Kommunikation, Initiative „PASch“, Werderscher Markt 1, 10117 Berlin
Stoldt, Dr. Peter ▪ Im Riede 6, 28844 Weyhe
Weischer, Heinz ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Wicke, Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal

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

Sie ersparen uns viel unnötige Arbeit

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de) jetzt Ihre neue E-Mail-Adresse, Ihre aktuelle Postanschrift und unbedingt auch Veränderungen Ihrer Bankverbindung mit! Und wenn Sie Ihr Heft nicht erhalten, wenden Sie sich bitte an ihn und nicht an die Schriftleitung, denn die ist nicht für den Versand zuständig.

Vielen Dank!

Pilotphase der Bund-Länder-Inspektion abgeschlossen

Auswertung und weitere Entwicklungen

Ehlert Brüser-Sommer, Wilfried Janßen, Anita Schröder-Klein

Die Autoren arbeiten als Bund-Länder-Projektgruppe im Auftrag der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen an der Konzeption des Pädagogischen Qualitätsmanagements und sind Mitglieder der Berichterstattergruppe Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA).

Das Pädagogische Qualitätsmanagement Deutscher Schulen im Ausland (PQM) – eine bekannte Größe

In „Deutsche Lehrer im Ausland" wurde in der Vergangenheit mehrfach über das Pädagogische Qualitätsmanagement der Deutschen Auslandsschulen (PQM) berichtet. Die Kenntnis dieses PQM wird an dieser Stelle nicht erneut referiert, sondern als bekannt vorausgesetzt. Mit diesem Beitrag soll darüber informiert werden, welche Erfahrungen bei den Pilotinspektionen im Rahmen der Bund-Länder-Inspektionen (BLI) im Jahr 2008 gesammelt und welche Schlussfolgerungen daraus für die Weiterentwicklung des Systems gezogen wurden.

Foto: Heinz Gerhardt

Das Inspektorenteam an der DS Bogotá

Drei Pilotinspektionen erfolgreich abgeschlossen

2008 war das Jahr der Pilotinspektionen. Den Auftakt bildete die DS Malagá, es folgte die DIS Brüssel und als Abschluss fungierte die DS Bogotá. Allein schon, weil allen inspizierten Schulen die Datenhoheit zugesprochen und Vertraulichkeit zugesichert worden ist, können an dieser Stelle selbstverständlich keine schulbezogenen Ergebnisse detailliert wiedergegeben werden. Die Tatsache, dass alle drei Schulen die Normen für die Vergabe des Gütesiegels „Exzellente Deutsche Auslandsschule" deutlich erreicht haben, unterliegt allerdings nicht der Geheimhaltung; genauso wenig, dass die Projektgruppe PQM aufgrund informeller wie expliziter Rückmeldungen zu dem Eindruck gelangt ist, dass die drei Pilotschulen sich in den von den Inspektoren rückgemeldeten Ergebnissen gut wiedergefunden haben.

Insgesamt berichten die Inspektoren von einer gespannten Erwartungshaltung während der Dauer der Inspektion, die sich jeweils in einer euphorischen Stimmung bei der Abschlusspräsentation der Ergebnisse vor der Schulöffentlichkeit am letzten Tag der BLI gelöst hat. In einigen Monaten werden alle Beteiligten Bilanz ziehen müssen, ob es der BLI gelungen ist, den Schulen Verbesserungspotenziale aufzuzeigen und eine weitere Entwicklungsdynamik zu stimulieren oder ob nach der Auflösung monatelanger Anspannung die Entwicklungsarbeit erst einmal zum Erliegen gekommen ist.

Erfahrungen in den Pilotinspektionen

Aus Sicht der PQM-Projektgruppe hat sich das Grundkonzept der BLI bewährt. Dies verwundert nicht, sind doch die Verfahren und Instrumente in enger Zusammenarbeit mit dem Land Niedersachsen entwickelt worden, wo Schulinspektion bereits auf ausgiebige Erfahrungen

zurückgreifen kann. Auch das Land Nordrhein-Westfalen hat Unterstützung geleistet.

Auffällig war die sehr gute Vorbereitung der Schulen auf die BLI. Auf der einen Seite ist es aus der Perspektive der für das Qualitätsmanagement Verantwortlichen erwünscht, wenn die Konzeption von „gutem Unterricht", wie sie im BLI-Unterrichtsbeobachtungsbogen ausgewiesen wird, im Vorfeld einer Inspektion wahrgenommen wird und Unterrichtstraining stattfindet, um gute Ergebnisse zu erzielen. Gleichfalls erfreulich ist es, wenn noch rechtzeitig langjährig gelebte Routinen in Form schulischer Dokumente verschriftlicht werden, um die für die Dokumentenanalyse angeforderten Schuldokumente auch liefern zu können. All dies bedeutet schließlich: „Die Inspektion wirkt bereits im Vorfeld!"

Auf der anderen Seite besteht die Gefahr, dass mit der Zeit die Schulen die Erwartungen der Inspektoren fortlaufend genauer ausrechnen werden und im Unterricht, bei Interviews und in Form der Dokumente Fassaden aufbauen, die zwar Inspektorenerwartungen erfüllen, aber nicht die im Schulalltag gelebte Wirklichkeit widerspiegeln. Hier wird man die Entwicklung beobachten und schließlich grundsätzlich die Wirksamkeit dieser Form der Fremdeva-

DLI-Datenbanksoftware

Eingang der DS Bogotá

Rückmeldung an die Schulöffentlichkeit DS Bogotá

luation bilanzieren müssen. Beiträge zu einem entsprechenden Diskurs sind auch von der wissenschaftlichen Begleitung zu erwarten, auf die weiter unten noch näher eingegangen wird.

Ein weiteres Problem zeichnet sich bereits jetzt ab: Manche Schulen neigen dazu, Dokumente in einem Ausmaß zu erstellen, das offenbar weder der vor Ort gelebten Praxis entspricht, noch von den Inspektoren in angemessener Analysezeit bewältigt werden kann.

Notwendigkeit standardisierter Verfahren – Vorlage eines Handbuchs

Bei den BLI kommen Inspektoren des Bundes und der Länder in wechselnden Teams unter Einschluss von weiteren „assoziierten Inspektoren", beispielsweise ehemaligen oder aktiven Auslandsschulleitern, zum Einsatz. Jede Art von Evaluation setzt voraus, dass die Verfahren extrem standardisiert ablaufen, um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse sicherzustellen.

Deshalb wurde nach Abschluss der Pilotphase ein internes Handbuch erstellt, in dem auf über 230 Seiten die Verfahren und Instrumente der BLI dargestellt werden. Dieses Handbuch liegt in einer Druckfassung, aber selbstverständlich auch in einer elektronischen Fassung für die Hand der Inspektoren vor.

Optimierung der technischen Unterstützung durch eine Datenbank-Software

Als besonders effizient haben sich bei den Pilot-BLI die von einem professionellen Softwareentwickler des Bundesverwaltungsamtes bereit gestellte Access-Datenbank und die Verwendung von Tablet-PC erwiesen.

Alle Feststellungen der Inspektoren werden im elektronischen Bewertungsbogen erfasst. Bei Unterrichteinsichtnahmen wird die Unterrichtsqualität anhand der Kriterien per Klick auf den Tablet-PC markiert – das Programm erfasst und wertet die Ergebnisse aus. Die Qualität der 15 Merkmale einer guten Schule wird von den Inspektoren bei den abendlichen Auswertungsbesprechungen benannt. Das Programm erstellt daraus Vortragsnotizen für die abschließende Powerpoint-Präsentation vor der Schulöffentlichkeit. Diese sind zugleich Grundlage des BLI-Berichts an die Schule. Ohne die beschriebene Unterstützung wäre das ambitionierte Ziel – Inspektion aller Deutschen Auslandsschulen in einem 4-Jahres-Zyklus – nicht erreichbar.

Nach der BLI – Zielvereinbarungen

Zurzeit erarbeitet die Projektgruppe PQM Vorschläge für eine Begleitung der Schulen im Anschluss an eine BLI, die noch innerhalb der Fördernden Stellen abgestimmt werden müssen.

Die Schulforschung ist sich darin einig, dass Bedeutung und Stellenwert der Inspektion wesentlich davon abhängen, welche Konsequenzen die Ergebnisse haben. „Übereinstimmend äußern sich die Länderexperten dahingehend, dass sich die Schulinspektion unglaubwürdig mache, wenn sie folgenlos bliebe.“[1] Die internationale Schulforschung stellt ein breites Spektrum an Interventionen zwischen den Polen „Sanktionen“ (eher die geübte Praxis im englischen System) sowie „Unterstützung und Beratung“ (eher Praxis in Schweden und der Schweiz) fest.

Abgeraten wird davon, Schulen „unter Standard“ an den Pranger zu stellen. Schwache Schulen sollten vor „Naming-and-shaming-Effekten“ geschützt werden[2]. Andernfalls verhalten sich Schulen bei Inspektionen defensiv, täuschen positive Ergebnisse nur vor und simulieren Alibianstrengungen.

Für die Systeme in den deutschen Ländern wurde überwiegend der Weg der „Zielvereinbarungen“ zwischen Schule und Schulaufsicht gewählt. Favorisiert wird ein dialogisches Verfahren und dieses wird folgendermaßen begründet: „Man kann erwarten, dass Zielvereinbarungen in diesem Sinne von den Betroffenen mitgetragen werden und entsprechend engagiert werden sie versuchen, die getroffenen Absprachen auch zu erfüllen, denn es sind ihre Ziele und nicht in erster Linie die einer vorgesetzten Behörde.“[3] Dieser Ansatz verlangt: „Zielvereinbarungen werden demnach in erster Linie vom Konsens bestimmt, stehen für Übereinkünfte, die nicht polarisieren, sondern integrieren; die nicht ausschließen, sondern einschließen; die nicht auf Misstrauen beruhen, sondern Vertrauensvorschuss gewähren.“[4] Diesem Ansatz entspricht die strukturelle Partnerschaft zwischen privaten Schulträgern im Ausland und Fördernden Stellen im Inland in besonderer Weise und sollte aus Sicht der Verfasser auch die Grundlage des Zielvereinbarungskonzepts im Deutschen Auslandsschulwesen bilden. Dies schließt aber nicht aus, dass klare außenkulturpolitische Erwartungen der Stellen, die das Auslandsschulwesen mit erheblichen öffentlichen Mitteln fördern, an die Schulen gerichtet werden.

Weitere Entwicklungen

Die Professoren Hans-Günter Rolff und Claus Buhren waren an der Entwicklung des PQM-Konzeptes maßgeblich beteiligt. Die Zusammenarbeit wird auch während der Umsetzungsphase fortgeführt. Es geht dabei um eine wissenschaftliche Begleitung der Qualitätsmanagement-Prozesse im Sinne eines Peer Reviews durch kritische Freunde, die den fördernden Stellen Rückmeldungen geben, um das System weiter zu verbessern.

Anhand der aggregierten Daten aller Inspektionen eines Jahres wird Ende 2009 und in den Folgejahren ein Jahresbericht erstellt. Der Bericht enthält u. a. eine vertiefende Analyse zentraler Qualitätsbereiche, insbesondere der Bereiche Unterrichtsqualität und schulisches Qualitätsmanagement. Der Bericht soll für die Fördernden Stellen Steuerungswissen generieren und das Know how bereit zu stellen, um übergeordnete Qualitätsziele zu erreichen.

Noch nicht geklärt ist, wie Schulqualität nach Abschluss des ersten Inspektions-Zyklus’ erhoben wird. Nicht vorstellbar ist für alle mit Schulqualität befassten Experten jedenfalls, dass schulische Systeme hinter den mittlerweile erreichten Standard der Ergebnisorientierung und Rechenschaftslegung wieder zurückfallen werden. ◀◀

Literatur

Wolfgang Böttcher/Hans-Georg Kotthoff: Gelingensbedingungen einer qualitätsoptimierenden Schulinspektion, S. 223–229, in: Wolfgang Böttcher/Hans-Georg Kotthoff (Hg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung, Münster 2007

Peter H. Nissen: Zielvereinbarungen. Bausteine zur Schulentwicklung?, in: Pädagogische Führung, Nr. 4, 2006, S. 241–243

1 Böttcher/Kotthoff 2007, S. 16
2 Böttcher/Kotthoff 2007, S. 224
3 Nissen 2006, S. 242
4 Nissen 2006, S. 243

Köln – Barcelona in zwei Wochen

Der Vorbereitungslehrgang der künftigen ADLKs der Iberischen Halbinsel

Alexander Ackermann

Dreiundzwanzig Teilnehmer kamen Anfang März im Kölner Bundesverwaltungsamt zusammen, um sich auf ihren Auslandsschuldienst vorzubereiten. Allen gemeinsam: Die neue Schule liegt auf der Iberischen Halbinsel.

Doch zunächst einige Wochen zurück:

Mich überraschte es nicht wenig, als ich – kurz nach meiner Beurlaubung durch mein Bundesland Baden-Württemberg für den Auslandsschuldienst an der Deutschen Schule in Madrid – die Einladung zum Vorbereitungslehrgang nach Köln erhielt mit der Bemerkung: „daran sich anschließend der Auslandsteil, Informationen hierzu erhalten sie in Kürze separat".

Drei Tage darauf hielt ich die Einladung nach Barcelona in den Händen; dort sollte das Gelernte praktisch erprobt werden. Fast zwei Wochen Beurlaubung an meiner jetzigen Schule sollte dies bedeuten; vorsichtshalber wurde dem Brief, den ich meinem Direktor zur Freistellung zeigen musste, der Passus hinzugefügt: „Bitte weisen Sie Ihre Dienstvorgesetzten darauf hin, dass Sie zur Teilnahme verpflichtet sind und nach 1.8 Satz 1 Rahmenstatut Dienstbefreiung erhalten". Und eine Telefonnummer in Köln für eventuelle Rückfragen ….

Mein jetziger Schulleiter unterstützte meine Bewerbung zu jedem Zeitpunkt, worüber ich dankbar bin. (Einer aus unserer Gruppe wurde leider nur für den Teil in Köln von seiner Schule beurlaubt.)

Züge wurden gebucht, Vertretungen organisiert. Die meisten der Teilnehmer reisten am Montagabend (3.3.) in Köln an, richteten sich in den sehr einfach gehaltenen Zimmern ein, lasen die diversen Aushänge an den Wänden, die sich vom Putzdienst über nächtliche Ruhezeiten bis hin zur abschließenden Reinigung eher an die anderen jugendlicheren Besuchsgruppen richteten.

Wie viele Generationen von Auslandslehrern wohl schon in diesen Räumen übernachtet haben? Wie viele Erwartungen und Ungewissheiten hier wohl schon zusammen kamen? Für welche Teile unseres Globus hier die Grundlagen des Einsatzes gelegt wurden …

Von Dienstag bis Freitag fand unsere Tagung im benachbarten BVA statt.

Begrüßt wurden wir von den Herrn von Rüden, Wicke, Uetz und Weyers. Letztere beiden unterrichten an der DS Barcelona und waren für die eigentliche Durchführung, insbesondere der beiden Teilkurse DaF und DFU, zuständig.

Und um dies vorwegzunehmen: Sie taten dies vorzüglich! Selten habe ich eine so gut geplante, durchdacht angelegte Fortbildung erlebt, in der die Zeit intensiv genutzt wurde, in der man neben Fachlichem auch viele wichtige persönliche Informationen bekam und, nicht zuletzt, in der viele mitmenschliche Kontakte zustande kamen und somit schon ein Netz von Bekanntschaften auf der iberischen Halbinsel entstehen konnte.

Inhaltlich ging es vor allem um Prinzipien erfolgreichen DaF und DFU-Unterrichts, Ersteres von Gert Uetz geleitet, Letzteres von Willi Weyers. Wortschatzarbeit (DaF) und Methoden-

handbuch (DFU) standen im Mittelpunkt der beiden Gruppen. Die besonderen Bedingungen der Abiturabnahme im Ausland waren ebenso Themen wie der Umgang mit Texten und insbesondere die Fehlerkorrektur.

Zusätzlich gab es weitere Blöcke:

Herr Janssen von der Bund-Länder-Inspektion sprach über pädagogisches Qualitätsmanagement, ging mit uns die Bögen durch, mit denen der 20-minütige Unterrichtsbesuch bei den demnächst in Spanien stattfindenden Schulbesuchen bewertet wird.

Rainer Wicke stellte Mikroprojekte im DaF-Unterricht vor (vgl. auch die Ausgabe Dezember 2008), demonstrierte die sehr interessante Aufgabe, zu Kassenbons aus dem Supermarkt kreative Schreibaufgaben zu stellen. Später in Barcelona sollte er dann zwei Analysestunden halten …

Und natürlich stellten sich die Interessensvertreter GEW und VdLiA vor.

Was bleibt als Eindruck dieses ersten Teiles in einem von Dauerregen und Stadtarchiv-Unglück heimgesuchten Köln? Erstes Beschnuppern der Teilnehmer, besseres Kennenlernen, auch der familiären Hintergründe, viele informelle Gespräche untereinander, bezüglich der Übersiedlung, der (doch scheinbar schwierigen) Ummeldung des Autos, und nicht zuletzt: intensive fachliche Arbeit, viele Anregungen, Mitschriebe, Literaturhinweise.

Und für meine beiden Fächern Mathe und Deutsch das Gefühl: Dieser Kurs ist erst der Anfang der Erlernens vieler wichtiger Fähigkeiten in den Fächern DaF und DFU. Selbst diese großzügige Zeit reißt nur an, zeigt Arbeitsfelder, sensibilisiert.

Freitags ging es mit diversen Maschinen der Air Berlin von Köln/Bonn nach Barcelona zum sich anschließenden Auslandsteil. Auch hier nahmen (fast) alle Kollegen teil, die ab September auf der iberischen Halbinsel unterrichten werden.

Hervorragend, diese Aneinanderbindung; anscheinend auch nicht selbstverständlich, wenn man die letzten Jahre betrachtet und dabei doch so wesentlich! Wie sagte ein Teilnehmer, erstaunt darüber, dass der Praxisteil in früheren Kursen teils erst im (mit Arbeit und Stress) überladenen November stattfand, „wenn das Kind dann schon in den Brunnen gefallen ist."

In Barcelona angekommen verbrachten viele von uns den Samstagabend im Camp Nou und sahen die Partie Barca gegen Bilbao. Was mich überraschte, war (neben der deutschen Bratwurst vor dem Spiel) die geringe Emotionalität in diesem berühmten Stadion. Trotz der vielen Tore blieb der Jubel doch verhalten, gesittet könnte man auch sagen, nicht zu vergleichen mit einer deutschen Ruhrpott-Atmosphäre. Das am folgenden Mittwoch stattfindende Champions League-Spiel gegen Lyon sah ich mit katalonischen Freunden in einer urigen Bar und erfuhr dort, dass die Eintrittspreise für die einfachen (ungebremst jubelnden Fans) wohl einfach zu hoch lägen. Hexenkessel verlagert auf die umliegenden Pinten … so bekam ich dann doch noch die Fußballbegeisterung mit.

Empfangen wurden wir herzlich von Sandra Behsler von der DS Barcelona, die für den Auslandsteil verantwortlich war und diesen sehr gut vorgeplant hatte. Einige ihrer Kolleginnen und Kollegen (häufig beide am Colegio aleman tätig) lernten wir bereits sonntags auf dem Ausflug auf den Montserrat, dem Hausberg Barce-

- Die Teilnehmer werden im September an den DS Barcelona, Madrid, San Sebastian, Bilbao, Las Palmas, Tenerife, Málaga arbeiten.
- Die DS Barcelona stellte mit zehn neuen Kollegen den Löwenanteil, gefolgt von Madrid (vier).
- Bei der Übersiedlungsplanung waren alle dankbar für den Tipp: www.umzugsauktion.de. Teils erhielten Kollegen hier gute Angebote.
- Für den DFU lohnt die Anschaffung von „Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf" (Ohm, Funk); Herr Wicke publizierte vieles im DaF-Bereich.
- Das Goethe-Institut bietet per Fernunterricht einen 120-stündigen Lehrgang „Deutsch als Fremdsprache" samt Zertifikat an (auch für Nicht-Germanisten). Einer unserer Teilnehmer verbessert hiermit seine Einsatzmöglichkeiten und erwirbt sich wertvolle Kompetenzen.

http://www.goethe.de/lrn/prj/fnu/leh/deindex.htm

lonas, kennen. Bei wunderbarem Wetter genossen wir den Ausblick und die eindrucksvollen Felsformationen, kosteten die katalanische Küche bei einem dreistündigen Mahl samt herrlichem Ausblick bei feinstem Frühlingswetter. Eine eindrucksvolle Tafel unter freiem Himmel, was für ein toller Einstieg!

Nette Kontakte wurden geschlossen, viel Wichtiges über das Arbeiten und Leben in Barcelona (und damit zum Teil natürlich auch für Rest-Spanien) ausgetauscht.

Montags und dienstags hospitierten wir, um in den folgenden Tagen in kleineren Gruppen und zeitlichen Umfängen Micro-Teaching zu praktizieren. Zweimal vor verschiedenen Lerngruppen das gleiche kleine Kurzmodul zu unterrichten, dazwischen besprochen mit vielen Rückmeldung gebenden Kollegen – so sollte man auch im Inlandsschuldienst an seiner Professionalisierung arbeiten. Zum Wochenende wurde das eigene Unterrichten auf eine ganze Unterrichtsstunde ausgeweitet, welche ebenso detailliert, zum Ende allerdings von einem immer erschöpfteren Publikum, besprochen wurde.

Sehr wichtig waren auch die Gespräche mit Kollegen vor Ort. Die Sekretärin der DS Barcelona beriet uns hervorragend über alle praktischen Fragen der Übersiedlung und hielt wertvolle Informationsblätter bereit. Vielen Dank allen Beteiligten!

Wir lernten den Schulalltag an einer deutschen Schule kennen, durften mitleben, mit-erleben – auch die Botschaft (und deren Verarbeitung) des schlimmen Amoklaufes in Winnenden, irreal weit weg bei Sonnenschein unter Palmen, aber doch auch sehr nahe, da man die Orte kannte und man auch hier täglich Schulsituationen vor Augen hatte …

Der letzte gemeinsame Abend diente dem Kennenlernen des Barrio gotico samt anschließendem gemeinsamen Besuch einer schönen, sehr katalanischen Tapasbar.

Was bleibt, sind viele Kontakte, ausgesprochene Einladungen nach Madrid (noch ohne eine Wohnung zu haben), Einladungen in die verschiedensten Regionen Spaniens, samt Inseln. Eine Zeit, in der man abrupt aus seinem bisherigen Umfeld genommen wurde, um zwei Wochen inhaltlich und zeitlich intensivst an wichtigen fachlichen Aspektem, vor allem Methodischem zu arbeiten.

Schülerinnen beim Micro-Teaching

Man kann nur hoffen, dass auch zukünftige Lehrgänge in dieser Form und auf diesem Niveau stattfinden. Wesentlich trugen hierzu Gert Uetz, Willi Weyers und Sandra Behsler von der DS Barcelona bei (Gerts Zeit dort neigt sich jetzt allerdings dem Ende) … Herzlichen Dank insbesondere euch dreien! Auf dass euch das dankende Abschlusslied der begeisterten Teilnehmer noch lange im Ohr schallt!

So freue ich mich nun sehr auf die bevorstehende berufliche und lebensgeschichtliche Herausforderung, nehme Abschied vom wunderschönen Tübingen und gewöhne mir langsam spätere Essenszeiten an. ◀◀

Kontakt

alexander.ackermann@web.de

Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“

Artikel des Bundesministers des Auswärtigen für das Auslandslehrerverbandheft 2/09

Wie gestalten wir Außenpolitik im Zeitalter der Globalisierung? Sie alle kennen die drängenden Themen, die die internationale Politik derzeit beschäftigen: Die weltweite Finanz- und Wirtschaftskrise, deren Folgen wir noch gar nicht absehen können, erneute Auseinandersetzungen in Nahost, Fragen der Energiesicherheit und des Klimawandels, der Kampf gegen Hunger und Armut, die Bedrohung durch den internationalen Terrorismus, das Ausbleiben von notwendigen Abrüstungsschritten – und das sind nur einige Stichpunkte der umfangreichen Agenda. Um auf diese neuen Herausforderungen eine vorausschauende und gültige Antwort geben zu können, benötigen wir eine neue Politik – eine Politik, die sich an der Zukunft ausrichtet, die gestaltet und verändern will. Dabei müssen wir die auf nationale Sichtweisen beschränkten Konzepte hinter uns lassen und zu einer internationalen Verantwortungsgemeinschaft gelangen.

Geteilte Verantwortung setzt dabei eines ganz besonders voraus: das Verständnis für die jeweiligen Probleme und Interessen und die Fähigkeit, zu gemeinsamen Lösungen zu gelangen. Diese Verantwortungsgemeinschaft muss daher gelernt und gelehrt werden. Das ist eine der zentralen Aufgaben unserer Bildungspolitik im Ausland. Und das ist ein hierzulande oft unterschätztes Verdienst der Lehrerinnen und Lehrer an unseren Auslandsschulen. Durch die Globalisierung, die immer engere wirtschaftliche Verflechtung und die technische Vernetzung sind sich zwar weit entfernte Länder und Kulturen näher gekommen. Gleichzeitig stellt der heute selbstverständlich gewordene Austausch in Sekundenschnelle über Kontinente hinweg enorme Anforderungen an die Akteure – nicht nur an ihre fachliche Qualifikation und Sprachkenntnisse, sondern mehr und mehr auch an ihre interkulturellen Kompetenzen. Hier wollen wir ansetzen und vor allem jungen Menschen das nötige Rüstzeug mit auf den Weg geben und sie fit machen für die Zukunft in einer globalisierten Welt.

Die Grundlagen für eine solche Bildungsgemeinschaft werden in den Schulen gelegt. Um diesen Kernbereich unserer Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik nachhaltig auszubauen und ihm ein dauerhaft tragfähiges Fundament zu verschaffen, haben wir 2008 die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ ins Leben gerufen. Wir wollen den Weg dafür bereiten, mehr jungen Menschen das Erlernen der deutschen Sprache zu ermöglichen, ihr Interesse an unserem Land und unserer Gesellschaft zu wecken, kurz: sie für Deutschland zu begeistern. Wir wollen sie in dauerhafte Bildungspartnerschaften einbinden und so zu Brückenbauern zwischen ihren Heimatländern und Deutschland machen – für Wirtschaft, Gesellschaft, Wissenschaft und Forschung.

Positive Bilanz des ersten Jahres

Das Jahr 2008 hat gezeigt, dass wir mit unserer Partnerschulinitiative auf dem richtigen und auf einem erfolgreichen Weg sind: Wir haben die Anzahl der Schulen, an denen Deutsch unterrichtet wird, auf weltweit über 1.000 mehr als verdoppelt. 15 Deutsche Auslandsschulen wurden neu gegründet, 170 zusätzliche Schulen führen nun das Deutsche Sprachdiplom ein und weitere 320 neu in das Netzwerk aufgenommene Schulen bauen ihren Deutschunterricht aus.

Diese Entwicklung zeigt das gewachsene Interesse an Deutschland. Die Initiative ist aber gleichzeitig ein Beitrag zu einer aktiven Außen- und Sicherheitspolitik: Gerade in Konflikt- und Krisenregionen wie Afghanistan trägt sie auch zur Stärkung des Bildungssystems und zum Aufbau einer zivilen Gesellschaft insgesamt bei. Lehrerinnen und Lehrer werden intensiv fortgebildet und der Ausbau der schulischen Infrastruktur wird unterstützt. Daneben wollen wir

uns in den Wachstumsregionen in Asien, im Nahen und Mittleren Osten sowie in Mittelosteuropa und den GUS-Staaten nachdrücklich als Partner der zukünftigen Entscheidungsträger anbieten und etablieren.

Wir bleiben da übrigens nicht bei den Schulen stehen: 2009 werden wir im Rahmen der Initiative Außenwissenschaftspolitik die bestehenden Beziehungen im universitären Bereich stärken und neue Bindungen, gerade auch im Bereich der Exzellenzförderung, schaffen.

Vernetzung fördern, Qualität sichern

Mit zahlreichen gezielten Begleitmaßnahmen bauen wir das Netzwerk der Schulen weiter aus. Gerade in dieser Phase brauchen wir für unsere Schulen gute und motivierte Lehrerinnen und Lehrer. Sie sind das Herzstück einer jeden Schule! Das gilt umso mehr für unsere Partnerschulen in aller Welt. Denn mit den Lehrerinnen und Lehrern sichern wir die Qualität des Deutschunterrichts – und können die Schulen vor Ort bestens beraten. Und nicht nur das: Lehrerinnen und Lehrer, die von einem Einsatz im Ausland zurückkehren, bringen vielfach neue Ideen und Anregungen mit nach Deutschland – und helfen damit auch, unsere Schulen in Deutschland zukunftsfest zu gestalten.

Perspektive 2009

2009 wollen wir vor allem das Partnerschulnetzwerk konsolidieren und die Zusammenarbeit vertiefen. Dabei geht es insbesondere darum, die Schulen untereinander noch stärker zu vernetzen und den Unterricht kontinuierlich zu verbessern. Mir liegt sehr daran, dass wir auch die Wirtschaft als wichtigen Partner weiter einbinden. Denn nur durch das Engagement deutscher Unternehmen kann die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ ihre volle Kraft entfalten.

Allen Verantwortlichen, die sich aktiv an der PASCH-Initiative beteiligen, möchte ich an dieser Stelle herzlich danken. Sie leisten einen wichtigen Beitrag zum Erfolg der Initiative. Für die vielen neuen Aufgaben und spannenden Projekte, die uns im Jahr 2009 erwarten, wünsche ich allen Beteiligten Kraft und Elan, vor allen Dingen aber viel Freude und Spaß. Lassen Sie uns die Herausforderungen der kommenden Jahre gemeinsam meistern! ◀◀

Dr. Frank-Walter Steimneier
Bundesminister des Auswärtigen

Initiative: „Schulen – Partner der Zukunft“

Bericht von der FB-Tagung im Februar 2008

Annemarie Berger

Das Jahr 2008 ist ein besonderes Jahr. Da wird die Trendwende in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik eingeläutet. Da wird das Koch-Steinbrück-Papier von 2004, das die Ausgaben für die Auswärtige Bildungspolitik streichen wollte, abgelöst von der Überlegung Steinmeiers, genau diese Politik stark zu fördern.

Es war ein diesem Anlass entsprechender Gestus, dass Herr Schnelle, Stellvertretender Leiter der Abteilung Kultur und Kommunikation im Auswärtigen Amt, am 11. Februar 2008 auf der Fachberater/Koordinatoren-Tagung in der Zentralstelle eine Rede hielt.

Seit dem Amtsantritt von Bundesaußenminister Steinmeier ist die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik Chefsache. Die neue Schwerpunktsetzung ist auch darauf zurückzuführen, dass dieser Politikbereich nun von strategischer Bedeutung ist. Deutschland sei, so der Redner, eine wirtschaftlich potente Nation, ein Exportweltmeister, und es sei gut, sich mit diesem Land zu befassen und seine Sprache zu lernen. China löse uns ab in der Wirtschaftskraft, wirtschaftlich und politisch werde in Asien deutlich, dass sich die Gewichte verschieben. Wir müssten uns künftig mehr Mühe geben, die Aufmerksam-

keit auf uns zu lenken; das sei der Hintergrund für die Partnerschulinitiative. Dazu gehöre der Schulbereich ganz wesentlich.

Das zu den Herausforderungen. Nun zu den Möglichkeiten:

Das Netzwerk der deutschen Auslandsschulen und der DSD-Schulen sei ein hervorragendes Instrumentarium dafür, aber es weise große Lücken auf: in China, Indien und der islamischen Welt. Von dort sei jedoch am 11. September ein deutliches Signal für weltpolitische Verschiebungen gekommen. Die Folge sei, dass wir uns dort auf der Landkarte etablieren müssen mit dem Ziel, bei den zukünftigen Entscheidungseliten ein Bild von Deutschland zu entwickeln, sie an Deutschland zu binden, möglichst mit einer Auswirkung auf ihr ganzes Leben in dem Bereich Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wir sollen Zugang zu diesen künftigen Eliten haben.

Herr Schnelle berichtet von einem Termin bei den Unterrichtsexperten im Goethe-Institut in München, den er vor Kurzem hatte. Auch an diese hat er den Appell gerichtet, die ZfA-Kollegen als Kollegen und Partner zu sehen und nicht weltweit mit Dissonanzen aufzutreten. Wir sollen ausdrücklich gemeinsam zu den örtlichen Behörden gehen. Die Abstimmung zwischen den beiden Akteuren ZfA und Goethe-Institut sei sicher noch entwicklungsfähig; wir möchten konstruktiv zusammenarbeiten und die alten Grabenkämpfe nicht fortsetzen. Dann könnte eine kopernikanische Wende im Auslandsdeutschunterricht eintreten. Die zusätzlichen Mittel sollen besonders sinnvoll eingesetzt werden.

Die wesentliche Voraussetzung dafür, dass wir zusätzlich 45 Millionen Euro haben, sei eine Entscheidung der Regierung im Zusammenhang mit dem G8-Gipfel 2007 in Deutschland und dem vorrangigen Ziel, die Entwicklungshilfe so zu verstärken, dass die Zahl 0,7 % des BSP endlich erreicht werde. Zum ersten Mal sei es dem AA gelungen, den Partnern klarzumachen, dass Entwicklungshilfe nicht nur Brunnen-, Straßen- und Dämmebauen ist, sondern dass sie impliziert, Bildungssysteme zu fördern und das intellektuelle Potenzial in diesen Ländern weiterzubringen. Es sei im Wesentlichen festgelegt, dass die Mittel ODA-anrechnungsfähig sind (Official Development Aid). Die europäischen Länder gehören nicht zu den Schwerpunktländern, die von den 45 Millionen Euro profitieren werden. Es gelte nämlich noch, einen Sachzwang zu überwinden: Wir sind noch nicht präsent genug in den gemeinten Ländern. Die Zweckbestimmung eines Großteils dieser Mittel für die ODA-Länder stehe fest.

Das Netz der DSD-Schulen solle ausgebaut werden, indem ein besonders erfolgreicher Kern unseres Auswärtigen Schulwesens gefördert wird. ZfA, PAD und DAAD seien mit dabei, um die Fortsetzung unserer guten Arbeit besonders voranzubringen Die Besten der Guten sollen nach Deutschland gelockt werden, und zwar mit einem Vollstipendium. Gegenwärtige Erfahrungswerte zeigen, dass sie sich unter die 5 % Besten in Deutschland zählen können. Die Zahl der Vollstipendien ist von 40 auf 120 erhöht worden. Es sei sinnvoll, potenziellen Studenten ein Jahr vor Schulabschluss einen Schnupperaufenthalt zu ermöglichen, damit die jungen Leute dann zum Vollstudium nach Deutschland kommen. Wir sollen die crème de la crème im Auge behalten. Die entscheidende Rolle, dass wir nicht in verschiedene Richtungen tätig werden, haben die Auslandsvertretungen. Wir sollen der Auslandsvertretung Informationen geben und nach außen vermitteln, dass wir ein gemeinsames Team sind, wo wir jetzt die finanziellen Möglichkeiten haben.

Zur Person

Herr Schnelle war – in nicht chronologischer Reihenfolge – in der Abteilung Kultur und Kommunikation des AA zunächst Beauftragter für Bildung und Wissenschaft. In den 60er Jahren war er Leiter einer Samstagsschule in Stanford, mithin der Vorläufer-Schule von Silicon-Valley. Er war DAAD-Lektor in London und an der Sorbonne sowie Stellvertretender Leiter für das Referat Goethe-Institut und Generalkonsul in Boston.

In den letzten 15 Jahren sei Bildungspolitik Sparpolitik gewesen, so dass man jetzt von einem neuen Trend sprechen könne. *Das Glas ist halb voll und nicht halb leer.* So soll die neue Wahrnehmung sein. Zum Schluss seines Vortrages gratuliert uns Herr Schnelle, dass wir in dieser Phase unsere Tätigkeit ausüben. ◀◀

Kontakt

Annemarie Berger
Goethe Gymnasium Chudschand
Jakobova 9
735717 Chudschand
Tadschikistan

Tagung der Fachberater und Koordinatoren vom 09. – 13. Februar 2009 im Bundesverwaltungsamt und im Jugendgästehaus Köln

Gastvortrag gehalten von Prof. Dr. h. c. Klaus-Dieter Lehmann am 11. Februar 2009 (gekürzte Fassung)

Henry Kleinke

Die deutsche auswärtige Kultur- und Bildungspolitik hat Konjunktur. Wie kaum eine andere Bundesregierung hat die jetzige unsere gemeinsame Arbeit im Ausland gefördert. Es ist Minister Steinmeier und dem Auswärtigen Amt zu danken, dass in den vergangenen Jahren die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik auf ein gesundes Fundament gestellt wurde. Sie werden sich erinnern, wie diese Offensive 2007 mit der Konsolidierung der Goethe-Institute begann. 2008 war das Jahr der Partnerschulinitiative. 2009 stehen die Wissenschaftsbeziehungen mit dem Ausland und natürlich der Wissenschaftsstandort Deutschland im Zentrum der Förderung des Auswärtigen Amtes.

Wie nie zuvor wurde in gemeinsamer Anstrengung das Netz der Schulen im Ausland mit einem besonderen Bezug zu Deutschland und zur deutschen Sprache erweitert. Das ambitionierte Ziel, 1000 Partnerschulen zu gewinnen, hat die Initiative bereits im ersten Jahr übererfüllt. Die planmäßige Ausweitung dieses Netzes steht im Grunde nicht in Frage. Es war aber richtig, einem außerplanmäßigen Wachsen dieses Partnernetzes Einhalt zu gebieten: Wenn die Zentralstelle ihre Sollzahlen erfüllt hat und in der Betreuung des Goethe-Instituts die vereinbarten 500 Schulen stehen – das wird voraussichtlich in diesem Jahr soweit sein –, dann kommt es auf die Festigung des Erreichten an.

Die Partnerschulinitiative hat nicht nur die Zahl der geförderten Schulen erweitert, sie hat nicht nur die Ausstattung der Schulen verbessert, sie hat nicht nur Lehrer qualifiziert und begabte Schüler auch in Deutschland sprachlich in Jugendkursen gefördert. Das ist sicher der Kernbereich der Arbeit. Sie hat aber auch Entscheidendes für die Kultur der Zusammenarbeit in diesem Programm und in dieser Zeit geleistet. Niemals zuvor ist es uns gelungen, unsere gemeinsame Arbeit im Ausland so gut aufeinander abzustimmen.

Wie kaum ein anderes Bildungsprojekt steht die Partnerschulinitiative in der besonderen Aufmerksamkeit der Medien. Die Pressespiegel, Radiobeiträge und Fernsehmitschnitte anlässlich der Eröffnung von Schulen, der Durchführung herausragender Schulprojekte oder schlicht der Anreise von Schülern aus aller Welt zu den Jugendkursen in Deutschland zeigen es klar und deutlich: PASCH ist auch ein Medienerfolg. Und der warme Regen der öffentlichen Aufmerksamkeit tut all denen gut, die ihre Arbeit in Deutschland anderen gegenüber legitimieren müssen. Denn die Initiative lässt sich der deutsche Steuerzahler einiges kosten. Wenn wir also nicht nur Rechenschaft ablegen im Sinn einer Pflichtübung, sondern von der publizierten Meinung auch noch bescheinigt bekom-

Prof. Dr. h. c. Klaus-Dieter Lehmann

men, dass wir es erfolgreich tun, dann fördert das Form und Inhalt gleichermaßen.

Auch in der Koordination unserer gemeinsamen Arbeit im Ausland hat uns diese Initiative eine neue Kultur der Zusammenarbeit beschert. Die oft als lustloser Formalismus wahrgenommenen lokalen StaDaF-Sitzungen im Ausland (Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache) – diese so wirksame Routine der Zusammenarbeit erhielt durch die Initiative an manchen Orten einen neuen Schwung: die Abstimmung über die neuen Schulen im Netzwerk wurde unter Einbeziehung aller kompetenten Kollegen über die Institutionsgrenzen hinweg in vielen Ländern zu einem Beispiel guter Zusammenarbeit.

Die Partnerschulinitiative zwingt uns geradezu, Synergiepotentiale zu ermitteln. Was ist denn schlimm daran, wenn jeder das in das Netzwerk einbringt, was er am besten kann? Natürlich: die institutionelle Verfasstheit und nicht zuletzt das Haushaltsrecht setzen Grenzen. Aber innerhalb der gegebenen Grenzen ein Maximum der Zusammenarbeit zu erzeugen, das wäre ein Zeugnis kreativer Intelligenz, für die ich uns alle für fähig halte. Es muss und wird uns gelingen, in der Außenwahrnehmung die Initiative – nein – unsere Bildungsarbeit im Ausland als den deutschen Beitrag in den jeweils bilateralen Beziehungen zu vermitteln. Was zählt, sind die guten Beispiele einer Zusammenarbeit, die davon gekennzeichnet ist, das jeder Akteur in das gemeinsame Projekt jeweils den Teil einbringt, den er am besten beherrscht.

Ich möchte Sie ermutigen, Ihre kreative Intelligenz in diese Zusammenarbeit weiterhin vertrauensvoll einzubringen. ◀◀

Kontakt

Henry Kleinke
Referent des Präsidenten
Goethe-Institut Zentrale
Dachauer Str. 122
80637 München
Tel.: +49 (0)89 15 921–220
Kleinke@goethe.de
www.goethe.de

PASCH: eine Idee geht um die Welt

Bettina Meyer-Engling

Gut ein Jahr ist es jetzt her: An der Deutschen Internationalen Schule Jakarta fieberten alle einem besonderen Ereignis entgegen. Bundesaußenminister Dr. Frank-Walter Steinmeier gab in der festlich geschmückten Aula den offiziellen Startschuss zu der von ihm ins Leben gerufenen Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH).

Neben dem Auswärtigen Amt sind die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), das

Goethe-Institut (GI), der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) und der Pädagogische Austauschdienst (PAD) Träger der Initiative. Ziel ist es, 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. „Das haben wir so gut wie geschafft", bilanzierte Joachim Lauer, Leiter der ZfA, schon Ende 2008. Aktuell werden 133 Deutsche Auslandsschulen und 812 Sprachdiplomschulen von der ZfA personell, finanziell und pädagogisch betreut. Weitere Schulen im Ausland werden durch das Goethe-Institut identifiziert und beim Ausbau des Deutschunterrichts unterstützt.

Inzwischen hat das dynamische schwarz-rot-goldene Logo der Initiative seinen Siegeszug rund um die Welt angetreten. PASCH ist in aller Munde und die Welt des Auslandsschulwesens wird immer größer. An zahlreichen Partnerschulen hängt nun schon die Plakette, die auch nach außen die Zugehörigkeit zum globalen Netzwerk dokumentiert. Auf seinen Reisen ergriff der Außenminister jede sich bietende Gelegenheit, um die Partnerschulen zu besuchen und die PASCH-Plakette persönlich zu übergeben. Auch bei der Eröffnung des Neubaus der Deutschen Internationalen Schule Abu Dhabi enthüllte er die PASCH-Plakette und nannte diese Schule einen „Leuchtturm" unter den Deutschen Auslandsschulen.

Der Außenminister begnügte sich aber nicht mit Symbolik: Allein 2008 stellte das Auswärtige Amt 45 Mio. € für die Initiative zur Verfügung. Daraus konnte die ZfA zahlreiche Ideen fördern, Ideen so vielseitig wie die Welt des Auslandsschulwesens.

Klarer Vorteil: Ganztagsangebote

Dazu gehören die neuen Ganztagsangebote, die mit finanzieller Hilfe der ZfA eingerichtet wurden. „An unseren Schulen wollen wir nicht nur einen Zugang zu unserer Sprache und Bildung ermöglichen, sondern Interesse an und Verständnis füreinander schaffen", so Steinmeier über die Partnerschulinitiative. Und wie kann das besser gelingen, als wenn die Schülerinnen und Schüler auch noch nach dem Unterricht möglichst viel Zeit miteinander verbringen? „Endlich konnten wir unsere Schule auf Ganztagsschulbetrieb umstellen", freute sich Dr. Wolfgang Munzinger. Dass das nicht selbstverständlich ist, weiß der Schulleiter der Deutschen Schule Kuala Lumpur (DSKL), Malaysia, genau. Sie ist eine von 54 Auslandsschulen mit neuen Ganztagsangeboten. Neben Mensaeinrichtungen und Verpflegungsangeboten hat sich vor allem die Zahl an qualifizierten Nachmittagsangeboten für die Schülerschaft erhöht: Arbeitsgemeinschaften, Hausaufgabenbetreuung und gezielter Förderunterricht runden die Palette des schulischen Angebots nun ab. Doch neben allen Aktivitäten profitieren die Schülerinnen und Schüler auch sonst von der neuen Ganztagsregelung: Da sie nun mehr Zeit im deutschsprachigen Umfeld verbringen, können sie ihre Sprachkenntnisse im wahrsten Sinne des Wortes spielend verbessern.

Abitur im Aufwind

PASCH beflügelt das Abitur. Auf Grund der Initiative befindet es sich an Auslandsschulen stark im Aufwind. An weiteren 17 Deutschen Auslandsschulen wurden zum Schuljahr 2008/2009 zusätzliche gymnasiale Oberstufen eingerichtet. Um dies zu realisieren, hat das Auswärtige Amt 16 neue Lehrerstellen für die Sekundarstufe II bewilligt. Das Abitur gibt den Auslandsschulen, die bisher keine deutsche Hochschulreife anbieten konnten, wie z. B. in Neu-Delhi oder in Belgrad, die Möglichkeit, künftig noch besser im Bildungswettbewerb zu bestehen.

Für Schulen, die das deutsche Abitur nicht anbieten können, bietet als weiterer Abschluss nach internationalem Standard das Gemischtsprachige International Baccalaureate (GIB) einem hohen Anteil von Fachunterricht in deutscher Sprache. GIB-Absolventen erhalten mit diesem qualitativ anspruchsvollen Diplom eine weltweite Hochschulzugangsberechtigung. „Mit der Partner-schulinitiative haben sich die Möglichkeiten verbessert, das GIB an Schulen einzuführen und weiter zu fördern", zog Rolf Kohorst, Regionalbeauftragter der ZfA, bei einer Fachtagung zur Einführung des GIB in Buenos Aires eine positive Bilanz.

Schulqualität optimieren

Neben den weltweit anerkannten Schulabschlüssen ist der ZfA eine qualitätsorientierte Schulentwicklung wichtig. Sie wird vor Ort von durch die ZfA eingesetzten Schulkoordinatoren und Fachberatern gefördert. Ob in Ramallah, Seoul oder Washington: Zu den Aufgaben der Fachberater und Schulkoordinatoren gehört die Gründung neuer Privatschulen mit deutschem Profil und die verstärkte Zusammenarbeit mit lokalen Schulen, die Deutsch als Fremdsprache anbieten. Die Fachberater stehen den Sprachdiplomschulen außerdem in allen pädagogischen Fragen beim Aufbau des Deutschunterrichts zur Seite.

Und dieses Konzept geht auf. Neben finanzieller Unterstützung profitieren unter anderem die neuen Deutschen Schulen in Toronto, Mexiko-West oder in Bratislava von der pädagogischen und betriebswirtschaftlichen Kompetenz der ZfA.

Für die ZfA sind zudem 10 Prozessbegleiter für Qualitätsentwicklung im Einsatz. Sie unterstützen die Schulen bei allen Fragen des Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM), um die Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit der Auslandsschulen zu steigern. Die Prozessbegleiter helfen den Schulen, sich auf die bevorstehenden Bund-Länder-Inspektionen (BLI) vorzubereiten. Und das wird von den Schulleiterinnen und Schulleitern dankbar angenommen.

Auch die Verbesserung der technischen Ausstattung ist ein Schritt, um die Schulqualität zu steigern. Von der Partnerschulinitiative hat beispielsweise die Deutsche Schule Cali in Kolumbien erheblich profitiert. „Unsere Schule wächst. Immer mehr Schüler werden jedes Jahr angemeldet und die Räumlichkeiten werden als zwingende Konsequenz eng. Dass die Qualität des Unterrichts darunter leidet, wollen wir unbedingt verhindern“, erklärte Holger Rieck, Schulleiter der Deutschen Schule Cali. Ein zusätzlicher Computerraum musste her. Wo aber einen solchen einrichten, wenn akuter Platzmangel herrscht? Die Lösung war einfach: Laptops machen seit kurzem die Raumknappheit wett! Aus Mitteln der Partnerschulinitiative hat die ZfA 53 Laptops und zwei elektronische Tafeln mitfinanziert. Die so genannten „mobilen Computerräume“ erfüllen modernste Standards. Besonders praktisch ist die elektronische Tafel, das Whiteboard. Sie macht es möglich, Dateien mit einem speziellen Stift direkt an der Tafel zu öffnen. Tafelbilder können außerdem elektronisch gespeichert und den Schülern auch zu Hause zugänglich gemacht oder in der folgenden Unterrichtsstunde wieder aufgerufen werden.

„PASCH in Zahlen“

Seit dem Beginn von PASCH hat die ZfA Folgendes umgesetzt:

- 133 Deutsche Auslandsschulen (vormals 117)
- 812 Sprachdiplomschulen (ehemals 440)
- 14 neue Ressourcenzentren für Deutsch als Fremdsprache
- neue Ganztagsangebote an 54 Auslandsschulen
- Einrichtung von gymnasialen Oberstufen an 17 Deutschen Auslandsschulen
- Einsatz von 10 Prozessbegleitern
- zusätzlicher Einsatz von 8 Fachberatern und 5 Schulkoordinatoren
- Gemischtsprachiges International Baccalaureate an 11 weiteren Auslandsschulen
- Einrichtung von 148 zusätzlichen Stellen

Synergien der Partnerarbeit

Ein wichtiges Ziel der PASCH-Initiative ist auch, Synergien zwischen den Projekten des Auswärtigen Amtes zu schaffen. Im April 2008 stellten der Leiter der Abteilung Kultur und Kommunikation im Auswärtigen Amt Martin Kobler, der Präsident des Goethe-Instituts Professor Dr. Klaus-Dieter Lehmann und der Präsident des Bundesverwaltungsamtes Dr. Jürgen Hensen die Weichen dafür. So sollen zukünftig für die Initiative relevante Informationen in einer gemeinsamen Datenbank gespeichert und damit jedem Beteiligten zugänglich gemacht werden. Die ZfA entwickelte dazu das Konzept einer gemeinsamen Web-Anwendung. Alle Partnerschulen, die von der ZfA oder dem Goethe-Institut betreut werden, werden darin mit Angaben zu Struktur und Abschlüssen in der Datenbank verzeichnet sein. Außerdem können dort die Daten der ZfA-Fach-

berater, der Prozessbegleiter und der Schulkoordinatoren der ZfA sowie der Experten für Unterricht des Goethe-Instituts abgerufen werden. So finden an der Partnerschulinitiative Interessierte schnell ihre Kontaktpersonen weltweit. Neben den Informationen zu den über 1.000 Partnerschulen und den pädagogischen Beratern bietet die Rubrik der Länderstatistiken regionalspezifische Angaben. Hieran lässt sich beispielsweise ablesen, wie sich die Anzahl der Deutschlerner und der Partnerschulen durch die Initiative im jeweiligen Land entwickelt hat.

Mit der PASCH-Datenbank erhält das Auswärtige Amt ein wichtiges Projektsteuerungsmittel, mit deren Hilfe sich alle bedeutsamen Informationen zur Partnerschulinitiative tagesaktuell anzeigen lassen. Die ZfA unterstützt diese Projektsteuerung durch regelmäßige Datenbankauswertungen. Die Datenbank macht es allen PASCH-Trägern leicht, ihre Aufgaben miteinander abzustimmen und sich über die Fortschritte der Initiative zu informieren.

Konsolidierungsphase eingeleitet

Auch in diesem Jahr wird die erfolgreiche Initiative fortgeführt. „2009 wollen wir dieses Netzwerk der Partnerschulen insbesondere konsolidieren und festigen", teilte Stefan Krawielicki, Leiter der Schulreferates im Auswärtigen Amt, mit. Das bedeutet, dass die neu im Netzwerk der Partnerschulen aufgenommenen Bildungseinrichtungen besonders intensiv von der ZfA betreut und gefördert werden. Die Angebote der ZfA dazu sind vielfältig: Sie reichen von der Vermittlung von deutschen Lehrkräften über die pädagogische Beratung, die Einführung von Schulabschlüssen bis hin zur finanziellen Unterstützung bei der Beschaffung von Ausstattungsgegenständen.

Im Rahmen der Konsolidierungsphase werden bei bestehenden Schulen wie z. B. der Deutschen Schule Abu Dhabi oder der Schmidt-Schule in Jerusalem die Grundsteine für die Einführung der Deutschen Internationalen Abiturprüfung (DIAP) gelegt. Dieser Abschluss ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, in jedem Land der Welt zu studieren. Während es inhaltlich mit dem deutschen Abitur identisch ist, baut es in besonderem Maße auf den bi- und trilingualen Unterrichtskompetenzen der Deutschen Schulen im Ausland auf: Neben Deutsch findet der Unterricht in weiteren Sprachen statt, die dann den Zusatz „Fremd-" nicht mehr verdienen. So erwerben die Jugendlichen außer den fachlichen auch hohe sprachliche Kompetenzen. Fähigkeiten, die in einer globalisierten Welt wichtiger sind denn je. Das findet auch die Zwölftklässlerin Sarah Hesse an der Deutschen Internationalen Schule Silicon Valley: „Ich bin mir sicher, dass die DIAP uns auf die zukünftigen Anforderungen unseres Globus vorbereitet. Wir haben mehrsprachig gelebt und durften mit Freude feststellen, wie toll es ist, mit Menschen verschiedener Nationen und Kulturen problemlos kommunizieren zu können."

Gemeinsam Lernen im Ressourcenzentrum

Einen herausragenden Platz unter den PASCH-Projekten nimmt in diesem Jahr die Einrichtung von Ressourcenzentren für Deutsch ein: 14 Auslandsschulen, die als kulturelle Zentren in besonderer Weise die Deutschförderung an ihrem jeweiligen Standort unterstützen, erhalten von der ZfA Einrichtungs- und Ausstattungshilfen, um damit einen modernen Seminarraum sowie einen Musterunterrichtsraum einzurichten. Ein solches Ressourcenzentrum fungiert als Fort-, Weiterbildungs- und Informationszentrum für Deutsch als Fremdsprache (DaF) und den deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) sowie den bilingualen Sachfachunterricht. Darüber hinaus dient es gleichzeitig als fachliche Anlaufstelle für interessierte einheimische Deutschlehrkräfte.

Mit zahlreichen Angeboten wie z. B. Unterrichtshospitationen, methodisch-didaktischer Fachliteratur, Unterrichtsvorlagen und -materialien, modernen Medien, Unterrichtsmitschnitten sowie Lehr-/Lernsoftware entfalten die Ressourcenzentren eine wirkungsvolle Ausstrahlung für einheimische Lehrerinnen und Lehrer in das jeweilige Gastland hinein. Sie erfüllen damit in idealer Weise die Ziele der Partnerschulinitiative, denn die für 2009 an größeren Deutschen Schulen geplanten Zentren können so im Sinne Steinmeiers „Orte der Verständigung, des gemeinsamen Lernens und der gemeinsamen Kreativität" werden. Ein Ressourcenzentrum

stellt eine Kombination aus moderner technischer Infrastruktur und versiertem Personal dar. Die Deutsche Evangelische Oberschule Kairo, die Deutschen Schulen in Marbella, Quito und Helsinki gehören zu den ersten Schulen, bei denen die Eröffnung eines Ressourcenzentrums in Kürze bevorsteht.

Mit Stipendium nach Deutschland

Einen Vorteil erhalten auch Auslandsschulabsolventen durch die Partnerschulinitiative: Dank der vom DAAD initiierten „Betreuungs-Initiative Deutsche Auslands- und PartnerSchulen (BIDS)“ wurde das Stipendiatenprogramm ausgeweitet. Statt bislang 60 können nun 120 ausländische Studenten ein DAAD-Stipendium für ein Studium in Deutschland erhalten. Und nicht nur das: Ab dem Wintersemester 2009/2010 haben auch studienkollegspflichtige Absolventen Deutscher Schulen im Ausland die Chance auf ein DAAD-Vollstipendium. Die Öffnung des Programms gilt weltweit für Sekundarschulabsolventen, sofern sie mit dem Schulabschluss ein Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, Stufe 2 erwerben.

PASCH in seiner ganzen Vielfalt erleben können alle Interessenten auf der gemeinsamen Homepage der Träger www.pasch-net.de. Staatsminister im Auswärtigen Amt Gernot Erler schaltete am 10. Februar 2009 auf der Bildungsmesse didacta in Hannover den neuen interaktiven Teil der Website frei. Insbesondere an Schülerinnen und Schüler richtet sich das Angebot. Kein Wunder, denn sie sind es ja, die im Mittelpunkt stehen bei der Initiative: „Schulen: Partner der Zukunft“. ◀◀

Von Bischkek bis Valparaíso – die Webseite der Partnerschulinitiative

Christiane Bolte

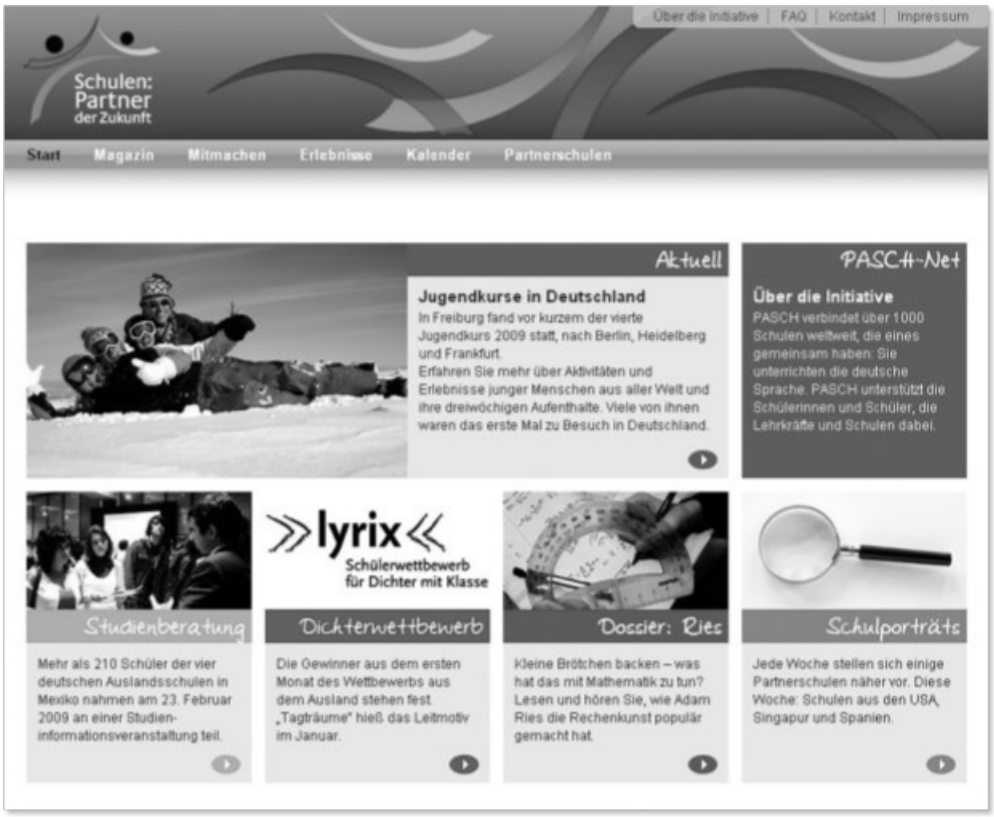
Ein Netz von 1060 Schulen, ca. 800 fortgebildete Lehrkräfte, 450 Jugendkursteilnehmer aus 51 Ländern in Deutschland, 120 DAAD-Stipendien für Schulabsolventen – das ist die beeindruckende Bilanz des ersten Jahres der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH). 2008 von Außenminister Steinmeier ins Leben gerufen, getragen vom Auswärtigen Amt in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut, der ZfA, dem PAD und dem DAAD hat sich die Initiative für das Jahr 2009 Konsolidierung und Sicherung der Nachhaltigkeit auf die Fahnen geschrieben. Einen wichtigen Beitrag dafür wird die PASCH-Webseite leisten, mit deren Hilfe die Partnerschulen sich virtuell und global vernetzen und qualifizieren können (unter der Adresse www.pasch-net.de).

Schon seit Juni 2008 kann die interessierte Öffentlichkeit sich dort über die beteiligten Institutionen sowie über die Ziele und Aktivitäten der Partnerschulinitiative informieren. Mit nur einem Klick erhält der Nutzer zum Beispiel Einblicke in die Deutschförderung einer palästinensischen Schule, in die Aktivitäten eines Deutschcamps in Thailand oder in den Alltag von ausländischen Studierenden in Deutschland.

Im Februar 2009 wurde die Webseite überarbeitet und eine neue Menüstruktur, eine neue Benutzerführung und viele neue Inhalte geschaffen. Unter Menüpunkten wie „Magazin“ und „Kalender“ werden zukünftig noch mehr Nachrichten und Ereignisse rund um PASCH abrufbar sein. Vor allem bietet pasch-net.de nun erste Möglichkeiten für Jugendliche und Lehrkräfte, internationale Kontakte zu knüpfen und didaktische Materialien zu nutzen.

Partnerschulen aus aller Welt im Netz

Welcome, bienvenu, salve, bienvenidos, welkom, huan-yin … Das sind einige der Sprachen, in denen wir an der GESS miteinander reden, in denen wir uns gegenseitig kennen lernen, Wissen und Fertigkeiten und unsere Grundhaltung erwerben. Die Deutsche Schule startete am 25. August 1971 mit nur sechs Schülern und einer Lehrerin in ei-



Die Startseite von www.pasch-net.de

nem Zimmer im Hause der Familie Voigtländer, 36 Maryland Drive. Bis heute ist die Schule einige Male umgezogen und befindet sich aktuell an zwei Standorten dicht am tropischen Regenwald mit mittlerweile 1.211 Schülerinnen und Schülern und 190 Lehrkräften und heißt nun German European School. […] Um den Zusammenhalt unserer Schulgemeinschaft zu stärken, haben wir uns entschieden in beiden Zweigen die englische und deutsche Sprache verbindlich zu unterrichten. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, sprachliche Kenntnisse in Französisch, Spanisch, Niederländisch, Mandarin und Latein aufzubauen bzw. zu erweitern.

Das war eine Kostprobe aus dem Steckbrief der Partnerschule Singapur. Den vollständigen Text findet man natürlich auch auf pasch-net.de (Menüpunkt „Magazin"): In den „Schulporträts" können sich die Nutzer über einzelne Schulen, deren jeweilige Profile und landestypischen Spezifika informieren. Und wer will, geht auf der interaktiven PASCH-Karte (unter „Partnerschulen") auf Weltreise und erkundet von Accra bis Sidney, von Bischkek bis Valparaíso das weiter wachsende Partnerschulnetz. Anschließend kann man seinen Wissensstand mit dem Quiz „Das weltweite Netz der Initiative" testen oder man sucht sich Partner für das interkulturelle Suchspiel „Odyssee" oder …

In Deutschland gefällt mir …

Eins haben die Schülerinnen und Schüler der Partnerschulen gemeinsam: Sie lernen alle Deutsch. Deshalb spielt die Vermittlung landeskundlich relevanter Inhalte über Deutschland eine wichtige Rolle auf der PASCH-Webseite. Damit sind keineswegs trockene Informationen und Fakten gemeint, sondern motivierend

aufbereitete, jugendgerechte Angebote wie z. B. ein didaktisches Spiel, das zeigt, an welchen soziokulturellen Szenen Jugendliche in Deutschland sich orientieren:

> *Wie leben Jugendliche? Wie sieht ein Jugendzimmer in Deutschland aus? Wie richtet sich ein Fußballfan, HipHopper oder Punk ein? Finde für jeden Typ die richtigen Gegenstände und zeige, was gar nicht passt!*

Was aber könnte für Deutschlernende motivierender sein als ein Deutschland-Aufenthalt? Und so werden auch 2009 wieder zahlreiche Jugendliche dank eines Stipendiums an einem international zusammengesetzten PASCH-Jugendkurs teilnehmen (s. Menüpunkt „Erlebnisse"). Die ersten Teilnehmer dieses Jahres waren schon in den Winterferien da – Eindrücke davon hält der kurze Film „In Deutschland gefällt mir …" fest; die Jugendkurs-Blogs aus Frankfurt, Berlin, Freiburg und Heidelberg dokumentieren mit Fotos und Berichten, wie anregend und gleichzeitig vergnüglich diese Aufenthalte sind. Adama Livia aus Mali bloggt ganz begeistert:

> *Hallo! Ich bin sehr erfreut über meine Reise nach Deutschland, weil ich dadurch mehrere Nationalitäten kennen lernen kann und weil der Unterricht hier anders ist als in meinem Land. Was mir am besten gefallen hat, sind die Spiele, die wir gemacht haben. Die Leute hier sind sehr cool und ich bereue irgendwie, nicht alle Sprachen der Welt sprechen zu können. Das Essen ist super, denn ich konnte Speisen entdecken, die es nicht in Mali gibt. Ich fühle mich wie zu Hause.*

Oder wie Sara aus Italien am Ende ihres Sommerkurses schreibt:

> *Wir möchten hierbleiben. Wir haben Tschüss gesagt und uns umarmt. Diese drei Wochen waren wunderbare und ich danke allen Menschen, die mir die Opportunität gegeben haben. Danke! Jetzt liebe ich Deutschland und ich möchte in der Zukunft nach Deutschland zurückfahren.*

Die Vernetzung über die Webseite

Ab Mai ist ein weiteres Ziel der Webseite erreicht: Geschlossene Lehrer- und Schülerbereiche bieten ein umfangreiches Materialangebot, und eine jeweils daran angeschlossene Community vernetzt die PASCH-Welt miteinander. Die Webseite pasch-net.de wird eine digitale Plattform für Aktivitäten und Austausch der Partnerschulen untereinander, mit vielen didaktischen Anleitungen und Stimuli, damit die Kommunikation in der Fremdsprache Deutsch nicht zur Hürde, sondern zum Erfolgserlebnis wird.

Gemeinsam ist beiden geschlossenen Bereichen

- ein an die Zielgruppen angepasstes Angebot der Redaktion
- Community-Funktionalitäten, die vor allem der Vernetzung dienen
- eine Lernplattform mit virtuellen Lernräumen.

Anmeldeprozess und Registrierung

Das geschlossene Angebot mit der Community steht nur PASCH-Schülern und ihren Lehrern zur Verfügung, die sich mittels eines Registrierungscodes anmelden. Dafür reicht es, seine persönliche E-Mail-Adresse anzugeben, ein Passwort selbst zu wählen und seinen persönlichen Registrierungscode anzugeben, den PASCH-Schüler und Lehrer zuvor von einer zuständigen Person in der jeweiligen Schule erhalten haben. Nach einer einmaligen Bestätigung kann man sich fortan mit seiner E-Mail-Adresse und einem selbst gewählten Passwort in den geschlossenen Schüler- bzw. Lehrerbereich einloggen.

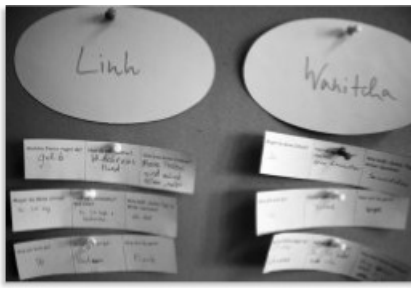
Die geschlossenen Bereiche bieten neben ihren Communitys ein vielseitiges Angebot an Inhalten, die regelmäßig erweitert werden und die sich für Schüler und Lehrer unterscheiden.

Der Schülerbereich: Vernetzung und informelles Lernen

Im Schülerbereich werden globales Vernetzen und Anwendung von Deutsch ganz groß geschrieben. Schülerinnen und Schüler auf der

Jugendliche aus der ganzen Welt nehmen an den Internationalen Jugendkursen teil

Indische Schüler surfen auf der Webseite der PASCH-Initiative



Interkulturelle Sensibilisierung ist ein wichtiges Lernziel für PASCH

ganzen Welt treten in der Community des geschlossenen Bereichs miteinander in Kontakt und werden aktiv. Die Webseite wird zum Treffpunkt der internationalen PASCH-Gemeinschaft, um bei jungen Menschen früh Interesse für andere Kulturen und Deutschland zu wecken. Deutschlernen ist ja *das* Bindeglied zwischen den Schülerinnen und Schülern. Dabei sollen sie ihre Sprachkenntnisse ohne Hemmungen in didaktisch motivierten und selbst angelegten Diskussionsforen, Blogs und Gruppen anwenden und festigen. Beiträge der Nutzer können durch das Hochladen von Bildern, Audios und Videos unterstützt und lebhafter präsentiert werden. Lernpartner können über die Webseite gesucht und die Lernpartnerschaft kann innerhalb der Webseite über ein internes E-Mail-System durchgeführt werden.

Die Redaktion der Webseite möchte regelmäßig Themenreihen, wie zum Beispiel Bildkalender zu „Winter/Frühling/Sommer/Herbst in …“ anbieten, die visualisieren, wie unterschiedlich Jahreszeiten und Monate je nach Region und Land sein können. Mitmachen können Schüler bei den verschiedensten Aktionen. Hier nur einige Beispiele:

- Schreibt einen deutschen Liedertext zu einer international bekannten Melodie.
- Macht mit und ergänzt: Meine schönste deutsche Redewendung.
- Wir schreiben ein Deutschland-Glossar: Was gehört eurer Meinung nach dazu?
- Komponiert einen Rap mit vier Strophen auf Deutsch und ladet ihn hoch. Anschließend könnt ihr die Beiträge der anderen bewerten.

Neben den Anregungen zum Mitmachen, die vom Redaktionsteam angestoßen werden, lebt die Community natürlich auch vom nutzergenerierten Content. In Gruppen – beispielsweise zu Themen wie Alltag, Film, Musik und Hobbys – können Materialien wie Dokumente, Bilder, Audios und Videos und ins Netz gestellt und diskutiert werden, und es gibt die Möglichkeit, andere PASCH-Schüler als Freunde einzutragen. Doch aufgepasst: Die Lehrer können immer schauen, was in der Community der Schüler passiert, was aber den Austausch der Schüler auf keinen Fall einschränken sollte.

Selbstverständlich ist auch eine Reihe von Aktivitäten geplant, die ausländische Lerner mit deutschen Schülern in Kontakt bringen. Diese Vernetzung findet in der öffentlichen Community auf pasch-net statt, auf die alle Interessierten zugreifen können. Daneben gibt es auch ein regelmäßiges Angebot der Redaktion mit Deutschlandbezug. Hier stehen besonders die Themen Musik, Film und Informationen zu Regionen und Städten in Deutschland im Fokus. Spiele und Wortschatzübungen verfolgen ebenfalls das Ziel, durch kreative Elemente Neugier auf das Land und Spaß an der deutschen Sprache zu wecken.

Der Lehrerbereich: Angebote zur Information und zum Einsatz im Unterricht

Lehrkräfte finden im geschlossenen Bereich viele didaktisierte und informative Materialien. Nützliches zu den Kernbereichen Unterricht und Medien bzw. Mediendidaktik erweitern die fachlichen Kompetenzen und sol-

Multimedia-Fortbildung auf der Lernplattform von www.pasch-net.de

len Anregungen zur Umsetzung im Unterricht geben –nicht zuletzt, um die Motivation der Deutschlehrenden weltweit zu erhöhen. Dabei werden alle sprachlichen Niveaustufen berücksichtigt. Das „Schwarze Brett“ gibt zusätzlich einen schnellen Überblick und Hinweise zu aktuellen landeskundlichen Themen mit Deutschlandbezug.

In der Community mit ihren interaktiven Elementen geht es der Partnerschulinitiative darum, Raum für den informellen Austausch unter Kollegen zu geben. Lehrer können ihre Unterrichtsideen oder Didaktisierungsvorschläge hochladen, sodass andere Lehrer diese sichten, im Unterricht ausprobieren und anschließend auch kommentieren können. Gemeinsam kann man das Unterrichtskonzept optimieren oder ergänzen und es an die jeweilige Zielgruppe anpassen. Die Webseite pasch-net möchte also konkret zum Erfahrungsaustausch anregen und einen Pool von Unterrichtsideen entstehen lassen. Dabei sollten natürlich möglichst viele Lehrende mitmachen und ihren Beitrag dazu leisten, dass die PASCH-Lehrer-Gemeinschaft fachlich und kollegial zusammenwächst.

Neben dem Materialtausch und der Materialkommentierung kann man sich in Foren über Alltägliches und Berufliches austauschen. In einer Projektbörse kann man Partner für Projekte suchen und über abgeschlossene Projekte diskutieren. Zu jeder Community gehört auch, dass man sich sein eigens Profil anlegen kann, sodass andere mehr über den einzelnen Nutzer erfahren können und der Austausch persönlicher wird.

Lernen, Vernetzen und Fortbilden mit der Lernplattform *Moodle*

Ein praktisches und vielfältig einsetzbares Werkzeug, das den PASCH-Schülern und Lehrern zusätzlich zur Verfügung steht, ist Moodle, eine sogenannte Lernplattform, also eine digitale Arbeits- und Lernumgebung. In einem virtuellen Klassenzimmer können Schülerinnen und Schüler auf eine andere Art und Weise die Sprache anwenden und kooperativ miteinander lernen. Das herkömmliche Lernen soll

dadurch aber nicht verdrängt werden, sondern nur ergänzt.

Durch den Einsatz der Lernplattform ergeben sich sowohl auf der Lernerebene als auch auf der Fortbildungsebene die unterschiedlichsten Möglichkeiten des Lehrens und Lernens. So kann zum Beispiel eine Schulklasse aus Gran Canaria ein Unterrichtsprojekt mit einer Partnerschule aus Russland durchführen und damit ein Höchstmaß an eigenständigem und handlungsorientiertem Lernen realisieren. Dabei wird dieser kollaborative und klassenübergreifende Lernprozess gleichzeitig dokumentiert und so für andere nachvollziehbar:

- In Foren (asynchron) und Chats (synchron) lassen sich die Themenschwerpunkte des Projekts diskutieren;
- die Schüler können Aufgaben hochladen und kommentieren oder von der Lehrperson kommentieren lassen;
- in Wikis können gemeinsam und konstruktiv Rezensionen oder Rechercheergebnisse geschrieben werden;
- in Umfragen kann man die Stimmung reflektieren und Meinungsumfragen durchführen;
- es lassen sich auch passende Übungen, Lernpakete und Tests einbinden bzw. erstellen.

Als Beispiel für ein Fortbildungsangebot für Lehrer gibt es gesondert für PASCH-Lehrerinnen und Lehrer zwei Kurse zur Absolvierung des Multimedia-Führerscheins, die auf *Moodle* durchgeführt werden. Lehrer ohne Vorkenntnisse können an einem Basiskurs teilnehmen. Lerner mit soliden Grundkenntnissen können sich für den Fortgeschrittenenkurs anmelden. Ziele der E-Learning-Kurse ist, das WWW in Deutschunterricht sinnvoll einzubinden. Kursteilnehmer arbeiten in internationalen virtuellen Klassen mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen Regionen der Welt. Von einem Webtutor bekommt der Teilnehmer Kommentare und Hilfen zu den eingesandten Aufgaben und am Ende bekommt man ein Zeugnis. Im Laufe der kommenden Monate wird sich das Fortbildungsangebot für Lehrkräfte erweitern und anderen Spektren abdecken.

Das Konzipieren der Webseite und das Bereitstellen von Inhalten ist für das Team der Webseite und für alle Beteiligten eine spannende und interessante Tätigkeit. Die Herausforderung besteht darin, bis Ende des Jahres eine große Anzahl von Schülern und Lehrern zu erreichen, die sich mit vielen Ideen und Freude auf der Webseite begegnen. Für alle Interessierten: Auf der IDT in Jena wird der Vorstellung der Webseite ausreichend Raum gegeben. So wird man sich durch Sektionsbeiträge und an einem eigenen PASCH-Stand informieren und weitere Details erfahren können. ◀◀

Zu den Autorinnen

Christiane Bolte ist seit 1995 freiberuflich als Lehrerin, Fortbilderin, Autorin und Projektmitarbeiterin für das Goethe-Institut tätig. Seit Oktober 2008 arbeitet sie als Referentin in der Online-Redaktion mit an der Entwicklung der Webseite der Initiative: „Schulen: Partner der Zukunft“.

Alicia Padrós, Referentin für Bildungskooperation in der Münchner Zentrale des Goethe-Instituts, war bis Februar 2009 für die Entwicklung der Webseite der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ zuständig.

Kontakt

Christiane Bolte
Online-Redaktion
PASCH-Website
Initiative Schulen: „Partner der Zukunft“
Tel: +49 (0)89 15 921 – 893
bolte@goethe.de
www.pasch-net.de

Wie wär's denn mit dem Kosovo?

Zu Gast auf der ersten Schulpartneraustauschbörse

Friedrich-Wilhelm Moll

Vertreter von 50 deutschen Schulen treffen Vertreter von 50 ausländischen Schulen. Sie reden miteinander, sie stellen einander ihre Schulen vor und sie schauen, wer zu wem passen könnte. Im Idealfall erwachsen daraus Partnerschaften. Das war der Grundgedanke der ersten Schulpartnerbörse, die im Rahmen der Bildungsmesse „Didacta" im Februar in Hannover stattfand.

Unter dem Titel „Partnerschulen – deutsche Schulen weltweit vernetzt" ging diese Veranstaltung im Rahmen der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft" auf den Bundesaußenminister zurück. Ziel ist, weltweit ein Netz so genannter Partnerschulen aufzubauen, in denen Deutsch gelehrt und nach Möglichkeit ein Sprachdiplom absolviert wird. „Wir wollen junge Menschen weltweit für Deutschland interessieren, sie für unsere Ideen gewinnen und als Mittler", sagte Gernot Erler, Staatsminister im Auswärtigen Amt, bei der Eröffnung der Schulpartnerbörse. Er sei überzeugt, dass sich mit Hilfe solcher Partnerschulen mehr Menschen für die deutsche Sprache und Deutschland begeistern ließen als mit anderen Maßnahmen. Freundschaften und Erfahrungen aus der Schulzeit begleiteten Menschen ein Leben lang. Deshalb sei es wünschenswert, die Vernetzung der Schulen untereinander voranzutreiben. Darin liege ein „riesiges Potenzial" für grenzübergreifende Freundschaften. „Wir wollen den Schulen die Welt öffnen", ergänzte Heiner Hoffmeister, Kultusminister des Landes Niedersachsen. In der globalisierten Welt sei es wichtig, so früh wie möglich andere Kulturen kennen zu lernen und zu verstehen.

Schwerpunkte waren der Ferne Osten und der Balkan. Deshalb hatten die Organisatoren im Vorfeld bevorzugt Länder aus diesen Ecken der Welt ausgewählt. Schulen aus China, Indonesien, der Mongolei, der Ukraine, der Türkei und den Staaten des früheren Jugoslawien stellten die meisten der ausländischen Schulvertreter. An deutschen Schulen waren von Hauptschulen über Gesamtschulen, Gymnasien, eine Montessorischule und Fachoberschulen alle möglichen Typen vertreten. Austauscherfahren sind sie alle; Sprachaustausch mit Schulen in Frankreich, England, den USA, Spanien und Italien gehört vielerorts fest zum Programm. Auch Schulkontakte nach Polen sind keine Seltenheit mehr. Und nun reicht der Blick manches Kollegiums noch weiter in die Ferne.

Problematisch ist für die deutschen Schulen allerdings die Finanzierung solcher Programme. Während ausländische Schulen vom Pädagogischen Austauschdienst gefördert werden können, müssen die deutschen Partner selbst sehen, wie sie das nötige Geld aufbringen.

Vor diesem Hintergrund fand ein Land Beachtung, das im Vorfeld auf wenig Interesse gestoßen war: das Kosovo. Das Armenhaus Europas liegt nur zweieinhalb Flugstunden von Frankfurt am Main entfernt und doch in einer anderen Welt. Abendland und Morgenland stoßen hier aufeinander, albanische Mentalität und europäische Präsenz. Die Bevölkerung ist jung (Durchschnittsalter 24 Jahre) und überwiegend ohne Perspektiven. Die Arbeitslosigkeit bewegt sich zwischen 60 und 80 Prozent.

In diesem Land liegt das Loyola-Gymnasium. Es wurde 2005 gegründet und ist ein klassisches Gymnasium mit Abitur. Gründer und Schulleiter ist Jesuitenpater Walter Happel. Die derzeit rund 560 Schüler zwischen zwölf und neunzehn Jahren absolvieren das albanische Abitur und lernen gleichzeitig intensiv Deutsch. Die besten von ihnen stellen sich der Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom.

Bei der Schulpartneraustauschbörse galt es zunächst, mit Vorurteilen umzugehen. Ja, das Kosovo ist arm, ja, es gibt zerstörte Häuser, ja, die Mehrheit der Menschen ist muslimisch, ja, es gibt viel Militär auf den Straßen, aber nein, es besteht keine Gefahr für Leib und Leben, nein, man muss keine Sorge haben, auf die Straße zu gehen, nein, es gibt keine Einschränkung der Bewegungsfreiheit und schusssichere Westen sind auch nicht nötig. Natürlich bestehen viele Unterschiede zu den entwickelten Nationen West- und Mitteleuropas. Das macht doch auch

den Reiz von Partnerschaften mit fremden Kulturen aus.

Mehrere deutsche Schulvertreter erkannten das Potenzial, das in einer Partnerschaft mit dem Loyola-Gymnasium liegt. Immerhin hat die Schule viel zu bieten: Motivierte Schüler, die intensiv Deutsch lernen, engagierte Lehrer, Kontakte zu vielen Einrichtungen und nicht zuletzt die Möglichkeit, Besucher im Internat unterzubringen und zu verpflegen, sind eine gute Basis für Aufenthalte deutscher Schüler im Kosovo. Im Gegenzug erhoffte sich das Loyola-Gymnasium die Möglichkeit, den eigenen Schülern jedes Jahr Aufenthalte bei Gleichaltrigen in Deutschland und Lehrern Fortbildungen an deutschen Schulen zu ermöglichen. Die Arbeit an gemeinsamen Projekten ist ein weiterer Baustein, von dem beide Seiten profitieren. Die Themen liegen geradezu auf der Straße, man braucht sie nur aufzuheben: politische Entwicklung, Staatswerdung, Geschichte, Umweltschutz, Infrastruktur – das ganze Spannungsfeld zwischen Abendland und Morgenland gibt kosovarischen und deutschen Schülern Gelegenheit, sich selbst, den andern und die andere Kultur besser zu verstehen. ◀◀

Kontakt

FriedhelmMoll@aol.com

Kontakte knüpften Vertreter deutscher und ausländischer Schulen bei der ersten Schulpartneraustauschbörse in Hannover. Hier unterhalten sich Friedrich Moll (links) vom Loyola-Gymnasium in Prizren/Kosovo und Michael Rettinger, Leiter der Montessori-Schule in Dietramszell

PASCH in Belgien aus der Sicht des Goethe-Instituts

Hans Greimel

Zur Auswahl der PASCH-Schulen

In Belgien mit Niederländisch, Französisch und Deutsch als offiziellen Landessprachen ist zur Zeit das Verhältnis zwischen den Flamen und Wallonen auch unter sprachpolitischen Aspekten sehr komplex. Wenn deswegen ursprünglich für Belgien nur eine einzige PASCH- Schule vorgesehen war, war allen daran Beteiligten klar, dass es mindestens für die Regionen Flandern und Wallonie je eine PASCH-Schule geben müsste. Nach verschiedenen Verhandlungen Goethe-intern sowie mit der Auslandsvertretung in Brüssel Ende 2007 konnte dies auch erreicht werden. Entsprechend wurde dann eine Ausschreibung verschickt, dass je eine Schule in Flandern und der Wallonie sich um diese spezielle Förderung für Deutsch bewerben konnte. Hauptkriterium für die Auswahl war, dass Deutsch an der betreffenden Schule speziell gefördert würde und womöglich mehr Deutschstunden angeboten würden, als dies die normalen Lehrpläne vorsehen. – Die Kultusministerien in den beiden Regionen sowie dabei speziell auch die für den Fremdsprachenunterricht zu-

ständigen Inspektoren, der belgische Deutschlehrerverband sowie vor allem die „Stiftung zur Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Belgien“ wurden über das Projekt informiert und dann auf der Basis der ca. 50 eingegangenen Bewerbungen in die konkrete Auswahl der zwei PASCH-Schulen miteinbezogen.

Im März lag ein mit den erwähnten Gremien abgestimmter Vorschlag des Goethe-Instituts vor, der dann auf einer StADaF- Sitzung (= Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache) unter Federführung der Botschaft sowie Anwesenheit eines Vertreters der „Internationalen Deutschen Schule Brüssel“ (IDS Brüssel) verabschiedet wurde.

Die offiziellen Eröffnungsveranstaltungen wurden aus verschiedenen Gründen zwar erst für den Herbst geplant. Es fanden aber umgehend schon die ersten PASCH-Maßnahmen statt: Von Seiten des Goethe-Instituts trafen sich der Leiter der Sprachabteilung sowie der „Experte für den Unterricht“ Joachim Jost mit Verantwortlichen der Schulen und mehrmals mit den Deutschlehrern, um die für die Förderung als PASCH-Schule notwendigen offiziellen Schritte sowie Einzelheiten der Förderung zu besprechen. Konkret wurden schon für den Sommer 2008 Lehrer für Fortbildungsseminare in Deutschland identifiziert und 2 bzw. 3 Schüler pro Schule zu einem 14-tägigen Deutschlernkurs in Deutschland ausgewählt. Die Schüler berichteten über ihren Deutschlandaufenthalt voller Begeisterung dann schon bei den Eröffnungsveranstaltungen.

Eröffnungsveranstaltungen

Am 16. September 2008 wurde die PASCH-Initiative in Flandern feierlich im Veranstaltungssaal des Onze-Lieve-Vrouwe-Colleges in Antwerpen eröffnet. Grußworte vom Botschafter der Bundesrepublik Deutschland, Prof. Dr. Bettzuege, Flanderns Unterrichtsminister Vandenbroucke und Schuldirektor van Goethem wurden musikalisch vom Domchor der Stadt Antwerpen untermalt, der seinen Nachwuchs vielfach an dieser Schule findet. Weiters wurden das PASCH-Projekt sowie konkrete Maßnahmen in Belgien durch den Experten für den Unterricht vom Goethe-Institut Brüssel vorgestellt. Dann schilderten die DeutschlehrerInnen und einige SchülerInnen Ihre Eindrücke und Erlebnisse während der Sommerkurse mit Bilddokumentationen und Power Point Präsentationen. Abgerundet wurde die Veranstaltung durch die Unterzeichnung der Kooperationsvereinbarung zwischen Schule und Goethe-Institut durch den Schuldirektor sowie den Leiter der Sprachabteilung des Goethe-Instituts Brüssel.

In der Wallonie fand die Eröffnung am Athenée Royal „Air Pure“ in Seraing bei Lüttich einen Tag darauf am 17. September statt. Auch hier begrüßte Botschafter Prof. Dr. Bettzuege Schulgemeinde und Gäste und wies auf die Bedeutung und die Chancen von PASCH an dieser Schule hin, bevor Direktor Petersem seiner Dankbarkeit und Freude über die künftige Förderung und Zusammenarbeit Ausdruck verlieh. Schülergruppen von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe – zwei Chöre und eine Schulband – sorgten für die musikalische Gestaltung des Abends. Zum Abschluss wurde das PASCH-Projekt allgemein sowie die konkreten Maßnahmen in Belgien durch den Leiter der Sprachabteilung präsentiert und die Kooperationsvereinbarung zwischen der Schule und dem GI Brüssel unterzeichnet.

Maßnahmen und Projekte

Ein erster wichtiger Teil ist die Ausstattung der beiden Schulen mit zahlreichen neuen Lehrmaterialien: je ein „Lehrmittelpaket“ für Anfänger und Fortgeschrittene sowie jeweils ein Bücherpaket inkl. Wörterbücher und Film-DVDs auf der Basis der Wünsche der Lehrer und den Vorschlägen, wie sie vom Goethe-Institut für die PASCH-Schulen erarbeitet worden sind. Zur Ausstattung gehören auch die technischen Geräte, um für die Möglichkeiten der besseren Einbeziehung des Internet sowie des „Kombinierten Lernens“/„Blended Learnings“ gerüstet zu sein (Computer, Beamer etc.).

Des Weiteren wurden neben zentral vom Goethe-Institut produzierten Werbeartikeln auch Belgien spezifische Materialien erstellt, vor allem das Miniwörterbuch Deutsch für Unterwegs. In diesem kleinen handlichen Büchlein finden sich die für Reisen und Kontakte der Schüler wichtigen Redewendungen in den

Sprachen Deutsch-Französisch-Niederländisch. Gleichzeitig informiert es über das PASCH-Projekt. Das Goethe-Institut Brüssel hat in der Zwischenzeit didaktisches Begleitmaterial dazu erstellt, das in Kürze in Workshops vorgestellt und dann auf der Internetseite präsentiert wird. Alle Schülerinnen und Schüler der PASCH-Schulen habe ein Exemplar erhalten, weitere Exemplare werden in den kommenden Jahren bei Veranstaltungen belgischer Schulen verteilt.

Von den konkreten Projekten stieß der Schwerpunkt „Deutscher Film der Gegenwart" der Antwerpener Schule bei den Schülern auf großes Interesse. Dazu gehörte u. a. die Klassenreise Filmtripps-Berlin. Sie wurde plangemäß durchgeführt. Neben 15 SchülerInnen nahmen 2 Lehrkräfte teil. Auf dem Programm standen neben dem Besuch des Bundestages und einiger Museen vor allem Workshops in den Babelsbergstudios. (Eine Neuauflage ist auch 2009 geplant, wobei zusätzlich das Thema „20 Jahre Mauerfall" ein Schwerpunkt sein soll.)

Die Webseite „Filmtripps" wurde inzwischen ins Französische übersetzt – Niederländisch war bereits vorhanden –, so dass mit diesen Materialien auch weitere Schulen arbeiten können.

Eine Aufführung des „DAS"-Theaters Köln konnte kurzfristig aus terminlichen Gründen nur an der Schule in Seraing durchgeführt werden, dies aber mit großem Erfolg: Es nahmen auch Schüler aus anderen Schulen teil, so dass vor einem großen Publikum gespielt und mit 250 Teilnehmern relativ viele Schüler erreicht werden konnten. Das Begleitmaterial fand großen Anklang bei den Lehrkräften und trug zur guten Vorbereitung und zum bessern (sprachlichen) Verständnis des Stückes bei.

Eine erste Verbindung von Deutsch- und Musikunterricht findet anlässlich von Konzertveranstaltungen der Schüler an der Antwerpener Schule statt. Zur Vorbereitung von Konzertbesuchen werden im Deutsch- und teilweise auch im Musikunterricht Recherchen angestellt und Referate erstellt. Weiter wird didaktisches Material entwickelt, das der unterrichtlichen Vor- und Nachbereitung dient. Ein Höhepunkt wird dann für die betr. Schule der Besuch eines Konzertes der Berliner Philharmoniker 2009 in Brüssel sein. – Konkret wird hier beim Fremdsprachenerwerb zum ersten Mal ansatzweise die Verbindung von Sprach- und Sachunterricht im Unterricht durchgeführt (Content and Language Integrated Learning / CLIL), was in den kommenden Jahren auch auf andere Fächer ausgeweitet werden soll. Insgesamt wird dies für die PASCH-Schulen ein regionaler Schwerpunkt des Goethe-Instituts sein. Entsprechende Seminare inkl. Projekte zur Materialerstellung sind 2009 geplant.

Die Implementierung der neuen Goethe-Prüfungen auf der Basis des „Gemeinsamen Europ. Referenzrahmens" (für die Schüler vor allem „Fit in Deutsch" sowie das „Zertifikat Deutsch für Jugendliche") in das belgische Schulsystem ist ein wichtiger Schwerpunkt der Spracharbeit des Goethe-Instituts Brüssel. Die PASCH-Schulen sollen hier auch besonders zur Vorbereitung und dann auch Durchführung dieser Prüfungen motiviert werden. Darum wurden die betr. Lehrer zusammen mit KollegInnen von anderen Schulen zu einem entsprechenden Workshop „Prüferschulung" eingeladen. Der Workshop hat inzwischen stattgefunden.

Die ebenfalls geplante Maßnahme Fortbildung Multimedia konnte aus technischen und organisatorischen Gründen 2008 noch nicht durchgeführt werden und wird jetzt im Kontext der PASCH-MOODLE-Plattform 2009 nachgeholt.

Ausblick

2009 werden bestimmte Maßnahmen weiter geführt, die schon 2008 ein Erfolg waren: wieder Lehrer- und Schüler Fortbildung bzw. Deutschkurse in Deutschland; Lesungen von Jugendbuch-Autoren bzw. Theater-Aufführungen; Auseinandersetzung mit aktueller deutscher Jugendkultur. Die schon erwähnten Schwerpunkte CLIL und Multimedia sind Goethe-regionale Schwerpunkte. Entsprechend werden deswegen auch die Lehrer der belgischen PASCH-Schulen zu Fortbildungen sowie zur Implementierung dieser Arbeitsinhalte eingeladen und werden daran mitarbeiten. – Selbstverständlich beteiligen sich die belgischen Schulen an der weltweiten Vernetzung aller PASCH-Schulen und den damit in Zusammenhang stehenden Aktivitäten.

Insgesamt sollen die Schulen in Antwerpen und Seraing ihrer „Leuchtturm-Funktion" für

weitere belgische Schulen noch besser gerecht werden. Was immer an konkreten Veranstaltungen oder wichtigen Arbeitsschwerpunkten und Projekten auch für andere Schulen interessant ist, soll diesen zugänglich gemacht werden. Flanderns Unterrichtsminister Vandenbroucke stellte gerade diesen Aspekt bei seiner Rede anlässlich der Eröffnung heraus und ist auch bereit, diese Arbeit mit zu finanzieren.

Die Kooperation mit der IDS Brüssel soll intensiviert werden. Vorgesehen sind die Verlinkung der Websites sowie die Verbesserung der Kontakte zwischen den Schulleitungen, einigen Lehrern und wenn möglich auch Schülerbegegnungen. Alle Beteiligten haben den Wunsch, die schon vorhandenen Ressourcen am Goethe-Institut und der IDS gemeinsam besser zu nutzen. ◀◀

Kontakt

Dr. H. Greimel
Oelhausenweg 40
47803 Krefeld
Johann.Greimel@web.de

PASCH-Initiative entfaltet im Rahmen der Deutschen Kulturwochen in der Ukraine ihre volle Wirksamkeit

Christian Ax

Als Ende September des vergangenen Jahres die 1. Allukrainische DSD-Alumni Konferenz mit etwa 100 DSD-InhaberInnen an der Deutschen Botschaft in Kiew den Startschuss für die ZfA-Aktivitäten im Rahmen der Deutschen Kulturwochen gab, war das Gesamtpaket mit gut zehn Veranstaltungen bis Anfang November bereits geschnürt, die Mittel bei der ZfA und der Botschaft beantragt und bewilligt und Teilnehmer wie Referenten mit PASCH-Geldern bereits auf die Spur gesetzt.

Theateraufführungen, Vorträge, Lehrerfortbildung, Workshops, Kunstaktionen, ein Seminar zum Pädagogischen Qualitätsmanagement in verschiedenen ukrainischen Städten wie Donezk, Odessa, Lviv, Iwano-Frankiwsk u. a. sollten das Leben und Lernen an DSD-Schulen im Lande nachhaltig bereichern. Am 1. September 2008 erklang zudem das erste Klingelzeichen der Deutschen Schule Kiew, geläutet von Herrn Dr. Hans-Jürgen Heimsoeth, Botschafter der Bundesrepublik in der Ukraine.

Die durch die PASCH-Initiative ermöglichten Veranstaltungen hatten mitunter experimentellen Charakter, da deutsche Nicht-Pädagogen und Künstler, die ihren Fuß z. T. noch nie in die Ukraine gesetzt hatten, für eine kurze Zeit zusammen mit ukrainischen DSD-Schülern gemeinsam an Projekten arbeiteten, die anschließend in unterschiedlicher Form präsentiert wurden. Und dies im Vertrauen darauf, es werde – auch sprachlich – schon gut gehen …

Es ist gut geworden – und wie! Die Deutschen Kulturwochen fanden auf ganz verschiedenen Ebenen statt, deren jede ihre Berechtigung und ihren Nutzen hatte. Die ZfA-Projekte fanden an DSD-Schulen mit DSD-Schülern statt, die so die Gelegenheit hatten, die deutsche Kultur einmal nicht nur zu hören und/oder zu betrachten, sondern – wenn man so will – in der Zusammenarbeit mit einem Vertreter dieser Kultur selbst zu einem Teil *der* Kultur zu werden, die sie gemeinsam hervorbringen.

Deutsche Kultur also als intensive deutsch-ukrainischen Zusammenarbeit mit Menschen aus beiden Ländern, die an gemeinschaftlichen Projekten arbeiten und am Ende das Ergebnis ihrer Zusammenarbeit präsentieren.

Daneben richteten sich eine ganze Reihe von Veranstaltungen an Deutschlehrer von DSD-Schulen. Gedankt sei an dieser Stelle der Gesellschaft für deutsche Sprache in Wiesbaden und Dr. Lutz Kuntzsch, der gleich an drei Or-

ten mit seinem Workshop zu „Wörtern im Alltag und im Unterricht“ auftrat und dem Institut für Lehrerfortbildung der Charkiwer Partnerstadt Nürnberg, insbesondere den Herren Drexl und Fuchs.

Deutsche Schule Kiew

Gründung am 1. September 2008

Die Deutsche Schule Kiew wurde am 01.09.2008 gegründet und befindet sich für die Anfangszeit in den angemieteten und renovierten Räumlichkeiten der zentral in Bahnhofsnähe gelegenen staatlichen ukrainischen Schule Nr. 7. Im Schuljahr 2008/09 deckt die Schule den Grundschulbereich mit den Klassen 1 bis 4 ab. Die Sekundarstufe I (ab Klasse 5 im Schuljahr 2009/10) ist in Vorbereitung.

Am 11. Oktober 2008 fand ein Tag der offenen Tür statt, der über die Schulöffentlichkeit hinaus auf ein reges Interesse stieß.

Deutschsprachige Kinder werden mit Kultur und Sprache des Gastlands vertraut gemacht; die Kinder des Gastlandes stoßen in der Schule auf ein deutschsprachiges Lernumfeld und können die deutsche Sprache, Mentalität und Kultur kennenlernen und verinnerlichen. Voraussetzung für die Aufnahme an die Schule sind Deutschkenntnisse; die DSK bietet daher schulvorbereitende Deutschkurse an …

Der Unterricht orientiert sich an dem Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg. In den Kernfächern unterrichten muttersprachlich deutsche Lehrkräfte. Zur Zeit wird eine BPLK von der ZfA entsandt. Dazu wird aller Voraussicht nach im kommenden Schuljahr eine ADLK mit Schulleiterfunktion kommen. Die Schule soll in Zukunft in Deutschland anerkannte Zeugnisse verleihen und somit den uneingeschränkten Wechsel vom und ins deutsche und österreichische Schulsystem ermöglichen.

Kinder, die in der Ukraine aufwachsen, erhalten ergänzend Unterricht in ukrainischer Sprache und weiteren Fächern durch ukrainische Lehrkräfte, so dass die Erfüllung der vom ukrainischen Bildungsministerium vorgeschriebenen Lehrplanziele gewährleistet ist und neben dem deutschen Zeugnis auch ein ukrainischer Abschluss ermöglicht werden soll.

Jean-Pierre Froehly, Leiter der Kulturabteilung der DS Kiew

An der Schule sind bislang zwei Klassenverbände eingerichtet: 1. + 2. und 3. + 4. Klasse.

Mehr Informationen unter: www.deutsche-schule.kiew.ua

Kunst- und Theaterprojekte

Theaterklasse

Theaterprojekt der MS 53 Projekt Bühnenbild des 167. Gymnasiums Kiew zum Stück „Unter Eis“ von Falk Richer in der Zeit vom 04.09.–11.09.2008, Aufführungen am GI Kiew am 10.09. und am 11.09.2008

Das Stück „Unter Eis“ von Falk Richter gehört zu dem vier Werke umfassenden Zyklus DAS SYSTEM und wurde 2004 an der Schaubühne am Lehniner Platz in Berlin uraufgeführt. In der am GI in Kiew gezeigten Inszenierung beschränkte sich der Kölner Regisseurs Rüdiger Pape naturgemäß in der Kürze der Probenzeit auf Fragmente aus dem Leben der Hauptfigur Paul Niemand, der ein Leben lang Konzepte zur Leistungsoptimierung von Betrieben ausgearbeitet und die Entlassung von Mitarbeitern ver-

Regisseur Rüdiger Pape mit den jungen Schauspielern der MS 53

antwortet hat und nun selbst von der nächsten Generation belauert wird, die ihrerseits auf einen Moment seiner Schwäche wartet.

Grundlage der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern war das Prinzip des antiken Chores, d. h. viele Texte wurden zusammen und synchron gesprochen. Das Verfahren hat einerseits enorme Kraft, andererseits ist es ein höchst demokratisches Verfahren, da jeder Spieler beteiligt ist – es gibt keine Haupt- oder Nebenrollen. Die Rolle des Paul Niemand wird abwechselnd von mehreren Spielern übernommen.

Die Atmosphäre der beiden Aufführungen war dann auch dicht und gedrängt. Der psychische und ökonomische Druck, der in der modernen Arbeitswelt auf Menschen ausgeübt wird, die sich als solche nicht mehr fühlen dürfen und können, die durch die Sachzwänge zunehmend uniform und auf ihre Rolle im Arbeitsleben beschränkt werden, dieser Druck war auf der Bühne präsent und fühlbar.

Beide Aufführungen wurden durch die Inszenierung von Pape zu einem unvergesslichen Erlebnis. Die Schüler wuchsen zu einem Ensemble zusammen und meisterten die hohen Anforderungen des Textes und der Regie hervorragend.

Bühnenbildklasse

Schülerinnen und Schüler des 167. Gymnasiums Kiew in Zusammenarbeit mit der Kölner Innenarchitektin und Szenenbildnerin Flavia Schwedler

Zu Beginn setzten sich die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit der Theaterklasse mit dem Stoff auseinander, um festzulegen, welche Inhalte und Stimmungen auf die Bühne gebracht werden sollten. Um sich dem Thema Bühnenbild zu nähern, beschäftigte sich die Gruppe dann mit Perspektive und Proportion im Raum und fertigte erste Arbeitsmodelle an.

Anschließend wurde im Kontakt mit der Regiearbeit der Bühnenbildentwurf erstellt und die Umsetzung geplant, die die Schülergruppe am Ende selbst vornahm. Neben dem Bühnenbild kümmerten sich die Schüler auch um die Requisiten und nahmen einen Videofilm auf, der als Projektion in das Bühnenbild integriert wurde.

Was oben bereits positiv über die verdichtete Atmosphäre gesagt wurde, kann hier nochmals hervorgehoben werden. Die Ausweglosigkeit der Protagonisten wird durch die Perspektivgebung des kleinen Bühnenraumes hervorgehoben. Vergleicht man die ursprüngliche Bühne mit dem entstandenen Bühnenbild, so kann man erahnen, welche mühevolle und gelungene Arbeit hinter dem Entwurf standen.

Nach Vollendung des Bühnenbildes, Schülerinnen des 167. Gymnasiums

Als besonders geglückt erwies sich die Arbeit mit der Knackfolie, die den Bühneraum zu Beginn des Stücks wie unter Eis einschloss und die auch im weiteren Verlauf noch als Symbol für die ein- und abschließende Kälte und das Verhüllen von Gefühlen zum Einsatz kam.

Die Arbeit der Bühnenbildklasse muss vor allem im Hinblick darauf hervorgehoben werden, als dass natürlich die Schauspieler eher im Mittelpunkt standen und das Bühnenbild häufig eher als Dekor und nicht als sinntragend empfunden wird. Ein Vorurteil, das Frau Schwedler und die Schüler des 167. Gymnasiums nachhaltig und gerne ausräumten.

Projekt „Reinzeichnen“

Projekt „Reinzeichnen“ des Berliner Künstlers Thorsten Streichardt mit Schülerinnen und Schülern der MS 14, Kiew, und SchülerInnen des Kollegium Oleksandrija in der Zeit vom 04.10.–11.10.2008

Der Berliner Künstler Thorsten Streichardt konnte im Rahmen der Deutschen Kulturwochen in der Ukraine dazu gewonnen werden, in Kiew und Oleksandrija jeweils einen Klassenraum mit zeichnerischen Mitteln neu zu gestalten. An der MS 14 wurde so der „Klassenraum der Zukunft“ entworfen und zu einem dreidimensionalen, begehbaren Modell, zum Raum im Raum. Für die Schüler, deren Kunstunterricht mit Abschluss der 8. Klasse endet, war besonders die kreative Auseinandersetzung mit ihrem Klassenraum der Zukunft wichtig. So zeichneten sie viele Pflanzen hinein, ein Aquarium und einen Papageien, der, wer weiß, zur Not auch einmal etwas vorsagen kann.

Thorsten Streichardt mit Lehrerinnen der MS 14

„Top secret“,
ein Ausschnitt aus der Fotostory

Ein Fotoroman

Fotostory von Schülerinnen und Schülern der MS 239 Kiew in Zusammenarbeit mit der Hamburger Fotojournalistin Iris Hogreve in der Deutschen Botschaft Kiew am 16.10.2008 (Ausstellung vom 16.10.–31.10.2008)

Was hätte für die Präsentation einer Fotostory in einer Deutschen Botschaft für die SchülerInnen der ältesten Kiewer DSD-Schule näher gelegen, als sich eines Spionagethemas anzunehmen. So geht es also um einen geheimnisvollen Chip und einen deutschen Spion in Kiew, der aber zusammen mit der ukrainischen Spionageabwehr und dem Hund Flaffy die Ukraine, Deutschland und die Welt vor den bösen Umtrieben einer fürchterlichen Verbrecherorganisation rettet. Am Ende siegen nicht nur das Gute über das Böse, die

Eintracht über die Zwietracht, sondern zudem die Liebe über die Spionage – ganz im Sinne also der Deutschen Kulturwochen in der Ukraine. Die Gäste der Ausstellungseröffnung wussten dies ebenso zu schätzen wie die interessanten Gespräche und den guten Tropfen, die sich am Rande beinahe nebenher ergaben.

Vorträge, Workshops

Deutsche Kunst seit den 80er Jahren – Was hat sich nach dem Fall der Mauer getan?

Vortragsreihe von Käthe Wenzel, Dr. phil., Künstlerin und Kunstwissenschaftlerin aus Berlin am 05.10. in Odessa sowie am 09.10. und am 10.10.2008 an der MS 239 und der MS 53 in Kiew

Die Ausgangsfrage für den Vortrag von Frau Dr. Wenzel, die sonst als Lehrbeauftragte an der Universität für Angewandte Kunst in Wien und an der International Jacobs University in Bremen tätig ist, lautete: Was hat sich nach dem Fall der Mauer getan, als die westliche Kunst der BRD und die offizielle und oppositionelle Kunst der DDR aufeinander trafen? Während Shooting Stars wie Neo Rauch und Norbert Bisky bewusst aus der Malereitradition der DDR schöpften und damit Erfolge feiern, sind andere Künstler, die in der DDR eine kritische Position vertraten, aus dem Blickfeld verschwunden.

Käthe Wenzel bei einem ihrer Vorträge

Frau Wenzel erläuterte den SchülerInnen, welche Themen und Medien zur Zeit diskutiert werden.

Die aktuelle Diskussion partizipatorischer und interaktiver Kunstformen, die auch die letzte documenta begleitete, scheint auf den ersten Blick eher einer westlichen Tradition zuzuordnen, die sich auf Beuys und basisdemokratische Überlegungen aus den 70er Jahren bezieht.

Der Vortrag stellte unterschiedliche Ansätze aktueller Kunst aus Deutschland vor und war damit für Schüler und Lehrer von DSD-Schulen in der Ukraine aus verschiedenen Gründen etwas besonderes. Erstens, weil Kunst, wie bereits weiter oben erwähnt, als Unterrichtsfach an allen ukrainischen Schulen nur bis einschließlich der 8. Klasse unterrichtet wird, und zweitens, weil Vorstellungen von der Moderne bzw. zeitgenössischer Kunst nur höchst selten einmal Eingang in die an Klassik und klassischer Moderne der 20er Jahre des 20. Jh. angelehnten ästhetischen Konzepte der hiesigen Pädagogik finden.

Auch für Frau Dr. Wenzel war die kleine Reise durch die Ukraine nach eigenem Bekunden etwas ganz Besonderes. Sie hatte nach ihren Vorträgen noch ausreichend Gelegenheit mit ukrainischen Schülern wie Lehrern ins Gespräch zu kommen und nicht nur über die Kunst, sondern auch über ihre Reiseeindrücke und das Leben in der Ukraine allgemein, so dass sie als Kulturbotschafterin der Bundesrepublik ins Land kam und als eine der Ukraine wieder nach Deutschland zurückreiste.

Als Zuhörer und Zuschauer des Vortrags kann der Verfasser dieses Textes bestätigen, dass der Vortrag sehr anregend war und die entwickelten Vorstellungen zur partizipatorischen Kunst Eingang in die Lehrerfortbildungen finden werden.

Dr. Lutz Kuntzsch beim Workshop in Donezk

Gesellschaft für deutsche Sprache, Wiesbaden – Workshop von Dr. Lutz Kuntzsch

Dr. Kuntzsch trat in der Zeit vom 27.09.–05.10.2008 an drei DSD-Schulen in der Ukraine auf: MS 14 (Kiew), MS 19 (Donezk) und MS 8 (Lviv)

Dr. Lutz Kuntzsch, nicht erst seit seinem Auftritt bei einem DSD-Seminar in Evpatorija ein alter und gern gesehener Gast bei Veranstaltungen der ZfA in der Ukraine trat innerhalb einer Woche mit einem Workshop zu Wörtern im Alltag und im Unterricht gleich an drei DSD-Schulen in der Ukraine auf. Von Fanmeile über Raucherkneipe und Erziehungscamp repräsentieren Wörter einen Teil der Kulturgeschichte eines Landes. Wörter, die neben dem festen Bestand einer Sprache auch einer ständigen Veränderung unterliegen. Es ist deshalb ein sich jeden Tag fortschreibendes spannendes Unterfangen, aktuelle Wörter zu sammeln, zusammenzustellen und zu kommentieren.

Wörter und *Worte* – im Deutschen luxuriös mit zwei Pluralformen ausgestattet – gelten als Grundkategorie für sinntragende Einheiten der Sprache und sind insgesamt etwas Phänomenales: Heute hören wir *das Wort zum Sonntag*, *fallen jemandem ins Wort* oder *verbieten es ihm*. Quizshows fragen nach Wortbedeutungen und spielen mit Wortschatz – mit diesen „ernsten Spielen“ wird immer ein, wenn auch kleiner Teil deutscher und internationaler Kulturgeschichte präsentiert.

Pablo Neruda schrieb 1976: „Es sind die Wörter, die singen, die steigen und fallen … Vor ihnen werfe ich mich nieder. Ich liebe sie, ich schätze sie, verfolge sie, zerbeiße sie, lasse sie im Mund zergehen. So sehr liebe ich die Wörter“ – und ich denke, wir können das gut nachempfinden.

In den letzten Jahren gab es eine große Anzahl an populären Wort-Aktionen und Wettbewerben: Wörter des Jahres (GfdS seit 1971), 100 Wörter des XX. Jahrhunderts (1999, Projekt GfdS/3sat), Unwort des Jahres (seit 1991), Schönste deutsche Wörter (Deutscher Sprachrat, 2004), Ausgewanderte Wörter (GfdS/Deutscher Sprachrat, 2005), Eingewanderte Wörter (Deutscher Sprachrat, 2007) und andere. Allesamt wertvolle Anregungen für die Beschäftigung mit Wortschatz.

So wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Workshops mit der aktuellen Lexik vertraut gemacht. Man sprach über Wörter, ging mit Wörtern schöpferisch um und fragte sich gemeinsam mit Lutz Kuntzsch, wie sie den Unterricht und unser Sprachgefühl bereichern können.

Seminare, Lehrerfortbildung

ZfA-Seminar

Pädagogisches Qualitätsmanagement vom 13.10.–18.10.2008

Vom 13.–18.10.2008 fand im Rahmen der Partnerschulinitiative in Odessa ein überrregionales ZfA-Seminar zum Thema „Pädagogisches Qualitätsmanagement! statt, an dem rund 25 Fachberater, Fachschaftsberater und ADLK aus dem Baltikum, POL, BEL und UKR zu Themen wie Qualitätsmanagement, Unterrichtsbegutachtung und den Rahmenpläne DSD B2/C1 für die geplante Stufenprüfung beteiligt waren. Im Gespräch mit der zuständigen ZfA-Regionalbeauftragten Frau Toledo, die u. a. auch die DSD-

DSD-Arbeit unterm Kreuz im Pastorenhaus Odessa

Keine Berührungsängste in Charkiw

Schule im bessarabischen Ismail und der MS 90 in Odessa hospitierte, verwies Kulturreferent Froehly von der Deutschen Botschaft Kiew auf die besondere Bedeutung der östl. Regionen der UKR sowie der Krim für die Auswärtige Kulturpolitik. Es wurde vereinbart zu prüfen, inwieweit diese Regionen durch die Beteiligung an einer Prüfung auf dem Niveau B1 in größerem Maße gefördert werden können.

Qualifizierungskurs Unterrichtsentwicklung

Lehrerfortbildung in Charkiw

Vom 04.11.-07.11.2008 fand in Zusammenarbeit mit dem Institut für Lehrerfortbildung der Partnerstadt Nürnberg in Charkiw am Gymnasium 23 eine Lehrerfortbildung mit KollegInnen aus Charkiw und DSD-Schulen vornehmlich aus dem Süden der Ukraine statt. Die Lehrerfortbildner Herr Drexl und Herr Fuchs, die eigens nach Charkiw gereist waren, boten über 4 Tage eine Veranstaltung mit den folgenden Themenschwerpunkten an: Eigenverantwortliches Arbeiten, Kommunikationstraining, Methodentraining sowie Teamarbeit im Unterricht. Das Seminar kam bei den TeilnehmerInnen sehr gut an, die Herren Drexl und Fuchs zeigten sich ihrerseits begeistert von der Einsatzbereitschaft und der Kreativität der ukrainischen Lehrkräfte.

Beide Seiten erhoffen sich eine Fortsetzung der entstandenen Kontakte möglicherweise durch entstehende Schulpartnerschaften zwischen Nürnberger und Charkiwer Schulen. ◀◀

Kontakt

Christian Ax
Fachberater für Deutsch/Koordinator
Bundesverwaltungsamt
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen
01024 Kiew
vul. Kruglouniversitetska 18/2, kv. 23
Tel.: +38-044 253–60–37
Fax: +38-044 253–60–37
zfa.kiew@voliacable.com
www.zfa-kiew.dasan.de
auch: www.auslandsschulwesen.de oder
www.dasan.de

Wasser, Sonne und ein YouTubeVideo

Der PASCH-Video-Wettbewerb 2008 und die Schulpartnerschaft zwischen Deutschland und Tadschikistan

Jutta Himmelreich

Seit 2003 besteht die Partnerschaft zwischen dem Leonardo-da-Vinci-Campus in Nauen bei Berlin, der Schule Nr. 89 in Tadschikistans Hauptstadt Duschanbe und dem Goethe-Gymnasium in Chudschand, Hauptstadt der Region Soghd. Alle zwei Jahre besuchen die Schüler einander. Im Spätsommer 2008 reisten die Nauener nach Duschanbe. Am 8. September trafen sie, samt Betreuern, gegen 3:00 Uhr morgens am Flughafen ein und wurden von ihren Gastfamilien, leicht verschlafen aber doch freudig, begrüßt – kurz vor dem Frühstück sozusagen, denn diesmal fiel die Reise mitten in den Fastenmonat Ramadan, in die Zeit also, in der muslimische Tadschiken vor Sonnenaufgang frühstücken, tagsüber fasten und nach Sonnenuntergang zu Abend essen.

Sie hatten sich kaum eingelebt, da kam der Hinweis auf die Ausschreibung zum Video-Wettbewerb der PASCH-Partnerschul-Initiative. Und schon hatte das Projekt, Tadschikistan – Land des Wassers und der Sonne, an dem sie gemeinsam arbeiten wollten, ein zusätzliches Ziel: drei Minuten YouTube-Video, um ihre Arbeit zu präsentieren. Einsendeschluss 15. Dezember. Jetzt sind alle total neugierig auf alle anderen Beiträge, aber, ganz ehrlich, auch gespannt drauf, wie sie selbst abschneiden werden.

„ Bui Dschui Murjan … – Es kommt ein Duft vom Strome Murjan her …“

Beinahe jeder in Zentralasien kennt zumindest die ersten Zeilen dieses Gedichts von Rudaki, dessen 1150-jähriges Jubiläum Tadschikistan heuer feiert und der den Bach Murjan in seiner Heimat Buchara so oft besang.

Tadschikistan: hat Wasser überreichlich, aber …

auch gigantische Probleme mit seiner Energieversorgung. Fast 60 Prozent der Reserven ganz Zentralasiens, und vier Prozent aller Wasserreserven weltweit, sind hier in Gletschern und Bergseen gebunden: Wasser im Überfluss. Doch die kleine Pamir-Republik zwischen China und Afghanistan nutzt nur fünf Prozent davon; einerseits weil Geld fehlt, die zum Teil schwer zugänglichen Reserven zu erschließen; und zum andern, weil die Nachbarstaaten verhindern wollen, dass Tadschikistan, zum Beispiel mit Hilfe ausländischer Investoren, zuviel Kontrolle über die wichtigsten Wasserläufe bekommt. Die Staumauer des wichtigsten Wasserkraftwerks im Land, Nurek am Fluss Vakhsch, ist mit 310 m die zweithöchste der Erde. Das aber hat im vergangenen Winter aus vielen Gründen nichts geholfen, nicht nur, weil Zuflüsse zum Stausee zugefroren und Leitungen marode waren. Der Jahrhundertwinter 2007/08 – mit nachts bis zu minus 30 °C, tagsüber 0 °C in den Klassenräumen –, hat das ganze Land buchstäblich so kalt erwischt, dass man sogar auf internationale Hilfe angewiesen war. Geschenkte Generatoren sind sicher gut gemeint, aber das Geld für den dazu nötigen Brennstoff fehlt hinten und vorne.

Gehören Kabel und Knopf im Ohr jetzt eigentlich mit zur Solarzelle oder nicht?

Julius, Nawruz und Tobias gestalten ihr Poster

Erneuerbare Energien, das Thema unserer Projektarbeit und unseres Videobeitrags ist also, sozusagen, brandaktuell.

Deutschland: Sonnenkollektoren schon bald auf dem Schuldach

Am Leonardo-da-Vinci-Campus, seit 2005 Club of Rome Schule, sind die großen Herausforderungen des Klimawandels und Themen wie Nachhaltigkeit und erneuerbare Energien bereits seit langem Teil des Lehrplans – nicht nur, weil in Nauen außer einer Biogasanlage auch ein großer Windpark in Betrieb ist. Der fächerübergreifende Unterricht im naturwissenschaftlichen Profil zeigte bald, dass die Schüler sich ganz besonders für Solarenergie interessieren, weil viele Privathaushalte in Nauen schon Sonnenkollektoren nutzen. Auf dem Dach unserer Sporthalle soll eine Photovoltaikanlage installiert werden, mit der wir bald Strom ins öffentliche Netz einspeisen wollen.

Das hat die tadschikischen Partnerschüler bei ihrem letzten Besuch in Nauen 2007 derart fasziniert, dass sie von den Plakaten mit Arbeitsergebnissen kaum loszueisen waren. Nach unserem ersten gemeinsamen Projekt mit dem Titel Dusti heißt Freundschaft im Jahr 2006 stand also das Thema fürs Projekt 2008 schnell fest: Tadschikistan – Land des Wassers und der Sonne.

Das gemeinsame Video: Nicht in den Schatten stellen! oder: drei Minuten für erneuerbare Energien

Die Originalaufnahmen entstanden während des Besuchs der Nauener Schüler in Duschanbe und Chudschand im September 2008. Die technische Nachbearbeitung fand anschließend in Nauen statt. Ein Teil unserer Arbeit sah so aus:

Cool, dass Steffie und Mellie ihre Texte für die Präsentation sogar auf Tadschikisch üben: „Ihn schore-i oftob dar oyande-i nasdik … – In naher Zukunft soll die Solarzelle …“

Mädchen beim Textlernen

Sie: „Wenn keine Sonne scheint, wird das gewärmte Wasser eh schnell wieder kalt. Was dann?“ Er: „Eins nach dem andern. Jetzt bauen wir den Versuch erst mal zusammen.“

LehrerInnen hocken in der Beratungsrunde

Wir haben aus 150 möglichen Experimenten in einem Solarbaukasten drei ausgesucht: Solarkocher, Solarzelle, Strommessgerät. Blitzartig waren wir bei jedem Probelauf auf dem Schulhof von neugierigen Mitschülern umringt. Die bekamen dann auch gleich mit, dass unsere schönen Geräte wirklich nur funktionieren, wenn die Sonne scheint. Im Schatten lief nix – weder der Propeller, den die Solarzelle antreiben sollte, noch Strom, den wir messen wollten. Auch der Parabolspiegel im Solarkocher ließ unser Wasser glatt kalt. Wie schön, dass am nächsten Tag die

Sonne schien! Kontrastprogramm! Da flossen messbare Ströme, das Wasser im Kocher wurde warm und wärmer. Und der Propeller drehte sich so wild, dass mancher vor Staunen, oder vor Freude, den Mund nicht mehr zubekam … Herr Heinecke, unser Physiklehrer, hatte ein besonderes Experiment zur Warmwasserbereitung geplant. Beim Bau der Versuchsanordnung haben auch seine tadschikischen Kollegen eifrig mit angepackt.

Über drei Minuten hinaus …

Tadschikistan hat Tausende Sonnenstunden im Jahr und Wasser im Überfluss. Alle Menschen im Land, auch die in den zerklüfteten Bergen des gewaltigen Pamir, sollten sich eigenständig mit Energie versorgen können. Der Physikunterricht an den Schulen zielt darauf hin. Doch bis es soweit ist, hat Tadschikistan, das zu den ärmsten Ländern der Erde zählt, noch einen langen Weg vor sich. Anfang November wurde zwar feierlich die dritte Turbine des E-Werks Sangtuda-1, unterhalb von Nurek, in Betrieb genommen. Doch auch Sangtuda-1 liefert nur etwa ein Sechstel des Stroms, den allein die Hauptstadt pro Jahr verbraucht. Und die Diskussion über erneuerbare Energien, Nachhaltigkeit, Klimaschutz steht erst am Anfang, anders als in Deutschland. Ist teure Photovoltaik der Weisheit letzter Schluss? Hat Biodiesel bald ausgedient? Kann unser kurzes Video dazu beitragen, das Bewusstsein für diese Themen zu schärfen? Einen Mitstreiter haben wir jedenfalls schon gefunden: der Leiter des Stadtschulamts in Duschanbe hatte uns sogar das Fernsehen geschickt, um unser Projekt vorzustellen. (Ehrlich: Er wusste vorher nicht, dass wir ihn zum Ehrenmitglied des Leonardo-da-Vinci-Campus machen würden!) Und er hat uns angespornt: „Das ganze Land richtet seine Augen auf euch, seine Hoffnung", hat er gesagt und dabei verschmitzt geschmunzelt. Jetzt können wir die Sache also nicht einfach irgendwo in den Pamirbergen verbuddeln oder bloß Deutschvokabeln aus dem Thema machen. Bis aber aus unseren Versuchen brauchbare Prototypen entstehen, wird noch viel Wasser den Murjan runter fließen, wir werden noch jede Menge E-Mails austauschen – und solange Strom da ist – alle YouTube-Videos im Wettbewerb anschauen!

Übrigens: Die Nauener, die 2008 schon zum zweiten Mal in Duschanbe waren, haben nicht schlecht über manch positive Veränderung gestaunt. Steckt hier schon Stoff für das nächste Video? ◀◀

In eigener Sache

Beschweren Sie sich bei mir ruhig über Beiträge, Druckfehler oder schlechte Bildqualität.

Aber für Anschriftenänderungen, An- oder Abmeldungen oder sogar Finanzielles bin ich nicht auch noch zuständig. Diese Verbandsangelegenheiten erledigt zum Glück Herr Tiffert (tiffert@vdlia.de).

Meine Kontaktadresse für Redaktionelles:
st.schneider@vdlia.de

Sehr geehrter Herr Weisse,

anbei schicke ich Ihnen den angeforderten Text über den Mathematikwettbewerb in der Corvinus-Universität zur Weiterveröffentlichung in der genannten Zeitschrift. Es steht Ihnen selbstverständlich frei, Ihr eigenes Bildmaterial zur Illustration zu benutzen. Sollten Sie dennoch – oder darüber hinaus – Bedarf an Bildern haben, stehe ich Ihnen jederzeit zur Verfügung. Ebenso falls noch irgendwelche Fragen auftauchen.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie mir idealerweise zwei Exemplare der betreffenden Zeitschrift zukommen lassen könnten, wenn der Artikel veröffentlicht worden ist. (Michael Richmann, Szlávy utca 81, 1104 Budapest/Ungarn)

Ich möchte Sie an dieser Stelle darauf hinweisen, dass ich bei – gravierenden – Änderungen oder Kürzungen meiner Arbeit nach Möglichkeit gerne im Vorfeld darüber informiert werden möchte.

Ich verbleibe
mit freundlichen Grüßen

Michael Richmann

Die Erotik der nackten Zahlen

Deutschsprachiger Mathematikwettbewerb an der Corvinus-Universtität

Michael Richmann

„Wie viel Uhr ist es?“, fragt Peter. „Wenn Du zu drei Fünftel der seit Mitternacht vergangenen Zeit, das zwei Dreizehntel der bis Mitternacht übrig gebliebenen Zeit addierst, dann bekommst Du den jetzigen Zeitpunkt“, antwortete Paul. Während der Durchschnittsbürger nach solch einer Antwort sicherlich zu Handgreiflichkeiten neigen würde, sind die Mädchen und Jungen, die an dem Wettbewerb für Mathematik in deutscher Sprache teilnehmen, jetzt erst so richtig in ihrem Element. In diesem Jahr nehmen 19 Schulen an dem Wettkampf teil, der bereits zum 5. Mal ausgetragen wird. Der Titelverteidiger, das Kossuth Lajos Gymnasium aus Budapest, hat den riesigen Wanderpokal wieder in die ehrwürdigen Hallen der Corvinus-Universität gebracht, damit sich die Cracks aus allen Teilen des Landes darum bemühen können. Am heutigen Tage sind nur die Besten am Start, die sich in den Vorrunden qualifizieren konnten. Beim Einmarsch der Gladiatoren thront das Objekt der Begierde bereits auf dem Tisch der Organisatoren, jeder sieht auf Anhieb, worum hier und heute gekämpft wird.

Zunächst richtet Holger Wendlandt, der Fachberater für Deutsch von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ein paar Grußworte an die Wettkämpfer: „Leistung lohnt sich!“, so das Credo. „Ihr seid die Zukunft dieses Landes, vielleicht sogar Europas“, so Holger Wendlandt weiter, „Und wenn ich mir das hier so ansehe, dann ist mir um diese Zukunft nicht bang.“ Schließlich könnte unter den Anwesenden ein neuer Alan Greenspan, John Nash oder wenigstens sein nächster Wirtschaftsprüfer. Große Worte, denen wenig später große Taten folgen sollten: die Schülerinnen und Schüler haben 75 Minuten Zeit um jeweils 20 Aufgaben aus den Bereichen Geometrie, Algebra und Logik zu lösen. Die Aufgaben sind nach dem Multiple-Choice-Verfahren gestellt, dem Schüler sind also mehrere Antwortmöglichkeiten vorgegeben, aus denen er wählen kann. „Es geht auch darum, ein intuitives Gefühl für die Mathematik zu entwickeln“, erläutert Wendlandt. Für jede korrekte Lösung werden drei Punkte gutschrieben. Entscheidet man sich aber für eine falsche Antwortmöglichkeit, so geht ein Punkt verloren;

Arbeit der Jury

alle Fotos: Eckart Weisse

Blick in den Prüfungsraum

Interesse der Medien

strategisches Denken ist also geboten. „Manchmal rate ich meinen Schülern dazu zu zocken", gibt Gabriella Süle, Lehrerin von dem Sándor Petőfi Sándor Gymnasium in Mezőberény, eine mögliche Strategie vor, „Wenn man eine Formel überschlägt und schon zwei Möglichkeiten ausschließen kann, dann ist die Chance gut zu tippen relativ hoch." Die letzten fünf Minuten werden bekannt gegeben, schnell huschen die Bleistifte über die Schmierblätter, Zahlenkombinationen werden eifrig in die Taschenrechner getippt und die letzten großen Rauchwolken bilden sich über den Köpfen; dann muss abgegeben werden.

Unmittelbar nach dem Wettbewerb herrscht erst einmal große Aufregung, Ergebnisse werden verglichen, Lösungswege diskutiert, die eigene Leistung eingeschätzt. Adorio Badrić aus dem Pécser Leőwey Klára Gymnasium zeigt sich am Ende erleichtert: „Ich habe auf jede Aufgabe eine Antwort gefunden. Wozu es reichen wird, kann ich aber nicht sagen." Dies ist an sich schon eine herausragende Leistung, schließlich sind die Aufgaben bewusst so gestellt, dass nicht jeder sie lösen kann. „Sonst kann man nachher nicht mehr differenzieren, wer wirklich der Beste ist", erläutert Gabriella Süle das Prinzip.

„Die Aufgaben waren diesmal schwerer als im letzten Jahr", ist auch Dániel Tóth, Schüler des Karinthy Frigyes Gymnasiums zu Budapest, von dem Niveau des Wettbewerbs beeindruckt. Auch seine Schulkameradin Aletta Hornyák stimmt zu: „Da waren teilweise wirklich sehr schwere Aufgaben dabei und ich weiß schon, dass ich nicht alles richtig habe."

Während die Lehrer fleißig korrigieren ist für die Schüler erst einmal eine Pause angesetzt; in der Mensa wird zu Mittag gegessen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich auch privat kennen lernen und austauschen; Networking nennt man das auf Neudeutsch.

Nicht jeder will der Wettbewerbsdisziplin auch im Berufsleben treu bleiben: „Ich möchte später gerne Medizin studieren und Ärztin werden", sagt Aletta Hornyák. Daniel Tóth hingegen sieht sich in den Naturwissenschaften gut aufgehoben. Der 18-jährige möchte später auf der Friedrich-Alexander-Universität zu Erlangen und Nürnberg Informatik studieren und sich vornehmlich der Visualisierung von Problemen

Karoly kämpft mit den Zahlen

Mathe begreifen mit Frau Prof. Dr. Vesàrhelyi

Vergleich der Ergebnisse

Siegerehrung

Siegermannschaft

Freude über den Erfolg

widmen. Kontakt zu den dortigen Professoren hat er schon aufgebaut: „Ich hatte ein sehr angenehmes Gefühl dort und die Leute da haben mich noch zusätzlich motiviert." Seine Mathekenntnisse werden ihm dabei eine sehr große Hilfe sein, ebenso wie die Ergebnisse, die kurze Zeit später verkündet werden. Dániel Tóth darf nicht nur die Urkunde für den ersten Platz in der Einzelwertung seines Jahrgangs mit nach Hause nehmen, er nimmt auch den riesigen Pokal stellvertretend für seine Schule in Empfang, die in diesem Jahr das beste Gruppenergebnis ablieferte. Damit steht der Pokal ein weiteres Jahr in Budapest. ◀◀

Ranking

Name	Schule
Jahrgang 1	
Berényi Dániel	Mechwart András Gépipari és Informatikai Szakközépiskola, Debrecen
Melisek Pálma	Friedrich Schiller Gymnasium, Pilisvörösvár
Vági Mariann	Petőfi Sándor Gimnázium, Mezőberény
Jahrgang 2	
Horváth Dóra	Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest
Seemann Jannis	Thomas-Mann-Gymnasium, Budapest
Li Jianming	Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest
Jahrgang 3	
Papolczi Hunor	Boronkay György Műszaki Középiskola és Gimnázium, Vác
Szász Tünde	Kossuth Lajos Gimnázium, Mosonmagyaróvár
Sárosi Márton	Tamási Áron Gimnázium, Budapest
Jahrgang 4	
Tóth Dániel	Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest
Takács Anna	Eötvös József Gimnázium, Tata
Szendrei Katalin	Kossuth Lajos Gimnázium, Budapest

Lesefüchse in Sibirien

Heike Lawin

Bücherwürmer, Leseratten …

Was kreucht und fleucht da nicht alles durch den deutschen Blätterwald?

Und nun auch noch Lesefüchse????

„Was ist das?“, mag sich da mancher fragen, dem das Wort zum ersten Mal begegnet.

Der Gedanke ist eigentlich ganz einfach.

Lesefüchse – das sind Jugendliche, die gerne lesen und, und nun kommt's, das nun auch noch in einer Fremdsprache. Und dann sollen diese „Lesefüchse“ auch noch ihre eigene Meinung über diese Bücher darstellen und im Streitgespräch vertreten. Doch dazu später …

Die Idee stammte von Holger Dähne, dem Fachberater der ZfA in Sibirien.

Fünf Bücher – deutsche Kinder- und Jugendbücher – machten dazu im Schuljahr 2007/2008 den Anfang.

Wie fängt man an, ein Buch zu lesen? Wie kommt es wohl, dass man sich gerade für DIESES Buch interessiert?

Ist es der Titel, der neugierig macht? Der Autor, von dem man ja vielleicht schon einmal etwas gehört/gelesen hat?

Ist es der Waschzettel, der erste Satz? Wecken die Illustrationen das Interesse? Oder liest man doch erst mal schnell die ganze erste Seite, ehe man sich entscheidet, das Buch nicht mehr aus der Hand zu legen?

Im Gymnasium N°6 jedenfalls pirschten sich die Schüler der 10. Klasse so an die ersten zur Auswahl stehenden Bücher heran:

„Der mechanische Prinz“, „Vorstadtroulette“, „Wie Licht schmeckt“, „Jeder Schritt von dir“ und „Die Meute“ hatten da auf dem Tisch gelegen und nach dem ersten Herumschnüffeln entschied sich die eine Gruppe für „Jeder Schritt von dir“, die andere für „Die Meute“.

Bald schon sollten die Schüler merken, ob sich hinter den Titeln tatsächlich das verbarg, was sie vermutet hatten.

Beim Lesen von „Jeder Schritt von dir“ versuchten sie dahinter zu steigen, wie viel Familie ein Mensch braucht, welche Rolle Medien in unserer Welt von heute spielen, und schließlich

zu ergründen, was ein Mädchen dazu treibt, zur Stalkerin zu werden.

Inzwischen las sich die andere Gruppe in „Die Meute“ hinein und bemerkte bald, dass das Thema „Neonazis“ gar nicht so leicht zu erklären ist, schon gar nicht mit herkömmlichen Klischees.

Dann kam die erste feierliche Zusammenkunft der „Krasnojarsker Lesefüchse“.

Beide Gruppen machten die anderen auf „ihr Buch“ neugierig. Und dabei wurden schon die ersten Redetalente sicht- und hörbar. Denn selbstverständlich fand dieser Meinungsaustausch in deutscher Sprache statt, wurde ausschließlich von den Schülern moderiert.

Anschließend wandte man sich gemeinsam dem „Vorstadtroulette“ zu.

Mir war beim Lesen aufgefallen, dass eigentlich alle Jugendlichen, die im Mittelpunkt der fünf Bücher standen, familiäre Probleme hatten. Da lag es nahe, im Unterricht die „Helden“ zu vergleichen.

Nun hatten bald alle Schüler diese drei Bücher gelesen, die fleißigsten sogar alle fünf.

Der große Tag konnte kommen: Der Krasnojarsker Endausscheid.

Es ging ganz feierlich zu, denn nun sollte nicht nur „unser Lieblingsbuch“ gewählt werden, sondern auch der „Krasnojarsker Lesefuchs“, der das Gymnasium N°6 in Nowosibirsk zu vertreten hatte.

Drei Wahlgänge waren nötig, bis das „Vorstadtroulette“ die absolute Mehrheit erhielt, knapp gefolgt von der „Meute“.

Aber dass Dascha Kossowa unsere Schule beim nächsten Ausscheid zu vertreten hatte, das war sehr schnell klar (auch wenn es andere Anwärter gegeben hatte).

Die nächste Runde fand dann Ende Oktober in Nowosibirsk statt. Dazu waren nun auch aus anderen Städten die Teilnehmer angereist. Von den DSD-Schulen aus Omsk und Tomsk, aus Nowosibirsk, dazu Studenten und Schüler von der GTZ: Simon, Denis, Arina, Uljana und wie sie alle hießen.

Und nach einer kurzen Einführung durch den Vater des Gedanken, Herrn Holger Dähne, ging es dann heiß her.

Würde es „Die Meute“ sein? Ja, das Thema ist sehr aktuell, die Sichtweise neu, vor allem die auf den Großvater. Aber macht es sich die Autorin nicht doch ein wenig einfach? Liegen die Probleme heute nicht etwas tiefer als hier im Kinderbuch dargestellt?

Beleuchtet „Jeder Schritt von dir“ die seelische Tiefe eines empfindsamen Mädchens, das – selbst verletzt – nun andere verletzt? Hält uns das Buch in Atem? Oder verliert es gegen Ende an Spannung, weil an Glaubwürdigkeit?

Kann es ein „egalstes Kind“ geben? Rührt das phantastische Geschehen um Max uns an? Oder schwimmt da ein Autor nur auf der Erfolgswelle eines „Garry Potter“? Kann das Buch „Wie Licht schmeckt“ uns zu mehr Verständnis mit Behinderten führen? Oder müssen wir auch hier Zweifel am Wahrheitsgehalt der Story anmelden? Fragen über Fragen, die uns in einer heftigen Debatte die Zeit vergessen ließen.

Nach zweieinhalb Stunden stand es fest: Das Buch „Wie Licht schmeckt“ hatte endgültig die meisten Stimmen erhalten und Dascha Kossova fuhr gemeinsam mit Uljana Sidorowa nach Moskau, um dort die sibirischen Lesefüchse zu vertreten.

Großes Strahlen auf beiden Gesichtern, als sie schließlich auch dort – im Kreis von Vertreterinnen aus Moskau, Sankt Petersburg und Weißrussland – die ersten beiden Plätze belegen konnten. Ein großer Tag für Sibirien!

Mittlerweile beginnen bei uns in Krasnojarsk bereits wieder die nächsten Köpfe zu rauchen.

Die „Lesefüchse“ gehen in ihre zweite Runde.

Zwei der neuen Bücher basieren auf tatsächlichen Geschehnissen. Also recherchieren die zwei Gruppen der jetzigen 10. Klassen erst einmal im Internet, was sie dort alles an neuesten Nachrichten über Hacker und Cracker und über Kindesvernachlässigung finden können. Die letzte 11. Klasse hat ihnen ja vorgemacht, dass man die beim „Lesefuchsprojekt“ erworbenen Kenntnisse auch prima bei den Sprachdiplom-Prüfungen nutzen kann. Und sie wollen ihren Vorgängern natürlich nicht nachstehen.

Inzwischen bekommen sie bereits rote Ohren beim Lesen der ersten Kapitel.

Wünschen wir ihnen Erfolg! Wir wissen ja: Die „Lesefüchse“ in den anderen Regionen schlafen auch nicht. Ob sich der Erfolg vom Vorjahr wiederholen lässt? ◀◀

Was bei Modul 1 geschah

Fortbildungserfahrungen heute

Frank Schweizer

Seit längerer Zeit müssen selbst „gestandene" Lehrer für Deutsch als Fremdsprache eine verkürzte Zusatzqualifizierung, bestehend aus einem siebzigstündigen Lehrgang, absolvieren. Wer nicht explizit das Fach studiert hat, kann sich dem nicht entziehen, wenn er weiterhin so genannte Integrationskurse, also staatlich finanzierte Kurse, unterrichten möchte. Weder akademischer Grad noch langjährige Tätigkeiten ersparen die Fortbildung. Ein Kollege mit neunzehn Jahren Unterrichtserfahrung musste genauso ran wie ich, den das Doktorhütchen ziert und nicht wenige wissenschaftliche Publikationen unter anderem im DAF-Bereich vorzuweisen hat. Die Weiterbildung wurde von der Volkshochschule veranstaltet und – oh Mühsal – hauptsächlich an Sonntagen (!) von 10.00–17.30 Uhr durchgeführt. Nicht leicht, wenn unter der Woche weitere 35 Unterrichtsstunden abzuleisten sind, die eine ähnlich ausgedehnte Vorbereitungszeit verlangen. Zusätzlich zum regulären Unterricht muss der Teilnehmer diverse Unterrichtsbesuche gestatten, ein Portfolio erstellen, in dem eine Unterrichtsplanung dokumentiert wird, sowie ein „Lerntagebuch" führen, in welchem man noch einmal selbst-reflexiv das Gelernte wiederkäut. Die Inhalte des Kurses wurden vom Goethe-Institut erarbeitet und sind für die Träger bindend.

Was und wie in dieser Fortbildung gelehrt wird, möchte ich am Beispiel von „Modul 1" mit dem Titel „Migration und Integration" mit dem Ziel zeigen, ein Nachdenken über Sinn und Unsinn bestimmter Fortbildungen anzuregen.

Das Modul „Migration und Integration" bestand hauptsächlich aus Gruppenarbeit und deren Besprechung. Außer einer kurz gehaltenen Übersicht über die Geschichte der Migration, die vermutlich nicht entfernt mit der Qualität des wikipedia-Artikels zu diesem Thema konkurrieren könnte, beschränkten sich die Kursinhalte auf Erzeugung und Verwertung von Beiträgen der Kursteilnehmer und der Kommentierung durch die Dozentin.

Das Seminar begann mit dem Hinweis, dass das Modul so voll gestopft sei, dass man sich äußerst beeilen müsse, denn das Thema könnte „zwei Hauptseminare" füllen. Danach folgte eine dreißigminütige Vorstellungsrunde der Kursteilnehmer, bevor es in die Gruppenarbeitsphase ging.

Die Gruppenarbeiten verfolgten die Frage, warum jemand Deutsch lernt, warum ein Migrant Deutsch lernt, was einen Sprachlerner motiviert und was ihn demotiviert, Sprache zu lernen. Ein Ergebnis war, dass eine normale Person eine Fremdsprache aus „Interesse" oder „für den Urlaub" lernt, während ein Migrant diese lernt, weil er „hier arbeiten", „hier leben" oder „Kontakt mit den Deutschen will". Motivierend sind ein „deutscher Partner" oder „berufliche Perspektiven", demotivierend „kein deutscher Partner" und „keine Perspektiven". Eine andere Gruppenarbeit wertete Statistiken zur Zuwanderung aus; unter anderem wurde festgestellt, dass die Anzahl der Arbeitslosen bei Migranten doppelt so hoch ist im Vergleich zu Arbeitenden oder dass in den 1960er Jahren viele Ausländer ins Land kamen, was seit den 1990er Jahren etwas gebremst ist. Eine dritte Gruppenarbeit sollte ergeben, welche „Merkmale" eines Migranten besonders günstig bei der Spracherlernung sind. Als Ergebnis stellte sich dar, „einen deutschen Partner" zu haben oder „berufliche Perspektiven" zu haben, aber die wichtigste Eigenschaft neben „schulischer Ausbildung" sei es, „Motivation" zu besitzen.

Die Dozentin regte eine Gruppendiskussion zur Abgrenzung der Begriffe „Assimilation" (= „Gleichmachung") und „Integration" (= „Eingliederung bei Beibehaltung der Identität") an. Als Ergebnis der Diskussion entstand die Einsicht, dass es nicht leicht sei, die beiden Begriffe abzugrenzen, selbst ein Deutscher sei nicht immer integriert. Die Dozentin wies darauf hin,

„niemand aus der Nachbarschaft kann mich leiden, ich bin auch nicht integriert". Wenn sie nicht integriert sei, dann könne dies einem Ausländer ja auch ähnlich gehen. Denn: „Was heißt denn schon Integration?", betonte die Dozentin.

Zusätzlich wurde noch eine Kopie des Zuwanderungsgesetzes ausgeteilt. Da es sich um eine schlechte Kopie handelte, bei der der rechte Streifen fehlte, wurde gründlich darauf geachtet, die fehlenden Buchstaben nachzutragen. Das Gesetz wurde zwar nicht weiter erläutert, aber wenigstens wurde es nach einem restaurierenden Akt für die Heimlektüre empfohlen. Ebenso wurde uns ein Kapitel aus einem Buch einer Soziologin „für zu Hause" gegeben, das uns zeigen kann, dass „man mit Statistiken alles machen kann, was man will". Das Buch, aus dem es stammte, (Elisabeth Beck-Gernsheim: „Wir und die anderen") wurde den Teilnehmern wärmstens empfohlen, weil es „keine hardcore soziologische Studie" sei, sondern einfach zu lesen. Nach acht Stunden und der Frage, was wir aus dem Kurs mitnehmen, wurden wir heimgeschickt.

Es fällt augenscheinlich schwer, aus dem Seminargeschehen etwas zu lernen. Bei der Auswertung der Aspekte, die bei einem Migranten zur Spracherlernung wichtig sind, fragte ich nach, wie die Umsetzung der Erkenntnisse in den konkreten Unterricht nun erfolgen könne. Daraufhin wurde ich belehrt, dass sich erstens der Unterricht nicht ändere, weil dies Sachen sind, „die man ohnehin schon weiß" und zweitens dies ja ganz „nützlich für das Portfolio sei". Mehr wollte die Dozentin nicht Auskunft geben.

Ich denke, es wäre zu einfach, bestimmte Dinge der Dozentin in die Schuhe zu schieben. Sie kämpfte vermutlich auch mit didaktisch unausgereiften Kursinhalten. Ein anderer Kursteilnehmer raunte mir fast tröstend zu, „die weiß, dass es blöd ist". Vermutlich hatte er Recht.

Was sind nun diese „unausgereiften Kursinhalte"? Ein Beispiel: Ein Ergebnis der Gruppenarbeit war, dass „Motivation" das Wichtigste beim Sprachenlernen sei. Zu diesem Ergebnis ließe sich, glaube ich, auch ohne eine 45-minütige Gruppenarbeit gelangen. Es ist weniger schlimm, dass das Ergebnis banal ist, das Problem ist, dass es auch komplett undifferenziert ist. Motivation ist zunächst einmal kein „Merkmal" einer Person (ein ungeschicktes, ja hässliches Wort, das uns in den Mund gelegt wurde). Ein Schüler muss nicht nur Motivation haben, der Lehrer muss sie ihm auch geben können. Motivation ist kein einheitliches Gebilde (jemand kann eine Sprache lernen, aber nicht die Hausaufgaben machen wollen). Man kann auch übermotiviert sein. Der Linguist Kashen, der dies untersuchte, weist auf die negativen Folgen von Übermotivation hin (z. B. Schüler, die zu früh denken, sie beherrschen einen Stoff und „weitergehen" wollen). Zudem scheint mir der Wert von „Motivation" dem Zeitgeist zu entspringen; vor 50 Jahren wäre wahrscheinlich „Disziplin" an der ersten Stelle sprachfördernder Eigenschaften gestanden. Natürlich könnten die Teilnehmer in der Gruppenarbeit ein anderes, reichhaltigeres Ergebnis zum Begriff „Motivation" finden, aber ich möchte den Begriff „Lesen" (der in der Psychologie anders gebraucht wird als in der Alltagssprache) hier verwenden. Die Teilnehmer „lesen", was und welches Niveau von ihnen erwartet wird und produzieren es. Die Dozentin ließ sich zumindest nicht von der Menge der hohlkörperartigen Schlagwörter verstören und lobte die Teilnehmer für ihre Arbeit. Auf meine Nachfrage gegenüber den Teilnehmern, dass das Frageniveau der Aufgabenstellung doch „trivial" sei, kam, „wissen wir, aber wir machen es halt".

„Niveau" ist ein schwer zu fassender Begriff. Trotzdem: Manche Kursinhalte wie die Abgrenzung von „Assimilation" und „Integration" würde ich einer zehnten Klasse als Aufsatzthema vorlegen. Die Frage, warum jemand eine Sprache lernt, eher einer fünften oder sechsten Klasse. Die Dozentin schrieb tatsächlich begeistert nickend solche Dinge wie „für den Urlaub" unter die Rubrik, warum jemand Sprache lernt, an den Flipchart. In meinen Aufschrieben habe ich also jetzt festgehalten, dass Menschen „für den Urlaub, aus Interesse, für den Beruf, um eine Arbeit zu finden, um Kontakt zu Deutschen zu finden" Sprache lernen. Diesen Zettel kann ich jetzt immer wieder hervorholen und nachlesen, warum jemand Sprache lernt. Zusätzlich

Zum Autor

Dr. Frank Schweizer ist Mitarbeiter an der Universität Wien (Abteilung Film) und unterrichtet seit fast sieben Jahren DaF u. a. an der Universität Stuttgart und an der Volkshochschule Stuttgart.
Er arbeit als freier Autor und publiziert mehrere Bücher im wissenschaftlichen und im Sachbuch-Bereich sowie Aufsätze zu wissenschaftlichen Themen.
Genaueres kann auf seiner Homepage nachgelesen werden.

schreibe ich zu Hause noch ein „Lerntagebuch", um mir bewusst zu machen, dass ich dies gelernt habe.

Nehmen wir den launigen Seitenhieb der Dozentin, dass man „mit Statistiken alles zeigen kann", angefügt davon, dass das „rauskommt, was man will, dass es rauskommt". Ich bin zum Beispiel nicht der Ansicht, dass eines der grundsätzlichen Instrumente der Soziologie, die Statistik, prinzipiell manipulierbar ist. Wie kommt sie darauf? Ist das nicht eine Bierzelt-Plattitüde? Es soll wohl die kritische Einstellung gegenüber Statistiken fördern. Es fehlen Begründungen.

Das grundsätzliche Problem an „Modul 1" war, dass einfach keine Kursinhalte vorhanden waren, die hätten vermittelt werden sollen. Die Dozentin füllte die Didaktiklücke mit anekdotischen Schwänken und spitzen Seitenhieben auf die angeblich die Statistik missbrauchenden Politiker. Warum? Aus der Not der Inhaltslosigkeit heraus.

Wenn ich ein persönliches Wort zum Thema „Migranten" einfließen lassen darf, irritiert mich die permanente Etikettierung von Personen in diesem Modul als „Migranten". Der heimliche Unterton des Moduls ist „Migranten sind Problemfälle". Ich unterrichte seit fünf Jahren Integrationskurse und ich habe, in gewissem Sinne, noch nie einen Migranten unterrichtet. Ich habe immer nur Personen unterrichtet: Juan aus Mexiko, Olga aus Russland oder Berthy aus Ghana. Ich glaube, dieses Modul übt in den Blick ein, Personen als verwaltbare Objekt zu sehen. Daher die Rede von den „Merkmalen" eines Schülers. Es ist keine Fortbildung. Es ist im gewissen Sinne eine Rückbildung. Lernen kann man nichts. Lernen sollte man hieraus nichts. ◀◀

Kontakt

Dr. Frank Schweizer
Bettina-von-Arnim-Str. 46
73760 Ostfildern
http://frank.schweizeronline.de
E-Mail: frank@schweizeronline.de

Irrtümlicherweise wurden in Heft 4/08 die nach Redaktionsschluss eingetroffenen Beiträge aus Shanghai vertauscht und nicht den jeweiligen Verfasserinnen zugeordnet. Der auf den S. 358 ff abgedruckte Beitrag „Zwei Fachberaterinnen …" entstammt der Feder von Diana Amann (FB' der ZfA), den anschließenden Beitrag S. 362 wiederum schrieb Anja Geissel (GI). Da sich beide Beiträge aber ursprünglich sowieso als Gemeinschaftsprojekt verstanden wissen wollten, hält sich der entstandene Schaden hoffentlich durch diese Information in Grenzen.

Lorbeer redlich verdient – Lyrik im DaF-Unterricht

Rainer E. Wicke

Die jeweils vorherrschende Tendenz, Lyrik entweder als unverzichtbares Angebot des fremdsprachlichen Unterrichts zu verteidigen, oder sie nur als Ergänzung und Auflockerung des Unterrichts zu verstehen, signalisiert stets die wechselnden Akzentverschiebungen in der den Sektor Literaturunterricht übergreifenden Auseinandersetzung um die allgemeinen Ziele des Fremdsprachenunterrichts (Hunfeld, 1977).

In dem folgenden Beitrag geht es keineswegs darum, zu einer der in dem obigen Zitat angeführten Positionen eindeutig Stellung zu beziehen, indem der Lyrik im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht der Status des unantastbaren Kulturgutes eingeräumt wird, das auf alle Fälle Berücksichtigung finden muss. Noch kann es darum gehen, aufzuzeigen, dass Gedichte als schmückendes Beiwerk des fremdsprachigen Literaturunterrichts Verwendung finden sollten, damit die Schüler auch mit dieser besonderen Textsorte „konfrontiert" werden. Vielmehr sollen die folgenden Ausführungen belegen, dass ein Gedicht seinen Sitz im Leben der Schüler haben kann, indem es ein scheinbar alltägliches Thema aus einer anderen Perspektive schildert und dem jugendlichen Leser die Möglichkeit bietet, die fremde Sprache nicht nur als reine Abbildung der Wirklichkeit, sondern auch als ein Medium (zur künstlerischen) Veränderung derselben zu erfahren (Hunfeld, a. a. O. S. 130).

Das Thema Unfall an sich kann im DaF-Unterricht mit fortgeschritteneren Lernen bereits als bekannt vorausgesetzt werden, da es in den gängigen Lehrwerken bereits relativ früh behandelt wird (z. B. VUB-Gilde, 1998). Außerdem spielt es im Leben der Kinder auch im muttersprachlichen Erfahrungsbereich (leider) eine Rolle, indem die Kinder täglich mit Unfallnachrichten konfrontiert werden. Verkehrsunfall von Carl Guesmer eignet sich daher hervorragend für die Unterrichtsarbeit im DaF-Unterricht, da die Schüler sofort aufgrund ihres Vorwissens und ihrer Lebenserfahrung mit ihm in ei-

Carl Guesmer: Verkehrsunfall

Als ich vorüberging, war der Verletzte
Schon fortgeschafft, und Kreide legte das Missgeschick frei.
Das Motorrad ruhte sich auf zahllosen Glassplittern aus:
Lorbeer[1], redlich verdient im Zusammenstoß mit dem Auto.

Das Auto stand mit verbeulter Tür wie gezüchtigt[2] schon in der Ecke,
klein, die verwunderten Fenster aus Landschaftsträumen gerissen.
Ein Mädchen war herausgetaumelt[3], vom Asphalt noch umnachtet.

Und indes ein Polizist gleichmütig Schuhe auflas,
indes neugierige Fenster sich wieder dem Dunkel ergaben,
trieb das Geschwätz über Schuld oder Leichtsinn[4] schon Laub[5],
aus dem die Gesichter vor Eifer wie Weißdorn[6] leuchteten.

Bis endlich vom Ölfleck im Rinnstein die Stille gebieterisch ausging
Und mein Schritt vereinsamt die Nachtstunde schlug.
Im Klappern des Schrottwagens[7] waren Zeitungsmaschinen zu hören,
die das Ereignis mit kleiner Notiz dem Vergessen empfahlen.

1 -r Lorbeer, –
= el laurel
2 gezüchtigt
= altes Wort für bestraft
3 taumeln
= vacilar, tambalearse
4 -r Leichtsinn
= la ligereza
5 -s Laub
= las hojas
6 -r Weißdorn
= ein Rosenstrauch mit weißen oder rosafarbenen Blüten
7 -r Schrottwagen, ~
= el coche - grúa

nen Dialog treten können und ausgehend von Bekanntem sich unbekannte Informationen erschließen können.

Ein Text ist nicht objektiv gut, sondern der Leser bestimmt, ob er gut ist. Sein Vorwissen, seine Interessen, seine Erwartungshaltung, seine Zielsetzung, seine Lesekompetenz, seine Lesesozialisation, sein kognitives Anspruchsniveau, seine emotionale Befindlichkeit, seine Gesprächsbereitschaft und sein Durchhaltevermögen bestimmen, ob er den Text als gut bezeichnet (Studienseminar Koblenz, 2009).

Das Gedicht nimmt den Lernenden als Gesprächspartner ernst, es beeindruckt durch ein hohes sprachliches und inhaltliches Niveau, schreckt ihn aber gleichzeitig nicht ab, weil es ihm – durch die Bereitstellung angemessener Verstehenshilfen und Aufgaben – den eigenen Zugang ermöglicht.

Bei der Auswahl des Gedichtes war bewusst darauf geachtet worden, das Wahrnehmungsfeld der Schüler entsprechend zu vergrößern, indem das Thema Unfall zwar dem intellektuellen Niveau der Schüler, dem Erfahrungshorizont und auch der Alltagsstufe entsprach, der Text von Inhalt und Komposition jedoch hohe Anforderungen – besonders an die achte Klasse, in der einer der Unterrichtsversuche durchgeführt wurde – stellte.

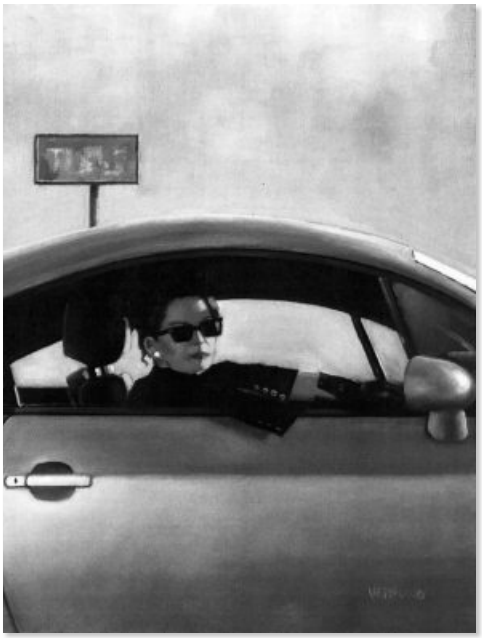
Es darf nicht darum gehen, dort stehen zu bleiben, wo die Schüler sich gerade befinden, sondern das Ziel muss stets eine Erweiterung der Lebens- und Leseerfahrung sein, auch die Erwartungshorizonte müssen vergrößert werden (Koppensteiner, 2001).

Um zu vermeiden, dass dieser literarische Text die Schüler aufgrund der teilweise sehr schwierigen Formulierungen und des unbekannten Vokabulars bei einer ersten Lektüre überforderte, wurden einige der unbekannten Wörter bewusst im Sinne der Anpassung des Textes an die Leser erklärt (Studienseminar Koblenz, 2009, S. 104). Aber – trotz der hier vorgenommenen Erklärungen – konnte immer noch davon ausgegangen werden, dass nicht jedes Wort bekannt war, bzw. dass auch nach einer ersten Lektüre ein solcher Text noch zahlreiche unbekannte Informationen enthielt, was bei den im Folgenden beschriebenen Unterrichtsversuchen durchaus intendiert war. Das Gedicht weckte Neugier, indem es nicht nur Bekanntes und Alltägliches versprachlichte, sondern indem es bereits Bekanntes verfremdete und somit eine neue Bedeutsamkeit für die Lerner bot (Solmecke, 1993). Nur solche Texte fordern zu einer Reaktion heraus und provozieren Interpretationsversuche, bzw. stellen sie eine Verbindung von der Rezeption zur Produktion her, wenn gleichzeitig Dekodierungs- und Bearbeitungshilfen angeboten werden.

Unterrichtsverlauf

Das Gedicht wurde im Rahmen eines an der Deutschen Schule Barcelona durchgeführten Vorbereitungslehrgangs für neue Lehrer, die ab dem Schuljahr 2009/2010 an Schulen auf der Iberischen Halbinsel tätig sein werden, in einer achten und einer neunten Klasse der Neuen Sekundarstufe im Unterricht eingesetzt.

