Nr. 1 | 57. Jahrgang · Februar 2010

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt:
Die DS Puebla/México stellt sich vor

2. Deutschlehrertag in Shanghai

Poetry Slam in DaF

57. Jahrgang – Februar 2010

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

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

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

Zuschriften:
Schicken Sie Ihre Beiträge als Word-Dokument mit 7000 Zeichen, wenn nicht anders vereinbart. Die Fotos sollten eine Druckqualität von 300 dpi bei 10 × 15 cm haben und mit Bildunterschriften versehen sein.
Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.
Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.
Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Büchertisch:
Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an die Schriftleitung.

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

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

Redaktionsschluss:

1. Dezember	für Heft 1;	1. März	für Heft 2;
1. Juni	für Heft 3;	1. September	für Heft 4.

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

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

Druck:
Druckhaus Aschendorff, Münster
Printed in Germany / ISSN 0724–5343

Titelfotos:
Collage von Fotos der DS Puebla

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 1/2010

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 2
Probleme und derzeitige Perspektiven des Auslandsschulwesens – Gespräch mit Herrn Dr. Köhler auf der Vorstandssitzung des VDLiA 3

VERBAND

Der neue Kultusminister von Schleswig-Holstein Dr. Ekkehard Klug im Gespräch mit dem VDLiA 5
Die Gründung einer neuen Initiative – Das BPLK-Netzwerk ▪ *Frank Zimmermann* 6
Persönliche Nachrichten 9
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 10
Ehrennadeln des VDLiA 11

SCHWERPUNKT

Einleitung ▪ *Wolfgang Jakobi* 12
Begegnung ist der Leim, der uns … ▪ *Wolfgang Jakobi* 13
Heute müssen wir um unsere Kunden kämpfen! – Interview mit Thomas Karig, dem Leiter Unternehmensbeziehungen von Volkswagen de México (Puebla) und Mitglied des Vorstandes des Colegio Humboldt ▪ *Marcus Stibi* 15
DaF in Mexiko ▪ *Martin Gabel* 17
Eine DaF-Lehrerin schildert ihren Unterricht ▪ *Traude Bartenbach* 21
Im Westen nichts Neues – 15 Jahre DaF-Unterricht: ein Rückblick ▪ *Tassilo Heitler* 23
Auf nach Mexiko ▪ *Susanne Trabitzsch* 24
Die Feier zur Deutschen Einheit am Colegio Humboldt – Mit Optimismus in die Zukunft ▪ *Marcus Stibi* 25
Ein Friedhof der besonderen Art – Calaveras und szenische Inszenierungen der Secundaria zum Día de los Muertos ▪ *Marcus Stibi* 26
Ofrenda-Projekte der Preparatoria zum Día de los Muertos: Schock und Informationen ▪ *Marcus Stibi* 27
Viva México ▪ *Carolina Knerr* 29

EUROPA / ASIEN

Mährische Schüler finden deutsche Spuren – Projekt der DSD-Schulen in Olomouc, Opava, Ostrava, Brno ▪ *Wolfgang Lehmann* 31
Teheran – Impressionen eines Neuankömmlings ▪ *Thomas Gritzka* 33

UNTERRICHT

Der 2. Deutschlehrertag im Reich der Mitte ▪ *Yvonne Dauns* 36
Kommunikative Spracherwerbsübungen – Workshop Deutsch-Lehrer-Tag Shanghai ▪ *Alexander Escher* 38
Literatur – Landeskunde – Leselust ▪ *Nadja Kranz und Alicia Padrós* 43

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Aktive Poeten dichten besser oder Literatur erleben mit Poetry Slam ▪ *Rainer E. Wicke* 47
Ich bin ein Geflüster – im Wasser. Poetry Slam in Izmir ▪ *Björn Högsdal* 48

VERSCHIEDENES

Professor Dr. Ernst Schmachtenberg wird neuer TU9 Präsident ▪ *Pressemitteilung* 53
Leserbriefe zu 4/2009 ▪ *Fritz Guo* 54

FEUILLETON

Von weißem Tee und betrunkener Milch oder Das interkulturelle Prinzip vom ‚Fleisch in der Maultasche' ▪ *Martin Fluch* 55
Deportationen und der Hungerengel. Gedanken zum Roman „Atemschaukel" von Herta Müller ▪ *Heinz Weischer* 57

REZENSIONEN 59

INHALTSÜBERSICHT DES 56. JAHRGANGS – 2009

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

die Ausschreibungen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sprechen Bände.

Die Behörde sucht (Stand Januar 2010) für zehn Schulen Schulleiter/innen, davon sind allein vier (4!) in der Zweitausschreibung. Darunter befinden sich Standorte, die überaus attraktiv sind. Die dort ansässigen Deutschen Schulen gehören zum Besten, was das deutsche Auslandsschulwesen zu bieten hat. Ehemalige Auslandslehrer reiben sich verwundert die Augen und würden gerne noch einmal einige Jahre jünger sein, um sich auf solche Stellen bewerben zu können.

Offensichtlich ist die Zeit vorbei, in der die Zentralstelle aus einer großen Bewerberzahl auswählen konnte. Die Not bei der Stellenbesetzung im Inland hat nunmehr auch die Auslandsschulen erreicht. Dazu kommt noch eine Entwicklung, die auch der Kölner Behörde nicht recht sein kann. So konnte z. B. die Zahlung einer steuerfreien Aufwandsentschädigung in Höhe von 350 Euro für Landesprogrammlehrkräfte oder die Erhöhung der Schulleiterzulage von 250 Euro auf 500 Euro nicht verwirklicht werden, weil die zuständigen Bundesministerien bisher ihre Zustimmung verweigerten.

In Zeiten der Krise ist es immer schwer, Gehaltsforderungen zu stellen, aber wenn bereits mehrfach angekündigte Anpassungen nicht vorgenommen werden, verderben die Resignation und die fehlende Wertschätzung das Interesse am Auslandsschuldienst. So bleiben die Auslandsschulen –

Ein Grund zum Feiern – die 250. BLASchA-Sitzung im Auswärtigen Amt

wie es einmal ein Staatssekretär im Auswärtigen Amt formulierte – nicht mehr an der Spitze der Entwicklung.

Der Vorstand des VDLiA wird sich deshalb weiter mit Nachdruck dafür einsetzen, dass die hervorragende Arbeit der Kolleginnen und Kollegen endlich auch die seit langer Zeit versprochene finanzielle Anerkennung findet.

Am 16.01.2010 traf sich der Vorstand des VDLiA mit dem Vorsitzenden des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland, Herrn Dr. Köhler, in Arnstadt. In offener und freundlicher Atmosphäre konnten wir mit Dr. Köhler alle aktuellen Themen besprechen. Neben dem restriktiven Verhalten mancher Bundesländer bei der Freigabe zum Auslandsschuldienst haben wir vor allem auch das Deutsche Internationale Abitur und die immer noch ungeklärte Frage der Zahlung des Versorgungszuschlags thematisiert. Eine Zusammenfassung des Gesprächs finden Sie auf den folgenden Seiten im vorliegenden Heft.

Wie in jedem Jahr konnte ich vor dem Weihnachtsfest wieder langjährige Mitglieder unseres Verbandes ehren. Ich hatte die Freude, 25 silberne Ehrennadeln für mehr als 25 Jahre und sogar 40 goldene Ehrennadeln für mehr als 40 Jahre Mitgliedschaft in unserem Verband zu verschicken. Für die vielen freundlichen Briefe, die ich daraufhin erhielt, möchte ich mich herzlich bedanken. In Übereinstimmung drücken sie alle aus, dass das Interesse am Auslandsschuldienst und damit auch am VDLiA nicht nachlässt, dass die Freude am Erlebten prägend für das gesamte Leben ist.

Herzlichst

Ihr Karlheinz Koechl

Probleme und derzeitige Perspektiven des Auslandsschulwesens

Gespräch mit Herrn Dr. Köhler, Vorsitzender des BLASchA, auf der Vorstandssitzung des VDLiA am 16.01.2010 in Arnstadt

Viele drängende Probleme und aktuelle Schwierigkeiten aus dem Bereich des Auslandsschulwesens wurden vom Vorstand des VDLiA angesprochen, auf die Herr Dr. Köhler antwortete. Die wichtigsten Punkte sind in dieser Zusammenfassung aufgeführt.

Zunehmend orientieren sich die Länder bei der *Beurlaubung für den Auslandsschuldienst* am Königsteiner Schlüssel. Darin wird eine gerechte Lastenverteilung der allgemeinen -Aufgaben der einzelnen Bundesländer im nationalen Rahmen angestrebt, also auch die Entsendung von Lehrkräften ins Ausland. Entgegen den zurzeit kursierenden Annahmen haben manche Länder ihr Soll mehr als erfüllt im Gegensatz zu anderen Bundesländern, die eigentlich mehr Lehrer für den Auslandsschuldienst beurlauben müssten. Wegen des Diktats notwendiger Sparmaßnamen wollen manche Bundesländer daher ihre großzügigere Praxis der Entsendung solange einstellen, bis eine bundesweit im Sinne besagten Königsteiner Schlüssels ausgewogenere, also gerechtere Freistellung erreicht ist. Gegenwärtig gibt es einen Lehrerüberhang in den jungen Bundesländern und einen Mangel in den alten Ländern. Dies wird sich ab ca. 2013 umkehren. Wenn möglicherweise Kollegen daher mit einer verzögerten oder manchmal auch gar keiner Berücksichtigung ihres Wunsches rechnen können, vorübergehend in den Auslandsschuldienst einzutreten, bleibt ihnen immer noch der Weg offen, sich an den für sein Bundesland ver-

antwortlichen BLASchA-Vertreter zu wenden, der in Einzelfällen helfen kann

In langwierigen Verhandlungen zwischen dem Bund und den Ländern konnten trotz aller Bemühungen und guten Willens noch keine befriedigende Lösung zu dem Problem des *Versorgungszuschlags* gefunden werden.

Auch bezüglich der *rechtlichen Behandlung der Ortslehrkräfte*, insbesondere der Anerkennung von Dienstzeiten und einem Versorgungsausgleich gibt es weiterhin Differenzen. Einige Bundesländer zeigen sich dabei großzügig und anerkennen die Arbeit im Auslands bei 50 % Arbeitsleistung rechtlich voll an, andere ignorieren eine solche als empfohlen geltende Regelung, obwohl sie deren durchgängige Arbeit in der Schule und die damit erworbene bessere Qualifikation als solche durchaus schätzen.

Auch die Möglichkeit für rüstige *Senioren* nochmals im Ausland zu arbeiten, wurde angesprochen. Eine bundesweite Regelung zu rechtlichen Problemen konnte und kann nicht gefunden werden. Wie die Praxis in Einzelfällen aber zeigt, gibt es die Möglichkeit eines weiteren Einsatzes im Auslandsschuldienst als OLK. Der Einsatz im Lehrbetrieb und die Teilnahmeberechtigung bei Prüfungen hängen einerseitsvon den jeweiligen Direktoren der Schulen vor Ort und andererseits vom Einverständnis der KMK-Prüfungsbeauftragten ab. Der VDLiA wird für seine Homepage eine so genannte *„Börse"* für mögliche Einsatzorte von Senioren erstellen, die allen Mitgliedern zugänglich ist. Für die Ausgestaltung des rechtlichen und finanziellen Rahmens sind ausschließlich die Schule und der Seniorexperte zuständig.

Das Bemühen um eine Erhöhung der *Schulleiterzulage* oder die mehrfach versprochene bessere finanzielle Ausstattung der LPLK hat leider noch keinen Erfolg gezeitigt, obwohl sich die fördernden Stellen intensiv um eine Verbesserung der Lage gekümmert haben. Das Bundesministerium der Finanzen (BMF) stimmte bisher einer solchen Erhöhung bekanntermaßen nicht zu.

Einen großen Erfolg feiert hingegen das *Deutsche Internationale Abitur (DIAB)* auf der ganzen Welt, was einen regelrechten Boom bei vielen Deutschen Schulen im Ausland ausgelöst hat. Die Akzeptanz des deutschen Abiturs ist an

Dr. Köhler auf der 29. HV in Darmstadt (Foto von Robert Heuer).

Hochschulen in aller Welt derart hoch, dass z. B. das Massachusetts Institut of Technology (MIT) deutschen Studenten dafür einen Bonus von 43 Credits zugesteht, was zwei Semester Studium entspricht. Die Prüfung des DIAB wurde in dieser Variante durch die Reduzierung von G9 auf G8 vorgegeben, da dies der Gepflogenheit in den meisten Ländern entspricht. Beispielsweise haben Schulen statt der geförderten Einzügigkeit bis zu drei Abiturklassen zur Prüfung vorbereitet. Das Bestreben zielt auf eine möglichst große Vereinheitlichung auch mit Blick auf einheitliche Abiturprüfungsaufgaben. Die allgemeine Einführung einheitlicher Abiturprüfungsaufgaben auf der Basis eines einheitlichen Kerncurriculums ist für 2013/14 geplant. Als Vorlauf ist die Implementierung des Kerncurriculums notwendig, das im Jahr 2010 vom BLASchA verabschiedet werden soll. Durch diese Maßnahmen wird die Konkurrenzfähigkeit des Auschlandsschulwesens mit dem Hauptkonkurrenten IBO erheblich verbessert.