Zur Einstimmung wurde in beiden Klassen eine Farbfolie des Gemäldes „Traffic Light Moment“ von Jack Vettriano verwendet.



Aus dem Bild wird ersichtlich, dass der schottische Maler eine Szene aus dem Linksverkehr

seines Landes künstlerisch festgehalten hat. Daher empfahl sich die Verwendung einer Tageslichtprojektorfolie statt einer Wiedergabe mit einem Beamer, da die Folie mühelos auf dem Projektor umgedreht und somit der Eindruck erweckt werden konnte, dass sich diese Szene durchaus im Rechtsverkehr in Deutschland abgespielt haben könnte.

Zunächst erhielten die Schüler in beiden Lerngruppen Gelegenheit, Vermutungen darüber anzustellen, was die Dame im Auto aus ihrem Fenster beobachten konnte. In der achten Klasse wurden hier Dinge genannt wie andere Autos, Radfahrer und Geschäfte. Die Informationen aus der neunten Klasse waren etwas präziser, indem dort Straßen, Menschen, Landschaft, die Ampel (!), andere Autos und Polizei erwähnt wurden.

Das Thema Unfall wurde von beiden Lerngruppen nicht erwähnt, dennoch wurden die Schülerbeiträge nicht korrigiert, da der Einstieg über das Bild lediglich der Sensibilisierung der Schüle diente, indem sie sich darauf einstellen konnten, dass ein besonderer Vorfall im Mittelpunkt der folgenden Textarbeit stand.

Über ein Bild können wir Zugang bekommen zu eigenen, manchmal längst vergessenen Erlebnissen, eigenen Empfindungen, zur eigenen Psyche. Wir können Handlungen, Emotionen, Beziehungen anderer Menschen nachvollziehen (Bertscheit, 2001).

Im nächsten Schritt erhielten die Schüler in beiden Lerngruppen die folgende Wortcollage:

Seht euch die folgenden Wörter an.
Sie gehören zu einem Gedicht.
Findet die Handlung heraus.

Der Verletzte | Die Kreide
das Missgeschick
der Lorbeer | Die Glassplitter
das Mädchen | der Asphalt
Der Polizist | das Geschwätz
Der Ölfleck

Wie erwartet waren einige der Wörter wie Glassplitter, Lorbeer und Ölfleck den Schülern in beiden Lerngruppe nicht bekannt, dennoch stellten sie schnell fest, dass es sich um einen Unfall handeln musste, weil ein Verletzter und ein Polizist sowie der Asphalt eine Rolle spielten. Das Mädchen wurde in beiden Lerngruppen als das Unfallopfer charakterisiert. Die Schüler der achten Klasse waren der Meinung, dass dieses in ein Auto hineingelaufen war und sowohl das Mädchen als auch der Fahrer dabei verletzt wurden. In der neunten Klasse äußerten sich die Schüler entsprechend ähnlich, nur dass das Mädchen als Radfahrerin, die mit einem Auto kollidierte, beschrieben wurde. In beiden Lerngruppen konnte ohne große Mühe ein Verstehensgespräch entwickelt werden, da die Lerner bereits über einen entsprechenden Wortschatz zum Thema Unfall verfügten.

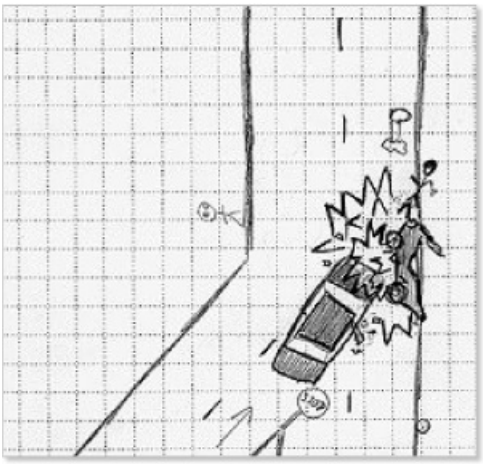
Erst nach dieser Antizipation des Inhaltes wurde den Schülern das Gedicht mit den entsprechenden Worterklärungen ausgehändigt. Gleichzeitig erhielten sie den Auftrag, das im Text geschilderte Geschehen kurz zu beschreiben, ohne die unbekannten Wörter und Strukturen nachzufragen oder in einem Wörterbuch nachzuschlagen.

Erwartungsgemäß fiel den Schülern der achten Klasse die Dekodierung der Informationen wesentlich schwerer, als dies in der neunten Klasse der Fall war. Daher musste das Ge-

spräch in der achten Klasse wesentlich stärker durch Nachfragen – z. B. zur Tageszeit des Geschehens – gelenkt werden, um die teilweise erforderliche selektive Informationsentnahme aus dem Text zu erleichtern.

Die Schüler der neunten Klasse erfassten die Rahmenhandlung wesentlich schneller, konnten jedoch auch einige Passagen besonders in der zweiten und dritten Strophe des Gedichtes nicht eindeutig zuordnen.

Bevor die Textarbeit intensiviert wurde, erhielten die Schüler beider Lerngruppen Gelegenheit zusammen mit einem Partner nach den im Gedicht enthaltenen Informationen eine Unfallskizze zu erstellen. In dieser Phase wurde davon ausgegangen, dass die Schüler bei der Lektüre des Gedichtes bereits eine ungefähre Vorstellung von dem Ablauf der Ereignisse hatten, diese durch die Zeichnung jedoch intensiver und konkreter beschreiben konnten. Die einzelnen Partnerpaare wurden während der Erstellung intensiv betreut, wobei ein Schwerpunkt der Tätigkeit jedoch auch immer wieder darauf gelegt werden musste, die Schüler in beiden Lerngruppen wiederholt zur Verwendung der Fremd- und nicht der Muttersprache aufzufordern.



Unfallskizze

Im Anschluss erhielten die Schüler Gelegenheit, den von ihnen erstellten Unfallablauf noch einmal kurz zu präsentieren und erst nach dieser Präzisierung wurde die Aufmerksamkeit in beiden Lerngruppen wieder konkret auf den Inhalt des Gedichtes gelenkt. Für die Bearbeitung wurde das folgende Raster mit Hilfe des Tageslichtprojektors projiziert:

Beschreibt die Person, die die Szene sieht:
Alter:
Geschlecht:
Aussehen:
Was bemerkt diese Person?
Was?
Warum?

Waren die Informationen in der achten Klasse zu der Personenbeschreibung noch relativ vage, so konnten die Schüler der neunten Klasse konkretere Angaben machen, indem der Erzähler als zufällig vorbeikommender Passant auf dem Heimweg geschildert wurde. Über das Alter war man sich in beiden Lerngruppen nicht einig, da einige Schüler der achten Klasse erwähnten, dass es durchaus ein Spaziergänger gewesen sein könnte, der mit dem Hund unterwegs war, Schüler der neunten Klasse jedoch für einen jüngeren Mann, der von einer Party heimkehrte, plädierte.

Schwierig gestaltete sich die Beschreibung dessen, was die Person bei der Betrachtung des

Unfallgeschehens registrierte. Wurde in der achten Klasse schnell herausgefunden, dass der Polizist die Schuhe der Verletzten aufsammelte, so gelang es den Schülern nicht, die Zeile Lorbeer, redlich verdient auch nur annähernd zu erklären.

Die Schüler der neunten Klasse konnten nicht nur das gleichmütige Auflesen der Schuhe begründen (Er ist Polizist. Er sieht viele Unfälle. Er tut das fast jeden Tag), eine Schülerin stellte im Plenum zu dem erwähnten Lorbeer sogar die Frage: „Kann es sein, dass das Ironie ist?". Auf Nachfragen reagierte sie, indem sie den Lorbeerkranz als Trophäe für einen Sieg beschrieb, die hier ironisch an das Motorrad vergeben wurde.

Die Gefühle des Zeugen wurden in beiden Klassen als traurige und schockierte Anteilnahme geschildert, wobei aber auch der Gedanke, dass so etwas jedem selbst, also auch dem Betrachter passieren könnte, Erwähnung fand. Nach Meinung der Schüler verspürte der Betrachter eine gewisse Erleichterung verschont geblieben zu sein.

Für die Hausaufgabe erhielten beide Lerngruppen einige kurze Unfallmeldungen aus einer bundesdeutschen Zeitung, die als Vorlagen für die Erstellung eigener ähnlicher Meldungen genutzt werden konnten, die sich auf die wesentlichen Informationen des Gedichtes beschränken sollten.

An den beiden Unterrichtsversuchen nahmen jeweils elf der insgesamt zweiundzwanzig Teilnehmer des an der Deutschen Schule Barcelona stattfindenden Vorbereitungskurses für neue Lehrer an Schulen auf der Iberischen Halbinsel teil. Beide Teilgruppen gestalteten die Nachbesprechungen im Sinn einer didaktischen Werkstatt mit, indem Alternativen der Textbehandlung und zur Durchführung der Stunde diskutiert wurden. Da die Teilnehmer an den folgenden Tagen selbst Gelegenheit zur Durchführung eigener Unterrichtsversuche erhielten, wurde der Dialog mit ihnen bewusst gesucht, um aufzuzeigen, dass ihre konstruktiven Vorschläge nicht nur respektiert wurden, sondern dass diese als Impulse für das Denken und Weiterentwickeln von Konzepten im Sinne der Werkstattarbeit eine notwendige Voraussetzung waren (Debiasi, 2004).

Nach dem Versuch in der achten Klasse wurde die Verwendung des Gemäldes von Vittriano zunächst von einigen Teilnehmern in Frage gestellt, da es z. B. im Hinblick auf die im Gedicht erwähnte Nachtzeit die Schüler etwas in die Irre führte (die Sonnenbrille der Autofahrerin suggeriert einen Zeitpunkt zur Tageszeit). Es wurde diskutiert, ob es in der neunten Klasse erneut entsprechend eingesetzt werden sollte, bzw. ob es nicht sinnvoller wäre, sofort mit der Deutung der Wortcollage zu beginnen. Allerdings mahnten einige der Teilnehmer auch an, die Wortcollage auf weniger Wörter zu beschränken, um dem assoziativen Potenzial der Schüler einen möglichst großen Freiraum zu geben.

Schließlich einigte man sich darauf, dass das Bild erneut Verwendung finden sollte, der Einsatz jedoch durch eine präzisere Fragestellung begleitet werden sollte. Auch die Wortcollage blieb erhalten, hier wurde der Vorschlag aufgenommen, doch einige der unbekannten Wörter schon bei ihrem Einsatz und nicht erst bei der Lektüre des Gedichtes zu erklären.

Allgemein waren die Teilnehmer sich von den Kenntnissen und Fähigkeiten der Schüler beeindruckt, wobei die Schülerin der neunten Klasse, der es sogar gelungen war, das Bild des Lorbeers zu deuten, besonders erwähnt wurde.

In der Abschlussdiskussion war man zu der Ansicht gekommen, dass man für eine intensi-

ve Behandlung des Gedichtes mindestens zwei, wenn nicht sogar drei Folgestunden benötigte, um alle Möglichkeiten auszuschöpfen, die der Text und die mit ihm verbundenen Aufgabenstellungen bieten. Es wurde vorgeschlagen, dass man bei der Planung dieser Stunden Augenzeugenberichte und Zeitungsartikel zu dem erwähnten Verkehrsunfall anfertigen, bzw. Polizeiprotokolle und auch Gespräche der Anwohner, die bisher keine Erwähnung fanden, erstellen lassen könnte. ◀◀

Literatur

Bertscheit, Ralf: Bilder werden Erlebnisse, Verlag an der Ruhr, Mülheim/Ruhr 2001, S. 10.

Debiasi, Verena/Gasser, Dorothea: Werkstatt als hermeneutischer Dialog, DRAVA-Verlag, Klagenfurt 2004, S. 24.

Guesmer, Carl: Verkehrsunfall, in: Rothe, Wolfgang (Hrsg.): Deutsche Großstadtlyrik vom Naturalismus bis zur Gegenwart, Stuttgart 1973, S. 410.

Hunfeld, Hans: Wozu Lyrik im Fremdsprachenunterricht? (1977) in: ders.: Fremdheit als Lernimpuls, DRAVA-Verlag, Klagenfurt 2004, S. 123.

Koppensteiner, Jürgen: Literatur im DaF-Unterricht, öbv, Wien 2001, S. 44.

Solmecke, Gert: Texte hören, lesen und verstehen, Langenscheidt-Verlag, München 1993, S. 40.

Studienseminar Koblenz (Hrsg.): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe, Klett, Kallmeyer-Verlag, Seelze 2009, S. 11.

VUB-Gilde-Verlag: Wer? Wie? Was? Mega 2, Köln 1998, S. 94.

Carl Guesmer: Verkehrsunfall
Unterrichtsverlauf

Unterrichtsschritt	Zielsetzung	Sozialform	Medium
1. Bildanalyse: Was sieht die Autofahrerin?	Sammeln von möglichen Szenarien, die von der Augenzeugin gesehen werden könnten	Plenum	Kunstbild Jack Vittriano: „Traffic Light Moment“ als Folie, Tageslichtprojektor
2. Herstellung von Zusammenhängen mit Hilfe einer Wortcollage	Antizipation der Handlung eines Gedichtes	Partner-, Gruppenarbeit	Arbeitsblatt, Folie Wortcollage
3. Lektüre des Gedichtes	Textbearbeitung	Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit	Arbeitsblatt, Folie
4. Zeichnerische Umsetzung der Handlung	Sicherung des Textverständnisses	Plenum	Arbeitsblatt Unfallskizze
5. Augenzeugenbeschreibung des Hergangs	Dekodierung des Textes und der Stilmittel	Gruppenarbeit	Bisherige Ergebnisse
6. Hausaufgabe: Anfertigung eines Kleinartikels nach Vorlagen	Erarbeitung eines zum Augenzeugenbericht kontrastiven Textes	Einzelarbeit	Arbeitsblatt Kleinartikel

In eigener Sache

Als Schriftleiter freut man sich natürlich über jede, aber besonders über jede positive Rückmeldung zu soeben erschienenen und ausgelieferten Heften – ist dies ja auch der einzige Lohn für die ehrenamtliche Tätigkeit.
Bei Heft 1/2009 mit Schwerpunkt „DSD" gab es neben Lob aber auch Unmutsbezeugungen über die Veröffentlichung der kritischen Beiträge von unseren Veteranen Stimpfle und Weischer. Da ich es mir von Anfang an zum Prinzip gemacht habe, die Verbandszeitschrift zwar thematisch zu organisieren und die Beiträge in eine gefällige Abfolge mit Text und Bild zu bringen – hier sei auch ein großer Dank an unseren Layout-Spezialisten Herrn Schmitz beim Aschendorff-Verlag ausgesprochen –, mich aber jeder persönlich gefärbten Einmischung zu enthalten, möchte ich keinen eigenen Kommentar verfassen, sondern zwei Zuschriften zu meiner Darbietung des Schwerpunktthemas „DSD" im letzten Heft abdrucken.
Dazu leiste ich mir den zugegebenermaßen trotzigen Spruch des Heftes von Oscar Wilde: „Wenn jedermann mit mir übereinstimmt, habe ich stets das Gefühl, dass ich Unrecht habe."

Kurze Antwort an E/0,08/0,7/1,61/II

Ulrich Dronske

Da hat unser computererfasster Kollege Weischer wieder die Hände in die gerade zu verheilen sich anschickenden Wunden des neuen DSD I und II der KMK gelegt. Und da wollen wir schnell ein paar Pflaster verkleben, auf dass der Heilungsprozess wieder voranschreite.

1.: Das facettenanalytische Bewertungsverfahren ist ja im letzten Heft ausführlich dargestellt worden und auch wir bemühen uns auf allen Seminaren, das Verständnis hierfür zu fördern. An dieser Stelle aber wollen wir uns bei unserem „DSD-Oldtimer" Herrn Weischer ausdrücklich bedanken, wenn er sich „knurrend" eingesteht: „Die Computermethode hat es in sich, es geht viel gerechter zu." Denn tatsächlich wird hier endlich einmal versucht, sich mit dem altbekannten Problem der Notenobjektivität neu auseinanderzusetzen. Wir alle wissen, dass die von unterschiedlichen Bewertern für den gleichen Aufsatz erteilten Noten das gesamte Notenspektrum abdecken können, und wir alle wissen, dass man durch eine Verdoppelung der Subjektivität, also durch den Einsatz von zwei Bewertern für die gleiche Arbeit, nicht zu einem objektiven Resultat kommen muss. Das Verfahren der Nachkorrektur in den so genannten „kritischen Randfällen" führte – wie Kollege Weischer meint – wirklich nur zu „gefühlter Gerechtigkeit", also zu keiner wirklichen, weil niemand garantieren kann, dass da nicht am Ende zwei strenge oder zwei milde Beurteiler sich in ihren Fehlurteilen wechselseitig bestätigen. Und wo fangen kritische Randfälle an bzw. wo hören sie auf, wenn derselbe Aufsatz von dem einen Beurteiler mit 5 und von dem anderen mit 23 Punkten beurteilt wird, die Urteile zweier Korrektoren also 18 Punkte auseinanderliegen können, wie uns dies das TestDaF-Institut im letzten Heft gezeigt hat. Dass ein unkorrigierter Einsatz dieser Bewerter zwangsläufig zu extremen Bewertungsungerechtigkeiten führen muss, dass hier eine Reihe von Prüflingen ungerechtfertigter Weise durchfallen, während eine Reihe von Prüflingen ungerechtfertigter Weise die Prüfung bestehen, wird keiner bestreiten. Dass es deswegen Sinn macht, die Strenge bzw. die Milde eines Bewerters zu erfassen und in seine Bepunktung einzurechnen, liegt also auf der Hand. Schließlich – was nützen alle Stren-

ge- und Mildeberechnungen, wenn der Bewerter sich letztlich inkonsistent verhält, also immer wieder von seinem milden bzw. strengen Grundmuster abweicht? Natürlich funktioniert in einem solchen Fall das facettenanalytische Verfahren nur noch eingeschränkt. Und aus all diesen Überlegungen ergibt sich dann die Weischersche Formel E/0,08/0,7/1,61/II, zu der wir übrigens ausdrücklich gratulieren, weil wir mit E/0,08/0,7/1,61/II einen wirklich kompetenten Bewerter vor uns haben – durchschnittlich streng bzw. mild und auch noch konsistent urteilend. Wären alle Bewerter so, dann bräuchten wir kein multifacettenanalytisches Verfahren. Aber Wunsch und Wirklichkeit klaffen manchmal grässlich auseinander und so ist es denn notwendig, allen Korrektoren eine Rückmeldung über ihr Korrekturmuster zu geben. Damit besteht übrigens auch die ideale Möglichkeit, einmal über das eigene Korrekturverhalten nachzudenken und eingeschliffene Korrekturgewohnheiten in Frage zu stellen. Allein dies bedeutet bereits einen großen Fortschritt: dass der Beurteiler im Spiegel der testwissenschaftlichen Aufbereitung seiner Ergebnisse sich kontinuierlich zu reflektieren gezwungen ist und dadurch die Chance hat, die fossilierten Korrekturmechanismen zu korrigieren. Welches andere Verfahren bietet diese Möglichkeit systematisch und kontinuierlich an?

2.: Übrigens: Bei der neuen DSD-***Stufen***prüfung, die wir gerne einmal in einer der nächsten Ausgaben ausführlicher darstellen würden, kommt es ja zu einigen grundlegenden Veränderungen. Nein, es werden den Schülern nicht wieder zwei Texte im Bereich *Schriftliche Kommunikation* zur Auswahl angeboten. Da bekäme man doch zahlreiche Probleme mit der Reliabilität des Tests, wenn Schüler in einem Test nicht dieselben Aufgaben bearbeiten müssten. Und es werden auch weiterhin keine literarischen Texte in den verschiedenen Testteilen eingesetzt. Dies ist wiederum eine rein test- bzw. sprachwissenschaftlich fundierte Entscheidung. Literarische Texte sind polysemische, meinetwegen auch polyphone Texte, also mehrdeutige und mehrstimmige Texte, die ganz besondere Ansprüche ans Hör- und Leseverstehen, aber auch an die Schriftliche Kommunikation stellen. Deswegen eignen sie sich ja gerade besonders für den Fremdsprachen***erwerb***, da sie ständig Irritationen verursachen, also nachgerade nach Interpretation, nach Auseinandersetzung verlangen, da sie eingeschliffene Sprachmuster durchkreuzen oder verschieben und schließlich ganz anders als Sachtexte kulturelle Muster präsentieren und reflektieren können. Aber in dieser Produktivität für den Spracherwerbsprozess liegt zugleich die Problematik ihres Einsatzes für den Sprachtest. Gerade eine über die Inhaltsangabe hinausgehende schriftliche Auseinandersetzung mit literarischen Texten stellt an den Prüfling ganz andere sprachliche, intellektuelle und interkulturelle Anforderungen, als dies bei einem Sachtext der Fall ist. Weil wir aber um die Produktivität der Literatur im Sprachlernprozess wissen, wird der neue Rahmenplan zum DSD-Unterricht die Bedeutung literarischer Texte für den Erwerb der deutschen Sprache klar, eindeutig und nachdrücklich akzentuieren. Literatur soll integraler Bestandteil des DSD-Unterrichts sein, aber in der DSD-Prüfung hat Literatur nichts zu suchen – außer im Bereich der *Mündlichen Kommunikation*. Im mündlichen Prüfungsteil können, dürfen und sollen Schüler die von ihnen durchgeführten Literaturprojekte präsentieren, also in die DSD-Prüfung einbringen.

Aber wenigstens dies dürfte auf ungeteilte Zustimmung stoßen: Die neue ***Stufen***prüfung geht einher mit einer Veränderung der Bewertungskriterien für die *Mündliche* und *Schriftliche Kommunikation*. Dadurch werden insgesamt die inhaltlichen Aspekte gegenüber den formalen aufgewertet. Von den 24 Punkten in der *Schriftlichen Kommunikation* werden künftig 9 auf den Textinhalt entfallen, es wird also demnächst schwieriger fallen, mit einem bloß formal gefälligen Aufsatz gute Ergebnisse zu erzielen.

Zum Schluss: Die angebliche „Mutter aller Computer", das TestDaF-Institut in Hagen, ist eine durchaus menschliche Veranstaltung, die sich um eine testwissenschaftlich fundierte Entwicklung von Tests für Deutsch und um die Objektivierung der Ergebnisse der DSD-Tests verdient gemacht hat. Aber das DSD, seine Konzeption, seine Aufgabenformate und Bewertungskrite-

rien, die Ausführungsbestimmungen und Prüfungsordnungen – das alles ist dann doch Ergebnis der fruchtbaren Zusammenarbeit zwischen ZfA und KMK. Das TestDaF-Institut sollte folglich auch nicht für die vermeintlichen oder wirklichen Mängel dieser Prüfung verantwortlich gemacht werden. Die Kritik nehmen also wir entgegen, aber auch das Lob.

Eine weitere Zuschrift zum Schwerpunkt des letzten Heftes: DSD

Rainer Stimpfle

Lieber Herr Schneider,
vielen Dank für die Zusendung der Mail mit der Kritik an den Artikeln von Heinz Weischer und mir. Dank meines neuen – von der ZfA leider in keiner Weise gesponserten – superschnellen Computers war es mir möglich, Ihre Mail noch am selben Tag während des dreistündigen Stromfensters zu empfangen.

„Der Spiegel", der einem ja bisweilen wirklich einen Spiegel vorhält, kommt allerdings immer noch auf dem Land-Luftwege und ist nicht ganz so schnell wie die neumodischen Kommunikationsmittel. Das aber bringt mit sich, dass ich nun gleichzeitig mit der Mail ein Spiegel-Heft von Mitte Februar in der Hand habe, in welch letzterem ein Artikel zu lesen ist, der dem Hagener Institut ein Stück weiter helfen kann, oder sagen wir vorsichtig: könnte.

Der Grund für die bitteren Worte der Mail scheint mir klar: Hier – beim DSD und seiner Bewertung – geht es um eine ernste Sache; da hat kein Scherz etwas zu suchen. Es hängen schließlich die Zukünfte ganzer Heerscharen von Schulabgängern in aller Welt von dieser Prüfung ab. Wer wollte sich da unterstehen …

Und dann untersteht sich jemand! Und dazu noch ein Heinz Weischer, von dem man weiß, dass er tanzend und allzeit mit einem westfälischen Witz auf den Lippen sein Auslandslehrerleben auf zwei Kontinenten in vier fremden Ländern absolviert und dabei sein Verhalten nachweislich nie bereut hat! (Hätte da nicht irgendwann die ZfA eingreifen und sein abenteuerliches DaF-Lehrer-Leben stoppen müssen? – Aber das führt uns jetzt vom Thema weg.)

Da geht es also um sehr ernste Dinge, und das TestDaF-Institut ist wahrlich ernsthaft bemüht, nach neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen die Bewertung einer wertvollen Prüfung endgültig wasserdicht zu machen, oder sich gar bewusst, dies wahrhaftig geschafft zu haben, – und nun bringt der Schriftleiter am Schluss des Themenschwerpunkts im Verbandsheft zwei Beiträge, die so unernst mit dem hohen Gut umgehen, dass der Schwerpunkt Gefahr läuft, vom Ende her insgesamt nicht mehr ernst genommen zu werden.

Man kann die Dinge, wie „Der Spiegel" lehrt, vielleicht auch anders sehen: Da haben ernst zu nehmende Menschen (Wissenschaftler!) herausgefunden, welch immense Bedeutung der Humor und das Lachen für das Leben haben. „Mehr Humor bedeutet auch mehr Lebenszufriedenheit", heißt es da zum Beispiel. Und erfreulich ist: Humor ist erlernbar! „Humor lässt sich trainieren", behauptet ein Forscher namens Ruch. Es besteht also Hoffnung für Menschen, denen über dem Ernst der Welt in ihrer ernsthaften Bemühung um tiefernste Dinge der Humor abhanden gekommen sein sollte. Der Arzt und Kabarettist Eckart von Hirschhausen äußert sich in einem Interview so: „Das Leben ist zu wichtig, um es ernst zu nehmen." Vielleicht könnte dieser Hinweis, umgemünzt auf die Sprachdiplomprüfung, den Mitarbeitern des Instituts in Hagen neue Perspektiven eröffnen und zu einem rechten Verständnis der inkriminierten Artikel führen.

Das wünscht sich
– im immer noch winterlichen
NOS (= Nordostsibierien) –
der Unterzeichnete
Rainer Stimpfle

Kooperation mit der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer

Im Herbst 2008 nahm der Vorstand des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland erstmals Kontakt mit dem Vorbereitungskomitee der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer auf, um eine mögliche Zusammenarbeit auszuloten.

Nach der Teilnahme an einem Vorbereitungstreffen aller an dieser Tagung beteiligten Institutionen und Organisationen, wurde der VDLiA von der IDT gebeten, mit einem Stand auf dieser international besetzten Tagung in Jena vertreten zu sein.

Die IDT findet unmittelbar im Anschluss an unsere Hauptversammlung in Darmstadt statt. Alle weiteren Details zu dieser Tagung können Sie der nachfolgenden Anzeige entnehmen. ◀◀

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

FACHBEREICH PHYSIK

Didaktik der Physik
Universitätsstr. 5
Prof. Dr. Udo Backhaus
(bei Paketpost: 45141 Essen)
e-mail: udo.backhaus@uni-due.de
Fernsprecher (0201) 183-2464/59
Telefax (0201) 183-2466
Raum T03 R06 D90

Universität Duisburg-Essen • 45117 Essen

An die
Deutschen Auslandsschulen
WELTWEIT

Essen, den 19.02.2009

Schulorientierte Projekte im Rahmen des Internationalen Astronomischen Jahres (IYA) 2009

Sehr geehrte Damen und Herren,

die UNESCO hat 2009 zum Internationalen Jahr der Astronomie (www.astronomie-2009.de, www.astronomy2009.org) ausgerufen. Anlass dieser Initiative sind die 400. Jahrestage der ersten Himmelsbeobachtungen mit einem Fernrohr durch GALILEI und des Erscheinen der *Astronomia Nova* von KEPLER. Beide Ereignisse trugen entscheidend zur Durchsetzung des heliozentrischen Weltbildes bei.

Im Rahmen von IYA 2009 haben wir zwei internationale Beobachtungsprojekte (http://www.didaktik.physik.uni-due.de/IYA2009/IYA2009-Mondparallaxe.html und http://www.didaktik.physik.uni-due.de/IYA2009/IYA2009-Sonnenposition.html) initiiert, deren Ziel es ist, die Aufmerksamkeit von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen, auf den Himmel zu richten und sie anzuregen, auf den Lauf von Sonne und Mond zu achten. Diesem allgemeinen Ziel sind zwei weltweite Beobachtungstermine (24. April & 30./31. Mai 2009) untergeordnet, bei denen die Positionen von Sonne und Mond gleichzeitig gemessen werden sollen, um aus dem Vergleich der weltweit gewonnenen Ergebnisse die Kugelgestalt der Erde und die Entfernung des Mondes ableiten zu können.

Das Netz der deutschen Schulen im Ausland wäre eine ausgezeichnete Basis für diese Projekte. Ich bitte Sie deshalb, an Ihrer Schule dafür zu werben und interessierte KollegInnen und SchülerInnen aufzufordern, sich bei mir zu melden.

Die Projektseiten im Internet sind leider noch nicht auf dem letzten Stand. Sie werden aber in den kommenden Wochen aktualisiert und konkretisiert werden.

Über Ihr Interesse an den Projekten würde ich mich freuen, eine aktive Mitarbeit Ihrer Schule wäre ein großer Gewinn für uns.

Freundliche Grüße

(Prof. Dr. Udo Backhaus)

An der Deutschen Schule in Madrid von 1939–1945

Jürgen Hollensen

Garcia de Paredes

Mein Vater Alfred Hollensen (1911–1989) erhielt nach seiner Seminarausbildung 1935 eine Anstellung als Lehrer an der Dorfschule in Brammer, Krs. Rendsburg, inmitten von Schleswig-Holstein. Dort lernte er seine spätere Frau, Ruth Junge und die Familie Meves, die Eltern von Dorle, ihrer Freundin, kennen.

Was führte den schüchternen, zurückhaltenden und in sich gekehrten Dorfschullehrer dazu, so etwas Außergewöhnliches zu tun, nämlich sich für den Auslandsschuldienst zu bewerben?

War es der weit gereiste und welterfahrene Schwiegervater Junge, der ihm den Floh ins Ohr setzte? Oder lag es an Herr Meves, der als Reedereiagent in Istanbul eine führende Stellung im Schulvorstand der Deutschen Schule innehatte? Bei einem Besuch in Brammer soll er meinem Vater vorgeschlagen haben, sich für den dortigen Schuldienst zu bewerben, um das Übergewicht der Lehrkräfte aus Sachsen, die kein reines Hochdeutsch sprachen, abzumildern.

Entscheidend war wohl die Bekanntschaft und die Liebe zu dem jungen Mädchen aus Brammer. Meine Mutter lernte während ihres mehrmonatigen Aufenthaltes in Istanbul Lehrer der dortigen Deutschen Schule kennen *und hatte durch begeisterte und begeisternde Berichte in ihm den Wunsch geweckt, gleichfalls fremde Länder und Menschen kennen zu lernen.*[1]

Auf jeden Fall entschlossen Ruth Junge, die inzwischen meine Verlobte geworden war, und ich, nun den Schritt in die Ferne zu wagen.[2] Die Bewerbung beim Auswärtigen Amt erfolgte im Sommer 1938 und nach einem Jahr ungeduldigen Wartens bot ihm das AA im August 1939 eine Lehrerstelle entweder an der Schule in Istanbul oder an der von Madrid an. In Istanbul hätte er den Organistenposten an der deutschen Kirche mit übernehmen müssen, die Stelle in Madrid war nicht mit Spezialfertigkeiten verknüpft. So fiel die Wahl auf Madrid, obwohl man ihm zu bedenken gab, dass in Spanien nach dem gerade erst beendeten Bürgerkrieg (1936–1939) *die Trümmer noch rauchten und die Lehrer buchstäblich alles – bis hin zu Schulheften, Schreibfedern und Tinte – aus Deutschland mitzubringen hätten.*[3]

Am 1. September 1939 begann der unheilvolle 2. Weltkrieg, und meine Eltern glaubten, dass nun alle Auslandspläne hinfällig geworden seien. Aber nein, wenige Tage später erreichte sie ein Telegramm aus Berlin, dass sie sich dort sofort mit Fluggepäck einzufinden hätten. Nun ging alles sehr schnell: Koffer packen, Abreise nach Berlin, dort am 9.9.1939 schnell mit Sekretärinnen des Standesamtes Berlin Mitte als Trauzeugen geheiratet – Ordnung muss sein! Aber anstatt nach Madrid zu fliegen, ging es zurück nach Brammer, denn es konnte noch Wochen dauern, bis Plätze für den Flug von Rom nach Madrid frei würden. Nach Kriegsausbruch war dieser Weg die einzige Möglichkeit, nach Spanien zu gelangen, denn durch das Gebiet des Kriegsgegners Frankreich konnte man als Deutscher nicht reisen und deshalb waren die sowieso spärlichen Flugverbindungen von Italien nach Spanien völlig überlastet.

Dann endlich, am 30. Oktober 1939, war es soweit. Meine Eltern erhielten aus Berlin zwei Bahnfahrkarten für die Fahrt nach Rom. Dort angekommen, hieß es wiederum, sich in Geduld zu üben. Also nutzten sie die Zeit, *die Ewige Stadt mit ihren Plätzen, Bauten, Brunnen, streunenden Hunden und Katzen und rasenden Fiatfahrern kennen zu lernen.*[4]

Fürwahr eine exklusive Hochzeitsreise, und das auf Kosten des Auswärtigen Amtes!

Endlich, am 9. November 1939 flogen sie mit einem kleinen Wasserflugzeug von Ostia aus nach Barcelona. Mein Vater überstand den Flug

1 Gutachten von Schulrat K. Hannemann vom 20.07.1947
2 A. Hollensen: „Unsere spanischen Jahre" (Tagebuch)
3 Ebd.
4 Ebd.

nur mit Hilfe von Spucktüten, und der Anblick der zerschossenen und in Trümmern liegenden Stadt trug nicht dazu bei, ihn schnell wieder aufzurichten. Eine Ju 52 der spanischen Fluggesellschaft Iberia brachte meine Eltern am 11. November 1939 wohlbehalten nach Madrid.

Hier eine Wohnung zu finden, erwies sich als äußerst schwierig. Obwohl die Stadt im Gegensatz zu Barcelona nur mäßige Zerstörungen aus dem Bürgerkrieg davon getragen hatte, war die Zahl der freien Wohnungen sehr knapp. Das lag zum einen daran, dass nun viele Emigranten zurückkehrten, zum anderen belegten jetzt die Beamten des neuen Franco-Regimes viele Wohnungen. Also kamen meine Eltern vorerst in einem Hotel unter und einiges kam ihnen zunächst „spanisch" vor: Keine Federbetten, sondern Wolldecken mit Überschlaglaken, mit Korkraspeln gefüllte Nackenrollen statt Federkissen, Umstellung auf die späten Essenszeiten (Mittagessen nicht vor 14:00 Uhr, warmes Abendessen nicht vor 21:00 Uhr) und das Essen selbst (viel Öl und Salat, wenig Kartoffeln) bereitete ihnen erhebliche Anpassungsschwierigkeiten. Im Dezember zogen sie in eine von einer Deutschen geführte Pension um, in der sie ein gemütlich eingerichtetes Zimmer bewohnten und mit deutsch zubereitetem Essen verwöhnt wurden. Nur die späten Essenszeiten blieben unverändert.

Aber dann hatten sie „Sucherglück". Auf Vermittlung eines Kollegen konnten meine Eltern Anfang Januar 1940 eine „Atikowohnung" (im letzten, dem 7. Stock gelegen) in der Calle Garcia de Paredes Nr. 76 beziehen, die genau ihren Bedürfnissen und Wünschen entsprach. Drei Zimmer, Bad, Küche, langer Balkon nach Süden, Zentralheizung, Gas, Aufzug … *Wir waren restlos glücklich, nur die Einrichtung – Betten, Schrank, Tisch, Stühle. Wir beschränkten uns auf das Notwendigste und kauften nur gebrauchte Sachen – auch das Küchengeschirr.*[5]

Außerdem lag die Wohnung sehr zentral, im Innenstadtbezirk Chamberi. In der Nähe war eine Metro-Station, und zu seinem Arbeitsplatz, der Grundschule in der Calle Rafael Calvo, brauchte mein Vater nur fünf Minuten.

Schwierig gestaltete sich der Alltag in dieser vom Bürgerkrieg gezeichneten Stadt. Strom gab

Mein Vater auf dem Balkon

es nur unregelmäßig, Grundnahrungsmittel waren rationiert und wurden auf Lebensmittelkarten ausgeteilt, viele Lebensmittel waren gar nicht oder nur ganz selten erhältlich. *Die Schaufenster boten einen jämmerlichen Anblick, d. h. sie boten so gut wie gar nichts. Die Menschen hungerten. Ich sah ab und zu jemanden auf der Straße ohnmächtig werden und zusammenbrechen. Mit dem Elend gingen Krankheiten einher. Wir wurden von der Schule aus davor gewarnt, mit der U-Bahn zu fahren. Im Rohrgeflecht ihrer Sitze sollte sich die „grüne Laus" aufhalten, die den Flecktyphus verbreitete.*[6] Am schlimmsten aber war die gedrückte, misstrauische und zum Teil noch hasserfüllte Stimmung unter der Madrider Bevölkerung. Kein Wunder nach all den Gräueltaten, die Sozialisten und Faschisten sich gegenseitig angetan hatten.

Die ersten Monate in Madrid waren mit all ihren Begleitumständen eine sehr schwere Zeit für meine Eltern, und sie werden sicherlich einige Male an ihrem Entschluss, aus dem beschaulichen Brammer in diese fremde Großstadt zu ziehen, gezweifelt haben.

Umso wichtiger war für sie der enge Kontakt zu den Kollegen an der Deutschen Schule in Madrid (DSM) und deren Familien. Man half

5 A. Hollensen: „Unsere spanischen Jahre" (Tagebuch)
6 Plasse, E.: Als Deutsche in Madrid zur Kriegs- und Nachkriegszeit, in: DdLiA 1/94, S. 56 f.

und unterstützte sich gegenseitig, um die Notzeiten zu überstehen. *Wir lebten mehr oder weniger „unter uns". Wir trafen uns im Deutschen Heim, verbrachten die Freizeit gemeinsam, machten zusammen Ausflüge und Reisen, besuchten deutsche Veranstaltungen, z. B. im Goethe-Institut, hatten unsere eigene evangelische Kirche.*[7]

Schon die Osterferien 1940 nutzten meine Eltern, um Andalusien zu erkunden. Den Schilderungen meines Vaters kann man entnehmen, wie sehr sie diese neuen Eindrücke und Erlebnisse – Osterprozessionen, Besuche der Alhambra und eines Stierkampfes in Granada sowie die Berge der Sierra Nevada – beeindruckt haben. Selbst die Ess- und Trinksitten wie Tortillas oder das Weintrinken aus Ziegenlederschläuchen beschreibt er ausführlich.

Nach einer Typhusinfektion im Mai 1940 erhielt meine Mutter einen Erholungsurlaub in einem NSV-Heim (Nationalsozialistische Volkswohlfahrt) in Comillas an der Biscaya im Norden Spaniens zugesprochen. Da diese Kur in die Sommerferien fiel, konnte auch mein Vater mitreisen. Nun erlebten sie den krassen Gegensatz zu den gelb-braunen, verbrannten Steppen Kastiliens: *Grüne Wiesen, saftiges Gras, kleine Wäldchen mit Bächen und Auen, alles Dinge, die uns sehr an deutsche Landschaften erinnerten.*[8]

So genossen sie die Landschaft, das angenehme Klima und die deutsche Küche in dem Heim. Selbst die vielen Flöhe, die über sie herfielen, konnten ihnen den Aufenthalt am Atlantik nicht verleiden.

Wegen der vielen kirchlichen Feiertage in Spanien ergaben sich häufig verlängerte Wochenenden, die sie dazu nutzten, zusammen mit Kolleginnen und Kollegen andere Städte und Landschaften kennen zu lernen. Sie erkundeten Malaga und Umgebung, Segovia (nordwestlich von Madrid gelegen) und, über Ostern 1942, Alicante und das Gebiet um Elche, den großen Garten Spaniens.

Im Juni 1943 ging es dann mit dem Zug über Paris (Frankreich war ja inzwischen von der Wehrmacht besetzt), Dortmund und Hamburg zu einem mehrmonatigen Heimaturlaub zu den Eltern Junge nach Itzehoe. Nach der schweren Typhuserkrankung meines Vaters im Jahr zuvor war er immer noch vom Wehrdienst freigestellt, ließ sich aber jetzt als Erntehelfer auf einem Bauernhof einsetzen. Anfang September fuhren meine Eltern mit dem Zug über San Sebastian zurück nach Madrid.

In der Nacht zum 20. November 1943 setzten bei meiner Mutter Wehen ein. Mein Vater telefonierte mit der deutschen Botschaft, die ein Auto in die Garcia de Paredes schickte, mit dem sie dann ins deutsche Krankenhaus fuhren. Gegen 4.30 Uhr war ein gesunder Junge – Jürgen – geboren. Die Mutter erhielt *vom Vater einen Ring mit einem spanischen Topas, einen silbernen Teelöffel von der NS-Frauenschaft und ein Tagebuch von Frl. Plasse.*[9]

Der Junge wächst wohl behütet heran, Mutter Ruth fährt ihn häufig in der spanischen Frühjahrssonne durch den Retiro-Park. Nur einmal erhalten die Eltern einen gehörigen Schrecken: Nachdem der spanische Nachbar seine Wohnung hat ausräuchern lassen, suchen die Wanzen Zuflucht in Jürgens Korbwagen.

Diese vielen Schilderungen von Flöhen, Läusen und Wanzen zeigen, dass es um die hygienischen Verhältnisse in Spanien nicht zum Besten stand, auch die Typhuserkrankungen meiner Eltern sind sicherlich auf diese Bedingungen zurückzuführen. Vieles war auch der katastrophalen Ernährungslage der ersten beiden Jahre geschuldet.

Die schlechten äußeren Bedingungen führten aber auch zu einem sehr starken Zusammenhalt der Kolleginnen und Kollegen untereinander. Erich und Lisa Hausberg aus Recklinghausen, Ehrentraut Plasse aus Hamburg, Heinrich Frevert aus der Nähe von Detmold, Heribert Eckert aus Kärnten (im Januar 2008 98-jährig verstorben) hießen die Kolleginnen und Kollegen, zu denen meine Eltern zeitlebens engen Kontakt hielten. Sie schrieben sich Briefe, sie telefonierten miteinander und sie besuchten sich gegenseitig. Unvergessen bleibt für mich unsere Fahrt im Jahr 1961 über den Großglockner-Pass nach Kärnten, um in Obersammelsdorf Familie Eckert zu besuchen.

7 Plasse, E.: Als Deutsche …, S. 135
8 A. Hollensen: „Unsere spanischen Jahre" (Tagebuch)
9 Ebd.

Deutsche Schule Madrid

Nun könnte der Eindruck entstehen, meine Eltern seien nur nach Spanien gekommen, um die Schönheit und die Vielfalt des Landes zu erkunden. Dem war natürlich nicht so, bestand doch der berufliche Alltag darin, die schwierigen Verhältnisse und Zustände in der Schule zu meistern, *ist doch ein Orkan von grausiger Tragik über unser Gastland dahingefegt: ein unseliger Bürgerkrieg, der auch unseren beiden Schulen schwere Schäden zugefügt und Schule und Schulvorstand 3 Jahre zur Untätigkeit gezwungen hat.*[10]

Die deutsche Grundschule an der Calle Rafael-Calvo, an der mein Vater tätig war, hatte starke Beschädigungen durch die Explosion einer Granate erlitten. Besonders schlimm sah es aber in der Fortuny-Schule (Gymnasium) aus, war sie doch während des Bürgerkrieges als Kaserne zweckentfremdet worden. Von der gesamten Einrichtung war nichts übrig geblieben. *Es fehlten Bänke, die Einrichtung der Fachräume, wertvolle Apparaturen, Turngeräte, Bibliotheken, Lehrmaterial und Akten.*[11]

Im Schulbericht von 1939/40 wird mit besonderer Betonung darauf hingewiesen, dass der desolate Zustand der Gebäude natürlich das Ergebnis der dreijährigen Herrschaft „roter Milizen" in Madrid sei.

Der Wiederaufbau gestaltete sich zwar schwierig, aber die Reichsregierung half mit allen nötigen Mitteln. Selbst zwei Schulbusse für den Schülertransport und für Schulausflüge wurden bereit gestellt. So war es kein Wunder, dass die Schule mit 650 Schülern wieder eröffnet wurde. Wenige Tage vor der Ankunft meiner Eltern, am 23. Oktober 1939, ging an der Deutschen Schule Madrid *nach dreijähriger Unterbrechung die Hakenkreuzflagge hoch zum Zeichen, daß von jetzt an das Haus wieder seiner ursprünglichen Bestimmung übergeben sei.*[12]

Natürlich bestand die Lehrerschaft aus jungen (Durchschnittsalter 1939/40 – 33,2 Jahre!!), nationalpolitisch zuverlässigen Lehrkräften, die als *Kampfnaturen mit soldatischem Charakter gewillt waren, ihre ganze Kraft für die Schule und das Deutschtum in Spanien einzusetzen.*[13] Zusammen mit den spanischen Lehrkräften und den Kindergärtnerinnen gehörten anfangs 38 Kolleginnen und Kollegen zur DSM. Der Einsatz der Lehrkräfte an der deutschen Schule wurde

SM, Calle de Fortuny 17 (1926)

Grundschule Rafael Calvo (1940)

10 Schulbericht der DSM über die Jahre 1935/36 bis 1939/40, S. 9
11 100 Jahre Deutsche Schule Madrid, 1998, S. 97
12 Schulbericht über die Jahre 1935/36 bis 1939/40, S. 25
13 100 Jahre Deutsche Schule in Madrid, 1998, S. 102

durchaus mit einem Fronteinsatz fern der Heimat und fern von Kriegshandlungen verglichen. So gehörte es auch dazu, Pflichten und Aufgaben außerhalb des eigentlichen Schuldienstes zu übernehmen. Mein Vater übernahm die Leitung der Bibliothek des Deutschen Heimes, was ihm nach Kriegsende von den Briten als agitatorische Tätigkeit angelastet wurde und er deshalb erst 1948 wieder in den Schuldienst zurückkehren konnte. Dennoch waren die Lehrkräfte nicht nur bloße Erfüllungsgehilfen der NS-Ideologie. Viele blieben trotz massiven Drucks von Seiten der NSDAP Mitglied der Kirchen, andere sträubten sich dagegen, den Unterricht zu stark zu politisieren und zu ideologisieren.

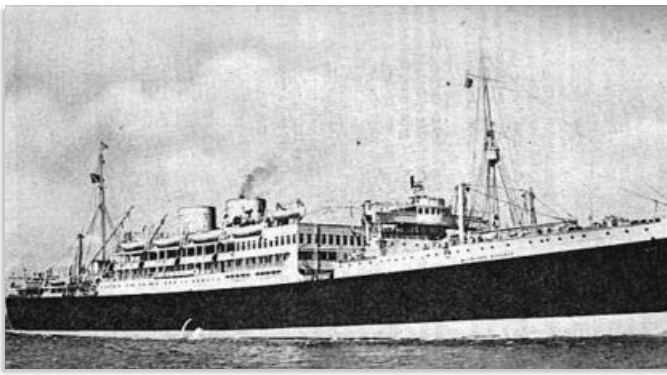
Der Zuspruch zur DSM war sehr stark, genoss sie doch ein hohes Ansehen in Spanien. Im Schuljahr 1944/45 zählte sie 1100 Schüler, davon waren ca. ein Drittel Deutsche, 62 % Spanier und 5 % Angehörige anderer Nationen. Insbesondere die spanischen Schüler entstammten Familien des gehobenen Bürgertums (Diplomaten, Akademiker, Kaufleute), erkannte man doch die pädagogischen Vorzüge der DSM, die in einem breiten Fremdsprachenangebot, Erziehung zu selbständigem Denken und in der Betonung von Ordnung, Pünktlichkeit, Fleiß und Zuverlässigkeit bestanden. Auch die enge Verzahnung von Kindergarten, Grundschule und Gymnasium wurde als ein Vorzug der deutschen Schule angesehen. Die spanischen Eltern nahmen sogar die Koedukation, die es an spanischen Schulen nicht gab, in Kauf und gaben ihre Kinder sehr jung, d. h., im Kindergarten, in deutsche Betreuung.

In einem sehr informativen Bericht beschreibt Ehrentraut Plasse[14], eine Kollegin meines Vaters, dass die deutsche Schule in starker Konkurrenz zur französischen (auch etwa 1000 Schüler) und zur kleineren britischen Schule stand, die auch beide einen sehr guten Ruf genossen. Jedes Jahr kam eine Musterungskommission nach Madrid, und es wurden auch schon frühzeitig Kollegen eingezogen, aber insgesamt war ein zu starker Ausfall von Lehrkräften politisch nicht vertretbar, deshalb wurden etliche männlichen Kollegen erst so spät (Alfred H. – März 1945, auch wegen des überstandenen Typhus) zur Wehrmacht einberufen.

Spanien war nach dem Sieg des Generals Franco ein faschistisches Land geworden, das dem nationalsozialistischen Deutschland sehr ähnelte und mit ihm verbündet war. So war es auch kein Wunder, dass in Spanien ein vollständiger Parteiapparat der NSDAP installiert war. Es gab eine Landesgruppenleitung, die der Partei, der HJ, dem BdM, der NS Frauenschaft und der NSV (Volkswohlfahrt) vorstand. *Wie in Deutschland hatten alle „Fraktionen" ihren Dienst, ihre Schulungsstunden.*[15] Selbst HJ und BdM marschierten in Uniform und mit Fahnen durch die Straßen und die Parteigenossen „durften" Spalier stehen, wenn hohe Parteifunktionäre wie H. Himmler Madrid besuchten.

„Highland Monarch"

Im Februar 1946 wurden meiner Mutter von der Deutschen Botschaft 6 Monatsgehälter in spanischen Peseten ausgezahlt – das war die letzte Amtshandlung der Deutschen Botschaft in Madrid. Die DSM war schon im Mai 1945 geschlossen und vom spanischen Staat konfisziert worden.



„Highland Monarch"

Am 7. März 1946 erfolgte unsere Abreise aus Madrid, genau ein Jahr nach der Einberufung meines Vaters zur Wehrmacht. In Bilbao gingen meine Mutter und ich zusammen mit etwa dreihundert weiteren Frauen und Kindern an Bord des britischen Truppentransporters „Highland

14 Plasse, E.: Als Deutsche …., in: DdLiA, 96, S. 133
15 Ebd.

Monarch", der schon in Buenos Aires und in Lissabon deutsche Frauen und ihre Kinder an Bord genommen hatte.

Mit an Bord waren über 800 deutsche Kriegsgefangene des im Rio de la Plata versenkten Schlachtschiffes „Admiral Graf Spee", die auf dem Mitteldeck, streng getrennt von den übrigen Passagieren, untergebracht waren.

„Jeden Morgen schaute ich aus dem Bullauge, um zu sehen, ob die beiden britischen Kriegsschiffe uns noch begleiteten" berichtete meine Mutter später. Die Angst, auf nicht explodierte Seeminen zu treffen, war sehr groß und der Anblick der Kriegsschiffe „verlieh uns ein Gefühl von Sicherheit."

Am 16. März 1946 erreichte das Schiff Hamburg. Die Elbhänge und der Süllberg in Blankenese lagen unter einer geschlossenen Schneedecke, es war bitterkalt. Man brachte uns in ein Internierungslager im Hamburger Stadtpark, das aus Nissenhütten hinter Stacheldraht bestand und von britischen Soldaten streng bewacht wurde.

Wie lange die Internierung dauerte, hing von den NS-Aktivitäten der Ehemänner ab: Mein Vater leitete in Madrid die Bücherei des Deutschen Heimes (der NS-Ortsgruppe) – das reichte für drei Wochen.

Frauen, deren Männer beispielsweise Kontakte zum Madrider Ortsgruppenleiter Thomsen hatten, wurden mit ihren Kindern für wesentlich längere Zeit von den Briten in „Sippenhaft" gehalten.

In den Nissenhütten herrschten schlimme hygienische Verhältnisse: Ein kleiner Kohlenofen für die ganze Behausung reichte bei der Kälte natürlich nicht aus, ebenso wenig eine kleine Waschschüssel für 25 Frauen und deren Kinder. Geschlafen wurde in Mänteln – Mutters hellbrauner Pelzmantel war für uns beide überlebenswichtig – in Doppelpritschen unter Strohsäcken. Viele Kinder erkrankten und auch Jürgen musste einige Tage wegen einer Rippenfellentzündung im AK Barmbek verbringen.

Auf Umwegen erhielt mein Vater, der nach einer kurzen Gefangenschaft bei seiner Familie in Rendsburg untergekommen war, Nachricht über unseren Verbleib. Wenige Tage später standen mein Großvater und mein Vater, nachdem

Nissenhütten in Hamburg 1946

sie auf abenteuerliche Weise nach Hamburg gelangt waren, in der naiven Hoffnung, uns abholen zu können, vor dem Stacheldrahtzaun unseres Lagers. Zurufe von Lisa Hausberg, die die beiden Männer zufällig gesehen hatte, die scharfen Waffen und unmissverständliche Befehle der Engländer verscheuchten sie wieder. Eine absurde Situation: Frauen und Kinder als streng bewachte Kriegsgefangene, die Männer liefen frei herum. Aber dann, einige Tage später wurden meine Mutter und ich tatsächlich entlassen.

Im Jahre 1948 erhielt mein Vater eine Anstellung als Lehrer an der Volksschule in Breiholz im Kreis Rendsburg. Zwei Jahre später wechselte er an den neu gegründeten Aufbauzug in Todenbüttel, Kreis Rendsburg, wo er bis zu seiner Pensionierung im Jahre 1975 als Realschulkonrektor tätig war.

Ein weiterer Wechsel ins Ausland wurde noch einmal erwogen, als der Kollege Frevert meinen Vater überreden wollte, mit ihm zusammen an eine deutsche Schule in Südamerika (Peru oder Bolivien) zu gehen, aber dann doch nicht in die Tat umgesetzt.

So blieben die Jahre in Madrid sowohl in beruflicher als auch in privater Hinsicht herausragende Höhepunkte im Leben meiner Eltern, von denen sie zeitlebens gezehrt haben. ◀◀

Geschichten, die das Auslandslehrerleben schreibt: Eine Fremdsprache kann man nur laut sprechen …

Eine sehr persönliche Spracherwerbstheorie

Herbert Michel

Meine erste Reifeprüfung im Neugriechischen bestand ich in den Ostertagen des Jahres 1983. Meine strengen Prüfer waren der Despot von Böotien und der Abt von Hosios Lukas. Schade, dass Aglaia, meine ebenso zierliche wie strenge Lehrerin, die so energisch gegen meine Schläfrigkeit und meine leise Aussprache gekämpft hatte, als Zeugin nicht anwesend sein konnte. Ich hätte es mir gewünscht. Schon allein deswegen, weil es der Beweis war, dass Aglaias abenteuerliche Methode wider Erwarten wirklich funktionierte. Dass ziemlich leicht bekleidete Französinnen im Wohnzimmer des Despoten (Bischofs) von Levadia zumindest optisch anwesend waren, wäre ohnehin auf die gnadenlose Missbilligung der so ungriechisch ernsten Aglaia gestoßen …

Nun aber schön der Reihe nach …

Im Sommer 1982 begann ich als so genannte Auslandsdienstlehrkraft meine Tätigkeit am Dörpfeld-Gymnasium in Athen. Fest entschlossen, nicht so enden wie so mancher Kollege, der nach fünf Jahren mit Mühe ein Essen in der Taverne bestellen konnte, widmete ich mich mit ganzer Energie dem Erlernen der neugriechischen Sprache. Dass es sich dabei um keinen gemütlichen Spaziergang handelte, war mir schon vor der Abreise in Deutschland in den Stunden bei meiner ersten Lehrerin, Jenny Cheliotis, klar. Jenny war Sprachlehrerin durch Geburtsrecht. Wer temperamentvoll sprechen kann, der kann auch anderen eine Sprache beibringen. So war sie vor allem eine landeskundliche Expertin mit eindeutigen Spezialgebieten. Nach wenigen Stunden waren mir die Immobilienpreise in Piräus und Kifissia geläufig, auch wie man im damals noch devisenkontrollierten Griechenland Drachmen trickreich und per Höchstkurs gegen DM tauschen konnte, gehörte den zu den Schlüsselbotschaften ihres Unterrichts. Jenny war sehr stolz darauf, dass sie den Unterricht so gut und wortreich auf Deutsch erteilen konnte. Unter dem pompösen Pelzkragen schlug ein großes mütterliches Herz. Jenny hatte es sich in ihrem Unterricht zur Ehrensache gemacht zu verhindern, dass ihre Schüler das Gesicht verloren. Ihr Rezept war ganz einfach: die Lehrerin spricht einfach die gesamte Unterrichtsstunde hindurch so leidenschaftlich und pausenlos über Griechenland als solches, dass ihre Schüler gar nicht in die Verlegenheit geraten konnten, hässliche Fehler zu machen. Warum sollten sie sich denn selbst abplagen und unbeholfen herumstammeln, wo sie, Jenny, für ihren großen Auftritt doch bezahlt wurde? Das Neugriechische ist doch ohnehin so schwer, dass sich ein armer Ausländer lieber gar nicht erst blamieren soll …

„The silent way" hieß diese progressive Methode einmal. Dass die Erfinder dieses Verfahrens daran gedacht hatten, der Lehrer möge sich in Schweigen hüllen, um dem Lerner Luft und Lücke zu geben, konnte Jenny als temperamentvolle Griechin und Nachfahrin des Demosthenes nicht verstehen!

Aglaia, meine erste Privatlehrerin in Athen, war aus ganz anderem Holz geschnitzt. Sie war nicht nur pünktlich, zuverlässig und als stolze Absolventin der Deutschen Schule von geradezu preußischer Ernsthaftigkeit. Sie hatte ihr eigenes Methodenkonzept, man könnte es das Prinzip der maßlosen Überforderung nennen. Aglaia hielt von Lehrbüchern wenig, Progression und Systematik waren für sie Synonyme für Kleinmut und Selbstzweifel. Sie war vielmehr der Meinung, ich müsse mich nicht nur tapfer in das Sprachbad der griechischen Umgangssprache stürzen, sondern mutig und listig wie Odysseus den gesamten Archipel des griechisch-byzantinischen Kulturkreises befahren.

Allerdings war, bevor sie mich auf diese Reise schickte, noch eine Kleinigkeit zu klären. „Wer griechisch lernen will, muss laut sprechen."

„Aber, liebe Aglaitsa mou, ich kann doch jetzt am Nachmittag, wo ganz Athen sich schlafen gelegt hat, nicht brüllen wie ein Fischverkäufer in der Odos Athinas …!"

Aglaia blieb hart. Wer nicht laut spricht, kann nicht Griechisch lernen! So brüllte ich also die schönen Legenden des weisen Hodscha vor mich hin, ohne überhaupt zu verstehen, worum es dabei ging. Besonders sind mir die Stunden in Erinnerung, wo Aglaia mir laut Lieder vortrug. Sie konnte wunderbar singen, so glockenhell und schön, dass mir ganze Passagen aus Seferis' wunderbarem „Sto perijiali to krypho …" in Erinnerung blieben.

So taumelte ich also von den Gedichten des Konstantinos Kavafis zu byzantinischen Psalmen, vom „Rizospastis", dem Leitorgan der kommunistischen Partei Griechenlands, bis zur Klatschspalte in der VIP-Illustrierten „To Ena". Mein Wortschatz glich einem der rauchenden Müllhaufen am Rande der Großstadt Athen. Ab und zu war in den ganzen aufgetürmten Hügeln durchaus etwas Brauchbares zu finden. Ich gewöhnte mir an, mich bei der Anwendung des Gelernten wie ein Hochstapler aufzuführen. Es hinterließ großen Eindruck, wenn ich mich gegenüber meinen griechischen Kollegen wortreich über die Geschichte des Rembetiko verbreiten konnte, weil Aglaia mich den Covertext der neuesten Langspielplatte hatte auswendig lernen lassen. Dafür war ich in der Bäckerei in der Nachbarschaft schon hilflos.

Manchmal war ich der Verzweiflung nahe. Ich erinnere mich, dass ich kurz vor Ostern im Postamt von Kifissia darum bitten wollte, das Weihnachtspaket meiner Mutter zu suchen, das zusammen mit hunderten anderen Paketen im Hinterzimmer auf einem großen Haufen lag. Ich fühlte mich ohnmächtig und schämte mich ob meines Gestammels. Kavafis' Thermopylengedicht konnte ich zwar auswendig, aber es half mir hier einfach nicht weiter.

Und doch! Siehe da, so wie Odysseus nach langer stürmischer Fahrt sein geliebtes Ithaka erreicht, so gewann auch ich mit der Zeit festen Boden unter den Füßen. Zwar fehlte mir noch immer der Wortschatz, der mich in die Lage gesetzt hätte, dem Heizöllieferanten zu sagen, er möge keine Öllachen im Keller hinterlassen.

Aber Ostern 1983 war es dann so weit. Auf einer Reise zum Berg Athos machte ich in Levadia in Böotien auf Einladung eines griechischen Bekannten Station. Die Osternacht verbrachte ich im Gottesdienst im Kloster Hosios Lukas und fand mich am Morgen des Ostertages an der Tafel des Despoten[1] von Böotien wieder, der den unbehausten Fremden entdeckt und mit freundlicher Geste zum morgendlichen Fastenbrechen in den bischöflichen Palast eingeladen hatte. Da saß ich nun mit einem Sammelsurium von Aglaias Kulturstückgut im Kopf in einer fröhlichen Runde von Archimandriten[2], Despoten und Popen vor voluminösen Karaffen mit Kokkinelli, dem örtlichen Rotwein. Zum Frühstück Rotwein und eingelegten Fisch! Doch siehe da! Ich überlebte alles! Irgendwie funktionierte es! Der Wein lockerte die Zunge. Ich sagte laut und deutlich alles auf, was mir Aglaia beigebracht hatte. Ein paar Sprichwörter, einen Trinkspruch, den ich aus dem Roman „Alexis Zorbas" entnommen hatte, zwei Zeilen aus Katzanzakis' Faustübersetzung, garniert mit einer Zauberformel, die sich noch hundertmal bewähren sollte: „Tsatra patra, milao!"[3] antwortete ich immer, wenn mir jemand in dieser Phase das Kompliment machte, dass ich soooo fließend Griechisch sprechen könne! „Tsatra patra!", das löste immer Gelächter aus und wirkte in dem Sinne gesichtswahrend, dass es dem maßlos übertriebenen Kompliment seine Ungeheuerlichkeit nahm und ich mich gleichzeitig tatsächlich als scheinbarer Kenner schrulliger Spezialausdrücke der griechischen Umgangssprache zu erkennen gab …

Dabei hatte Aglaia mir das Wörtchen „Tsatra patra" nur zur Gaudi beigebracht, so wie man einen Chinesen den Satz „Fischers Fritz fischt frische Fische …" aufsagen lässt. Gerettet haben mich am Tisch des Despoten nicht nur der Rotwein und Aglaias Zauberworte. Es war auch nicht mein sprachlicher Genius, sondern es war eine Videocassette, die im Hintergrund der österlichen Mahlzeit lief. Es war die Aufzeichnung der silvesterlichen Galashow im Pariser ‚Moulin Rouge', die sich die hohe Geistlichkeit zum Festtag gönnte. Glänzende Parade schlan-

1 Entspricht in etwa dem Amt eines Bischofs
2 Hohe Geistliche der griechisch-orthodoxen Kirche
3 Sinngemäß: „Ich stammle nur. Ich spreche nur sehr gebrochen". Der Ausdruck ist aus dem Türkischen entlehnt (çatra patra). Nach griechischer Auffassung ist es zuvor natürlich aus dem Griechischen übernommen worden (σαταλα παταλα).

ker Beine, wippende Brüste, blinkende lamettaartige Kopfbedeckungen. Vergessen waren der schwierige Hypotaktikos und die vertrackten Akzente im Neugriechischen. Ach, welch schöner Ostermorgen, „Christos anesti! Christus ist auferstanden!", riefen wir alle, als wir – dem griechischen Osterbrauch folgend – die rot gefärbten Eier gegeneinander schlugen. „Alithinos anesti! Er ist wahrhaft auferstanden!" hörte ich mich – im Siegesrausch der erfolgreichen Eroberung einer neuen Sprache – so flüssig und kundig sagen.

Doch nicht nur von siegreichen Eroberungen ist zu berichten, auch Niederlagen säumen den Weg desjenigen, der auszog, um Fremdsprachen zu lernen. Mitte der neunziger Jahre hatte ich das Glück, ein weiteres Mal ein paar Jahre im Auslandsschuldienst verbringen zu können, und zwar in Mittelamerika, in Costa Rica. Ich gebe zu, die wahren Herausforderungen, die das Erlernen des Spanischen mit sich brachte, unterschätzt zu haben. Wer Neugriechisch lernt, der kann alle Fremdsprachen lernen! Mit dieser Hybris betrat ich den Boden Costa Ricas.

Spanisch lernt man so nebenher, zumal wenn man solide Vorkenntnisse hat. Tatsächlich erinnerte zunächst wenig an die schmerzlichen Erfahrungen der Athener Jahre. Die Zeitung, das anheimelnde Provinzblättchen „La Nación", konnte ich von Anfang an recht flüssig lesen. Doch eine energische Aglaia, die mich im Zickzackkurs über alle sprachlichen Hürden trieb, die war in Costa Rica nicht zu finden. Dies musste ich mir nach dem Verschleiß verschiedener Sprachlehrerinnen ganz einfach eingestehen. Dabei war Aglaias Chaosprinzip in mir virulent wie ein unbehandeltes Magengeschwür. Die unwichtigsten Wörter („rompope" als Bezeichnung für eine Art von dünnem Eierlikör) merkte ich mir, häufig gebrauchte Wörter konnte ich mir ganz einfach nicht einprägen. Noch nach einiger Zeit suchte ich einen Salatkopf (lechuga) in der Milchwarenabteilung (leche) des Supermarktes.

Eine Taxifahrt ist mir in Erinnerung. Ein gesprächiger Fahrer vorne, vom Rücksitz meine altbackenen Antworten à la „Modernes Spanisch" Kapitel 1 („Con algo hay que empezar"[4]) Beim Aussteigen erteilte mit der Taxifahrer die Quittung – auf Englisch: „Keep a smile, you are in Costa Rica!"

Danach versuchte ich es eher defensiv und stellte dabei fest, dass es drei Wörter gab, mit denen man wunderbar überleben konnte. „Con mucho gusto!" Täglich legte ich mir einen guten Vorrat dieser Wendung unter die Zunge und siehe da: Die Welt hebt an zu singen, triffst du nur das Zauberwort.

Erste Bewährungsprobe am nächsten Tage beim Zoll. Mit einem dicken Leporello von gestempelten Papieren unter dem Arm pilgerte ich den ganzen Leidensweg entlang, den die lateinamerikanische Bürokratie bis zur Zollfreigabe angelegt hat. Welch geheimnisvolles System von Stempeln, welche geschwungene Unterschriften, o hohe Kunst des Stapelns und Umordnens. Ich war sprachlos vor Bewunderung. Nur gelegentlich – so mein perfider Plan – murmelte ich: „Con mucho gusto."[5] Besonders erfolgreich war ich an einer jener runden Sprechöffnungen, in die man als armer Bittsteller hineinschaut wie in ein schwarzes Loch. Ich konnte eine ziemlich grimmige Dame ausmachen, die sich hinter einer Mauer aus Folianten verschanzt hatte. Sie wirkte wie ein wahres Mahnmal gegen jede Zollbefreiung. Da die Geheimwaffe! Ein, zweimal ein „Con mucho gusto!" an der richtigen Stelle und mit dem adäquaten Stimmvibrato und schon wurde mir mein Dokumentenbündel entgegengehalten wie ein Maiblumenstrauß: gründlich gestempelt und mit Gebührenmarken zugeklebt.

Con mucho gusto! Das lässt sich leicht übersetzen: „Mit dem größten Vergnügen! Aber sehr gerne." und es lässt sich gar nicht übersetzen. Nein, es ist wirklich nicht ins Deutsche zu übersetzen. Es ist so, als würde man sich einen feurigen Tango von Carlos Gardel als Klingelton aufs Handy laden. Die Wirkung von „Con mucho gusto" ist semantisch nicht zu erfassen, sondern nur in der Praxis zu erproben.

Ausprobieren muss man auch den haptisch-labialen Einstieg in die neue Sprachgemeinschaft. „Hast du dich schon eingeküsst?" So empfing mich in den ersten Tagen ein Kollege,

4 Mit irgendetwas muss man beginnen.
5 Mit dem größten Vergnügen.

der diesbezüglich durch lange Übung sich profunde Erfahrungen erworben hatte. Wer meint durch eifriges Vokabeltraining sich eine Eintrittskarte in die gesellschaftliche Welt Lateinamerikas verschaffen zu können, der irrt. Wer es schafft, sich mit schmatzenden Wangenküsschen, mit Knuffen und Drücken durch eine illustre Partygesellschaft zu bewegen, der ist wirklich gesellschaftsfähig geworden, ist im neuen Lande angekommen.

Man stelle sich ein deutsches Finanzamt vor, in dem – sagen wir – der Leiter der Revisionsabteilung – sich virtuos küssend durch ein Spalier von Sachbearbeiterinnen bewegt? Unvorstellbar? In Costa Rica nicht! So begann tagtäglich der Dienst an dieser glücklichen Auslandsschule mit einer langen Reihe von Küsschen. Besame, besame mucho!

Wer so umarmt wird, der lernt das Spanische nebenher.

Doch nicht nur der Kuss allein gibt dem Lerner den entscheidenden Kick. Auch die Regenzeit in den Tropen ist außerordentlich fruchtbar für den Spracherwerbsprozess. Allerdings ist der nassen Jahreszeit in Costa Rica mit dem einfachen Drei-Wort-Satz „Con mucho gusto" nicht beizukommen.

Eingedenk der berühmten Entdeckung, dass es in der Sprache der Eskimos die meisten Wörter für die Farben des Schnees gibt, bleibt an den langen Abenden der tropischen Regenzeit schon aus purer Langeweile gar nichts anderes übrig, als diese Theorie durch Selbstversuch zu überprüfen.

Als „pelo di gato", als ‚Katzenhaarregen', bezeichnet man also das, was auf einen „cereno" folgte, einen Schnürelregen, den man noch kaum bemerkt. „Llovizna" ist die Vorstufe zur „lluvia", dem normalen Regen, ein „temporal", ein „torrencial" sind so, dass man den nächsten Dachvorsprung aufsuchen muss, ein „chaparrón" fällt einen an, als sollte man von der Straße gespült werden.

Da sitzt der Sprachlerner nun und versucht, Ordnung in sein meteorologisches Hintergrundswissen zu bringen. Was entspricht dem Tusch, dem Regenguss, dem Wolkenbruch? Wann gießt es ‚aus allen Kannen'? Wann ‚regnet es Schusterjungen'? Sprache ordnet uns die Welt. Ach ja, wer weiß, was ein ‚Chaparrón' ist, der wird zwar genauso nass, wenn er keinen Regenschirm hat. Aber er zieht semantische Grenzen in einer bis dahin unvermessenen Welt.

Noch einmal musste ich an Aglaia denken in diesen Jahren in Lateinamerika. Wie sie doch Recht hatte mit ihrer Auffassung, dass man laut sprechen muss, wenn man eine Fremdsprache meistern will!

Es war in der ‚Semana Santa' der Osterwoche des Jahres 1997. Eine Segelwoche von Costa Ricas Pazifikhafen Puntarenas aus endete im Fiasko. Gestrandet nach einem missglückten Segeltörn auf der entferntesten Insel Costa Ricas im Pazifik, der Isla del Coco, versuchte ich zusammen mit einem Segelpartner per Anhalter 500 Kilometer nach Puntarenas, dem Pazifikhafen Costa Ricas, zurückzureisen. Keine Schiffslinie, kein Flugzeug, das dieses Eiland mit dem Festland verbindet. Es war der größte anzunehmende Unfall! Eine Insel, paradiesisch schön und albtraumartig einsam und weitab gelegen von aller Zivilisation! Bewohnt nur von ein paar gastfreundlichen Parkwächtern, die diese Insel, Weltkulturerbe der UNESCO, bewachen und vor allzu neugierigen Touristen schützen.

Wer hier strandet, muss viel Geduld mitbringen, bis das nächste Tauchschiff vorbei kommt.

Doch wir hatten Glück. Ein Fischerboot, das nach wochenlanger Fahrt bis nach Galapagos nach Costa Rica zurückkehrte, erbarmte sich der gestrandeten Segler und bot ihnen einen Platz auf dem Kutter für die ersehnte Rückreise. Suerte! Que mucha suerte![6]

Ach, wie schön es doch ist, ein Tropenparadies zu verlassen. Und wie gut es ist, wenn man bei Aglaia laut sprechen gelernt hat.

Der Fischkutter bestand vornehmlich aus einem Kühlraum, in dem der Fang verstaut wurde, und aus einem 500 PS Motor, der das Schiffchen mit lautstarkem Getöse über die mächtigen Wogen des Pazifik jagte.

Ganz oben auf dem Dach der Kajüte bestand ich definitiv die Reifeprüfung im Spanischen. Jorge und Alvaro, zwei bärtige, abgerissene Fischer, die es gewohnt waren, einen röhrenden 500 PS-Dieselmotor zu überbrüllen, verwickel-

6 So ein Glück! Was für ein Glück!

ten mich – mit Blick auf das Kreuz des Südens am Sternenhimmel – in eine lange Diskussion über die Sterne, das Weltall, über Gott und die Welt. Und siehe da, es funktionierte. Aglaia hatte Recht behalten: Wenn man in einer Fremdsprache brüllen gelernt hat, dann hat man sie richtig gelernt. ◀◀

PASCH-Initiative

Um die ganze Welt ist er gereist, viele Kontakte erwiesen sich inzwischen als nicht von notwendiger Dauer, aber im Herbst 2008 konnte das historische Ereignis endlich stattfinden:

Im entfernten Wilna/Litauen kam es zum ersten engen Kooperationsabschluss im Rahmen der **PA**rtnerschaftlichen-**Sch**riftleiter-Initiative, der natürlich ausgiebig gefeiert werden musste.

(Der Verband kommt für die Kosten der Verbrüderungszeremonie auf, wenn die Rechnungsprüfer auf der kommenden HV in Darmstadt keine Einwände haben.) ◀◀

Obamas Besuch in Straßburg und Baden-Baden

gesehen von einem Zaungast aus Tadschikistan

Annemarie Berger

Ich habe gestern wahrscheinlich länger vorm Fernseher gesessen als alle. Ich kam aus der Schule, schaltete ein, holte mein Essen und schaltete bis zur Pressekonferenz in Baden-Baden nicht mehr aus.

Also, sein Flugzeug landete in Straßburg-Bensheim. Die Sicherheit marschierte auf, dann fuhren die Wagen vor, the Beast habe ich zum ersten Mal gesehen. Es dauerte und dauerte, Rückblicke, Kommentare, ich sah auch, wie das tüchtige Paar in London bei Nebel ins Flugzeug einstieg. Dann erschienen sie in der Tür und gingen vorsichtig die Treppe hinunter. Angekommen an the Beast, sah ich eine Zeitlang ihn und ihm gegenüber einen schwarzen Sicherheitsmann. Die beiden hatten Blickkontakt, der Sicherheitsbeamte hatte sich aber voll im Griff, Pokerface, trotzdem blieb bei mir der Eindruck der Bewunderung: Du Präsident – ich dein Sicherheitsmann, wir sind beide schwarz. Dann wandte Obama den Blick ab. Sie stiegen ein. Die Kamera zoomte näher und ich sah diese zwei Gesichter im Profil durch die schwarze Scheibe – diese Einstellung erinnert mich an etwas: zwei Portraits als Profil nebeneinander: das ist doch ein Klassiker. Ruth und Willi, Che und Fidel, Starfotografen fotografieren das.

Sie fuhren also zum Palais de Rohan. Davor habe ich neulich meine Tochter fotografiert. 15 km, ich kenne die Strecke. Dazwischen de Gaulle, wie er 1966 die amerikanischen Militärbasen schloss und aus der NATO austrat. Wir haben das nicht genügend bewundert damals, andererseits haben wir seine Atomversuche auf dem Mururoa-Atoll auch nicht bemerkt. Ich sowieso nicht. Ich war damals noch zu klein. Ich war da 12. Die Bundeskanzlerin auch. Ich habe zwischen France 24 heures und ARD hin- und hergeswitcht.

Sarkozy und Karla erwarten sie. Sie steigen aus dem Beast, sie küsst sie, er küsst ihn, dann Wechsel. Stolz wie ein kleiner Junge zeigt Sarkozy den Palast, Karla schüttelt den Kopf, dass die frisch gefönten mit Eiweißmolekülen verstärkten Haare fliegen wie bei der Oréal Reklame, und sie schütteln die Hände der Schaulustigen. Zwischendurch winkt Hillary, die ein unübersehbares rosa Jackett trägt, aufgeregt in die Kamera, und das tut mir gut. Hillary sagt nonverbal: Hey, Fans, ich bin auch da, aber zum Arbeiten. Der Mann an meiner Seite musste daheimbleiben. Ich bin allein und zum Arbeiten hier. Rosa trägt sie. Rosa war doch die Lieblingsfarbe von Jacqueline Kennedy. Was ich alles weiß, nicht wahr! Sie hat gezielt rosa getragen, wenn sie Zwei versöhnlich stimmen wollte. Ich zieh auch in der Schule oft rosa an und merke: dann sind meine Schüler friedlicher. Echt.

Rückblicke: Obama als Baby, als Schüler, als Basketballspieler, als Kandidat.

Wieder de Gaulle: on reste sur notre terrain und ein Zeitzeuge.

Die amerikanische Hymne. Ernst. Hand auf die Brust. Die französische Hymne. Die Präsidenten vorne, die Ehefrauen hinten. Hillary à part. Attraktiv ist er ja auch. Die Pressekonferenz mit Sarkozy, der noch inspirierter ist als sonst. Woher kommt diese Begeisterung? Sowas von Eintracht!

Dann vor der Rhenus-Halle, 3 km vom Palais de Rohan entfernt. Interview mit einem Deutschen (mit amerikanischem Akzent), der Wahlkampfhelfer bei Obama war und jetzt diese Versammlung in der Rhenus-Halle mitorganisiert hat. 4000 Jugendliche aus Deutschland, Frankreich und USA sind da drin. Handverlesen. Seit Wochen gibt es Castings zur Auswahl der 4000. Die internationale Schule von Straßburg – das kann doch nur das Lycée des Bateliers sein – hat 1000 Schüler, aber nur 138 davon sind ausgewählt. Nur Amerikafreundliche wurden ausgewählt, sie mussten schon mal mit einem Schüleraustausch dort gewesen sein oder sich sonstwie positiv zu den USA bekannt haben. Der deutsche Wahlkampfhelfer mit dem holländischen Namen berichtet vom amerikanischen Wahlkampf, bei dem auch Genosse Hubertus hospitiert hat, und erklärt, wie der Auftritt aufgebaut sein wird. Zuerst wird er eine Rede halten, in der er seine Gedanken vorstellt. Dann

geht's über zur Fragerunde: one girl, one boy. Er nimmt die Leute selber dran.

Je nach Kameraeinstellung hatte ich 20 bis 100 Kolleg/inn/en im Blick, die als Honoratioren hinter dem Rednerpult saßen. Einer war mir sehr unangenehm, der kaute Kaugummi wie ein Besessener. Wie wenn Lehrer ihren Schülern das Kaugummikauen empfehlen sollten. Ich konnte unterscheiden, wer Schulleiter und wer Lehrer war. Eine Kollegin trug ein schwarzes Jackett und darunter – einen rosa Pullover mit großem ausladendem Rollkragen. Sie war die Schönste im Publikum.

Obama redet wie einer, der „Getting to Yes" gelesen hat und daran glaubt. Auch Gordon „Familienkonferenz", die ganze Interaktions- und Transaktionsanalyse hat er drauf, sozialintegrativ und nicht autoritär ist er; warum sollen wir mit unseren guten Kenntnissen in Psychologie, Pädagogik und motivierender Menschenführung nicht etwas Gutes anfangen? Der Mann redet ohne abzulesen, das ist schon stark. Er muss allerdings diesen jungen Leuten unterjubeln, dass sie vielleicht in Afghanistan ihr Leben lassen müssen. Nun. Nun. Aber danach wird die Rede echt bemerkenswert und endet mit einem viermaligen Lob des Publikums: Das Publikum wird wertgeschätzt, motiviert und gewinnt Selbstvertrauen und wird später etwas Gutes vorantreiben. Er hat mit den Jugendlichen etwas länger geredet und deshalb die Kanzlerin in Baden-Baden warten lassen (zwischen 18 und 19 Uhr bei mir in Tadschikistan).

Mit dem Hubschrauber ist er also rübergeflogen nach Baden-Baden, mehrere identische Autos fahren durch eine 3 Meter schmale Gasse bis zum Rathaus, aus dem letzten steigt er aus und Angela – im rosa Jackett – küsst ihn. Nationalhymnen, großer Ernst. Danach Abschreiten der Jungs, die zackig den Kopf nach rechts gewendet hatten. Das fand ich so peinlich. Auch das Gewehr so zackig zu präsentieren, fand ich unpassend.

Dann das tête à tête, wir warten und warten und warten auf die Pressekonferenz. Rückblick auf G 20, den ich nicht gesehen habe. So ausschweifend Fernsehgucken kann ich nur freitags. Rückblick auf US-Präsidentenbesuche in Deutschland. Von Kennedy: „Ich bin ein Berliner" bis Ronald Reagan: „Mr. Gorbatschow, open this gate! Mr. Gorbatschow, tear down this wall."

Endlich erscheinen sie. Ich weiß gar nicht mehr, wer zuerst gesprochen hat, jedenfalls hat er ihr zugewandt demonstrativ zugehört. Das ist neu. Klingt nach aktivem Zuhören aus dem Lehrbuch für Mediation. Es hat gewirkt, meine ich. Auf die Qualität ihrer Aussage. Wenn mir jemand signalisiert, ich höre dir ernsthaft zu, dann nehme ich mich zusammen und sage auch was Gescheites. Abrüsten, Aussteigen aus dem Atomwaffenprogramm im Einverständnis mit Dimitri. Das ist doch wirklich was! Erinnert Ihr Euch an „Doktor Seltsam oder wie ich lernte die Bombe zu lieben"? Da heißt der russische Präsident auch Dimitri.

Danach ging's also zum Essen. Ich auch. Wir haben Besuch von einem Informatik-Professor, der 6 DAAD-Stipendien in der Tasche hat.

Obama also im Hilton Straßburg. Berlusconi durfte nicht in dem Schloss residieren, wo Joschka Fischer und Kofi Annan wohnten. Die Fahrt runter nach Baden-Baden führt durch den finsteren Schwarzwald, wo die Germanen sich verstecken und aus dem Hinterhalt die Kolonne attackieren könnten. Ein Einpersonenzimmer in Brenners Parkhotel hat er abgelehnt. So so.

Wo würde Hermann Hesse heute sein? Was würde Goethe heute tun? Sie würden sich die Gedichte des paschtunischen Dichters aus dem 17. Jahrhundert laut vorlesen, dessen Grab vor zwei Wochen geschändet wurde. Niemand weiß, wer's war. Wie in der Schule, wenn jemand Papierkügelchen wirft. Sie würden das ethische Wertesystem von Rahman Baba loben und feststellen, über afghanische Kultur, Philosophie und Kunst spricht man weniger als über Kampf und Krieg. Sie würden an Schiller denken, von Hause aus Militärarzt:

Krieg: ist das Losungswort!
Sieg: und so klingt es fort!

So ganz abseits professions-prosaischer Sprachvermittlung

ruft das Faktische als auch Lyrische einer interkulturellen Jubiläumsbesteigung

Martin Fluch

Der noch nirgends erfolgreich veröffentlichte Artikel ‚Im eisigen Glanz des Pamir' nun endlich überarbeitet und eigens mit einem Vorwort versehen; speziell für den DLiA;

über den ‚einfachsten' 7000er der Welt.

… und ist so in das zukünftige der romantik
zurück
gekommen

Präilluminatia

Deutsche Lehrer im Ausland, eine ganz besondere Spezies von Pädagogen!

Müssen es wohl auch sein, denn viele dieser Länder, in denen sie eingesetzt sind, bieten nicht immer das, was ein Mitteleuropäer gewohnt ist und vor allem für die Bewältigung seines Alltags benötigt.

Lehrer also, die diese Defizite ertragen und dazu auch noch produktiv arbeiten und positiv denken können, sind geschaffen für die Programme der deutschen Kultur- und Sprachmittler. Vor allem nicht verbeamtete Lehrkräfte, deren Salär als BPLK mit der Unterbilanz an Lebensqualität nicht kompatibel zu sein scheint.

Doch ist es denn ausschließlich der schnöde Mammon, der die meist jungen Lehrer und Lehrerinnen ins Ausland führt, in Länder, die nicht auf dem Urlaubszielwunschzettel des deutschen Durchschnittsbürgers stehen?

Es müssen wohl andere Gründe beleuchtet werden, Gründe die nicht offensichtlich im Tageslicht der Öffentlichkeit stehen.

Das Abenteuerliche, die Herausforderung des wenig Bekannten ist es, das den eigentlichen Reiz ausmacht, diese Länder als Ziel pädagogischer Tätigkeit zu wählen. Diese dankbare Möglichkeit all den notwendigen Pragmatismus eines Berufslebens mit abenteuerfarbigen Aromen kurzweilig zu würzen. Und eine große Portion Idealismus.

Und dann auch die Möglichkeit sich selbst an der Fremde, dem so völlig Neuen und Ungewohnten kennen zu lernen, eigene Grenzen zu erfahren und sich so zu bereichern. Zu teilen das in Deutschland Gelernte mit Menschen, deren Offenheit und Neugierde wie ein Schwamm das Vermittelte aufsaugen.

Nebenbei Dschungelregionen bereisen, noch wenig bekannte Klöster, nirgends ausführlich beschriebene Stadtteile kaum bereister Städte durchstreifen, spannende Bootsfahrten über unbekannte Flüssen machen können. Am Wochenende in wirklich Fremdes eintauchen und in wenig gesprochenen Sprachen wie Estnisch, Tadschikisch oder Uigurisch baden dürfen.

BPLKs müssen viel leisten, auf vieles verzichten!

Doch dieses können sie durch das Sammeln von kleinen Edelsteinen im jeweiligen Lande, innerhalb der jeweiligen Kultur kompensieren.

Sei es am verlängerten Wochenende der Ausflug in den venezolanischen Dschungel, die literarische Spurensuche in Odessas Stadtteil Moldavanka oder das durch Hitzeflimmern mystisch verschleierte Durchstreifen des Herzens von Buchara.

Oder einer vor Beginn des Schuljahres realisierten Expedition zum Dach der Welt!

Denn man lebt nicht nur um zu arbeiten,
sondern arbeitet um zu leben.
**** UND SCHREIBT AUCH MAL*
ÜBER WAS ANDERES!

Das Telegramm …

+++06.08.2008, 9.30+++

Hayot Tarykov empfängt Martin Fluch am Flughafen in Osch/Kirgisistan und sie fahren gemeinsam ins Zentrum, wo sie Abdurasak Kosibaev, der den Transport ins Alai-Tal organisiert

hat, treffen. Letzte Einkäufe auf dem exotischen Basar von Osch.

+++ 06.08.2008, 13.25 +++
Fahrt von Osch nach Sary Mogol über eine seit Monaten im Bau befindliche Straße. Mehrere Pausen auf dem Weg über zwei Pässe bis ins Alai-Tal lassen Zeit, sich an das dünn besiedelte Gebiet des Südens heranzutasten.

+++ 06.08.2008, 22.05 +++
Ankunft in Sary Mogol und Empfang durch den Leiter des CBT-Büros (CBT steht für ‚community based tourism', eine kirgisische Tourismusorganisation auf der Basis des ‚Sanften Tourismus'. Übernachtung und Abendessen waren schon vorbereitet.

+++ 07.08.2008, 14.10 +++
Weiterfahrt ins untere Basislager ‚Achik Tasch' (ABC) auf 3700 Höhenmeter mit einem klapprigen Jeep. Unser privates Lager am obersten Ende aufgeschlagen, weit entfernt also von den großen kommerziellen Anbietern.

+++ 08.08.2008 +++
Erste leichte Wanderung ohne Gepäck über die ‚Zwiebelwiese' zum ‚Pass der Reisenden' (ca. 4100 m). Am Nachmittag Zeit um Müll zu sammeln und die Tourismusagenturen auf die Missstände im Lager aufmerksam zu machen.

+++ 09.08.2008 +++
Mit den ersten Ausrüstungsgegenständen und einem großen Teil der notwendigen Nahrungsmitteln zum eigentlichen Basislager (BC) in 4450 Höhenmeter aufgebrochen (es wird auch manchmal als ‚Lager 1' bezeichnet. Dort die schweren Rucksäcke unter einer Plane deponiert und wieder ins ABC abgestiegen.

Vor dem individuellen Lager I in circa 5600 m mit Blick zum Pik Rasdelnaja (6143 m). Ihn muss man passieren, um zum Gipfel des Pik Lenin zu kommen

+++ 10.08.2008, 12.23 +++
Mit dem jeweils zweiten Rucksack und dem restlichen Equipment aufgebrochen. Nach zweieinhalb Stunden den ‚Pass der Reisenden' überschritten und wenige Meter unterhalb des Passes die Zelte aufgeschlagen.

+++ 11.08.2008, 8.15 +++
Frühzeitiger Aufbruch zum BC, um den reißenden Gebirgsbach ohne Pferde und problemlos

Im Höhenlager II auf 6100 m und bei –20° Celsius

Majestätisch herrscht die Schöne auch im weit entfernten Seitental und schenkt ihr Bild dem spiegelglatten ‚Tumpar Köl'

überqueren zu können. Die dünne Luft über 4000 m macht sich wie vor zwei Tagen bemerkbar. Langsames Gehen.

+++11.08.2008, 11.07+++
Ankunft im BC. Aufstellen der Zelte auf eigens gesammelten und zurecht gelegten Schieferplatten, die den gesamten Gletscher bedecken. Danach ausgedehnte Essens- und Trinkpause.

+++11.08.2008, 13.30+++
Erste Erkundung des Terrains und des weiteren Weges über den bedrohlich anmutenden Gletscherbruch bis auf eine Höhe von 4900 Höhenmetern. Jeder weitere Höhenmeter ist für die beiden kirgisischen Bergstiger persönlicher Höhenrekord.

+++12.08.2008+++
Ruhetag und nur leichte Belastungen des Herz-Kreislauf-Systems. Passend zum 7. Tag der Expedition.

+++13.08.2008, 8.40+++
Aufbruch zum Lager 1 (5400 Meter). Zu spät gestartet, deshalb durch die furchtbare Mittagshitze gelaufen und völlig erschöpft im 1. Höhenlager, dem ‚Linsenlager' angekommen.

+++14.08.2008, 8.10+++
Sofort nach dem Aufstehen Rückmarsch ins BC, weil Abdurasak über starke Kopfschmerzen klagte und sich in der Nacht hatte mehrmals übergeben müssen. Zelte und Materialien im Lager 1 gelassen. Der eigentliche Plan wäre gewesen, die Zelte um circa 200 Höhenmeter weiter nach oben zu schieben um dann abzusteigen.

+++15.08–17.08.2008+++
Die Tage 11, 12 und 13 dienten der Erholung, Regeneration und der Akklimatisationsoptimierung durch lockeres Bergwandern zwischen 4600 und 5000 Metern. Es kann sicher ein Tag hier eingespart werden, allerdings herrschte eine Schlechtwetter-Periode.

+++19.08.2008, 6,35+++
Früher Aufbruch zum Lager 1. Ankunft vor 12.00. Nach längerer Pause mit der gesamten Ausrüstung circa 200 Höhenmeter weiter gestiegen und Zelte aufgestellt.

+++20.08.2008+++
Ohne Gepäck zum Lager 2 (6100 Meter), dabei zu Dritt den Pik Rasdelnaya (6148 Meter) bestiegen. Rückmarsch und Übernachtung wieder auf ca. 5600 m.

+++21.08.2008+++
Mit dem gesamten Gepäck ins Lager 2 aufgestiegen.

+++22.08.2008, 5.45+++
17. Tag der Expedition. Klarer Himmel, eiskalter Sturmwind. Abdurasak wird wieder absteigen, da wiederum Höhenanpassungsprobleme aufgekommen waren. Also nur zu Zweit zum Gipfel aufgebrochen.

Die Schönheit lockt tagtäglich. Blick vom Basislager Atschik Tasch zum Massiv des Pik Lenin

Das Domizil zur Nacht nicht wirklich ganz gemütlich. Im Basislager auf dem Leningletscher stürmte es fast jeden Tag

… und wie blind kämpft jeder um die Krone dieses Gipfels. Hier schon in der Höhe von 6800 m

Gen Gipfel steigend halb und halb gezogen, die 7000 Meter Grenze bald erreicht

Gewaltig ist der Gletscher, den der Mensch betritt

+++22.08.2008, 13.30+++
Ankunft auf einem Bergrücken in einer Höhe von ca. 7030 m, wo Hayat aufgrund schlechter Ausrüstung und Erschöpfung aufgibt, obwohl die Gipfelregion schon gesehen werden kann. Er hat Angst, den Rückweg nicht zu schaffen und kehrt um.

+++22.08.2008, 14.55+++
Alleine den Gipfel erreicht, auf dem drei russische, ein deutscher und ein österreichischer Bergsteiger kurz vor Fluch angekommen waren. Gipfelfotos und sofortiger Rückmarsch.

+++22.08.2008, 19.10+++
Völlig ausgepowert im Lager II angekommen. Hayat liegt schon in seinem Zelt im Schlafsack. Von den serbischen Bergkameraden Tee bekommen, danach sofort mit Klamotten in den Schlafsack gekrochen.

+++23.08.2008, 9.00+++
Nach einem kurzen Frühstück mit viel Flüssigkeit die Zelte abgeschlagen und in knapp 5 Stunden bis ins BC abgestiegen. Empfang durch Abdurasak. Nur noch wenige Zelte stehen.

+++24.08.2008, 10.20+++
Gemeinsam mit den wenigen verbliebenen Russen gefrühstückt und danach zu dritt ins ABC zurückgekehrt. Diesmal mit Hilfe von Pferden Teile der Ausrüstung transportiert.

+++24.08.2008, 14.35+++
Ankunft in Lager ‚Achik Tasch', Euphorische Begrüßung durch einige Mitglieder der serbischen Bergsteigergruppe, die anderen treffen ebenfalls im laufenden Nachmittag ein (von diesen 14 Bergkameraden hatte keiner den Gipfel erreicht). Gemeinsames feuchtfröhliches Feiern der gelungenen Jubiläumsbesteigung durch Martin Fluch.

+++24.08.2008, 21.18+++
Trunken vor allem vor Freude auch!

… die Lyrik …

Es lösen sich Grenzen, wenn Berge und Dichtung sich treffen, sie geben dem Anderen das, was dieser nicht hat. Denn der Berg ist die Muse, sie gibt ihm Kraft. Es wachsen Charakter und Geist, die Physis findet freudvoll Erfüllung in ihr, dem Gipfel, der Krönung.
Denn eins scheint uns allen gegeben: Mensch!, such das Hohe, das Hehre, die göttliche Schönheit um selbst dich zu finden. In ihr!

Drum machst du dich so auf den Weg um den Traum zu erfüllen, das Glück dir zu suchen, die erwünschte Erfüllung. Der Pamirgipfel Pik Lenin, so weit und so nah.
Auch oder gerade wenn es ein steiniger, ein staubiger Weg dorthin ist. Denn nur dann zeigt sich die wahre Hingabe an die Suche nach dem wahren Glück wenn der Weg nicht alltäglich.

Nicht die scheinbar unüberwindbaren Hindernisse, die Unwegsamkeit – wie steil und eng Serpentinen auch sind – können den Weg zu beschreiten, das unbekannte Abenteuer, die aventuire zu suchen, verhindern.
Aufhalten lässt sich solch Streben nicht. Von Niemandem, von Nichts.
Und wenn sich der Weg, den du gehst, verzweigt, man vor der Entscheidung steht die Richtung zu wählen, so wähle den rechten stets. So liest man's oft und hier trifft es zu.

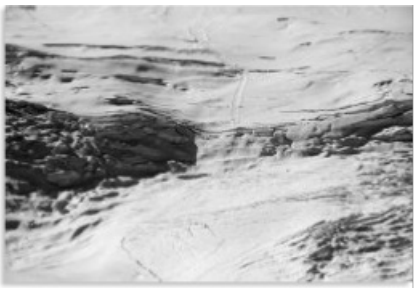
Und dann, dort in der Ferne, erhebt sie sich, der majestätische Berg trennt das Tal vom unendlichen Horizont durch alleine ihr Sein.
Erfüllt all dein Wesen wie sonst zuvor nichts auf der Welt. Es ist wie ein Kuss, den nur wahre Hingabe vermag uns zu geben.
Das Herz klopft, der Atem geht schneller und die Seele füllt sich mit Verlangen bei diesem Anblick. Ekstase durchfließt jede Ader. Ein Gefühl, ungläubig staunend, nach Atem ringend wie einst wohl Semjonov, der hier seine Reise mit dem gewaltigen Anblick gekrönt.
Dem Anblick der Schönen, die seit Erdengedenken hier ruht.
Das Massiv des Pik Lenin. Schneeflanken und Gipfel glänzen dort in der Ferne. Sie, die Majestätische verharrt in stummer Geste stolz und gewährt dir jetzt königlich Audienz. Kommt näher ihr Ritter, ihr wollt um mich werben, kommt näher und wagt euer Glück.
Sie ruft und wir kommen.
Voll Vorsicht und dennoch mit eisernem Wunsch.

Und so erreichst du bald schon dort unten das erste der Ziele, wie einst ein sehnsüchtiger Sänger der Minne das turmhohe Fenster, schlägst auf nun das Lager.

Du ruhst jetzt zu Füßen ihr und harrest der Stunde, die weiter dich führt. Zeig dich geduldig, denn Langmut wird wohlwollend von ihr gesehen. So lass ihr die Zeit, sich langsam zu öffnen, nicht ablehnend stürmisch sich sogleich zu wehren.

Dann aber komm näher, geh weiter, dem Ziele Schritt für Schritt entgegen. Lass auch wieder

Sonnenuntergang über dem von Schnee und Eis bedeckten Basislager



Liegt dort und lässt den Herzschlag steigen. Die steilste Stelle des Gletscherbruchs vom Lager aus gesehen

Der Sonnenaufgang spiegelt sich in den Schneewänden während des Aufstiegs zum Lager I

Abstand, geh langsam zurück zwischendurch, sonst nimmst du dem Berg seinen Atem und sie wird dich bestrafen. Denn allzu schnelle Eroberung führt niemals zum Ziel.
Birgt Gefahren viel mehr, ist schädlich für Seele und Geist und sicher den Körper.

Hältst du dich so an die Regeln der Liebschaft, dann stößt du auch bald schon in noch nicht begangene Sphären. Ins Neuland, das langsam bedächtig erst kennen gelernt werden muss, dem Gipfel entgegen.
Und lächelt sie dann mit sonnigem Antlitz, mit eisfrischer Kühle die Schöne, dann gehe weiter, bedächtig. Schritt um Schritt vorsichtig setzend. Nicht übertreiben, nicht sie erschrecken. Sie lockt dich von selbst zum nächsten Schritt. In Terrain, das du jetzt noch nicht kennst. Zum nächsten Schritt, weiter, bedächtig zum zweiten, zum dritten, höher hinauf, zum vierten und weiter.
Mag es auch hart werden hier, mag es Zweifel auch geben. Der letzte Schritt zu ihr hin ist machbar, nur erfolgreich wird er lediglich sein, wenn des Wunsches Beharrlichkeit und die Hingabe des Selbst sich vereinen. Sich vereinen werden zum wahren Ganzen, das sich mit Sicherheit sagt nun ‚ich will!'

Wogen des Windes umstürmen den Freier. Sonne zwar zwischendurch und aufreißende Wolken, die zärtliche Bläue des Himmels jetzt zeigend – und dann wieder Eis.
Steil und schwer wird es nun. Sie weigert sich, sich zierend wendet sie ab sich. Zweifel, sie kommen und gehen. Eisig die Hände, wie Stahl schneiden stürmische Bilder tief in die Seele. Sie weigert sich, sie wartet, neckt windkalt. Dein Herzschlag verschmilzt darüber mit Zweifel und Wogen des Hoffens. Sehnsuchtgetrieben.

Wozu fragst du dich, wozu? Wozu und wofür quälest du dich, wenn der Erfolg gar nicht sicher. Doch an diesem Punkt plötzlich, du wolltest schon ablassen, erscheint – genau wie gerufen – das Licht, das alles erhellende Strahlen des Ziels. Sie gibt sich geschlagen, verneigt sich und gibt ihre Krone dem Freier, dem unermüdlichen Sänger der Liebe.

Traumzelten auf 5100 m. Hinter dem …
Pass beginnt der gewaltige Lenin-Gletscher

Sie ist jetzt dein und du gehörst ihr, in diesem einen Moment – und musst dennoch bald gehen. Lässt die Bezwungene alleine zurück. Du lässt sie zurück und trägst sie dennoch mit dir. Die Schöne, die lang schon geliebte, die ewig schon in dir und stets einen Platz dort wird haben. Dem Herzen wird sie immer ein Edelstein sein.
Der Suchende ist es in uns, Alpinist und Abenteurer zugleich in den Welten von Körper und Geist, der Suchende, dem das Erreichte niemals genügt, dies sehnlich einst erstrebte – und plötzlich sich eingesteht: ‚Dieses habe ich nun, doch will ich das Andere auch.'

Der Blick schweift noch einmal grenzenlos auf diesem Gipfel über den Gipfel, über die Welt zu ihren Füßen. Unendlich das Brausen, so kalt das Schnauben des Windes – bis dass der Abschied dich ruft, denn bleiben ist hier nicht möglich. Verzehren würde die Schöne Körper und Geist. Nimmst Abschied also. Lässt die Eroberte alleine zurück und nimmst sie dennoch mit, liebevoll und voll Stolz im Kopf und in deiner Seele.

Gefährliche Schönheit …

… im Gletscherbruch

Und so geht es zurück, hinab geht es wieder von göttlichen Höhen, hinab ins menschliche Tal.

Das Eis, der Schnee löst sich nach und nach in feuchtem Grunde noch unbegrast. Tropfen verbinden sich zu einem feucht flimmernden Rinnsal, werden zu strebendem Fließen, bis dann kristallklares Silber, am Rand gleichmäßig mit Saftgrün eingefasst und sich so vom staubweichen, dünnen Grase abhebend, sich durch die Hochebene mäandert. Zwischen vielformigen Hügeln hindurch. Wieder langsam fröhlich ins Tal hinab. Erfrischend. Für Auge und Seele.
Der kleine Bach fließt seiner Bestimmung entgegen, die Mutter verlassend, fort vom Ursprung, den berghohen Quellen zieht der Mensch.
Die göttliche Schönheit weit hinter sich.
Zurück wieder ins Tal.

… und die Ziele,

die da Kultur übergreifend sind: …

Im September des Jahres 1928 erreichten zwei der drei Deutschen den Gipfel.

Karl Wien, Eugen Allwein und Erwin Schneider waren damals die führenden Köpfe einer deutschen Expedition, die sich die Erstbesteigung des zweithöchsten Pamirgipfels, des Pik Lenin (7134 m) zum Ziel gesetzt hatte. Einer von ihnen aus Bayern und zwei aus Südtirol.

80 Jahre später startete Martin Fluch aus Süddeutschland mit seinen beiden Freunden Hayat Tarykov und Abdurasak Kosibaev aus dem südkirgisischen Arslanbop zu einer Jubiläumsbesteigung dieser Gebirgskrone auf dem ‚Dach der Welt'. Tarykov und Kosibaev, zwei ethnische Usbeken kirgisischer Nationalität. Und so wie damals im deutschsprachigen Multi-Kulturraum, kann auch hier Nationalstaat nicht mit Gesellschaft gleichgesetzt werden.

Es sollte eine durch und durch selbst geplante Jubiläumsbesteigung werden. Eine interkulturelle Besteigung zum Jubiläumsjahr. Unter Freunden für Freundschaft.

Dieses gemeinsame Ziel, die vergleichbaren Wünsche in uns zeigten, dass sie uns nicht nur helfen grenzüberwindend in Geistesverwandtschaft agieren zu können, sondern lehrten vor allem Probleme in der interkulturellen Begegnung zu überwinden, den ‚Störfall' Kommunikation als Chance für einen neuen integrativen Parallelbeginn zu nutzen.

Denn Gemeinsamkeiten über das Trennende zu stellen ist nicht nur gesellschaftlich und individuell befruchtend, sondern in Extremsituationen wie im Pamir überlebenswichtig.

… und die Umwelt bewahrend:

Und so wie Kommunikation ein Axiom des gesamtgesellschaftlichen Weiterlebens ist, ist das Fruchtbarsein und -bleiben der uns tragenden Natur die Basis des gesamtmenschlichen Überlebens. Allgemeinkulturelles Erbe der Erde sind

nun einmal Leben spendende Üppigkeit, Schönheit und Erhabenheit der Natur. Die göttliche Schönheit des auf der Erde zu Findenden kennt keine Grenzen, nicht nationale und kulturelle ebenso wenig.

Gemeinsam muss es uns Menschen sein, allen Menschen auf dieser Erde, die Sorge um diese Fruchtbarkeit, diese Schönheit zu tragen. Denn sie ist es, die uns allen das Leben gegeben hat und sie hat keinerlei Unterschiede in ihrer Gunst gemacht. Wir müssen als all ihre Söhne und Töchter dafür kämpfen, dass sie immer die Schützende und sorgende Mutter des Menschen sein kann. Und gerade die Berge mit ihrem empfindlichen Ökosystem und ihrer titanischen als auch filigranen Ästhetik sind es, die unter dem anschwellenden Tourismus leiden und eines besonderen Schutzes bedürfen.

Umweltschutz war deshalb ein begleitendes Projekt unseres sportlichen Zieles. Im unteren Basislager sammelten wir deshalb mehrmals über ein großes Gebiet verteilten Müll, sprachen auch mit den Leitern verschiedener Bergsteiger- und Trekking-Organisationen über das durch exorbitant zunehmenden Höhentourismus wachsende Umweltproblem.

Wichtig war es uns vor allem erst einmal ein Bewusstsein für das sich potenzierende Müllproblem zu schaffen, die Blicke für die Hässlichkeit des mit Müll übersäten Hochtales zu schärfen.

Auf dem Gipfel! Ja du bist's, dich hab ich erklommen

Außerdem transportierten wir auf dem Rückweg von unserer Besteigung mehrere Säcke Müll, Plastik, Konservendosen, leere Gaskartuschen und anderem Zivilisationsrückstand aus den Hochlagern zurück ins Basislager, um ihn dort zu verbrennen.

Auch wenn wir wie bunte Exoten in grauweißem Eise wirkten, lenkten wir Blicke und Gedanken von Bergsteigern, Bergführern und Tourbetreibern auf diese Aktion.

Folgen soll nun ein Diskussionsgipfel mit all den Verantwortlichen, die durch und mit dem Bergtourismus gutes Geld verdienen.

Folgen soll ein nachhaltiges Konzept, das sich dem Müllproblem am Pik Lenin beschäftigt.

Folgen soll interkulturell stimuliertes Umdenken.

Freundschaft fördernd und
Natur schützend.

Über-lebenswichtiger Nachtrag

Der ‚einfachste' 7000er der Welt. Dieser Terminus zu Beginn dieses Textes klingt so einladend, nach ‚Wochenend und Sonnenschein' und erholsam-anspruchsvoller Sommerfrische.

Hier nun das diese Konnotationen Relativierende:

Nicht technische Schwierigkeiten, lebensbedrohende Gletscher und Eiswände markieren das Gefährliche dieses Berges, es ist die Natur selbst, die Höhe an sich.

Durch die extreme Höhe des Pik Lenin (Höhen oberhalb von 7000 Metern werden als ‚Todeszone' bezeichnet) und die Exponiertheit des Gipfels kommt es sehr oft zu verheerenden Stürmen. So hatten in einem dieser Unwetter im Jahre 1974 acht Bergsteigerinnen ihr Leben gelassen.

Und nicht weit entfernt des heutigen Basislagers, war es im Jahre 1990 zu einem tragischen Unglück gekommen. Ein Erdbeben in Tadschikistan hatte eine gewaltige Eislawine oberhalb des Basislagers ausgelöst und 43 schlafende Menschen in den Tod gerissen.

In der Saison 2008, Juli und August, kamen insgesamt 12 Menschen am Pik Lenin ums Leben. Und während der zweieinhalb Wochen un-

seres Expeditionsaufenthaltes wurden wir mit 4 dieser Unglücke direkt konfrontiert.

Die Bezeichnung ‚einfachster 7000er der Welt' lässt auch Bergsteiger hierher kommen, die sich der Gefahren und der körperlichen Anforderungen des Höhenbergsteigens nicht wirklich bewusst sind.

Die meisten der 12 Opfer starben an der Höhenkrankheit (ab 7000 Meter wird der kritische Sauerstoffpartialdruck von 30 bis 35 mm Hg in den Lungenbläschen unterschritten) und durch Erschöpfungstod.

Einfach ist hier tödlich relativ!

Vertiefendes über den Autor

Martin Fluch, geboren 1960, studierte Sportwissenschaft und Germanistik in Heidelberg. Reisen von zum Teil mehreren Monaten hatten schon während seines Studiums den Wunsch abenteuerliche Gegenden zu erkunden und fremde Kulturen und Menschen kennen zu lernen genährt. Eine dieser Reisen führte ihn über 17 Monate durch Lateinamerika, wo er nicht nur Forschungen und Materialsammlungen zu seiner Zulassungsarbeit ‚Sprachwandel und Spracherhalt in deutschen Kolonien Südamerikas stattfanden, sondern wo er unter anderem auch den höchsten Berg Boliviens, den Nevada Sajama (6542 m) und den Aconcagua an der Grenze Chile-Argentinien (6962 m), höchster Berg des Kontinents, bezwang, zu Fuß den Dschungel zwischen Panama und Kolumbien, den Darien-Gap, durchquerte und brasilienweit die besten Rezepturen der beseelenden Caipirinhas und Caipiroscas probierte, miteinander verglich und sammelte. Und hielt nüchtern hernach am Institut für Sport- und Sportwissenschaften Vorträge über ‚Akklimatisationsprinzipien und Höhenanpassungsschwierigkeiten'.

Nach einer achtjährigen Tätigkeit als Deutschlehrer in Ismail, im ukrainischen Teil des Donaudeltas gelegen, paddelte er in 55 Tagen mit einem Kajak alleine von der Donauquelle in Donaueschingen vorbei an Ismail bis zum Schwarzen Meer.

Auch während seiner Tätigkeit als Lehrer in Osch/Kirgisistan (seit Januar 2006) blieb der Deutsch- und Sportlehrer nicht untätig. Im Mai/Juni lief Martin Fluch 680 Kilometer von der Hauptstadt Bischkek bis zu seinem Einsatzort Osch in nur elfeinhalb Tagen. Dabei überquerte er zwei Gebirgspässe von über 3500 Metern.

Zu diesem Ultra-Marathon-Projekt ist ein Art-Dokumentar-Film entstanden: „Das was ich fliehe und suche, ein Film vom Alltäglichen des Unalltäglichen eines ganz alltäglichen Weges."

Während seiner ersten beiden Jahre in Kirgisistan entstand nebenbei das Buch „Auch eine Frühlingsblume liebt das Mondlicht, ein Buch von der Poetik der kirgisischen Vornamen". „Ein Büchlein, empfehlenswert für alle KollegInnen mit Ziel Zentralasien, vergnüglich für Leute mit Türkischkenntnissen und Interesse für die Nomadenkultur Innerasiens." (Deutsche Lehrer im Ausland, Dezember 2008)

Im August 2008 erfüllte sich Martin Fluch endlich seinen großen Wunsch: die Besteigung des Pik Lenin. Auch zu dieser Jubiläumsbesteigung entsteht zurzeit ein Film.

Weitere Infos

im Internet: www.dschungel-flucher.de

Pädagogik – Schule – Unterricht

▶ **S. 196**
Manfred Egenhoff
Pädagogik – historisch und systematisch verortet

▶ **S. 196**
Nora Lucidi
Ein Muss für Pädagogen

▶ **S. 197**
Rainer E. Wicke
Erfreulich aktuell – Neues zu Kindergarten und Vorschule

▶ **S. 199**
Rainer E. Wicke
Neu erschienen, aber zum Teil schon veraltet

▶ **S. 201**
Hannelore Besser
Lernzugänge eröffnen

▶ **S. 203**
Günther Fecht
„Führen? … aber bitte mit Gefühl"

▶ **S. 204**
Stephan Schneider
Landeskunde mal ohne multimediale Unterstützung

Geschichte – Politik – Wissenschaft

▶ **S. 204**
Peter H. Stoldt
Gleichzeitig eine präzise Republik-Geschichte

▶ **S. 207**
Günther Fecht
Retour!

▶ **S. 207**
Heinz Weischer
Ein Fisch macht Liegestütz

▶ **S. 208**
Stephan Schneider
Guter Mond, du gehst so stille …

Balkan – Türkei – Orient

▶ **S. 209**
Ursula Breuel
Mehr als ein Reiseführer

▶ **S. 210**
Heinz Weischer
Rundumschlag eines manischen Enzyklopädisten

▶ **S. 211**
Ulrich Mattern
Diesseits und jenseits der Klischees: die Türkei

▶ **S. 213**
Manfred Egenhoff
Eine Geschichte von Liebe, Tod und Trauer – aber wer erzählt sie?

▶ **S. 214**
Ulrich Mattern
Jungsein in Istanbul – die Stadt vor 50 Jahren

▶ **S. 215**
Johannes Geisler
Anschläge gegen Unterhaltungs-literatur

Deutschland und die übrige Welt

▶ **S. 217**
Maria Baier
China – Westerwald und zurück

▶ **S. 218**
Thomas Lother
Wie Daniel Kehl-mann sich zum Ruhm schreibt

▶ **S. 220**
Nora Lucidi
Die Niederlande – ein höchst interes-santes Ziel für eine Auslandslehrerin

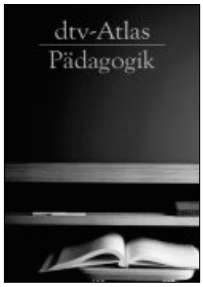
▶ **S. 220**
Nicola Dihrberg
Unterhaltsame Lektüre, die gut den Zeitgeist des irischen Wirtschafts-booms einfängt

▶ **S. 221**
Eckehart Knop
Ein Buch nur für Frauen?

Autoren – Autorinnen

▶ **S. 222**
Manfred Egenhoff
Von Eva bis Maria – Frauen im Buch der Bücher und an-derswo

Pädagogik – Schule – Unterricht



Pädagogik – historisch und systematisch verortet

Manfred Egenhoff

Burkard, Franz-Peter/Weiß, Axel: dtv-Atlas Pädagogik
Deutscher Taschenbuchverlag, München 2008, 261 S., 112 Abb.-Seiten in Farbe, ISBN 978-3-423-03327-5, € 14,90

Ein Atlas ist dazu da, Orte, Gegebenheiten zu lokalisieren und so die Welt besser zu verstehen. Atlanten dienen also der Verankerung und Präzisierung unserer Kenntnisse.

Ich erinnere mich noch gut an die erste dtv-Ausgabe dieser Art, den Atlas zur Weltgeschichte in zwei Bänden, den ich mir noch als Schüler besorgte und in dem ich begeistert blätterte, las und die auf jeder Doppelseite beigefügten Karten betrachtete.

Dass es vernünftigerweise neben einem geographischen auch einen historischen, einen Geschichtsatlas gibt, ist nicht verwunderlich, aber dann erschienen weitere zu allen möglichen und man ist – hinsichtlich einer Kartierung – versucht zu sagen: auch unmöglichen Wissensgebieten und Wissenschaftsbereichen, doch das durchweg gekonnt und mit Erfolg. In der inzwischen immens angewachsenen Reihe der dtv-Atlanten ist jetzt also ein Atlas zur Pädagogik erschienen, der wiederum dazu verführt, in ihm zu blättern und zu lesen. Und wieder ergänzen sich Text und Bild auf bisweilen geniale Weise; durch die Darstellung im Bild, in Zeichnung und Karte wird das Geschriebene sinnfällig, augenfällig und bleibt besser im Gedächtnis.

Das Buch ist zweiteilig angelegt: Im ersten Teil wird die Geschichte der Pädagogik dargestellt, in einem zweiten Teil wird sie systematisch abgehandelt.

Der Rezensent bekennt, dass er – obgleich Lehrer – kein Fachmann ist, Pädagoge und doch kein Kenner des Fachgebiets. Aber gerade für jemanden, der (noch immer) nicht alles weiß, ist es so faszinierend, in dem Buch zu stöbern und dabei immer wieder Neues zu erfahren, zu lernen. Allen Kollegen, besonders aber solchen, die sich auch noch nicht für vollkommen gebildete Pädagogen halten, sei das Büchlein wärmstens empfohlen. ◀◀

Ein Muss für Pädagogen

Nora Lucidi

Abdelilah-Bauer, Barbara: Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher
Verlag C. H. Beck (becksche reihe 1851), München 2008, 201 S., ISBN 978-3-406-57350-7, € 12,95

Das schmale Bändchen (201 Seiten, große Schrift) bringt den Leser auf den neusten Stand der Bilingualismusforschung. Gut lesbar mit vielen Fallbeispielen.

Zweisprachigen *Familien* wird Mut gemacht, ihre Kinder bilingual zu erziehen. Die Vorteile überwiegen. Es wird aber auch nicht verschwiegen, dass eine solche Erziehung besondere Mühen kostet und auch Probleme hervorruft. In diesem Buch wird Rat angeboten

Allen *Bildungspolitikern* sollte dieses Büchlein zur Pflichtlektüre gemacht werden, weil hier nachgewiesen wird, dass trotz eindeutiger Forschungsergebnisse immer noch falsche Entscheidungen bei der Sprachförderung von Migrantenkindern getroffen werden. Sie müssten Unterricht sowohl in ihrer Herkunftssprache als auch kompetente Sprachförderung in der Mehrheitssprache erhalten. Nur so kann vermieden werden, dass Kinder an der mangelnden Sprachbeherrschung in der Schule scheitern.

Die Lektüre ist ein Muss für alle *Pädagogen*. Die Autorin widerlegt die gängige Praxis Migrantenkindern und ihren Eltern zu raten, in der Familie nicht mehr die Familiensprache, sondern nur die Landessprache zu benutzen. Dies führt nicht zu verbesserten Leistungen in der Schulsprache, sondern belastet das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern. Nur wenn die Kinder sich in ihrer Mehrsprachigkeit angenommen fühlen und in der Schule gezielt sprachlich gefördert werden, besteht die Chance, dass sie schulischen Erfolg haben.

Lehrern im Auslandsschuldienst schärft es das Bewusstsein, mit wie viel Fingerspitzengefühl man die Mehrsprachigkeit der Schüler und ggf. der eigenen Kinder behandeln muss. ◀◀

Erfreulich aktuell – Neues zu Kindergarten und Vorschule

Rainer E. Wicke

Widlok, Beate u. a.: Schnupperangebot: Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten
Materialpaket, Goethe-Institut, München 2008, € 20,00

Schon seit einiger Zeit konzentrieren sich die Förderungsbemühungen der Bundesrepublik Deutschland auch wieder auf die Verbesserung der inhaltlichen Arbeit von Kindergärten und Vorschule. Maßnahmen dieser Art sind besonders im Rahmen der Partnerschulinitiative (PASCH) des Auswärtigen Amtes positiv zu sehen, um den Grundstein für eine nachhaltige sprachliche Förderung der Schüler an den entsprechenden Schulen gewährleisten zu können. Mit dem Schnupperangebot Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten füllt das Goethe-Institut eine wichtige Lücke, indem erste Schritte zu einer systematischen Förderung im Bereich Deutsch-als-Fremdsprache vom Kindergarten an unternommen werden.

Das Materialpaket enthält mehrere Dinge: ein Handbuch zum Thema, sowie ein mehrsprachiges Klappbilderbuch zum Thema *Ameisen, die schaffen viel!* und ein Paket für Kindergarten und Grundschule zu einer *Entdeckungsreise Umwelt* mit CDs, Büchern, Kunststofftieren und einem Reisetagebuch. Dazu ist ebenfalls die Handpuppe Hans Hase erhältlich.

Wenden wir uns zunächst dem Handbuch zu. Dieses besteht aus drei Teilen, den Empfehlungen für den ersten Fremdspracheneinsatz im Elementarbereich, Bausteinen für ein Ausbildungskonzept zur „Fachterzieherin Sprache" und aus Hinweisen zur besonderen Situation des frühen Fremdsprachenerwerbs in der Bundesrepublik Deutschland bei Kindern mit Migrationshintergrund.

Wie die Autorin in ihrem Vorwort feststellt, haben sich die Kindergärten im Kontext der EU-Erweiterung und der damit einhergehenden Migrationsbewegung inklusive der Forderung nach Mehrsprachigkeit unserer Kinder von Erziehungs- zu Bildungseinrichtungen gewandelt, in denen das spielerische und handlungsorientierte Lernen im Mittelpunkt des frühen interkulturellen Fremdsprachenlernens steht. Die Empfehlungen richten sich an Erzieherinnen und Erzieher weltweit, deren zu betreuende Kinder einen ersten Kontakt zu der Fremdsprache Deutsch (DaF) suchen (S. 8).

Im ersten Teil des Handbuches werden die Zielgruppen der Initiative, an die sich die Materialien wenden, genauer definiert. Erzieherinnen und Grundschullehrer gehören ebenso dazu wie Curriculumentwickler und Experten, die sich mit der Einrichtung von kindlichen Bildungsangeboten zu DaF befassen. Da sich der Fremdsprachenerwerb erst langsam entwickelt, kann er mit Hilfe der Empfehlungen bereits im Kindergarten behutsam begonnen werden. Ein wesentlicher Schwerpunkt wird dabei auf die Bedienung der kindlichen Neugier gelegt, an die neue Lerninhalte anknüpfen sollen. Die Elterninformation über die Möglichkeit des Spracherwerbs im Kindergarten hat einen wichtigen Stellenwert, da diese letztendlich entscheiden, ob sie das Lernangebot für ihre Kinder annehmen oder nicht. Daher liefert das Handbuch konkrete Hinweise für die Elternarbeit, indem Elternbriefe modellhaft vorgegeben sowie die Planung und Durchführung von Elternveranstaltungen besprochen werden. Darin liegt ein großer Vorteil der Publikation, die problemlos Materialien anbietet, die sich mit einem geringen Arbeitsaufwand übernehmen und gewinnbringend einsetzen lassen.

Im weiteren Verlauf erläutert die Autorin Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung, die für einen Frühbeginn des Fremdsprachenerwerbs plädieren. Kinder lernen eine Fremdsprache müheloser und schneller als Erwachsene, da sie intuitiv und nicht nach Regeln lernen. Außerdem verfügen sie über ein kreatives Potenzial, das sie konstruktiv einsetzen können. Wichtig ist, dass das Fremdsprachenangebot Themen berücksichtigt, die Parallelen zum Erwerb der Muttersprache aufweisen und die auch in anderen Ländern relevant für die Kinder sind. Exemplarisch werden folgende Themenbereiche als idealtypisch bezeichnet: Das bin ich! Meine Familie, mein Köper, meine Kleidung, Tiere und Pflanzen sowie Essen und Trinken und Umwelt und Lebensräume, um nur einige zu nennen. Der Lebenswelt des Kindes wird Vorrang eingeräumt, wobei spielerische und handlungsorientierte Aspekte zu berücksichtigen sind.

Da nur die gehörte bzw. gesprochene Sprache Lerngegenstand ist, wird die TPR-Methode (Total Physical Response) bevorzugt eingesetzt, indem die Kinder sich zunächst nicht äußern, sondern „nur" verstandene Anweisungen ausführen müssen – es entsteht kein Druck zur eigenen sprachlichen Produktion. Zum besseren Verständnis liefert das Handbuch konkrete Beispiele in welchen Zusammenhängen und mit welchen Inhalten TPR Verwendung finden kann.

Auch der narrative Ansatz, in dessen Rahmen die Kinder mit einfachen Geschichten in der Fremdsprache im Sinne eines Sprachbades konfrontiert werden, wird entsprechend erläutert. Hilfreich ist die Auflistung geeigneter Materialien (S. 34–41).

Auch die detailliert beschriebenen Beispielmodule zu *Ich und meine Freunde, Meine Familie, Mein Körper, Meine Kleidung/meine Sachen, Tiere und Pflanzen, Essen und Trinken, Umwelt und Lebensräume, Rund ums Jahr* sowie *Interkulturalität und Mehrspra-*

chigkeit lassen sich aufgrund ihrer detaillierten und kleinschrittigen Erläuterung sowie mit Hilfe der angegebenen Vorschläge zur Materialerstellung und Verwendung schnell in der eigenen Praxis umsetzen.

Die praktische Ausrichtung der Materialien wird auch durch die Hinweise zur Begleitung des Lernwegs deutlich, indem Beate Widlok aufzeigt, wie Lernerfolge dokumentiert, unterschiedliche Darstellungsformen verwendet und Eintragungen in ein Lerntagebuch initiiert werden können.

Spielanleitungen und Materialhinweise runden das Angebot ab.

Die Bausteine für ein Ausbildungskonzept zur „Facherzieherin Sprache" im zweiten Teil des Handbuches ermöglichen die Aus- und Fortbildung von Lehrern und Erzieherinnen, deren Kompetenzen für ein Fremdsprachenangebot in Vorschule und Kindergarten (noch) nicht ausreichen. Ausgehend von allgemeinen Zielsetzungen dieser Ausbildung beschreibt Beate Widlok Einflussfaktoren und Merkmale von DaF im Kindergarten, sowie die Anforderungen an ein solches DaF-Angebot, denen sich die Fachkraft stellen muss. Im weiteren Verlauf werden einzelne Bausteine für die Basisqualifizierung ausführlicher beschrieben, deren übersichtliche Anordnung den Nachvollzug erleichtert. Methodische Kernkompetenzen werden ebenso angesprochen wie wichtige methodische Prinzipien, die eingehalten werden müssen. Die Detailplanung einer Lernreihe und ein Beispiel für die Grobplanung und Durchführung eines Moduls sind rezipientenfreundlich gehalten, indem sie in Rasterform die schnelle Informationsentnahme ermöglichen und zum Nachvollzug motivieren. Es macht Spaß, die kreativen Anregungen und Ideen zu verfolgen, mit deren Hilfe ein entsprechendes Vorbereitungsseminar inhaltlich schnell gefüllt werden könnte.

Der dritte Teil widmet sich der Beschreibung der Situation des frühen Fremdsprachenerwerbs von Kindern mit Migrantenhintergrund in der Bundesrepublik Deutschland. Damit stellt sich das Handbuch nicht nur den Anforderungen für den Einsatz von DaF in nichtdeutschen Kindergärten im Ausland, sondern es wendet sich bewusst auch an eine andere inländische Zielgruppe für den Deutsch-als-Zweitsprache-unterricht (DaZ). Gerade für die Kinder, deren Familien nach Deutschland eingewandert sind oder sich hier vorübergehend aufhalten, ist der Spracherwerbsprozess der Schlüssel zu ihrer Integration. Richtig stellt die Autorin fest, dass es aufgrund der großen Zahl dieser Lerner eigentlich einer gemeinsamen bundesweiten Anstrengung bedarf, flächendeckende Maßnahmen zu initiieren. Dazu leisten die Hinweise in dem Handbuch wertvolle Hilfestellung. Die Ausführungen begnügen sich keineswegs mit der Situationsbeschreibung und der Begriffsabgrenzung DaF – DaZ, vielmehr werden auch Aspekte wie die Notwendigkeit der so genannten *Family Literacy* und einer gründlichen *Sprachstandserhebung vor Schuleintritt* veranschaulicht. Wertvoll sind die Literaturhinweise, die die Information zu der Problematik erleichtern (S. 151).

Auch hier liefert das Handbuch im Folgenden Beispielmodule, die sich ebenfalls durch ihre präzise Formulierung und Beschreibung auszeichnen.

Nicht vergessen werden darf der ausgezeichnet gestaltete Anhang, in dem eine Auswahl von Kinder- und Jugendbüchern vorgestellt, die im Text verwendete Fachliteratur ausführlich aufgelistet, eine Linkliste für die eigene Internet-Recherche geliefert, aber auch viele Kinderlieder mit den dazu gehörigen Noten und im Weiteren sogar Ausmalbilder angeboten werden.

Wie aus dieser Beschreibung hervorgeht, versteht es Beate Widlok sehr gut, sprachwissenschaftliche und theoretische Hintergründe mit praktischen Vorschlägen für die Gestaltung eines solchen frühen Fremdsprachenangebotes zu kombinieren. Alle Texte sind lesefreundlich gestaltet, die Formulierungen erleichtern auch ausländischen Leserinnen und Lesern die nahezu problemlose Lektüre und Informationsentnahme. Es handelt sich hier um ein gut gelungenes Handbuch, das sicherlich in der Praxis weltweit Anerkennung finden wird.

Auch das in den Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch gehaltene Klappbilderbuch ist einfach zu handhaben. Die kindgerechte Gestaltung, sowie die Gestaltung der den einzelnen Abbildungen zugeordneten Texte erleichtern den Einsatz in der Praxis. Allerdings enthalten die Texte auch nicht einfache Anforderungen, indem z. B. Wörter wie *Ameisenstraße*, *melken* und *Wahnsinn* verwendet werden, deren Entschlüsselung den Kindern auch mit Hilfe der zugeordneten Zeichnungen nicht leicht fallen dürfte.

An der Entdeckungsreise können Grundschulen weltweit teilnehmen, die sich im DaF-Unterricht mit dem Thema *Umwelt* befassen wollen. Mit diesem Projekt werden die Kinder für ihre Umwelt sensibilisiert und lernen den achtsamen Umgang mit der Natur ihrer Heimat, den dortigen Tieren und Pflanzen. Dabei wird die Fremdsprache Deutsch zu einem Medium im Sinne des integrierten Sach- und Fachunterrichts. Weitere Informationen finden sich unter www.goethe.de/Umweltreise.

Die hier besprochenen Materialien belegen, dass es durchaus Möglichkeiten gibt, den frühen Fremdsprachenunterricht in Kindergarten und Vorschule kindgerecht zu gestalten und durchzuführen und die Kinder zu motivieren, sich auf die Erlernung einer Sprache einzulassen, der der Ruf vorausgeht, sehr schwer erlernbar zu sein. Die gute Gestaltung der Modellbeispiele und die Veranschaulichung der geeigneten Materialien demonstrieren das Engage-

ment der Autorin und ihres Teams, das ihr zugearbeitet hat – sie haben es verstanden, überzeugend für den Frühbeginn eines Fremdsprachenunterrichts in Kindergarten und Vorschule zu werben. Sie haben sich eindeutig mehrere der ebenfalls in die Lieferung integrierten Hasenaufkleber verdient, die wohl zur Belohnung für gute Leistungen gedacht sind. ◀◀

Neu erschienen, aber zum Teil schon veraltet

Rainer E. Wicke

Chighini, Patricia/Kirsch, Dieter: Deutsch im Primarbereich
Fernstudieneinheit 25, in: Goethe-Institut (Hrsg.): Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt-Verlag, München 2009, 190 S., ISBN 978-3-468-49627-1, € 10,95; DVD zur Fernstudieneinheit mit Beispielen aus dem sowie Filmmaterial für den Deutschunterricht in der Primarstufe, Langenscheidt, München 2009, € 18,95

Mit Erscheinen dieser Publikation hat sich das Goethe-Institut offensichtlich zur Fortsetzung des bewährten und von Lehrern und Fortbildern gleichermaßen geschätzten Fernstudienprojektes bekannt, dessen Einstellung schon wiederholt diskutiert wurde. Die zahlreichen Nutzer der Fernstudieneinheiten werden für diese lobenswerte Initiative dankbar sein.

Eine Fernstudieneinheit zum Primarstufenunterricht Deutsch-als-Fremdsprache wurde in der Vergangenheit und wird gerade jetzt zuzeiten der Partnerschulinitiative (PASCH) dringend benötigt, um eine systematische und nachhaltige Begleitung, Strukturierung und Ausrichtung eines durchgängigen Deutsch-als-Fremdspracheunterrichts zu unterstützen. Von daher füllt die vorliegende Fernstudieneinheit 25 eigentlich eine Lücke, die es schon längst zu schließen galt, denn die Grundlagen für einen modernen und schülerorientierten Unterricht müssen bereits in der Primarstufe gelegt werden. Diesen Ansprüchen wird der Fernstudienbrief zum Teil gerecht.

Das Kapitel *Begründungen* (für den Erwerb einer Fremdsprache in der Primarstufe? – Anmerkung des Verfassers) bezieht die Nürnberger Empfehlungen mit ein, in denen die Notwendigkeit des frühen Fremdsprachenerwerbs aus politisch-ökonomischer, kulturell-sozialer und psychologisch-pädagogischer Sicht bestätigt wird. Dieser Einschätzung kann man sich keineswegs verschließen, denn dass sich die Beschäftigung mit einer Fremdsprache ab der ersten Klasse positiv auf die Selbstkonzepte der Kinder auswirkt, dürfte kaum bestritten werden. Dies gilt auch für die Bestätigung, dass der Sprachunterricht das Spracherwerben bewusst macht, eine fremde Sprache also nicht nur isoliert gelehrt werden kann, sondern im Unterricht auch Strategien vermittelt werden müssen, mit deren Hilfe diese erlernt werden kann (S. 10).

Die Autoren bemühen sich zwar mit Hilfe des didaktischen Achtecks im folgenden Kapitel die Ganzheitlichkeit des schulischen Sprachunterrichts zu veranschaulichen, indem die augenblickliche didaktische Vernetzung von Mensch, Wissenschaft und Gesellschaft bzw. die Abhängigkeiten zwischen Kind, Lehrer, Institution, Medien, Ziele, Inhalte, Methoden und Evaluation betont werden – die illustrierenden Schaubilder (S. 18) wirken aufgrund ihrer Komplexität auf mich jedoch eher verwirrend als erläuternd; die Interdependenz aller Faktoren kann man meines Erachtens in einem Satz erklären – dazu bedarf es solcher Grafiken nicht.

Die Ausrichtung des Deutsch-als-Fremdspracheunterrichts an den Interessen der Kinder wird in den Ausführungen zu *Das Kind* deutlich hervorgehoben, indem die Notwendigkeit der Entwicklung des Kindes im Fremdsprachenunterricht im Rahmen seiner Möglichkeiten und Anlagen betont wird: Kinder sind keine Mini-Erwachsenen, daher muss auch der Unterricht sich an ihrem Sein und nicht an ihrem Werden orientieren (S. 20). Die (fremde) Sprache ist in dieser Altersstufe nicht das Ziel der Kinder, sondern ein Mittel, um etwas zu erreichen.

In diesem Zusammenhang wird der narrative Ansatz erläutert, der den Kindern in der Primarstufe die Möglichkeit verschafft, sich durch Geschichten unterhalten und belehren zu lassen, gleichzeitig aber einen Sprachzuwachs zu erfahren.

Wichtig ist der Abschnitt zur *Immersion,* dem Sprachbad, da weltweit immer mehr Schulen dem ursprünglich in Kanada entwickelten Ansatz des Unterrichtens in der Fremdsprache in *Partial* (Einbezug eines Teils des Fächerkanons in den Sprachunterricht) oder *Total* (Einbezug sämtlicher Unterrichtsfächer) *Immersion* folgen. Gerade in der jüngsten Diskussion um den integrierten Sach-Fachunterricht, der neudeutsch *Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG)* betitelt wird, spielt das Prinzip der Immersion eine große Rolle, denn auch hier ist die zu erlernende Sprache nicht Lerngegenstand, sondern Unterrichtsmedium. Einen Querverweis zu der CLILiG-Diskussion oder einen erläuternden Abschnitt dazu enthält die Fernstudieneinheit nicht, obwohl in der Fachdiskussion ebenfalls die Notwendigkeit der Grundlagenvermittlung für einen fächerübergreifenden Unterricht in der Primarstufe betont wird.

War in dieser Rezension bereits die Rede von einem sich am Kind orientierenden Sprachunterricht, so wird deutlich, dass gerade in der Primarstufe das Spiel einen wichtigen Stellenwert im DaF-Unterricht

einnimmt. Es leuchtet ein, dass z. B. Quartettspiele, Memorys und der Einsatz von Liedern den spielerischen Erwerb von Sprache fördern; wieso der Klassiker *Mensch ärgere dich nicht!* oder das *Schokoladenspiel*, bei dem es um das schnelle Auspacken und Verzehren einer Tafel Schokolade nach dem Würfeln einer sechs geht, ebenfalls Verwendung finden sollen, kann angezweifelt werden, es sei denn, die Zahlen sollen beim Würfeln spielerisch geübt werden. Äußerungen zum Spielverlauf werden die Kinder hier sicherlich in der Muttersprache vornehmen. Das angedeutete Ziel des sozialen Lernens lässt sich meiner Meinung nach durch geeignetere Spiele oder Aktivitäten im Unterricht erreichen.

Die Ausführungen zu der Lehrerin und ihrer Aufgabe in der Klasse werden den meisten Lesern, die seit längerem in der Unterrichtspraxis tätig sind, bekannt sein. Trotzdem ist es sicherlich sinnvoll, sich Dinge in Erinnerung zu rufen, die vielleicht inzwischen in Vergessenheit geraten sind. Es wäre ideal, wenn das geforderte Prinzip der Fremdsprachenlehrerausbildung für die Primarschule weltweit im engen Wechselspiel mit der schulischen Praxis erfolgen könnte (S. 56), aber ich fürchte, davon sind wir in einigen Ländern und Regionen noch weit entfernt.

Der Institution Schule, in der der Fremdsprachenunterricht ausgerichtet wird, widmet die Publikation ein weiteres Kapitel. In diesem wird der Stellenwert des Lehrwerks betont bzw. dessen Hinterfragung mit Hilfe des Stockholmer Kriterienkatalogs oder der Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse (S. 63). Es gab und gibt kein ideales Lehrwerk, dennoch sollte bei der Umstellung auf ein neues Lehrbuch darauf geachtet werden, ob dieses das Vorwissen des Kindes einbezieht, Wortschatz aus seinen Lebensbereichen vermittelt und die alltägliche Sprache berücksichtigt, um nur einige wesentliche Faktoren für die endgültige Entscheidung zu nennen.

Im Bereich der *Ziele* stehen die Interkulturaliät, die Identitätsbildung, Lernen lernen, Handeln in und mit der Sprache im Mittelpunkt der Diskussion. Der Erwerb von Wissenskompetenz, der Aufbau einer kontrastiven – sowie einer Empathie- und interkulturellen Kompetenz bestimmen den Spracherwerbsprozess weitgehend. Erst diese Kompetenzen ermöglichen das kommunikativ-interaktive Handeln in der Fremdsprache.

Im Bereich der *Inhalte* vermittelt die Fernstudieneinheit repräsentative Ausschnitte anhand von ausgewählten Lehrbuchinhalten, aber auch Bilder- und Kinderbücher werden exemplarisch veranschaulicht, was sinnvoll ist, denn die Grundlagen einer fremdsprachlich literarischen Kompetenz müssen ebenfalls bereits in der Primarstufe gelegt werden, wenn die Schüler im Laufe ihrer Schulbiographie an die selbständige Analyse und Interpretation literarischer Texte herangeführt werden sollen. Wichtig ist auch der angesprochene Bereich der Berücksichtigung von Fantasiewelten (S. 87), mit deren Hilfe das kreative Potenzial der Kinder erkannt und gefördert werden kann.

Dass die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht gleichermaßen gefördert werden müssen, ist bekannt. Der (erneute) Hinweis, dass die Sprache im Gebrauch, nicht aber die Erarbeitung ihrer Regelhaftigkeit erfahren werden muss, ist in diesem Zusammenhang sicherlich angebracht (S. 89).

Die *Methoden* müssen darauf ausgerichtet sein, das Kind in seiner Ganzheit mit allen seinen Sinnen anzusprechen, von daher betont die Fernstudieneinheit den Stellenwert der Methodenvielfalt und des Methodenwechsels im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe. Die Prinzipien der *Lernwerkstatt* und der *Freiarbeit* werden ebenfalls kurz erläutert, (S. 107/S. 110). Die konkreten Beispiele für die Unterrichtspraxis an späterer Stelle (S. 155 ff.) sind neben der Erklärung der Methoden sehr hilfreich, denn erfahrungsgemäß tun sich viele in- und ausländische Lehrer bei der Gestaltung dieser Arbeitsformen (immer noch) sehr schwer und werden dankbar für diese Konkretisierungsvorschläge sein.

Die folgenden Ausführungen zur Nutzung des Internets sowie zur Nutzung unterschiedlicher Medien sind sicherlich hilfreich, besonders die Durchführung von Internet-Recherchen dürfte mit Hilfe der erwähnten Kindersuchmaschinen leichter werden.

Die Erwähnung der Integration von Musik, Film, Kunst und Theater ist sicherlich ebenfalls wertvoll, um einen fächerübergreifenden Sach-/Fachunterricht zu ermöglichen. Natürlich kann man Kindern der Primarstufe schon zutrauen, sich mit Denkmälern und Statuen aktiv auseinander zu setzen, dennoch erscheint mir das präsentierte Beispiel zu Käthe Kollwitz *Die Eltern* (S. 125) wenig kind- und altersgemäß für die Primarstufe – gute Erfahrungen mit diesem habe ich bei dessen Einsatz im Unterricht einer neunten Klasse an einem tschechischen Gymnasium gemacht. Aufgrund ihres Weltwissens und ihres Geschichtsunterrichtes fiel es den Schülern leichter, sich mit der Botschaft der Trauer um einen Weltkriegstoten auseinander zu setzen. Die vorgeschlagenen Methoden und Verfahrensweisen lassen sich jedoch leicht auf die Bearbeitung anderer aus meiner Sicht geeigneterer Kunstwerke übertragen.

Die Hinweise zur Evaluation und Notengebung kommentiere ich hier nicht – sie haben ihren Stellenwert in dieser Publikation. Wichtig sind jedoch die Abschnitte zur Selbstevaluation mit Hilfe eines *Sprachenpasses* (S. 139) und/oder einer *Sprachenbiografie* (S. 140), denn die Kinder können nicht früh genug dazu angeleitet werden, ihren eigenen Fremdsprachenerwerb zu reflektieren.

Wie aus den vorhergehenden Bemerkungen hervorgeht, bemüht sich die Fernstudieneinheit, die As-

pekte eines modernen, zeitgemäßen, schüler- und handlungsorientierten Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht zu veranschaulichen. Von daher ist es eigentlich unverständlich, dass die enthaltenen Lehrbuchbeispiele Publikationen entnommen wurden, die inzwischen als veraltetet gelten dürften. Ich bezweifle, dass *Aurelia* und *Anna, Schmidt und Oskar* an vielen Schulen noch vorhanden sind oder dass es den Lesern möglich sein wird, sich ausführlich mit diesen zu befassen. Selbst das zitierte Lehrbuch *Ping Pong neu 1* (2009) dürfte inzwischen zu den Auslaufmodellen gehören. Von daher stehen die ausgewählten exemplarischen Beispiele isoliert im Raum. Eine solche Publikation ist aber auf die Berücksichtigung moderner und zeitnah erschienener und verwendeter Lehrwerke angewiesen, wenn sie denn zur Veränderung der Unterrichtspraxis beitragen will und soll – inzwischen sind eine Reihe von neuen Publikationen auf dem Markt, die in diesem Zusammenhang sinnvoll hätten verwendet werden können.

Dies gilt im Übrigen auch für die Begleit-DVD, die acht kurze Segmente enthält, die ergänzend zur Fernstudieneinheit eingesetzt werden können. Die Filmsequenz *Il tedesco nel cuore* wurde z. B. bereits 1990 erstellt. Sie hat sicherlich ihren Stellenwert noch nicht verloren – immer noch kann man das Geschick und die Professionalität der in einer italienischen Anfängerklasse unterrichtenden Lehrerin nicht positiv genug einschätzen – aber sicherlich gibt es inzwischen auch neuere Filme dieser Art, die hier verwendet werden können.

Die Realität an deutschen Grundschulen wird in einem zweiten Abschnitt sehr kurz erläutert – leider fehlen Beispiele aus dem Deutsch-als-Zweitsprachenunterricht mit den dort erwähnten Kindern mit Migrantenhintergrund.

Die folgenden Beispiele aus *Anna, Schmidt und Oskar* lassen sich auch ohne Nutzung des gleichnamigen Lehrbuches einsetzen und können daher als Ergänzungen zum handlungsorientierten Lernen im Verbindung mit anderen Publikationen eingesetzt werden.

Etwas problematisch erscheint mir die Verwendung der Filmsequenz *Mondtag*, hier fehlen mir bei den Erläuterungen (S. 87) zusätzliche Hinweise, wie dieser Film sinnvoll eingesetzt werden kann.

Aus Erfahrung weiß man, dass die Fernstudieneinheiten lange Zeit nach ihrer ursprünglichen Erstellung auf den Markt gebracht werden, von daher wird hier deutlich, warum der Einbezug moderner Lehrwerke und Ansätze in *Deutsch im Primarbereich* nicht stattgefunden hat. Aber leider ist das Material in mancher Hinsicht bei Erscheinen schon veraltet, denn inzwischen liegen Ergebnisse neuerer Forschungen vor, die es verdient hätten, aufgenommen zu werden. Eine Recherche zum Deutsch-als-Zweitspracheunterricht für Kinder mit Migrantenhintergrund im Grundschulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland wäre sicherlich sinnvoll gewesen, denn dort liegen bereits Empfehlungen einiger Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vor. Auch die integrierte Sprachendidaktik zur curricularen Mehrsprachigkeit wäre eine Erwähnung wert gewesen, genauso wie die Berücksichtigung des Ansatzes zum Kooperativen Lernen nach Spencer Kagan und Norm Green – letzterer bestimmte über längere Zeit die fachliche Diskussion in und außerhalb der Bundesrepublik.

Wichtig wären auch Hinweise zum integrierten Sach- und Fachlernen in deutscher Sprache (CLILiG), das bereits in diesem Zusammenhang erwähnt wurde.

Von daher vergibt das Material zum Teil leider die Chance, aktuelle Entwicklungen und Probleme zu berücksichtigen und angemessene Lösungen anzubieten. Dennoch kann die Fernstudieneinheit sicherlich zur Verbesserung der Qualität von Unterricht und Fortbildung im Bereich der Primarstufe einen Beitrag leisten; sie entbindet den interessierten Leser jedoch keineswegs davon, sich über neuere Entwicklungen im Bereich der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe zu informieren. ◀◀

Lernzugänge eröffnen

Hannelore Besser

Ulrike Becker: Lernzugänge. Konzepte, die den Weg zum Lernen freimachen
VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008, 228 S., mit 7 Abb. u. 1 Tab., Broschur, ISBN 353115858368, € 24,90

Auch gerade für Lehrer im Ausland dürfte das Buch „Lernzugänge“ sein, haben sie doch oft mit Abweichungen von den aus Deutschland gewohnten Normen im Verhalten zu tun.

Lernen muss gelingen!

Dies ist das zentrale Anliegen von Ulrike Becker, das auch für Schüler mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und kognitiven Entwicklung als Menschenrecht durchgesetzt werden kann.

Schule als Institution – und Institution bedeutet etwas relativ fest in Gesetze und Verordnungen Eingebundenes – stellt eine Fülle von Forderungen an Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes, mit denen das Fünf- oder Sechsjährige ausgestattet sein muss, um die guten Gaben, die in diesem Lernraum bereit gehalten werden, auch empfangen zu können. Über „Schule als Mittelschichteinrichtung" ist viel geschrieben worden, das nützt aber einem Kind wenig, das emotional nicht stabil und sozial nicht angepasst ist, das mit defizitärem Vorwissen in die Schule kommt.

In allen internationalen Studien hat sich gezeigt, dass Deutschland besonders für diese Kinder keine angemessene Förderung bereithält.

Ulrike Becker arbeitet in ihrem Buch „Lernzugänge – Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern" heraus, mit welchen Instrumenten in den verschiedenen Bundesländern bisher auf Kinder reagiert wurde, die Defizite bei der Lernbereitschaft aufweisen, sei es aus genetischen, emotionalen oder sozialen Gründen. Ausführlich stellt sie darin integrationspädagogische Forschungen vor, referiert die sonderpädagogischen Forschungen bei Lernbeeinträchtigungen und bei Beeinträchtigung in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Sie erläutert das Scheitern der Konzepte vor allem bei Kindern, die aggressiv auf die mangelnde Vorbereitung reagieren und damit zeigen, dass sie unfähig sind, die guten Gaben des Bildungsprozesses anzunehmen.

Ulrike Becker führt den Begriff „Lernzugang" ein und vergleicht die Fähigkeit, an den Angeboten des Schulsystems teilzunehmen, mit Zugängen zum Markt und Zugängen zum Internet, also mit der Teilnahme an ökonomischen und technischen Prozessen. Verwendung findet der Begriff seit längerem auch in der Erwachsenenbildung.

Nicht alle Kinder haben von Anfang an die Fähigkeit, von der durch die Schule praktizierten Wissens- und Verhaltensvermittlung zu profitieren. Aber nur diese Teilhabe eröffnet ihnen später Ausbildungs- und Berufschancen und generell die Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen.

Die Autorin fragt, welche Strukturen nötig sind, damit Schule als Zugang zum Lernen auch für Kinder mit Beeinträchtigungen in der emotionalen Entwicklung und im Lernen funktionieren kann. Zur Lösung dieser Frage hat sie bei ihrer Forschungsarbeit mit Kindern gearbeitet, bei denen nicht nur das abweichende Verhalten des Kindes betrachtet wurde, sondern alles, was den Lernprozess ausmacht. Dabei wird dem „Setting" besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Das bedeutet, dass alles betrachtet wird, was für das Kind förderlich oder hinderlich ist: die räumlichen, zeitlichen und personellen Rahmenbedingungen. Sie erörtert sechs Lernzugänge, die für einen Erfolg zu betrachten sind: Setting, Lehrer-Schüler-Beziehung, Entwicklungsräume und -zeiten, Beratung, temporäre Lerngruppe, Qualifikationen für Lehrer in heterogenen Lerngruppen.

Der schulische Alltag für das Kind sieht so aus: Es wird in der Klasse belassen, hier folgt die Autorin dem Integrationskonzept, es wird aber für begrenzte Zeiten mit anderen Kindern zusammen aus dem Klassenverband herausgelöst, um in einer Kleingruppe Dinge zu lernen, die es später wieder in den Klassenverband einbringen kann. In der Kleingruppe, die eng an den Lerninhalten der Klasse orientiert ist, erfährt es eine andere Art des Lernens, wird individuell angenommen und in seinen Fähigkeiten gestärkt, kann in der kleineren Gruppe Erfolge erleben und diese danach in der größeren Gruppe positiv einbringen.

Die positiven Erfahrungen, die Ulrike Becker mit dieser Konzeption gemacht hat, zeigen, dass auch diejenigen Kinder durch Lob lernen, die mit Defiziten im Bereich der emotionalen und/oder sozialen Entwicklung in die Schule kommen. Eine alte Weisheit, die leider wegen der störenden Verhaltensweisen dieser Kinder in der Klasse schwierig zu realisieren ist. Auch Kinder, die sich verweigern und fast autistisch auf die Anforderungen des Lernens reagieren, bekommen selten Lob, weil ihr Verhalten als nicht angemessen eingestuft wird.

Mithilfe des Begriffs „Lernzugang" lassen sich alle Arten von abweichendem Verhalten untersuchen. Was behindert das Kind, das Angebot Lernen in der Schule wahrzunehmen? Die übliche Reaktion der Schule darauf – oft genug ein sehr spätes und hilfloses Weiterreichen eines Schülers/einer Schülerin – führt von Mal zu Mal mehr zur Ausgrenzung und damit zu einer Negativ-Karriere. Ulrike Beckers Konzept dagegen möchte verstellte Zugänge öffnen, damit die Integration schon früh gelingen kann. Zu Recht wurde es mit dem Preis der Cassianeum-Stiftung „Preis für Forschungen oder Veröffentlichungen im Bereich Kinder in Sondersituationen" ausgezeichnet.

Die Ratlosigkeit vieler Lehrer angesichts abweichenden Verhaltens eines Schülers kann mit dem Konzept von Ulrike Becker frühzeitig verhindert werden. Den Kindern aus bildungsfernen Schichten wird mit ihrem Modell des Lernzugangs die Teilnahme am Lernen ermöglicht.

Der Vorteil des Buches liegt in der konkreten Darstellung und sofortigen Umsetzbarkeit vor allem des zweiten Teils.

Den Grundschullehrern, besonders aber den Lehrkräften in Kindergarten und Vorschule, sei dieser Neuansatz für Kinder mit Defiziten zur Lektüre und zur Umsetzung empfohlen. Manch leidvolle Schulerfahrung wird sich dadurch verhindern lassen.

In besonderem Maße kann die Sicht auf die hier aufgezeigten „Lernzugänge" für Lehrer im Ausland fruchtbar werden. Oft haben sie es mit fremden kultu-

rellen Gegebenheiten zu tun und das Kind hat Schwierigkeiten, die auf dem deutschen Wertesystem basierenden Inhalte zu verstehen. Wenn dann – wie Ulrike Becker in ihrem Buch beschreibt – alle am Bildungsprozess Beteiligten zusammen kommen, um über den Weg zum Lernen zu beraten, kann sicher manche Schulkarriere für Kinder an deutschen Schulen im Ausland vereinfacht oder sogar gerettet werden. ◀◀

„Führen? … aber bitte mit Gefühl"

Günther Fecht

Arnold, Rolf: Führen mit Gefühl. Eine Anleitung zum Selbstcoaching. Mit einem Methoden-ABC
VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008, 176 S., ISBN 978-3-8349-0791-2, € 29,90

Inmitten der unüberschaubaren Menge von wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Büchern zum Thema Führung ist dieses in ungewöhnlichem Gewande daherkommende Büchlein eine Bereicherung: Führen mit Gefühl. Der Autor ist Leiter des Fernstudienzentrums DISC an der TU Kaiserslautern und befasst sich als Pädagogikprofessor schwerpunktmäßig mit Schulentwicklung und Erwachsenenbildung.

Die Ideen und Anregungen für Führungskräfte sind in einem Briefwechsel enthalten, der sich zwischen einem ehemaligen Studenten namens Bernhard und seinem Hochschullehrer Karl abspielt. Bernhard wendet sich nach 20 Jahren beruflicher Tätigkeit Hilfe suchend an seinen ehemaligen Professor und Freund Karl, unverkennbar Rolf Arnold selbst, um Hilfe bei der Bewältigung seines ausgewachsenen Burn-Out-Syndroms zu erhalten.

In insgesamt 10 Briefen, die gleichsam als Lektionen zu verstehen sind und in die der Autor sehr geschickt sein im Anhang abgedrucktes Methoden-ABC, das aus 22 Übungen zum Selbst-Coaching besteht, eingefädelt hat, zeigt sich nicht nur sein sprachliches Geschick, sondern auch sein pädagogisches Know-How, wie man Menschen in Führungspositionen praxisnah vermittelt, ihre Blockaden und inneren Widerstände im Umgang mit ihren Mitarbeitern zu erkennen und – wenn es denn gelingt – zu lösen.

Nachdem Bernhard im 1. Brief seine recht diffusen Probleme beruflicher und familiärer Art (Burn-Out und Scheidung) dargelegt hat, folgt die Antwort im 2. Brief unter der Überschrift „Selbstarchäologie als Ich-Arbeit": Karl fordert seinen ehemaligen Schüler auf, die Sichtweise auf seine Probleme bewusst zu ändern, sprich, die „Brillengläser" zu wechseln, um damit nicht nur das zu sehen, was die bisherigen Gläser einem zu sehen erlaubten. Denn es seien selten die Tatsachen selbst, die Schwierigkeiten machten, sondern „unser Denken und Fühlen, welche durch diese Tatsachen ausgelöst werden".

Es geht hier nicht um Verdrängung, wie man im ersten Moment meinen könnte, sondern darum zu ergründen, welche Gefühle sich einstellen, wenn erwartete Zuwendungen ausbleiben oder eigene Anstrengungen als unwirksam erlebt werden. Gefühle seien – Arnold zufolge – innere Programmierungen, die sich seit der Kindheit mit der Wahrnehmung der Wirklichkeit eingebrannt haben und auf die wir in Schlüsselsituationen immer wieder rekurrieren. Die schon früh gelernten Formen des Umgangs mit Anerkennung, Abhängigkeit, Zuwendung und eigener Unwirksamkeit seien die Grundpfeiler der emotionalen Selbstpositionierung des Menschen. Bewusstsein sei damit nichts anderes als Wiedererkennen, und Probleme enthielten deshalb auch immer schon die Lösungsansätze zu ihrer Bewältigung. Diese Wahrnehmungsfilter, die Arnold Deutungs- und Gefühlsprogramme nennt, müsse man ergründen und versuchen zu verändern, um letztlich sein eigenes Handeln, gerade als Führungsperson, besser zu verstehen.

Esoterik? Relativismus? Konstruktivismus? Wer diese Begriffe synonym setzt, sollte sich vielleicht gerade deswegen mit diesem Buch beschäftigen, alle anderen werden in den folgenden Briefen, wie „Ich übernehme die Verantwortung" oder „Macht macht nichts" sehr anregende Ideen und vielleicht sogar Lösungen finden, wie eben besagter Bernhard. ◀◀

Landeskunde mal ohne multimediale Unterstützung

Stephan Schneider

Das Deutschlandposter: 40 Unterrichtsideen von Rainer E. Wicke
© Klett International und Goethe-Institut e.V. 2009 (Bezugsmöglichkeiten s. u.), 39 S.

Für das „Deutschlandposter-Team" des Goethe-Instituts (Koordinatorin ist Johanna Grießbach, griessbach@goethe.de) setzt sich Deutschland aus unzähligen Puzzlestückchen zusammen, bestehend aus Baudenkmälern, historischen Persönlichkeiten, Firmenlogos und vielem typisch Deutschen mehr. Damit ist die Deutschlandkarte randvoll gefüllt und das für einen guten (Unterrichts-)Zweck. Es gehört nämlich ein Arbeitsheft dazu, zusammengestellt von Rainer E. Wicke: „Das Deutschlandposter: 40 Unterrichtsideen", das als PDF auf www.goethe.de bzw. http://www.goethe.de/lhr/mat/lkd/dpo/deindex.htm und auch unter www.pasch-net.de erhältlich ist. Wicke erklärt in einem Vorwort die Entstehung und die pädagogische Zielsetzung dieser landeskundlich-sprachlichen Arbeit und fordert – er ist schließlich der Fortbildungsspezialist der Zentralstelle – seine Anwender sowohl an den deutschen Auslandsschulen als auch an den Goethe-Instituten zur Kreativität und eigenen Varianten auf.