Mit einer großen Informationsoffensive im Internet, aber auch konventionell mit Flyern, will der BLASchA in Kooperation mit der Begegnung dafür werben. ◂◂

Der neue Kultusminister von Schleswig-Holstein Dr. Ekkehard Klug im Gespräch mit dem VDLiA

Die Geschäftsführerin des VDLiA führte am Rande einer Fortbildung zu „Deutsch als Zweitsprache und interkulturelle Bildung und Erziehung“ in Kiel ein Gespräch mit Herrn Dr. Klug, dem neuen Bildungsminister des Landes Schleswig-Holstein. Sie rückte ihm dabei das Anliegen des VDLiA ins Blickfeld, dass die deutschen Auslandsschulen auch weiterhin mit qualifizierten Lehrkräften aus Schleswig-Holstein versorgt werden.

WICHTIGE NACHRICHT ZUM VERBANDSHEFT UND ZUM AUSLANDSKUNZE

Die ADLKs bekommen in den kommenden Wochen ihren „Auslandskunze“ als Sammelsendung – ohne namentliche Aufdrucke! – direkt vom Aschendorff-Verlag an ihre Schulen getrennt von der Sendung von Heft 2/2010 geschickt.
Alle anderen Mitglieder – die „Nicht-ADLKs“ – finden in der etwas später eintreffenden üblichen Versandtasche des Verbandes ihren persönlichen „Auslandskunze“ in ihre namentlich gekennzeichnete Verbandszeitschrift 2/2010 eingelegt (persönlicher Service vom Schatzmeister, Herrn Wolfgang Tiffert). In dieser Versandtasche gibt's für die ADLKs logischerweise nur die Verbandszeitschrift ohne den „Auslandskunze“.
Sollte trotzdem der Fall eintreten, dass wegen dieser nicht anders zu organisierenden Versandmodalität ein Verbandsmitglied leer ausgeht, also den begehrten „Auslandskunze“ nicht erhält, möge er sich bitte vertrauensvoll an Herrn Tiffert wenden.

Die Gründung einer neuen Initiative – Das BPLK-Netzwerk

Frank Zimmermann

Ein Schreckgespenst ging 2009 um die ganze Auslandsschulwelt. Da wollte jemand ein Netzwerk für Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK) gründen und schrieb dazu alle Auslandsschulen mit BPLK an. Die Resonanz war zunächst ermutigend, aber dann doch etwas ernüchternd. Nur ca. 70 von ungefähr 250 weltweit tätigen Programmlehrkräften kontaktierten mich.

Ob es an mangelnden deutschen Sprachkenntnissen der Sekretariate, einer gewissen bürokratischen Trägheit, dem Gefühl einer „Ente" begegnet zu sein oder einer unterschwelligen Angst vor drohender Revolution lag, bleibt wohl für alle Zeiten ungewiss.

Tatsache waren und sind diese 70 Interessenten, aus allen Kontinenten kommend. Ich erklärte mich bereit als Sprecher zu fungieren und wurde schnell an den VDLiA verwiesen. Dort sei man bereits schon lange am Thema „mehr Gerechtigkeit für BPLK" dran, namentlich mit Dr. Thomas Lother.

Doch wie kam ich auf diese Idee, dass sich die Programmlehrkräfte organisieren sollten? In meinen drei Jahren an der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Alexandria/Ägypten bekam ich so einiges mit, besonders als Lehrerbeirat und in Kommunikation mit den beiden anderen großen Deutschen Schulen. Die Gehaltsunterschiede zwischen ADLK und BPLK fand ich schon immer ungerechtfertigt, besonders was die soziale Absicherung, den Rechtsstatus und die Auslandszulagen anbelangte. Als ich 2006 sehr kurzfristig innerhalb von sechs Wochen nach Ägypten kam, war die Zeit zur genauen Information seitens des BVA sehr knapp und reichte lediglich, alle Formalia auf den Weg zu bringen. Ägypten ist zwar für Touristen sehr schön, aber wenn man dort arbeiten will, können die Behörden recht kompliziert sein. Auch meine Schulleitung war extrem firm auf dem Gebiet der ADLK, aber nicht wissend genug für mich.

Dies spürte ich bei der Beantragung der Umzugspauschale dann am eigenen Leibe, als ich nach drei Jahren vorzeitig meinen Vertrag auflösen musste. Das BVA erkannte meine Gründe nicht an (schlechter Gesundheitszustand der Eltern – ich bin Einzelkind – Stellenangebot mit Verbeamtung und Schwangerschaft meiner Frau) und tat dies schlichtweg als „Privatvergnügen" ab, obwohl ich ja den Grundvertrag eingehalten hatte. Doch besagt die „Richtlinie III – Umzugskosten für ADLK (!)" in Punkt 4, dass die Pauschale bei vorzeitig beendetem Verlängerungsvertrag nicht gezahlt wird, außer das BVA stimmt der Auflösung zu. Natürlich fragt sich jetzt der geneigte Leser, warum eine Richtlinie für ADLK plötzlich auf BPLK übertragen wird? Das Schönste ist aber, dass ein Kollege ADLK die Umzugspauschale bekam, obwohl er aus privaten Gründen seine Verlängerung (sechs Jahre) um ein Jahr verkürzte.

Zusammen mit den o. g. Punkten schrie das Wort „Gerechtigkeit" noch lauter in mir und veranlasste mich zur Gründung des Netzwerkes.

Die Zusammenarbeit mit Dr. Lother war sehr fruchtbar. So gab es letztlich 2003 nach jahrelangem, zähen Ringen endlich eine Erhöhung der Bezüge um ein „sattes" Prozent und eine neue steuerfreie Zulage in Höhe von 150 Euro. Die Verheirateten- und Kinderzulagen wurden auch etwas erhöht. Seitdem nichts mehr. In Ägypten, wo die Lebenshaltungskosten in den vergangen Jahren jeweils durchschnittlich um 20–30 % gestiegen sind, merkte man das „Weniger-Netto-Vom-Brutto" deutlich. Da half auch die Abwertung gegenüber dem Euro nicht sehr viel. Im Zeitraum 2003–2009 sind die Gehälter von Bundesangestellten bzw. -beamten hingegen um durchschnittlich 13 % gestiegen (ersichtlich aus den Gehaltstabellen der jeweiligen Jahre). Die Landesbeamten (ADLK) sind damit nicht gemeint, da sind die Unterschiede teilweise noch deutlicher. Das hatte allerdings die Inflation auch nicht ausgeglichen.

Dr. Lother und der VDLiA sind seitdem immer wieder an die betreffenden Stellen im BVA und andere Institutionen und Behörden heran getreten, weitere Verbesserungen durchzuset-

zen. Das bestärkte mich, das Netzwerk weiter auszubauen und in den Verband einzutreten.

Das Ziel dieses Artikels ist keineswegs eine Neiddebatte zu entfachen, darum geht es nicht. Jeder, der dieser Argumentation folgt, lenkt vom eigentlichen Problem ab. Es geht hier tatsächlich um das Bewusstmachen des Problems, die Sensibilisierung, die Bitte um Mithilfe, um eine gerechtere Bezahlung, auch wenn mir ein Herr vom BVA zu verstehen gab, dass dies „Zuwendungen" hieß – „also quasi freiwillige Geschenke".

Diese „Zuwendungen" sind einfach nicht mehr zeitgemäß. Als die Gattung der Programmlehrkräfte vor fast 20 Jahren erfunden wurde, gab es noch Lehrkräfte im Überfluss. Ist dies heute auch noch der Fall? Sollte da nicht lieber das BVA mit einer angemessenen Bezahlung werben? Die Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg (auch andere) lassen Lehrkräfte mit naturwissenschaftlichen Fächern oder Musik praktisch gar nicht mehr ins Ausland (als ADLK wohlgemerkt), weil sie in der ganzen Republik DIE Mangelfächer sind.

In meinem Bundesland Niedersachsen wird gerade sehr stark verbeamtet. Als Bundesprogrammlehrkraft ist das aber anders. Man bekommt ein Grundgehalt, das in Deutschland versteuert wird. Sozialversicherungen werden nicht berücksichtigt. Freiwillig geht alles, aber die gesetzliche Arbeitslosen- und Rentenversicherung geht dann vom eigenen Nettogehalt ab. Krankenversicherung? Interessiert niemanden. Man wird also in gewisser Hinsicht wie ein Beamter behandelt, hat aber keine Ansprüche auf Beihilfe oder Rente/Pension. Außerdem ist der Rechtsstatus unklar. Warum also als BPLK ins Ausland gehen?

Ich selbst war offenbar an einen Zwitterarbeitgeber geraten: Der Schulträger bedurfte der Zustimmung des BVA und umgekehrt. Von wem eigentlich das monatliche Salär kam, konnte oder wollte mir nie jemand genau sagen. Auch wegen der anderen Unzulänglichkeiten kann ich den Vorschlag vom Kollegen Geisler nur unterstützen, der in einem Leserbrief an die FAZ im Juni 2009 ein Auslandsschulamt forderte.

Was sind aber die besten Forderungen, wenn man sich nicht mit der aktuellen Situation der BPLK auseinandersetzt? Dr. Lother und ich entwarfen einen Fragebogen, den alle 70 Mitglieder des Netzwerkes bekamen, um die finanzielle und soziale Situation anonym zu erfassen. Der bisherige Rücklauf zeigt bereits aussagefähige Ergebnisse.

56 % der Bögen kamen aus Südamerika, jeweils 19 % aus Europa und Afrika und 6 % aus Asien zurück.

Knapp 90 % der Befragten arbeiten mit vollem Stundendeputat, bislang sind alle in Sek I oder Sek II ganz oder schwerpunktmäßig eingesetzt.

5 % haben eine Fachleitung, 32 % betreuen Arbeitsgruppen und 10 % bilden Referendare bzw. Praktikanten regelmäßig aus. 32 % bilden in den Ferien einheimische Kollegen weiter. BPLK sind also keineswegs unmotiviert.

Wie sieht die finanzielle Situation aus?

Die Ortsgehälter schwanken zwischen umgerechnet 200 und 800 Euro und werden in Landeswährung von den Schulen gezahlt. Trotzdem gibt es besonders in Südamerika Familiensituationen, die es nicht erlauben – auch nicht ein Mal pro Jahr – nach Deutschland zu fliegen. Einmal, weniger oder gar nicht fliegen enorme 73 % der BPLK pro Jahr nach Hause (Deutschland). Dabei zahlen 83 % auf die gewährten Reisepauschalen drauf.

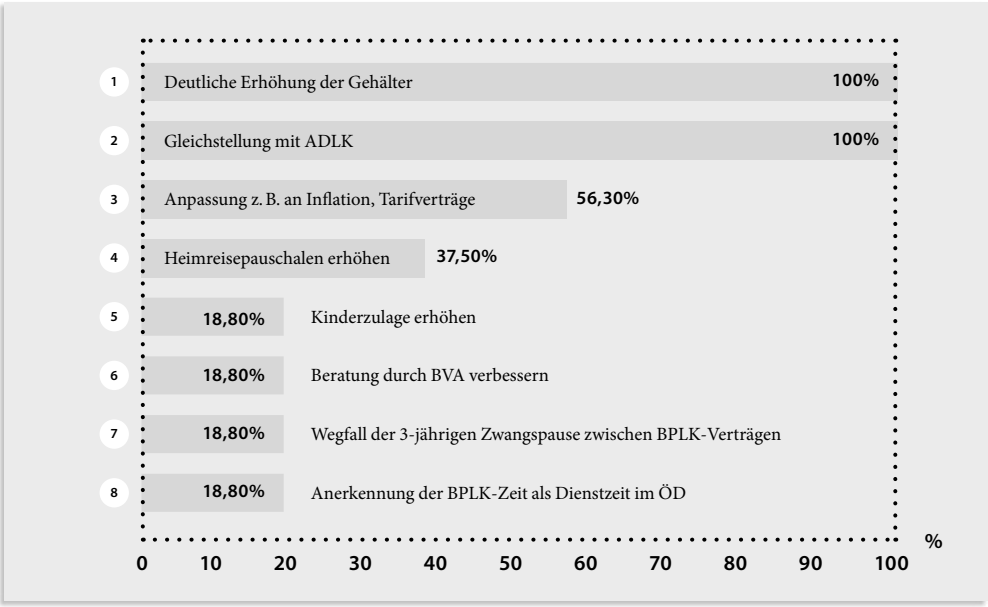
50 % der BPLK leben mit mindestens einer weiteren Person zusammen, ob Kind oder Lebenspartner. Von den Lebenspartnern verdienen zwei Drittel nichts hinzu, kümmern sich zumeist um die Kinder.

56 % können bis maximal 300 Euro pro Monat sparen. Vergleicht man z. B. eine ADLK mit einer BPLK in Ägypten, so fällt allein der Ortszulagenüberhang von ca. 1800 Euro netto für die ADLK auf, von den anderen Pauschalen für ADLK mal abgesehen.

Natürlich gibt es auch BPLK, die aufgrund der örtlichen Situation finanziell wie sozial sehr gut dastehen, aber diese sind in der absoluten Minderheit.

Die Befragten hatten die Möglichkeit ihre eigenen Anregungen zu äußern.

Hier die acht meistgenannten Punkte aller Befragten in %:



Quelle: Eigenerhebung 2009

Weitere Vorschläge/Forderungen sind u. a.:

- eine klare Regelung der Kindergeldzuwendung
- genereller Anspruch auf Umzugspauschale nach Erfüllen des Grundvertrages
- Dienstverträge nach Deutschem Recht, Ortsverträge extra
- Anspruch auf alle Rentenförderungsprogramme
- bei verpflichtender Schulkleidung: Übernahme der Kosten durch die Schule
- Verträge auch über drei Jahre wie bei ADLK
- mehr Anerkennung und respektvoller Umgang vom BVA/ZfA

Als Mitglied des VDLiA hatte ich auf der Hauptversammlung in Darmstadt Herrn Wegmann vom ZfA mit meinen sehr direkten Fragen zur Situation der BPLK wohl auf dem falschen Fuß erwischt. Er wich irritiert aus. Dafür erhielt ich aber Szenenapplaus und die Möglichkeit gemeinsam mit Verbandskollegen der FAZ ein Interview zu geben, das mit der Überschrift „Das Feuer ist entzündet" in der Ausgabe vom 3. August 2009 abgedruckt wurde.

Dies zum Anlass nehmend bitte ich alle Leser im In- wie Ausland ihnen bekannte Programmlehrkräfte für das BPLK-Netzwerk sowie den VDLiA zu begeistern und zum Mitmachen aufzurufen.

Am besten geht es per E-Mail.

Nur gemeinsam geht es ans Ziel. Das Feuer brennt weiter!

Kontakt

E-Mail: zimmermann_dsb-alex@gmx.de

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Michael Fischer ▪ Philosophengang 6A, 24103 Kiel
Eva Körtvelyesiova ▪ Herriedener Str. 8, 90449 Nürnberg
Gerald Meyer ▪ Neue Straße 63B, 27432 Bremervörde
Ralf Pasewaldt ▪ Kattreinstr. 9, 64285 Darmstadt
Hanspeter Strohmaier ▪ Hauptstr. 11a, 94526 Metten/Berg

Neue Mitglieder (Ausland)

Kathrin Abe ▪ DS Guatemala
Evamaria Adler ▪ DS Kapstadt
Susanne Baumgartner ▪ Südafrika
Christian Bezdekovsky ▪ Istanbul
Monika Biegel ▪ DS Addis Abeba
Hartmut Blank ▪ Sao Paulo
Thomas Bokelmann ▪ DS Windhoek
Monika Burchert ▪ DS Arequipa Peru
Christian Dietz-Verrier ▪ DS Windhoek
Helmut Fendler ▪ DS Rio
Gerd Fennefrohn ▪ Petersburg
Marco Gerritsen ▪ DS Sao Paulo
Anja Komnick ▪ DS Cuenca
Bruno Kosinski ▪ Sao Paulo
Jörg Krämer ▪ DS Quito
Wolfgang Lehmann ▪ Tschechien
Rolf Patzelt ▪ DS Lima
Mirjam Rehmet ▪ Rio de Janeiro
Saskia Schreiber ▪ Sao Paulo
Sandra Schwarz ▪ Leopoldina Brasilien
Alena Strohbehn ▪ DS Porto Seguro
Angela Vögel ▪ DS Porto
Margit Wittkowski ▪ DS Johannesburg
Uta Wullenbäcker ▪ Fachberater Jekaterinburg

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Volker Allendorf ▪ Beata Imelda/Peru
Peter Caesar ▪ Prishtina
Michael Dahms ▪ DS Rio de Janeiro
Heidi Glause ▪ Fontainebleau
Rolf Kruczinna ▪ Galabov Sofia
Markus Lammes ▪ DS Washington

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Dietrich Arens (Litauen) ▪ Schleiermacher Str. 13, 60316 Frankfurt
Klaus-Dieter Bloch (DS Washington) ▪ Wilhelmshaver Str. 14, 30167 Hannover
Michael Bromm (DS Porto) ▪ Heinser Weg 38, 21406 Melbeck
Gernot Frei (DS Quito) ▪ Hauptstr. 165, 68789 St. Leon-Rot
Heike Lawin (Krasnojarsk) ▪ Gutenbergstr. 5, 15370 Petershagen
Rainer Mausbach (DS Bogota) ▪ Am Irissee 51, 12349 Berlin
Uwe Rafler (DS Managua) ▪ Rudolf-Diesel-Str. 9, 36093 Künzell
Norbert Raum (DS Asunción) ▪ Postfach 800612, 21006 Hamburg
Horst Rückert Horst (DS Conception) ▪ Jakob-Hagenbucher-Str. 33, 80993 München
Kerstin Scheffler (DS Quito) ▪ Alttolkewitz 22, 01279 Dresden

Mitglieder, deren Adressen wir suchen

Frank Berktold
Christine Elsner
Annerose Heidrich
Klaus Kersting
Björn Kröger
Claudia Lenz
Britta Luitjens
Ingrid Sturm
Sabine Trapp

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de), gerade jetzt nach dem Jahreswechsel neben Ihrer neuen E-Mail-Adresse und Ihrer Postanschrift unbedingt auch Veränderungen Ihrer Bankverbindung mit!

Vielen Dank!

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Bartenbach, Traude ▪ Puebla Colégio Humboldt, Apartado Postal 145 C. P., 72761 Cholula, Puebla Mexiko
Besser, Dr. Hannelore ▪ Zur Mooskuhle 31, 18059 Rostock
Dauns, Yvonne ▪ Abteilung Kultur und Bildung im Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland Shanghai, 102A Cross Tower, Fu Zhou Lu 318, Shanghai 200001, VR China
Dederding, Dr. Hans Martin ▪ Uspenskaja 60/2, 65045 Odessa/Ukraine
Dombois, Achim von ▪ Rembrandtstr. 2, 50999 Köln
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Escher, Alexander ▪ Abteilung Kultur und Bildung im Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland Shanghai, 102A Cross Tower, Fu Zhou Lu 318 (Shanghai 200001, VR China Shanghai Foreign Language School Affiliated to Shanghai International Studies University. No. 295 Zhongshan Bei Yi Road, Hongkou District, Shanghai 20083, VR China)
Fluch, Martin ▪ Johann-Sebastian-Bachstr. 18, 69214 Eppelheim
Gabel, Martin ▪ Puebla Colégio Humboldt, Apartado Postal 145 C. P., 72761 Cholula, Puebla Mexiko
Gritzka, Thomas ▪ über das AA, Deutsche Botschaft Teheran, D–11020 Berlin
Guo, Fritz ▪ Bielerstr. 5, 51379 Leverkusen
Hachmöller, Ulrike ▪ Lethestr. 9, 49661 Cloppenburg
Heitler, Tassilo ▪ Puebla Colégio Humboldt, Apartado Postal 145 C. P., 72761 Cholula, Puebla Mexiko
Högsdal, Björn ▪ Kirchhofallee 28, 24103 Kiel
Jakobi, Dr. Wolfgang ▪ Puebla Colégio Humboldt, Apartado Postal 145 C. P., 72761 Cholula, Puebla Mexiko
Knerr, Carolina ▪ Eva-Vluyn-Str. 27, 47906 Kempen
Kranz, Nadja ▪ Goethe-Institut Zentrale, Dachauer Str. 122, 80637 München
Lehmann, Wolfgang ▪ U Reálky 4, CZ–77900 Olomouc, Tschechische Republik
Lucidi, Nora ▪ Blücherstr. 18, 50935 Köln
Mattern, Ulrich ▪ Brandheide 16, Eickenrode, 31234 Edemissen
Miklitz, Günther ▪ Max-Born-Str. 3, 53229 Bonn
Moll, Friedrich ▪ Loyola-Gymnasium, Rruga Tranzitit ë Petrovë, 20000 Kosovo
Padrós, Alicia ▪ Goethe-Institut Zentrale, Dachauer Str. 122, 80637 München
Roth, Reinhard ▪ Undinenstr. 51, 12203 Berlin
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Stibi, Marcus ▪ Puebla Colégio Humboldt, Apartado Postal 145 C. P., 72761 Cholula, Puebla Mexiko
Trabitzsch, Susanne ▪ Puebla Colégio Humboldt, Apartado Postal 145 C. P., 72761 Cholula, Puebla Mexiko
Vollmer, Manfred ▪ Georg-Speyer-Str. 53, 60487 Frankfurt
Wicke, Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal
Zimmermann, Frank ▪ Lindenstr. 16, 27243 Harpstedt

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

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

Ehrennadeln des VDLiA

Der Vorsitzende des VDLiA, Karlheinz Wecht, schickte zum Jahreswechsel an folgende Verbandsmitglieder die goldene, bzw. silberne Ehrennadel für ihre langjährige Mitgliedschaft im Verband (Gold 40 Jahre, Silber 25 Jahre).

Ehrennadel in Gold

Gotthard Hönig
Gisela Hopfgarten-Rohr
Bodo Kaiser
Dr. Rudolf Kerscher
Fritz Kersting
Dr. Helmut Klos
Elfriede Kopp
Hanne Kürten
Heide Loerwald
Hans Lubos
Margarete Meschar
Berthold Obermüller
Dagmar Reinke
Dr. Heinz Rüland
Anni Six
Ursula Steckelberg
Ernst-Otto Steger
Karl-Heinz Treusch
Hans-Dieter Vogt
Wolfgang Wankel
Hans-Jürgen Witte
Hartmut Zeckai
Dr. Joachim Zeidler
Horst Zitzewitz
Ernst Zuschke

Ehrennadel in Silber

Winfried Beiter
Wolfgang Bendler
Hildur Bergmann
Dr. Walter Biedermann
Caroline Bürkle
Claus K. Friedrich
Hans-Peter König
Karl Müller
Joachim Christian Oertel
Christian Scherlensky
Heinrich Schweizer
Dr. Holger Wehrle

Sollte wegen eines Datierungsfehlers in unserer Mitgliederkartei, die vom Schatzmeister, Herrn Tiffert, geführt wird, Ihr Name hier fehlen, wenden Sie sich bitte direkt an ihn: tiffert@vdlia.de

Für alle Leser, die irgendwo auf der Welt aktiv im Schuldienst sind oder einer anderen Tätigkeit nachgehen, mein SPRUCH DES HEFTES zum neuen Jahr:

„Glück liegt nicht darin, dass man tut, was man mag, sondern dass man mag, was man tut."

James Matthew Barrie, schottischer Schriftsteller

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen viel Glück für 2010!

Für einen Schriftleiter sind persönlich bekannte Ansprechpartner von großer Bedeutung, denn ohne diese Kontakte wäre so manch interessanter Beitrag nicht geschrieben und veröffentlicht, manch wichtiger Schwerpunkt nicht seiner Bedeutung gemäß bedacht und das ein oder andere Projekt nicht unterstützt worden. In diesem Heft stellt sich die DS Puebla/México vor. Deren derzeitiger Schulleiter ist Dr. Wolfgang Jakobi, den ich in den 90er Jahren an der DS Las Palmas kennen lernte. Er war Kunstlehrer meiner beiden Kinder, hin und wieder Badmintonpartner oder -gegner, Gastgeber oder Gast unserer gepflegten kollegialen Familienfiestas, kurzum ein lieber Kollege. Während Las Palmas für mich bereits die Zweitvermittlung und damit – Rheinland-Pfalz gewährt so gut wie keine weitere – der Abschied aus dem Auslandsschuldienst bedeutete, war es für Wolfgang Jakobi die Erstvermittlung. Die Tatsache, dass der Schulvorstand ihn acht Jahre hielt, unterstreicht seine für alle unschätzbare Arbeit, z. B. für die 75-Jahr-Feier im Jahr 1995, die gut besuchten Kunstausstellungen, die Theater-AG und viele andere außerunterrichtliche Aktivitäten mehr. Auch für den Verband wurde Wolfgang Jakobi für kurze Zeit aktiv, als er sich in Freiburg zum Kassenprüfer wählen ließ. Mir war klar, dass es solch einen Kollegen nochmals ins Ausland ziehen würde. Zum Glück für die Zeitschrift konnte er sein Kollegium dafür gewinnen, die DS Puebla in diesem Heft in Text und Bild vorzustellen, die ich lediglich von einigen Austauschschülern her kenne, die in den vergangenen Jahren bei mir am Gymnasium Saarburg zu Gast waren.