Unter den 40 Unterrichtsideen findet man praktischerweise 16 für den eigenen Bedarf freigegebene Kopiervorlagen. Dann fällt einem auch sofort die enorme Bandbreite der kommunikationsorientierten Spracharbeit auf. Fast alle für den mündlichen Unterricht gedachten Anregungen lassen sich problemlos zur Vertiefung als schriftliche Stillarbeit oder Hausaufgabe verwenden. Z. B. S. 7: „Sammle Argumente, warum dir das Poster gefällt oder nicht gefällt." (Sofort drängt sich einem das bekannte DaF-Lernziel auf: „Schüler üben im Unterrichtsgespräch Nebensatzkonstruktionen mit ‚weil' und wenden die vom Aussterben bedrohte Nebensatzklammer an.") Wie schon erwähnt, spricht natürlich auch nichts gegen die schriftliche Durchnahme dieser Syntax- und Argumentationsübung. Neben der harten Grammatikarbeit fehlen aber auch nicht die bei Schülern wesentlich beliebteren kreativen und spielerischen Arbeitsaufträge („Elfchen", „Scrabble"). Man sieht sofort, dass Wicke es ernst meint, wenn er fordert, Unterricht müsse Spaß machen. Wer meint, das gefährde das Niveau, irrt: Ohne gute bis sehr gute Vorkenntnisse in Landeskunde (Geschichte, Kunst im weitesten Sinn, aktuelle Politik, Sport, d. h. hier eigentlich nur Fußball) sind viele Aufgaben nicht zu bewältigen. Beispielsweise verlangt Aufgabe 15 (S. 17) die Erstellung von „Familienkarten" zu einer bestimmten Kategorie wie z. B.: „Berühmte Personen", die man auf dem Poster entdecken kann: Anne Frank, die Brüder Grimm, Angela Merkel, Michail Gorbatschow, Oliver Kahn. Ich könnte mir für eine Oberstufengruppe oder im Erwachsenenunterricht am Goethe-Institut vorstellen, dass sich hierbei Kurzreferate anböten. Vielleicht schlagen dies die Lernenden sogar von sich aus vor. Spielerische Übungen mit dem Deutschlandposter, die die Lerngruppe anfangs wahrscheinlich gar nicht dem „typischen" Fremdsprachenunterricht zuordnet, eignen sich auch hervorragend für improvisierte Vertretungsstunden: „Gedächtnistraining" (S. 20): „Wo befindet sich der Strandkorb?", „Ich sehe was, was du nicht siehst" (S. 34), Quizfragen mit Lösungen (S. 20 f.): „Wer hat die Europa-Hymne komponiert? Wie heißt sie?"

P. S. Den in der Heimat Englisch, Französisch, Spanisch u. a. unterrichtenden Lehrern legt das „Deutschlandposter: 40 Unterrichtsideen" natürlich nahe, ein entsprechendes Poster für das Land ihrer Zielsprachen zu erstellen – oder noch besser: von den Schülern in einem Projekt erstellen zu lassen. ◀◀

Geschichte – Politik – Wissenschaft

Gleichzeitig eine präzise Republik-Geschichte

Peter H. Stoldt

Soell, Hartmut: Helmut Schmidt. 1969 bis heute. Macht und Verantwortung
Deutsche Verlagsanstalt, München 2008, 1082 S., ISBN 978-3-421-05795-2, € 39,95

Dieser zweite Band der großen Schmidt-Biografie ist gleichzeitig „eine sehr präzise Republik-Geschichte"

(G. Hofmann in der ZEIT v. 4.12.2008) und damit für Sek-II-Lehrkräfte eine Fundgrube von hoher Qualität. Soell, auch Biograf von Fritz Erler und Herbert Wehner, bringt hervorragende Voraussetzungen mit für eine Biografie über Helmut Schmidt.

- Er versteht sein Handwerk mit Quellen – als Professor für Neuere Geschichte.
- Er kennt Parlamentsarbeit von innen her – er war 1980–1994 selbst Mitglied des Bundestages.
- Er kennt Schmidt aus persönlicher Nähe – er war mehrere Jahre Mitarbeiter des damaligen SPD-Fraktionsvorsitzenden.

Es scheint kaum vorstellbar, dass es nach Soells bewundernswert gründlicher Arbeit in Zukunft ein vergleichbares Werk geben kann. Soells Biografie ist treffsicher in der Wortwahl, überzeugend in der Analyse und auch noch flüssig im Stil.

Den Inhalt wiederzugeben – sei es auch nur in Stichworten – verbietet sich; deshalb nur die Abschnitte, die sich nach Schmidts Funktionen gliedern: 1969–1972 Verteidigungsminister, 1972 Wirtschafts- und Finanzminister, 1972–1974 Finanzminister, 1974–1982 Bundeskanzler, seit 1983 Herausgeber der ZEIT.

Ich versuche im Folgenden aus der Überfülle von Eindrücken subjektiv Eindrucksvolles herauszustellen; insgesamt chronologisch, manchmal thematisch angelegt.

Als Verteidigungsminister stürzte sich Schmidt in einen umfassenden Prozess der Erneuerung. Als wichtigstes Reformwerk stellt Soell die Anfänge der eigenen Bundeswehr-Hochschulen vor.

Für uns Pädagogen lesenswert ist aber auch der z. T. homerisch ausgetragene Streit um Haar- und Bartlänge der Soldaten, spiegelt er doch den Generations- und Mentalitätskonflikt in der Gesellschaft wider. Schmidts liberale und humorige Art des Umgangs mit diesem Konflikt war nur z. T. von Erfolg gekrönt.

Im Abschnitt „Schmidt und die Jusos“ (S. 117 ff.) legt der Autor eine Analyse der Jusos in den 60er und 70er Jahren vor: insbesondere das Verhältnis zur SPD und zu Schmidt. Den Widerstreit der Gefühle benennt Soell so: „Auf der einen Seite Respekt, fast Bewunderung, dass die Jüngeren die Welt ihrer Wünsche so ungehemmt ausmessen konnten; auf der anderen Seite insgeheimes Bedauern darüber, dass seine Generation solche Chancen nie gehabt hatte“ (S. 135).

Bei der Suche nach den Gründen für den Krankenhausaufenthalt 1972 untersucht Soell auch Unterschiede in der Regierungsarbeit zu anderen europäischen Ländern und stellt fest, dass „keine Regierung in Westeuropa … eine vergleichbare Last zu tragen [hatte]“. Er lässt die persönlichkeitsbezogenen Gründe nicht außer Acht und schildert einfühlsam (mit Briefstellen gestützt) die Wirkung des zunehmenden Auseinanderdriftens von Schmidt und Brandt einerseits, Schmidt und Wehner andererseits, – persönlich und konzeptionell.

Ähnlich verwendet Soell Schmidts Herzanfall zehn Jahre später dazu, dessen Gefühle und auch Ängste in dem nach außen im Vordergrund stehenden Vernunftmenschen aufzuzeigen.

Schon im Januar 1973 forderte Schmidt in den USA die Kernidee einer globalen wirtschafts- und währungspolitischen Zusammenarbeit. Auf Konferenzen zur Reform des Währungssystems in Washington und Nairobi 1973 wird Schmidts konzeptionelle Rolle überdeutlich. Zugleich drängte er die EWG-Partner, die gemeinsamen Interessen stärker wahrzunehmen. Soell erklärt, warum und wie bei Schmidt der Lernprozess von der National- zur Globalökonomie zur „zentralen, fast obsessiv verfochtenen Idee geworden war“ (S. 419).

Soells Analyse der Weltwirtschaftsgipfel von Rambouillet 1975 und Puerto Rico 1976 – mit räumlicher Enge, intensivem Meinungsaustausch und greifbarem Ergebnis – lässt den Leser an die Medienspektakel der heutigen G8 denken, die nun von den ersten G20 abgelöst scheinen.

Mit diesen Detailinformationen über Schmidts breites Bemühen – innen und draußen – versteht man, warum sich Schmidt als *elder statesman* im 21. Jahrhundert immer wieder und viel beachtet zu diesem seinem Lieblingsthema äußert.

Wenn Soell Schmidts gewandte Ausdrucksweise in der Konferenzsprache Englisch als Konkurrenzvorteil gegenüber Kollegen erwähnt und insbesondere seine Meisterschaft hervorhebt, Konferenzergebnisse kurz und präzise zusammenzufassen, denken wir an die pädagogischen Möglichkeiten, Oberstufenschülern diese zwei Kompetenzen ans Herz zu legen! Und Soells Beschreibung des von Schmidt geleiteten Gipfels von Rambouillet ist wie eine öffentliche Anerkennung dieser Fähigkeiten Schmidts.

Nachdem Soell im Kapitel über die Jusos bereits das Verhältnis zwischen Schmidt, Brandt und Wehner zu Beginn seiner Ministertätigkeit gezeigt hat, stützt er sich für die Zerwürfnisse in den Jahren bis 1975 auch auf erst nach der Vereinigung zugängliches Quellenmaterial – in ebenso abwägend-kritischer wie in Stil und Wortwahl eindringlicher Weise. Wäre nicht eine vergleichende Untersuchung über das Verhältnis von Schmidt und Brandt auf der Basis von Soells Quellenanalyse einerseits, von Peter Merseburgers Brandt-Biografie („Visionär und Realist“, DVA 2002) andererseits interessant? Als Oberstufenreferat etwa?

Im außenpolitischen Kapitel „Im Kampf gegen den Zerfall der Europäischen Gemeinschaft“ zeichnet Soell die Rolle Schmidts in den Beziehungen zu Giscard und Frankreich sowie England nach. Er stützt sich hierbei intensiv auf in- und ausländische

Presseberichte und arbeitet Schmidts Fähigkeit heraus, durch gezielte Presseverlautbarungen politische Gespräche vorzubereiten und zu beeinflussen. Das Verhältnis zum Freund Giscard wird differenziert dargestellt und analysiert. Es hat nicht immer eitel Sonnenschein geherrscht, wie es dem ex-post-Beobachter nach Abgang beider von der politischen Bühne erscheinen mag. Soell gelingen immer wieder treffende Kurzcharakterisierungen wie diese: „Selbst Giscard nannte [Schmidts] Rede brillant – ein Kompliment, das er sonst insgeheim für sich reservierte" (S. 389). In Schmidts unkomplizierter Beziehung zum dänischen Ministerpräsidenten Jørgensen fielen die „Rücksichten, die bei Treffen mit Freund Giscard … stets geboten waren", weg (S. 633).

In welch mühevoll kleinen Schritten die Entwicklung zu einer europäischen politischen Union von Schmidt vorangetrieben wurde, gelingt Soell unter Einbeziehung aller ihm zur Verfügung stehenden Quellen – Reden, Gespräche, Verhandlungsprotokolle, Briefe etc. Schmidts „weit ausgreifende Konzeptionen" (S. 434) schon in seinen ersten Kanzlerjahren lassen auch den Leser erneut weit vorausdenken, z. B. auf das Reformvorhaben des Lissabon-Vertrages. Das abschließende Urteil, dass es Schmidt in Zusammenarbeit mit Giscard gelungen war, den „durch die Rezession 1974/75 drohenden Zerfall der Europäischen Gemeinschaft zu stoppen und dessen Institutionen neue Impulse zu geben" (S. 459), ist in der Biografie überzeugend untermauert.

Die Ostpolitik rangierte in Schmidts erster Regierungserklärung als Bundeskanzler deutlich hinter Europa, hinter dem atlantischen Bündnis und hinter den internationalen Konferenzen.

Für 1974 und 75 begleitet Soell die Gespräche Schmidts und Genschers mit der Moskauer Führung in allen Details aus größter Nähe; eine Möglichkeit, Schülern die Brisanz, die gespannte Atmosphäre und auch die vom Kanzler immer wieder geforderte Reaktionsfähigkeit in den langen Gesprächen miterleben zu lassen. Das gilt auch für die Gespräche mit Honecker, die Schmidt „ohne Girlanden" führte („Schmidts Lieblingsausdruck für nüchterne Sachlichkeit"), ebenso für die mit Mao und Deng Hsiao Ping.

In einem großen Kapitel über Innen- und Parteipolitik platziert Soell einen vierseitigen Abschnitt über die theoretisch-philosophischen Grundlage von Schmidts politischem Handeln (S. 540 ff.). Er rechnet Schmidts Vorwort für den Sammelband über Kritischen Rationalismus und Sozialdemokratie „zum Gelungensten …, was Schmidt in jener Phase zunehmender Anspannung hatte zu Papier bringen können": seine Abgrenzung vom marxistischen Deutungsanspruch in der SPD-Linken. Und von Kants drei Maximen (1. selbst denken, 2. sich in die Stelle jedes anderen denken, 3. jederzeit mit sich selbst stimmig denken) hat es Schmidt (und auch den Rezensenten) besonders die zweite angetan: Vorbedingung für eine friedliche Außen- und demokratische Innenpolitik – Fremdverstehen.

Das Kapitel über die schicksalhaften RAF-Jahre („ein Zerfallsprodukt der 68er") beendet Soell mit der zusammenfassenden Einschätzung der politisch gestärkten Lage für den Kanzler und die Republik. Um daran anschließend dem Erfolg des Europäischen Währungssystems ein kurzes Kapitel zu widmen, in dem der Leser durch die Fenster in Schmidts Haus in Hamburg-Langenhorn schaut, in dem Giscard und Schmidt in kleinstem Rahmen den Grund für den ECU legten. Auf dem G7-Gipfel 1978 hatte Schmidt „gewiss einen Höhepunkt seines internationalen Ansehens erreicht" (S. 699). Dass nach dem Gipfel vor allem – aber beileibe nicht nur in Frankreich – innenpolitisch europafeindliche Attacken das neue System verunglimpften, hat man heute schon fast vergessen.

Die zentrale Rolle des Kanzlers auf internationaler Bühne zwischen 1977 und 1980 – Sicherheitspolitik, SS20, NATO-Doppelbeschluss – und die Zielstrebigkeit wie auch die Schwierigkeiten in den Verhandlungen lernt der Leser viel klarer kennen, als es dem Zeitungsleser damals möglich war.

Schmidt war für Soell für die Zeit „unbestrittener Verfechter der Entspannung und Brückenbauer zwischen Ost und West" – bei allem Eingeständnis der letztlich nicht entscheidenden Rolle der Mittelmacht Deutschland, die bei den folgenden Rüstungsverhandlungen nicht am Verhandlungstisch saß, – natürlich nicht.

Der Niedergang der Koalition zu Beginn der 80er Jahre bis hin zum Misstrauensvotum 1982 wird von Soell auf 75 Seiten ausführlich begleitet – mit den innerparteilichen und innenpolitischen, z. T. auch persönlichen Auseinandersetzungen.

Wohltuend bleibt, dass Soell keine umfassende Gesamtwürdigung an den Schluss gestellt hat. „Statt einer Schlussbetrachtung" nimmt er lediglich Schmidts Leitmotiv wieder auf (S. 943–945), nachdem er im Kapitel davor aber doch die politischen Hauptleistungen aufgezählt hat. Visionen mag Soell sie nicht nennen, Schmidt mochte den Begriff auch nicht, aber die Hochachtung vor den nachhaltigen Wirkungen dieser Leistungen schwingt deutlich mit.

Mit welchen Themen und in welchen Formen hat Schmidt nicht nur politische sondern auch geistige Führung übernommen? In den Kapiteln „Orientierung in der Offenen Gesellschaft" und „Publizist und Buchautor" finden sich die Werte-Koordinatoren Schmidts *in a nutshell*: Marc Aurels Gelassenheit, Kants kategorischer Imperativ, Max Webers Verantwortungsethik und Karl Poppers „fehlerfreundliche Stückwerkstechnologie". Die Ehrendoktorwürde des Fachbereichs Philosophie der Universität Marburg 2007 muss dem ‚Macher' gut getan haben.

Die heute so gut wie vergessene Initiative des Inter Action Council 1997, den Entwurf einer Allgemeinen Erklärung der Menschenpflichten, ordnet Soell überzeugend ein auch in Schmidts hochgradiges Interesse an der Wiederbelebung konfuzianischen Denkens in Asien: „Wollte Schmidt in dieses [europäisch-atlantische] Erbe nur ein Stück geistige Konterbande aus Ostasien einschmuggeln, um es ‚universaler' zu machen?" (S. 938).

Retour!

Günther Fecht

Scholl-Latour, Peter: Der Weg in den Kalten Krieg
Propyläen Verlag, Berlin 2008, 349 S., ISBN 9-783-54907357-5, € 24,90

Peter Scholl-Latour ist ganz ohne Zweifel ein tiefgründiger Beobachter unserer Zeit, aber hat er es nötig, ein Buch herauszuhauen, dass im wesentlichen aus einer Ansammlung von Notizen, die der Autor bewusst nicht verändert habe, besteht, nur um zu beweisen, dass er mit seinen vielfältigen Prognosen seherische Fähigkeiten bewiesen hat? Dem Propyläen Verlag kam es sicherlich im ersten Anflug gelegen, ein weiteres Buch von Scholl-Latour auf den Markt zu bringen. Mittlerweile wird es ihnen vielleicht schon etwas Leid tun, ein Buch „durchgewunken" und gedruckt zu haben, das als einzigen Aktualitätsbezug ein FOCUS-Interview mit Scholl-Latour zu Beginn und ein weiteres Interview am Schluss sowie einen kurzen Epilog über Barack Obama aufweist und ansonsten leider nur dem traurigen Ansinnen von Rechthaberei seitens des Autors frönt. Das muss man sich als politisch interessierter Leser, der zuvor noch mit großem Interesse „Zwischen den Fronten" (siehe DLiA, Heft 3, 2008, S. 332 f.) gelesen hat, nicht antun. Retour!

Ein Fisch macht Liegestütz

Heinz Weischer

Shubin, Neil: Der Fisch in uns
S. Fischer Verlag, Frankfurt a. M. 2008, 282 S., ISBN 978-3-10-072004-7, € 20,90

Wenn es sich herumsprach, dort wo ich im Ausland tätig war, daß ich Religionslehrer sei, wurde ich gern in Gespräche verwickelt, wie es denn nun mit den naturwissenschaftlichen Beweisen für die biblische Schöpfungsgeschichte bestellt sei. Und wenn ich antwortete, da sei nichts naturwissenschaftlich zu beweisen, es handele sich um eine Legende mit religiöser Botschaft wie die Weihnachtslegende oder die Pfingstlegende oder die Legende von Noah, dann wurde ich entweder übel beschimpft, ich sei ein Atheist im Schafsfell eines Religionslehrers, oder aber die Gespräche endeten sehr sanft in behutsamem Herantasten an die gar nicht so teuflische Evolutionslehre, die überhaupt nicht in Konkurrenz zur biblischen Schöpfungslehre steht. Hätte ich doch damals schon gewußt, was Neil Shubin in seinem Buch *Der Fisch in uns* erläutert: Vor 380 Millionen Jahren nämlich kam der Fisch *Tiktaalik* auf die Idee, mal nachzuschauen, wie es denn so auf dem Festland aussehe. Dazu mußte er sich im seichten Uferwasser hochstemmen, also Liegestütze praktizieren. Das konnte er, weil seine Flossen auf dem Weg waren, in sich all die kleinen Knochen zu bilden, die wir in unseren Gliedmaßen haben mit so vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten. Die Gliedmaßenanlagen befähigten den *Tiktaalik* als wichtiges Missing Link nicht nur zu Liegestützen, auch hatte er im Gegensatz zum Fisch einen Hals, konnte also den Kopf zum Rundumblick drehen, mußte nicht wie der Fisch alle Blickwinkeländerungen mit dem ganzen Körper vornehmen. Neil Shubin ist besonders fasziniert von der Handbildung. Prinzip bei allen späteren Säugetieren, Reptilien und Vögeln: Ein Knochen (Oberarm), zwei Knochen (Elle und Speiche), viele kleine Knochen in der Hand. Es entstand ja nicht nur aus der Flosse die Säugetierhand, sondern auch der Flügel eines Vogels oder der Huf eines Steppentieres. Immer das gleiche Prinzip (vom Forscher Sir Richard Owen schon vor langer Zeit entwickelt), angepaßt an die ökologische Nische. Was hat sich die Evolution schinden müssen, bis jeder Finger seine Eigenstruktur erhielt, bis der Daumen sich in Opposition zu den anderen Fingern

begab; da staunt selbst der Schimpanse, der die Opposition noch nicht so richtig hinkriegt, aber trotzdem nur selten vom Ast fällt. Immerhin konnte ich an diesem Beispiel meinen damaligen Gesprächspartnern aus der Evangelikalenecke versichern, daß wir nicht vom jetzigen Affen abstammen. Mit dem Fisch in mir wären die Erklärungsversuche sicher besser gelungen, auch wie im Verlaufe des Buches die Menschwerdung – auch wenn wir das ja alles schon wissen – wundersam in der Evolution am geistigen Auge des Lesers vorbeiläuft. (Wundersam bitte nicht religiös verstehen, sondern als Hommage an die Evolution.)

Nicht nur die evolutionäre Wichtigkeit von *Tiktaalik* ist es, die in diesem Buch fasziniert, sondern auch die realistische bis ironische Beschreibung der Fossiliensuche. So eine Zeitlang in Pennsylvania, wo die Forscher sich in jeder neuen Straßenbaugrube umsahen, weil dort oberflächennahe Schichten aufgebrochen wurden, die wegen ihres geologischen Alters als fossilienträchtig galten. Oder die Suche in der kanadischen Arktis (wo *Tiktaalik* gefunden wurde), bei der ein Expeditionsmitglied ständig nach hungrigen Eisbären Ausschau hielt.

Ich möchte dieses Buch allen Lehrern empfehlen, die meinen, sie wüßten alles über die Evolution, oder die wie ich immer wieder in Konfliktgespräche mit Schülern und Eltern verwickelt wurden und werden, die in ihrer religiösen Einkapselung die Evolutionslehre nicht anerkennen. Im Buch sind auch viele Abbildungen wie die Flossenknochen des Liegestützlers oder des Flügelskeletts eines Vogels und, und … Sehen, Lesen und verstehend Nicken. – Wenn das so einfach wäre für die Eingekapselten! ◀◀

Guter Mond, du gehst so stille …

Stephan Schneider

Röthlein, Brigitte: Der Mond. Neues über den Erdtrabanten
Deutscher Taschenbuch Verlag (dtv premium), München 2008, 272 S., mit 80 Abb., ISBN 978-3-423-24678-1, € 16,90

Keine Ahnung, ob die fast gleichaltrige Autorin wie ich in ihrer Schulzeit Heftchenromane über Perry Rhodan verschlungen hat, auch die zwei Comics von Hergé gelesen hat, in denen der Mond das phantastische Reiseziel von Tintin („Tim und Struppi" für nicht Romanophile) war. Las sie anschließend lieber SF-Romane von Jules Verne, Isaac Asimov und Stanislav Lem statt andere Abenteuerliteratur und begann sie wie ich 1957, angefangen mit dem legendären Sputnik am 4.10.57, Buch zu führen über die amerikanischen und sowjetischen künstlichen Satelliten und Mondraketen? Gemeinsam ist uns beiden allerdings das nachträgliche tiefe Bedauern, die erste Mondlandung in der Nacht vom 20. Juli 1969 verschlafen zu haben.

Was mich zunächst veranlasst hat, das Buch recht kritisch zu lesen, ist die Tatsache, dass sich eine *Frau* dieses Themas angenommen hat – zeigten doch meine Mitschülerinnen oder -studentinnen für diesen astronomischen und astronautischen"Kram" absolut kein Interesse. Die Autorin betont auch gleich auf Seite 9, sowohl den „männlichen" als auch den „weiblichen" Blickwinkel zu berücksichtigen, d. h. die Technik der Raumfahrt, die physikalischen Phänomene wie Ebbe und Flut einerseits und übersinnliche Kräfte, rätselhafte Einflüsse oder medizinische Phänomene im Zusammenhang mit dem Mond andererseits. Dies ist ihr auch recht gut gelungen, wenngleich es bei dieser geteilten Perspektive zwangsläufig zu einem Missverhältnis von 10:4 Kapiteln zuungunsten des weiblichen Interessengebietes kommen musste. Dafür vermeidet die Diplomphysikerin aber den trockenen und ermüdenden Stil einer wissenschaftlichen Abhandlung, sondern erzählt auch schon mal ganz dramatisch die nicht ungefährlichen Abenteuer der Mondflüge und -landungen nach (Brigitte Röthlein ist auch Dr. phil.).

Das zeigt sich gleich im ersten Kapitel, in dem die Autorin geschickt vom „Mondschwindel" der „New York Sun" im Jahre 1835 über angeblich mit einem Superfernrohr beobachtetes menschliches Leben auf dem Mond auf die moderne wissenschaftliche Darstellung des Erdtrabanten überleitet. Dem fügt sich nahtlos und konsequent ein historischer Überblick der Bemühungen an, wie sich der neugierige Mensch von Anaximander (580 v. Chr.) über Galileo Galilei (1610) bis heute bemühte, den Mond zu „begreifen" – Galilei als erster optisch mit dem Fernrohr, die amerikanischen Mondfahrer im wortwörtlichen Sinn.

Ein Meilenstein bei der Befriedigung menschlicher Neugier war die Umkreisung des Mondes von Luna 3 am 18.10.1959, die 29 mehr oder weniger verwertbare Aufnahmen von der uns immer abgewandten Rückseite unseres Trabanten zur Erde schickte. Kapitel 3 befasst sich mit dem Mondgestein, das hier auf der Erde in Form von Mondmeteoriten gesammelt und untersucht werden kann. Alles zielt daraufhin, nicht nur über die Entstehung des Mondes, sondern auch des Sonnensystems bis hin zum kompletten Universum mehr zu erfahren.

Die Beschreibung der verschiedenen Mondexpeditionen (in Kap. 5 sehr lesenswert die Landung des

„Eagle“ im Meer der Ruhe am 20.7.1969 mit Armstrongs bekanntem Satz) werden ergänzt von Kapiteln über die Verschwörungstheorien, die die tatsächlichen Mondlandungen als raffinierten Medienschwindel anzweifeln, über die auf der Mondoberfläche zurückgelassenen menschlichen Spuren und Geräte, mit den ausführlichen Biographien derjenigen Männer, die den Mond betreten haben, und über die weiteren Pläne, den Mond eventuell als Weltraumbasis, z. B. für die Marsexpedition und weitere Vorstöße ins Weltall, zu benutzen.

In den letzten vier Kapiteln schreibt Röthlein sehr informativ über den Einfluss des Mondes auf das menschliche Leben im Allgemeinen und auch in Speziellen: Natürlich wird niemand anzweifeln, dass die Gezeiten besonders für Küsten- und Inselbewohner lebensbestimmende Mondeinwirkungen darstellen. Darüber, ob die Bauernregeln und Mondkalender unserer Vorfahren immer modernen wissenschaftlichen Überprüfungen standhalten, kann man dagegen diskutieren, genauso darüber, ob und welchen Einfluss der Mond auf die Natur, d. h. Pflanzen und Tiere, hat (Beispiel auf Seite 216: „Holz soll zwischen dem 20. und 30. Januar bei abnehmendem Mond gefällt werden.“).

Leider viel zu kurz ist das letzte Kapitel, in dem die Autorin konsequenterweise den möglichen Einfluss des Mondes auf uns Menschen anschneidet. Seit der Lektüre ihres Buches schaue ich aber häufiger auf die kleinen Mondsymbole in meinem Lehrerkalender und frage mich, ob ich meinen Schülern Klassen- und Kursarbeiten ausgerechnet während der Vollmondphase zumuten kann. ◀◀

Balkan – Türkei – Orient

Mehr als ein Reiseführer

Ursula Breuel

Gerdes, Hilke: Rumänien. Mehr als Dracula und Walachei
Ch. Links Verlag, Berlin 2007, 224 S., ISBN 978-3-86153-456-3, € 16,90

Das Buch von Hilke Gerdes ist kein Reiseführer im klassischen Sinn; als Tourist in Rumänien müssen Sie es nicht im Gepäck haben. Falls Sie jedoch nach Rumänien reisen, haben Sie sich vielleicht von diesem Buch animieren und inspirieren lassen.

Auf 220 Seiten integriert Hilke Gerdes Informationen über rumänische Geschichte und Gegenwart, über Bevölkerung und Kultur in die Schilderung ihrer Erlebnisse während der drei Jahre, die sie mit Mann und Kind im Land verbracht hat. Als mitreisende Ehefrau eines Kollegen, der an einer der DaM-Schulen in Bukarest unterrichtete, nutzt sie ihre Freiräume zur Erkundung von Stadt und Land, und als Germanistin und erfahrene Autorin kann sie uns LeserInnen ihre Eindrücke mit leichter Feder vermitteln.

Dass Rumänien anders ist als die bekannten Klischees vermuten lassen, diese Erkenntnis dämmert schon zu Hause bei der Organisation eines Abschiedsfestes. Es folgt eine Fülle von Enttäuschungen, im Wortsinn: Irrtümliche Annahmen werden von Erfahrungen als Täuschungen ent-tarnt. In der Anfangszeit werden missverstandene, zu hohe Geldsummen „mit einem Kopfschütteln wieder in unsere Hand zurückgelegt“ und nicht unter Ausnützung der Situation eingesteckt, wie man es unschwer erwarten könnte.“… in den folgenden Jahren werden wir weder Opfer eines Überfalls, noch bricht man in unsere Wohnung ein. Selbst dann nicht, als wir vergessen, die Hintertür abzuschließen. Man klaut uns weder die Geldbörse noch das Auto, … Es kann nicht deutlich genug gesagt werden: Rumänien ist sehr viel ungefährlicher als sein Ruf.“ Was die Verfasserin dieser Zeilen nach sechs Jahren Bukarest und vielen Reisen in Rumänien mit Nachdruck bestätigen kann und will! Natürlich tut man gut daran, die Geldbörse nicht allzu leichtsinnig gut sicht- und greifbar zu transportieren; das gilt aber genauso für deutsche Großstädte oder, wie die Autorin schreibt: „Wer in London seinen Urlaub verbringt, wird mit höherer Wahrscheinlichkeit Opfer eines Diebstahls werden als der Tourist, der sich nach Rumänien wagt.“

Dabei sieht Hilke Gerdes ihr Gastland keineswegs durch eine rosarote Brille, sie schreibt keine Missstände schön. Die bettelnden Alten, deren Rente nicht mehr für die Gasrechnung reicht und der neureiche Maibach-Besitzer, dessen Wagen die halbe Straße versperrt, beide werden gewürdigt, genauso wie der Durchschnittsbürger, der zwei oder mehr Jobs benötigt, um den rumänischen Durchschnittslohn von rund 300 € zu erreichen. Nachwirkungen der Ceauşescu-Zeit werden deutlich benannt; der Verlust von Orten des bürgerlichen Zusammentreffens in Bukarest, die Bereicherung von „Altkadern“, Korruption auf allen Ebenen, die misstrauische Vorsicht oder gleich das völlige Desinteresse an Politik mit folgendem Rückzug ins Private – die Liste ist verlängerbar.

Ein Beispiel soll verdeutlichen, wie die Autorin die Balance hält und keine Schwarz-Weiß-Bilder zeichnet, sondern abgestufte Grautöne wiedergibt und

etwaige Härten obendrein mit gelassenem Humor abfedert. „Gesetze existieren, werden aber nicht angewendet", so wird ein Taxifahrer kolportiert. Ergebnis im Bukarester Straßenverkehr: Anarchie. Schrecken eines ordnungsliebenden Deutschen, nicht wahr? Die Anarchie hat natürlich ihre Nachteile: verstopfte Kreuzungen, zugeparkte Gehwege, genervte Verkehrsteilnehmer. Dagegen gilt aber auch: „Die Anarchie hat ihre guten Seiten: Nirgendwo ist es für den Autofahrer so leicht, eine Spur zu wechseln, nirgendwo wird ein unorthodoxes Manöver so toleriert wie hier." Dieses Prinzip des ‚sowohl – als auch' sieht die Autorin in vielen Bereichen, immer mit einem wachen kritischen Auge, aber immer auch mit viel Sympathie für Land und Leute.

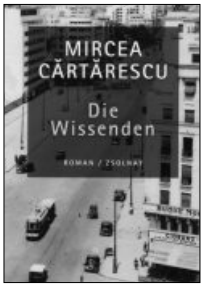
Differenzierte Darstellungen aufgrund persönlicher Erfahrungen sind der eine Faktor, der dieses Buch so lesenswert macht. Hier wurde nicht abgeschrieben, pardon, übernommen aus anderen Rumänienbüchern, hier werden keine Falschmeldungen perpetuiert, hier wird originär berichtet und geschildert. Ja, genauso ist es, genauso habe ich es auch erlebt! hat die Verfasserin dieser Rezension beim Lesen wiederholt gedacht.

Ebenso eindrucksvoll ist die organische Einbettung dieser authentischen Schilderungen in die soliden Sachinformationen, für die die Kapitelüberschriften Orientierung bieten. In keinem Fall bleibt es bei trockener Faktenwiedergabe; stets bringt das Plus an persönlichem Erleben auf Seiten der Autorin auch den Mehrwert an Anschaulichkeit und Verständlichkeit für uns LeserInnen.

Nach drei Jahren Auslandsaufenthalt zurück in Berlin, vermisst die Autorin die Dynamik und Vielfalt Bukarests und Rumäniens. Genau dieser Dynamik wegen sind einige Daten in Text und Anhang nicht mehr ganz aktuell, ein Manko, das so gut wie alle Reiseführer aufweisen. Angesichts der Fülle und der Intensität des Inhalts erscheint es aber ziemlich irrelevant, dass der neue Leu zur Zeit nicht 3,1 €, sondern 4,3 € wert ist. Diese Art von Informationen ist für dieses Buch peripher.

Es handelt sich eben nicht um einen Reiseführer im herkömmlichen Sinn. Das Buch führt nicht in erster Linie während der Reise, es führt Sie aber vielleicht z u r Reise nach Rumänien. Wenn Sie nach der Lektüre gut vorbereitet Rumänien bereisen, werden Sie bald aus eigenem Erleben dem letzten Satz der Autorin zustimmen können: „Rumänien hat mehr zu bieten, als wir ahnen."

Dieser Satz ist auch noch im Jahr 2009 gültig, und auf Jahre hinaus. ◀◀



Rundumschlag eines manischen Enzyklopädisten

Heinz Weischer

Cărtărescu, Mircea: Die Wissenden
Verlag Zsolnay, Wien 2007, 527 S., ISBN 978-3-552-05406-6, € 24,90

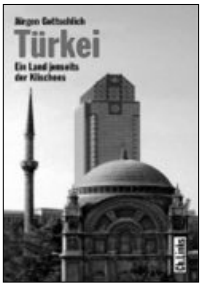
Also, endlich auf Seite 193 wird der Roman „Die Wissenden" griffig, vorher auf S. 56 hatte ich mich geärgert über eine dekadente Metapher; Mohnblüten werden beschrieben: „Tief im Sommer öffneten sich die Kelche und lila Blütenblätter, schwarz gemustert wie die Zungen von Erhängten …" Die Erhängten werden zu Gehenkten in einer Metapher auf S. 231: „… ob die Bauchspeicheldrüse noch in ihrem somatischen Beutel steckte oder ob sie heraushing wie die Zunge eines Gehenkten …". Der Rumäne Cărtărescu leistet sich in seinem 500-Seiten-Werk noch so manche Entgleisung, die schlimmste meiner Meinung nach in der Passage S. 263: „Von einem Auskotzen, Ejakulieren, Ausbluten, Aussaugen, Auspissen, Ausrotzen …, Ausspucken, Ausscheiden, Eitern …, jedenfalls *Ausschwitzen* einer neuen Welt …" Das Wort „Ausschwitzen" ist kursiv gesetzt wie sonst im Text nur fremdsprachige Wörter, auch im rumänischen Text also das deutsche Wort „*Ausschwitzen*", das hat, weil kursiv, die Doppeldeutigkeit von „Schwitzen" und „Auschwitz", umrahmt von Begriffen des Ausscheidens; und das ist nach meinem Empfinden infam. Es hat aber keinen Sinn, alle Fragwürdigkeiten dieses Romans aufzuzählen, da vieles im ungeheuren Wust enzyklopädischen Wissens, des Okkulten, Träumens, Fabulierens, Philosophierens untergeht, auch seinen Bezug zu einem roten Faden verliert. Die erzählerische Linie geht verloren in einem Chaos von Assoziationen zu jedem beliebigen Thema, die Assoziationen wiederum wecken neue Assoziationen und so fort. James Joyce erscheint dagegen als Waisenknabe, aber bei James Joyce ist alles streng der jeweiligen Situation unterworfen, bei Cărtărescu fehlt jeder Bezug zu irgendeinem Handlungsstrang, die einzelnen Elemente seines Textes verselbständigen sich und künden von der Allwissenheit des 40-jährigen Autors; Goethe wurde erst mit dem Faust II allwissend (gut, er hatte vorher schon mal Mineralien geklopft). Bei einem Barockroman kann ich als gutmütiger Leser das zeitlich Enzyklopädische überblicken, bei Cărtărescu gelingt mir das nicht, ich bin einfach zu dumm da-

zu, weigere mich bei der Lektüre, alle Einzelelemente verstehen zu müssen, fahre stumpf über viele Seiten hinweg, alles andere wäre Masochismus. Dann bleibe ich irgendwo hängen, weil ich meine, es zu verstehen: Von Spaziergängern ist die Rede: … „eingefügt in die Landschaft, eingetaucht in bestimmte Wirbel und Fraktale der Geschichte, zwischen sich und der Welt nicht unterscheidend, nicht begreifend, daß sie auf einem Sandkorn lebten, als Teil eines Strandes, der größer ist als das Universum, zerstreut und gestreut von einem Hirn, das sie ausgewählt und vorherbestimmt hat. Ihnen ist völlig gleichgültig, daß sie nur existieren, weil sie bis in die irrwitzigsten Details von einer monströsen Neuronenkabale isoliert und visualisiert werden …“ (S. 281 f.). Zweites noch verständliches stark gekürztes Beispiel: Träumen an die Geliebte: „… ein Reich der Gewebe, Drüsen und Erinnerungen, das den Namen Maria trug, … mit Hoffnungen, Blicken, Zärtlichkeiten, Spermien, Abendröten gefüllte Galeonen, dieser hoffnungslosen Flottille einer unmöglichen Kommunikation, gelangten durch eine funkelnde Retorte Tröpfchen um Tröpfchen ins Venensystem, erreichte sein – jetzt mondlichtumflutetes – Herz, gluckerte aus den Vorhöfen in die Herzkammern und wurde von dort durch eine heftige Kontraktion in die Halsarterien geschleudert, verteilte sich in Tausende Fasern und Probierröhrchen, die ihre Finger ins Gehirn vorschoben, irrte durch die Axonen, und in Sälen und auf den Fluren trafen sich Milliarden identischer Marien in Glukosetuniken, die an jeder sternförmigen Zelle wie bezaubernde Spirochäten schmarotzten, und verschmolzen miteinander wie Quecksilberkugeln zu größeren und hieratischeren Marien …“ (S. 313). Wie gesagt, das versteht man noch so gerade, doch die Hälfte des Buches verstehe ich nicht. Aber vielleicht liege ich ja auch falsch, im Klappentext lese ich: „Welttheater, gestaltet in vielerlei Nuancen, detailgenau, komisch und voller Poesie.“ Detailgenau stimmt, unerträglich detailgenau sogar, komisch auch: „das Schamhaar rot wie der Einband von Lenins Werken.“ (S. 223). Aber Poesie habe ich nun wirklich nicht entdeckt, dazu sind die Details oft viel zu häßlich und gehässig. So nenne ich es nun mal, auch wenn mich der Klappentext jetzt erschlägt. – Einschub: Ich bringe ständig als Rezensent mein „Ich“ ins Spiel, eine Todsünde, aber man kann diesen Roman nur sehr individuell lesen, oder sogar egoistisch, wäre doch gelacht, der Cărtărescu kriegt mich nicht klein, der nicht! –

Denn: „Die Wissenden“ sind bei allem vorher Gesagten ein großartiger Roman über das Rumänien der Nachkriegszeit, ausgesprochen informativ in seiner Fabulierkunst, wenn der Roman „griffig“ wird, ab und zu sachliche Inseln bildet. Es geht um die Familie Badislav, die aus Bulgarien stammend in den vierziger Jahren des letzten Jahrhunderts in Bukarest ansässig wird, die politische Situation Rumäniens zwischen dem Deutschen Reich und der Sowjetunion miterlebt und dann zunehmend im kommunistischen Rumänien heimisch wird, ohne den Kommunismus zu verinnerlichen – wie die meisten Rumänen. In der Sicht des fünfzehnjährigen Mircea weitet sich seine kleine Welt, minutiös und detailliert beschrieben, aus zur großen Welt, in seinen Assoziationen – wie gesagt – schließlich zum Kosmos. Dabei spielt eine seltsame imaginäre Sekte „Die Wissenden“ eine Rolle, zuerst erfährt der Leser von ihr im Voodoo-Kult eines schwarzen Jazzmusikers, dann aber auch in einer spannenden Recherche eines Oberleutnants der Securitate und schließlich in einer Nervenklinik, in die Mircea eingeliefert wird. Soweit der erste Teil einer Trilogie. Mein Gott, was mag da noch auf uns zukommen? ◀◀

Diesseits und jenseits der Klischees: die Türkei

Ulrich Mattern



Gottschlich, Jürgen: Türkei. Ein Land jenseits der Klischees
Links-Verlag, Berlin 2008, 216 S., ISBN 978-3-86153-489-1, € 16,90

Der Untertitel wendet sich wohl an die ihrer geringen Türkei-Kenntnis wegen an schlechtem Gewissen leidenden gutwilligen Türkei-Interessierten. Wer seine Klischees weiter zu pflegen beabsichtigt, wird sich kaum von Untertiteln wie dem Gottschlichs locken lassen.

Im Outfit eines Reiseführers liefert Gottschlichs Büchlein im zweiten und im letzten Kapitel wichtige Informationen zu Reise und Aufenthalt für den noch wenig informierten Nutzer.

Klischeekorrektur wird man in den Kapiteln zu Geschichte und Gegenwart, Alltagskultur (Familie, Freizeit) erwarten. Ein Kapitel verspricht die Darstellung einer behaupteten deutschen Parallelgesellschaft im Bereich Antalya und in Istanbul.

In Istanbul lebt Gottschlich – seinen eigenen Informationen und denen des Verlags zufolge – seit zehn Jahren mit Familie. Zudem berichte Gottschlich – Journalist und Mitbegründer der TAZ – seit 1980 regelmäßig aus der Türkei. Ein Kenner der Materie also!

Klischees bilden sich – wie Gottschlich wohl zu recht anmerkt – dadurch, dass nur die auffälligen Angehörigen der türkischen Arbeitsmigration wahrgenommen werden. Integrierte oder auch weltbürgerliche Türken, vor allem solche in Wissenschaft, Technik, Wirtschaft, Justiz, Kunst, Architektur, Politik etc., fallen nicht mit „ostanatolisch" gedeuteten Merkmalen auf.

Auch das Klischee der ewigen Zurückweisung einer türkischen EU-Mitgliedschaft korrigiert Gottschlich, wenn er auf die Umstände verweist, unter denen die gleichzeitige EU-Aufnahme der Türkei und Griechenlands scheiterte. Die – nicht ganz vollständige – Erinnerung an die Gründe ist zweifellos verdienstvoll.

Nun wäre Gottschlich ein weiteres Verdienst zugekommen, wenn er selbst Klischees umschifft hätte, etwa als er kritisiert, dass in der deutschen Wahrnehmung der wenig entwickelte Osten der Türkei für die ganze Türkei genommen werde, er gleichzeitig aber dem ganzen Rumänien einen ostanatolischen Standard bescheinigt. Das wird weder dem gegenwärtigen Rumänien noch weiten Teilen des Balkans gerecht. Vor der „Wende" mag der flüchtige Betrachter diesen Eindruck gehabt haben.

Kaum noch Klischee, vielmehr schon Ausdruck bloßer Ignoranz ist die Behauptung, in türkischen Gefängnissen gehe es relativ entspannt zu. Soweit noch Gemeinschaftszellen vorhanden seien, dürften die Häftlinge dort „ihren Tagesablauf selbst organisieren". U. a. auch darauf bezogen behauptet Gottschlich: „Dieses Familiäre erzeugt … einen angenehmen Wärmestrom". Schließlich herrsche im Knast dieselbe paternalistische Struktur wie in „der" türkischen Familie. Hat Gottschlich das so gemeint? Weiß er, wer die Knastpatrone sind?

Die deutsche Schule in Istanbul als Strukturelement einer deutschen Parallelgesellschaft? 90 % der Schüler sind Türken; die häufig polyglotten Absolventen findet man in der Türkei und weltweit in allen „communities".

Dass Cihangir ein deutsches Viertel sein soll? Es ist eher ein Viertel des türkischen Mittelstands. Nach Gottschlichs Kriterien wären auch Yeşilköy oder Levent etc. deutsche „Viertel" (auch Eyüp ist „Viertel" bei Gottschlich).

Aus dem hohlen Bauch, wo die Klischees wohnen, fördert Gottschlich ungeniert auch folgende Aussagen (aus TAZ-Perspektive verständlich): Deutsche Konservative seien „wahrscheinlich begeistert über (!) die Disziplin der Schüler", sie haben die Frauenrechte erst entdeckt, seit die Türkei in die EU „drängt". Die Bundeskanzlerin interessiere sich „für das Schicksal von Frauen in der Türkei nicht besonders" und habe u. a. deshalb von nur „privilegierter Partnerschaft" gesprochen. Gottschlich behauptet den „Niedergang der Geisteswissenschaften" an türkischen Hochschulen seit 1980. „Die" türkische Bevölkerung sei „tendenziell antikapitalistisch … zu beurteilen". Noch nie habe es in Istanbul so viele gut ausgebildete Deutschtürken gegeben. Sie seien nämlich aus Deutschland geflohen, um sich nicht ständig in Deutschland für Ehrenmorde etc. rechtfertigen zu müssen. Ohrfeige für Horst Köhler: Unter dem Druck des IWF seien Sozialleistungen abgebaut worden.

Harmlos sind dagegen folgende Behauptungen: dass man sich heute noch erlauben kann, die Farbe der Ampeln zu ignorieren, dass „kein" Fußgänger die Ampeln ernst nimmt, dass man so schnell fahren kann, wie man will (seit 1985 gibt es in der Türkei mehr als ein Radargerät!).

Ärgerlich sind zahlreiche Daten- und Namensfehler. Die Bilder sind selten auf den Text bezogen oder stehen zu ihm in Widerspruch. Bildunterschriften sind gelegentlich unsinnig.

Historisch ist recht viel inkorrekt, z. B. zu den Vertreibungen nach 1923, zur Bagdad-Bahn, zu den Anadolu-Schulen.

Bei einem Residenten erstaunen kleine Fehler: dass die Atatürk-Gedenkminute an jedem 10.11. eine Viertelstunde dauere, dass es „passable kostenlose staatliche Gymnasien" gebe, dass die Türkei praktisch „ein" gutes einheimisches Bier (Efes) habe, dass auf den „Grünstreifen" (wo?) am Bosporus munteres Familiengrillen stattfinde.

Zu viele Komma- und Grammatikfehler zeugen von heißer Nadel.

Eine kurze Erläuterung türkischer Schriftzeichen und deren Anwendung wäre kein großer Aufwand gewesen. Vielleicht braucht der Links-Verlag ein Schriften-Update? Dann erübrigten sich unsinnig inkonsequente Umschriften wie z. B. „Nishantasi".

Offenbar hat der Verlag auf ein Lektorat verzichtet. Diesem wäre auch aufgefallen, dass Wiederholungen den Text unangemessen aufblähen (oder ist Indoktrination die Autoren-Hauptabsicht?). Nach Streichungen wäre vom Buch allerdings nur ein Büchlein geblieben: „Leider ist das Buch an manchen Stellen aber auch ein bisschen lieblos geschrieben" (so ein Rezensent bei Amazon in wohlwollender Untertreibung). ◀◀

Eine Geschichte von Liebe, Tod und Trauer – aber wer erzählt sie?

Manfred Egenhoff

Pamuk, Orhan: Das Museum der Unschuld
Carl Hanser Verlag, München 2008, 572 S., ISBN 978-3-446-23061-3, € 24,90

Muss man das neue Buch eines Literaturnobelpreisträgers überhaupt noch vorstellen? Versteht es sich nicht von selbst, dass man nur Lobendes darüber sagen kann?

Das Buch liegt seit seinem Erscheinen im vergangenen Jahr in Stapeln auf den Verkaufstischen der Buchhandlungen (stand lange auf der Bestsellerliste) und sieht recht seriös aus: „Das Museum der Unschuld" – wohl auch unschuldig, wie die etwas traurig blickende junge Frau auf dem Unschlagbild in Sepia, die auf einem Schiff, einer Fähre vielleicht, auf dem Bosporus unterwegs ist, in Mantel und Schal gehüllt.

Ist das die Hauptperson, um die es in dem Roman geht? Dazu ist sie nicht schön genug, wenn das, was der Erzähler über seine geliebte Füsun sagt, wirklich wahr ist. Dann ist es vielleicht die Geliebte des Vaters, der eines Tages seinem Sohn verschämt und doch voller Stolz eine vergilbte Fotografie zeigt: „Mit einem Ruck zog er ein Schwarzweißfoto aus der Tasche, das einen dunkelhaarige Frau auf dem Hinterdeck eines Stadtdampfers bei Karaköy zeigte." (S. 101)

Aber es handelt sich doch um einen Roman und nicht um Historie, die man mit authentischen Fotos illustrieren könnte! Der Roman selbst jedoch will uns glauben machen, dass er nahe an der Wirklichkeit (der 1970er und 80er Jahre) ist. Beigefügt ist ihm nämlich ein Stadtplan von Istanbul mit den Stadtteilen, in denen die Handlung spielt, und der genauen Lage des Museums, das der eigentliche Ort des Geschehens ist; denn das ganze Buch ist in Wahrheit nur ein Führer durch das Museum der Unschuld, das Füsun gewidmet ist.

Und wer führt durch das Museum und erzählt die Geschichte? Es gibt einen Ich-Erzähler, Kemal, den Liebhaber Füsuns, der all die Ausstellungsstücke aus Füsuns Leben gesammelt hat, um ihr ein Denkmal zu setzen. Aber in Wirklichkeit ist nicht er der Erzähler, sondern Orhan Pamuk, der Autor des Buches, wie sich am Schluss ergibt, als sich herausstellt, dass dieser im Auftrag Kemals die Geschichte erzählt und sich entschieden hat, sie in Ich-Form als Kemal zu erzählen, diese Tatsache aber erst 15 Seiten vor Schluss des Romans dem Leser offenbart. Auf diesen letzten Seiten ist dann das Ich nicht mehr der Erzähler, sondern der Verfasser – allerdings als Erzähler, da ja anzunehmen ist, dass Kemal nicht eine historische Figur, sondern eine vom Verfasser erfundene ist, wobei allerdings anzumerken ist, dass Orhan Pamuk – laut dem „Verzeichnis der fiktiven Personen", das dem Roman neben einem „Verzeichnis der realen Personen", die im Roman auftauchen oder genannt werden, beigegeben ist – eben keine reale, sondern eine fiktive Person ist.

Wozu diese Ausführungen über das Verwirrspiel dieses Romans mit dem Leser? Als Lehrer kann man darüber geradezu begeistert sein; denn wo sonst ließe sich über Realität und Fiktion in der Dichtung oder über die Unterscheidung von Erzähler und Autor so trefflich am lebendigen Objekt diskutieren wie hier? Eine wahre Fundgrube für den Literaturunterricht der Oberstufe!

Aber kommen wir doch auch noch zum Inhalt: Er lässt sich kurz und knapp zusammenfassen: Kemal, der männliche Protagonist, steht kurz vor seiner Verlobung mit Sibel. Als er in einer Boutique für Sibel eine Handtasche kauft, die sie im Schaufenster gesehen hat, trifft er dort als Verkäuferin Füsun, eine außergewöhnlich schöne junge Frau von 18 Jahren, in der Kemal eine weitläufige Verwandte wieder erkennt.

Sibel ist hübsch und reich und aus guter Familie, und alle Welt beneidet Kemal um die gute Partie, aber der verliebt sich nun unsterblich in Füsun, obwohl er zunächst versucht, sich dagegen zu wehren und die Liebesbeziehung, die sexuell „das Äußerste" einschließt, als ein bloß vorübergehendes Abenteuer anzusehen. Entscheidend wird für beide und für die Geschichte der „glücklichste Augenblick" in Kemals Leben: Es ist die Stunde der innigsten Vereinigung nach Füsuns Geständnis ihrer absoluten Liebe zu Kemal. Das geschieht in Kapitel 17 unter der romantischen Überschrift „Mein ganzes Leben ist nun mit dem deinen verbunden" (S. 78 ff.) Trotzdem kommt es noch zu Kemals und Sibels Verlobung, die in dem umfangreichen Kapitel auf den Seiten 115 bis 160 geschildert wird. Auf der Verlobungsfeier in einem der großen Luxushotels ist auch Füsun anwesend, und die höchst peinliche Lage, in der sich Kemal zwischen den zwei Frauen befindet, wird meisterhaft dargestellt. Als Gast ist auch Orhan Pamuk anwesend, sozusagen von sich selbst als Nebenperson in die Geschichte gebracht – wie einst mittelalterliche Meister sich in einer Ecke ihres Bildes verewigten. Pamuk hat hier übrigens auch ein besonderes Tanzerlebnis mit Füsun, das sich Kemal, als er dem Schriftsteller die Ausführung seiner Geschichte überträgt, detailliert berichten lässt. Wie der Roman weiter geht, soll hier nicht verraten werden. Es bleiben nach dem Ende der Verlobungsfeier immerhin noch gut 400 Seiten, auf

denen noch manches passiert, zumindest passieren könnte – die meiste Zeit aber wartet Kemal und sammelt Trost- und Erinnerungsstücke für sein Museum, das wie auch der Roman laut dem Schlusssatz und zugleich dem letzten Wort Kemals im Roman, eines zeigen soll: „Jeder soll wissen, dass ich ein glückliches Leben geführt habe." (S. 565)

Wer wissen will, wie solch ein glückliches Leben aussieht, der lese dieses Buch! Aber auch wenn das letzte Kapitel „Glück" heißt, erwarte man nicht, das die große Liebe glücklich ausgeht: „Liebesgeschichten, die glücklich enden, verdienen ja kaum mehr als ein paar Sätze." (S. 500) Doch das wissen wir ja ohnehin, seit wir die Geschichten von Romeo und Julia oder Tristan und Isolde gelesen haben. Und der Roman stellt dem entsprechend die beiden Liebenden Füsun und Kemal in eine Reihe mit anderen im Orient bekannten und ebenfalls unglücklichen Liebespaaren wie etwa Leila und Madjnun. ◀◀

Jungsein in Istanbul – die Stadt vor 50 Jahren

Ulrich Mattern

Atilgan, Yusuf: Der Müßiggänger
Unionsverlag, Zürich 2007, 256 S., ISBN 978-3-293-10008-4, € 19,90

Woher das neue Interesse an Atilgans altem Roman, nicht nur in Deutschland, auch in der Türkei, 50 Jahre nach Ersterscheinen? Bemerkenswerte Neuauflagen (nächstes Frühjahr, nach über 70 Jahren) auch von Szerbs *Reise im Mondlicht* (1937). Was war an Pamuks *Schnee* so erfolgreich? Der junge Mann, der nach traumatischen Kindheitserfahrungen seine Rolle gegenüber der irgendwie überlegenen Frau nicht finden kann, oder die – nicht neue – aber von Zeit zu Zeit als neu wahrgenommene Erzähltechnik, nämlich häufiger Wechsel von Erzählhaltungen und Perspektiven, der dem Leser ziemliche Aufmerksamkeit abverlangt, wenn er nichts verpassen will?

Gleichviel: Viele *Müßiggänger*-Besprecher scheinen voneinander abgeschrieben zu haben: C., Atilgans Held, sei ein der eben erst aufgestiegenen bürgerlichen Mittelklasse entsprungener Jüngling, orientierungslos, weil er sich um eigenes Einkommen nicht unbedingt zu kümmern habe, die eigentliche Lohnarbeit als fast unanständig (*ameisenwürdig*) ansehe, aber zum Unternehmertum auch nicht gerade Lust habe, es beinahe erholsam finde, wenn die Ameisengesellschaft bei Regen vorübergehend von der Straße verschwinde.

Lassen wir beiseite, was Rezensenten gemeinsam erkannt haben, nämlich den seiner Klasse oder seiner Gesellschaft entfremdeten, von kemalistischer Moderne nicht erreichten Jüngling, dann bleibt ein Istanbul-Cicerone, der zum Tünel, nach Şişhane, zum Taksim, nach Nişantaşı und Kabataş, zum Goldenen Horn nach Fener und über den Bosporus (ohne Brücken) nach Moda und Kartal führt, einem in den 50ern beliebten Luftkurort mit köstlichen Badestränden. Tempora mutantur!

C. fährt meistens Straßenbahn: Haltestellen an steilsten Straßen der Stadt. Überhaupt Haltestellen: C. strukturiert seine Mädchensuche topografisch. Haltestellen der 50er als Fixpunkte der Balzgänge. Ansitze sind Cafés, Mensen, Schul- und Uni-Eingänge, Kino (Discos gab es noch nicht).

Fast alles kann man auch heute noch identifizieren, vor allem die Kinos auf und an der Istiklal. Istanbul vor 50 Jahren, eine mitteleuropäische Stadt. Paris ist nah.

Auch damals schon war Regen in Istanbul scheußlicher als in anderen Städten. Flirtfeindlich. Man möchte mit C. leiden, denn mit den Ameisen sind auch die Mädels aus dem Sichtfeld.

Jede deutsche Stadt will seit Donna Leon ihren Stadtkrimi – und zahlt dafür, manchmal sogar einem besoldeten „Stadtschreiber". Istanbul, Konstantinopel braucht das nicht. Es hat diese unbesoldet mit Atilgan und Pamuk (*Istanbul*).

Wer Atilgans Held hinterher ist, kommt an alle Plätze, wo auch er einst etwas suchte, verzweifelt, im Regen, auf etwas wartete, wie C., nicht immer Mädchen, wenn auch die Verlagsreklame eine erotische Novelle erwarten lässt. Eben das ist sie nicht.

Wer mit Vergnügen in Filmen wie „Hamam" oder „Eşkia" „die" Stadt findet, wenn die Kamera über die Dächer von Pera oder durch die Gassen von Balat und Fener streicht, der ist Atilgans beglückter Leser. Der ältere Leser erinnert sich, der jüngere erfährt etwas vom Wandel der Stadt, in der damals ein türkischer Jüngling (Ist C. denn Türke?) noch griechische und armenische Mädchen zum Verlieben fand.

Und dann erfährt man auch, dass man in den 50ern nicht auf der Straße aß, schon gar nicht im Gehen. Allenfalls holte man sich kleine Simit-Stückchen aus der Manteltasche und schob sie diskret in den Mund. Für C. alles bürgerliches Gemache zur Verschleierung hohler Lügen. Auch stand schon in den 50ern in der Siraselviler keine einzige Zypresse. Für C. sind selbst Straßennamen bürgerliche Schein-Wahrheiten. Bäume hatten längst den Ameisen und ihren Autos weichen müssen. Das war fast das En-

de von Grün: Atilgan hätte wohl nicht vermutet, dass doch noch ein Baum blieb, keine Zypresse, aber schön vor der Cami.

Für C. lügt auch die Literatur gut bürgerlich, wenn der mit minutiösen Einzelheiten erzählte Tag eines Romanhelden diesen nicht einmal am späten Abend an einen Parkbaum pinkeln lässt.

28 Jahre alt ist C., wie Atilgan, als der Roman 1959 erscheint. Einen ersten Versuch hatte er 1952 vernichtet. Das Thema war Atilgan natürlich wichtig; hat er es mit 28 hinter sich gebracht? Große Wellen der Pubertät warten noch auf den späten Twen, bis er schließlich doch mit Hut und Krawatte eingenordet ist und Straßen nur noch auf dem Zebrastreifen überquert (die gab es demnach damals schon in Istanbul?).

Für C. ist alles ungerecht, niemand versteht ihn, keine liebt ihn. Da bleibt nur die Istiklal: Bummelmeile der Müßiggänger bis heute. Irgendwo dort verabschiedet sich C. mit einer letzten (?) Prügelei. Von Passanten umzingelt, gibt er mit 28 Jahren auf, die Traumfrau zu suchen (wirklich?). Ein netter Polizist nimmt sich seiner fast väterlich an. Da bockt er schon wieder. Das ist die letzte Nachricht von ihm. Hat er wenigsten geahnt, dass Adam zum Paradies die Eva braucht – aber nicht findet, solange er nur die eigenen Bedürfnisse sieht?

Atilgans fast namenloser Held ist nicht der Gesellschaft entfremdet. Er ist ganz Kind einer bürgerlichen Kultur, wie sie sich in den großen Städten weltweit entwickelt hatte, bevor sie nach ethnischen Säuberungen verschiedener Art sich gegen Ende des 20. Jahrhunderts auf dem Rückzug befindet. Manches mag von der bürgerlichen interkulturellen Vielfalt Istanbuls, Bagdads, Alexandrias, Kairos untergegangenen sein. In den Vordergrund getreten scheinen kleinbürgerliche Gängelei, Gefahren für den, der sich nicht unterwirft. Ob Typen wie Atilgans Held die Grundsätze der türkischen Republik mehr in Frage stellen als es weniger moderne Heilsversprecher tun, mag man später besser wissen. Wenn die Yapı ve Kredı Bankası den „Müßiggänger" nach einem halben Jahrhundert zu neuer Publizität verhilft, so dass er auch für den deutschen Büchermarkt erschlossen werden konnte (dank der Robert-Bosch-Stiftung), bedeutet das wohl eher, dass man auch in der Türkei die Modernität der Erzählung zu würdigen beabsichtigte.

So mag die Sehnsucht nach einer verlorenen oder im Schwinden begriffenen Vielfalt der Lebensmöglichkeiten in den Metropolen des Orients (und auch darüber hinaus) zu Neuauflagen älterer Novellen führen. Ihre Protagonisten sind immer noch die Helden unserer Zeit, mögen sie sich auch noch so pubertär gebärden. Szerb, Atilgan, Pamuk: allen dreien ist der bürgerliche Jüngling gemein, der – prinzipiell ohne materielle Sorgen – es nicht mehr nötig hat, sich der Ameisengesellschaft zu unterwerfen, vielmehr sich den Luxus der Individualität leisten will.

Szerb ging 1945 im Moloch unter, noch sehr jung, Pamuk lebt riskant, Atilgan ist außer Gefahr. ◀◀

Anschläge gegen Unterhaltungsliteratur

Johannes Geisler

Jones, Sherry: Aisha. Das Juwel von Medina
Pendo Verlag, München 2008, 441 S., ISBN 978-3-86612-219-2, € 19,95

Um es gleich vorweg zu sagen: Die Rezeption des Romans war schon vor, aber auch nach dem Erscheinen lautstark und heftig:

Die Gutachterin des Verlags Random House in Amerika, die Islamwissenschaftlerin D. A. Spellberg, bezeichnete den Roman als „Softcore-Pornografie" und als „eine sehr hässliche und dumme Arbeit" (SZ) und warnte vor Terroranschlägen (Trauma des Westens?); der Verlag zog daraufhin in vorauseilender Selbstzensur die Veröffentlichung zurück. Salman Rushdie spricht von einer „Zensur aus Angst", auf den Verlag Gibsons Square wurde ein Brandanschlag verübt, die Autorin steht unter Polizeischutz. Soll damit eine Auseinandersetzung mit dem Islam verhindert oder die Widerstandskraft des Westens getestet werden? Warum die Aufregung? Wer die historischen Quellen, die Hadîthe (kritisch geprüfte Aussprüche und Handlungen des Propheten) kennt, findet dort deutlichere und leidenschaftlichere Darstellungen, denn der Islam beurteilt Sexualität im Rahmen der Ehe nicht negativ und lobt eher die Manneskraft Mohammeds und die liebevolle Hingabe zu seinen vielen, ihm allein von Allah genehmigten Frauen als besonderes Zeichen der Auserwähltheit (Sure 33, 50/51). Oder sollten sich die Eiferer eher an Aishas emanzipatorischem Freiheitsdrang stoßen?

Und was bringt der Roman?

Es war einmal ein kleiner, rothaariger, 6-jähriger weiblicher Wildfang, neugierig, wissbegierig, rebellisch, von unbändigem Freiheitswillen erfüllt, voll der Träume, mit ihrem Kinderfreund durch die Wüste zu reiten, um große Abenteuer zu bestehen. Sie belauscht heimlich das „erste Mal" eines wenig älteren Mädchens mit ihrem alten Ehemann (Trauma 1).

Unmittelbar danach, nicht deswegen wird sie ohne ihr Wissen dem über 50-jährigen Propheten versprochen und zu ihrem Schutz von den Eltern aufbewahrt, ihrer Freiheit und Kindheit beraubt (Trauma 2). Sie erlebt täglich die Zurücksetzung ihrer Mutter, der Zweitfrau ihres Vaters, durch die herrschsüchtige Erstfrau (Trauma 3). Der Versprochene heiratet die Neunjährige und nimmt sie als Zwölfjährige zu sich und seiner Erstfrau, der sie dienen muss, ins Haus. Rücksichtsvoll lässt er seine Mädchenfrau in Ruhe, macht sie nicht zu einer „richtigen" Frau. Sie soll wachsen, um ihm die echte Liebe einer Frau zu geben und nicht die Liebe eines Mädchens (Trauma 4). Dort würde sie zufrieden leben können, wenn ihr Mann nicht mit Allahs Einwilligung (Sure 33, 50/51) öfter neue Frauen ehelichte. Im langweiligen Leben des Harems muss sich die jungfräuliche Kindfrau noch ihren Platz erobern und wird so zu einem ständigen Unruheherd. Ihr Mann zeigt Verständnis, spendet ihr Trost und Wärme. In vielen Dingen folgt der Prophet ihren klugen Ratschlägen. Der Versuch, Mohammed eifersüchtig zu machen, um endlich seine „richtige" Frau zu werden, endet fast in einer Katastrophe. Als ihr Verlangen schließlich erfüllt wird, empfängt sie ein Kind, das sie jedoch selbstverschuldet verliert. Ihr Mann tröstet die Todunglückliche. Bald steigt sie zur Hauptfrau auf. Als ihr Mann zu Tode daniederliegt, wünschen alle Schwesterfrauen, dass ihr Ehemann in Aishas Armen sterbe. Er wird in ihrer Hütte beerdigt. So der Plot des Werkes.

Auf diese Weise liest sich der „biographische" Roman jener Kindfrau *Aisha bint Abi Bakr* (613–678) wie ein Märchen aus „Tausendundeiner Nacht". Es enthält zur Überwindung der traumatischen Erlebnisse aus ihrer Kindheit und Jugend alle märchenhaften Versatzstücke: Fehler und Einsichten, Bewährung und Belohnung, große Taten und kleinliches Gehabe, Heldentum und Feigheit, vor allem aber Versuchung und Standhaftigkeit. So will Jones das Leben der jüngsten Muslimin erzählen. Sie hat sich dabei eng an die überlieferten, apologetischen *Quellen* und damit auch an die von Aisha selbst erzählten Legenden gehalten, an die Schriften von Ibn Ishāq, an eine Kompilation des Ibn Kathir (gest. 1373), an Ibn Hischâm (gest. 833) u. a. Das verleiht dem Buch zwar mehr Authentizität, spiegelt historische Wahrheit vor, bringt aber auch erzählerische Schwierigkeiten, zumal Aisha im Roman stets als Ich-Erzählerin auftritt. Einen historischen Roman sollte man zwar nicht an der Richtigkeit der Fakten messen, es handelt sich ja hier um einen Unterhaltungsroman, aber es bleibt die Frage, ob man bei einem solch heiklen Thema in die *Ästhetik* eines schwülstigen Billigromans abgleiten sollte. Der Aufbau scheint zu durchsichtig auf Effekte bedacht, allzu gekünstelt die Sprache. Das liegt nicht allein am Versuch sich gemäß den Quellen an der blumenreichen orientalischen Sprache zu orientieren, was die Lektüre oft quälend langweilig macht. Es liegt vielmehr an vielen sprachlichen Klischees. Da ist z. B. die erste vergebliche „Hochzeitsnacht" der 12-Jährigen mit ihrem „pochenden Herzen", mit ihrer Angst (Trauma 1, zum Überdruss wiederholt) davor, „wie ein Skarabäus (zerquetscht)" zu werden, oder mit ihrem Warten „auf die Hände wie Skorpionsfüße, auf den Stich mit dem Stachel". Als sie Jahre später (Sie soll da vierzehn sein, um auch für viele westliche Länder moralisch unbeschadet die Ehe eingehen zu können.) endlich zur Sache kommen, war „Mohammed (…) so zärtlich, dass [„die ungepflückte Blume"] den Stachel des Skorpions kaum spürte". So geht es im ganzen Buch, 440 Seiten. Ist dies dem Thema angemessen?

Bei den ständigen Hinweisen auf Aishas Traumata bewirkt nur der *Aufbau* des Romans durch die Hoffnung auf deren Überwindung ein wenig Spannung. So ist der Prolog eine aus der allgemein eingehaltenen Chronologie fallende Darstellung der *Halsband-Affäre*, wodurch sie des Ehebruchs beschuldigt wird. Im Roman wird daraus eine süffisante Dreiecksgeschichte. Es ist der psychologisch nachvollziehbare Ausweg, wie eine sich vernachlässigt fühlende, eifersüchtige Frau von einem starken Mann gerettet werden will, von diesem feigen Retter jedoch bitter enttäuscht wird und endlich von ihren Jugendträumen Abschied nimmt (Trauma 2).

Der Prophet reagiert auch hier wie ein umsichtiger, einfühlsamer, weiser Mann. Er bezeugt in Sure 24 (11–17) ihre Unschuld.

Mohammed wird nicht nur hier mit Samthandschuhen angefasst, geradezu verklärt als ein gütiger, mitleidsvoller, humorvoller, unter der Last seiner Berufung leidender Mensch. Es fallen für ihn zwar als Epitheta ornantia Ausdrücke wie „lüstern" oder „wollüstig", aber auch Worte wie „zärtlich" und „sanft". Die gesamte Darstellung ist durchzogen vom Respekt für den Propheten, für seine Sendung und seine Frauen. Deren Situation im *Harem* wird deutlich: Eifersüchteleien, Neid, Missgunst und Armut, dazu ihre allgemeine Rechtlosigkeit und in der umgebenden Gesellschaft ihre Benachteiligung, Verachtung und Abhängigkeit, was nur durch die fortschrittliche, emanzipierte Haltung des Propheten gemildert wird. Ist es „eine der größten Liebesgeschichten", so Jones? Vielleicht, sicher von Aishas Seite, möglicherweise auch seitens des viel gefragten und viel beschäftigten Mohammeds! „Ein Entwicklungsroman" (Jones)? Sicher nicht, zu schablonenhaft sind die Figuren nach den Quellen gezeichnet, zu altklug von Anfang an die Reflexionen Aishas, zu früh und eindeutig ihre Ziele.

Manches *historisch* Wichtige fehlt, z. B. dass die damals 18-Jährige eine ergreifende Abschiedsrede in der Moschee hielt, dass sie eine der wichtigsten Quellen für die Hadîthe ist, sehr gebildet war, dichterische

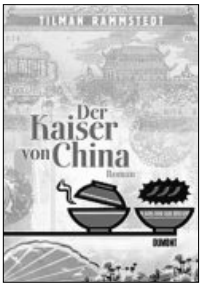
Fähigkeiten hatte. Andere Ereignisse wie Überfälle auf Karawanen, um Beute zu machen, oder die vielen Kriegszüge werden mit kritikloser Selbstverständlichkeit mitgeteilt. Deutlich zeigt sich nebenbei die schon im Anfang der Ausbreitung des Islam vorhandene kriegerische Tendenz.

Aisha wird als *Idealbild* einer Muslimin, einer sich selbst bestimmenden Persönlichkeit gezeichnet, die immer wieder alle selbstverschuldeten oder von den Umständen erzeugten Schwierigkeiten meistert. So gelingt es ihr auch, dass Mohammed nach ihrer Intervention das Gebot, dass sich seine Frauen hinter Wandschirmen im Haus abschotten sollen (Sure 33, 53), umwandelt, sodass sie „sich *[nur]* etwas von ihrem Gewand (über den Kopf) herunterziehen" müssen (Sure 33, 59; nach Paret: *Schleiergebot* für Mohammeds Frauen).

Der aufmerksame Leser wird durch das profunde Hintergrundwissen und die Fantasie der Autorin unterhaltsam in die Frühwelt des Islams eingeführt. Das ist ihr Verdienst. Vieles – außer dem anachronistisch erzählten Eheleben Aishas – erscheint nach den Quellen auch historisch richtig. Aber was? Gültig bleibt jedoch in einem quasi *Nachwort aus dem himmlischen Off* der Wunsch der Autorin, den Aisha im Anschluss an den Prolog „Jahrhunderte später" sagen darf: „Aber wir (Frauen) können unser Schicksal in die eigenen Hände nehmen und mitgestalten … Die Mädchen wenden sich ab, weil sie die Wahrheit nicht kennen: dass Mohammed uns Freiheit geben wollte und dass es die anderen Männer waren, die sie uns weggenommen haben. Dass keine Frau jemals lebendig sein wird, bis wir unser Schicksal selbst gestalten können … Mein Name lautet ‚Aisha': Und er bedeutet ‚Die Lebende'. Möge es wieder so sein, jetzt und für immer."

Dieser Roman hat alles verdient, sogar viele interessierte Leser, aber keine Bomben und Anschläge. ◀◀

Deutschland und die übrige Welt



China – Westerwald und zurück

Maria Baier

Rammstedt, Tilman: Der Kaiser von China
DuMont Buchverlag, Köln 2008, 160 S., ISBN 978-3-8321-8074-4, € 17,90

Was erwartet ein Leser, der vielleicht von einer Reise ins Reich der Mitte oder von einem Arbeitsaufenthalt ein paar Eindrücke von Land und Leuten mit nach Hause nehmen durfte, von einem Roman mit diesem Titel? Falls er eigene Erfahrungen wiederzufinden oder landeskundliche Informationen zu erhalten hofft, wird er womöglich enttäuscht. Wenn er aber Literatur liebt und imstande ist, sich entspannt auf eine ganz und gar unwahrscheinliche Geschichte einzulassen über ein Reiseerlebnis der besonderen Art, so wird er reich entlohnt. Denn es gilt das Motto: Ein Land braucht man nicht zu bereisen, um es zu kennen (S. 130).

Worum geht es? Der skurrile Großvater und der Ich-Erzähler und Enkel mit dem in der Welt einmaligen Namen Keith Stapperpfennig sollen eine zweiwöchige Chinareise antreten. Dazu kommt es aber nicht, weil der Enkel die Reisekasse verspielt, das Geschenk der weiteren vier elternlosen Enkel anlässlich Großvaters 80. Geburtstag. Der Großvater hält hartnäckig an dem Reiseziel fest, behauptet, es sei schließlich sein letzter Wunsch, und macht sich, als sein Enkel abspringt, mit dem Auto auf den Weg, das er kaum noch zu steuern vermag. Der Ich-Erzähler taucht währenddessen ab, er versteckt sich unter seinem Schreibtisch, um seinen Geschwistern und der Frau, der er die Ehe versprochen hat, – es ist Großvaters letzte Geliebte, also seine Großmutter – seine Abwesenheit glaubhaft zu machen. Als er nach 10 Tagen, in denen er regelmäßig fingierte Postkarten des Großvaters aus China bekommt, die Nachricht erhält, sein Großvater sei verstorben, und zwar im Westerwald, findet er einen ziemlich genialen Weg, um einerseits seinen eigenen Kopf aus der Schlinge zu ziehen, sprich zu verhindern, dass seine ganzen Lügengeschichten auffliegen, und andererseits um dem

Großvater dessen letzten Wunsch zu erfüllen und ihm obendrein einen würdevollen und seiner Persönlichkeit angemessenen Abschied zu gewähren.

Das macht er folgendermaßen: Er schiebt die Reise zu dem Ort, an dem er den Leichnam des Großvaters identifizieren soll, hinaus und schreibt an seine Geschwister Briefe, welche in den schillerndsten Farben die Reiseabenteuer von Großvater und Enkel im fernen China schildern. Das reale China spielt dabei eine ganz und gar untergeordnete Rolle. Es erscheint als das weitgehend entzauberte China der Tourismusindustrie. Dementsprechend, so der Autor, stammen die Beschreibungen alle aus dem Lonely Planet China (S. 192). Aber was sind schon Realität, Wahrheit und Wahrscheinlichkeit in einem so großen und unübersichtlichen Land wie China? Wo es laut Autor eine Kaiserin Cixi gab, deren Liebe zu Marmor so weit ging, dass sie ein Marmorboot besaß (das die beiden Reisenden besichtigen konnten), ihre Sklaven Marmorhüte tragen mussten und dass sie sogar mit einer Marmorschicht überzogene Törtchen zu essen pflegte? (S. 56) Wo in Postämtern üblicherweise Hunde geimpft werden? (S. 110) Das alte, ferne und exotische China wird für den Ich-Erzähler in den Briefen dann die Kulisse, in der er seine Distanz zum schrulligen und bisweilen schwer erträglichen Großvater überwindet, indem er phantasierend das Bild des eigenwilligen Alten zeichnet, das dieser vielleicht von sich selber hatte, bestimmt aber latent in sich selber getragen hat. Dieses Unterfangen erscheint rührend und zutiefst menschlich. Und es ist ein Zeichen von Verständnis und Liebe, wenn der Enkel, nachdem er noch eine im wahrsten Sinne des Wortes wunderbare Geschichte in der Geschichte erfunden hat, die erklärt, warum der Großvater partout nach China reisen wollte (Es ist eine Liebesgeschichte, mehr sei hier nicht verraten.), einen vitalen Großvater mit einer neuen Geliebten durch das Land seiner Träume tingeln lässt.

Der verhältnismäßig kurze Roman ist sehr spannend geschrieben. Die Handlung schreitet rasch voran, im Nu befindet sich der Leser im Sog der Ereignisse, die alle Gesetze von Wahrheit und Wahrscheinlichkeit außer Kraft setzen. Hinter allem Klamauk entdeckt der aufmerksame Leser melancholische Töne und eine ernste Botschaft: Es geht um die Überwindung von Sprachlosigkeit und Unverständnis, um Erwachsenwerden, um Älterwerden und Abschiednehmen, auch um die Rolle von Phantasie und Kunst (dem Schreiben) bei der Bewältigung dieser Probleme.

Der Autor schreibt witzig und ironisch in einem Stil, welcher der gesprochenen Sprache angenähert ist. Die Geschichte wird durchweg aus der Perspektive des Ich-Erzählers präsentiert, der sich als wahrhaftiger Wiedergänger des Großvaters herausstellt. Verschiedene Zeitebenen sind assoziativ verbunden, was aber weder Verständnis noch Lesevergnügen beeinträchtigt.

„Der Kaiser von China“ ist Tilman Rammstedts vierter Roman. Er verhalf ihm zum Durchbruch, nachdem er 2008 mit einem Ausschnitt daraus den Ingeborg-Bachmann-Preis in Klagenfurt erhielt. Der Autor ist 1975 in Bielefeld geboren, lebt jetzt in Berlin. Seine Biographie ist ein bisschen wie die seiner Romanfiguren: Er studierte nach eigenen Angaben eine Reihe von Dingen und schrieb statt der Magisterarbeit ein Buch, er textet für eine Pop-Gruppe und veröffentlichte unter dem Pseudonym K. L. McCoy.

Meiner Meinung nach ist der Roman ein empfehlenswertes Werk der Gegenwartsliteratur. Dass es leicht und unterhaltsam daherkommt, ist kein Fehler.

Dem Leser, der sich weiter auf den Autor einlassen will, sei das Video im Internet (Tilman Rammstedt.de: Das Video oder die Werbung für den Roman bei Amazon) empfohlen. Dort sieht er einen verschmitzt dreinschauenden Autor in einem Asia-Imbiss sitzen, er kämpft mit seinen Essstäbchen und preist auf chinesisch – man versteht es aber nicht hinter der Synchronstimme – die chinesische Übersetzung seines Werkes an, das der deutschen Originalfassung weit überlegen sein soll, weil es an die Erwartungen der chinesischen Leserschaft angepasst wurde. Hier findet der sinophile Leser vielleicht ein wenig von seinem Chinabild wieder. Und spätestens hier muss er dem Autor Recht geben: Es ist viel Raum in den Hautfalten des Buddha. ◀◀

Wie Daniel Kehlmann sich zum Ruhm schreibt

Thomas Lother

Kehlmann, Daniel: Ruhm. Ein Roman in neun Geschichten
Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 2009, 203 S., ISBN 978-3-498-03543-3, € 18,90

Stellen Sie sich vor, unbekannte Menschen rufen Sie auf Ihrem neuen Handy immer wieder an, wollen Sie lieben, Sie verprügeln, sich mit Ihnen treffen. Sie beteuern, Sie sind nicht die Person, nach welcher die Gesprächspartner aus dem Nirgendwo der modernen Technikwelt verlangen. Aber die Stimmen lassen

sich nicht beirren, zeigen intensives Verlangen nach Ihrem Rat, Ihrer Liebe, hassen Sie. Was würden Sie tun?

Ebeling, ein leidenschaftsloser Techniker aus der einleitenden Geschichte „Stimmen" erliegt der Versuchung des Lügens in Zeiten des Handys. Er tut etwas, was er sich im realen Leben nie trauen würde. Er kann alles sagen und sein Leben, zumindest das in seiner Phantasie, wird prickelnd. Seine Frau und deren Vorliebe für seichte Esoteriklektüre öden ihn an, aber jetzt benutzt er sie als reales Medium, um seine unverhofft geweckte Leidenschaft mit einer der Phantasiestimmen auszuleben. Als die Stimmen ebenso abrupt schweigen, wie sie vorher sein Spießerleben elektrisiert haben, reagiert er mit Wut und Trauer, denn „wer sollte dich schon anrufen?" Diese ernüchternde Frage eines Arbeitskollegen beendet brutal das virtuelle Changieren des Protagonisten der ersten Geschichte. Diese ist aber der Ausgangspunkt für den in den folgenden Geschichten gesponnenen Erzählfaden, der all die Figuren, Orte und Ereignisse miteinander verwebt.

Mit diesem demonstrativen Vorführen seiner sprachlichen Handwerkskunst macht sich nun Daniel Kehlmann selbst zum Haupthelden seines Romans in neun Geschichten. Er führt uns seine Allmacht als Schriftsteller vor, setzt auf die bewährte Konstruktion von Gegensätzen, von Paaren. Er lässt seine Figuren zweifeln, suchen und wagen, degradiert sie von der Haupt- zur Nebenfigur, verdammt sie als Deus ex machina von der Heldenpose zu Hochstaplern und Verlierern. So überrascht es denn auch nicht, dass der Beruf des Schriftstellers bei den Protagonisten dominiert und Kehlmann sich eine Parodie auf das pseudoexistentialistische Gebaren des Kulturbetriebes nicht verkneift.

Die zweite Geschichte lebt vom Kontrast zwischen der narzisstischen Larmoyanz des Künstlers und dem Realitätssinn der ihn begleitenden Profihelferin in UN-Auftrag. Doch Vorsicht, bei Kehlmann ist nichts sicher; Selbstbewusstsein und Hilflosigkeit schlagen von einem Moment auf den anderen um, je nachdem auf welchen Sockel der Lebenswelt der allwissende Erzähler seine Figuren gerade stellt.

In der dritten Geschichte „Rosalie geht sterben" spricht der auktoriale Erzähler den Leser direkt auf den Entwurf seiner Romanfigur an, die er auf einen schwierigen, ja grotesken Weg zum Tod schickt. Er kehrt zudem die Intention der vorherigen Geschichte um. Während dort die Gefährtin des Schriftstellers in jedem Fall vermeiden will, dass Realitäten ihres Lebens zur literarischen Fiktion werden, verlangt Rosalie vom sich zierenden Autor, dass dieser gottgleiche Schöpfer das dem Leser bereits mitgeteilte, ihr vorbestimmte Schicksal ändert. Bevor in einer surrealen Wendung die beinahe siebzigjährige und todkranke Rosalie als junge und schöne Frau das Sterbezimmer verlässt, gibt Kehlmann Selbstauskunft über die Routine der Schreibtechnik und Motivschablonen eines Schriftstellers und erzählt so dennoch „seine" Geschichte, wie sie hätte sein sollen.

Mit Tricks und Täuschungen inzwischen vertraut liest man sich rasch durch die weiteren Geschichten von Helden, die aus ihrer eigenen Identität fallen.

Der Schauspieler Ralf Tanner verliert sich als Existenz, da ihn keiner mehr anruft, bis ihn sein eigener Imitator besser verkörpert als er es selbst vermag und nur folgerichtig an seine Stelle tritt.

Maria Rubinstein reist an Stelle von Leo Richter in den organisierten Wahnsinn eines postsozialistischen fiktiven zentralasiatischen Landes. Der Akku ihres Handys ist leer, die Verbindung bricht ab und so erlischt ihre Existenz des vormaligen Lebens: „Eine falsche Regung, und man fand nicht mehr zurück und schon war das alte Dasein dahin und kam nie wieder."

Wir begegnen dem Plagiator Miguel Auristos Blancas, dessen aphoristische Platitüdenbestseller durch alle Geschichten geistern. In einem einzigen, sein Leben resümierenden Brief dämmert ihm der Tand seiner Lebensanleitungen für eine nach Sinn gierende Lesergemeinschaft. „Was er da geschrieben hatte war nicht mal seine Meinung. Es war bloß wahr." Die Oberflächlichkeit zu durchdringen und den Mut zur Tat aufzubringen vermögen weder er noch seine Leser.

Den parfümierten Sprachzieselierungen eines Zauderers vor der wahren großen Tat folgt das Denglischkauderwelsch eines Blogjunkies in seiner Sucht nach Mitteilung und Selbstdarstellung. Der in der Anonymität von YouTube und Chatrooms sich verbergende feige Ich-Erzähler drängt sich plötzlich doch aus seinem virtuellen stream-of-consciousness-Müll. Der große Inszenator des Zufalls, Daniel Kehlmann, schickt ihm den Schriftsteller Leo Richter und nun will der Anonymus „reality", will Literatur werden.

Das klischeehafte mit dem Handy organisierte Doppelleben eines Leitenden Angestellten konstruiert Kehlmann zu einem kleinen philosophischen Traktat über das Scheitern von Träumen und das Verdrängen von Lebenslügen: „Jeder von uns Angestellten fühlt sich als Künstler und Anarchist, als freie Seele, als geheimer Wahnsinniger, der weder Zwang kennt noch Norm. Jedem von uns war einst das Himmelreich versprochen, und keiner will begreifen, dass er schon lange zu denen gehört, von denen er nie einer hat sein wollen, dass nichts an ihm mehr Ausnahme ist und dass ihn gerade das Gefühl anders zu sein, vollends Regel sein lässt."

In der Schlussgeschichte zeigt sich Kehlmann als guter Präzeptor seines eigenen Reigenspiels und klärt seinen Leser über sprachliche und inhaltliche Stolpersteine auf, sollte er diese etwa doch übersehen

haben. In einer finalen Apotheose des Schriftstellers Leo Winter, wird dessen Heldin, das Superweib Lara Gaspard Wirklichkeit, die Realität seiner Begleiterin Elisabeth dagegen zur Fiktion.

Die Virtualität als das „echte" Leben, ein Leben an vielen Orten zugleich, verknüpft durch Handys, die jedermann, jederzeit, an jedem Ort erreichen können. Die permanente Erreichbarkeit ist gesellschaftlicher Dauerzustand, die Ausnahme tritt ein, wenn die digitale Nabelschnur durchtrennt wird. Diese scharfsichtige Beobachtung bringt Kehlmann mit leichter Hand zu Papier, mit spielerischer Ironie. Doch hinter dieser fabulösen Heiterkeit wirft Skepsis einen beklemmenden Schatten auf die Unheimlichkeit einer technischen Entwicklung, die in die intimsten Winkel unserer Persönlichkeit, unseres Selbstbewusstseins dringt und es keimt keine Hoffnung, dass es eine Ausweg gäbe.

Es sei denn, man schaltet bewusst und selbstbestimmt sein Handy ab und greift z. B. zum Buch, z. B. zum „Ruhm" Daniel Kehlmanns. ◀◀

Die Niederlande – ein höchst interessantes Ziel für eine Auslandslehrerin?*

Nora Lucidi

Baltschev, Bettina: Ein Jahr in Amsterdam. Reise in den Alltag
Ein Band aus der Reihe von „Ein Jahr in …", Herder Verlag, Freiburg 2008, 192 S., ISBN 978-3-451-06002-1, € 12,95

Ein Jahr in Amsterdam ist eine kurzweilige Lektüre über einen abwechslungsreichen Alltag, den eine Anfang-30erin in Amsterdam beschreibt, in das sie aus persönlichen Krisen geflüchtet ist um in der fremden Stadt eine Auszeit zu nehmen. Sie ist ein Paradebeispiel für geglückte Integration auf Zeit. „Schon verrückt, wie schnell man woanders heimisch werden kann, wenn man nur ein paar Leute um sich hat, denen man mal eine dumme Frage stellen kann und die sich nicht wundern, wenn man mal vom Fahrrad fällt." Zum Abschied reflektiert sie „die Melancholie, die den Fremden erfüllt, wenn er merkt, dass er am Ende doch nur Gast ist und es vermutlich auch immer bleiben würde […]".

Neben der Unterhaltung und einigen Nachdenklichkeiten erhält der Leser viel Landeskunde, einen kleinen Niederländischkurs, etwas holländische Geschichte, auch der Austausch von Klischees darf nicht fehlen, ebenso wenig wie die Gefühle.

An einigen Stellen verfällt die Autorin in eine etwas schnodderige Jugendsprache oder ist krampfhaft humorvoll, im Allgemeinen aber ist das Bändchen eine angenehme und entspannende Lektüre.

Man bekommt Lust auf einen Besuch von Amsterdam. Schade, dass es dort keine Deutsche Schule gibt, aber es gibt sie an drei anderen Standorten in den Niederlanden! ◀◀

* Als von der Rezensentin formulierte Originalüberschrift stand hier: „… für eine/n AuslandslehrerIn". Das ästhetische wie sprachliche Empfinden des Büchertischs sträubte sich gegen diese Formulierung, und so nahm die Redaktion Zuflucht zu einem Ordal, warf eine Münze (zu diesem Zweck ist ein altes Eine-Mark-Stück vorhanden) und entschied – der Adler gilt für männlich, die Zahl für weiblich – entsprechend. In diesem Fall hätte es aber eigentlich gar keines schicksalhaften Urteils bedurft, da vom Geschlecht der Verfasserin wie der Rezensentin her sich die weibliche Form im Titel fast von selbst versteht.

Unterhaltsame Lektüre, die gut den Zeitgeist des irischen Wirtschaftsbooms einfängt

Nicola Dihrberg

Villachica, Jeannette: Ein Jahr in Dublin. Reise in den Alltag
Herder-Verlag, Freiburg 2008, ISBN 978-3-451-05971-1, € 12,95

Was macht man, wenn man die Aussicht hat, demnächst seinen Job zu verlieren? Man kann den Kopf in den Sand stecken, sich dem allgemeinen Jammern anschließen – oder es wagen, sich auf ein anderes Land einzulassen. Letzteres hat die Autorin dieses Buches gemacht und ist für ein Jahr nach Dublin gegangen. Ein mutiger Schritt angesichts der Tatsache, dass sie zum Zeitpunkt der Ankunft auf der Insel noch keine Zusage für eine Arbeitsstelle hatte. Hut ab.

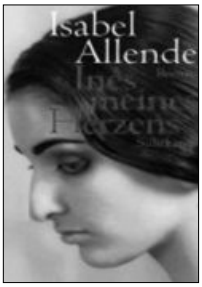
Sie folgt ihrem Freund, der bereits einen Job hat, und schon wird der Leser in die Welt des Wirtschaftsbooms in Dublin versetzt, zumindest, wie er bis vor

einem Jahr noch existierte. Schnell hat sie einen – wenn auch fachfremden – Job und lernt in Windeseile Menschen unterschiedlichster Nationalitäten kennen, mit denen sie zusammen arbeitet und auch viel privat unternimmt. Faktenreich und unterhaltsam beschreibt sie das Leben in der pulsierenden Stadt und gibt den Lesern gelungen ein Gefühl für den Zeitgeist: So beschreibt sie zum Beispiel die unkomplizierte Jobsuche, das Gemeinschaftsgefühl im Pub und bei Firmenfeiern und den Immobilienwahn oder auch die kleinen Abenteuer des Alltags (z. B. das Warten auf den Bus). Man erfährt etwas über lokale Eigenarten und Skurrilitäten (die irische Namensgebung, den sehr eigenen Teenager-Chic, den Konsumwahn, eine Einladung zum Heimwerken, aus der nach der Überwindung erster Hindernisse eine Männerfreundschaft entsteht …) und auch darüber, wie einem der Witz, die Beredsamkeit, die Herzlichkeit und Freundlichkeit der Iren das Eingewöhnen erleichtern.

Außerdem lernt man in diesem Buch diverse Stadtviertel und Bars, Cafés, Museen etc. kennen, die vielleicht nicht so bekannt sind. Nebenbei erfährt man auch viel über die irische Mentalität und über das Leben als Ausländerin/Deutsche in Dublin, über Dubliner Geschichte und gesellschaftliche Veränderungen in Irland. Teilweise merkt man, dass die Autorin am liebsten alles in diesem Buch unterbringen wollte, Reiseführer, Sozialgeschichte, und wenn auch nur auf ein paar Seiten, den Nordirlandkonflikt. Da wäre manchmal etwas weniger mehr gewesen, weil sie sich hier etwas vergaloppiert, etwa wenn sie durch Zitate von Mitmenschen sehr komplexe Zusammenhänge (z. B. über Nordirland) zu unreflektiert vereinfacht (S. 142). Derweil versucht sie ebenfalls drei wunderbare Ausflugsziele mal eben auf einer Seite „abzuhaken", natürlich nicht ohne auf historische Zusammenhänge zu verweisen (S. 140). Das kann ein Buch mit 192 Seiten nicht leisten. Des weiteren sind die Kapitelübergänge meist passend, aber nicht immer stimmig, sondern manchmal eher etwas assoziativ.

Alles in allem ist es ein sehr persönliches Buch, in dem die Autorin lebendig und abwechslungsreich mit Witz, Melancholie und Selbstironie aber auch sachlich und faktenreich über 12 Monate zunächst von ihren Anfangsängsten berichtet, wie sie sich im Laufe der Zeit einlebt, sich an die Eigenarten der Iren gewöhnt und am Ende der Zeit sogar überlegt länger zu bleiben. Ein sehr ehrliches Buch.

Wer also am Alltagsleben der Iren in Dublin im 21. Jahrhundert interessiert ist, wird an diesem Buch Freude haben – und selbst wenn die Rezession auch hier in Irland jetzt seinen Einzug hält und die Geschäfte nicht mehr so voll sind und die Stimmung sich insgesamt verändert hat, haben Jeannette Villachicas Beobachtungen der irischen Mentalität immer noch Bestand. ◀◀



Ein Buch nur für Frauen?

Eckehart Knop

Allende, Isabel: Inés meines Herzens
Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2007, 397 S., ISBN 978-3-518-41930-4, € 19,80

Fußballer (alles Lehrer) sitzen nach dem Spiel beim Bier zusammen. Meine Frage: „Habt ihr schon einmal etwas von I. Allende gelesen?" – Antwort: „Das sind doch nur Bücher für Frauen." Beim Hinausgehen sagen zwei Kollegen leise zu mir: „Doch, wir haben schon einiges von ihr gelesen und auch den Film ‚Das Geisterhaus' gesehen." Das tröstet mich gewaltig.

Zu diesem Roman sagt die Verfasserin: „Meine Bücher kreisen alle um starke Frauen, aber Inés Suárez ist die stärkste von ihnen allen." Auch Männer sollten starke Frauen ertragen!

Keine detaillierte Inhaltsangabe, nur einige Stationen des Lebens- und Schicksalsweges dieser Frau, die „es wirklich gegeben" hat; ihr Leben beginnt in der seinerzeit ärmsten Region Spaniens, in der Extremadura, von wo aus auch zunächst die meisten Auswanderer in die „Neuen Indien" aufbrachen.

Inés ist siebzig Jahre alt, als sie ihrer Stieftochter Isabel de Quiroga ihre Lebensgeschichte erzählt, hineingewoben in historische Ereignisse um die Eroberung Chiles durch die Spanier. In jungen Jahren bereits mit Juán de Málaga verheiratet, macht sie sich 1537 auf in die Neue Welt, nachdem ihr Mann längst drüben ist, um auch vom Goldreichtum Perus zu profitieren. Finden wird sie ihn dort nicht (mehr). Schon vor der Ankunft in Venezuela erfährt Inés von der Grausamkeit der Spanier den Inkas gegenüber. „Die Konquistadoren kennen keine Scham: sie kommen an wie Bettler, führen sich auf wie Diebe und halten sich für hohe Herren." Auch Pedro de Valdivia folgt dem Hilferuf Pizarros und macht sich auf nach Peru. Inés schließt sich einem Tross nach Cuzco an, von wo aus sie dann mit Valdivia und großem Gefolge von Menschen und Tieren aufbrechen nach dem noch nicht eroberten Chile, dorthin „wo die Welt zu Ende ist." Dem heutigen Leser, der auch historischer Betrachter wird, bleibt es nicht erspart, die Gefahren und späteren Grausamkeiten sowohl der Spanier als auch der Eingeborenen zu verarbeiten, verbunden mit der Frage nach der Schuld, der Frage danach, ob

die Eroberung in dieser Weise erfolgen musste, hatte sich doch die allerchristlichste Nation Europas aufgemacht, den „Wilden“ die Botschaft des Neuen Testamentes nahezubringen.

Wir erfahren von der großen Liebe zwischen Inés und Pedro de Valdivia, wir lernen sie als starke Frau kennen, die immer wieder neu beginnt, nie resigniert, im Gegenteil, sie glaubt der Vision Pedros, seiner idealen Vorstellung von einem kommenden christlichen Reich, von gelungener Vermischung von Spaniern und Eingeborenen, geeint durch die spanische Sprache und den gemeinsamen Glauben – zu schön, um wahr zu sein.

Doch, der Roman kann uns dazu anleiten, uns mit der Geschichte dieses Kontinents zu befassen und zu versuchen, uns ein differenzierteres Bild zu verschaffen. Es wird ein schwieriges Unterfangen bleiben, und ganz oft wird es bei der Beurteilung dieses Kapitels der Weltgeschichte beim Ja – Aber bleiben müssen.

Pedro ist leidenschaftlicher Liebhaber, Inés ihm in gleicher Leidenschaft zugetan; sie kann sein missionarisches Denken und sein oft brutal konsequentes Handeln nachvollziehen, können wir es auch? Ist aber noch zu verstehen, geschweige zu billigen, dass es ihm bei allem nur um seinen Ruhm und seine Ehre geht? Die Sehnsucht nach dem Aufbau einer gerechten Gesellschaft in Chile wird erkennbar, sie sollte erfüllt werden durch den „wackeren, aber gnadenlosen Spanier.“

Eine Lichtgestalt: Rodrigo de Quiroga, der später Inés’ Mann wird, dagegen steht Aguirre, der behauptet, „Friede sei mit den Indios zu machen, wenn alle Männer über 12 Jahren umgebracht würden, die Kinder verschleppt und die Frauen mit Geduld und Methode geschändet.“ So glaubte er dem spanischen König am besten zu dienen. Inés ist in all diesen Jahren beim Aufbau Santiagos (ein Nest) der ruhende Pol. Die Wege der beiden Liebenden trennen sich, Pedro möchte Gouverneur werden, sie bleibt in Santiago zurück. Über sie sagt die Verfasserin: „Sie lebte in grausamen Zeiten und beging mehr als eine Gräueltat, doch erscheint die, verglichen mit den Glücksrittern um sie herum, als rechtschaffene Person.“ (zitiert aus ihrem Buch „Das Siegel der Tage“, S. 363) So ist und bleibt sie eine Lichtgestalt bis ans Ende, so wie R. de Quiroga. Sie bleibt eine leidenschaftlich liebende Frau, diszipliniert im Hause und in der Öffentlichkeit, und eine Frau, die ihren Glauben lebt. Sie ist zum Hass auf die Mapuches nicht fähig. Der Realismus der Kämpfe zwischen den Indios und den Spaniern ist für den Leser oft kaum zu ertragen, und so schreibt die Verfasserin am Ende ihrer Aufzeichnungen: „Unermessliches Leid hat diese Eroberung gekostet.“

Immerhin hat es 500 Jahre gedauert, bis der spanische König Juan Carlos sich offiziell für das über den Kontinent gebrachte Leid entschuldigt und um Vergebung gebeten hat. Aber die Liebe bleibt auch in schlimmsten Zeiten. Noch einmal: Inés Suárez hat wirklich gelebt. „Die Taten der Inés … sind von den Historikern über 400 Jahre fast vergessen worden. Auf diesen Seiten schildere ich die Ereignisse, wie ich sie belegt fand. Ich habe sie nur durch ein wenig Phantasie zu einer Erzählung verknüpft.“ (S. 393)

Ein Buch für starke Frauen und (nerven)starke Männer. ◀◀

Autoren – Autorinnen

Unter „Autoren – Autorinnen“ zeigen wir Veröffentlichungen unserer Mitglieder an. Wir bitten deshalb alle Mitglieder des Verbandes, wenn sie ein Buch veröffentlicht haben, ein Rezensionsexemplar an den Büchertisch zu schicken. Wir werden dann im nächsten Heft auf die Neuerscheinung hinweisen

Von Eva bis Maria – Frauen im Buch der Bücher und anderswo

Manfred Egenhoff

Hemmis-Rösler, Dorothea/Weischer, Heinz: Schön bist du, meine Freundin! Frauenschicksale im Alten Testament
Lagrev-Verlag, München und Feldkirchen-Westerham 2008, 88 S., ISBN 978-3-929879-73-5, € 12,50

Haben die Autoren dieses Büchleins dem bekannten Zitat aus dem vielleicht schönsten Buch des Alten Testaments – „Schön bist du, meine Freundin!“ – noch den erklärenden Untertitel „Frauenschicksale …“ hinzugefügt, um von vornherein jeden falschen Bezug – etwa auf einen Schlager – zu vermeiden? Aber würde man heute nicht sagen: „Geil siehste aus!“? So wie auf dem Titelbild Batseba im Bade nackt und David geil im Hintergrund ebenfalls und – soweit man sehen kann – nur mit einer Krone bekleidet. Wurde Batseba von David vergewaltigt?

Trotzdem, dies ist kein pornographisches Werk, eher ein theologisches oder vielmehr: theologie- und kirchenkritisches. Was bei einem gelernten Theologen wie Heinz Weischer auch zu erwarten ist. Der ist, soviel man weiß, immer recht kritisch mit seiner, der katholischen Kirche umgegangen – aber der Rezensent hält sich da lieber raus, zumal er der anderen Kirche angehört, die nach streng katholischer Auffassung gar keine ist.

Zurück zum Buch: Hier liegen Gedichte vor, die sich auf Bibelstellen beziehen, diese frei wiedergeben und zugleich interpretieren und auch kommentieren – zumeist durch Fragen, die aus heutiger Sicht an das Geschehen im Gedicht und die handelnden Personen gestellt werden. Und neben den Bibelstellen selbst sind vielfach eben auch Illustrationen zu sehen, welche auf ihre Weise gleichfalls die Bibeltexte darstellen und deuten (wie das oben genannte Titelbild, das an entsprechender Stelle auch im Buch sich findet, nämlich gegenüber dem Gedicht „Batseba 1“).

An Frauengestalten, die es wert sind, literarisch behandelt zu werden, mangelt es im Alten Testament nicht. Jedem von uns fallen auf Anhieb einige berühmte Frauen ein, zu allererst sicher Eva, die mit dem Apfel*, dann aber auch Sara und Rahel, Rebekka und die furchtlos-furchtbare Judit. Sie alle spielen in den biblischen Geschichten ihre eigene, oft nicht unbedeutende Rolle und sind nicht nur passiv-willenlose Geschöpfe in der fest gefügten patriarchalischen Welt der alten Zeit. So beleuchtet dieses Buch auf ganz neue Weise wichtige Stellen in der Bibel, bürstet sie gegen den Strich und lässt uns nachdenklich werden.

Auch wenn – zugegeben – die feministische Theologie längst die Stärken der biblischen Frauen entdeckt und aufgedeckt hat, dies Büchlein tut es auf seine ganz eigene amüsante Weise und ist damit jedem Kenner der alttestamentlichen Geschichten (aber natürlich auch jedem Nicht-Kenner) zu empfehlen. Und schließlich ist nicht zu übersehen, dass sich die Texte und Bilder auch für die Schule eignen – zur Verwendung im Kunstunterricht, zur Wiederentdeckung der Bibel, zur Einübung kritischer Textbetrachtung, zur Nachahmung anhand anderer Bibelstellen und nicht zuletzt zur Beantwortung der in den Gedichten aufgeworfenen Fragen und zum kritischen Umgang mit den aufgestellten Behauptungen.

Und dann gibt's da auch noch die Exkurse – ins Neue Testament und zu den Kirchenvätern, aber auch nach Südamerika und in die europäische Moderne. Denn das Alte Testament kann nicht gelesen werden ohne Bezug zu uns – uns selbst, hier und heute. So ist denn dieses Büchlein beileibe kein Werk über ein altes Werk, sondern brandaktuell, gerade auch in den Fragen an die (katholische) Kirche: „Warum dürfen Frauen bis heute in der Katholischen Kirche nicht Priesterin werden? Und warum dürfen katholische Priester nicht heiraten?“ (S. 87)

Das wäre, was der Rezensent in gebotener Kürze zu sagen hätte, wäre da nicht noch das Gedicht „Lebenslauf Flora Tristán“ (S. 38), das mit dem Satz endet: „Hat noch jemand Fragen?“ Ja, da gibt es noch eine zu eben diesem Gedicht, lieber Heinz Weischer: Wie konnte die gute Flora, geb. 1803 in Paris, nach einem turbulenten Leben in der Alten wie der Neuen Welt an der Schusswunde, die sie 1838 erhalten hatte, erst 1944 sterben? – Wie leicht schleichen sich doch Fehler ein in alles Menschenwerk und zeigen uns, was wir doch immer schon wussten: Nobody is perfect. Außer dem Einen! ◀◀

* Der Rezensent ist sich sehr wohl im Klaren, dass in der biblischen Geschichte vom Sündenfall gar kein Apfel vorkommt, sondern nur eine „Frucht“, nämlich die vom Baum der Erkenntnis. Ex post aber muss es (abgesehen von der doppelten Bedeutung des lat. „malum“ [Übel, Unglück/Apfel], je nachdem ob mit kurzem oder langem a: Das Übel kommt vom Apfel!) wohl doch ein Apfel gewesen sein, wenn man in Betracht zieht, wie viel Unheil durch diese Frucht in die Welt gekommen ist – man denke z. B. an Paris, den aus der griechischen Sage, oder an Schneewittchen aus dem deutschen Märchen. Wer möchte da noch den Engländern trauen: „An apple each day …“?!

In eigener Sache

Vorausschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 3/09 Die 29. Hauptversammlung**
- **Heft 4/09 „Neue“ Medien an den DS**
- **Heft 1/10 Die DS Puebla/Mexico stellt sich vor**
- **Heft 2/10 Partnerinstitutionen des Auslandsschulwesens**

Fragebogen zum Rezensionsteil*

Über (fast) alles lässt sich trefflich streiten. Und über vieles kann man verschiedener Meinung sein. Über den Rezensionsteil und das, was hinein oder nicht hinein gehört, gab es schon heftige Diskussionen – auch im Vorstand. Der für den „Büchertisch" Verantwortliche hört aus der Leserschaft Unterschiedliches – und möchte es endlich einmal etwas genauer wissen. Deshalb also diese kleine Umfrage, in der ich Sie, die Leserinnen und Leser unserer Zeitschrift, um Ihre Meinung, Ihre Kritik und Ihre Anregungen bitte. Schicken Sie bitte den ausgefüllten Fragebogen per E-Mail, Fax oder Briefpost an mich zurück. Ich werde nach vorgenommener Auswertung über das Ergebnis berichten und in Absprache mit dem gesamten Vorstand ggf. den Rezensionsteil entsprechend den Leserwünschen ändern.

I. Ich lese

- ☐ keine Rezensionen
- ☐ einige/ausgewählte/mich interessierende Rezensionen
- ☐ (fast) alle Rezensionen

II. In dem Rezensionsteil interessieren mich Rezensionen zu:

- ☐ Pädagogik, Didaktik, Methodik
- ☐ Schulbüchern
- ☐ DaF
- ☐ naturwissenschaftlichen Schulfächern, insbesondere _____
- ☐ anderen Fächern: _____
- ☐ Belletristik (deutsche Neuerscheinungen)
- ☐ Belletristik (neue ausländische Literatur), insbesondere aus _____
- ☐ Sachbüchern: _____
- ☐ Büchern über Politik und (Zeit-)Geschichte
- ☐ landeskundlich interessanten Werken über fremde Länder

III.

- ☐ Im Rezensionsteil sollte nur Fachliteratur vorgestellt werden
- ☐ Es sollten auch Rezensionen erscheinen zu anderen Bereichen wie

_____

IV. Was ich sonst noch zum Rezensionsteil zu sagen habe (Kritik, Verbesserungsvorschläge etc.):

_____

_____

Ort/Datum/Name: _____

* Diesen Fragebogen können Sie auch online ausfüllen auf unserer Homepage: www.vdlia.de

Tschierlieding

Erste Erfolge der PASCH-Initiative

✢✢✢ Wenn Eva Luise Köhler, die Gattin des Bundespräsidenten, in einem buddhistischen Kloster in der Mongolei mit den Worten „Achtung, Hände hoch!“ begrüßt wird, dann zeugt das davon, wie dringend es geboten ist, diesem überkommenen Klischee deutschen Wesens etwas entgegenzusetzen. Zum Glück ermöglicht es die PASCH-Initiative der Bundesregierung, die schulische Jugend der Welt mit einem aktuelleren Deutschlandbild zu versehen, ja die gute materielle Unterfütterung der Initiative verhilft deutschen Kolleginnen und Kollegen zur Realisierung von Projekten, von denen sie lange Zeit nur zu träumen wagten. ✢✢✢

✢✢✢ So erzielte Landesprogrammlehrer Gebhard W. aus der hessischen Karnevalshochburg Wiesbaden an der Schule Nr. 90 der molwanischen Hauptstadt Lutenblag mit seinem Arbeitskreis „Tschierlieding“ einen beachtlichen Erfolg. Nun gehört Tschierlieding nicht gerade zum Kernbereich deutscher Kultur, ist aber immer noch aktueller als die zahlreichen Schülerinszenierungen von „Väterchen will Rüben ziehen“, die ansonsten als angebliches deutsches Kulturgut durch die Schulen Molwaniens geistern. Das Bild zeigt den stolzen Trainer mit seiner Truppe auf der Feier zum Ende des Schuljahres. ✢✢✢

✢✢✢ Nicht so erfolgreich verlief das Projekt der Bundesprogrammlehrerin Irina S. an ihrem bessarabischen Dienstsitz. Selbst eine begeisterte und aktive Rockerin, hatte sie ihren Dienst mit dem Vorhaben angetreten, ihre Schülerinnen und Schüler durch Einrichtung eines Rockcafés an ihrer Einsatzschule für den Deutschunterricht zu motivieren. Der Zufall wollte es, dass ihr Vorhaben beim Leiter der Schule, Jurij G., einem sowjetischen Altrocker, lebhaften Zuspruch fand. Leider fand das Vorhaben ein jähes Ende, als bei einer gemeinsamen Probe das Dach der Schulbibliothek einstürzte. Das in den 30er Jahren als Zentrale der Mühlenverwaltung errichtete und allenfalls auf das Klicken von Rechenbrettern ausgelegte Gebäude hatte dem Ansturm vielphoniger Rockmusik nicht standgehalten. Das Bild zeigt die Reste der Bibliothek mit zwei ratlosen deutschen Lehrkräften, die angereist waren, um ihre Kollegin Irina beim Entstauben der Bücher zu helfen, dem sie sich auf Geheiß der örtlichen Schulverwaltung für den Rest des Schuljahres zu widmen hat. ✢✢✢

Das Zahlenbuch – Frühförderprogramm

Mathematische Bildung im Vorschulalter

einzigartiges Gesamtkonzept
für eine optimale Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule

bundesweit durch Lehrerinnen, Erzieherinnen und Kinder erprobt
abgestimmt auf die neuen Bildungspläne für Kindergärten und die besonderen Bedürfnisse im Mathematik-Anfangsunterricht

Weitere Informationen unter
www.klett.de/fruehfoerderung

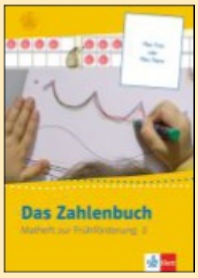
Für die Altersstufe bis etwa 5 Jahre:

Spiele zur Frühförderung 1
978-3-12-201261-8

Malheft zur Frühförderung 1
978-3-12-201271-7

Für die Altersstufe ab etwa 5 Jahre:

Spiele zur Frühförderung 2
978-3-12-201262-5



Malheft zur Frühförderung 2
978-3-12-201272-4

Spielmaterial 1/2
978-3-12-201270-0

Handbuch mit Audio-CD 1/2
978-3-12-201260-1

Bestellung und Beratung bei Klett:

Ernst Klett Verlag, Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart
Telefon: + 49 711 · 6672 1333, Fax: + 49 711 · 6672 2080, contact@klett.de

Klett

Nr. 3 | 56. Jahrgang · September 2009

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt:
29. HV des VDLiA
in Darmstadt

Hochaktuell:
Wem gehören die
Auslandsschulen?

Historisches:
Per Frachter
nach Chile

Deutsche Lehrer im Ausland

56. Jahrgang – September 2009

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:
Die Teilnehmer/innen der 29. HV in Darmstadt stellen das Titelfoto von Heft 1/09 nach (Foto: Robert Heuer).

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

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer. Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral. Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VDLiA. Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.
Der Vorstand des VDLiA für die Wahlperiode 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	**€ 40,–**
Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	**€ 30,–**

Das Konto des VDLiA lautet:
Stadtsparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50).

ISSN 0724–5343

INHALT 3/2009

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 226
Wem gehören die Auslandsschulen ? ▪ *Johannes Geisler* 227

VERBAND

Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nordwest ▪ *Bernd Munderloh* 229
Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg ▪ *Jan Martinen* 230
Rückkehrer/innen in den Inlandsschuldienst ▪ *Rolf Knieling* 231
Persönliche Nachrichten 233
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 234

AUSLANDSSCHULWESEN

Das ABC des Sprachdiploms, Bewertung in Stufen: die neue Prüfungsordnung ▪ *Heide Noll* 236

29. HAUPTVERSAMMLUNG

Begrüßung durch den Vorsitzenden: Bildung braucht Freunde ▪ *Karlheinz Wecht* 239
Eröffnung durch die Kultusministerin des Landes Hessen ▪ *Dorothea Henzler* 242
Grußwort des Kultusministers des Landes Thüringen ▪ *Bernward Müller* 244
Grußwort der Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz ▪ *Doris Ahnen* 247
Grußwort des Schuldezernenten der Wissenschaftsstadt Darmstadt ▪ *Dr. Dierk Molter* 248
Grußwort des Deutschen Philologenverbandes ▪ *Ursula Päßler* 250
Grußwort der GEW/AGAL ▪ *Dirk du Pin* 251
Alternative Ausland – Eine Berufsausbildung in der Ferne erfordert viel Pioniergeist ▪ *Uwe Franzke* 254
Die Bedeutung deutscher Auslandsschulen für Top-Arbeitgeber VW ▪ *Elke Lücke und Wilfried Goller* 258
Schulumfrage unter Lufthansa-Entsandten ▪ *Jan H. Focken und Patricia Ückermann* 262
Programmübersicht vom Donnerstag und Freitag 30. und 31. Juli 2009 in Text und Bild 264
Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden und Ehrungen ▪ *Karlheinz Wecht* 268
Rechenschaftsbericht des Schatzmeisters ▪ *Wolfgang Tiffert* 273
Bericht der Kassenprüfer ▪ *Ingrid Bosert und Harald Krause-Leipoldt* 276
Behandlung und Verabschiedung der Anträge auf der 29. Hauptversammlung in Darmstadt 277
Wahl des neuen Vorstandes für die Amtsperiode 2009–2011 280
Teilnehmer/innen an der 29. HV 2009 in Darmstadt 282
Tagesausflug am Samstag, den 1. August 2009 – Besuch der ESOC und der Grube Messel 285

AMERIKA

75 Jahre Pestalozzi-Schule, Buenos Aires ▪ *Claudia Frey-Krummacher* 286

UNTERRICHT

Stufendifferenzierter kaufmännischer Unterricht in Russland auf Deutsch ▪ *Marcus Engel* 290

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Einstein und Loreley lassen grüßen – das neue Deutschlandposter im Einsatz ▪ *Rainer E. Wicke* 295

VERSCHIEDENES

Unfaire Korrektur ▪ *Dietrich Bender* 299

FEUILLETON

Per Frachter nach Chile ▪ *Rudolf Kerscher* 300
Eine Stunde Kultur oder: Meine letzte Japanisch-Lektion ▪ *Jürgen Lehmann* 303
Als Pensionär (Deutschlehrer) an einer Provinz-Uni in China ▪ *Ulrich Mattern* 304
Jennissej – Jennissej, einmal Polarkreis – und zurück ▪ *Heike Lawin* 307

REZENSIONEN 311

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

während ich diese Zeilen schreibe, ist die 29. Hauptversammlung in Darmstadt schon Geschichte. Neben einem herzlichen Wiedersehen und vielen neuen Kontakten haben wir unter dem Motto „Bildung braucht Freunde" interessante Vorträge gehört und konstruktive Diskussionen geführt.

Eine besondere Wertschätzung erfuhren wir durch die Präsenz von zwei Kultusministern. Die hessische Kultusministerin Frau Dorothea Henzler eröffnete unsere Hauptversammlung. In ihrer Rede stellte sie u. a. die Erfahrung der Auslandsschulen als selbstverantwortliche Einheiten hervor, die in vielen Bereichen als Vorbild für die innerdeutsche Entwicklung dienen könnten.

Als der zuständige Minister für das Auslandsschulwesen innerhalb der KMK nahm der Thüringer Kultusminister Bernward Müller an der Eröffnungsveranstaltung teil. Besonders freute uns, dass er sich ohne Wenn und Aber zur Qualität der Auslandsschulen bekannte, die nicht verhandelbar sei. Er nahm damit Bezug auf die Frage der Rückstellung der Pensionsbezüge, die immer noch zwischen Bund und Ländern verhandelt werden. Sollten sich die Finanzminister der Bundesländer durchsetzen, wäre eine deutliche Verringerung der Zahl der Auslandsdienstlehrkräfte nicht zu vermeiden. Glücklicherweise sind sich in dieser Frage die Kultusminister der Bundesländer einig und befürworten die bisherige gemeinsame Beteiligung an den Personalkosten des Auslandsschulwesens.

Die beiden Reden der Minister wie auch alle anderen Grußworte und Vorträge werden wir selbstverständlich in diesem und im nächsten Heft veröffentlichen.

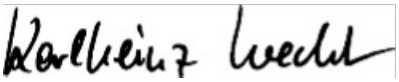
Im geschützten Bereich unserer Internetseite (www.vdlia.de) finden Sie außerdem eine Galerie schöner Bilder unseres Fotografen Robert Heuer, der die vielen eindrucksvollen Momente der Hauptversammlung wieder fotografisch festgehalten hat.

Die lokale und auch die überregionale Presse hat über unseren Kongress ausführlich berichtet. Ausschnitte davon finden sie ebenfalls auf unserer Homepage und in diesem Heft.

Erstmals haben wir anlässlich einer Hauptversammlung einen Fortbildungsblock angeboten. Neben zwei Medienseminaren des Klett Verlages und der Deutschen Welle hatte sich die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zu einem Zertifizierungslehrgang für zukünftige Bewerter des Sprachdiploms bereiterklärt. Das Fortbildungsangebot fand breites Interesse und wurde mit viel positiver Rückmeldung angenommen.

Die abschließende Mitgliederversammlung bestätigte den bisherigen geschäftsführenden Vorstand in seinem Amt. Hanne Breyer-Rheinberger, Wolfgang Tiffert und ich bedanken uns für das einstimmige Votum und werden alles dafür tun, das Vertrauen zu rechtfertigen.

Herzlichst
Ihr



Vorwort zum Leserbrief: „Ein Auslandsschulamt muss her!" von Johannes Geisler

Unter der Überschrift „Wem gehören die deutschen Auslandsschulen" mit dem Untertitel „Auswärtiges Amt, Kultus- und Finanzminister streiten über ihre Rechte und Pflichten" erschien am 10.06.2009 in der FAZ ein Artikel der Bildungsexpertin Heike Schmoll. Sie stellt in ihrer Veröffentlichung dar, dass der Außenminister durch seine Bildungsoffensive „Schulen – Partner der Zukunft" die „Außenwissenschaftspolitik" nicht nur „ins öffentliche Bewusstsein rückte", sondern auch die Kultusminister aufschreckte, die sich zu ihrer „Bildungsverantwortung im Ausland" zu bekennen genötigt sähen und so in einen Streit mit dem AA gerieten.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) sähe sich nicht nur in ihrer Kompetenz als Verantwortliche für die Bildungsgänge und Prüfungsabschlüsse an den Auslandsschulen gefährdet, die einen nahtlosen Übergang in das deutsche Schulsystem gewährten, sondern auch durch neue Initiativen u. a. durch die Einstellung neuer pädagogischer Fachkräfte in ihrem Recht der Kulturhoheit übergangen.

Ein weiterer Streitpunkt sei das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (DSD), „das der Außenminister gern unterschrieben hätte, für das die KMK aber die Zuständigkeit reklamiert", weil es nicht nur die Zugangsberechtigung zum deutschen Hochschulstudium darstellt, sondern auch ein „sprachdidaktisches Diagnose- und Beratungsinstrument für Deutschlerner im Ausland" ist.

Ein zusätzlicher Wildwuchs im Prüfungswesen stellten die zur Zeit noch 17 verschiedenen Hochschulzugangsberechtigungen im Ausland dar, hervorgerufen durch Übertragungen aus den Bundesländern und garniert mit indigenen schulischen Gegebenheiten. Hier will sich die KMK auf einen einheitlichen Abiturabschluss einigen.

Gravierend für die Auslandsdienstlehrkräfte ist jedoch die quasi Dichotomie in den Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern und die daraus resultierende unterschiedliche Behandlung der Auslandslehrer. Die Abordnungen, die Zuwendungen, die Versorgungsbezüge, die Ruhestandsbezüge seien – laut der Autorin – nur einige der Streitpunkte.

Aus der Innensicht eines Auslandslehrers hat sich unser Vorstandsmitglied Johannes Geisler in dem nachfolgenden Leserbrief, der am 30.07.2009 unter der Überschrift „*Wildwuchs im deutschen Auslandsschulwesen*" in der FAZ erschien, mit weiteren Aspekten zu Wort gemeldet.

Ein Auslandsschulamt muss her!

Leserbrief zu: Wem gehören die deutschen Auslandsschulen? von Heike Schmoll, FAZ vom 10.06.2009, Nr. 132, S. 7

Johannes Geisler

Zu Frau Schmolls informativem Artikel über den Streit in der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik vom 10.06.2009, S. 7 noch einige Anmerkungen aus Sicht eines 15 Jahre im Auslandsschuldienst Betroffenen.

Auch die kleine Schar der deutschen Auslandslehrer leidet unter der föderativen Aufsplitterung. 16 Bundesländer, jedes mit eigenen Prüfungsordnungen für Lehrer und Schüler, entsenden Auslandslehrer, die fünf neuen dabei nicht verbeamtete Lehrer. Die Länderbehörden zeigen ihre Macht bei der Freistellung: oft kein Hang, einen Bewerber gehen zu lassen, Tendenzen zur zeitlich verzögerten Freistellung, zur gänzlichen Blockierung, oder dazu, die Auslandsdienstzeit unüblich früh zu beenden etc. …

Elf verschiedene Lehrertypen wurden an deutschen Auslandsschulen ermittelt. Diese unterscheiden sich durch ihre unterschiedlich hohen, freiwilligen Zuwendungen (rechtlich relevant: nicht „Gehalt") und Zulagen als ADLK

(Auslandsdienstlehrkraft: beurlaubte Beamte, beihilfeberechtigt), LPLK (Landesprogrammlehrkraft: beurlaubte Beamte, vom Bundesland bezahlt, beihilfeberechtigt), als BPLK (Bundesprogrammlehrkraft: ohne Anstellung oder vom Land beurlaubt, nicht beihilfeberechtigt), oder OLK (Ortlehrkraft, beurlaubt, Privatvertrag mit dem Auslandsschulverein, nicht beihilfeberechtigt) oder als … usw. Sie alle arbeiten an denselben deutschen Schulen bei verschiedenem Verdienst und dazu mit oder ohne soziale Absicherung in der ganzen Welt als deutsche Kulturträger im Interesse der Bundesrepublik Deutschland!

Problematisch ist auch die Frage der Pensionsrückstellung: z. T. problemlos, in Frage gestellt, neuerdings bis zur Verpflichtung, sie selbst zu zahlen! Anerkennung der Dienstzeit im Ausland: mal ja, mal nein. Gleiches gilt für die Anerkennung der doppelten Dienstzeit in gesundheitsgefährdenden Gebieten. Die Liste ließe sich fortsetzen. Der chaotische Wirrwarr setzt sich an den Auslandsschulen fort, da diese dem Schulrecht der jeweiligen Länder und zudem auch den Vorstellungen der Schulvereine – wie berichtet – als Träger der Privatschule unterliegen. Demokratische Strukturen? Teils, teils, z. B.: je nach Land oder freiwilligem Zugeständnis im Rahmen der Landesgesetze: Lehrerbeiräte von erwünscht, geduldet, abgelehnt bis verboten, evtl. nur im schulischen Qualitätsmanagement lobend erwähnt.

Als kleine Gruppe werden die Auslandslehrer jedweder Couleur in Deutschland rechtlich oft vergessen: Manche bekommen Kindergeld, andere nicht; manche erhalten wie Missionare Elterngeld, andere nicht (weil z. B. die deutsche Auslandsschule auf der Liste der Schulen mit deutschen Abschlüssen vergessen wurde!) … etc. So wirkt sich auch für die Lehrer mit schwerwiegenden Folgen die Kündigung des Doppelbesteuerungsabkommens mit Brasilien aus. Zwar wurden mit zusätzlichen über 40 Mio. Euro die Anzahl der von Deutschland geförderten Schulen fast verdoppelt, wobei der Löwenanteil an das Goethe-Institut im Rahmen der PASCH-Initiative verteilt wurde, aber eine Verbesserung der finanziellen und sozialen Absicherung der von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) betreuten Lehrer fand nicht statt.

Die Ungleichbehandlung liegt nicht an der Unfähigkeit der Verwaltungsbeamten, sie liegt in der föderalen Struktur der Kulturhoheitsbewahrungsmentalität mit ihren eigenen Gesetzen und Vorschriften begründet.

Um als rechtlich und sozial homogene Gruppe politisch berücksichtigt zu werden, um eine relativ soziale und pädagogisch einheitliche Linie zu finden, müsste wie in anderen Ländern ein von einem deutschen Auslandsschulamt betreuter, zumindest zeitweiliger Auslandslehrerstatus eingeführt werden. Das ergäbe die notwendigen Synergieeffekte im Ausland, aber auch im Inland. Bislang kümmern sich nur der „Verband der deutschen Lehrer im Ausland“ (VDLiA) und sein Partner bei der GEW (AGAL) mit nur mühsamen und bescheidenen Erfolgen um die Vertretung und Belange der Lehrer, so z. B. auch um die notwendige Wiedereingliederung. Diese Lehrer könnten ihre im Ausland erworbenen Fähigkeiten bikultureller Kompetenz vorteilhaft im innerdeutschen Schuldienst einbringen. Es wäre zu wünschen, dass man sich nicht nur zum Wohl der so notwendigen „Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik“ von allen Seiten annähert und ein einheitliches System aufbaut. ◀◀

Bericht über das Frühjahrstreffen 2009 der Regionalgruppe Nordwest

Bernd Munderloh

Wie immer begann das dieses Mal sehr gut besuchte Frühjahrstreffen (22 Personen!) mit der obligaten Vorstellungsrunde, an die sich der Bericht des Schatzmeisters (Wolfgang Tiffert) unseres Verbandes mit den neuesten Informationen über die im Sommer anstehende Hauptversammlung anschloss. Sie wird vom 29.7. bis zum 1.8.2009 in Darmstadt stattfinden.

Als nächstes formulierte Manfred Egenhoff einen Antrag der Regionalgruppe Nordwest an die HV, der die Verbesserung der Situation der ADLK mit ausreisenden Familienmitgliedern zum Gegenstand hat. Dieser Antrag wurde von den anwesenden Mitgliedern einstimmig angenommen.

Ferner wurde darauf hingewiesen, dass auf der Homepage der Zentralstelle seit kurzem nicht nur Stellen für Ortskräfte und Bundesprogrammlehrkräfte, sondern auch für ADLK veröffentlicht werden.

Besonders begrüßt wurden vier Studenten / Studentinnen der Universität Oldenburg, die sich in Examensarbeiten für den Mastertitel mit Problematiken der ADLK (Rückkehrerproblematik; „Third Culture Kids“ (z. B. Kinder von ADLK, die in mehreren Kulturen aufgewachsen sind) befassen werden. Sie konnten wertvolle Kontakte knüpfen.

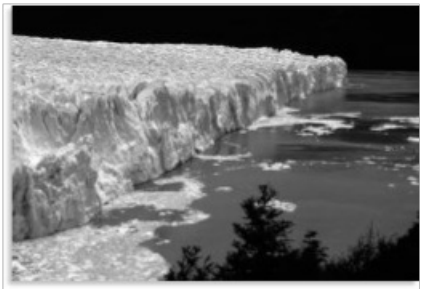
Nach einem Raumwechsel fuhren dann alle Anwesenden nach Argentinien – na ja, jedenfalls lauschten wir alle dem lehrreichen Vortrag von Jochen Zerrath, der uns mit zahlreichen Bildern an seinem langjährigen Aufenthalt dort teilhaben ließ. Zunächst lernten wir die Goethe-Schule Buenos Aires kennen, danach ging's in die Millionenmetropole Buenos Aires mit den unterschiedlichen Vororten und anschließend waren Bilder der wunderschönen Natur sowie der Tier- und Pflanzenwelt Argentiniens zu betrachten. Wir begleiteten ihn mit seiner Familie in den Norden des Landes (u. a. nach Salta, Misiones und zu den Iguazu-Wasserfällen), an den Atlantik zu den Tausenden von Seelöwen, See-

BsAs Congreso

Caminito, Boca

Iguazú

Humboldtpinguine



Perito Moreno Gletscher

Glattwal

elefanten, Humboldtpinguinen und einigen Walen, in die Weite Patagoniens zu Guanakos, Nandus, Gletschern und versteinerten Baumriesen bis hin nach Ushuaia, der südlichsten Stadt der Welt, von der die Kreuzfahrtschiffe in die Antarktis aufbrechen. Da kam doch bei manchem von uns ziemliches Fernweh auf … Lang anhaltendes Tischeklopfen dankte Jochen am Schluss für seinen informativen Vortrag.

Traditionsgemäß wurde das Treffen mit einem informellen Abendessen beim „Griechen" abgeschlossen, bei dem in persönlichen Gesprächen noch manche Erlebnisse des Auslandslehrerdaseins zum Besten gegeben wurden.

Das nächste Treffen wird entweder **am 24. Oktober oder am 21. November 2009 um 15.30 Uh***r* wieder im Gymnasium Eversten in Oldenburg stattfinden. Der genaue Termin wird rechtzeitig in einem Einladungsschreiben mitgeteilt. ◀◀

Kontakt

Heinrich-Kunst-Str. 16
26131 Oldenburg

Frühjahrstagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein / Hamburg

am 25. April 2009 in Burg / Dithmarschen

Jan Martinen

Inmitten von Wäldern und sanften Hügeln liegt – ein wenig verträumt – der Luftkurort Burg / Dithmarschen. Historische, teilweise reetgedeckte Häuser erfreuen das Gemüt.

Bäume aus aller Welt (Japanische Hängezypresse, Chinesisches Rotholz, Mammutbaum u. a.) findet man im Baumgarten. Der Ortskern lädt zum Bummeln ein.

Hier nun – in den Räumen des „Burger Museums" – fand die Frühjahrstagung des Regionalverbandes Schleswig-Holstein / Hamburg statt. Bei strahlendem Frühlingswetter hatten sich mehr als zwanzig Kolleginnen und Kollegen nebst ihren Ehepartnern auf den Weg nach Burg gemacht.

Die Damen und Herren des „Fördervereins Heimatmuseum Burg / D e. V." nahmen uns freundlich in Empfang und führten uns zunächst in drei Gruppen durch die Räume des Museums. So erlebten wir einen echten Kolonialwarenladen mit Kaffeeduft und Wurstaroma, eine seit Jahrhunderten unveränderte Sattlerwerkstatt, eine authentische Schuhmacherwerkstatt, einen dörflichen Friseur, eine kleine Zahnarztpraxis und die Museums-Tischlerei. In der Museums-Apotheke wurden wir durch sämtliche Räume einer urtümlichen Landapotheke geführt und konnten am Ende der Führung noch hautnah eine echte Prise Schifffahrts-Atmosphäre miterleben.

Nach so vielen Eindrücken schmeckten uns Kaffee und Kuchen besonders gut.

Zurück in die Gegenwart führte uns schließlich die Diskussion der aktuellen Verbandsthemen wie „Königsteiner Schlüssel", Versorgungsausgleich, Vermittlungspraxis des Landes Schleswig-Holstein, Vermittlungschancen eines Lehrerehepaares, Erfahrungen zurückgekehrter Kollegen u. v. m.. Wolfgang Baier, der Auslandsschulbeauftragte des Landes Schleswig-Holstein, brachte uns diesbezüglich auf den neuesten Stand der Informationen.

Schließlich wurden auf der Frühjahrstagung Anträge zur Vorlage bei der Mitgliederversammlung des VDLiA am 31.7.2009 in Darmstadt beraten und beschlossen:

1. Antrag ZfA Zuwendung (Mietpauschale, Reisekostenpauschale)
2. Antrag Kindergeld
3. Antrag Elterngeld

V. l. n. r.: Herr von Reeken, Herr Burghardt, Herr Beyer, Frau Müller, Frau Breyer-Rheinberger, Frau Schmidt, Herr Dr. Peleikis, Frau von Reeken, Herr Ernst, Herr Rheinberger, Frau Vögel, Frau Diebold, Herr Diebold, Frau Martinen, Herr Martinen, Frau Baier, Herr Baier, Herr Schneider

Schließen möchte ich mit einem Dank an die Damen und Herren des „Fördervereins Heimatmuseum Burg / D e. V.“, die sich nicht nur liebevoll um uns gekümmert, sondern darüber hinaus ihr Museum extra für uns – eine Woche vor dem offiziellen Saisonstart am 1. Mai – geöffnet haben. ◀◀

Rückkehr(innen) in den Inlandsschuldienst

Rolf Knieling

Bevor der Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer (AAA) anlässlich der 29. Hauptversammlung am Mittwoch, den 29. Juli 2009 seine Arbeit aufnahm, um aktuelle Fragen zum Auslandsschulwesen zu diskutieren und Anträge für die Mitgliederversammlung zu formulieren, sprach Herr Reg.Dir. Rolf Knieling zum Thema „Rückkehr“ aus der Sicht seines Bundeslandes Hessen. Seine Nachbereitung stellt er unseren Mitgliedern und Lesern freundlicherweise zur Verfügung.

Lehrkräfte, die im Ausland tätig sind, sammeln Kompetenzen, die auch in Deutschland nach ihrer Rückkehr gefragt sind. Die Arbeit an deutschen Auslandsschulen sensibilisiert für einen kritisch-konstruktiven Blick auf die innerdeutsche Arbeit: Auch hier ist transkulturelle Kompetenz in hohem Maße gefragt, auch hier entwickeln sich Schulen im Sinne einer größeren Selbstständigkeit in Bezug auf Budget, Personalentwicklung und -planung oder Sponsorenwerbung. Auch deutsche Schulen müssen sich mehr und mehr dem Wettbewerb untereinander stellen. Auch sie müssen sich an einem vorgegebenen Qualitätsrahmen messen lassen und ihr pädagogisches Qualitätsmanagement auf den Prüfstand stellen.

All diese Aufgaben lassen sich nur mit engagierten Kolleginnen und Kollegen bewältigen, die über die pädagogischen Kernaufgaben von Schule hinaus bereit sind, Engagement zu zeigen. Solche Lehrkräfte sind in aller Regel deutsche Auslandslehrerinnen und -lehrer.

Dies wird sicherlich in Hessen immer mehr wahrgenommen. Rückkehrerinnen und Rückkehrer haben gute Chancen auf Funktionsstellen und anspruchsvolle Aufgaben in der Schulentwicklung. Hessen hat in den kommenden Jahren hohen Bedarf an kompetenten Lehrkräften, die bereit sind, Funktionsstellen in der Schulleitung zu übernehmen.

Wenn Auslandslehrkräfte besondere Schwerpunkte ihrer Arbeit im Ausland in Deutschland zum Tragen bringen wollen, dann kann dies nur geschehen, wenn sie mit den Heimatbehörden und -schulen während ihrer Beurlaubung in Kontakt bleiben. Selbst wenn nicht in jedem Fall die Traumstelle in der gewünschten Schule verfügbar ist, so ist die Chance, nach der Rückkehr einen guten Wiedereinstieg in das innerdeutsche Schulsystem zu finden, sehr hoch.

Die hessische Erfahrung zeigt, dass Bewerbungen aus dem Ausland auf Funktionsstellen oft mit Erfolg gekrönt sind, dass in vielen Fällen Kolleginnen und Kollegen besonders im Bereich der Fremdsprachen und internationalen Beziehungen nach ihrer Rückkehr viel leisten und dieses Engagement gewürdigt wird. Allerdings schlummert noch viel verborgenes Potential, so zum Beispiel im DFU-Bereich „Deutsch im fachsprachlichen Unterricht“ (DFU).

Frau Lawin, die auf der Hauptversammlung engagiert für ihre Nachfolge an ihrem Einsatzort 4.100 km östlich von Moskau warb, wird dem Unterzeichner hier vorwerfen, dass er die DaF- und DSD-Experten für Deutsch als Fremdsprache (DaF) und das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (DSD), die Fachberaterinnen und Fachberater oder die Fachschaftsberaterinnen und -berater stärker in den Vordergrund rücken müsse. Denn nicht nur in der Vermittlung von DaF und in der Lehrerausbildung bringen auch sie viel an Expertise mit, die in Deutschland sinnvoll zum Einsatz kommen kann. Frau Lawins Kompetenzen kommen dem innerdeutschen Schuldienst jedoch nicht mehr zu Gute: Sie war selbst nach Vollendung des 65. Lebensjahres noch in Krasnojarsk tätig.

Herr Knieling bei der 29. HV in Darmstadt

Ein Rückkehrerseminar kurz vor Wiedereintritt in den inländischen Schuldienst ist für die Karriereplanung in der Regel ungeeignet. Frühzeitige berufliche Kontakte mit der Heimat sind da unerlässlich. Die Rückmeldung in der Diskussion mit der Gruppe der Lehrkräfte, die am Arbeitskreis aktiver Auslandslehrerinnen und -lehrer im Rahmen der 29. Hauptversammlung des VDLiA in Darmstadt teilnahmen, hat dem Unterzeichneten jedoch klar aufgezeigt, dass die Etablierung eines regionalen informellen Netzwerks der ehemaligen Auslandslehrkräfte in vieler Beziehung von Nutzen sein kann und von vielen Kolleginnen und Kollegen gewünscht wird.

Der hessische Beauftragte der Kultusministerkonferenz für schulische Arbeit im Ausland bedankt sich beim VDLiA und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Arbeitskreises aktiver Auslandslehrer dafür, dass dieses Forum für das nicht immer konfliktfreie Thema „Rückkehr in den Inlandsschuldienst“ zur Verfügung stand.

Kontakt

rolf.knieling@hkm.hessen.de
www.kultusministerium.hessen.de

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Lars Großmann ▪ Von-Görschen-Str. 28, 52066 Aachen
Kerstin Hummes ▪ Forsterstr. 16, 55118 Mainz
Enno Papenhagen ▪ Mozartstr. 15, 25524 Itzehoe
Susanne Schepers ▪ Ziegelstr. 14, 49088 Osnabrück
Frank Zimmermann ▪ Kleine Str. 12, 27793 Wildeshausen

Neue Mitglieder (Ausland)

Alexander Ackermann ▪ DS Madrid
Isabelle Belke ▪ DS El Paso
Dirk Böckmann ▪ DS Sharjah
Manfred Espenlaub ▪ Shanghai
Peter Fackler ▪ DS Cuenca
Gerd Fennefrohn ▪ Sewastopol
Ulrike Finn ▪ Baja Ungarn
Martina Fries ▪ DS Mexiko
Andrea Gabriel ▪ DS Bilbao
Karin Gerresheim ▪ DS Washington
Bernhard Ginsbach ▪ DS New Delhi
Thomas Gritzka ▪ DS Teheran
Olaf Gursch ▪ DSSI Seoul
Christine Hartmann-Schlimm ▪ La Paz
Claudia Holz ▪ DS Lissabon
André Hoppe ▪ DS Caracas
Gudrun Keunecke ▪ DS San Salvador
Michal Kroeber ▪ DS Tenerife
Rebecca Küpper ▪ DS Bogota
Yvonne Lauterbach ▪ Piacenza Italien
Claus Lippert ▪ DS Montreal
Esther Lischewski ▪ DS Tokyo
Ingwer Nommesen ▪ DS Oslo
Barbara Reidelshöfer ▪ DS Cuenca
Sonja Reincke-Neesse ▪ DS Mexiko
Kathrin Schink ▪ DS Beirut
Steffi Schramm ▪ DS La Paz
Dagmar Sieverding ▪ Lubljana
Viktor Stillmark ▪ DS Warschau
Rainer Techel ▪ DS Tripolis
Doris Tobollik-Arreola Chavez ▪ Guadalajara
Mandy Todte ▪ DS Santiago
Dirk Will ▪ Budapest
Stephan Wöllbert ▪ DS Bogota
Michael Wollersen ▪ DS Mexiko

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Christoph Abt ▪ DS Peking
Waldemar Gries ▪ DS Washington
Angela Hageneder ▪ Internationale Schule Shape
Helmut Hecken ▪ DS Riyadh
Michael Hörlbacher ▪ DS San Salvador
Roland Kentschke ▪ Hanoi Vietnam
Elfriede Koller ▪ DS Prag
Rolf Linse ▪ DS Silicon Valley
Doris Reitz ▪ Colegio Visconde de Porto Seguro II
Christiana Scharfenberg ▪ DS San Sebastian
Nicola Schulze Wettendorf ▪ DES Singapore
Ernst-Wilhelm Wellner ▪ DS Sofia

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Dietrich Bender (Budapest) ▪ Georg-Voigt-Str. 62, 35039 Marburg
Silke Cimander (DS Cuenca Ecuador) ▪ Bleichstr. 11, 36358 Herbstein/Stockhausen
Christian Conradi (Guatemala) ▪ Nägelsee Str. 8, 97816 Lohr a. Main
Dr. Claus Frank (DS Istanbul) ▪ Werderstr. 30, 69120 Heidelberg
Uwe Franzke (ASET Madrid) ▪ Eichenstr. 54, 20255 Hamburg
Horst Gierhardt (DS Jakarta) ▪ Milanstr. 13, 40882 Ratingen
Dr. Michael Hiltscher (Bukarest/Rumänien) ▪ Piusallee 181, 48147 Münster
Svenja Knölke (DS Temperley) ▪ Am Gut Erichshof 4, 30989 Gehrden
Markus Lammes (DS Washington) ▪ Johannes-Zens-Str. 23, 54292 Trier
Mirjam Lucas (Hanoi Vietnam) ▪ Donaustr. 6, 12043 Berlin
Andreas Rothfritz (DS Sharjah/V. A. E.) ▪ Neulandstr. 20, 25718 Friedrichskoog
Michael Schopp (Istanbul Lisesi) ▪ Deutschherrenstr. 10, 90429 Nürnberg
Wolfgang Schubert (DS San Sebastian) ▪ Neuerbstr. 10, 96052 Bamberg

Bernhard Siever (DS Singapur) ▪ Breitscheidstr. 28, 63477 Maintal
Dirk Strüber (DS Mexiko) ▪ Calauer Str. 26, 3048 Cottbus
Dr. Christoph Treutwein (DS Rom) ▪ Mühlhaldeweg 35, 87509 Immenstadt
Hans Dietrich Voigt (DS Mexiko) ▪ Birkenweg 3, 64409 Messel
Gert Wilhelm (Saint Louis USA) ▪ Sportzenkoppel 45, 22359 Hamburg
Stephan Zaulig (DS Mexiko Nord) ▪ Blauenstr. 9, 76275 Ettlingen

Mitglieder, deren Adressen wir suchen

Frank Berktold
Christine Elsner
Annerose Heidrich
Klaus Kersting
Michael Klippel
Björn Kröger
Claudia Lenz
Britta Luitjens
Michael Oppelt
Ingrid Sturm
Sabine Trapp
Vroni Turki
Walter Wittrodt

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Ahnen, Doris ▪ Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur, Mittlere Bleiche 61, 55116 Mainz
Allgaier, Dr. Dieter ▪ Siesmayerstr. 50, 61118 Bad Vilbel
Baier, Maria ▪ Wolf-v.-Schaumberg-Str. 4, 96224 Burgkunstadt
Bender, Dietrich ▪ Georg-Voigt-Str. 62, 35039 Marburg
Bosert, Ingrid ▪ Wohnstift Augustinum, App. 1236, Sterleyer Str. 44, 23879 Mölln
Breuel, Ursula ▪ Bachstr. 13, 85414 Kirchdorf an der Amper
Dederding, Dr.Hans Martin ▪ Uspenskaja 60/2, 65045 Odessa/Ukraine
Drummer, Jens ▪ Caspar-David-Friedrich-Str. 61a, 01217 Dresden
du Pin, Dirk ▪ Schleswigerstr. 41, 21465 Reinbek
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Engel, Marcus ▪ Schanzenstr. 76, 34130 Kassel
Focken, Jan ▪ Leiter Intern. Assignments, Deutsche Lufthansa AG, 60546 Frankfurt/M.
Franzke, Uwe ▪ Eichenstr. 54, 20255 Hamburg
Frey-Krummacher, Claudia ▪ Colegio Pestalozzi, Ramon Freire 1882, C1428CYB Buenos Aires, Argentinien
Geisler, Johannes ▪ Emser Str. 282a, 56076 Koblenz
Goller, Wilfried ▪ Volkswagen AG (Group China), Brieffach 1827, 38436 Wolfsburg
Hachmöller, Heinrich ▪ Lethestr. 9, 49661 Cloppenburg
Heuer, Robert ▪ Eiermarkt 3, 38100 Braunschweig
Höß, Renate ▪ Giselastr. 6, 82319 Starnberg
Kerscher, Rudolf ▪ Birkenstr. 40, 86199 Augsburg
Knieling, Rolf ▪ Hessisches Kultusministerium, Ref. II.7, Luisenplatz 10, 65185 Wiesbaden
Knop, Eckehart ▪ Mohnstr. 7, 49716 Meppen
Koslowski, Peter ▪ Plattenweg 1, 91792 Ellingen
Krause-Leipoldt, Harald ▪ Insterburgerstr. 4, 26127 Oldenburg
Lawin, Heike ▪ Gutenbergstr.5, 15370 Petershagen
Lehmann, Jürgen ▪ Karl-Heinschild-Weg 3, A–8630 Mariazell
Lücke, Elke ▪ Leiterin Global Assignments, Volkswagen AG, Brieffach 1877, 38436 Wolfsburg
Martinen, Jan ▪ Bergstr. 12, 24860 Böklund
Mattern, Ulrich ▪ Brandheide 16, Eickenrode, 31234 Edemissen
Molter, Dr. Dierk ▪ Stadtrat Dezernat IV, Luisenplatz 5a, 64283 Darmstadt
Müller, Dr. Bernd ▪ Dahlemstr. 30, 63741 Aschaffenburg
Munderloh, Bernd ▪ Heinrich-Kunst-Str. 16, 26131 Oldenburg

Mein Spruch des Heftes an einer ungewöhnlichen Stelle

„Freunde sind gut, vorausgesetzt, dass man sie nicht nötig hat.“ (Alexander Roda, österr. Schriftsteller)
Diesem Bonmot kann man aus meiner Sicht nur widersprechen! Wie schon das Motto unserer 29. HV: *„Bildung braucht Freunde“* propagiert, so kann ich nur immer wiederholen, dass auch die Zeitschrift Freunde nötig hat, die sie mit ihren Beiträgen in Text und Bild ausstatten. Allen Mitarbeiter(inne)n also ein herzliches Dankeschön! Und wenn Sie hier unten Ihren Namen und in dieser Ausgabe Ihren Beitrag vermissen, seien Sie mir bitte nicht böse! Jeder Ausgabe sind u. a. auch finanzielle Grenzen gesetzt. Ihr Beitrag ist für eines der kommenden Hefte vorgesehen.

Bleiben wir Freunde!

Noll, Heide ▪ Loyola-Gymnasium ** KOS, Friedhelm Moll / Heide Noll, Feldpost, 64298 Darmstadt
Päßler, Ursula ▪ Londoner Ring 79, 67069 Ludwigshafen
Ries, Renate Erika ▪ Konrad-Laucht-Weg 11, 35037 Marburg
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Stoldt, Dr. Peter ▪ Im Riede 6, 28844 Weyhe
Tiffert, Wolfgang ▪ Parkstr. 49, 26605 Aurich
Ückermann, Patricia ▪ Teamleiterin Policy & Compensation, Deutsche Lufthansa AG, 60546 Frankfurt/M.
Wecht, Karlheinz ▪ Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach
Weischer, Heinz ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Wenzel, Mario ▪ Kapellenstr. 13, 54439 Fisch
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. Alle Bilder im Zusammenhang mit der 29. HV in Darmstadt wurden von Robert Heuer aufgenommen und unserer Zeitschrift exklusiv zum Abdruck zur Verfügung gestellt.

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 an Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de)!

Das ABC des Sprachdiploms

Bewertung in Stufen: die neue Prüfungsordnung

Heide Noll

Wenn Besa nach Deutschland kommt, hat sie keine Probleme, sich zurechtzufinden. Die junge Kosovarin spricht fließend Deutsch, denn sie hat viele Jahre in der Schweiz gelebt. Wenn Shkodran nach Deutschland kommt, hat er es schwerer. Er versteht zwar, was er auf Straßenschildern oder Plakaten liest, er kann sich im Restaurant etwas zu essen bestellen und einfachen Gesprächen folgen, aber schon anspruchsvollere Zeitungstexte übersteigen seine sprachlichen Möglichkeiten. Der junge Kosovare hat fünf Jahre Deutsch in der Schule gelernt. Besa wäre bis 2007 Absolventin des Sprachdiploms (DSD)2 gewesen. Danach hätte ihr Abschluss C1 geheißen, und wenn sie nun im Herbst zur Prüfung antritt, wird ihr das Niveau B2/C1 bescheinigt werden. Für Shkodran heißen die entsprechenden Bezeichnungen DSD1, B1 und A2/B1.

Das Defilee der Abkürzungen entspricht einer umfassenden Änderung der Ziele und Art der Durchführung von Sprachdiplomen. Sie ist seit etwa dem Jahr 2000 in Gang und wird von einer Kommission der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) durchgeführt. Zwei Fachberater, ein Vertreter der ZfA, eine Ländervertreterin, zugleich Vorsitzende des Ausschusses für das Sprachdiplom, zwei Hochschulprofessoren und ein Vertreter der Schulaufsicht haben das gute alte deutsche Sprachdiplom, das viele Jahre an deutschen Auslandsschulen abgenommen wurde, gründlich umgekrempelt und einen neuen Rahmenplan sowie eine neue Prüfungsordnung mitsamt Erläuterungen und Handbuch erstellt.

Der neue Rahmenplan ist eine direkte Folge des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen, kurz GER genannt. Er entstand in den 90-er Jahren, um die Fremdsprachenkenntnisse europaweit vergleichbar zu machen. „Es ist der Versuch zu definieren, welche Sprachkenntnisse jemand braucht, um ein bestimmtes Niveau zu erreichen", erklärt Heinrich Heinrichsen, Fachberater in Helsinki und Mit-

links am Tisch: Schüler Arjan Bala (Klasse 10),
rechts am Tisch: Prüfer Friedhelm Moll,
im Hintergrund: Schüler der Jahrgangsstufe 12

rechts: die Prüferin Tanja Becker,
links: die Schülerin Gresa Kabashi (Klasse 10),
im Hintergrund: Schüler der Jahrgangsstufe 12

glied der Kommission, am Rand einer Tagung in Istanbul, bei der Fachberater mit den Neuerungen bekannt gemacht werden. Ein einheitliches Europa soll einheitliche Strukturen in der Sprachkompetenz seiner Bürger bekommen. Um das zu erreichen, musste die bisherige deutsche Prüfungsform und -norm verändert werden.

Ziel ist also die Vergleichbarkeit mit anderen europäischen Sprachdiplomen, zum Beispiel dem Cambridge-Zertifikat für Englisch oder dem DELF (Diplôme d'Etudes de la Langue Française) für Französisch. Zugleich wird möglichst große Objektivität und Klarheit angestrebt. An die Stelle einer Alles-oder-Nichts-Prüfung – bestanden oder durchgefallen – tritt eine Stufenprüfung. Sie soll ermöglichen, die Kenntnisse eines Deutschlerners möglichst genau zu beschreiben und damit vielen Varianten gerecht zu werden. Ist ein Schüler stark im Lesen und Schreiben, wird er dort eine bessere Bewertung bekommen. Ist er gleichzeitig schwach im Verstehen von Hörtexten und noch schwächer im Sprechen, wird er dort die niedrigere Bewertung bekommen. Solange er gewisse Mindeststandards erreicht, erhält er am Ende seiner Schülerlaufbahn in jedem Fall ein Diplom, das ihm diese Kenntnisse bescheinigt. Je nachdem, auf welchem Niveau er sich bewegt, entspricht das nach wie vor einer Unterscheidung in alltagstauglich oder studierfähig – nur eben stärker differenziert.

Der Weg dahin war lang. „Neu am GER war, dass Kompetenzstufen beschrieben werden", erklärt Heinrichsen. Die ZfA stellte fest, dass sich ihre traditionell schulorientierte Prüfung nur begrenzt an diese Vorgaben anpassen ließ. Eine Ausnahme war die mündliche Prüfung. Die war schon in den 90er Jahren modernisiert worden. Ihre projektorientierte Form erfüllt eine Beschreibung des GER: Der Lerner soll komplexe abstrakte Zusammenhänge verständlich darstellen können, eigene Positionen formulieren und auf Fragen seinen Standort kritisch reflektieren können.

Anders sah es bei der Prüfung von Hör- und Leseverstehen aus. Die Schüler schrieben Antworten auf Fragen aufs Papier, das wurde bewertet. Verstand ein Schüler die Frage nicht richtig, fiel nahezu zwangsläufig die Antwort falsch aus. Damit war keine scharfe Trennung zwischen Lesen und Schreiben gegeben. Zu unscharf, zu wenig objektiv, urteilten die Experten.

Die ZfA-Kommission kam überein, klassische standardisierte Testverfahren einzusetzen: Multiple Choice, Richtig-Falsch-Fragen und Zuordnungen. Die Prüflinge machen Kreuzchen oder schreiben Zahlen oder Buchstaben in die Prüfungsbögen. Ein Computer erledigt die Auswertung. Für das Hörverstehen wurde eigens eine CD produziert, damit auch hier alle die gleichen Voraussetzungen haben und keine sprachlichen Unterschiede zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen.

Für das Leseverstehen liefern Autoren Texte und ganze Prüfungssätze. Sie werden erprobt, überarbeitet und wieder erprobt. „Es wird ein umfassender Aufwand getrieben, bis das Ma-

Lehrplan lässt Spielraum

Mit dem Rahmenplan allein ist es nicht getan. Ihm folgt ein Lehrplan, der in diesem Herbst formal vom BLASchA (Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland) genehmigt werden soll. Denn die Schulen sollen ihre Schüler nicht nur auf die Prüfungen hin trainieren, sondern auch Werte vermitteln, etwa interkulturelles Denken, Literatur oder sinnvolle Formen deutscher Landeskunde. „Das Sprachdiplom will aber mehr sein als ein reines Sprachzertifikat, wie es etwa die Goethe-Institute ausgeben", sagt Heinrich Heinrichsen von der Kommission, die im Auftrag der ZfA an Rahmen- und Lehrplan arbeitet. Das Sprachdiplom stehe am Ende eines schulischen Lernprozesses. Deshalb sei nun auch zu überlegen, wie der Unterricht aussehen sollte, an dessen Ende das Diplom steht.

Der Rahmenplan lasse Spielräume zu. Der daraus entwickelte Lehrplan entspreche im Grunde den so genannten „Kernlehrplänen" mancher Bundesländer. Er konzentriere sich auf den Kern, bei dem es um Kompetenzen gehe, bleibe aber allgemeiner als herkömmliche Inlandslehrpläne. „Es soll ein möglichst offenes Papier sein, das weltweit adaptiert werden kann", sagt Heinrichsen. Denkbar sei, dass Bildungsministerien daraus landesweit verbindliche Lehrpläne gestalten oder Deutsche Schulen schuleigene Pläne formen, angepasst an die Situation vor Ort.

Aus einem Interview mit Heinrich Heinrichsen, Fachberater in Helsinki und an der Ausarbeitung der Neuerungen beteiligt

terial für die Echtprüfung vorliegt", sagt Heinrichs.

2007 führten die DSD-Schulen weltweit erstmals das neue Prüfungsformat mit neuen Bezeichnungen und Referenzrahmen durch. Von sechs möglichen Stufen (A1und 2, B1 und 2, C1 und 2) bot die ZfA aber nur zwei an. B1 ersetzte das frühere Sprachdiplom 1, C1 das Diplom 2. Man sah damals keine Notwendigkeit, stärker zu differenzieren.

Das hat sich geändert. Vor allem aus Frankreich kam der Wunsch nach Stufenprüfungen: Auch schwächeren Schülern sollten ihre Kenntnisse bescheinigt werden. Ein „Durchfallen" sieht der GER nicht vor. Also machte die Kommission weiter. Herausgekommen ist das neue Prüfungsformat, das ab Herbst angewandt wird. Nun erhält jeder Absolvent bescheinigt, wie gut er/sie Deutsch liest, hört, spricht und schreibt. Was früher DSD1, dann B1 war, heißt jetzt A2/B1. Dass sich dadurch die Zahl der Sprachdiplome erhöhen wird, ist ein willkommener Nebeneffekt. An der Sache freilich ändert es nicht viel: Für Shkodran beschreibt sein Diplom, dass er sich im deutschen Alltag zurecht findet. Besa wird mit B2/C1 bescheinigt, dass ihre Sprachkenntnisse für ein Studium in Deutschland ausreichen. ◀◀

Kontakt

Rückfragen beantwortet mein Mann,
Fachschaftsberater Friedhelm Moll,
unter friedhelmmoll@aol.com

Kein Heft ohne Nachkorrekturen!

In Heft 2/09 erscheinen zwar Christiane Bolte und Alicia Padrós zu ihrer Gemeinschaftsarbeit „Von Bischkek bis Valparaíso – die Webseite der Partnerschulinitiative" gemeinsam im Inhaltsverzeichnis (S. 109), nicht aber neben dem Titel auf S. 134. Zum Glück treten sie aber wieder vereint im Kasten „Zu den Autorinnen" (S. 139) auf. So hält sich der Schaden in Grenzen, aber trotzdem: „Pardon!"

Begrüßung durch den Vorsitzenden des VDLiA

Karlheinz Wecht

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen!

Ich begrüße Sie alle ganz herzlich zur 29. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland hier in Darmstadt.

Besonders freue ich mich, begrüßen zu können,

- die Kultusministerin des Landes Hessen, Frau Dorothea Henzler,
- den Thüringer Kultusminister, Herrn Bernward Müller,
- den Ländervorsitzenden des BLASchA, Herrn Dr. Reinhard Köhler, und seinen Kollegen, den hessischen Vertreter Herrn Rolf Knieling,
- stellvertretend für den Oberbürgermeister von Darmstadt, Herrn Stadtrat Dr. Dierk Molter
- die Geschäftsführerin des Weltverbandes der Deutschen Auslandsschulen, Frau Dr. Anja Nussbaum,
- den Vertreter der GEW, Herrn Dirk du Pin,
- die Vertreterin des Deutschen Philologenverbandes, Frau Ursula Päßler.

In den nächsten Tagen erwarten unter anderen noch den Leiter der Schulabteilung des Auswärtigen Amtes, Herrn Stefan Krawielicki, und den Stellvertretenden Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Herrn Heribert Wegmann.

Anlässlich unserer 28. Hauptversammlung vor zwei Jahren in Stralsund hielt der bekannte Schriftsteller Ilija Trojanow die Festrede. Darin beschrieb er sehr anschaulich die Gedanken und Gefühle, die er und seine Mitabiturienten hatten, als sie Kenia und damit die deutsche Schule Nairobi verließen. Als Fazit formulierte er:

„Wir sind gewappnet für die globale Welt, denn was von der Schulzeit bleibt, ist gelebte Vielfalt. Das Aufwachsen in mehreren Sprachen. Die selbstverständliche Existenz des Anderen. Die Erfahrung, dass man mehrere Heimate und eine dynamische Identität besitzen kann."

Karlheinz Wecht hält seine Begrüßungsrede

Eine andere ehemalige Schülerin einer deutschen Schule schrieb mir:"Ich werde Deutschland für diese Chance, die die Deutsche Schule mir bot, ewig dankbar sein. Egal, wo ich arbeite auf der Welt, deutsche Produkte und Kontakte zu deutschen Firmen sind für mich immer erste Wahl".

Zwei unterschiedliche Stimmen, die eines verbindet: deutsche Bildung an Auslandsschulen. Zwei Stimmen, die zweierlei verdeutlichen:

1. Die deutschen Schulen im Ausland bereiten junge Menschen vor auf eine globalisierte Welt, in der Deutschland zur Verständigung der Völker beiträgt und als sympathischer verlässlicher Partner, als Brückenbauer und als Bildungsinvestor vertreten sein möchte.
2. Deutsche Schulbildung im Ausland ist ein unvergleichlicher Wirtschaftsvorteil, der noch viel mehr in das Bewusstsein deutscher Firmen dringen muss. Unser Wohl-

stand in Deutschland ist abhängig vom Verkauf unserer Produkte im Ausland. Mehr als 50.000 Schüler nichtdeutscher Nationalität lernen auf der Welt zurzeit unsere Sprache an einer deutschen Schule. Das sind 50.000 Menschen, die einmal erwachsen und gut ausgebildet unsere Sprache sprechen, unsere Mentalität verstehen, in ihren Heimatländern zu einem großen Teil Leitungsfunktionen wahrnehmen werden und Freunde unseres Landes und unserer Wirtschaft sind.

In den letzten zwei Jahren hat das deutsche Auslandsschulwesen einen Aufbruch erlebt, der beispiellos ist. In seltener politischer Einigkeit haben sich der Bundestag und die bildungspolitischen Gremien darauf verständigt, die Bildungsarbeit im Ausland auszubauen und zu intensivieren. Im Februar 2008 gab Außenminister Steinmeier in Jakarta der Startschuss zur Initiative: „Schulen – Partner der Zukunft". Inzwischen flossen für 2008 und 2009 zusammen fast 100 Millionen Euro in dieses Projekt. Als Ziel gab der Außenminister die damals visionär anmutende Zahl von 1000 Schulen im Ausland an, die eine enge Verbindung zu Deutschland pflegen. Zu den bereits bestehenden 117 Deutschen Auslandsschulen sollten bis heute weitere 18 hinzukommen. Außerdem sollte um so genannte Partnerschulen geworben werden, die sich als Schulen des jeweiligen Gastlandes zu enger Zusammenarbeit mit deutschen Bildungseinrichtungen verpflichten.

Inzwischen gibt es 749 Partnerschulen, 372 neue Schulen, die das Deutsche Sprachdiplom anbieten und 135 Deutsche Auslandsschulen. Zurzeit werden durch diese Bildungsarbeit weltweit rund 300.000 Schülerinnen und Schüler erreicht. Etwa 1900 deutsche Lehrkräfte verrichten dafür aktuell ihren Dienst im Ausland. Das vorgegebene Ziel von 1000 Schulen als Partner der Zukunft wurde übertroffen.

Der Abteilungsleiter für die Auswärtige Kultur- und Bildungsarbeit im Auswärtigen Amt, Martin Kobler, spricht von einem „frischen Wind" und einem Veränderungsprozess, der durch die Partnerschulinitiative im Auswärtigen Amt erzeugt wurde. Zukünftig will das Auswärtige Amt noch mehr in Köpfe investieren, da hier die Wirkung tief greifender und nachhaltiger ist. Als Beispiel nennt er die Unterstützung beim Bau des Flughafens in Gaza, der drei Jahre später schon wieder in Schutt und Asche liegt. Hätte man diese finanziellen Mittel in die palästinensische Jugend investiert, könnte man auch heute noch weiter darauf aufbauen.

Kultur- und Bildungsangebote erreichen die Menschen in unseren Partnerländern unmittelbar und legen so ein breites Fundament für stabile internationale Beziehungen. Zugleich schaffen sie weltweit Vertrauen in Deutschland – unsere Gesellschaft, Wirtschaft und Politik gewinnen durch sie wichtige und verlässliche Partner.

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland, der sich jahrelang als Rufer in der Wüste vorkam, lobt an dieser Stelle ausdrücklich die politischen Akteure. Sie haben die Zeichen unserer Zeit erkannt und die richtigen Entscheidungen getroffen. Sie haben die Zukunft des Auslandsschulwesens auf Vorfahrt gestellt und wir hoffen auf Nachhaltigkeit.

Als Lehrer wissen wir aber auch, dass Bildung eine langwierige Angelegenheit ist und Geduld erfordert. Vertrauen ist wichtig und muss erst aufgebaut werden. Strohfeuer sind schnell gelegt, lang anhaltende Wirksamkeit muss zielstrebig angelegt sein. Die neuen Freunde im Ausland sind schnell enttäuscht, wenn das deutsche Engagement schwinden sollte.

An dieser Stelle kommt unseres Erachtens eine besondere Rolle den traditionellen Deutschen Auslandsschulen zu. Seit Jahrzehnten eingebunden in das Bildungssystem des Gastlandes können sie den neu hinzugekommenen Schulen helfen durch Fortbildungsangebote und gemeinsame Entwicklung der Unterrichtsqualität. Die Knüpfung von Bildungs-Netzwerken ist das Gebot der Stunde, um den Erfolg der Partnerschulinitiative nicht zu gefährden.

Gute Bildung braucht Freunde und Unterstützer. Freunde ermutigen, Freunde helfen, mit Freunden kann man sich freuen und feiern. Freunde sind wichtig. Das Auslandsschulwesen braucht Freunde, Förderer und Schutz, gerade auch in den Zeiten der Wirtschaftskrise. Dazu sind nicht nur das Auswärtige Amt,

Das Kammerorchester des Alten Kurfürstlichen Gymnasiums Bensheim unter der Leitung von Herrn Oberstudienrat Rainer Michels.

Zuhörer im Karolinensaal

die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen oder das Goethe-Institut aufgerufen, sondern auch die Wirtschaft. Hier in Darmstadt wollen wir bereits bestehende Kooperationen präsentieren, Verbindungen herstellen, Engagements großer Unternehmen bekannt machen und damit das Motto dieser Hauptversammlung *„Bildung braucht Freunde“* mit Leben erfüllen.

Ich freue mich sehr, dass gleich im Anschluss an meine Begrüßung die Kultusministerin des Bundeslandes Hessen, Frau Dorothea Henzler, unsere Versammlung eröffnen wird. Als eine besondere Ehre empfinden wir, dass auch der Thüringer Kultusminister Bernward Müller ein persönliches Grußwort an uns richten wird. Herr Müller ist der zuständige Minister für das Auslandsschulwesen innerhalb der KMK. Ich freue mich sehr, Herr Minister Müller, dass Sie auch zum Abendessen bleiben können.

Mein Vorstandskollege Stephan Schneider wird anschließend Grüße der rheinland-pfälzischen Kultusministerin Doris Ahnen verlesen und Herr Stadtrat Dr. Dierk Molter wird uns ein Grußwort des Darmstädter Oberbürgermeisters überbringen.

Herr Dirk du Pin von der GEW und Frau Ursula Päßler vom Deutschen Philologenverband werden danach die Grußworte abschließen.

Nach einer weiteren musikalischen Einlage wird dann Frau Dr. Nußbaum, die Geschäftsführerin des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen, mit einem Vortrag in unser Tagungsmotto einführen.

Am zweiten Tag unserer Hauptversammlung werden wir morgen Vormittag Vorträge von Vertretern der Lufthansa und von Volkswagen hören, die aus ihrer Sicht die Bedeutung der Auslandsschulen bewerten und ihr Engagement im Bildungsbereich erläutern. Die Lufthansa hat exklusiv für unsere Hauptversammlung innerhalb des Konzerns weltweit eine Umfrage zu den deutschen Auslandsschulen durchgeführt, die morgen der Leiter des internationalen Einsatzes von Lufthansa Mitarbeitern, Herr Jan Focken, vorstellen wird. Ebenfalls morgen Vormittag wird der Leiter der ASET Schule Madrid, Herr Franzke, das Konzept einer deutsch-spanischen Berufsschule erläutern.

Am Donnerstagnachmittag wollen wir zum ersten Mal auf einer Hauptversammlung den Teilnehmern einen Fortbildungsblock anbieten. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen wird einen Kompaktkurs zum Sprachdiplom-Bewerterzertifikat durchführen und, wie auf jeder Hauptversammlung, für Informations- und Vermittlungsgespräche zur Verfügung stehen.

Der Klettverlag und die Deutsche Welle werden über Online-Angebote informieren.

Die gute Zusammenarbeit mit der Deutschen Welle pflegt der VDLiA schon seit Jahren. Wir sind sehr froh, dass auch dieses Mal unsere Hauptversammlung wieder von der Deutschen Welle publizistisch begleitet wird und freuen uns am Freitagvormittag auf den Vortrag des Programmdirektors der Deutschen Welle, Herrn Ramón García-Ziemsen.

Anschließend werden Herr Krawielicki vom Auswärtigen Amt, Herr Dr. Köhler vom BLASchA und Herr Wegmann von der Zentralstelle über aktuellen Entwicklungen im Auslandsschulwesen berichten. Der Freitagnachmittag ist der Mitgliederversammlung vorbehalten.

Das Beiprogramm bietet u. a. zwei festliche Abendessen und abschließend am Samstag eine exklusiv für den VDLiA anberaumte Führung im Europäischen Raumfahrt-Kontrollzentrum (ESOC) und einen Rundgang durch die weltbekannte Fossillagerstätte das UNESCO – Weltnaturerbe „Grube Messel".

Zum Schluss möchte ich noch herzliche Grüße unseres Ehrenvorsitzenden Hans-Georg Becker übermitteln. Er hat sich den Fuß gebrochen und kann deshalb nicht kommen. Der Versammlung wünscht er einen erfolgreichen Verlauf und hofft bei der nächsten Hauptversammlung dabei sein zu können.

Wie schon gesagt, haben die Schülerinnen und Schüler des Alten Kurfürstlichen Gymnasiums in Bensheim unter der Leitung meines Kollegen Rainer Michels die musikalische Umrahmung dieser Eröffnungsfeier übernommen. Ich gebe zu, als Schulleiter dieser Schule besonders stolz auf unsere Schüler und meinen Kollegen zu sein, die mit unserem Schulorchester zum Besten gehören, was Schulmusik in Hessen und bundesweit zu bieten hat. Vielen Dank, dass ihr mitten in den Ferien meiner Bitte gefolgt seid, um uns hier zu erfreuen.

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,
mögen Sie eine interessante und angenehme Woche hier in Darmstadt haben. Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und freue mich jetzt schon auf die Vorträge, unsere Gespräche, Diskussionen und gemeinsamen Unternehmungen.

Vielen Dank!

Auszug aus der Rede der Kultusministerin des Landes Hessen

Dorothea Henzler

Es ist mir als Hessische Kultusministerin ein ganz besonderes Anliegen, die Arbeit und das Engagement der deutschen Lehrkräfte im Ausland zu würdigen. Selbst wenn das deutsche Auslandsschulwesen eine Gemeinschaftsaufgabe der Länder und des Bundes ist, so bleibt den Ländern doch die Kernaufgabe, nämlich die Unterstützung der Auslandsschularbeit durch die Bereitstellung pädagogischen Expertenwissens. Die deutschen Lehrkräfte im Ausland repräsentieren genau dieses Wissen.

Lehrerinnen und Lehrer, die sich dazu entscheiden, an den mittlerweile 135 anerkannten deutschen Auslandsschulen, aber auch an den 14 Europäischen Schulen oder den Schulen der Bundeswehr zu unterrichten, sind Menschen, die Offenheit für Neues und Fremdes mitbringen. Sie erwerben während ihres Aufenthaltes transkulturelle Kompetenzen, die über die fachlich pädagogische Erfahrung weit hinausreichen. Solche Kompetenzen sind in unserer Gesellschaft von unschätzbarem Wert. Und ich bin mir sicher, dass sich Auslandserfahrungen letztlich auch für die persönliche Karriere auszahlen.

Wir haben uns in Hessen das Thema „Islamischer Religionsunterricht" auf die Fahnen geschrieben. Dabei wird uns eine ehemalige Auslandsdienstlehrkraft, die im Rahmen ihrer Zweitvermittlung Erfahrungen im islamischen

Raum sammeln konnte, kompetent unterstützen. Auch die Expertise vieler anderer Kolleginnen und Kollegen, die in der Türkei, im Mittleren Osten und anderen vom Islam geprägten Ländern als Pädagoginnen und Pädagogen und in Leitungsfunktionen tätig sind, muss und kann in diesem schwierigen Feld genutzt werden. Denn wir sind davon überzeugt, dass gegenseitiger Respekt der Traditionen, Kulturen und Religionen unabdingbar für den friedlichen Fortbestand unserer demokratischen Gesellschaft ist.

Ein anderer Blickwinkel soll die Tatsache beschreiben, dass Auslandsschulen oft als Vorbild dienen können: Die Deutsche Schule der Borromäerinnen Alexandria (DSBA) unterrichtet nahezu 800 in der Regel ägyptische Mädchen, in der Mehrzahl muslimischen Glaubens. Anlässlich der 125-Jahr-Feier der Schule am 20. Juni dieses Jahres in der Bibliotheca Alexandrina schilderten Schülerinnen im Gespräch mit Bundesinnenminister Wolfgang Schäuble ihre enge Bindung an die Schule sowie zu Deutschland. Sie hätten an der Deutschen Schule nicht nur Fachwissen erworben, sondern auch Toleranz und Respekt gelernt. Die Mehrheit äußerte außerdem den Wunsch, später in Deutschland zu studieren. Wolfgang Schäuble betonte, dass in der globalisierten Welt des 21. Jahrhunderts alles auf die Fähigkeit der Menschen ankomme, sich untereinander über die Grundlagen des friedlichen Zusammenlebens zu verständigen. Der Erfolg dieses Dialogs werde im konkreten Zusammenleben der Menschen verschiedener Religionszugehörigkeit so wie in der Deutschen Schule der Borromäerinnen entschieden.

Die Schülerinnen der Deutschen Schule der Borromäerinnen Alexandria, um bei dem gewählten Beispiel zu bleiben, haben zum einen die deutsche Sprache und Kultur kennen gelernt und zum anderen auch die eigene Kultur und Identität bewahrt. Das macht sie zu besten Botschafterinnen für die bilateralen Beziehungen zwischen Deutschland und Ägypten. Wir gewinnen demnach durch die Arbeit der Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen und personell geförderten Sprachabteilungen Absolventinnen und Absolventen mit Bindung zu Deutschland, junge Menschen für ein Studium

Frau Kultusministerin des Landes Hessen Dorothea Henzler spricht zu den Mitgliedern

in Deutschland und solche, die eventuell eine berufliche Karriere in Deutschland anstreben, die aber auch im Ausland die Partnerinnen und Partner par excellence für deutsche Firmen und Institutionen sein können.

Erfreulich ist es, dass die Bedeutung der Deutschen Auslandsschulen seit einiger Zeit von Politik und Wirtschaft zunehmend gewürdigt wird. Die Entschließungsanträge im Bundestag zur schulischen Arbeit im Ausland sowohl der FDP vom April 2008 als auch der Koalition im Folgemonat beweisen dies auf bundespolitischer Seite. Die Initiative des Auswärtigen Amtes „Schulen – Partner der Zukunft“ geht damit einher. Seither wurde die Zahl der anerkannten deutschen Auslandsschulen von 117 auf 135 erhöht, und fast 800 Schulen konnten weltweit neu dafür gewonnen werden, ihren Deutschunterricht auf- oder auszubauen.

Ein weiterer Aspekt, der ein wechselseitiges Profitieren illustriert, ist die selbstbestimmte Schule – ein Kernthema der hessischen Bildungspolitik. In diesem Zusammenhang ist Public-Private-Partnership in aller Munde. Derzeit

setzen bereits 135 Deutsche Auslandsschulen dieses Konzept um. Diese öffentliche und private Partnerschaft bedarf der Übung und des gegenseitigen Verstehens. Viele der deutschen Lehrer im Ausland konnten hier bereits Erfahrungen sammeln, die es nach der Rückkehr nach Deutschland zu nutzen gilt. ◀◀

Grußwort des Kultusministers des Landes Thüringen

Bernward Müller

Sehr geehrte Frau Kollegin Henzler,
sehr geehrte Frau Dr. Nussbaum,
sehr geehrter Herr Wecht,
sehr geehrte Damen und Herren!

„Bildung braucht Freunde" – Ihr diesjähriges Tagungsmotto ist mit Bedacht gewählt. Ein Freund – für Cicero ist dies „gleichsam ein anderes Ich". „Ein Freund sei eine Seele in zwei Körpern" – ein kluges Wort von Aristoteles. Sie als aktive oder ehemalige Auslandslehrer wissen am besten um den Wert, fernab der Heimat vom jeweiligen Gastland als willkommener Gast, ja als geschätzter Freund angenommen zu werden. Bildung braucht gebildete Menschen, die den Schatz der eigenen Bildung mehren und anderen davon abgeben. Sie als Auslandslehrer pflegen dies in besonderer Weise: als Repräsentanten unseres Kulturkreises und als Brückenbauer zwischen unterschiedlichen Kulturen. Dafür danke ich Ihnen, als Kultusminister des Freistaates Thüringen wie als zuständiger Minister der KMK für das Auslandsschulwesen.

Weltweit rund um den Globus exportieren die 135 deutschen Auslandsschulen die deutsche Sprache, unsere Kultur und unseren Bildungsschatz. Dass Deutschland nicht nur bei innovativen Produkten, sondern auch in Bildung und Kultur Exportweltmeister ist, dass „Bildung made in Germany" weltweit hoch geschätzt wird, dass im globalen Zeitalter die Nachfrage nach deutscher Bildung und deutschen Zertifikaten ungebrochen ist, dies ist ganz wesentlich Ihr Verdienst als Auslandsschullehrer. Sie verdienen Dank und Anerkennung als Vermittler unserer Sprache, Kultur und Bildung im Ausland, als Kulturbotschafter unseres Landes. Sie erfüllen einen unersetzlichen Beitrag zur Völkerverständigung, zur Toleranz und zur Weltoffenheit. Sie sind ganz bedeutsame Träger eines positiven Deutschlandbildes. Und Sie leisten auch unserer exportorientierten Wirtschaft einen großen Dienst. Mein Dank gilt Ihnen persönlich, den Auslandslehrern. Mein Dank gilt Ihrem Verband, der Sie zusammenhält, untereinander und zwischen Gastland und Heimatland. Mein Dank gilt der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, die weltweit in enger Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern 790 Schulen oder schulische Einrichtungen im Ausland mit rund 310.000 Schülern und gut 1.900 Lehrkräften betreut, darunter auch das Netzwerk von derzeit 135 deutschen Auslandsschulen mit fast 77.000 Schülern.

Deutsche Auslandsschulen, überwiegend Begegnungsschulen, sind nicht nur Orte der Begegnung und des interkulturellen Dialogs. Deutsche Auslandsschulen, auch das ist interessant, sind das älteste Beispiel einer zukunftsweisenden öffentlich-privaten Partnerschaft, einer public-private partnership.

Private Trägervereine führen die Auslandsschulen eigenverantwortlich. Auch diesen Initiatoren gilt unser Dank, ebenso allen, die mit Spenden und Sponsoring dazu beitragen, dass sich Deutsche Auslandsschulen zu rund Zweidrittel aus Schulgeld und Spenden finanzieren.

Wir dürfen auch stolz darauf sein, dass an deutschen Auslandsschulen nicht allein die Elite, sondern vor allem die Mittelschicht des jeweiligen Gastlandes vertreten ist. Die deutschen Auslandsschulen legen auch großen Wert darauf, ihre Schüler nicht von der Kultur und Gesellschaft des Gastlandes abzuschirmen. Es ist

wichtig und richtig, dass die Kinder und Jugendlichen offen sind für das Land, in dem sie leben. Und dass sie gleichzeitig einen Zugang zur deutschen Kultur finden. „Schüler bauen weltweit Brücken" – der gleichnamige IHK-Wettbewerb für deutsche Auslandsschulen war ein grandioser Erfolg. Die Deutschen Auslandsschulen erleben einen erfreulichen Trend: Sie knüpfen ein immer stärker werdendes Netzwerk: durch Ihren Verband VDLiA innerhalb der Lehrkräfte, durch Aktionen nach dem Vorbild der IHK mit der Wirtschaft, auch mit der Partnerschulinitiative (PASCH) als schulische Vernetzung und mit dem Internetportal „Deutsche Schulen im Ausland", das ehemalige Schüler betreiben.

Im Februar 2008 wurde die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft" als Netzwerk gestartet. Die Deutschen Auslandsschulen stellen sich den Herausforderungen der Zukunft. Sie sind auf dem Weg, noch konkurrenzfähiger zu werden.

Drei aktuelle Punkte will ich ansprechen: die angelaufene Bund-Länder-Inspektion, die Debatte um den Versorgungszuschlag und die Frage des Kerncurriculums im Abitur. Als Instrument der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung ist eine Bund-Länder-Inspektion (BLI) für deutsche Schulen im Ausland angelaufen. Die ersten drei Pilotinspektionen in Marbella, Brüssel und Bogota waren ein voller Erfolg.

Ab 2009 werden alle geförderten Deutschen Auslandsschulen in einem Zyklus von fünf Jahren inspiziert. Ich bin zuversichtlich, dieser Erfolg wird sich fortsetzen. Die Deutschen Auslandsschulen in Singapur, Jakarta, Lima und La Paz, die in diesem Jahr evaluiert wurden, beweisen dies.

Keine Frage: Das Pädagogische Qualitätsmanagement mit dem neuen Gütesiegel der KMK und des Auswärtigen Amtes wird das Markenzeichen „Deutsche Auslandsschule" noch attraktiver machen. Die Länder wirken hier maßgeblich mit.

Zu einem weiteren aktuellen Punkt: zur Debatte um den Versorgungszuschlag. Wir – die KMK – sind hier mit dem Bund und der Finanzseite im Gespräch. Und ich versichere Ihnen, dass wir von Seiten der KMK alles dafür tun werden, um hier eine vernünftige Lösung zu finden.

Der Thüringer Kultusminister wünscht der Hauptversammlung alles Gute

Als Beauftragter der KMK für die Belange des Auslandsschulwesens sage ich ganz klar – und ich spreche da für alle Kultusminister: Wir werden niemals Abstriche an der Qualität des deutschen Auslandsschulwesens akzeptieren. Hier habe ich sicherlich auch Ihren Verband auf meiner Seite! Die KMK hat bei ihrer letzten Plenarsitzung nochmals betont, dass die Verantwortung für die inhaltliche Arbeit der Auslandsschulen ausschließlich bei den Ländern liegt. Die Länder nehmen ihre Verantwortung ungeteilt wahr.

Zum dritten Punkt: Kerncurriculum für das Abitur. Der stärkste Wettbewerber der deutschen Auslandsschulen, die IBO, die International-Baccalaureate-Organisation hat als private Einrichtung weltweit einen einheitlichen Lehrplan und standardisierte Prüfungen. Wir stellen uns dieser Herausforderung. Für die Zeit ab dem Schuljahr 2013/2014 ist die Einführung standardisierter Aufgaben in der Abiturprüfung Deutscher Schulen im Ausland geplant.

Der „BLASchA" ist dabei, für sieben Abiturfächer (Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie, Chemie, Physik und Geschichte) bis September 2009 einheitliche curriculare Grundlagen vorzulegen. Sie wurden unter der Federführung von Thüringen und Baden-Württemberg erarbeitet.

Meine Damen und Herren!

Qualität und Internationalität – das ist für mich der Zukunftsweg der Deutschen Auslandsschulen. Mit der ersten „Deutschen Internationalen Abiturprüfung (DIAP)“ vom Mai 2009 in Silicon Valley und Kuala Lumpur (der Hauptstadt von Malaysia) ist den deutschen Auslandsschulen ein wichtiger Schritt in die globalisierte Welt von heute gelungen. Bereits heute zeichnet sich ab, dass die Deutsche Internationale Abiturprüfung (DIAP) zur Erfolgsgeschichte wird. Die nächsten Schulen werden Windhoek, Nairobi, Peking, Shanghai sein, weitere werden folgen. Am neuen Abitur-Prüfungsformat besteht weltweites Interesse. Die Deutschen Auslandsschulen setzen damit Impulse, die auch auf unsere Inlandsschulen ausstrahlen.

Ganz herzlichen Dank Herrn Dr. Köhler, dem Vorsitzenden des BLASchA, als Motor dieser neuen Entwicklung! Die KMK hat gerade im Juni dieses Jahres bekräftigt, die deutschen Auslandsschulen bei der Einführung der Deutschen Internationalen Abiturprüfung zu unterstützen. Das deutsche Abitur genießt weltweit hohes Ansehen. Das weltbekannte MIT (Massachusetts Institute of Technology) schenkt Abiturienten der deutschen Auslandsschule beispielsweise zwei Semester, indem es 42 Creditpunkte dafür vergibt. Wir sollten daher im Inland und an unseren deutschen Auslandsschulen das Alleinstellungsmerkmal des deutschen Abiturs auch in der Zukunft sichern. Ich meine vor allem die Tatsache, dass jeder Absolvent des deutschen Abiturs mindestens drei Sprachen spricht! An vielen Deutschen Auslandsschulen sogar noch mehr! Seien Sie versichert: Wir, die Kultusseite, werden alles dafür tun, die hohe Reputation der deutschen Auslandsschulen zu wahren.

Nur zwei Beispiele mögen zeigen, wie begehrt die deutschen Auslandsschulen und das Deutsche Sprachdiplom sind: Die größte deutsche Auslandsschule in Visconte de Porto Seguro in Brasilien zählt derzeit 10.000 Schüler. In Frankreich ist das Deutsche Sprachdiplom der KMK gleichzeitig die nationale Deutschprüfung. Wer wollte da noch Zweifel an der Erfolgsgeschichte der deutschen Auslandsschulen hegen? Mit ein bisschen Eigenlob will ich hinzufügen, dass zu dieser Erfolgsgeschichte auch die Thüringer Kompetenzmodell-Lehrpläne beigetragen, die an fast allen deutschen Auslandsschulen auf der Nordhalbkugel im Einsatz sind. Und sogar an einigen auf der Südhalbkugel.

Meine Damen und Herren! Die Bilanz der Deutschen Auslandsschulen kann sich sehen lassen. Deutsche Auslandsschulen sind die besten Werbeträger unseres Landes im Ausland: Sie sind Botschafter der deutschen Sprache und Kultur. Sie schaffen Verständnis für deutsche Politik, Wirtschaft, Bildung, Kultur und Gesellschaft. Sie verbreiten Deutsch als Fremdsprache. Immerhin liegt die deutsche Sprache im Weltranking auf Platz acht und in der EU auf Platz 1.

Meine Damen und Herren, Sie, die Lehrerinnen und Lehrer im Auslandsschuldienst, erwerben Kompetenzen im interkulturellen Lernen, in der bildungspolitischen Integration und im Unterricht in Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache. Wenn Sie in die deutschen Länder zurückkehren, tragen Sie diese wertvollen Kompetenzen als Impulse in das inländische Schulwesen. Wir brauchen Ihre Erfahrungen, Ihre Kompetenzen, Ihr Wissen gerade heute in einer Zeit, in der das deutsche Schulsystem im Umbruch ist hin zu Bildungsstandards, zu Qualitätsmanagement und zur eigenverantwortlichen Schule.

Zeiten des Umbruchs sind Zeiten des Aufbruchs. Und in diesen Zeiten brauchen wir den Blick über den eigenen Gartenzaun mehr denn je.

Ihrer Hauptversammlung, Ihrem Verband und unseren Deutschen Auslandsschulen alles Gute!

Grußwort der Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz

Doris Ahnen

Deutsche Auslandsschulen leisten einen Beitrag, ohne den ein wirtschaftliches Engagement deutscher Unternehmen im Ausland kaum denkbar wäre. Für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter deutscher Unternehmen, die an ausländischen Standorten arbeiten und wohnen, bieten diese Schulen die Gewähr dafür, dass ihre Kinder eine qualifizierte Schulbildung erhalten und sich problemlos bei einer Rückkehr in das deutsche Schulsystem eingliedern können. Diese Schulen spielen aber zugleich eine bedeutende Rolle bei der Sicherung des Fach- und Führungskräftenachwuchses im Ausland. Denn es besuchen ja nicht nur deutsche, sondern auch einheimische Kinder den Unterricht dort, erlernen die deutsche Sprache und werden mit der deutschen Kultur vertraut. Sie sind daher eine wichtige Zielgruppe für deutsche Unternehmen im Ausland und den Studienstandort Deutschland.

Deutsche Auslandsschulen sind Zentren, in denen die gegenseitige Auseinandersetzung mit der anderen Kultur und Sprache gegenseitiges Verständnis schafft und die interkulturelle Kompetenz fördert. Sie und die geförderten Partnerschulen sind Stätten, in denen Menschen für unsere Sprache, unsere Kultur und unsere Werte begeistert werden. Sie tragen damit dazu bei, dass Deutschland im Ausland als attraktives, weltoffenes und freundliches Land wahrgenommen wird.

Eine Schlüsselrolle kommt dabei den vor Ort tätigen Lehrerinnen und Lehrern zu. Ohne die Lehrkräfte, ohne ihr Engagement oftmals auch unter nicht optimalen Bedingungen, könnte diese für Wirtschaft und Kultur wichtige Aufgabe nicht geleistet werden. Ihre Arbeit verdient Dank und Anerkennung. Die Erfahrungen und insbesondere die interkulturelle Kompetenzen, die sie während des Auslandsaufenthaltes erwerben, stellen bei ihrer Rückkehr nach Deutschland einen Gewinn für unsere Schulen dar.

Ministerin Doris Ahnen schickt der Hauptversammlung ihre Glückwünsche

Rheinland-Pfalz erkennt die große Bedeutung der Auslandsschularbeit an und unterstützt diese, indem es Lehrkräfte ohne Restriktionen freistellt.

Ich wünsche der Hauptversammlung des VDLiA einen erfolgreichen Verlauf. Ihnen wünsche ich interessante Vorträge und Diskussionen sowie ertragreiche Begegnungen und Gespräche mit „Freunden der Bildung“.

(Das Grußwort wurde vom Schriftleiter des Verbandes verlesen.)

Grußwort des Schuldezernenten der Wissenschaftsstadt Darmstadt

Dierk Molter

Sehr geehrte Frau Kultusministerin Henzler,
sehr geehrter Herr Kultusminister Müller,
sehr geehrter Herr Wecht,
sehr geehrte Frau Dr. Nussbaum,
meine sehr verehrten Damen und Herren!

Ich darf Sie – auch im Namen des Herrn Oberbürgermeisters Walter Hoffmann sowie im Namen des gesamten Magistrats der Wissenschaftsstadt Darmstadt – in meiner Eigenschaft als Schuldezernent ganz herzlich in unserer Stadt willkommen heißen ...

Wir freuen uns sehr, dass der Verband Deutscher Lehrer im Ausland seine diesjährige Hauptversammlung hier bei uns veranstaltet.

Dem Ziel Ihres Verbandes, nämlich die Völkerverständigung zu fördern – so wie Sie es auch in Ihrer Satzung zum Ausdruck bringen – hat sich auch die Wissenschaftsstadt Darmstadt in besonderer Weise verpflichtet.

Der Gedanke der Völkerverständigung hat bei uns einen hohen Stellenwert. Menschen aus mehr als 140 verschiedenen Nationen leben friedlich in unserer weltoffenen und toleranten Stadt zusammen. Mit unseren 15 Partnerstädten befinden wir uns in aktivem Dialog und ständigem Austausch, getragen auch von einem breiten bürgerschaftlichen Engagement. Nicht ohne Grund wurde Darmstadt bereits 1975 für sein Engagement für ein friedliches Europa mit dem *Europapreis des Europarates* ausgezeichnet.

Aber nicht nur im Bereich der Städtepartnerschaften wird in Darmstadt Internationalität groß geschrieben. Besonders gilt dies auch im Bereich der Bildung und Erziehung.

Die 43 öffentlichen Schulen in unserer Stadt mit ihren mehr als 140.000 Einwohnern werden von circa 29.000 Schülern besucht. Hinzukommen mehr als 4.000 weitere Schüler, die an sechs allgemeinbildenden und vier beruflichen Schulen in privater Trägerschaft unterrichtet werden.

Darmstadt ist damit einer der ausgeprägtesten Schulstandorte in Hessen. Nicht nur aus Darmstadt, sondern über die Stadtgrenzen hinaus, bis

Stadtrat Dr. Dierk Molter richtet Grüße des Oberbürgermeisters und des Magistrats aus

weit aus dem Umland, kommen Schüler zum Lernen hierher. Das hat zum einen traditionelle Gründe, denn viele der weiterführenden Schulen, insbesondere unsere Gymnasien haben eine weit in die Vergangenheit reichende Geschichte. Zum andern sind es aber die überzeugenden, zeitgemäßen Bildungsangebote unserer Darmstädter Schulen, die auch Schüler und deren Eltern insbesondere aus dem umliegenden Landkreis Darmstadt-Dieburg ansprechen.

Dabei kommt auch der internationalen Bildung und interkulturellen Erziehung ein besonderer Stellenwert zu. Beispielsweise bilingualer Unterricht und Unterrichtsangebote in vielen Fremdsprachen sowie die rege Teilnahme von Schülern an zahlreichen internationalen Austauchprogrammen zeichnen die Darmstädter Bildungslandschaft aus.

Erwähnen möchte ich in diesem Zusammenhang auch unser Darmstädter Modellprojekt der Internationalen Begegnungsschule, das wir mit Unterstützung des Hessischen Kultusministeriums durchführen. Dafür Ihnen, liebe Frau Henzler, vielen Dank.

Durch die Kooperation von aktuell drei Kindertagesstätten, zwei Grundschulen und einem

Gymnasium wollen wir in Darmstadt ein durchgängiges zweisprachiges Bildungsangebot, vom Kindergarten bis zum Abitur, dauerhaft im öffentlichen Schulwesen etablieren.

Dieses Bildungsangebot richtet sich gleichermaßen an Kinder aus bilingualen Familien, aus Familien von Beschäftigten deutscher und internationaler Unternehmen und einheimischen Familien. Mit dem beschlossenen Neubau einer Internationalen Kindertagesstätte auf dem Campus des Gymnasiums Lichtenbergschule wird hierzu ein weiterer, entscheidender Beitrag geleistet. Die persönliche Begegnung sowohl mit Darmstädter Schülerinnen und Schülern, als auch mit Austauschschülern bestätigt mir regelmäßig, dass der Nachwuchs längst begriffen hat, wie wichtig es ist, über den Tellerrand der heimischen Schule oder auch des heimischen Ausbildungsbetriebs hinauszublicken.

Dass sich diese Erkenntnis gerade in den letzten Jahren und Jahrzehnten durchgesetzt hat, ist sicher auch ein Verdienst von Lehrerinnen und Lehrern, die im Ausland unterrichtet haben und ihrem erweiterten Erfahrungsschatz an Schülerinnen und Schüler in Deutschland weitergeben und auf diese Weise auch Vorbild sind.

Denn ohne Zweifel benötigen junge Leute heute und in Zukunft mehr denn je Schlüsselqualifikationen, die sie befähigen, später über Ländergrenzen und kulturelle Unterschiede hinweg, erfolgreich im Beruf zu sein.

International ausgerichtete Bildung ist damit auch ein wichtiger Faktor für den Wirtschaftsstandort Deutschland. Gerade auch für eine Stadt wie Darmstadt.

Darmstadt ist eine wirtschaftlich sehr erfolgreiche Stadt und Sitz vieler international tätiger Firmen, zudem eine Hochburg der Wissenschaften und der Forschung, ein Spitzen-Standort für IT, Software und High Tech. Unternehmen wie T-Online und die Software AG nutzen die wirtschaftliche Stärke von Stadt und Region. Darmstadt ist Sitz u. a. des Pharma-Unternehmens Merck. Hier gibt es nicht nur die international renommierte Technische Universität Darmstadt und zwei weitere Fachhochschulen mit zusammen rund 30.000 Studentinnen und Studenten. Auch 30 namhafte, in der Regel europaweit oder sogar weltweit agierende wissenschaftliche Forschungseinrichtungen von Rang sind in Darmstadt ansässig.

Ich nenne hier nur beispielhaft das Satellitenkontrollzentrum ESOC – Darmstadt ist Europas Tor zum Weltraum. Außerdem ist Darmstadt Standort der europäischen Wettersatellitenorganisation EUMETSAT und der Gesellschaft für Schwerionenforschung GSI, aber auch zahlreicher namhafter Fraunhofer Institute.

Mit Selbstbewusstsein trägt deshalb Darmstadt seit 1997 die von der Hessischen Landesregierung verliehene, offizielle Bezeichnung „Wissenschaftsstadt“.

Meine Damen und Herren!
Darmstadt ist aber nicht nur weltoffene Wissenschaftsstadt, sondern: Darmstadt ist auch Kulturstadt – ich empfehle Ihnen unbedingt einen Besuch der Mathildenhöhe, unseres europaweit renommierten Jugendstilzentrums … Oder schauen Sie sich in Ihren freien Stunden das Hundertwasserhaus, die Waldspirale, an … oder das Darmstädter Schloss, das ist beides sehenswert … Es gibt hier auch zahlreiche Kulturangebote, ich nenne hier nur das Staatstheater oder das Halbneun-Theater für Freunde des Kabaretts und der Kleinkunst-Szene …

Darmstadt ist auch Stadt im Grünen – einen Spaziergang hier im nahegelegenen, herrlichen Herrngarten, dem großen grünen Stadtpark von Darmstadt, in dem sich auch das Prinz-Georgs-Palais befindet, an der frischen Luft kann ich wärmstens empfehlen … es gibt hier zahlreiche grüne Ecken, Parks und Gärten … oder machen Sie einen Spaziergang, die Erich OllenhauerPromenade entlang, hinauf zur Mathildenhöhe und dann weiter hoch zur Rosenhöhe … oder gehen Sie zum Großen Woog, unserem großen, 400 Jahre alten Innenstadtbadesee, in dem schon der häufige Darmstadt-Besucher Goethe gebadet hat … und wenn Sie es nach mehrstündiger Tagung nach Wellness dürstet, dann empfehle ich Ihnen unser schmuckes neues Jugendstilbad, auch ganz in Ihrer Nähe … mit Schwimmbad, Spa-Bereich und ich glaube acht verschiedenen Sauna-Optionen … das weckt die Lebensgeister wieder, nach mehrstündigem Kongresswesen … Herr Wecht und Herr Lamp werden Sie gerne führen.

Meine Damen und Herren!
Ich darf Sie alle nochmals herzlich in Darmstadt willkommen heißen – und ermuntern, Darmstadt zu entdecken ... es lohnt sich ... Ich wünsche Ihnen in diesem Sinne eine gelungene, gedankenanregende und erkenntnisreiche Hauptversammlung, eine erfolgreiche weitere Vernetzung und einen guten Aufenthalt in Darmstadt. Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

Grußwort des Deutschen Philologenverbandes

Ursula Päßler

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen!

Es freut mich sehr, dass ich im Namen des Deutschen Philologenverbandes ein Grußwort an Sie richten darf.

Ich tue dies stellvertretend für unseren 2. Vorsitzenden, Dr. Klitzing, der heute leider nicht kommen konnte, und ich tue es umso lieber, als mir als Sprachlerin die Auslandserfahrung junger Kolleginnen und Kollegen besonders am Herzen liegt.

Damit bin ich auch schon beim Thema Ihrer Versammlung: „*Bildung braucht Freunde*".

Der Deutsche Philologenverband hat seine Unterstützung des Auslandsschulwesens seit vielen Jahren immer wieder unter Beweis gestellt und er wird dies auch in Zukunft tun.

Im Rahmen dieser Unterstützung können wir dieses Jahr ein doppeltes Jubiläum feiern: Der sog. „Auslands-Kunze" bzw. „Kunzes Kalender für das Ausland" kann 2009 bereits sein 40. Jubiläum feiern und der Deutsche Philologenverband hat schon zum 5. Mal die Bearbeitung und Herausgabe übernommen. Er wird auch weiterhin trotz aller elektronischen Medien und trotz eines nicht unerheblichen Aufwandes an einer Print-Ausgabe festhalten.

Außerdem erfüllt es uns mit Freude und Genugtuung – und ich glaube, diese Freude teilen wir – dass Ihre Teilnahme am größten deutschen Lehrerwettbewerb „*Unterricht innovativ*" so überaus erfolgreich war.

So hat 2008 ein Lehrerteam der deutsch-schweizerischen internationalen Schule in Hongkong den 1. Preis in diesem Wettbewerb errungen, nachdem im Vorjahr bereits die deutsche evangelische Oberschule in Kairo ausgezeichnet worden war.

Frau Päßler grüßt die Hauptversammlung für den Philologenverband

Auf Einladung des Deutschen Philologenverbandes konnten die Preisträger Ende letzten Jahres die Auszeichnung sogar persönlich in Berlin entgegennehmen.

Natürlich hoffen wir, dass sich auch in diesem Jahr die Auslandsschulen an dem Wettbewerb beteiligt haben, der vom Deutschen Philologenverband vor 7 Jahren initiiert wurde und bei dem der Verband nun mit dem „Bundesverband der deutschen Industrie" und der „Vodafone-Stiftung" kooperiert. Die Preisverleihung wird wieder im Spätherbst in Berlin stattfinden.

Die bisher errungenen Auszeichnungen sind eine Anerkennung Ihrer Arbeit und ein eindrucksvoller sichtbarer Beweis für die Leistungsfähigkeit der deutschen Auslandsschulen. Dabei verkennen wir nicht, dass die einheitliche Umstellung auf das Abitur nach 8 Jahren und der Ausbau der Ganztagsschulangebote bei begrenzten finanziellen Mitteln bereits ihren Tribut an Einsatzfreude und Ideenreichtum gefordert haben.

Der Philologenverband wird sich auch angesichts der gegenwärtigen Wirtschaftskrise dafür einsetzen, dass das breite Angebot deutscher Schulen im Ausland ohne Qualitätseinbußen erhalten bleibt, denn Frank-Walter Steinmeiers Zitat für die Goethe-Institute gilt auch für die Auslandsschulen: Sie sollten uns als kulturelle Infrastruktur in aller Welt durchaus soviel wert sein wie 12–15 Kilometer Autobahn in Deutschland. Die Kosten dafür belaufen sich auf rund 150 Millionen Euro, und das ist mehr als die jährlichen Ausgaben für die deutschen Auslandsschulen.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, wir wünschen Ihnen gewinnbringende Erfahrungen beim (Zitat Prof. Goebel) „Abenteuer Interkulturalität“ und, falls Sie demnächst nach Deutschland zurückkehren eine erfolgreiche „Re-Integration“. Zunächst aber ein erfolgreiches Programm und anregende Tage in Darmstadt.

Wir freuen uns schon auf Ihre nächste Versammlung, die als die 30. sicher eine runde Sache wird. ◀◀

Grußwort der GEW

Dirk du Pin

Sehr geehrte Frau Ministerin,
sehr geehrter Herr Minister,
sehr geehrter Herr Dr. Köhler,
sehr geehrte Frau Dr. Nußbaum,
sehr geehrter Herr Stadtrat,
sehr geehrter Herr Wecht,
sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und liebe Kollegen!

Es ist für mich eine besondere Freude und Ehre, dass ich Ihnen im Namen und Auftrag des Hauptvorstandes der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft die Grüße der Arbeitsgruppe Auslandeslehrerinnen und -lehrer, der AGAL, zur 29. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland überbringen darf.

Bei Ihren letzten Tagungen hat diese Aufgabe stets Wolfgang Gotterbarm, der frühere Vorsitzende der AGAL, übernommen. Vor Ihnen steht jetzt nicht sein Nachfolger. Franz Dwertmann aus Bremen ist neuer AGAL-Vorsitzender. Er hat mich gebeten – stellvertretend für ihn – das Grußwort zu entrichten, da Herr Dwertmann in dieser Woche mit einer Arbeitsgruppe der AGAL in Portugal weilt, was schon lange geplant war.

Der eine oder andere von Ihnen kennt mich vielleicht noch aus meiner Arbeit in Valencia, von verschiedenen Vorbereitungs- und Fortbildungslehrgängen oder als Fachberater in der Tschechischen Republik, Herr Wecht noch von seinem Vorbereitungslehrgang 1983 in Gummersbach.

Ich bin gern hier bei strahlendem Sonnenschein ins hessische Staatsarchiv in den prachtvollen Karolinensaal gekommen, da ich den VDLiA schon über 30 Jahre kenne und seine Arbeit schätze. Ein Hamburger Nordlicht hat in diesen Tagen auch des Fußball wegen mit Darmstadt eine neue Beziehung. Hat doch der neue HSV-Trainer, Bruno Labbadia, hier bei Darmstadt 85 seine fußballerische Karriere begonnen.

Auf einen weiteren, aber viel wichtigeren Hamburger Arbeitsplatz möchte ich noch hinweisen, bei dessen Besetzung ich etwas mithelfen konnte. Die stolze Freie und Hansestadt Hamburg hatte sich in der vergangenen Legislaturperiode für fast 2 Jahre aus dem Bund-Länder-Ausschuss für die Schulische Arbeit im Ausland, dem BLASchA, verabschiedet und gegen Bezahlung von 25.000 € durch Schleswig-Hol-

stein vertreten lassen. So schrieb ich der neuen Hamburger Schulsenatorin, Christa Goetsch von den Grünen, kurz nach ihrem Amtsantritt im Juni 2008 einen Brief, um auf diesen Um- und Missstand hinzuweisen. Schon zum 1. September vergangenen Jahres meldete sich dann der Stadtstaat Hamburg mit eigenem Sitz und eigener Stimme wieder im BLASchA zurück. Was hinter diesem Vorgang alles steckte, lässt sich natürlich nicht in einem Grußwort darlegen.

Bei meiner Vermittlung 1977 hatte ich zum ersten Mal vom VDLiA gehört und als GEW-Mitglied gleich beschlossen, die Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland" direkt beim Verlag zu abonnieren. Das führte dann zu der spannenden Situation in Valencia, dass ich jede neue Ausgabe viele Tage früher als die VDLiA-Mitglieder in Händen hielt. Meinen Freund, Helmut Graff – damaliger VDLiA-Obmann am Colegio Alemán, später auch Pressereferent in Ihrem Verband, konnte ich nach schneller Lektüre am nächsten Tag immer wieder mit Fragen und Bemerkungen zur Verbandsarbeit sowie zum Auslandsschulwesen überraschen.

Ihre Verbandszeitschrift war in meinen aktiven Auslandsjahren und ist auch heute noch für mich als Hamburger Landesvertreter in der AGAL eine Pflichtlektüre, wobei die satirischen Beiträge der ewigen Auslandsdienstlehrkraft, Rainer Stimpfle – jetzt als Fachberater in Nordostsibirien tätig – eine besondere Lesefreude bedeuten. Sicher weilt Stimpfle heute hier im Saal …

Da nach 2007 mit „Bildung schafft Freunde" das Leitmotiv der diesjährige Hauptversammlung „Bildung braucht Freunde" ist, erinnere ich an das Motto aus dem Sommermärchen-Jahr 2006: „Die Welt zu Gast bei Freunden". So fühle ich mich hier bei Ihrer Jahreshauptversammlung als Gast bei Freunden.

2006 konnte die AGAL auf ihr 50-jähriges Bestehen zurückblicken und Max Bertram, früherer Vorsitzender der AGAL sowie noch heute aktiver AGALier, hat dazu einen historischen Rückblick verfasst. Darin schreibt er u. a.: „Mit dem ‚Verband deutscher Lehrer im Ausland' (VdLiA) sind wir über Jahrzehnte in gemeinsamer Verantwortung verbunden." Herrn Wecht

Der GEW-Vertreter Dirk du Pin grüßt die 29. HV

möchte ich gleich ein Exemplar dieser Broschüre übergeben.

Dank gebührt dem VDLiA für seine kontinuierliche Teilnahme an unseren Rückkehrertagungen, 2008 wieder in der Heimvolkshochschule Mariaspring bei Göttingen mit dem Thema: „11 Lehrkräfte-Typen – ein Ziel?". Der Tagungsbericht erscheint in Kürze. In der Zeitschrift „Begegnung", Heft 1/2009 steht zu dieser Veranstaltung ein interessanter Artikel von Sandra Pingel.

Dank gebührt dem VDLiA für die Rede von Manfred Egenhoff bei der Verabschiedung Wolfgang Gotterbarms aus dem Vorsitz der AGAL am 14. Februar dieses Jahres in Bonn und für ihre Veröffentlichung in der Verbandszeitschrift (Heft 2, Mai 2009, S. 113 f.).

Es freut mich, dass unser neuer AGAL-Vorsitzender, Franz Dwertmann, demnächst ein offizielles Gespräch mit Ihrem neu gewählten Vorsitzenden führen wird.

Ich möchte die Gelegenheit des Grußwortes auch nutzen, um einige Gedanken zur Weiterentwicklung der schulischen Arbeit im Ausland zu äußern. Einen entscheidenden Meilenstein sehen wir sicher alle in der sog. PASCH-Initiative des Außenministers Frank Walter Steinmeier.

Mit über 1000 neuen Partnerschulen vollzieht sich eine weltumspannende Vernetzung. Damit wird aktive Friedensarbeit geleistet und es bestehen jetzt besondere Möglichkeiten für einen intensiven interkulturellen Dialog. Nicht nur die GEW hofft, dass die Bundesrepublik Deutschland weiterhin für alle hinzugewonnenen Schulen ein verlässlicher Partner bleibt. Es ist erfreulich, wenn nach meinem Kenntnisstand die Haushaltsmittel für 2010 die neuen Partnerschaften berücksichtigen werden. Der VDLiA hat auch das PASCH-Projekt mit lesenswerten Berichten in der letzten Ausgabe der Verbandszeitschrift in den Mittelpunkt gestellt. Am Freitagmorgen werden auf Ihrer Tagung von den verantwortlichen Stellen, dem Auswärtigen Amt, dem Bund-Länder-Ausschuss für die Schulische Arbeit im Ausland und von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, weitere Informationen zum PASCH-Programm erfolgen.

Die AGAL der GEW wertet die PASCH-Initiative weniger als Hilfe für deutsche Interessen, sondern sieht in ihr vor allem ein Element der Weiterentwicklung für die verschiedensten Bereiche vieler beteiligter Länder.

Unsere AGAL-Arbeit setzt sich im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik weiterhin für demokratische Beteiligungsstrukturen für *alle* Beschäftigten an den Auslandsschulen ein. So begrüßen wir es außerordentlich, wenn die Bund-Länder-Inspektionen bei ihrer Evaluationstätigkeit auch die Anwendung demokratischer Prinzipien auf der Grundlage partnerschaftlichen Zusammenwirkens zu überprüfen haben. Wir arbeiten weiter daran, dass es an den Auslandsschulen für die Einsetzung eines Lehrerbeirats klare rechtliche Bestimmungen geben soll.

An dieser Stelle sei noch ein kleiner Hinweis erlaubt: Die bundesweite GEW-Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“ wird sich in der kommenden November-Ausgabe mit dem Schwerpunktthema „Deutsche Auslandsschulen – Deutsche Kulturpolitik im Ausland“ beschäftigen.

Das Grußwort der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft möchte ich mit einer kleinen Vision beenden: Wir befinden uns im Jahr 2050. VDLiA-Jahreshauptversammlung und AGAL-Frühjahrstagung finden gemeinsam statt. Tagungsort ist ein europäischer Schulcampus auf der Iberischen Halbinsel. Aus 30 EU-Staaten sind Delegationen von Lehrergewerkschaften und -verbänden angereist sowie wichtige Vertreter des Europäischen Schulamtes aus Tallinn. Tagungssprache ist Europäisch, seit 2020 Pflichtfach in allen EU-Staaten ab der 3. Klasse. Gesponsert wird die Veranstaltung von den Freunden der schulischen Arbeit im Ausland, besonders von der European Aeronautic Defence and Space Company, kurz EADS genannt. Das Tagungsthema lautet: Personalentwicklung der europäischen Auslandslehrkräfte in Ausbildung, Aufstieg, Besoldung und ihr Einsatz in vier Kontinenten anhand des sog. Königsteiner EU-Schlüssels. Für den Festvortrag mit dem Thema „Unsere Partnerschulen als Orte des interkulturellen Dialogs zwischen Islam, Buddhismus und Christentum“ ist die Repräsentantin des Verbandes europäischer Schulen im Ausland, Frau Dr. Esterhazy, aus Ungarn angereist. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der 29. Hauptversammlung in Darmstadt sind selbstverständlich mit dabei.

Die AGAL wünscht der heute beginnenden Tagung einen erfolgreichen Verlauf! ◀◀

Alternative Ausland – Eine Berufsausbildung in der Ferne erfordert viel Pioniergeist

Uwe Franzke

Warum eine Ausbildung in der Ferne

Früher waren Lehrjahre auch Wanderjahre – junge Menschen, die einen Beruf lernen wollten, zogen in die Welt hinaus, die Ausbildung am Wohnort war sogar verpönt. Heute ist das anders; viele Schulabgänger wollen zu Hause bleiben, schon ein Wechsel in eine andere Stadt schreckt viele und nur wenige wagen sich in ein anderes Land. Doch die Angebote nehmen zu und auch die Nachfrage der jungen Leute in Zeiten eines zusammenwachsenden Europas steigt.

Im Zeitalter der Globalisierung sind Fachkräfte, die im Besitz überdurchschnittlicher Sprachkenntnisse sind und über ein Gespür für die Gepflogenheiten fremder Märkte verfügen, begehrte und umworbene Mitarbeiter international tätiger Unternehmen. Es zählen die Fähigkeit, in anderen Kulturkreisen eventuelle Schwierigkeiten zäh und zielorientiert, vor allem aber den lokalen Problemlösungsmustern angepasst, überwinden zu können. Zu wissen, wie Geschäftspartner vor Ort „ticken", kann maßgeblich zum Geschäftserfolg beitragen.

Vor diesem Hintergrund stellen die Schülerinnen und Schüler bzw. die Absolventen deutscher Schulen im Ausland eine interessante Zielgruppe für die Ansprache durch deutsche internationale Unternehmen dar.

Im Jahr 2008 wurden die 13 berufsbildenden Abteilungen der deutschen Auslandsschulen sowie die 2 eigenständigen ASET Auslandsberufsschulen von mehr als 1.200 Schülerinnen und Schülern besucht. Rund 700 von ihnen durchliefen eine bilinguale, duale Berufsausbildung, wobei hier die kaufmännischen Bildungsgänge absolut dominieren. Insgesamt brachte der berufliche Bereich des Auslandsschulwesens in den mehr als 30 vergangenen Jahren über 7.500 mehrsprachige Absolventen hervor und leistet somit einen bedeutenden Beitrag zur auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik.

In Korrelation zur Schülerzahl in der beruflichen Bildung bewegt sich auch die Zahl der durch die ZfA vermittelten Berufsschullehrer. In der Regel handelt es sich um Diplom-Handelslehrer, die über entsprechende unterrichtliche und berufliche Erfahrung in den jeweils angebotenen Ausbildungsberufen verfügen.

ASET – deutsche kaufmännische Berufsausbildung in Spanien

Am Beispiel der ASET Berufsschulen in Madrid und Barcelona sollen die besonderen Aspekte bzw. Gegebenheiten der deutschen beruflichen Bildung im Auslandsschulwesen veranschaulicht werden. Hierbei sollen nicht nur die Erfolge und die positiven Aspekte hervorgehoben werden, sondern auch die Schwierigkeiten und die Probleme nicht verschwiegen werden.

Grundsätzlich stellt die Entwicklung der ASET Berufsschulen eine nunmehr über 25 Jahre währende Erfolgsgeschichte und ein gutes Beispiel für die Kooperation von Wirtschaft und Schule dar.

In den 80er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts intensivierten sich die wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und Spanien –

Uwe Franzke erklärt die Besonderheit der ASET

bedingt durch den Eintritt Spaniens in die EG – erheblich. Auch vorher schon betrieben viele deutsche Unternehmungen Niederlassungen auf der iberischen Halbinsel. Es entstand ein erhöhter Bedarf an Mitarbeitern der Sachbearbeitungs- und mittleren Managementebene. Diese Mitarbeiter sollten fachlich auf demselben Stand stehen wie die Mitarbeiter in Deutschland und sprachlich in der Lage sein, im Gastland selbst und mit der Muttergesellschaft in Deutschland jederzeit kommunizieren zu können. Auf diese Art doppelt qualifizierte Mitarbeiter waren und sind weder auf dem spanischen noch auf dem deutschen Arbeitsmarkt einfach zu finden. In Spanien ist berufliche Bildung nach wie vor sehr theorielastig. Das System der dualen Berufsausbildung, d. h. die gleichzeitige theoretische Wissensvermittlung in der Berufsschule und die praktische Ausbildung am betrieblichen Arbeitsplatz, hat sich nicht durchsetzen können, auch wenn der Erfolg dieses Ausbildungsmodells mit einer in Deutschland langen Tradition durchaus anerkannt wird.

Im deutschen Inland fehlt es dagegen meist an ausreichend guten spanischen Sprachkenntnissen, um ohne (kosten)intensives Sprachtraining und entsprechende Einarbeitung im Gastland tätig werden zu können. Außerdem ist die Auslandsentsendung von deutschen Mitarbeitern ebenfalls kostspielig.

Vor diesem Hintergrund gründeten vor rund 25 Jahren etwa 40 deutsche und deutsch-spanische Unternehmen den gemeinnützigen Schulverein ASET, der die beiden Berufsschulen in Madrid und Barcelona unterhält. An beiden Standorten werden in erster Linie im Zusammenwirken mit den Betrieben zweisprachige Jugendliche in verschiedenen kaufmännischen Berufen (Bank, Industrie, Spedition- und Logistik) nach deutschem Muster ausgebildet.

Im Jahr 1992 sind beide Berufsschulen von der Kultusministerkonferenz (KMK) als Auslandsberufsschulen anerkannt worden, seit 2001 werden sie von der ZfA durch die Entsendung der jeweiligen Schulleiterin bzw. des Schulleiters unterstützt.

Die Schirmherrschaft über die gesamte Ausbildung hat die Deutsche Auslandshandelskammer für Spanien (AHK) übernommen. Grundlage sind die in der Bundesrepublik gültigen Rahmenlehrpläne für berufliche Schulen sowie die vom Bundeswirtschaftminister erlassenen Ausbildungsordnungen. Diese regeln unter anderem die staatliche Anerkennung der Ausbildungsberufe in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK), die Dauer und Inhalte der Ausbildung sowie die Zwischen- und Abschlussprüfungen. Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan sind zeitlich und inhaltlich so miteinander abgestimmt, dass eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen dem Lernort Schule und dem Lernort Betrieb erleichtert wird.

Wandertag 2008

Ziele der Ausbildungsbeteiligten

Die Bildungsarbeit von ASET verfolgt in erster Linie das Ziel, mehrsprachigen Jugendlichen sowohl die fachliche kaufmännische Qualifikation als auch grundlegende Berufserfahrungen in der spanischen Arbeitswelt zu vermitteln. Das Ausbildungsangebot richtet sich demzufolge an all diejenigen, die mehrsprachig aufgewachsen sind oder zumindest sehr gute Kenntnisse der jeweils zweiten Sprache besitzen. Zu den in der Vereinssatzung festgelegten Zielen gehört nicht

zuletzt der unternehmerische Aspekt der Ausbildung und Gewinnung zwei- oder dreisprachiger Nachwuchskräfte.

In diesem Kontext erfolgt die Akquisition von Ausbildungsplatzbewerbern an den Deutschen Schulen in Spanien, an Gymnasien und beruflichen Schulen in Deutschland, an denen Spanischunterricht erteilt wird, und nicht zuletzt in den spanischen Institutionen in Deutschland. Um diese Zielsetzungen zu erreichen, werden die deutschsprachigen Schulen in Spanien besucht oder zumindest über ASET informiert. Auch zu ausgewählten Schulen in Deutschland wird Kontakt gehalten. Die Öffentlichkeitsarbeit insgesamt hat somit einen wichtigen Stellenwert.

Aktuell durchlaufen in Madrid und Barcelona zusammen etwa 120 Schüler, in der Regel zwischen 18 und 22 Jahren alt, die 2- bis 3-jährige Ausbildung in verschiedenen Berufen. Die

Verleihung des Wirtschaftspreises

Mehrzahl kommt aus Deutschland und verfügt über die notwendigen Sprachkenntnisse, ein Teil sind Kinder spanischer Emigranten der nunmehr schon 3. Generation. Beim Rest handelt es sich in der Regel um Abgänger deutscher Schulen im Ausland.

Der weitaus größte Teil der Auszubildenden besitzt die Hochschulreife, die anderen haben einen mittleren Bildungsabschluss. Dies entspricht in etwa der Zusammensetzung von vergleichbaren Berufsschulklasse dieser stark nachgefragten kaufmännischen Ausbildungsberufe in Deutschland.

Der Unterricht wird in erster Linie von hauptamtlichen, meist aus dem deutschen Schuldienst beurlaubten Diplom-Handelslehrern erteilt. Wegen der besonderen Schulsituation – kleine Schule mit relativ vielen Klassen und Ausbildungsberufen, Insellage bezüglich Fachkontakte und Fortbildung – ist eine mehr- oder gar langjährige Berufserfahrung der Lehrkräfte in Deutschland sehr vorteilhaft. Die enge Zusammenarbeit mit den ausbildenden Betrieben, d. h. oft auch mit spanischen Angestellten, die das duale Ausbildungssystem kaum kennen, bringt es mit sich, dass spanische Sprachkenntnisse sehr förderlich sind.

Der Unterricht in Anwenderinformatik und Wirtschaftsenglisch wird von spanisch- bzw. englischsprachigen Dozenten erteilt.

Die Besonderheit und Herausforderung – sowohl für die Lernenden als auch die Lehrenden – einer Ausbildung im Ausland besteht darin, dass am Lernort Betrieb überwiegend die Landessprache gesprochen wird sowie die nationalen Gepflogenheiten und Rechtsgrundlagen vermittelt werden, während am Lernort Schule überwiegend deutsch gesprochen wird und die deutsche Rechts- und Wirtschaftsordnung im Zentrum des Unterrichts stehen. Dieses Agieren in zwei unterschiedlichen Kulturen stellt eine zusätzliche spezifische Schlüsselqualifikation dar, die Auszubildende an einer Auslandsberufsschule erwerben. An die spezifische Fachbildung knüpfen sich in der beruflichen Bildung weitere Qualifikationen, die jungen Berufstätigen befähigen, mit wechselnden Anforderungen des beruflichen Lebens souverän zurecht zu kommen. Erwähnt seien hier z. B.

- Verantwortung tragen lernen
- Teamarbeit innerhalb einer Gruppe leisten
- Kreativ arbeiten, Problem lösen und neue Lösungswege erkunden können.

Kleine Lerngruppen und die Möglichkeit einer individuellen Förderung der Schüler ermöglichen eine verstärkte Vermittlung von Methoden- und Sozialkompetenzen.

Perspektiven der Absolventen und kritische Anmerkungen

Der bisherige Erfolg der ASET Ausbildung lässt sich an der Tatsache festmachen, dass die Übernahmequote im Anschluss an die Ausbildung sehr hoch war. Nicht wenige ASET Abgänger erreichten nach relativ kurzer Zeit verantwortungvolle Positionen in ihren Ausbildungsbetrieben. Andere Unternehmen sicherten sich durch das Abwerben der jungen Berufstätigen das für die Verhältnisse des spanischen Arbeitsmarktes umfassende Knowhow der zweisprachig ausgebildeten Nachwuchskräfte.

Allerdings darf nicht verkannt werden, dass die ASET Berufsschulen insbesondere durch die aktuelle Wirtschaftskrise stark betroffen sind.

Eine sinkende Ausbildungsbereitschaft der Ausbildungsbetriebe – die Finanzierung eines Ausbildungsplatzes stellt für ein Mitgliedsunternehmen immerhin eine jährliche Investition von ca. 11.000,– Euro dar – sowie sinkende Übernahmequoten haben aktuell zu einem Rückgang der Schülerzahlen geführt.

Die hohen Lebenshaltungskosten insbesondere in den beiden spanischen Metropolen Madrid und Barcelona tragen dazu bei, dass die monatliche Ausbildungsvergütung in Höhe von ca. 450,– Euro nur etwa die Hälfte der Lebenshaltungskosten deckt.

Diese Tatsachen, eine wachsende Zahl von Ausbildungsalternativen, z. B. in Form privater und staatlicher dualer Studiengänge, sowie der demografisch bedingte Rückgang der Schülerzahlen haben auch das Bewerberpotenzial der ASET Schulen schrumpfen lassen.

Auf ein Problem, das – nicht nur mir – sondern allen Kollegen der berufbildenden Abteilungen weltweit am Herzen liegt, sei im Folgenden hingewiesen:

Die letzte Tagung der Leiter der BBZ hat vor vier Jahren stattgefunden, es hat den Anschein, dass die Berufsbildung in der ZfA nur sehr wenig Beachtung findet. Im Organigramm ist keine zuständige Person aufgeführt, insgesamt fühlen sich die beruflichen Abteilungen hier sehr stiefmütterlich behandelt. Das passt nicht zu den mündlichen Beteuerungen der Wichtigkeit der beruflichen Bildung und auch nicht zu der Wertschätzung, die sie seitens der Ausbildungsunternehmen genießt.

Abschlussklasse 4c

Ein ganz konkreter Missstand entsteht aktuell dadurch, dass die Auslandshandelskammern in ihrem Vereinheitlichungseifer den Berufsabschlüssen das Markenzeichen „Zweisprachig“ entziehen wollen. Dies ist ein gewaltiger Rückschritt, dem man wirksam nur gemeinsam mit der ZfA entgegentreten kann. Ohne ein Treffen der Leiter der BBZ geht das nicht wirksam. Dabei fehlt es nur am guten Willen, die längst überfällige Tagung zu organisieren.

Dieses konkrete Beispiel soll zeigen, dass es gar nicht ganz großer Anstrengungen bedarf, um die Erfolgsgeschichte der Berufsbildung fortschreiben zu können. Auch in Zukunft wird es auf das fortgesetzte Engagement sowohl seitens der Schulen selbst wie auch der betrieblichen Partner und der Zentralstelle in Köln ankommen. ◀◀

Weitere Informationen

zu deutscher Berufsausbildung und Dualem Studium in Spanien und anderswo in der Welt:

www.aset.es
www.asetforum.com
www.ewa-madrid.com
www.auslandsschulwesen.de/Berufliche Bildung

Die Bedeutung deutscher Auslandsschulen für Top-Arbeitgeber VW

Elke Lücke

Sehr geehrte Damen und Herren!

Ich freue mich, heute an der Hauptversammlung des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland teilzunehmen und Ihnen aus der Perspektive der Wirtschaft heraus das Thema Schule im Ausland beleuchten zu können.

Für ein global agierendes Unternehmen wie den Volkswagen Konzern ist es wichtig, den Beschäftigten und ihren Familien an den jeweiligen Standorten optimale Arbeitsund Lebensbedingungen zu bieten. Volkswagen hat es sich auf die Fahnen geschrieben, als Top-Arbeitgeber zu gelten und so hochqualifizierte Mitarbeiter langfristig an sich zu binden. Eine Grundlage für die Entsendung von Managern und Spezialisten ins Ausland ist somit die Schaffung von bestmöglichen Rahmenbedingungen auch im familiären Umfeld. Die Entscheidung vieler unser Mitarbeiter mit Kindern im schulpflichtigen Alter, für einen Zeitraum von zwei bis fünf Jahren im Ausland zu arbeiten, hängt vielfach davon ab, ob eine qualifizierte Beschulung mit anerkannten Zeugnissen bzw. Abschlüssen sicher gestellt werden kann. Die Deutsche Schule am Auslandsstandort ist somit für uns personalpolitisches Instrument und Standortfaktor zugleich, da sie es uns ermöglicht, unsere Mitarbeiter mit Familien für einen Auslandsseinsatz zu gewinnen und den Familien eine möglichst reibungslose Integration in das heimatliche Schulsystem ermöglicht.

Leider ist es nicht so, dass an allen Konzernstandorten weltweit auch eine Deutsche Auslandsschule anzutreffen ist. Wäre es so, könnten wir mit dem besten Gefühl unsere Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit ihren Familien zu einem Einsatz als Global Employee ermuntern und könnten mit Fug und Recht sagen, dass in schulischer Hinsicht alles in bester Ordnung sei.

Zum Glück haben wir auch diese Standorte, wie z. B. Shanghai und Beijing, Puebla, Moskau, um nur einige zu nennen.

Häufig besteht das schulische Angebot am Standort aus einer lokalen Schule. Was nicht

Elke Lücke hebt die Bedeutung der deutschen Auslandsschulen für VW hervor

schlecht sein muss, nur stellen wir in diesem Fall immer die Frage, ob eine Reintegration der deutschen Schüler in das innerdeutsche Schulsystem nach Ablauf des Einsatzzeitraumes der Eltern sichergestellt ist. Die dabei besonders intensiv diskutierten Fragen sind der konsequent fortgeführte Deutschunterricht, die 2. Fremdsprache ab der 6. Klasse sowie die Qualität des vor Ort erteilten naturwissenschaftlich-mathematischen Unterrichts. Dass sich die Eltern diese Fragen stellen, und das heute wesentlich intensiver als noch vor einigen Jahren, steht im engen Zusammenhang mit der Umstellung von G9 auf G8, die für viel Verunsicherung gesorgt hat und Eltern befürchten lässt, die Kinder könnten nach der Rückkehr den Anschluss an ihre jeweilige Klasse nicht schaffen. Eine Angst, die sich nicht einfach wegdiskutieren lässt und die wir auch nicht wegdiskutieren wollen.

Uns ist als Unternehmen sehr bewusst, dass unsere Mitarbeiter, besonders wenn sie sich den hohen Anforderungen einer Auslandstätigkeit stellen, ein stabiles Umfeld brauchen, um bei ihrer Arbeit Höchstleistungen erbringen zu kön-

nen. Das schließt selbstverständlich für uns die schulische Situation mit ein, da eine zufriedene Familie die Basis eines erfolgreichen Einsatzes darstellt. Aus diesem Grunde suchen wir für unsere Standorte nach Schullösungen, die diesen geschilderten Situationen Rechnung tragen. Inzwischen haben wir eine Stelle eingerichtet, die sich ausschließlich mit dem Schulthema und der Lösung bestehender oder neuartiger Probleme widmet.

Wird ein neuer Standort aufgebaut, wie jüngst unser Produktionsstandort Chattanooga in den USA, wird bereits im Vorfeld mit den Schulbehörden besprochen, wie wir das schulische Angebot an die Erfordernisse anpassen können. So wurde in Chattanooga in einem ersten Schritt über die Grundschule eine muttersprachliche Deutschlehrerin eingestellt, die den Kindern neben dem eigentlichen Deutschunterricht Unterstützung beim englischen Spracherwerb anbietet und auch in allen anderen Fächern unterstützt, sollte es zu Verständnisproblemen kommen. Im neuen Schuljahr wird eine weitere Deutschlehrerin eingestellt sowie Französisch und Latein abgedeckt. Mittelfristig gibt es die Idee, eine Immersionsschule aufzubauen, die den Sprachenanteil jeweils zu 50 % auf das Deutsche und das Englische aufteilt. Ein weiterer Schritt ist die Einführung eines I. B. Zweiges an einer weiterführenden Schule. Beide Projekte werden von uns begleitet, sollten sie sich konkretisieren, wird das Bundesverwaltungsamt eingebunden, die ersten Gespräche dazu sind bereits geführt worden.

Ein weiteres Projekt gemeinsam mit dem Bundesverwaltungsamt und den jeweiligen Länderbetreuern ist es, Deutsch als Fremdsprache zu fördern. So werden zur Zeit für Kaluga / Russland und Port Elizabeth / Südafrika, Deutschlehrer gesucht, die einerseits einen DaF-Zweig aufbauen sollen, aber auch die Kinder unserer Global Employees in Deutsch unterrichten werden. In Kaluga werden zudem ab dem kommenden Schuljahr auf Basis der Fernschulmaterialien die Kinder der Global Employees unterrichtet, dafür hat unsere Tochtergesellschaft Volkswagen Russland deutsche Lehrer eingestellt.

Es freut mich besonders, dass es schon zu einer guten Tradition geworden ist, dass sich unsere Mitarbeiter als Eltern in den Deutschen Auslandsschulen engagieren, sei es als Vorstände, wie z. B. an der DS Shanghai, oder mit persönlichem Engagement.

Ein wenig stolz bin ich auch darauf, dass auf Initiative von Volkswagen hin mittlerweile aus drei Schulen offizielle Deutsche Auslandsschulen hervorgegangen sind: die DS Shanghai, die Begegnungsschule in Puebla sowie die Deutsche Internationale Schule in Changchun, China. Ich freue mich, dass Herr Goller heute mit mir zusammen hier bei Ihnen in Darmstadt ist, um über die DISC aus erster Hand zu berichten, Herr Goller ist der 1. Vorsitzende des Schulvereins Changchun.

Sie sehen anhand dieses kurzen Abrisses, wie wichtig uns das Thema ist. Ich möchte Ihnen an dieser Stelle ausdrücklich für Ihr Engagement an den unterschiedlichsten deutschen Auslandsschulen danken! Für uns und all die anderen international agierenden Unternehmen ist es ein sehr gutes Gefühl, „unsere“ Kinder in guten Händen zu wissen.

Vielen Dank!

Kontakt

elke.luecke@volkswagen.de

Herr Goller wirbt für Lehrkräfte an seiner Schule in Changchun

Im Anschluss an die einführende Darstellung von Frau Lücke stellte Herr Goller den Zuhörern die Situation von VW in China im Allgemeinen und am immer wichtiger werdenden Standort Changchun im Speziellen vor. Die Leser mögen sich anhand ausgewählter Beispiele seiner Folienserie ein eigenes Bild davon machen, dass unser Motto der 29. HV „Bildung braucht Freunde“ auch umgekehrt gilt: Weltweit brauchen deutsche Firmen dringend unsere Auslandsschulen. Und dort, wo es noch keine gibt, müssen schnellstens und unbürokratisch Voraussetzungen für Neugründungen geschaffen werden.

Kontakt

wilfried.goller@volkswagen.de

Standort Changchun

- Changchun ist Hauptstadt der Provinz Jilin im Nordosten Chinas (1 Flugstunde nordöstlich von Peking mit über 4 Mio. Einwohnern)
- Seit 1949 eines der Zentren der chinesischen Automobil- und Filmindustrie (ca. 1 Mio. produzierte Fahrzeuge aller Art p.a.)
- Seit 1990 der 2. Produktionsstandort für Pkw für VW in China mit einer aktuellen Kapazität p.a. von 650 Tsd. Pkw im Gemeinschaftsunternehmen

  FAW-Volkswagen (FAW-VW)

Deutsche Internationale Schule Changchun

VDLIA am 30.07.2009

Permanenter Bedarf an Leitungs- und Fachpersonal

- FAW-VW hat zur Zeit 11.500 Mitarbeiter (davon: 70 Vertragsangestellte)
- Besetzung von Schlüsselpositionen mit Experten und Führungskräften

  bei FAW-VW als ständige Herausforderung für die Heimatgesellschaften
- Schulsituation als wesentliches Kriterium für einen Auslandseinsatz

→ **Mehr geeignete Kanditaten zur Auswahl, wenn schulische Versorgung am Einsatzort sichergestellt ist.**

Die Schulversorgung am Standort Changchun hat im VW-Konzern aus personalpolitischen Überlegungen heraus einen hohen Stellenwert, da bei einer Kandidatenansprache die Frage nach der Schulsituation unter den Top 3-Fragen rangiert. Ziel ist es, eine breitere Auswahl an Kandidaten zu schaffen.

Deutsche Internationale Schule Changchun

VDLIA am 30.07.2009

Bisherige Entwicklung der Deutschen Schule

- 1990 – 1996: keine Schule vor Ort
- 1997 – 2007: Schule geführt als Firmenschule der FAW-VW
- seit 06/2007: Gründung des Deutschen Schulvereins Changchun als Schulträger für die DISC
- seit 12/2007: anerkannte Dt. Auslandsschule (Region 21) (Lehrplan in Anlehnung an thüringische Rahmenrichtlinien)
- 2008/2009: Aufnahme in die Bundesförderung (personell/finanziell)

In der sog. Pionierphase waren häufig Mitarbeiter ohne Familie oder Mitarbeiter mit noch nicht oder nicht mehr schulpflichtigen Kindern in Changchun. Ab 1997 wurde die Grundschule aufgebaut und nach und nach wir die Sekundarstufe 1 erweitert (bisherige mit Fernlehrmitteln). Da die Abschlüsse in den einzelnen Klassen bei Rückkehr der Kinder nach Deutschland in den jeweiligen Heimatbundesländern nicht immer anerkannt wurden, wurde 2007 mit Gründung des Dt. Schulvereins Changchun die Primarschule in eine Deutsche Auslandsschule überführt.

Deutsche Internationale Schule Changchun

VDLIA am 30.07.2009

Schule - Raumsituation

Changchun No. 2 Experimental Middle School (CES)

Nutzung von zurzeit
- 10 Klassenräumen
- 1 Schulleiterbüro
- 1 Lehrerzimmer
- 1 Büro
- 1 Bibliothek
- 1 Lagerraum

Geteilte Räumlichkeiten:
Fachräume (Chemie, Physik, Bio)
Pausenhof
Kantine
Sporthalle / Schwimmbad

Die Deutsche Internationale Schule Changchun nutzt mit den z. Zt. 50 Schülern Räume in einer chinesischen Mittelschule, die selbst 3.600 Schüler unterrichtet.

Deutsche Internationale Schule Changchun
长春市德国国际学校

VDLIA am 30.07.2009

Ziele des Deutschen Schulvereins Changchun und der DISC

- Sicherstellen des Unterrichts für Grundschule und Sekundarstufe 1 (Klassen 1 – 10)
- Anerkannte Klassenabschlüsse für Rückkehr nach Deutschland
- Eigene Prüfbefähigung und damit anerkannte Hauptschul- und Realschulabschlüsse (z.Zt. Prüfungskooperation mit Seoul)
- Kooperation mit chinesischer Partnerschule (PASCH-Initiative)
- Integration der Kindergartengruppe
- Ausbau der Bundesförderung
- Ausgeglichener Haushalt

Deutsche Internationale Schule Changchun

VDLIA am 30.07.2009

Werbung in eigener Sache

Wir suchen Lehrer für das Schuljahr 2010/2011

- 7 Stellen zu besetzen
- Ausschreibung läuft bereits über ZfA (www.auslandsschulwesen.de unter Bewerberinformation/Stellenangebote der Schulen)

Bei den vakant werdenden Stellen handelt es sich um Grundschul- und Sek. 1-Stellenanteilen für Sprachen und Naturwissenschaften.

Deutsche Internationale Schule Changchun

VDLIA am 30.07.2009

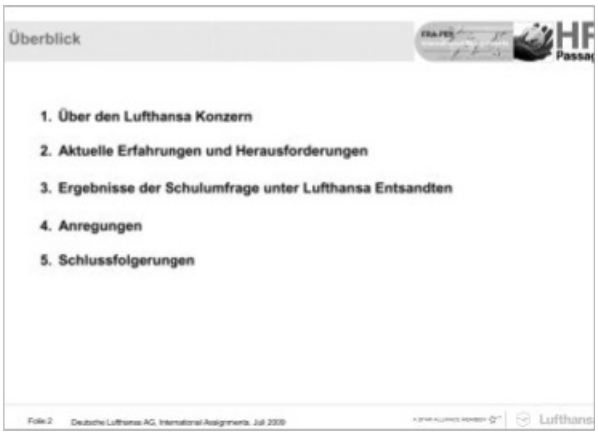
Schulumfrage unter Lufthansa-Entsandten

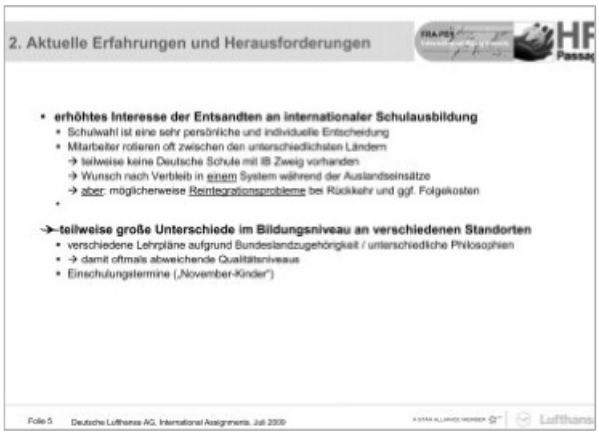
Jan H. Focken und Patricia Ückermann

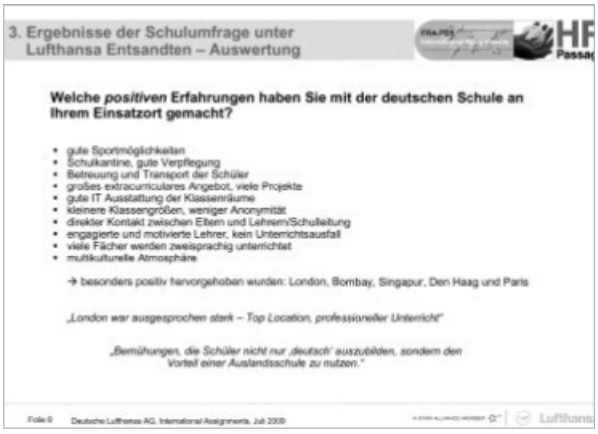
Unser Moderator Thomas Lother kündigte den letzten Vortrag für den Donnerstagvormittag an: Die beiden Lufthansarepräsentanten stellten dem Publikum zuerst kurz ihr Unternehmen vor. Anschließend wurde die Auswertung der eigens für die HV des VDLiA durchgeführten Schulumfrage unter 100 Entsandten mit Hilfe einer Folienserie erläutert und kommentiert. Die Abbildungen sprechen für sich.

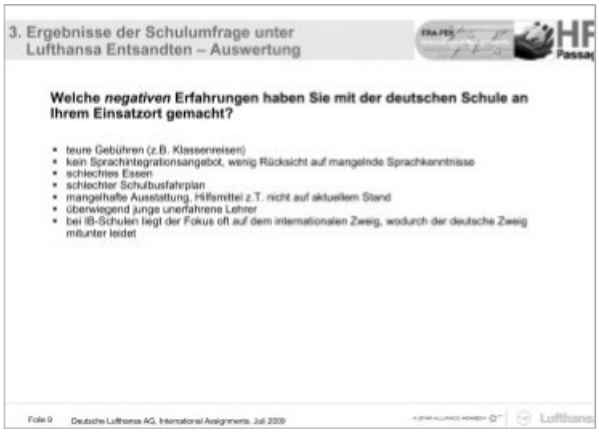
Kontakt

hayno-jan.focken@dlh.de
patricia.ueckermann@dlh.de
www.lufthansa.com









3. Ergebnisse der Schulumfrage unter Lufthansa Entsandten – Auswertung

Welche Unterschiede zum Schulwesen in Deutschland stellen Sie fest (z.B. Verpflegung, Ausstattung, Unterrichtskonzepte)?

- *„**Verpflegung & Ausstattung** sich sicherlich vergleichbar mit Schulen in Deutschland, wenn nicht sogar höherwertig."*
- *„Für uns ist der wesentliche Unterschied das Angebot des **International Baccalaureat**. Das Unterrichtskonzept erscheint breitgefächerter, internationaler und in vielen Bereichen offener."*
- *„Die deutschen Auslandsschulen kämpfen genauso wie die Schulen in Deutschland um ausreichende Mittel zur Sicherstellung eines akzeptablen Schulbetriebs."*
- *„Bei Begegnungsschulen in anderen Kulturkreisen kann das **Niveau** stark absinken."*
- *„Interessant sind einige **Lehrmethoden**, wie z.B. das Schreiben von Klassenarbeiten im Außenbereich – im Winter bei 10°C." (Athen)*
- *„Schüler sind durch den Transport (durch Eltern) stark eingeschränkt und viel weniger frei als in Deutschland - Eltern müssen sich zwangsläufig viel stärker in die ganze Erziehung einbringen."*

Folie 11 Deutsche Lufthansa AG, International Assignments, Juli 2009

3. Ergebnisse der Schulumfrage unter Lufthansa Entsandten – Auswertung

Wie beurteilen Sie die Qualität der Ausbildung an deutschen Auslandsschulen im Vergleich zu Deutschland?

„Es kommt auf das Bundesland an."

„Es muss unterschieden werden zwischen Begegnungsschulen und Botschafts-Auslandsschulen."

„Das deutsche Schulwesen im Ausland fällt im Vergleich zu anderen Schulsystemen im Ausland (französische, britische, amerikanische Schulen) deutlich ab."

Folie 12 Deutsche Lufthansa AG, International Assignments, Juli 2009

3. Ergebnisse der Schulumfrage unter Lufthansa Entsandten – Auswertung

Falls Sie die deutschen Auslandsschulen nicht empfehlen können, welche Alternativen sehen Sie?

- Besuch einer internationalen Schule (15 Nennungen)
- Besuch einer lokalen Schule (4 Nennungen)
- Besuch einer Fernschule (1 Nennung)
- Besuch eines Internats (1 Nennung)

Folie 14 Deutsche Lufthansa AG, International Assignments, Juli 2009

4. Anregungen

Qualitätssicherung / Finanzierung deutscher Auslandsschulen

- *„Bestimmt wäre ein regelmäßiges "Rating" von den deutschen Auslandsschulen pro Einsatzort sinnvoll, weil nicht alle über einen Kamm geschert werden können aber es wichtig ist, die „Spreu vom Weizen" zu trennen."*
- *„Die Regierung sollte derartige Befragungen jährlich bei den Eltern der Schüler aller deutschen Schulen durchführen und ggf. Gelder nur unter Vorbehalt freigeben."*
- *„Die deutschen Auslandsschulen müssen sich zunehmend privat finanzieren. Sie sind i.d.R. billiger als z.B. die englische, amerikanische oder französischen Schulen, was sich aber manchmal in der Schülerzusammensetzung und der Ausstattung bemerkbar macht. M.E. sollten alle deutschen internationalen Firmen sich mit dem Auswärtigen Amt unterhalten, inwieweit die Industrie mehr helfen kann."*
- *„Deutsche Schulen sollten sich von Anfang an nicht-deutsch sprechenden Kindern aus der internationalen Community öffnen, das hilft dem Ansehen Deutschlands und der deutschen Wirtschaft!"*

Folie 17 Deutsche Lufthansa AG, International Assignments, Juli 2009

5. Schlussfolgerungen

- **Internationalisierung**
  - Förderung des Besuchs einer lokalen Schule bei z.B. jüngeren Kindern
  - Nutzung des Angebots von IB-Zweigen

→ **Höhere Flexibilität Deutscher Auslandsschulen**

- **Angebot von IB-Abschlüssen**
  → Die Deutschen Schulen werden über die Kultusministerien des Bundes und der Länder gesteuert, damit sind Inhalte, Lernziele z.T. sehr unterschiedlich
  → Die IB-Organisation operiert dagegen weltweit übergreifend und sichert damit eine konsistentere Schulbildung ab
- **Erleichterung der Reintegration von Schülern**
  → Spezialprogramme?

Folie 19 Deutsche Lufthansa AG, International Assignments, Juli 2009

4. Ergebnisse der Schulumfrage unter Lufthansa Entsandten – Auswertung

Backup

- Deutsche Schule Singapore, GESS: 6x
- Deutsche Schule New Delhi: 6x
- Deutsche Schule London, Richmond: 4x
- Deutsche Schule Paris: 3x
- Deutsche Schule Istanbul: 3x
- Colegio Humboldt Caracas: 3x
- German School New York, White Plains: 2x
- German Swiss International School Hong Kong: 2x
- Deutsche Schule Athen: 2x
- Deutsche Schule Nairobi: 2x
- Deutsche Schule Madrid: 2x
- DEO (Deutsche Evangelische Oberschule) Cairo: 2x
- Deutsche Schule Prag: 1x
- Deutsche Schule Sharjah/Dubai: 2x
- Deutsche Schule Athen: 1x
- Deutsche Schule Bombay: 1x
- Deutsche Schule Den Haag: 1x
- Deutsche Schule Mailand: 1x
- Deutsche Schule Johannesburg: 1x
- Deutsche Schule Barcelona: 1x
- Deutsche Schule Stockholm: 1x
- Deutsche Schule Seoul International: 1x
- Deutsche Fernschule Wetzlar: 1x
- Deutsche Schule der Borromaerinnen, Alexandria: 1x
- Deutsche Schule Moskau: 1x
- German American School of San Francisco: 1x
- Deutsche Schule "Porto Seguro -Unidade 2 do Valinhos" bei Campinas/Sao Paulo: 1x
- Deutsche Botschaftsschule Ankara, Zweigstelle Istanbul: 1x
- Deutsche Schule Belgrad: 1x

Folie 20 Deutsche Lufthansa AG, International Assignments, Juli 2009

Programmübersicht vom Donnerstag und Freitag (30./31.7.2009) in Text und Bild

Manfred Egenhoff

Das Heft würde einen unzulässigen Umfang erhalten, wenn ich alle Programmpunkte darin aufnehmen würde. Ich kann Sie aber anhand einiger Fotos über die Geschehnisse ins Bild setzen und Sie im Übrigen wie schon gewohnt auf das kommende Heft vertrösten.

Am Donnerstagnachmittag gab es den „Fortbildungsblock“:

1. Kompaktkurs zum Sprachdiplom-Bewerterzertifikat

Manfred Egenhoff vertritt Kollegen Stimpfle bei der Begrüßung

Kolleginnen und Kollegen, die die Sprachdiplome korrigieren werden

2. Schulische Arbeit mit modernen Medien

a) White-Board mit Software vom Klettverlag: Friso de Jong erklärt den Unterschied zwischen Smart- und Whiteboard

b) Mit der Deutschen Welle stets bestens versorgt mit Nachrichten und DaF: Shirin Kasraeian auf „mission Europe“

Am Freitagmorgen fiel wegen Erkrankung des angekündigten Referenten, Herrn Ramón García-Ziemsen aus der Programmdirektion der DW, der angekündigte Vortrag mit dem Titel „Lernen in der Welt – Warum die Auslandsschulen für die DW eine Rolle spielen“ leider aus. Zum Glück sprangen folgende drei Herren in die Bresche, deren aktuelle Aussagen zum Auslandsschuldienst im kommenden Heft veröffentlicht werden:

v. l. n. r.: MR. Dr. Reinhard Köhler (Vorsitzender des BLASchA), VLR I. Klasse Stefan Krawielicki (Leiter des Referates 612 im AA), Ltd. RSchD Heribert Wegmann (ZfA)

Die Verbandsmitglieder beim Programmpunkt „Aktuelles“

Natürlich wurde auch in der lokalen Presse über die 29. HV des VDLiA berichtet:

TREFFPUNKT DARMSTADT

DARMSTÄDTER ECHO 17

Attraktive deutsche Auslandsschulen

Bildung – Hohes Ansehen: 80 Prozent der Schüler stammen aus dem Gastgeberland – Lehrerverband tagt in Darmstadt

Frank-Walter Steinmeier hatte vor drei Jahren ein Aha-Erlebnis. Als der Außenminister auf Staatsbesuch in Mexiko war, konnte er sich mit gleich vier Ministern des Gastgeberlandes auf Deutsch unterhalten, weil sie, wie der Erstaunte auf Nachfrage erfuhr, das deutsche Abitur an einer deutschen Auslandsschulen absolviert hatten. Fortan war das Interesse des Außenministers (und jetzigen SPD-Kanzlerkandidaten) groß, die deutschen Auslandsschulen zu fördern.

Karlheinz Wecht erzählt dies, um die Bedeutung dieser Auslandsschulen zu unterstreichen. „Wer an einer unserer Auslandsschulen sein Abitur gemacht hat, kennt unsere Kultur, ist uns gewogen“, betont der Vorsitzende des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland (VDLiA).

Der Verband mit etwa 1500 Mitgliedern hält bis zum Freitag (30.) unter dem Motto „Bildung braucht Freunde“ seine Hauptversammlung in Darmstadt ab. Neben 80 bis 100 Tagungsgästen sind unter anderem auch die hessische Kultusministerin Dorothea Henzler und ihr thüringischer Kollege Bernward Müller dabei.

Derzeit gibt es weltweit 123 deutsche Auslandsschulen mit zusammen 60 000 Schülern aus den jeweiligen Gastgeberländern und 17 000 deutschen Kindern. Die meisten dieser Schulen entstanden nach einem zwischen den Bundesländern vereinbarten Schlüssel entsandt und zwar für maximal sechs Jahre. Schulleiter dürfen zwei Jahre länger bleiben. In dieser Zeit bekommen sie weiterhin ein Gehalt plus steuerfreie Bezüge.

Auswanderern. Die meisten – allesamt Privatschulen – sind deshalb in Lateinamerika (vor allem in Chile) und im Süden Afrikas zu finden.

Im Lauf der Zeit haben sich diese Schulen, in der Regel Gymnasien, aber auch Grundschulen und einige wenige Realschulen, einen sehr guten Ruf erworben, beobachtet Karlheinz Wecht. Längst stellen deutsche Schüler – meist Nachfahren von deutschen Auswanderern sowie Kinder von Diplomaten und Beschäftigten von Auslandsbüchern deutscher Firmen – mit durchschnittlich 20 Prozent die Minderheit. Rund 80 Prozent der Schüler, so berichtet VDLiA-Pressesprecher Joachim Schneider, stammten aus der gewachsenen Mittelschicht des Gastlandes. „Die Kinder der Eliten besuchen die sehr viel teureren amerikanischen oder englischen Auslandsschulen“, fügt er erklärend hinzu.

Lehrergehalt plus steuerfreie Bezüge

Die deutschen Auslandsschulen, darauf ist Karlheinz Wecht stolz, zählen meist zu den besten Schulen im Gastgeberland. Als Beispiel nennt er die deutsche Schule in Helsinki („die drittbeste des Landes“), die ebenfalls rund achtzig Prozent finnische Schüler aufweise – „und das im Pisa-Gewinnerland“.

Kinder der Gastländer zu den deutschen Auslandsschulen. Pressesprecher Joachim Schneider: „In Lateinamerika besuchen viele nicht wegen Deutsch, sondern trotz Deutsch unsere Auslandsschulen, sondern staatliche Schulen von Gastländern mit einer deutschen Abteilung (ohne die Möglichkeit des deutschen Abiturs). Mehr als tausend solcher Partnerschulen gibt es mit-

Karlheinz Wecht, Vorsitzender des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland. FOTO: CLAUS VÖLKER

Die Mitglieder sammeln sich zum Stadtrundgang

Darmstadt hat viel zu bieten

Die Fremdenführerin erklärt den Jugendstil

So geht ein anstrengender Tag zu Ende

Mit freundlichem Lächeln werden die Mitglieder im Tagungsbüro begrüßt

Der Vorstand hat gute Laune und alles im Griff

Ausliegende Jahrbücher (Schuljahr 2007/2008 oder 2008/2009)

I. Europa

Finnland:
- Helsinki: DS Helsinki

Frankreich:
- Paris: DS Paris

Kosovo:
- Prizren: Loyola-Gymnasium

Niederlande:
- Den Haag: DIS Den Haag

Portugal:
- Lissabon: DS Lissabon

Schweiz:
- Genf: DS Genf

Spanien:
- Barcelona: DS Barcelona
- Madrid: DS Madrid
- Teneriffa: DS Tenerife

Türkei:
- Ankara: DBS Ankara (Ernst-Reuter-Schule) (2)
- Istanbul: DS Istanbul / Özel Alman Lisesi (2)

II. Amerika

Brasilien:
- Sao Paulo: Colegio Visconde de Porto Seguro I (2)
- Sao Paulo: DS Sao Paulo / Colégio Humboldt (2)

Guatemala:
- Guatemala: DS Guatemala

Kolumbien:
- Bogota: DS Bogota

Nicaragua:
- Managua: DS Managua

Paraguay:
- Asunción: Colegio Goethe

Peru:
- Arequipa: DS / Colegio Peruano Alemán Max Uhle
- Lima: DS Alexander von Humboldt

III. Afrika

Ägypten:
- Kairo: DSB Kairo

Äthiopien:
- Addis Abeba: DBS Addis Abeba (2)

IV. Asien

China:
- Beijing: DBS Peking
- Hongkong: GSIS / Dt.-Schweizer. Internat. Schule Hongkong

Indien:
- Neu Delhi: DS New Delhi

Thailand:
- Bangkok: RIS Swiss Section / Deutschsprachige Schule Bangkok

V. Australien

- Sydney: German International School Sydney

Anderes

- LiteraturNachrichten. Afrika Asien Lateinamerika: Nr. 99 und 100
- Lehmann, Jürgen: 100 Jahre Deutsche Schule Kobe 1909 bis 2009

Während der Vortragspausen studierten Mitglieder die ausliegenden Jahrbücher

Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden

Karlheinz Wecht

Liebe Kolleginnen und Kollegen!
Ich begrüße Sie alle sehr herzlich, besonders auch diejenigen Mitglieder, die zum ersten Mal dabei sind, und eröffne hiermit die Mitgliederversammlung der 29. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland.

In der Amtsperiode von 2007 bis 2009 haben wir den Tod von 7 Mitgliedern zu betrauern. Ich bitte Sie, sich zum Andenken an die Verstorbenen zu erheben. Wir trauern um:

- Gerhard Barsch, DS Valparaiso
- Felix Bayer, DS Bilbao, DS San Sebastián, DS Bogotá
- Dr. Lore Lenberg, DS Madrid
- Dr. Wolfgang Ries, DS Bilbao
- Paul Schweizer, DS der Borromäerinnen Kairo
- Hans Joachim Siber, DS Tokyo
- Walburga Trak, Istanbul Lisesi

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
hinter uns liegen zwei atemberaubende Jahre. Viel von dem, was der VDLiA seit vielen Jahren beklagte, wurde deutlich zum Besseren gewendet. Die Bedeutung unseres schulischen Engagements in der Welt erhielt endlich den richtigen Stellenwert. Ein Paradigmenwechsel, den wir nur begrüßen können. In meinem Bericht will ich Ihnen nicht nur in Kürze Rechenschaft ablegen über die Arbeit des Vorstandes, sondern auch Stellung beziehen zu einem Veränderungsprozess, mit dem der VDLiA nicht in allen Punkten einverstanden sein kann.

„Bildung braucht Freunde“ – und das heute mehr denn je. Mit unserem Motto haben wir dieser Hauptversammlung einen Schwerpunkt gegeben, der zeigt, was Freunde bewirken können. Der Kongress soll Mut machen, Freunde für das Auslandsschulwesen zu werben.

Als herausragender Freund der Auslandsschulen zeigte sich in den vergangenen Jahren der deutsche Außenminister Frank-Walter Steinmeier. Bei seinen Auslandsreisen traf er Menschen, die Deutschland zugeneigt waren, mit denen er auf Deutsch reden konnte, die unsere Kultur und Lebensweise, unser Denken und Fühlen verstanden und über deutsche Schulabschlüsse verfügten. Welch ein ungeheurer Vorteil muss das sein für einen Politiker, dessen Aufgabe es ist, für Deutschland zu werben, Vergünstigungen für die deutsche Wirtschaft zu erzielen, Deutschlands Interessen zu wahren. Offensichtlich hat den Außenminister das deutsche Auslandsschulwesen so sehr überzeugt, dass er die so genannte Partnerschulinitiative ins Leben rief.

Auch im Bundestag vollzog sich ein Prozess der Einsicht. Man erkannte, dass man drauf und dran war, das Auslandsschulwesen nachhaltig zu gefährden und dadurch Freunde im Ausland zu verlieren. Die Anhörungen zum Auslandsschulwesen bereiteten die Grundlage für eine Zustimmung des Bundestages zu einem deutlich höheren finanziellen Engagement der Bundesregierung, das nun der Außenminister durch die Partnerschulinitiative umsetzen konnte.

Wie immer, wenn ein so groß angelegtes Räderwerk sich zu drehen beginnt, gibt es Anfangsschwierigkeiten. Der Vorstand des VDLiA bedauert, dass bei der Planung nicht mit den Lehrerverbänden gesprochen wurde. Wieder einmal wäre der vor vielen Jahren installierte und still und heimlich abgeschaffte „Gesprächskreis Auswärtige Kulturpolitik“ im Auswärtigen Amt hilfreich gewesen, um mit denen zu reden, die die Veränderungsprozesse umsetzen. Mit dem finanziellen Schwerpunkt der Initiative wurde das Goethe-Institut beauftragt. 1.000 Partnerschulen weltweit wurden als Zielvorstellung formuliert.

Wir hatten den Eindruck, dass der Begriff „Partnerschule“ unklar definiert war, dass ein schneller Erfolg wichtiger war als der Aufbau eines langfristigen Engagements. Wir hätten uns gewünscht, dass die Schwerpunkte anders gesetzt worden wären. Wir sehen immer noch die Zentralstelle als die zuständige Institution für das deutsche Auslandsschulwesen. Hier liegt die Kompetenz für schulische Bildung, und sie wird durch den BLASchA gesichert. So schwerfällig auch manchmal dieses Konstrukt ist, bisher gibt es aber kein besseres.

Für den schnellen Erfolg hatte allerdings das Goethe-Institut durch seine Struktur und seine

Rechtsstellung gegenüber der Zentralstelle die besseren Karten. Auf dem freien Markt konnte das GI „Experten für Unterricht“ anwerben, die mit dem Auftrag in die Welt geschickt wurden, Schulen in den Gastländern zu finden, die Deutsch als Fremdsprache anbieten und an Austauschprogrammen teilnehmen wollen. Gut ausgestattet mit finanziellen Mitteln gelang es den „ExUs“, wie sie jetzt nur noch kurz genannt werden, tatsächlich, die Zielvorgabe des Außenministers in kürzester Zeit zu erfüllen.

Inzwischen ist die Einsicht eingekehrt, dass die Startphase nur den Impuls geben konnte für ein größeres Auslandsschulwesen. Jetzt zeigt sich, dass zu einem langfristigen Erfolg verlässliche und ausgewogene finanzielle Rahmenbedingungen gehören. Der Präsident des Goethe-Instituts, Prof. Klaus-Dieter Lehmann, formulierte es bei einer Veranstaltung des Weltverbandes der deutschen Auslandsschulen treffend: „Wir können es uns nicht leisten, aus den Schulen wieder herauszugehen, der Schaden wäre zu groß.“ und „Wir brauchen eine Allianz der Mittler“.

Der VDLiA sieht das genauso. Doch welches Konzept muss dieser Allianz zugrunde liegen? Wir sind überzeugt, dass die traditionellen Auslandsschulen an dieser Stelle eine wichtige Rolle spielen sollten. Als Knotenpunkte eines weltumspannenden Netzwerkes können sie mit ihren Möglichkeiten dafür sorgen, dass auch die neu hinzugekommenen Partnerschulen von den verlässlichen und bewährten Strukturen profitieren können. Die Teilnahme am regionalen Fortbildungsangebot der Deutschen Schulen, die Unterstützung bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung oder die Vorbereitung von Sprachdiplomprüfungen sind nur wenige Beispiele, wo Zusammenarbeit möglich und notwendig ist. Unserer Meinung nach wird man in den meisten Fällen auch um einen Entsendung von deutschen Lehrkräften an die neuen Partnerschulen nicht herumkommen. Damit Deutschland optimal präsentiert wird, brauchen wir im Auslandsschuldienst bewährte Lehrkräfte aus Deutschland mit den besten Fach- und Methodenkenntnissen.

In Zeiten eines dramatischen Lehrermangels in Deutschland wird diese Forderung von den

Landesschulbehörden nicht gerne gehört. Deshalb weisen wir auch immer wieder darauf hin, dass zurückkehrende Auslandslehrer ein Gewinn für den innerdeutschen Schuldienst sind. Sie konnten sich oft im Ausland in Leitungsfunktionen qualifizieren und bringen eine enorme interkulturelle Kompetenz mit zurück. Es ist unverständlich und töricht, diese Kompetenzen der zurückkehrenden Auslandslehrer nicht zu nutzen. Lehrkräfte, die jahrelang im Ausland Kinder fremder Kulturen unterrichtet haben, verstehen die Integrationsprobleme unserer Migranten und können dadurch viel besser zum Eingliederungsprozess beitragen.

Auf der politischen Agenda stehen immer noch zwei Probleme, die uns auch schon bei der letzten Hauptversammlung beschäftigten. Die Doppelbesteuerungsproblematik in Brasilien ist weiter ungelöst. Die Zentralstelle gleicht inzwischen durch erhöhte Zuwendungen die zusätzlichen Steuerzahlungen im Gastland etwas aus, eine zufriedenstellende Lösung ist das aber nicht.

Außerdem ist das Thema Pensionsrückstellungen immer noch in der Schwebe und bedroht Lehrerstellen im Ausland. Sollten die Finanzminister der Bundesländer sich zukünftig weigern, die Pensionsrückstellungen der Auslandslehrkräfte zu übernehmen, gingen dem Auslandsschuldienst etwa 200 Lehrkräfte ver-

loren. Das wäre für unsere schulische Arbeit im Ausland ein Supergau und kaum zu bewältigen. Wir hoffen, dass sich die Bundesländer ihrer Verantwortung stellen und die lange geübte Praxis beibehalten.

In der abgelaufenen Amtsperiode 2007/09 hat sich der Vorstand des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland verschiedenen Aufgaben und Problemen im Zusammenhang mit dem Auslandsschulwesen gewidmet. In insgesamt 10 Vorstandssitzungen beschäftigten wir uns u. a. mit der Partnerschulinitiative, Pädagogischen Qualitätsentwicklung im Auslandsschulwesen, dem Deutschen Internationalen Abitur, der Lobbyarbeit im Bundestag, mit der Situation und den Lebensumständen der Kolleginnen und Kollegen im Ausland, dem Service für unsere Mitglieder oder der Vorbereitung dieser Hauptversammlung.

Am 30. Mai 2008 debattierte und beschloss der Bundestag mit großer Zustimmung einen Entschließungsantrag der Koalition zum Auslandsschulwesen. Es gelang dem Vorstand, am Text des Antrages mitwirken zu können. In einer ausführlichen Diskussion auf einer Vorstandssitzung in Stuttgart haben wir unsere Änderungsvorschläge formuliert und an die Politik weitergeleitet. Etwa ein Drittel unserer Änderungsvorschläge wurde aufgegriffen und war im Entschließungsantrag enthalten. Dabei ging es um

Karlheinz Wecht spricht zur Mitgliederversammlung

- Planungssicherheit für die deutschen Auslandsschulen durch langfristige Zusagen,
- die bessere Vorbereitung der neuen Auslandsdienstkräfte,
- die Entsendung einer genügenden Anzahl gut ausgebildeter Auslandsdienstlehrkräfte an die Auslandsschulen und
- die Erhöhung der Stipendien für begabte ausländische Schüler.

Ende 2007 gelang es unserem Vorstandsmitglied Johannes Geisler einen Leserbrief in der FAZ über die geringe mediale Beachtung des Auslandsschulwesens zu lancieren. Unter dem Titel „Das Auslandsschulwesen im Schatten der Goethe-Institute“ beklagte er darin, dass in der deutschen Medienlandschaft die auswärtige Kultur- und Bildungsarbeit nahezu vollständig mit der Arbeit der Goethe-Institute gleichgesetzt wird. Die Existenz deutscher Auslandsschulen ist weitgehend unbekannt. Johannes Geisler bezog sich u. a. auch darauf, dass er als ehemaliger Auslandslehrer an einem staatlichen Anadolu Lisesi in Istanbul über genügend Erfolge berichten kann, für die nicht das Goethe-Institut verantwortlich war.

Wie wichtig Presseöffentlichkeit ist, zeigt sich daran, dass er in der Folge des Leserbriefes zu einer Anhörung des Ausschusses für Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik zum deutsch-türkischen Schulwesen als Sachverständiger berufen wurde. Hier konnte er auch die Positionen des VDLiA, insbesondere bei der Statusfrage der deutschen Lehrervertreter und die Bedeutung der Auslandsschulen hervorheben.

In der Redaktion unserer Zeitschrift hat sich das Konzept der Schwerpunktbildung als sehr erfolgreich erwiesen. Dies belegen viele positive Rückmeldungen zu Themen wie „Eine Deutsche Schule stellt sich vor“, „Was gibt es Neues beim Sprachdiplom“ oder zur Partnerschulinitiative. Unser Schriftleiter beklagt, dass immer weniger aktive Auslandslehrkräfte zu Beiträgen gewonnen werden können. Mein Aufruf an dieser Stelle möge die Kolleginnen und Kollegen vor Ort ermuntern, über ihre Arbeit zu berichten.

Danken möchte ich an dieser Stelle auch einmal unserem Mitglied Rainer E. Wicke, der fast

regelmäßig mit hochwertigen Artikeln zur Qualität der Zeitschrift beiträgt. In den letzten drei Ausgaben nahm der von Manfred Egenhoff betreute Büchertisch einen größeren Platz ein. Wir sind uns noch nicht im Klaren, wie die Leserschaft dazu steht und haben einen Fragebogen auf unsere Homepage gestellt. Hier haben Sie die Gelegenheit, sich zum Büchertisch der Zeitschrift zu äußern. Die Auswertung geben wir in einer der nächsten Ausgaben bekannt.

Die erfolgreiche Zusammenarbeit mit der Deutschen Welle konnten wir auch in den vergangenen zwei Jahren verbessern. Beim Besuch des Vorsitzenden und des Schriftleiters im Sendehaus der DW in Bonn wurde eine Internetkooperation vereinbart, die den Kolleginnen und Kollegen im Ausland zugute kommt. Über unsere Homepage sind jetzt leicht für den DaF-Unterricht aufbereitete aktuelle Nachrichten verfügbar, die die Unterrichtsvorbereitung erheblich unterstützen können.

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen behielt die Kultur der „Offenen Türen" für den VDLiA bei, so wie wir es seit vielen Jahren gewohnt sind. In vertrauensvoller Weise erhielten wir Informationen, wurden freundlich zu Dienstversammlungen und Vorbereitungslehrgängen eingeladen und fanden Verständnis für Einzelprobleme unserer Mitglieder. Dafür sind wir den Mitarbeitern der Zentralstelle und ihrem Abteilungspräsidenten Joachim Lauer dankbar.

Ebenso verlässliche Partner fanden wir auch in dem Bund-Länder-Ausschuss für Schulische Arbeit im Ausland und seinen Mitgliedern, und hier im Besonderen in seinem Vorsitzenden, Herrn Dr. Köhler. Auch hierfür herzlichen Dank.

Die personelle Zusammensetzung des Vorstandsteams hatte in der zurückliegenden Amtsperiode Bestand. Neben dem gewählten geschäftsführenden Vorstand haben wir auch auf keinen Referenten verzichten müssen. Manfred Egenhoff kam wieder von seinem Einsatz in China zurück und übernahm neben seinem Verbindungsreferat zu den Auslandsschulen den Büchertisch und entlastete damit unseren Redaktionschef der Zeitschrift Stephan Schneider. Dr. Thomas Lother betreute weiterhin mit viel Engagement die Orts- und Programmlehrkräfte und Dr. Hans-Jürgen Peleikis kümmerte sich wie gewohnt mit Sachverstand um schulpolitische und pädagogische Fragestellungen.

Im Zeitalter der elektronischen Medien war es auch für Joachim Schneider möglich, die Aufgaben des Pressereferenten fortzuführen und den intensiven Kontakt vor allem mit der Deutschen Welle aufrecht zu erhalten. Johannes Geisler haben wir es zu verdanken, dass auch in den zurückliegenden zwei Jahren in den Vorbereitungslehrgängen der ZfA regelmäßig für den Verband geworben wurde. Die besonders wichtige Aufgabe der rechtlichen Betreuung der Mitglieder hatte wieder das Ehepaar Breyer-Rheinberger übernommen. Ohne ihre Kompetenz, ihre Geduld und ihre Bereitschaft, sich insistierend für die Probleme der Kolleginnen und Kollegen bei den zuständigen Stellen einzusetzen, wäre der erfolgreiche Beistand des Verbandes nicht möglich gewesen.

Leider lässt sich auch weiterhin eine Entwicklung beobachten, die wir bereits bei den vergangenen Hauptversammlungen beklagten. Viele Kolleginnen und Kollegen wenden sich erst dann an den VDLiA und werden Mitglied, wenn die Situation schon verfahren ist. Dass unsere ehrenamtliche Arbeit auf der Solidarität der Mitglieder des VDLiA basiert und durch Beiträge finanziert wird, wird oft sehr spät zur Kenntnis genommen.

In meiner Aufzählung soll auch keineswegs unser Schatzmeister Wolfgang Tiffert vergessen werden, der in gewohnt sparsamer Weise unseren Verbandssäckel verwaltet hat. Er wird gleich selbst über seine Arbeit berichten.

Ich will an dieser Stelle nicht ausführlicher die Arbeit der Referenten des Vorstandes erläutern und sie hinweisen auf unsere Zeitschrift, in der von allen Aktivitäten des Vorstandes ausführlich berichtet wird. Mir ging es hier um einen Rückblick auf die Hauptlinien unserer Arbeit, um die Beschreibung und Erläuterung unserer Positionen in den wichtigsten Fragen der zurückliegenden Amtsperiode.

Für den neuen Vorstand bleibt selbstverständlich die Aufgabe einer aktiven Mitgliederbetreuung im Ausland und auch im Inland. Die Lobbyarbeit im Bundestag, die Pflege der Bezie-

hungen zum Auswärtigen Amt, der Zentralstelle und dem BLASchA gehören auch weiterhin zur Hauptaufgabe, um die Interessen unseres Verbandes und seiner Mitglieder zu wahren. Darüber hinaus sollte der neue Vorstand auch das Gespräch mit den Verantwortlichen des Goethe-Instituts und der KMK suchen. Um noch einmal den Präsidenten des Goethe-Instituts zu zitieren: „Wir können uns keine Feindbilder erlauben".

Zum Schluss meines Berichtes möchte ich darauf hinweisen, dass der Vorstand jede Arbeit ehrenamtlich ohne Entlastung jeglicher Art in der Freizeit, am Abend, an den Wochenenden oder in den Ferien erledigt. Dazu kommen bei einer ganzen Reihe von uns Vorstandsmitgliedern Schulleitungsaufgaben, die uns zunehmend fordern. Ich bitte die Mitglieder dies zu bedenken, wenn manchmal etwas Zeit verstreicht, bis sie eine Antwort auf ihre Anliegen erhalten. Sollten uns Fehler passiert sein, so bitte ich um Nachsicht und Verständnis.

Trotz großer Belastung hat die Vorstandsarbeit aber auch sehr viel Freude gemacht. Der freundschaftliche Umgang miteinander, die Gewissheit an einer guten Sache zu arbeiten und Sinnvolles zu leisten, waren Motivation genug, um so manches freie Wochenende für den VDLiA zu opfern.

Mein Dank für die viele Stunden gilt deshalb zuerst meinen Kollegen im Vorstand, ebenso wie den Ehefrauen, die auf manchen Beistand verzichten mussten.

Aber auch allen anderen Personen, die uns in der zurückliegenden Amtsperiode geholfen haben und die ich hier und heute nicht alle nennen konnte, sei herzlichst gedankt.

Danke für Ihre Aufmerksamkeit.

Ehrungen

Der Vorsitzende zeichnete am Ende seines Rechenschaftsberichtes Frau Maria Epp mit der Goldenen Verbandsnadel für mehr als 40 Jahre Verbandszugehörigkeit aus.

Rechenschaftsbericht des Schatzmeisters

Wolfgang Tiffert

Liebe Verbandsmitglieder,
liebe Kolleginnen und Kollegen,
verehrte Gäste!

Bei dem Bericht eines Schatzmeisters erwarten die Zuhörer mit Recht viele – und hoffentlich leicht verständlich dargebrachte Zahlen.

In Zeiten, in denen fast überall nur von Wirtschaftskrise und zusammenbrechenden Finanzwelten gesprochen wird, gilt es für einen kleinen Berufsverband, wie wir es sind, die vorhandenen Finanzmittel sorgsam einzusetzen.

Meine mahnenden Worte und Aufrufe zur Sparsamkeit wurden im Vorstand ernst genommen und unterstützt. Der Lohn der Bemühungen hat sich eingestellt, ich kann Ihnen heute einen positiven Bericht vorlegen. Das Ergebnis lässt uns zuversichtlich in die Zukunft schauen.

Kassenbericht

Aus der Folie ist der positive Abschluss zu entnehmen, den ich gerade schon erwähnte. Vergleichen wir die aktuellen Kontostände mit denen am Ende der letzten Amtsperiode, sieht man am Stichtag 20. Juli 2009 in etwa die gleichen Größenordnungen bei den Beträgen – jedoch mit klaren Erhöhungen.

Wir konnten tatsächlich mit einem positiven Saldo von gut 13.000 € abschließen.

Einige Erläuterungen zu den Anlagekonten:

- Zuwachssparen mit einer Laufzeit von 5 Jahren bis zum Jahr 2011 mit einem wachsenden Zinssatz von 2,25 % bis 4,5 %, der uns einen Zinsertrag von etwa 3.000 € einbrachte.
- Ein Restbestand von Dekra-Fonds in Höhe von etwa 3.200 €, die ich bei passender Gelegenheit ablösen werde. Die Werte haben sich gegenüber dem letzten Kassenbericht leicht erholt.
- Ein Geldmarktkonto, auf dem ein positiver Zinssatz gewährt wird. Die Höhe ist nicht umwerfend, aber günstiger als auf dem Girokonto, so dass dorthin die Einnahmen transferiert werden und nur ein geringer Betrag auf dem Girokonto verbleibt. Das brachte uns in der abgelaufenen Amtsperiode einen Zinsgewinn von 2.300 €.

Das Volumen des Haushaltes hat gegenüber dem letzten etwas abgenommen, die Einnahmen um etwa 12.000 €, die Ausgaben dagegen sogar um 22.000 €.

Daran sieht man noch einmal, dass wir in den vergangenen zwei Jahren mit einem Plus abschließen konnten.

Zu den einzelnen Posten:

Bei der Vorstandsarbeit – sie macht 22,2 % des Budgets aus – haben wir etwa den Betrag von 12.000 € eingespart – was 22 % ausmacht.

Das ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass der Vorstand auf eine Auslandssitzung verzichtet hat.

Eine Klausurtagung – also eine ausgedehntere Sitzung – ist jedoch in der nächsten Amtsperiode geplant, daher wird im nächsten Haushalt der hier erreichte Sparkurs nicht ganz fort-

Verband deutscher Lehrer im Ausland

Schatzmeister

KASSENBERICHT

Bericht für die Zeit vom 21.7.07 **bis** 20.7.09

Guthaben am Ende des letzten Berichts:	Stspk. Flensburg:	45.031,28 €
	Anlagekonten Stspk Fl.	91.105,10 €
	PG München:	188,90 €
	Guthaben am 21.7.07	136.325,28 €
Kontostände am : 20.7.09	Stspk. Flensburg:	45.338,45 €
	Anlagekonten Stspk Fl.	68.467,00 €
	Geldmarktkonto:	36.205,11 €
	Guthaben am 20.7.09	150.010,56 €

Kassenbewegungen:

Einnahmen:	- -	220.369,81 €
Ausgaben :	- -	206.684,53 €

Von den Ausgaben in diesem Zeitraum entfallen auf die einzelnen Titel:

Titel I	**Vorstandsarbeit**			**22,2%**	**45.936,55 €**
Titel II	**Referatsarbeit**			**2,4%**	**5.057,70 €**
Titel III	**Hauptversammlungen**			**20,0%**	**41.364,42 €**
Titel IV	**Porto/Telefon**			**3,2%**	**6.647,67 €**
Titel V	**Materialkosten**			**1,8%**	**3.783,19 €**
Titel VI	**Zeitschrift:**			**44,3%**	**91.513,60 €**
	davon Verlagskosten	83.120,70 €	*40,2%*		
	davon Versandkosten	8.392,90 €	*4,1%*		
Titel VII	**Sonstiges ohne Festgeldbuchungen**			**6,0%**	**12.381,40 €**
	davon Regionalgruppen	366,50 €	*0,2%*		
	Retouren	6.449,00 €	*3,1%*		
				Summe:	206.684,53 €

Der Schatzmeister erklärt der Mitgliederversammlung seine Folien und Zahlen

gesetzt werden können. Zusätzlich konnten wir die durchschnittlichen Kosten pro Person pro Vorstandssitzung durch Umsichtigkeit bei der Planung senken.

Der zweite große Posten in unserem Haushalt – die HV in Stralsund kostete 36.000 € – also nur etwa 2.000 € mehr als die in Dresden. Der hier ausgewiesene Betrag von 41.000 € enthält bereits eine Vorab-à-Konto-Zahlung an das welcome-Hotel hier in Darmstadt.

Der dritte große Posten – die Zeitschrift – hat bei den Kosten eine Erhöhung von 5 % erfahren.

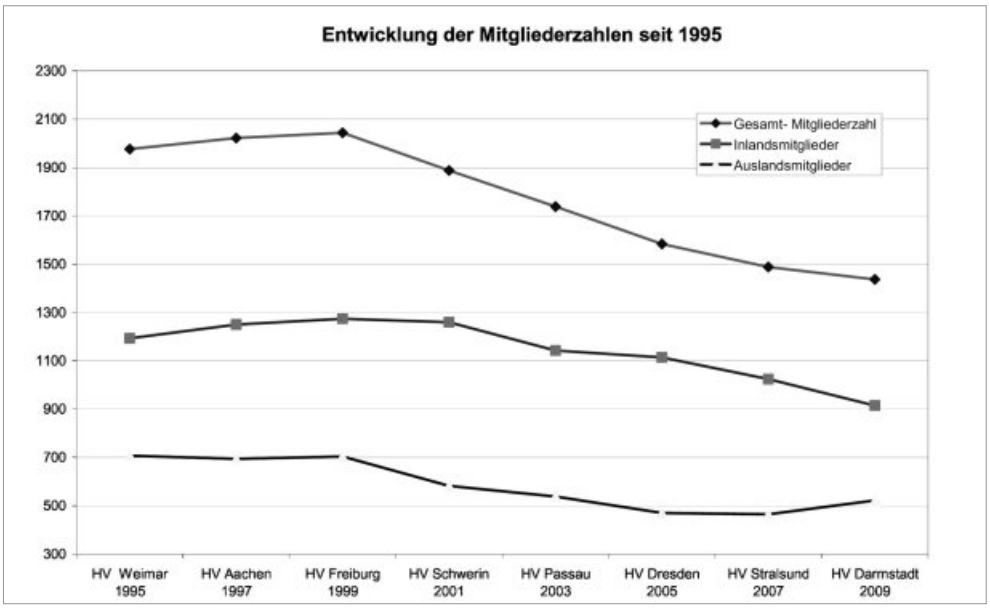
Unsere Zeitschrift ist gut, von hoher Qualität und wirklich einzigartig … Daran sollten wir immer denken. Deshalb lohnt sich diese Ausgabe! Die Zeitschrift liegt jetzt übrigens auch gesammelt in gebundener Form vor. Dank an Stephan Schneider, unseren Schriftleiter. Übrigens sind in diesem Posten auch die Kosten für die beiden Ausgaben des Auslandskunze enthalten, den wir unseren Mitgliedern zusätzlich zur Verfügung stellen!

Bei den anderen Haushaltsposten konnten wir gegenüber der letzten Amtsperiode überall Einsparungen erreichen.

12 % bei den Ausgaben für die einzelnen Referate, 25 % bei den Portokosten und sogar 57 % bei den Materialkosten.

Posten Sonstiges:

Leider hat sich das Problem der Retouren immer noch nicht grundlegend verbessert. Sie wissen: Die Banken ziehen den von uns bei den Mitgliedern abgebuchten Beitrag leider des Öfte-



ren wieder zurück, da entweder die Bankverbindung nicht mehr stimmt oder das Konto aufgelöst wurde,

Ich konnte in den letzten beiden Jahren 56 % bzw. 78 % der Retouren wieder hereinholen, wir dürfen hier also die Summe von 6.500 € noch einmal um 3.700 € auf Netto 2.800 € vermindern.

Das ist jedoch arbeitsintensiv und hat nicht immer den gewünschten Erfolg.

Außerdem melden die Mitglieder Rückforderungen an, wenn z. B. jemand aus dem Ausland zurückgekehrt und übersehen hat, uns das zu melden.

Manch einer oder eine ist auch fest davon überzeugt, dass das von der Zentralstelle erledigt wird. Und dann erwarten die Mitglieder zu Recht, dass im Folgejahr nur der Inlandsbeitrag eingezogen wird. Erst bei Abzug des höheren Auslandsbeitrags fällt es auf und die Mitglieder melden sich.

Diese Rückerstattungen sind ebenfalls im Punkt Sonstiges enthalten.

Mitgliederzahlen: Stand und Entwicklung

Die Zahl der Mitglieder ist immer noch nicht gestiegen. Wir sehen aber eine Trendwende bei den Auslandsmitgliedern und dort insbesondere bei den Programmlehrkräften und den Ortslehrkräften. Hier spielt sicherlich der Rahmenvertrag mit der Krankenversicherung eine wichtige Rolle. Damit decken wir eine Nachfragelücke. Das entnehme ich den Anfragen und den Reaktionen der neu Eintretenden.

Auch jetzt liegen schon wieder Beitritte vor, wie ich aus meinen E-Mails gestern sehen konnte.

Mitgliederbeiträge in der Amtsperiode 2009–2011

Die Zahlen bieten die Basis für meinen Haushaltsplan für die nächste Amtszeit, den ich Ihnen zum Abschluss vorlegen möchte.

Haushaltsplan für die Amtsperiode 2009–2011

Mitgliederwerbung bleibt eine wichtige Aufgabe.

Verband deutscher Lehrer im Ausland

Wolfgang Tiffert
Schatzmeister

Stand 20.07.2009
MITGLIEDERSTATISTIK

					Anteil an Gesamtbestand
INLAND	915	63,7%			
AUSLAND (gesamt)	522	36,3%	davon ADLK	315	21,9%
			davon BPLK	95	6,6%
			davon OLK	105	7,3%
			Pensionäre Ausland, Lehrkräfte freier dt.Träger	7	0,5%
GESAMT	1437	100%			

Haushaltsplan:

Wir müssen uns erneut bei den Ausgaben disziplinieren. Wir dürfen unsere Sparanstrengungen nicht aus den Augen verlieren

Dennoch wollen wir aber die Qualität unserer Arbeit nicht aus den Augen verlieren:

- Die ehrenamtliche Vorstandsarbeit hat ihren Preis – im wahrsten Sinne des Wortes. Wenn wir – wie angedacht – eine Klausurtagung einplanen, werden wir diese Größenordnung erreichen,
- HV: Nach den bisherigen Planungen müsste der Rahmen ausreichend sein, wir haben hier der Familie Breyer-Rheinberger zu danken für das geschickte Verhandeln mit allen Beteiligten.
- Die Kosten für Material und Anschaffungen sollten ebenfalls etwa gleich bleiben wie in den letzten zwei Jahren.
- Der größte Posten sind die Kosten für die Zeitschrift, die ist aber auch anerkanntermaßen unser bestes Stück.
- Letzter Posten: Sonstiges. Hier bin ich leicht unter dem jetzigen Verbrauch geblieben. Das muss eben reichen!

- Es bleiben keine Reserven – sieht man von Zinserträgen und hoffentlich steigenden Einnahmen durch verstärkte Beitritte ab.

Wir sollten es also schaffen können!! Und das war die anfänglich erwähnte Zuversicht, die ich habe! Ich danke für die Aufmerksamkeit! ◀◀

Bericht der Kassenprüfer

Ingrid Bosert und Harald Krause-Leipoldt

Die Kassenprüfung bei der 29. Hauptversammlung des VDLiA in Darmstadt fand am 29.7. und 30.7.2009 durch Frau Ingrid Bosert und Herrn Harald Krause-Leipoldt, die auf der 28. HV in Stralsund als Kassenprüfer gewählt worden waren, statt.

Wie schon bei den vorangegangenen Kassenprüfungen seit 2001 wurde die ordnungsgemäße Verwaltung der Finanzen stichprobenhaft überprüft. Eine Überprüfung aller Belege wäre zeitlich nicht zu bewältigen gewesen. Die überprüften Unterlagen waren vollständig und korrekt geführt und ließen sich in fast allen Fällen leicht nachvollziehen und kontrollieren. Bei doch nötigen Nachfragen standen uns der Schatzmeister, Herr Wolfgang Tiffert, sowie gegebenenfalls seine Vorstandskollegen bereitwillig zur Verfügung. Wir möchten uns dabei beim Vorstand bedanken, dass unsere Anmerkungen und Vorschläge zur leichteren Durchschaubarkeit ihrer Abrechnungen vollständig umgesetzt wurden, was unsere Arbeit deutlich erleichtert hat.

Im Gegensatz zum vorigen Bericht kann diesmal positiv vermerkt werden, dass die Zahl der Retouren nicht weiter angestiegen ist, sondern erstmalig wieder reduziert werden konnte. Durch akribische Kleinarbeit und mit großem zeitlichem Einsatz gelang es dem Schatzmeister 2008 von den ausstehenden Mitgliedsbeiträgen bis zum Jahresende ca. 78 % doch noch zu erhalten. Für das laufende Kalenderjahr sind es bis heute immerhin schon ca. 56 %. Im letzten Kassenbericht hatten wir den Vorstand dazu aufgefordert, alle Mitglieder durch Veröffentlichung der Namen der unauffindbaren Mitglieder in der Verbandszeitschrift um Mithilfe bei der Suche zu bitten. Möglicherweise hat sich das schon ausgezahlt. Dennoch darf im Bemühen, diese Beitragsverluste und diesen eigentlich unnötigen Aufwand zu reduzieren, nicht nachgelassen werden. Zwei Dinge sollten dabei unseres Erachtens im Auge behalten werden. Erstens muss sichergestellt sein, dass die Mitgliederliste beim Schatzmeister bei Kündigung eines Verbandsmitglieds unabhängig davon auf welchem Wege und an welches Vorstandsmitglied sie auch gerichtet ist, unverzüglich aktualisiert wird und alle Vorstandsmitglieder davon beständig eine aktuelle Kopie besitzen. Zweitens ist der bedauerliche Trend festzustellen, dass viele zurückkehrende Auslandslehrer glauben, dass mit dem Ende ihrer Auslandstätigkeit auch der Sinn für eine Mitgliedschaft im VDLiA endet. Daher erscheint es uns sehr wichtig zu sein, dass der Vorstand nach Maßnahmen sucht, mit denen diese Entwicklung aufgehalten wird. Als unsere Anregung empfehlen wir eine Umfrage unter den deutschen Lehrern im Ausland, und zwar sowohl Mitgliedern und wie Nichtmitgliedern, was der Verband bieten sollte, damit er für sie während der Tätigkeit im Ausland möglichst attraktiv ist und dies auch nach dessen Beendigung bleibt.

Was die verschiedenen Verbandskonten betrifft, so wurde gemäß unserem Vorschlag das Postbankkonto aufgelöst, da unnötige Gebühren anfielen. Der Deka-Renten-Fond wurde allerdings entgegen unserem Vorschlag bisher noch nicht gekündigt. Dies erwies sich im Nachhinein aber als sinnvoll, da er im Jahre 2008 im Gegensatz zu den beiden vorangegangenen Jahren eine für heutige Verhältnisse gute Rendite aufwies. Dies trifft glücklicherweise auch auf die anderen Geldanlagen des VDLiA zu.

Im Allgemeinen hat der Vorstand in der vergangenen Wahlperiode unseres Erachtens nach erfreulich gut gewirtschaftet, so sind unter anderem die Kosten für die Vorstandsarbeit deut-

lich von ca. 59.000 € auf ungefähr 46.000 € gesunken. Auch in den Bereichen Referatsarbeit, Porto, Telefon und Material wurden die Ausgaben reduziert. Allerdings war die gelungene HV in Stralsund um ca. 1.500 € teurer als die vorangegangene in Dresden. Das ist aber eine unseres Erachtens vertretbare Kostensteigerung. Im Kassenbericht sieht dies aber anders aus, da dort in der Summe auch schon eine Vorauszahlung von 5.000 € für die diesjährige HV enthalten ist, was das ansonsten positive Bild deutlich verfälscht. Als Beispiel für die sparsame Haushaltsführung soll das Ehepaar Rheinberger nicht unerwähnt bleiben. Obwohl der von Ihnen aus Zeitgründen gewählte Flug zu einer Vorstandssitzung nur um 31 € teurer war als die entsprechende Bahnfahrt, stellten sie dem Verband nur die Kosten für die Bahnfahrt in Rechnung.

Problematisch erscheint uns, dass der Beitrag der Ortslehrkräfte zurzeit nur knapp die Kosten für die Verbandszeitschrift und deren Versand deckt. Gerechterweise müsste der Beitrag erhöht werden, doch die finanzielle Situation der OLK ist von Einsatzort zu Einsatzort so unterschiedlich, dass eine für alle akzeptable Lösung nur schwer zu finden sein dürfte.

Nach der Prüfung der Unterlagen danken wir dem Schatzmeister, Herrn Tiffert, für seinen umfangreichen und zeitraubenden Arbeitseinsatz und bestätigen eine ordnungsgemäße Kassenführung. Wir empfehlen den Mitgliedern daher die Entlastung des Schatzmeisters.

Frau Bosert und Herr Krause-Leipoldt nach getaner Kassenprüfungsarbeit

Für die Richtigkeit der Kassenprüfung

gez.	gez.
Ingrid Bosert	Harald Krause-Leipoldt

Darmstadt, den 30.7.2009

Behandlung und Verabschiedung der Anträge auf der 29. Hauptversammlung in Darmstadt

Antrag Nr. 1

Antragsteller: Regionalgruppe Nordwest
Betrifft: Verbesserung der Situation von Auslandsdienstlehrkräften mit Familie (Forderung größerer „Familienfreundlichkeit“)

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, dass Lehrkräfte mit Familien im Ausland materiell besser gestellt werden, als das derzeit (aufgrund der Richtlinie II neu) der Fall ist.

Begründung: *Seit Inkrafttreten der Richtlinie II neu sind ADLK materiell wesentlich schlechter gestellt als vorher. Besonders trifft es Kollegen, die mit Familien ins Ausland gehen, sofern der Ehepartner dort keine Arbeit findet oder keine Arbeit aufnehmen darf, und das ist sehr oft der Fall. Das führt generell zu einem Engpass bei den Be-*

werbern für den Auslandsschuldienst und speziell dazu, dass eher Alleinstehende als Verheiratete sich für den Auslandsschuldienst entscheiden. Die ZfA sollte überlegen, auf welche Weise und mit welchen Maßnahmen (z. B. bei Berechnung des Mietzuschusses, bei Erstattung von unumgänglichen Gebühren, bei Anrechnung von in Deutschland studierenden Kindern) man eine ADLK mit Familie so stellen kann, dass der Auslandsschuldienst nicht zu finanziellen Einbußen führt.

Der Antrag Nr. 1 wird einstimmig angenommen.

Antrag Nr. 2

Antragsteller: Regionalgruppe Schleswig-Holstein-Hamburg
Betrifft: ZfA-Zuwendungen

Antrag: Der Vorstand des VDLiA möge sich bei der ZfA und den sonst dafür zuständigen Stellen dafür einsetzen, dass die Zuwendungen für die Auslandslehrer, die seit 2002 nicht erhöht worden sind, zeitnah und unabhängig von der Vertragslaufzeit an die reale Kostenentwicklung angepasst werden.

Ebenso möge der Vorstand des VDLiA sich bei der ZfA und den sonst dafür zuständigen Stellen dafür einzusetzen, dass bei pauschalisierten Zuwendungen eine faire Ermittlung der real entstehenden Kosten stattfindet, die Verwaltung für alle Beteiligten vereinfacht und der Pauschbetrag nicht zu Einsparzwecken missbraucht wird.

Begründung: *Die Beträge der jährlichen Sonderzahlung, die Ehegattenzuwendung, die Kinderzuwendung und vor allem die Schulleiterzuwendung sind seit 7 Jahren nicht erhöht worden. Ihr Umfang entspricht nicht mehr der allgemeinen Einkommensentwicklung in diesem Zeitraum. Die abnehmende Attraktivität insbesondere von Funktionsstellen ist auch auf die mittlerweile unangemessen niedrigen Zuwendungsteile der Einkünfte von Auslandslehrern zurückzuführen. Es ist auch zunehmend festzustellen, dass die Höhe der Schulortzuwendungen dem Grundsatz, eine angemessene Lebensführung vor Ort zu gewährleisten, nicht gerecht wird.*

Die Pauschalen werden zunehmend nicht auf Grundlage real entstandener Kosten ermittelt, sondern als fiktiver Durchschnittswert intransparent festgelegt.

Mietpauschalen werden z. B. nicht auf der Grundlage lokaler Mietspiegel, sondern als Durchschnittswert der nur von Kollegen gemieteten Objekte ermittelt. Dies ist eine viel zu geringe Datenbasis und daher wenig aussagekräftig. Bisweilen müssen Kollegen Mietverträge, Mietzahlungsbelege, Nebenkostenbelege etc. einreichen mit entsprechenden Übersetzungen und Umrechnungen, verwaltungsmäßig sicherlich keine Erleichterung, dennoch erhalten sie nur einen Pauschbetrag.

Reisekostenpauschale: Die Flugkosten werden von der Zentralstelle per Internetrecherche und oft nicht für die Zeiten ermittelt, zu denen die Kollegen i. A. Heimatflüge antreten (Ferienzeit = Hochsaison), sondern zu Nebensaisonzeiten und zu den dementsprechenden Preisen. Dadurch kommen unrealistische Pauschbeträge zustande, die Quelle von Unmut und Demotivation sein können.

Der Antrag Nr. 2 wird einstimmig angenommen.

Antrag Nr. 3

Antragsteller: Regionalgruppe Schleswig-Holstein-Hamburg
Betrifft: Kindergeld und Elterngeld

Antrag: Der Vorstand des VDLiA möge sich bei der ZfA und den sonst zuständigen Stellen dafür einsetzen, dass Auslandslehrer in die Ausführungsbestimmungen des Bundeskindergeldgesetzes (BKGG) und die einschlägigen Paragraphen des Einkommensteuergesetzes (EStG §§ 31 f. und §§ 61 ff.) als grundsätzlich Berechtigte aufgenommen werden.

Ebenso möge der Vorstand des VDLiA sich bei der ZfA und den sonst zuständigen Stellen dafür einsetzen, dass Auslandslehrer in die Ausführungsbestimmungen des Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetzes (BEEG) als grundsätzlich berechtigte Gruppe aufgenommen werden.

Begründung: *Diese Sozialleistungen des Bundes sind an einen innerdeutschen Wohnsitz gebunden. In den Ausnahmeregelungen werden zwar Missionare, Bundeswehrsoldaten und das diplomatische bzw. konsularische Korps aufgelistet, nicht aber die im Interesse der deutschen auswärtigen Kulturpolitik tätigen Lehrer aus Deutschland. Eine solche Auflistung würde bei den Familienkassen und bei den betroffenen Lehrern eine erhebliche Verwaltungsvereinfachung bewirken, Rechtsklarheit schaffen und entspricht dem offiziellen Auftrag, den die deutschen Auslandsdienstlehrkräfte, Bundes- und Landesprogrammlehrer tagtäglich vor Ort erfüllen.*

Der Antrag Nr. 3 wird einstimmig angenommen.

Antrag Nr. 4

Antragsteller: Heike Lawin
Betrifft: Mietzuschuss für Programmlehrkräfte

Antrag: Der VDLiA setzt sich bei der Zentralstelle und den sonst noch zuständigen Stellen dafür ein, dass auch Programmlehrkräften ein Mietzuschuss gewährt wird.

Begründung: *In vielen Regionen sind Programmlehrkräfte genötigt, am Einsatzort Wohnungen zu beziehen, deren Monatsmiete das vor Ort gezahlte Gehalt bei weitem übersteigt. Wegen der kurzen Vertragslaufzeiten sind Unterhaltskosten für die inländischen Wohnungen häufig zusätzlich erforderlich.*

Dadurch wird der ohnehin niedrige soziale Status der Programmlehrkräfte weiter herabgesetzt. Die Tätigkeit einer Programmlehrkraft wird zunehmend weniger attraktiv. Das Nachbesetzen offener Stellen in guter Qualität ist gefährdet.

Der Antrag Nr. 4 wird einstimmig angenommen.

Antrag Nr. 5

Antragsteller: Kassenprüferin Frau I. Bosert
Betrifft: Jahresbeiträge für Ortslehrkräfte

Antrag: Die Mitgliederversammlung möge eine Erhöhung der Jahresbeiträge für Ortslehrkräfte von derzeit 30,– € auf 40,– € ab dem 1.1.2010 beschließen.

Begründung: *Diese maßvolle Erhöhung wird beantragt aus Solidarität mit den übrigen Mitgliedern, die erheblich höhere Jahresbeiträge zahlen, weil außerdem der Jahresbeitragvon € 30,– nicht kostendeckend für den Bezug der Zeitschrift ist und allgemein aus Gründen der Gerechtigkeit und Parität.*

Der Antrag Nr. 5 wird bei 4 Enthaltungen und 13 Gegenstimmen mit 33 Stimmen angenommen.

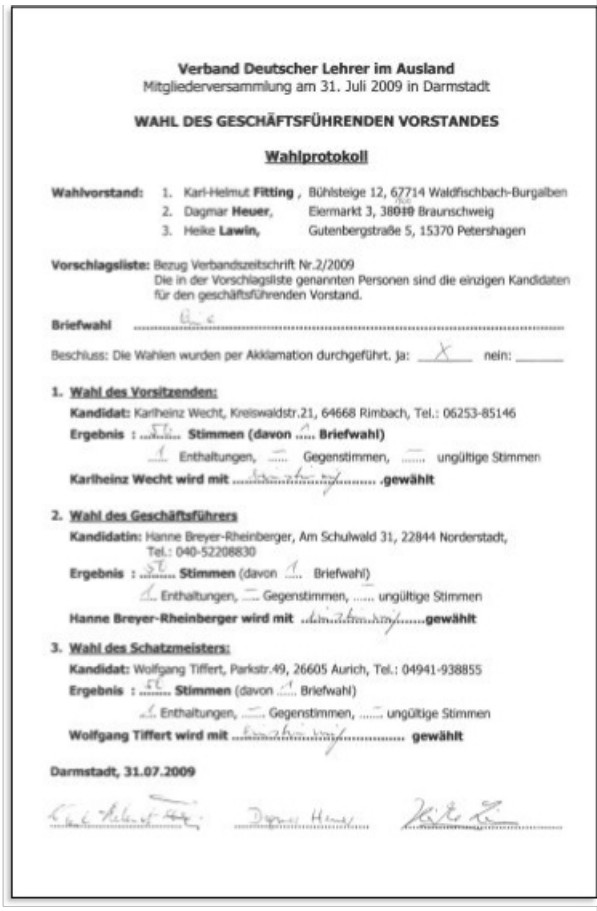
Wahl des neuen Vorstandes für die Jahre 2009–2011

Nachdem Frau Bosert die Entlastung des alten Vorstandes beantragt hatte, dieser auch mit den Enthaltungen der drei Vorstandsmitglieder einstimmig entlastet worden war, fand unter der Leitung von Karl-Helmut Fitting, Heike Lawin und Dagmar Heuer die Wahl des neuen Vorsitzenden, der Geschäftsführerin und des Schatzmeisters statt. Schnell einigte man sich auf eine „nicht geheime" Wahl. An der Wahl nahmen 50 stimmberechtigte Mitglieder teil, außerdem lag noch ein Brief vor. Es standen in der angegebenen Reihenfolge zur Wahl bereit für das Amt als

- erster Vorsitzender: Karlheinz Wecht
- Geschäftsführerin: Hannelore Breyer-Rheinberger
- Schatzmeister: Wolfgang Tiffert.

Weitere Kandidatenvorschläge gab es nicht. Alle Gewählten erhielten 50 Stimmen (bei eigener Enthaltung) und nahmen das Amt an. Zu neuen Kassenprüfern wurden per Akklamation Herr Krause-Leipoldt und Ekkehart Knop gewählt, während sich Frau Ingrid Bosert bereit erklärte, notfalls als Stellvertreterin einzuspringen. Damit endete der offizielle Teil der Mitgliederversammlung.

Anschließend stellte sich der gewählte „innere Vorstand" mit den Referenten zum obligatorischen Gruppenbild auf dem Karolinenplatz auf.



Verband Deutscher Lehrer im Ausland
Mitgliederversammlung am 31. Juli 2009 in Darmstadt

WAHL DES GESCHÄFTSFÜHRENDEN VORSTANDES

Wahlprotokoll

Wahlvorstand: 1. Karl-Helmut **Fitting**, Bühlsteige 12, 67714 Waldfischbach-Burgalben
2. Dagmar **Heuer**, Eiermarkt 3, 38010 Braunschweig
3. Heike **Lawin**, Gutenbergstraße 5, 15370 Petershagen

Vorschlagsliste: Bezug Verbandszeitschrift Nr.2/2009
Die in der Vorschlagsliste genannten Personen sind die einzigen Kandidaten für den geschäftsführenden Vorstand.

Briefwahl ...

Beschluss: Die Wahlen wurden per Akklamation durchgeführt. ja: X nein: ___

1. **Wahl des Vorsitzenden:**
Kandidat: Karlheinz Wecht, Kreiswaldstr.21, 64668 Rimbach, Tel.: 06253-85146
Ergebnis : 50 **Stimmen (davon** ... **Briefwahl)**
1 Enthaltungen, — Gegenstimmen, — ungültige Stimmen
Karlheinz Wecht wird mit ... **.gewählt**

2. **Wahl des Geschäftsführers**
Kandidatin: Hanne Breyer-Rheinberger, Am Schulwald 31, 22844 Norderstadt, Tel.: 040-52208830
Ergebnis : 50 **Stimmen** (davon 1 Briefwahl)
1 Enthaltungen, — Gegenstimmen, — ungültige Stimmen
Hanne Breyer-Rheinberger wird mit ... **.gewählt**

3. **Wahl des Schatzmeisters:**
Kandidat: Wolfgang Tiffert, Parkstr.49, 26605 Aurich, Tel.: 04941-938855
Ergebnis : 50 **Stimmen** (davon 1 Briefwahl)
1 Enthaltungen, — Gegenstimmen, — ungültige Stimmen
Wolfgang Tiffert wird mit ... **gewählt**

Darmstadt, 31.07.2009

Der Wahlvorstand wird mit den nötigen Unterlagen versehen

Der Wahlvorstand in Aktion: Dagmar Heuer, Karl-Helmut Fitting und Heike Lawin

Der neue/alte Vorstand

Frau Hotz-Demmler, BLASchA-Landesvertreterin a. D. des Landes Hessen, (2 v. r.) verabschiedet sich vom Vorstand

Herr Pilgram half vor Ort bei der Organisation und freut sich über den „VDLiA-Wein"

Der Vorsitzende dankt Robert Heuer für seinen Einsatz als Fotograf

Teilnehmer/innen der 29. Hauptversammlung

Name	Vorname	VDLiA	aktueller Wohnort	frühere Auslandstätigkeit
Ackermann	Constanze	1	06114 Halle	Margilan, Charkiw
Allendorf	Volker	1	34212 Melsungen	Hermannsburg, Porto Seguro
Allgaier	Dr. Dieter	1	61118 Bad Vilbel	Bogotoá, Lagos
Ammon	Ulrich	1	57577 Hamm	Lima
Barthel	Thomas	1	22457 Hamburg	Helsinki
Bender	Dietrich	1	35039 Marburg	Bilbao, La Paz, Budapest
Berger	Annemarie	1	36391 Sinntal-Jossa	Las Palmas, Tadschikistan
Besser	Dr. Hannelore	1	18059 Rostock	Lima, Oslo, Kairo
Bex	Thomas	1	50937 Köln	ASET Madrid
Bosert	Ingrid	1	23879 Mölln	Teheran / Mailand
Bouthier	Rita	1	72275 Alpirsbach	Pasardshik, Tirana
Brender	Michael	1	Teheran	Teheran
Brenner-Burkhard	Martin	1	88250 Weingarten	Tenerifa
Breyer-Rheinberger	Hannelore	1	22844 Norderstedt	Santiago, Quito
Burger	Magrit	1	27568 Bremerhaven	Lexington, Danzig
Burghardt	Manfred	1	24944 Flensburg	Tokyo, Jakarta, Ankara
Burkard	Helmut	1	76646 Bruchsal	Kairo, Amman,Villa Baviera
Chahin-Dörflinger	Fatimeh	1	Teheran	Teheran
Chu	Aune	0		Barranquilia
Czeska	Dr. Ulrike	1	58332 Schwelm	Puebla
Drönner	Barbara	1	63067 Offenbach	Mailand
Egenhoff	Manfred	1	26160 Bad Zwischen-ahn	Teheran, Buenos Aires, Kron-stadt, Bukarest, China
Eisenhauer	Carmen	1	72074 Tübingen	Peking
Ellerbrock	Waltraut	1	10825 Berlin	Seoul, Jakarta
Emmerich	Jens	0	64853 Otzberg	derzeit im Vermittlungsverf.
Engel	Klaus	1	28865 Lilienthal	Sao Paulo, Las Palmas, Padova
Epp	Maria	1	69126 Heidelberg	Barcelona, Bogotá
Fecht	Günther	1	36381 Schlüchtern	Budapest
Fitting	Karl-Helmut	1	67714 Waldfischbach	Barcelona
Fritzen	Joachim	1	79809 Weilheim	Quito, Mexico
Gänß	Roland Bernd	1	88639 Wald	Ankara
Geisler	Johannes	1	56076 Koblenz	Rio de Janeiro / Istanbul
Graffmann	Heinrich	1	69115 Heidelberg	Buenos Aires, Sao Paulo
Grashorn	Katrin	0		Santiago / Chile
Heuer	Dagmar	1	38100 Braunschweig	Riyadh
Hoinka	Hans-Joachim	1	61169 Friedberg	Las Palmas
Hollmann	Rouven	0	64646 Heppenheim	derzeit im Vermittlungsverf.
Hotz-Demmler	Lilo	1	64579 Gernsheim	KMK-Beauftragte 92-04

Name	Vorname	VDLiA	aktueller Wohnort	frühere Auslandstätigkeit
Hundsdorfer	Markus	1	67134 Birkenheide	Chiang Mai, Quito
Kärchner-Ober	Dr. Renate	1	Kuala Lumpur	Kuala Lumpur
Knieling	Rolf	1	61231 Bad Nauheim	DEO Kairo
Knop	Eckehart	1	49716 Meppen	Barcelona, Mexiko, B. Aires
Körfer	Elisabeth	1	52511 Geilenkirchen	Norwegen
Krause-Leipoldt	Harald	1	26127 Oldenburg	Stockholm, Peking
Kruczinna	Rolf	1	51427 Berg.-Gladbach	Istanbul, Pécs
Lambrecht	Ute	1	H–7635 Pécz	Budapest, Bratislava
Lamp	Norbert	1	64297 Darmstadt	Varese
Lawin	Heike	1	15370 Petershagen	Codlea, Bratislava, Almaty, Aktobe, Krasnojarsk
Lellek	Ralf	1	63450 Hanau	Lima,Rosario,Asunción, Aktobe
Lörsch	Anke	1	52146 Würselen	Paraguay, Timisoara
Lother	Dr. Thomas	1	01156 Dresden	Brünn / Tschechien
Maletz	Leonhard	1	88250 Weingarten	Buc
Martinen	Jan	1	24860 Böklund	San Salvador, Bogotá
Mattern	Ulrich	1	31234 Edemissen	Istanbul, Hefei
Melber	Marina	0	60385 Frankfurt	Rom
Moll	Friedrich	1	65931 Frankfurt	Puebla, Ferney-Voltaire, Prizren
Napitupulu-Schoch	Lilli	1	60486 Frankfurt	Jakarta
Neimöck	Hartmut	1	22455 Hamburg	Mexico, Bogotá, Lesotho, Caracas
Odenthal	Gabriele	1	69488 Birkenau	keine Angaben
Peleikis	Dr. Hans-Jürgen	1	25474 Ellerbek	DS Rom
Peleikis, Dr.	Hans-Jürgen	1	25474 Ellerbek	Rom
Pessel	Birgit	1	68305 Mannheim	San José
Pilgram	Dirk Karl	1	64319 Pfungstadt	Kairo
Quoß	Stefani	1	25337 Kölln-Reisig	Teheran
Rak, Dr.	Frank	1	90482 Nürnberg	Athen, Rom
Rheinberger	Lothar	1	22844 Norderstedt	Santiago, Quito
Riggert	Gisela	1	38302 Wolfenbüttel	Buenos Aires, Lima
Ruhl	Herbert	1	10825 Berlin	
Schlede-Reymondet	Roswitha	1	14052 Berlin	Jakarta, El Paso
Schlegel	Alexander	0	06114 Halle	Margilan, Donezk
Schneider	Joachim	1	DS Teheran	Buenos Aires, Teheran
Schneider	Stephan	1	54329 Konz	Medellín, Las Palmas d. G. C.
Schreiber	Gisela	1	55128 Mainz	Lviv, St. Petersburg
Siever	Bernhard	1	63477 Maintal	Jeddah, Peking, Singapur
Teibtner	Dieter	1	65582 Dietz	Bogotá, Buenos Aires
Teibtner	Sandra	0	65582 Dietz	Bogotá, Buenos Aires
Tiffert	Wolfgang	1	26605 Aurich	Thessaloniki

Name	Vorname	VDLiA	aktueller Wohnort	frühere Auslandstätigkeit
Ullrich	Peter	1	75334 Straubenhardt	Sta. Cruz, Osorno, Arequipa
Voigt	Hans-Dietrich	1	64409 Messel	Genua, Mexiko
von Dombois	Achim	1	50999 Köln	Kairo, Kapstadt
Weber	Andreas	1	49632 Essen Oldbg.	Lima
Wecht	Karlheinz	1	64668 Rimbach	Lima
Wiechmann	Torsten	1	64686 Lautertal	Singapur, Riad
Zimmermann	Frank	1	27793 Wildeshausen	Alexandria

Helfer und Freunde				
Geisler	Maria	0	Tagungsbüro	Rio de Janeiro / Istanbul
Heuer	Robert	0	Tagungs-Fotograph	Riyadh
Tiffert	Kristin	0	Tagungsbüro	Thessaloniki

Gäste und Referenten		
de Jong	Friso	Klettverlag
du Pin	Dirk	GEW / AGAL
Focken	Jan H.	Lufthansa
Franzke	Uwe	Schulleiter, ASET – Madrid
Goller	Wilfried	VW (Changchun), Vors. Schulverein DISC
Henzler	Dorothea	Kultusministerin von Hessen
Kasraeian	Shirin	DW Bonn
Knieling	Rolf	BLASchA, Hessen, DEO Kairo
Köhler	Dr. Reinhard	BLASchA, Vorsitzender
Krawielicki	Stefan	VLR I, AA
Kruczinna	Rolf	ZfA
Lücke	Elke	VW AG
Müller	Bernward	Kultusminister von Thüringen
Nussbaum	Dr.Anja	WDA, Geschäftsführerin
Overkamp	Sophie	TU 9 e. V.
Päßler	Ursula	DPhV
Ückermann	Patricia	Lufthansa
Uhlenbrock	Kristian	Klettverlag
Wegmann	Heribert	ZfA, Vize-Präsident

Wir bitten um Nachsicht und Entschuldigung, wenn Sie in der Teilnehmerliste fehlen, namentlich verstümmelt oder falsch tituliert erscheinen und/oder einem falschen Wohn- bzw. – was uns immer wieder noch stärker angekreidet wird – Auslandseinsatzort zugeordnet sind. Scheuen Sie sich nicht, vernehmlich, aber bitte schriftlich zu protestieren und uns die Korrekturen zuzusenden. Ansprechpartner ist unser Schatzmeister, Wolfgang Tiffert. ◀◀

Tagesausflug am Samstag, den 01.08.2009

Besuch der ESOC und der Grube Messel in 3 Gruppen à max. 25 Teilnehmer

	Gruppe 1 (Esoc-Liste 0905012701)	Gruppe 2 (ESOC-Liste 0905012702)	Gruppe 3 (ESOC-Liste 0905012703–)
8:30 - 9:00 Uhr	8:30 Abfahrt vom Hotel mit 2 Bussen		
9:00 - 10:00 Uhr	Grube Messel: 60-minütige Wanderung	ESOC: 90-minütige Führung	ESOC: 90-minütige Führung
10:00 - 11:00 Uhr	Bustransfer zur ESOC	Bustransfer zur Grube Messel	
11:00 - 12:00 Uhr	ESOC: 90-minütige Führung	Grube Messel: • Plattformführung 30 Minuten • Filmvorführung	Grube Messel: 90-minütige Wanderung
12:00 - 13:00 Uhr	Bustransfer zum Rest. Schnecken-Schröder	Bustransfer oder 15 min. Wanderung zum Restaurant Schnecken-Schr	
13:00 - 14:00 Uhr	Gemeinsames Mittagessen im Waldrestaurant „Schnecken-Schröder“		
14:00 - 15:00 Uhr	Rückkehr per Bustransfer zum Hotel		

Vor dem Eingang der Grube Messel

Es würde wieder zu viel Platz einnehmen, um alles aufzuzählen, was unser unermüdlicher Lothar Rheinberger für die 29. HV alles geleistet hat. Auch den traditionellen Samstagsausflug hat er minutiös geplant, wie an dem generalstabsmäßigen Ablaufplan mit mehreren, sich zeitlich überschneidenden Blöcken zu erkennen ist. Die Fotos zeigen, dass der Samstag ein gelungener Abschluss der 29. Hauptversammlung 2009 war. ◀◀

Eine Teilgruppe sammelt sich zur Führung vor „Europas Tor zum Weltraum“

Lothar Rheinberger auf der Aussichtsplattform der Grube Messel: „Sind alle Mitglieder mitgekommen?“

Hier muss Johannes Geisler zugreifen!

Zu erkennen: zwei Fische

75 Jahre Pestalozzi-Schule, Buenos Aires

Claudia Frey-Krummacher

Unter den vom Auswärtigen Amt geförderten über 130 deutschen Auslandsschulen nimmt die Pestalozzi-Schule in Buenos Aires einen ganz besonderen Platz ein.

Schon allein durch ihren Namen unterscheidet sie sich und durch ihre ganz besondere Geschichte noch zusätzlich.

Den Namen Pestalozzi-Schule wählten die Schulgründer 1934, weil sie in dieser Schule die humanistischen und pädagogischen Ideale des großen Schweizer Pädagogen des 19. Jahrhunderts verwirklicht sehen wollten. Dr. Ernesto Alemann war der Initiator der Schulgründung. Er war damals der Herausgeber der bis heute existierenden deutschsprachigen Zeitung „Argentinisches Tageblatt". Er war schweizerischer Abstammung, seine Familie stammte aus Bern, aus dem deutschsprachigen Teil der Schweiz. Als Journalist hatte er Deutschland kurz nach der Machtergreifung Hitlers bereist. Als die Nazi-Ideologie ihr Echo unter den Auslandsdeutschen in Argentinien fand und damit auch in den deutschen Schulen Einzug hielt, handelten er und einige gleichgesinnte Eltern. Sie verfolgten ein anderes Projekt:

Der Schulgründer, Dr. Ernesto Alemann

„Die Pestalozzi-Schule kümmert sich nicht darum, ob Deutschland von einem halb analphabetischen Diktator geknechtet wird, der aus demagogischen Gedankengängen und Minderwertigkeitskomplexen heraus Minderheiten unterdrückt und ausrottet, ohne vor dem Verbrechen zurückzuschrecken.