Einleitung

Wolfgang Jakobi

Das Colegio Humboldt in Puebla feiert im März 2011 sein 100-jähriges Bestehen. Damals wie heute fühlt sich die Schule den Idealen Humboldts verbunden. Nichtsdestotrotz hat sich das Schulprofil den sich immer wieder wandelnden gesellschaftlichen, ökonomischen und globalen Veränderungen angepasst. Stand am Anfang dieses Jahrtausends noch die Umsetzung und Ausgestaltung des schuleigenen Qualitätsmanagements nach ISO 9001:2000 im Vordergrund, richtet sich nun ein Hauptaugenmerk darauf, die DS Puebla in ein *kulturelles Zentrum* zu verwandeln und für die Bund-Länder-Inspektion (BLI) vorzubereiten.

Wurden anfangs gerade einmal 63 Schüler unterrichtet, besuchen heute rund 1400 Kinder und Jugendliche das Colegio Humboldt. Dabei erstreckt sich das Angebot von einer Kinderkrippe (Maternal seit 2004) für Kleinkinder ab bereits vier Monaten bis zur Oberstufe (Pre-

paratoria), welche von insgesamt 153 Lehrern und Erziehern unterrichtet, gefördert und betreut werden, wovon rund 40 aus Deutschland kommen.

Auf die sich verändernden Anforderungen hat die Schule mit einem Neubau sowie neuen Konzepten zu Unterrichtsentwicklung reagiert. Auf dem über elf Hektar umfassenden Schulgelände treffen Schüler und Lehrende nun auf optimale Rahmenbedingungen. So können beispielsweise in der schuleigenen Autowerkstatt praktische Erfahrungen gesammelt werden. Auch das weit reichende Sportgelände mit dem Schwimmbad lässt kaum noch Wünsche offen. Zusätzlich zum regulären Unterricht können die Schüler aus mehr als 40 unterschiedlichen Arbeitsgemeinschaften auswählen, welche neben den sportlichen auch bildnerische und musikalische Aktivitäten beinhalten. Dies alles wäre ohne die großzügige Unterstützung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen nicht möglich gewesen. ◂◂

Begegnung ist der Leim, der uns …

Wolfgang Jakobi

Es ist viel über Begegnung an einer Auslandsschule nachgedacht und geschrieben worden. Oftmals sind es anspruchsvolle Worte, die den integrativen Charakter einer Begegnungsschule beschreiben. Jede deutsche Auslandsschule bietet als Begegnungsstätte eine einmalige Chance, indem sich Menschen aus unterschiedlichen Kulturen nicht nur tagtäglich „begegnen", sondern auch miteinander „Schule machen". Mein erster Auslandlandsaufenthalt, der mittlerweile fünfzehn Jahre zurück liegt, führte mich an die DS Las Palmas auf die Kanarischen Inseln. Aus der heutigen Distanz betrachtet, waren diese Begegnungen doch eher europäisch geprägt, da Schüler, Eltern und Lehrer ähnlich programmiert waren, wie wir es aus Deutschland kennen. Die Traditionen und Bräuche der Guanchen, der Ureinwohner von Gran Canaria, sind mir damals nur noch versteckt in touristischen Angeboten aufbewahrt erschienen. Seit mehr als anderthalb Jahren bin ich nun an der DS Puebla in México tätig. Der „Kulturschock" war vehement. Die Begegnungen sind spürbar anders für jemanden, der aus Europa kommt und wie ich in die Vorgesetztenrolle gewechselt hat. An drei kleinen Beispielen möchte ich aufzeigen, dass Begegnungen zum Glück für beide Seiten voller Lernstoff stecken.

Mexikanische Flagge bei den „Fiestas Patrias"

1. Am letzten Tag der Projektwoche lief ich der Leiterin der Gewerkschaft bei meinem Rundgang direkt in die Arme. Sie spielte an einem Tisch Matatenas, ein altes Geschicklichkeitsspiel (juego del los pobres), das aus einem Ball und zehn kleinen Metallelementen besteht. Während der Ball auf der Tischplatte auftickt, muss man drei Plastikteile mit den äußeren Handflächen hochwerfen, dann die Teile und den Ball gleichzeitig wieder auffangen. Die Señora war sehr freundlich zu mir, zeigte mir das Spiel und forderte mich augenblicklich auf, es nachzumachen. Meine Versuche waren eher kläglich, wohingegen sie mit Bravour ihre Kunststücke vor-

„Grito de dolores" = Unabhängigkeitsschrei

Fahnenträgerin für den Día de la Independencià

führte. Dann nahm sie sich Zeit, um mich ein wenig anzuleiten. Ich spürte ihre Freude, mir etwas zu zeigen, was sie gut konnte. Innerlich kam ich ins Grübeln. Wie leicht hatte ich ihre Argumente bei unseren Verhandlungen schon vom Tisch gewischt. Ich war neu und konnte mich nur schwer ihrer Sichtweise anschließen. Jetzt verstand ich, dass diese Frau mir etwas voraus hatte, was ich erst erlernen musste: Lebenserfahrung einer anderen Kultur. Seit diesem spielerischen Zusammentreffen sehe ich ihre Beiträge in unseren Verhandlungen zur Schulentwicklung in einem anderen Licht, mit mehr Respekt und einer Wertschätzung ihren vorgebrachten Erfahrungen gegenüber.

2. In diesem Schuljahr gebe ich in einer mexikanischen DFU-Gruppe im fünften Schuljahr Mathematikunterricht. Als ich die Tür zum Salón öffnete, war nur die Hälfte der Gruppe anwesend und ungewohnt leise. Aylin erklärte mir sofort, dass die anderen Kinder der Klasse im Endspiel beim Fußballturnier stehen und gleich spielen würden. Alan sagte: „Bitte Jakobi, können wir gucken?" Ich stimmte zu und erlebte handzahme Kinder, die sogleich auf mich zuliefen und mich umarmten. „Du ein toller Lehrer, so toll!", sagte Alan daraufhin. Am Spielfeld angekommen wurden wir von einer Gruppe von Müttern begrüßt, die ihre Söhne lautstark anfeuerten. „Humboldt, Humboldt, rarara!" Die Sonne schien um 10.00 Uhr schon so heftig, dass ich es wieder einmal bedauerte, keinen Hut mitgenommen zu haben. Während ich also das Spiel verfolgte, wurde plötzlich der Druck auf meinen Füßen schwer. Ich schaute hinunter und entdeckte den schmächtigen Jorge, der auf meinen Füßen saß. Etwas erstaunt fragte ich ihn, was denn los sei. Seine Antwort kam ganz selbstverständlich über seine Lippen. „Du hast für mich Schatten." Ich weiß nicht, wann ich in Deutschland eine solche Vertrautheit mit Schülern erlebt habe. Meine Klasse gewann übrigens 11 : 0.

3. Mit *ceremonias auf unserem Schulhof* erinnern wir in Mexiko an die großen „Fiestas patrias". Der *Día de la Independencia* (Unabhängigkeitstag) am 15./16. September ist ein solches Ereignis. Am Abend des 15. Septembers wiederholt der Präsident auf dem Balkon des Nationalpalastes von Mexiko-Stadt Hidalgos Unabhängig-

keitsschrei („Grito de Dolores" von 1810 im Ort Dolores Hidalgo) genau um Mitternacht zum 16. September. Für unsere Zeremonie kaufte ich zuvor zwei mexikanische Fahnen, die von ihrer Größe so gerade in die Innentaschen meiner Anzugsjacke passten. Am Ende meiner Rede zum Ehrentag holte ich zuerst die kleinere von den beiden Fahnen aus meiner Jacke und erklärte, dass ich damit meine Verbundenheit mit den Mexikanern zum Ausdruck bringen wollte. Ich gab zu, dass die Fahne vielleicht ein wenig klein geraten sei. So holte ich die zweite, etwas grössere Fahne hervor. Dann rief ich laut: „Viva México! Viva!" Jeder in der Runde verstand meine Geste und ich erhielt viel Applaus. Ich bin mir unsicher, ob ich in Deutschland jemals eine solche Fahnenbekundung auf dem Pausenhof vollzogen hätte. Aber warum eigentlich nicht? ◂◂

Heute müssen wir um unsere Kunden kämpfen! – Colegio Humboldt sieht sich gut positioniert für die Zukunft

Interview mit Thomas Karig, dem Leiter Unternehmensbeziehungen von Volkswagen de México (Puebla) und Mitglied des Vorstandes des Colegio Humboldt

Fragt man einen Mexikaner, was er mit Deutschland assoziiert, dann fällt neben den Begriffen Oktoberfest, Fußball meistens auch der Name von Deutschlands größtem Autobauer: Volkswagen. Obwohl er nicht mehr das Straßenbild dominiert, ist der Käfer – hier der *vocho* – immer noch das Symbol für die Mobilisierung der Mittelschicht. Heute beschäftigt Volkswagen im Werk Puebla 14.000 Mitarbeiter, welche pro Tag rund 1500 Fahrzeuge produzieren. Viele Mexikaner verbinden mit der Marke Volkswagen auch deutsche Tugenden und Werte wie Fleiß, Zuverlässigkeit und Qualität.

Stellvertretend dafür stehen auch die Deutschen Schulen und so ist es kein Zufall, dass viele bedeutende Persönlichkeiten der mexikanischen Gesellschaft Absolventen der Deutschen Schulen sind und auch ihre Kinder wiederum in diese schicken. Viele bleiben mit der Schule auch weiterhin in Verbindung und manche wie Thomas Karig engagieren sich sogar im Vorstand.

Thomas Karig, VW-Puebla

Herr Karig, Ihre Kinder sind auf die Deutsche Schule in Puebla gegangen. Inwiefern hat dies Ihr Leben bzw. das Ihrer Familie beeinflusst?

Thomas Karig: Es war keine Frage, dass unsere Kinder auf die Deutsche Schule gehen, da ich bereits selbst Deutsche Schulen in Ecuador und Chile und meine Frau die in Guatemala besucht haben. Für einen Auslandsdeutschen wie mich ist es sehr wichtig, meine Kinder an das Land ihrer Vorfahren zu binden. Dies hat auch ganz gut geklappt, so haben zwei unserer vier Kinder in Deutschland studiert. Darüber konnte ich auch

während unseres Jahres in Deutschland mit Genugtuung feststellen, dass sowohl der schulische als auch der soziale Übergang problemlos geklappt haben.

Warum engagieren Sie sich neben Ihrer anstrengenden Tätigkeit bei Volkswagen auch noch seit 20 Jahren ehrenamtlich im Vorstand des Colegio Humboldt?

Thomas Karig: Angefangen hat es damit, dass die Schule Volkswagen darum bat, einen Vertreter in den Vorstand der Schule zu entsenden. Da ich damals eine verantwortungsvolle Position in der Finanzabteilung inne- und eigene Kinder an der Schule hatte, wurde ich ausgewählt. Im Laufe der Jahre ist mir dann diese Tätigkeit ans Herz gewachsen. Und wir konnten in den letzten Jahren einiges bewegen. Wir haben heute eine neue Schule.

Dieses Projekt mitzugestalten war eine tolle Sache, vor allem, da es mir auch gelungen ist, die Leitung von Volkswagen zu überzeugen, sich finanziell am Neubau zu beteiligen, was durchaus nicht üblich ist.

Welche Bedeutung hat die Schule Ihrer Meinung nach für den Volkswagen-Konzern?

Thomas Karig: Die Tatsache, dass es hier in Puebla eine Deutsche Schule gibt, war sicherlich mit ein Kriterium, um Anfang der sechziger Jahre diese Fabrik zu bauen. Diesbezüglich gibt es für Unternehmen wie uns zwei wichtige Aspekte. Der eine ist: Wo beschulen wir die Kinder unserer Experten aus Deutschland, welche in der Regel nach drei bis fünf Jahren wieder zurückkehren und sich danach auch wieder problemlos integrieren sollen? Der andere ist, dass die Deutsche Schule natürlich, und dies ist auch nachweisbar, eine Quelle für zukünftige Mitarbeiter ist. So arbeiten heute viele Absolventen der Deutschen Schule für Volkswagen.