Wir wollen nur Bildung vermitteln, Begabungen die Bahn frei machen zu weiterer Entfaltung; und da der deutsche Geist und sein Beitrag zur Gesamtkultur der Menschheit nicht hinwegzudenken sind, da hundert Millionen Menschen, die diese Sprache sprechen, sich in ihrem Kulturwillen und -Bewusstsein nicht von den Zufälligkeiten einer vorübergehenden Entwicklung, von den Verbrechen einer Schreckensherrschaft, von den Launen einer Diktatur beeinflussen lassen können, bleiben sie eben der Sprache treu, in der sie geboren sind. Die Zeit wird uns recht geben, wenn auch die Gegenwart denjenigen bestechende Argumente liefert, die eine Sprachgemeinschaft vieler Nationalitäten mit einer Horde Barbaren gleichsetzen und sich daher verbittert abwenden." (Dr. Ernesto Alemann, Rede zur Eröffnung des neuen Schulgebäudes 1939)

Für sein entschiedenes Eintreten gegen die Nazidiktatur wurde Dr. Alemann sein Doktortitel von der Universität Heidelberg aberkannt. Er interpretierte dies als „eine Ehre". An Angriffen und Überfällen auf die wenigen damaligen „Dissidenten" in Buenos Aires fehlte es auch nicht.

Zeitgenössische Geistesgrößen von Rang und Namen, die aus Deutschland emigrieren mussten, wie z. B. Albert Einstein, Thomas und Heinrich Mann, Siegmund Freud, Lion Feuchtwanger und Stefan Zweig, gratulierten Dr. Alemann aber zur Schulgründung:

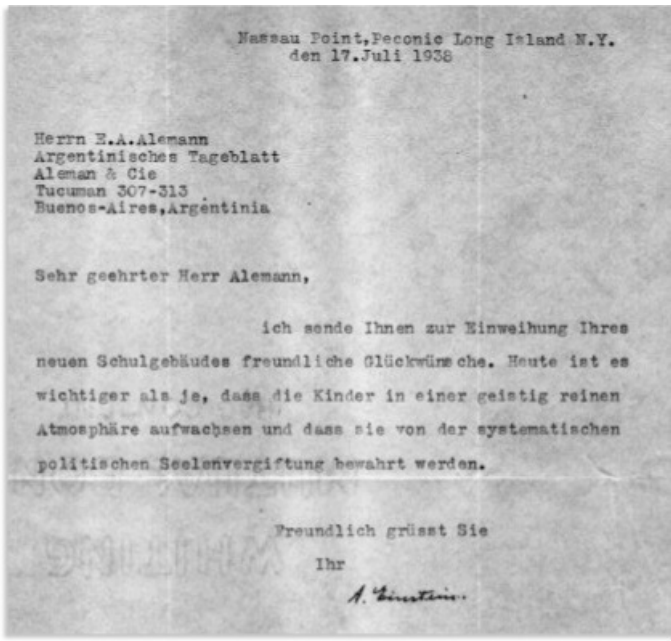
Albert Einstein: (…) Heute ist es wichtiger als je, dass die Kinder (…) vor der systematischen politischen Seelenvergiftung bewahrt werden."

Der erste Schulleiter, Dr. Dang, Journalist und Sozialdemokrat, war aus Deutschland vertrieben worden. In den Jahren, die unmittelbar auf die Gründung folgten, nahm die Pestalozzi-Schule zahlreiche Kinder von jüdischen Emigranten und anderen Verfolgten auf. Diese hätten keine Aufnahme in den meisten anderen deutschen Schulen in Argentinien gefunden. Neben der Pestalozzi-Schule gab es für sie nur die Option, die Cangallo-Schule, ebenfalls in der Hauptstadt Buenos Aires gelegen, zu besuchen. Die Pestalozzi-Schule wurde für diese, zum Teil schwer traumatisierten, Kinder zur Heimat in der Fremde. Sie bereitete sie auf das Leben in einem spanischsprachigen Umfeld vor.

„Ich besuchte die Pestalozzi-Schule, deren Lehrern ich immer dankbar sein werde. Sie erlaubten es mir, eine deutsche Identität zu bewahren, wie die ihre, – weit entfernt von der Politik und Ideologie der Nazis.“ (Edith Aron, Schriftstellerin, La Nación Revista, 7.3.2004)

Es ging den damaligen Schulgründern um den Erhalt der deutschen Sprache, Kultur und Werte im bewussten Gegensatz zur damaligen Doktrin der Nazis.

Die Entwicklung der Schule gab den Gründern recht: die Schülerzahl wuchs beständig und bald war das erste Schulgebäude zu klein. Viereinhalb Jahre nach der Schulgründung, 1939, konnte Dr. Alemann so schon von dem *„Sieg einer guten Sache in einer Zeit, da alles Niedrige und Gemeine zu triumphieren scheint.“ (idem)* sprechen. Im selben Jahr wurde das noch heute bestehende und von der Primaria genutzte Gebäude und Schulgelände eingeweiht.



Nassau Point, Peconic Long Island N.Y.
den 17. Juli 1938

Herrn E.A. Alemann
Argentinisches Tageblatt
Aleman & Cie
Tucuman 307-313
Buenos-Aires, Argentinia

Sehr geehrter Herr Alemann,

ich sende Ihnen zur Einweihung Ihres neuen Schulgebäudes freundliche Glückwünsche. Heute ist es wichtiger als je, dass die Kinder in einer geistig reinen Atmosphäre aufwachsen und dass sie von der systematischen politischen Seelenvergiftung bewahrt werden.

Freundlich grüsst Sie
Ihr
A. Einstein

Glückwunschschreiben von Albert Einstein vier Jahre nach der Schulgründung

Auch damals schon stellte man die Frage nach dem Sinn einer deutschen Schule in Argentinien. Die deutsche Sprache und Kultur erhalten, die Kinder *„frei von Vorurteilen irgendwelcher Art“* erziehen, das erzieherische und humanitäre Ideal Pestalozzis verwirklichen, die Mehrsprachigkeit fördern, das war die Vision der Schulgründer. Fast wortwörtlich sind die Gründungsideale in die 2005 formulierte, heutige, Vision / Mission der Pestalozzi-Schule übernommen worden, denn sie sind von zeitloser Gültigkeit.

Gebäude der Secundaria …

… des Kindergartens …

… und der Primaria

Gruppenbild beim Festakt

Die derzeitigen Fahnenträger

Botschafter Günther Kniess

Wie hat sich die damalige „Emigranten"schule weiterentwickelt? Als was stellt sich die Pestalozzi-Schule heute dar?

75 Jahre sind seit der Schulgründung in jenen schwierigen Zeiten vergangen. Anders als an anderen deutschen Schulen in Argentinien, konnte an der Pestalozzi-Schule seit ihrer Gründung kontinuierlich unterrichtet werden. Sie war aufgrund ihrer Gründungsgeschichte zu keiner Zeit durch Schließung oder Enteignung durch den argentinischen Staat bedroht.

Die Pestalozzi-Schule war und ist eine bewusst laizistische Institution. Nach wie vor setzt sich der Schulvorstand ausschließlich aus Eltern zusammen, deren Kinder die Schule besuchen. Die Pestalozzi-Gesellschaft als Schulträger ist ein gemeinnütziger Verein.

Die Pestalozzi-Schule ist Gründungsmitglied der „Arbeitsgemeinschaft der deutschen Schulen in Argentinien" (AGDS) seit den 60er-Jahren des vorigen Jahrhunderts und gehört seither auch zum Kreis der zurzeit über 130 deutschen Auslandsschulen. Diese werden im Rahmen der deutschen auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik durch das Auswärtige Amt personell und finanziell unterstützt.

Anders als vor 75 Jahren, wird Deutsch nicht mehr als Muttersprache, sondern als Fremdsprache unterrichtet. Daneben ist die Vermittlung der englischen Sprache eine Selbstverständlichkeit. Die Schülerinnen und Schüler sind nicht mehr Kinder deutscher Einwanderer, sie sind fast ausschließlich Argentinier. Deutsch wird als Fremdsprache unterrichtet. Die Eltern nennen als Gründe für die Schulwahl: die Geschichte der Schule, das gute akademische Niveau, die Werte, die vermittelt werden, sowie die Organisationsform.

Zusammen mit über hundert einheimischen Lehrkräften unterrichten acht aus Deutschland vermittelte Lehrkräfte die über 1.000 Kinder und Jugendlichen. Seit 2003 bietet die Schule das „Gemischtsprachige deutsch-spanische International Baccalaureate (GIB)" als Option neben dem argentinischen Abitur an. Es bietet den erfolgreichen Absolventen den direkten Zugang zu allen deutschen und vielen anderen Universitäten weltweit.

Die Lehrpläne richten sich nach den Vorgaben der Stadt Buenos Aires. Schon lange ist die Pestalozzi-Schule vom städtischen Erziehungsministerium als bilinguale Schule anerkannt. Die Fächer, die in der Sekundaria ausschließlich auf Deutsch unterrichtet werden (ca. 30 %), richten sich inhaltlich nach deutschen Vorgaben. Die Ergebnisse aller externen Prüfungen, die eine Erfolgsquote von zwischen 80 und 90 % aufweisen, sind Zeugnis für die harte Arbeit, das Engagement und die Motivation aller Beteiligten.

Die sich zyklisch in ihrem Anspruch steigernden Solidaritätsprojekte prägen das Profil der Primarstufe ebenso wie der Sekundarstufe.

Zur Sicherung der Qualität und ständigen Anpassung an die modernen Erfordernisse, befindet sich die Pestalozzi-Schule seit 2004 in einem Prozess der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung. Zwei umfangreiche Umfragen bei allen Mitgliedern der Schulgemeinde (2002 und 2008), ein Besuch so genannter „kritischer Freunde" – all dies sind Etappen auf dem Weg zur Zertifizierung, die die Schule für 2010 anstrebt.

Diverse Um- und Ausbauten in den vergangenen Jahren, konstante Aktualisierungen des Lehr- und Lernmaterials sowie der technischen Ausstattung sind nicht nur durch kluges Wirtschaften, sondern auch dank gezielter deutscher Hilfe zustande gekommen.

Der Zusammenhalt der Pestalozzischüler von gestern und heute, ebenso wie der gute Ruf der Schule in ihrem Umfeld, ist bemerkenswert. Gemeinsame – aus den Zeiten der Schulgründung tradierte, in der Gegenwart gelebte und vermittelte und in die Zukunft weisende – Werte bilden hierfür die solide Basis.

Ein Jubiläumsjahr ist auch Anlass, allen zu danken, die die Pestalozzi-Schule unterstützt haben oder noch unterstützen, seien es Institutionen oder einzelne Personen: den Mitarbeitern der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen beim Bundesverwaltungsamt in Köln, der Deutschen Botschaft in Buenos Aires, der „International Baccalaureate Organisation", dem Netzwerk der deutschen Schulen in Argentinien, allen Lehrerinnen und Lehrern – damals und heute –, allen Eltern, die der Schule die Erziehung ihrer Kinder anvertrauen, den Mitgliedern des Vorstands, die viel Zeit und Arbeit investieren, und all den vielen Helfern, ohne die eine Schule nicht funktionieren könnte.

Kurzum: ein großer Dank an all diejenigen, die an den erfreulichen Ergebnissen der Pestalozzi-Schule mitwirken.

All das ganz Besondere, das die Pestalozzi-Schule in Buenos Aires auszeichnet und das hier nur ansatzweise dargestellt werden kann, garantiert ihr den festen Platz im Netzwerk der von der Bundesrepublik Deutschland geförderten Schulen im Ausland. Es ist ihr Vermächtnis und Verpflichtung gleichermaßen. Die Pestalozzi-Schule ist stolz darauf, zu dem Netzwerk der Schulen im Ausland zu zählen, die Deutschland „Partner für die Zukunft" nennt.

Schulklasse 1936

Im Laufe des Jubiläumsjahres 2009 sind folgende Aktivitäten vorgesehen: in unterschiedlichen Unterrichtsprojekten wird allen Schülern die besondere Gründungsgeschichte bewusst gemacht werden, ein Festakt für die ganze Schulgemeinde wird am 03.06. stattfinden, eine DVD über die Schule ist in Arbeit, der Internetauftritt wird aktualisiert und modifiziert, Ausstellungen und Konzertveranstaltungen der Kulturabteilung werden die Projekte ergänzen. Kurzum, das Jahr 2009 steht im Zeichen des 75-jährigen Bestehens der Schule. ◀◀

Heute: Performance der …

… Grupo Arena Kamuflash

Schüler des Primaria Orff-Orchesters

Stufendifferenzierter kaufmännischer Unterricht in Russland auf Deutsch

Marcus Engel

Abstract

Interkulturelle Handlungskompetenzen werden global immer stärker nachgefragt und erfordern internationale Ausrichtungen der Schulen auf der ganzen Welt. Ein bedeutender Gesichtspunkt dieser Internationalisierungstendenz ist der bilinguale Unterricht, der im Auftrag des Auswärtigen Amts von der ZfA in vielen Ländern gefördert wird. Ziel eines solchen Unterrichts muss sein, über eine Ausdifferenzierung der Sprachniveaustufen, eine möglichst große potentielle Zielgruppe in unterschiedlichen Bildungsgängen anzusprechen.

Die hierfür erforderlichen Verlaufsplanungen im Hinblick auf Methodik und Zielstellungen werden in diesem Aufsatz am Beispiel von vier kaufmännischen Unterrichtsstunden zu jeweils zwei Themen auf den Niveaustufen B1 und B2 des GER beschrieben, die in Russland in der 10. Klasse eines Gymnasiums auf Deutsch gehalten wurden. Stellt man die Lernziele der beiden Stufen gegenüber, so erkennt man, dass diese im Bereich B2 nach Maßgabe des GER etwas abstrakter formuliert sind. So werden beim Thema „Eigenschaften und Aufgaben des Geldes" auf der Stufe B2 mehrere Zahlungsmittel miteinander verglichen, während auf der B1-Stufe konkret der Sinn des Bezahlens mit Geldscheinen oder Münzen hinterfragt wird. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt man beim Thema „Ziele und Auswirkungen der Werbung".

Diese Resultate haben Konsequenzen für die methodischen Planungen der jeweiligen Unterrichtsstunden. So zeigt sich, dass gut durchdachte methodische Verlaufsplanungen, verbunden mit modernem Medieneinsatz, auch auf der Stufe B1 die Erschließung kaufmännischer Themenbereiche in ausreichender Tiefe ermöglichen.

Seminarteilnehmer aus Kemerowo und Barnaul

Einführung

Kaufmännische Inhalte, die weltweit an Schulen vermittelt werden sollen, hängen von den einzelnen Bildungsangeboten ab. So richten sich beispielsweise die Lernziele der Themenbereiche „Werbung" und „Geld" unter anderem danach, in welchem Ausbildungsberuf, spezifischen Bildungsgang bzw. Land sie unterrichtet werden.

Aufgrund der global gestiegenen Ansprüche an interkulturelle Handlungsfähigkeiten, müssen heute Fremdsprachenkompetenzen immer stärker in die einzelnen schulischen Bildungsangebote integriert werden. Auf vielen Schulprofilen in Deutschland wird daher die internationale Orientierung der eigenen Schule herausgestellt. Diese Entwicklung zeigt sich z. B. auch beim Oberstufenzentrum 1 in Frankfurt (Oder), das neben der Vermittlung von Sprachkompetenzen, insbesondere im Fach Englisch, seine Partnerschaft mit einer Schule in Polen herausstellt (OSZ 1 FfO, Webseite). Ein weiterer Aspekt für die internationale Ausrichtung einer Schule ist der bilinguale Unterricht, bei dem ein bestimmtes Fach in einer anderen Sprache als der gewöhnlichen Unterrichtssprache unterrichtet wird. Dabei eignet sich für Deutschland in erster Linie Englisch, aber auch andere Fächer sind denkbar, wie z. B. Russisch, Spanisch oder Französisch.

Was den bilingualen Unterricht in Russland angeht, so spielen auch hier zweisprachige Unterrichte im Bereich Englisch eine große Rolle. Aber das Fach Deutsch ist ebenfalls wichtig, da Deutschland ein bedeutender Absatzmarkt für russische Produkte ist (VDLiA, Heft 4/2008, S. 392). Der vorliegende Beitrag stützt sich daher auf vier kaufmännische Unterrichtsstunden, die an der Schule Nr. 12 in Perm auf Deutsch durchgeführt wurden. Es handelt sich hierbei um eine Schule mit erweitertem Deutschunterricht ab der 1. Klasse, deren Bildungsgang nach Abschluss der 11. Klasse zum russischen Abitur führt.

Will man möglichst viele Schüler mit dem bilingualen Unterricht erreichen, müssen die Lernziele je nach der Niveaustufe des GER (GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) differenziert werden. Es stellt sich deshalb die Frage, welche Niveaustufen hierbei ausgewählt werden sollten und welche Konsequenzen sich für die einzelnen Lernziele ergeben. Hierfür wird zunächst der GER vorgestellt.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen GER

Der GER wurde 2001 vom Europarat in Straßburg beschlossen. Er hat das Ziel, Sprachkompetenzen transparenter und vergleichbarer zu machen. Sprachleistungen (das, was man kann) werden auf 6 Niveaustufen klassifiziert (systematisiert): A1, A2 (elementare Sprachverwendung), B1, B2 (selbstständige Sprachverwendung), C1 und C2 (kompetente Sprachverwendung) (GER, S. 1 ff.). Auch die neue DSD-Prüfung (DSD: Deutsches Sprachdiplom) orientiert sich an den Niveaustufen des GER. Für die Stufe 1 der DSD-Prüfung gilt ab dem Schuljahr 2009/2010 die Abstufung A2/B1, für die zweite Stufe die Abstufung B2/C1 (KMK, Rundschreiben).

In DSD-Gruppen der 10. und 11. Klassen an der Schule Nr. 12 in Perm, die sich auf die DSD II-Prüfung vorbereiten, kann man vom Niveau B2 ausgehen. In den anderen Gruppen ist dagegen eher mit der Stufe B1 zu rechnen. Das bedeutet, dass für kaufmännische Inhalte auf Deutsch die Abstufung B1/B2 interessant wäre. Daher werden im Folgenden die Stufen B1 und B2 des GER erläutert.

Niveaustufen B1 und B2: Selbstständige Sprachverwendung

B1:

„Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.“ (GER, 1 ff.)

B1	Verb	Erklärung des Verbs	Konkretisierung
1	verstehen	Zusammenhang verstehen	vertraute Situation
2	bewältigen	Probleme lösen	Probleme auf Reisen
3	sich äußern	Informationen geben	über ein vertrautes Thema
4	berichten	vergangene Handlungen darstellen	über Erfahrungen, Ereignisse
5	beschreiben	Personen, Sachen, Ziele darstellen	Träume, Hoffnungen
6	begründen	Gründe angeben	kurz Pläne und Ansichten
7	erklären	beschreiben, erläutern	dem Adressaten

B2:

„Kann die Hauptpunkte komplexer Texte zu konkreten abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Fachgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.“ (GER, 1 ff.)

Der zentrale Unterschied zwischen den Niveaustufen B1 und B2 ist also, dass die Stufe B1 konkreter und weniger abstrakt als die Stufe B2 ist. Die in der Verlaufsplanung des Unterrichts

B2	Verb	Erklärung des Verbs	Konkretisierung
1	verstehen	Zusammenhang verstehen	komplexe Situation
2	sich verständigen	Kommunikation mit Rückmeldung	in spontanen Situationen
3	sich ausdrücken	sprechen, schreiben	in einem komplexen Thema
4	erläutern	Teilaspekt des Themas begründen	Meinungen zu aktuellen Fragen
5	angeben	erörtern, von 2 Seiten betrachten	Vor- und Nachteile

aufgestellten Lernziele müssen diese Stufendifferenzierung berücksichtigen.

Einordnung der Unterrichte

Der vorliegende Aufsatz analysiert den Verlauf der Unterrichtstunden „Ziele und Auswirkungen der Werbung" sowie „Eigenschaften und Aufgaben des Geldes" auf den Niveaustufen B1 und B2. Die Einordnung dieser Stunden ist zunächst durch den Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz für Deutsch als Fremdsprache legitimiert, der auf den Seiten 22 und 23 die Lernfelder „Medien und Konsum" bzw. „Wirtschaft und Arbeitswelt" aufführt (Rahmenlehrplan, S. 22, 23). Darüber hinaus findet auf Seminaren zum Fach Wirtschaftsdeutsch eine Zusammenarbeit mit der ZfA-Moskau statt. So kam es bereits auf den Seminaren im März 2008 und 2009 für die beteiligten Schulen zur fakultativen Absprache, dass die Themenbereiche „Werbung" sowie „Geld" mit ein bis zwei Stunden pro Woche in den 10. Klassen behandelt werden sollten. Dabei wurden für „Werbung" (Ziele und Auswirkungen, Werbeträger und Werbemittel, Werbeslogans, Verkaufsgespräche) vier Wochen, für „Geld" (Aufgaben des Geldes, Geldarten, der Euro und die Kaufkraft, Bankkonto, Banken) acht Wochen vorgesehen (VLW, Artikel von Marcus Engel; ZfA-Moskau, S. 1 ff.).

Die folgenden Ausführungen stellen nun die Haupt- und Teillernziele der Unterrichtsstunden „Ziele und Auswirkungen der Werbung" sowie „Eigenschaften und Auswirkungen des Geldes" auf den beiden Niveaustufen B1 und B2 gegenüber.

Gegenüberstellung der Lernziele

Bei der Gegenüberstellung der Haupt- und Teillernziele ist zu erkennen, dass diese im Bereich B1 nach den Vorgaben des GER etwas konkreter formuliert sind. So wird beispielsweise der Sinn des Bezahlens ganz konkret mit Geldschei-

Moderne Medien auf dem Wirtschaftsseminar

Mitreferent Franz Thomaser und Kolleginnen aus Perm

Hauptlernziele:

B1: **Ziele und Auswirkungen der Werbung**	**B2:** **Ziele und Auswirkungen der Werbung**	**B1:** **Eigenschaften und Aufgaben des Geldes**	**B2:** **Eigenschaften und Aufgaben des Geldes**
Die Schüler sollen mit Hilfe von Beispielen Aspekte des Themas „Ziele und Auswirkungen der Werbung“ in ihren vertrauten Erfahrungsbereich einordnen.	Die Schüler sollen Aspekte des Themas „Ziele und Auswirkungen der Werbung“ erläutern und beispielhaft von verschiedenen Seiten betrachten.	Die Schüler sollen anhand von Beispielen verstehen, warum es im modernen Leben sinnvoll ist, mit Geldscheinen oder Münzen zu bezahlen.	Die Schüler sollen sich über die Eigenschaften und Aufgaben des Geldes verständigen, indem sie mehrere potenzielle Zahlungsmittel miteinander vergleichen.

Teillernziele:

B1: **Ziele und Auswirkungen der Werbung**	**B2:** **Ziele und Auswirkungen der Werbung**	**B1:** **Eigenschaften und Aufgaben des Geldes**	**B2:** **Eigenschaften und Aufgaben des Geldes**
Die Schüler sollen …	*Die Schüler sollen …*	*Die Schüler sollen …*	*Die Schüler sollen …*
• für das Thema „Werbung“ motiviert werden • sich zu einer Frage äußern • einfachen Wortschatz verstehen • vertraute grammatische Übungen bewältigen • Ansichten in einem Interview äußern • Hoffnungen, Träume beschreiben • Emotionen begründen • Beeinflussung von Meinungen verstehen • Werbesongs aus verschiedenen Perspektiven darstellen • Thematik schriftlich wiederholen	• für das Thema „Werbung“ motiviert werden • komplexen Fachwortschatz verstehen • Beispiele den Werbeaktionen zuordnen • sich im Bereich der Werbeaktionen ausdrücken • AIDA-Regel in die Thematik der Werbeaktionen einordnen • Werbeaktionen aus verschiedenen Perspektiven betrachten • Thematik in einem abstrakten Lückentext wiederholen • selbstständig Werbetexte erstellen	• für das Thema „Geldeigenschaften und -aufgaben“ motiviert werden • sich im neuen Wortschatz äußern • sich aus einer bestimmten Rolle heraus ausdrücken • Ereignisse in Form einer produktiven Zeichnung beschreiben • sich zum vertrauten Thema „Geld“ äußern • einzelne Aspekte der Thematik schriftlich beschreiben • einfache grammatische Übungen bewältigen	• für das Thema „Geldeigenschaften und -aufgaben“ motiviert werden • die Gelddefinition „Geld ist, was gilt“ verstehen • abstrakten Wortschatz erläutern und sich darin ausdrücken • Geldeigenschaften differenziert betrachten • sich über vorteilhafte und unvorteilhafte Eigenschaften verständigen • Geldaufgaben differenziert betrachten • sich über vorteilhafte und unvorteilhafte Aufgaben verständigen • sich zum komplexen Thema „Geld“ ausdrücken • Thematik in einem abstrakten Lückentext wiederholen • komplexe Übungen zur Syntax bewältigen

nen oder Münzen auf der Stufe B1 hinterfragt, während auf der Stufe B2 mehrere potenzielle Zahlungsmittel in einer eher abstrakteren Form miteinander verglichen werden.

Schluss

Der Vergleich der Lernziele unterschiedlicher Niveaustufen am Beispiel von vier Unterrichtsstunden an einer russischen Schule zeigt, dass die Ziele auf der Stufe B1 weniger abstrakt ausformuliert werden dürfen. Dies hat Auswirkungen auf die methodischen Planungen der jeweiligen Unterrichtsstunden. So können gut durchdachte methodische Verlaufsplanungen, verbunden mit modernem Medieneinsatz dazu führen, dass kaufmännische Themenbereiche auch auf der Stufe B1 in ausreichender Tiefe im Unterricht behandelt werden können. Auf diese Weise ist es möglich, eine größere potenzielle Zielgruppe für den bilingualen Unterricht auf Deutsch zu erschließen.

Ein verstärkter kaufmännischer Unterricht im bilingualen Bereich an den verschiedenen schulischen Bildungsgängen auf der ganzen Welt leistet einen wichtigen Beitrag zum Erwerb der global geforderten interkulturellen Handlungskompetenzen. ◀◀

Literatur

GER (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt-Verlag, Berlin, München.

KMK (2009): Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Rundschreiben vom 16.4.2009 – Bestehensregelungen für die neue Stufenprüfung, Bonn.

OSZ 1 FfO (2009): Webseite des Oberstufenzentrums 1 in Frankfurt (Oder). www.osz1-ff.de, Frankfurt (Oder).

Rahmenlehrplan (2008): Rahmenlehrplan Deutsch als Fremdsprache für Schulen, die auf das Deutsche Sprachdiplom DSD I und II der KMK vorbereiten. Kultusministerkonferenz, Bonn.

VDLiA (Hrsg.) (2008): Verbandszeitschrift Deutscher Lehrer im Ausland. „Deutsche Lehrer im Ausland“, Heft Nr. 4, Dezember 2008, Aschendorff-Verlag, Münster.

VLW (Hrsg.) (2009): Verbandszeitschrift der Lehrer an Wirtschaftsschulen. „Wirtschaft und Erziehung“, Heft Juni 2009. www.vlw.de.

ZfA-Moskau (2009): Protokoll zur Einführung des Seminars in Wirtschaftsdeutsch anlässlich einer Fortbildungsreihe der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen mit russischen und deutschen Lehrern vom 24.03.2009 bis 28.03.2009 im Fortbildungszentrum Moskowskij bei Moskau.

In eigener Sache

Vorausschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 4/09 Moderne Medien an den DS**
- **Heft 1/10 DS Puebla/México: Eine Auslandsschule stellt sich vor**
- **Heft 2/10 Unsere Partner im In- und Ausland**
- **Heft 3/10 noch offen : Gibt’s Wünsche oder Vorschläge?**

Einstein und Loreley lassen grüßen – das neue Deutschlandposter im Einsatz

Rainer E. Wicke

Eigentlich handelt es sich nicht um ein neues Medium, denn mit der Erscheinung des Vorgängerposters *Die Bundesrepublik Deutschland – Lebendigkeit und Witz und Vielfalt* hatte ein Arbeitskreis um den damaligen Fachberater Lutz Maier der ZfA in Pecs/Ungarn bereits begonnen, Vorschläge zum Unterrichtseinsatz solcher Materialien zu entwickeln, die sich zunehmender Beliebtheit erfreuten. Andererseits kann nicht übersehen werden, dass viele der Inhalte des alten Posters einem zeitgemäßen realistischen Deutschlandbild nicht mehr entsprachen und die Zeit für eine Weiterentwicklung gekommen war. Gerade darum handelt es sich bei dem im Auftrag der Bildungskooperation Deutsch (BKD) des Goethe-Institutes herausgegebenen neuen Deutschlandposter, das auch in PASCH-Zusammenhängen Verwendung findet. Es bietet aktuelle und ansprechende Inhalte an und motiviert Lehrer und Schüler sicherlich noch mehr dazu, sich mit den Inhalten des Plakates zu befassen und/oder über diese hinauszugehen. Ergänzend zu seinem Vorgänger hat das Plakat durch seine Gestaltung im Umriss der Bundesrepublik Deutschland an Attraktivität gewonnen. Die Darstellung landschaftlicher, künstlerischer, sportlicher und wirtschaftlicher Facetten der Bundesrepublik Deutschland in Form einer Collage eignet sich besonders als Arbeitsmittel für den landeskundlich-interkulturellen Unterricht. Gerade dieser stand im Mittelpunkt eines zweitägigen Seminars des Goethe-Instituts Zagreb für neue Partnerschulen, in dem unter anderem auch das neue Deutschlandposter Verwendung fand.

Da das Poster den Teilnehmern noch nicht bekannt war, wurden zu Beginn des Workshops fünf Arbeitsgruppen zunächst Umschläge ausgehändigt, in denen sich jeweils ein Poster-Puzzle ohne Titelangabe befand. Mit dem Einsatz des Puzzles wurde einerseits erreicht, dass die Teilnehmer selbst aktiv wurden, indem sie handlungsorientiert arbeiten und sich absprechen mussten, welche der Puzzlesteine wohin gehörten. Nachdem die Teilnehmer das Puzzle zusammengelegt hatten, wurden sie um einen möglichst griffigen Titel für das Plakat gebeten. Die Vorschläge reichten von *Das alles ist Deutschland* über *Deutsche Kultur und Kunst* bis hin zu der einfachen Bezeichnung *Deutschland,* unter dem auch das Original publiziert worden war. Die Teilnehmer wurden im Anschluss gebeten, sich in die Rolle ihrer Schüler zu versetzen und mitzuteilen, welche Inhalte des Plakates diesen bereits bekannt sein dürften. Die Tatsache, dass jeder (jugendlichen) Betrachter bestimmte Dinge, die auf dem Poster zu finden sind, schon kennt, bietet hervorragende Gesprächsanlässe, in denen man über VW, Mercedes, Lufthansa, Alberta Einstein, Beethoven und den Kölner Dom schnell Vorwissen abrufen und in ein (muttersprachliches) Gespräch über die moderne Bundesrepublik einsteigen kann,

Seminarteilnehmer von PASCH-Schulen im GI Zagreb/Kroatien

deshalb wurde an dieser Stelle bereits ausführlich auf die Inhalte eingegangen. Der Erleichterung der teilnehmenden Lehrer darüber, dass sie schon viele Inhalte des Plakates kannten und ihren Schülern somit erklären konnten, folgte bald die Einsicht, dass das Poster – bewusst – auch viele Dinge enthält, die ihnen fremd waren:

> *Denn am schwierigsten ist, das kennen zu lernen, was man schon zu kennen glaubt.* (Hunfeld, 1991, S. 366)

Es darf und muss ausdrücklich erwähnt werden, dass auch wir Muttersprachler hier an Grenzen stoßen, denn man kann nicht jedes Detail kennen, das in das Poster integriert wurde. Von daher ist die Bereitstellung einer Legende durch das Goethe-Institut sehr hilfreich, auf die die Teilnehmer bereitwillig zurückgreifen können und der sie im Bedarfsfall – genau wie ihre Schüler – bei dem Einsatz des Posters im Unterricht alle notwendigen Informationen entnehmen können.

Schnell wurde festgestellt, dass sich das Plakat auch für die landeskundlich-interkulturelle Ausrichtung des Deutschunterrichts eignet, denn mit Hilfe von Broschüren, Bildern und Informationen aus der Touristenindustrie oder mit eigenen Fotos und Illustrationen lässt sich schnell ein kontrastives Poster des eigenen Landes herstellen, in das viele der Themen eingearbeitet werden können. Ein solches Vorgehen wurde den Teilnehmern dringlich empfohlen, um den Schülern Gelegenheit zu geben, sich das Fremde ausgehend von dem eigenen Bekannten zu erschließen:

> *Die Arbeit mit Collagen empfiehlt sich insbesondere für den projektorientierten Ansatz im Unterricht, da sie viele Informationen transportiert und Neugier auf die andere Kultur weckt. Der Nachvollzug dürfte den Schülern einen ersten Einblick in die Arbeit geben und ihnen verdeutlichen, wie wichtig die Auswahl der einzelnen Bildsegmente ist. Nach der Fertigstellung können beide Collagen für den Unterricht genutzt werden, indem landeskundlich-kulturelle Besonderheiten und Unterschiede der beiden Länder in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt werden.* (Wicke, 2000, S. 115/116)

In einem weiteren Schritt wurde verdeutlicht, dass man mit Hilfe des Deutschlandposters regionalgeographische Besonderheiten der Bundesrepublik herausarbeiten kann. Die Teilnehmer registrierten, dass sich an der Nordsee ein Strandkorb befindet, Berlin wird durch das Ortsschild und das Brandenburger Tor repräsentiert, während der Süden der Republik durch die Automarke BMW und die Münchner Frauenkirche gekennzeichnet wird. Bei dieser ersten Betrachtung konzentrierten sich andere Teilnehmer auf Aspekte der Deutschen Kultur, denn Franz Kafka ist dort ebenso zu finden, wie die Brüder Grimm oder Gebäude des Bauhaus-Stils.

Im weiteren Verlauf des Seminars wurden die Teilnehmer darauf hingewiesen, dass sich das Poster auch lehrwerkergänzend verwenden lässt. Bei einem Vergleich mit dem verwendeten Lehrbuch an der jeweiligen PASCH-Schule

wird festzustellen sein, dass beide Medien – das Lehrbuch und das Poster – Themen beinhalten, in die man mit Hilfe des Plakates spielerisch *einsteigen*, aber ggf. auch aus dem Lehrbuchkapitel vorübergehend *aussteigen* kann. Das Thema Literatur spielt z. B. in vielen Lehrwerken eine Rolle, indem Märchen bereits im Anfangsunterricht DaF – wenn auch in simplifizierter Form – in das Angebot integriert werden. Somit empfiehlt sich die Erwähnung der Brüder Grimm, die in dem Poster eine Rolle spielen oder ein Hinweis auf das ebenfalls enthaltene Denkmal der Bremer Stadtmusikanten. Aber auch zu andere Lehrwerksinhalten kann das Poster Unterstützung leisten, man denke hier nur an Themen wie Sport, Feste und Feiern oder den Bereich der Pop-Musik. Die Kombination des Einsatzes zusammen mit dem Lehrbuch, bzw. mit Zusatzmaterialien kann dazu beitragen, die behandelten Themen zu vertiefen, bzw. zu ergänzen. Das Poster kann aber auch Ausgangspunkt für Präsentationen und Vorträge der Schüler sein, die sich einen der enthaltenen Aspekte aussuchen, zu diesem eigene (Internet-)Recherchen durchführen, um anschließend vor der Klasse oder Lerngruppe ihre Ergebnisse vorzutragen.

Der weitere Verlauf der praktischen Arbeit mit dem Poster wurde durch eine Auswahl an Aktivitäten und Übungen aus der ebenfalls vom Goethe Institut im Rahmen der PASCH-Initiative herausgegebene Sammlung *Das Deutschlandposter – 40 Unterrichtsideen* bestimmt, die im folgenden kurz erwähnt werden sollen (Goethe-Institut, 2009). Erfahrungsgemäß stößt das Überangebot des Deutschlandposters nicht immer auf Zustimmung bei den Lehrern, denen es aufgrund des Wimmelbildcharakters schwer fällt, eine Systematik herzustellen, die die Betrachtung und die Arbeit mit dem Plakat erleichtert. Daher sieht eine Aufgabe aus der Begleitbroschüre vor, dass das Poster mit Hilfe von unterschiedlichen Suchkategorien erschlossen werden kann (Goethe-Institut, 2009, S. 16). Daher erhielten die Teilnehmer in Partnerpaaren / Kleingruppen Gelegenheit dazu, dem Plakat jeweils Illustrationen zu den Bereichen *Landschaften, Sport, Architektur, Märchen, Sehenswürdigkeiten, Industrie und Technik, Feste und Feiern, Musik, Film, Fernsehen und Theater, Prominente Personen, Symbole, Jahreszeiten, Tiere, Essen und Trinken, Kleidung und Mode* und *Freizeitgestaltung* zu entnehmen. In dieser Phase wurde einerseits deutlich, wie vielseitig das Poster gestaltet wurde, andererseits konnte ein Lehrer erstaunt feststellen, dass man bei einer so detaillierten Betrachtung auch immer neue Aspekte feststellt, die dem Betrachter bis dahin entgangen waren.

Die für viele Lehrer unkonventionelle Methode, fiktive Dialoge entwickeln zu lassen, in denen sich Personen oder Gegenstände auf dem Poster miteinander unterhalten, fand ebenfalls Verwendung in dem Seminar, indem die Teilnehmer Gespräche zwischen Einstein und Beethoven, aber auch zwischen Gegenständen konzipierten und dem Plenum anschließend vorführten (Goethe-Institut, 2009, S. 30).

Ein deutlicher Schwerpunkt lag jedoch auf dem Einsatz des Gedichtes empfindungswörter von Rudolf Otto Wiemer (Goethe-Institut, 2009, S. 28/29). Unter Verwendung der dort enthaltenen Wörter *aha, ei, hurra, pfui, ach, nanu, oho, hm, nein* und *ja,ja* suchten die Teilnehmer Dinge aus dem Poster aus, die zu diesen Wörtern passten und begründeten ihre Auswahl im Plenum. Gleichzeitig erhielten sie ein Exemplar von *Klick,* einer Fotosammlung des Goe-

Arbeitsaufträge zum Deutschlandposter werden von den Teilnehmern bearbeitet

the-Instituts, der sie weitere Bilder entnehmen konnten, die zu den jeweiligen Empfingswörtern passten (Scherling, 2000). Zwar sind die Fotos inzwischen (leider) etwas veraltet, dennoch kann den 120 zur Verfügung stehenden Illustrationen eine gewisse Attraktivität nicht abgesprochen werden, da sie sich teilweise auch mit heiklen gesellschaftlichen Themen befassen, die zur Vermittlung eines realistischen Deutschlandbildes gehören.

Wie aus diesen Ausführungen deutlich wird, fanden lediglich einige der vierzig Unterrichtsvorschläge Berücksichtigung in dem Zagreber Seminar, die willkürlich ausgewählt wurden. Durch den Hinweischarakter sollten die Lehrer darauf aufmerksam gemacht werden, dass das Deutschlandposter zum schüleraktiven Experiment im eigenen (fächerübergreifenden) DaF-Unterricht ermutigen soll, indem das Angebot des Goethe-Instituts nicht per se übernommen wird, sondern die enthaltenen Vorschläge mutig modifiziert und/oder ergänzt werden. Anregungen dazu – sofern sie nicht im eigenen Unterricht entstehen – findet man in neueren Publikationen, die eine Reihe von Aktivitäten anbieten, die sich auch auf die Arbeit mit dem Poster übertragen lassen (Wicke, 2007 / Puchta, 2009). Wichtig dabei ist die Schülerorientierung des Angebotes:

> *Die Motivation Ihrer Lernenden beruht darauf, wie sie sich im Unterricht und durch den Unterricht „angesprochen" fühlen und wie sinnvoll sie die Aktivitäten einschätzen, mit denen sie konfrontiert werden.* (Puchta, 2009, S. 17/18)

In dem Seminar wurde davon ausgegangen, dass Lehrer und Schüler Formen der interkulturellen Arbeit als Herausforderung, nicht aber als Belastung empfinden und dass sie sich selbst als Lerner betrachten, deren Kompetenzen durch die intensive Auseinandersetzung mit Aspekten der Fremdkultur ständig erweitert werden. Dies erscheint dringend notwendig, da es sich bei dem Wissen der Lehrer um aktives Wissen handeln muss, dass in fachlich-methodischer und in didaktischer, aber gerade und besonders auch in soziologischer Hinsicht auf die Beschaffenheit der eigenen und der fremden Kultur ständig aktualisiert werden muss. Die Authentizität der Inhalte und die Öffnung des schulischen Unterrichts nach Außen hin spielen in diesem Zusammenhang ebenfalls eine wichtige Rolle. Dazu kann das neue Deutschlandposter wertvolle Unterstützung leisten. ◀◀

Literatur

Hunfeld, Hans: Zur Normalität des Fremden (1991) in: Fremdheit als Lernimpuls, alpha beta Verlag, Meran, Italien, 2004.

Puchta, Herbert / Krenn, Wilfried / Rinvolucri, Mario: Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht, Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht, hueber-Verlag, Ismaning, 2009.

Scherling, Theo / Meuer, Chris: Klick! – Deutsche sehen Deutsche, Goethe-Institut, Bereich 21 (Pädagogische Verbindungsarbeit), München, 2000.

Wicke, Rainer-E.: Grenzüberschreitungen – Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht in Schule und Fortbildung, iudicium-Verlag, München, 2000.

Wicke, Rainer-E.: Herz oder Pistole? Kommunikatives für den Unterricht, Qualifiziert Unterrichten hueber-Verlag, Ismaning, 2007.

Goethe-Institut: Das Deutschlandposter – 40 Unterrichtsideen, Goethe-Institut, München, 2009. Die Sammlung ist ebenfalls als Download erhältlich unter: www.goethe.de und www.pasch-net.de [Anm. d. Red.: vorgestellt in DLiA, Heft 2/2009, S. 204]

Das Poster „Deutschland-Collage" (Preis: 12,00 Euro, zuzüglich Versandkosten, Bestellnummer GOEB026002) kann bestellt werden bei: gimat@goethe.de

Unfaire Korrektur

Dietrich Bender

Im Schwerpunktthema von Heft 1/2009 geht es um das Multifacetten-Rasch-Verfahren, mit dem das Test-Daf-Institut im Auftrag der ZfA versucht, für jeden Prüfungsteilnehmer ein faires Ergebnis im Prüfungsteil Schriftliche Kommunikation des Deutschen Sprachdiploms zu ermitteln. Da selbst eine intensive Korrektorenschulung nicht zum gewünschten Ergebnis führt, werden jetzt mit einem aufwändigen Computerprogramm die Korrekturergebnisse eines jeden Korrektors nachberechnet und damit die Urteilsfehler (Strenge / Milde, zentrale Tendenz, Halo-Effekt, inkonsistentes Urteilsverhalten) ausgeglichen. Das angestrebte Endergebnis: Der FAIRE Score.

Ein großes Ziel, das man da zu erreichen versucht. Doch wie sieht es in der Praxis aus? Nachfolgend das Ergebnis einer „normalen" Prüfungsgruppe im Prüfungsteil SK auf dem Niveau C1. In der zweiten Zeile finden Sie die möglichen Punktzahlen von 24 bis 0 und in der ersten die Anzahl der Prüflinge, die nach der Beurteilung durch einen Korrektor die darunter stehende Punktzahl bekamen. Zeile 3 zeigt die durch das Multifacetten-Rasch-Verfahren vom Computer neu berechnete und für das Prüfungsergebnis geltende „faire" Punktzahl, die der Prüfling erreicht hat.

0	1	3	0	2	2	1	5	4	1	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	0	0	0	0
24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	20	18		17	16	16	15	14	14	13	13	13	12	12	11	11	10	10	9	9				
	–3	–4		–3	–3	–2	–2	–2	–1	–1	0	+1	+1	+2	+2	+3	+3	+4	+4	+5				

Entscheidend ist für mich die vierte Zeile: Bei genauer Betrachtung fällt auf, dass bei diesem Korrektor (nicht jeder verfügt über die „Traummaße" des Kollegen Weischer: E / 0,08 / 0,7 / 1,61 / II) alle Ergebnisse über 13 Punkten vom Computer nach unten (Abwärts-Adjustierung"), aber die, die darunter lagen, nach oben („Aufwärts-Adjustierung") berechnet wurden: Bei zwei Kandidaten wurde der „Score" sogar von ursprünglich 4 Punkten nach der herkömmlichen Korrektur durch das Computerprogramm auf 9 Punkte, d. h. um 125 % heraufgesetzt. Unter der Voraussetzung, dass nur eine Person für die Korrektur aller dieser 33 Prüfungsaufgaben zuständig war, frage ich mich natürlich, wie hier das Computerprogramm auf der Suche zum „Fairen Gesamtscore" mit dem „im Mittelpunkt stehenden" Urteilsfehler „Strenge / Milde" umgegangen ist. Sollte dieser Korrektor etwa einen besonderen Lehrertypus verkörpern, der bei guten Arbeiten zu mild, dafür aber bei schlechten Arbeiten deutlich zu streng bewertet? Nein, denn leider zeigen alle mir bekannten Ergebnisse diese Charakteristik. Übrigens: Die unerwünschte zentrale Tendenz, die „Neigung, die mittlere Kategorie einer Urteilsskala bevorzugt zu verwenden", die das Programm vermeiden will, ist bei dem vorliegenden Beispiel nach der Berechnung durch das Multifacetten-Rasch-Programm durch das Absenken höherer Punktzahlen und das Anheben der niedrigen „Scores" weitaus deutlicher ausgeprägt als bei der Originalkorrektur. Die ursprüngliche Bandbreite der erreichten Punkte von 23 bis 4 wurde auf den Bereich 20 bis 9 komprimiert.

Fazit: Auf dem Weg zum fairen Ergebnis muss anscheinend noch deutlich am Programm gefeilt werden. Sollte man sich nicht bis dahin mit den vielleicht fehlerhaften Ergebnissen des menschlichen Korrektors zufrieden geben, die im Zweifelsfall wie bisher zweitkorrigiert werden? Zumal ja für den „Gesamtscore" noch weitere 24 Prüfungspunkte vom „Schwachpunkt Mensch", nämlich im Prüfungsteil Mündliche Kommunikation vergeben werden. Hier ist es zwar ein aus drei Lehrern bestehendes Team, das gemeinsam die Punkte vergibt und – ebenso wie der Korrektor der SK – sicherlich ein faires Ergebnis anstrebt, aber auch hier sind die Möglichkeiten für Urteilsfehler so zahlreich, dass man bei den von ihnen vergebenen Punkten auch nicht von einem „fairen Score" im Sinne des Multifacetten-Rasch-Verfahrens sprechen kann. ◀◀

Per Frachter nach Chile

Rudolf Kerscher

Als ich mich im Jahre 1964 bei der Schulabteilung des Auswärtigen Amtes (die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gab es damals noch nicht) um eine Stelle in Brasilien, Chile oder Mexiko bewarb, erhielt ich fast postwendend das Angebot, als Schulleiter an die DS Thomas Morus in Santiago de Chile zu gehen. Das kam für mich zwar, mit meinen damals 30 Jahren und nur einem Jahr Auslandserfahrung (als Assistent an der University of Kansas) recht überraschend, doch ich stimmte dann schnell zu. Die Ausreise sollte per Schiff erfolgen, und zwar per Frachter, weil Flugzeug oder Passagierschiff für Auslandslehrer als zu luxuriös galten. Einige Monate vor mir hatte OStD Harry Werner die Reise nach Chile angetreten, auf einem ausländischen Frachtschiff, das er als unzumutbar erlebte, über das er dem AA Bericht erstattete und das meiner Frau und mir daraufhin erspart blieb. Herr Werner ging als erster „Schulberater“ (nicht „Fachberater“) in der Geschichte der deutschen Auslandsschulen nach Santiago de Chile, zog sich den Unmut so manch behäbigen Schulvereins zu, unterstützte mich selbst dagegen fünf Jahre lang nach Kräften und mit bestem Erfolg. Den Lesern unserer Zeitschrift ist er u. a. dadurch bekannt, dass er dort mehrere Jahre lang den Büchertisch betreute.

Im Juni 1965 erhielten wir die Aufforderung, am 7. Juli nach Bremen zu reisen und dort das deutsche Frachtschiff „Stuttgart“ zu besteigen. In Bremen fanden wir das Schiff tatsächlich sofort im Hafen, jedoch war es noch nicht zur Abfahrt bereit. Wir durften zwar bereits in unserer Kajüte wohnen, hatten jedoch noch drei volle Tage Aufenthalt (die wir zum Kennenlernen der Hansestadt nützten), bevor wir in See stechen konnten. Außer uns beiden befanden sich zunächst nur noch zwei weitere Passagiere an Bord: Zwei ältere Jüdinnen, die von einem Besuch in Deutschland nach Chile zurückkehrten (eine war mit einem Bergbauingenieur in Chiles Norden verheiratet, die andere betrieb in Santiago eine „fiambrería“). Mit diesen beiden Damen saßen wir bei den Mahlzeiten am Tisch des Ersten Offiziers. Die anderen beiden, unterwegs dazu gestoßenen, Passagiere bekamen wir kaum zu Gesicht. Unsere „Stuttgart“ nahm nämlich, außer der üblichen Ladung, in Cádiz noch ein nagelneues „Fischerboot“ an Bord, gewissermaßen als Schwergut. Unter diesem Boot befand sich eine kleine Kabine, in der die beiden chilenischen Ingenieure hausten, die das Boot bewachten. Wir erfuhren, unter dem Siegel der Verschwiegenheit, dass jenes „Fischerboot“ tatsächlich ein Schnellboot für die chilenische Marine war. Da die „Stuttgart“ auch in Peru anlegen würde und da damals die Beziehungen Chiles zu Peru zu wünschen übrig ließen, musste bei dieser Fracht etwas geheim gehalten werden.

Zunächst machten wir freilich schon bald eine unerwartete Erfahrung. Die Reise führte über Bremerhaven, vorbei an einigen Ostfriesischen Inseln und an Helgoland, nach Amsterdam, wo uns genügend Zeit blieb, die Stadt zu besichtigen. Ich kannte sie, wie dann auch Antwerpen,

Fässer an Bord

Fliegender Fisch an Bord

Curacao Obstmarkt

Guayaquil, Hafen

Paita, Schulhof

Paita, lancha mit Pelikanen

von meiner privaten Abiturfahrt im Sommer 1953, von Südbayern nach Holland und Belgien. Als wir diesmal den Hafen von Antwerpen verließen, kam es zu einem Unfall: Ein polnischer Frachter übersah beim „Zurückstoßen" die „Stuttgart" und rammte sie kräftig an der Seite. Ein Teil des Schiffes, vor allem einige Kabinen der Mannschaft, wurde dabei völlig zerstört, doch es befand sich glücklicherweise zum Zeitpunkt des Unfalls niemand dort. Nach längerer (telefonischer und telegrafischer) Beratung mit allen zuständigen Stellen verkündete uns der Kapitän, dass das Schiff in Antwerpen repariert würde und dass wir in der Zwischenzeit in einem Hotel untergebracht werden sollten. Dies geschah auch. Drei Tage lang genossen wir nicht nur die üppige Speisekarte (vier Gerichte zur Auswahl, jeden Tag das Gleiche), sondern auch jede Nacht muntere Schnaken im ärgerlich unsauberen Zimmer. Wir konnten immerhin ein wenig die Stadt erforschen und sogar einen Tagesausflug nach Brüssel unternehmen. Nach der um einige Tage verzögerten Ausreise und dem unfreiwilligen Aufenthalt in Antwerpen fiel es dann nicht mehr ins Gewicht, dass wir mehrere Stunden warten mussten, bevor uns ein Lotse in den Ärmel-Kanal geleitete.

Dass man bei einer Fahrt in diesem Kanal ordentlich durchgeschüttelt werden konnte, war mir bereits von früheren Reisen bekannt. Doch als wir von der französischen Atlantik-Küste in den berühmt-berüchtigten Golf von Biscaya kamen, dreht der Wind so heftig auf, dass sogar unser (aus Sachsen stammender) Kapitän seekrank wurde und sehr viel Geschirr zu Bruch ging. Als wir schließlich in Cádiz eintrafen, atmeten alle auf.

Für all die unangenehmen Stunden entschädigte uns dann die Überfahrt über den Atlantik. Nach anfänglichem Wechsel zwischen Wolkengebirgen, heftigen Regenschauern und prächtigen Sonnenuntergängen zeigte sich die See im wahrsten Sinne des Wortes spiegelglatt, so dass wir bestens die fliegenden Fische beobachten konnten (Wale, Haie und andere Sehenswürdigkeiten wahrten gebührenden Abstand zu uns).

Die Neue Welt begann auf der Insel Curaçao, die damals noch holländischer geprägt war als heute. Den stärksten Eindruck hinterließ freilich die Fahrt durch den Panama-Kanal: Von Cristóbal nach Balboa, durch die Gatún- und die Miraflores-Locks, den Gatún-Lake und den Gaillard Cut – einschließlich Wartezeiten dauerte das einen ganzen Tag. Nach den guten Erfahrungen mit dem Atlantik hofften wir auf eben solche im Pazifik. Allerdings hofften wir vergeblich. Nicht nur, weil das Schiff in jedem Hafen Ladung abgab und nichts dazu bekam, also immer leichter wurde, sondern auch, weil das Wetter auf dem Rest der Reise fast immer mit Regen und Wind aufwartete, nahm das Schaukeln von Tag zu Tag zu. Beim ersten Hafen in Südamerika, dem kolumbianischen Buenaventura, durfte niemand von Bord gehen, weil jene tropisch heiße Stadt schon damals wegen der ungewöhnlich hohen Kriminalität allzu verrufen war. Freilich, was wir hier beobachteten, wiederholte sich danach in allen weiteren Häfen: Es kamen jeweils einige Herren in Uniform bzw. in Zivil mit großen, offensichtlich leeren Taschen an Bord. Nachdem sie sich einige Stunden mit dem Kapitän und den Offizieren zurückgezogen hatten, verließen sie das Schiff, diesmal mit offensichtlich vollen Taschen. (Wie uns der Steward verriet, gut ge-

Pte Américas, Schiff

Paita, Straße

füllt mit Whisky-Flaschen). In Guayaquil (Ecuador) durften wir dann unsere ersten Einkäufe tätigen und bekamen am Abend vom Bordkoch frischen Hummer serviert. Unsere offiziellen Besucher hatten an alle Kabinen kleine Landkarten von Ecuador geklebt. Bevor es zum ersten Halt in Peru kam, im weitgehend unbekannten Paita, nahe Piura (der nachhaltige Eindrücke von der dortigen Armut vermittelte), musste unser Steward diese Landkarten wieder entfernen. Denn wegen des langjährigen Grenzkonfliktes zwischen den beiden Nachbarländern duldeten die Peruaner absolut nicht, was die Ecuadorianer als ihre Grenzen eingezeichnet hatten.

Einen weiteren Höhepunkt bedeutete Callao, der Hafen von Lima, wo wir uns ganze vier Tage aufhalten durften. Mit dem billigen „Colectivo“ konnten wir jeden Tag in die peruanische Hauptstadt fahren und diese relativ gründlich erkunden. Es blieb sogar Zeit für einen Tagesausflug etwas ungewöhnlicher Art: Täglich verkehrte damals ein Zug von Lima über die Anden nach Huancayo. Wir stiegen in einer wirklich abenteuerlichen Fahrt innerhalb von vier Stunden von Meereshöhe bis auf 4.154 m hinauf, verbrachten im Dorf Casapalca eine knappe Stunde (der Atem ging schwer) und reisten mit dem Gegenzug nach Lima zurück – ein unvergessliches Erlebnis. Da stets erst gegen Abend klar war, ob das Schiff noch einen Tag im Hafen bleibt oder weiterfährt, mussten wir jeden Abend zurück zur „Stuttgart“. Unseren dritten Hafen in Peru kennen (wie Paita) gewiss die wenigsten Touristen – und Matarani (bei Mollendo) bietet eigentlich ja auch so gut wie nichts. Immerhin garantierte man uns dort einen ganztägigen Ausflug, per Taxi, quer durch die Wüste, in die wunderschöne Stadt Arequipa. Die keineswegs eintönige Landschaft unterwegs, die Schätze aus der Kolonialzeit am Ort, der Blick auf ihre sagenumwobenen Hausberge Misti und Chachani bleiben uns bis heute im Gedächtnis.

Kurz hinter der unsichtbaren Grenze zwischen Peru und Chile erreichten wir die Hafenstadt Arica mit dem berühmten Morro, der seit dem Pazifik-Krieg den Chilenen heilig, den Peruanern eher unheimlich sein dürfte. Bei einem Folklore-Abend machten wir hier u. a. erste Bekanntschaft mit dem chilenischen Volkstanz, der „Cueca“.Von der unendlich langen Wüste sahen wir wenig, weil die „Stuttgart“ ja immer weit draußen auf dem Meer unterwegs war. Wir begegneten der Wüste immerhin noch einmal beim Anlegen in Antofagasta. Eine ganz andere Landschaft erwartete uns schließlich in Valparaíso, wo wir am 24. September 1965 eintrafen und vom Schulvorstand herzlich empfangen wurden – mit „Pisco sour“, „Locos“ und anderen Spezialitäten, die wir dann rund fünf Jahre lang genießen durften.

Wir würden diese wochenlange Reise zu unserem Einsatzort um keinen Preis tauschen gegen den heute üblichen Flug von rund 15 Stunden. ◀◀

Arica, auf dem Morro

Eine Stunde Kultur oder: Meine letzte Japanisch-Lektion

Jürgen Lehmann

Der Schulleiter der mit uns befreundeten japanischen Schule in Ohgo hinter den Rokko-Bergen wollte mir am Ende meiner Dienstzeit an der Deutschen Schule Kobe eine Freude bereiten und ließ über meine Sekretärin, eine Japanerin, anfragen, was ich mir aus diesem Anlass wünschte. Zusammen mit meiner Frau überlegte ich lange, was man sich in diesem Falle wünschen könnte. Wir einigten uns schließlich darauf, dass wir als Gäste an einer Unterrichtsstunde an besagter japanischer Schule teilnehmen möchten. Dazu wollten wir ein Unterrichtsfach wählen, das sprachlich beiden Seiten entgegenkommen und mir so erleichtern sollte, alles zu verstehen, z. B. eine Unterrichtsstunde im Fach Musik, Zeichnen oder Schönschreiben, d. h. Malen von japanischen Schriftzeichen mit dem Pinsel. Also besprach ich alles mit meiner Sekretärin, die recht gut Deutsch verstand und auch mit Fachausdrücken leidlich vertraut war – wie ich dachte! –, denn sie wusste beispielsweise, was „Block-Unterricht" bedeutete und kannte den Unterschied zwischen einer Konferenz und einer Dienstbesprechung. Nachdem ich meinen Wunsch genannt und begründet hatte, fasste ich zusammen: „Ich wünsche mir also eine Stunde, in der wenig gesprochen wird, aber viel zu sehen ist. Am besten wäre vielleicht eine Stunde in Kunsterziehung oder eben in einer ähnlichen Kulturtechnik." „Hai", erwiderte sie lächelnd und nickte, wenn auch etwas zögerlich.

Zum vereinbarten Zeitpunkt – vormittags in der großen Pause – trafen wir, meine Frau und ich, bei der Schule ein. Der Schulleiter empfing uns mit einem prächtigen Blumengebinde, führte uns in sein Dienstzimmer und bat uns, dort zu warten. Wir warteten. Wir warteten, bis die Glocke das Ende der Pause ankündigte und wir die Kinder in das Schulhaus strömen hörten. Wir warteten weiter. Dann wurde es still: Jetzt begann wohl der Unterricht! Wir warteten, nun schon etwas beunruhigt: Hatte man uns etwa vergessen?

Da trat der Schulleiter ein, entschuldigte sich und sagte, wir möchten ihm bitte folgen. Jetzt gehen wir in ein Klassenzimmer, dachte ich und war gespannt, was uns erwarten würde. Als der Schulleiter uns aus dem Gebäude heraus und über den Schulhof führte, glaubten wir noch, die Unterrichtsstunde fände an einem besonderen Ort statt. Dann aber ging er auf sein Auto zu, bat uns, in unseres zu steigen und erklärte, er würde mit seinem vorausfahren und wir sollten ihm einfach folgen. Fand der Unterricht so weit entfernt statt? Wir ahnten noch immer nicht, was auf uns zukommen sollte! Er fuhr in fürsorglicher Weise vor uns her, und wir folgten ihm. Es ging durch das Dorf, dann auf einem nicht befestigten Fahrweg bergauf, immer weiter bergauf: Der Weg wurde immer unwegsamer, die Wildnis um uns immer wilder! Wohin führte er uns? Wir folgten ihm, nun schon in angespannter Sorge und der Gewissheit, dass irgendetwas schief gelaufen sein musste! Schließlich durchfuhren wir einen parkartigen Hain und sahen plötzlich, halb versteckt unter Baumriesen, einen offenbar sehr alten Schrein. Der Schulleiter hielt, stieg aus und gab uns hauptsächlich mit entsprechenden Handbewegungen zu verstehen, es auch zu tun. Da hätte uns auffallen müssen, dass er kaum mehr ein Wort an uns richtete, obwohl meine Frau recht gut Japanisch verstand und selbst auch sprach und er das wusste! Er führte uns an den halb verfallenen Schrein heran und dann um ihn herum und wies dabei – fast wortlos, mehr die Hände, den Kopf und die Augen gebrauchend – auf besonders schöne Bauteile, Verzierungen und Schnitzereien an dem Gebälk hin, zeigte auch auf die alten, geradezu ehrwürdig wirkenden Bäume, die rundherum auf dem verwilderten Vorgelände standen, so dass wir uns, durchaus beeindruckt, umschauten und er uns wohl absichtlich ein paar Schritte allein gehen ließ, bis – ja, bis er plötzlich auf seine Armbanduhr schaute und sagte, er müsse leider nun zurück zur Schule. Die Kinder würden schon warten! Und schnurstracks schritt er auf sein Auto zu. Meine Frau und ich,

wir schauten uns an: Was war das? Wir standen vor einem Rätsel! Wieder bei seiner Schule angekommen und kaum aus dem Auto gestiegen, verabschiedete er sich von uns, mit vielen Worten des Dankes an uns und der Ehre, die wir ihm erwiesen hätten und mit allen guten Wünschen für uns. Wir stiegen rasch ein und fuhren gleich los, und ich fragte meine Frau: „Hast du das verstanden ?“ Sie schüttelte den Kopf. „Ich denke auch schon die ganze Zeit darüber nach, was da passiert sein könnte! – Wir wollen zu Hause alles mal in Ruhe durchgehen. Vielleicht finden wir des Rätsels Lösung !“

Daheim waren wir uns zunächst einig: Es muss ein Missverständnis vorliegen! Aber wo war die Ursache dafür zu suchen? Meine Frau bat mich: „Erzähl‘ mir doch noch einmal ganz genau, wie du der Sekretärin deinen Wunsch vorgetragen hast, welche Worte du gebraucht hast! Erinnere dich an jedes Wort, an jeden Ausdruck !“

Ich tat’s. Da rief sie plötzlich: „Ich hab’s ! – Es ging doch um eine Stunde, ich meine, eine Unterrichtsstunde.“ „Ja, natürlich.“ „Und du hast gesagt, es soll dabei möglichst wenig gesprochen werden.“ „Ja.“ „Und es soll etwas gezeigt werden, was mit Kunst zu tun hat.“ „Ja, ich sagte, ich wollte gerne eine Stunde am besten in irgendeiner Kulturtechnik sehen.“ „Genau, das ist es! – Und deine Sekretärin hat verstanden: Du möchtest etwas sehen, was mit Kunst und Kultur zu tun hat; dabei soll wenig gesprochen werden, und das soll eine Stunde dauern!“

Natürlich! Das war des Rätsels Lösung!

Was aber nun? Ich muss das Missverständnis klären, in allen seinen Teilen aufdecken! Und zwar sowohl meiner Sekretärin als auch dem Schulleiter gegenüber! Und das rasch!“ „Nein! Das kannst du nicht!“ „Und warum nicht?“ „Weil beide – das musst du doch verstehen! – weil beide ihr ‚Gesicht verlieren‘ würden!“

Das verstand ich. Und so bedankte ich mich tags darauf bei dem Schulleiter für die eindrucksvolle Besichtigung des schönen, alten Schreins und bei meiner Sekretärin für die Vermittlung dieses außergewöhnlichen Erlebnisses!

Und alle waren es zufrieden! ◀◀

Als Pensionär (Deutschlehrer) an einer Provinz-Uni in China

11 Monate im Reich der Mitte

Ulrich Mattern

Zum Dasein als Lehrer an einer chinesischen Uni müsste ich Wort für Wort wiederholen, was Kollege Reiner Bleyh in Heft 4/2008, S. 405 f., über seine Zeit in Qingdao (Tsingtau) schrieb. Nach Hefei (Anhui) war ich vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur – versehen mit einem interkulturellen Training – geschickt worden, weil Niedersachsen im Rahmen einer Kooperation sich verpflichtet hatte, eine der acht Deutschlehrerstellen an einer der dortigen Unis zu besetzen. Mein Vorgänger, Manfred Egenhoff – gleichfalls Pensionär – erzählte nichts Unangenehmes. Und so machte ich mich auf den Weg mit meiner Frau, die sich ein Jahr Auszeit gönnte. Ein guter Freund (Eginald Schlattner – erfolgreicher Schriftsteller wie Karl May – jedoch erfolgreich in anderem Sinne – s. a. Heft 3/2008, S. 283–292), der nie in China war (wie May), hatte, als er von unseren China-Plänen las – in blanker Ironie gemeint: Wer Karl Mays *Blauroten Methusalem* gelesen habe – wie er als 11-Jähriger –, wisse alles über China. Weil ich das Buch im Keller hatte, fing ich vor der Abreise zu lesen an, legte es aber bald beiseite, weil ich eigentlich nie ein Freund von May war. Gegen Ende unserer China-Zeit griff ich noch einmal danach, weil die andere mitgeführte Literatur gegen Weihnachten ausgelesen war. Und siehe da: Ich konnte mich an vielen Stellen kringelig lachen, wenn May vor ca. 120 Jahren ins Schwarze getroffen hatte. Egal, welche Quellen er hatte und wie er sie benutzte und wie trivial die Abenteuer waren: Wahrscheinlich merkt

Hangzhou: Westsee

Hangzhou: Straßenszene

Lotosblüten oder doch Seerosen?

nur der Fremde, wie stabil fremde Verhaltensweisen sind, während man die eigenen als im Wandel wähnt (s. Mark Twain über die Deutschen!). Gewinn des Aufenthalts? Bisher hatte ich nicht Gelegenheit, meine Toleranzgrenzen bezüglich Lärm, Gestank, physische Rüpelhaftigkeit, tags und nachts bettelnden Kleinkindern und Kindern im Schulalter so lange zu testen und anfangs taubstumm und Analphabet gleichzeitig zu sein. Das alles wurde aber aufgewogen durch Vieles, was China zu bieten hatte: z. B. unbekannte Obst- und Gemüsesorten, auch traumhafte Küstenstädte, Binnen-Städte mit alter Wasser- und Parkkultur und architektonischer Vielfalt: freitags ist der Flieger voll von Hefei Entfliehenden, am Sonntagabend sind dieselben Leute zurück am Kofferband. In Hefei wird gearbeitet, schön ist das Leben woanders. Viele in Hefei haben noch nie eine Langnase gesehen (ich gehe nie wieder in einen Zoo, seitdem ich weiß, wie ein Affe sich fühlt), sie wissen wenig von uns. Ganz anders in Shanghai: dort kann eine blonde Langnase mit zwei blonden Kindern an der Hand durch die Stadt gehen, ohne dass sich jemand umdreht. Man weiß wenig von alltäglichen Dingen, und doch funktioniert alles irgendwie. Die Bürokratie ist automatisiert. Nichts dauert lange. Und es scheint alles unkompliziert. Außer Klospülungen ist eigentlich nichts defekt. In der Uni sind liebe Leute, die ihr interkulturelles Training noch vor sich haben . Stolz sind viele Chinesen auf ihre Schriftzeichen, und solange die Welt diese nicht beherrscht, besteht auch kein Grund zu glauben, dass es Wichtigeres als diese Zeichen gebe. Angeblich lernen die Kinder (soweit sie Schulen besuchen) in den ersten fünf Grundschuljahren fast ausschließlich Schreiben und Lesen. Sind deshalb fast alle meiner Studenten kurzsichtig (Brillenläden gibt es wie Sand am Meer)? Und weil kindlicher Lerneifer in der Grundschule nicht genügend auf Realien gelenkt wird: Sind deshalb Kenntnisse meiner Maschinenbau-Studenten in Alltags-Physik (warum Wäsche bei Wind schneller trocknet), Mathematik (Differenz zwischen 93 und 17 gleich 76 %), Geometrie (Unterschied von Umfang und Fläche?), Technik (Wo braucht man im Auto Wasser?), Wirtschaft (Welche Aufgabe hat eine Bank?) nicht sehr groß? So fallen sie durch Aufnahmeprüfungen niedersächsischer Fachhochschulen zunächst durch, werden aber mit Verzögerung doch aufgenommen, weil nicht nur in Niedersachsen die Chinesenquote aus Haushaltsgründen erfüllt werden muss, was natürlich nur unter vorgehaltener Hand bestätigt wird. Die Hefei-University of Applied Sciences (dt. = Fachhochschule) wird demnächst in Hannover gefeiert werden als Ergebnis einer 25-jährigen Zusammenarbeit des Landes Niedersachsen und der Provinz Anhui. Aber diese Hochschule stehe erst „am Anfang eines langen Wegs“ (Fichter, Nds. MWK im Oktober 2008 in Hefei während eines Kongresses, als von den Entscheidungsträgern schon keiner mehr anwesend war). Vom Dualen System gibt es erst zarteste Spuren. Deutsch wird als 2. Fremdsprache nach Englisch unterrichtet, aber englisches Vokabular kann nicht einmal dann vorausgesetzt werden, wenn die Schreibweise mit der deutschen identisch ist. Auch nach 1100 Stunden waren wir nicht weiter als A2, in wenigen Fällen B1. Und so leben die Chinesen des Binnenlandes in ihrer

Qingdao (Tsingtau):
Strand-Kaserne um 1910

Qingdao (Tsingtau):
St. Michael

Tempelfirst Beijing (Peking)

Welt und sprechen ein selbstbewusstes unverständliches Chenglish mit deutlichem Unterschied in Männer- und Frauenphonetik (erstere guttural, letztere dental und labial) mit uns, wenn sie nicht kichernd weglaufen. Wir feierten Weihnachten (mit aus Pappe – Verpackung eines schnell noch gekauften Heizkörpers, damit wir annähernd 16 °C erreichten – selbstgebasteltem Weihnachtsbaum) und Silvester mit den deutschen Kollegen, erlebten das Feuerwerk um Mitternacht als nichts Besonderes, weil es das ganze Jahr böllert, gleich, ob ein Geschäft eingeweiht wird oder die Oma gestorben ist. Am Ende suchten wir noch etwas Wärme in Macau und Hongkong und schlossen das Kapitel China noch nicht ganz, denn die meisten meiner Studenten sind mittlerweile in Deutschland angekommen. Wer kein Glück in Niedersachsen hatte, ist in Sachsen-Anhalt. Irgendwo landen sie immer. Und lieb und nett sind sie auch in Deutschland zu mir. Und Unterrichten war nach 42 Jahren mit pubertierender Jugend (davon allerdings 15 Jahre in Istanbul mit überwiegend pflegeleichter Schülerschaft) eine reine Erholung. Zurück zum Kollegen Bleyl: Einige Architektur-Studenten aus Qingdao (Tsingtau) studieren in Dessau weiter. Nirgendwo in China kann man weitgehend unverfälschter deutscher Architektur und Städteplanung aus den Jahren vor 1914 und späteren Bauhaus-Einflüssen so unmittelbar begegnen wie in dem ehemaligen deutschen Pachtgebiet, wo nicht nur das Tsingtao-Bier bis heute das chinesische Musterbier ist, sondern auch noch das Uhrwerk von Weule aus Bockenem die Stunde schlägt in Rothkegels ehemals deutscher evangelischer Kirche, jenes Architekten, der 1914 den Engländern nach Peking entkam und den Tian'anmen plante. ◀◀

Die Zukunft hat schon begonnen:
Shanghai-Expo-Maskottchen 2010

Jennissej – Jennissej

Einmal Polarkreis – und zurück

Heike Lawin

Statt eines Vorwortes

Wenn einer …, wenn einer eine Reise tut, so kann er für gewöhnlich was erzählen. Bei manchem fängt das aber bereits vorher an.

Da war zunächst die Frage des Geldes. Überraschend löhnte die Uni – und es waren 12.000 Rubel, die nicht eingeplant waren. Nicht darüber nachdenken! Was zahlt die Schule? Was hat die Uni gezahlt? Wofür? Nein – nicht darüber nachdenken!

Aber: Was hat die Schule denn nun wirklich gezahlt? Das liegt ja inzwischen seit einem Jahr auf dem Konto und da liegt es gut. Tut es das? Am Freitag wollte ich es abholen …

Ja, aber die Geldkarte war abgelaufen. Ein Problem? Eigentlich doch nicht, denn ich wollte es ja nicht vom Automaten ziehen, sondern von der Bank. Nein! Das ginge nicht!! Am Montag eine neue Karte beantragen, ein paar Tage warten … Oder zur Lenina und sie dort abholen … Widerstand reizt!

Und siehe: Am Montag konnte ein neues Konto eröffnet, das Geld darauf überwiesen und SOFORT abgehoben werden. Wer sagt's denn? So einfach kann das sein – wenn man nur will! WENN!

Nun aber nix wie zum Hafen und die Schiffspassage gekauft. NEIN! Dudinka ist für Ausländer gesperrt. Das OWIR fragen! Das Owir hat damit nix zu tun! Den obersten Chef der Migrations- und Sicherheitsbehörde fragen! Kein Problem! Alles im Rahmen des Gesetzes! Wenn als Tourist, ist sogar nicht gegen das Betrachten der Достопримечательности einzuwenden.

NEIN! Ohne eine schriftliche Bestätigung der Migrationsbehörde wird keine Karte verkauft!

Nein! Ich gebe gar nichts schriftlich. Das ist alles völlig im Rahmen des Gesetzes! Dazu bedarf es keiner Genehmigung! Nein! – Nein?! – Nein! – …

Und plötzlich halte ich mein Ticket für die Kabine Nr. 13 in der Hand. Alles OK! Wozu der ganze Aufwand? Die Sache hat nur EINEN HAKEN: Auf dem ganzen Schiff gibt es keine Kabine 13! Nach der 12 kommt sofort Kabine 14.

Jennissej

11.06.2009

Ich sitze in Kajüte 18 und schaue in den verregneten Himmel. In der Nacht plötzlich der heftigste Wolkenbruch; auch jetzt tröpfelt es weiter. Links und rechts des Taxis spritzten die Bugwellen auf – aber ich war pünktlich an Bord und bis jetzt hat sich noch niemand daran gestört, dass ich Ausländerin bin. Dabei habe ich berühmte Verbündete: Vor Jahren war Ulbricht Ehrengast auf diesem Schiff.

Dass die Bettwäsche noch 65 Rubel extra kostet, hätte ich nicht erwartet, ist aber in der Bahn auch manchmal so (allerdings nicht in der 1. Klasse).

… Und draußen steigt schon wieder der Nebel über dem Jennissej auf.

Mit Kaffee und Frühstück im Bauch sieht die Welt schon ganz anders aus. Draußen klart es auf. Der Regen hat aufgehört; die ersten Passagiere wagen sich aufs Deck hinaus. Ich habe die Fenster geöffnet. Wir haben die Stadt hinter uns gelassen. Von draußen nur das gleichmäßige Geräusch der Maschinen, ab und an ein Vogelschrei …

Immer wieder der Gedanke „Mein Gott, Mama! Die meinen nicht mich!“ Und immer wieder: Wer, wenn nicht ich, hätte sich diese Reise verdient?!

Ist dies nun mein letzter Urlaub? Oder meine erste Reise als Rentnerin? Und verdient habe ich sie mir allemal durch ein Jahr anständiger Arbeit hier in Sibirien.

12.06.2009

12. Juni … Das war einmal der Lehrertag. Für uns verbunden mit einem Ausflug in die Natur, Gesprächen über Literatur. Und mir scheint, dass ich auf meine Weise diese Tradition fortsetze.

12. Juni – Krasnojarsk hat Geburtstag. In der Stadt wird es heute den Karneval geben, Volksfeste, die Minderheiten werden sich vorstellen, Händler ihre Ware anbieten. Nichts von alledem hier. Breit und träge strömt der Jennissej.

In der Nacht ist – von mir unbemerkt – die Angara zu uns gestoßen. Ich bin erst aufgewacht, als die „Tschkalow“ in Jennissejsk stoppte. Gegen Mitternacht – der Himmel ganz blass. Sind das nun bereits die „Weißen Nächte“? Der Polarkreis liegt noch weit vor uns.

Auf dem Schiff herrscht eine himmlische Ruhe. Außer zwei Kindern, die eben den Flur entlang laufen, scheint alles zu schlafen. Ein leichter Wind ist aufgekommen und lässt die Wellen sich kräuseln. Gleichmäßig laufen die Maschinen.

Beim Rundgang mit dem Kapitän noch ein bisschen Geschichte: Das Schiff hat auch einst bess’re Zeiten gesehen. Touristenfahrten, organisiert vom Feriendienst der Gewerkschaften. Mit mehrfachen Halten an „grünen Stationen“, mit Kultur und Tanz.

Keine Gewerkschaft kümmert sich heute mehr darum und auch kaum eine Reisegesellschaft. Die Touristen haben andere Ziele, die eiligen Reisenden nutzen das Flugzeug.

Selten genug kommt mal eine Gruppe von 100 Leuten zusammen; bei 260 Plätzen auf dem Schiff viel zu wenig, die – gleich mir – in den Kajüten sitzen, einfach eine Spazierfahrt nach Dudinka und zurück unternehmen.

Und dennoch ist unser Schiff überfüllt. In den unteren Etagen stapeln sich die Waren, hocken „höchst einfach“ gekleidete Leute in den Gängen herum, die Salami, den Räucherfisch in der einen, das Bier, die Wodkaflasche in der anderen Hand.

Um Mitternacht ein bleicher Himmel. Am Horizont der glutrote Sonnenball und unwillkürlich denkt man: „Glei ditscht se nei!“ Aber nein, sie wird nicht „neiditschen“. Wir haben die „Weißen Nächte“!

13.06.2009

Der Morgen des 13. Juni weckt mich mit strahlendem Sonnenschein. Aus irgendeinem Grund haben die Maschinen gestoppt. Eine Haltestelle ist weit und breit nicht zu sehen.

Das Schiff wird von kleinen Booten umkreist. Interessant! Ich zücke meine Kamera, trete an Deck, um besser filmen zu können. In den Booten Männer mit Tarnkleidung … Boshe!!!!

Die Passkontrolle und Lawin steht mit der Kamera im Sonnenlicht! Schnell wieder zurück in die Kabine! Hoffentlich hat mich keiner gesehen.

Oh nein! Die bärtigen Männer sind keine Milizionäre. Beim näheren Hinschauen fühle ich mich eher an die Schmugglerszenen aus „Carmen“ erinnert. Auf kleinen Kuttern wird Ware vom Schiff an Land und umgekehrt transportiert.

Wie war das noch mal mit dem Mann, der im 18. Stock aus dem Fenster eines Hochhauses fällt? Beim Vorüberfliegen am 12. Stock reibt er sich verschmitzt die Hände: „Bis hierher ist alles gut gegangen!“ (Und eigentlich ist das Schiff „exterritoriales Gelände“. Es wurde vor ca. 50 Jahren in der DDR gebaut, in Wismar. Und es hat sich auf ihm seitdem so gut wie nix verändert.)

Wir tuckern weiter. Der Himmel über uns: strahlend blau!

Stunden später ein nun schon vertrautes Bild: Die Maschinen stoppen unweit des Ufers. Kleine Boote nähern sich dem Schiff: Hier wird die Babuschka an Bord gehievt, samt Kistchen und Kästchen, Paketen und Taschen …… da wird ein Kühlschrank umgeladen, hier eine Couchgarnitur, eine Mikrowelle …

Und wieder geht es weiter auf dem Fluss, der sich jetzt bereits fast wie das blaue Meer gibt. Möwen umkreisen uns.

So muss Urlaub sein: Nichtstun ohne schlechtes Gewissen. Neues erfahren oder einfach dasitzen, sich sonnen, nachdenken, lesen. Lesen! In Ruhe lesen … Erst die Kscheschinskaja, Madam 17. Dann Tschechow; Anna am Hals. Und nun Koltschak! Und erstmals ein Buch zu diesem Thema so ganz nach meinem Geschmack.

Urlaub – Uahhhhhh!

Das nächste Dorf am Ufer – das gleiche Bild: Babuschka hin – Kühlschrank her … I dalsche!

Zur Mittagszeit bleiben wieder viele Tische im Restaurant leer. Auch für den Salon haben die Zeiten sich geändert. Dabei: 250 Rubel für ein vollständiges Gedeck – eigentlich doch bezahlbar?!

Naja, das Fleisch heute schmeckt etwas fischig. Aber was will man verlangen für 250 Rubel? Doch, stopp!

Der Hauptgang heißt „Kotleta Jennissej“!! Das ist ’ne Fischboulette!!! DAFÜR schmeckt das fischig genug!

Turuchansk – Der Polarkreis ist erreicht. 22.15 Uhr – und die Sonne denkt überhaupt nicht daran unterzugehen.

14.06.2009

Igarka – Treibeis auf dem Jennissej … Der Hafen, wenn man ihn denn überhaupt so nennen darf: entsetzlich.

Und dann dieser Gegensatz: Du denkst, du fährst auf einem Luxusliner. Die dritte Etage – anheimelndes Flair mit dem Charme eines DDR-Hotels der 50er Jahre … Und unten: Ein reines Transportschiff.

Am Ufer Fahrzeuge der unterschiedlichsten Bauart, die meisten vorsintflutlich gebaut, sicherlich noch zu Sowjetzeiten. Was werden sie wohl nicht schon alles gesehen haben? Es schert sie nicht. Kohl haben sie vermutlich schon vor 50 Jahren transportiert, heute nun auch Apfelsinen und Bananen.

Die Landungsstege haben sie selber mitgebracht und auf denen laufen nun Jungen, die Kisten mit Gurken, Paprika in den Händen, die Kohlsäcke auf dem Rücken … bis die Lastkraftwagen gefüllt sind und wieder zurück fahren, die Landungsstege wie einen Schlitten hinter sich herziehend.

… Und jetzt ist sie da, die Stunde der Wahrheit: Aus dem Lautsprecher die Stimme des Kapitäns: „Alle Passagiere in die Kajüte bitte! Und halten Sie Ihre Dokumente bereit!“ „Ваши документы, пожалуйста!“ Merkt der Beamte, wie mir innerlich die Hände zittern? Bis hierher ist alles gut gegangen … „Вот, возьмите! Hier meine Rückfahrkarte …“ Ein kurzer kriti-

scher Blick. Alles da? Alles da: Der Pass, das Visum, die Registrazia, die Rückfahrkarte. „Dankeschön! Angenehme Weiterfahrt!“ Das war's. So einfach kann das sein. WENN man will!

Die Wellen kräuseln sich und tragen Schaumkronen. An den Hängen des Ufers liegt Schnee. URLAUB! Und – wenn ich noch rauchen würde, JETZT würde ich mir 'ne Zigarette anzünden.

15.06.2009

Ein Taxi nach dem anderen erreicht die Anlegestelle. Hektik an Bord. Kinder erwarten kribbelig ihre erste große Reise.

Ich lehne mich zurück. Was jetzt kommt, weiß ich schon, kenne ich alles. Bin schon ein alter Hase. Einmal Polarkreis und zurück. Mein erstes Frühstück inmitten von Packeis.

Bei der Ankunft gestern wieder kurz ein zuckender Schrecken: Zwei Milizionäre flankieren den Ausgang. Sie sehen so schrecklich gebildet nicht aus. Ich will sie nicht brüskieren. Also übe ich vornehme Zurückhaltung, so lange, bis auch sie meinen, für einen Sonntag nun genug gearbeitet zu haben. Dann erst gehe auch ich von Bord – unbehelligt. Vier Leute sind schnell gefunden, mit denen gemeinsam wir ein „Taxi“ nehmen. Dudinka ist bald erreicht. Lawin in der „verbotenen Stadt“.

Die Stadt ist einfach nur HÄSSLICH! Entsetzlich hässlich, grottenhässlich. Ich kann mich nicht erinnern, je etwas Hässlicheres gesehen zu haben.

Hier ist die Zeit nicht einfach nur stehen geblieben; hier ist sie zurückgelaufen. Die schmutzig-rosa abblätternde Fassade des Kulturhauses lässt erahnen, dass es zu Sowjetzeiten hier einmal ein paar hübsche Fleckchen gegeben haben mag. Die Straßen heißen: Leninstraße, Gorkistraße, Sowjetische Straße. Halt, eine Straße trägt den Namen eines jungen Mädchens, hiesige Schulabgängerin, die ihr junges Leben in den Flammen ließ, aus denen sie die Kälbchen des Kolchoses gerettet hatte.

In der Bar des Filmtheaters um Mitternacht ein Glas Wein. Ich schieße schnell ein paar Fotos, die den Eindruck erwecken lassen, die Stadt mit ihren „Dostoprimjetschatjelnosti“ sei ein lohnendes Reiseziel. (Ein geübter Fotograf kann auch das.)

Von der Fassade eines Hauses blicken mit verkniffenen dünnen Lippen die Veteranen des Großen Vaterländischen Krieges herab. (Ein makabrer Anblick!) „Die Generation der Sieger“. Die Generation ihrer Enkel säuft am Kulturhaus zu Lenins Füßen. Was soll man auch anderes tun in dieser abgrundtief hässlichen Stadt? Heiser krächzen die Möwen – über Bergen stinkenden Abfalls kreisend. Wollte man den Ausländern einfach diesen Anblick ersparen? Denn – wenn von hier aus Atom-U-Boote starten sollten, dann schütze Gott Russland! Und uns alle mit! ◀◀

REZENSIONEN

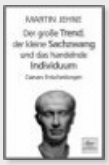
Schule – Unterricht

▶ S. 312
Rainer E. Wicke
Anpassung des Textes an den Leser oder Anpassung des Lesers an den Text?

▶ S. 313
Rainer E. Wicke
Erfolgreich Fachtexte knacken

▶ S. 315
Jens Drummer
Können interaktive Wandtafeln den Unterricht verbessern?

Geschichte – Wissenschaft



▶ S. 316
Mario Wenzel
Veni – vidi – vici? Caesar und die Übermacht der Trends und Zwänge

▶ S. 317
Bernd Müller
Gestapo – und kein Ende?

▶ S. 318
Dieter Allgaier
Wer ist der Sieger des Kalten Krieges?

▶ S. 319
Maria Baier
Von Lautstrolchen und unregelmäßigen Blumen

Deutschland: Jahrestage

▶ S. 321
Rainer E. Wicke
Ein literarisches Mahnmal

▶ S. 322
Stephan Schneider
Als die Römer frech geworden …

▶ S. 323
Manfred Egenhoff
Hat noch jemand eine Frage? Von den „Capri-Fischern" bis zur Mülltrennung

▶ S. 324
Heinrich Hachmöller
Deutsch-deutsche Begegnungen vor und nach dem Mauerbau

▶ S. 324
Ursula Breuel
Oh, die Deutschen! Naja, die Deutschen. Aha, die Deutschen.

▶ S. 325
Eckehart Knop
Wir und das Fremde

Aus Europa und der weiten Welt

▶ S. 327
Erika Ries
Kroatien hinter ‚Rosenkranz, Wunderbaum und Nationalflagge'

▶ S. 328
Hans-Martin Dederding
Entdeckungsreise durch ein unbekanntes Land

▶ S. 328
Heinz Weischer
Sterne wie reinstes Heroinpulver

▶ S. 329
Manfred Egenhoff
Regen, Tod und Trauma

▶ S. 330
Peter H. Stoldt
Von der Kraft der Phantasie

▶ S. 332
Renate Höß
Auslandsschule und Exschüler – ein zweifellos sehr zweifelhafter Seitenblick

▶ S. 332
Ulrich Mattern
Frömmigkeit vs. Aberglaube?

Autoren – Autorinnen

▶ S. 334
Manfred Egenhoff
Die ersten 100 Jahre einer deutschen Schule in Japan

Das Jahr 2009 bietet in Deutschland Anlass, zahlreicher Jahrestage unterschiedlichster Art zu gedenken. Ein wenig davon spiegelt sich auch im Rezensionsteil.

Schule – Unterricht

Anpassung des Textes an den Leser oder Anpassung des Lesers an den Text?

Rainer E. Wicke

Studienseminar Koblenz (Hrsg.): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe
Klett / Kallmeyer-Verlag, Seelze 2009, ISBN 978-3-7800-1016-2, 232 S., € 24,95

Die vorliegende Publikation befasst sich mit der Förderung der Lesekompetenz in allen Schulfächern und stellt eine Didaktik / Methodik des Leseverstehens von Sachtexten vor. Die Initiative für das Projekt *Lesen in allen Fächern* ging von dem Studienseminar Koblenz aus und wurde unter Leitung von Josef Leisen und Hanna Mentges erarbeitet. Einerseits hat das Projekt das Ziel, eine gestufte Darstellung einer fächerübergreifenden Lesedidaktik zu entwickeln, andererseits aber will die Publikation eine praxisorientierte Handreichung zum Einsatz von Sachtexten sein, die sowohl Beispiele für die Texterschließung in verschiedenen Fächern liefert, aber auch ein Aus- und Fortbildungskonzept zum Thema Leseverstehen anbietet. Allen diesen erwähnten Zielsetzungen wird das Buch gerecht.

Sachtexte lesen wurde aus der Praxis für die Unterrichtspraxis verfasst, d. h., die vorgeschlagenen Konzepte wurden im Rahmen der Ausbildung am Studienseminar Koblenz konzipiert, überprüft und evaluiert, so dass die Anregungen und Hilfen für die Gestaltung des Fachunterrichts auf fundierten Erfahrungen bei deren Einsatz basieren.

Die Publikation ist in einen Grundlagenteil und einen Praxisteil untergliedert. Der Grundlagenteil umfasst die Kapitel *Grundsätzliches, Beispielhaftes* und *Vertiefendes.*

Der Praxisteil ist nach Fächern gegliedert, wobei jeweils die Spezifika der Lesetexte, Lesesituationen und Lesestrategien des betreffenden Faches umrissen werden. Gleichzeitig bietet dieser Teil erprobte Beispiele aus der Unterrichtspraxis.

Josef Leisens Einführung in den Grundlagenteil schildert die alltäglichen Erfahrungen, mit denen die Lehrkräfte bei dem Einsatz von Sachtexten im Unterricht konfrontiert werden. Für viele Schüler sind die Lehrbuchtexte zu schwer, ohne Dekodierungs- oder Bearbeitungshilfen sind sie überfordert, sich den Herausforderungen zu stellen. Hinzu kommt das Problem der Kinder mit Migrantenhintergrund, für die solche Texte ohne entsprechende Hilfestellung eine unüberwindliche Hürde sind. Dieses Thema wird keineswegs nur angerissen, es zeichnet die Publikation aus, dass die Problematik im weiteren Verlauf (S. 28/29) wieder aufgegriffen wird, da es den Autoren wichtig erscheint, gerade dieser Zielgruppe Erfolgserlebnisse zu verschaffen.[1]

Leisen unterscheidet im Umgang mit Texten zwischen der Möglichkeit der Anpassung des Lesers an den Text oder der Anpassung des Textes an den Leser (S. 9). Im ersten Fall gilt es, dem Lerner Strategien zur Verbesserung des Textverstehens an die Hand zu geben, im zweiten geht es darum, durch Eingriffe in den Text zur Erleichterung des Verständnisses beizutragen. Zwischen diesen beiden Möglichkeiten muss der Fachlehrer jeweils entscheiden, wohl wissend, dass alle Förderungsmöglichkeiten darauf abzielen müssen, die Lerner darauf vorzubereiten, Fach- und Sachtexte allein und ohne fremde Hilfestellung bearbeiten zu können.

Sachtexte lesen beschreibt die unterschiedlichen Lesesituationen im Unterricht ebenso gründlich wie die unterschiedlichen Lesetechniken, zu denen selektives, orientierendes, kursorisches, aber auch detailliertes Lesen gehören.

Grundsätzlich wird hervorgehoben, dass Lesen keine passive Rezeption sein kann, sondern gleichzusetzen ist mit einer aktiven (Re-)Konstruktion der Textbedeutung, bzw. dem (individuellen) Aushandeln von Sinn (S. 16/17).

Der Grundlagenteil geht sehr kleinschrittig vor, indem z. B. zehn Lesestrategien und ein Fünf-Phasen-Modell-Schema zur Texterschließung vorgestellt werden. Realistisch gehen die Autoren davon aus, dass der Textinput niemals gleich Output sein kann, daher wird das Prinzip des Suchens von Verstehensinseln (Bekanntem) im Text und das Erschließen von unbekannten Passagen ausgehend von diesen immer wieder betont. Nur so können die Schüler zu Erfolgserlebnissen geführt werden.

Die im Grundlagenteil enthaltenen Beispiele für Lehrtexte wurden den Fächern Biologie, Geschichte, Physik, Religion und Sozialkunde entnommen und im Anschluss demonstriert das Autorenteam nachvollziehbar, mit welchen unterschiedlichen Lesestrategien diese Texte erschlossen werden können. Man bleibt sehr nahe an der Praxis und zeigt auf, dass es unterschiedliche Lernertypen gibt, die man möglichst individuell bedienen muss – daher enthält der Katalog an Möglichkeiten eben nicht nur die bekannten Fragen zum Text, sondern verdeutlicht auch Alternativen, von denen die Unterteilung in Sinnabschnitte und das farborientierte Markieren hier stellver-

tretend genannt werden. An dieser Stelle stellt die Publikation ihren Handbuchcharakter unter Beweis, indem der Leser unter diesen Möglichkeiten diejenigen auswählen kann, die für seine Lerngruppe und/oder einzelne Schüler im Rahmen binnendifferenzierender Maßnahmen am besten geeignet sind.

Deutlich wird im Kapitel *Vertiefendes zum Leseverstehen* betont, dass der Dialog zwischen Text und Leser immer wieder im Mittelpunkt des Unterrichts stehen muss, daher begnügt sich *Sachtexte lesen* nicht nur mit Hinweisen, wie ein aktiver Leseprozess gefördert werden kann, vielmehr liefert das Buch auch Vorschläge zur Gestaltung eines metakognitiven Trainings zur Förderung der Lesekompetenz, durch das die Lerner ihr Verstehen kontrollieren und überwachen und somit eine Art Selbstevaluation durchführen können (S. 93). Dies zeichnet das Buch besonders aus, indem es die Bedürfnisse des Lerners keineswegs nur streift, sondern immer wieder darauf hinweist, dass der (Fach-)Lehrer über ein Repertoire an Hilfestellung verfügen muss, das den unterschiedlichen Lernertypen gerecht werden muss. Auch wenn ein Text komplex und schwer verständlich ist, muss es die Zielrichtung des Lehrers im Unterricht sein, allen Lernern das Verständnis zu ermöglichen. Dabei kann es nicht ständig die Aufgabe des Lehrers sein, Texte umzuschreiben oder völlig neu zu konzipieren, dies muss die Ausnahme bleiben. Vielmehr müssen die Schüler im Umgang mit Texten so trainiert werden, dass sie zur individuellen und eigenverantwortlichen Auseinandersetzung mit sprachlich und fachlich anspruchsvollen Texten befähigt werden (S. 106).

In dem Praxisteil werden von unterschiedlichen Autoren didaktische Überlegungen zu Sachtexten und Beispiele zur Arbeit mit diesen in den Fächern Biologie, Chemie, Physik, Deutsch, Erdkunde, Französisch, Geschichte, Mathematik sowie Religion und Ethik veranschaulicht. Zum besseren Nachvollzug wurden Schülerarbeiten integriert, die belegen, dass die Vorschläge sich in der Praxis erfolgreich umsetzen lassen und zu welchen Erfolgen sie führten.

Ein Blick in die Literaturhinweise am Schluss des Buches verdeutlicht die intensive und umfassende Recherche, die in dem Projekt vorgenommen wurde. Die zahlreichen Titel können dem Leser ebenfalls Hilfestellung für die eigene Fortbildung geben, denn sie spiegeln den augenblicklichen Stand der Fachdiskussion wider – die Mehrzahl der zitierten Publikationen ist unlängst erschienen.

Wie aus dieser Besprechung deutlich wird, handelt es sich bei *Sachtexte lesen* um eine Publikation, die den Einsatz dieser Textsorte im schulischen Unterricht hervorragend unterstützen und begleiten kann. Für die Lehrerausbildung im Inland wird das Buch sicherlich richtungweisend eingesetzt werden, aber auch für die Schulen im Ausland kann es wertvolle Hilfestellung leisten. Das ebenfalls von Josef Leisen mit entwickelte und im Varus-Verlag Bonn erschienene *Methoden-Handbuch DFU* hat bereits einen wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) an den (Deutschen) Schulen im Ausland ausgeübt und in der fachlichen Diskussion seinen Stellenwert wiederholt unter Beweis gestellt. *Sachtexte lesen* kann aus meiner Sicht als ein weiteres Modul eingestuft werden, von dem der DFU profitieren kann und wird. Sicherlich wurde das Buch primär für den Inlandsschuldienst konzipiert, aber allein die Berücksichtigung der Situation der Kinder und Jugendlichen mit Migrantenhintergrund erleichtert die Übertragbarkeit der Inhalte von Deutsch-als-Zweitsprache-Zusammenhängen auf den DFU.

Für die (regionale) Lehrerfortbildung eignet sich die Publikation ebenfalls, indem es Lehrern, die den Kontakt zur innerdeutschen Fachdiskussion aufgrund eines längeren Auslandsaufenthaltes nur teilweise aufrecht erhalten können, den derzeitigen Stand der Methodik / Didaktik des Fachunterrichts in der Bundesrepublik ermöglicht. Darüber hinaus kann das Buch auch als Grundlage für die Gestaltung von Unterrichtskonzepten zu Rate gezogen werden. ◀◀

1 Vgl. auch: Ohm, Udo / Kuhn, Christina / Funk, Hermann: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf – Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten, Waxmann, Münster 2007. Diese Publikation widmet sich ebenfalls ausführlich dem Problem der Beschulung von Kindern mit Migrantenhintergrund und ergänzt die in *Sachtexte lesen* geführte Diskussion weitreichend.

Erfolgreich Fachtexte knacken

Rainer E. Wicke

Ohm, Udo / Kuhn, Christina / Funk, Hermann: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf – Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten[1]
Waxmann, Münster 2007, 192 S., kart., ISBN 978-3-8309-1477-1, € 19,90

Dass Kinder und Jugendliche mit Migrantenhintergrund Probleme im Umgang mit und bei der Bearbeitung von Fachtexten haben, ist evident, denn diese Texte gehen von muttersprachlichen Rezipienten aus. Daher sind sie zu komplex für fremdsprachi-

ge Lerner und eher ein Hindernis anstatt eine Hilfe bei dem Erwerb fachlichen Wissens. Natürlich kann der eine oder andere Text durch den Lehrer simplifiziert oder so aufbereitet werden, dass der Schüler bei der Bearbeitung durch Verstehenshilfen und gezielte Aufgabenstellungen unterstützt wird, aber: die Fähigkeit, einen Fachtext zu verstehen und neue Informationen mit fachlichem Wissen zu verknüpfen, ist eine unabdingbare Voraussetzung für die Arbeit im späteren Berufsleben. Werden diese Texte ausschließlich stets vereinfacht und sprachdidaktisch aufbereitet, so wird das Problem der Konfrontation mit einem „authentischen" Fachtext ohne Hilfen nur aufgeschoben (S. 99). Fremdsprachige Lerner müssen bereits im schulischen Kontext die Gelegenheit erhalten, Fachtexte mit Hilfe unterschiedlicher Techniken und Bearbeitungsmethoden eigenverantwortlich zu dekodieren. Dabei ist das vorliegende Buch, das auf die Förderung der sprachlichen Anforderungen der beruflichen Bildung ausgerichtet ist, eine wertvolle Hilfe. Viele der angebotenen Strategien, Techniken und Methoden lassen sich auf andere Zusammenhänge – zum Beispiel auf die Anforderungen im Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) – übertragen.

Die ergänzende Online-Fassung, die unter der Adresse www.sprachtraining-beruf.de abgerufen werden kann, enthält Information aus der Publikation, aber auch zusätzliche und interaktive Materialien. Die Registrierung lohnt sich, da dort unter anderem Animationen angeboten werden, die den Lesern den eigenen Zugang und die Arbeit mit Fachtexten erheblich erleichtern. Als Beispiel kann die über einen Text gelegte Lupe, mit deren Hilfe einzelne Wörter hervorgehoben werden können, angeführt werden. Die Inhalte der Web-Site fordern durch ihre abnehmerfreundliche Gestaltung zur Auseinandersetzung mit ihnen auf.

Die Autoren konzentrieren sich in der Publikation nicht lange auf Einführungen und Erklärungen, sondern – und das zeichnet dieses Handbuch besonders aus – sie gehen sofort auf vorhandene Probleme ein, indem sie sich nicht mit deren Schilderung begnügen, sondern direkt auch Lösungsmöglichkeiten anbieten.

Der Teil eins enthält Informationen und Anleitungen zu bestimmten Trainingsverfahren. Wie die Autoren richtig feststellen, bleibt im Unterricht nur selten Zeit dafür, die systematische Arbeit mit einem Fachbuch zu üben (S. 19). Daher konzentrieren sich die Verfasser in diesem Teil darauf, das jeweilige Problem zu schildern, einen Vorschlag zur Lösung zu unterbreiten und dies an Beispielen zu belegen. Diese Übersichtlichkeit erleichtert dem (fremdsprachigen) Leser die Lektüre, der sofort die Informationen entnehmen kann, die er benötigt.

Wie detailliert die Arbeit mit dem Handbuch strukturiert wurde, wird unter anderem dadurch deutlich, dass scheinbare Selbstverständlichkeiten, wie die Nutzung des Inhalts- und des Sachwortverzeichnisses, fremdsprachenlernergerecht erklärt werden. Die visualisierende Darstellung anhand von Schaubildern erleichtert die schnelle Informationsentnahme. Wer mit ausländischen Jugendlichen gearbeitet hat, weiß, wie schnell ein detailliertes Inhaltsverzeichnis Lerner mit geringen Sprachkenntnissen überfordern kann, daher sind auch und gerade diese Strategien der selektiven Informationsentnahme von nicht geringer Bedeutung.

Wertvoll sind auch die Hinweise zur Durchführung einer Internet-Recherche. Jugendliche Lerner sind mitunter überfordert, aus dem Überangebot im Internet aussagekräftige Texte auszuwählen, diesen relevante Informationen zu entnehmen und sie nicht wortwörtlich zu kopieren, sondern kommentiert in Präsentationen oder Hausarbeiten einzuarbeiten. Die praktische Anleitung durch Schemata nach dem Prinzip *Alle Schritte auf einen Blick*, die in mehreren Kapiteln des Buches zu finden sind, erleichtert die praktische Umsetzung (Beispiel S. 27), da dort die einzelnen Arbeitsschritte in ihrer Abfolge entnommen werden können.

Die Hinweise zur Didaktisierung von Fachtexten widmen sich zunächst den Techniken des globalen, selektiven und detaillierten Lesens, denn die Lerner müssen frühzeitig zur Aufgabe des selbst gesetzten Anspruches eines Wort-für-Wort-Verständnisses bewegt werden. Vielmehr wird es für sie notwendig sein, unter Einsatz ihres Vorwissens Verstehensinseln zu bilden, mit deren Hilfe sie unbekannte Wörter und Strukturen im Kontext erschließen können. Der *Schaltplan zum Wörterknacken* (S. 38) ist hier eine große Hilfe, der nicht nur das fremde Wort in den Mittelpunkt der Arbeit stellt, sondern auch auf die neben diesem im Text stehenden Wörter und Hilfen hinweist.

Wie man abgeleitete Adjektive erkennt und versteht, Wörter, die Eigenschaften benennen als Dekodierungshilfe nutzen kann, Verben mit Bezug zu Zahlen und Mengen als Filter nutzen kann, wird in den folgenden Abschnitten in leicht verständlicher Sprache, übersichtlich und nachvollziehbar beschrieben. Dazu werden entsprechende Übungen angeboten.

Im weiteren Verlauf geht es um das Verständnis von Sätzen, Attributen, die Nebensätze ersetzen, sowie um das Erkennen von Signalen für logische Verknüpfungen, für die Registrierung von Verneinungen im Text und um Sätze, die Bedingungen und Folgen nennen. Hier wird deutlich, dass die Autoren bemüht sind, das Problem der Auseinandersetzung mit Fachtexten von mehreren Seiten aus zu schildern und alternative Dekodierungshilfen anzubieten.

Darüber hinaus gibt das Buch praktische Anleitungen zum Erlernen von Fachwörtern, indem z. B. eine Fachwörterkartei (S. 71) vorgestellt wird.

Werden nicht muttersprachliche Schüler mit Textaufgaben konfrontiert, so kann man oft die Erfahrung machen, dass die Lernenden bereits den Ausgangstext und somit auch den in ihm enthaltenen Bearbeitungsauftrag nicht verstehen. Die ausführliche Behandlung dieses Problems und die vorgeschlagenen Lösungsmöglichkeiten haben daher ihren besonderen Stellenwert in der Publikation (S. 79).

Der zweite Teil widmet sich den didaktischen und methodischen Planungshilfen. Schwerpunkte sind die Vereinfachung von Fachtexten, die sicherlich eine Rolle spielt (jedoch nicht als ständige Voraussetzung bei dem Einsatz im Fachunterricht betrachtet werden sollte), und methodische Hinweise für die Arbeit mit Fachtexten im Unterricht, die es dem Lehrer erleichtern, seinen Schülern die Angst vor der Fachsprache und der Überforderung durch anspruchsvolle Texte zu nehmen.

Besondere Erwähnung verdienen die Qualitätskriterien für Fachbücher in Schule und Berufsausbildung als Instrument für die kritische Begutachtung und ggf. Auswahl neuer Lehrwerke durch die unterrichtenden Lehrer (S. 108).

Der dritte Teil thematisiert die spezifischen sprachlichen Probleme der Zielgruppe und umreißt den Förderansatz der Sprachtrainingsmaterialien. Er widmet sich besonders den Anforderungen an schwache Leser im Übergang von der Schule in den Beruf. Hier bemühen sich die Verfasser den Begriff der *Lesekompetenz* und deren Ursachen genauer zu untersuchen.

Die sprachwissenschaftlichen Grundlagen stehen im Teil vier im Mittelpunkt, der sich als systematischer Teil zu den grammatischen und fachsprachlichen Grundlagen der vorliegenden Materialien versteht. Er behandelt die grammatischen Phänomene ausführlich, die in einem Fachtext eine wesentliche Rolle spielen. Ein typisches Beispiel ist das Passiv, dessen Beherrschung den DFU-Lehrern in den Deutschen Schulen im Ausland als großes Problem bekannt ist, da es bereits zu einem Zeitpunkt im Fachunterricht Verwendung finden muss, zu dem es häufig noch nicht im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht behandelt werden konnte.

Wie aus dieser Rezension deutlich wird, widmet sich die besprochene Publikation dem Problem der Fachtexte im fremdsprachigen Unterricht, wie sie letztlich auch durch das CLILiG-Projekt der Europäischen Kommission neu belebt wurde.[2] *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf* ergänzt und belebt diese Diskussion in vielfältiger Hinsicht, indem sich die Autoren auf die deutliche Schilderung existierender Probleme konzentrieren und alternative Lösungsstrategien für diese anbieten. Das Buch bestätigt und erweitert die Ausführungen und Inhalte *des Methoden-Handbuches Deutschsprachiger Fachunterricht*[3], denn in dieser Publikation werden ebenfalls praktische Hilfen bei der Arbeit mit Fachtexten gegeben. Interessierten Fachkollegen, aber auch Fachkonferenzen kann und wird dieses neue Handbuch – trotz der Tatsache, dass es für andere Zusammenhänge verfasst wurde – eine wichtige Hilfe sein, indem es Wege und Möglichkeiten verdeutlicht, wie vielseitig ein Fachtext bearbeitet werden kann.

Auch für die Lehrerausbildung im Bereich des DFU oder bilingualen Unterrichts kann das Handbuch hilfreich eingesetzt werden, da es viele praktische Hinweise für die Gestaltung des eigenen Unterrichts enthält. ◀◀

1 Das Projekt, das zu der Veröffentlichung des vorliegenden Handbuches führte, wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unterstützt. Die Veröffentlichung wurde in Kooperation mit dem BLK-Programm (Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* entwickelt.
2 Informationen unter www.curling2007.opeko.fi
3 Leisen, Josef, u. a.: Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU), Varus Verlag, Bonn 2003.

Können interaktive Wandtafeln den Unterricht verbessern?

Jens Drummer

Eder, Johann et al.: activboard@school. Multimediale Schultafeln im Unterricht an der Praxisvolksschule der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems

Studien Verlag, Innsbruck 2008, 152 S., Begleit-CD, ISBN 978-3-7065-4684-3, € 19,90

Schule verbindet so ziemlich jeder von uns mit einem Klassenzimmer, in dem eine Tafel hängt. Auf ihr entstehen regelmäßig vergängliche Kunstwerke. Sicher kennen Sie das Gefühl, ein sehr gutes Tafelbild entwickelt zu haben und es dann – am Ende der Stunde – einfach auszulöschen. Das einzige was einem bleibt, sind die Mitschriften in den Heften der Schüler.

Oder: Mitten im Unterrichtsgespräch um das so aufwändig entwickelte Tafelbild klingelt es. O. k., sagen Sie sich, dann zeichnet man das Tafelbild eben in der nächsten Stunde noch einmal? Das muss jedoch nicht mehr sein! Die Lösung steckt in so genannten interaktiven Tafeln. Sie können die Tafelbilder speichern. Das Tafelbild kann in der nächsten Stunde weiterverwendet werden.

Aber ist das alles, was eine interaktive Tafel leisten kann? Nun soll dies kein Plädoyer für interaktive Tafeln werden, vielmehr geht es um ein Buch, welches der Lehrkraft aufzeigen möchte, wie vielfältig diese Tafeln im Unterricht eingesetzt werden können.

An vielen Schulen werden derzeit interaktive Tafeln beschafft. Nur reicht das Anschaffen und das Aufhängen der Tafeln, um den Unterricht zu verbessern? – Das vorliegende Buch möchte an diesem Punkt ansetzen und helfen, die Entscheidung für eine geeignete interaktive Tafel erleichtern. Wie Sie aus dem Buch erfahren, gibt es auch hier die kleinen, aber entscheidenden Unterschiede. So stellen die Autoren eine Reihe von Typen interaktiver Tafeln vor. Dies beginnt mit der oberflächensensitiven Tafel bis hin zum robusten Activeboard, auf dessen Oberfläche ruhig mal ein herumfliegender Gegenstand einschlagen kann. Es gibt Tafeln, die nur eine Benutzeroberfläche für alle Schularten anbieten. Besser scheint jedoch eine Tafel zu sein, die z. B. für die Primarstufe eine sehr einfache – kindgerecht aufbereitete – Oberfläche anbietet. Mit dieser Tafel ist es möglich, dass ein Klassenzimmer sowohl von der Primarstufe als auch der Sekundarstufe genutzt wird. Die Lehrkraft wählt einfach die geeignete Oberfläche aus. In der Primarstufe sind hier alle wichtigen Optionen am unteren Rand der Tafel untergebracht, so können auch unsere kleinen Schüler die Tafel optimal bedienen.

Neben diesen Entscheidungen muss noch eine Vielzahl von weiteren Komponenten bei der Auswahl und dem Aufstellen der Tafeln berücksichtigt werden. Die Autoren lassen hier keine Fragen offen.

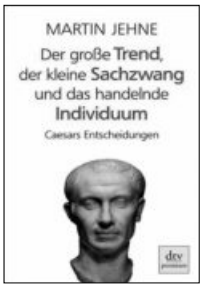
Begleitet werden die Empfehlungen von den Ergebnissen aus einer Untersuchung zum Einsatz interaktiver Tafeln in Österreich. Auch wenn an den Schulen offensichtlich nur ein Typ einer interaktiven Tafel eingesetzt wurde (was den Austausch von Tafelbildern natürlich erst möglich macht), bemühen sich die Autoren alle Fassetten der Tafelnutzung möglichst produktunabhängig aufzuzeigen.

Eine Vielzahl von Unterrichtsbeispielen aus dem Deutsch-, über den Mathematik- bis hin zum Religionsunterricht untersetzt die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten. Hierbei wird deutlich, dass eine interaktive Tafel mehr kann als „nur“ Tafelbilder speichern oder diese ausdrucken und es wird immer der entsprechende Lehrplanbezug hergestellt. Es werden Hinweise zur aktiven Einbeziehung von Schülern gegeben. An dieser Stelle wird auch deutlich, dass die Autoren vorwiegend aus dem Bereich der Primarstufe stammen. So sind die meisten Beispiele auch in diesem Bereich angesiedelt. Allerdings findet auch die Lehrkraft der Sekundarstufe hilfreiche Anregungen für den Unterricht.

Schülermeinungen zum Einsatz der Tafeln runden das Buch ab und bieten dem Lehrer auch Argumente zur Anschaffung dieser Tafeln an der eigenen Schule.

Resümierend kann man sagen, dass das vorliegende Buch eine gute Hilfe für die Nutzung der interaktiven Tafeln darstellt. Verbessert sich nun der Unterricht, wenn Sie interaktive Tafeln nutzen? Nun sicher nicht automatisch – aber auf welche Faktoren Sie achten müssen, das erfahren Sie sicher aus dem Buch. Viel Spaß beim Lesen und beim Ausprobieren! ◀◀

Geschichte – Wissenschaft



Veni – vidi – vici? Caesar und die Übermacht der Trends und Zwänge

Mario Wenzel

Jehne, Martin: Der große Trend, der kleine Sachzwang und das handelnde Individuum. Caesars Entscheidungen
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2009, 159 S., ISBN 978-3-423-24711-5, € 14,90

Sind allgemeine Trends in der politischen und sozialen Struktur durch das Handeln einzelner Persönlichkeiten nachhaltig beeinflussbar?

Mit dieser Frage beschäftigt sich Martin Jehne in seinem Buch. Zeitgenossen treffen Entscheidungen aus ihren persönlichen Erfahrungen, Wertvorstellungen, Traditionen, Routinen sowie aus ihrem sozialen und politischen Kontext heraus. Diese Faktoren definiert Jehne als Sachzwänge. Handlungen, die eine Person angesichts solcher Sachzwänge so und nicht anders ausführen zu müssen glaubt, skizziert der Autor mit einer erfrischenden Portion Humor an einigen Beispielen lebensnah und anschaulich.

Die gewählte Option kann für den Einzelnen eine große Bedeutung haben, für den großen Trend aber völlig unbedeutend sein. Umgekehrt kann sie ebenso für den Einzelnen nur geringe Bedeutung haben, aber den großen Trend erheblich beeinflussen. Jehne hält langfristige Entwicklungen allerdings für unabwendbar, obgleich sie auch durch das Handeln einzelner Persönlichkeiten erheblich beschleunigt oder verzögert werden können.

Da die handelnden Personen zum Zeitpunkt ihres Agierens aber nicht wissen, ob der Trend, in dem sie sich befinden, langfristig anhält und wie sich ihre Entscheidungen auswirken werden, kann die vorgelegte Theorie nur anhand einer historisch abgeschlossenen Entwicklung erläutert werden.

Die Analyse zurückliegender Ereignisse hat den Vorteil, dass der Betrachter die Ergebnisse kennt und somit eine Basis für deren Beurteilung hat. Jehne als Althistoriker und ausgewiesener Caesar-Kenner beleuchtet hier den Zeitraum des Übergangs von der Republik zur Monarchie im antiken Rom und die Bedeutung der Persönlichkeit Caesars und seiner Entscheidungen gemessen an der gesellschaftlichen Entwicklung.

Die Anzeichen einer Wende hin zur Monarchie waren von den damaligen Zeitgenossen durchaus erkannt worden. Das expandierende Römische Reich konnte von der gesellschaftlichen Elite nicht mehr effektiv verwaltet, die Statthalter der weit entfernt liegenden Provinzen nicht mehr kontrolliert werden, und der regelmäßige Ämterwechsel, der die Macht einzelner begrenzen sollte, war nicht mehr garantiert. So waren den großen Feldherren Machtbildungsmöglichkeiten gegeben, die sich bedrohlich für das System auswirken konnten.

Damit zeichnet sich eine unabwendbare Entwicklung ab, die für den Egomanen und Machtmenschen Caesar optimale Voraussetzungen zur Verwirklichung seiner Ziele darstellte. Mit umfangreichen Kenntnissen der Gegebenheiten und unerschütterlichem Glauben an sich selbst traf er seine Entscheidungen meist gegen das von ihm Erwartete und gegen alle Konventionen. Dabei ging er oft ein hohes Karriererisiko ein. Der Erfolg war vorprogrammiert, jedoch ebenso die Gegenwehr der etablierten Machthaber.

Die Weigerung, sich auf Befehl Sullas von seiner Frau scheiden zu lassen, hätte für ihn schon als Zwanzigjährigen das politische Aus bedeuten können. Was veranlasste ihn, sich um das Amt des Pontifex Maximus zu bewerben? Warum zog er die Kandidatur für das Konsulat dem ihm zustehenden Triumphzug vor? Was waren seine Beweggründe, den Rubikon zu überschreiten, obwohl er sich des erheblichen Risikos eines Bürgerkrieges oder des Scheitern sehr wohl bewusst war? Was bedeutete der Sieg bei Pharsalos? Was verhinderte seine sonst gewohnten Erfolge in Ägypten, und warum entschied er sich gegen eine Leibwache, was ihn letztlich das Leben kostete?

Diese Fragen analysiert Jehne in anschaulicher und gut nachvollziehbarer Weise. So ist der Leser hautnah dabei, als Caesar im Wahlkampf auf dem Marktplatz Hände schüttelt, und erlebt seinen ersten Prozess mit, um nur zwei Beispiele anzuführen.

Ebenso plastisch zeigt der Autor Parallelen zur Gegenwart auf, die vielen erstaunlich vertraut erscheinen werden. Für den interessierten Leser bietet dieses Buch auch ohne umfangreiche Fachkenntnisse eine Fülle an Informationen, wie sie ein Geschichtsbuch bietet, und ist doch zugleich so spannend und packend wie ein Roman – eine ausgewogene Mischung. ◀◀

Gestapo – und kein Ende?

Bernd Müller

Dams, Carsten / Stolle, Michael: Die Gestapo. Herrschaft und Terror im Dritten Reich
Verlag C. H. Beck, München 2008, 249 S., ISBN 978-3-406-57355-2, € 12,95

Das Gesicht des 3. Reiches ist Hitler, dessen Gehirn war er wohl nur bedingt. Die Verkörperung der faschistischen Schreckensherrschaft waren SS und Gestapo. Die SS, einst persönliche Schutztruppe Hitlers, rückte nach der Zerschlagung der SA-Spitze in die Führungsrolle des NS-Terrorapparats, indem ihr Chef Heinrich Himmler nicht nur die weiter bestehende SA übernahm, sondern bald auch Chef des gesamten deutschen Polizeiapparats wurde. Teil dieses Apparats, und zwar ein wesentlicher, dessen Bedeutung unaufhaltsam wuchs, war die Gestapo. Sie bildete, wie es die Autoren in Anlehnung an Ernst Fraenkels „Doppelstaat“ (1941) formulieren, „die spezifische Institution des nationalsozialistischen Maßnahmenstaates“, der „ohne rechtliche Bindung mit brutalem Terror und blanker Willkür gegen die als Feinde definierten Bevölkerungsgruppen“ (S. 9) vorging, d. h. gegen politische Gegner, Widerstand aus verschiedenen Bevölkerungskreisen, Juden, Sinti und Roma, Kirchenleute, „lebensunwertes Leben“, und im Kriege in den eroberten und besetzten Ländern mit einem nackten Terrorregime wütete.

Die vorliegende Monographie ist nicht die erste Darstellung der Gestapo, die als das allmächtig erscheinende Schreckensinstrument des Hitler-Regimes frühzeitig das Interesse ausländischer und deutscher Forscher fand. Sie enthält daher keine bisher unbekannten Fakten, arbeitet indes alle wichtigen Gesichtspunkte ab: Gründungs- und Organisationsgeschichte, Führungspersonal, Ideologie (neben der SS hielten ihre Leiter die Gestapo für die Kerntrup-

pe der NS-Lehre von Rasse und Herrenbewusstsein und indoktrinierten ihre Leute demgemäß), Arbeitsweise, die Etappen der Verfolgungspraxis zwischen 1933 und 1945.

Interessant ist, dass die Autoren aber jenseits dessen deutlich machen, wie stark die Gestapo von der Unterstützung durch die Bevölkerung und andere Teile des Partei- und Staatsapparats angewiesen war. Sie trat erstmals als die allgegenwärtige, unberechenbare und kaltblütige Macht bei den Vorbereitungen für die Ausschaltung Ernst Röhms und seiner SS-Kumpanen in Aktion und verfestigte sie unter dem Schirm Himmlers und der Führung Heydrichs immer mehr. Das Spitzelsystem, die „Rolle von Denunziationen" (S. 84 ff.), die Durchdringung anderer Organe (Polizei, Partei, RSHA, Wehrmacht) sind zentrale Haltepunkte ihrer Machtstellung. Mit dieser Sicht der Dinge stehen die Autoren in der Tradition einer neueren Forschungsrichtung, die die NS-Diktatur nicht mehr als unbegreiflichen Sonderfall der deutschen Geschichte behandelt und damit die Schuld auf die Clique von – relativ – wenigen Verantwortlichen schieben will. Erst allmählich – mit dem Fortschreiten der biologischen Lösung – wurde der Blick frei dafür, dass das Regime sich auf großen Rückhalt in der deutschen (und später auch der ausländischen) Bevölkerung stützen konnte, die mehr, als sie nach 1945 wahrhaben und zugestehen wollte, in die Untaten involviert war. Goldhagens Buch über „Hitlers willige Vollstrecker" (1996) und die Spiegel-Titelgeschichte „Die Komplizen. Hitlers europäische Helfer beim Judenmord" (21/2009) gehören dieser Richtung zu.

Das Schlusskapitel des Buches, das danach fragt, was von der Gestapo blieb, ist daher gar nicht mehr so überraschend, wie man in der ersten Spontanreaktion denken mag. Wenn die Gestapo vor 1945 in der Bevölkerung verankert war, dann sind diese Verbindungen am 8. Mai 1945 nicht schlagartig abgerissen. Die Autoren lenken den Blick jedoch weniger darauf als vielmehr auf die Frage, welche Konsequenzen die Bundesrepublik Deutschland aus Existenz und Wirken der Gestapo gezogen hat: Trennung von Polizei und Nachrichtendienst, Trennung von Organen der inneren (Polizei) und äußeren (Militär) Sicherheit, Ablehnung präventiver Polizeimaßnahmen („Schutzhaft"), Folterverbot. Ihr Schlussgedanke ist nun der, dass „heute (…) einige dieser Trennlinien wieder zur Diskussion" (S. 197) gestellt werden. Und sie sind erschüttert über die Feststellung, „wie schnell im Fahrwasser einer sicherheitspolitischen Debatte zentrale Errungenschaften der Diktaturbewältigung wieder in Frage gestellt werden können" (S. 198). 60 Jahre Bundesrepublik haben das eine gelehrt: Wo Missbrauch von (wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer) Macht möglich ist, da geschieht er auch (Spiegel-Affaire, Flick-Affaire, Neue Heimat, Datenskandale bei Post, Telekom, Bahn u. v. a. m.). Aber ein funktionstüchtiges demokratisches System hat all diese Verstöße ans Licht gebracht. Und dabei soll es bleiben. ◀◀

Wer ist der Sieger des Kalten Krieges?

Dieter Allgaier

Pötzl, Norbert F. / Traub, Rainer (Hrsg.): Der Kalte Krieg. Wie die Welt den Wahnsinn des Wettrüstens überlebte

Deutsche Verlags-Anstalt, München 2009, 320 S., ISBN 9078-3-421-04398-6, € 19,95

In sechs Abschnitten werden in diesem Buch die wichtigsten Teile des Kalten Krieges zwischen 1945 und 1990 behandelt. Nach 1945 am Ende des Zweiten Weltkrieges war die Welt in zwei Machtblöcke und unversöhnliche Weltanschauungen gespalten. Die Frontlinie verlief mitten durch Deutschland. Autoren des SPIEGEL und renommierte Historiker schildern die hochbrisante Auseinandersetzung, die bis zum Fall der Mauer in Deutschland die Welt in Atem hielt. „Fast ein halbes Jahrhundert lang, bis zum Untergang der Sowjetunion 1991, standen sich zwei Gesellschaftssysteme hochgerüstet gegenüber." (S. 12) Dem Zweiten Weltkrieg folgte kein Dritter, sondern ein Kalter Krieg.

Natürlich kann ich bei dieser Besprechung nicht auf alle Aspekte eingehen, ich beschränke mich daher auf die für Deutschland wichtigsten Ereignisse.

Das auslösende Ereignis neben den politischen Unterschieden war die Berlin-Blockade 1948/49 und die dadurch zur Rettung Berlins notwendige Luftbrücke. Der amerikanische Präsident Harry S. Truman wollte die Ausbreitung des Kommunismus in Europa – also auch in Deutschland – unbedingt verhindern.

Es ist kein Zufall, dass vor der Jahreswende 1947/48 der Begriff „Kalter Krieg" regelrecht populär wurde, die Berlin-Blockade wurde dessen deutlichstes Merkmal. Als Stalin im Mai 1949 widerwillig diese Blockade aufgab, hatten die USA, Kanada und zehn europäische Staaten gerade in Washington den Nordatlantikpakt unterzeichnet. Am 24. Juni 1948 reagierte die Sowjetunion auf die Währungsreform

in den Westsektoren Berlins und den von den Westmächten besetzten Zonen mit der Blockade Berlins zu Lande und zu Wasser. Zwei Tage später begann die britisch-amerikanische Luftbrücke, die West-Berlin bis zur Aufhebung der Blockade im Mai 1949 aus der Luft versorgte.

Mit der Verkündung des Grundgesetzes am 23. Mai 1949 wird die Bundesrepublik Deutschland gegründet, am 7. Oktober des gleichen Jahres die DDR. Am 17. Juni 1953 walzten Panzer der Roten Armee den Volksaufstand in der DDR nieder.

„Der Bau der Mauer am 13. August 1961 teilte die Stadt (Berlin) und brachte großes Leid über die Menschen in Ost und West. Gleichzeitig stoppte sie den gewaltigen Flüchtlingsstrom und verhinderte somit das Ausbluten der DDR." (S. 97)

Eine Entspannung in Europa war nur denkbar, wenn sich die Bundesrepublik aktiv daran beteiligte, was seit Bildung der großen Koalition unter Bundeskanzler Kiesinger und Außenminister Brandt allmählich Gestalt annahm. Im Oktober 1969 nahm die sozialliberale Regierung Brandt / Scheel ihre Arbeit auf. Am Rande der Unterzeichnung des Warschauer Vertrages am 7. Dezember 1970 kam es zu dem spektakulären Kniefall Bundeskanzler Brandts vor dem Mahnmal des Warschauer Ghettos.

In der Sowjetunion kamen allmählich jüngere kommunistische Reformer zu Einfluss, die sich später um Michail Gorbatschow sammelten. Ende der achtziger Jahre brach der Kommunismus in Osteuropa zusammen. „In der Sowjetunion existierte schon seit Ende der sechziger Jahre eine Menschenrechtsbewegung, die vom KGB mit aller Härte bekämpft wurde." (S. 221) Größte Sprengkraft entfalteten die Menschenrechte in Polen. Im Januar 1986 gründeten etwa 30 DDR-Bürger in Ost-Berlin die Initiative Frieden und Menschenrechte und arbeiteten mit Gleichgesinnten in Osteuropa zusammen.

Die allgemeinen politischen Verhältnisse veranlassten immer mehr DDR-Bürger ihre Heimat zu verlassen und in den westlichen Teil Deutschlands zu ziehen, was 1989 den Untergang des DDR-Regimes herbeiführte. „Im Mai 1989 revoltierten Hunderte Oppositionelle in aller Öffentlichkeit gegen Fälschungen bei der Kommunalwahl." (S. 227) Schließlich fiel am 9. November 1989 die Mauer, womit nicht nur die DDR, sondern der gesamte Ostblock am Ende war.

Nichts hatte den „Kalten Krieg" deutlicher symbolisiert als die deutsche Teilung und deren militärisch gesicherte Grenze. Der Zusammenbruch der DDR führte zum Beitritt ihres Gebietes zur Bundesrepublik und somit zur Wiedervereinigung.

Mit dem Untergang der Sowjetunion ist der Kalte Krieg unwiderruflich vorbei – und dennoch in mancherlei Form präsent. Die wirtschaftliche und politische Erbmasse der Ära totaler Konfrontation prägt heute noch die USA, Russland und China, von Korea (Nord und Süd) ganz zu schweigen.

Wir können nur hoffen, dass unsere Kinder und Enkelkinder eine friedliche politische Zukunft erleben.

Mein abschließendes Urteil: Trotz der Vielfalt der Themen und Autoren ist „Der Kalte Krieg" ein sehr lesenswertes Buch und weckt in uns älteren Menschen viele Erinnerungen. ◀◀

Von Lautstrolchen und unregelmäßigen Blumen

Maria Baier

Deutscher, Guy: Du Jane, ich Goethe. Eine Geschichte der Sprache. Aus dem Englischen von Martin Pfeiffer

C. H. Beck Verlag, München 2008, 416 S., ISBN 978-3-406-57828-1, € 24,90

Sieht man den deutschen Titel von Guy Deutschers Sprachgeschichte, denkt man an eine berühmte Filmszene und könnte meinen, da gehe jemand von einem Bildungsgefälle zwischen Autor und Leser aus, das dann vielleicht durch wohlwollende – pädagogisch motivierte – Annäherung verringert werden soll.

Tatsächlich jedoch geht es dem Linguisten Guy Deutscher – er ist in Israel geboren, studierte in Cambridge Mathematik und promovierte dort in historischer Sprachwissenschaft und er lehrt gegenwärtig Sprachen und Kulturen des Mittleren Ostens an der Universität Leiden – um eine universelle Theorie, die erklärt, wie sich Sprache entwickelt. Es geht ihm dabei nicht um eine spezifische Sprache, Englisch oder Deutsch, sondern er will die Wege erforschen und nachzeichnen, „welche alle Sprachen im Laufe ihrer Evolution durchschreiten." (Vorwort), von einem sehr frühen Stadium, in dem die Menschen lediglich Wörter für materielle Dinge und einfache Handlungen aneinanderreihten und die Sprache noch keine grammatische Struktur besaß (der deutsche Titel verweist auf diesen vom Autor angenommenen Ausgangspunkt der Sprachbetrachtung), bis zu den komplexen und kunstvollen Gebilden, als die sich alle Sprachen erweisen. Aber wie kann man – selbst hypothetisch – über eine Zeitspanne schreiben, von der es keine schriftlichen, geschweige denn mündlichen

Belege gibt, weil sie 50.000 oder gar 100.000 Jahre zurückliegt? Und wie lassen sich die zahllosen, sehr unterschiedlich strukturierten Sprachen auf einen Nenner bringen? Die Antwort: Mittels historischer Rekonstruktion. Der Autor untersucht den Sprachwandel, wie er sich seit dem Auftauchen der ersten schriftlichen Zeugnisse vor etwa 5.000 Jahren bis in die Gegenwart manifestiert. Er findet dabei überraschende Gemeinsamkeiten in ganz unterschiedlichen Sprachen und Sprachfamilien, was die Prinzipien oder Kräfte betrifft, die bewirken, dass Sprachen sich ändern. Diese Mechanismen des Sprachwandels projiziert er auf die prähistorische Zeit. Er richtet sein Augenmerk aber nicht nur auf die Vergangenheit, sondern zeigt, dass dieselben Kräfte auch in der Gegenwart noch höchst vital und für den Sprachwandel verantwortlich sind, wie man ihn allerorts beobachten kann.

Es ist nahe liegend, dass sich Deutscher mit der zu allen Zeiten vorwiegend negativen Beurteilung des Sprachwandels auseinandersetzt. Er führt dazu eine Vielzahl von kritischen Stimmen aus allen Epochen an, gelangt aber zu einem ganz anderen Ergebnis: Die Veränderungen, denen Sprachen ausgesetzt sind, signalisieren keinesfalls Verflachung oder gar Kulturzerfall. Sie sind vielmehr natürliche, von den Sprechern unbewusst in Gang gesetzte Prozesse, bei denen sich die Kräfte der Zerstörung und die kreativen Kräfte der Neuschaffung, die offenbar nur weniger wahrgenommen werden, die Waage halten, um zu gewährleisten, dass die Sprachen den beständigen Zwängen einer effektiven Kommunikation bei sich verändernden äußeren Gegebenheiten gerecht werden.

Wie hat man sich diese mächtigen Kräfte vorzustellen? Deutscher führt sie auf gut nachvollziehbare menschliche Bedürfnisse zurück: Auf den Wunsch, sich Mühe zu ersparen (Ökonomie), auf das Bedürfnis, die Wirksamkeit von Äußerungen zu erhöhen (Expressivität) und auf das Verlangen nach Ordnung und Regelhaftigkeit (Analogie) (S. 285 ff.). Diese Motive bewirken Veränderungen in allen Bereichen der Sprache: Bei den Lauten, bei der grammatischen Struktur, bei der Wortbildung, bei den Bedeutungen und dem Satzbau, wobei die Kräfte der Erosion und der Neuschaffung in stetiger Wechselwirkung tätig sind.

Soweit – knapp und sachlich zusammengefasst – das theoretische Gerüst von Deutschers Sprachgeschichte. Schwere Kost, möchte man meinen. Aber alle Befürchtungen dieser Art zerstreuen sich rasch bei der Lektüre. Denn Deutscher möchte in erster Linie den interessierten, linguistisch nicht vorgebildeten Leser ansprechen, was aber nicht heißt, dass das Werk für Philologen nicht geeignet wäre. Ganz im Gegenteil: Deutscher zeigt, dass man trockene Materie ohne Substanzverlust anschaulich, spannend und unterhaltsam präsentieren kann, eine Fähigkeit, die bekanntermaßen in der angelsächsischen Philologie größere Tradition hat als in der deutschen (was vielleicht den etwas schrillen Titel der deutschen Ausgabe erklärt. Offenbar galt der englische Originaltitel „The Unfolding of Language, the evolution of mankind's greatest invention" als wenig verkaufsfördernd.).

Deutscher vermeidet, soweit das geht, linguistische Fachterminologie. Darüber hinaus sind seine Ausführungen witzig, geistreich, originell, im wahrsten Sinne des Wortes: Ansprechend.

So gestaltet er das Kernkapitel, in dem er den Beweis antritt für seine These, „dass die Erbauer neuer grammatischer Strukturen keine anderen sind als die Kräfte der Zerstörung" (S. 169), als Protokoll über einen internationalen Linguistenkongress mit dem Thema: Sprache, wohin? Oder er verwendet bei der Beschreibung der Entwicklung des Verbsystems in den semitischen Sprachen Elemente der Kriminalgeschichte, wobei er „Lautstrolchen" auf der Spur ist, das sind Konsonanten, die gravierende Lautverschiebungen initiieren, dann aber spurlos verschwinden und damit den Sprachdetektiven schwer lösbare Rätsel aufgeben (S. 121 ff.; S. 209 ff.). Wahrhaft faszinierend ist die Vielzahl von Beispielen, mit denen Deutscher seine linguistische Universaltheorie untermauert, dass nämlich ähnliche Gesetzmäßigkeiten in allen Sprachen wirksam waren und heute noch sind. Mit sichtlicher Begeisterung behandelt er die Entwicklung der semitischen Sprachfamilie – es ist offenbar sein Spezialgebiet –, aber auch Englisch, Französisch und Deutsch kommen zum Zuge, wobei die zahlreichen deutschen Beispiele – wie er im Vorwort schreibt – vom Übersetzer Martin Pfeiffer in Absprache mit dem Autor eingefügt und entsprechend erklärt wurden. Es werden daneben auch Belege aus recht exotischen Idiomen und Sprachen, die nur von sehr kleinen Sprachgemeinschaften in Afrika, Asien oder Amerika gesprochen werden, zitiert, wenn er z. B. zeigt, wie sich grammatische Strukturen (Kasusendungen oder Tempuskennzeichnungen, auch Präpositionen) aus ganz sinnlichen Inhaltswörtern (Substantiven und Verben) entwickelten oder ausführlich erklärt, welche Rolle die Metapher, laut Autor ein „unentbehrliches Element in den Gedankenabläufen jedes Einzelnen von uns" (S. 136), bei der Herausbildung von Wortschatz und Grammatik spielt. Anhand der Deklination des lateinischen Wortes flos – floris (hier haben wir die unregelmäßigen Blumen) weist er nach, dass Unregelmäßigkeiten meist auf frühere Lautwandel zurückzuführen sind, dass Unregelmäßigkeiten aber später in Analogie auf Wörter oder Formen übertragen werden, die historisch nicht dafür vorgesehen waren (S. 96 ff.; S. 219 ff.).

Man sieht, der Leser bekommt außerordentlich viel geboten. Aber das ist noch nicht alles: Deutscher macht Exkurse in die Literatur, in die Archäologie, in die Entwicklungspsychologie und bietet einen

Abriss der Geschichte der Sprachwissenschaft von Grimm bis Chomsky. Dem wissenschaftlichen Anspruch wird durch einen ausführlichen Anhang, in dem offen gebliebene Widersprüche behandelt werden, Genüge getan, ebenso wie durch umfangreiche Anmerkungen zu jedem Kapitel, in denen der Autor auf seine oder weitere Quellen verweist.

Dem Philologen, der sich in Studium und Beruf – stärker anwendungsbezogen – mit Linguistik befasst hat, erscheint vielleicht vieles nicht absolut neu, aber ganz bestimmt in ganz neuem Licht.

Ich meine, Deutschers Sprachgeschichte kann – in vom Lehrer gewählten Auszügen – gut im Unterricht verwendet werden, sowohl für deutsche Schüler als auch für Deutsch lernende Ausländer. Ich denke dabei an Kapitel 1 mit der Überschrift „Ein Luftschloss", in dem der Autor dem Leser die Augen öffnen will für das Kunstwerk Sprache, das wir so selbstverständlich und mit Leichtigkeit handhaben. Er will auch dem Leser einen Eindruck davon vermitteln, auf wie unterschiedliche Art und Weise Sprachen organisiert sind – z. B. was die Anordnung der Wörter betrifft (das Türkische ordnet die Elemente nach unserer Auffassung rückwärts an), und er will seine Neugier erwecken: Warum ist das so?

Ich denke ebenfalls an Kapitel 6: „Ein Riff aus toten Metaphern", das gut verständlich die Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der menschlichen Zivilisation (die die Entwicklung des menschlichen Denkens widerspiegelt) und der Entwicklung von Sprache aufzeigt.

Ich denke an die vielen Passagen, mit Hilfe derer Schüler oder Studenten für Sprachwandel sensibilisiert werden können und insgesamt zu einem besseren Verständnis der (deutschen) Sprache und ihrer Eigenarten gelangen.

Alle Rezensenten, die ihren mir zugesandten Beitrag in diesem Heft nicht abgedruckt finden, bitte ich um Verständnis und Geduld. Um das Heft durch einen zu umfangreichen Rezensionsteil nicht über die Maßen aufzublähen (der Vorstand hatte – auch aus Kostengründen – zur Mäßigung gemahnt), muss die Veröffentlichung einiger der mir schon vorliegenden Rezensionen auf das nächste Heft verschoben werden.

Ich denke auch an das Schlusskapitel „Die Entfaltung der Sprache", in dem der Autor die Ergebnisse seiner Forschung rein spekulativ, aber auf sehr unterhaltsame, originelle Weise, an einem Textbeispiel demonstriert und einen Durchzieher macht von einem – natürlich fiktiven – Text aus der „Ich-Tarzan-Ära" zum „modernen" Text, der eine Fülle von Einzelheiten und Nuancen mit Hilfe von komplexen Beziehungen zwischen den Elementen ausdrückt. ◀◀

Deutschland: Jahrestage

Ein literarisches Mahnmal

Rainer E. Wicke

Moses Mendelssohn Zentrum für Europäisch-Jüdische Studien (Hrsg.): Bibliothek verbrannter Bücher. Eine Auswahl der von den Nationalsozialisten verfemten und verbotenen Literatur
Kassette mit zehn Titeln im Reprint (Hardcover), Georg Olms-Verlag, Hildesheim 2008, ISBN 978-3-487-13608-0, € 98,00 zzgl. Versandkosten

Die Bücherverbrennung der Nationalsozialisten wurde in den Rezensionen in *Deutsche Lehrer im Ausland* schon einmal ausdrücklich bei der Besprechung des Buches von Volker Weidermann erwähnt, der in seiner Bestandsaufnahme deutlich betonte, dass es sein erklärtes Ziel ist, Autoren in Erinnerung zu rufen, denen heutzutage das Vergessen droht.[1] Von daher ergänzt diese in der Entstehung begriffene *Bibliothek Verbrannter Bücher* das Vorhaben, indem nicht nur bekannte Autoren wie Franz Kafka, Anna Seghers, Kurt Tucholsky und Jack London wieder aufgelegt werden, sondern auch solche Schriftsteller Berücksichtigung finden, die vor 1933 gelesen wurden, aber heute weitgehend vergessen sind. Die Verantwortung für die Auswahl der Titel trägt ein wissenschaftlicher Beirat, dem Historiker und Kultur- und Literaturwissenschaftler deutscher Universitäten angehören. Als Grundlage für die Veröffentlichung wurden die berüchtigten *Schwarzen Listen* verwendet, die am 16. Mai 1933 im Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel veröffentlicht und nach denen deutschlandweit systematisch Vernichtungsorgien ausgerichtet wurden.

Die aus Anlass des fünfundsiebzigsten Jahrestages der Bücherverbrennung erschienene Kassette mit den ersten zehn Bänden umfasst Salomo Friedlaenders *Kant für Kinder,* André Gides *Kongo und Tschad,* Theodor Heuss' *Hitlers Weg,* Franz Kafkas *Beim Bau der Chinesischen Mauer,* Erik Kästners *Gedichte,* Gina

Kaus' *Morgen um Neun,* Jack Londons *Martin Eden,* Walther Rathenaus *Zur Kritik der Zeit,* Anna Seghers' *Auf dem Weg zur amerikanischen Botschaft und andere Erzählungen* und Kurt Tucholskys *Lerne lachen ohne zu weinen,* eine Auswahl, die nicht nur klassische Literatur, also Romane, Kurzgeschichten, Erzählungen und Gedichte, umfasst, sondern in der auch politisch-historische Studien zu finden sind. Inhaltlich soll an dieser Stelle nicht detailliert auf die einzelnen Bücher eingegangen werden, vielmehr soll die Zielsetzung des Herausgebers und des Verlages herausgestellt werden, mit dieser begonnenen Reihe ein literarisches Mahnmal zu errichten, das Schülern in unserer heutigen Zeit die Zerstörung der Kultur im Dritten Reich vor Augen führt. Trotz und gerade wegen des Einzugs moderner Medien in die Schulen im In- und Ausland kann die Behandlung der Bücher der so genannten *verfemten* Dichter mit Hilfe dieser Reihe lebendig gestaltet werden. Daher erscheint die aufwändige Publikation (es handelt sich ausschließlich um Hardcover-Bücher in einer strapazierfähigen und ansprechenden Kassette) nur allzu gerechtfertigt. Die Bücher können sowohl im Deutschunterricht, aber aufgrund ihrer Zusammenstellung auch im fächerübergreifenden Unterricht eingesetzt werden, indem historische Aspekte einbezogen werden.

Wer wusste z. B. schon genauer, dass Theodor Heuss, der erste Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland, sich seit den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts intensiv mit dem Nationalsozialismus auseinandergesetzt hatte und ihn als eine seltsame Mischung von sozialistischen Reformideen und erregtem Nationalismus einstufte? Es ist schon bewundernswert, dass Heuss sich bereits 1932 vehement gegen die nationalsozialistische Anschauung von V*olk und Rasse* als flaue Romantik (Hitlers Weg, S. 33) und lächerlich (S. 34) wehrte. Zornig prangerte er den Begriff des *Untermenschentums, wie er von* Rosenberg geprägt wurde, als Ausdruck eines pharisäerischen Hochmuts dessen an, der ihn gebrauchte und stufte ihn als Ausdruck zerstörerischer Bosheit ein (S. 38).

Nimmt man Salomo Friedlaenders Ausführungen zur Unsittlichkeit der Kriegsführung zur Kenntnis (Kant für Kinder, S. 32/33), so wird nachvollziehbar, warum dieses Buch so schnell auf den Index der Schwarzen Liste gesetzt wurde.

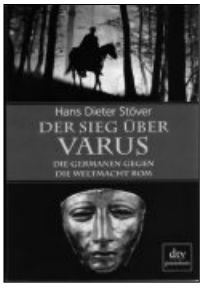
Und dass Kästners Gedicht *Kennst du das Land, wo die Kanonen blühen?* (Herz auf Taille, S. 40–41) keineswegs auf Gegenliebe bei den braunen Machthabern stieß, ist ebenfalls nicht verwunderlich, zu kritisch ging er mit der Militarisierung Deutschlands um. Der Erfolg war, dass Erich Kästner bei der Berliner Bücherverbrennung der Vernichtung seiner Werke zuschauen und den Hasstiraden Joseph Goebbels' zuhören musste.

Die obigen Beispiele demonstrieren, dass sich das Stöbern in diesen Büchern lohnt. Es wird deutlich, wie vehement sich die Schriftsteller und politisch kritisch Denkenden in ihren Schriften gegen die menschenverachtende Ideologie des Dritten Reiches zu wehren wussten und wie deutlich sie die Gefahren der bewaffneten Auseinandersetzung und das unmenschliche Töten bereits ahnten. Man darf gespannt auf die restlichen einhundertundzehn Bücher sein, die in dieser Reihe noch publiziert werden sollen, um dieser fast vergessenen Epoche literarischen Schaffens gerecht zu werden.

Viele Werke der verbrannten Dichter wurden bis dato nicht mehr aufgelegt, von daher füllt diese Reihe eine wichtige Lücke, indem sie die schon vergessenen Werke nicht nur wieder in Erinnerung ruft, sondern Lehrern und Schülern die Gelegenheit dazu gibt, sie in den Unterricht zu integrieren und somit deutlicher ins Bewusstsein zu rücken. Bei der Lektüre der Begleitmaterialien und beim kursorischen Lesen in den einzelnen Büchern wird offensichtlich, welch einen Verlust an literarischen Werken die nationalsozialistische Barbarei verursacht hatte – für die Aufarbeitung war es höchste Zeit, um dem Vergessen entgegenzuwirken.

Gleichzeitig mit den ersten zehn Titeln ist ein umfassender Dokumentationsband *Orte der Bücherverbrennungen 1933* erschienen, der den Ablauf der Aktionen an 62 Orten in Deutschland ausführlicher behandelt. Die Anschaffung dieses achthundertundfünfzigseitigen Grundlagenwerkes, das für die zusätzliche Summe von 24,80 € plus Versandkosten erhältlich ist, empfiehlt sich ebenfalls, da die Autoren die Geschehnisse in den betreffenden Orten nicht nur akribisch beschreiben, sondern diese auch ausführlich kommentieren. ◀◀

1 Vgl.: Die Hölle regierte, Deutsche Lehrer im Ausland, Nr. 3/2008, S. 319–321.



Als die Römer frech geworden …

Stephan Schneider

Stöver, Hans Dieter: Der Sieg über Varus. Die Germanen gegen die Weltmacht Rom
dtv, München 2009, 400 S., ISBN 978-3-423-24733-7, € 15,40

Vor fast genau 2000 Jahren, im September 9 n. Ch. soll Kaiser Augustus ausgerufen haben: „Quintili Vare, le-

giones redde!“ Was war passiert? Wie unsere Schüler konsultieren wir schnell Wikipedia und erinnern uns an den Geschichtsunterricht: In der Schlacht im Teutoburger Wald, auch als Hermannsschlacht oder Varus-Schlacht bekannt, wurden drei römische Legionen (ein Achtel des römischen Gesamtheeres) durch die Germanen unter Führung von Hermann dem Cherusker, alias Arminus, vernichtend geschlagen. Wegen dieser militärischen Katastrophe verlief anschließend der Limes nicht von der Ostsee, entlang der Elbe bis Passau oder noch weiter östlich, sondern wie bekannt vom Rhein durch den Schwarzwald bis zur Donau.

Hans Dieter Stöver kannte ich bisher nur von seinen Jugendbüchern wie „Quintus geht nach Rom“, die eine ideale Lektüre für die Orientierungsstufe sind, bevor der Geschichtsunterricht einsetzt. In diesem Jugendbuchstil beginnt auch das Buch, allerdings unverständlicherweise mit dem Marsch des Veteranen Sextus Pedius im Sommer 15 n. Chr. zusammen mit Germanicus, der das Schlachtfeld beim Kalkrieser Berg nördlich vom heutigen Osnabrück inspizieren will. Den chronologischen Beginn findet man auf S. 75, wo der Leser den acht Jahre jüngeren Sextus Pedius kennen lernt und ihn auf dem Weg vom römischen Tiberhafen durch Gallien bis nach Waldgirmes – beim heutigen Wetzlar – bei der Überführung einer Augustusstatue begleitet. Überschrieben ist dieser zweite Teil „Vor der Schlacht“, dem logischerweise der dritte Teil „Die Schlacht“ folgt. Der Leser erfährt, dass Sextus Pedius einer der wenigen Römer ist, der die Schlacht – verwundet – überlebte. Er ist aber nur der Protagonist in 24 sog. „Szenen“, in denen für den jugendlichen Leser die Militärsprache nachgeahmt wird (Kurzbefehle im Infintiv: „Sauber machen!“, Einwortsätze „Jawohl!“, Wortwahl wie „Anschiss“, lateinische Fachausdrücke für Waffen und Ausrüstungsgegenstände). Auch tritt ein Stotterer auf, dessen Sprache orthographisch nachgeahmt wird („U … und? Welchen Rang ha …hattest du?“) Auch die Dialoge sind derart gestaltet, dass sich der Leser mit jugendlicher Phantasie mühelos in die Situation der Romanfiguren hineinversetzen kann. All dies schafft eine Atmosphäre des Abenteuerromans. Dabei empfinde ich die passend eingesetzten, grau unterlegten Glossare noch nicht einmal als störend, wenn lateinische Begriffe übersetzt oder erklärt werden. Das dient durchaus der Verständlichkeit.

Große Probleme habe ich dagegen, wenn Stöver nach zwei oder drei derart formulierten „Szenen“ mit einem harten Schnitt abbricht und wissenschaftlich wird. Welchen Leser spricht er nun an? Den Oberstufenschüler, angehenden Akademiker oder gar den Historiker? Für wen ist das Vokabular (S. 34 „levée en masse“, S. 44 „plebejerfeindliches Junkertum“) oder eine Diskussion über die Annalen I 61 des Tacitus gedacht? Die ausführliche und außergewöhnlich aktuelle Bibliographie (Angaben aus dem Jahre 2008) erhebt doch neben der mannigfaltigen Berücksichtigung lateinischer Quellen einen hohen wissenschaftlichen Anspruch. Die Auseinandersetzung mit den bekannten Fakten zu diesem zweifellos wichtigen Wendepunkt in der europäischen, besser römisch-germanischen Vergangenheit vor genau 2000 Jahren ist seriös und höchst lesenswert.

Mein Fazit: Die Kombination und Verflechtung von Jugendlektüre à la „Quintus geht nach Rom“ und wissenschaftlicher Monographie über die Varusschlacht kommt der Quadratur des Kreises gleich, kann sie doch weder den einen noch den anderen Adressaten zufriedenstellen. ◀◀

Hat noch jemand eine Frage? Von den „Capri-Fischern“ bis zur Mülltrennung – Alles Wissenswerte über die BRD

Manfred Egenhoff

Wolfrum, Edgar: Die 101 wichtigsten Fragen. Bundesrepublik Deutschland
Verlag C. H. Beck (Beck'sche Reihe 7018), München 2009, 152 S., ISBN 978-3-406-58515-9, € 9,95

Wie mühevoll haben wir einst versucht, mit dem superkorrekten und staubtrockenen „Tatsachen über Deutschland“ Landeskunde an die Schülerinnen und Schüler zu bringen! Jetzt ist endlich ein Buch da, das auf (fast) alle Fragen, wie sie Schüler stellen (könnten), Antworten gibt.

Mit „Gab es die ‚Stunde Null‘?“ beginnt der Reigen der Fragen und endet mit „Gibt es Mülltrennung auch in anderen Ländern?“ in Frage 100, der dann allerdings als gesonderter Abschnitt noch die 101. folgt: „Warum heißt die Bundesrepublik Deutschland eigentlich Bundesrepublik Deutschland?“. In sieben Kapiteln, die Politik und Wirtschaft, Gesellschaft und Geschichte, Kultur und Sport in Deutschland seit dem 2. Weltkrieg behandeln, wird alles wesentlich Wissenswerte über Land und Leute unter zum Hingucken und Lesen animierenden Fragen subsumiert wie beispielsweise „Wurde Bayern schon immer von der CSU regiert?“ (Frage 5), „Wird Deutschland auch am Hindukusch verteidigt?“ (30), „Liebte Gorbatschow die Deutschen?“ (41), „Warum trugen die GRÜNEN Turnschuhe?“ (56), „Ist der 8. Mai 1945 ein Tag der Befreiung?“ (67), „War Steffi Graf erfolg-

reicher als Boris Becker?“ (86) oder „Waren die ‚Gastarbeiter‘ wirklich Gäste?“ (91)

Es macht Spaß, in dem Buch zu blättern und die gescheiten und oft auch humorvollen Antworten auf die z. T. überraschenden oder gar ausgefallenen Fragen zu lesen. Der Rezensent, schon älteren Jahrgangs, fühlte sich dabei immer wieder in die selbst erlebte Vergangenheit versetzt und musste mehr als einmal schmunzeln.

Was dem Büchlein fehlt, was gerade auch Lehrer und Schüler vermissen werden, sind Fotos, Schaubilder oder Grafiken, z. B. wenn es in Frage 35 um die Mauer geht, deren Anlage eingehend beschrieben, aber eben nicht bildlich dargestellt wird. Aber dessen ungeachtet müsste sich im Landeskundeunterricht mit dem Buch arbeiten lassen. Und auch zur eigenen Vorbereitung des Lehrers wird es äußerst dienlich sein. ◄◄

Deutsch-deutsche Begegnungen vor und nach dem Mauerbau

Heinrich Hachmöller

Voigt, Jutta: Westbesuch. Vom Leben in den Zeiten der Sehnsucht
Aufbau-Verlag, Berlin 2009, 227 S., ISBN 978-3-351-02675-2, € 16,95

Anders als die jetzt häufig erscheinenden Bände zum zwanzigsten Gedenken an den Mauerfall will dieses Buch keinen Bericht geben über die Geschehnisse des 9. November und über die Befindlichkeiten Einzelner, sondern an verschiedenen Situationen, an Menschen und Erlebnissen das deutsch-deutsche Verhältnis beleuchten. So wie die Autorin im Vorwort formuliert: „Alltägliches, Absurdes, Drama und Groteske“.

Die Darstellung ist chronologisch angelegt: Begegnungen und Empfindungen vor und nach dem Mauerbau: die Zeit der boomenden Wirtschaft im Westen und dem damit ersehnten Westbesuch, dann die Zeit des allmählichen Desinteresses (auch Verwandte fahren lieber in den Süden als in den Osten mit 20 DM Zwangsumtausch), dann die Zeit der sich häufenden Ausreiseanträge. Immer wird das Verhältnis Ost-West beleuchtet, ironisch-amüsant betrachtet aus der Sicht einer Ostbewohnerin, intensiviert durch punktuell eingeschobene, die Situation erleuchtende „Deutsche Erzählungen“.

So gibt es Erzählungen der Vor-Mauer-Zeit, als der Westen noch keinen Fetischstatus hatte, bekanntes Terrain war, als man im offenen Berlin noch alles anfassen und besichtigen konnte. Dennoch gab es die Sehnsüchte nach einem besseren Leben, das man auf später verschob, weil ein Mauerbau unvorstellbar war.

Aber mit dem Mauerbau kam die Sehnsucht nach dem goldenen Westen, so schreibt die Autorin, und so handeln die folgenden Geschichten von Begegnungen und Trennungen, beleuchten Zusammenhänge, werfen einen Blick auf reale menschliche Situationen, – so die Westtante, die regelmäßig zu Besuch kommt, oder die Ärztin, die die genehmigte Teilnahme an einem Ärztekongress im Westen dazu nutzt, Station bei Verwandten in München zu machen, um einmal auf der Zugspitze gewesen zu sein, oder die Journalistin, die die weite Welt durch die internationalen Leipzig-Messe-Besucher zu sich ins Bett holt.

Westbesuch – auch exotischer Besuch, der das Flair der westlichen Welt mitbringt, früher Ausgereiste, die sich jetzt mokieren über die Lebensbedingungen im Osten …

Erzählungen aus Zeiten der Sehnsucht: Die Sprache ist poetisch, lyrisch, die Sätze fangen die Stimmungen und Empfindungen ein. Trotz aller Widrigkeiten der Situation an sich wird das Schöne des Westbesuchs, das Menschliche in den Vordergrund gestellt, die Freude an kleinen Dingen, dass man in manchen Sachen dem Staat doch noch eins auswischen kann! Das Buch ist zu empfehlen, weil es in gekonnt prägnanter und vielfach humorvoller Weise exemplarische Impressionen zur alltäglichen deutsch-deutschen Wirklichkeit enthält. ◄◄

Oh, die Deutschen! Naja, die Deutschen. Aha, die Deutschen.

Ursula Breuel

Schroll-Machl, Sylvia: Die Deutschen – Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben
Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2002, 3. Aufl. 2007, 227 S., ISBN 978-3-525-46164-8, € 25,90

Eigentlich hoffe ich ja, dass möglichst viele „Deutsche Lehrer im Ausland“ dieses Buch längst kennen. Damals, als FBK in Bukarest, habe ich es den in Ru-

mänien tätigen KollegInnen wärmstens empfohlen, und das möchte ich hier in größerem Rahmen gerne wiederholen. ‚Die Deutschen – Wir Deutsche' ist nämlich ein veritabler Grundkurs in interkultureller Kompetenz und insofern eigentlich ein Muss für jeden Lehrer im Ausland. Nicht nur für Neulinge ist die Lektüre empfehlenswert, auch alte Hasen und Häsinnen können hier noch dazulernen.

Die Autorin ist Diplom-Psychologin, Ausbilderin im Bereich von interkulturellem Training und Personalentwicklung und Lehrbeauftragte an verschiedenen Hochschulen. Mit der Frage: Perfekt geplant oder genial improvisiert? begannen ihre Veröffentlichungen zu Kulturunterschieden in deutsch-tschechischer Zusammenarbeit im Berufsleben. Das Forschungsgebiet wurde sehr bald international erweitert und vertieft. Wie wir wurden, wie wir sind, also die Frage nach dem historischen Hintergrund, steht zwar nicht im Zentrum des Buches, trägt aber meines Erachtens durchaus zum Selbst-Verständnis bei. Zentralthema sind deutsche Kulturstandards, wie sie in Kontrast zu den Standards anderer Völker und Kulturen erkennbar werden, die uns, meist unbewusst, beeinflussen und lenken, und die uns damit als Deutsche kennzeichnen können, von Fall zu Fall als Auszeichnung oder Brandmarkung.

Kulturstandards definiert die Autorin als ein Orientierungssystem des Wahrnehmens, Denkens und Handelns, das Normen und Maßstäbe zur Ausführung und Beurteilung von Verhaltensweisen setzt. Sie werden über Sozialisation internalisiert, entstehen im Lauf der Geschichte einer Nation und verändern sich. Sie bestehen aus einer zentralen Norm und einem Toleranzbereich und, ganz wichtig, sie beschreiben Charakteristika auf einem abstrakten Niveau, sie beschreiben kein Individuum! Sie müssen sich also nicht spiegelgleich wiedererkennen, wenn Sylvia Schroll-Machl feststellt, dass *wir* sachorientiert denken und handeln, dass wir Strukturen und Regeln schätzen, berufliche und private Lebensbereiche trennen, sehr direkt kommunizieren, Individualismus betonen, viel von konsekutiver Zeitplanung halten und mit regelorientierter, internalisierter Kontrolle leben. Sie können aber davon ausgehen, dass ihre ausländischen Arbeitspartner solche Eigenarten bei Ihnen feststellen.

Vielleicht wissen Sie aus eigenem Erleben, welche Fettnäpfchen lauern, wenn ein deutscher Experte in einem Gespräch ohne lange Aufwärmphase rasch auf das Kernthema zusteuert und auch auf kritische Äußerungen nicht verzichtet, oder wenn aus deutscher Sicht Geschäftsabsprachen nicht hundertprozentig eingehalten wurden. Dass dieser Deutsche dank seiner Kulturstandards auch als fleißig, gründlich und zuverlässig gilt, hilft da eventuell nicht mehr weiter. Der „Besserwessi" hat dann vielleicht schon viel virtuelles Porzellan zerschlagen.

Demgegenüber fällt *uns* an – nein, ich nenne jetzt keine Namen, es fällt uns also an und in anderen Nationen zum Beispiel auf, dass Regeln und Strukturen eher nicht wichtig genommen werden, dass folglich die Einhaltung von Regeln in den Hintergrund tritt zugunsten der persönlichen Beziehung zum Gesprächspartner, dass Arbeits- und Zeitpläne oft höchst kurzfristig organisiert werden und IMPROVISIEREN groß geschrieben wird, dass Konflikte eher vermieden werden und dass deshalb Kritik kaum oder gar nicht laut wird, dass … Vermutlich können Sie diese Liste aus eigener Erfahrung verlängern.

Was nützt uns das Wissen um solche interkulturellen Klippen? Abgesehen davon, dass die Autorin uns, den Deutschen, und den ausländischen Partnern Ratschläge anbietet, wie diese Klippen umschifft werden können, dient das Buch nicht nur der Bewusstmachung und Bewusstwerdung unserer deutschen Prägung. Dem Ziel interkultureller Kompetenz kommt ein aufgeschlossener Leser ganz sicher näher, und die ist übrigens nicht nur im Ausland gefragt. Im Einwanderungsland Deutschland, meint die erst vor kurzem aus dem Ausland zurückgekehrte Verfasserin, macht sie sich genauso gut. ◀◀

Wir und das Fremde

Eckehart Knop

Aits, Wiebke: Intellektuelle Grenzgänger. Migrationsbiografien nordafrikanischer Studierender in Deutschland
Campus Verlag, Frankfurt / New York 2008, ISBN 978-3-593-38641-6, 231 S., € 29,90

„Unsere Kultur umfasst nicht alles. Sie ist begrenzt, und jenseits der Grenze befindet sich das, was wir nicht kennen …" (Mario Erdheim)

… Aber dann kommt das „Fremde", und wir müssen es wahrnehmen, müssen uns damit auseinandersetzen – aber nehmen wir es wahr? Das Fremde, das sind Menschen, in dieser Darstellung nicht Legionen, die kommen oder schon da sind, sondern drei Studenten aus den Maghreb-Ländern Marokko, Tunesien, Algerien. Türken und Russlanddeutsche nehmen wir inzwischen in der Gesellschaft

wahr, die etwa 250.000 ausländischen Studierenden an deutschen Universitäten weniger (das sind etwa 12,5 % der gesamten Studentenschaft). Sind das viele? Sind es nicht so viele? Zumindest im akademischen Raum sind sie unübersehbar, kommen sie uns nahe – werden sie aber auch so etwas wie unsere Nächsten?

Hier setzt die Verfasserin ein; in ihrer klug aufgebauten Arbeit interviewt sie in einem jeweils über Monate sich erstreckenden Zeitraum Studenten der Universität Bremen, die es wagen, „ihre vertrauten Netzwerke mit Menschen und Orten abzubrechen und ihren Wohnsitz …, ihre Lebensperspektiven, ihre Träume und ihre Gespenster in eine neue Umgebung zu verpflanzen." (S. 24)

Mut braucht es weniger für einen niederländischen oder auch amerikanischen Studenten, sich an eine deutsche Universität zu begeben, sie kommen aus offenen Gesellschaften mit Wurzeln, die dem Gastland vertrauter sind, aber wie ist es mit jungen Menschen, die aus einer ganz anderen Welt kommen, aus geschlossenen Familienverbänden, aus ganz anderen religiösen und gesellschaftlichen Bindungen. Für mich ist es eine erstaunliche Leistung der Verfasserin, die drei Studenten zum Sprechen zu bringen, sie – wenn auch mit Unterbrechungen – im Gespräch zu halten, sie dahin zu führen, dass sie sich öffnen, indem sie ihre Erfahrungen an der Universität, im Alltag außerhalb, ihre familiäre und ganz persönliche Situation erzählen. Sie gewähren Einblicke in ihre Seele, in ihre Befindlichkeiten, teilen ihre Zweifel und ihre Hoffnungen mit. Es gelingt dies nur, weil die Verfasserin mit Geduld, großem Einfühlungsvermögen und vornehmer „Hartnäckigkeit" nicht locker lässt und am Ende dankbar feststellen kann, wie es bei den Befragten im Innern aussieht. Wiebke Aits nennt die Befragten „Intellektuelle Grenzgänger", sie „arbeitet" mit Menschen, die sich in aller Regel auf hohem Niveau äußern können, die die Fairness der Interviewpartnerin erkennen, die nach einigen Semestern in der Lage sind, ihr Gastland positiv oder weniger positiv darzustellen, die sich mehr oder weniger angenommen fühlen, die manchmal ein deutlich erkennbares Desinteresse ihrer deutschen Kommilitonen wahrnehmen, aber auch hin und wieder das Gegenteil.

Die Interviews mit den drei Afrikanern sind hier im Einzelnen nicht näher zu beschreiben, aber sie sind durchgehend aufschlussreich und oft auch bewegend und stellen Fragen an den deutschen Leser. So sagt der Marokkaner Mourad: „Ich sehe viele Sachen gut, aber ich sehe auch andere Punkte … sie machen mich krank, … so ist Deutschland kein Paradies." Faszinierend finde ich die Art, in der Wiebke Aits mit Menschen aus einer ganz anderen Welt umgeht, einer Welt, „in der man über seine Gefühle nicht redet." (S. 135) Ihre Engelsgeduld, ihr geduldiges Dranbleiben, ihr Fingerspitzengefühl, ihre Empathie mit den Gesprächspartnern ermöglichen dem Leser nicht erwartete Einblicke ins Herz dieser jungen Migranten. Eine Anfrage an uns alle: Liegt wirklich (für Menschen aus anderen Kulturkreisen) „ein gewisser Befehlston in der Mentalität der Deutschen" (S. 99)?

Ein anderer Raum öffnet sich, wenn W. Aits im Interview mit dem Algerier Samir „seine Sehnsucht nach einem verlorenen gleichzeitigen Kindheits- und Vaterlandsparadies heraushört, ein Raum, den wir für einen Moment betreten dürfen, der uns nicht nur durch Samir, sondern durch alle drei Gesprächspartner geradezu geschenkt wird und uns dankbar mitempfinden lässt. Das alles, was wir an Erkenntnissen in diesem Buch über die afrikanischen Gäste erfahren, verdanken wir entscheidend der Fähigkeit der Verfasserin, zuhören zu können, nie aufdringlich zu werden, in schwierigen Phasen sich zurückzunehmen und doch „am Ball" zu bleiben.

Was wir nicht tun können, ist so zu tun, als gäbe es diese Fremden nicht; sie sind da, sie haben einen Anspruch darauf, akzeptiert und, wenn möglich, integriert zu werden.

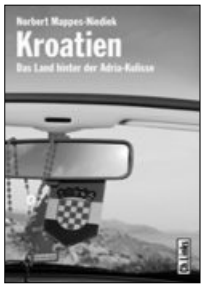
„Wir sind das erste Mal in der Geschichte gezwungen, mit anderen, von uns gänzlich Verschiedenen zu leben … Eine paradoxe Gemeinschaft ist im Entstehen, eine Gemeinschaft von Fremden, die einander in dem Maße akzeptieren, wie sie sich selbst als fremde erkennen." (Julia Kristeva, Fremde sind wir uns selbst, Frankfurt a. M. 1990, S. 213)

Eine wahrhaft fesselnde Lektüre – ich habe selten so gerne ein Buch wie dieses empfohlen. Ein spannendes Thema, eine überzeugende Gesprächsführung. Eine Pflichtlektüre nicht nur für Studenten – jeder, der sich mit Migration beschäftigt und sich befugt dazu äußern will, liest diese Darstellung mit intellektuellem und emotionalem Gewinn. Eventuelle Vorurteile und Vorbehalte gegenüber den Fremden können wir getrost beiseite lassen.

Ein großes Dankeschön an the Verfasserin! ◀◀

Ich erinnere noch einmal an den Fragebogen zum Rezensionsteil, der am Schluss von Heft 3 abgedruckt und auch auf der Homepage des Verbandes zu finden ist.
Die Redaktion ist jedem dankbar, der ihn ausgefüllt per Internet oder Post zurückschickt. ***me***

Aus Europa und der weiten Welt



Kroatien hinter ‚Rosenkranz, Wunderbaum und Nationalflagge'

Erika Ries

Mappes-Niediek, Norbert: Kroatien. Das Land hinter der Adria-Kulisse
Christoph Links Verlag, Berlin 2009, 176 S., ISBN 978-3-86153-509-6, € 16,90

Kroatien – eines der heißesten EU-Anwärter, dieses Land seinen EU-Nachbarn näher zu bringen, ist das Anliegen dieses Buches. Dabei scheint das touristisch gar nicht recht vonnöten zu sein, setzen doch viele Touristen die Adriaküste mit Kroatien gleich und meinen, durch Wiederholungsurlaube dort Land und Leute zu kennen.

Deshalb sollte man die beiden Wörter ‚hinter' und ‚Adria-Kulisse' im Untertitel nicht überlesen, denn sie weisen darauf hin, dass Kroatien mehr ist als nur Touristenparadies und Touristentheater an der Adria, tief verwurzelt in der Geschichte des Balkan und seiner Völker (aus Zeiten weit vor dem Ersten und Zweiten Weltkrieg oder dem Balkankrieg des letzten Jh.s). Und genau hier setzt der Balkankenner und Autor Norbert Mappes-Niediek an: er ist sich dabei sehr wohl bewusst, wie schwer es ist, das Profil eines solchen Landes im Umbruch zwischen West uns Ost im ‚alten' und ‚neuen' Europa zu zeichnen (s. 1. Kapitel).

Ein Einstieg in die Thematik über gängige, z. T. liebenswerte Klischees, so wie man sie von Deutschen, Engländern oder Niederländern z. B. kennt, scheint schwierig; Klischees über Kroaten als Nation im Gegensatz zu anderen nach dem Zerfall Jugoslawiens entstandener Nationen sind schwer zu finden: wie grenzen sich Kroaten von Slowenen, Serben, Bosniern klischeemäßig ab?

Mappes-Niediek sticht in dieses Gewirr der nationalen und mentalen Gefühle und greift zum gängigen Balkanklischee vom Macho- und Nationalheldentum, um vor einem Hintergrund von Zahlen und (historischen) Fakten, sichtbaren Veränderungen im Land, authentischen Gesprächen mit Einheimischen herauszufiltern, was Kroaten (s. S. 18: Paffende Partisanen im Polo, S. 65: Fromme Rüpel aus dem Süden) von den anderen Balkan-Nationen unterscheidet.

In seinen Ausführungen bezieht sich Mappes-Niediek immer wieder auf das im Titelblatt abgebildete Farbfoto von der Windschutzscheibe eines kroatischen Autos mit Rosenkranz, Wunderbaum und Nationalflagge; das ist leicht nachvollziehbar für den Leser, zwingt diesen aber immer, das Buch zu schließen, um in Bild und Text zu bleiben. Die Farbe bleibt auf die Umschlagsfotos begrenzt, schlägt man das Buch auf, enttäuschen darin die wenigen nur Schwarz-Weiß-Fotos genauso wie die dröge einzige Karte (S. 10) zu Geographie und Orientierung für den gänzlich unkundigen Leser.

Farbliche Würze als Zutat gibt dem Buch allerdings die Sprache des Inhaltsverzeichnisses (über 3 Seiten) mit seinen Interesse heischenden Kapitel-Überschriften, die alliterationsreich (S. 45: Krawatte, Kirche, Konsonanten, S. 49: Beelzebub Balkan; S. 82: Balkan, Beach und Berlusconi), literarisch anmutend (S. 13: Volk ohne Eigenschaften) bis baumarkt-lyrisch (S. 52: Geht nicht gibt's nicht; S. 64: Schwaben light; S. 105: Schnäppchen am Strande) daherkommen oder fast stammtischartige Fragen aufwerfen wie Ist Kroatisch überhaupt eine eigene Sprache? (S. 71) oder Sind die Kroaten ‚rechts'? (S. 132).

Mit diesem Inhaltsverzeichnis vermag es der Autor, einer Leserschaft Lust aufs Lesen zu machen und es ihr zu überlassen, mit der für sie interessantesten Teil-Lektüre einen leichten Zugang in eine historisch subtile Thematik zu gewinnen, den ein wissenschaftlich gehaltenes Geschichtsbuch über die Nation Kroatien von einst bis jetzt so nicht hätte geben können.

Welche Kapitel gelesen werden und in welcher Reihenfolge, kann getrost der Leserschaft überlassen bleiben, kein bisschen Inhalt (und es werden brisante Aspekte angesprochen aus der Geschichte, Mythenbildung und ihre Wirkung, Religionszugehörigkeit, mafiöse Strukturen, aktuelle Politik, die Rolle der Medien, das Verhältnis von Frauen und Männern etc.) geht bei solch individueller Lesart des Buches verloren. Auf Seite 172 runden knapp gehaltene Basisdaten aus dem Jahr 2008 das Bild über das Land Kroatien ab.

Fazit: ein lesenswertes Buch über ein europäisches Land (HR), in dem sich gleichzeitig mindestens sieben andere Länder (I, SLO, D, A, H, BIH, SRB) angesprochen fühlen können, indem sie alle Traum und Albtraum einer gemeinsamen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auf engem geographischem Raum (auf dem Balkan und um ihn herum) teilen.

Und vielleicht verführt die Leichtigkeit und Handlichkeit des Buches den Küstentouristen einmal dazu, sein Boot an der Adria zu verlassen, um hinter die Kulisse(n) zu reisen und seinen neuen möglichen EU-Nachbarn willkommen zu heißen und die Kluft

zwischen West- und Osteuropa kleiner werden zu lassen. ◀◀

Entdeckungsreise durch ein unbekanntes Land

Hans-Martin Dederding

Timtschenko, Viktor: Ukraine. Einblicke in den neuen Osten Europas
Christoph Links Verlag, Berlin 2009, 223 S., ISBN 978-3-86153-488-4, € 16,90

Nein, die ganz elementaren Fragen durchschnittlicher Deutscher (West?) beantwortet das Buch nicht. (1) Hat die Ukraine eine gemeinsame Grenze mit Turkmenistan? (2) Liegt jetzt der Aralsee oder der Baikalsee in der Ukraine? Dafür bietet es vielfältige Informationen, die den deutschen Leser beim üblichen Wissenstand (≤ 0) abholen. Dem Autor gelingt dies, indem er die Leser mit auf eine Entdeckungsreise nimmt, der die eigene Verwunderung über das Berichtete noch anzumerken ist, zum andern dadurch, dass er den Lesern nicht zu viel Ukraine auf einmal zumutet. Die meisten Kapitel sind kurz, haben nie mehr als 14, meist eher unter zehn Seiten. Die Präsentation des Inhalts ist manchmal essayistisch, meist reportagenhaft, konkret, immer leicht lesbar, und das ist gut so. Denn so gelingt es dem Autor, Journalist mit langjähriger Berufserfahrung in seinem Heimatland Ukraine und in Deutschland, auch die haarsträubendsten Geschichten glaubhaft darzustellen, etwa in den Kapiteln „Tschornobyl – erster Monat"; „Privatisierung, Verteilungskämpfe und Korruption".

Die 22 Kapitel sind thematisch zu unterschiedlich, als dass ihre Inhalte hier im Detail wiederzugeben wären. Jedoch sind die zentralen Fragen des Landes beleuchtet: die Sprachenfrage, das Verhältnis zu Russland, das in den unterschiedlichen Landesteilen unterschiedliche Geschichtsbild, die politische Instabilität, wirtschaftliche Probleme bis zum Beginn der Krise 2008/09. Quasi zur Erholung gibt es auch einige Kapitel zum Essen und Trinken, das Raverfestival „Kazantip" (und seine Kommerzialisierung), ein paar interkulturelle Tipps, auch einige nützliche Adressen am Ende. Dennoch: Ein Reiseführer ist das Buch nicht, eher eine persönlich gefärbte Landeskunde, die auch nicht ganz unwissenden Lesern unübliche Perspektiven bietet: Die russische Geschichte in der Ukraine als eine Kolonialgeschichte; die „Orangene Revolution" nicht als Kampf zwischen Ost und West (oder gar Gut und Böse), sondern als Auseinandersetzung von (wirtschaftlich definierten) Clans; der Vergleich westeuropäischer Lippenbekenntnisse zur Ukraine und die wirtschaftliche Realität, bei der der Westen nicht immer gut wegkommt.

Angenehm dabei ist, dass der Autor besonders in der Einschätzung geschichtlicher Ereignisse verschiedene Positionen darstellt, aber offene Fragen letztlich offen lässt. (Der ukrainische Politiker des 18. Jh.s) Mazepa – ein Verräter oder ein ukrainischer Patriot? Die ukrainischen Nationalisten im 2. Weltkrieg – Terroristen oder Freiheitskämpfer? Die Hungersnot Anfang der 30er Jahre ein Genozid, gezielt gerichtet gegen das ukrainische Volk, oder doch eher ein Versuch der Ausrottung privater Strukturen in der Landwirtschaft in allen Teilen der Sowjetunion? Solche Fragen gibt es viele und sie können in der Ukraine Anlass zu heftigen Auseinandersetzungen werden. Wenn hier keine Antwort gegeben wird, wenn manche Kapitel den Leser verwirrt oder ratlos zurück lassen („Ukrainisch – ein russischer Dialekt?" oder die Kapitel zum Thema Wirtschaft), dann ist das nicht die Schuld des Autors, sondern ein Abbild der Lage der Ukraine 2009. In einer Frage freilich wird der Autor ganz deutlich: Die Ukraine gehörte und gehört zu Europa, so sehr, dass es ihm wohl müßig erschien, die elementaren Fragen durchschnittlicher Deutscher zur Ukraine überhaupt nur in Erwägung zu ziehen (obwohl sie ihm sicher nicht ganz fremd sind). Ach ja, die Antworten zu den Fragen oben: Frage (1): „Nein"; Frage (2): „weder – noch". ◀◀

Sterne wie reinstes Heroinpulver

Heinz Weischer

Cărtărescu, Mircea: Warum wir die Frauen lieben
Suhrkamp Verlag, Frankfurt 2008, 169 S., ISBN 978-3-518-41961-8, € 17,80

Hätte ich diese Sammlung von kurzen Texten vor Cărtărescus Roman *Die Wissenden* (s. Heft 2/2009, S. 210) gelesen, mag sein, daß ich mich dann nicht

so über seine anmaßende enzyklopädische Schreibe geärgert hätte. Er kann auch anders. In seinen Reminiszenzen, seinen eher lückenhaften Erinnerungen, seinen konstruierten Nachgedanken an irgendeine Frau spielt er mit seiner Fabulierkunst, setzt sie aber nicht erpresserisch ein wie in den *Wissenden*. Natürlich spielt er auch wieder mit seinem Bildungsbürgerwissen, jedoch stelle ich fest, daß jeder angegrauter ehemaliger Deutschlehrer ihm gewachsen ist, alle die Autoren der Weltliteratur, die Cărtărescu leicht provokativ erwähnt, kennt der Kollege meiner Generation. Also verstellt seine „Allwissenheit" nicht die oft verblüffenden Themen seiner Texte, welche ich nicht Erzählungen nennen würde, sondern Kurzprosa. Und wiederum erschafft er – das ist nun mal sein Stil – neue Metaphern und poetische Bilder und zum Teil hirnrissige Vergleiche, die nach ihm niemand gebrauchen wird, die aber immerhin unseren literarischen Sprachschatz erweitern: *Das Jahr schob sich auf seinem Talg dem Frühling entgegen.*(S. 67) *Man hätte unter jenem gewölbten Himmel sterben mögen, auf dem sich die Sterne wie reinstes Heroinpulver verstreut hatten.*(S. 119) Das wird recht behutsam von Ernest Wichner aus dem Rumänischen ins Deutsche übersetzt, nur bei einer Übersetzung hat er wohl daneben gegriffen. Für die angebaggerten Mädchen, die zeitweiligen Freundinnen nimmt er den umgangsdeutschen Begriff „Bräute". *Sie hatten ein paar Bräute angeschleppt.*(S. 116) So hat man in unserem Straßen- und Kneipen-Slang vor mehr als zehn Jahren gesprochen (und das auch nur kurze Zeit, dann sagte man „Mutter").

Jetzt aber Schluß mit dem germanistischen Hochmut. Worum geht es inhaltlich? Einer der skurrilsten Texte spielt in einem eiskalten irischen Schloßhotel, im Dämmern findet der Autor ein warmes „Wesen" in seinem Bett; wie sich herausstellt, eine riesige Wärmflasche mit einem Schafsfell, Schafskopf und Beinen umhüllt. Dazu gesellt sich ein One-Night-Stand mit dem zuständigen weiblichen Schloßgespenst. Daß es sich um eine der anwesenden rumänischen Lyrikerinnen handelt, ahnt der Leser, Cărtărescu verschweigt es. So schweben seine Texte meist in unscharfen Erinnerungen, denen er, da sie oft weit in der Vergangenheit spielen, eine aktuelle, weitgehende erfundene Schärfe gibt. Da ist Victors erste große vermeintlich unzerbrechliche Liebe zu Ingrid, bis Ingrid ziemlich banal während eines Skiurlaubs einen Anderen kennenlernt, der sie mit dem Auto von der Schule abholt. Der Fußgänger Victor tröstet sich mit einem Päckchen seiner Milchzähne, welche seine Mutter für ihn aufgehoben hat. (Ein großartiges Symbol der ersten Liebe!). Da ist Petrutza, eine Mitschülerin mit olivfarbenem Teint und schwarzen Haaren, aus ärmlichen Verhältnissen, aber begabt, aus Zahlenspielereien zu lesen, wer wen in der Klasse liebt. Der Autor hat seit einem Tuberkeltest einen riesigen roten Fleck auf dem Arm, wird als „Tebecist" verspottet. Alle Bemühungen der Krankenschwester heilen nicht, dann legt Petrutza sanft ihre Hand auf den roten Fleck, und er verschwindet. Später trifft sie der Autor wieder. *Nach dreißig Jahren ist es normal, daß sie mich nicht wiedererkannte.*(S. 89) Da ist die schlampige, alkohol- und sexversessene Siebenbürgerin Irina seiner frühen Studentenjahre, die sich von der Literatur der Securitate zuwendet, scheitert, in einem Jammertal endet. Trotzdem, der Autor sieht sie nur als seine Geliebte dieser frühen Studentenjahre in Cluj, blendet die Gegenwart aus. – So könnte ich knapp von jedem Text erzählen? Jeder Text hat seinen eigenen Charme, feine Ironie ist die Grundhaltung, Selbstironie und ein bißchen Wehmut. Eins noch: Ein Text heißt: *Der Gegenstand, der mich inspiriert*. Jeder Autor, der etwas auf sich hält, hat einen Gegenstand auf dem Schreibtisch liegen, angefangen von den berühmten faulen Äpfeln bis zu einem Glasauge. Ohne einen beschwörenden Blick auf diesen Gegenstand keine Inspiration! Seitenlang verführt der Autor dazu, süchtig zu werden danach, was auf seinem Schreibtisch denn nun für ein Gegenstand liege …

Das Buch, auch ein Selbstbildnis des Künstlers als junger Mann in literarisch-rumänischem Ambiente, überzeugt mit seiner anrührenden Nostalgie, einer Nostalgie, die wir alten Leser ebenfalls empfinden, unserer eigenen Studentenzeit mit ihrer grenzenlosen Freiheit und Welterkundung nachsinnend. Darum gefällt mir das Buch sehr, und ich empfehle es für ruhige Stunden. ◀◀

Regen, Tod und Trauma

Manfred Egenhoff

Doulatabadi, Mahmud: Der Colonel. Aus dem Persischen und mit einem Nachwort von Bahman Nirumand
Unionsverlag, Zürich 2009, 223 S., ISBN 978-3-293-00402-3, € 19,90

Dass der seelische Zustand der Hauptperson eines Romans durch die Natur gespiegelt wird, wissen wir seit Goethes Werther und der Romantik. Wenn es also in Doulatabadis Roman ständig regnet und so der Schauplatz der Handlung, eine Provinzstadt in Iran

und speziell der Friedhof des Ortes, ungemütlich und kalt, nass und schlammig ist, ahnen wir, was uns in der Romanhandlung blühen wird.

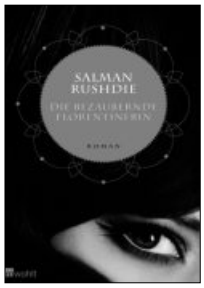
In einer Regennacht wird der Colonel um halb vier Uhr früh von zwei jungen Sicherheitsbeamten durch Schläge ans Tor geweckt und aufgefordert, sie auf das Amt zu begleiten. Die kafkaeske Situation führt aber nicht zum Verhör des Colonel oder seiner Festnahme, sondern ihm wird seine tote Tochter Parwaneh übergeben, die er noch in dieser Nacht beerdigen muss, damit niemand davon erfährt. Das Begräbnis, bei dem die beiden jungen Leute den alten Colonel zum Friedhof begleiten, dort auf ihn warten, bis er aus seinem Haus in der Stadt Hacke und Schaufel geholt hat, um die Tochter zu begraben, zieht sich durch die erste Hälfte des Buches, dessen Erzählzeit auf diese eine Regennacht und den anschließenden Tag begrenzt ist. Auch die Erinnerungen, die dem Colonel ständig in den Sinn kommen und den Untergang seiner Familie dokumentieren, sind getränkt von Regengrau und Düsternis. Und so heißt es – gültig gleichsam für das gesamte Romangeschehen – gegen Schluss, als der Colonel nach dem Untergang seiner Familie seinem Leben selbst ein Ende setzt: „Das Ganze war wie ein albtraumhaftes Panorama […], gehalten in Grau und Schwarz, auf dem Hintergrund einer Landschaft, die in Nebel und Regen getaucht war. Selbst das Blut aus der Kehle des Colonels […] sah gräulich aus.“ (S. 202)

Zum Inhalt des Romans: Erzählt wird das Schicksal des Colonels und seiner Familie, seiner Frau und seiner fünf Kinder, und ihr Schicksal ist eng verwoben mit dem des Landes, mit dem politischen Weg Irans im 20. Jh., dem Kampf um Demokratisierung, dem Eingreifen ausländischer Mächte, der islamischen Revolution von 1979 und ihren Folgen.

Der Colonel, die Hauptperson des Romans, ist ein ehemaliger Offizier der Schah-Armee, jetzt in der Islamischen Republik außer Diensten, aber unbehelligt, da er wegen seiner Weigerung, außerhalb Irans für ausländische Mächte wie England und den USA an einem Feldzug gegen Aufständische in Oman teilzunehmen, im Gefängnis gesessen hat. Wie seine patriotischen hat er aber auch seine privaten, von Religion und Moral geprägten Prinzipien, die ihn dazu zwingen, seine Frau, die ihn mit einem anderen Mann betrogen und damit seine Ehre verletzt hat, umzubringen; das tut er vor den Augen seines Sohnes Amir, indem er sie erdolcht.

Seine fünf Kinder, drei Söhne und zwei Töchter, gehören verschiedenen Gruppierungen der Anti-Schah-Bewegung vor und nach der Revolution an, was ihnen jeweils zum Verderben wird. Für alle steht ein grausames Schicksal bereit: Die ältere Tochter Farzaneh lebt in einer unglücklichen Ehe mit einem charakterlosen Mann, der gesinnungslos sein Mäntelchen nach dem politischen Wind hängt. Die jüngere Tochter Parwaneh wird ermordet von einem ehemaligen Geheimdienstler des Schahs, der sich bei dem ältesten Sohn Amir (den er übrigens in der Schah-Zeit wegen seiner Mitgliedschaft in der kommunistischen Tudeh-Partei verhört und gefoltert hat) versteckt hat und jetzt befürchtet, dass Parwaneh ihn verrät; Amir, der ohnehin schon zurückgezogen und verstört im Keller des väterlichen Hauses lebt, verfällt daraufhin noch mehr in Schwermut und Wahnsinn. Der mittlere Sohn, Anhänger der Fedajin, wird liquidiert, als das neue islamische Regime die Linken nicht mehr braucht. Und der jüngste Sohn schließlich fällt als Kanonenfutter im Krieg gegen den Irak; sein illuminiertes Märtyrerdenkmal steht auf der Straße vor dem Haus. Düsterer lässt sich Irans neuere Geschichte anhand des Schicksals einer Familie nicht darstellen.

Die moderne Erzählweise mit vielen inneren Monologen nicht nur der Hauptperson erfordert von dem Leser große Aufmerksamkeit, und da das Buch für Iraner geschrieben ist (obwohl es in Iran bislang nicht erscheinen durfte, sodass es sich bei der deutschen Übersetzung um die Erstausgabe des Romans handelt), empfiehlt es sich für den Nicht-Iraner, das Nachwort der Übersetzers Bahman Nirumand (er ist ein ausgewiesener Kenner der politischen Szene des Landes seit Jahrzehnten, ehemals Verfolgter des Schah-Regimes und nachmals enttäuscht von der Islamischen Republik) als Vorwort zu lesen; denn damit ist man besser im Bilde und hat eine klarere Vorstellung von den komplexen politischen Strömungen innerhalb der Familie des Colonels. ◀◀



Von der Kraft der Phantasie

Peter H. Stoldt

Rushdie, Salman: Die bezaubernde Florentinerin
Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 2009, 447 S.,
ISBN 978-3-498-05783-1, € 19,90

Der Klappentext faszinierte mich: „Der große Epiker Salman Rushdie lädt ein zu einer Kontinente und Zeiten umspannenden Reise zwischen Ost und West, zu einem Erzählfest, das sich mit ‚1001 Nacht‘ messen kann“.

Ein Füllhorn an Phantasie auf der Bühne indischer Geschichte bot bereits Rushdies „Mitternachtskin-

der“ (1981 in englischer, 1997 in deutscher Ausgabe), wo er die Geschichte eines am 15. August 1947 – Geburtsstunde auch Indiens – in Bombay geborenen jungen Moslems mit den wirren ersten 30 Jahren indischer und pakistanischer Geschichte verquirlt.

Für seine „Bezaubernde Florentinerin“ hat Rushdie, der studierte Historiker, recherchiert, dass im 16. Jahrhundert kein Vertreter der Welt im Osten die westliche Welt besucht hat. Der Romancier zwingt beide Welten, sich anzusehen, und erfindet eine Begegnung; eine großartige Idee. Dem Florentiner Niccolò Vespucci dient das Erzählen verrückter, phantastischer, auch erlogener Geschichten bei Akbar dem Großen, dem Herrscher von Hindustan, als Überlebensstrategie.

Der 1. Teil des Romans beginnt 1572 mit der Ankunft des blonden Florentiners in Fatehpur Sikri, der von Akbar neu erschaffenen Hauptstadt. Vespuccis Kunst des genialen Geschichtenerzählens hat ihm schon auf der Herreise auf einem schottischen Piratenschiff als Überlebensstrategie geholfen und hilft ihm auch am Hof Akbars, dem er die unglaubliche Information enthüllt, sein Onkel zu sein. Hektische Nachforschungen am Hof, Wiederentdeckung einer in Vergessenheit abgesunkenen Großtante Akbars, Prinzessin Schwarzauge, sind die Folgen.

„Der Spitzbube“ (S. 91) hatte Akbars Interesse geweckt u. a. durch ein Sendschreiben Königin Elisabeths I., das er dem schottischen Kapitän gestohlen hat.

- Köstlich die improvisierte Schmeichelei: „…die ferne rothaarige Königin sei nichts und niemand anders als das westliche Spiegelbild des Herrschers, sie sei Akbar, weibliche Gestalt, und er … könne die Schnauzbart tragende, unjungfräuliche Elisabeth des Ostens genannt werden“ (S. 88 f.);
- meisterhaft ironisch die fiktive Briefstelle, in der die englische Königin Akbar vor den Ränken der Päpste gegen die Ostreiche und vor den Missionaren der katholischen Kirche warnt und sich selbst als natürliche Verbündete anpreist. Als Folge schickt Akbar zahllose Briefe an Elisabeth, deren Gefühlsintensität und sexuelle Freizügigkeit am englischen Hof indes dazu führen, dass die Kuriere aus Indien im Kerker landen.

Das Motiv der Kraft der Phantasie taucht zweimal auf: Akbar erschafft sich eine fiktive Lieblingskönigin als Schutz gegen Intrigen am Hof. Und ein Meistermaler, der in Akbars Auftrag das Bild der schwarzäugigen Prinzessin malt, verschwindet nach Abschluss in die imaginäre Welt der Prinzessin – als gemalte Figur unter einer Ecke des Bilderrahmens; zwei Grenzüberschreitungen zwischen den Welten. In einem Interview 2009 äußerte Rushdie sein Bedauern über den Verlust der Fähigkeit, die Grenze zwischen Realem und Phantastischem mühelos überschreiten zu können, was im 16. Jahrhundert noch möglich gewesen sei.

Im 2. Teil des Romans taucht Rushdie ein in die pralle Welt des Stadtstaates Florenz zu Beginn des 16. Jahrhunderts. Mittendrin die drei Freunde Agostini Vespucci (Verfasser phantastischer Reiseerzählungen, Vetter des Entdeckers), Niccolò Il Machia (Machiavelli, Sekretär in der Kanzlei für die Außenbeziehungen der Republik) und Antonio Argalia (der die Freunde verlässt, um sich in Genua dem Kondottiere Andria Doria anzuschließen).

Antonio gerät in die Hände der Osmanen, wo er für den Sultan gegen die Perser siegt und eine indische Prinzessin aus persischer Gefangenschaft nach Istanbul bringt. Die Geschichte der Prinzessin Schwarzauge wird rückwärts aufgerollt. Am Ende landet sie mit Argalia in Florenz.

All dies Teile der unendlichen Geschichten, mit denen Niccolò Vespucci dem Mogul ihre Verwandtschaft zu erklären versucht.

Im 3. Teil folgt der Erzähler den Schicksalsschlägen für Machiavelli (Entlassung unter den Medici, als Privatmann unter Hausarrest) und Argalia (als zunächst mächtiger neuer Kondottiere in Florenz vom Mob erschlagen). Agostino Vespucci gelingt die Flucht mit der Prinzessin zurück gen Osten.

In Sikri gerät Akbar in den Bann der Prinzessin; das „Echo der Vergangenheit“ besiegt die fiktive Königin aus der Welt der Phantasie. Daneben treiben ihn die Erzählungen von der westlichen Ideenwelt um: „Es ist nicht der Fluch der menschlichen Rasse, dass wir uns so sehr voneinander unterscheiden, sondern dass wir uns so ähnlich sind“ (S. 382).

Das weitere Schicksal Vespuccis am Hof in Sikri verrate ich nicht.

Dem Leser, der gesicherten historischen Hintergrund wünscht, sei die immer wieder lesenswerte „Kultur der Renaissance in Italien“ von Jacob Burckhardt empfohlen.

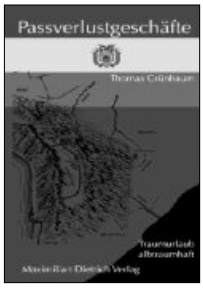
Auf die Frage seines Interviewers, was wir von Akbar lernen können, antwortet Rushdie (DIE ZEIT v. 14. Mai 2009): „Ein Roman ist nicht dazu da, den Menschen etwas beizubringen. Aber ich glaube, dass ich durch das Verhältnis der Figur Akbars zu der des Niccolò Machiavelli viel darüber nachgedacht habe, ob es für einen Fürsten möglich war, gerecht zu handeln, oder ob es im Wesen der Gerechtigkeit etwas gibt, das einen in die Ungerechtigkeit treibt. Dieser Gedanke ist heute so relevant wie damals“.

Rushdies Behandlung des Themenkreises Liebe, Treue, Leidenschaft im Roman soll jeder Leser selbst bewerten; ungewöhnlich auf jeden Fall auch dies.

Rushdie ist ein Zauberer der Phantasie, ein Magier der Worte und Geschichten; er wird auch der indische García Marquez genannt.

Ich empfehle, den Roman in einem Zug zu lesen. Es war etwas mühselig, die uns so fremden Namen in Akbars Vorgeschichte richtig einzuordnen; vor allem auch wegen der zwischen rück-

wärts und vorwärts wechselnden Rückblenden. Ich verhehle nicht, dass für mich die „Florentinerin“ nicht an die „Mitternachtskinder“ heranreicht. ◄◄



Auslandsschule und Exschüler – ein zweifellos sehr zweifelhafter Seitenblick

Renate Höß

Grünbaum, Thomas: Passverlustgeschäfte
Maximilian Dietrich Verlag, Memmingen 2009, 286 S., ISBN 978-3-87164-169-5, € 12,80

Deutscher Drogenmillionär plant neue Existenz mit falscher Identität nach vorgetäuschtem Unfalltod in den Anden. Und bringt sich selbst zur Strecke, mit kräftiger deutsch-bolivianischer Nachhilfe.

Grünbaum erzählt Vergnügliches und Bestürzendes eher locker und leicht, nicht mit dramatischem Getöse. Aber stets spannend und nah an der Realität Boliviens, des schönsten und ärmsten Andenlandes. In dieser Realität spielen die Absolventen deutscher Schulen recht glaubhafte Rollen.

Schicksale und Meinungen einer Vielzahl lebendig geschilderter Figuren ergeben ein differenziertes Bild historischer Verflechtungen und soziokultureller Gegebenheiten – in Bolivien, in Lateinamerika, in Spanien. Es wird aber auch gezeigt, in welch ungeahntem Ausmaß Drogengroßhandel und Geldwäsche sich in Westeuropa und direkt vor unserer Haustür abspielen.

Übrigens: Trotz des Albtraum-Untertitels ist „Passverlustgeschäfte“ eigentlich ein heiteres, optimistisches Buch. Ein Preislied auf viele Dinge, besonders auf Bolivien und seine Menschen.

Erfahrene Auslands-Pädagogen wissen: Bolivien ist überall.

Vordergründig zumindest in den Nachbarländern Peru, Chile, Argentinien. Hintergründig überall auf der Welt, wo es deutsche Schulen gibt. Denn: Wer dort arbeitet, will ja nicht nur Touristisches abhaken, sondern das neue Land mit seinen anziehenden und abstoßenden Seiten auch wirklich als Heimat erleben. So lassen sich wahrscheinlich überall auf der Welt Parallelen zu dem hier Erzählten finden.

Für viele Länder gilt, was Zyniker über Bolivien sagen: Es ist das Land der Zukunft – und wird es ewig bleiben!

Das Buch deutet zumindest an, dass auch Zyniker sich manchmal irren könnten. ◄◄

Frömmigkeit vs. Aberglaube?

Ulrich Mattern

Oschwald, Hanspeter: Maos fromme Enkel. Chinas Christen im Aufbruch
Pattloch-Verlag, München 2008, 272 S., ISBN 978-3-629-02187-5, € 16,95

Oschwalds Handbuch der Geschichte und Gegenwart des chinesischen Christentums macht nachdenklich auch über Kultur und Christentum in Europa.

U. a. durch seine persönlichen Beziehungen zur Steyler Mission und ihrem China-Zentrum in Sankt Augustin verfügt Oschwald reichlich über Quellen.

Hatte sich christliche Mission seit Beginn des Kolonialismus hauptsächlich „unterentwickelten“ Gebieten zugewandt, traf sie in China auf eine Hochkultur, die – einschließlich der Religionen – keinen Grund hatte, sich europäisch-orientalischer Kultur unterlegen zu fühlen.

Gründe für heutige Zunahme christlichen Bekenntnisses (ohne Missionierung von außen) glaubt Oschwald im gescheiterten Steinzeit-Kommunismus und übergangslos anschließendem Steinzeit-Kapitalismus zu sehen, dem gegenüber allenfalls die Familie (soweit sie angesichts des sozialen Wandels noch funktioniert) Schutz gewähren kann. Trotz intensiver staatlicher Harmonie-Ideologie habe sich keine soziale Verantwortlichkeit entwickeln können. Nach Oschwald habe „China die Selbstsicherheit einer uralten Kulturnation verloren“. In den Großstädten seien viele „ihrem Schicksal ausgeliefert ohne den Trost der alten … Bande und ohne die Sicherheit ihrer Familie“. So „finden viele von ihnen in den christlichen Kirchen so etwas wie Geborgenheit in der Fremde des eigenen Landes“. Nächstenliebe und Opferbereitschaft scheinen für viele Chinesen Merkmale eines gelebten Christentums zu sein. Kirchenväter, Konzilien, Reformation seien fast nicht bekannt. Selbst Katholiken wissen vom 2. Vaticanum häufig nichts.

Und: Christentum in China sei als „Kulturchristentum“ in einer zum Teil nur scheinbar säkularisierten Kulturgesellschaft auch ohne Kirche möglich,

ohne sakrale Räume, Gemeindeorganisation, Mitgliederlisten, Priester, Bischöfe.

Christliche Rituale seien in China aus anderen Religionen nicht ganz fremd: Gebetsriten und -anlässe, Weihrauch, Kerzen, Altäre, Heiligenbilder, szenische Darstellungen scheinen vertraut.

Dass der „Ritenstreit" seit dem 17. Jh. in China schärfer als in Südamerika ausgetragen wurde und wird, korrespondiert exakt mit der heutigen Streitlage, von der Oschwald meint, dass im Vatikan immer noch nicht jedermann verstanden habe, dass die Rolle der Kirchen in China von Rom aus immer noch nicht richtig verstanden werde.

Weil die 60 Jahre allmächtige Parteiherrschaft eben nicht den neuen sozialistischen Menschen hervorgebracht habe, lasse die Partei heute die Kirche dort gewähren, wo die kommunistische Sozial-Lehre in der Praxis versage.

Renovierte Kirchen und Kirchenneubauten fallen in Chinas Städten auf. Soweit Kirchen nicht nur Baudenkmale sind, also auch eine Gemeinde um sich herum bilden, sind sie sonntags zum Gottesdienst gut gefüllt. Auch vorzügliche Organisten und Chöre können dazu gehören wie auch eine rege Gemeindearbeit während der Woche.

Ausführlich stellt Oschwald das Verhältnis der offiziellen und inoffiziellen Kirchen zueinander dar und die Schwierigkeit, autorisierte und theologisch gebildete Gesprächspartner zu finden.

Oschwald macht aus der Geschichte heraus verständlich, warum in China ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber Ausländern – nicht nur Missionaren – entstanden ist, selbst dann, wenn sie als Experten eingeladen sind.

Aber: China suche „nach weltanschaulicher Orientierung und bediene sich überall dort, wo es fündig zu werden hofft", auch und gerade bei neuen und alten Religionen, zumal wenn man von diesen für die gärende Gesellschaft sedative Impulse erwarte.

Unfälle in den Beziehungen sieht Oschwald ursächlich in der eurozentrischen Fehleinschätzung der alten Kultur, die keinesfalls auf eine Mission gewartet hatte, zumal sie über sehr vertiefte Wertvorstellungen verfügte, die sich allenfalls mit Gewalt unterdrücken ließen. Aus chinesischer Sicht war christliche Mission mit Fremdherrschaft verbunden: „… die Verkündung des Evangeliums unterlag den Gesetzen des Kolonialismus". (Schnell ließ sich 1897 die Ermordung zweier Steyler Missionare instrumentalisieren bei der ohnehin geplanten deutschen Annexion der Kiautschau-Bucht.)

Oschwald zweifelt, ob die Kurie die Fehler der Vergangenheit überhaupt als Fehler erkannt hat. „Ihr Denken folgt alten Vorurteilen, die auch der deutsche Papst nicht ausräumen will". Er zitiert den gemaßregelten japanischen Kardinal Stephen Fumio Hamaoi: „Ich habe den Eindruck, dass die Kirchen in Afrika und Asien als Kinder betrachtet werden, die als Christen noch nicht erwachsen sind". Ein ganzes Kapitel stellt dar, „wie der Vatikan seinen Einfluss in China verspielte".

Für Oschwald sind die katholischen Christen Chinas – offizielle und die des Untergrunds – noch mehr in Bedrängnis als Christen anderer Konfessionen, die immerhin auf den Vatikan nicht angewiesen sind und die vielleicht deshalb zu den „stärksten" Kirchen „heranwuchsen". Protestanten „beschwere" nicht der „Ballast traditioneller Kirchenstrukturen"; manche Gemeinden scheinen wie eine"wiederbelebte Form des Urchristentums".

Oschwald skizziert eine Fülle von Märtyrerschicksalen. Er erinnert an vergessene Episoden, etwa die nestorianische Mission bei den Uiguren. Auch deshalb verdient seine Darstellung Aufmerksamkeit.

Ein starker Glaube an Wunderwirkungen und -heilungen durch Symbole und symbolische Handlungen (mit gelegentlicher Scharlatanerie in einem Land des lebendigen Aberglaubens) sei in China ohnehin verbreitet (traditionell und in neuerer Zeit durch das Versagen des staatlichen Gesundheitswesens). Und wenn Menschen nach einem Gebet gesund werden und gleichzeitig ihren Wunsch nach Gemeinschaft erfüllt sehen, schon allein dadurch, dass man in den Gemeinden miteinander ganz anders umgehe als sonst in der sich ausbreitenden Kälte sozialer Beziehungen, verstehe man die Erstarkung vieler Gemeinden.

Oschwald schließt nicht aus, dass ein Kulturchristentum wie in China sich auch in anderen sich säkularisierenden Weltgegenden entwickeln werde angesichts einer zahlenmäßigen Zunahme von Menschen, „die den Kirchen den Rücken gekehrt haben, ohne sich von ihrem individuellen Glauben zu verabschieden". Er zitiert Augustinus: „Manche scheinen in der Kirche zu sein und sind in Wirklichkeit draußen. Manche scheinen draußen zu sein und sind in Wirklichkeit drinnen".

Quellen- und Webseitenverzeichnis sowie ein Register runden das kleine Handbuch ab. ◀◀

Autoren – Autorinnen

Unter „Autoren – Autorinnen“ zeigen wir Veröffentlichungen unserer Mitglieder an. Wir bitten deshalb alle Mitglieder des Verbandes, wenn sie ein Buch veröffentlicht haben, ein Rezensionsexemplar an den Büchertisch zu schicken. Wir werden dann im nächsten Heft auf die Neuerscheinung hinweisen

Die ersten 100 Jahre einer deutschen Schule in Japan

Manfred Egenhoff

Lehmann, Jürgen: 100 Jahre Deutsche Schule Kobe 1909 bis 2009. Eine Chronik als vorläufige Geschichte dieser kleinen Schule in Japan
Iudicium Verlag, München 2009, 261 S., 304 Abb., ISBN 978-3-89129-958-6, € 32,00

Der Autor dieses Buches ist ein Paradebeispiel dafür, dass und wie der Auslandsschuldienst das Leben eines Lehrers nachhaltig beeinflussen kann. Jürgen Lehmann ist seit seinem Einsatz als Schulleiter an der Deutschen Schule Kobe (DSK) nicht von Japan losgekommen und nicht von seiner alten Schule, die er seither im Herzen trägt, wie u. a. seine vielen Beiträge in unserem Verbandsblatt über Jahre hin beweisen. Nun hat er zum Jahrhundertjubiläum der DSK „seiner“ Schule ein ganzes Buch gewidmet, das – laut Untertitel – „eine Chronik als vorläufige Geschichte dieser kleinen Schule in Japan“ ist.

Das Buch ist ein wahres Bilderbuch, worauf schon die vier Fotos auf dem Buchumschlag hindeuten, die den Anfangs- und den Endpunkt der dargestellten Schulgeschichte markieren. Und im Buch selbst gibt es kaum eine Seite ohne ein oder mehrere Bilder. So wird dieses Buch, das insbesondere alle Ehemaligen der DSK interessieren dürfte (für die es wohl auch in erster Linie gedacht und geschrieben ist), interessant auch für den Außenstehenden; denn die zahlreichen Fotos und Dokumente illustrieren beispielhaft das Auf und Ab, Blütezeit und Gefährdung dieser kleinen Schule im Fernen Osten in den bewegten Zeiten des 20. Jh.s und verführen damit zum Blättern und zum Lesen.

Den Kollegen anderer Schulen mag dies eine Anregung sein, für „ihre Schule“, besonders wenn sie eine kleine war, ein Gleiches zu versuchen und ihr so ein bleibendes Denkmal zu setzen, wie es Jürgen Lehmann für die DSK getan hat. – Dem Autor dieses Buches gebührt unser Dank für sein Werk. ◀◀

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

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)

Nationale Herkunft der Gletschermumie Ötzi

Nicht nur „Bildung braucht Freunde“. Auch „Wissenschaft braucht Freunde“. Mit dem vom Schatzmeister meisterschaftlich erwirtschafteten Plus beauftragte der Vorstand des VDLiA ein hochkarätig besetztes, internationales Wissenschaftlerteam (zwei Nobelpreisanwärter), um endlich die Frage nach der Nationalität oder der Landsmannschaft der Gletschermumie „Ötzi“ zu beantworten. Die Schriftleitung gibt den vorläufigen Stand der Untersuchung bekannt:

DEUTSCHE SPRACHE

~~SCHWERE~~ SPRACHE

unsere

NEU!

Neu von PONS: das Rechtschreibwörterbuch mit 140.000 hochaktuellen Stichwörtern und über 500.000 Informationen zu Aussprache, Bedeutung, Silbentrennung, Stilebenen und Schreibvarianten.

PONS Die deutsche Rechtschreibung
19,95 € | ISBN: 978-3-12-517084-1

PONS Die deutsche Rechtschreibung
mit CD-ROM für PC, PDA und Smartphone
24,95 € | ISBN: 978-3-12-517085-8

Bestellung und Beratung bei:
PONS GmbH, Kundenservice
Postfach 102645 | 70022 Stuttgart
Telefon: +49 711 6672 1333
Fax: +49 711 6672 20 80
info@pons.de

PONS

www.pons.de

Nr. 4 | 56. Jahrgang · Dezember 2009

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt: Moderne Medien an den Deutschen Auslandsschulen

125-jähriges Jubiläum der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Alexandria

Statt Ruhestand: Als SES-Experte in Nordthailand

Deutsche Lehrer im Ausland

56. Jahrgang – Dezember 2009

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:
Die Teilnehmer/innen der 29. HV in Darmstadt (Collage mit Fotos von Robert Heuer).

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

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer. Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral. Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VDLiA. Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.
Der Vorstand des VDLiA für die Wahlperiode 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	**€ 40,–**
Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	**€ 30,–**

Das Konto des VDLiA lautet:
Stadtsparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50).

ISSN 0724–5343

INHALT 4/2009

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 338
Dabeisein ist (fast) alles! Von der HV in Darmstadt zur IDT in Jena ▪ *Manfred Egenhoff* 339
Die Deutsche Schule Valparaiso auf der IDT in Jena ▪ *Max Moritz Medo* 340

VERBAND

in memoriam: Josef Krauthausen ▪ *Ingrid Bosert* 342
Herbsttreffen 2009 der Regionalgruppe Hamburg-Schleswig-Holstein in Brodersby ▪ *Lothar Rheinberger* 343
Bericht über das Herbsttreffen 2009 der Regionalgruppe Nordwest ▪ *Bernd Munderloh* 344
Persönliche Nachrichten 346
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 346

AUSLANDSSCHULWESEN

PASCH-Initiative und Versorgungszuschlag. Nachtrag zur 29. HV in Darmstadt ▪ *Stefan Krawielicki* 348

SCHWERPUNKT

Zum Mehrwert der Medien im Fremdsprachenunterricht ▪ *Jörg Roche* 350
Das Konzept LangPerform: Computersimulationen zur Einübung, Überprüfung und Dokumentierung von (fremd-)sprachlichen Kommunikationsfertigkeiten – Über die Hintergründe, den Ersteinsatz des Prototyps für Deutsch als Fremdsprache und die Weiterentwicklung des Konzepts ▪ *Kim Haataja* 356
Arbeit mit der Lernplattform Moodle beim Goethe-Institut ▪ *Andreas Kotz und Markus Biechele* 365
Neue Medien – neue Chancen für den Sprachunterricht ▪ *Shirin Kasraeian Moghaddam* 370

EUROPA / AMERIKA / AFRIKA / ASIEN

Ungarische Schüler im Saarland – Ein Bericht ▪ *Andrea Rádóczi* 376
Eine Schule in den Tropen ▪ *Marc-Thomas Bock* 379
Von toten und lebenden Dinosauriern in Patagonien. Bericht aus dem Umfeld einer Sprachbeihilfeschule ▪ *Marc Seegers* 384
125 Jubiläum DS Alexandria ▪ *Friedrich Gerber* 391
Was tun im Ruhestand? Einsatz als SES-Experte bei ehemaligen Straßenkindern in Nordthailand ▪ *Eberhard Haar* 395

UNTERRICHT

Zwanzig Jahre *Fremdsprache Deutsch* ▪ *Rainer E. Wicke und Hermann Funk* 398

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Blätter erzählen. Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht anhand eines Blattes ▪ *Heike Subra-Wiethoff* 400

VERSCHIEDENES

Deutschlands führende TUs werben um DS-Absolventen. Seit fünf Jahren informiert TU9 gezielt die Absolventen deutscher Schulen im Ausland über ein Studium der Ingenieur- und Naturwissenschaften ▪ *Anne Sophie Overkamp* 404
Die Harmonie der Wasserpfeifen. Das zweite Treffen der TU9 DANA Netzwerkkonferenz in Berlin ▪ *Johannes Geisler* 408

FEUILLETON

Showdown zwischen Ulrich Dronske und E/0,08/0,7/1,61/II ▪ *Heinz Weischer* 411
Etwas zur Landeskunde und darüber hinaus ▪ *Ekkehart Weisse* 412
Schulsystem zu verkaufen! ▪ *Bruno Brumm* 413
Der Pilz – das unbekannte Wesen. Ein biologisches Küchen-1×1 ▪ *Martin Fluch* 413
Blick zurück – nicht im Zorn. Eine kleine Reminiszenz an die 29. Hauptversammlung in Darmstadt ▪ *Heike Lawin* 416

REZENSIONEN

Meinungen zum Rezensionsteil. Das Ergebnis der Fragebogenaktion 419
Rezensionen 420

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

die Weichen sind gestellt. Die neue Regierung in Berlin hat ihre Arbeit begonnen.

Im Koalitionsvertrag, der mit der Überschrift „Wachstum, Bildung, Zusammenhalt“ die Hauptaufgaben der Amtsperiode benennt, hat im Abschnitt V. „SICHERER FRIEDEN“ auch die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) ihren Platz. Dort wird von den deutschen Auslandsschulen „als Brücken unserer werteorientierten Außenpolitik“ gesprochen und der Förderung der deutschen Sprache im Ausland „besondere Beachtung“ beigemessen. Ich hoffe, diese Botschaft wird in der Regierungszeit von CDU und FDP Bestand haben. Es wäre töricht, wenn man nach dem Aufschwung der AKBP in den letzten Jahren, nach der PASCH-Initiative mühsam gebaute Brücken wieder vermodern lassen würde, wenn neu gewonnene Partnerschulen und traditionelle Auslandsschulen wieder unter dem Rotstift leiden müssten.

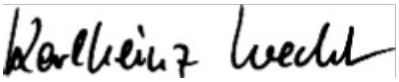
Von einem ersten Rück-Schritt in diese Richtung mussten die Auslandsschulen bereits Kenntnis nehmen. Zwar soll die Schulbeihilfe für die 135 deutschen Auslandschulen insgesamt in etwa konstant bleiben, da sich vorher aber nur 117 Schulen das Budget teilten, bleibt zukünftig für die einzelne Schule deutlich weniger übrig.

Unsere Aufgabe bleibt deshalb weiter, in der Öffentlichkeit und bei den entscheidenden Gremien im Bundestag und im Auswärtigen Amt die Existenz und den Wert der Auslandsschulen zu propagieren. Auch wenn Auslandschulen zunächst fern scheinen, in einer globalisierten Welt muss die Investition Auslandsschule im Bewusstsein der Entscheidungsträger präsent sein. Nur so können wir einem erneuten Sparkurs entgegenwirken. In diesem Zusammenhang steht auch die Bedeutung dieser Zeitschrift. Sie wird u. a. auch von Bundestagsabgeordneten gelesen und bietet somit die Möglichkeit, auf die Entscheidungsfindung Einfluss zu nehmen.

Nutzen Sie deshalb die Zeitschrift als Plattform für Berichte über Ihre wertvolle tägliche Arbeit im Ausland, für wegweisende Schulmodelle, für vorbildliche Strukturen mit Modellcharakter auch für das innerdeutsche Schulwesen. Diese Zeitschrift lebt von Ihren Beiträgen und wird deshalb geschätzt, nicht nur bei unseren Mitgliedern, sondern weit darüber hinaus als authentisches und unabhängiges Mitteilungsblatt über die schulische Arbeit im Ausland.

Herzlichst

Ihr



Dabei sein ist (fast) alles!

Von der HV in Darmstadt zur IDT in Jena

Manfred Egenhoff

Zwei Veranstaltungen zu sich überschneidenden Bereichen und doch – wenn auch nicht Welten, so gleichwohl eine „kleine Welt" dazwischen. Und das nicht nur hinsichtlich der etlichen hundert Kilometer Entfernung zwischen der Wissenschaftsstadt Darmstadt im Westen und der altehrwürdigen Universitätsstadt Jena im Osten Deutschlands.

Drei Vorstandsmitglieder kamen nach Jena – von der Hauptversammlung unseres Verbands in Darmstadt, eines Verbands mit einer recht begrenzten Mitgliederzahl, was sich eben auch auf den Hauptversammlungen mit den gewöhnlich rund hundert, maximal 150 Teilnehmern zeigt. Da ist dann alles recht familiär; selten müssen Veranstaltungen zweispurig gefahren werden, und zu den gemeinsamen Festessen passen meist alle Teilnehmer in einen Saal oder wie in Darmstadt bei schönstem Sommerwetter abends auf eine Terrasse.

Ganz anders auf der IDT, der Internationalen Deutschlehrer-Tagung, in Jena. Über 3000 Kolleginnen und Kollegen aus aller Welt hatten ihre Teilnahme gemeldet, gut 1000 davon, um ein Referat zu halten oder zumindest ein Statement abzugeben in einer der vielen parallel tagenden Sektionen. Es war ein Betrieb wie auf dem Jahrmarkt, so bunt, so voll und auch so lustig. Und das Essen fand feldküchenmäßig in riesigen Zelten, aber auch auf dem Platz davor statt, und die Sommersonne strahlte hier in Jena wie in der Vorwoche in Darmstadt.

Rainer Wicke von der ZfA, DaF-Experte im Amt und von Amts wegen, allen Lesern unserer Zeitschrift auch bekannt aus seiner Rubrik „Aus der Praxis für die Praxis", hatte die Idee, auf dieser Weltmesse der DaF-Lehrer auch die Auslandsschulen zu präsentieren. Und für ihn – und dafür sei ihm Dank! – gehörte dazu auch noch der Verband. So machten sich denn drei Vorstandsmitglieder (Hanne Breyer-Rheinberger, Lothar Rheinberger und der Unterzeichnete) auf, direkt von der einen zur anderen Tagung, und standen an zwei vollen Tagen mit dem Stand des VDLiA zwar am Rande der Ansammlung von deutschen Schulen aus aller Welt, aber strategisch wie taktisch vorteilhaft direkt vor dem Eingang der Aula im Foyer der Schiller-Universität. Das Logo des Verbandes und die bunten Titelseiten unserer Zeitschrift wurden auf eine Pinnwand geheftet und der Tisch mit den vielen bunten Jahrbüchern der Schulen bestückt. Die waren denn auch der Hingucker und hielten manchen Teilnehmer der Megaveranstaltung für einen oder mehrere Momente fest, sodass es zu Gesprächen kam, in denen sich häufig herausstellte, wie wenig die deutschen Auslandsschulen bei den Kollegen an den Universitäten bekannt sind; denn aus den Hochschulen in aller Welt kamen ja fast alle Teilnehmer.

Umso mehr hat sich unser Einsatz gelohnt!

Die mitgebrachten Exemplare unserer Zeitschrift sowie die Informationsblätter fanden schnell Abnehmer. Aber was uns noch wichtiger erscheint: Nicht nur das Auslandsschulwesen wurde wahrgenommen – erstmalig auf solcher Tagung, und das ist eindeutig ein Verdienst der ZfA, namentlich von Rainer E. Wicke –, sondern ebenso auch der Verband Deutscher Lehrer im Ausland. Deshalb – so meinen wir – hat sich das Dabeisein gelohnt. Es gilt ja auch die Brücke zu schlagen zwischen den deutschen Auslandsschulen und den Universitäten in den Gastländern.

Dass hier kein Foto vom VDLiA-Stand erscheint, ist der Tücke des Objekts zu verdanken: Die Kamera verweigerte, aus welchem Grund auch immer, ihren Dienst und produzierte nur Dunkelbilder. ◀◀

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert, (tiffert@vdlia.de) gerade jetzt vor dem Jahreswechsel neben Ihrer neuen E-Mail-Adresse und Ihrer Postanschrift unbedingt auch Veränderungen Ihrer Bankverbindung mit!
Vielen Dank !

Die Deutsche Schule Valparaiso auf der IDT in Jena

Max Moritz Medo

In der deutschen Universitätsstadt Jena in Thüringen fand in diesem Jahr in der Zeit vom 3.–8. August die Internationale Deutschlehrertagung (IDT) statt, das größte Ereignis für alle, die sich mit Deutsch als Fremdsprache beschäftigen: Studenten, Lehrer, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), Professoren, Autoren, Referenten, Verlage, Pasch-Partner, Goethe-Institut, DAAD, PAD usw. „Wer zählt die Völker, nennt die Namen …" war daher auch ein Satz aus der Eröffnungsrede von Tagungspräsident Hans Barkowski.

Das Großereignis unter dem Motto „Deutsch bewegt" hielt die Universitätsstadt eine Woche lang in Bewegung, denn die Vielzahl der Teilnehmer zu beherbergen, und ein interessantes Fach- und Rahmenprogramm anzubieten, stellten große logistische Herausforderungen an die Organisatoren, die jedoch mit Bravour gemeistert wurden. Die Stadt „summte" vor Aktivität, man konnte das angenehme, freundliche und entspannte Ambiente auch in den Straßen, Restaurants und Gaststätten erleben.

3000 Teilnehmer aus allen Ländern der Erde, in denen Deutsch als Fremdsprache gelehrt oder gelernt wird, waren anwesend, hunderte von hochinteressanten Vorträgen wurden in verschiedenen Sälen und Räumen der drei Sitze der Universität Jena gehalten. So auch in den Hörsälen 2 und 3, in denen die Sektion A1 *Deutsch-als-Fremdsprache in der Schule* unter Leitung von Rainer E. Wicke (ZfA Köln) und Rajeev Devasthali (Robert Bosch India, Bangalore/Indien) ausgerichtet wurde. An dieser Sektion nahmen unter anderen auch fünfzehn Referenten aus dem Kreis der Deutschen Auslandsschulen teil.

Der Verfasser dieser Zeilen referierte z. B. zu dem Einsatz der narrativen Methode im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Kindergarten und Grundschule der Deutschen Schule Valparaiso. Forschungen zum frühen Fremdsprachenlernen haben gezeigt, dass Kinder im Alter zwischen 4 und 8 Jahren eine Fremdsprache ähnlich wie ihre Muttersprache erlernen, indem die Lerner zunächst eine lange Einhörphase benötigen und sich anfänglich nur einige Wörter und kurze Sätze aneignen. Dabei „probieren" sie induktiv grammatische Regeln aus. Gleichzeitig bauen sie ein phonologisches Raster neben dem Raster der Muttersprache auf. Grundsätze bei der narrativen Methode sind die Förderung eines globalen Verständnisses und der selektiven Aneignung von sprachlichen Kenntnissen. Bewusst wird die Zielsprache als Unterrichtssprache – im Sinne der aufgeklärten Einsprachigkeit genutzt.

Der Autor des Artikels vor dem Stand der DSV

Der Stand der Deutschen Schule Valparaiso in Jena

Teilnehmer der IDT auf dem Rundgang durch das Forum „Abenteuer Auslandsschulen"

Der Fortbildungsbeauftragte der Zentralstelle Rainer E. Wicke eröffnet das Forum

Ansätze wie der oben geschilderte wurden zum einen präsentiert, um Eindrücke von der Gestaltung des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in unterschiedlichen Ländern und Regionen zu vermitteln und sich über entsprechende Erfahrungen auszutauschen. Darüber hinaus hatten die Beiträge Empfehlungscharakter für den eigenen Unterricht der Teilnehmer, wie die sich den Präsentationen anschließenden Diskussionen zeigten. Die IDT kann als eine große Bildungsmesse mit praktischem Bezug im Fachbereich Deutsch-als-Fremdsprache charakterisiert werden.

Bildungsreise um die Welt

Im Rahmen dieser IDT wurde in der erwähnten Sektion A1 zusätzlich auch erstmals ein Forum *Eine Bildungsreise um die Welt – Abenteuer Auslandsschule* durchgeführt, initiiert von Rainer E. Wicke, dem Fortbildungskoordinator der ZfA.

Da mich die Tagungsleitung als Referenten zur diesjährigen IDT nach Jena eingeladen hatte, nahm ich die Gelegenheit wahr, auch unsere Schule im Rahmen dieses Forums vorzustellen.

Unsere Marketingleitung hatte mich großzügig mit Demonstrations- und Werbematerial ausgerüstet und so konnte ich neben dreizehn weiteren Schulen den Deutschen Schulverein Valparaiso den Teilnehmern der IDT im Rahmen des Forums vorstellen.

Wie die Vertreter der teilnehmenden Schulen feststellen konnten, war das Interesse an der Ausstellung nicht nur im Rahmen des Forums groß – auch im Verlauf der Woche wurden die einzelnen Stände regelmäßig aufgesucht.

Aus meiner Sicht handelte es sich bei dem Forum um eine gelungene Veranstaltung, da die Deutschen Schulen im Ausland nicht nur zum ersten Mal auf einer IDT wahrgenommen wurden, sondern da sie gleichzeitig auch durch Beiträge zur fachlichen Arbeit überzeugen konnten. ◀◀

Rainer E. Wicke am Stand der Deutschen Schule Valparaiso

Zwei unauslöschliche Erinnerungen habe ich aus den 80er Jahren von Herrn Krauthausen: Er hat es sich trotz seiner vielen Arbeit nie nehmen lassen, mich als jungen DaF-Kollegen aus Medellín zu einer PZ-Tagung kommend mit seinem Lada am Flugplatz in Bogotá abzuholen. Die zweite Momentaufnahme: Eigenhändig bohrte er mit seiner deutschen Schlagbohrmaschine die Dübellöcher für die Regalwände in den Räumen des PZ im neuen Colégio Andino: ein Oberstudiendirektor, der sich auch mit praktischen Dingen befasste. Sein kleines Geschenk zur Geburt unseres Sohnes 1981 hat alle Umzüge überlebt und wird von ihm als Erinnerung an sein Geburtsland hoch geschätzt.

Aber ich bin nicht derjenige, dem es zusteht, für Herrn Krauthausen einen würdigen Nachruf zu verfassen. Der Vorstand hat niemand anderen als unsere Ehrenvorsitzende, Frau Ingrid Bosert, darum gebeten:

in memoriam: Josef Krauthausen

Ingrid Bosert

So gehen sie nun von uns, einer nach dem anderen, die Kollegen, die maßgebend an der Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens nach dem 2.Weltkrieg beteiligt waren. Mehr als einer war die längste Zeit seines Berufslebens im Ausland tätig, gab nur kurze Gastspiele im innerdeutschen Schuldienst. So auch Josef Krauthausen. Geboren 1931 in Hagen, erlebte er den 2. Weltkrieg noch als Kind und konnte nach Ende des Krieges zügig sein Studium der Mathematik und Physik in Göttingen, Zürich und Bonn beginnen. Schon bald nach dem Staatsexamen und seiner Heirat mit Rita Ellinghaus zog es ihn und die kleine Familie – die Älteste von vier Kindern, Simone,war bereits geboren – nach Quito/Ecuador an die dortige deutsche Auslandsschule. Das war im Jahre 1961, der Beginn einer lebenslangen Zuneigung zu Land und Menschen Lateinamerikas. 1967 kehrte er in den innerdeutschen Schuldienst zurück, doch schon ein Jahr später, 1968, erfolgte seine plötzliche Versetzung als Oberstudiendirektor an die deutsche Schule „Alexander von Humboldt" in Lima/Peru. Der tragische Unfalltod des damaligen Schulleiters, Herrn Klemp, der auf einer Reise nach Cusco verunglückte, machte die schnelle Übersiedelung nötig. Zehn Jahre leitete Josef Krauthausen die Schule und war in dieser Zeit auch schon als Schulberater tätig. Wieder ein Jahr in Deutschland. Und dann erfolgte die Berufung zum Leiter des Pädagogischen Zentrums (PZ), das der deutschen Schule in Bogotá/Kolumbien angeschlossen war. Von 1979 bis 1993 wirkte Josef Krauthausen in seinem Amt als Leiter des Pädagogischen Zentrums, eine Tätigkeit, die sich weit in den lateinamerikanischen Länderbereich ausweitete. Seine Rückkehr nach Deutschland bedeutete gleichzeitig den beginnenden Ruhestand. Köln wählte er zu seinem Alterswohnsitz, aber bis zu seinem Tod am 19.9.2009 hat ihn die Verbundenheit und Zuneigung zu Lateinamerika nicht losgelassen. Kontakte zu Schulen und Kollegen, zu südamerikanischen Vereinen und Freunden waren Bereicherung seines Lebens im Ruhestand, Kinder und Enkel ließen es harmonisch ausklingen.

Dem VDLiA war Krauthausen seit langem verbunden, viele ältere Kollegen werden sich gern an ihn erinnern. So bleibt sein Andenken lebendig bewahrt. ◀◀

Herbsttreffen 2009 der Regionalgruppe Hamburg-Schleswig-Holstein in Brodersby

Hannelore und Lothar Rheinberger

Zum Herbsttreffen der Regionalgruppe Hamburg-Schleswig-Holstein musste man die Fähre besteigen um zum Missunder Fährhaus zu gelangen. So kam ein Quäntchen Fernweh auf, das ein Spaziergang vorbei an den Yachten, die im Hafen vor Anker schaukelten, noch verstärkte.

Im Fährhaus gab es Ausblicke auf die Schlei, Kaffee und Kuchen und angeregte Gespräche mit den Nachbarn.

Manfred Burkhardt ließ noch einmal die HV in Darmstadt Revue passieren: Die kurzweiligen Grußworte bei der Eröffnung als Ausgleich für den seltsamen Festvortrag, der hochinteressante Donnerstagvormittag mit Blicken auf das Auslandsschulwesen aus der ganz anderen Perspektive der Wirtschaft und die gelungenen Fortbildungsveranstaltungen am Nachmittag.

Als Höhepunkt des Herbsttreffens entführte uns das Ehepaar Beyer ins südliche Afrika. Der Ausgangspunkt war Zimbabwe, wo er an einer Missionsschule als Ortskraft unterrichtete. Wir hörten die Unterhaltungen von Heerschaaren von Familienangehörigen, die auf dem Schulgelände lagerten und den Sprösslingen bei den Aufnahmeprüfungen mit ihren hoffnungsvollen Wünschen begleiteten, wir schmeckten Hitze und Staub, spürten afrikanische Landschaft und erfreuten uns an herrlichen Aufnahmen.

Wir freuen uns schon auf das nächste Treffen am 27. März 2010. ◀◀

hinten v. l.: Manfred Burghardt, Frau Beyer, Lothar Rheinberger, Ehepaar Christiansen, Wolfgang Harms (Gästepaar); vorn v. l.: Ingrid Bosert, Hannelore Breyer-Rheinberger, Ehepaar Ernst, Karl Beyer, Frau Martinen, Frau Harms, Jan Martinen

Bericht über das Herbsttreffen 2009 der Regionalgruppe Nordwest

Bernd Munderloh

Nach einem kurzen, aber intensiven Plausch bei Kaffee, Kuchen und Ostfriesentee begann unser halbjährliches Treffen wie immer mit einer Vorstellungsrunde. Selbst aus eher östlichen Regionen (Peine, Lüneburg) waren Teilnehmer/innen gekommen; manche allerdings aus der näheren Umgebung auch mit dem Fahrrad. Besonders begrüßt wurde Heinz Sündermann, der bereits 1951 als einer der ersten Auslandslehrer nach Chile ging.

Manfred Egenhoff berichtete dann über die diesjährige Hauptversammlung des VDLiA in Darmstadt. Der neue Vorstand sei personell mit dem alten Vorstand identisch, die finanziellen Probleme bzgl. Pauschalen, Kindergeld und einer Besserstellung für die Programmlehrer seien erneut mit der ZfA zu behandeln, und zu den neuen Regierungsvertretern in Berlin wie auch zur KMK und zum Goethe-Institut werde baldmöglichst Kontakt aufgenommen.

Der auf dem Frühjahrstreffen formulierte Antrag zur Verbesserung der Situation von ADLK mit Familie sei einstimmig angenommen worden. Er wies auch auf die restriktive Entsendepolitik einzelner Bundesländer hin, der man Einhalt gebieten müsse.

Danach ging es dann in den Physikraum mit ansteigendem Gestühl, wo wir den Ausführungen von Andreas Weber über die „Toledojahre 2001–2005 in Peru“ intensiv lauschten. Er be-

gann seinen Vortrag mit den Worten: „Ich habe in Peru gelebt. Ich bin durch Peru gefahren. Ich kenne Peru nicht." Mit dieser paradoxen Aussage hatte er uns schon nach fünf Sekunden in seinen Bann gezogen, denn jeder von uns übertrug den Satz unwillkürlich auf „sein" Land, in dem er DaF oder DFU gegeben hatte.

Sein sehr lebendiger, schnell gesprochener und von „Peruanismen" gespickter Vortrag – illustriert von einigen Cartoons eines peruanischen Künstlers – konzentrierte sich kaleidoskop- und schlaglichtartig auf die Regierungszeit von Alejandro Toledo, dem ersten peruanischen Präsidenten indianischer Abstammung.

Wir erfuhren, dass Vargas Llosa die damalige Präsidentschaftswahl gegen Toledo verloren hatte, weil er nicht mehr in Peru, sondern in Paris und London lebte und die wahren Lebensbedingungen in Peru nicht kannte.

Wir erfuhren, dass es über 70 gesprochene Sprachen in Peru gibt; am meisten werden Spanisch, Quechua und Aymara gesprochen.

Wir erfuhren, dass der peruanische Geheimdienstchef Montecinos sehr viele unterschiedliche Organisationen und Personen bestach, um politische Ruhe herzustellen (Videos von diesen Transaktionen gelangten an die Öffentlichkeit). Inzwischen sitzt er im Gefängnis.

Alejandro Toledo war die große Hoffnung Perus. Er berief eine Kommission ins Leben, deren Aufgabe es war, die Wahrheit über die terroristischen Aktivitäten der Guerilla-Truppe „Leuchtender Pfad" (Sendero Luminoso) und der Militärs herauszufinden und damit auch anschließend eine Aussöhnung zwischen Tätern und den Angehörigen der Opfer möglich zu machen.

Er versuchte, die Regionalisierung Perus voranzutreiben (weg vom Zentralismus, in dem alles auf die Hauptstadt Lima zugeschnitten ist), die Wirtschaft in Richtung Europa und den USA zu öffnen, aber letztlich ohne Erfolg, denn Mittelschichtsangehörige, wie z. B. eine Grundschullehrerin, verdienten auch am Ende seiner Regierungszeit nicht mehr als 80,– Euro im Monat. Viele seiner Bemühungen wurden von der „Schattenwirtschaft", einem blühenden Schwarzmarkt oder einer Nebenwirtschaft im Keime erstickt. Inzwischen sind viele Peruaner Gastarbeiter in Chile und Argentinien.

Andreas Weber machte dann noch einen kurzen Ausflug in die kulinarische Welt Perus. Er sprach von der „besten Küche der Welt" (Stichwort „Novo Andino"), die die frischesten Produkte verarbeitet und einige Spitzenköche vorweisen kann, und schwärmte von „ceb(v)iche" (roher Fisch), „lomo saltado" (gesalzenes Rinderfilet) und den „anticuchos" (Fleischspießchen).

Mit diesen und einigen letzten Informationen über die Arbeit an der Humboldtschule in Lima waren wir gut für den gemütlichen Teil des Abends im Restaurant „Ali Baba" gerüstet. Bei Salat, Lamm und Eis klang der Abend nach gut zwei Stunden aus – reichlich gewürzt mit guten Gesprächen, netten Anekdoten und dem Erzählen einmaliger Erlebnisse.

Das **nächste Treffen dieser Regionalgruppe** findet am **17. April 2010 im Gymnasium Eversten in Oldenburg** statt. Eine Einladung dazu wird im März erfolgen.

Zum Schluss noch ein herzliches „Dankeschön" an Harald Krause-Leipoldt, der für Kaffee und Kuchen sorgte und die Räumlichkeiten zur Verfügung stellte. ◀◀

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 an Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de)!

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Susanne Heermann ▪ Schleinkofer Str. 12, 76275 Ettlingen
Carola Heine ▪ Peperdieksberg 1, 21218 Seevetal
Karsten Stock ▪ Friedlandstr. 8, 53117 Bonn
Daihyun You ▪ Börnestr. 2, 40211Düsseldorf

Neue Mitglieder (Ausland)

Volkmar Günl-Baxmeier ▪ DS Jeddah
Liane Hankner ▪ DS Chiang Mai
Reiner Heubach ▪ Warschau (Polen)
Sven Jordan ▪ DS Caracas
Meike Kättnis ▪ DS Borromäerinnen (Kairo)
Michael Krauß ▪ DS Jeddah (Saudi-Arabien)
Nadine Lapp ▪ DS Moskau
Julia Poggenburg ▪ Chiang Mai (Thailand)
Johannes Rumpf ▪ DS Bogota
Erich Schreiner ▪ DS Johannesburg

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Gabriele Cwejn ▪ Ekaterinburg
Dr. Paula Claudia Georges ▪ DS Stockholm
Ursula Kliese ▪ Istanbul
Werner Lieberknecht ▪ Minsk
Gert Wilhelm ▪ Saint Louis (USA)

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Hildur Bergmann (DS Puebla) ▪ Hebelstr. 27, 79650 Schopfheim
Carsten Borngräber (DS Rio de Janeiro) ▪ Im Hellerloh 8, 30952 Ronnenberg
Markus Brenner (DS Hurghada) ▪ Maximilian-Kolbe-Str. 8, 88471 Laupheim
Karin Bunsas (DS Washington) ▪ Stubbenweg 47 a, 27753 Delmenhorst
Heidi Glause (Ankara) ▪ Bgm-Spitta-Allee 7 k, 28329 Bremen
Sigrid Gmeiner (DS Addis Abeba) ▪ Postfach 1302, 68522 Ladenburg
Heinz Hinterleitner (DS Algarve) ▪ Freiherr-vom-Stein-Str. 7, 91126 Schwabach
Walter Hoffmann (Goethe-Schule Buenos Aires) ▪ Frankfurter Str. 35, 64732 Bad König
Peter Iden (Petersburg) ▪ Garleff-Bindt-Weg 15, 22399 Hamburg
Gisela Neumann (DS Mexiko) ▪ Trakehnerweg 7, 31303 Burgdorf
Hubert Rammler (DS Managua) ▪ Gartenstr. 1, 72145 Hirrlingen
Gerd Schneider (DS Barcelona) ▪ Albrecht-Dürer-Str. 16, 88299 Leutkirch
Michael Schopp (Istanbul Lisesi) ▪ Deutschherrenstr. 10, 90429 Nürnberg
Norbert Stüwe (DS London) ▪ Moorkoppel 46, 24232 Schönkirchen
Thomas Wagener (DSB Kairo) ▪ Hauptstr. 8, 22967 Tremsbüttel

Mitglieder, deren Adressen wir suchen

Frank Berktold
Christine Elsner
Annerose Heidrich
Klaus Kersting
Michael Klippel
Björn Kröger
Claudia Lenz
Britta Luitjens
Ingrid Sturm
Sabine Trapp
Vroni Turki
Walter Wittrodt

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Baier, Maria ▪ Wolf-v.-Schaumberg-Str. 4, 96224 Burgkunstadt
Biechele, Markus ▪ Goethe-Institut Zentrale, Dachauer Str. 122, 80637 München
Bock, Marc-Thomas ▪ Colégio Alemán Nicaragüense, Apartado Postal 1636, Managua/Nicaragua
Bosert, Ingrid ▪ Sterleyer Str. 44, 23879 Mölln

Dederding, Dr. Hans Martin ▪ Uspenskaja 60/2, 65045 Odessa/Ukraine
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Fecht, Günther ▪ Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern
Fluch, Martin ▪ Johann-Sebastian-Bachstr. 18, 69214 Eppelheim
Funk, Hermann ▪ Friedrich-Schiller-Universität Jena, Ernst-Abbe-Platz 8, 27743 Jena
Geisler, Johannes ▪ Emser Str. 282 a, 56076 Koblenz
Gerber, Friedrich ▪ Deutsche Schule der Borromäerinnen, 32, Rue Salah El Dine, ET–21131 Alexandria
Haar, Eberhard ▪ Sommerleite 10, 96135 Stegaurach
Haataja, Prof. Dr. Kim ▪ Leitung OPEKO, Pyhäjärvenkatu 5 A, 33200 Tampere, Finnland
Knop, Eckehart ▪ Mohnstr. 7, 49716 Meppen
Kotz, Andreas ▪ Goethe-Institut Krakau, Rynek Glowny 20, 31-008 Krakow
Krause-Leipoldt, Harald ▪ Insterburgerstr. 4, 26127 Oldenburg
Krawielicki, Stefan ▪ Auswärtiges Amt, Referat 605, Werderscher Markt 1, 10117 Berlin
Lawin, Heike ▪ Gutenbergstr. 5, 15370 Petershagen
Lehmann, Jürgen ▪ Karl-Heinschild-Weg 3, A–8630 Mariazell
Lother, Dr. Thomas ▪ Weinbergstr. 29, 01462 Dresden
Lucidi, Nora ▪ Blücherstr. 18, 50935 Köln
Medo, Max Moritz ▪ Casillo 26D, Viña del Mar, Chile
Munderloh, Bernd ▪ Heinrich-Kunst-Str. 16, 26131 Oldenburg
Overkamp, Anne Sophie ▪ TU9 DANA, Siemensdamm 50, 13629 Berlin
Rádóczi, Andrea ▪ Kossuth Lajos Gimnàzium Ady Endreutca 142, HU–1725 Budapest
Rheinberger, Lothar ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Roche, Prof. Dr. Jörg ▪ Institut für DaF, Ludwig-Maximilians-Universität, Prinzregentenstr. 7, 80538 München
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Seegers, Marc ▪ Sonsbeckerstr. 2, 47626 Kevelaer
Stoldt, Dr. Peter ▪ Im Riede 6, 28844 Weyhe
Subra-Wiethoff, Heike ▪ Urheilukatu 20 A 5, 00250 Helsinki, Finnland
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.

Liebe Leserinnen und Leser unserer Verbandszeitschrift, liebe Mitglieder!

Weil Sie sich bestimmt gefragt haben, warum Ihnen Heft 3/09 nach immerhin acht Ausgaben mit schönem, buntem Titelblatt wieder in schlichter Schwarz-Weiß-Form zuging, schulde ich Ihnen eine Erklärung. Der Grund hierfür ist nicht das Sparprogramm des Vorstandes. Den Verlag Aschendorff trifft ebenfalls keine Schuld. Ich wollte Ihnen auch nicht den Unterschied zwischen früher und heute demonstrieren und wie schnell sich unsere verwöhnten Augen an das Bunt gewöhnen. Auch sollte nicht der optische Eindruck erweckt werden, wir hätten eine farblose Hauptversammlung in Darmstadt erlebt! Nein, es handelte sich um einen klassischen Produktionsfehler, den allein die Schriftleitung zu verantworten hat, die sich beim Lektorieren und Korrigieren zu sehr auf die Textbeiträge konzentriert hatte. Und damit für alle die 29. Hauptversammlung in Darmstadt ins rechte, farbenfrohe Licht gesetzt wird, soll das Titelbild des vorliegenden Heftes 4/09 nochmals daran erinnern.

PASCH-Initiative und Versorgungszuschlag

Nachtrag zur 29. HV in Darmstadt

Stefan Krawielicki

Am Freitagmorgen, den 31.07.2009, begrüßte der Vorsitzende Karlheinz Wecht die Anwesenden eine halbe Stunde später als programmgemäß vorgesehen. Der Referent der Deutschen Welle hatte kurzfristig abgesagt und so musste improvisiert werden, was für Auslandslehrer naturgemäß kein Problem darstellt. Zum Tagesordnungspunkt „Aktuelles zum Auslandsschulwesen" hatten sich die Herren Krawielicki (AA und Bundesvorsitzender des BLASchA), Dr. Köhler (Länder-Vorsitzender des BLASchA) und Wegmann (ZfA) freundlicherweise frühzeitig eingefunden. Die Ausführungen von Herrn Krawielicki konzentrierten sich auf die beiden Themenschwerpunkte der PASCH-Initiative und des Versorgungszuschlages.

Zum ersten Schwerpunkt sagte er, dass die PASCH-Initiative ein großer Erfolg sei. Man habe zurzeit ein Netzwerk von 1366 Schulen, an denen Deutsch unterrichtet werde und man strebe eine Zahl von ca. 1500 Schulen an. Die PASCH-Initiative ruhe ihrer Struktur nach auf drei Säulen, nämlich auf den von der ZfA betreuten klassischen Deutschen Auslandsschulen, deren Zahl von 117 auf 135 erhöht worden sei, sowie den von rund 440 auf ca. 820 erhöhten DSD-Schulen, den sog. Goethe-Schulen, also solchen, die von den Goethe-Instituten identifiziert worden seien, in denen DaF gelehrt werde (Anspruchsniveau unterhalb DSD) und

Herr Krawielicki spricht vor der Mitgliederversammlung der Hauptversammlung

auf begleitende Maßnahmen aller Partner der PASCH-Initiative, also Auswärtiges Amt, ZfA, GI, DAAD und PAD.

Im Haushalt des Auswärtigen Amts seien hierfür im Jahr 2008 zusätzliche 45 Mio. €, im Jahr 2009 zusätzliche 54 Mio. € zur Verfügung gestellt worden.

Er betonte, dass trotz mancher im Vorfeld geäußerten Bedenken alle beteiligten Institutionen eng und harmonisch zusammenarbeiteten.

Dieses positive Miteinander von ZfA, Goethe-Instituten, DAAD und PAD zeige sich in den verschiedenen flankierenden Maßnahmen am deutlichsten. Als Beispiele nannte er, dass die ZfA das Programm mit zusätzlichen vermittelten Lehrkräften, Fachberatern und Koordinatoren unterstütze. Hinzu kämen Prozessbegleiter und die Institution des Qualitätsmanagements an den Schulen vor Ort. Das GI biete Kulturveranstaltungen, Jugendsprachkurse und Wettbewerbe für alle Schulen des Netzwerkes an. DAAD und PAD intensivierten ihre Arbeit mit Stipendien für Schüler und Studenten sowie mit Austauschmaßnahmen. Die Zahl der Stipendien für Absolventen von PASCH-Schulen sei nahezu verdoppelt und an 15 Deutschen Auslandsschulen seien Ressourcenzentren eingerichtet worden. Weiterhin habe man im Rahmen einer Ausstattungsinitiative 90 Auslandsschulen mit neuen naturwissenschaftlichen Materialien und IT bestückt.

Als weitere Maßnahmen habe man eine Online-Börse für Schulpartnerschaften aufgebaut, eine Schulpartnerbörse im Rahmen der didacta in Hannover veranstaltet sowie einen Videowettbewerb der PASCH-Schulen durchgeführt. Schließlich komme auch der vom Auswärtige Amt ins Leben gerufene Freiwilligendienst „kulturweit“ zahlreichen PASCH-Schulen zugute.

Das Problem der Zahlung des Versorgungszuschlages, so führte Herr Krawielicki im zweiten Teil seines Vortrages aus, sei noch nicht endgültig gelöst. Diesen vom Bund tragen zu lassen, sei von den Finanzministern der Bundesländer gefordert worden. Die KMK habe das Gegenteil beschlossen und sich damit die Position des Bundes zu eigen gemacht, wofür er auch an dieser Stelle Dank sage.

Eine Arbeitsgruppe auf Staatssekretärsebene sei nun mit der Frage befasst. Nach verschiedenen Gesprächen auf unterschiedlichen Ebenen seien Bund und Länder (Finanzminister) sich inzwischen immerhin darüber einig, dass das Auslandsschulwesen eine „gesamtstaatliche Aufgabe“ von Bund und Ländern sei und dass es um die Frage einer „Beteiligung“ des Bundes am Versorgungszuschlag gehe, nicht mehr um dessen Übernahme durch den Bund. Eine abschließende Regelung sei aber erst nach den Bundestagswahlen zu erwarten. ◀◀

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

Zum Mehrwert der Medien im Fremdsprachenunterricht

Jörg Roche

Es sollte eigentlich gar nichts Besonderes sein, über Medien im Fremdsprachenunterricht zu reden. Die Frage, ob man nun Medien einsetzen soll, kann oder darf, wäre ebenso banal und rückständig, wie die Frage, ob man moderne Verkehrsmittel (inklusive Hybrid- und Elektroantrieben) zur Bewältigung der heutigen Transportprobleme einsetzen solle, könne oder dürfe. Die Frage kann also gar nicht mehr sein, ob man Medien (wie überall in sonstigen Lebens- und Arbeitsbereichen) einsetzt, sondern wie das am besten geschieht. Denn Medien gibt es schon lange im Fremdsprachenunterricht und sie tragen selbstverständlich in vielfacher Hinsicht zur Qualitätssteigerung und Mehrwerterzielung des Fremdsprachenunterrichts bei. Wie Medien am besten genutzt werden, hängt im Einzelnen von den Lernzielen und den Lernergruppen ab. Aber Lernen ergibt sich nicht einfach dadurch, dass man die Lerner massiven Datenmengen oder eingescanten Texten aussetzt oder sie (aktionistisch) mit Medien beschäftigt. Viel stärker als bisher müsste die Technologie interaktiv und nicht-linear eingesetzt werden, das heißt, die Mediennutzung sollte Lernern nicht nur erlauben, Sprache zu rezipieren, sondern muss sie auch befähigen, Sprache kreativ und intelligent zu produzieren. In die medial gestützten Module des Unterrichts einzuschließen sind daher vor allem solche Inhalte, Textsorten und Quellen, die bereits in elektronischer Form vorliegen. Es sollte, das wäre die große Linie, nicht so sehr darum gehen, traditionelle Kommunikations- und Unterrichtsformen elektronisch zu ersetzen, sondern die zunehmend die Alltagskommunikation bestimmenden e-Medien und e-Werkzeuge auch authentisch im Unterricht abzubilden und einzusetzen. Das schließt die modernen e-Kommunikationsformen ein.

Im Mittelpunkt der Verwendung von Medien und der Entwicklung von Applikationen sollte also der Lernerfolg stehen. Die Möglichkeiten der Technologie, durch Diversifikation auf individuelle Bedürfnisse der Lerner, zum Beispiel geschlechtsspezifische oder kulturspezifische Lernpräferenzen, einzugehen, sollten dabei stärker als bisher ausgenutzt werden. Darüber hinaus sollten auch die Medien selbst und die in ihnen vermittelten Inhalte nicht als universell gegeben vorausgesetzt, sondern in die interkulturelle Vermittlung miteinbezogen werden. Das kann zum Beispiel auch dadurch geschehen, dass man Lerner die Medien und ihre Nutzungsmöglichkeiten selbst mitgestalten lässt (zu den interkulturellen Fragen und Möglichkeiten der Mediennutzung siehe vor allem die Bibliographie von Macfadyen/Roche 2004 und Schlickau 2001).

Funktionaler Mehrwert

Zu den Möglichkeiten der Mehrwerterzielung unter dem Aspekt des funktionalen Mehrwerts der neuen Medien gehören:

1. logistisch-administrative Aspekte
2. der Wissenstransfer
3. die Handlungskompetenzen und der Einsatz von Arbeitswerkzeugen
4. die Lernkompetenzen und der Einsatz von Lernwerkzeugen
5. intelligente tutorielle Systeme, Natural Language Processing und Spracherkennung
6. Individualisierung und Intensivierung des Lernens
7. mediale Dynamik und Kognition

1. Logistisch-administrative Aspekte

Wenn man sich den möglichen Mehrwert der Mediennutzung in der Sprachvermittlung aus der Perspektive des Klassen- und Stoffmanagements ansieht, dann ergeben sich gegenüber traditionellen Verfahren und Medien folgende Möglichkeiten der Mehrwerterzielung:

- **Distanzüberbrückung:** Für das Sprachenlernen ist dabei vor allem interessant, dass sich durch die Überbrückung von Distanzen im-

mersionsartige Bedingungen zu besonders günstigen Bedingungen herstellen lassen. Die Zielkultur kann mit den Medien, zumindest bedingt, in den Unterricht und das Lernumfeld des Lerners integriert werden.

- **Portabilität:** Transportable Lernprogramme sind „auf Bestellung" verfügbar, sofern die technischen Probleme des Zugangs (Zugang zu fremden Servern und Netzen, Verfügbarkeit von elektrischer Betriebsenergie trotz unterschiedlicher Netzspannungen und technischer Normen) und die zeitlichen Probleme (Zeitzonen) gelöst sind.
- **Flexibilität:** Neuere Programme basieren auf flexiblen Lernplattformen, die ständige Aktualisierung und Erweiterung ermöglichen.
- **Diversifizierung des Lernens:** Es lassen sich medial Möglichkeiten verschiedener Lernwege für verschiedene Lernertypen, Interessen und Anlagen realisieren, die aus logistischen und administrativen Gründen im traditionellen Sprachunterricht so nicht zu realisieren sind.
- **Einfache Lerner- und Hausaufgabenverwaltung:** Neuere Lernprogramme wie etwa die der Deutsch-Uni Online bieten einfach zu steuernde Möglichkeiten der Klassenverwaltung wie die Individualisierung von Lernplänen, die Automatisierung von Korrekturen, die automatische Archivierung von Hausaufgaben und -korrekturen und ähnliches und setzen dadurch Lehrkapazitäten für wirksamere Tätigkeiten der Lehrkräfte frei. (Ähnlich auch bei Learning Management Systemen, die nicht auf die didaktischen Anforderungen des Spracherwerbs abgestimmt sind, wie etwa WebCT, Blackboard oder Moodle).
- **Kommunikationserleichterung und -differenzierung:** Über E-Mail, Chats, Foren, Blogs, Tandemprogramme (z. B. der Tandem-Server der Ruhr-Universität Bochum) und neuerdings auch interaktive Tafeln (virtuelle Klassenzimmer) lassen sich Lerner technisch leicht und kostengünstig vernetzen und im Prinzip alle Kommunikationsmöglichkeiten der Präsenzkommunikation realisieren (NetMeeting).

2. Der Wissenstransfer

Mittels der neuen Medien lassen sich (bei entsprechenden Vorbereitungsarbeiten) komplexe Inhalte darstellen. So lassen sich für bestimmte Lernergruppen interessante Inhalte bereithalten, ohne dass die Lehrkraft in allen Bereichen kompetent sein muss. Für viele Lerner (die mit Fachwissen) wird dadurch die Einstiegsschwelle in die Fachsprachen erheblich reduziert und der Fremdsprachenerwerb beschleunigt. Bereits vorhandenes Wissen lässt sich in jeder Form besonders produktiv für das Sprachenlernen nutzen. Die Vertrautheit mit dem Fachwissen und seiner häufig international standardisierten Terminologie hat sich grundsätzlich als lernförderlich herausgestellt (vgl. Meißner/Burk 2001 und Buhlmann/Fearns 2000). Dabei kann das Vorwissen sowohl fachlich und fachsprachlich komplex (Berufssprache, Wissenschaftssprache, Immersionsprogramme in Schulen, vgl. die berufsbezogenen Programme der Deutsch-Uni Online) als auch kindgerecht und spielerisch sein (zum Beispiel in der Szenariendidaktik, bei der Kindersoftware wie etwa bei grenzenlos aus der LIFE-Reihe für interkulturelle Bildung von BMW; vgl. hierzu vor allem die Arbeiten und Unterrichtsmaterialien von Hölscher 2003/2004/2005, Hölscher et al. 2006).

3. Die Handlungskompetenzen und der Einsatz von Arbeitswerkzeugen

Der moderne handlungsorientierte Sprachunterricht geht davon aus, dass nicht nur die Inhalte selbst den Spracherwerb befördern, sondern vor allem die Auseinandersetzung (Zielsetzung, Interaktion, Handeln) mit den Inhalten schnellen und nachhaltigen Spracherwerb bewirkt. Zur Vermittlung und Bearbeitung komplexer Inhalte, und gerade solcher, die einer medialen Realisierung bedürfen, also medienadäquat sind, gehören daher zunehmend auch digitale Werkzeuge. Im Sinne handlungsorientierten Lernens eignen sich die elektronischen Medien daher besonders als Arbeitswerkzeuge und zur Erreichung einer allgemeinen Medienkompetenz als einer wesentlichen Schlüsselqualifikation für Lehre und Beruf (vgl. die berufsbezogenen Module der Deutsch-Uni Online unter www.deutsch-uni.com).

Es gibt eine Fülle elektronischer Textgattungen von der E-Mail, über elektronische Auskunfts- und Buchungssysteme, webbasierte Tagebücher und Enzyklopädien, die interaktiv gestaltet werden und sich daher ständig verändern (Blogs und Wikis), und direkte Interaktionen in virtuellen Welten (Second Life) bis hin zur literarische Kreativität fordernden Hyperfiction und diversen Drehbuchprogrammen für die Erstellung animierter Cartoons wie Hollywood Theatrix und Text-to-Movie. Sie bestimmen den modernen Kommunikationsalltag und bedürfen zur angemessenen Nutzung einer grundsätzlichen Medienkompetenz.

4. Die Lernkompetenzen und der Einsatz von Lernwerkzeugen

Ganz ähnlich wie die Arbeitswerkzeuge fördern auch Lernwerkzeuge die Möglichkeiten des Lerners, sich authentische Quellen selbstständig zu erschließen. Lernwerkzeuge sind Arbeitswerkzeuge, die primär dem Erlernen der Sprache dienen. Zu den bekanntesten Lernwerkzeugen, die Hilfsmittel für selbstständiges (Weiter-)Lernen sein können, gehören:

- Elektronische Wörterbücher mit Vokabeltrainern und Terminologiedatenbanken (z. B. DWDS, Leo oder IATE)
- Thesauri oder Wortnetze (online: OpenThesaurus, Visual Thesaurus; offline: in den Texteditoren integriert wie u. a. in MS Word)
- Online Übersetzungsprogramme (z. B. Google Translator, World Lingo oder Babel Fish, jedoch mit größter Vorsicht zu benutzen)
- Online-Grammatiken und Grammatische Informationssysteme (z. B. grammis vom Institut für Deutsche Sprache in Mannheim und die integrierte Wiederholungsgrammatik mit Animationen in uni-deutsch.de, aber Vorsicht bei wissenschaftlich nicht autorisierten Amateurprogrammen)
- Textverarbeitungsprogramme mit diversen Rechtschreibkorrektoren, die auch an die Bedürfnisse der Sprachenlerner angepasst werden können, wie der elektronische Assistent bei Deutsch-Uni Online mit didaktisierten Rückmeldungsoptionen

Qualität, Anspruch und Umfang der Programme variieren jedoch in höchstem Maße und bedürfen daher vor Einsatz im Unterricht der sachkundigen Begutachtung durch die Lehrkraft.

5. Intelligente tutorielle Systeme, Natural Language Processing und Spracherkennung

Elektronische Tutoren können helfen, grammatische Strukturen und die Rechtschreibung in schriftlichen Lernertexten zu korrigieren. Sie geben individuelles Feedback und können dadurch genauer Rückmeldungen geben als allgemeine Aufgaben und Korrekturen und sie bewahren damit einen Lerner auch vor den falschen Lösungen seiner Mitlerner, die möglicherweise fehlerhafte Strukturen verstärken könnten. Elektronische Tutoren sind jedoch nicht geeignet, um komplexere Lernabläufe zu steuern oder komplexere kommunikative Kompetenzen zu vermitteln. Die verfügbaren Programme arbeiten meist mit geschlossenen Übungen beschränkter Schwierigkeit (Einsetzübungen, Verschiebungen von Satzelementen) und gleichen zuvor eingegebene Musterlösungen mit den Lernerlösungen ab. Damit erreichen sie eine relativ hohe Treffgenauigkeit. Anspruchsvollere Programme, so genannte intelligente Tutoren-Systeme, haben einen wesentlich komplexeren Aufbau, weil sie die eingegebene Sprache, nach einem ersten Abgleich der Oberfläche, tatsächlich linguistisch verarbeiten (Natural Language Processing, NLP). In dem Entwicklungsprojekt ProGram-IK der Universitäten Heidelberg und Saarbrücken ist ein modellhaftes Analyseinstrument mit einer Bewertung von Fehlerwahrscheinlichkeiten für das Deutsche entwickelt und erfolgreich erprobt worden. Zu den funktionsstärksten e-Tutoren gehören der Duden-Korrektor für Deutsch (jedoch nicht als Lernprogramm konzipiert) und die e-Assistenten der Deutsch-Uni Online für Deutsch, Englisch und Französisch (speziell für die Lehre und der Erwerb entwickelt).

6. Individualisierung und Intensivierung des Lernens

Durch verschiedene Angebote (Lernwege) kann man mit den Medien geschickter auf individu-

elle Interessen und Anlagen der Lerner eingehen und ihnen die Möglichkeit geben, intensiv, selbstständig und wo nötig mit Unterstützung eines Tutors am Lernmaterial zu arbeiten und zu üben. Damit der Lerner in der großen Menge der Lernmöglichkeiten nicht verloren geht, sind jedoch verschiedene Einstufungstests und tutorielle Betreuung angeraten. .

Durch die neuen Medien entsteht darüber hinaus auch die Möglichkeit der Interaktivitätssteigerung. Dafür genügen im Grunde schon ein neuerer Standardcomputer, Mikrofon, Webkamera und eine gute Internetverbindung. Mit diesen Mitteln kann man in der Regel moderne e-Kommunikationswerkzeuge und Lernplattformen installieren. Über verschiedene Kommunikationskanäle lässt sich Kommunikation dann ohne großen technischen Aufwand mehrdirektional herstellen und durchführen. So lassen sich im Grunde auch alle Sozialformen des kommunikativen Unterrichts elektronisch verwirklichen (vgl. hierzu auch die Beiträge in Roche 2007 zu verschiedenen Studien über den Einsatz elektronischer Medien im Fremdsprachenlernen und -lehren und zu den Grundlagen und Merkmalen moderner Lernplattformen und Sprachlernprogramme).

7. Mediale Dynamik und Kognition

Mit Bildern wird oft versucht, die Aufmerksamkeit der Nutzer oder Lerner zu gewinnen. Meist lenken die dafür eingesetzten Effekte aber von der eigentlichen Lernaufgabe ab. Aus der kognitiven Sprach- und Bildverarbeitung ist bekannt, dass diese in dynamischen Prozessen erfolgt. Daher bietet es sich grundsätzlich an, die Möglichkeiten der Dynamisierung in den Medien zur Entlastung kognitiver Verarbeitungsprozesse zu nutzen. Dieser Ansatz der Mehrwerterzielung findet bisher vor allem in den folgenden Bereichen Anwendung:

- **Der Entwicklung dynamischer Wörterbücher:** Das mentale Lexikon besteht aus einem mehrdimensionalen Netz semantischer Verbindungen, die je nach Kontext unterschiedlich stark und in unterschiedlich weiten Feldern aktiviert werden. Im Fremdsprachenerwerb wird das Lexikon um die Begriffe der neuen Sprache ständig erweitert. Zunächst geschieht dies durch direkte Zu- oder Unterordnung. Bei fortgeschrittenem Spracherwerb entstehen daraus koordinierte (parallele) Einträge, die selbstständig aktiviert werden können. Bei sehr guter Beherrschung von zwei Sprachen gelingt es Sprechern darüber hinaus, die beiden Systeme, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede, aufeinander zu beziehen, sie zu vergleichen und zwischen ihnen hin- und herzuwechseln, auch wenn sich Begriffe und Wortfelder von einander unterscheiden. Der visuelle Thesaurus, ein Werkzeug zur Organisation und zum Zugang von lexikalischen Einträgen, versucht, die kognitive Dynamik der Organisation des mentalen Lexikons medial nachzuempfinden. In verschiedenen Pilotprojekten wird daran gearbeitet, auch bilinguale Systeme medial zu koordinieren. Hieraus könnten sich zu einem späteren Zeitpunkt auch Lernprogramme ergeben.
- **Der Visualisierung grammatischer Regeln:** Mit den neuen Medien lassen sich verschiedene Präsentationsmodi aus Text, Bild und Ton kombinieren. Aus dieser prinzipiellen Darstellbarkeit ergibt sich unmittelbar die Frage, wie man einen Mehrwert in der Mediennutzung durch optimale Abstimmung der Modi erzielen kann. Nach der Dual Coding Theory von Paivio 1986 ist davon auszugehen, dass Bildinformation und Sprachinformation getrennt voneinander verarbeitet werden und daher die passgenaue Koordination der Verarbeitungsprozesse für eine Erleichterung der Verarbeitung essentiell ist. Ein zu früher, zu später oder zu intensiver Einsatz von Animationen kann von der eigentlichen Aufgabe stark ablenken und dem Lernen abträglich sein. Diese Effekte kann man leicht in Internetprogrammen erkennen, die mit Bannerwerbung und anderen Aufmerksamkeitsmitteln arbeiten und vom eigentlichen Fokus der Webseite ablenken (sollen). Daher sollen die Animationen bewusst schlicht und funktional gehalten sein, und die Farbmuster und Bewegungen konsistent und kohärent aufeinander abgestimmt sein: zum Beispiel durch gleiche Farbgebung für das grammatische Phänomen und seine

Begriffe (vgl. Roche/Scheller 2008, Scheller 2008 und die Darstellung von Beispielen in Roche 2008).

- **Der Behandlung von Textualität als Prozess:** Die sprachlichen Mittel alleine konstituieren keinen Text: Texte entstehen beim Leser oder Hörer. Er hat die Aufgabe, Kohärenz zu schaffen, das heißt, aktiv Sinn zu generieren. Verstehen ist also ein aktiver Prozess, der in mehreren Dimensionen stattfindet und damit an die offenen Textstrukturen von Hypertexten erinnert. Hypertexte lassen sich hervorragend mit elektronischen Medien realisieren (vgl. Hendrich 2003) und damit lässt sich auch die grundsätzliche Natur des Lesens gut illustrieren und von Lernern nachvollziehen.

Zur Klassifikation von Sprachlernsoftware

Sprachlernsoftware kann nach verschiedenen Kriterien klassifiziert werden, zum Beispiel in Hinsicht auf das Medium oder das technische System, die Funktion, die Unterrichtsmethode und das didaktische Verfahren oder lerntheoretische Ansätze. Nimmt man die Klassifikation nach dem Medium oder technischen Standard vor, so ergibt sich grob eine Differenzierung nach drei Generationen: DOS-Programme, Multimedia-Programme (mit den Varianten Video-Disc, CD-ROM und Hypermedia) und Internet-Programme. Etwas aufschlussreicher ist dagegen die Klassifikation nach Kriterien der Funktionalität: nach tutorieller, situativer oder instrumentell-explorativ-referentieller Ausrichtung. Unter tutoriellen Programmen versteht man stark gesteuerte Lehr- oder Wiederholungsprogramme, mit denen ein Lerner meist selbstständig grammatische, lexikalische oder phonetische Themen erarbeiten oder üben kann. In diesem Sinne ersetzen die elektronischen Programme traditionelle Übungsformen gedruckter Lehr- oder Übungsmaterialien (Arbeitsbücher). Dabei geben sie aber (in der Regel) einfache Rückmeldung – meist nach einer richtig/falsch-Dichotomie – und bieten eine statistische Fehlerauswertung. Auch situativ ausgerichtete Programme weisen in der Regel ähnliche Übungssequenzen auf. Allerdings sind diese dann meist an ein kurzes Video oder eine Audio-Aufnahme angeschlossen. Wortschatz und Strukturen sind somit situiert. An der Oberfläche kann dabei leicht der Eindruck entstehen, es handele sich bei den Programmen um einen zu Grunde liegenden kommunikativen Ansatz. In Wirklichkeit zeigen aber die Bearbeitungsverfahren, dass es sich häufig um neu aufgelegte behaviouristische Modelle handelt. Selbst das kommunikative Prinzip der Authentizität der Materialien wird in den meisten Fällen nicht beachtet. Die instrumentell-explorativ-referentiellen Programme betonen dagegen den authentischen, kommunikativen Nutzen elektronischer Werkzeuge bei der Umsetzung sprachhandlungsbedingter Funktionen. Zu diesen Lern- und Arbeitswerkzeugen gehören demnach Rechtschreibprüfungen, Thesauri, Webeditoren, Textverarbeitungsprogramme, Wörterbücher, e-Ressourcen, e-Fragebögen, Spiele und vieles mehr. Diese Programme erlauben den Lernern nicht nur Strukturen zu üben, sondern weit darüber hinaus kreativ und konstruktiv mit Sprache umzugehen.

Evaluation und Kriterienkataloge

Empirische Evaluationsverfahren haben nicht nur eine bewertende, sondern eine konstruktive und für die Entwicklung und Fertigstellung von Programmen konstitutive Rolle. Sie sind auch dazu gedacht, den Beweis für didaktische Effizienz anzutreten. Das heißt, Sprachlehr-/-lernsoftware kann ohne empirische Forschung nicht erschöpfend bewertet werden. Diese Bewertung lässt sich formativ oder summativ vornehmen. Folgende Evaluierungsverfahren können dabei unter anderem zur Anwendung kommen:

- die (mehr oder weniger systematische) Expertenevaluierung durch einzelne Gutachter oder Gutachterteams
- die Abarbeitung von Kriterien- und Checklisten
- die Inhalts- und Medienanalyse
- die Kosten-Nutzen-Analyse
- die subjektive Einstellungsmessung durch verschiedene Befragungsverfahren
- die Verhaltensbeobachtung in Bezug auf Nutzerfreundlichkeit, Lehr-/Lernabläufe und so weiter
- Programmaufzeichnungen von Nutzerverhalten, zum Beispiel auch zu Lernwegen,

Fehlerfrequenzen, Fehler- und Korrekturverhalten, Bearbeitungsverhalten und Wiederholungsfrequenzen und so weiter
- die Leistungsmessung, zum Beispiel durch Vergleichsuntersuchungen und Vorher-Nachher-Tests.

Für Lehrerinnen und Lehrer stellt sich in der Unterrichtspraxis immer wieder die Frage, wie finde ich geeignetes Material für den Unterricht und welches Material kann ich interessierten Schülerinnen und Schülern für die selbstständige Weiterarbeit empfehlen. Dabei helfen zwar Erfahrungswerte, aber es bietet sich an, auch die Auswahl von elektronischen Medien für den Spracherwerb systematisch zu betreiben. In Roche (2008) liegt ein 5-seitiger Evaluationsbogen als Checkliste vor, der Lehrerinnen und Lehrern die Aufgabe leichter machen soll. Dabei werden sowohl theoretische Grundlagen des Spracherwerbs und der Sprachvermittlung als auch didaktische Orientierungen berücksichtigt und in ein operationables Verfahren umgesetzt. Fest steht, dass höchst oberflächliche Bewertungen von Sprachlernsoftware, wie sie etwa Computerzeitschriften oder auch die Stiftung Warentest gelegentlich veröffentlichen, gegenüber einem kriteriengeleiteten Evaluationsverfahren verblassen. Derart oberflächliche Verfahren sind von der Marketingsprache der Produzenten kaum zu unterscheiden. Sie verleiten zu großen, aber ineffizienten Investitionen, die eher die Skepsis gegenüber den neuen Medien noch weiter schüren. Nötig sind dagegen ein aufgeklärtes (kein verklärtes oder dogmatisches) Verhältnis zu den Medien, gesunder Menschenverstand und etwas Mut, einmal etwas Neues auszuprobieren. Also alles wie beim Fremdsprachenlernen ohnehin. Gerade für die Auslandsschulen bieten die neuen Medien eine vielseitige Fülle von Möglichkeiten, die fremde Sprache und Kultur in den Unterricht und an den Lerner und die Lernerin zu bringen. ◀◀

Literaturangaben

Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

Hendrich, Andreas (2003): *Spurenlesen – Hyperlinks als kohärenzbildendes Element in Hypertext*. Dissertation [online: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/archive/00003054/01/Hendrich_Andreas.pdf, 16.9.2009].

Hölscher, Petra (2003/2004/2005): *Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 1: Vorkurs; Teil 2: Sprachhandeln in den Klassen 1 bis 4 interkulturell – integrativ – interaktiv; Teil 3: Sprachhandeln in den Klassen 5 bis 9 interkulturell – integrativ – interaktiv*. München: Finken Verlag.

Hölscher, Petra/Piepho, Hans-Eberhard/Roche, Jörg (2006): *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. München: Finken [online: http://www.finken.de/cgi-bin/download/download.cgi?id=7163_handreichung].

Meißner, Franz-Joseph/Burk, Heike (2001): Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärspracherwerb. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12/1, 63–102.

Paivio, Allan (1986): *Mental representations: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press.

Roche, Jörg (2008): *Handbuch Mediendidaktik*. Ismaning: Hueber.

Roche, Jörg (Hg.) (2007): *Fremdsprachen lernen medial. Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven*. Berlin: Lit.

Roche, Jörg/Scheller, Julia (2008): Grammar Animations and Cognition. In: Zhang, Felicia/Barber, Beth (Hrsg.): *Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning*. Hershey PA: Information Science Reference, 205–18.

Roche, Jörg/Macfadyen, Leah (Hrsg.) (2004): *Communicating in Cyberspace*. Hamburg: Lit.

Scheller, Julija (2008), Grammatik, Kognition und Imagination. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13/2, 1–8 [online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-2/beitrag/Scheller1.htm]

Schlickau, Stephan (2001): Praxis und Analyse interkultureller Kommunikation durch Video und Videokonferenz. Lernpotenziale

und Anforderungen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6/1, 1–15 [online: http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/schlickau1.htm]

Internetseiten

Deutsch-Uni Online. http://www.deutsch-uni.com, 16.9.2009.

DWDS, Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jhs. http://www.dwds.de/, 16.9.2009.

Canoo.net, Deutsche Wörterbücher und Grammatik. http://www.canoo.net/, 16.9.2009.

Grammis, das grammatische Informationssystem des Instituts für Deutsche Sprache. http://hypermedia.ids-mannheim.de/grammis/, 16.9.2009.

Grenzenlos CD-ROMs (2003ff). LIFE, BMW-Group. http://www.bmwgroup.com/d/0_0_www_bmwgroup_com/verantwortung/gesellschaft/vv_lifekonzept.shtml, 16.9.2009.

IATE: Interactive Terminology for Europe. http://iate.europa.eu, 16.9.2009

Leo: Link Everything Online. http://dict.leo.org/, 16.9.2009.

Mein Deutschbuch. http://www.mein-deutschbuch.de/, 16.9.2009.

ProGram-IK. http://www.iai.uni-sb.de/iaide/de/program.htm, 16.9.2009.

Tandem-Server der Ruhr-Universität Bochum. http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/, 16.9.2009.

Text-to-Movie. http://www.xtra-normal.com/, 16.9.2009.

Das Konzept LangPerform

Computersimulationen zur Einübung, Überprüfung und Dokumentierung von (fremd-)sprachlichen Kommunikationsfertigkeiten – Über die Hintergründe, den Ersteinsatz des Prototyps für Deutsch als Fremdsprache und die Weiterentwicklung des Konzepts

Kim Haataja

In der Ausgabe 1/2007 der VDLiA-Zeitschrift wurde über die erste internationale Erhebungsstudie zum integrierten Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch (CLILiG) berichtet (Haataja, 2007, 18–37). In der Zwischenzeit ist die CLILiG-Studie längst abgeschlossen, und es konnten bereits mehrere dort erkannte Entwicklungsbedürfnisse und Forschungsdesiderata in weiteren Maßnahmen aufgegriffen werden. Auf der Ebene der internationalen Entwicklungsarbeit lassen sich hierzu z. B. die aktuellen Projekte CLILiG-SCAN[1] und CLIL-LOTE-START[2], sowie CCLL[3] und SiW[4] anführen (vgl. Haataja, 2009b). Neben inter- bzw. transnationalen Kooperationen finden z. Z. in verschiedenen Teilen Europas auch örtlich-regionale Entwicklungsmaßnahmen zu CLILiG statt. Es lässt sich an dieser Stelle auch noch einmal bestätigen, dass die Erhebungsstudie ihre Funktion als eine erste Bestandsaufnahme zu CLILiG erfüllt hat. Zudem hat sie eine Entwicklung angestoßen, die bereits bis heute zur Stärkung des Deutschen als Fremd- bzw. Zielsprache im Kontext der internationalen Fachdiskussion um CLIL in signifikanter Weise hat beigetragen können. Die überaus positive Resonanz zum CLIL-Ansatz auch im allgemeinen Fachkontext des Deutschen als Fremdsprache (DaF) kann man daran erkennen, wie das Thema CLIL(iG) inzwischen u. a. in praxisorientierten Publikationen zu DaF Berücksichtigung findet (vgl. u. a. Haataja, 2009a). Solche Entwicklungen sind insgesamt als eine vielversprechende, zeitgerechte und auch weitsichtige Tendenz zu bewerten, gewinnt der Bildungsansatz des integrierten Sprachen- und Fachlernens doch in der europäischen Sprachbildungspolitik stets und sichtbar weiter an Be-

1 www.opeko.fi/clilig/pdf/CLILiG-SCAN_Zusammenfassung.pdf
2 http://clil-lote-start.ecml.at; http://clil-lote-start.opeko.fi
3 www.cclll-eu.eu
4 www.goethe.de/siw

deutung. Auch in der Praxis der schulisch-institutionellen Sprachenerziehung und den dortigen Bemühungen um Kompetenzorientierung, sowie um quantitative und qualitative Vielfalt des (Fremd-)Sprachenlernens dürften die neu eingeschlagenen Entwicklungswege für das Fach Deutsch als Fremdsprache neue Perspektiven bedeuten.

Als einer der wichtigsten Beweggründe für die Initiierung der CLILiG-Studie ist im oben genannten VDLiA-Beitrag eine Dissertationsstudie zum schulischen Erwerb des gesprochenen Deutsch (L2) durch L1-finnischsprachige Lernende vorgestellt worden (z. B. Haataja, 2005; Haataja, 2007, 21–27). Im Rahmen der Untersuchung und in starker Anlehnung an die dortige CLILiG-Diskussion ist auch der Ansatz entstanden, der im vorliegenden Beitrag zur Diskussion steht: Ein Konzept zur Überprüfung und Auswertung kommunikativer (Fremd-)Sprachenfertigkeiten mittels Computersimulationen. Besonders deutlich wird die Verbindung zum CLIL-Ansatz darin, dass das Simulationskonzept u. a. gerade um die Dokumentierung und Profilierung von Spracherwerbsprozess und Sprachbeherrschung in fächerübergreifenden Kontexten bemüht ist und generell die Dimensionen des formellen und informellen Lernens bzw. des schulischen und außerschulischen Spracherwerbs explizit mitberücksichtigt.

Im vorliegenden Beitrag sind neben einer Diskussion des LangPerform-Gesamtkonzepts und dessen Hintergründe einige Erfahrungen beim Einsatz des ersten Prototyps für Deutsch als Fremdsprache zu besprechen. Abschließend werden noch der jetzige Stand und die künftigen Entwicklungs- und Einsatzpläne des Konzepts vorgestellt.

1. Das Konzept LangPerform – Die Hintergründe

Im Zuge der Auswertungs- und Transkriptionsarbeiten von knapp 200 auf Audiokassetten aufgenommenen mündlichen Testleistungen hat sich im Rahmen der oben erwähnten Dissertationsstudie die Frage aufgeworfen, ob und inwiefern Anwendungen der zeitgemäßen Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) bei der Überprüfung und Auswertung, sowie einer möglichst lernerspezifischen Dokumentierung und Profilierung von kommunikativer Sprachbeherrschung Hilfestellung anbieten könnten. Da zudem gerade zu diesem Zeitpunkt – um die Jahrtausendwende – in Europa zahlreiche Erprobungen zum Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios (ESP), sowie solche zur Adaptierung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) stattfanden, hat sich diese Fragestellung alsbald auch über die individuellen Interessen hinaus als aktuell und relevant erwiesen. Ferner haben auch die Tendenzen des Deutschen als Schulfremdsprache, sowie die gesamteuropäischen Pläne zur Qualitätssicherung und Vervielfältigung des schulischen „Mehrsprachenerwerbs" und dessen Evaluierungskonventionen u. a. gerade durch stärkere Berücksichtigung der zeitgerechten Technologieanwendungen zu der Entscheidung beigetragen, die Entwicklung von Simulationsanwendungen der hier zu diskutierenden Art in die Wege zu leiten – und dies auf den obigen Erfahrungen aufbauend zunächst und „prototypisch" für den Kontext des Deutschen als Fremdsprache.

2. Worum geht es? – Über die Grundstruktur und die Zielsetzungen des LangPerform-Konzepts

Für die Entwicklung des LangPerform-Simulationskonzepts ist von Anfang an der Gedanke ausschlaggebend gewesen, dass bei der Überprüfung und Dokumentierung bzw. Auswertung von kommunikativen Sprachfertigkeiten die eigentliche sprachliche Performanz in der jeweiligen, möglichst wirklichkeitsnahen Situation – so wie wir es auch aus dem Alltag kennen – das wichtigste Kriterium darstellen müsste. Auf diesen Grundgedanken lässt sich auch die Bezeichnung des Konzepts – „LangPerform" (engl. *language performance)* – zurückführen. Mit Blick auf die Struktur des Gesamtkonzepts lassen sich drei Schritte unterscheiden, die das Konzeptprofil und dessen Ideologie insgesamt ausmachen. Diese Schritte können z. B. anhand der etwa aus Methodendiskussionen bekannten Dreiteilung „*vor – während – nach*" veranschaulicht werden:

Bereits in den ersten Anfängen der Konzeptplanung wurde festgehalten, dass ***vor*** dem Einsatz eines Simulationstests eine zweckmäßige und genügend detaillierte Dokumentierung der jeweils individuell geprägten Spracherwerbsprofile der Teilnehmenden als Teil des Gesamtkonzepts bzw. der schließlich zu erfolgenden Leistungsbeurteilung vorgenommen werden sollte; in Anlehnung an die Prinzipien des ESP wäre ein Überblick über den bisherigen sprachlichen Entwicklungsweg eines jeden Lernenden zu gewinnen, und dies – im Zeichen der plurilingualen Sprachenerziehung – einschließlich sämtlicher bis zum Zeitpunkt der Erhebung gelernter Sprachen. Entsprechend sollten auch die unterschiedlichen Dimensionen der schulischen und außerschulischen Sprachverwendung bzw. des formellen und informellen Sprachenerwerbs berücksichtigt werden. Darüber hinaus wäre einer jeden Testteilnahme eine globale Eigeneinschätzung derzeitiger Fremdsprachenbeherrschung vorzuschalten, und dies, genauso wie die Erstellung der Spracherwerbsbiographie, nicht nur in der jeweiligen „Testsprache", sondern auch mit Blick auf alle weiteren schulisch und/oder außerschulisch erworbenen Sprachen – und auf der Grundlage des GER.

Ähnlich wurden von Beginn an auch für die Aktivitäten **während** eines Simulationstests bestimmte Funktionen und Zielsetzungen vorgesehen: Dem LangPerform-Konzept zufolge sollten Anwendungen und Techniken entwickelt werden, die für die Lernenden eine möglichst angenehme – und möglichst wenig „testmäßige" bzw. als Test empfundene – Beteiligung an einer Sprachtestsituation ermöglichen. Die zu entwickelnden Simulationswerkzeuge sollten darüber hinaus die Überprüfung und Dokumentierung von kommunikativer Sprachbeherrschung in Situationen ermöglichen, die ihrer Natur nach eine reale sprachliche Kommunikation in verschiedenen Variationen erlauben. Ferner sollten Kommunikationsmodi herangezogen werden, die im heutigen Alltag tatsächlich auch anzutreffen sind und dort vor allem von den jeweiligen Lernenden verwendet werden. Inhaltlich sollte für eine jede Simulation ein Gesamtkontext angestrebt werden, der ein sinnvolles Ganzes ergibt und, wo immer nur möglich, eine Einbettung in eine für die jeweilige Zielgruppe angemessene, interessante und relevante Rahmengeschichte erlaubt. Insgesamt, und abgesehen davon, ob für Übungs- oder Testzwecke vorgesehen, sollte das Simulationsinstrument ein Eintauchen in variable und wirklichkeitsnahe Kommunikationssituationen in der Zielsprache ermöglichen und damit eine *de facto* realistische Grundlage für die Überprüfung und Auswertung der kommunikativen Sprachbeherrschung anbieten.

Will man die grundlegenden Prinzipien des ESP, sowie die Ideologie des GER in die Praxis der schulischen (Fremd-)Sprachenvermittlung übertragen, so ist heute kaum ein (Sprach-) Test- oder -Prüfungskontext ohne Elemente der Selbstbeurteilung denkbar. Auch im LangPerform-Konzept sollten die Teilnehmenden **nach** Durchlaufen eines Simulationstests die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Leistungen abzuhören bzw. sie sich teils auch anzusehen und darüber zu reflektieren. Anschließend wäre noch die Möglichkeit einzuräumen, eine Eigeneinschätzung der erbrachten Leistungen sowohl aufgaben- bzw. situationsspezifisch, als auch global vorzunehmen. Dies sollte mit Hilfe eines eigens für das LangPerform-Konzept entwickelten Evaluationsinstruments ermöglicht werden, indem einzelne Aufgaben bzw. jeweils relevante Sequenzen aus den simulierten Kommunikationssituationen per Mausklick abgehört und anschließend auf der Grundlage des GER ausgewertet werden können. In einem ähnlichen Verfahren sollte dann in einem späteren Schritt auch die externe Auswertung (durch die Lehrkraft bzw. eine(n) externe(n) Prüfer/-in oder auch eine(n) weitere(n) Auswertungsxpertin/-en) erfolgen: Die Leistungen der jeweiligen Testteilnehmenden sollten nach dem Test entweder lokal, oder aber auf einem zentralen Server gespeichert werden, auf den die für den jeweiligen Testkontext verantwortlichen Auswertungsexperten/-innen auch extern zugreifen können. Einem solchen Verfahren liegt die Zielsetzung zugrunde, eine unproblematische und besonders sachgerechte Auswertung sowohl mündlicher, als auch schriftlicher Sprachleistungen zu ermöglichen, und dies zum einen zeit- und ortsunabhängig und zum ande-

ren – falls erwünscht – bei einem international bzw. L1-sprachlich heterogen bestückten Auswertungsteam. Da dieses Verfahren im Rahmen der LangPerform- Entwicklungsarbeit bereits in die Praxis umgesetzt und erprobt werden konnte, lässt sich hier bestätigen, dass von einer solchen Technik nicht zuletzt auch internationale Zusammenhänge der Leistungsüberprüfung gerade im Bereich der schulisch-instititutionellen Fremdsprachenvermittlung sicherlich vielfältig profitieren könnte.

Fasst man die oben angesprochenen Grundprinzipien des LangPerform-Konzepts nun kurz tabellarisch zusammen, ergibt sich ein folgendes Bild (vgl. Abb. 1).

nierte Ideen und Ziele zugrunde liegen. Die heute bereits gut zwei Jahre zurückliegenden Piloterprobungen des ersten Prototyps für DaF in insgesamt drei Ländern haben eindeutig bewiesen, dass sich das Konzept auch nicht nur prinzipiell in die Praxis umsetzen lässt, sondern *de facto* auch in grundverschiedenen Schulkontexten und bei sprachlich-kulturell höchst unterschiedlichen Zielgruppen einsetzbar ist. Ferner ist im Rahmen der Ersterprobungen deutlich geworden, dass ein Simulationskonzept dieser Art – bereits in der Form des ersten Prototyps – seine Grundfunktionen erfüllt und Neugierde weckt, sowie nicht zuletzt auch zur Steigerung der Sprachlernmotivation beitragen kann.

VOR DER SIMULATION

- Mündliche Einführung in den Umgang mit der Simulation vor Ort
- Erstellung eines individuellen Spracherwerbsprofils u. a. mittels folgender Teilschritte:
- Erfassen einer detaillierten Spracherwerbsbiographie
- Globale Eigeneinschätzung derzeitiger Sprachfertigkeiten (auf der Grundlage des GER)
- (Lerner-)Analyse zur schulischen Vermittlung der jeweiligen Zielsprache einschl. deren Funktion als Sprachfach und Unterrichtssprache in anderen Fächern (hier: DaF, DFU und deren „Verzahnung")

WÄHREND DER SIMULATION

Teilnahme an der Sprachtestsimulation:

- Durchlaufen verschiedener Kommunikationssituationen in der Zielsprache Deutsch
- Maßgeschneiderte Aufgabeninhalte und Teststrukturen je nach Zielgruppe und Testzweck
- Zielgruppengerechte Schwierigkeitsprogression
- Performanzorientierte, wirklichkeitsnahe Aufgabenstellung
- Abspeicherung sämtlicher (schriftlicher und mündlicher) Leistungen am Computer zwecks Auswertung nach dem Test

NACH DER SIMULATION

- Abhören bzw. Ansehen eigener Testleistungen am Computer
- Aufgabenspezifische und globale Selbstbewertung erbrachter Testleistungen mittels digitaler und maßgeschneiderter Evaluationsinstrumente (auf der Grundlage des GER)
- Abschlussdiskussion, Reflexion und Feedback zum Testprocedere
- Externe Gesamtauswertung einzelner Testleistungen auf der Grundlage des GER (durch Lehrkräfte bzw. ggf. weitere Experten) bei Bedarf international über das Internet

Abb. 1: Tabellarischer Überblick über die grundlegenden Teilelemente des LangPerform-Simulationskonzepts

3. Geht es auch in der Praxis? – Über den Einsatz des ersten Prototyps für DaF in Cluj-Napoca, Rumänien und Barcelona, Spanien

3.1 Vorbereitungen

Auf der Grundlage der obigen Ausführungen kann man erkennen, dass dem LangPerform-Konzept mehrere nicht gerade wenig ambitio-

Um zu solchen und auch weiteren für die Weiterentwicklung des Konzepts wichtigen und überaus ermutigenden Erkenntnissen zu gelangen, waren bereits in einem frühen Stadium der Entwicklungsarbeit besondere organisatorische Schritte vonnöten: Nach einigen ersten erfolgreichen Probeeinsätzen des Prototyps für DaF bei finnischen Deutschlernenden an Schulen, sowie -lehrenden auf Fortbildungsveranstaltungen

Bild 1: SchülerInnen der Deutschen Schule Barcelona beim Ausfüllen des digitalen Fragebogens: Erstellung eines individuellen Spracherwerbsprofils (Juni 2007)

wurde die Idee aufgegriffen, die Anwendungen auch außerhalb der Landesgrenzen und damit in weiteren und andersgearteten Kontexten der schulischen DaF-Vermittlung zu erproben. Es galt vor allem die Adaptierbarkeit und das weitere Einsatzpotential solcher Sprachtestinstrumente in verschiedenen Ländern und Schulumgebungen zu ermitteln, sowie je nach Möglichkeit solche erstsprachlich (L1) heterogenen Lernergruppen für die Erprobungen zu gewinnen, die a) neben DaF auch systematisch deutschsprachigen Fachunterricht (DFU bzw. CLILiG) besuchen, oder aber b) teilweise auch L1-deutschsprachig sind und die schulische Deutschvermittlung eher als sogenannte „DaM-Lernende" erleben. Dieser Plan wurde sodann den aus der CLILiG-Kooperation bekannten Kollegen in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) vorgetragen, und zwar mit dem Ergebnis, dass die Erprobungen an den gewünschten – d. h., durch andere, fachlich angrenzende Dienstreisen festgelegten – Zielorten planmäßig stattfinden konnten: Im Februar 2007 wurde der erste Prototyp bei Schülerinnen und Schülern des *Colegiul National George Cosbuc* sowie des ungarischsprachigen *Bartholy Lyzeums* in Cluj-Napoca, Rumänien eingesetzt, für den Juni desselben Jahres konnte im selben Schritt eine ähnliche Piloterprobung mit drei verschiedenen Lernergruppen an der *Deutschen Schule Barcelona* eingeplant werden. Auch wenn diese Erprobungen heute bereits länger zurückliegen, sei an dieser Stelle noch einmal ganz herzlich den hilfsbereiten Kolleginnen und Kollegen, sowie den Schulleiterinnen und Schulleitern vor Ort gedankt – von den Schülerinnen und Schülern ganz zu schweigen, die damals an den Simulationstests teilgenommen und mit ihren konstruktiven Rückmeldungen maßgeblich zur Weiterentwicklung des Gesamtkonzepts beigetragen haben.

3.2 Die Testsituation

So wie oben bei den Erläuterungen des Gesamtkonzepts vorgesehen, hat sowohl in Cluj-Napoca als auch in Barcelona eine jede Testsituation mit einer kurzen Einführung in die Hintergründe und die Ziele der Erprobung und der Konzeptentwicklung angefangen. Ferner wurden in der Einführungsphase die einzelnen Arbeitsschritte beschrieben und organisatorisch-technische Details (etwa zum Umgang mit den vom LangPerform-Team mitgebrachten Laptops, etc.) erklärt. Danach konnte mit der Erstellung des Spracherwerbsprofils der erste eigentliche Arbeitsschritt erfolgen (vgl. Bild 1).

Es wurden in diesem Zusammenhang Fragen zur sprachlichen Primärsozialisation, sowie zum Umgang mit Sprachen in unterschiedlichen Sprachdomänen gestellt, zunächst einmal außerschulisch etwa im familiären Kontext, im Freundeskreis und der Freizeit, danach auch im schulischen Kontext, und zwar im Unterricht von sowohl a) sprachlichen, als auch b) sog. nicht-linguistischen Fächern. In einem weiteren Schritt erhielten die Teilnehmenden die Möglichkeit, zur schulischen Vermittlung des Deutschen Stellung zu beziehen und dabei vor allem die Verzahnung zwischen *Deutsch als Sprachfach* (DaM, DaF) (vgl. *language as a subject*, u. a. Europarat, 2009) und *Deutsch im Sachfach* (vgl. *language in a subject*, ebda.) zu analysieren.

Mit Begeisterung und Bewunderung muss man heute noch daran zurückdenken, mit welcher Souveränität die Schülerinnen und Schüler diese nicht wenig anspruchsvolle Aufgabe gelöst und zu einem auch heute zentralen Themenkomplex der Unterrichtsentwicklung beige-

steuert haben. Ähnlich verlief auch der nächste Schritt zur Eigeneinschätzung der Sprachfertigkeiten: Ohne je vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen gehört zu haben bzw. dies in der Testsituation zugeben zu wollen, haben sämtliche Testteilnehmende ihre Fertigkeiten in allen von ihnen gelernten Sprachen auf der Globalskala des GER erfolgreich ansiedeln können. Bei einer kurzen Fragerunde zum Umgang mit den Kompetenzstufen des GER sind vor allem die Vorteile des digitalen Fragebogens zum Vorschein gekommen: Einfach per Mausklick konnten die Teilnehmenden bei Bedarf die Kurzbeschreibungen der GER-Kompetenzstufen einblenden (vgl. Bild 2 und Bild 3).

Sobald die Erstellung des Spracherwerbsprofils abgeschlossen war, konnte der Simulationstest gestartet werden. Den oben erläuterten Grundprinzipien (s. Abb. 1) entsprechend wurden die Teilnehmenden im Test in eine aus verschiedenen Filmsequenzen bestehende zusammenhängende Geschichte mit einbezogen, in der sie unterschiedliche Kommunikationssituationen durchlaufen und dort bestimmte vorab gut durchdachte und für die spezifischen Zwecke der betroffenen Testeinheit zugeschnittene sprachliche Handlungen ausführen mussten.

Da es sich bei der hier eingesetzten Simulationsanwendung um einen ersten Prototyp handelte, wurden im Test möglichst viele unterschiedliche Aufgabenstrukturen und technische Umsetzungsformen berücksichtigt: Ausgehend von einem kurzen simulierten Vorstellungsgespräch wurden zunächst ein paar traditionellere Aufgaben etwa zur Bildbeschreibung und Meinungsäußerung bzw. -begründung gestellt. Darauf folgten dann Situationen, in denen Telefonate geführt, E-Mails und SMS geschrieben und (simulierte) „face-to-face“ – Gespräche mit dem Testmoderator und u. a. einem Angestellten im Reisebüro geführt werden mussten – alles, und dies nicht zuletzt laut Meinungen der Versuchspersonen, sprachliche Handlungen, die im heutigen Alltag so gut wie tagtäglich ausgeführt werden müssen, und auf die u. a. auch die schulische Sprachvermittlung vorbereiten sollte.

Zur Veranschaulichung dienen die Bilder 4–6 aus den Testsituationen in Barcelona und Cluj-Napoca.

3.3 Reflexionsgespräche nach dem Test – Ein Kurzexkurs zum Auswertungsprocedere

Nach der Testteilnahme sollte der Konzeption nach noch die Selbstbeurteilung der erbrachten

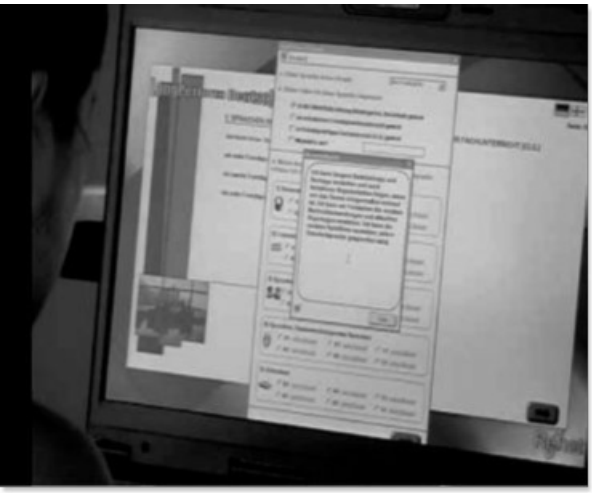


Bild 2: Erstellung des Spracherwerbsprofils – Teil 3: Eigeneinschätzung der Fremdsprachenfertigkeiten anhand von Kurzbeschreibungen zu den Kompetenzstufen des GER. (DS Barcelona, Juni 2007)

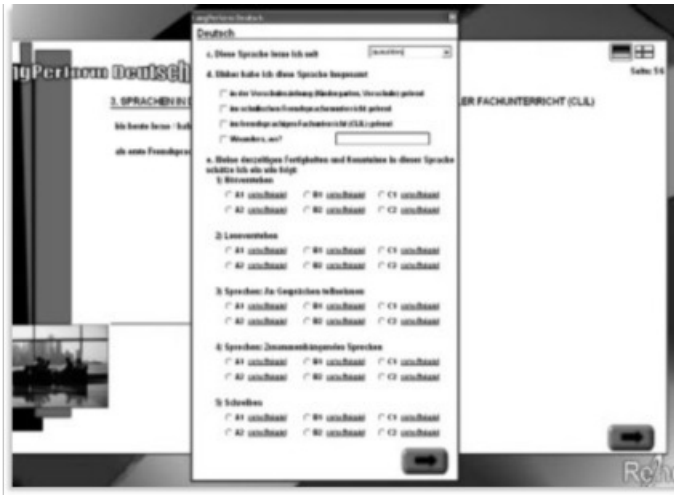


Bild 3: Ein Pop-up-Fenster für die Eigeneinschätzung sprachlicher Fertigkeiten auf der Grundlage des GER (mit Hyperlinks zu den Kurzbeschreibungen der GER-Kompetenzstufen)

Bild 4: „Vorstellungsgespräch"

Bild 5: Bildbeschreibung und Diskussion

Bild 6: Mobiltelefonieren – Nachricht hinterlassen

Testleistungen erfolgen. Da dieser Schritt jedoch für den durch das Gesamtexperiment ohnehin bereits stark strapazierten Zeitplan des Schultages noch weitere Modifikationen bedeutet hätte, wurde hier darauf verzichtet. In einem Reflexionsgespräch, an dem z. B. in Barcelona neben allen Teilnehmenden und der DaF-Fachleitung auch die Schulleitung teilgenommen hat, sind jedoch Einzelheiten hierzu erläutert und diskutiert worden. Da die Auswertung, sowie gerade auch die von den Teilnehmenden selbst vorzunehmende Leistungsbeurteilung jedoch einen zentralen Bestandteil des Gesamtkonzepts und dessen Ideologie ausmachen, sei hier noch kurz auf das Verfahren eingegangen.

Nachdem der Test beendet ist, kann die Abschlussevaluation sofort vorgenommen werden. Sämtliche während der Simulation produzierte – schriftliche und mündliche – Leistungen sind auf dem Computer gespeichert, an dem der Simulationstest durchgeführt wurde. Per Mausklick können somit unschwer das Evaluationsinstrument, sowie die dem/der jeweiligen Teilnehmenden gehörige Testdatei geöffnet werden.

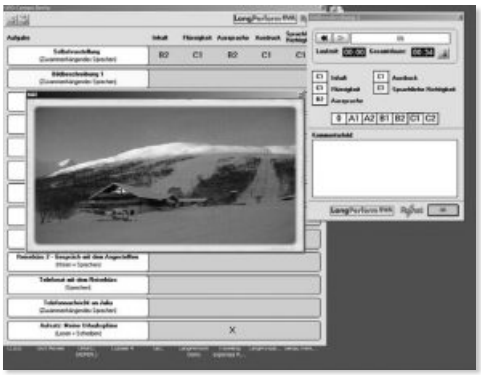


Bild 7: Ein digitales Instrument zur Selbstbeurteilung (LangPerform-Prototyp für DaF, 2007) – Beispiel Bildbeschreibung

Es öffnet sich ein großes Fenster, in dem die einzelnen Aufgaben zu der jeweiligen Testeinheit zu sehen sind. Durch einen Doppelklick auf eine Aufgabe öffnet sich ein weiteres Fenster, in dem die jeweils gewählte Aufgabe bzw. die dazu gehörige Leistung abgespielt und in einem übersichtlichen Raster nach den Kompetenzstufen des GER ausgewertet werden kann. Gehören zu einer Aufgabe zusätzliche Materialien, wie etwa Texte, Bilder, o. Ä., können diese – falls nötig und gewünscht – noch in einem weiteren Fenster eingeblendet werden. Das Bild 7 zeigt beispielhaft die Computeransicht bei der Auswertung von der Aufgabe „Bildbeschreibung".

Bereits während der ersten umfassenderen Auswertungsphasen hat sich die digitale Software zur Selbstbeurteilung vor allem aufgrund ihrer praktischen und mühelosen Handhabung grundsätzlich bewährt. Bei einigen wenigen Aufgaben hat die Platzierung der einzelnen „Pop-Up-Fenster" noch etwas zu wünschen übrig gelassen: Bei Aufgabentypen, bei denen neben dem Aufgaben- und dem Auswertungsfenster noch Bild- und Textmaterialien womöglich in zwei weiteren Fenstern angezeigt werden mussten, haben die Fenster teils unausweichlich übereinander gelegen. Um das Auswertungsprocedere möglichst angenehm zu gestalten und damit auch die Benutzerfreundlichkeit der Instrumente insgesamt zu steigern wurde die technische Umsetzung bzw. das Layout des

Auswertungsinstruments diesbezüglich inzwischen bereits revidiert und überdacht. Heute liegt auch bereits eine Variante vor, in der alle wesentlichen Funktionen und Materialien in einem Fenster bedient bzw. eingeblendet werden können. Das Bild 8 stellt die Benutzeroberfläche eines dem heutigen Layout ähnlichen Auswertungsinstruments von 2008 dar.

4. Der heutige Stand und die Weiterentwicklung des LangPerform-Konzepts – Ein Kurzüberblick

Die Probeeinsätze des ersten Simulationstests für DaF in Finnland, sowie später in Barcelona und Cluj-Napoca haben für die Weiterentwicklung des Konzepts bereits in einem recht frühen Stadium wichtige Impulse geliefert. Vor dem Hintergrund der heutigen Situation, sowie auch der heute vorhandenen künftigen Entwicklungspläne lässt sich bestätigen, dass sich die Mühen einer möglichst frühzeitigen Erprobung der Instrumente auch im internationalen Rahmen wirklich gelohnt haben. Als besonders wertvoll haben sich für die weitere Entwicklung bisher die Rückmeldungen aus den L1-mehrsprachigen und -heterogenen Versuchsgruppen, sowie den etablierten Kontexten der fächerübergreifenden Sprachvermittlung und des fremdsprachigen Fachunterrichts erwiesen. Ferner ist das Feedback aus den ersten Versuchsgruppen auch zum Aufbau und der Handhabung des Prototyps für die weitere Entwicklung entscheidend gewesen; viele der Funktionen und Strukturen des ersten Prototyps sind in die Gestaltung neuer Anwendungen direkt übernommen worden.

Inzwischen liegen nach dem hier dargestellten Konzept strukturierte Simulationsanwendungen in mehreren Zielsprachen und für unterschiedliche Zwecke vor. Es konnten z. B. in einem nationalen Fortbildungsprojekt in Finnland Simulationstests in vier verschiedenen Sprachen (Englisch, Schwedisch, Deutsch und Finnisch als Zweitsprache) für die Überprüfung und Dokumentierung von mündlichen Sprachfertigkeiten auf der gymnasialen Oberstufe konzipiert, angefertigt und inzwischen zum größten Teil auch erprobt werden. Das Fortbildungskonzept stellt eine Parallelmaßnahme zur LangPerform-Entwicklungsarbeit dar und sieht vor, aus Pilot-

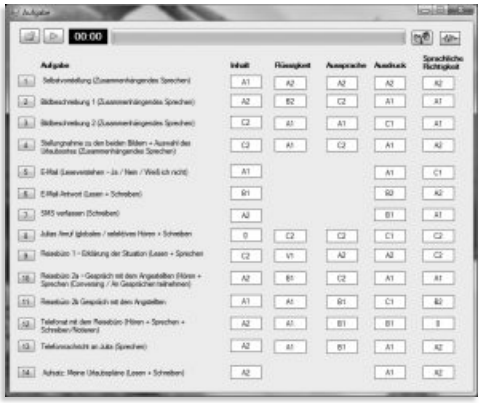


Bild 8: Ein digitales Evaluationsinstrument für LangPerform-Sprachtestsimulationen (LangPerform-Prototyp, 2008)

erprobungen gewonnene Testleistungen selektiv als Musterleistungen zwecks Einübung von Leistungsbeurteilung der mündlichen Sprachproduktion einzusetzen. Auch sonst macht die Fortbildungseinheit Gebrauch von Möglichkeiten der heutigen Technologie: Teilnehmende Lehrkräfte loggen sich ein in ein für diese Zwecke entwickeltes interaktives Bildungsportal – das LangPerform-Labor – und können dort orts- und zeitunabhängig das Auswerten mündlicher Testleistungen anhand authentischer Beispiele einüben. Eine weitere Besonderheit ist, dass sie die Musterleistungen nicht nur selbst bewerten, sondern nach der Bestätigung ihrer Auswertung auch die Einschätzungen der jeweils betroffenen Testpersonen, sowie eine Musterlösung eines Expertenteams einsehen können. Einen theoretischen Input, sowie eine Einführung in das Gesamtkonzept erhalten die teilnehmenden Lehrkräfte durch Videovorlesungen, in die jedoch auch praxisbezogene Arbeitsphasen samt Einbindung der jeweils eigenen Unterrichtspraxis mit einfließen.

Weitere Einsatzforen für das Konzept stellen momentan einzelne spezifischere Projekte dar, in denen Simulationsanwendungen für Übungs- oder Testzwecke jeweils „maßgeschneidert“ werden: In einem Fremdsprachenprojekt an der Ausbildungsschule der Universität Tampere in Finnland werden z. B. gezielt für Deutsch, Französisch und Russisch als Fremdsprache am En-

de des grundlegenden Unterrichts (9. Jahrgangsstufe, ISCED 2) Testeinheiten für mündliche Sprachproduktion entwickelt, im Projekt CLILiG-SCAN werden wiederum erstmalig für den Kontext des deutschsprachigen Fachunterrichts Übungs- und Testsätze entwickelt, und zwar zugleich für die Bedürfnisse von beruflichen und allgemeinbildenden Schulen und dies in Norwegen, Finnland und Schweden. Interessant ist dieser Projektrahmen auch insofern, als es hier bereits in den ersten Planungsphasen und zwischeninstitutionellen Kooperationsgesprächen deutlich geworden ist, dass gerade der Bereich des CLIL sowohl in der Schulpraxis, der Lehreraus- und -fortbildung, als auch der sich allmählich etablierenden Begleitforschung von der Implementierung solcher Instrumente in vielerlei Hinsicht profitieren könnte. Es gehört somit nachwievor der Bereich des CLIL, und vorne an der des CLILiG, mit zu den wichtigsten Entwicklungsbereichen des Konzepts in der Zukunft.

Über den Bildungsbereich (d. h. vor allem Fremdsprachenerziehung und CLIL) hinaus ist die Entwicklung von LangPerform-Instrumenten auch für berufliche Zusammenhänge angeregt worden, so etwa für die Einübung von (fremdsprachlichen) Präsentationen und Verhandlungssituationen, oder aber auch der Überprüfung von gezielten sprachlichen bzw. fachsprachlichen Kompetenzen z. B. bei Rekrutierungsprozessen. Ähnlich ist die Entwicklung von auf dem LangPerform-Konzept basierenden Instrumenten für Spracherziehung im Vorschulalter bzw. im Anfangsunterricht vorgesehen. Hierbei wird u. a. die Verwendung von musischen und spielerischen Elementen als Teil einer visuell zeit- und zielgruppengerecht gestalteten Simulationsanwendung eine zentrale Rolle spielen.

So wie das LangPerform-Konzept einst im Kontext des DaF entstanden ist, so wird das Deutsche als Fremd- bzw. Zielsprache auch in der künftigen Entwicklung der Instrumente anwendungsbereich- und zielgruppenübergreifend stark repräsentiert sein. Mit Blick auf diese Pläne, und besonders vor dem Hintergrund der Erfahrungen in Cluj-Napoca und Barcelona lässt sich zum Schluss der Wunsch aussprechen, dass u. a. das Netzwerk der Deutschen Auslandsschulen auch in den künftigen Entwicklungsstadien des Konzepts für Kooperationen herangezogen werden kann. Neben Piloterprobungen oder auch Evaluierungen von neuen Übungs- und Testeinheiten etwa gerade zur Einübung bzw. Überprüfung von integrierten Sprach- und Fachkompetenzen wäre z. B. auch die Berücksichtigung der Deutschen Schulen bei der Produktion von Filmsequenzen für LangPerform-Anwendungen durchaus denkbar. ◀◀

Quellen

Fleming, M., et al., 2009, A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education. Council of Europe. Strasbourg. Im Internet: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/Platform-Resources_en.pdf

Haataja, K., 2005, *Integriert, intensiviert oder nach „altbewährten Rezepten"? Auswirkungen der Lernumgebung und Unterrichtsmethodik auf den Lernerfolg beim schulischen Fremdsprachenerwerb.* Univ. Diss. Heidelberg. Marburg: Tectum.

Haataja, K., 2007, Warum CLILiG? Ein Blick in die Hintergründe, Methoden und Ergebnisse der ersten europäischen Erhebungsstudie zum integrierten Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch (CLILiG). VDLiA-Zeitschrift, 1/2007, 18–37. Münster: Aschendorff.

Haataja, K., 2009a, Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang"? In: *Zweiklang im Einklang – Integriertes Sprachen- und Fachlernen (CLIL). Fremdsprache Deutsch, Heft 40*, Ismaning: hueber.

Haataja, K., 2009b, Der Ansatz des integrierten Sprachen- und Fachlernens (CLIL) aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache (DaF) – Hintergründe, Ergebnisse und Folgen einer europäischen Bestandsaufnahme zum integrierten Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch (CLILiG) In: *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Dokumentation der Plenarbeiträge der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT Jena-Weimar 2009.* Hrsg. von Hans Barkowski, Silvia Demmig, Hermann Funk und Ulrike Würz. Hohengehren: Schneider (im Druck).

Arbeit mit der Lernplattform Moodle beim Goethe-Institut

Andreas Kotz und Markus Biechele

Li Zonghan (35) ist Deutschlehrer in Harbin, einer Metropole mit neun Millionen Einwohnern im Nordosten von China. Harbin ist nicht nur ein wichtiger Industriestandort, sondern er verfügt auch über eine große Anzahl von Hochschulen, an denen auch Deutsch unterrichtet wird. „Das Goethe-Institut ist die wichtigste Informationsquelle für meine Arbeit", sagt Li. „Ich bekomme viele Anregungen und Materialien für meinen Unterricht. Außerdem kann ich mich fachlich weiterbilden und Kontakt zu anderen Deutschlehrern halten." Harbin liegt in der Provinz Heilongjiang, 1052 km vom nächsten Goethe-Standort entfernt. Wenn Herr Li vom Goethe-Institut spricht, meint er dessen Website www.goethe.de.

Zurzeit verfügen weltweit rund 1,5 Milliarden Menschen über einen Internet-Zugang, also 23 % der Weltbevölkerung. Bei den Zielgruppen des Goethe-Instituts – unter anderem sind das Medien- und Bildungsexperten, Informationsvermittler sowie Deutschlehrkräfte und -lerner – sind Internet-Nutzer überproportional hoch vertreten. Trotz des „Digital Gap", der Unterschiede in der Internet-Infrastruktur zwischen reichen und armen Ländern, gibt es darum heute keine Weltregion mehr, in der es sich für das Goethe-Institut nicht lohnen würde, Internet-Angebote zu machen.

So verstärkt das Goethe-Institut schon seit einigen Jahren kontinuierlich seine Aktivitäten für Sprachvermittlung und Lehrerfortbildung über das Internet. Zwar erfordert die Entwicklung von betreuten Online-Lernangeboten viel Grundlagenarbeit: Es bedarf einer komplexen Technik, es müssen spezielle Materialien entwickelt werden, um entsprechende Kurse in größerem Maßstab anbieten zu können; Tutor/inn/en müssen technisch geschult und methodisch-didaktisch fortgebildet werden u. ä. m. Doch dem Aufwand stehen erheblich erweiterte Möglichkeiten der Lerner bzw. Nutzer gegenüber.

Das Goethe-Institut hat frühzeitig auf sich wandelnde Kundenbedürfnisse sowohl im Sprachkurs- als auch im Fortbildungsbereich

Überall auf der Welt wird das Internet genutzt; sehr gut kommt z. B. das deutsch-arabische Jugendportal Li-Lak an (www.goethe.de/Li-Lak)

reagiert und die technischen Neuerungen als Chance für methodisch-didaktische Innovationen erkannt. Dadurch hält es nun ein flexibles und global verfügbares Instrumentarium zur Ergänzung seines Präsenzangebotes an Kursen und Seminaren bereit, mit dem die Reichweite in der Förderung der deutschen Sprache erheblich verbessert werden kann.

Auswahl und Etablierung einer Lernplattform

Sogenanntes *Blended Learning* oder Kombiniertes Lernen – also die Erweiterung des Präsenzlernens im Klassenzimmer durch Formen virtueller Zusammenarbeit sowie des Einzellernens am PC – ist als neue Unterrichtsform an den Goethe-Instituten und in mehreren Projekten bereits erfolgreich erprobt; auch im Bereich Fernlehre gibt es Erfahrungen mit *Blended-Learning*-Kursen. Ein stetig wachsender Kundenkreis betrachtet interaktive Online-Lernangebote, tutorielle Betreuung über den Unterricht im Klassenzimmer hinaus sowie den netzbasierten Kundenservice als Selbstverständlichkeit und erwartet eine flexiblere Einteilung

knapper Zeitressourcen sowie die individuelle und mobile Nutzung von Kursangeboten.

Die bedeutendste Neuerung für die Spracharbeit des Goethe-Instituts war dabei die Auswahl und Implementierung einer Lernplattform. Die Entscheidung fiel für das Open-Source-Produkt Moodle, das sich mittlerweile weltweit als eine führende Lernplattform etabliert hat. Der Kursbetrieb auf dieser Plattform ist 2008 angelaufen, bislang haben bereits rund 8000 Teilnehmer/innen die vielfältigen Angebote zum Sprachenlernen bzw. zur Lehrerfortbildung genutzt.

Aus methodisch-didaktischer Perspektive erfüllen Lernplattformen auf Online-Ebene die Voraussetzungen, die für gute Lehr-/Lernformen auch in Präsenzphasen gelten: Lernende können sowohl individuell und von einer Lehrkraft betreut als auch kooperativ in der Gruppe lernen, und das in variantenreichen Sozial- und Arbeitsformen.

Für folgende Einsatzformen ist die Lernplattform vorgesehen:

- Kombiniertes Lernen, d. h. internetgestützte Ergänzung des Präsenzlernens um Selbstlernen, kooperatives Lernen und Tutorierung
- reines Online-Lernen und Fernlernen
- Lehrerfortbildung und Tutorenqualifizierung
- neue Service-Angebote (auch für Lerner, die keine Online-Komponente gebucht haben), z. B. Einschreibung und Kundenservice, Kommunikation mit und zwischen Kunden, Alumni-Service

Lernwerkzeuge der Lernplattform

In der digitalen Arbeits- und Lernumgebung Moodle treffen sich Lernende und Lehrende in virtuellen Klassenzimmern, den sogenannten Kursräumen – hinein kommt nur, wer für den Kurs angemeldet ist und den Schlüssel fürs Klassenzimmer, ein Passwort also, erhalten hat. Im ihrem Kursraum können die Teilnehmer/innen allein oder in kooperativen Formaten die bereitgestellten Materialien und Werkzeuge nutzen, in aller Regel von einer Lehrkraft oder Tutorenperson angeleitet und betreut.

Zu diesen Werkzeugen gehören u. a.:

- *Foren* (asynchron) und *Chats* (synchron) für Informationsaustausch und Diskussion,
- *Wikis*, in denen das gemeinsame Wissen zusammengetragen wird,
- *Umfragen* und *Abstimmungen*, um Meinungsbilder zu erstellen oder gemeinsame Entscheidungen zu treffen,
- *Dateiverzeichnisse* und *Datenbanken*, in die z. B. Aufgaben hochgeladen und von der Lehrperson kommentiert werden oder zusätzliche Materialien für die Lernenden bereitgestellt werden.

Gleichzeitig werden die individuellen bzw. kollaborativen Lernprozesse dokumentiert und so für andere nachvollziehbar.