Die Bedeutung einer Deutschen Schule für den Industriestandort Puebla, wo sich neben Volkswagen auch noch zahlreiche Zulieferfirmen angesiedelt haben, wird auch von der Poblaner Regierung so gesehen. Vor diesem Hintergrund hat diese ja auch der Schule das neue Gelände mit immerhin elf Hektar kostenlos zur Verfügung gestellt.

Dank der Unterstützung von Volkswagen haben die Schüler seit einigen Jahren die Möglichkeit in einer eigenen Werkstatt praktische Erfahrung zu sammeln. Was erhofft sich Ihr Unternehmen von diesem Engagement?

Thomas Karig: In erster Linie ist es natürlich so, dass Volkswagen durch die enge Verbindung zur Schule jeder Möglichkeit, der Schule zu helfen, offen gegenüber steht. Wenn es dann ums Autobauen geht, liegt nichts näher, als hier zu helfen. Und dann kommt natürlich wieder der andere Aspekt hinzu: Wenn wir Kinder- und Jugendliche an die Automobiltechnik heranführen können, dann motivieren wir vielleicht den einen oder anderen, daraus einen Beruf zu machen, oder zumindest führen wir ihn an die Marke heran. Wenn er also nicht Mitarbeiter wird, dann vielleicht doch ein zukünftiger Kunde. Denn eines ist klar, auch in Mexiko herrscht ein Mangel an gut ausgebildeten Ingenieuren.

Wo sehen Sie als Volkswagen-Manager und Schulvorstand noch Entwicklungspotential?

Thomas Karig: Das möchte ich aus der Sichtweise des Schulvorstandes beantworten: Einen wichtigen Schritt haben wir sicherlich mit dem Neubau der Schule getan, was eine große Herausforderung und Anstrengung mit sich gebracht hat und uns auch gut gelungen ist. Was die Deutsche Schule heute an Gebäuden und Anlagen bietet, findet sich an keiner anderen mexikanischen Schule. Dies ist die Grundlage dafür, dass die Schule hinsichtlich der äußeren Bedingungen gut positioniert ist. Andererseits erleben wir auch, dass die Konkurrenz immer stärker wird. Konkurrierten wir vor 20 Jahren nur mit der amerikanischen Schule, ist heute das Angebot in diesem Segment explodiert. Wir müssen heute verstärkt um unsere Kunden kämpfen, das heißt, dass wir unserer pädagogisches Konzept ständig weiterentwickeln müssen An unseren Ergebnissen gemessen, sind wir in diesem Bereich bereits sehr gut aufgestellt. Darüber hinaus haben wir noch die Möglichkeit, die begleitenden Aktivitäten wie Sport, Kunst, Musik sowie die Integration der Schule in die Gesellschaft auszubauen. Hier besteht noch Handlungsbedarf. Gerade eine Deutsche Schule, die nicht primär auf Expertenkinder aus-

gerichtet ist, steht permanent vor der Herausforderung, die Eltern zu überzeugen, dass das Deutsche keine Barriere ist, sondern ein Vorteil für ihre Kinder sein wird. Dies kann nur funktionieren, indem wir über das deutsche Element hinaus den globalen Aspekt verstärken. ◂◂

Das Interview führte Marcus Stibi

DaF in Mexiko

Martin Gabel

„In Lateinamerika besucht man eine Deutsche Schule nicht wegen Deutsch, sondern trotz Deutsch", dieser Satz, den ich schon vor Dienstantritt in Köln hörte, entspricht leider der Realität. „Ich liebe die Schule so sehr, aber wozu soll ich das Sprachdiplom machen?", ist eine nicht seltene Schülerfrage. „Ich mag Deutsch nicht, ich bin nur hier, weil meine Eltern das wollen", eine nicht ungewöhnliche Schüleräußerung in den DaF-Gruppen.

Die Deutsche Schule Puebla bietet jedem Schüler ab dem Kindergarten Spracherziehung an, so dass es eigentlich selbstverständlich sein sollte, dass im Abschlussjahrgang nach etwa 3000 Stunden Deutsch jeder Schüler das Große Sprachdiplom als Krönung seiner Laufbahn erhält. Leider ist dem nicht so: Von den Schülern, die etwa zwischen fünf und sieben Wochenstunden Deutsch erhalten, absolvieren nur etwa 50 Prozent die Abschlussprüfung mit Erfolg.

Hier wird vorgelesen

Eigentlich müsste Eltern wie Schülern von Anfang an klar sein, was „Deutsche Schule" bedeutet: deutsche Sprache und Kultur als wesentlicher Inhalt und als wesentliche Aufgabe. Nur wenn Eltern dies unterstützen und Schüler spätestens in der Mittelstufe davon überzeugt sind, kann der Unterricht wirklich gelingen. Die in Mexiko verbreiteten Meinungen „Wenn mein Kind kein Interesse hat und nichts lernt, liegt das am Lehrer" und „Jedes Kind kann Sprachen lernen" berücksichtigen zu wenig die vorbereitende und unterstützende Rolle des Elternhauses und die besonderen Ansprüche des Sprachenlernens bis zum B2/C1-Niveau. Eine Motivationsbasis, die sich durch „Spaß, Spiel, Fußball, Handy, Markenkleidung und teuren Urlaub" charakterisieren lässt, reicht auch bei bestem Unterricht nicht weiter als bis zum B1-Niveau. Auch ein Auslandsaufenthalt ändert daran nicht unbedingt etwas, wenn nicht primäre Motivation und Interesse an Sprache und Kultur oder am beruflichen Nutzen hinzukommen und intellektuelle Bedürfnisse geweckt werden können. Eine Kultur wie die mexikanische, die sich vor allem in der Oberschicht durch familienzentrierte Abschottung nach außen, Egozentrik, demonstrativen Konsum und Beziehungskarrieren auszeichnet, kommt weder dem Studienwunsch in Deutschland noch dem Interesse an anderen Kulturen und Sprachen oder einer leistungsorientierten Arbeitshaltung entgegen. Wenn der Schulbesuch nicht viel mehr als eine Prestigefrage ist, vergleichbar dem Besitz einer exklusiven Luxuslimousine, oder wenn sich der Deutschunterricht an die Maßstäbe der Freizeitgestaltung anpassen soll, dann ist das Ziel „Großes Deutsches Sprachdiplom" kaum zu erreichen. Natürlich spiegeln diese Charakterisie-

rungen nur eine Tendenz wider, sie gelten nicht für jeden Schüler, aber doch für viele.

Für die Schulpolitik sollte daraus folgen, dass man besonders die bildungs- und aufstiegsorientierte akademische Mittelschicht anspricht. Für diese muss dann aber auch das Schulgeld bezahlbar bleiben. Wenn schon Ärzte oder Rechtsanwälte dies nicht mehr können, scheint auch die pädagogische Orientierung der Schule in Frage gestellt. Deutsche Schulen sind keine Kuschelecken für Kinder der Finanzelite, dafür ist das Geld der Steuerzahler zu schade.

Versetzungsordnung

Um sicherzustellen, dass eine Mindestleistung in Deutsch erbracht wird, wurde am Colegio auch die Versetzungsordnung geändert: Deutsch an einer Deutschen Schule kann kein Fach unter anderen sein, sondern muss in höherem Grade versetzungsrelevant sein. Geändert wurde auch die Benotungspraxis: Um besonders die kontinuierliche nachhaltige Lernleistung und damit die Arbeitshaltung stärker zu berücksichtigen, müssen regelmäßig kontextuelle Vokabel- und Grammatiktests geschrieben werden, das punktuelle Lernen für Klassenarbeiten wird damit relativiert. In den Klassenarbeiten selbst wird der Schwerpunkt auf die Feststellung der nachhaltigen Lernleistung gelegt.

Sitzkreis zum Lesen

Nächste Schritte sind: die Umsetzung einer Orientierungsstufe in der Grundschule mit einer Abschlussprüfung (A2) und eine weitere Abschlussprüfung in der Sekundaria (A2/B1) als Kriterien des weiteren Schulbesuchs.

Pädagogische Verträge

Veränderungen sind nicht von heute auf morgen möglich. Auch deshalb hat das Colegio ein Modell pädagogischer Verträge entwickelt: Einerseits bekommen Schüler für eine begrenzte Zeit zusätzliche Unterstützungsangebote von seiten der Schule, andererseits verpflichten sich Schüler, Lehrer und Eltern zur Kooperation, um das gemeinsame Ziel zu erreichen.

Mehr Sachunterricht – Offenes Lernen und Projektunterricht

In der unteren Primaria wird DaF durch „offenes Lernen" erweitert, ein am Sachunterricht orientiertes Fach, das die Schüler zusätzlich motivieren kann. In der oberen Primaria kommen Sport und Kunst auf Deutsch dazu, sodass auch hier thematisch orientierter Unterricht den Sprachunterricht bereichert, der allerdings entsprechend dem modernen Sprachunterricht schon von sich aus die Orientierung an Sachthemen in den Vordergrund stellt. In der Oberstufe tritt zum DaF-Unterricht „Deutschsprachiger Projektunterricht" hinzu. Hier arbeiten Schülergruppen an selbst gewählten Projektthemen von Ökologie über Architektur bis Mode, Themen, die dann für die mündliche Sprachdiplomprüfung verwendet werden können. Die Zwischenbilanz führt allerdings zu dem Schluss, dass diese Ansätze in ein Methoden- und Sozialcurriculum eingebunden werden müssen, das alle Fächer umfasst.

Differenzierte Gruppen

Ein Schüler schreibt im selben Zeitraum zehn Sätze, der andere kaum einen einzigen – hier trifft binnendifferenzierter Unterricht auf eine Grenze, die durch pädagogische Kunst kaum mehr zu überbrücken ist. Nach der Neuaufteilung der Parallelgruppen nach Leistung ist die Spannweite innerhalb der Gruppen noch groß genug, um Zugwirkungen zu entfalten, die Homogenität erlaubt aber ein gleichmäßigeres, an

der Mitte der Lerngruppe orientiertes Arbeiten, sodass vor allem die schwächeren Schüler besser gefördert werden können.

Diagnose, Lerntagebuch, Förderpläne, „feed back-Kultur"

Ein Motivationshindernis erster Ordnung ist die Frustration vieler Schüler nach langen Jahren fast erfolglosen Lernens. Sie verlieren jede Hoffnung auf Besserung und finden sich damit ab, gerade noch das Minimum zu erreichen. Für dieses Problemfeld wurde gemäß BLQR in der Steuergruppe ein „feed back"-Verfahren entwickelt, das dem Schüler ermöglicht, seinen Lernprozess zu reflektieren und gemeinsam mit Lehrern und Eltern so zu planen, dass messbare Fortschritte erkennbar sind. Auch die Unterrichtsprozesse werden so geplant, dass jeder Schüler am Anfang und am Ende eines Lernabschnitts seine Lernziele und Lernerfolge feststellen kann.

Deutscher Charakter der Schule

Ein besonderer motivierender Faktor innerhalb der Schule ist auch die Gestaltung der Schule und des Schullebens. Der Schüler kann überall in der Schule und zu jeder Zeit das Gefühl haben, in einem deutsch geprägten interkulturellen Umfeld zu leben. Karten, Plakate, Gebäudegestaltung, zweisprachige Schilder, ein „deutsches Dorf", deutsche Beiträge bei Festen und Veranstaltungen, ein deutscher Chor, Filmabende, Theater und literarische Cafés, der selbstverständliche Gebrauch des Deutschen im Umgang mit Sekretärinnen, Hausmeister und natürlich Lehrern vermittelt jedem das Gefühl, auf einer Kulturinsel zu leben, in der das Deutsche eine besondere Rolle im Schulleben spielt, nicht nur während des Deutschunterrichts.

Resensibilisierung der Schüler

Das jahrelange an der mündlichen Kommunikationsfähigkeit orientierte Sprachlernen hat einen unerwünschten Nebeneffekt: Je flüssiger die sprachlich noch mangelhaften Äußerungen der Schüler werden, desto geringer wird die Selbstwahrnehmung dieser Mängel, vor allem dann, wenn die sprachliche Kommunikation als solche erfolgreich ist. Aber ist der kommunikationsfähige Schüler, bei dem Formen, Artikel und Satzgefüge kaum je den Regeln entsprechen, wirklich das Ziel des zur Studierfähigkeit hinführenden Deutschunterrichts? Wie kann man diese Verfestigungen inkorrekten Sprachgebrauchs wieder in Fluss bringen? Reichen Korrekturhinweise wirklich aus? Hier helfen eher grammatische Übungen und die angeleitete Selbstkorrektur der Schüler in Gruppenarbeit. Ein weiterer Schritt ist die Selbstkorrektur jeder umfangreicheren schriftlichen Kommunikation nach einem Kriterienblatt, mit dem Schüler schrittweise selbst alle möglichen Fehlerquellen kontrollieren. Sind diese Prüfkriterien einmal internalisiert, verbessert sich allmählich auch der spontane Sprachgebrauch.