Praxisbeispiele aus dem Sprachunterricht

Von den verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten wollen wir uns auf den *Sprachunterricht* konzentrieren. Welche Szenarien lassen sich hier mit Moodle verwirklichen? Welche Lernziele können dabei erreicht werden? Dieser Frage wollen wir im Folgenden anhand ausgewählter Praxisbeispiele nachgehen, die aus dem schulischen Deutschunterricht (DaF), der Sprachpraxis in der polnischen Deutschlehrerausbildung und den Sprachkursen am Goethe-Institut Krakau stammen.

Materialpool

Materialsammlungen sind als „Serviceangebote“ für Lehrende wie Lernende nützlich. In Moodle lassen sich sowohl einzelne Arbeitsblätter (Word-Dokumente, PDF-Dateien usw.) als auch zentrale Ordner als Dateiablage anlegen. In Zeiten, in denen Lehrer ihre Kopien häufig selbst bezahlen müssen, ist dies sicherlich eine praktische Einrichtung.

Zugriffe auf externe Online-Angebote wie z. B. von der *Deutschen Welle* lassen sich durch das Einrichten so genannter „Blöcke“ definieren, wodurch sich weitergehende Möglichkeiten der Binnendifferenzierung ergeben. So schätzen es beispielsweise besonders motivierte Schüler an zusätzliche interessante, aktuelle und authentische Materialien zu gelangen.

Online-Elemente im Deutschunterricht

Von kombiniertem Lernen bzw. *Blended Learning* im weiteren Sinne kann man sprechen, wenn

Abbildung 1

Abbildung 2

Online-Elemente in den klassischen Unterricht integriert werden.

Ein Beispiel für die *Vermittlung sprachsystematischen Wissens* ist folgende Aufgabe zur Wortschatzarbeit (Lernniveau B2)[1]. Die Schüler stellten dabei in kollaborativer Arbeit zweisprachige Wortschatzlisten zusammen und ordneten sie nach den Themen aus dem Abiturkatalog (vgl. Abb. 1).

Als Werkzeug wurde hier ein Wiki verwendet, das aufgrund seiner übersichtlichen Verzweigungsstruktur von den Schülern auch später noch gerne als Nachschlagewerk benutzt wurde.

Auch das Werkzeug „Glossar", das mit multimedialen Inhalten angereichert werden kann, bietet interessante Möglichkeiten für die Wortschatzarbeit. Hier ein von Schülern zusammengestelltes Bildwörterbuch mit Ausdrücken aus dem Österreichischen Deutsch (Lernniveau B2)[1] (vgl. Abb. 2).

Glossare können in Moodle auf verschiedene Weise angezeigt werden, u. a. als konventionelles Wörterbuch (mit oder ohne Angabe synonymer Begriffe), als „Oft gestellte Fragen" (FAQ) oder als Enzyklopädie (wie in unserem Beispiel).

Beliebt bei den Schülern sind auch selbstlösende interaktive Übungen. Die Übungstypen, die Moodle dafür mit seinem Werkzeug „Test" zur Verfügung stellt, sind mit Blick auf den Sprachunterricht jedoch begrenzt. Mit dem Modul „HotPotatoes" lassen sich allerdings bequem Übungen integrieren, die mit dem gleichnamigen Programm erstellt wurden[2]. Die Übungstypologie von *HotPotatoes* umfasst Kreuzworträtsel, Drag & Drop-Übungen, Lückentexte, Zuordnungsübungen u. ä. Übungen dieser Art finden sich bei vielen Angeboten zum Online-Sprachlernen. Nach unserer Erfahrung bearbeiten Lernende jedoch solche Übungen lieber auf der Lernplattform als auf externen Webseiten. Der Grund dafür mag darin liegen, dass die Aufgaben hier an einer bestimmten Stelle in den Unterrichtsprozess eingebettet sind und dies auch optisch durch eine entsprechende Platzierung im Kursraum angezeigt wird.

Eine Möglichkeit, die *mündliche Produktion* zu üben, sind Podcasts: Die Studentinnen im folgenden Beispiel nahmen zunächst mit einer Aufnahmesoftware (*Audacity*) Präsentationen zum Thema „Feste und Bräuche in Polen" auf und luden sie anschließend auf die Plattform hoch (Lernniveau C1)[1]. Das Aufnehmen der „Radiobeiträge" machte nicht nur Spaß, sondern gab auch allen Lernenden die Möglichkeit, einen längeren mündlichen Text zu produzieren, was im Unterrichtsalltag in großen Klassen nur selten der Fall ist (vgl. Abb. 3).

Mit dem Datenbank-Werkzeug, das hier zum Sammeln der Audiodateien benutzt wurde und das auch über eine Kommentarfunktion verfügt, wurden die Ergebnisse zunächst innerhalb des Kurses vorgestellt und bearbeitet, um sie dann anschließend im Internet (bei *Podhost* und *Wikispaces*) einem breiteren Publikum vorzustellen.

Ein Beispiel für die *schriftliche Produktion* ist das Kurstagebuch, mit dem sich kleine, einfache

Abbildung 3

Abbildung 4

Schreibaufgaben verwirklichen lassen (Lernniveau B1)[1]. Der Arbeitsauftrag dazu lautete: *Wir wollen hier unser Kurstagebuch führen. Jeder Schüler, jede Schülerin soll an einem Tag alles beschreiben, was in der Schule passiert ist. Was Gutes oder Schlechtes oder vielleicht Lustiges euch zugestoßen ist. Ich bin gespannt auf die Ergebnisse.* Für diese Aktivität wurde als Werkzeug wieder ein Wiki benutzt (vgl. Abb. 4).

Die schwarzen Markierungen sind nachträgliche Fehlerkorrekturen der Lehrerin, die Wörter mit Großbuchstaben in der Mitte (sog. „Kamel-Höcker-Wörter" im Moodle-Jargon) sind automatisch eingefügte Links, die zu Unterseiten mit Kommentaren führen – gern auch frech und witzig. Den Passus „weil Filip unsere StunDe nicht besucht hat" ergänzt beispielsweise die Lehrerin mit den Worten: „Was heißt nicht besucht hat? Geschwänzt hat er und das wird ihn teuer zu stehen kommen ☹. Ich kenne kein Erbarmen."

Wikis eignen sich besonders für gemeinsame Schreibaufgaben. Ein Beispiel für *kreatives Schreiben* sind die „Berliner Drehbücher". Es handelt sich dabei um fiktive Geschichten, die an echten Berliner Schauplätzen situiert sind und von polnischen und südafrikanischen Schülern verfasst wurden (Lernniveau B2)[1]. Die Autoren schrieben dabei in einer vorher festgelegten Reihenfolge jeweils mindestens 5 Sätze, für die sie maximal zwei Tage Zeit hatten. Hier ein Auszug aus dem Drehbuch „Horror im Ägyptischen Museum" (vgl. Abb. 5).

Die Schüler schlüpften dabei häufig selbst in die Hauptrollen und schrieben mit viel Freude und Elan. In der abschließend durchgeführten Evaluation gaben sie an, diese Aufgaben hätten

Abbildung 5

Abbildung 6

Abbildung 7

Abbildung 8

sicherlich dazu beigetragen, dass sie ohne Probleme längere Texte auf Deutsch verfassen können, was durch die Abiturergebnisse auch bestätigt wurde: Von den 11 Schülerinnen und Schülern, die mit Moodle gearbeitet hatten, erreichten 2 über 70 %, 2 über 80 % und 7 Schüler über 90 % der Punkte auf dem erweiterten Niveau (B2).

Für Aufgaben zur *schriftlichen Interaktion* sind Forum und Chat geeignete Werkzeuge.

Im folgenden Beispiel ging es darum, die eigene Meinung zu sagen (Lernniveau B1)[2]. Die Lehrkraft hatte zuvor acht Thesen in ein Forum gestellt und dazu folgenden Arbeitsauftrag gegeben: *Was meinen Sie zu den Thesen in diesem Forum? Sind Sie auch dieser Meinung? Sind Sie anderer Meinung? Vielleicht stimmen Sie nur teilweise überein? Schreiben Sie kurz Ihre Meinung zu den einzelnen Thesen (2–3 Sätze). Benutzen Sie die Redemittel zur Diskussion* (vgl. Abb. 6).

Bei der Arbeit mit Foren haben wir generell die Erfahrung gemacht, dass die Schwelle vom passiven Mitlesen hin zum aktiven Mitmachen recht hoch ist. Kleinere Formen wie diese, bei denen nur kurze Impulse gegeben werden, auf die mit ebenso kurzen Beiträgen geantwortet werden kann, haben sich daher im Unterricht bewährt.

Eine Form des Schreibens, die Ähnlichkeit mit dem Sprechen aufweist, ist der Chat. Das folgende Beispiel ist ein Partnerchat, der im Anschluss an eine Lektion zum Thema „Natur und Technik" durchgeführt wurde und dazu diente, den komplizierten Wortschatz dieses Kapitels zu festigen (Lernniveau B2)[3]. Der Arbeitsauftrag dazu lautete: *Sie haben Paare gebildet, um ein Interview zum Thema Phytotherapie durchzuführen: Eine Person übernimmt die Rolle eines Journalisten, die andere die eines Phytotherapie-Spezialisten* (vgl. Abb. 7).

Didaktische Chats dieser Art haben im Allgemeinen eine motivierende Funktion. Bei Moodle können sie automatisch protokolliert und später von anderen Lernenden eingesehen werden.

Plattformgestützte internationale Projektarbeit

Auch für die grenzüberschreitende Projektarbeit bietet Moodle einen didaktischen Mehrwert. Im dem ungewöhnlichen Projekt „Auf nach Berlin" machten polnische und südafrikanische Schüler zeitversetzt eine Klassenfahrt nach Berlin. Die Südafrikaner übernahmen dabei die Rolle von Sprachexperten, die den Polen Anregungen gaben in Form von multimedialen Stadtrundgängen und Reiseberichten.

Als Vorbereitung auf die Berlinfahrt der Polen planten die Schüler aus beiden Ländern gemeinsam das Freizeitprogramm[1]. Dazu wurden zunächst mit Hilfe einer Abstimmung gemischte Gruppen zu verschiedenen Themen gebildet (vgl. Abb. 8).

Anhand einer vorgegebenen Linkliste recherchierten die Gruppen dann verschiedene Angebote, die in einem Wiki präsentiert und in einem nächsten Schritt im Chat diskutiert wurden (vgl. Abb. 9).

Am Schluss konnten dann alle Beteiligten in einem Wiki abstimmen und somit über das

Abbildung 9

endgültige Programm entscheiden. Nach der anschließenden Klassenfahrt wurden die Erlebnisse in einem Tagebuch zusammen mit Fotos dokumentiert. Insgesamt machte die Arbeit (vor allem im Chat) den polnischen und südafrikanischen Schülern viel Spaß und wäre ohne die Plattform in dieser Intensität nicht möglich gewesen.

Es ließen sich noch viele weitere Szenarien und Beispiele anführen, etwa aus dem Anfängerbereich oder zur Rezeption, die wir hier ganz ausgelassen haben.

Li Zonghan aus dem chinesischen Harbin kann sich freuen: Das Goethe-Institut bietet ihm nicht nur Informationen und Unterrichtsmaterialien, er kann sich jetzt auch sprachlich und fachlich fortbilden lassen – dank der Lernplattform ohne einen Kilometer fahren zu müssen und trotzdem im Austausch mit Kollegen aus aller Welt.

1 Diese Beispiele verdanken wir Justyna Sobota, polnische Deutschlehrerin und Dozentin in der Lehrerausbildung.
2 *HotPotatoes* ist ein kostenloses Autorenwerkzeug und kann in deutscher Sprachversion von folgender Seite heruntergeladen werden: www.hotpotatoes.de
3 Dieses Beispiel verdanken wir Piotr Górka, Lehrer am Goethe-Institut Krakau.
4 Dieses Beispiel verdanken wir Dorota Zawadzka, Lehrerin am Goethe-Institut Krakau.

Zu den Autoren

Andreas Kotz, Beauftragter für Spracharbeit am Goethe-Institut in Krakau
E-Mail: andreas.kotz@krakau.goethe.org
Web: www.goethe.de/krakau

Markus Biechele, Leiter des Bereichs Multimedia und Fernlehre in der Münchner Zentrale des Goethe-Instituts

Neue Medien – neue Chancen für den Sprachunterricht

Shirin Kasraeian Moghaddam

Die neuen Medien werden für den DaF-Unterricht immer wichtiger. In Zeiten von Internet und web 2.0 müssen Lehrende sich auf die neuen technologischen Entwicklungen im Internet einstellen, nicht zuletzt, weil auch die Sprachlerner selbst immer mehr auf Quellen aus dem Internet zurückgreifen, um sich dort mit Materialien in der Zielsprache zu versorgen. Das Bedürfnis nach authentischen Materialien in den verschiedensten Formaten, wie z. B. Audios oder Videos, kann im Web sehr schnell befriedigt werden. War es lange Zeit für Deutschlerner nicht leicht, an solche Materialien heranzukommen, ohne sich gezielt Lehrbücher mit eigens zum Sprachenlernen produzierten CDs oder Videokassetten zu kaufen, so haben diese mittlerweile problemlos Zugriff auf ein unendliches Angebot an kostenlosen Au-

dios und Videos im Web. Das gilt auch für die Suche nach Interessensgebieten und Themen: Eine Sucheingabe in Google bringt dem Lerner meist eine Flut von unterschiedlichsten Links und Treffern, unter denen er alles zu seinem Wunschthema finden kann. Oder auch nicht – denn gerade diese unüberschaubare Vielzahl und Vielfalt an Angeboten stellt ein großes Problem für den Lerner dar, vor allem dann, wenn er die Zielsprache noch nicht gut genug beherrscht, um die Suchergebnisse richtig einordnen zu können. So kann er nicht nur schnell auf Seiten geraten, die ungeeigneten Materialien enthalten. Er kann auch häufig die Qualität der Sprache, die sich ihm darbietet, nicht beurteilen.

Hieraus wird klar, welche Herausforderungen das Internet für Lehrer darstellt. Nicht nur sollte dieser selbst das Medium des Internets gut kennen und beherrschen, er sollte auch in der Lage sein, geeignete Texte, Audios oder Videos für den Unterricht zu finden und auszuwählen. Nicht zuletzt muss er beurteilen können, wie er diese Medien in seinem Sprachunterricht am besten einsetzen kann, wobei dieser Einsatz vom bloßen Abspielen von Dateien bis zum kreativen Spiel mit den Medien reichen kann. Die Facetten von Medienkompetenz in den Sprachunterricht zu integrieren ist eine der schwierigen aber gleichzeitig auch spannendsten Herausforderungen der modernen Fremdsprachenvermittlung. Hier sind Schüler und Lehrer vor allem da gefordert, wo die Medienkompetenzen des einen sich mit denen des anderen nicht decken: So sind Lehrer häufig, was die Reflexion und Kritikfähigkeit von Medien – ob nun neue oder traditionelle – betrifft, viel weiter als Schüler. Diese sind im Gegenzug oft besser aufgestellt, wenn es um die Nutzung und kreative Weiterverarbeitung von diesen geht.

Das Internet bringt also nicht nur viele neue Chancen für den Unterricht mit sich, sondern es stellt Lerner und Lehrer vor verschiedene Probleme. Von der rein technischen Bedienung von Web-Anwendungen bis hin zur kritischen Beurteilung der angebotenen Inhalte müssen sich beide neuen Herausforderungen stellen. Dabei können sie voneinander profitiern.

Die Deutsche Welle und die Förderung der deutschen Sprache

Die Deutsche Welle als der Auslandssender der Bundesrepublik Deutschland hat als Auftrag auch die Vermittlung der deutschen Sprache. 1957 entwickelte die Deutsche Welle den ersten Sprachkurs. Kooperationen mit dem Goethe Institut und dem Deutschlandfunk folgten. Als in den 1990ern auch die Deutsche Welle eine Internetpräsenz im World Wide Web bekam, erhielten auch die Deutschkurse einen Platz auf dieser neuen Plattform. Zunächst diente diese Plattform nur als eine weitere Vertriebsform von Sprachkursinhalten, die ohnehin schon als Buch oder auf CDs vorhanden waren bzw. über das Radio gesendet wurden. So konnte man den Nutzern einen Service anbieten, über den die Inhalte immer und überall auf der Welt abgerufen werden konnten. Nach und nach aber produzierte die Redaktion Deutschkurse neue Formate für Deutschlerner, die diesen einen ganz neuen Zugang zur deutschen Sprache bieten konnten. Die journalistischen Kompetenzen, die in der Deutschen Welle ohnehin vorhanden waren, wurden nun ganz gezielt auf die Bedürfnisse von Deutschlernen zugeschnitten. Didaktisierte Nachrichten mit eigens produzierten Audios, Glossaren und Übungsaufgaben dienen nicht nur dazu, sich über aktuelle Themen aus Deutschland und aus der ganzen Welt zu informieren, sondern sollen gleichzeitig Kompetenzen wie Lese- und Hörverstehen trainieren und den Wortschatz erweitern. Vermehrt setzt die Redaktion auch Videos ein, um den Nutzern authentische Materialien zu liefern, durch die sie mit der Alltagssprache in Deutschland in Berührung kommen. Dieses Angebot bietet gerade für Lehrer eine willkommene Möglichkeit, unkompliziert und schnell an einen umfangreichen Fundus an für den Unterricht geeigneten Materialien heranzukommen. Gerade in den letzten Jahren hat sich die Anzahl von Deutschlehrern, die diese Angebote für ihren Unterreicht nutzen, vervielfacht. Dabei zeigt sich auch, dass immer mehr Lehrer sich mit den neuen Medien und den technischen Möglichkeiten auseinandersetzen. Dabei hilft auch die Tatsache, dass an immer mehr Instituten und Schulen Computer-Räume oder zumindest PC-

Stationen zur Verfügung gestellt werden, um die Nutzung von neuen Medien zu ermöglichen. So bekommen immer mehr Lehrer und Lerner die Chance, gegenseitig von ihren Medienkompetenzen zu profitieren.

Sprache am Puls der Zeit: Deutsch lernen mit Nachrichten

Das Lesen und Verstehen von Nachrichten ist ein wichtiger Bestandteil des modernen Sprachunterrichts. Die Vorteile liegen dabei auf der Hand, denn das Lernen mit Nachrichten bietet die Chance, aus einer aktuellen und abwechslungsreichen Auswahl an authentischen Materialien interessante und spannende Texte auszuwählen, mit denen Lerner ein bestimmtes Wortfeld, aber auch Grammatik trainieren können. Der Aktualitätsbezug gibt den Lernern dabei die Möglichkeit, gleichzeitig ihre sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern und sich mit landeskundlichen bzw. deutschlandspezifischen Inhalten auseinanderzusetzen.

Um die zahlreichen Vorteile des Lernens mit aktuellen Texten zu nutzen und den Lernern den Zugang zu diesen zu erleichtern, bietet die Deutsche Welle regelmäßig Berichte (Text, Audio und Video), die speziell für Deutschlerner aufbereitet wurden. Die unterschiedlichen Formate aus dem Bereich „Deutsch Aktuell“ z. B. enthalten verschiedene Hilfestellungen und Möglichkeiten zur Textarbeit. Das geschieht in Form von Übungen, Arbeitsaufträgen oder durch Glossare mit Worterklärungen. Durch Audios und Videos wird das Lernen noch interessanter und effizienter gestaltet, indem die Fertigkeiten des Hör- und Sehverstehens trainiert werden.

Unter dem Titel „Deutsch Aktuell“ bietet die Deutsche Welle folgende Formate:

- Video-Thema
- Top-Thema mit Vokabeln
- Langsam gesprochene Nachrichten
- Nachrichtenglossar

► Adresse im Internet: http://www.dw-world.de/deutschaktuell

Im Folgenden soll anhand des „Top-Themas“ gezeigt werden, welche Einsatzmöglichkeiten des

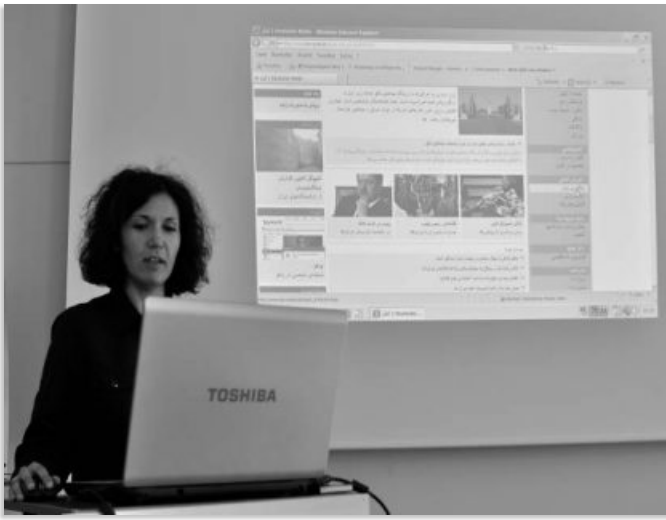
Das Top-Thema bietet vielfältige Einsatzmöglichkeiten für den DaF-Unterricht

Online-Formates im Präsenzunterricht möglich sind.

Das Top-Thema mit Vokabeln – Einsatzmöglichkeiten

Mit dem Format „Top-Thema mit Vokabeln" stellt die Deutsche Welle den Lernern zweimal in der Woche didaktisierte Hintergrundberichte zur Verfügung. Die Beiträge aus den Bereichen Politik, Wirtschaft, Kultur, Lebensart, Reise oder Panorama sind auf die speziellen Bedürfnisse von Deutschlernern zugeschnitten und bewegen sich ungefähr auf dem Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Es handelt sich dabei um authentische journalistische Beiträge aus dem Angebot von DW-WORLD.DE, die vereinfacht und um ein Vokabelglossar erweitert wurden. Zusätzlich finden Lehrer und Lerner Aufgaben zu Wortschatz, nützlichen Wendungen und Grammatik vor. Lehrer können den Arbeitsauftrag in ihrem Sprachunterricht einsetzen. Diese Materialien liegen immer im PDF-Format vor, so dass sie mit dem Acrobat Reader von Adobe problemlos heruntergeladen, ausgedruckt und vervielfältigt werden können. Zu jedem Top-Thema gehört außerdem ein Audio. Dieses kann als MP3 heruntergeladen und vom Lehrer auf einem USB-Stick oder einem anderen Speichermedium in den Unterricht gebracht werden. Außerdem gibt es die Möglichkeit, das Audio im Unterricht mit dem Windows Media Player „live" im Unterricht abzuspielen.

Die oben genannten Begleitmaterialien erlauben es dem Lehrer, das Top-Thema auf unterschiedlichste Art in den Unterricht einzubauen. Während eine textbetonte Arbeit zur Förderung des Leseverstehens eingesetzt werden kann, kann mit dem Audio insbesondere das Hörverstehen trainiert werden. Ob und wie dabei das Glossar, die Übungen und der Arbeitsauftrag zum Zuge kommen, kann der Lehrer je nach Sprachstand und Niveaustufe des Kurses selbst entscheiden. So können die Lernenden dazu aufgefordert werden, selbst ein monolinguales Glossar zu den fett gedruckten Wörtern zu erstellen oder sich gegenseitig Fragen zum Audio oder Lesetext zu stellen. Der Lehrer kann zudem durch eigene Recherche weiterführende



Frau Kasraeian bei ihrem Vortrag auf der 29. HV

Materialien zum Thema bereitstellen, die entweder der Vorentlastung oder der Vertiefung des Wortschatzes dienen. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, aus dem vorhandenen Lesetext einen Lückentext zu erstellen, der anhand des Audios von den Lernern komplettiert wird. Weiterführende Aufgaben könnten Arbeitsaufträge an die Lerner sein, die zu dem Thema im Internet recherchieren sollen. Die Ergebnisse dieser Recherche können dann im Klassenplenum diskutiert werden.

Mission Berlin – Sprachvermittlung mit einem spannenden Hörspiel

Die Deutsche Welle bietet neben Formaten, die das Arbeiten mit den Nachrichten ermöglichen auch hochwertige Hörspielproduktionen, die innovative Ansätze nutzen, um das Lernen der deutschen Sprache spielerisch zu gestalten. Ein Beispiel für ein solches Hörspiel ist Mission Europe, eine Koproduktion von Radio France Internationale, Deutsche Welle und Polskie Radio. In sechsundzwanzig zweisprachigen Episoden à 5 Minuten bieten die Audio-Kurse einen einzigartigen Ansatz, die Sprache und Kultur eines Landes kennenzulernen. Ein Spieler und seine virtuelle Spielfigur müssen die Pläne einer Bande von Terroristen durchkreuzen, die durch die Zeit reisen. Dieses Wagnis wird dadurch er-

schwert, dass sich die virtuellen Heldinnen sich erst in der Landessprache zurechtfinden müssen, um den Feind zu besiegen.

Die Audioformate machen es möglich, das Konzept des „Ton-Schnappschusses" umzusetzen: Kurze Szenen und Hintergrundgeräusche übermitteln die für eine Stadt oder ein Land typische Atmosphäre und gesprochenen Sprache vor Ort. Durch die realistische Darstellung lassen diese Geräusche und Dialoge in den unterschiedlichsten Umgebungen im Kopf der Hörer das Bild eines fremden Landes entstehen. Sie stellen vielleicht sogar den ersten Kontakt zur Landessprache dar.

Die sprachlichen, kulturellen und sozio-kommunikativen Inhalte der Serie basieren auf dem „Breakthrough"-Niveau (Level A1) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Die bilingualen Hörspiele liegen außerdem in vielen verschiedenen Sprachversionen wie z. B. Spanisch, Portugiesisch, Türkisch oder Russisch vor. Das setzt für den Unterricht natürlich eine homogene Lernergruppe mit der gleichen Ausgangssprache voraus.

Die Serie Mission Berlin kann man auf den Seiten der Deutschen Welle aufrufen. Jede der 26 Episoden verfügt über ein bilinguales Audio, ein Sendemanuskript und Begleitmaterialien in Form von kurzen Grammatikeinheiten und Übungen.

Anna muss sich in Berlin gegen Zeitterroristen durchsetzen – und lernt dabei Deutsch

▸ Adresse im Internet: http://www.dw-world.de/missionberlin

Mission Berlin – Einsatzmöglichkeiten im Unterricht

Unter der angegebenen Adresse findet man sowohl Informationen zum Inhalt des gesamten Hörspiels als auch detaillierte Angaben zu den einzelnen Episoden. Jede dieser Episoden wiederum beinhaltet neben dem Audio im MP3- und WMA-Format das Manuskript zu der Episode. Als Unterrichtsvorbereitung ist es hier unerlässlich, dass sich der Lehrende mit dem Inhalt des Hörspiels und den Audios vertraut macht. Der Vorteil eines solchen Hörspiels: Es eignet sich hervorragend dazu, lange Unterrichtsblöcke aufzulockern. Ungefähr 20 Minuten des Unterrichts reichen aus, um den Lernern mit der außergewöhnlichen und spannenden Agenten-Story mehr Lust auf die deutsche Sprache zu machen und landeskundliche Inhalte zu vermitteln (hier: Ost/West-Berlin und der Mauerbau).

Und so kann eine Unterrichtseinheit mit einer Episode von Mission Berlin aussehen:

Vorentlastung

Zunächst sollten die Kursteilnehmer Begrüßungsformeln wie „guten Morgen" oder „guten Tag", Wendungen, mit denen man sich vorstellt („Mein Name ist …" und „ich heiße"), entschuldigt („Entschuldigen Sie") oder bedankt („danke" und „bitte") wiederholen.

Audio zur Episode (erstes Mal Hören)

Der Lehrer sollte etwas zum Gesamtkonzept von Mission Berlin erzählen (Hörspiel in 26 Episoden zum Kennenlernen von Sprachen und Kulturen, Spielfigur und ein Spieler müssen eine Mission erfüllen) und die Geschichte in wenigen Sätzen umreißen (eine Frau wacht in einem Hotelzimmer auf und wird mit seltsamen Ereignissen konfrontiert: sie muss Deutschland retten). Hiernach folgt der Arbeitsauftrag, beim Hören des Audios besonders auf die Handlung

der Geschichte zu achten und sich aufzuschreiben, welche Protagonisten in dem Audio zu hören sind.

Erste Aufgabe

Die Schüler sollten nach dem ersten Mal Hören gebeten werden, in Gruppenarbeit folgende Fragen zu beantworten:

- Wie heißt die Hauptfigur der Geschichte? (Anna)
- In welcher Stadt und an welchem Ort befindet sie sich? (in einem Hotel in Berlin)
- Von wem wird sie angerufen? (von der Rezeption)
- Von wem bekommt sie Besuch? (von der Polizei/von einem Kommissar)
- Welchen Gegenstand findet der Spieler in ihrem Zimmer? (eine Spieldose)

Audio zur Episode (zweites Mal Hören)

Der Lehrer klärt nun die Antworten der Fragen. Nun sollten die Lerner gebeten werden, beim zweiten Hören auf die deutschen Wörter und Phrasen zu hören.

Zweite Aufgabe

Nach dem zweiten Durchgang stellt der Lehrer folgende Fragen:

- Wie wird Anna vom Rezeptionisten und dem Hotelier begrüßt? („Guten Morgen")
- Wie stellt sich der Kommissar vor? („Mein Name ist Kommissar Ogur.")
- Welches Wort kommt in der mysteriösen Botschaft am Badezimmerspiegel vor: Musik oder Physik? (Musik)
- Wie entschuldigen sich die Figuren: „Entschuldigen Sie" oder „Entschuldigung"? („Entschuldigen Sie")
- Welche Zimmernummer hat Annas Zimmer auf Deutsch? (Zimmer 14)
- Welche andere Zahl kann man hören? (40)

Weitere mögliche Aufgaben

- Der Kurs wird in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe soll Vermutungen anstellen, wie wohl Anna und der Kommissar aussehen (welches Alter, Größe, Haar- und Augenfarbe, eventuell Beruf usw.). Nach 5 Minuten können die Ergebnisse verglichen werden.

Frau Kasraeian mit Vorstandsmitgliedern auf der 29. HV

- Es sollen Vermutungen darüber angestellt werden, warum der Kommissar Anna in ihrem Hotelzimmer aufsucht (ein Mord ist geschehen, wahrscheinlich hatte der Mörder die Zimmernummern 14 und 40 verwechselt). In diesem Stadium können die Lerner allerdings höchstens ahnen, dass etwas Schlimmes passiert ist. Es empfiehlt sich, dass der Lehrer diese noch nicht aufklärt, um die Spannung bis zur nächsten Episode zu erhalten.

Formate für einen spannenderen Unterricht

Anhand der Beispiele von Top-Thema mit Vokabeln und Mission Berlin wurde gezeigt, wie man mit den Online-Materialien der Deutschen Welle den Unterricht gestalten kann. Diese und viele weitere Angebote wie interaktive Kurse, Video-Inhalte oder ganze Unterrichtseinheiten können Lehrer auf der ganzen Welt jederzeit kostenlos abrufen und nutzen. Sie können als Ergänzung zum Lehrbuch oder als Ausgangsbasis für eine ganze Unterrichtseinheit eingesetzt werden.

Kontakt

shirin.kasraeian-moghaddam@dw-world.de

Ungarische Schüler im Saarland – Ein Bericht

Andrea Rádóczi

Die Reise

Im Sommer 2009 sind wir, 12 ungarische Schüler (3 Jungen und 9 Mädchen) und ein Lehrer nach Deutschland gefahren. Die Reise hat mit dem Zug 14 Stunden gedauert. Wir mussten dreimal umsteigen. Zuerst sind wir in einem Liegewagen, dann mit dem ICE (Die Maximalgeschwindigkeit war 250 km/h!), danach mit zwei anderen Zügen gefahren. Während der Reise haben wir einander kennen gelernt. Wir sind am 19. Juni 2009 in Merzig angekommen.

Das Leben in Merzig, und die Familie

Alle Ungarn haben einen Gastgeber im Alter von 17 Jahren bekommen. Wir haben bei Familien gewohnt. In einigen Fällen ist es vorgekommen, dass in der deutschen Familie nicht nur einer, sondern sogar zwei ungarische Schüler gewohnt haben. Zum Beispiel habe ich mit einem Mädchen (Reni) aus der ungarischen Gruppe zusammen gewohnt. Das Haus der Familie war wunderbar, wir hatten ein eigenes Zimmer. Unsere Gastgeberin, Sally war echt nett, wir haben nicht nur die ganze Familie, sondern auch ihre Freundinnen kennen gelernt. Sie waren sehr zugänglich. Das hat mir sehr gefallen, dass wir hundertprozentig am Leben der Familie teilgenommen haben. In Deutschland habe ich sehr viel über das alltägliche Leben gelernt, unter anderen wurden mir viele neue Rezepte gezeigt, und vom Vater habe ich sehr viele Sprichwörter gelernt. Die Eltern, Reni und ich haben zweimal an einer Fahrradtour teilgenommen. Ich hatte wunderbare Erlebnisse, als wir bei der Saarschleife Rad gefahren sind.

Mit dem Vater haben wir auch zu Fuß eine Tour gemacht. Unser Ziel war der Wolfspark in Merzig, wo ein Mann mit den Wölfen zusammenlebt. An einem Samstag sind wir mit dem Auto nach Saarburg gefahren. Wir haben uns da die Burg und den Wasserfall angesehen. Dann haben wir eine Burg in Frankreich besucht, wo eine Napoleon-Aufstellung stattgefunden hat. Mit der Familie haben wir eine Fahrradtour nach Mettlach gemacht, wo wir uns in der Pause die Ausstellung von Villeroy&Boch angeschaut haben. Es hat mir auch sehr gefallen, dass wir sogar zum Geburtstag der Oma eingeladen waren. Die ganze Familie wurde zu einem Auftritt von Sally in einem Theaterstück eingeladen. Ich hatte in Deutschland mehrmals das Gefühl, dass wir nicht Ausländer waren, sondern echte Deutsche!

Die Schule

Wir haben in Merzig das Gymnasium am Stefansberg fast jeden Wochentag besucht. Die ganze Gruppe hat einen Stundenplan bekommen, weil wir verschiedene Stunden entweder mit einem deutschen oder mit unserem ungarischen Lehrer hatten. Wir hatten Geschichte, Religion, Politik, Sport, Geographie und Deutsch. Mit Herr Pócsik (dem ungarischen Lehrer) haben wir viel über die deutsche Sprache und deren Dialekte gelernt. Wir haben geschichtlich, politisch und geographisch die Orte durchge-

Reise

Saarschleife

Reni, Andrea

Mädels in Merzig

Virág, Andrea, Reni, Fanni, Kitti in Luxemburg

nommen, die wir vorher besucht hatten: Luxemburg, Saarbrücken, den Landtag in Saarbrücken, den Landkreis Merzig-Wadern, Trier. Mein Lieblingsfach in Merzig war Sport, weil mir sehr gefallen hat, dass der Sportlehrer auch mit uns Sport getrieben hat.

Programme mit der Gruppe

Am ersten Montag war die ganze Gruppe mit den Gastgeberfamilien an einem Kennenlernabend in der Brauerei Mettlach. Da konnten wir uns den Prozess der Bierherstellung anschauen.

Am Dienstag hatten wir eine Exkursion nach Luxemburg, wo gerade ein Stadtfest war. Luxemburg hat mir vielleicht am besten gefallen wegen der Sauberkeit, der Stille und Ruhe. Es war wichtig für mich, dass wir genug Freizeit in den einzelnen Städten hatten.

Zwei Tage später haben wir den Saarländischen Landtag in Saarbrücken besucht. Dort konnten wir mit einem Mitglied der Partei SPD und mit einem Mitglied der Partei CDU ins Gespräch kommen.

Abends haben wir manchmal zu zwölft oder mit den Deutschen Programme organisiert. Zum Beispiel in Merzig waren wir in einem Pub oder wir sind nachmittags shoppen gegangen. Ich habe die anderen sehr lieb gewonnen.

Unsere Gruppe war echt toll und ich hoffe, dass wir in der Zukunft die Kontakte beibehalten können. Ich habe auch sehr nette Mädels kennen gelernt und ich denke, dass die Entfernung zwischen unseren Heimatstädten in diesem Fall kein Problem sein wird.

Wir wurden auch im Landratsamt des Landkreises Merzig-Wadern empfangen. Dort hatten wir ein kleines Gespräch mit einem Mitglied der Führungskraft.

Der beste Tag war der erste Juli, als wir einen Ausflug nach Trier gemacht haben. Trier ist die älteste Stadt Deutschlands. Wir haben die wichtigsten Sehenswürdigkeiten besucht, wie zum Beispiel die Porta Nigra.

Am nächsten Tag haben wir den Oberbürgermeister besucht, wo auch eine Journalistin war, und deswegen waren wir in der nächsten Woche in der Zeitung. Am Donnerstag wurden wir zu einem Schmied (der auch ein Gastgeber war) eingeladen. Das war echt toll, dass wir sogar selbst etwas schmieden konnten. Jeder konnte ein Hufeisen oder auch zum Beispiel ein

Mit Eszter in der Brauerei

Andrea, Barbara, Barnabás in Trier

Im Physikunterricht

Herz schmieden. Wir hatten aber Schmiedgesellen als Hilfe, also wir haben das nicht ganz alleine gemacht…

Am Freitag sind wir in einen Vergnügungspark in Hasloch gefahren. Da hatten wir sehr viel Spaß, weil wir den ganzen Tag im Vergnügungspark verbrachten. Ich habe da auch sehr viele Fotos gemacht und das war auch einer der besten Tage.

Am schönsten war aber der Ausflug nach Straßburg. Ich war selber noch nie in Frankreich, deswegen war das ein fantastisches Erlebnis. Am letzten Montag hatten wir diese Exkursion nach Straßburg unter der Führung eines deutschen Lehrers von Merzig. Hier hatten wir nicht so viel Freizeit, aber das war wegen des langen Weges nach Merzig, trotzdem konnten wir uns die wichtigsten Sehenswürdigkeiten anschauen.

Vom Oberbürgermeister haben wir Freikarten für das Freibad in Merzig bekommen. Am Dienstag waren wir mit der ganzen Gruppe dort. Noch am selben Tag hatten wir einen Abschlussabend in der Brauerei Merzig.

Diese drei Wochen waren die besten drei Wochen in meinem Leben! Ich habe hier sehr viel gelernt sowohl von der Familie als auch in der Schule. In Merzig habe ich auch sehr viele nette Personen kennen gelernt und ich habe sehr gute Kontakte geknüpft, natürlich auch mit den

IN EIGENER SACHE

Vor 20 Jahren startete einer meiner Vorgänger eine „Umfrage zu Inhalt und Gestalt der Verbandszeitschrift" an die geneigte Leserschaft. Und bevor ich „meine" 20. Ausgabe herausbringe, denke ich, dass es langsam mal wieder an der Zeit, diese Umfrage zu wiederholen, nicht wahr?

Allerdings werde ich nicht den Fehler begehen, Ihnen einen Fragebogen zum Ankreuzen vorzulegen. Von 2000 Leser(inne)n erhalte ich dann einen Rücklauf von maximal 50 ausgefüllten Bögen, aus denen nach einer zeitaufwendigen Auswertung mehr oder weniger hervorgeht, dass die eine (nicht repräsentative) Hälfte genau das ablehnt, was sich die andere (auch nicht repräsentative) Hälfte wünscht. Ich werde daher einen neuen Weg der Befragung einschlagen:

Alle, die mit „Inhalt und Gestalt" mehr oder weniger einverstanden sind, brauchen überhaupt nicht zu reagieren.

Diejenigen, die inhaltlich von den letzten vier Ausgaben enttäuscht waren, schreiben mir kurz und bündig, woran das gelegen hat und was sie mir vorschlagen.

Diejenigen, die Veränderungen an der Aufmachung wollen, geben mir bitte ebenfalls eine kurze Rückmeldung.

Alle diejenigen, die mir gute Ratschläge erteilen wollen, was insgesamt anders oder ihrer Meinung nach besser zu machen sei, lade ich – ohne Ironie – ein, mir diese detailliert mitzuteilen.

Auch wenn oder gerade weil ich die Arbeit als Schriftleiter neben meinem Schulberuf ehrenamtlich ausübe, werden mir Ihre Rückmeldungen eine große Hilfe dabei sein, wie ich meine wertvolle Freizeit zum Nutzen des Verbandes noch besser einsetze.

Eine Schule in den Tropen

Marc-Thomas Bock

Meine Impressionen anlässlich eines Besuches in Nicaragua: Die Deutsche Schule Managua hat in den vergangenen Jahren Bemerkenswertes geleistet.

Vieles steht geschrieben über die klimatischen Bedingungen der Tropen. Mehr noch über Wärme, Sonnenglut und Feuchtigkeit. Und dennoch nützen alle Berichte oder Schilderungen nicht das Geringste, sich auf das Kommende annähernd vorzubereiten. Die Hitze – sie prallt beim Öffnen der Kabinentür ins Gesicht, sofort und gnadenlos, hier auf dem Rollfeld des Flughafens *Augusto Caesar Sandino* von Managua. Vielleicht hat auch die Klimaanlage der Boeing geholfen, diesen Eindruck zu intensivieren: Das Aerosol aus Feuchtigkeit und Sonnendunst beherrscht von nun an jeden Neuankömmling. Ab jetzt regiert der Schweiß, er rinnt herab und wird es weiterhin tun, im Taxi auf dem Weg zur Schule und eben dort. Solange man noch nicht „tropikalisiert" ist, wie die Einheimischen diesen Prozess der Anpassung verständnisvoll umschreiben, wird man gegen den Schweiß zu kämpfen haben, und zunächst bleibt er der durchnässende Sieger. Willkommen in Nicaragua, diesem Flecken Hitze, dem atemberaubenden Land der Vulkane, Kraterseen und Sandinisten, eingezwängt in ein Korsett aus Urwald, tektonisch hingeworfen zwischen Pazifik und Mosquitoküste. Wie soll man es beschreiben, dieses Land, damit man ihm gerecht werden kann? Managua, so wird von seinen Einwohnern oft kolportiert, ist die merkwürdigste Hauptstadt der Welt. Das große Erdbeben von 1972 hat die gesamte Stadt zerstört, ja ausradiert. 11 000 Tote gab es danach, die Stadt wurde nie wieder richtig aufgebaut. Somoza verscherbelte die aus aller Welt gespendeten Blutkonserven und ließ seine Gegner weiterhin aus Hubschraubern in den glühenden Krater des Masaya werfen. Der Diktator hatte das Land buchstäblich ausgesaugt, als die Sandinisten kamen und ihn schließlich im Jahre 1979 verjagten. Es folgten Revolution und Alphabetisierung, es herrschte Mangel und viel Euphorie. Die Contras wurden nach Honduras zurückgeschlagen, die von den USA verminten Häfen entmint. Daniel Ortega gewann die Wahlen, Mangel herrschte weiterhin, die Euphorie nahm schleichend ab. Später dann verlor Ortega die Wahlen, und Liberale hielten Einzug. Nun ist es wieder Ortega, der alternde Revolutionsführer, der gemeinsam mit seiner Frau das Land regiert. *Das Volk ehren, heißt Gott ehren*, so steht es nun auf den übergroßen Wahlparteiplakaten der FSLN. Fast scheint es, als habe der für die Entrechteten Lateinamerikas so typische Fatalismus Besitz ergriffen von den ehemals so hoffnungsvoll in die sandinistische Zukunft blickenden Menschen dieses zweitärmsten Landes der Region. Während die Politiker und Geistlichen, die Entwicklungshelfer und Industrielobbyisten kommen und gehen, bleiben die Widersprüche des Landes bestehen: Den Nicaraguanern geht es gut, und es geht ihnen nicht gut. Alles ist relativ, alles ambivalent in Nicaragua, von dem einer seiner größten Dichter, Sergio Ramírez, einmal sagte, dass jeder seiner Bewohner ein Dichter sei. Was bleibt, sind die Kinder, von denen immerhin noch 75 Prozent eine Schule besuchen.

Die neue Bibliothek

Was bleibt, ist auch die Hoffnung einer prekären Mittelschicht, ihren Kindern eine schulische Ausbildung zugute kommen zu lassen, die sich auf lange Sicht nicht nur für die eigene Tochter, den Sohn bezahlt macht, sondern auch für das Land. Diese Hoffnung zu unterstützen, ihr täglich zuzuarbeiten, auch das ist ein wichtiges Anliegen der Deutschen Schule Managua.

Seit 1967 besteht es nun, das *Colegio Alemán-Nicaragüense*, es hat eine Menge überstanden, die Jahre der Diktatur, das große Erdbeben und unzählige tropische Stürme und Stromausfälle, die Jahre der Revolution und die des Bürgerkrieges. In den letzten zweiundvierzig Jahren haben sich die Schulvorstände stets gegen alle möglichen Widrigkeiten durchsetzen können, es hat nie an Entschlusskraft und persönlicher Aufopferung gefehlt, die materielle und personelle Ausstattung der Schule voranzutreiben. Wer die Schule heute durch das große Eingangsportal betritt, findet sich zunächst in einem weitläufigen Gartengelände wieder, in dem sich zwischen liebevoll gepflegten Bauminseln und Buschgewächsen großzügig einstöckige Bungalows verteilen. Sie beherbergen die luftigen Klassenzimmer der Sekundaria und Primaria. Sowohl bei den baulich ältesten und frisch renovierten Räumen der Primaria, der Grundschule mit ihren etwa 350 Schülern, als auch bei den in lichten Pavillons zusammengefassten Räumlichkeiten der Sekundaria (der Oberstufe mit gegenwärtig 226 Schülern) fallen sofort die für tropische Gegebenheiten unerlässlichen Baudetails auf: Zwei Türen für die Evakuierung im Falle von Erdbeben, verstellbare Glaslamellen in den großflächigen Fenstern sowie weite Dachüberstände, die direkte Sonneneinstrahlung vermeiden helfen. Auch bei den neueren Gebäuden wie der vor einigen Monaten eingeweihten Bibliothek wurden landeseigene Architekten mit der baulichen Umsetzung klimatisch optimaler Bedingungen betraut. Der Schulvorstand, das *Centro Cultural Alemán-Nicaragüense (CCAN)*, arbeitet mit seinem Baufachausschuss auch eng mit der Schulleitung zusammen.

Die Gebäude der Primaria

Wer Schulleiter und Schulvorstandsrepräsentanten dabei beobachtet, wie sie sich über die ausladenden Entwurfsskizzen eines für 2010 geplanten neuen Klassenzimmertraktes beugen, um die Vor- und Nachteile von Stützpfeilern, Ablaufrinnen und Dachwölbungen zu diskutieren, erkennt sofort die Verbundenheit der hier Planenden mit jedem Winkel der Schule, weiß, dass es sich hier um Engagement mit Herzblut handelt. Hubert Rammler, der aus Baden-Württemberg stammende Schulleiter, zeichnet seit nunmehr über fünf Jahren für die Geschicke der Deutschen Schule verantwortlich. Dass er in der unmittelbaren Vergangenheit Bemerkenswertes für die Schule in die Wege hat leiten können, liegt – neben seinem kooperativ-aufgeschlossenem Verhältnis zum CCAN – auch an seiner allgemein hoch geschätzten Leitungskompetenz, die es vermag, Impulse und Anregungen aus dem Kollegium, der Eltern- und Schülerschaft sachkritisch abzuwägen und dann gemeinsam mit seinen Mitarbeitern umzusetzen. Eines der wichtigsten Instrumente in der Personalführung sieht er daher auch in der Kommunikation auf direkt persönlicher Ebene, etwas, das er bereits in den achtziger Jahren als ADLK in Guayaquil/Ecuador erleben konnte. Indem er täglich das Gespräch mit den Lehrern, Kindergärtnern, dem Verwaltungspersonal und den technischen Kräften sucht, bleibt er informiert über die ganz normalen Abläufe, erfährt er, wo es Schwierigkeiten gibt und kann auf diese schnell und unkompliziert reagieren.

Die Tür seines kleinen Büros ist jederzeit geöffnet, so dass „Schwellenängste", auch im wörtlichen Sinne, gar nicht erst entstehen. Diese Art des respektvollen und sachlichen Umganges mit allen Beteiligten verleiht ihm eine uneingeschränkt anerkannte Autorität, die nichts mit der in ferner Vergangenheit so oft beschriebenen „Kantigkeit" autoritär-sperriger Leiter gemein hat. Was aber haben nun Schulleiter und Kollegium, haben Schulvorstand und Regionalbeauftragte aus dem BVA erreichen können?

Neben den schon angesprochenen baulichen Verbesserungen (neue Klassenzimmer für DaM und DaF, eine neue Cafeteria für Essenszeiten, ein neuer Mehrzweckraum und der wunderschöne Bibliotheksneubau mit Computerarbeitsplätzen) sind es gerade auch die pädagogischen Konzepte der letzten fünf Jahre, die die Schule zu einer der nachgefragtesten Bildungseinrichtungen in Nicaragua haben werden lassen: Seit 2004 bietet die Deutsche Schule neben dem nationalen *bachillerato* nach Klasse 11 auch das *Gemischtsprachige Internationale Baccalaureate (GIB)* nach Klasse 12 an. Zusammen mit den Sprachdiplomprüfungen I nach der 9. Klasse (eine Besonderheit dieser Schule) und II nach der 11. Klasse erlangen hier somit alle Schulabgänger eine dreisprachige Studierfähigkeit, die diesen Typ der Deutschen Aulandsschule (sogenannte V-Schulen) für die Eltern der Sitzländer besonders erstrebenswert macht. So schrieb kürzlich ein einflussreicher US-Amerikaner über seine an der DS Managua lernenden Kinder: *„And they are thrilled with the education they are receiving at the German School in Managua. The curriculum is taught in Spanish with daily German classes. As their primary school education progresses, math and science will be taught in German, and eventually all classes will be taught in German. In the end, they will speak three languages before they finish junior high school"*.[1]

Nachdem im vergangenen Jahr der zur Deutschen Schule gehörende und wohl bestausgestattete Kindergarten des Landes auf einem Nachbargrundstück seine Pforten öffnete, muss sich die Schule um eine fortlaufende Dreizügigkeit der Primaria weniger Sorgen machen als zuvor. Kindergartenleiterin Erdme Kruth und der Schulleiter der Primaria, Edwin Bohé, arbeiten gemeinsam mit der nicaraguanischen Konrektorin María-Elene Hurtado und der Psychologin Leonor Ayón Hand in Hand, wenn es etwa um die Aufnahme in den Kindergarten (*prueba de madurez*) und dem Absolvieren von Schuleingangstests geht. Der Kindergarten mit seinen mehr als 180 Anderthalb- bis Sechsjährigen und 25 Erzieherinnen und Erziehern verfügt über ein an der Fröbel-Pädagogik orientiertes Konzept der ganzheitlichen Erziehung und bezieht dabei natürlich auch den unterschiedlichen Stand der Mutter- und Fremdsprachen

Sprachdiplomprüfung C1

differenziert in die Tages- und Wochenplanung mit ein. Für deutschsprachige Muttersprachler (Expertenkinder) existiert hier eine eigene Gruppe, die sprachlich an die ebenfalls als Besonderheit der DS Managua auszuweisende deutsche Grundschule (Klassen 1–2 und 3–4 im Verbund) herangeführt werden. Da neben der Schule mit einem 25-m-Becken auch der Kindergarten über ein eigenes Schwimmbecken verfügt, kann jedes Kind, das den Kindergarten oder die Grundschule der Deutschen Schule absolviert, sicher schwimmen, eine Kulturtechnik, die in Nicaragua – aber offensichtlich auch verstärkt in Deutschland – durchaus nicht immer im Kindesalter vermittelt werden kann.

1 zitiert nach: Mike Cobb, *Nicaragua Living*, 7/08, p.10

Die in den Jahren 2005 und 06 eingeführten *examenes de grado* in Klasse 6 und Klasse 11 in Mathematik, Englisch, Spanisch, Deutsch und wahlweise Naturwissenschaft oder Geschichte führten zu einer besseren Vergleichbarkeit der Leistungen in der Mittelstufe, während in der 11. Klasse mit Einführung dieser schuleigenen Lernzielkontrolle das nationale *bachillerato* aufgewertet wurde. Zusätzlich und als besondere Lernstandserhebung nach Klasse 6 führte die DS Managua ein sogenanntes Sprachdiplom 0 ein, das die Deutschkenntnisse vor Eintritt in die Sekundaria überprüft und Sprachdefizite individuell ausweist. Der Erfolg dieser Evaluationsmaßnahmen kann an der überaus hohen Zahl an Studierenden abgelesen werden, die nach Erhalt ihrer Zeugnisse nach Klasse 11 (*promociones)* oder nach der Klasse 12 (GIB) in Nicaragua, Deutschland, den USA oder Südamerika studieren.

Hinsichtlich der Schulentwicklung und des Pädagogischen Qualitätsmanagements wurden in den vier letzten Jahren diejenigen notwendigen Voraussetzungen geschaffen und Steuerungsinstrumente implementiert, die eine erfolgreiche Repräsentation der Schule anlässlich des bevorstehenden Zertifizierungsbesuches der Bund-Länder-Inspektion (BLI) im Oktober 2010 wahrscheinlich werden lassen. Im Laufe des Jahres 2005 wurde das Leitbild der DS erstellt, seit Anfang 2006 gibt es an der Schule eine PQM-Steuergruppe unter Leitung des Primaria-Leiters Edwin Bohé, die unter Einbeziehung von Eltern- und Schülervertretern einen ausführlichen Evaluationsbericht erstellte. Im September 2008 erfolgte die peer-review an der DS San Salvador, die „kritischen Freunde" aus Guadalajara (Mexiko) besuchten Managua im März 2009. Die SEIS+ Erhebung war bereits im Juli 2006 abgeschlossen, die hier festgestellten Potentiale der Schule werden seither durch die Steuergruppe in der Gremienarbeit der Schule problematisiert. Seit 2006 führt auch der Schulvorstand interne Strategiesitzungen durch, die gemeinsam mit der Elternvertretung (APF) und den Schülersprechern geplant und ergebnisorientiert weiterentwickelt werden. Soeben (dies meint den Monat Juli 2009) ist das Schulprogramm der Deutschen Schule Managua in seiner Endfassung fertiggestellt worden. Auf diese Tatsache ist der Schulleiter besonders stolz, verdeutlicht sie doch das Ergebnis gemeinsamer Langzeitarbeit, wie dies auch schon zuvor bei der Erstellung des Leitbildes und der SEIS+-Erhebungsbögen der Fall gewesen ist. In solchen Dokumentationen kommt dann auch das immanente Teamverständnis des Kollegiums zum Ausdruck und das Verlangen, eine unbedingte Abstimmung bei der täglichen Arbeit und dem Umgang mit den einzelnen Kollegen herzustellen. Dieses Selbstverständnis von Verantwortung gegenüber anderen ist nicht nur als eine Präambel unter vielen im Leitbild der Schule festgeschrieben: Die schulinterne Fortbildung (SchiLF) des Kollegiums findet prozessual statt, Ortslehrkräfte schulen vermittelten Lehrkräfte ebenso wie diese ihre nicht vermittelten Mitstreiter. In erster Linie bezieht sich dies auf laufende Sprachkurse, pädagogisch-didaktische Unterrichtsreflektion, Fragen des deutschsprachigen Fachunterrichts und methodenorientierte Unterrichtsgestaltung. Die Deutsche Schule Managua ist dem ReFo-Zentrum San José in Costa Rica angeschlossen. Hinzu kommen regelmäßige Sitzungen der PQM-Steuergruppe und ein wöchentlich geführter Austausch der erweiterten Schulleitung, der sogenannte *nucleo*, in denen naturgemäß die äußeren Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit im Vordergrund stehen. Hier etwa wird der von der Genfer IB-Organisation ausgegebene Bogen zur Selbstevaluation gemeinsam diskutiert und ausgefüllt, werden die Vorbereitungen zu den aktuellen mündlichen Prüfungen im DSD getroffen oder aber die zahlreichen Projekte und Schulveranstaltungen durchgeplant. Es kann durchaus geschehen, dass beispielsweise anlässlich der traditionellen *Kermesse*, einer ganztätigen Sonntagsveranstaltung, um die 2000 Besucher das Schulgelände bevölkern. Ein solches Ereignis ist dann nicht eben nur ein großartiges Aushängeschild für die Schule, sondern in erster Linie eine logistische Herausforderung für alle Beteiligten. In Nicaragua besitzt diese Schulkirmes einen hohen Stellenwert an allen höheren Schulen, sie dient der direkten Kontaktaufnahme zur zukünftigen Klientel, bindet die Ex-Alumni ein und gilt auch als qualitativer Gradmesser für die um Schüler werben-

den Schulen anderer Staaten (Frankreich, USA). Für eine Schule mit verstärktem Deutschunterricht, die nicht auf das bilinguale Potential einer klassischen Begegnungsschule zurückgreifen kann, sind es gerade diese Veranstaltungen, die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, ihre Deutschkenntnisse einem größeren Publikum vorzustellen. Im Idealfall kann das Deutsche als *lingua franca* dienen, wenn beispielsweise anlässlich der von der DS Managua ausgerichteten Zentralamerikanischen Sportmeisterschaften im Sommer 2007 die Teilnehmer aus Guatemala, El Salvador und Costa Rica damit beginnen, sich mit den Kampfrichtern der Schulen auf Deutsch über das Regelwerk beim Basketball auseinanderzusetzen.

Die deutsche Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel anzusehen, sondern sie als Matrix für den Transfer inhaltlich komplexerer Zusammenhänge benutzen zu können – genau dieses Ziel verfolgen auch die veränderten Richtlinien der B1 und C1 Prüfungen des Deutschen Sprachdiploms. Bei den im Juli dieses Jahres stattgefundenen mündlichen Prüfungen entschieden sich dann folgerichtig viele Prüfungskandidaten für die Präsentation eines Themas aus ihrem Umfeld. Die *Powerpoint*-Vorträge beziehen sich dann beispielsweise auf die „Gewässerreinigung am Beispiel des Managuasees" oder „Wasserverschmutzung und Tourismus – ein Problem für Nicaragua?". In einem Entwicklungsland wie Nicaragua, dessen infrastrukturelle, wirtschaftliche und auch ökologischen Probleme im Fachunterricht der Deutschen Schule Managua durchaus Beachtung finden, ist die öffentliche Sensibilität für diese Themen in den letzten Jahren auch landesweit gestiegen. In den beiden führenden Tageszeitungen, *La Prensa* und *El Nuevo Diario*, wird in Leitartikeln immer häufiger Bezug auf eine zukünftige Entwicklung Nicaraguas als internationales Tourismusziel genommen.

Für die nicaraguanischen Lehrer und Schüler bedeutet die Arbeit deutscher Organisationen wie der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), des Deutschen Entwicklungsdienstes (DED) oder der staatlichen Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) vor Ort auch die Möglichkeit, den Einfluss der deutschen Sprache auf die wirtschaftlichen Belange ihres Heimatlandes authentisch nachzuvollziehen. Seit der Einführung des Gemischtsprachigen Internationalen Baccalaureates hat sich die Zahl der Schulabgänger erhöht, die ein Studium in Deutschland aufnehmen oder gar abschließen. Neben dem GIB gibt es auch die Chance, mit dem nationalen Abschluss nach der 11. Klasse über den Besuch eines deutschen Studienkollegs oder ein zweijähriges nicaraguanisches Grundstudium an ein weiterführendes Hochschulstudium in der Bundesrepublik anzukoppeln. Für die besten Oberschüler der Deutschen Schule Managua stellt der Schulvorstand ein nach Leistung gestaffeltes Stipendium bereit, viele Absolventen nehmen auch an einem DAAD-Stipendienprogramm teil. Eine weitere Förderung durch die Deutsche Industrie- und Handelskammer ist angedacht.

Der neue Kindergarten

Und der Ausblick in die weitere Zukunft der Schule? Natürlich gibt es Dinge, die Hubert Rammler und seine Mitarbeiter noch gerne realisiert sehen würden: Ein Primariachor, vielleicht sogar ein Lehrerchor wären eine schöne Bereicherung des Schullebens. Auch ist der Traum von einer ständig präsenten Krankenschwester für die Erstversorgung der kleineren und größeren Blessuren seiner Schützlinge noch nicht vom Tisch. Die wichtigsten Ziele für die nächsten Jahre umreißt er jedoch kurz und

knapp: Die Gesamtschülerzahl sollte bald die 850 erreicht haben, der IB-Zweig möglichst im zweistelligen Teilnehmerbereich liegen. Natürlich ist ein armes Land wie Nicaragua besonders schwer von der gegenwärtigen globalen Rezession betroffen, und man kann nur hoffen, dass es für die Eltern auch zukünftig möglich sein wird, das im Vergleich zu anderen Privatschulen recht moderate Schulgeld auch weiterhin noch aufzubringen. Aber Optimismus ist auch eine Eigenschaft, die dem nicaraguanischen Volke eigen ist, die das tägliche Leben in diesem Land und an dieser Schule prägt. Die in den letzten Jahren erzielten Erfolge der Schule lassen denn auch Eltern, Schüler und Lehrer zuversichtlich nach vorn blicken, die Rahmenbedingungen für eine nachhaltige und qualitativ höchst anspruchsvolle schulische Ausbildung sind geschaffen. Wenn der Schulleiter im Januar 2010 nach fünfeinhalb Jahren in den Schuldienst seines südwestdeutschen Bundeslandes zurückkehrt, dann wird er sich erinnern an seine Arbeit für diese Schule in den Tropen, an die Erfolge und die Mühen, die sengende Hitze und den Regen und natürlich wird er sich auch seiner hiesigen Kollegen in Dankbarkeit erinnern – und diese sich an ihn.

Die Regenzeit ist noch nicht vorüber, sie wird anhalten bis in den Oktober. Auf der Panamericana wirbeln die großen Trucks den Staub auf, er wirbelt herum um das nicht zu übersehende Straßenschild *Deutsche Schule – Colegio Alemán-Nicaragüense 800 mts*. In seinem Schatten warten die Wanderarbeiter auf den Lieferwagen, den sie besteigen werden, um auf den umliegenden Maisfeldern zu arbeiten. Nicaragua – das Land der Widersprüche, das Land der kleinen Wunder. Doch eines ist sicher: Es wird sich immer lohnen, hierher zurückzukehren. ◀◀

Von toten und lebenden Dinosauriern in Patagonien

Bericht aus dem Umfeld einer Sprachbeihilfeschule

Marc Seegers

Als Lehrer nach Argentinien, da läuft Landeskennern das Wasser im Mund zusammen und Unwissende lesen sich schnell die wichtigsten Infos über die zahllosen Naturschönheiten, Sehenswürdigkeiten und Brauchtümer an. Vom letzten Zipfel der Welt bis in die Hochplateaus der Anden fasziniert dieses Land so sehr, dass man trotz der gigantischen Ausdehnung von über 4200 Straßenkilometern (ungefähr Lissabon – Moskau) alle paar Kilometer Halt machen muss und staunt: ewiges Weideland, wachsende Gletscher, türkise Bergseen, die patagonische Leere mit ihren einzigen Bewohnern, den Schafen und Guanakos, fruchtige Pampa und trockene Hochebenen, riesige *estancias*, Weingüter in Mendoza, Kolonialbauten in Salta, Salzseen und die schönen Iguazú-Wasserfälle, Jesuitenreduktionen in Missiones, Gauchos und beim *asado* das beste Rindfleisch der Welt.

Argentinien beherbergt außerdem wichtige Schätze aus prähistorischen Zeiten, Fossilien, versteinerte Bäume und Dinosaurier. Ende der 1980er Jahre wurde in der Provinz Neuquén der *Argentinosaurus huinculensis*, der mit mehr als 40 Metern Länge größte Pflanzen fressende Saurier, gefunden, und 1993 entdeckten Wissenschaftler in derselben Provinz den größten Fleischfresser, den *Giganotosaurus carolinii*, der den berühmten T-Rex um zweieinhalb Körperlängen überragte. So viel von den toten, aber immerhin echten Dinosauriern.

Nicht weit von diesen Fundorten (400 Kilometer durch patagonisches Tafelland ist dort *nicht weit*) gibt es entlang der Anden eine Gegend, die sich vieler schöner Bergseen rühmt. Und dort, am Fuße der Anden, in der *Región de los siete lagos* (Gegend der sieben Seen, aber es sind weit mehr, einer schöner als der andere), gibt es sie, die lebenden Dinosaurier. Dort haben mutige Pioniere aus Chile kommend vor mehr als hundert Jahren ihre ersten Hütten erbaut, darunter deutschstämmige Handwerker, Händler und der Krämer Karl Wiederhold, der

Die Deutsche Schule um 1937 (Foto: Hans Schulz)

als inoffizieller Stadtgründer von San Carlos de Bariloche (1897) gilt. In dieser argentinischen Schweiz, wie die Gegend fortan genannt wird, fühlten sie sich schnell heimisch und gründeten zur tüchtigen Erziehung ihrer Kinder bald den deutschen Kirchen- und Schulverein mit einer kleinen Schule. Seitdem haben die unechten Dinosaurier ihr Dorf scheinbar nie wieder verlassen.[1]

So sollte man jedenfalls meinen. Denn sonst ließe sich nicht erklären, dass die heutige Schulleiterin der Deutschen Schule Bariloche meinte, ein Filmprojekt über *„Mujeres de la Shoá"* sei „doch eher was für die jüdische Gemeinschaft"[2] des Ortes, eine in jeglicher Hinsicht untragbare Aussage. Dass diese Aussage die Haltung spiegelt und keinen Einzelfall darstellt, will ich später weiter ausführen, zunächst aber zum Hintergrund: Das Staatliche Institut gegen Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus Argentiniens (INADI) und das Holocaust-Museum Buenos Aires hatten zu Schulvorführungen des o. g. Dokumentarfilms und Seminaren zum Thema Holocaust nach Bariloche eingeladen.[3] Auf einem Vorbereitungstreffen fünf Wochen vorher fiel dann ebenjener Satz der Schulleiterin. Außerdem sagte sie dort, sie habe als Direktorin die pädagogische Verantwortung, ihre Schüler keinem ungeprüften Material[4] auszusetzen und schlug deshalb eine Vorschau des Films in der Arbeitsgruppe vor. Die Aula der Deutschen Schule stand für den Termin der Vorschau in der nächsten Woche allerdings nicht zur Verfügung. Zur Vorschau und zu weiteren Treffen der Arbeitsgruppe erschien die Schulleiterin nicht mehr.

Ich wurde in der folgenden Zeit nicht den Eindruck los, dass die Schulleitung mit allen Mitteln zu vermeiden versuchte, mit Schulklassen an den Filmvorführungen im örtlichen Kino teilzunehmen. Auf meine Anfrage eine Woche vor der Veranstaltung, was geplant sei, wie wir

1 Zur Geschichte der Deutschen Schule Bariloche und der Stadt- und Regionalgeschichte vgl. Schulz (2005)
2 Aufgrund der Brisanz dieser Aussage weise ich darauf hin, dass diese und alle anderen Aussagen von mir geprüft sind und durch Zeugen belegt werden können.
3 Vgl. Seegers (2009)
4 Der Film ist in Zusammenarbeit der *Universidad Nacional de la Matanza* und dem Holocaust-Museum Buenos Aires entstanden.

Schülerinnen in der Diskussion mit ihrem Lehrer
(Foto: Hans Schulz)

als Deutsche Schule teilnehmen würden, wurde ich zurecht gewiesen, dass die Deutsche Schule nicht an „allen möglichen Veranstaltungen" teilnehmen könne und mit der Aussage vertröstet, das Thema würde noch mit den Fachleitungen besprochen.

Es passierte nichts. Über 1000 Schülerinnen und Schüler vieler staatlicher und privater Schulen sahen den Film bei zwei Vorführungen im örtlichen Kino, die Deutsche Schule erschien mit drei Vorstandsmitgliedern, wie es mit der Deutschen Botschaft besprochen worden sei. Die Botschaft teilt diese Darstellung der Ereignisse nicht und schildert die Gespräche ganz anders. Auf meine Nachfrage hin, wie die Schulleitung die Nichtteilnahme begründe, lud man mich zu einem Gespräch ein, an dem neben der Direktorin, mit der ich bis dahin allein darüber gesprochen hatte, auch die Koordinatorin des Fachbereichs Deutsch und vier Mitglieder des Schulvorstandes teilnahmen. Ich sah mich sozusagen schwerem Geschütz gegenüber, man hatte sogar bei meiner Fachberaterin nachgefragt, ob ich den Auftrag zu einer Untersuchung hätte!

Die Direktorin wälzte die Verantwortung in diesem Gespräch auf die Lehrer ab, jede Lehrerin und jeder Lehrer habe ja hingehen können. An anderer Stelle argumentierte man, fünf Wochen seien pädagogisch gesehen zu wenig Vorbereitungszeit. Darüber hinaus wurden von Vorstandsmitgliedern ernste Zweifel an dem vom Holocaust-Museum herausgegebenen didaktischen Material geäußert, die drei Seiten mit „oberflächlichen Fragen" zum Thema Holocaust seien inhaltlich fragwürdig, was auch fehlende Reaktionen der Schüler nach der Filmvorführung gezeigt hätten. Bis hierhin sind die Aussagen widersprüchlich und unzutreffend: Nach der Vorstellung, bei der ich anwesend war, entspann sich eine etwa einstündige Diskussion zwischen der Direktorin des Holocaust-Museums und rund 80 Schülerinnen und Schülern, die im Kinosaal sitzen geblieben waren, um über das Gesehene und das Geschehene sprechen zu können.

Letztendlich, teilte man mir mit, fühle sich die Deutsche Schule durch Veranstaltungen wie diese selbst diskriminiert und exponiert, als sei man als Deutsche Schule immerzu verpflichtet, an solchen Veranstaltungen teilzunehmen. Man müsse schließlich aus der pädagogischen Verantwortung heraus auch die Schüler der Deutsche Schule Bariloche davor schützen, diskriminiert zu werden, zum Beispiel dadurch, eben nicht an der Vorführung dieses „schockierenden" Filmmaterials teilnehmen zu müssen. Schließlich kanzelte mich die Direktorin in recht unfreundlichem Ton ab, dass ich „nach fast zwei Jahren an der Schule" wohl immer noch nicht begriffen habe, wie es hier ablaufe, und das Gespräch wurde beendet. Hier wurden Inhalte und Sachverhalte verzerrt oder falsch wiedergegeben, wie ich leicht recherchieren konnte, einige Aussagen müssen als geschichtsrevisionistisch oder als töricht bewertet werden, für eine Schulleitung und einen Schulvorstand in jedem Fall inakzeptabel, egal wie man sie bewertet.

Dass dieser Vorfall kein Einzelfall war, ahnte ich bereits. Aus dem Vorstand war mir zugetragen worden, auf einer Sitzung am 20. April hätte ein verdientes Mitglied gefragt, ob man denn dieses Jahr nicht Führers Geburtstag feierte. Der Quelle zufolge war dies nicht mal im Scherz gemeint, wenngleich das keine Rolle spielen würde. Weitere antisemitische Äußerungen kamen mir zu Ohren, die ich nicht alle belegen kann. Bis zu diesem Vorfall, nach dem mich dann auch noch ein langjähriges Mit-

glied des Vorstands um ein persönliches Gespräch bat und mir erklärte, „in Dresden gab es ja auch Holocaust, und in Hiroshima und Nagasaki auch … aber das will ja keiner wissen …, auch nicht, wie viele Deutsche im Krieg wirklich gestorben sind …". Solche Äußerungen verwundern nicht mehr an einer Schule, die in der Öffentlichkeit Bariloches einen zwiespältigen Ruf genießt. Bei Eltern aufgrund der guten Bildung zwar beliebt und hoch gelobt, sieht sich die Schule Vorurteilen und Vorwürfen wie dem der „Nazi-Schule" ausgesetzt. Die Ressentiments gründen vorrangig auf zwei Ursachen: Zum einen diente die Stadt San Carlos de Bariloche in der Nachkriegszeit vielen Nazis und Kriegsverbrechern als Unterschlupf[5], die sich nachweislich auch in der deutschen Gemeinschaft organisierten und bis heute in einigen Teilen der Gemeinschaft deren Image prägen, was sich negativ auf die Schule auswirkt, da sich hier deutsche Gemeinschaft und Institution überschneiden. Zum anderen war der ehemalige Kriegsverbrecher und SS-Offizier Erich Priebke[6], der rund 40 Jahre unbehelligt in Bariloche lebte, in den 1980er und 90er Jahren Vorstandsvorsitzender des Trägervereins der Deutschen Schule, ehe er 1994 an italienische Behörden ausgeliefert und später dort rechtskräftig verurteilt wurde.

Lehrer früherer Tage bestätigten, dass es von Priebke hier und da eine Anweisungen gegeben habe, die als Einflussnahme gewertet werden müssen. „Mein Kampf" stand lange in der Schulbibliothek – wie er auch heute noch in vielen, nicht nur deutschen Haushalten der Stadt steht –, Böll aber sollte nicht gelesen werden, weil er Kommunist war.[7] Vor diesem Hintergrund lässt sich dann auch erklären, dass Schüler auf meinen Vorschlag hin, eine Arbeitsgruppe zum Thema Holocaust zu machen, fragen „Und sie lassen dich?", mit „sie" war die Schulleitung gemeint. Oder dass mir Schüler erzählen, sie würden bei Schulwettkämpfen auch heute noch als „Schüler von der Nazi-Schule" beschimpft. Oder dass die Schule auf vielen Webseiten als rechtsextrem und faschistisch bezeichnet wird.

Von den Verantwortlichen wird dieses Image gerne negiert oder verharmlost, es gebe halt immer Unverbesserliche. Glücklicherweise gibt es tatsächlich keine Anhaltspunkte mehr für einen direkten ideologischen, antisemitischen oder rechtsextremistischen Einfluss auf die Unterrichtsinhalte, etwa im Deutsch- oder Geschichtsunterricht. Trotz allem findet natürlich gewöhnlicher Unterricht statt, nur leider werden Themen wie Nationalsozialismus und Holocaust in den argentinischen Curricula von Geschichtsunterricht und Gesellschaftskunde sehr stiefmütterlich behandelt.

Der eingangs geäußerte Erklärungsansatz, dass die Urheber solcher Aussagen die Gegend nie mehr verlassen hätten, ist natürlich nicht haltbar. Viele der beteiligten Menschen sind über die Dorfgrenzen weit hinaus gekommen, viele leben vom Tourismus, einige tätigen internationale Geschäfte, andere unterhalten regelmäßige Kontakte nach Deutschland, auch der deutsche Honorarkonsul ist darunter. Die Menschen in Bariloche sind auch nicht weltfremd, höchstens ein bisschen verschlossen, manchmal eigenbrötlerisch, das bestätigen selbst zugezogene Argentinier. Die *porteños*[8], die geblieben sind, führen es auf das kalte Klima zurück (das etwa dem des deutschen Alpenvorlandes entspricht). Die Stadt San Carlos de Bariloche ist heute das größte Tourismuszentrum in der Region, und

5 Vgl. Weber (2004), Goñi (2006) Der argentinische Journalist und Historiker Uki Goñi identifizierte aus den noch vorhandenen Akten der Einwanderungsbehörden Argentiniens mehr als 300 NS-Kriegsverbrecher, die Schwarzziffer dürfte weit höher liegen. Der in Österreich gesuchte ehemalige Tiroler Gauamtsleiter Fritz Lantschner lebte erwiesenermaßen in Bariloche, Nazi-Agent Reinhard Kopps versicherte noch in hohem Alter, er heiße Juan Maler, SS-Kommandant Josef Schwammberger oder Hitler-Bewunderer Hans-Ulrich Rudel tauchten hier unter. Im Dezember 2008 fahndete Efraim Zuroff persönlich in Bariloche nach dem totgesagten Dr. Aribert Heim, meistgesuchter Nazi-Kriegsverbrecher weltweit, der ganz oben steht auf seiner Liste *Operation: Last Chance*. Dessen Leichnam ist bis jetzt nicht gefunden, das LKA ermittelt weiter und Zuroff vermutet ihn weiterhin in den Bergen zwischen Bariloche und Puerto Montt (Chile).

6 Der SS-Offizier Erich Priebke war an der Erschießung von 335 Zivilisten in den ardeatinischen Höhlen, einem Steinbruchgelände nahe Rom, am 24. März 1944 beteiligt, bei der fünf Zivilisten mehr als beabsichtigt erschossen worden waren. Er hat seine Taten bisher nicht gereut und sich nicht vom Nationalsozialismus distanziert. Er verbüßt seine Haftstrafe in Hausarrest mit Freigang in Rom.

7 Zit. n. Pakt des Schweigens. Dokumentarfilm (2006)

8 Die Bewohner von Buenos Aires werden wegen des (ehemals umsatzstarken) Hafens (*puerto*) so genannt.

sie wächst dank südamerikanischer Kommunalpolitik seit Jahren dem infrastrukturellen Chaos entgegen. Im Winter fliegen Brasilianer zum Ski fahren ein, im Sommer lockt die Natur Camper, Freizeitsportler, Trekker und Bergsteiger an. Und die örtliche Deutsche Schule, die Deutsch als erste Fremdsprache samt DSD anbietet, aber nach einem Gönner der Gründerjahre „Instituto Primo Capraro" benannt wurde, steht mittendrin. Sie feierte im Jahr 2007 ihr hundertjähriges Bestehen und wird in der Stadt zu den drei besten, allesamt privaten Schulen gezählt. Bis hin zum damaligen deutschen Botschafter waren darum auch alle hohen Herren gekommen und gratulierten.

Es zeichnet sich von der Schule insgesamt ein Bild ab, das widersprüchlicher nicht sein könnte. Während die Schule gerade eine erste Selbstevaluation mittels SEIS+ durchführt, werden gravierende Probleme ausgeklammert. Fragen zum Image der Schule, die in der Befragung ergänzt werden können, wurden nicht gestellt. Während die Lehrer sich regelmäßig auf internen und externen Fortbildungen auf den aktuellen Stand der Dinge bringen, verweigert sich der Vorstand einer dringend nötigen Verjüngungskur: Innovative und offene Schulvereinsmitglieder wie der deutschstämmige Hans Schulz, die sich zum Wohle der Schule einsetzen, werden brüskiert, und sogar zum Rapport beim Schulvorstand gebeten, wenn sie sich ohne Absprache mit Vertretern der israelitischen Gemeinschaft in der Presse zeigen. Monate zuvor wurden die Dienste von Schulz gerne angenommen, er hatte zusammen mit Juan Ymaz, einem weiteren Vereinsmitglied, zehntausende Euro an Spenden gesammelt, um den Einbau eines Aufzuges zu finanzieren, zur Reintegration einer querschnittsgelähmten Schülerin. Ein Dankeschön haben sie nicht bekommen. Der Posten der Direktorin wurde kürzlich wieder intern besetzt, ohne öffentliche oder interne Ausschreibung. Dies kann natürlich auch andere als ideologische oder politische Hintergründe haben, so werden die vorgelegten Jahresbilanzen von manchen Mitgliedern des Trägervereins angezweifelt, eine Zweckbindung der Fördermittel weisen die Rechenschaftsberichte bisher nicht aus. Den Dinosauriern sei die Förderung aus Deutschland eigentlich auch egal, höre ich aus ihrer Richtung, man bleibt lieber unter sich, soll das wohl heißen.

In vielen Gesprächen mit Argentiniern forsche ich weiter nach Erklärungen. Er könne es sich auch nicht erklären, führt Juan Schulz, als Anthropologe und Autor ebenfalls auf der Suche nach Erklärungen, fast schon entschuldigend an. Die Argentinier hätten vielleicht zu viel mit ihrer eigenen jüngsten Geschichte der Militärdiktatur, der Verfolgung und den Verschwundenen zu tun, als sich auch noch mit der europäischen Kriegsgeschichte und dem Holocaust auseinander zu setzen. Noch dazu sei die jahrzehntelange politische und intellektuelle Auseinadersetzung der Deutschen mit Krieg und Holocaust kaum bis in die tiefen Winkel der Anden vorgedrungen, vermutet er. Die Deutschstämmigen seien dadurch nur wenig sensibilisiert für die Notwendigkeit einer politischen Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Antisemitismus und Geschichtsrevisionismus.[9]

Eine öffentliche Demonstration mit einer eindeutigen Haltung der Schule gegen antisemitische Parolen und nationalsozialistische Ideen ist in den zwei Jahren meiner Tätigkeit jedenfalls nicht erfolgt. Es ist lange her, mag man einwenden, aber eine öffentliche Distanzierung von dem verurteilten und unreuigen Kriegsverbrecher Priebke ist auch darüber hinaus nicht bekannt. Die einzige öffentliche Filmvorführung des kritischen Dokumentarfilms „Pakt des Schweigens" in der Schule im Jahr 2006 wird gerne als Ausrede dafür vorgebracht, dass man sich ja mit dem Thema auseinander gesetzt habe. Erinnerungskultur als deutsches Fremdwort.

Bis sich was ändert, werden die Wände der Schule daher wohl noch öfter mit Sprüchen wie *Que vuelve Priebke* und *Judios de Mierda* beschmiert. Die israelitische Gemeinschaft hat deswegen Anzeige beim INADI erstattet und zeigt sich besorgt über die jüngsten Entwicklungen. Ein Aufruf zur Zusammenarbeit an die Deutsche Schule, der mir vorliegt, blieb unbeantwortet, konstatiert Ricardo Niborski, als Mitglied der Israelitischen Gemeinde seit Jah-

9 Vgl. Schulz (2009)

Aktion „Für das Leben“ (Foto: Hans Schulz)

ren um Annäherung bemüht. In einer spontanen Aktion von argentinischen, deutschen und jüdischen Mitbürgern wurden die Sprüche mit einem schönen Sinnbild übermalt: *Siempre por la Vida*. Keine Woche später war es mit Hakenkreuzen verschmiert, und die Schulverwaltung ließ alles übermalen, inklusive der schönen Wandmalerei, in weiß, ohne Himmel, Blumen und Sinnspruch.

Die deutsche Seite schöpft ihren Handlungsspielraum noch nicht vollends aus, man sei auf jeden Fall „sensibilisiert“ und in Kontakt mit Buenos Aires, versichert man mir in Köln. Die Deutsche Botschaft sucht den Wandel durch Dialog mit den Entscheidungsträgern der Schule, zu den o. g. Filmvorführungen schickte sie eigens einen Referenten, der klare Worte zum Thema fand, der Vorstand jedoch verstand die Botschaft nicht. Die Deutsche Botschaft verhalte sich ansonsten aber sehr diplomatisch, um nicht zu sagen zurückhaltend, bedauern jene in Bariloche, die vor Ort mit den Dinos leben müssen und den Wandel konkret und schneller vorantreiben wollen.

Den Lehrern fehlt es in ihrer täglichen Arbeit an Rückhalt, außerdem sind viele aus ökonomischen Gründen auf den Job angewiesen. Die Schulleitung müsste ihnen den Rücken stärken, sich nicht gegen sie, sondern demonstrativ vor die Lehrerschaft stellen, Gestaltungsraum für Ideen bieten, Bereitschaft für mutige Projekte zeigen, um in der Öffentlichkeit ein modernes und weltoffenes Bild der Schule zu zeichnen, wie es die Pestalozzi-Schule Buenos Aires seit jeher vormacht.[10] In Unterrichtsreihen sollten Themen der jüngeren deutschen und europäischen Geschichte eingeflochten werden, Antisemitismus, Weltkriege, Holocaust, Geschichtsrevisionismus, Kalter Krieg, Mauerfall usw. Eine stärkere Öffnung der Schule kann zu einem Imagewandel in der Gesellschaft führen, warum nicht unterstützt durch eine professionelle PR-Kampagne? Durch Unterrichtsideen, Arbeitsgemeinschaften oder Kooperationsprojekte mit anderen Bildungsträgern und Kulturinstitutionen können Projekte entstehen, die die Schule als tolerant und kritisch zeigen, die demokratische Werte vermitteln und zu demokratischem Handeln anregen, die interkulturelle Kompe-

10 Vgl. Frey-Krummacher, Claudia: 75 Jahre Pestalozzi-Schule. In: Deutsche Lehrer im Ausland 3/2009, S. 286 ff.

tenzen fördern und zur Völkerverständigung aufrufen. Diese Qualitätsmerkmale, wie sie von Deutschen Auslandsschulen (Schulbeihilfeschulen) wie selbstverständlich gefordert werden, bleiben natürlich unerreicht, wenn Schulleitung und Vorstand von Dinosauriern regiert werden.

Man bleibe aber weiter am Ball, schreibt mir Beatrix Karok, die derzeitige BPLK, Ende Oktober fand das zweite einer neuen Reihe von Lehrerfortbildungsseminaren zum Thema „Holocaust im Unterricht" statt, organisiert vom Holocaust-Museum Buenos Aires in Zusammenarbeit mit der Deutschen Botschaft Buenos Aires, der Israelitischen Gemeinde Bariloche und einer lokalen Arbeitsgruppe. Deren Leiter: Hans Schulz und Ricardo Niborski. Die Lehrerinnen und Lehrer der Schule planen nun Projekte über Nationalsozialismus und Holocaust, die ganze *Secundaria* soll sich mit dem Thema Diskriminierung und Toleranz auseinandersetzen, ausgehend von Zitaten von Bertolt Brecht und Eduardo Galeano, daraus soll dann wieder eine neue Wandmalerei entstehen, um der Öffentlichkeit ein modernes und weltoffenes Bild der Schule zu zeigen. ◀◀

Literatur

Echeverria, Carlos (Buch/Regie): Pakt des Schweigens. Das zweite Leben des Erich Priebke. Dokumentarfilm D/ARG 2006. Terrahe & Gutierrez Films GmbH. In Deutschland erschienen im Progress Filmverleih.

Goñi, Uki (2006): Odessa: Die wahre Geschichte: Fluchthilfe für NS-Kriegsverbrecher. Berlin: Verlag Assoziation A.

Schulz, Hans (2005): Bariloche: Kurze Geschichte der deutschen Gemeinschaft und ihrer Schule 1907–2004. San Carlos de Bariloche: Libros del Medidía.

ders.: Los alemanes y el Holocausto, de la culpa a la responsabilidad. Entrevista a Marc Seegers. In: Río Negro vom 22.2.2009, S. 6/7 (http://www.rionegro.com.ar/diario/debates/2009/02/22/17809.php, zuletzt aufgerufen am 30.10.2009).

Seegers, Marc: Gegen Antisemitismus und Diskriminierung. Massenauflauf beim Aktionstag in Bariloche. In: Argentinisches Tageblatt, Nr. 31.688 vom 11.10.2008, S. 2 (http://www.tageblatt.com.ar/archivo/2008/10/11-10-08.pdf, zuletzt aufgerufen am 30.10.2009).

Weber, Gaby (2004): Daimler-Benz und die Argentinien-Connection. Von Rattenlinien und Nazigeldern. Berlin: Verlag Assoziation A.

Yappert, Susana: Hans Schulz, tras las huellas de la comunidad alemana. In: Río Negro vom 5.4.2008 (http://www.rionegro.com.ar/diario/rural/2008/04/05/12139.php, zuletzt aufgerufen am 30.10.2009).

Über den Autor

Marc Seegers (35), Lehrer für Deutsch, Sport und Deutsch-als-Fremdsprache war zwei Jahre in Bariloche als BPLK im Bereich DaF tätig und arbeitet seit kurzem am Clara-Schumann-Gymnasium in Dülken, NRW.

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

125 Jahre Deutsche Schule der Borromäerinnen in Alexandria

Friedrich Gerber

Die Festwoche wird in der Tradition der Schule begangen. Zuerst mit einem Sozialtag, an dem die Schwestern ihre sozialen Aktivitäten vorstellen. Mit einem Festkonzert in St. Catharina – hier zeigt der Chor seine in Jahren von Herrn Kronthaler aufgebaute Qualität – und anschließendem Ehemaligenabend, bei dem sich alle, die sich der Schule verbunden fühlen, treffen. Es folgt ein Festgottesdienst mit Msgr. Schrödel und dem päpstl. Nuntius M. Fitzgerald. Danach werden die Schultüren für alle Ehemaligen geöffnet. Hier treffen die Ehemaligen auf Sr. Carola, die letzte deutsche Borromäerin, die, 88 Jahre alt und vor allem weise, auf 30 Jahre Schulleitertätigkeit (bis ins 78. Lebensjahr) zurückblicken kann. Der große Festakt in der Bibliotheca Alexandrina ist der Höhepunkt. Festredner ist der vom Schulleiter Dr. Müller eingeladene Bundesinnenminister Dr. Schäuble. In seiner Ansprache rückt er Bildung, Dialog und Toleranz zwischen Religionen und Nationen für eine Bildungseinrichtung mit Tradition so eng zusammen, als müssten sie für immer eine Symbiose eingehen.

Heute arbeiten sechs Schwestern und fast 40 ägyptische und deutsche Ortskräfte in Kindergarten, Vorschule und Schule. Dazu kommen 17 vermittelte dt. Lehrer. Die Schülerinnen schließen heute in den Abschlussklassen mit einem FOS-Abitur, anerkannt in Ägypten und Deutschland, ab. Eine Zusatzqualifikation als Fremdsprachenkorrespondentin (IHK) wird angeboten. Die Mehrzahl eines jeden Jahrgangs verlässt die Schule mit einem deutschen Reifezeugnis (BW). Mit Kindergarten und Vorschule kommt die DSB auf ca. 780 Schülerinnen.

Die Schulgeschichte

Der ägyptische Offizier Orabi wird 1881 Kopf einer ägyptisch-nationalen Bewegung. Wegen des Suezkanals sieht England seine Interessen bedroht und greift militärisch ein. 1882 wird Alexandria von der See her beschossen. Die

Europäer flüchten und finden bei ihrer Rückkehr nur Trümmer. 1883 findet der Franziskanerpater Ladislaus Schneider Kinder, die ein Jahr lang keine Schule mehr besucht haben. Diese dt. und österr. Kinder unterrichtet er in einer Privatwohnung. Das ist die erste deutsche (und katholische) Schule in Alexandria. Ab dem 7.8.1884 unterrichtet die Borromäerin Sr. Catharina Schneider, die leibliche Schwester dieses Pater Ladislaus, zusammen mit zwei weiteren Schwestern ca. 40 Kinder. Das ist der Start der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Alexandria.

Zur Erklärung des Namens: Als Angelo Medici Papst wird, ernennt er seinen Neffen Carolus Borromaeus zum Erzbischof von Mailand. Dieser kämpft als Gegenreformator auf allen Ebenen für Disziplin und Ordnung und stirbt als Helfer der Armen und Kranken. In Nancy schenkt im 17. Jahrhundert ein großherziger Emanuel Chauvenel den „Schwestern der Hl. Familie“, einem gerade gegründeten Orden, ein großes Haus, dessen Eingang eine Statue des hl. Borromaeus ziert. Deswegen werden die Schwestern in Nancy „Sœurs de Charles Borromée“ genannt. Seit der Zeit trägt der Orden diesen Namen.

Schulgebäude um 1911

Die Schule in Alexandria wächst. 1897 beziehen die Borromäerinnen ein ehemaliges Hotel in der Rue Salah el Dine. Es wird zu einer Schule mit Kirche und Konvent umgebaut. Rund hundert Jahre lang wird an dieser Schule an-, um- und dazugebaut. Die vielen Schülerinnen dennoch in ein so kleines Schulgebäude hineinzubringen, grenzt für deutsche Vorstellungen schon an ein Wunder.

Um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert spiegelt die Schülerpopulation die gesellschaftlichen Verhältnisse im damaligen Alexandria, einer Perle des Mittelmeers. Es sind deutsche, österreichische, französische, englische, griechische und syrische Schüler. Von 339 Kindern sind 76 Jungen. Im Internat leben 77 Kinder.

Während des 1. Weltkriegs ist die Schule ab 1915 französisches Militärlazarett. Die Schwestern dürfen nicht in Ägypten bleiben. Nach dem Krieg wird die Schule zunächst Asyl für armenische Familien. 1921 wird sie von den Borromäerinnen wieder eröffnet. 1924 schickt ein Berliner katholischer Lehrerinnenverband die ersten deutschen Lehrerinnen, die nicht dem Orden angehören.

In den 20er Jahren wird Arabisch Schulfach, weil die Zahl der ägyptischen Kinder ständig zunimmt. Die Schule wird jetzt eine echte Begegnungsschule für ausländische und ägyptische Schüler.

Ab 1933 verlassen die jüdischen Familien Alexandria. Ab Herbst 1939 auch die meisten deutschen Familien, ebenso die vermittelten Lehrerinnen. Die Schülerzahlen sinken. Doch die Borromäerinnen lavieren sich durch die Kriegsjahre, von den Engländern immer wieder im eigenen Haus interniert.

Nach dem Krieg werden nur noch Mädchen aufgenommen. 1956 sind von 297 Schülerinnen 120 Ägypterinnen. Arabisch wird ordentliches Schulfach und ab 1948 finden offizielle arabische Prüfungen statt. Nach der Nasser-Revolution 1952 verlassen die Ausländer in großer Zahl Alexandria, d. h. auch viele Schülerinnen der Schule. In den folgenden Jahren festigt sich die religiöse Proportion von einem Drittel christlicher zu zwei Drittel muslimischer Schülerinnen. Die Schule bekommt ab 1955 Bundesbeihilfe und ab 1956 entsandte Lehrkräfte. Sie erhält fast gleichzeitig eine ägyptische Struktur: eine deutsche Schlussprüfung nach der 10. Klasse, dann ein ägyptisches Abitur und das Sprachdiplom II.

Ab 1993 wird die ägyptische Thanaweyaprüfung durch die deutsche Reifeprüfung ersetzt. Dabei wird Arabisch in das deutsche Abitur integriert, weswegen dieser Abschluss in Ägypten und Deutschland anerkannt wird. Dies ist das Werk von Frau Dr. Nachtigall, DSB Kairo, und Herrn Peter Rink, DSB Alexandria.

Fast parallel dazu entsteht ein Handelszweig ab Klasse 9. Wegen der Sprachkenntnisse ist der Ruf der Absolventinnen in Alexandria so gut, dass mit diesem Diplom in der Academie in Alexandria Wirtschaftswissenschaften und Tourismus studiert werden können. Da diese Möglichkeit auf der Sympathie des Dekans gründet, reift der Entschluss – analog zum in Deutschland und Ägypten anerkannten Abitur –, ein Fachabitur zu entwickeln, das deutsche und ägyptische Lehrpläne ineinander verschränkt und – einmal institutionalisiert – ein Studium auf Fachhochschulniveau in beiden Ländern erlaubt. 2007 wird das erste FOS-Abitur abgelegt und erste Absolventinnen studieren in Deutschland. Das ist ein Verdienst von Herrn Nikolaus Eberl, dem ersten „weltlichen“ Schulleiter nach Sr. Carola.

Schuleingang

Schulhof

Probleme von heute und morgen

Die alten Löwen im Pausenhof, die an das Hotel erinnern, und all die hohen Räume, mit ihrem abblätternden Charme atmen Geist der Schulgeschichte. Sie schaffen eine besondere Atmosphäre, die jeden – Besucher oder Schülerin – in ihren Bann zieht. Aber das Gebäude ist wirklich zu klein und genügt einfach nicht mehr. Die Schülereltern wohnen auch nicht mehr in Schulnähe im alten Zentrum, dessen Stil an französische Stadtarchitektur erinnert. Ein Neubau ist notwendig. Das Gelände ist gekauft. In drei Jahren muss die neue Schule fertig sein. Auflage des Gouvernorats. Unwägbar ist indessen, wie hoch der Meeresspiegel steigt. Für Alexandria bedeutet das nichts Gutes.

Die Borromäerinnen sind ein idealer Schulträger. Sie schaffen eine Atmosphäre, in der die Schülerinnen der Mittelpunkt sind. Der Ruf der Schule wurde mit den Qualitätsvorstellungen der deutschen Schwestern hart erarbeitet. Sr. Carola ist die letzte Deutsche, doch ein Schulverein, der die Gründeridee weiterführen soll, existiert bereits.

In noch einem Punkt sind die borromäischen Schwestern ein idealer Schulträger: Sie verkörpern eine so perfekte Non-Profit-Organisation, dass jede größere Investition mangels Rücklagen eine Herausforderung ist. Das Schulgeld, niedrig bis vor zehn Jahren (abgesehen davon, dass die deutschen Schulen im internationalen Kontext gesehen wegen der Subventionierung durch entsandte Lehrer immer die billigsten sind), hat sich wegen unabweisbarer Investitionen und des Kaufs eines neuen Schulgeländes inzwischen verfünffacht. Die Schule war früher der Platz für die Kinder ärmerer Familien mit Bildungsehrgeiz. Sind wir auf dem Weg zu einer (Neu)Reichenschule, oder bereits dort angekommen?

Aus der multikulturellen Begegnungsschule, in der Deutsch Kommunikationssprache aller war, was den entsprechenden Qualitätsstandard garantiert hat, ist eine Schule geworden, in der junge Ägypterinnen deutschen Lehrern mit europäischen Denk- und Bildungsmustern begegnen. Die Pausensprache ist Arabisch. Ist so das hohe deutschsprachige Niveau zu halten? In Englisch wird ein hohes Level erreicht, in Französisch (mangels Begegnungsmöglichkeiten) nicht.

Dabei ist die Trumpfkarte der Schule die Viersprachigkeit (Arabisch, Deutsch, Englisch und Französisch). Der Kindergarten schon (in diesem Punkt den allermeisten Kindergärten in Deutschland überlegen) ist mit Deutschlernzielen besetzt. Die Vorschule alphabetisiert in

Schwester Carola

Schwester Catharina

Morgengruß

Deutsch und Arabisch. Der Andrang, dort hinein zu kommen, ist groß: Von über 150 Kindern können jedes Jahr nur maximal 60 aufgenommen werden. Finden wir die richtigen? Um das Schicksal zu beeinflussen, wird von den Eltern oft für Kinder dieses Alters schon Privatunterricht organisiert. Das Privatlehrerwesen (ein Krebsgeschwür der Schulbildung) begleitet die Schülerinnen bis zum Abitur. Viele Eltern (früher undenkbar) können es sich leisten, die als hoch bezeichneten Schulkosten, über die viel geklagt wird, durch eine weitere noch höhere Investition in Privatunterricht abzusichern. Ist das der richtige Weg? Wenn nein, was kann die Schule ernsthaft dagegen unternehmen?

Die Schwestern mit der überzeugend gelebten und ansteckenden Kultur der persönlichen Zuwendung haben ein wohl enges, aber stabiles Wohlfühlpaket geschnürt. Wenn aber auf ein ganzes deutsches Schulprogramm ein umfangreiches arabisches gepackt wird, so dass ab der 3. Klasse in der Woche 40 Unterrichtsstunden anfallen, ist dann noch menschliches Lernen und Entdecken möglich? Gibt es noch Zeit für das Nachdenken, Spielen, Musikmachen, den Sport?

Im multikulturellen internationalen Leben in Alexandria vor 100 Jahren war Verständigung und Zusammenleben kein Problem. Die vielen Italiener und Griechen leben nicht mehr hier. Heute ist auch die jüdische Gemeinde fast verschwunden, und die christlichen Ordensgemeinschaften fühlen sich, soweit sie Schulträger sind, eingeengt, vielleicht geduldet, erwünscht eher weniger. Ein sichtbar offensiv vorgetragener Islam hält auf religiösem Gebiet gefestigte und befestigte Antworten parat, wo Leute mit anderem Bewusstsein nur Fragen haben. Wie soll in der Zukunft die Schule der Borromäerinnen handeln, wenn, wie das Beispiel der ägyptischen Reaktion auf die Schweinegrippe gezeigt hat, der Staat seine Muskeln spielen lässt und Schulen (mit dem Argument der Vorsicht, die jedoch keinen wirksamen Schutz garantiert) schließen lässt und auf diese Weise zeigt, wer im Land das Sagen hat?

Auf diese Fragen gibt es eine borromäische Antwort: Furchtlos und mit nüchternem Ernst und Verstand den als richtig erkannten Weg weiter verfolgen, auch in schwieriger Situation, und nicht aufgeben. Und eine säkulare Antwort: Ein deutscher Lehrer in Alexandria muss einer sein, der auszieht und die Furcht vielleicht lernt, aber nicht das Fürchten. Beide Antworten berühren sich. Und in diesem Sinn ist die DSB Alexandria immer eine Begegnungsschule. ◀◀

Zum Autor

Der Verfasser, 2007/08 kommissarischer Schulleiter, ist stellvertretender Schulleiter an der DSB Alexandria.

Was tun im Ruhestand?

Einsatz als SES-Experte bei ehemaligen Straßenkindern in Nordthailand

Eberhard Haar

„Eines macht mir große Sorgen", pflegte meine Frau schon vor zehn Jahren zu sagen, „wie überlebst Du es nur, wenn Du einmal nicht mehr unterrichten darfst?" Angesichts dieser auch mir unheimlich erscheinenden Perspektive, nach einer langen Zeit erfüllter Lehrtätigkeit, darunter insgesamt 12 Jahren an zwei deutschen Auslandsschulen in Äthiopien und Ägypten, vielleicht in ein tiefes Loch relativer Tatenlosigkeit und einer damit Hand in Hand gehenden Unzufriedenheit zu fallen, ließ ich mich zunächst noch während meiner Tätigkeit an meinem letzten Gymnasium zum Gästeführer ausbilden und führe seit nunmehr sieben Jahren mit großer Begeisterung Besucher aus aller Herren Länder durch das Weltkulturerbe Bamberg. Dies gestattet mir einerseits, meine Fremdsprachenkenntnisse weiter zu pflegen, andererseits bescherte es mir eine Fülle mich bereichernder Kontakte und Begegnungen.

Ein besonderes Geschenk wurde mir jedoch im letzten Winter zuteil, als ich von dem in dieser Zeitschrift bereits öfter erwähnten Senior Experten Service (SES)[1] das Angebot bekam, mehrere Monate in Nordthailand ehemaligen Straßenkindern Englischunterricht zu erteilen. Da sich der SES fast ausschließlich an der Vermittlung handwerklich-technischer Experten interessiert zeigt, empfand ich diese Offerte als wahren Glücksfall und wurde im Verlauf meines Einsatzes in meinen hochgesetzten Erwartungen voll bestätigt.

Das Projekt „Hope for Life", für das ich arbeiten durfte, wurde im Sommer 2004 von dem jungen Deutschen Thomas Albrecht ins Leben gerufen, als er beschloss, eine gesicherte Existenz in seiner Heimat aufzugeben und sich in dem kleinen Städtchen Mae Sai an der Grenze von Thailand und Myanmar um die dortigen Straßenkinder zu kümmern. Er wollte damit den Ärmsten unter den Armen, zumeist traumatisierten Kindern und Jugendlichen in einer schier ausweglos scheinenden Situation, durch die Aufnahme in ein Bildungszentrum neue Hoffnung geben und ihnen Lebensperspektiven für eine gesicherte Zukunft eröffnen. Damit bewahrte er sie vor dem Schicksal, bestenfalls als Bettler in den Straßen der beiden Grenzstädte Mae Sai und Tachilek zu landen, schlimmstenfalls als Drogenkuriere eingesetzt oder in die Straßenprostitution nach Bangkok verkauft zu werden.

Eberhard Haar mit seinen Schülerinnen

Was Thomas Albrecht zusammen mit seiner Frau Esther in relativ kurzer Zeit zu realisieren vermochte, grenzt für mich an ein Wunder. In der sog. *Foundation* in Mae Sai, die seit 2007 einige Kilometer vom Stadtzentrum entfernt auf einem großen Compound angesiedelt ist, dessen Kauf durch *die Aktion Sternstunden* des Bayerischen Rundfunks ermöglicht wur-

1 Vgl. dazu u. a. die Rezension von Achim von Dombois unter dem Titel „Was tun im Ruhestand?" in Heft Nr. 1, 56. Jahrgang, Februar 2009

de, sind zur Zeit 33 Kinder und Jugendliche (17 Knaben, 16 Mädchen) im Alter von 5 bis 13 Jahren in kleinen Bungalows untergebracht und werden dort betreut. Im Heim in Tachilek in Burma, dem heutigen Myanmar, dem *House of Confidence*, leben 19 Mädchen zwischen 4 und 14 Jahren, die dort umsorgt werden. Alle gehören dem Bergstamm der Akha an, der weder von Thailand noch von Myanmar staatlich anerkannt ist und deshalb praktisch in einem rechtsfreien Raum existiert. Die Jugendlichen erhalten nunmehr durch ihren Aufenthalt in den beiden Heimen neben dem Schulbesuch, den sie in thailändischen Schulen absolvieren, zu gegebener Zeit eine handwerkliche Ausbildung, die für sie eine solide spätere Existenzgrundlage darstellen soll.

Eine ausgewählte ältere Gruppe dieser ehemaligen Straßenkinder sollte seit letztem Jahr zu künftig leitenden Positionen in der Projektarbeit ausgebildet werden. Durch die Bereitstellung entsprechender Fremdsprachenkenntnisse wurde für sie eine erhöhte fachliche Qualifikation angestrebt, die es ihnen gestatten sollte, bei der Betreuung von ausländischen Besuchern und bei administrativen Aufgaben zunächst führend im Hilfsprojekt tätig zu werden und später in ein gesichertes Berufsleben eingeführt zu werden. Dazu mussten sie in Englisch-Intensivkursen geschult werden. Bei meinem ersten Einsatz im November/Dezember 2008 unterrichtete ich eine Gruppe Fortgeschrittener, die bereits über einige sprachliche Grundlagen verfügten. Alle Teilnehmer gehörten dem erwähnten Bergstamm der Akha an und lebten in Tachilek jenseits der Grenze.

Man stelle sich vor, dass diese jungen Leute an jedem Schultag zwischen 4 und 5 Uhr morgens aufstanden, zunächst diverse häusliche Pflichten zu verrichten hatten und dann eine relativ lange Strecke Weges von ihrem Wohnort zum Bildungszentrum auf dem Fahrrad zurücklegen mussten – dabei waren sie über eine Stunde unterwegs. Pünktlich um 8.30 Uhr erwarteten sie ihren Lehrer zum Unterricht: stets gut gelaunt, hoch motiviert, lernbegeistert, unermüdlich in ihrem Eifer bis zum Unterrichtsschluss um 12.00 Uhr mittags. Nach einem Mittagessen und einem kürzeren oder längeren anschließenden Aufenthalt in der Foundation – je nach anfallenden Hausaufgaben oder sonstigen Pflichten – radelten sie dann den langen Weg nach Hause zurück. Etwaige Ermüdungserscheinungen oder Gefühle des Überdrusses am Unterricht waren während meines gesamten Einsatzes nicht erkennbar – im Gegenteil: Dem Ende meiner Unterrichtstätigkeit sah man mit größtem Bedauern entgegen. Dieses wurde von mir geteilt und so trat ich nach einem Monat Zwischenaufenthalt in Deutschland zum zweiten Mal die weite Reise nach Ostasien an – zu der bereits bestehenden Lerngruppe übernahm ich im Februar 2009 eine Gruppe von Anfängern ohne jegliche englischen Vorkenntnisse. An Hand des Lehrwerks *English for Life* erfolgte die intensive Schulung in den vier Grundfertigkeiten *reading, writing, listening, speaking*. Es würde über den Rahmen dieses Artikels hinausgehen, die verschiedenen Strategien aufzuzeigen, mit denen es eine Fülle von Schwierigkeiten zu überwinden galt, angefangen von der unermüdlichen individuellen Ausspracheschulung, die von Lehrer- wie Schülerseite mit großer Geduld praktiziert werden musste, bis zur Bewältigung des langen Weges von der Entwicklung elementarer Sprechfertigkeit zu freier Formulierfähigkeit. Die zum Englischen unterschiedlichen Sprachsysteme von Akha, Burmesisch und Thai führten zu häufigen Interferenzen gerade auch bei der Erarbeitung grundlegender Strukturen, wobei auch das sprachliche lokale Umfeld in Mae Sai bzw. Tachilek keineswegs der Optimierung der Kenntnisse förderlich war. Umso positiver empfand ich das Lernklima in den Gruppen. Neben der Bereitwilligkeit, immer wieder aufs neue Korrekturen anzunehmen und durch eigenes Üben umzusetzen, beeindruckte mich vor allem die gegenseitige Zuwendung und Hilfsbereitschaft, die charakteristisch war für das Verhalten der Studierenden zu einander.

Im Verlaufe meines Aufenthalts konnte ich auch die konsequente Weiterentwicklung des Bildungszentrums verfolgen. So wurden ein zusätzlicher Bungalow und ein kleines Gästehaus errichtet – alle Gebäude, von Blumenrabatten umgeben, sind in höchst ansprechendem Zustand und werden perfekt gepflegt; schattenspendende Bäume wurden gepflanzt, die ein

Berglandschaft an der burmesischen Grenze

Thomas Albrecht mit ehemaligen Straßenkindern

Licht am Ende des Tunnels

großes Rasenareal umgeben, das teilweise als Kinderspielplatz gestaltet werden soll. Neben dem bereits bestehenden Anbau von Reis, Süßkartoffeln, Bananen und verschiedenen anderen Obst- und Gemüsesorten wurden zwei große Teiche für eine Fischzucht angelegt; zusätzlich ist eine kleine Entenaufzucht und der Halt von Schweinen geplant, damit der Unterhalt der Foundation weitestgehend unabhängig von etwaigen landespezifischen wirtschaftlichen Problemen garantiert werden kann. Charakteristisch für die Projektarbeit erscheint mir die sie prägende warmherzige und vertrauensvolle Atmosphäre überkonfessioneller Toleranz und aktiver Nächstenliebe – diese zeigt sich sowohl im Verhalten der Mitarbeiter zueinander als auch in der permanent liebevollen Zuwendung, die die zu betreuenden Kinder erfahren.

Untergebracht während meines insgesamt viermonatigen Aufenthalts war ich in einem vom Projektleiter angemieteten kleinen Haus, das sich einige Kilometer vom Stadtzentrum und der Foundation befand. Ein etwa 10 Minuten davon entfernter großer Supermarkt bot alle erforderlichen Versorgungs- und Einkaufsmöglichkeiten, insbesondere auch ein gutes und preiswertes Restaurant, zudem aß ich häufig in den landestypischen Garküchen. Als Transportmittel stand mir die ganze Zeit über ein Fahrrad zur Verfügung. Die freien Wochenenden benutzte ich zur Erkundung des Nordens Thailands und des burmesischen Grenzgebiets: ich reiste mit öffentlichen Verkehrsmitteln, vorwiegend Bussen oder song-theaws (Sammeltaxis) in die benachbarten Städte und Dörfer im Goldenen Dreieck, mietete mir einen Motorradfahrer zur Entdeckung der atemberaubend schönen Berglandschaft an der burmesischen Grenze, fuhr in einem Langschwanzboot mehrere Stunden den Kok River von Thaton bis Chiang Rai hinab, überquerte den Mekong zum Besuch laotischer Grenzdörfer oder bummelte einfach durch die riesigen Märkte von Mae Sai und Tachilek. Nach Abschluss meiner ersten Lehrtätigkeit unternahm ich nach einem mehrtägigen Zwischenaufenthalt in Bangkok eine Reise durch Zentralthailand und erholte mich dann noch einige Tage auf einer Insel im Süden des Landes; nach meinem zweiten Einsatz flog ich nach Laos und war insbesondere begeistert von den über 30 Tempeln des Weltkulturerbes Luang Prabang.

Die Begegnung mit Thomas und Esther Albrecht erachte ich als eine der wesentlichen meines jetzigen Lebensabschnitts. Zwischen uns hat sich inzwischen eine solide Freundschaft entwickelt. Ich fühle mich ihrem Hilfsprojekt eng verbunden und werde es auch weiter im Rahmen meiner Möglichkeiten unterstützen und begleiten: Gegen den in unserer Gesellschaft so häufig zu Tage tretenden zutiefst frustrierenden Daseinspessimismus wie auch gegen selbstzufriedenes Wohlstandsdenken setzt „Hope for Life“ ein Zeichen aktiven Engagements für Mitmenschlichkeit und Solidarität mit den ärmsten gesellschaftlichen Randgruppen im Grenzgebiet zwischen Thailand und Myanmar. ◀◀

Zwanzig Jahre *Fremdsprache Deutsch*

Rainer E. Wicke/Hermann Funk

In vielen Schulen, Universitäten, Lehrerfortbildungsinstitutionen und Bibliotheken hat die Fachzeitschrift *Fremdsprache Deutsch* seit vielen Jahren bereits ihren festen Platz, sie gehört dort sozusagen zum Inventar und wie man in Fortbildungsveranstaltungen im In- und Ausland des Öfteren vernehmen kann, wird sie auch gern gelesen. Aber worin besteht die Attraktivität dieses Fachjournals? Diese Frage stellte sich Hans-Joachim Krumm in einer kleinen Feierstunde aus Anlass des zwanzigjährigen Bestehens der Zeitschrift während der Internationalen Deutschlehrertagung in Jena/Weimar im August dieses Jahres[1]. In seiner charmanten Laudatio führte er die positive Einschätzung auf verschiedene Faktoren zurück.

Zum einen ist es der *Fremdsprache Deutsch* gelungen, die Kombination von wissenschaftlichem Fundament und der „Kunst zu lehren" in die Praxis umzusetzen, denn sie informiert über den augenblicklichen Stand der Methodik/Didaktik des Faches Deutsch-als-Fremdsprache, versäumt es aber auch nicht, die Übertragbarkeit und Machbarkeit theoretischer Ausführungen in die Unterrichtspraxis zu veranschaulichen.

Ein weiterer Erfolg – so Krumm – besteht darin, dass kein Export von Unterrichtsmodellen aus einer bestimmten Sicht vorgenommen wird, sondern dass Deutschlehrerinnen und -lehrer aus aller Welt Gelegenheit erhalten, effektiven Deutschunterricht aus ihrer Sicht zu beschreiben. Die Sprache der einzelnen Artikel ist verständlich und somit abnehmergerecht, denn sie werden nicht nur von Muttersprachlern gelesen.

Kein Wunder dass die Zeitschrift seit ihrer Gründung durch Bernd Kast, Manfred Heid, Dieter Strauss, Schriftleiter Sigbert Latzel (Goethe-Institut), Hans-Jürgen Krumm, Gerhard Neuner und Hans-Eberhard Piepho sich auch nach zwanzig Jahren noch behauptet und die Abonnements-Zahlen nach der Übernahme durch den Hueber-Verlag sogar noch stiegen und steigen. Zwar hat sich die Herausgeber-Mannschaft inzwischen etwas verändert, aber es kann mit gutem Gewissen behauptet werden, dass das Team – bestehend aus Peter Bimmel, Britta Hufeisen, Christian Fandrych, Imke Mohr und Rainer E. Wicke – die Zeitschrift im Sinne der „Gründungsväter" weiterführt.

Herzlichen Glückwunsch dieser Zeitschrift, die sich auch an den von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen betreuten und geförderten Schulen großer Beliebtheit erfreut! *(REW)* ◀◀

In meiner kurzen Laudatio anlässlich der Jubiläumsfeier der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* im passenderweise Efeu-umrankten Innenhof der Friedrich-Schiller-Universität Jena anlässlich der IDT habe ich darauf hingewiesen, was die FD von anderen Fachzeitschriften unterscheidet: Sie hat es in 20 Jahren geschafft, eine Brücke von der Theorie in die Praxis und zurück zu bauen. Sie hat Lehrkräfte stets mit aktuellen Konzepten aus der didaktisch-methodischen Forschung versorgt und sicher gestellt, dass diese in ihnen bekannten Beispielen aus der Praxis wiedererkennbar wurden. Für Lehrende in den Universitäten war sie andererseits weltweit

1 Krumm, Hans-Jürgen: Laudatio auf 20 Jahre Fremdsprache Deutsch, Friedrich-Schiller-Universität, Jena, 6. August 2009.

eine Quelle „guter Praxis“, eine Fundgrube für viel diskutierte und in zahllosen Seminararbeiten zitierte Unterrichtsbeispiele, eine Quelle der Inspiration für studentischen Praktika. Dass sie sich selbst im Erscheinungsbild mehrfach neu erfunden hat, trug unzweifelhaft zu ihrer Attraktivität bei.

In Bezug auf die Einstellung von Praktikern zur Theorie hat David Little 1994 beobachtet:

Sprachlehrende sind notorisch feindselig gegenüber theoretischen Diskussionen, offensichtlich in der Annahme, dass diese Praktiker in der Klasse nichts zu bieten haben. Viele Handbücher für den Sprachunterricht verstärken dieses Vorurteil, in dem sie Sammlungen praktischer Tipps ohne jeden theoretischen Rahmen anbieten. Aber wenn wir keine Theorie haben, haben wir keine Möglichkeit, von der Ebene des Einzelbeispiels auf die Ebene des generellen Prinzips zu kommen. Das heißt nicht, dass Sprachlehrende Theoretiker werden sollen. Es heißt aber, dass sie Prinzipien erkennen sollten, auf denen ihr Handeln beruht. Ansonsten kommt jede Diskussion über Erfolge und Misserfolge im Sprachunterricht nicht über die Ebene von Anekdoten, Zustimmung und Gegenrede hinaus. (Übers. HF)

Zu diesem Ziel hat FD beigetragen. Die Zeitschrift hat immer wieder die Grundlage gelegt, Optionen zu erkennen und informierte Entscheidungen in Bezug auf das eigene pädagogische Handeln zu treffen. Dazu ist sie heute zu beglückwünschen. *(HF)* ◀◀

Zum Autor

Hermann Funk, FSU Jena, ist Vizepräsident des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen.

In eigener Sache

Vorausschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 1/10 DS Puebla/México: Eine weitere Auslandsschule stellt sich vor**
- **Heft 2/10 Unsere Partner im In- und Ausland**
- **Heft 3/10 noch offen: Gibt’s Wünsche oder Vorschläge?**
- **Heft 4/10 auch noch offen: ? ? ? ? ? ?**

Nach über vier Jahren als Schriftleiter gehen mir langsam die Themen für Schwerpunkte aus! Senden Sie mir bitte Vorschläge oder besser noch Beiträge! Ich habe bisher noch keinen ernst gemeinten Beitrag in den Papierkorb abgelegt (mit Ausnahme natürlich von Beschwerden über persönliche Befindlichkeiten, deren Adressaten entweder die Behörden des betreffenden Bundeslandes oder die Zentralstelle sind). Zu dieser Kategorie Einsendungen passt auch mein SPRUCH DES HEFTES von Schriftsteller Eugen Roth: „Ein Mensch, will er auf etwas pfeifen, darf sich im Tone nicht vergreifen!“ Ansonsten lassen Sie Ihren Gedanken gerade jetzt zwischen den Feiertagen zum Jahreswechsel doch freien Lauf und greifen Sie mal zur Feder oder setzen Sie sich an Ihr Notebook!

Blätter erzählen

Schreibprozesse – Prozess-Schreiben
Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht anhand eines Blattes

Heike Subra-Wiethoff

Unterrichtseinheit von 8 Schulstunden – Helsinki, Juli 2009

nach Robert M. Müller-Mateen: „Steinbiografien" und Annelie Richter

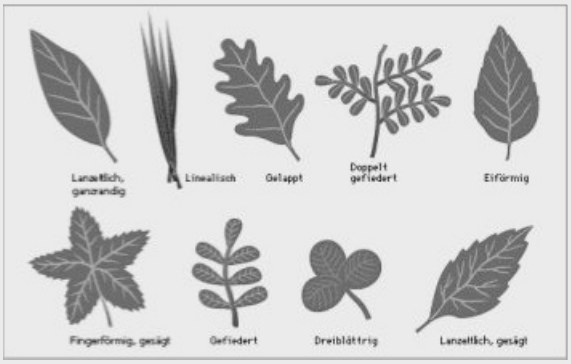
1. Stunde

1. Schritt: Vorentlastung

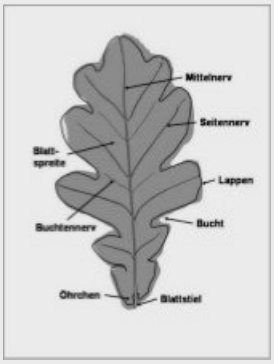
Die Schüler lernen, wie man ein Blatt beschreiben kann anhand einer Darstellung, eventuell Tafelbild, das ergänzt wird.

Beschreibung eines Blattes

Verschiedene Blattformen



Genauere Beschreibung eines Blattes



Farbe:

dunkel	hell	grün	braun	gelb	rot	orange

Oberflächenbeschaffenheit:

glatt	rau	wellig	eben	haarig

Temperatur:

kalt	warm	lau	eisig	heiß	wie von der Sonne gewärmt

Gewicht:

schwer	leicht	federleicht	leicht wie eine Feder	leichter als ein Stein

2. Schritt: Be-greifen
Jeder Schüler hat ein eigenes Blatt (entweder selbst mitgebracht oder vom Lehrer ausgeteilt), das er be-greift, d. h. er betrachtet sein Blatt sehr genau nach

- Form
- Farbe
- Gewicht
- Oberflächenbeschaffenheit
- Temperatur

Arbeitsanweisung: „Notiere deine Beobachtungen in Stichworten oder kurzen Sätzen in dein Heft. Benutze auch Vergleiche."
Während dieser Phase soll es ganz still sein! Bewährt hat sich beruhigende, meditative Musik im Hintergrund spielen zu lassen.

3. Schritt: Partnerarbeit
Immer zwei Schüler arbeiten zusammen. Einer beschreibt dem anderen Partner (wichtig: mit geschlossenen Augen, das Blatt in der Hand), was er spürte, dachte, welche Bilder ihm beim Betrachten des Blattes in den Sinn gekommen sind. Der andere schreibt jeweils in das Heft des Erzählers auf, was dieser gesagt hat.

Arbeitsanweisung: „Erzähle deinem Partner mit geschlossenen Augen deine Gedanken und Sinneseindrücke über dein Blatt." Zum Partner: „Schreibe auf, was du hörst!"

Hausaufgabe: „Zeichne ein Bild des Ortes, an dem das Blatt gefunden wurde, in dein Heft. Überlege, wie dieser Ort zu den verschiedenen Jahreszeiten aussieht, was die anderen Blätter alles beobachten könnten, wie es ihnen selbst ergehen könnte aufgrund der Wetterverhältnisse oder Ereignisse in ihrer Umgebung. Lege eine Stoffsammlung an, indem du viele Blätter zeichnest und sie mit Stichworten füllst."
Die Stoffsammlung soll zusätzliche Informationen zum Blatt geben, die beim Malen in den Sinn kommen.

2./3. Stunde: Arbeit am Computer mit Word – die Lebensgeschichte des Blattes

Arbeitsanweisung: „Nimm deine Stoffsammlung (Hausaufgabe) und schreibe die Lebensgeschichte deines Blattes auf – von seiner ‚Geburt' bis kurz vor seinem Tod.
Schreibe in der Ich-Form und mindestens 300 Wörter.
Achte auf deine Rechtschreibung, du kannst auch das Rechtschreibprogramm zur Hilfe nehmen.
Speichere deine Arbeit in deinem Ordner ab und drucke sie aus."

4. Stunde: Arbeit in Kleingruppen in der Klasse: Würdigung der Geschichten

Arbeitsanweisung: „Lest euch in kleinen Gruppen eure Blatt-Geschichten vor. Überlegt, welche ihr der ganzen Gruppe vorstellen wollt."

5. Stunde: Arbeit am Computer mit Word: Abänderung der Lebensgeschichte in ein Gedicht

Die Anweisung kann den Schülern gezeigt werden (Beamer, OHP, Dokcam, Kopien etc.), damit sie sie visualisiert als Gedankenstütze vor sich haben.

Arbeitsanweisung: „Öffne die Lebensgeschichte deines Blattes und prüfe über ‚Extra-Wörter zählen', wie viele Wörter sie hat.

Kopiere deine Lebensgeschichte in ein neues Word-Dokument! (über Bearbeiten – Alles markieren – Kopieren – neues Dokument – einfügen)
Teile nun die ermittelte Wortzahl durch die Zahl fünf.
Kürze nun die Lebensgeschichte deines Blattes auf diese Wortzahl, indem du gut überlegst, was du löschen möchtest.
Formatiere deinen gekürzten Text wie ein Gedicht, indem du

- Verse und
- Strophen anlegst
- Wörter austauscht
- Nach besseren Wörtern suchst, die z. B. schöner zusammen ‚klingen'
- Durch Worte Stimmungen schaffst und Gefühle auszudrücken versuchst
- Angenehme, schöne oder auch unangenehme und bedrohliche ‚Bilder' durch Worte erzeugst

Wie bei modernen Gedichten gibt es keinen Reim. Die Sätze müssen grammatisch nicht vollständig sein.
Achtung: Für diese Arbeit musst du dir Zeit lassen. Mithilfe der Zurücktaste im Menü kannst du zunächst experimentieren. Wenn du dein Dokument unter mehreren Dateien abspeicherst (z. B. Name 1, Name 2 …)kannst du auch verschiedene Gedichte machen."

6. Stunde: Posterarbeit in der Klasse

Es wird Material gebraucht: Poster, Klebestifte, Scheren, Malstifte …
Jeder Schüler gestaltet ein Plakat mit der Blattgeschichte, dem Blattgedicht und einer Zeichnung des Blattes.

Arbeitsanweisung: „Gestaltet nun ein Poster mit euren Werken: der Zeichnung, der Blattgeschichte und dem Gedicht."

7. Stunde: Vorstellung der Arbeit

In Gruppen (6 Personen) stellen sich alle gegenseitig ihre Ergebnisse vor in Form einer Ausstellung. Vorbereitete Zettel liegen bereit.
Jeder liest die Gedichte still für sich und schreibt zwei, die ihm besonders gefallen, in sein Heft.
In einem kleinen Text auf je einem Zettel begründet er/sie, was ihm/ihr an den beiden Gedichten so gut gefällt.
Die Kommentare auf den Zetteln werden den Verfassern der Gedichte übergeben.

Arbeitsanweisung: „Jede Gruppe schaut sich nun die Poster innerhalb der Gruppe an und schreibt zwei Gedichte, die ihm besonders gut gefallen, in sein Heft. Dann nehmt ihr einen Zettel und schreibt auf, was euch besonders gut an den Gedichten gefallen hat. Diesen Zettel übergebt ihr dem Autor."

8. Stunde: Evaluation – Beurteilung des Schreibprozesses anhand eines Arbeitsbogens

Arbeitsanweisung: „Beschreibt nun euren Schreibprozess in Phasen, versucht anschließend, euch in den verschiedenen Arbeitsphasen selbst einzuschätzen und eurer Poster ebenfalls. Welcher Bereich war derjenige, in dem du deine beste Leistung gezeigt hast? Fülle den Beurteilungsbogen aus!"

Am Ende beurteilt ebenso der Lehrer das Gesamtwerk auf demselben Arbeitsblatt.

Beurteilung meines Schreibprozesses

Name:

- Beschreibe deinen Schreibprozess in den einzelnen Phasen (die unten stehende Gliederung hilft dir dabei)!
- Versuche, die verschiedenen Arbeitsphasen einzeln schriftlich einzuschätzen!
- Suche dir einen Bereich aus, wo du deiner Meinung nach deine beste Leistung zeigtest, und markiere es mit einem Sternchen!

Prozessbeschreibung:

Phasen	Inhalt der Phasen	Selbsteinschätzung (Beurteilung) der Phasen	Beurteilung durch Lehrerin
1. Schritt	Beobachtung: befühlen vom Blatt, begreifen und beschreiben		
2. Schritt	Erfinden und Schreiben der Geschichte des Blattes in Ich-Form		
3. Schritt	Verkürzung der Geschichte, verdichten		
4. Schritt	Stilisierung des Gedichts		
5. Schritt	Fertigung des Plakats		
Beurteilung des Endproduktes	Plakat Inhalt: Stil: Form:		

Deutschlands führende TUs werben um DS-Absolventen

Seit fünf Jahren informiert TU9 gezielt die Absolventen deutscher Schulen im Ausland über ein Studium der Ingenieur- und Naturwissenschaften

Anne Sophie Overkamp

Deutschland leidet an einem Ingenieurmangel: Gut 64.000 Ingenieurstellen konnten 2008 nach VDI-Zahlen in Deutschland nicht besetzt werden. Das kostete die heimische Volkswirtschaft mehrere Milliarden Euro. Mit dem Generationenwechsel droht sich das Problem zu verschärfen. Was hat das mit uns zu tun, mag sich einer fragen. Nun, der Wohlstand, in dem wir leben, gründet zu einem guten Teil auf der hohen Qualität deutscher Ingenieurleistung.

Und ein großer Anteil des Top-Nachwuchses in Ingenieur- und Naturwissenschaften stammt von den TU9 Universitäten. Diese sind die führenden Technischen Universitäten in Deutschland: RWTH Aachen, TU Berlin, TU Braunschweig, TU Darmstadt, TU Dresden, Leibniz Universität Hannover, Karlsruher Institut für Technology (KIT), TU München, Universität Stuttgart.

An den Universitäten des Verbandes werden 47 Prozent aller Absolventen und 57 Prozent aller Promovierten in den Ingenieurwissenschaften ausgebildet und zehn Prozent aller Studierenden in Deutschland sind an einer TU9 Universität immatrikuliert.

Um den sehr hohen Standard der Forschung an den TU9 Universitäten aufrecht zu erhalten, sind die Universitäten auf sehr guten Nachwuchs angewiesen. Exzellente Universitäten brauchen exzellente Studierende. Um solch exzellente Studierende ist ein weltweiter Wettbewerb entbrannt: Von den USA, über Großbritannien bis Australien und Asien – überall sind die Absolventen Deutscher Schulen begehrte Kandidaten für ein Studium.

Die TU9 Universitäten werben gezielt und auf einer soliden Informationsbasis über den TU9 Auslandsschulservice um diese Kandidatinnen und Kandidaten. Der Auslandsschulservice richtet sich an die Schüler und späteren Absolventen Deutscher Schulen im Ausland, denn diese sind bei der Suche nach exzellenten Studierenden eine besonders interessante Zielgruppe. Die Gründe sind bekannt: Sie sprechen fließend Deutsch, sind hervorragend ausgebildet und bringen einen interkulturellen Hintergrund mit, der sie für eine internationale Karriere, sei dies in der universitären Forschung oder in der Wirtschaft, geradezu prädestiniert.

TU9 kümmert sich bereits seit 2005 um eine Intensivierung der Kontakte zu den Deutschen Schulen im Ausland sowie zu ausgewählten Schulen mit erweitertem Deutschunterricht. Um Schüler und Lehrer umfassend informieren zu können, wurde Informationsmaterial für die Auslandsschulen erstellt, Besuche von Hochschullehrern an den Auslandsschulen vermittelt und Universitätsbesuche durch Schülergruppen koordiniert. Persönliche Beratung für Schüler gibt es mithilfe von Chats zwischen Schulen und Universitäten und auch mithilfe von E-Mail-Korrespondenzen.

Der TU9 DANA Service für Deutsche Schulen im Ausland führt regelmäßig eine Umfrage unter den Studienberatungslehrern an Deutschen Schulen im Ausland durch, um das Serviceangebot zu evaluieren. Die aktuellen Ergebnisse zeigen deutlich, dass der TU9 Service für Deutsche Schulen im Ausland für die Studienberater eine wichtige Unterstützung bei ihrer Arbeit darstellt:

- 93 % der Studienberater wünschen sich einen solchen Service auch von anderen Deutschen Hochschulen.
- Als besonders positiv wurde die konkrete Beratungsarbeit des Service bewertet: 98 % der Studienberater finden, dass der Service kompetent berät und fast ebenso viele (95 %) fühlen ihre Fragen zügig beantwortet.
- 96 % der beratenden Lehrer empfinden die vielfältigen Informationsquellen des TU9 Service (Webportal, Flyer, Studieninformationsbroschüre) als hilfreich.
- Alle Studienberater sind der Meinung, dass es sinnvoll ist, den TU9 Service auch in Zukunft anzubieten. Als Gründe werden u. a. genannt, dass Nachfragen schnell und unkompliziert beantwortet werden, gebündelte Informationen bereitgestellt werden und dass es hilfreich ist, einen zentralen Ansprechpartner zu haben.

Im September 2008 wurde das Netzwerk für Absolventen Deutscher Schulen im Ausland, TU9 DANA gegründet. Es ist die konsequente Fortsetzung der bereits fünfjährigen Bemühungen TU9s um die besten Absolventen der Deutschen Schulen im Ausland, denn es setzt sich zum Ziel, die Absolventen auch während ihres Studiums exzellent zu betreuen. Die Studierenden werden durch Veranstaltungen in der Berliner TU9 Zentrale und an den Mitgliedsuniversitäten miteinander vernetzt und können so Kontakte knüpfen mit Studierenden aller TU9 Universitäten. Die Vernetzung der Absolventen

Gesamtkontakte des TU9 DANA Auslandsschulprojektes mit DS-Schülern und DS-Absolventen 2009	
Art der Kontakte	**Anzahl der einzelnen Kontakte**
Teilnehmer Schülergruppen-Reisen in Deutschland	670
Beratung von Schülern vor Ort an DS	2089
Workshops für TU9 DANA Mitglieder	50
Chat- und E-Mail-Beratung	93
Gesamt	**2902**

Zahlen zum TU9 Service für Deutsche Schulen im Ausland 2009

untereinander ist sinnvoll, weil die Absolventen von Auslandsschulen aufgrund ihrer schulischen Laufbahn einen sehr ähnlichen Erfahrungshintergrund haben und oftmals bei der Aufnahme eines Studiums vor ganz ähnlichen Problemen stehen. An den Universitäten stehen ihnen die TU9 Ansprechpartner zur Verfügung sowie die TU9 Mitarbeiterinnen für Deutsche Schulen im Ausland in der TU9 Geschäftsstelle. Als zusätzlichen Anreiz für ein Studium an einer TU9 Universität hat der Verband 2009 im Rahmen des BIDS-Programms des Auswärtigen Amtes und DAAD erstmalig Motivationsstipendien an Absolventen Deutscher Schulen im Ausland vergeben können.

Gleichzeitig helfen die TU9 DANA Mitglieder mit, Interessierte für ein Studium in Deutschland zu begeistern. Dank der Mitglieder des TU9 DANA Netzwerks konnte der TU9 Service noch weiter personalisiert und intensiviert werden, da jetzt nicht nur die TU9 Geschäftsstelle und die Mitgliedsuniversitäten kompetente Ansprechpartner bereitstellen, sondern sich Schüler und Lehrer aus dem Ausland auch direkt mit bereits studierenden Auslandsschul-Absolventen in Verbindung setzen können. Regelmäßig reisen Schülergruppen von Deutschen Schulen durch Deutschland, um sich Universitäten anzuschauen. An den TU9 werden sie dabei auch jeweils von TU9 DANA Mitglieder mit betreut und beraten.

TU9 wirbt und berät auch vor Ort um die Schüler der Deutschen Schulen im Ausland: Die zahlreichen TU9 Messebeteiligungen werden genutzt, um Besuche Deutscher Schulen durch TU9 Vertreter zu organisieren. Bei diesen Besuchen informieren Studienberater vor Ort über ein Studium in Deutschland im Allgemeinen und über die TU9 Universitäten im Besonderen.

Diese Aufgaben nehmen ebenfalls TU9 DANA Mitglieder war, die ihre ehemalige Deutsche Schule besuchen und dort als TU9 DANA Botschafter über das Studium in Deutschland und dabei der Ingenieur- und Naturwissenschaften im Besonderen informieren. Durch ihre eigenen Erfahrungen können sie sich mit den Schülern dabei „auf Augenhöhe" unterhalten und ihnen viele ihrer Fragen bereits im Vorfeld beantworten. Gleichzeitig sind sie ein Beispiel dafür, dass das Studium in Deutschland mit Erfolg zu schaffen ist.

Das TU9 DANA Netzwerk wächst stetig und versammelte ein Jahr nach seiner Gründung Absolventen über 100 Absolventen von 38 ver-

schiedenen Deutschen Schulen im Ausland in 26 Ländern auf drei Kontinenten. Die Mitglieder sind somit wahrhafte Repräsentanten eines internationalen Bildungswesens. Einige der TU9 DANA Mitglieder stehen am Anfang ihres Studiums in Deutschland, andere sind schon weiter fortgeschritten oder haben sogar schon ihr Studium erfolgreich beendet und promovieren an einer TU9 Universität. Sie verkörpern demnach die verschiedenen Phasen des Studienverlaufs und Absicht des Netzwerks ist es, dass die Fortgeschrittenen den Jüngeren mit Rat und Tat zur Seite stehen können und sie sich gegenseitig unterstützen. Der Einstieg in das Studium in Deutschland wird den Absolventen der Deutschen Schulen im Ausland dadurch sicherlich erleichtert. Indem TU9 DANA die Mitglieder des Netzwerks mit anderen Studierenden aus ganz Deutschland zusammenbringt, werden sie ermuntert, über ihre eigene Universität hinauszuschauen und von dem deutschlandweiten TU9 Netzwerk zu profitieren.

Der TU9 Service wird auch in Zukunft mit dem bekannten Engagement fortgeführt. Die Betreuung der Studienanfänger durch Mitglieder des TU9 DANA Netzwerkes soll weiter ausgebaut werden genauso wie die Information vor Ort auf Augenhöhe durch Alumni der Deutschen Schulen. Wir freuen uns schon auf die nächsten fünf Jahre.

Kontakt

TU9 DANA Deutsche Schulen –
Netzwerk für Absolventen
(Service für Deutsche Schulen im Ausland)
Ansprechpartnerinnen:
Mareile Hankeln, Anne Sophie Overkamp
Siemensdamm 50
13629 Berlin
Telefon: +49 / (0)30 / 386-39003
Telefax: +49 / (0)30 / 386-39016
E-Mail: auslandsschulen@tu9.de
Web: www.tu9.de/dana

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

Die Harmonie der Wasserpfeifen

Das zweite Treffen der TU9 DANA Netzwerkkonferenz in Berlin

Johannes Geisler

Man nehme vier verschieden dicke und unterschiedlich lange, metallene Röhren, verschließe das eine Ende durch eine Schräge, versehe sie mit Auslassventilen, sodass eine Art Orgelpfeifen entsteht, versenke sie rhythmisch in einer Wanne mit Wasser und schon entsteht aus diesen verschiedenen Elementen eine ungewöhnlich exotische, aber harmonische Musik in einer wohlklingenden Melodie. Mit dieser Musik für vier Wasserpfeifen, auch Wasserstichorgel genannt, begann die 2. DANA Netzwerkkonferenz der TU9.

Sie ist quasi ein Symbol für die bunte Gesellschaft von Stipendiaten, die in harmonischer Einheit an dem Treffen teilnahm. Welch bunte Schar an jungen, gut ausgebildeten, strebsamen Studenten sich in der Vertretung des Landes Baden-Württemberg in Berlin versammelte, offenbarte der Sprecher der Geschäftsführer der TU9, Venio Piero Quinque, in seiner Rede. Es waren 30 Absolventen von deutschen Schulen im Ausland, aus 17 verschiedenen Auslandsschulen in 15 verschiedenen Ländern, in verschiedenen Studienphasen, ein wahrhaft bunter Fächer des internationalen Bildungswesens! Jeder sollte von jedem etwas lernen können, denn es ist ein Ziel dieser Zusammenkünfte, die Studenten untereinander zu vernetzen und sie mit Vertretern der Technischen Universitäten und Vertretern deutscher Firmen zusammenzubringen.

Wie hoch die Qualität der Zusammenkunft geschätzt wird, erkennt man an der Anzahl der Repräsentanten der eingeladenen Institutionen: Zwei Vertreter des AA, Herr MinDir Michael Zenner, Abteilung Kultur und Kommunikation, und der Referent Herr Dr. Christopher, Herr Löchelt von der ZfA, Herr Dr. Krawietz vom DAAD und ein Mitglied des VDLiA waren zugegen. Anwesend waren auch mehrere Vertreter der deutschen Wirtschaft.

In seinem Einleitungsvortrag stellte Herr Quinque besonders die Notwendigkeit des Zusammenschlusses der drei „Exzellenzuniversitäten“ und anderer technischer Universitäten heraus und beschrieb die eingeschlagenen Wege zur Anwerbung von ausländischen Studenten, insbesondere jener von deutschen Auslandsschulen oder deutschen Sprachdiplomschulen. Die Notwendigkeit, diese an deutsche Universitäten zu ziehen, begründete er mit der Tatsache, dass in ca. 20 Jahren in Deutschland ein Fachkräftemangel in der Größenordnung von zirka 40 % bestehen werde. Ein weiterer Grund für die Aktivität der TU9 sei, dass die exzellenten Universitäten auch exzellente Studenten brauchten, daher werbe man um die besten Köpfe mit einem interessanten kulturellen Hintergrund.

Herr MinDir Michael Zenner betonte in seinem Grußwort, dass man die Schüler der deutschen Auslandsschulen längerfristig an Deutschland binden wolle. Nicht ohne Grund habe man daher mit der PASCH-Initiative einen neuen Weg beschritten.

Der Bericht über dieses Treffen bliebe ein wenig abstrakt und fleischlos, wenn man sich keinen lebendigen Eindruck von den umworbenen Studenten machen könnte.

Und so hatten drei Studierende die Möglichkeit, den anderen eingeladenen Kandidaten in drei lebendigen, plastischen Erfahrungsberichten exemplarisch ihren Studienweg vorzustellen. Diese Ehre gebührte einer jungen Türkin, Hale Yilmaz, Vladislav Nenchev aus Bulgarien und seinem Kollegen Klaus Friedel Ortega aus Lima. So waren drei verschiedene Kontinente vertreten, zählt man Frau Yilmaz aus Izmir, die sich ihren Universitätszugang als Schülerin des ersten Abiturjahrgangs an der einzigen ausländischen Schule mit deutscher Abiturberechtigung, nämlich am Istanbul Lisesi, erworben hatte, wegen ihres Geburtsortes zur Asiatin.

Als Jahrgangsbeste mit einer Durchschnittsnote von 1,2 hielt sie in den Gärten des deutschen Generalkonsulates die Abschlussrede ihres Jahrganges und empfing vom deutschen Generalkonsul und dem deutschen Schulleiter ihr Reifezeugnis. Sie nahm das Angebot des damals zum ersten Mal ausgelobten grundständigen Stipendiums für ein Studium in Deutschland an und begann „aufgrund der Überschnei-

dung zwischen Technik und Wirtschaft", so ihre eigene Auskunft, das Studium des Wirtschaftsingenieurwesens, Fachrichtung Maschinenbau an der RWTH Aachen. Als die junge, zierliche Türkin erzählte, wie sie ihre Betriebspraktika absolvierte, war es schon schwer, sich vorzustellen, wie sie Metalle schmiedete, schnitt, schliff, bohrte, feilte, fräste. spitzte, schweißte, punzierte, ziselierte … Sie machte ein Betriebspraktikum bei der Porsche AG (Bereiche: Unternehmensqualität, Zuverlässigkeitsanalyse, Qualitätskosten, Kundenzufriedenheit), dann eine Ausbildung in einem der größten Mineralien verarbeitenden Werke Spaniens in Zaragoza (Projektforschung, Mikroökonomie, Betreuung von Arbeiten und Organisation). All das war nach eigener Auskunft die Voraussetzung für eine Studienarbeit über „Strategien in der Automobilbranche" und für eine Diplomarbeit über „International Trade and Standards." Zurzeit arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehr- und Forschungsgebiet „Internationale Wirtschaftsbeziehungen" der RWTH Aachen und promoviert über internationale Produktion.

Sie betreut nebenbei in der deutschen Sektion von IAESTE (International Association for the Exchange of Students for Technical Experience), der weltweit größten Austauschorganisation für Studierende der Natur- und Ingenieurwissenschaft, Land- und Fortwirtschaft junge Kommilitonen bei der Suche nach Praktikantenstellen.

Auch die beiden anderen Vortragenden haben ähnliche Lebensläufe. Vladislav Nenchev, ein Zögling der Deutschen Schule Sofia, studiert Elektrotechnik an der TU Berlin mit dem Schwerpunkt Mess- und Automatisierungstechnik; Auslandsaufenthalt in Stockholm am Royal Institute of Technology, dort Forschungsschwerpunkt: Systembiologie, mit dem Ziel der Beschreibung biologischer Modelle mittels Mathematik; seine beeindruckenste Erfahrung: Teamarbeit. Die Studienarbeit über „Robustheitsanalyse von MAPK-Signalkaskaden" dürfte uns Laien wohl schwer verständlich sein.

Und schließlich Klaus Friedel Ortega von der Deutschen Schule in Lima. Auch er studiert Wirtschaftsingenieurwesen, Fachrichtung Technische Chemie. Probleme der Härtung von Metallen ist unter anderem seine Aufgabe; Forschungsgebiet: Materialherstellung, Beschichtungsverfahren von Hartbohrern etc.; seine einschneidendste Erfahrung: ein Praktikum in einem reinen Frauenteam!

Bei so vielen in perfektem Deutsch vorgetragenen Erfahrungen, Erlebnissen und nachgewiesener interkultureller Kompetenz zeigte sich deutlich, welch hoch qualifizierten und exzellenten Nachwuchs die deutschen Auslandsschulen ausbilden.

Dies mussten auch die Vertreter der Wirtschaft staunend und bewundernd anerkennen, als sie ihr Anforderungsprofil und die Einstiegsmöglichkeiten für Praktikantenplätze vorstellten. Katrin Schmohl von der TSB (Technologiestiftung Berlin) als Vertreterin der Stadt Berlin stellte fest, dass die Anforderungen nach Sprachkenntnissen und interkultureller Kompetenz nichts mehr zu wünschen übriglassen. Sie versuchte in Konkurrenz zu den Vertretern von Siemens, den Studenten Studien- und Praktikumsmöglichkeiten im Land Berlin schmackhaft zu machen. Die Vertreter der Siemens AG, Frau Stefanie Döring und Herr Simon Bielecki, verwiesen ebenfalls auf die mannigfaltigen und attraktiven Praktikumsplätze und Ausbildungsmöglichkeiten ihrer Firma auf der ganzen Welt und zeigten den Interessenten Übernahmemöglichkeiten in den Werken der Firma weltweit und in manchem Heimatland der Studenten auf.

Aber trotz aller erkennbarer Freude am Studium in Deutschland und an den ihnen gebotenen Möglichkeiten behielten sich alle Studenten doch einen klaren, kritischen Blick auf die deutschen Universitäten, wie sich später im persönlichen Gespräch herausstellte. Deutlich wurde die Kritik an der zu hohen Anzahl von Studierenden in den Vorlesungen und Seminaren, an der daraus resultierenden Anonymität und am häufigen Desinteresse des Lehrkörpers, an den Schwierigkeiten, die Praktika zu absolvieren, und an der oft notwendigen, aber vielfach unzureichend gegebenen persönlichen Beratung. Der Blick auf bessere Studienbedingungen in anderen Ländern lässt manchem ein Studium dort angenehmer erscheinen. Doch sie verstehen es, diese Probleme zu wenden und lassen sich von solch widrigen Gegebenheiten nicht entmutigen. Sie machen daraus eine Tugend

Johannes Geisler, Hale Yilmaz und ein Kommilitone vor der Vertretung des Landes Baden-Württemberg

und glauben, dass gerade solch nachteilige Umstände und Schwierigkeiten sie für ein späteres Arbeitsleben und eine Karriere widerstandsfähiger und stärker machen werden. Ihre positiven Erfahrungen lassen sie ihrem Gastland gegenüber aufgeschlossen sein und eine positive Einstellung entgegenbringen.

Die TU9 arbeitet mit allen Mitteln daran, den erwähnten ungünstigen Bedingungen entgegenzutreten. Ein Weg wurde am Nachmittag in zwei Workshops beschritten.

Im ersten fand eine Potenzialanalyse statt, wobei die Schüler durch Selbstanalyse und Paareinschätzung, d. h. durch Fremdeinschätzung, ein Profil ihrer Persönlichkeit, Fähigkeiten und Wünsche erstellen sollten. Das Ziel ist zu erkennen, welcher der Traumberuf sein könnte und ein „persönliches Modell des europäischen Lebenslaufs zu entwickeln, um sich europaweit auf einen Praktikumsplatz zu bewerben" (Overkamp).

Im Workshop „Erfolgreich im Assessment Center (AC)" lernten sie den Ablauf eines AC, eines Personalauswahlverfahrens, kennen. Sie erlebten dabei, mit welchen „Anforderungen und Erfolgskriterien" (Overkamp) sie rechnen müssen, „auf was Arbeitgeber/innen achten und wie sie sich darauf einstellen können" (Overkamp).

So ausgebildet und als Paten geschult, sind viele von ihnen auch Botschafter der TU9 an ihren Heimatschulen, wo mancher von ihnen für ein Studium in Deutschland wirbt, wie auch Frau Yilmaz am Istanbul Lisesi, das laut Pressebericht neben anderen Schulen mit der TU9 im Beisein von Herrn Wicke (ZfA) einen Kooperationsvertrag zur Intensivierung der Zusammenarbeit abgeschlossen hat. Wie bei allen internationalen Beziehungen stellt sich auch hier die Frage nach dem Nutzen. Natürlich gehört auch dieses Programm im Sinne der PASCH-Initiative in den großen weltweiten Bereich des Wettlaufs um die besten Köpfe oder wie es im Artikel der TU9 heißt: „Um solch exzellente Studierende ist ein weltweiter Wettbewerb entbrannt … – überall sind die Absolventen Deutscher Schulen begehrte Kandidaten für ein Studium" (Overkamp, s. o.). Solche Kandidaten für ein Studium in Deutschland zu begeistern, ist zunächst ein ethisch neutrales Unterfangen. Denn in der globalisierten Welt wird globales oder spezielles Wissen zum Nutzen aller verbreitet. Viel Geld wird in Deutschland für die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik in all ihren Facetten aufgewendet. Wenn die Ziele der internationalen Verständigung, des Austausches von Kultur und Meinungen, der Erziehung zur Anerkennung des Fremden und damit die Frieden bewahrende Rolle schon Zweck genug sind, darf dann der wirtschaftliche Aspekt in einer Zeit knapper Kassen ebenfalls als ein erlaubtes Ziel genannt werden? Rechtfertigt der Wissens- und Technologietransfer den Versuch, die besten Köpfe für unser Land zu nutzen, wobei das „begrenzte Gut" (Quinque) ihren Heimatländern verloren gehen könnte? Ist es andererseits nicht auch eine große, dem wirtschaftlichen Austausch dienende Funktion des Studiums, jene jungen Leute für unser Land, seine Kultur und Wirtschaft zu begeistern, um die wirtschaftlichen Beziehungen zwischen den Ländern anzuregen und zu intensivieren?

Ich bin überzeugt, dass diese jungen, verantwortungsvollen Menschen die richtige Entscheidung treffen werden. ◀◀

Showdown zwischen Ulrich Dronske und E/0,08/0,7/1,61/II

Heinz Weischer

Die Klingen – sprich Computertasten – waren gewetzt worden, Satirisches, Ironisches und Wissenschaftliches war ins Gefecht eingebracht worden (Heft 1/2009, Heft 2/2009), nun mußte es zu einer Entscheidung kommen. Der Wecker in der Mitte der Arena des Friedhofs von Tombstone tickte nachhallend. Ulrich Dronske hatte seinen Hut tief in die Stirn gezogen, damit ihn die Sonne nicht blende. E/0,08/0,7/1,61/II hatte seinen Hut tief in die Stirn gezogen, damit ihn die Sonne nicht blende. Ihre rechten Hände dicht am Halfter, so umkreisten sie sich langsam auf der Außenbahn der Arena. – – – Halt, jetzt bin ich in den falschen Film geraten.

Eine weise Planung der ZfA brachte uns zusammen bei einer DSD-Bewertertagung im August, nun saßen wir uns Auge in Auge gegenüber, Urich Dronske als vortragender Moderator und ich als zu schulender Bewerter des DSD-Aufsatzes. Erste Feststellung: „Mensch, erinnerst du dich nicht, damals in Pécs bei der Verabschiedung von Lutz Maier?“ Wir erinnerten uns, erkannten uns wieder in angenehmster Weise. Damit war dem Folgenden die Schärfe genommen. (von Schärfe war dann aber überhaupt keine Rede.) Das Folgende war die Einführung in die neue Stufenprüfung B2/C1. Die Bewertungsrichtlinien wurden vorgestellt, sie waren wesentlich detaillierter als vorher, eine Neuerung, die wir Bewerter sehr begrüßten. Sie gibt aufgrund ihrer klein aufgesplitterten Kriterien mehr Sicherheit in der Punktevergabe. Ich begrüße besonders bei der Aufsatzbewertung die Aufwertung des Kriteriums „Inhalt“ gegenüber dem Kriterium „Aufbau“ (früher 6 zu 6 Punkte, jetzt 9 zu 6 Punkte). Ich hatte die gleiche Punktvergabe immer moniert (Heft 1/2009), die smarten Jungs von TestDAF hatten mich immer wieder abgeschmettert und ohne Begründung versichert, das sei nun mal so. (Schließlich rüttelt die Katholische Kirche auch nicht an der Unfehlbarkeit des Papstes.)

Ulrich Dronske rüttelte und erweiterte die Inhaltspunktzahl und fand dies sehr sinnvoll, eigentlich selbstverständlich. Andererseits wich Ulrich Dronske kein Jota ab von seiner wissenschaftlich begründeten Ablehnung von literarischen Texten in einer Sprachprüfung (Heft 2/2009). Das hat mich letztendlich zu 90 % überzeugt, zu 10 % hängt mein Herz an Annette von Droste-Hülshoff. Wir waren also quitt, was den Ausgang unseres „Gefechts“ anging – also kein Showdown. Und ich habe ein neues Fremdwort gelernt; „polysemisch“. Uns vorwiegend ergrauten Bewertern gefiel besonders der ungewohnt konziliante Ton, welcher auf dieser Sitzung herrschte und uns Erfüllungsgehilfen ernst nahm; – war nicht immer so. Ulrich Dronske wußte genau, was er wollte, war auch bei manchen Diskussionspunkten stur, aber er packte seine Botschaft in Geschenkpapier ein, und die wickelten wir gerne kommentierend aus. Abweichungen von seiner Punktevergabe bei Übungen und seinen Vorschlägen wurden von ihm bereitwillig akzeptiert, in dieser Großzügigkeit bekundete er sein Verständnis uns „alten Hasen“ gegenüber. Lächelnd wurde trockenes Sprachdiplomkauderwelsch in ansprechenden leichten Dialogen griffig, sträubte sich nicht mehr gegen das gesunde Sprachempfinden. Das Wort „Kalibrieren“ wurde nicht ein einziges Mal gebraucht.

Kurzum: Ich habe oft die ZfA kritisiert, nun habe ich einfach mal etwas Gutes, Lobenswertes über einen ihrer Vertreter gesagt (was sicher auch andere ZfA-ler betreffen wird). Das ist keine Anmache: In meinem Alter giert man nicht mehr nach der Leitung der DS Rom. Macht weiter so, Jungs (und natürlich Mädchens)! ◀◀

Etwas zur Landeskunde und darüber hinaus

Ekkehart Weisse

So ziemlich das Erste worüber deutsche Austauschschüler am Kossuth Lajos Gimnàzium Budapest belehrt werden, ist die im Ungarischen etwas andere Bedeutung der Zebrastreifen.

Die unwissende Auslandsdienstlehrkraft (was für ein Wort), die da in Gewohnheit stoppt und das wartende Kind zum Überqueren animiert, riskiert unter Umständen einen schweren Unfall, weil der folgende Ungar kopfschüttelnd zum Überholen ansetzt und den irritierten Fußgänger anfährt.

Auf dieses Problem macht gegenwärtig eine aufwendige PR mit lustigen Zebras aufmerksam.

Mag es in HU das eine Extrem sein, so war es an der Küste Malagas das andere, wo selbst große Linienbusse alle zweihundert Meter nicht selten für eine Person zum Halten gezwungen werden.

Beim Heimaturlaub beobachteten wir wie Fußgänger – ihres gesetzlichen Privilegs bewusst –die Mobilen nicht selten recht provozierend in die Eisen zwingen. Aber jeder, der einst im Physikunterricht aufpasste, weiß, dass tausend Kilogramm Auto zum Stillstand und wieder in Bewegung zu bringen Unmengen mehr Energien umsetzt und damit der Umwelt schadet, als wenn 50 kg Mensch einen Moment warten.

Hier wieder den gesunden Menschenverstand einschalten und beide Partner erinnern sich an den Paragraphen 1 „Vorsicht und gegenseitige Rücksichtnahme sind die Grundregeln für das Verhalten im Straßenverkehr …“!

Überhaupt wird in Ungarn das Wort Verkehrserziehung noch wörtlich genommen und die Mobilen nicht als leicht zu melkende Wollmilchsau abgezockt. So stehen statt der Starkästen immer noch an vielen kritischen Stellen solar gestützte Module, die dem Autofahrer mahnend die Momentangeschwindigkeit digital anzeigen, statt sofort zur Kasse zu bitten. Zu Zeiten von Ente, Käfer und Trabbi – wie lange ist das schon her – haben wir die Geschwindigkeit im Auto gehört, gefühlt und traten auf die Bremse, heute rauschen wir oft gedankenversunken auf glattem Asphalt dahin, das Radio spielt lauter, als der Motor singt, und wer schaut so ständig aufs Tacho. Neben ABS, Kat usw. sollte jedes Auto per Gesetz mit einem Tempomat verpflichtet werden, dann wäre dies vom Tisch. Doch welcher Finanzminister verzichtet schon freiwillig auf schnelle Millionen Nebeneinnahmen.

Sachlich, kritisch und optimistisch – Ihr ewe & co

Schulsystem zu verkaufen!

Bruno Brumm

„Bringen Sie als Auslandslehrer Ihre Erfahrungen ein!“ Eben wieder aus den Auslandsdienst zurückgekehrt, wollte ich dieser Aufforderung nachkommen, im Dienste und zum Nutzen des eigenen Landes. Also bewarb ich mich um die im Amtsblatt ausgeschriebene Stelle eines Schulrates und wies auf meine vielfältigen Erfahrungen hin, besonders auf meine Einsichten in andersartige Schulsysteme. Zugegeben: Ich machte mir einige Hoffnungen, zumal diese Stelle als „wiederholt ausgeschrieben“ deklariert war.

Und wirklich erhielt ich umgehend eine Mitteilung, derart, dass man mich auf Grund meiner Bewerbung zu einem Gespräch erwarte.

Der Leitende Schulamtsdirektor persönlich empfing mich, höflich, aber betont sachlich. „Wir haben Ihre Bewerbung mit Interesse zur Kenntnis genommen. Doch bitten wir Sie, uns noch einmal darzulegen, welche besonderen Einsichten in fremde Schulsysteme Sie gewonnen haben, wie Sie diese beurteilen und welche Bedeutung Sie den einzelnen Erscheinungen beimessen.“

Ich berichtete, was ich – in Erweiterung meiner Kenntnisse aus dem innerdeutschen Schuldienst – als Realschullehrer im Auslandsdienst an deutschen Auslandsschulen sowohl in Europa als auch in Asien, zuletzt als Schulleiter, an Erfahrungen sammeln konnte, und ich schloss: „Dabei habe ich beobachtet, dass es Elemente in den Schulsystemen anderer Staaten gibt, die auch für uns interessant sein dürften und über die man durchaus diskutieren könnte.“

Erwartungsvoll blickte ich auf den Leitenden. Der räusperte sich und setzte dann an: „Ja, sehen Sie, das ist es eben! Sie haben erfahren, dass man es hier und da auch anders machen kann, als wir es tun. Nur: das steht nicht zur Diskussion! – Denn sehen Sie, Sie müssen im Dienst unseres Landes das eigene System nach innen wie auch nach außen vertreten, also auch in der Öffentlichkeit.“ „Ja, natürlich; aber wenn sich die Möglichkeit bietet, dieses System punktuell zu verbessern, so sollte man sie doch nutzen und …“ „Ich bestreite nicht, dass unser System möglicherweise verbesserungswürdig ist. Aber jede Diskussion darüber verunsichert nur unsere Leute und macht womöglich Sie und das von Ihnen zu vertretene System unglaubwürdig, ja, stellt es am Ende in Frage.“ „Aber wenn man es doch verbessern kann, …?“ „Bitte, verstehen Sie doch, und ich sage es noch einmal und etwas deutlicher: Sie müssen im Stande sein, unser Schulsystem zu verkaufen, so wie es ist!“

Ich war sprachlos.

„Ja, und weil wir nun glauben, dass Sie das nicht mit voller Überzeugung tun können, sind Sie für das ausgeschriebene Amt nicht geeignet!“

Mir fehlten noch immer die Worte.