Aktive Leseförderung ist notwendig

„Traditioneller" Unterricht

Er war oft gleichbedeutend mit Vokabellernen und grammatischem Drill – als Spaßkiller sehr verpönt. Kaum jemand weiß deshalb noch, dass Üben eigentlich bedeutet, etwas so oft zu tun, bis man es mühelos kann. Man kann kein Instrument beherrschen, ohne in diesem Sinn zu üben, auch keine Sportart – aber eine Sprache in fünf Stunden pro Woche? Lehrer wie Schüler müssen wieder lernen, was Üben heißt: nicht ein lustiges „Arbeitsblatt" mit vermuteten Lösungen füllen und dann zum nächsten weitergehen (das ist eher ein Zeitvertreib oder ein Test),

sondern: unterscheiden zwischen dem, was man sicher weiß und was nicht, seine Vermutungen sofort kontrollieren; nur das Richtige schreiben, nicht das möglicherweise Falsche; fragen, wenn man nicht weiß, warum etwas richtig ist, und nicht, warum etwas falsch ist; die „Übung" so oft wiederholen, bis man das Richtige nicht nur einmal erkannt hat, sondern mühelos kann. Wer nach vier Jahren Deutsch immer noch nicht die Endungen der Verben im Präsens benutzt, sollte *auch* – gute – Übungen dazu machen, nicht einfach nur „mehr reden". Das ist ein wenig wie das Einmaleins in Mathematik: Natürlich steht hier wie dort die Anwendung als Ziel ganz obenan. Jeder Sprachunterricht mündet in Kommunikation.

Aufsatzerziehung in DaF – Synergieeffekte zwischen Fächern und Kulturen

Eine der größten Herausforderungen im DaF-Unterricht ist die schriftliche Kommunikation, besonders auf C1-Niveau, da hier nicht nur sprachliche Fertigkeiten vorausgesetzt werden, sondern ein intellektuelles Niveau, das auf die Studierfähigkeit schließen lässt: die Fähigkeit, bei einem abstrakten Thema Wesentliches und Unwesentliches zu unterscheiden, Informationen zu analysieren, auszuwerten und zu vergleichen, rationale Argumente zu entfalten, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, einen eigenen Standpunkt zu vertreten, und das alles in einer zusammenhängenden, systematischen und logischen Form darzustellen. Dies führt in einer Kultur zu besonderen Schwierigkeiten, in der das Subjektive und das Objektive, das Rationale und Irrationale nicht immer so streng geschieden scheinen. Gerade deshalb erscheint es besonders wertvoll, hier kulturelle und fachliche Aspekte zu verbinden, sodass nicht nur Techniken vermittelt werden, die dem Schüler helfen, Prüfungen zu bestehen, sondern ein Reflektionsprozess unterstützt wird, der dem Schüler die eigene Kultur deutlicher macht und ihm hilft, sich die fremde wirklich anzueignen und nicht nur zu adaptieren.

Zu diesem Zweck hat sich am Colegio Humboldt eine enge Zusammenarbeit der Sprachfächer entwickelt: Englisch, Spanisch und Deutsch widmen sich gemeinsam der Aufsatzerziehung in der Oberstufe, ein weiterer Ausbau bis in die Primaria ist geplant. Erster Schritt bei der Integration dieser Fächer ist die Erarbeitung einer dreisprachigen Terminologie-Liste, so dass der Schüler in jedem Fach die Verbindung zu den anderen herstellen kann und nicht durch unterschiedliche Bezeichnungen irregeführt wird. „Elaboration" zum Beispiel entspricht in etwa dem deutschen „Beispiel und Beleg" und dem spanischen „ejemplo", aber eben nur in etwa.

Bei der gemeinsamen Aufsatzerziehung, bei der auch in Spanisch und Englisch einmal die Form des Sprachdiplomaufsatzes behandelt wird (anhand von übersetzten Beispielaufgaben), wird den Schülern deutlich, wie sehr die mexikanische Aufsatzform etwa das subjektive Erleben, die rhetorische Frage und den Autoritätsverweis erlaubt, sodass sich die Form eher dem literarischen Essay nähert, während der englische Essay vom einzelnen Abschnitt aus induktiv zum Ganzen führt und der deutsche eher sein Zentrum im logischen Schluss hat, in der rationalen Stringenz der Argumentation.

Auch die Zusammenarbeit im Grammatikunterricht ist auf den Weg gebracht, wobei der Muttersprache als Leitfach eine besondere Rolle zukommt: Wer schon im Spanischen nicht genau zwischen direktem und indirektem Objekt unterscheiden kann, kann auch Dativ und Akkusativ im Deutschen nicht auseinander halten, was besonders bedauerlich ist, da nahezu alle Verben im Spanischen den selben Kasus „regieren" wie im Deutschen, auch wenn er im Spanischen nur in wenigen Fällen eindeutig markiert ist (La veo/le doy un libro/selo dije etc.).

Mehr lesen oder mehr sprechen?

Lesen ist verpönt, Zuhören eine schwere Kunst, Schreiben obsolet, Sprechen scheint das A und O des Sprachenlernens. Abgesehen davon, dass dies ein Dekadenzsymptom ist (Hochkulturen sind Schriftkulturen), vergisst man, dass jede Sprache ihre eigene Didaktik fordert, Deutsch etwa muss der spanischsprachige Lerner anders lernen als Englisch. Die sprachlichen Interferenzen führen dazu, dass er zum Beispiel den Unterschied von Endungen wie „e, em, er, en" gar nicht wahrnimmt und daher an der Morphologie von Artikel und Adjektiv scheitern muss, vor

allem, wenn er merkt, dass man ihn auch so versteht. Richtig deutlich werden diese Endungen nur grafisch – beim Lesen. Daher erfordert eine Sprache wie die deutsche die Leseförderung noch mehr als andere Sprachen: Der Weg sollte in der Regel vom Lesen über das Hören zum Schreiben und Sprechen führen – der heutige Unterricht betont zu oft das Sprechen.

Alles in allem bleibt DaF das spannendste Fach an einer deutschen Schule, in kaum einem anderen ist Motivation so schwierig, das Ziel so anspruchsvoll und der interkulturelle Lernprozess so reizvoll – es bleibt immer eine Herausforderung. Letztlich erfolgreich kann der Unterricht aber nur sein, wenn Rahmenbedingungen und Lernvoraussetzungen stimmig sind. Insofern liegt DaF niemals nur in der Verantwortung des einzelnen Lehrers, sondern immer der ganzen Schulgemeinschaft – und der deutschen Institutionen, die mitverantwortlich für die erfolgreiche Arbeit der Auslandsschulen sind. ◂◂

Eine DaF-Lehrerin schildert ihren Unterricht

Traude Bartenbach

Hier sitze ich … und brüte über einem Thema, das zunächst so einfach schien.

„Eine DaF-Lehrerin schildert ihren Unterricht" – ich fühle mich in die Schule (meine alte) zurückversetzt und vor ein Aufsatzthema, zu dem mir gleichzeitig alles und nichts einfällt. Und das Dilemma ist umso größer, da der Artikel ja nicht für ein normalkritisches Publikum, sondern für Kollegen, also alles besser wissende Lehrer ist!

Da mein Kollege Martin Gabel schildert, wie das Fach DaF bei uns am Colegio Humboldt in Puebla als solches abläuft, nehme ich an, dass es bei meinem Thema um Plauderei gehen soll, also um „subjektive Wahrnehmung".

Vorausschicken möchte ich, dass ich seit jetzt 18 Jahren an unserer Schule Deutsch als Fremdsprache unterrichte, vor allem in der Primarstufe.

Insgesamt konnte ich vor kurzem auf 30 Jahre Mexiko zurückblicken, in denen ich versucht habe, dieses interessante, bunte Land und seine Menschen mit „Leib und Seele" kennen zu lernen. (Vielleicht liegt es an meiner schwäbischen Nationalität, dass ich dazu etwas länger brauche als manch ein frisch angekommener Kollege, der sofort den totalen Durchblick hat.)

Während meiner schulischen Tätigkeit war es mir immer wichtig, bei den Schülern Emotionen zu wecken, denn das ist, davon bin ich überzeugt, nicht nur für einen erfolgreichen Unterricht bei Latinos wichtig. Natürlich kann man nicht verhindern, dass diese Emotionen gelegentlich negativer Art sind.

Das hat nun vor allem mit der Sozialschicht zu tun, aus der unsere „Kunden" stammen. Theoretisch sind alle daran interessiert, Deutsch zu lernen. Nur, dass man unter Umständen nicht umhin kommt, dafür etwas zu tun, ist für den einen oder anderen schwierig einzusehen, wo doch sonst alles für einen getan wird. Und oft sind die Eltern ähnlicher Meinung: „Son niños" – „Sie sind halt Kinder" – lautet dann die Erklärung, als ob man Unmögliches von ihren niños erwarte.

Wir sind eine teure Privatschule, auf die viele Schüler aus Prestigegründen geschickt werden und die dann Deutsch als ein notwendiges Übel betrachten. Entsprechend schwer ist es, sie zu motivieren. Und es ist oft eine Gratwanderung, einerseits Leistung und Arbeitshaltung zu fordern und andererseits damit nicht zu demotivieren. Der „Durchbruch" kommt meistens erst dann, wenn der Schüler in den Ferien oder im Austausch in Deutschland war. Dann macht seine Anstrengung plötzlich Sinn.

Traurig, aber wahr ist die Tatsache, dass nicht jeder Mensch das „Zeug" für Fremdsprachen hat, und diese Einsicht tut oft weh – vor allem, wenn es ein „williger" Schüler ist, der wirklich hart arbeitet.

Dann gibt es natürlich auch den Fall, wo man, nach vielen Mühen, resigniert zum Schluss kommt, dass der Schüler „deutschresistent" sein muss.

Und an dieser Art Schüler „verbeißt“ man sich immer wieder – wie schon unsere Vorgänger (gleich welchen Alters, Hintergrundes und welcher Methoden – das habe ich in 18 Jahren ausführlich beobachtet). Weihnachten und Ostern fallen zusammen, wenn doch das Wunder gelingt, diese Resistenz zu überwinden.

Unpädagogisch und eigentlich auch unbeabsichtigt habe ich mit den Schwierigkeiten begonnen. Aber wird nicht sowieso vorausgesetzt, dass der Erfolg die Norm ist/sein sollte. Ein Laubhüttenfest jedes bestandene Sprachdiplom eines deiner Ex-Schüler! Ein Hochgefühl der Extraklasse, wenn du beim spontanen Umdrehen auf dem Kunstgewerbemarkt bemerkst, dass eine der hinter dir sich in perfektem Deutsch unterhaltenden „Touristinnen“ eine ehemalige Schülerin von dir, eine Mexikanerin, ist!

Wie jede Schule im Ausland verfolgen auch wir das Ziel einer bikulturellen Erziehung unserer Schüler. Es kann aber sicher nicht geleugnet werden, dass die Vermittlung der Zweitkultur Deutsch z. B. in Osteuropa leichter verlaufen dürfte als in Lateinamerika.

Im praktischen Unterricht vollzieht sich dieser Prozess oft folgendermaßen:

Lehrer: „Guillo, du kommst schon wieder fünf Minuten zu spät. Und was ist heute der Grund? Doch nicht schon wieder deine Schwestern!“
Guillo: „Nein, heute hat meine Mutter verschlafen.“

Und jeden Tag fällt dem Schüler – aber nicht nur ihm – eine neue Entschuldigung ein. Oder:

Lehrer: „Was ist los, Ximena? Warum streitest du dich mit Omar?“
Ximena: „Er will mir mein Lineal nicht bezahlen.“
Lehrer: „Hat er es denn kaputt gemacht?“
Ximena: „Es ist schließlich kaputt gegangen, als ich ihn damit auf den Kopf geschlagen habe!“

Oder:

Anuar: „Ich konnte die Hausaufgabe nicht machen, weil ich den ganzen Nachmittag im Club und danach zu müde war.“

Oder:

Lehrer: „Seit zwei Wochen wiederhole ich jeden Tag, dass heute der letztmögliche Abgabetermin eurer Präsentationstexte ist, und es fehlt immer noch ein Viertel der Arbeiten!“
Und jetzt kommt der Klassiker:
„Mañana“ – „Seguro mañana“ und das bedeutet schlicht und einfach „heute nicht“.

Die Reihe der Beispiele verschiedener Auffassungen könnte fortgesetzt werden. Und gelegentlich muss man sich als Lehrer eingestehen, dass die eine oder andere Entschuldigung/Ausrede eigentlich eine Auszeichnung verdient hätte, so genial, so kreativ ist sie. Es fällt oft schwer, das Lächeln zu vermeiden.

Pünktlichkeit, Disziplin, Organisation und Zuverlässigkeit – das sind in den Augen der Mexikaner die deutschen Werte und oft auch ausschlaggebend für die Eltern, ihre Kinder ins Colegio Humboldt zu schicken.

Deren Vermittlung ist eine täglich neue Herausforderung, die aber sehr spannend ist und unglaublich Spaß machen kann. ◂◂

Im Westen nichts Neues

15 Jahre DaF-Unterricht: ein Rückblick

Tassilo Heitler

„Komm bitte", lautete auffordernd die Einladung des DAF-Lehrwerkes an die kleinen Mexikaner, die deutsche Sprache zu lernen, als ich vor fünfzehn Jahren die Primarialeitung übernahm.

Im nachfolgenden Lehrwerk kam bereits eine gewisse Ernüchterung bezüglich des Erfolges der Einladung zum Ausdruck: Aus dem „Komm bitte" wurde ein „Vorwärts" – im besten deutschen Soldatenjargon. Als ob es gelte, an der DaF-Front einen Sieg zu erringen. „Vorwärts in die Schlacht, erobert die deutsche Sprache!" Geschossen wurde mit audiolingualer und audiovisueller Munition.

Diese didaktischen und methodischen „Konventionalwaffen" genügten schließlich nicht mehr den Ansprüchen moderner fremdsprachlicher Anforderungen und wurden abgelöst durch die strategisch einsetzbare „kommunikative Kompetenz".

Die Beschreibung von deren Wirkungsweise las sich wie folgt: „Die grammatische Progression wird pragmatischen Lernzielen untergeordnet und die Sprachverwendung bis hin zur freien Meinungsäußerung durch systematisch aufgebaute Übungssequenzen in simulierten Realsituationen geschult. In unterschiedlich langen ‚Lernketten', die inhaltlich und sprachlich aufeinander aufbauen und die den Unterrichtsablauf weitgehend vorstrukturieren, wird die kommunikative Kompetenz des Lerners systematisch entwickelt."

Die Zentralstelle der Deutschen Schulen im Ausland setzte auf das dafür entwickelte Lehrwerk „Wer? Wie? Was?" Leider drückte der Titel nicht das klare und eindeutige Kommando seines Vorgängers aus, sondern wurde als Frage formuliert. Offensichtlich hatte sich bereits eine gewisse Orientierungslosigkeit und Ratlosigkeit breitgemacht.

Ich fürchte, dass der kommunikative Ansatz die sprachliche Kompetenz unserer Primarschüler nicht wesentlich verbessert hat. Das Ringen um die deutsche Sprache hält weiterhin an.

Vielleicht bescheren uns die konstruktivistischen Grundsätze, die seit einiger Zeit auch bei uns in den DaF-Unterricht Eingang gefunden haben, mehr Erfolg. Hier steht das eigenaktive Lernen der Schüler im Vordergrund, nicht die lehrseitige Instruktion. Das heißt, die Aufgabe des Lehrers ist es, nicht zu lehren, sondern das Lernen zu ermöglichen und zu erleichtern. Der Unterricht ist handlungsorientiert und die Inhalte sind nahe an der Schülerwirklichkeit. Sie sollen den Schüler anregen, sich selbst Wissen beizubringen (zum Beispiel im Rahmen von Projekten). Die Sprachebene ist so breit wie möglich zu halten. Variationen werden akzeptiert. Bei den Sprachübungen steht die Sprachproduktion im Mittelpunkt.

So hörte ich kürzlich folgenden gut verständlichen Satz eines Sechstklässlers, als ich ihn nach Unterrichtsbeginn auf dem Gang antraf und fragte, warum er nicht im Klassenzimmer sei: „Noch hat sich nicht gekommt unsere Lehrer."

Auf nach Mexiko

Susanne Trabitzsch

Dezember 2008

Puebla – wo ist das? Puebla – noch nie gehört!

„Die über zwei Millionen Einwohner zählende Stadt kann sich rühmen, die meisten Kirchen des Landes zu besitzen.

In 2162 m Höhe gelegen wird Puebla von vier meist schneebedeckten Vulkanen flankiert. Popocatepetl und Ixtaccihuatl an der Westseite, La Malinche im Norden und Pico de Orizaba im Osten.

Die Stadt ist aber auch Sitz des weltweit größten Volkswagenwerks, in dem bis 2003 der VW Käfer montiert wurde. …"

An dieser Stelle lege ich den Reiseführer weg. Nun weiß ich, weshalb in dieser Zwei- Millionen-Stadt eine Deutsche Schule zu finden ist.

Ich gehe ins Netz. Die Homepage des Colegio Humboldt in Puebla verspricht ein vielfältiges Angebot. Der Campus erscheint riesig, die Sportangebote enorm, die Schule attraktiv.

Das könnte meine Arbeitsstätte für die nächsten Jahre werden.

August 2009

Kaum in Puebla angekommen, bringt mich ein Taxi zur Deutschen Schule. Es sind Ferien, der Lehrerparkplatz ist leer und ich stehe vor einem der vielen Eingangstore. Wie komme ich wohl hinein?

Ein Ausweis und einige Spanischkenntnisse öffnen das Tor zu meinem neuen Arbeitsplatz.

Im grellen Sonnenlicht trete ich auf den menschenleeren asphaltierten Platz. Ich stehe im Zentrum der Schule. Um mich herum ein weites Gelände, flache Gebäude erstrecken sich gen Süden. Pflanzen und Kakteen bringen Leben ins Bild. Im Hintergrund erblicke ich einen weitläufigen Spielplatz – der mag wohl zum Kindergarten gehören.

Während ich langsam durch das Schulgelände schlendere, entdecke ich mehr und mehr interessante Ecken. Eine riesige Sportanlage, ein Schwimmbad, weitere Spielplätze.

Gärtner grüßen freundlich, Arbeiter nicken mir zu, …

Und immer wieder erblicke ich den „Popo" (catepetl). Wunderschön. Eine Traumschule vor einer traumhaften Kulisse.

Oktober 2009

Die Schule ist von 7:00 Uhr bis 17:00 Uhr mit Leben gefüllt.

Der Lehrerparkplatz ist voll, einige wenige Fahrräder bevölkern die zehn vorhandenen Fahrradständer.

Schüler sammeln sich vor den Toren, wer seinen Ausweis vorzeigt, bekommt neben Einlass kostenlos Desinfektionsgel auf die Hände.

Die Kulisse hat sich nicht verändert, doch hat der Alltag Einzug gehalten.

Der große asphaltierte Platz ist Bühne für wöchentliche Zeremonien.

Aus den vielen Klassenzimmern klingt lautes Treiben.

Engagierte Kollegen laufen mit schnellen Schritten von Klassenzimmer zu Klassenzimmer, im Lehrerzimmer hört man Diskussionen auf Deutsch und Spanisch.

Der Internetzugang hängt, der Kopierer klemmt, die Examensphase steht vor der Tür.

Ein Termin jagt den anderen, die Zeit ist knapp, der Stoffverteilungsplan noch nicht fertig, der Vertretungsplan voll, die Konferenzen häufen sich.

Das kommt mir alles so bekannt vor! Allmählich komme ich an. Allmählich kenne ich mich aus. Allmählich lebe ich mich ein.

Es ist eine Schule wie jede andere und doch so anders als das, was ich von Deutschland her kenne. Es ist eine Deutsche Schule im Ausland.

Der Bäckerwagen, der vor den Türen der Schule Brezeln verkauft, die deutsche Schokolade, die für viel Geld in der Cafeteria zu haben ist und die „Münchner Wiesenhits", die auf der Homepage auf das Oktoberfest hinweisen, bringen Deutschland ein wenig näher – es ist und bleibt aber eine Schule in Mexiko.

Werde ich mich hier je heimisch fühlen können? Diese Frage muss noch lange auf eine Antwort warten!

Doch schon nach den ersten sechs Wochen ist für mich klar: Die Arbeit an einer Deutschen Auslandsschule ist eine Bereicherung! ◂◂

Zur Autorin

Susanne Trabitzsch ist Direktorin der Secundaria.

Die Feier zur Deutschen Einheit am Colegio Humboldt

Mit Optimismus in die Zukunft

Marcus Stibi

Raketen zischen in den strahlendblauen Oktoberhimmel; dazwischen hunderte von bunten Luftballons. Der Scorpions-Song „Wind of Change" erschallt, es ist förmlich spürbar, wie sich die Anspannung bei den Schauspielern löst und plötzlich scheint auch bei den Zuschauern der Bann gebrochen: Wie auf Kommando stürmen sie von allen Seiten in die Mitte des Platzes, dort, wo vor wenigen Augenblicken noch eine Kartonmauer gestanden hat, und versuchen noch ein möglichst großes Mauerstück als Souvenir zu ergattern. Die große Zeremonie zum Tag der Deutschen Einheit am Colegio Humboldt ist beendet. Nun werden sich die einzelnen Aktivitäten in die Klassenzimmer verlagern. Nur noch die Organisatoren der Veranstaltung aus der zweiten Preparatoria I stehen etwas verloren, aber mit zufriedenen Gesichtern in kleinen Gruppen zusammen. „Glaubt ihr, dass unser Stück angekommen ist?", fragt der Autor und Regisseur Marcel. „Ich denke schon; als die Grenzsoldaten auf den Flüchtling schossen, haben sich einige aus der Primaria sogar ein paar Tränen aus den Augen gewischt", meint Elias, der Verantwortliche für die Technik. „Na ja, aber immerhin hatten wir ja auch mit der Vereinigung des Liebespaares ein Happy End", er-

gänzt Carolin. „Ohne den Mauerfall wärest du jetzt gar nicht hier, unvorstellbar“, sagt Sebastian und legt liebevoll seinen Arm um die aus Dresden kommende Mitschülerin. Im Unterschied zu Carolin, die als Austauschschülerin nur sechs Monate das Colegio Humboldt besucht, wird Sebastian hier nächstes Jahr sein Abitur machen. Als Deutscher und Sohn eines VW-Mitarbeiters ist er schon zwei Jahre in Puebla und fühlt sich „voll integriert“. So seien die Muttersprachler zwar auch in der I-Klasse, welche zum Deutschen Abitur führt, in der Minderheit, aber dies sehe er eher als Vorteil. Neben der Sprache habe er auch in kürzester Zeit mexikanische Freunde gefunden und so die Kultur kennen gelernt. Wie viele seiner Schulfreunde möchte er aber in Deutschland studieren. Gerade das vereinte Deutschland zählt neben den USA zu den bevorzugten Studienorten und „hat nicht ohne Grund einen guten Namen auf der Welt“. Letzteres betonte Schulleiter Dr. Wolfgang Jakobi auch in seiner Rede im Rahmen der Feierlichkeiten zur Deutschen Einheit. Es gebe allen Grund zur Zuversicht. Dies gelte ebenso für Deutschland wie für das Colegio Humboldt. ◂◂

Ein Friedhof der besonderen Art

Calaveras und szenische Inszenierungen der Secundaria zum „Día de los Muertos“

Marcus Stibi

Es ist ein Friedhof der besonderen Art: Es scheint, als ob sich die Toten hier wohl fühlen, erinnert doch vieles an ihr Leben: So ist der Sarg des Sängers und Komponisten José Maria Napoleón Ruiz Narvaes vollständig mit Notenblättern eingekleidet und wird von einem Kreuz in Gitarrenform flankiert. Dagegen ist der des Fußballers Juan Francisco Palencia Hernández ganz in seinen Vereinsfarben gehalten, im transparenten Vorderteil erinnert ein Ball und ein Fanschal an sein Wirken. Die Särge von anderen Sportlern schmücken Medaillen, Pokale und diverse Sportutensilien wie Torwarthandschuhe, Baseballschläger etc. Darüber hinaus finden sich auch die Grabstätten von Poeten wie Gabriel Vargos, dessen Buchsarg seiner *Familia burrón* gewidmet ist, sowie bedeutenden Politkern wie Camilo Muarino. Sein tragischer Tod spiegelt sich in seinem Grab wider, in dem Flugzeugteile integriert sind. Schräg gegenüber erinnert eine kleine Miniaturkirche an die Toten des Bürgerkrieges in Chapas. Daneben ruht *Popacatepetl* und qualmt zufrieden vor sich hin. Der schneebedeckte Grabsteinvulkan erscheint in diesem Moment wie das Abbild des Originals im Hintergrund.