„Deshalb bitten wir Sie, Ihre Bewerbung zurückzuziehen!“

Ich ging und tat, wozu man mir geraten hatte. Sollte ich mir in dieser Angelegenheit auch noch Schriftliches amtlich einhandeln? ◀◀

Der Pilz – das unbekannte Wesen

Ein biologisches Küchen-1x1

Martin Fluch

Ein trauriges Arschloch steht drüben am Zaun, / hat es jemand vergessen, hat es jemand verhau'n?
Es blutet nicht und es hat auch nichts an, / man kann auch nicht sagen: Frau oder Mann.

Tote Hosen

Es war wieder Herbst, eine auch in Zentralasien stattfindende Jahreszeit und auch in Zentralasien werden in dieser Jahreszeit Pilze gesammelt – und gegessen. Es gibt professionelle Pilzsammler sogar. Trotzdem kam es aber im letzten Jahr zu einer Großzahl von Pilzvergiftungen mit ei-

nigen Todesfällen. Das war in Kirgisistan. Nun bin ich ja Gott (= FBK) sei Dank in Usbekistan und ich hoffe, dass die hiesigen Pilzsammler aufmerksamer beim Sammeln sind. Denn ich liebe Pilze und auch hier in Zentralasien werden Pilzgerichte durchaus schmackhaft zubereitet – doch dazu später! Eine junge, kirgisische Kollegin hatte damals die tragischen Pilzvergiftungen dahingehend kommentiert, dass das doch eigentlich zeige, dass Vegetarier ungesund lebten und die Kirgisen deshalb so gesund und stark seien, weil sie so viel Fleisch essen würden. Pflanzen blieben eben doch Futter für die Tiere. Unvorsichtigerweise klärte ich sie als besser wissender deutscher Lehrer darüber auf, dass Pilze doch eigentlich gar keine Pflanzen seien. Sie hat mich angesehen, als wolle sie mir Verwirrtem gleich mütterlich-fürsorglich das Köpfchen tätscheln ‚jaja mein Kleiner, is schon gut, mach dir keine Sorgen'; sie stellte sich wohl vor, dass ich in meinen Träumen die Pilze als apokalyptische Schreiter auf unsichtbaren Beinen durch den Wald laufen sehe um Beute zu machen. Zugegeben: der Pilz der steht im Walde ganz still und stumm, so wie meist die Angehörigen der Pflanzenwelt. Er zeigt sich uns unmobil. Aber es können ja auch Tiere, die wir als Tiere und nur als Tiere sehen, durchaus unmobil sein, wie uns die schöne Koralle zeigt. Und trotz allem und überhaupt ist er nun einmal keine Pflanze der Pilz Ausrufezeichen Punkt und Schluss.

Denn selbst einem einigermaßen gebildeten Gymnasialabgänger dürfte durchaus bekannt sein, dass in einem Organismus, der ohne Photosynthese wächst, gedeiht und sich entwickelt, nicht unbedingt sehr viel Pflanze drinsteckt.

Pilze haben nämlich kein Chlorophyl und können somit kein Sonnenlicht als Energiequelle nutzen, wie es die Pflanzen tun. Und durch die Photosynthese ist nun einmal eine der autotrophen Lebensweise, die phototrophe in unserem Fall, definiert. Pilze sind also heterotroph und ernähren sich wie Tiere von organischen Nährstoffen aus ihrer Umgebung. Sie sind sozusagen wie die Tiere auf Pflanzen oder andere Tiere als Nahrungsquelle angewiesen um gedeihen zu können. Sie verdauen sozusagen andere Lebewesen, respektive Leichen. Dabei hüpfen sie – wie oben ironisch vermerkt – aber nicht durch den Wald um zu jagen, sondern schlürfen die Zersetzten an ihrem Standort auf. Der Pilz ist eben doch keine Pflanze! Er verdaut nämlich auch ganz anders als Pflanzen – die Armen können ja auch gar nicht verdauen und somit Zeit ihres Lebens nie ein leckeres Pilzgericht genießen. Pilze haben zwar keinen Magen (wissen wir, wissen wir), verwenden aber wie alle Tiere das Polysaccharid Glykogen für die Speicherung von Kohlehydraten. Pflanzen hingegen verwenden für diesen ‚Verdauungsprozess' Stärke (wissen wir nicht unbedingt). Beißen kann er nicht – richtig –, wird eher gebissen – und vielen schmeckt er tierisch gut.

Aber noch mal kurz zurück zum Bewegungsphysiologischen: Tiere können ja – bis auf wenige Ausnahmen, wie oben angedeutet – schwimmen, laufen, klettern, fliegen. Was sagt es uns also linguistisch, wenn man im Reich der Pilze einen ‚Fliegenpilz' kennt! Hat man den etwa schon einmal in einer Langzeitstudie heimlich beobachtet, was er nachts so treibt?

Menschen haben eine Haut (das weiß sogar eine PLK), die sie schützt und Bären zum Wärmen ein Fell. Und so legt sich auch manches heterotrophe Lebewesen ab und an sehr gerne auf die Bärenhaut. Und der Pilz? Sein Innenleben schützt dieser mit einem Schutzschild aus Chitin. Chitin! Ein Panzer nun einmal von Tieren (das kann man wissen, muss es aber kulturbedingt nicht unbedingt, denn für Ukrainer bei-

spielsweise sind Insekten keine Tiere), wie seit Gregor Samsa sehr wohl bekannt sein sollte. Pflanzen hingegen ummanteln sich (wie – so hoff' ich – jeder weiß) mit Zellulose. Und somit steht der Pilz auch noch durch seine Außenhaut dem Tierreich deutlich näher als der Tien-Schan-Fichte.

Außerdem sollte man Waldpilze nicht unbedingt roh essen – so wie man schließlich auch keinem lebenden Hirsch in den Hinterschinken beißt. Das tut dem nämlich weh und schmeckt auch nicht.

Wenn Fisch roh gegessen wird, ist das was anderes – ‚sevitsche' in einer Strandbar in Arica/Chile ist sehr köstlich –, dann heißt es aber nicht gleich, dass der Flossengenosse eine Salatpflanze sei. Und man wird sicherlich mit Genuss eines südamerikanischen oder japanischen Fischgerichtes nicht unbedingt gleich zum Rohkostfresser.

Dem Pilz ist es aber letztendlich egal, wenn jemand behauptet, er sei eindeutig eine Pflanze (er hat ja keine Ohren und kanns nicht hören), nicht so der südafrikanische Läuferin die öffentliche Diskussion um ihre geschlechtliche Uneindeutigkeit nach der letzten Leichtathletikweltmeisterschaft. Dem Pilz selbst ist dies alles – um im ernährungswissenschaftlichen Kontext zu bleiben – Wurst! Ihm ist es Wurst, wenn Unwissende behaupten, er sei eine Pflanze.

Aber es ist nun einmal einfach so, dass die Fungis eukaryotische Lebewesen sind, dabei ein eigenes Reich bilden, aber immerhin weit mehr mit dem Tier- als dem Pflanzenreich in Verwandtschaft stehen.

Und was ist mit all den anderen ‚Zwitterwesen' unsrer Welt – pseudoBILDlich gesehen? Den ganzen Hermann Etruskaphrotiters? Den Schnecken und Cariocas (Copacabana Ecke Help), Korallen und Schmetterrauplingen? Und selbst im Pudel steckt manchmal ein andrer Kern. So viel Konfuzius während unsres Abendmahls in ferganas Moschee! Denn man kann heut wirklich oft nicht sagen, ist das 'ne Frau oder 'n Mann.

Aber vor allem! Man sollte nicht unbedingt von oben herab selbstbewusst lachen, wenn Vegetarier keine Pilze essen, weil diese eben „keine Pflanzen sind".

Noch etwas: Pilze wachsen auch an Baumstümpfen, da kommt aber nicht viel Schmackhaftes bei raus. Der Stumpf des Baumes war sozusagen dessen Fuß. Wir sprechen darum auch vom Fußpilz. In der russischen Sprache gibt es eine sprachlich sehr böse Variante zu unserem Pejorativismus ‚alter Sack', das ist der ‚stary truchlawy pen' = alter, verfaulter Baumstumpf.

Schließen wir aber inter-versöhnlich mit kultureller Küchenkunde ab, laden all die mittlerweile in Deutschland zu tausenden in diversesten Kochshows durch die Lande tingelnden ambitionierten Amateurköche ein und lassen die Naiven bei dem Glauben, dass Pilze Pflanzen seien. Wir kochen heute weder Fisch noch Fleisch, dafür aber Pilze.

In den Walnusswäldern um Arslanbob und den Misch- und Nadelwäldern östlich des Issyk-Kul findet man sehr viele verschieden Pilze; vor allem Champignons und Steinpilze, schmackhaft und frisch gejagt, geben ein leckeres, kirgisisches Pilzrezept:

Pilzreispfanne mit Hühnereinlage

Zutaten:

- 2 Zwiebeln
- 1 Knoblauchzehe
- 500 g Pilze (meist sind es Champignons und Steinpilze)
- 1 rote Paprika
- 500 g Hühnerfleisch (Brust und Schlegel)
- 250 g Reis (in Kirgisistan wird meist der rote Reis aus Uzgen verwendet)
- Öl, Pfeffer, Salz (manchmal auch etwas Kreuzkümmel)
- Frische Kräuter (Petersilie, Schnittlauch)

Zubereitung:

Die Zwiebeln werden grob gewürfelt, der Knoblauch gesechstelt und angedrückt, Paprika in grobe Würfel geschnitten.

Nicht zu große Hühnerstücke nun in Salzwasser garen und den Reis in Salzwasser al dente garen.

Nun Zwiebeln und Knoblauch in Öl glasig dünsten, Paprika und kurz danach Pilzstücke hinzugeben. Mit etwas Brühe ablöschen und ca. 10 Minuten wallen lassen. Jetzt Reis und Hühnerstücke unterheben, mit Gewürzen und gehackten Kräutern abschmecken.

Nun so lange garen, bis die gewünschte Konsistenz erreicht ist (mit restlicher Gemüsebrühe kann diese variiert werden.

Apropos: Sind denn Sonnentaus und Kannenpflanzen auch schon halbe Tiere??? Ich bin sehr verwirrt, wenn auch nicht völlig zwittrig. ◀◀

Blick zurück – nicht im Zorn

Eine kleine Reminiszenz an die 29. Hauptversammlung in Darmstadt

Heike Lawin

Nein, sie hatten den Dienstwagen nicht dabei und auch der Chauffeur, so es denn einen gab, war zu Hause geblieben. Und dennoch, als die 82 Auslandslehrer ihren Urlaub unterbrachen, um nach Darmstadt zu fahren, hätten sie sich keine Mühe zu geben brauchen, um einen dienstlichen Vorwand zu suchen. Diese Tagung war mehr als nur ein fröhliches Wiedersehen alter Kollegen, mit denen man nach zwei Jahren mal wieder ein paar Tage in neuer Umgebung verbringen wollte. (Wobei nicht geleugnet werden soll, dass auch dies allein schon Grund genug wäre, aller zwei Jahre zur Hauptversammlung des Verbandes zu fahren). Nein, hier wurde richtig gearbeitet und selbst die Ausflüge dienten der Weiterbildung und Qualifizierung und so manches Lehrheft zur Kosmosforschung trat am Ende mit uns den Heimweg an.

Festredner hatten uns begrüßt. (Und wenn nicht alle ihre Beiträge uns vor Begeisterung vom Sessel gerissen haben, so konnte man einen doch sicher auch als Negativbeispiel nutzen, um sich zu sagen: SO sollte die Präsentation meiner Schüler in den Sprachdiplomprüfungen dann eben NICHT aussehen.)

Hatte ich bereits nach der letzten Tagung als Wichtigstes die Vorstellung interessanter Arbeitsmaterialien hervorgehoben, so kann ich dies für die 29. Hauptversammlung in Darmstadt jetzt nur wiederholen und vertiefen.

Wieder stellte der Klett-Verlag seine Lehrwerke vor. So war ich vor zwei Jahren auf „Mittel-

Manfred Egenhoff leitet die Besprechung des Arbeitskreises der Aktiven Auslandslehrer

Es geht ganz demokratisch zu bei der Beratung der Anträge und da gibt es auch schon mal Stimmenenthaltungen – wohlbegründet, versteht sich

Unter dem immer aktiven Auge von Robert Heuer wird die 29. Hauptversammlung feierlich eröffnet

Friso de Jong und Kristian Uhlenbrock stellen sach- und fachkundig die Materialien des Klett-Verlages vor. Aber – was ist los? Die beiden Herren sehen so ratlos aus … Sollte da irgendwas nicht auf Anhieb klappen?

Und als dann schließlich alles läuft, muss die Tafel natürlich gleich mit der uns eigenen Ernsthaftigkeit ausprobiert werden. Merke: Deutsche LehrerInnen sind seriös!

Einigen Teilnehmern offensichtlich noch nicht bekannt: Frau Shirin Kasraeian-Moghaddam stellt verschiedene Internet-Programme der Deutschen Welle vor

punkt B2“ aufmerksam geworden, mit dem ich seitdem gerne und mit gutem Erfolg gearbeitet habe. Und wenn ich nicht ohne Stolz auf die Ergebnisse meiner Schüler in den letzten Sprachdiplomprüfungen verweise, so sind diese wohl auch ein wenig der Arbeit mit dem Klettschen „Mittelpunkt“ geschuldet. Inzwischen ist dieses Lehrwerk durch die C1-Ausgabe ergänzt worden. Bei der Tagung konnten darüber hinaus auch die Redemittelsammlung, der Grammatiktrainer und der Intensivtrainer für das Lese- und Hörverstehen vorgestellt werden.

Beim Anblick dieser Materialien kann ich nur ein um das andere Mal bedauern, dass die Zentralstelle mich nun endgültig für zu alt befindet und der Meinung ist, es sei an der Zeit, dass ich den Löffel abgebe bzw. die Kreide aus der Hand lege.

Nichts ist so alt wie die Zeitung von gestern – nichts ist unter landeskundlichem/sprachlichem Aspekt so alt wie das DaF-Lehrbuch von vor zwei Jahren. Das habe ich einmal geglaubt.

Anders dieses – ein Buch zum Mitwachsen. Ein intelligentes Lehrwerk – den intelligenten, kreativen Lehrer vorausgesetzt. An geeigneten Stellen geeignete Hinweise zum Umgang mit aktuellen Medien, dem Internet zumal. Nein, „Mittelpunkt“ kann ich nicht einfach aufschlagen, den Klassenraum betreten und die Stunde beginnen. Umgekehrt wird ein Schuh daraus: Ich finde Anregungen, Empfehlungen drin, die mich beflügeln, die mir Ideen einflößen, den Themenbereich für meine Schüler aufzubereiten. Wer’s nicht glaubt, möge sich unter: www.klett.de/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=Mittelpunkt selbst ein Bild machen.

Nun stellte der Klettverlag in einer Veranstaltung daneben seine interaktiven Tafelbilder vor. Und wenn nicht alles auf Anhieb so klappte wie vorgesehen (was ich völlig unpassender Weise in die plötzlich unerwartet eintretende Stile hinein mit einem „Männer und Technik!“ kommentierte, um gleich darauf zu verschamroten), so war das doch wohl der berühmt berüchtigte Vorführeffekt und wird den Mitarbeitern Anregung sein, das Produkt weiter zu verbessern. Vielleicht ja wirklich noch nicht völlig ausgereift, lässt es uns doch erahnen, wozu ein solches Lehrmittel in den folgenden Jahren noch ausgebaut werden kann. Dennoch – so meine ich – sollte man nicht zu technikgläubig sein. Und da, wo die normale Tafel und ein Stück Kreide das Verlangte leisten, muss man sie nicht über Bord werfen. Medien ja, da, wo sie etwas bringen.

Das galt dann auch für die folgende Informationsveranstaltung. Die Rede ist von der Präsentation der Deutschen Welle.

- www.dw-world.de/dw/0,,8031,00.html
- www.dw-world.de/dw/0,,12165,00.html

Das z. B. sind zwei Links, die man sich merken sollte. Sie gehören zum Programm der Deutschen Welle, das uns Frau Shirin Kasraeian Moghaddam anschaulich vorstellte. Beim ersten

Am Abend dann ein gemeinsamer Spaziergang auf die Mathildenhöhe mit der russischen Kathedrale der Romanows

Dieses Schild am Eingang der Grube Messel sollte uns doch ganz schön verunsichern

Hier konnten selbst die Kleinsten begeistert werden: Fossilien im Ölschiefer; Biologie- und Geschichtsunterricht zum Anfassen (im Wortsinn)

handelt es sich um die Top-Themen. Seit 2006 werden sie gesammelt und stehen uns in einem Archiv zur Verfügung. Inzwischen erscheinen jede Woche zwei neue Top-Themen:

- Fremdenhass im Web
- Kampf gegen die Schweinegrippe
- Schönheit mit Risiko
- Praktikum für mehr Menschlichkeit
- Zu wenig Sport für dicke Kinder

… um nur die letzten zu nennen.

Von jedem gibt es zwei Versionen: den Originalartikel und eine für den Unterricht gekürzte Fassung. Zur gekürzten Fassung wird ein Glossar angeboten. Dieses enthält die Wörter, die – der Meinung der Autoren nach – über das Niveau von B1 hinausgehen. Ob dies nun in jedem Fall die Wörter sind, die unseren Schülern dann tatsächlich die meisten Schwierigkeiten bereiten, ob die angebotene deutsche Umschreibung wirklich jedes Mal den Kern trifft, ob sie nicht manches Mal schwerer zu verstehen ist als das ursprüngliche Wort, ob ein selbstständiges Nachschlagen im zweisprachigen Wörterbuch nicht mehr bringt, das mögen nicht die Götter, sondern wir selber vor Ort entscheiden. In jedem Fall bietet dieses Glossar uns erst einmal eine Grundlage, auf der wir dann ja selber weiter arbeiten können. Und – und dies scheint mir für die Vorbereitung auf das neue Format der Sprachdiplomprüfungen am wichtigsten – diese gekürzte Fassung liegt in jedem Fall auch als herunterladbare Audio-Datei vor. Im normalen Tempo gesprochen, je etwa zwei bis drei Minuten lang.

Dazu gibt es Fragen und einen Arbeitsauftrag. Hier gilt nun wieder das Gleiche wie für das Glossar: Wem die Fragen nicht gefallen, der möge sich selber solche erstellen, die seinen Schülern am besten als Vorbereitung für die Prüfungen dienen können. Da seit 2006 nun auch ein großer Fundus derartiger Texte bereitliegt, lassen sich auch mehrere von ihnen, die inhaltlich eine Einheit bilden, zu einem geschlossenen Komplex verbinden. So jedenfalls habe ich im letzten Jahr die Anforderungen schrittweise gesteigert, bis die Schüler schließlich gut vorbereitet waren und ohne Angst in die Prüfungen gehen konnten.

Die „Top-Themen“ werden seit kurzer Zeit jetzt auch um die „Video-Themen“ ergänzt. Diese scheinen mir bis heute noch etwas unausgegoren. Mit zuweilen acht/neun Minuten viel zu lang, das dazu angebotene Aufgabenmaterial erinnert an die berühmten Spatzen, auf die dann im Kampf Kanonen gerichtet werden sollen. Aber, wie uns Frau Kasraeian Moghaddam versicherte, das Problem ist erkannt. Es wird daran gearbeitet. Nun ja, die Video-Themen stecken ja auch noch in den Kinderschuhen. Man wird zu verfolgen haben, wie sie sich weiter entwickeln. Auch sie könnten zu einer echten Bereicherung des DaF-Unterrichts werden.

Die 29. Hauptversammlung in Darmstadt insgesamt also eine gelungene Veranstaltung. Man kann sich auf die 30. freuen. Wo sie wohl stattfinden wird? ◀◀

Meinungen zum Rezensionsteil

Das Ergebnis der Fragebogenaktion

Manfred Egenhoff

Wer eine Umfrage macht, sollte irgendwann – wenn möglich: zeitnah – berichten, was dabei herausgekommen ist. Die Umfrage zum Rezensionsteil (s. Heft 2/2009, S. 224) sollte dem dafür Verantwortlichen sowie dem Schriftleiter, nicht zuletzt aber auch den übrigen Vorstandsmitgliedern mehr Klarheit bringen über Akzeptanz, Sinn und Gestaltung dieses doch recht umfangreichen Schlussteils unserer Zeitschrift.

Hat sie das geschafft? War das überhaupt zu erwarten? Wenn rund anderthalb tausend Leser einer Zeitschrift ganz allgemein aufgefordert werden, ihre Meinung abzugeben – mit wie viel Rückmeldungen darf die Redaktion dann rechnen?

Ganze 31 Fragebögen sind zurückgekommen (die überwiegende Zahl aus dem Inland, ein knappes Drittel (9) aus dem Ausland); das entspricht etwa 2 % unserer Leserschaft. Enttäuschend wenig mag das erscheinen. Doch nur das, was zurückgekommen ist, kann auch ausgewertet werden, wie wenig signifikant das Ergebnis dann auch immer sein mag.

Ganz allgemein lässt sich feststellen, dass der Rezensionsteil insgesamt positiv bewertet wird:

„Gut", „weiter so!", „unentbehrlich", „sehr hilfreich, sehr brauchbar!", melden sich einige Stimmen. Ausdrücklich äußern sich 11 Leser positiv. Gelobt werden konkret Titelabbildung und Schwerpunktsetzung, aber auch die Besprechungen nach Umfang und Detailliertheit. Nur zwei Leser, beide aktiv im Ausland, kritisieren direkt den Umfang der Rubrik: Die Rezensionen nähmen zuviel Raum ein; man solle Anzahl und Umfang limitieren. Dass einzelne Rezensionen zu lang seien, ist allerdings Meinung von mehreren (7). – Ein Verbandsmitglied wünscht sich ausdrücklich „kurzweilige, nicht zu polemische Rezensionen", während ein anderes Klarheit einfordert: Die Meinung des Rezensenten solle auf jeden Fall deutlich zum Ausdruck gebracht und die Zielgruppe angegeben werden.

Zu den einzelnen Punkten des Fragebogens:

Dass Rückmeldungen nur von denen kommen, die den Rezensionsteil auch beachten, mag nicht überraschen. Fast ein Drittel der Rückmeldenden (9) gibt an, „(fast) alle Rezensionen" zu lesen; die übrigen 22 wählen aus.

Was von Interesse sein würde, ließ sich erahnen. An der Spitze rangieren die landeskundlich interessanten Werke über fremde Länder mit 25 Nennungen, gefolgt von 23 für „Politik und (Zeit-) Geschichte". Dann aber kommt sofort mit 20 Nennungen das Fachliche – Pädagogik, Didaktik, Methodik –, obwohl das einen Teil unserer Leserschaft, nämlich all die Pensionäre, die unserem Verband noch die Treue halten, nicht sonderlich interessieren dürfte. Schulbücher erhalten 10, DaF-Werke 15 Stimmen. Allein die Naturwissenschaften liegen abgeschlagen mit 6 Nennungen am Schluss, doch vielleicht ist das gar nicht so wenig; denn es entspricht mit einem Fünftel der Einsendungen womöglich dem Anteil der weltweit in den naturwissenschaftlichen Fächern unterrichtenden Kollegen.

Da u. a. eine Zuschrift mit der Forderung, nur Rezensionen zu Fachliteratur zu bringen, die Fragebogenaktion mit ausgelöst hatte, war ich gespannt, wie die Belletristik abschneiden würde. Die deutschen Neuerscheinungen auf diesem Gebiet wurden 17mal angekreuzt (wobei einmal ausdrücklich angemerkt wird: „soweit landeskundlich verwertbar"), ausländische Literatur 14mal. Hier wurde allerdings dreimal ausdrücklich Lateinamerikanisches eingefordert (bei dem traditionellen Übergewicht der „Latinos" unter den Auslandslehrern kein Wunder), einmal skandinavische Literatur und einmal „Interkulturelles". Rezensionen von Sachbüchern wünschen ein Drittel der Einsender.

Die Frage, welche (anderen) Bereiche bei den Rezensionen noch berücksichtigt werden sollten, wurde meist mit einem „s. o." beantwortet. Einzelne Leser forderten über die im Teil II genannten Gebiete hinaus Rezensionen zu den Bereichen Theologie, Philosophie und Kunst, dann aber auch zu (auslandsschul-)spezifischen Dingen wie DFU, Jugendliteratur (als Ganzschrift für den DaF-Unterricht), Geschichte des Auslandsschulwesens, SES – letzteres wohl von jung gebliebenen, Arbeit suchenden Pensionären.

Welches Fazit kann man aus dem Ganzen nun ziehen? Dass man es nicht allen immer recht machen kann, ließ sich von vornherein vermuten. Und mit dem Gesamttenor können die für die Zeitschrift Verantwortlichen zufrieden sein. Dankbar ist der Unterzeichnete den sieben Kollegen/innen, die ausdrücklich fordern, die Rezensionen kurz zu halten; denn damit sieht er sich legitimiert, diesen Wunsch an diejenigen Rezensenten weiter zu geben, die gern – was verständlich ist – sich sehr ausführlich auslassen über ein Buch, das ihnen wichtig erscheint. ◀◀

Unterricht – Schule – Auslandsschulen

▶ S. 421
Rainer E. Wicke
Grundschule als hermeneutischer Lernort

▶ S. 423
Rainer E. Wicke
Ein Plädoyer für den ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht

▶ S. 424
Manfred Egenhoff
Eine beispielhafte Schulgründung in Lateinamerika – die DS Santiago de Chile

▶ S. 425
Eckehart Knop
Was haben Johannesburg und Stockholm gemeinsam?

▶ S. 426
Thomas Lother
Aberwitzige Geschichte vom Tod eines Lehrers

China

▶ S. 427
Harald Krause-Leipoldt
China aus verschiedensten Blickwinkeln gesehen

▶ S. 428
Manfred Egenhoff
Minderheiten in China und Osteuropa

▶ S. 430
Maria Baier
Leben im nachrevolutionären China

▶ S. 430
Harald Krause-Leipoldt
Chinas Weg in die Zukunft aus kulturhistorischer Sicht

▶ S. 431
Maria Baier
„Für die Moral gibt es zu viele arme Leute."

▶ S. 433
Harald Krause-Leipoldt
Ein ungewöhnlicher chinesischer Kriminalroman

▶ S. 433
Maria Baier
Der Mensch als Stachelschwein

Deutschland, Europa und die Welt

▶ S. 435
Bernd Munderloh
„Wunder muss man ausprobieren"

▶ S. 435
Günther Fecht
Zum Kuckuck damit?

▶ S. 436
Rainer E. Wicke
Ein akustisches Denkmal

▶ S. 437
Heinz Weischer
Ein Liebespaar tanzt auf den Gleisen

▶ S. 438
Heinz Weischer
Die unbändige Haarlocke des Mönches Onufrie

▶ S. 439
Stephan Schneider
Winterzeit – Märchenzeit

▶ S. 440
Manfred Egenhoff
Die Russische Revolution am Ende der Welt

▶ S. 441
Heinz Weischer
Ein herrlicher Schmöker für urlaubende Auslandslehrer

▶ S. 442
Peter Stoldt
Die andere Wirklichkeit

Autoren – Autorinnen

▶ S. 444
Nora Lucidi
Ideenreiche Anregung für den Lektüreunterricht in Sek II

▶ S. 444
Manfred Egenhoff
Zum Abbau von Prüfungsstress!

Unterricht – Schule – Auslandsschulen

Grundschule als hermeneutischer Lernort

Rainer E. Wicke

Pranter, Angelika (Hrsg.): Grundschule als hermeneutischer Lernort. Annäherungen an frühen Zweitsprachenunterricht in Südtirol
alpha beta Verlag, Meran/Italien 2008, 240 S., kartoniert, ISBN 978-88-7223-110-4, € 24,00

Über die Entwicklungsrichtlinien für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht in Südtirol, sowie wie über den hermeneutischen Fremdsprachenunterricht, an dem sich diese orientieren, wurde in dieser Zeitschrift bereits wiederholt berichtet.[1] Das vorliegende dritte Buch setzt die Reihe der Veröffentlichungen zum hermeneutischen Lehren und Lernen fort, indem der Zweitsprachenunterricht der Grundschule in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt wird.

In dem ersten von vier Kapiteln des Buches werden die Grundlagen des kommunikativen und des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts in Beziehung gesetzt, um Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten der beiden Ansätze deutlich herauszustellen. In ihren Ausführungen greift die Autorin auf die 1978 und 1994 in Südtirol veröffentlichten Lehrpläne zurück, um aufzuzeigen, dass der hermeneutische Ansatz nur aufgrund seiner ständigen Erprobung, Überprüfung und Fortentwicklung in der Weiterbildung realisiert werden konnte. Interkulturelles Lernen ist – genau wie im kommunikativen Fremdsprachenunterricht – ein fester Bestandteil des Ansatzes, jedoch wird Wert darauf gelegt, auch hier im Rahmen des dialogischen Verstehensgespräches nicht nur die Kultur und Tradition fremder Menschen zu veranschaulichen, sondern stets darauf zu achten, die Individualität des Lernenden zur Anerkennung kommen zu lassen und die Verschiedenheit des Anderen als einen Impuls zur Erweiterung von Lernerkompetenzen zu nutzen.

Das Handelnde Lernen – z. B. im fächerübergreifenden Projektunterricht – findet besondere Erwähnung, ebenso wie Formen des so genannten Offenen Lernens, das die Lerner schon in der Grundschule zu Selbständigkeit und Mündigkeit erziehen soll. Nur so kann das Vertrauen des Schülers in die Fähigkeit, eigene Ideen zu entwickeln, das Suchen nach eigenständigen Lösungswegen in einem offenen Unterricht, der Fehler als notwendigen Bestandteil des Lernens zulässt, entsprechend gefördert werden (S. 29 f.).

Auch das Problem der Grammatikvermittlung wird nicht ausgespart – im Gegenteil, ihr Stellenwert wird, genau wie im kommunikativen Unterricht, als Notwendigkeit für das Gelingen erfolgreicher Kommunikation in der Fremd- oder Zweitsprache deutlich herausgestellt (S. 70 ff.).

Heterogene Klassenzusammensetzungen werden als Quelle der Inspiration und der Bereicherung des Zweitsprachenunterrichts gesehen, das Vorhandensein anderer (Mutter-)Sprachen wird bewusst für den offenen Dialog mit dem Fremden genutzt. Die Erfahrung von Mehrsprachigkeit wird als Chance gesehen, den Kindern bei ihrer Identitätsfindung behilflich zu sein und sie durch die Entwicklung einer positiven Einstellung zu anderen Sprachgruppen auf das friedliche Zusammenleben und -arbeiten in einer globalen Welt vorzubereiten. Das tägliche Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen beginnt nicht erst an einem zukünftigen Zeitpunkt außerhalb, sondern täglich im Zweitsprachenunterricht im Klassenraum, so dass die interkulturelle Erziehung nicht beliebig, sondern eher selbstverständlich wird (S. 50). Gerade dieser Aspekt spielt derzeit in den Bildungssystemen eine wesentliche Rolle, die über Förderungsmöglichkeiten von Kindern in multikulturellen Lerngruppen, z. B. in Klassen mit Schülern mit Migrantenhintergrund beraten. Somit greift das Buch eine aktuelle Diskussion auf.

Im gegenwärtigen Zeitalter des Versuches der Standardisierung der Anforderungen und Nivellierung der Ergebnisse eines effektiven Sprachunterrichts betont der hermeneutische Zweitsprachenunterricht den Respekt des Lehrers vor der Leistung des *einzelnen* Schülers, den es immer wieder seinen Anlagen entsprechend zu fördern gilt, was meiner Meinung nach häufig in Vergessenheit zu geraten droht.

Der Stellenwert (kindgemäßer) fremdsprachiger literarischer Texte wie Märchen, Sagen, Reime, Lieder und Gedichte im Grundschulunterricht wird ebenfalls ausdrücklich betont, denn hier werden die Wurzeln für die Auseinandersetzung mit komplexen Texten gelegt, ganz gleich, ob es sich um Lyrik oder Prosa handelt, wie sie im weiterführenden Unterricht der Mittel- und Oberstufe vorausgesetzt werden (S. 56 f.).

Das zweite Kapitel widmet sich der individuellen Annäherung der Lehrenden an die Anforderungen des hermeneutischen Ansatzes – diese sind nicht nur mit gewissen fachlichen, sondern auch mit persönlichen Herausforderungen der Beteiligten verbun-

den, denen man sich stellen muss. Dies wird nachvollziehbar anhand einer mehrjährigen Chronologie einer Arbeitsgruppe zum DaZ-Unterricht in der Grundschule geschildert. Grundvoraussetzung für angestrebte Veränderungen war und ist, dass die beteiligten Lehrer bereit dazu sind, ihre bisherigen Unterrichtserfahrungen und -methoden zur Disposition zu stellen und in einem intensiven Dialog zu überdenken und ggf. didaktische Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichtes zu ziehen. In ihrem Rückblick verdeutlicht Angelika Pranter, dass dieser Weg zwar anfänglich sehr mühselig und teilweise auch von Misserfolgen geprägt war, jedoch bestätigt sie ebenfalls, dass die beteiligten Lehrer ein größeres Selbstbewusstsein in persönlicher Hinsicht im Umgang mit ihren Schülern, aber auch bei der fachlich-inhaltlichen Gestaltung entwickelten (S. 81).

Die Berücksichtigung der Unterrichtspraxis im dritten Kapitel ermöglicht den Einblick in die Realität des Zweitsprachenunterrichts am Beispiel von protokollierten Projektwochen. Darin liegt eine der Stärken der Publikation, nämlich dass sie sich nicht mit der ausführlichen Schilderung der theoretischen Grundlagen und den daraus resultierenden Anforderungen für Lehrer begnügt, sondern deren Umsetzung in der Praxis konkret vor Augen führt. Die akribischen Wort-für-Wort-Protokolle sollen jedoch keineswegs als Modelle oder Musterstunden verstanden werden, vielmehr sollen sie Gesprächsimpulse für Didaktische Werkstätten oder Lehrerfortbildungen aufzeigen, wie die Vorgaben eines bis dato verpflichtenden Lehrplans – wie er sicherlich nicht nur in Südtirol, sondern auch in anderen DaF- und DaZ-Zusammenhängen Verwendung findet – mit den lernleitenden Zielen des hermeneutischen Ansatzes in Verbindung gebracht werden können.

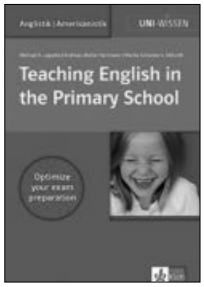
Im vierten Kapitel belegen Kolleginnen der Grundschul-Arbeitsgruppe zum hermeneutischen DaZ-Unterricht, inwiefern sie sich durch ausgewählte Fachliteratur in ihrem Lehrverhalten bestärkt fühlen oder sich von manchen der enthaltenen Anforderungen bewusst unterscheiden und/oder abgrenzen. Auch hier beschreitet das Buch neue Wege, indem nachvollziehbar an Beispielen aufgezeigt wird, wie man aus der Fachliteratur kritisch-konstruktiv Nutzen für die eigene Praxis ziehen kann. Es wird verdeutlicht, dass der einzelne Lehrer selbstbewusst seinen eigenen professionellen und fachlichen Standpunkt immer wieder an der existierenden relevanten Fachliteratur kontrolliert und ggf. erweitert (S. 189). Die Erfahrungsberichte der beteiligten Lehrerinnen demonstrieren, dass es mit Hilfe einer solchen Bestandsaufnahme nicht nur gelingt, Bestätigungen für die eigene Arbeit zu erhalten, sondern auch das Methodenrepertoire zu bereichern und kritisch Stellung zu Vorschlägen zu beziehen, deren Umsetzung in der Praxis in der geschilderten Form nicht oder nur teilweise möglich ist.

Die Lektüre des Buches empfiehlt sich in mehrfacher Hinsicht: Zum einen wird deutlich, dass die Grundlagen für einen effektiven methodenreichen und kindgerechten Zweitsprachenunterricht bereits in der Grundschule gelegt werden und die Schüler schon frühzeitig zu selbständigem und eigenverantwortlichem Lernen befähigt werden müssen – nur so kann die Arbeit in den Sekundarstufen erfolgreich fortgesetzt werden. Dass sich der kommunikative und der hermeneutische Fremdsprachenunterricht keineswegs ausklammern, sondern Möglichkeiten einer gegenseitigen Bereicherung bieten, wird zum anderen ebenfalls deutlich.

Wohltuend ist, dass die Autorin auf Dogmen verzichtet und sich zur Verwendung aller – auch traditionellerer – Methoden bekennt, die dem Schüler nützen, indem sie seinen Lernerfolg sichern. Gerade diese Tatsache dürfte interessierte Lehrerinnen und Lehrer darin bestärken, dem Beispiel der Arbeitsgruppe in Südtirol zu folgen und sich in Didaktischen Werkstätten mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung und -sicherung des eigenen Unterrichts zu organisieren. Das System Schule macht bisher, außer in der zweiten Phase der Lehrerausbildung, die es in vielen Ländern nicht gibt, viel zu wenig Gebrauch von der Möglichkeit, den Unterricht zu deprivatisieren und im Rahmen der kollegialen Beratung über alternative Gestaltungsmöglichkeiten zu reflektieren. Die immer wieder zitierte Rolle des Lehrers als Einzelkämpfers wird in dieser Publikation bewusst vermieden, stattdessen werden Möglichkeiten einer konstruktiven Zusammenarbeit aufgezeigt, die sich übertragen lassen.

Gleichzeitig wird betont, dass es nicht sinnvoll sein kann, sich mit einmal erworbenem fachlichen Wissen und der Übernahme von bestimmten neuen Methoden zu begnügen, sondern dass die permanente Evaluation von Unterricht und Fortbildung (auch mit Hilfe neuerer Fachliteratur) dringend geboten ist, um den Anforderungen eines modernen, schülerzentrierten Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts gerecht werden zu können; denn effektiver Sprachunterricht berücksichtigt die sich rasch verändernden Bedingungen, unter denen Sprachenlernen heut schon stattfindet. ◀◀

1 Vgl. Heft 2/2002: Rezension zu den Entwicklungsrichtlinien für Deutsch-als-Zweitsprache an den italienischen Oberschulen, S. 131–133; Heft 2/2004: Schwerpunkt Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht; Heft 3/2005: Rezension zu: Hunfeld, Hans: Fremdheit als Lernimpuls, und: Debiasi, Verena: Werkstatt als hermeneutischer Dialog, S. 233–235.



Ein Plädoyer für den ganzheitlichen und schülerorientierten frühen Fremdsprachenunterricht

Rainer E. Wicke

Legutke, Michael/Müller-Hartmann, Andreas/ Schocker-v. Ditfurth, Marita: Teaching English in the Primary School, in: Nünning, Ansgar (Hrsg.): UNI-WISSEN Anglistik/Amerikanistik
Klett Verlag, Stuttgart 2009, broschiert, 168 S., ISBN 978-3-12-939538-7, € 12,95

Die vorliegende Publikation enthält einen umfassenden Überblick über den frühen Fremdsprachenunterricht Englisch in der Primarstufe, wie er derzeit in Deutschland angeboten und weiter entwickelt wird. Sie berücksichtigt neuere gegenwärtige Forschungsergebnisse und Aspekte der europäischen Sprachenpolitik. Es ist das erklärte Ziel der Verfasser, Lehramtsstudenten, Berufsanfänger, aber auch bereits in der Unterrichtspraxis tätige Lehrer über die Anforderungen eines modernen und guten frühen Fremdsprachenunterrichts zu informieren und gleichzeitig die Bedürfnisse und Interesse der Kinder, die von einem solchen Unterricht betroffen sind, nicht in Vergessenheit geraten zu lassen. Interessanterweise wurde das Buch in englischer Sprache verfasst – zum einen, um eine interessierte Leserschaft in Europa und darüber hinaus bedienen zu können, zum anderen, um den betroffenen Lehrern die Möglichkeit zu geben, sich an dem (internationalen) professionellen Diskurs zu beteiligen. Meiner Meinung nach bietet das Buch auch ein gewisses Sprachtraining für die Lehrer, das zur Erweiterung ihrer Sprachkenntnisse beiträgt.

Den gesetzten Ansprüchen wird das Buch in seinen fünfzehn Kapiteln gerecht. Das erste Kapitel enthält eine gute, umfassende und anschauliche Beschreibung der gegenwärtigen europäischen Sprachenpolitik zum frühen Fremdsprachenerwerb Englisch, in der die Notwendigkeit des (lebenslangen) interkulturellen Lernens ebenso Erwähnung findet wie der Aspekt der Mehrsprachigkeit, die gerade in den letzten Jahren immer mehr in den Mittelpunkt der didaktischen Fachdiskussion gerückt ist. Die Prinzipien eines schülerzentrierten Fremdsprachenunterrichts werden deutlich hervorgehoben. Auch das Problem der Übergänge wird angeschnitten, indem das frühe Fremdsprachenlernen nicht isoliert, sondern als ein wichtiges Element im Kontinuum Grundschule – Sekundarstufe I und II gesehen wird.

Es würde zu weit führen, auf jedes der Kapitel einzeln einzugehen, daher beschränke ich mich auf eine Zusammenfassung der aus meiner Sicht wesentlichen Inhalte.

Besonders erwähnenswert ist das Kapitel über das so genannte aufgabenorientierte Lernen (Task-Based-Language-Learning oder TBLL). Dieses wird ausführlich charakterisiert, wobei die Autoren sichtlich und erfolgreich bemüht sind, dessen Umsetzung in der Praxis aufzuzeigen. Die Beschreibung der veränderten Lehrerrolle, der unterschiedlichen Aufgabentypen und die Hervorhebung des Aushandelns von Bedeutung (Negotiation of Meaning) im autonomen Fremdsprachenlernen sollen als wichtige Parameter des TBLL hier genannt werden (S. 36/37).

Ein weiteres Kapitel widmet sich den im Klassenzimmer stattfindenden (Lern-)Prozessen und dem Problem der Weiterqualifizierung von Fremdsprachenlehrern in der Primarstufe. Der Stellenwert einer auf die Unterrichtspraxis bezogenen und in dieser selbst stattfindenden Lehrerfortbildung wird deutlich hervorgehoben. Wer die Praxis verändern will, muss sich eben auch in der Fortbildung der Methoden bedienen, die im Unterricht umgesetzt werden sollen und diese in den Fokus stellen.

Seine Praxisnähe zeigt das Buch nicht nur dadurch, dass die Autoren ausführlich und differenziert demonstrieren, wie die Erlernung von Vokabeln und Grammatik erfolgreich erreicht werden kann, vielmehr gehen sie umfassend auch auf die Bedeutung von schüllerrelevanten Themen und Texttypen für den erfolgreichen Fremdsprachenerwerb von Kindern ein.

Erfreulicherweise wird dem Thema *Literarische Texte im frühen Fremdsprachenerwerb* ein eigenes Kapitel gewidmet. Dem oft geäußerten und aus meiner Sicht nicht haltbaren Argument, dass die Lerner sich zunächst ein Handwerkszeug aneignen müssen, mit dessen Hilfe es ihnen möglich wird, literarische Texte zu dekodieren, wird eindeutig durch die detaillierte Veranschaulichung altersgemäßer Textsorten widerlegt. Alternative Bearbeitungsmöglichkeiten literarischer Texte durch Formen des ganzheitlichen Lernens werden ebenfalls aufgezeigt. Wichtige Hilfestellung gibt das Buch dem interessierten Leser bei der Sichtung und Auswahl von geeigneter Literatur anhand von Kriterien, zu denen die Einstellung des Lehrers zu bestimmten Texten, deren Angemessenheit, Authentizität, Struktur, Lehr- und Lernpotenzial und der mögliche Einsatz von Medien gehören. Darüber hinaus enthält das Kapitel Hinweise, wie man im Sinne des rezeptionsästhetischen Ansatzes an die Textarbeit herangehen kann.

Dieses Kapitel hat aus meiner Sicht einen besonderen Stellenwert, da hier deutlich aufgezeigt wird, wie wichtig es ist, den Einsatz von Literatur bereits im frühen Fremdsprachenunterricht zu planen und diesen nicht auf die Sekundarstufen eins und zwei zu verschieben. Wenn Schüler dazu befähigt werden sollen, Texte eigenverantwortlich bearbeiten zu können, dann müssen sie nicht nur langfristig und behutsam an solche Arbeitsverfahren herangeführt werden, vielmehr müssen ihnen bereits in den ersten Jahres des Fremdsprachenerwerbs Erfolgserlebnisse vermittelt werden, die sie dazu motivieren, sich auf das Experiment mit literarischen Texten einzulassen und eigenverantwortlich Bedeutung im Umgang mit diesen aushandeln zu können.

Weiterhin konzentriert sich das Buch auf den Medieneinsatz, sowie auf den fächerübergreifenden Ansatz fremdsprachigen Lernens und stellt somit erneut den Bezug zur gegenwärtigen Diskussion in der Fachdidaktik her.

Lobenswert ist ebenfalls, dass ein weiteres Kapitel sich mit der Lehrbucharbeit befasst. Das Lehrbuch ist und bleibt ein wichtiger Bestandteil der Unterrichtsarbeit, jedoch wissen erfahrenen Fremdsprachenlehrer, dass es niemals ein perfektes Lehrwerk gegeben hat und geben wird, von daher sind die Hinweise der Autoren zur Auswahl eines „guten" Lehrbuches hilfreich. Viele der in dem Buch enthaltenen Hinweise, Vorschläge und Beschreibungen leiten den Leser auch zur Analyse und Aufbereitung von Lehrwerkskapiteln an, indem deren Inhalte und Aufgaben modifiziert, erweitert und alternativ bereichert werden können.

Das Thema der Bewertung wird nicht ausgespart und natürlich zeigt das Autorenteam auch auf, wie Lerner sich selbst bewerten können.

Aus dieser Auswahl der Inhalte wird deutlich, dass es sich bei *Teaching English in the Primary School* um eine Publikation handelt, die einerseits die Voraussetzungen und Grundlagen für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe verdeutlicht. Andererseits ist das Buch auch als eine gründliche Bestandsaufnahme des kommunikativ interkulturellen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik wertvoll. Die Voraussetzungen der Fachdidaktik sind eigentlich vorhanden für die Durchführung des frühen Fremdsprachenunterrichts, lediglich die Lehrerausbildung hinkt derzeit hinter diesen Anforderungen hinterher.

Gerade in den Zeiten, in denen in Institutionen, die zu Beginn des kommunikativen Ansatzes zur Entwicklung entsprechender Lehrwerke beigetragen hatten, wieder die Rückkehr zu einem traditionellen kognitiv ausgerichteten DaF-Unterricht und eine Abkehr von kreativen Arbeitsformen diskutiert wird, weisen Veröffentlichungen wie die vorliegende deutlich nach, wie unsinnig, weltfremd und schädlich es wäre, sich von dem Konzept des schülerorientierten, ganzheitlichen und vor allen Dingen auch erfolgreichen Fremdsprachenunterrichts zu lösen.

Es darf nicht unerwähnt bleiben, dass viele der Inhalte von *Teaching English in the Primary School* sich auch auf den frühen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht übertragen lassen, aber das ist sicherlich auch ein Anliegen des Autorenteams, zu dem ein früherer Fachberater für Deutsch-als-Fremdsprache der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gehört. ◀◀

Eine beispielhafte Schulgründung in Lateinamerika – die DS Santiago de Chile

Manfred Egenhoff

Lucidi, Nora: Die Deutsche Schule Santiago de Chile. Gründung und frühe Entwicklung
Wissenschaftlicher Verlag Berlin, Berlin 2009, 96 S., ISBN 978-3-86573-67-9, € 14,00

Erfreuliches ist zu vermelden: Das Auslandsschulwesen wird von den Universitäten wahrgenommen. Der Vorstand erfährt immer häufiger, dass Studenten Examensarbeiten über Themen des Auslandsschulwesens anfertigen und dazu sich um Auskunft an den Verband wenden. Dieser Vorgang wird vom VDLiA mit Freude zur Kenntnis genommen und nach Kräften unterstützt. Dazu gehört nun auch, dass auf abgeschlossene Arbeiten in diesem Bereich in unserem Verbandsheft aufmerksam gemacht wird, zumal die meisten der erwähnten Arbeiten nicht der Öffentlichkeit zugänglich sind, da nicht gedruckt und deshalb durchweg auch nicht käuflich zu erwerben.

Im vorliegenden Fall ist die Examensarbeit mit Hilfe des Hochschullehrers der Autorin doch zu einer Druckfassung gelangt, und das möge für andere Arbeiten, bei denen sich der Druck lohnt, weil in ihnen Neues erforscht und aufbereitet ist, zum Präzedenzfall werden. Vivant sequentes!

Die Autorin des hier angezeigten Büchleins hat umfangreich vor Ort in Chile recherchiert, zahllose Protokolle von Kommissions- und Vorstandssitzungen der DS Santiago eingesehen (im Literaturverzeichnis umfasst die Aufstellung der Protokolle allein vier Seiten!) und die zeitgenössischen Medien (Zeitungen, aber auch Festschriften, Jahrbücher und Jahresberichte der Schule – wiederum vier Seiten im

Literaturverzeichnis) durchgearbeitet. Herausgekommen ist eine minutiös gearbeitete, wissenschaftlich abgesicherte und – was mir ebenso wichtig erscheint – sehr gut und flüssig lesbare Darstellung der Gründung der DS Santiago sowie der ersten Jahrzehnte ihres Bestehens. Die Bedeutung der deutschen Schule für die deutschsprachige Gemeinschaft in Santiago, insbesondere aber ihre Gemeinschaft und Identität stiftende Funktion für die Deutschen in Chile wird herausgearbeitet. Interessant ist die Schule insofern, als sie von Anfang an überkonfessionell und koedukativ konzipiert ist, für die damalige Zeit im Mutterland wie auch im Gastland eine Ausnahme. Neben den damals brisanten Problemen Konfessionalität und Koedukation geht die Verfasserin auch auf die Bedeutung des Nationalismus und seine Auswirkung auf das Schulleben in jener Zeit ein sowie auf den Wandel der Schule durch die notwendig werdende Annäherung an chilenische Verhältnisse, was die Bilingualität von Schule und Unterricht zur Folge hat. Insgesamt erscheint damit die DS Santiago in ihrer frühen Phase im Rückblick wie eine Vorwegnahme der Begegnungsschule.

Am Schluss weist die Verfasserin darauf hin, dass noch einige Themen, die DS Santiago betreffend, der Aufarbeitung harren, wie z. B. die Situation der Schule in der Zeit des Nationalsozialismus oder „die widerwillige Aufnahme deutsch sprechender Kinder der aus dem Exil zurückgekehrten Chilenen zwischen 1985 und 1990".

Vieles, was in dieser Schrift über die DS Santiago gesagt wird, gilt vermutlich auch für manch andere Schulgründung in Lateinamerika, und so könnte, ja sollte diese Arbeit andere – Studenten, aber vielleicht auch ehemalige Auslandslehrer – dazu anregen, die Geschichte weiterer deutscher Auslandsschulen zu erforschen und die Ergebnisse wie im vorliegenden Fall in gefälliger Form zu veröffentlichen. ◀◀

Was haben Johannesburg und Stockholm gemeinsam?

Eckehart Knop

Arhold, Steffi: Die Attraktivität Deutscher Schulen im Ausland für ihre Schüler im jeweiligen nationalen Kontext – am Beispiel der Deutschen Schule Stockholm und der Deutschen Internationalen Schule Johannesburg

Examensarbeit, 2007 vorgelegt an der Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Allgemeine und Vergleichende Pädagogik[1]

Mehr durch Zufall ist mir diese Arbeit bekannt geworden, die es lohnt, sie einem größeren Leserkreis zu empfehlen. Eine Arbeit, die nicht nur für z. Z. im Ausland tätige Kolleginnen und Kollegen von Interesse sein kann, sondern auch für solche, die vorhaben, an einer dieser Schulen oder an anderen deutschen Schulen im Ausland zu arbeiten.

Nach einem Rekurs auf die geschichtliche Entwicklung des Auslandsschulwesens in all seinen statusmäßigen Fassetten kommt die Verfasserin zum eigentlichen Anliegen ihrer Arbeit, indem sie (in beiden Fällen als Praktikantin) die Deutsche Schule Stockholm und die Deutsche Internationale Schule Johannesburg als Begegnungsschulen im jeweiligen Gastland darstellt, ihr Wirken ins Land hinein untersucht und ihre Akzeptanz begründet. Die Autorin fasst knapp und präzise ihre Beobachtungen und Einschätzungen zusammen, wobei sie beim schwedischen System die erheblich größere Eigenständigkeit feststellt und dieses als durchaus positiv und vorbildlich ansieht. Manche Eltern wählen die Deutsche Schule Stockholm z. B., da dort mehr Ordnung herrsche! Oder: „Der schlechte Ruf des schwedischen Schulsystems, welches zu wenig leistungsorientiert sei, dafür aber sehr egalitär ausgerichtet … bringt einige schwedische Schüler an die Deutsche Schule Stockholm." (S. 56) Ähnliches gilt für die Schule in Johannesburg; Schulinspektoren der Südafrikanischen Republik lobten ihre Leistungen und besondere Unterrichtsweise; bekannt sei sie über die deutsche Gemeinde hinaus für „Disziplin und Ordnung" (S. 41).

Die Arbeit von S. Arhold bietet nicht nur Stoff zur Information, sondern fordert ebenso heraus, sich kritisch mit Sinn und Zweck deutscher Schulen im Ausland zu beschäftigen, möglicherweise auch zu anderen Einschätzungen bezüglich ihrer Nützlichkeit und der von den Schulen vermittelten „Werte" zu kommen. Zu bedenken ist immer, dass der Autorin eine an beiden Orten begrenzte Zeit zur Verfügung stand, dass sie diese Zeiten aber intensiv genutzt hat, indem sie sich tiefer in die Komplexität zweier Schulen an völlig verschiedenen Standorten dieser Welt hineingearbeitet hat und zeigt, wieweit in einem bestimmten Sektor die beiden beschriebenen Schulen wieder auseinander liegen. Auch Schüler aus den Townships werden gefördert, aber „die Einbeziehung der Eltern ist gering. Es sind drei Welten, die der Deutschen Schule und die eines Townships und der Weg dazwischen weit." Die typisch deutschen Werte („der Tugendkatalog des Kaiserreichs", Hammer 1980) „schein(en) generell unveränderlich", sie decken sich in beiden Schulen ziemlich genau. Am Ende tut die Erkenntnis gut: „Die Schüler beider Schulen verbinden mit ‚typisch deutsch' weiße Socken in Sandalen, Fußballspielen in den Pausen …"

Der Verfasserin ist uneingeschränkt zuzustimmen und ihre Arbeit macht es deutlich: „Die Deutschen Schulen begehen heute einen schmalen Grat zwischen Wahrung, aber nicht Fixierung des Deutschen

und ausreichend Öffnung für Schüler, Sprachen und internationale Bildungstendenzen." Die Begegnung verschiedener Nationalitäten bewerten die Schüler an beiden Begegnungsschulen als sehr spannend, so stimmen dem mehr als ¾ der befragten Schüler zu (S. 87).

Eine sehr lesenswerte Beschäftigung mit beiden Schulen, eine intensive Befragung von Schülern, eine saubere Auswertung kann festgestellt werden. Eine Arbeit dieser Art könnte den Anstoß geben, an anderen deutschen Auslandsschulen ähnliche Untersuchungen anzustellen. ◀◀

1 Diese Examensarbeit liegt nicht gedruckt vor, wird aber von der Autorin auf Anfrage nachgedruckt und gebunden und kann von ihr zum Selbstkostenpreis von ca. 18 € bezogen werden: Steffi Arhold, Markusstraße 16, 53129 Bonn.

Aberwitzige Geschichte vom Tod eines Lehrers

Thomas Lother

Burger, Hermann: Schilten
Kollektion Nagel & Kimche, Zürich 2009, 416 S., ISBN 978-3-312-00426-3, € 24,90

„Der Ästhet ist ein Wahrnehmender, der allerdings durch permanente Überdosierung der Sinneseindrücke zum Anästheten werden kann, zu einem Wahrnehmungsbetäubten." In einem monströsen Schulbericht von 20 Quartheften schildert Peter Stirner, alias Armin Schildknecht seine Wahrnehmungen von Ort und Leuten in einem abgelegenen Tal des Kantons Aargau einer Inspektorenkonferenz. 400 Seiten sprach- und bildgewaltige Rechtfertigung einer pädagogischen Existenz, die weder eine Trennung von Schulgebäude und Friedhof, noch von Schulsphäre und Privatsphäre kennt. Vergebens! Je detailgenauer Schildknecht seine Wahrnehmungen protokolliert, desto mehr schwindet er aus der Wahrnehmung der Ortsansässigen und der seiner Vorgesetzten.

Wer aber sich einlässt, dem gewaltigen Monolog seine Aufmerksamkeit zu schenken, den Blick durch die klaustrophobische Perspektive des Schulmeisters zu riskieren, kann die Umstände und Ursachen des „Verschellens" des Berichtenden inspizieren. Verzweifelt türmt Schildknecht mit sprachlichem Furor immer neue Berge von Realienwissen, z. B. über Eisenbahnbau und Fahrpläne im Schilttal oder Traktate über Bestattungs- und Friedhofsverordnungen auf, „nicht um sich der Inspektorenkonferenz für höhere narrative Aufgaben zu empfehlen", er braucht sie aus „Notwehr gegen die Übermacht der Todesmale", die ihn umstellen.

So haust er in einem Schulgebäude, welches auch für die Aufbahrung der Leichen und der Versammlung der Hinterbliebenen dient, bevor sie im unmittelbar an das Schulgebäude angrenzenden Friedhof, dem „Engelhof" nach uralten Totenritualen begraben werden. Nirgends gibt es ein Entrinnen vor den Zeichen des „Memento Mori". Das Schulhaus und der Friedhof haben dieselbe Telefonnummer, der Schulhausabwart ist zugleich der Totengräber, Turnhalle zugleich Aufbahrungshalle, Schulhausglocke zugleich Totenglocke, an deren Seil, so mutmaßt der Berichtende, sich sein Amtsvorgänger nach „45 Wiederkäuerjahren" im Schuldienst erhängte und sein eigenes Totengeläut bewerkstelligte.

Kraftstrotzend vital sind die Begleiter des Todes, der rundlich rosige „Prediger der Erz-Jesu-Gemeinde": Bruder Stäbli mit seinen „knäckebrotspröden Leichenreden"; die „Leichenansagerin und lebende Todesfallchronik" Jordibeth; die matronenhafte „gigantische Unterwelts-Hetäre" und Abwartin Elvyra Schüpfer, die das Schulmeisterlein versorgt, und vor allem sein Nachbar, Abwart, Totengräber und Abdankungssigrist, der „Friedhofspraktiker" Wiederkehr. Während alle diese Handlanger des Bestattens vor Gesundheit strotzen, leidet der Lehrer, der „Friedhofstheoretiker" an einer „unanständigen Krankheit", einem „nicht mal Fieber zeitigenden" psychischen Leiden. Bei der derben Bauernbevölkerung völlig verpönt!

Dennoch lässt sich der an der Schildknechtschen Krankheit laborierende Stubenhocker in seinem weißlackierten Kinderbett in die Schulstube tragen, wo die Klasse vor den Augen des Hilflosen Allotria treibt. Nach Mitternacht erscheint Doktor Krähenbühl, um – kafkaesk skizziert – ins Bett des Kranken zu steigen und mit ihm über seine Schmerzen zu philosophieren. Er diagnostiziert eine „totale Erkältung des Lebenswillens" Schildknechts und stellt ihn mit seinem Therapievorschlag vor die Lebensentscheidung: Entweder endgültige Entlassung aus dem Schuldienst – und somit Freiheit erlangen; oder die Rehabilitierung als Lehrer und den Verbleib im Schuldienst weiterbetreiben – um den Preis der unvermeidbaren Ruinierung der Gesundheit.

Doch der „Schulsklave" Armin Schildknecht ist von seiner Todesdidaktik bereits vergiftet, zu einem „Scheinlebendigem" geworden, zu einer „mit Lumpen von Schulweisheit behangenen Vogelscheuche".

Und so diktiert er in der „Sprache der Bildungsmakler" weiter seinen Schülern in deren Generalsudelhefte, „schwarze Wachstuchhefte mit brombeerro-

tem Farbschnitt“, die Sentenzen seiner Friedhofs- und Totenkunde, traktiert sie mit seinen Scheintotenpraktika und Nachtunterricht. Völlig isoliert von seiner Umwelt erfüllt sich für ihn das vom Autor dem Roman vorangestellte Kafkazitat: „Du bist die Aufgabe. Kein Schüler weit und breit.“

Folgerichtig zieht das „bleichgesichtige impotente Schulmeisterlein“ die Konsequenz, flieht, gejagt von einer tobsüchtigen Blaskapelle in einer mondhellen Nacht, aus Schilten und gerät – Gipfel der Surrealität – in ein bäuerisches Bräuhaus „Zur Hölle“. Er platzt in eine Fress- und Kopulationsorgie einer maskierten bäuerischen Walpurgisnachtsippschaft, als einziger ohne Larve, aber gezeichnet mit der Todesmaske des abgesetzten Scholarchen von Schilten. Aus diesem Fiebertraum wird er durch das Totengeläut am Sonntagmorgen geweckt. Die Glocke schlägt zu seinem eigenen Begräbnis. Der Scheintod, die völlige soziale Ausgrenzung, ist eingetreten. Der Scholarch Armin Schilten ist „ungesehen ins Reich der Toten entwischt“.

Was aus dem „glänzenden Todesdidaktiker“ Peter Stirner tatsächlich geworden ist, erfahren wir aus dem knappen Nachwort des Inspektors, an den dieser voluminöse Hilferuf gerichtet war. Er lebt immer noch in dem leerstehenden Schulgebäude Schiltens dahin, „wie ein Tier in seine Höhle zurückgezogen, täglich am Harmonium sitzend und vor leeren Bänken unterrichtend“.

Was ging dem Rezensenten, selbst Lehrer, für eine Lehrerklientel diese Kritik schreibend, durch den Kopf? Noch nie habe ich ein literarisches Werk gelesen, das die persönlichkeitsdeformierende Gefahr dieses Berufes mit solch schonungsloser Radikalität offenlegt, grundiert mit bemerkenswertem Bildungsreichtum, gezeichnet mit elementarer Sprachgewalt, gerahmt mit den Mitteln der Groteske und gebrochen durch augenzwinkernde Ironie.

Was könnte ich dem hinzufügen? Die zentrale These aus dem Theoriegebäude des Armin Schildknecht, als Kontrapunkt zum Selbsterhalt im Beruf des Lehrers ins eigene Generalsudelheft diktiert. Der schlimmsten Seuche des Pädagogendaseins, „der Zersetzung des Erwachsenendenkens durch Schülerdenken“, begegnen. Das heißt für mich: Ein Leben außerhalb der Schule führen! ◀◀

Alle Rezensenten, die ihren mir zugesandten Beitrag in diesem Heft nicht abgedruckt finden, bitte ich auch dieses Mal wieder um Geduld. Es mussten wiederum einige Rezensionen auf das nächste Heft verschoben werden.

China

China aus verschiedensten Blickwinkeln gesehen

Harald Krause-Leipoldt

Hauser, Françoise (Hrsg.): Reise nach China – Kulturkompass fürs Handgepäck
Unionsverlag, Zürich 2009, 255 S., ISBN 978-3-293-20438-6, 9,90 €

Das Wichtigste vorab. Dieses Buch ist meines Erachtens in hohem Maße lesenswert; denn es zeigt China unter außerordentlich differierenden Perspektiven. Die Herausgeberin hat hier kurze Berichte, Essays und Darstellungen von Autoren unterschiedlichster Couleur und Profession zusammengestellt. Unter den chinesischen Verfassern findet sich ebenso Pu Yi, der letzte Kaiser Chinas, wie Huo Datong, ein Psychoanalytiker, unter den westlichen Harald Maass, der China-Korrespondent der Frankfurter Rundschau, oder der Wissenschaftshistoriker Joseph Needham.

Jeder der insgesamt 22 Autorinnen und Autoren beleuchtet einen speziellen Aspekt Chinas oder erzählt persönliche Erfahren China betreffend. So berichtet z. B. Pu Yi über seine Kindheit in der Verbotenen Stadt. Auf diese Weise bildet sich beim Lesen des Buches, das sich wegen des recht begrenzten Umfangs der einzelnen Beiträge übrigens hervorragend als Nachttischlektüre eignet, langsam ein überaus vielschichtiges Bild von Alltag, Kultur und Geschichte der Weltmacht China heraus.

In diesen kurzen Geschichten und Abhandlungen, deren Umfang zwischen drei und siebenundzwanzig Seiten beträgt, wird auf vieles eingegangen, und zwar unter anderem auf die chinesische Sprache und Schrift, die Geschichte Chinas, seine gegenwärtige Politik und die Stellung des Individuums im Staat, auf den Vielvölkerstaat, auf soziale Probleme durch die Ein-Kind-Politik und deren Einfluss auf die chinesische Befindlichkeit, auf Migration von vielen Millionen Menschen wegen des starken Einkommensgefälles zwischen den Städten an der Küste und den abgelegenen Provinzen, auf kulturelle Unterschiede zum Westen und darauf beruhende Missverständnisse, auf Weltbild und Religionen sowie chinesi-

sche Erfindungen. Wer weiß denn schon, dass auch der Seismograph eine chinesische Erfindung ist? Angesprochen werden auch Umweltprobleme wie einerseits Wasserknappheit in 400 von 600 Großstädten Chinas, besonders ausgeprägt z. B. im Pekinger Raum, die aber selbst in Shanghai, obwohl am Huangpu-Fluss gelegen, existiert und dort schon zu einer Landabsenkung geführt hat, andererseits durch Abholzung hervorgerufene Hochwasserkatastrophen und vor allem die immer stärkere werdende Bedrohung durch Wasserverschmutzung und Versteppung weiter Teile des Landes, wobei letzteres die Zahl der Sandstürme in den vergangenen Jahren deutlich hat ansteigen lassen. Interessant sind auch die Ausführungen zum Übergang von der Staatswirtschaft zur Privatwirtschaft. Dieser zerstörte das frühere System der so genannten Danweis, einer betrieblichen Einheit, die für die Alimentation, die Stellung des Wohnraums und das betriebliche Gesundheitswesen zuständig war, und führte allein im den Jahren von 1997 bis 2000 zu insgesamt 21 Millionen Entlassungen.

Erzählungen von amüsanten Begebenheiten im Alltag wie z. B. von der Fahrstuhlführerin Wang Fengli, die für diese Tätigkeit einen Fahrstuhlführerschein erwerben musste, lassen den Leser schmunzeln und Einblick in das Leben in China nehmen. Kurz gesagt, es findet sich fast für jeden etwas, ohne dass das Buch in Beliebigkeit ausartet, vielmehr ist es äußerst lesenswert, und zwar selbst für den China-Erfahrenen.

Meine Buchempfehlung möchte ich mit drei Zitaten abschließen. Das erste von Fons Tuinstra lautet: „Auch China hat seine eigenen Regeln und Gesetze, nur versucht das Volk, diese möglichst ohne großen Schaden für sich selbst zu umgehen," und wird unter anderem am Beispiel des alltäglichen Verkehrschaos in den Großstädten verdeutlicht. Das zweite stammt aus dem Nachwort von Françoise Hauser: „… keine zwei Reisenden kommen mit denselben Eindrücken aus China zurück! Manchmal scheint es, sie hätten nicht einmal dasselbe Land besucht. Man kann bezaubernde Landschaften sehen oder von der Umweltverschmutzung zerfurchte Ödnis fotografieren. Und zwischen beiden Bildern liegen vielleicht nur wenige Kilometer". Und das dritte schließlich aus der Rezension des Buches in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*: „Die Nadel im »Kulturkompass fürs Handgepäck« durchsticht die Schichten der immer wieder übermalten Bilder." Dieser Aussage kann man sich nach der Lektüre des Buches nur anschließen. ◀◀

Minderheiten in China und Osteuropa

Manfred Egenhoff

Klemens, Ludwig: Vielvölkerstaat China. Die nationalen Minderheiten im Reich der Mitte
Verlag C. H. Beck, München 2009, 192 S., ISBN 978-3-406-59209-6, € 12,95
Leiserowitz, Ruth (Hrsg.): Die unbekannten Nachbarn. Minderheiten in Osteuropa
Ch. Links Verlag, Berlin 2008, 285 S., ISBN 978-3-86153-492-1, € 19,90

Dass China kein homogener Staat ist, sondern erhebliche Probleme mit ethnischen Minderheiten hat, wissen wir spätestens seit den Olympischen Spielen des vergangenen und den Aufständen der Uiguren in diesem Jahr. Tibeter (5,5 Mill.) und Uiguren (über 8 Mill.) sind seither sicherlich die bekanntesten nicht-chinesischen Völker im Reich der Mitte; doch gibt es daneben noch weitere 53 offiziell anerkannte Minderheiten, unter ihnen die der Zahl nach ebenfalls großen Gruppen der Mongolen und Mandschuren mit 6 bzw. knapp 11 Millionen. Die größte nationale Minderheit wird aber kaum einem Normalbürger im Westen bekannt sein: Es ist das über 16 Millionen zählende Volk der Zhang, ein Thai-Volk im Südwesten Chinas. Mit insgesamt immerhin gut 100 Mill. Menschen machen die Minderheiten in China allerdings nur etwas mehr als 8 % der Bevölkerung aus, doch die mehr oder weniger autonomen Gebiete der Minderheiten 64 % des Staatsgebietes.

Wie es zu den zahlreichen Minderheiten in dem uns doch eher als zentralistisch von Peking aus regiertem Einheitsstaat erscheinenden Land kommt, macht Klemens Ludwig, der Autor des Buches, Journalist und langjähriger Asienreferent der „Gesellschaft für bedrohte Völker", in einem einleitenden Überblick über die Geschichte Chinas, speziell an seinen Expansionsbestrebungen, deutlich. Da lernt der Leser u. a. auch viel über die Rolle und Bedeutung Tibets im Reich der Mitte und das komplizierte Verhältnis zwischen dem Dach der Welt und der Machtzentrale Peking.

Ein politischer Überblick über Chinas Nationalitätenpolitik im 20. Jh. schließt sich an. Hier wird auch

der Unterschied von idealer Gesetzgebung und Realpolitik deutlich. Die kommunistische Bewegung gestand ursprünglich (im Jahre 1931) den Minderheiten das Recht auf Selbstbestimmung bis hin zum Austritt aus der Chinesischen Räterepublik und der Gründung eines unabhängigen Staates zu (s. S. 36), die Wirklichkeit sah nach dem Sieg der Kommunisten allerdings anders aus; Ludwig formuliert es so: „Die Einheit des Staates darf nicht einmal in Ansätzen angetastet werden" (S. 39).

Dennoch darf man die besonderen Rechte der Minderheiten nicht verschweigen – Ludwig nennt es „positive Diskriminierung", die er der „rücksichtslosen Sinisierung" gegenüberstellt. Angehörige der Minderheiten haben Privilegien, zu denen z. B. gehört, dass sie von der Ein-Kind-Regel ausgenommen sind, sofern sie einer Nationalität von weniger als 10 Mill. Menschen angehören. Sie zahlen z. T. auch weniger Steuern und Abgaben oder erhalten auch mit schlechteren Noten einen Studien- oder Ausbildungsplatz. Auch sind die Minderheiten überproportional in den Medien und bei öffentlichen Anlässen präsent, was nicht zuletzt bei den Olympischen Spielen 2008 sichtbar wurde.

Ein umfangreiches Kapitel stellt nach Regionen die einzelnen Minderheiten dar und erfüllt in diesem Bereich die Funktion eines Lexikons.

Erwähnenswert ist auch das Kapitel über „die Renaissance des Glaubens" und „die religiösen Gemeinschaften in China" (S. 152 ff.), nicht nur deshalb, weil die chinesischen Traditionen des Konfuzianismus, Taoismus und Buddhismus wie auch der modernen Falun Gong dargestellt werden – der Verf. bringt auch interessante Beiträge zur Situation der übrigen „anerkannten Religionen", des Islam, des Protestantismus und des Katholizismus, insbesondere auch zu den Problemen des Letzten, nämlich der Auseinandersetzung von Rom mit Peking in der Frage der Einsetzung von Bischöfen. Hinzuweisen ist auch auf die recht ausführliche Darstellung der verschiedenen jüdischen Einwanderungswellen nach Shanghai und schließlich auf die Tatsache, dass bedeutende Persönlichkeiten der neueren Geschichte Chinas Christen waren: Sun Yatsen wie auch Tschiang Kaichek gehörten der protestantischen Kirche an.

Das Buch schließt mit einem Epilog zu „Chinas Ängsten" hinsichtlich der Nationalitätenprobleme.

Wer sich über die ebenso interessante wie komplizierte Situation der Minderheiten im Land der Mitte informieren möchte – und das dürften bei der zunehmenden Bedeutung von China auch im Auslandsschulwesen immer mehr Kollegen sein –, der greife zu diesem Buch; er wird mit Gewinn darin lesen können.

Von ganz anderer Art ist das zweite Buch zu nationalen Minderheiten, diesmal solchen in Europa, also am anderen Ende des eurasischen Doppelkontinents.

Minderheiten gibt es in fast jedem europäischen Land, wenn auch nicht ganz so zahlreich wie in China, aber auf ein gutes Dutzend kommen etliche Länder Osteuropas auch; und vom „Mosaik der Minderheiten in Ostmitteleuropa" handelt denn auch das Buch. Interessant ist, dass in diesem Zusammenhang auch Deutschland erscheint, etwa in der Buchmitte nach Polen und den baltischen Staaten vor Tschechien, der Slowakei und dem Balkan, und zwar mit der Minderheit der Sorben im Osten Deutschlands, die ja mit ihrer slawischen Herkunft daran gemahnen, dass unser Land seit jeher Anteil hat an Osteuropa. Neben den Sorben in der Lausitz und den Sinti und Roma sind in Deutschland noch die Dänen und Friesen in Schleswig anerkannte Minderheiten, nicht aber die Türken, obwohl sie seit der zweiten Hälfte des letzten Jh.s, als sie als Gastarbeiter kamen, de facto die größte Minderheit darstellen.

Doch nirgends sonst in Europa gibt es einen ethnischen und sprachlichen Flickenteppich wie in weiten Teilen Osteuropas und speziell auf der Balkanhalbinsel. Dort existiert praktisch kein Staat ohne etliche Minderheiten und resultierend daraus: Minderheitenprobleme. Zu welchen Verwerfungen das führen kann, hat beispielhaft der Zerfall Jugoslawiens nach dem Tode Titos gezeigt: Europa geriet an den Rand eines großen Krieges. Und die Gefahr kriegerischer oder bürgerkriegsähnlicher Auseinandersetzungen besteht auch weiterhin – nicht nur in Ex-Jugoslawien. Deshalb ist es so wichtig, sich die heutige Situation klar zu machen, die Tatsache, das es Minderheiten gibt, und insbesondere, unter welchen Bedingungen sie leben. Dieser Aufgabe stellt sich das Buch, und es tut es in besonderer Weise. Es ist nämlich nicht einfach Informationsmaterial, das hier zusammengestellt ist – das auch, und das sehr akribisch und systematisch –, sondern die Kapitel zu jedem der behandelten elf Länder beginnen mit einer Reportage über eine der Minderheiten des betreffenden Landes, in dem das Leben und die Probleme eben dieser Menschen anhand eines Familienschicksals und der derzeitigen Lebensumstände lebendig verdeutlicht wird. Insofern erfüllt das Buch nicht nur die Anforderung an ein Lexikon, sondern gibt auch ein lebendiges Bild von der Situation der Minderheiten im heutigen Osteuropa. Der Rezensent, der selbst einige Zeit in Südosteuropa tätig war, durfte dabei erstaunt und erfreut feststellen, dass ihm in der Schilderung der jüdischen Minderheit in Rumänien die Familie einer ehemaligen Kollegin vorgestellt wurde.

Allen Kolleginnen und Kollegen, die sich auf eine Arbeit in Mittelosteuropa vorbereiten, kann dieses Buch dienlich sein zur Auskunft über das Gastland und zu einem Einblick in das Leben dort. ◀◀

Leben im nachrevolutionären China

Maria Baier

Li, Yiyun: Die Sterblichen
Carl Hanser Verlag, München 2009, 384 S., ISBN 978-3-446-23421-5, € 21,50

Wie viele vom Eis befreite Flüsse sind nötig, damit die Jahreszeit Frühling genannt wird?

Der Erstlingsroman der 1972 in Beijing geborenen und 1996 in die USA ausgewanderten Schriftstellerin spielt in einer chinesischen Provinzstadt im Jahre 1979, kurz nach dem Ende der Kulturrevolution.

Die 28-jährige Lehrerstochter Shan Gu wird als Konterrevolutionärin hingerichtet. Das nimmt eine kleine Gruppe von Bürgerrechtlern, unter ihnen Kai, die ehemalige Freundin der Hingerichteten, die inzwischen infolge von Heirat und Job in die politische Elite aufgestiegen ist, zum Anlass, um öffentlich für Meinungsfreiheit zu demonstrieren. Sie bekommen Rückenwind aus Beijing, wo die sog. „Mauer-der-Demokratie-Bewegung" (sie ist historisch verbürgt) für eine offenere Regierung kämpft. Für eine sehr kurze Zeit sieht es so aus, als ob eine neue Epoche anbrechen würde: Alte Parteikader sind schon gestürzt und die Regierung hat die Überprüfung des Falles angeordnet. Jedoch entscheiden die antidemokratischen Kräfte letztendlich den Machtkampf für sich. Im Zuge der Restauration setzt eine Säuberungswelle ein, die weitaus mehr Menschen erfasst, als die Bürgerrechtsbewegung zählte. Kai wird zur Abschreckung der Massen hingerichtet.

In ihrer Absicht, dem Leser ein lebendiges Bild des nachrevolutionären China zu präsentieren, geht die Autorin geschickt vor: Sie bevölkert ihren Roman mit einem Kreis von Personen aus allen Schichten der Gesellschaft, die alle in irgendeiner Beziehung zueinander und zur Familie Gu stehen, und erzählt, aus deren Sicht, wie sich die Ereignisse um die Hinrichtung auf ihr Leben auswirken. Dabei gelingen der Autorin bewegende und überzeugende Charakterstudien, z. B. vom Vater der Ermordeten oder vom behinderten Mädchen Nini. Die Folgen von bitterster Armut und politischer Repression werden dem Leser drastisch vor Augen geführt: Die Autorin schildert eine weitgehend unsolidarische, von Opportunismus geprägte Gesellschaft, in der jeder dem anderen misstraut und bereit ist, um eines kleinen Vorteils willen den Nachbarn, Kollegen oder gar Familienangehörigen zu denunzieren. Und sie lässt keine Fassette des durchweg negativen Chinabildes aus: Folter, illegaler Handel mit den Organen Hingerichteter, Menschenhandel, Aussetzung und Tötung von weiblichen Kleinkindern usw. Das ist viel – vielleicht zu viel Kritik auf einmal; es ist m. E. ein Kotau vor den Erwartungen eines amerikanischen, bzw. westlichen Lesepublikums.

Die Herausforderung, eine Geschichte chronologisch aus der Sicht mehrerer Personen zu erzählen, hat die Autorin gut gemeistert, auch wenn ihr Bemühen um strikte Beibehaltung der Innenperspektive stellenweise seltsame Blüten treibt: Da wird schon mal ein Geschehen, das kein Mensch sieht, aus der Perspektive eines Hundes erzählt. Die stilistische Gestaltung ist ansprechend; eingestreute sentenzhafte oder ins Philosophische gehende Kommentare kommen bisweilen pathetisch und etwas verschwirbelt daher, was auch an der deutschen Übersetzung liegen mag, die nicht sehr sorgfältig ist.

Trotzdem ist der Roman empfehlenswert. Er ist mit Sicherheit ein authentisches und realistisches Portrait der chinesischen Gesellschaft am Beginn einer neuen Ära, die, wie es scheint, noch nicht zu Ende ist. ◀◀

Thesen zu Chinas Weg in die Zukunft aus kulturhistorischer Sicht

Harald Krause-Leipoldt

Schmidt-Glintzer, Helwig: Chinas Angst vor der Freiheit. Der lange Weg in die Moderne
Verlag C. H. Beck, München 2009, 149 S., ISBN 978-3-406-59346-8, € 10,95

Der Verfasser Helmut Schmidt-Glintzer ist als Sinologe vielen Studenten seines Faches ebenso wie denjenigen, die sich intensiv mit China befassen, bekannt. Er war von 1981 bis 1993 Ordinarius für Ostasiatische Kultur- und Sprachwissenschaft an der Universität München und ist seitdem Direktor der Herzog-August-Bibliothek in Wolfenbüttel. Er hat zahlreiche Bücher und Aufsätze zur Literaturgeschichte, zur Geschichte und zum Buddhismus Chinas veröffentlicht.

Dieser Hintergrund wird dem Leser, auch dem geneigten, schnell deutlich. Denn selbst für wirklich an

der Materie Interessierte erweist sich das Buch als schwere Kost, eher eine wissenschaftliche Abhandlung als eine Bettlektüre. Es enthält unzählige Zitate und Literaturverweise und setzt beim Leser eine profunde Kenntnis der westlichen und der chinesischen Kultur- sowie Geistesgeschichte voraus. Von der politischen Geschichte Chinas, und zwar von deren Anfängen bis zum Sommer 2009 einmal ganz zu schweigen.

Das Buch ist also einerseits auf dem neuesten Stand – gerade noch rechtzeitig zur Frankfurter Buchmesse mit dem Gastland China fertig geworden – andererseits fällt es an vielen Stellen ausgesprochen schwer, den Thesen des Verfassers zu folgen. Es soll laut Vorwort „als ein Beitrag zur Versachlichung der internationalen Diskussion über Freiheit, Demokratie und die Verwirklichung einer die Menschenrechte respektierenden und verwirklichenden Weltgesellschaft gedacht" sein. Zwar muss man dem Verfasser zustimmen, dass westliches Demokratieverständnis und unser Verständnis von der Freiheit des Individuums nicht unbedingt vollständig auf die Utopie eines zukünftigen Chinas übertragbar sein dürften. „Dass sich Individualität in China nur mit Rücksicht auf ein ausgeprägtes Harmoniebedürfnis entfalten darf, lässt sich aus der geistigen und politischen Geschichte des Landes erklären." Dieses Harmoniebedürfnis, dieses Streben nach Ordnung kann aus der „Goldenen Regel", die sich in vergleichbarer Form bei Konfuzius und bei Kant findet, erklärt werden. In China gilt die „harmonische Gesellschaft" seit einiger Zeit sogar als Staatsziel. Dass daher die Parteikader Angst vor der Freiheit haben, die für sie zwangsläufig mit Chaos verknüpft ist, ist nachvollziehbar.

Die vorgetragenen Argumente jedoch wirken zum Teil fragwürdig. So ist z. B. die jüngere chinesische Generation kaum über die Geschichte der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts informiert. Verbrechen unter Mao, die Zeit der Kulturrevolution, das Massaker vom Tian'anmen und auch Perioden in anderen Epochen der chinesischen Geschichte werden in der Schule und in der allgemeinen Diskussion als nicht opportun einfach ausgeklammert. Eine Vergangenheitsbewältigung hat in China bisher noch nicht einmal begonnen. Dennoch versucht der Autor diese gebrochene geistesgeschichtliche Entwicklung fortzuschreiben und die zukünftige Transformation Chinas kulturhistorisch zu begründen. Die Aussage in Bezug auf die Einhaltung moralischer Grundregeln – „hierbei sieht der Staat die Religionsgemeinschaften, die christlichen Kirchen, buddhistische Kultvereinigungen sowie Nichtregierungsorganisationen … als wichtige Verbündete" – widerspricht meiner Erfahrung. Auch die Behauptung, dass der Konflikt zwischen der uighurischen Bevölkerung (ein muslimisch geprägtes Turkvolk) der Provinz Xinjiang und der chinesischen Staatsmacht von der uighurischen Exilregierung „befördert" werde, ist meines Erachtens so nicht korrekt.

Jedenfalls bietet das Buch reichlich Diskussionsstoff, ob man dem Autor nun wie Tilman Spengler, der Rezensent der *Zeit,* zustimmt oder seine Thesen wie die Wiener Sinologin, Filmemacherin und Journalistin Katharina Schneider-Roos, Rezensentin der *Falter Verlagsgesellschaft,* entschieden ablehnt. ◀◀

„Für die Moral gibt es zu viele arme Leute."

Maria Baier

Liao, Yiwu: Fräulein Hallo und der Bauernkaiser. Chinas Gesellschaft von unten
S. Fischer Verlag, Frankfurt 2009, 544 S., ISBN 978-3-10-044812-5, € 22,95

Liao Yiwu ist selbst einer, der immer am Rande der Gesellschaft gelebt hat. 1958 geboren, fielen seine jungen Jahre in die Zeit der großen Hungersnot, der er um ein Haar zum Opfer gefallen wäre. Der Makel einer falschen Klassenzugehörigkeit – seine Mutter stammte von Gutsbesitzern ab – machte seine ganze Familie ein Leben lang zu „Personen ohne dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung". Liao Yiwu schlug sich als Gelegenheitsarbeiter durch, u. a. war er Straßenmusiker. Unmittelbar nach der Niederschlagung der Studentenbewegung am 4. Juni 1989 schrieb er das Gedicht „Massaker", er „schreit" es auf Kassette, die Aufnahme verbreitet sich in Windeseile, was ihm Verfolgung bis zum heutigen Tag einträgt. Er wird zu vier Jahren Haft verurteilt, grausam misshandelt, Ausreiseanträge werden abgelehnt, einen literarischen Preis kann er wegen erneuter Verhaftung nicht annehmen. Nun wurde ihm die Teilnahme an der Frankfurter Buchmesse verboten, was auch ein Gutes hat: Der „freischaffende Geschichtensammler" (S. 432) und sein Werk sind auf einen Schlag sehr bekannt geworden.

Um es gleich vorweg zu sagen: „Fräulein Hallo und der Bauernkaiser" sollte man gelesen haben. Die Gründe versuche ich zu erklären.

Einmal bekommt der interessierte Leser einen weitaus direkteren und authentischeren Zugang zur Volkrepublik China, die am 1. Oktober mit großem Pomp ihren 60. Geburtstag gefeiert hat, als durch vie-

le Romane und Sachbücher. Es geht in den meisten Gesprächen um die Aufarbeitung der Geschichte der Revolutionsepoche 1949–1975, welche die Zentralregierung – fixiert auf wirtschaftlich-technischen Fortschritt und soziale Harmonisierung – konsequent verdrängt und totschweigt. In z. T. schwer erträglichen Schilderungen erfährt der Leser, was den Menschen widerfahren ist. „Der alte Grundbesitzer" und die „Opfer der Bodenreform" erzählen, wie sie wegen geringer Unterschiede in den Besitzverhältnissen Ziele von Maos Mobilisierung des Volkszorns wurden. Vielen half auch ihre Parteizugehörigkeit nicht. So war der v. a. im Ausland bekannte Komponist Wang Xilin trotz Kooperation ein Leben lang physischen und künstlerischen Vernichtungskampagnen ausgesetzt, weil er in der Musik neue Wege gesucht und auch gefunden hatte. Ein pensionierter Arbeitsgruppenleiter erzählt von den Zuständen auf dem Land während des „Großen Sprungs nach vorn" (1958–1962), wo es zu Kannibalismus kam. „Der Dorfschullehrer" wurde als verhasster Intellektueller in eine abgelegene Bergregion verbannt, wo er die Kulturrevolution (1966–1975) erlebte. „Der Mönch" – er ist 103 Jahre alt – erzählt exemplarisch, wie es den Klöstern und Mönchen erging: Als „Tempel-Großgrundbesitzer" (S. 141) und Anhänger des feudalistischen Aberglaubens waren sie auch doppelten Schikanen ausgesetzt. Dies sind nur ein paar Stimmen. Bei allen findet man eine fast rituelle Abfolge von Demütigungen und Grausamkeiten: Öffentliche Selbstkritik, erzwungene Geständnisse und Denunziationen, Misshandlungen durch die Massen, Umerziehungslager usw.

Auf Liao Yiwus Fragen hin schlagen viele eine Brücke zur Gegenwart. Manche finden, dass das Leben nun leichter sei, sie loben, dass ihre Enkel nun studieren können. Manche jedoch sehen, dass sich nicht grundsätzlich etwas geändert hat, und machen auch deutlich, woran es liegt: An dem nach wie vor totalitären Machtanspruch der Partei, die paranoid über die Köpfe der Bürger herrscht und Abweichungen mit unverhältnismäßiger Härte bestraft. Berühmtestes Beispiel ist die Niederschlagung der studentischen Demokratiebewegung auf dem Platz des Himmlischen Friedens vor zehn Jahren. Auch diesem Ereignis gibt Liao Yiwu eine Stimme: Ein vormals loyaler Kommunist, der zufällig als unbeteiligter Augenzeuge in die Ereignisse hineingeriet, erzählt, wie Patriotismus ihn zum Konterrevolutionär machte. Die noch niemals in Frage gestellte Macht der Partei äußert sich auch heute noch in Willkür und Korruption: Beamte überschreiben renovierte Tempel an Privatpersonen und zwingen Klöster, für Limousinen zu spenden; Bürgermeister investieren illegales Geld in gigantische Familien-Grabmale (in: „Der Fengshui-Meister"), Gefängnisverwaltung und Polizei arbeiten zwecks Bereicherung mit Kriminellen zusammen („Der Goldgräber"), ganze Verwaltungseinheiten geben das Geld der Bürger in kollektiven Bordellbesuchen aus („Der Dreifachservice von Fräulein Wang").

Es kommen auch Menschen zu Wort, die aus der Gesellschaft heraus gefallen sind, weil sie Berufe ausüben, die im modernen China nicht mehr gefragt sind. Sie erzählen von ihren mehr oder weniger erfolgreichen Versuchen, durch Anpassung zu überleben und ihre Würde zu bewahren. Um ein paar zu nennen: „Der Trauermusiker", „Der Leichenschminker", „Die Totenrufer". Liao Yiwu stellt auch einige Gesetzesbrecher vor, die sich als interessante Persönlichkeiten herausstellen: „Der Ausbrecherkönig", „Der illegale Wanderer" und v. a. „Der Bauernkaiser", der in gehobenem Stil erzählt, wie er und seine Anhänger in einer abgelegenen Provinz die der Tradition widersprechende Ein-Kind-Politik der Regierung bekämpften.

Sehr aufschlussreich sind auch die Gespräche mit den beiden Animiermädchen Fräulein Wang und dem namenlosen „Fräulein Hallo". Sieht erstere ihre Situation recht hellsichtig im Zusammenhang mit Landflucht, Arbeitslosigkeit, den Wanderarbeitern und der zunehmenden Kriminalität, scheint Fräulein Hallo die Verkörperung der oberflächlichen Pop-Kultur zu sein.

An ihr zeigt sich allerdings deutlich, dass die Verwandlung der chinesischen Gesellschaft nur ihr Äußeres betraf: Die Jahrzehnte, sogar Jahrhunderte lange Unmöglichkeit, ein selbst bestimmtes Leben zu führen, machte die Menschen zu leeren Hüllen, zu unterschiedslosen Gestalten, die aus Pressformen fallen, wie Fräulein Hallo sagt (S. 103). Statt mit Parteiparolen und Revolutionshelden werden sie heute mit Idolen von Film und Popmusik gefüllt. „Fan sein", sagt Fräulein Hallo, „das ist das Größte für den neuen Menschen" (S. 104). Die Mittel heiligen den Zweck, damals wie heute. Nur dass es heute die Aussicht auf schnelles Geld ist, das den gewünschten Konformismus garantiert. Kategorien wie Gewissen oder Liebe sind zu „anstrengend" (S. 105), weswegen es ja auch keine individuelle Verantwortung und Schuld gibt.

Liao Yiwus Werk ist zweifellos ein Meisterstück der im Sozialistischen Realismus verankerten Reportageliteratur. Der Leser erfährt in ihm auch viel über den Geschichtensammler und kommt nicht umhin, ihn zu bewundern. Sein Umgang mit den Gesprächspartnern wäre eine eigene Abhandlung wert. Der aufmerksame Leser kann von ihm und seinen Gesprächspartnern lernen und er wird erkennen, dass vieles in den Gesprächen nicht nur auf das geografisch und ideologisch so weit entfernte China zutrifft. ◀◀

Ein ungewöhnlicher chinesischer Kriminalroman

Harald Krause-Leipoldt

Qiu, Xiaolong: Blut und rote Seide. Oberinspektor Chens fünfter Fall
Paul Zsolnay Verlag, Wien 2009, 384 S., ISBN 978-3-552-05461-5, € 19,90

Wo findet man schon einmal einen Polizisten, der eine Auszeit aus seinem Beruf nimmt, um sich seinen Literaturstudien zu widmen, da er einen akademischen Grad in Literaturwissenschaft erwerben möchte? Dies ist bei Oberinspektor Chen, dem ungewöhnlichen Protagonisten dieses Kriminalromans, der Fall. Er zeichnet sich durch eine hohe Allgemeinbildung und eine hervorragende Kenntnis der chinesischen und westlichen Literatur aus; er ist im Gegensatz zu seinen Vorgesetzten und Mitarbeitern an Psychologie und der Erstellung von Täterprofilen interessiert, er übersetzt englischsprachige Literatur in seine Muttersprache und ist Mitglied des nationalen Schriftstellerverbandes.

Der Autor dieses Buches ist Chinese, er kehrte von einer Reise in die USA nach dem Tian'anmen-Massaker nicht mehr in seine Heimat zurück und lehrt seit 1994 an der Universität in St. Louis chinesische Sprache und Literatur.

Doch kommen wir nun zum Inhalt des Romans, der in Shanghai spielt und von dem ich hier bewusst nicht zu viel verraten will. Denn wo bleibt sonst die Spannung?

Eigentlich soll sich der Oberinspektor um einen Bauskandal kümmern, in den hohe Parteikader verwickelt sind – ein politisch also höchst sensibler Fall, an dem man sich leicht die Finger verbrennen kann – da geschieht ein Mord. Eine Frau im roten *qipao*, dem eng anliegenden, die Figur betonenden, an beiden Seiten geschlitzten chinesischen Gewand, wird auf einer nur noch spärlich bewachsenen Verkehrsinsel gegenüber des Konservatoriums gefunden, regelrecht zur Schau gestellt ohne Schuhe, ohne Unterwäsche mit zerrissener Kleidung. Weitere Morde geschehen, die auf das Rotlichtmilieu hinweisen – alle Frauen in dieser Bekleidung. Ein chinesischer Serienmörder – etwas, das es in China nicht geben darf, sondern nur im dekadenten Westen. Ein Psychopath? Offiziell ermittelt Yu Guangming als Vertreter des Oberinspektors. Doch Chen arbeitet im Hintergrund ebenfalls an dem Fall. Seine Literaturstudien, der Bauskandal und die Morde bilden dabei ein dicht verwobenes Netz von Handlungssträngen. Es erweist sich, dass der Auslöser der Morde weit zurück in der Geschichte der Volksrepublik China zu suchen ist.

Qiu Xiaolong gelingt es in diesem Roman, dem Leser Einblick in das sich wandelnde China und in chinesische Denkweisen zu gewähren, ohne dabei belehrend zu wirken. Viele Zitate von Konfuzius oder seinem Schüler Mengzi bereichern das Buch ebenso wie Zeilen aus Gedichten der Tang-Zeit, ohne störend zu wirken. Vielmehr sind sie für das Verständnis sehr hilfreich. Der Verfasser zeigt einerseits seine Liebe zu seinem Vaterland, erweist sich aber gleichzeitig als kritischer Beobachter aus dem Westen. Deutlich zeigt sich dies z. B. daran, dass er implizit die längst überfällige Aufarbeitung der Verbrechen der Kulturrevolution fordert, über die man in der chinesischen Öffentlichkeit nicht gerne spricht. Auch die Zubereitungsmethode mancher chinesischer Delikatesse, die sich – gelinde gesagt – nicht mit unserem Wertesystem vereinbaren lässt, findet unterschwellig seine Kritik, auch wenn er die chinesische Küche offensichtlich sehr schätzt.

Ein lesenswerter, ungewöhnlicher Krimi, der den Begriff Roman wirklich verdient hat. ◀◀

Der Mensch als Stachelschwein

Maria Baier

Qian, Zhongshu: Die umzingelte Festung
SchirmerGraf Verlag, München 2008, 542 S., ISBN 978-3-86555-059-0, € 25,80

Wer die üblichen Grausamkeiten chinesischer Romane, die aus Armut und Unterdrückung, Krieg und Revolution resultieren, erwartet, wird enttäuscht. Es ist aber viel die Rede von den nicht weniger schrecklichen seelischen Grausamkeiten, die Menschen anderen Menschen zufügen, innerhalb von Familien, unter Kollegen und Ehepaaren. Das ist ein universales, zeitloses Phänomen, es gehört zur menschlichen Natur, worauf der Autor im Vorwort hinweist. Es kommt aber deutlicher zum Vorschein in einer Zeit der Krise, wie man sie in den 1930er und 40er Jahren findet. Die ist, wenn man dem Autor glauben darf, ein biss-

chen verursacht durch den imperialistischen Krieg Japans gegen China, in stärkerem Maße vom Zusammenprall von Tradition und Moderne: Die Mittelschicht versucht China aus seiner Rückständigkeit zu befreien, indem sie sich an der Lebensweise und den Werten des westlichen Auslands orientiert und sich deren Errungenschaften aneignet. Doch ist die Tradition noch sehr mächtig, weshalb die Resultate einer west-östlichen Verbindung oft lächerlich sind, wie z. B. das Gedicht „Sündiger Salat" (S. 112 f.) zeigt, das aus Zitaten berühmter europäischer und chinesischer Dichter besteht, oder auch tragisch, wenn z. B. westliche Vorstellungen von weiblicher Selbstbestimmung kollidieren mit den Machtansprüchen der chinesischen Großfamilie.

Wie ist nun der Titel zu verstehen? Einmal ist damit natürlich die bedrängte Nation gemeint. In erster Linie jedoch ist die „umzingelte Festung" des Titels ein Symbol für die Ehe: Sie sei eine „forteresse assiégée" – das Bild stammt von Montaigne: „Die Belagerer wollen hineinstürmen und die Eingeschlossenen ausbrechen" (S. 141), wodurch sich der ständige Wechsel von Bindungswunsch und Trennung ergibt. Menschen sind laut Autor wie Stachelschweine: Um Wärme zu verspüren, nähern sie sich einander an, aber nur so lange, bis sie sich gegenseitig stechen (S. 306). Liebe und Ehe erscheinen unvereinbar. Liebe gibt es nur vor der Ehe, wobei auch sie trügerisch ist, weil Verliebte immer ihre wahre Natur verbergen (S. 480). Der Titel ist sogar noch weiter zu fassen, nämlich als Symbol für das Leben, das aus einem Wechselspiel zwischen Hoffnung und Enttäuschung, Begierde und Überdruss besteht, vergleichbar mit der Faustischen Systole und Diastole.

Der Autor erzählt sehr unterhaltsam von den multiplen Umzingelungen, denen der Protagonist Zang Hongjian ausgesetzt ist:

1937, kurz vor Ausbruch des Krieges, kehrt der 27-jährige Hongjian nach einem Auslandsstudium, das er nicht mit sehr großem Eifer betrieben hat, in seine Heimat zurück. Bereits auf dem Schiff wird der naive und etwas willensschwache Hongjian Opfer weiblicher Raffinessen. In Shanghai geht es ihm nicht so gut, wie das bei Auslandsstudenten üblicherweise der Fall ist, die sich, was berufliches Fortkommen und lukrative eheliche Verbindungen betrifft, für den Rest ihres Lebens keine Sorgen mehr zu machen brauchen, weil ein Auslandsstudium ein Statussymbol ist, wie es früher das kaiserliche Beamtenexamen war. Nach heftigen Verwicklungen nimmt er die Stelle eines Assistenz-Professors an der neu gegründeten Sanlü-Universität im Landesinneren an. Mit vier weiteren Aspiranten (drei Männern und dem schüchternen Fräulein Sun) macht er sich auf die Reise, wobei sie alle nur erdenklichen Hindernisse überwinden müssen. Am Zielort erwartet sie ein Sammelsurium von Pseudogelehrten, die nur daran interessiert sind, mit Hilfe von Intrigen ihre Unfähigkeit zu verbergen und ihr Vorankommen zu sichern. Fang Hongjian wird übel mitgespielt. Er kehrt nach einem Jahr mit Fräulein Sun als Ehefrau – sie hat die Liaison klug eingefädelt – nach Shanghai zurück, wo sich das Paar nach vier Monaten trennt.

Der Autor Qian Zhonshu (1910–1998) zeichnet sich aus durch seine gleichermaßen hervorragende Kenntnis der westlichen und chinesischen Geistesgeschichte, v. a. der Philosophie und der Literatur, die er teils durch private Lektüre, teils durch sein Studium in Peking sowie in Oxford und Paris, wohl auch durch seine spätere Lehrtätigkeit an diversen chinesischen Universitäten erworben hat. Die sehr zahlreichen Zitate und Anspielungen, von denen der Leser nicht alle mitbekommt, geschweige denn versteht, sind Zeugnis seiner anerkanntermaßen großen Gelehrsamkeit, sie stehen wohl auch in Einklang mit der konfuzianischen Tradition.

Sein Roman „Die umzingelte Festung" – er hat nur diesen einen geschrieben – weist formal viele Merkmale des modernen westlichen Romans auf, als da sind der Verzicht auf ein Happy End und auf Idealisierungen: Es gibt keinen starken Helden oder einen moralisch mustergültigen Gelehrten. Nicht einmal eine schöne Frau gibt es. Der Autor ist mehr an den Schwächen und Fehlern seiner Personen interessiert, die als mehr oder weniger stark überzeichnete Karikaturen erscheinen. Der Held macht einen Abstieg, aber keine Wandlung durch, er ist am Schluss einsam, was wohl dem modernen Lebensgefühl entspricht. Schön und lehrreich ist, wie der Autor den Auslandskult ad absurdum führt. Ich führe zum Schluss nur ein kleines Beispielt an: Die moderne Schwiegertochter, die sich über die „antiquierten Ansichten" ihres Schwiegervaters ärgert, wird dahingehend belehrt, dass diese in Deutschland „hochmodern" seien: Dort gebe es „die drei‚K': Kinder, Küche, Kirche" (S. 450). ◀◀

China, in diesem Jahr Gastland auf der Frankfurter Buchmesse, ist in diesem Heft Schwerpunkt im Rezensionsteil. Unter den rezensierten Büchern ist auch eines des regimekritischen Schriftstellers Liao Yiwu, der mit seinem persönlichen Erscheinen Anlass zu einem Eklat auf der Buchmesse war.

Der Sommer ist angeblich in Deutschland die Zeit des Grillens, der Winter auf jeden Fall die des Lesens. Und für lange Winterabende eignen sich zum Schmökern – und auch zum Verschenken zu Weihnachten – am besten Romane. Deshalb sind in diesem Heft überwiegend Besprechungen von Romanen zu finden.

Deutschland, Europa und die Welt

„Wunder muss man ausprobieren"

Bernd Munderloh

Höppner, Reinhard: Wunder muss man ausprobieren. Der Weg zur Deutschen Einheit
Aufbau Verlag, Berlin 2009, 148 S., ISBN 978-3-351-02680-6, € 14,95

Der ehemalige Ministerpräsident von Sachsen-Anhalt, als Pfarrerssohn in der Nähe von Magdeburg aufgewachsen, schafft für seinen subjektiven und deshalb glaubwürdigen Bericht über den „Weg zur deutschen Einheit" einen passenden Rahmen: Er erzählt seinem Enkel Jan, wie es damals vor 20 Jahren zur Wende und damit zur Einheit Deutschlands gekommen ist.

Leicht verständlich, aber nie simplifizierend, beschreibt Höppner zunächst die Lage Deutschlands nach dem 2. Weltkrieg und die Entwicklung der jeweiligen Gesellschaftssysteme in beiden Teilen Deutschlands, wobei er den Schwerpunkt natürlich auf die Entwicklung in der DDR legt. Als einschneidende Ereignisse wertet er den Bau der Mauer (1961) und die Anerkennung der Vertrages, der bei der „Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit" (KSZE) aller europäischer Staaten, der USA und Kanadas erarbeitet wurde (1975).

Nach dem Kapitel „Die Vorboten", in dem es um Friedensgebete und -märsche in den 80er Jahren geht, beschreibt er ausführlich die Ereignisse in den Jahren 1989 und 1990 – einerseits als Teilnehmer z. B. an Friedensgebeten und später als Vizepräsident der Volkskammer der DDR.

Für mich sind die Beschreibungen einzelner kleiner Ereignisse dieser Jahre, die ich im Westen so nicht erfahren konnte, besonders bewegend. Höppner zitiert z. B. einen Jugendlichen, der in Magdeburg am 9. Oktober mit mehreren hundert Gleichgesinnten an einem Friedensgebet teilnimmt, während sich bewaffnete Kampfgruppen in den Nebenstraßen um den Dom herum aufhalten, mit folgenden Worten:

„Ich glaube nicht an Gott. Und eigentlich weiß ich auch nicht richtig, was ein Gebet ist. Aber ich weiß, dass mein Vater zwei Straßen weiter bewaffnet auf einem LKW sitzt. Ich bitte darum, dass wir uns nicht begegnen und er vielleicht auf mich schießen muss."

Höppner beschreibt rückbetrachtend glasklar, was seiner Meinung nach am Einigungsprozess schief gelaufen ist (z. B. die Festsetzung der Umtauschquote auf 1:1), beschönigt seine eigene Rolle nicht (hatte sich z. B. gegen den 9. Oktober als „Tag der Deutschen Einheit" ausgesprochen), erklärt, weshalb sich z. B. beim Einigungsvertrag viele Ungerechtigkeiten vorfinden, und erläutert die Tragweite einer kleinen grammatischen Veränderung einer Parole (aus „Wir sind *das* Volk" wurde knapp vier Wochen später „Wir sind *ein* Volk").

Kurzum: Ein Buch, das den Leser den Gesamtkomplex „Wende" auf anschauliche Weise nacherleben bzw. für jüngere Leser erfahren lässt. ◀◀

Zum Kuckuck damit?

Günther Fecht

Noll, Ingrid: Kuckuckskind
Diogenes Verlag, Zürich 2008, 352 S., ISBN 978-3-275-06632-6, € 21,90

Ingrid Noll ist vielen Leserinnen und Lesern als einfallsreiche Autorin spannender Kriminalgeschichten bekannt. Freunde dieses Genres müssen dieses Mal sehr lange warten, sprich: lesen, bis sich endlich etwas tut.

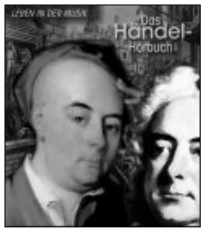
Anja Reinold, Protagonistin, Ich-Erzählerin und frisch geschieden, steht im Mittelpunkt des Geschehens. Nach der Scheidung von Gernot, den sie in flagranti erwischt hatte, sucht sie die schmerzliche Lücke in ihrem Leben durch Sudokus und lange Gespräche mit ihrer Freundin Birgit Tucher zu überwinden. Voller Wehmut denkt sie an die gemeinsamen Urlaube mit Gernot und Steffen, Birgits Ehepartner, in der Toskana. Die beiden Lehrerinnen, die auf die Vierzig zugehen, lästern in den Pausen über Kolleginnen und Kollegen, trinken Kaffee, diskutieren über Gott und die Welt – und über Kinder. Birgit wird endlich schwanger, zeigt aber keine Anzeichen von Freude, während Anja diesen Zug für sich abgefahren sieht nach der Trennung von Gernot. Sie distanziert sich von Birgit und kümmert sich um die Neuordnung ih-

res Lebens. Ein Schüler namens Manuel teilt ihr beiläufig mit, dass sein Vater das obere Stockwerk seines Einfamilienhauses vermieten möchte. Gemächlich plätschert die Handlung dahin. Anja löst weiterhin Sudokus und zieht schließlich in die freiwerdende Wohnung. Manuels Vater Patrick ist ein reicher Arbeitsloser mit Pferdeschwanz, der von seiner Exfrau, einer erfolgreichen Opersängerin, reichlich finanzielle Unterstützung erhält. Wie man (aber auch frau natürlich) sich denken kann, dauert es nicht lange und beim ersten Stromausfall finden sich beide urplötzlich zu einer heißen Liebesnacht zusammen. Anja ist glücklich, aber dennoch beobachtet sie missgünstig die Schwangerschaft ihrer vormals besten Freundin, die im Lehrerzimmer nun vermehrt den Kontakt mit ebenfalls schwangeren Kolleginnen und Müttern sucht.

Die Geschichte nimmt Fahrt auf. Als sie aus der Wohnung ihres Ex-Mannes Gernot noch ein paar persönliche Sachen abholt, hört sie prompt Birgits Anruf auf Gernots Anrufbeantworter ab und wird eifersüchtig, trotz alledem. Dieses Gefühl, von ihrer besten Freundin hintergangen worden zu sein, treibt sie dann soweit, dass sie Steffen, mittlerweile glücklicher Vater, von ihrem wahrlich bösen Verdacht „einträufelt", bis dieser schließlich einen Vaterschaftstest machen lässt.

Es wäre jetzt unfair zu verraten, was im letzten Drittel des Romans geschieht. Nur so viel: Die Figuren geraten in einen turbulenten Strudel. Es gibt Tote und jede Menge Überraschungen und unerwartete Wendungen. Anja, die Urheberin allen Übels, wird schließlich doch ungewollt Mutter und zieht – zusammen mit Patrick – das so genannte Kuckuckskind auf.

Der zweite Teil der Erzählung entschädigt den geneigten Leser von der fast unerträglichen Langsamkeit des Alltags. Die Klischees über den Lehrerberuf sind – für Insider – lästig und trüben die Authentizität des Romans ein. Störend ist meines Erachtens der Umgang mit Schuld, der von der Ich-Erzählerin mit einem Federstrich weggewischt und durch die Übernahme des Kuckuckskindes getilgt zu sein scheint. Die Boshaftigkeit der Ich-Erzählerin, die alle Insignien einer klassischen Giftmischerin innehat, erscheint genauso „normal", wie es normal erscheint, dass sie ihr Glück auf Tod und Zerstörung vormals befreundeter Existenzen aufbaut. Sie kommt mit einem „Upps – tut mir irgendwie doch ein bisschen Leid" davon. Ingrid Noll scheint ihre Hauptdarstellerin Anja Reinold ganz bewusst als oberflächliche und schuldresistente Frau konzipiert zu haben. Darüber, ob Noll damit den Zeitgeist getroffen hat, kann man sich aber vortrefflich mit seinem Ehe- und/oder Lebenspartner streiten. ◀◀



Ein akustisches Denkmal

Rainer E. Wicke

Hesse, Corinna: Das Händel-Hörbuch. Eine klingende Biographie
CD, 80 Minuten mit zahlreichen Musikbeispielen, gesprochen von Dietmar Mues, Silberfuchs-Verlag, Kayhude 2008, ISBN 978-3-940665-08-9, € 24,00

Für Vater Händel stand schon früh fest, dass sein 1685 in Halle geborener Sohn Georg Friedrich Jura studieren und Anwalt werden würde. Doch dann hörte eines Tages der Herzog den Jungen nach dem Gottesdienst beim Üben des Orgelspiels. Dem herbei zitierten Vater teilte der Herzog mit, dass dieses musikalische Talent nicht vernachlässigt werden dürfte. Diesem Einfluss war es zu verdanken, dass der junge Händel ab diesem Zeitpunkt Musikunterricht erhielt. Zwar gehorchte Georg Friedrich auch nach dem Tod des Vaters dessen Wunsch und immatrikulierte sich in seiner Heimatstadt Halle als Jurastudent, gleichzeitig bewarb er sich jedoch auch erfolgreich als Organist. Ein Kommilitone bewegte ihn schließlich dazu, nach Hamburg an das dortige Opernhaus zu gehen, denn dort spielte man nicht nur für die feine Herrschaft und den Adel, sondern für jeden Bürgerlichen, der sich eine Eintrittskarte leisten konnte. Schon bald rückte Händel durch einen glücklichen Zufall zum Leiter des Opernhauses nach und begann zu komponieren, wobei er sich nicht scheute, auf Werke seines geschassten Vorgängers zurückzugreifen und diese schamlos zu kopieren. In Hamburg schrieb er seine erste Oper Almira. Schon immer selbstbewusst und sicherlich im Umgang mit seinen Musikern und Konkurrenten nicht zimperlich, geriet der junge Händel in ein Duell, dessen Ausgang nicht so gut verlaufen wäre, wenn ihm nicht an einem großen Knopf des Gegners die Degenklinge zerbrochen wäre. Diese Seite des Komponisten kennt man als Bewunderer barocker Musik sicherlich nicht, das ist jedoch ein Vorzug dieses Hörbuches, das auf solche Details nicht verzichtet und Händel als schillernde Persönlichkeit schildert. Dem Hörbuch gelingt es, den barocken Komponisten als einen seiner Zeit weit vorausblickenden Musiker darzustellen. Während sich die meisten seiner Kollegen in Deutschland damit begnügen, in fürstlichen oder kirchlichen Diensten eine feste Anstellung zu erhalten, zieht es den rastlosen und umtriebigen Händel offensichtlich immer an Orte, an denen die Gesellschaft einem Wan-

del unterzogen wird. Der Erfolg gibt ihm Recht, denn überall, wo er auftaucht, wird er als begnadeter Musiker gefeiert – auf dem Cover der CD wird er sogar als Shooting-Star bezeichnet.

Wie kosmopolitisch Händel in seinem Schaffen war, lässt sich durch die Tatsache belegen, dass er zunächst nach Italien zieht, wo er in Rom Oratorien aufführt, um nach einigen Jahren über Venedig, Innsbruck, Hannover und Düsseldorf nach London zu reisen. London als Hauptstadt der aufstrebenden Weltmacht Großbritannien ermutigt ihn zum Experimentieren mit neuen Formen der italienischen Oper und dort „erfindet" er das englische Oratorium, ein Erfolg, der sicherlich dazu beigetragen hat, dass Händel zu seiner Zeit, aber auch heute noch als englischer Nationalkomponist gefeiert wurde und wird. Es gelingt der CD, aufzuzeigen, wie eisern selbstbewusst, ja teilweise arrogant, Händel es verstand, seine musikalische Kunst mit wirtschaftlichem Erfolg zu versehen und sich gegen Neider und Angriffe vieler Konkurrenten selbstherrlich durchzusetzen und im Laufe seines Lebens einen beträchtlichen Reichtum zu erlangen. Aber der Weg dorthin ist schwer. Einige Jahre nach seiner Ankunft beginnt der geschäftstüchtige Komponist Aktien zu kaufen und bald fungiert er als Musikdirektor einer von vermögenden Aktionären mit gegründeten Royal Academy of Music. Sein Aufstieg erscheint unaufhaltsam, denn schon bald wird er zum Hofkomponisten Seiner Majestät Georg I. ernannt. Inzwischen hat er bereits die berühmte Wassermusik für einen königlichen Ausflug komponiert.

Aber es folgen auch Rückschläge, denn Händels Royal Academy muss 1728 wegen Insolvenz schließen. Auch ein Schlaganfall 1737 hält den Komponisten nicht davon ab, weitere Meisterwerke wie z. B. den Messias (1742) und die Feuerwerksmusik (1749) entstehen zu lassen. Schon zu Lebzeiten setzt man ihm ein Denkmal. Am vierzehnten April 1759 verstirbt der Komponist in London, schon ein Jahr später erscheint eine erste Biographie.

Die Zusammenstellung des Hörbuchs, das anlässlich des 240. Todestages Händels herauskam, lässt nicht zu wünschen übrig. Die einzelnen Stationen des Lebens und Wirkens des Komponisten werden ausführlich, gut nachvollziehbar und verständlich geschildert und während des Hörens erhält man durch die zahlreichen musikalischen Einschübe die notwendige Zeit, die Informationen zu filtern und zu verarbeiten. Diese Zeit benötigt man, da es dem Sprecher Dietmar Mues gelingt, die Details auf stimmlich angenehme Art und Weise zu präsentieren, indem er durch entsprechende Veränderung von Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit Spannung erzeugt und den Zuhörer einbezieht. Ein mehrmaliges Hören der CD empfiehlt sich, nicht nur, weil es einfach Spaß macht, Händels Musik zu hören, sondern auch schon deshalb, weil in den gesprochenen Passagen die Originalität und vor allen Dingen die Vitalität des Genies Händel immer wieder deutlich wird, der für viele seiner Mitmenschen zu seiner Zeit eine ständige Herausforderung war, sich an dieser Person zu reiben, indem z. B. Karikaturen über ihn verfasst wurden.

Legt man die in die CD-Hülle integrierte Broschüre häufig zur Seite oder konsultiert diese nur, um ggf. Namen oder Länge eines bestimmten Stückes zu überprüfen, so lohnt sich der Blick in das integrierte Beiheft aus verschiedenen Gründen. Wie Sir Michael Anthony Arthur, der Botschafter Großbritanniens in der Bundesrepublik, in seinem Vorwort richtig feststellt, kann Händel als deutscher und englischer Komponist gefeiert werden, der die Zusammenarbeit zwischen beiden Ländern in seiner Person verkörperte. Die zweiseitige Aufstellung der Lebensdaten enthält ebenfalls wichtige Hinweise auf Händels Leben und seine Zeit, die ständig in Bewegung war. Zeitgenössische Dokumente und Illustrationen runden das Bild ab. ◀◀

Ein Liebespaar tanzt auf den Gleisen

Heinz Weischer

Rubin, Szilárd: Kurze Geschichte von der ewigen Liebe
Rowohlt Verlag, Berlin 2000, 221 S., ISBN 978 387134 631 6, € 17,90

Kinder in Mohács spielen Chicken Run, sie stellen sich auf die Gleise vor einem herannahenden Zug. Wer als Letzter von den Gleisen springt, hat gewonnen. In der Nachkriegszeit, in politischen Umbrüchen zum Kommunismus in Ungarn lernen sich Orsolya, Tochter eines gut bürgerlichen Apothekers, und Attila, eher dem Proletariat zugehörig, kennen und lieben. Zunächst auf einer Soiree, letzter Versuch, Bürgerlichkeit zu spielen in einer nüchternen pragmatischen Zeit. Attila ist ein angehender, vorerst erfolgloser, wenn auch hoffnungsvoller Autor. Hundert Seiten lang spielt sich Jugendliches, Verliebtes, Romantisches ab im Süden Ungarns, in der Provinz, in Mohásc an der Donau; die Jugendclique um Attila, die Freundinnen von Orsolya bestreiten das Verliebtsein in kleinstädtischer Ordnung, durchaus auf-

müpfig, aber eingeengt. Bestenfalls das benachbarte Pécs gibt bei gelegentlichen Ausflügen kulturell aufgeschlossen großstädtisches Flair.

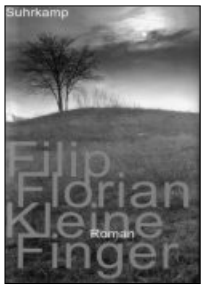
Ortswechsel: Studium in Budapest. Auf den nächsten hundert Seiten tanzen Orsolya und Attila auf den Gleisen, mal gewinnt sie, mal er. Aus Liebe wird Besessenheit, Sex ohne Seele und depressive Verzweiflung im Liebesverlangen und in der Liebesenttäuschung. Die beiden zerfleischen sich gegenseitig und umarmen sich wild und haßerfüllt. Irgendwann nach vier Abtreibungen willigt Orsolya in eine Ehe mit Attila ein. Bereits in der Hochzeitsnacht beschließen sie die Scheidung. Hintergrund ist auch die desolate finanzielle Lage Attilas, wenn er auch einen Roman in kommunistischer Manier veröffentlicht; seine Freunde haben nur Spott für den scheinbar Angepaßten. Orsolya als angehende Apothekerin (inzwischen ist die Apotheke der Eltern enteignet) lebt erbärmlich als graue Maus in Apothekenhinterzimmern. Die beiden Liebenden und Hassenden treffen sich immer wieder zu verzweifelter Zweisamkeit, ein Nachmittag im Apothekenhinterzimmer, eine gestohlene Nacht in Attilas Hotel. Die Liebe ist in der Romanüberschrift ironisiert, in Realität hält sie nicht ewig. Orsolya endet als Ehefrau des ungarischen Militärattachés in Ulan Bator, Attila, inzwischen leidlich anerkannter Autor, reist durch Europas kunstsinnige Damenwelt. Die tödliche Behaglichkeit hat ihn und seine Jugendclique eingeholt, es gibt keinen nennenswerten Lebenssinn, man vegetiert genüßlich.

Selbst tief resigniert schrieb Szilárd Rubin seinen Roman 1963 als Zeitdokument der späten vierziger und der fünfziger Jahre. Erst jetzt wurde der Roman wiederentdeckt, Péter Esterházy sagt: „Eine so aufmerksame Analyse der düsteren Seite des Ichs ist in der ungarischen Literatur einzigartig." Aber nicht nur das Individuum wird analysiert, sondern eine gesamte ungarische Generation, literarisch unendlich schmerzhaft. Ernst zu nehmende Autoren wie Kertész, Nadas, Esterházy, auch die donauschwäbische junge Autorin Teréza Mora scheinen in der Folge von Rubin zu schreiben, obwohl sie ihn nicht kannten. Ungarn hat die meisten Freitodfälle in Europa, Selbstzweifel, masochistische Selbstverleugnung sind durchaus Themen der ungarischen Literatur. Ein erschütterndes Buch über die Liebe, die keine Rettung verspricht.

PS: Persönliches sei erlaubt. Der Rezensent hatte als Fachberater jahrelang an den Schauplätzen des Romans zu tun: deutschsprachige Schulen um und in Budapest, in Mohács, Szekszárd, Pécs, er kennt die Bahnroute vom Süden nach Budapest über Dombovar, jenseits der Donau das sommerabendlich mückenverseuchte Baja. Vom prächtigen Hotel Nádor des Romans ist eine armselig drohende Ruine am Hauptplatz von Pécs geblieben. Aber die Armseligkeit der Roman-Provinzstädte hat sich weitgehend trotz dem Kommunismus (oder wegen des Kommunismus) zu sehr adretten urbanen Bildern gewandelt. Die furchtbare Deportierungssituation der Donauschwaben als Kriegsfolge ist einem selbstbewußten Minderheitendenken gewichen. Ein heutiger Vergleich mit dem Rubin-Roman fällt sehr günstig aus, die Reise in die Vergangenheit jedoch bedrückt. ◀◀

Die unbändige Haarlocke des Mönches Onufrie, oder: Das Dromedar Aladin mag keine Kuttelsuppe …

Heinz Weischer



Florian, Filip: Kleine Finger
Suhrkamp Verlag, Frankfurt 2008, 269 S. ISBN 978-3-518-42014-0, 22,50 €

… oder: Ein rumänischer Oberst, der ein Glied seines kleinen Fingers der linken Hand an einem Silberkettchen um den Hals trägt. Und dieser Oberst kontrolliert als Letzter die gesammelten Skeletteile aus einem Massengrab und läßt die Glieder der kleinen Finger verschwinden. Eine Skurrilität, die am Rande (oder als Krönung) des Fundes jenes großen Massengrabes innerhalb einer römischen Besiedlung, eines Castrums in einem Kurort in den Karpaten berichtet wird wie auch die Existenz des Dromedars Aladin im gleichen Kurort.

Ich habe inzwischen eine Menge rumänischer Autoren der Neuzeit kennengelernt, und alle scheinen mir James Joyce nachzuahmen in ihrer unbändigen bis überheblichen Fabulierkunst, wir sagten als Kinder dazu „vom Hölzken aufs Stöcksken", was die Leselust nicht unbedingt fördert. Nun aber zu Filip Florean, der amüsant zu fabulieren versteht, dabei etwas den ernsten Hintergrund verschleiert, nämlich die Tatsache eben dieses Massengrabes. Typische heutige Protagonisten wie Staatsanwälte, Bürgermeister, Militärchargen, auch heimische Archäologen kümmern sich darum, eingebunden in eine örtliche Gesellschaft, die das Flair der Zwischenkriegszeit zu retten versucht, während die Militärs sich davor fürchten, daß es sich um ein Massengrab aus der Frühzeit des rumänischen Kommunismus handeln könnte. Diese Frage bleibt lange offen, die rumänische Regierung beschließt, eine Expertengruppe aus Argentinien einzuladen, in der Annahme, daß die-

se sich in der Aufarbeitung jüngerer Exzesse in einer Militärdiktatur auskenne. Ausgiebig beschreibt nun der Autor vor dem Hintergrund des Lebenslaufes der jungen argentinischen Archäologen die argentinische Diktatur mit all ihren unglaublichen, undenkbaren Unmenschlichkeiten, angefangen von brutaler Folter in Militärgefängnissen bis zum Abwurf von toten und lebenden Regimegegnern aus Flugzeugen ins Meer. Das alles kann man nicht isoliert argentinisch – wie es die Kapiteleinteilung vorgaukelt – betrachten, es ist sicher als Parallelhandlung zu den Greueln der kommunistischen Anfangsjahre in Rumänien zu verstehen. Ein überlanges Kapitel beschäftigt sich mit dem Einsiedlermönch Onufrie, der drei Marienerscheinungen erlebt hat und dessen Kopfhaare so schnell wachsen, daß er viermal am Tag seinen Schopf scheren muß. Onufrie lebt die Jahrzehnte vom Beginn der Kommunistenherrschaft bis zum Öffnen des Massengrabes in einer weltabgeschiedenen Höhle, legt sich ein Schweigegelöbnis auf und kreist – so sieht es aus – nur um die Abfassung seines Evangeliums, geschrieben auf der Innenseite von Baumrinde mit Heidelbeersaft als Tinte. Reichlich verschroben und entrückt, wenn da nicht in Abständen jemand einen Zettel vor seine Höhle legen würde mit einem Sündenbekenntnis und der Bitte um priesterliche Absolution. Diese Sünden nun geschehen in der Realität jenseits der Einsiedelei. Ist der Sünder ein Widerstandkämpfer? Ist er Erfüllungsgehilfe des Regimes? Es häufen sich im Laufe der Jahre viele Sünden der Unmenschlichkeit an, bis Onufrie sein Gelübde bricht und zum Massengrab eilt, um die Toten zu segnen. So als ob damit irgendwie Gerechtigkeit hergestellt würde.

Und dann ist da noch die alte – in längst vergangenen Zeiten lebende – Tante Paulina, bei welcher der Ich-Erzähler, ebenfalls Archäologe, wohnt. Verkörperung der wiederauferstandenen bürgerlichen Gesellschaft, die mit dem Massengrab nichts anfangen kann oder will.

Und dann ist da noch das Forschungsergebnis der argentinischen Archäologen.

Und dann ist da noch das Dromedar Aladin, welches Kuttelsuppe verschmäht, aber lesen Sie selbst, wenn Sie Geduld aufbringen können für Episches.

PS: Lobend sei erwähnt, daß der Suhrkamp-Verlag in diesem Buch die alte Rechtschreibung verwendet, wohltuend wird „blicken“ in „blik-ken“ getrennt, und das scharfe ß in „daß“ ist einfach elegant und ästhetisch gegenüber dem plumpen ss. Auch Enzensbergers neuer Gedichtband „Rebus“ hält die alte Schreibweise bei. Wie anders bei Enzensberger! – Stört es jemanden? ◀◀

Winterzeit – Märchenzeit

Stephan Schneider

Buschhorn-Walter, Juliane / von Holten, Claudia (Hrsg.): el tesoro de cuentos – Der Märchenschatz / cuentos y fábulas de España y Latinoamérica – Geschichten und Fabeln aus Spanien und Lateinamerika

Buch/Hörbuch mit 2 CDs. Silberfuchs-Verlag, www.silberfuchs-verlag.de, ISBN 978-3-940665-05-8, € 15,00 (Buch) / € 18,00 (Hörbuch)

Dieser „Märchenschatz“ sollte an keiner Auslandsschule mit Kindergarten und Grundschule im spanischsprachigen Raum fehlen, weil er sich an zweisprachig aufwachsende Kinder richtet. Für den Spanischunterricht in Deutschland ist er frühestens dann einzusetzen, wenn die Schüler Verben im „imperfecto“, „indefinido“ und auch im „subjuntivo“ passiv beherrschen. Die ausgewählten Märchen, Sagen und Legenden sind aber auch durchaus für ältere Schüler (Spanisch als 3. Fremdsprache z. B. ab Klasse 9/10) literarisch und landeskundlich interessant, wenn sie didaktisch für diese Zielgruppe richtig aufbereitet werden.

Im 1. Teil stammen die kurzen Prosatexte aus Spanien, wobei die Landkarte zur Lokalisierung ihrer Herkunft hilfreich ist. Es sind kleine Prosawerke von Bequer, Abbat, Jiménez (Nobelpreis für Literatur) und dem Amerikaner W. Irving (1783–1858), der ein Jahr in der Alhambra lebte, wo er mündlich überlieferte Volkssagen niederschrieb und sie so vor dem Vergessen bewahrte.

Der 2. Teil befasst sich mit den präkolumbianischen Volkssagen aus Lateinamerika, in denen meistens fabelhafte Tiere als Halbgötter die Hauptrolle spielen. Wie bei der Textsorte Fabel zu erwarten ist, gibt es immer eine Lehre oder Moral. Die einfachen, aber aussagekräftigen Illustrationen von Tanja Schvindt erinnern an Comics und sprechen bestimmt die jüngeren Altersgruppen optisch unmittelbar an. Ebenso wirkungsvoll ist der akustische Eindruck, für den die beiden spanischsprachigen Sprecher auf der mitgelieferten CD mit ihrem szenischen und dialogischen Vortrag sorgen. Komplementär dazu gibt es auch noch eine CD mit der deutschen Fassung, die ebenfalls exzellent ist.

Die Herausgeberinnen betonen im Vorwort, dass sie ihre jungen Zuhörer absichtlich einem Sprachbad (immersives Verstehen) aussetzen und keinen Zweifel daran hegen, dass die Erzählungen auch verstanden werden. Für Erzieher, Lehrer und Eltern erklären sie im Nachwort ihre Philosophie des frühen Spracherwerbs einer Zweit-, Dritt- oder sogar Viertsprache.

In dem Büchlein wechseln spanische und deutsche Abschnitte (farblich von einander abgehoben) ab: allemal eine bessere Wahl als die übliche Gegenüberstellung in den traditionellen zweisprachigen Ausgaben: links spanischer, rechts deutscher Fließtext oder umgekehrt. Die Übertragungen sind zum Glück keine wörtlichen Übersetzungen und daher erzählerisch auch gut gelungen. Am Ende jeden Textes finden sich für den (Vor-)Leser oder Lehrer 1. Worterklärungen, 2. Angaben zu den Quellen und Schriftstellern und 3. nützliche landeskundliche Erläuterungen für den iberischen, besonders aber für den lateinamerikanischen Kulturkreis.

Das Mitlesen der Geschichten, Betrachten der Bilder beim Anhören der CD hat mir großen Spaß bereitet und ich kann guten Gewissens „el tesoro de cuentos" uneingeschränkt weiterempfehlen. ◀◀

Die Russische Revolution am Ende der Welt – Zeitenwende im Lande der Tschuktschen

Manfred Egenhoff

Rytchëu, Juri: Polarfeuer
Unionsverlag, Zürich 2009, 378 S., ISBN 978-3-293-20452-2, € 9,90

Was ist das Paradies, und wo liegt es? Das Paradies ist kein Schlaraffenland – das haben wir schon im Religionsunterricht auf der Schule gelernt. Im Paradies muss der Mensch arbeiten, er ist Gärtner und hat täglich zu tun (außer am Sabbat natürlich); doch er kann von seiner Landarbeit gut leben. Und wo liegt nun das Paradies? Die Bibel gibt dazu einige geographische Hinweise, mit denen aber nicht viel anzufangen ist, auch wenn neuerdings jemand das Paradies ziemlich genau glaubt lokalisieren zu können. Für den Verfasser der biblischen Paradiesgeschichte liegt es „gen Osten". Jedoch ist es müßig, nach dem Paradies zu forschen; denn fänden wir es, könnten wir nicht hinein: Der Engel mit dem Flammenschwert würde uns daran hindern.

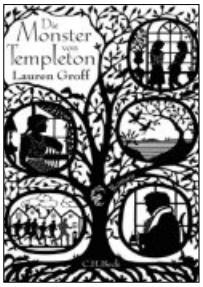
Und dennoch haben wir alle eine Vorstellung vom Paradies und sind auf der Suche nach ihm. Wir malen es uns aus, und manchmal wähnen wir uns im Paradies. So auch John, die Hauptperson in Juri Rytchëus Roman „Polarfeuer", als er das Paradiesische bei der Heimkehr zu seiner Wohnstatt in der gewohnten Umgebung erkennt: „John […] schaute nur auf die bereifte Schwelle und dachte, dass er schon so viele Frühlinge auf Tschukotka erlebt und nie gesehen hatte, wie schön an einem Frühlingsmorgen die mit Reif bedeckte Schwelle der heimatlichen Jaranga aussah. Vielfarbig glitzerten die Kristalle in der Vertiefung, die durch die vielen Fußtritte entstanden war. Dieser normalerweise unscheinbare Holzbalken schien aus reinem Silber geschaffen zu sein."(S. 237)

John ist ein gebürtiger Kanadier, der auf einer Forschungsreise in das Nördliche Eismeer zwischen Alaska und Sibirien bei den Tschuktschen zurückgeblieben ist. Schwer verletzt sollte er aus dem im Eis eingeschlossenen Schiff von Tschuktschen in das Krankenhaus der nächsten, allerdings weit entfernten Stadt gebracht werden; doch der Wundbrand in seinen Händen wurde so schlimm, dass er sich unterwegs von einer Schamanin die Hände amputieren ließ. Bei der Rückkehr ans Meer war sein Schiff nicht mehr da. Von einer Tschuktschen-Familie aufgenommen, heiratete er nach dem Tod des Ernährers dessen Witwe, zeugte mit ihr Kinder und blieb für den Rest seines Lebens in der Tschukotka, dem Nordosten Sibiriens.

Über das harte Leben in jener unwirtlichen Welt am äußersten Ende der eurasischen Landmasse erfährt der Leser mancherlei. Und mit Staunen registriert er, dass sich die Menschen in ihrem Kampf um das nackte Dasein für glücklich halten, sodass sie grundsätzlich an einer Änderung ihrer Lebensverhältnisse nicht interessiert sind. Diese Haltung nimmt auch John an, sodass auch seine Mutter, die ihn besuchen kommt, um ihn in die zivilisierte Welt zurückzuführen, ergebnislos abreisen muss.

Als nach dem Ende des Ersten Weltkriegs die Russische Revolution auch in die entlegenste Ecke der Welt kommt und die Bolschewiken die Segnungen der Zivilisation und des neuen sowjetischen Staates den Ureinwohnern Sibiriens angedeihen lassen wollen, ergibt sich ein „clash of civilisations", wie man heute wohl sagen würde. In diesen politisch-kulturellen Auseinandersetzungen spielt John eine besondere Rolle. Er, der sich als Tschuktsche fühlt und von den Einheimischen auch weitestgehend als solcher akzeptiert wird, ja, in ihrer Gemeinschaft eine führende Rolle einnimmt, wird von den Russen, die jetzt die Sowjetisierung der Gesellschaft in Angriff nehmen, als Fremder und Feind angesehen, den sie unbedingt aus dem Lande entfernen wollen.

Die Geschichte des Kanadiers in Sibirien in Zeiten der Russischen Revolution beruht auf einem historischen Vorbild. In Literatur verwandelt hat sie mit sprachlicher Meisterschaft der Sohn eines Jägers aus dem kleinen, nur 12000 Menschen zählenden Volk der Tschuktschen, Juri Rytchëu, der seinem Volk und dessen ursprünglicher Welt nicht nur in diesem, sondern in vielen weiteren Romanen – alle im Unionsverlag erschienen – ein Denkmal gesetzt hat. ◀◀



Ein herrlicher Schmöker für urlaubende Auslandslehrer und deren müßiggehende Angehörige

Heinz Weischer

Groff, Lauren: Die Monster von Templeton
C. H. Beck, München 2009, ISBN 978 3 406 583 902,
€ 22,90

Da ist die kesse Negersklavin Hetty, welche schwarzes Blut in Willies Familie einschmuggelt, damals im 18. Jahrhundert zur Gründerzeit des Ortes Templeton an der amerikanischen Ostküste. Natürlich ein Phantasieort, der alle Rückschlüsse auf alle amerikanischen Kleinstädte zuläßt. Eine Familiensaga mit größerer Zeitspanne als „Vom Winde verweht“: Willie Upton kehrt fluchtartig nach einer Affäre mit ihrem Doktorvater und der Verfolgung durch dessen Frau schwanger zu ihrer Mutter in Templeton zurück. Mutter Vivienne ist eine alternde kiffende Hippiebraut, die in die Fänge einer christlichen Sekte geraten ist. Sie verweigert ihrer Tochter den Namen ihres Vaters; es könnte jeder 50jährige Mann in Templeton sein. Willie rollt nun von den Anfängen ihre Stammesgeschichte auf; denn es scheint, als ob alle Familien in Templeton, nah oder entfernt miteinander verwandt seiend, legal oder illegal aus den Lenden des Stammvaters Marmaduke Temple entsprungen seien, inklusive Hettys Sklavenblut. Nicht nur das. Es beginnt mit den letzten Mohikanern Unkas (uns allen wohlbekannt) und Sagamore, der unverdrossen seinen Tomahawk schwingt, so etwa gegen Marmaduke Temple, der das stumme Indianermädchen Namenlos schwängert. Und so fährt die Geschichte fort durch die drei Jahrhunderte der Existenz des Ortes Templeton. Modellhaft spielt die Autorin in Willies stammesgeschichtlicher Forschung die Besiedlungsgeschichte durch: Ureinwohner, irische und britische Eroberer, Negersklaven, zunehmende Macht und wachsender Reichtum der Eroberer. Dazu ein biblischer Anklang: Marmaduke Temple hat zwei Söhne, den erstgeborenen am ganzen Körper behaarten Richard und den zweitgeborenen intellektuellen, aber zusehends verlotternden Jacob Franklin. Biblisch die Isaaksöhne Jakob und Esau, Letzterer schändlich betrogen von Mutter Rebecca (wir erinnern uns). Und so fährt die Geschichte fort … Je tiefer und niemals langweilig dozierend Willie in ihre Stammesgeschichte nach der Suche ihres Vaters eindringt, desto suspekter, moralisch komplizierter und fragwürdiger werden ihr die Vorfahren, die nach außen ein frommes Leben führen, im Inneren aber mit allen denkbaren menschlichen Lastern ausgestattet sind; so wandelt sich Marmaduke Temple vom (wir würden sagen: grünen) Landkultivierer zum hinterhältigen Despoten. Aber jeder Vorfahre wird detailliert beschrieben oder selbst zum Erzählen (auch zum Lügen) aufgerufen. Die Sprache Willies, also die Sprache der Autorin Lauren Groff, ist erfrischend jung und durchgehend flapsig, Studenten-Slang, Kneipendeutsch (so jedenfalls überträgt großartig Judith Schwaab), Willie sieht sich und ihre Umwelt ironisch bis zur Selbstzerfleischung, einfach ein Lesegenuß! Nur bei den vielen flapsigen Metaphern kräuseln sich einem bisweilen die Fußnägel: „… Sommermorgen, so weich wie Mäusepelz“ (S. 211). Dann aber wieder sehr treffende Wortschöpfungen, etwa für Willies schnell lesende Freundin Clarissa: „Turboleserin“ (S. 342). Wenn es in die Vergangenheit geht, wird die Sprache zurückhaltender, leicht altertümelnd, aber nie humorlos. So wird als Briefroman im Roman ein 60seitiger Briefwechsel zweier Vorfahrinnen Willies um 1860 herum eingeschoben in der Übernahme graziler bis grotesker alter Briefstile. Oder das sprachlich unbeholfene Testament eines zehnjährigen Mordzeugen. Überzeugend, diese klugen Sprachebenen! Dazu ein running gag: Alle handelnden Personen werden durch altersschöne Porträtstiche, erste steife Fotografien (sogar eine Ferrotypie ist dabei) und spätere lebendige Abbildungen vorgestellt, somit eine historische Authentizität erschwindelnd. Absatzweise werden Stammbäume der jeweiligen Forschungsphase hinzugefügt, damit der Leser sich nicht bei den vielen verwandtschaftlichen Verflechtungen verheddert, zumal mehr illegale Nachkommen gezeugt werden als legale, wir sagten es. Setzen wir das Lob fort: Auf dem vorderen Umschlag prangt ein wunderschöner biedermeierlicher Scherenschnitt mit fünf Szenen des Buches, jeweils ein kleines Rot hinzufügend, wo es interpretativ notwendig erscheint. Das ist Buchkunst par excellence. Dank dem Beck-Verlag!

Ich habe den Schmöker mit seinen 500 Seiten während eines Kurzurlaubs in der Lüneburger Heide regelrecht in mich „hineingefressen“, ähnlich erfahrend, wie Stephen King auf der hinteren Umschlagseite: „Ich war traurig, als das Ende des Romans in Sicht kam.“ –

Ach ja! Der Titel „Die Monster von Templeton". Sehen wir mal davon ab, es könnte eine metaphorische Umschreibung der monströsen Vorfahren Willies sein. Ganz realistisch wird von einem mächtigen fleischigen Seeungeheuer gesprochen, evolutionär etwa der Dinosaurierzeit zuzuordnen, aber im Templetonsee überlebend. Das alte Ungeheuer allerdings stirbt bald, muß von einem Kran aus dem Wasser gehievt werden, aber in einem hermaphroditischen Babyungeheuer lebt die Spezies fort. Mehr sage ich nicht. Sie müssen das Buch lesen, dann erfahren Sie selbst alles Skurrile, Witzige, Unheimliche und vor allem Schöne. ◄◄

Die andere Wirklichkeit

Peter Stoldt

Vargas Llosa, Mario: Die Welt des Juan Carlos Onetti
Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 2009, 221 S., ISBN 978-3-518-42088-1, € 24,80

Onettis Werk ist mir in Abschlussprüfungen in den 80er Jahren in Buenos Aires „begegnet"; und in Montevideao, wo mir der Spanischlehrer Héctor Galmés zum Abschied seinen eigenen Erzählband „La noche del dia menos pensado" überreichte.

Vargas Llosa beschreibt seine eigenen Begegnungen mit dem 37 Jahre älteren Onetti so: Bei seinem ersten Besuch in Montevideo 1966 sei es ihm nicht gelungen, Onetti zu treffen, „da er – seinem Ruf treu, ein ungeselliger Zeitgenosse zu sein – keine Besucher empfing" (S. 46 f.). In demselben Jahr sei er ihm beim Internationalen PEN-Kongress in den USA begegnet: „Dieser schüchterne, in sich gekehrte kleine Mann, der wie Espenlaub zitterte bei dem Gedanken, sich vors Mikrofon stellen zu müssen" (S. 47).

Im Internet (tazblogs) fand ich eine Äußerung von Onetti über seine Begegnung 1966 – derselben? – mit Vargas Llosa: „Ich sagte zu ihm, ohne dass er anschließend beleidigt war: Schau, Mario, du hast zur Literatur eine eheliche Beziehung – du musst von dann bis dann deine Pflicht erfüllen. Für mich ist das ein Verhältnis zu einer Geliebten: Wenn ich Lust habe, dann schreibe ich, verrückt, absurd, was auch immer". Vargas Llosa bestätigt diese Anekdote (wie er sie nennt); sie hätten sich über ihre Schreibgewohnheiten unterhalten (S. 166).

Aus dem Jahre 1989 – fünf Jahre vor Onettis Tod – wird er mit diesen Worten zitiert: „Ich bewundere einige seiner (Vargas Llosas) Bücher; vor allem, weil ich fühle, dass er ein unermüdlicher Arbeiter ist".

Vargas Llosa legt zum 100. Geburtstagsjubiläum des von ihm bewunderten Onetti ein bemerkenswertes Buch vor. Es ist keine Biografie im herkömmlichen Sinn, auch kein wissenschaftliches Buch im herkömmlichen Sinn, wie er selbst schreibt. Eher ein (langer) Essay über das Verhältnis von Fiktion und Wirklichkeit anhand einer Wanderung durch Onettis Leben und Werk von Anfang bis Ende.

Sein I. Kapitel überschreibt er mit „Weg nach Santa María"; das ist Onettis Pendant zu Faulkners imaginärer ‚county Yoknapatawpha'. Er verknüpft die persönlichen Erfahrungen Onettis in den 30er und 40er Jahren (Famile, Schule, Wohnumfeld, erste Anstellungen) mit Thematik und Stil der ersten Veröffentlichungen. Wir erfahren etwas über die Lesebesessenheit, den frühen Abgang von der Schule, die eher erbärmlichen Lebensverhältnisse im Vorort Montevideos. Vargas Llosa zeichnet die Einflüsse von Dos Passos und Faulkner, aber auch des Argentiniers Alberto Arlt und der Franzosen Céline und Proust in den frühen Erzählungen nach; vor allem aber den immensen Einfluss des von Onetti hoch bewunderten James Joyce. Und Onetti verschlingt Krimis und geht gern ins Kino.

Erkennbar bereits in den frühen Werken sind diese Elemente:

- Einsame, pessimistische Protagonisten auf Reisen in die Fiktion.
- Bewusstseinsstrom und innerer Monolog.
- Eindringliche Visualität und filmartige Schnitte in seinen Beschreibungen.

Vargas Llosas einordnende Analysen der ersten Werke – u. a. der ersten zwei Meisterwerke „Ein verwirklichter Traum" 1941 und „Willkommen, Bob" 1944 – sind sprachsicher, zielführend, konzis, lesenswert. Er verschließt nicht die Augen vor „eine(r) manchmal verzeihliche(n), manchmal tödliche(n) Sünde in Onettis gesamtem Werk" (S. 63), das gelegentlich von einer übergroßen Beredsamkkeit beeinträchtigt werde. Das stimmt mit meinen Erfahrungen übrigens überein.

Er widmet Onettis Stil später dann ein eigenes kurzes Kapitel IV – so als täte ihm die Kritik ein wenig leid? Hier findet er gute subtile Gründe „für all das" und zitiert Onetti selbst hierzu: „Ich denke, Sprache sollte ein Instrument sein, das jeder Autor nach den jeweiligen Erfordernissen seines Werkes verwendet und erneuert, aber nie wie eine Figur" (S. 104). Und Vargas Llosa analysiert die enge Stilverwandtschaft mit dem Franzosen Céline: „Onettis Stil ist nicht so aggressiv wie Célines, aber ebenso respektlos gegenüber den etablierten Werten und guten Manieren, er

ist aus dem fruchtbaren Nährboden der Umgangssprache hervorgegangen und einer subtilen literarischen Bearbeitung unterzogen worden" (S. 110); deshalb trägt dies Kapitel den Titel „Der wüste Stil".

Mit „Das kurze Leben" 1950 macht Onetti den großen Sprung als Romancier. Vargas Llosa widmet den Entstehungshintergründen, vor allem aber den „tiefen Verbindungen" zwischen den Werken Faulkners und Onettis sowie dessen riesigem Einfluss auf den modernen lateinamerikanischen Roman überhaupt das II. Kapitel. Er lässt hierzu Onetti selbst zu Worte kommen und zeigt bündig und überzeugend Faulkners (und dahinter Joyce's) Spuren auf, weist auf die Unterschiede zwischen den Fiktionswelten Yoknapatawpha und Santa María hin.

Und im Vorübergehen räumt er mit dem verbreiteten Vorurteil auf, „Einflüsse erfahren zu haben beeinträchtige die Originalität eines Autors" (S. 72/3).

Im Zwischenkapitel III charakterisiert Vargas Llosa die für „Das kurze Leben" erfundene Provinzstadt Santa María: nahe am Rio de la Plata, mit einer Gespensterwerft, einem Fortschrittsclub, einer Zeitung, Cafés und Restaurants, einem Kino, einer Kirche, denen sich in späteren Werken als wiederkehrender und gewachsener Schauplatz Jazz-Diskotheken, ein Gefängnis und mehrere Stadtteile hinzugesellen. Im II. Kapitel fanden sich Hinweise (S. 71), wie und wann Onetti auf die Idee mit der Fiktion kam; dort lieferte Vargas Llosa auch eine kluge Analyse der Unterschiede zwischen Faulkners und Onettis Fiktionalwelt ab (S. 81 ff.).

Das Jahr 1957 ist in zweifacher Hinsicht ein wichtiges Jahr für Onetti: Er wird Direktor von Montevideos Bibliotheken – und bleibt es 18 Jahre lang; und er veröffentlicht die Erzählung „Das so gefürchtete Inferno", von der Vargas Lllosa überschwänglich sagt, dass dieser Text allein Onetti zu „einem der originellsten und tiefgründigsten Autoren unserer Zeit" machen würde (S. 120). Er liefert im Kapitel V eine meisterhafte Analyse dieser nur äußerlich eher konventionellen Geschichte.

In dem klar konstruierten Roman „Die Werft" 1961 tun deren Besitzer so, als funktioniere die verlassene Werft weiter; somit ein Lieblingsthema Onettis: das Eindringen des Imaginären in die Realität.

Eine New York Times Rezension, der Roman sei eine Allegorie der Dekadenz Uruguays – was Onetti heftig bestreitet! (S. 140) – nimmt Vargas Llosa zum Anlass, sich ausführlich auseinanderzusetzen mit historischen und soziologischen Literaturinterpretationen. Diese interessanten Dutzend Seiten (S. 140 ff.) mit Vargas Llosas vermittelnder Position könnten Oberstufenschülern und deren Lehrkräften – so denke ich – gefallen.

Im Kapitel VIII schiebt sich die Realität von Onettis Leben wieder in den Vordergrund. Vargas Llosa schildert die radikal veränderte politische Realität Uruguays, während derer Onetti inhaftiert wird, weil er als Jurymitglied einem der Regierung missliebigen Autor einen Preis zugesprochen hat. Wegen internationaler Mobilisierung (vor allem aus Spanien) bleiben es nur drei Monate. Danach lässt sich Onetti in Madrid nieder und bleibt dort bis zu seinem Tod 1994. Trotz vieler Ehrungen durch sein Heimatland – nach Wiederherstellung der Demokratie – betritt Onetti Uruguay nie mehr.

Die drei Schlusskapitel behandeln die drei Romane der letzten 15 Jahre. Ausführlicher geht Vargas Llosa auf den allerletzten ein: „Wenn es nicht mehr wichtig ist" 1993, das Ende der Saga von Santa María, und konstatiert, dass alle drei nicht an frühere Meisterwerke reichten.

„Unter dem Strich" nennt Vargas Llosa seine abschließende Betrachtung des Schriftstellers, der „sein ganzes Schriftstellerleben einer Saga, der die Sehnsucht nach einer Flucht in die Imagination zugrunde liegt, um die sein gesamtes Werk kreist und die ihm seine Kohärenz verleiht" (S. 204).

Der deutsche Verlag hat den ersten Teil des Originaltitels weggelassen: „El viaje a la ficción". Hätte doch Vargas Llosa seine 20 Seiten lange Einführung mit fast demselben Teiltitel („Eine Reise in die Imagination") auf ein Drittel gekürzt – der Gegensatz zwischen Einführung und Hauptteil wäre nicht so krass ausgefallen: Weitschweifigkeit und Wiederholungen in immer neuen Worten dort, wertvolle Information, Lektüreanalysen, treffende knappe Formulierungen hier. Wo doch die Hauptthematik der Einführung – der Geschichtenerzähler in primitiven Gesellschaftsformen als anthropologische Voraussetzung für Literatur und Kultur – so neu nicht ist.

Damit will ich nicht den Wert des vorliegenden Buches geschmälert sehen. Mit ihm hat Vargas Llosa seinen übrigen literarischen Analysen eine hinzugefügt, die dem Meistererzähler Onetti am Anfang der Kette der großen lateinamerikanischen Prosaschriftsteller einen ehrenvollen Platz zuweist.

Entstanden – wie er in der Danksagung verrät – ist dieser Essay aus einem Seminar 2006 an der amerikanischen Georgetown University, für das er Onettis Werk „systematisch von Anfang bis Ende" las, u. a. in der Überzeugung, dass das Gesamte sich auf diese Weise mehr eröffnen würde als die Summe seiner Einzelteile. Dafür gebührt ihm Dank. Wir Leser, die nur einzelne Onetti-Romane gelesen haben, können mit Vargas Llosas Buch in der Hand Onettis ganz persönlichen Stil und seine sehr charakteristische Thematik ganz anders einordnen; deutlich besser nämlich. ◀◀

Autoren – Autorinnen

Unter „Autoren – Autorinnen" zeigen wir Veröffentlichungen unserer Mitglieder an. Wir bitten deshalb alle Mitglieder des Verbandes, wenn sie ein Buch veröffentlicht haben, ein Rezensionsexemplar an den Büchertisch zu schicken. Wir werden dann im nächsten Heft auf die Neuerscheinung hinweisen.

Ideenreiche Anregung für den Lektüreunterricht in Sek II

Nora Lucidi

Berger, Norbert: Bernhard Schlink: Der Vorleser
In der Reihe: Zeitgenössische Romane Ideen und Materialien für den Literaturunterricht. Auer Verlag, Donauwörth 2009, 120 S., ISBN 978-3-403-06221-9, € 19,80

Kollege Norbert Berger empfiehlt die Lektüre dieses Werkes in der Sekundarstufe II, da erste Liebe und Sexualität ein Thema ist, das für Schüler ansprechend sein kann, und außerdem die Aufarbeitung des Nationalsozialismus ein weiterer interessanter Aspekt ist, neben der Bedeutung, die Lesen und Schreiben in unserer Gesellschaft zukommen. Zusätzlich gibt es nun auch eine Filmversion, die sich mit der literarischen Vorlage vergleichen lassen kann.

Es werden 28 ausführliche Stundenentwürfe geboten mit einem Mix aus traditionellen Verfahren wie Unterrichtsgespräch und Schülerreferat, aus Gruppen- und Freiarbeit und aus handlungsorientierten und kreativen Phasen. Den Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung ist ein detaillierter Erwartungshorizont beigefügt.

Die 28 Stunden sind inhaltlich nach verschiedenen Themen geordnet, da aber nicht alles aufeinander aufbaut, kann dabei auch gekürzt werden.

Ein ausführlicher Materialteil – fast die Hälfte des Buches – ergänzt die Unterrichtshilfen, ebenso wie vier Kopiervorlagen für Arbeitsblätter incl. Lösungsvorschläge. Unbesehen lassen sich die Stundenentwürfe nicht übernehmen, die vielfältigen Anregungen müssen auf die konkrete Situation des Lehrenden und der Lernenden adaptiert werden; wenn dies geschieht, hat man eine Fundgrube für Ideen und ihre mögliche Umsetzung. ◀◀

Zum Abbau von Prüfungsstress!

Manfred Egenhoff

Heine, Carola / Lazarou, Elisabeth: Prüfungstraining TestDaF
Mit autorisiertem Modelltest und 2 Audio-CDs. Cornelsen Verlag, Berlin 2008, 126 S., ISBN 978-3-06-020311-6, € 16,25

Auf Prüfungen muss man vorbereiten – der Lehrer seine Schüler und der Prüfungskandidat sich selbst. Das wissen alle Kolleginnen und Kollegen, die irgend mit dem Sprachdiplom zu tun hatten, sehr gut. Und es gab und gibt dazu immer schon Texte und Bücher, die dabei halfen und helfen, den Schüler für die einzelnen Prüfungsteile fit zu machen und ihm so die Angst vor einer sonst unbekannten Prüfung zu nehmen.

Nun haben sich die Sprachdiplomprüfungen der KMK in den letzten Jahren erheblich geändert (und sind weiterhin in Veränderung begriffen), und zwar hin zu der Art von Prüfungen, wie sie auch in anderen Sprachen europaweit, dem Europäischen Referenzrahmen entsprechend, verwendet werden. Und damit sind die alten Übungstexte für eine direkte Prüfungsvorbereitung weithin unbrauchbar geworden.

Das hier angezeigte „Prüfungstraining TestDaF" richtet sich zwar in erster Linie an ausländische Studenten, die in Deutschland studieren wollen und dafür die entsprechenden Sprachkenntnisse nachweisen müssen, aber da das Sprachdiplom II dieselbe Funktion hat und inzwischen formal weitgehend dem TestDaF gleicht (zumal die Prüfungen unter der Obhut des TestDaF-Instituts in Hagen durchgeführt werden), ist das vorliegende Prüfungstraining zum größten Teil sehr gut auch in der Schule brauchbar. Einzig dass sich inhaltlich etliche Texte auf die studentische und universitäre Lebenswelt beziehen, mag für den einen oder anderen Unterrichtenden eine gewisse Beeinträchtigung darstellen. Demgegenüber muss aber herausgestellt werden, dass viele Texte und Übungen sich gerade auch mit Themen befassen, die für die Sprachdiplomprüfung relevant sind.

Ein weiterer Vorteil des Buches ist, dass es sich vorzüglich auch zur eigenen Vorbereitung des Prüflings auf die Sprachdiplomprüfung des Niveaus B2/C1 eignet. Zu jedem Prüfungsteil – HV, LV, schriftlicher und mündlicher Prüfung – wird an einem Beispiel verdeutlicht, auf welche Weise, mit welchen Schritten man optimal und zeitsparend die Aufgaben lösen kann.

So ist denn dieses Buch, das zu einem für deutsche Verhältnisse erstaunlich günstigen Preis auf dem Markt ist, uneingeschränkt zu empfehlen. ◀◀

DOPPELT GEMOPPELT

Rainer Stimpfle kann es nicht lassen. Wiewohl deutlich jenseits der Pensionsgrenze bereist der verdiente Fachberater von Zeit zu Zeit sein ehemaliges Revier und ist immer für erstaunliche Eindrücke gut, wovon auch sein jüngster Brief zeugt, aus dem wir, da von allgemeinem Interesse, eine zentrale Passage der Öffentlichkeit nicht vorenthalten wollen. Sie schließt mit einer Reihe von Fragen, die wir als Redaktion nicht zu beantworten wagen. Wir bitten daher das geschätzte Publikum um Mithilfe. Selbstverständlich werden wir die Antworten an unseren Kollegen Stimpfle weiterleiten und die interessantesten Beiträge auch abdrucken.

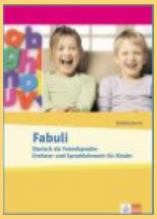
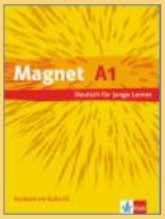
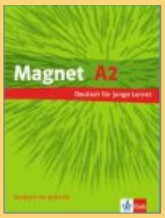
… In einer Schule an der Westgrenze meines ehemaligen Dienstbereichs konnte ich der Verleihung der Sprachdiplome beiwohnen. Wie erstaunt war ich aber, als ich miterleben durfte, dass eine Lehrerin, die auch an der Prüfung teilgenommen hatte, gleich zwei Diplome erhielt (vgl. das beigefügte Bild). Da mir ein Fehler des Zentralen Ausschusses undenkbar schien, vermutete ich Schlimmes. Sollten das DSD inzwischen doch käuflich sein? Sozusagen im Kramladen an der Ecke erhältlich, und die Lehrerin habe sich bedient, damit sie etwas in der Hand habe, falls es mit dem echten Diplom doch nicht klappen sollte? Aber nein, Lehrerin, Schulleiter und auch mein Nachnachfolger erklärten mir hoch und heilig, dass alles in Ordnung sei: Das eine Diplom sei für die Prüfung 2009, die die Kollegin ordnungsgemäß bestanden habe, und das andere für die Prüfung 2008, nachträglich zuerkannt, weil sie die Prüfung damals wegen eines einzigen fehlenden Punktes nicht bestanden habe. Nun frage ich euch, liebe Kollegen, ist das heute wirklich möglich? Also zu meiner Zeit … Wenn aber wirklich alles seine Richtigkeit hat, wäre ich doch sehr dankbar, wenn mir irgendjemand die Hintergründe dieses Phänomens erklären könnte.

Bitte senden Sie Ihre Antworten
an die Redaktion!
Einsendeschluss ist der 1.2.2010.

iStockphoto • Thomas Perkins

DaF-Lehrwerke für Kinder und Jugendliche:
Klein anfangen – groß rauskommen!

Von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II

Vorkurs	A1 – B1	A1 – B1	A1 – B1	B2 – C1
				
www.klett.de/fabuli				
				www.klett.de/ mittelpunkt
	www.klett.de/ dasneuedeutschmobil	www.klett.de/magnet	www.klett.de/ teamdeutsch	

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

Z33890