„Es ist wirklich phantastisch, was die Schüler der Secundaria in wenigen Tagen auf die Beine gestellt haben“, freut sich Schulleiter Dr. Jakobi. Es sei nicht nur beeindruckend, dass sie fast den gesamten Pausenhof zum Tag des Totengedenkens (Día de los Muertos) in einen Friedhof ver-

wandelt haben, sondern auch die kleinen auf der Bühne mit Witz und Ironie vorgetragenen *Calaveras* (Legenden über tote und noch lebende Personen) verleiten zum Schmunzeln. Besonders bedeutende Persönlichkeiten werden sogar mit einer kleinen Inszenierung gewürdigt. Manchmal kommt diese Ehre auch einem Lehrer zu Teil. „Im letzten Jahr haben sie mir sogar einen eigenen Sarg gebastelt", erzählt Jakobi stolz.

Ofrenda-Projekte der Preparatoria zum Día de los Muertos: Schock und Informationen

Marcus Stibi

Umweltkatastrophen, Hungersnöte, Krieg, Zerstörung, Elend, Leid; um hierfür Gehör zu finden, ist es heutzutage fast unerlässlich zu schockieren. Viele von uns öffnen dann beim Anblick von halbverhungerten Kindern gerne einmal den Geldbeutel, um das Thema dann im nächsten Augenblick ruhigen Gewissens gleich wieder zu vergessen. Schuld daran ist oft das fehlende Hintergrundwissen. Somit gilt es, eine Balance zwischen beiden Aspekten zu finden. Dies ist den Schülern der Preparatoria des Colegio Humboldt in Puebla in ihren Ofrenda-Projekten zum Gedenken der Toten nach Meinung der Lehrer, Eltern und Mitschüler hervorragend gelungen.

So setzt sich die 3A mit dem Abbau und den Folgen der so genannten „Blutdiamanten" auseinander. In dem von der Klasse gestalteten Parcours erhält der Besucher mittels Wandzeitungen, Karten und Photos Informationen über die politischen Hintergründe in den einzelnen Staaten. Videoinstallationen mit abgehackten Gliedmaßen lassen einen zusätzlich erschauern. Darüber hinaus kommen, begleitend von den Erklärungen des Tourführers, in kleinen szenischen Aufführungen Täter und Opfer zu Wort. Letztere schildern auch in der Entführungs-Ofrenda der 1A eindrucksvoll ihre Erlebnisse. Hier erfährt der Besucher, was es heißt, über Monate, ja oftmals Jahre immer zwischen Hoffnung und Todesangst leben zu müssen. Letzteres Gefühl durchlebten auch die Menschen in dem Moment ihres Versuches die Berliner Mauer zu überwinden, was für mindestens 136 von ihnen mit dem Tode endete. Dieser Thematik widmete sich die erste Preparatoria I. Besonders unter die Haut geht dabei die Darstellung der jungen Frau, welche schluchzend ihr totes Kind an ihren Körper drückt. Aus ihrem Monolog erfährt der Zuschauer, dass es beim Fluchtversuch im Kofferraum erstickt ist. Phasen der Verzweiflung, aber auch der Hoffnung durchleben Menschen, welche auf ein Spenderorgan warten. Mit diesem Thema beschäftigt sich die 3B. Oftmals sind es nicht nur die Opfer, welche unter den Folgeerscheinungen leiden, sondern auch ihre Angehörigen. Dies gilt besonders dann, wenn Eltern ihre Kinder verlieren. Vor diesem Hintergrund setzte sich die 2A mit der Brandkatastrophe vom 5. Juli in einem Kin-

derhort in Sonora auseinander. 43 im gesamten Raum verteilte, mit den einzelnen Namen versehene kleine Miniaturholzkreuze erinnern an die Opfer zwischen zwei Monaten und drei Jahren. Vor dem typisch mexikanischen siebenstufigen Totenaltar kommen die Mütter zu Wort. Sie fragen nach den Verantwortlichen für die bereits im Vorfeld bekannten Baumängel. Ebenfalls mit der Trauer um tote Kinder hat sich die 2I beschäftigt. Sie erzählen in ihrer Ofrenda die Legende der Malinche und Hernán Cortéz. Die Übersetzerin und spätere Frau des spanischen Eroberers hat in einer Wahnvorstellung die gemeinsamen Kinder getötet und trauert jetzt um diese.

Alle Projekte haben gemeinsam, dass der Mensch die Ausgangsposition von Leid und Zerstörung ist. Dieser Gedanke kulminiert in der Ofrenda der 3.I. über die Zerstörung der Welt durch den Menschen. Während am Anfang des Parcours noch eine intakte, harmonische Natur mit zwitschernden Vögeln dargestellt ist, sind bald schon die ersten Eingriffe des Menschen zu finden. Noch picknickt er scheinbar friedlich im Grünen, doch hat die Zivilisation bereits ihre Spuren hinterlassen. Städte und Industrieanlagen drängen erstere immer weiter zurück. In einer Ecke zeigt eine Computerinstallation Bilder von ausgebombten Städten. Eine Vorstufe des nun folgenden. In Form von mehreren Standbildern wird nun das Ende jeglichen Lebens präsentiert: Dunkelheit, Öde, Tod. Das einzige, was noch leuchtet, ist das Orange der Totenblumen (cempoalxchitl).

Eine düstere Zukunftsperspektive. Ein kleiner Lichtblick ist da das Projekt der 2B, die sich mit der Biographie von John Lennon beschäftigt hat und mit einer kleinen Live-Einlage von „Twist und Shout" beweist, dass der Tod noch nicht das Ende sein muss. ◂◂

Viva México

Carolina Knerr

Ein halbes Jahr in einem fremden Land ohne die eigene Familie und Freunde zu leben und ohne die Landessprache zu beherrschen, ist schon ein kleines Abenteuer. Dementsprechend nervös war ich vor meinem anstehenden Flug nach Mexiko. Wie wird die Familie sein? Werde ich Spanisch schnell verstehen und sprechen können? Werden mir meine Freunde und die Familie sehr fehlen? Diese und zig weitere Fragen beschäftigten mich pausenlos. Ich war jedoch auch sehr aufgeregt und konnte es kaum erwarten, eine neue Kultur kennen zu lernen. Außerdem hatten meine Eltern beschlossen, vorher mit mir und meinen Brüdern nach Mexiko zu reisen, um ein paar Wochen Urlaub zu machen. Von daher war ich erstmal nicht ganz auf mich alleine gestellt und konnte schon einmal die ersten Eindrücke im Beisein meiner Familie sammeln.

Sobald ich in Mexiko ankam, waren dann auch meine letzten bestehenden Sorgen vergessen. Ich habe mich sofort in dieses Land verliebt. Mein Bruder hingegen war froh, dass er kein halbes Jahr bleiben musste, sondern nur drei Wochen. Ihm war alles zu unfertig, teilweise sogar zu „ranzig", doch genau das fand ich so ansprechend.

Schon allein wenn man sich die Häuser mit ihren grell angemalten Fassaden oder die verwinkelten Gassen und die unebenen Straßen anguckt, sieht man, dass die Mexikaner mit einer ganz anderen Lebenseinstellung leben. Dadurch, dass an jeder Ecke Baustellen vorzufinden sind, kommt es mir so vor, als würde eine ständige Veränderung bestehen, ein ständiges Wachsen und Dazulernen.

Menschen

Faszinierend finde ich auch, wie die Mehrheit der Menschen in den armen Dörfern beispielsweise außerhalb Mexiko-Stadt wohnt. Meistens ohne Elektrizität, zentralen Gas- oder Wasseranschluss in einer kleinen Hütte mit vielen Leuten.

Meine Gastfamilie besitzt ein süßes, kleines Haus in Cholula, einem Stadtteil Pueblas. Da wir recht weit außerhalb wohnen, wird ausschließlich das Auto benutzt. Fahradfahren kann man hier vergessen. Zum einen ist es für nicht-mexikanische Mädchen recht gefährlich, alleine durch die Straßen zu fahren, jedenfalls wird das immer gesagt – ich habe da bisher keinerlei schlechte Erfahrungen gemacht, und zum anderen würde man ohne Auto Stunden bis zu seinem Zielort brauchen. Selbst mit dem Auto müssen wir mindestens zwanzig Minuten einplanen, um irgendwo hinzukommen. Ich finde, ein großer Nachteil Mexikos ist, dass man ohne Führerschein und Auto vollkommen abhängig von einem Autofahrer, meist den Eltern, ist. Eigenständig kann man nur wenig machen.

Da ich anfangs meines Aufenthaltes noch absolut kein Spanisch sprechen konnte, habe ich mich dafür entschieden, auf das Colegio-Humboldt zu gehen. Dort besuche ich die deutschsprachige Klasse, die nur wenig Unterricht auf Spanisch hat. Trotz des vielen Deutschen um mich herum habe ich Spanisch sehr schnell verstanden. Verständigen kann ich mich zwar immer noch nur „mas o menos", aber ich hab es auch nicht erwartet, nach mittlerweile vier Monaten perfekt Spanisch sprechen zu können. Mir ging es hauptsächlich darum, eine neue Kultur kennen zu lernen und in die fremde Sprache einmal reinzuschnuppern. Und das ist mir bisher gut gelungen.

Kultur

Ich habe verschiedenste Sehenswürdigkeit Mexikos gesehen. Überwältigend fand ich die Sonne- und Mondpyramiden in Teotihuacán. Diese stecken noch heute voller Geheimnisse über ihre Bedeutung und Erbauer. Den Surferstrand und die kleinen Buchten von Puerto Escondido fand ich auch sehr schön. Den schönsten Sonnenuntergang habe ich bisher beim Segeln in Acapulco gesehen. Auch Puebla hat viele schöne Orte, wie zum Beispiel den Zócalo mit der großen Kirche. Oder den Markt auf dem Zócalo von Cholula, da ist immer was los! Die Pyramide von Cholula mit der Kirche auf der Spitze ist ebenfalls eine Sehenswürdigkeit, die einen Besuch lohnt. Mir gefallen auch die vielen Stände am Straßenrand, die lauter Krimskrams ver-

kaufen. Dort kann man die perfekten Mitbringsel kaufen.

Alltag

Mein Alltag hier ist nicht viel anders als der in Deutschland. Bis mittags bin ich in der Schule. Wenn ich im Anschluss an einer Sport-AG teilnehme, bin ich um halb sechs zuhause. Da bleibt dann meistens nur noch Zeit für Hausaufgaben. Am Wochenende unternehme ich dann oft etwas mit Freunden. Wir gehen meistens in ein Einkaufszentrum oder ins Kino. Viel mehr kann die Jugend hier auch nicht unternehmen. Abends war ich schon einige Male weg, das Nachtleben von Cholula kennen zu lernen. Das ist immer eine gute Gelegenheit neue Bekanntschaften zu machen und Spanisch zu sprechen.

Schulleben

Am Colegio-Humboldt fühle ich mich gut aufgehoben. Ich finde es gut, dass die Schule großen Wert auf Traditionen beiderlei Länder, Deutschland und Mexiko, legt.

Der Tag der Toten, „Día de los Muertos", ein mexikanischer Feiertag, wird sehr groß gefeiert. Jede Klasse baut einen Altar, eine „Ofrenda", für eine tote Person. Dieser ist pyramidenartig aufgebaut, besteht aus sieben Stufen und reicht meistens bis zur Decke. Jede Stufe bedeutet etwas anderes und ist mit typischem Essen, wie zum Beispiel Totenköpfe aus Zucker oder Schokolade, und vielen Kerzen geschmückt. Ganz oben wird ein Bild oder Foto des Toten aufgestellt. Oft wird bei der Präsentation der „Ofrenda" eine kleine Theaterdarstellung eingebaut. Eine Jury entscheidet, welche Klasse die beste Arbeit geleistet hat und vergibt kleine Preise.

Das Oktoberfest als typisch deutsche Tradition hat einen sehr großen Stellenwert. Wieder muss jede Klasse etwas vorbereiten. Sei es ein Essensstand oder ein selbst ausgedachtes Spiel, das im Klassenraum aufgebaut wird. Mehr als 5000 Leute vergnügen sich an dem Sonntag mit Weißwürstchen, Semmeln oder Brezen, Live-Musik, verschiedenen Spielen, einer kleinen Kirmes und natürlich darf auch das deutsche Bier nicht fehlen.

Oft werden hier an der Schule die deutschen Feiertage ausführlicher gefeiert als in Deutschland selbst. Viele Deutschen wissen zum Beispiel gar nicht, was am Tag der Deutschen Einheit gefeiert wird. Hier wurde der Mauerfall sehr ausführlich zelebriert. Meine Klasse musste die Zeremonie vorbereiten. Mit dieser haben wir schon einen Monat vorher angefangen. Wir haben uns verschiedene Texte überlegt und uns ein kleines Theaterstück ausgedacht. Für dieses sind wir oft nach dem Unterricht in der Schule geblieben, um die Mauer aus Pappkartons nachzubauen. Eine Seite war mit Graffiti bemalt, um die Westseite darzustellen, die andere war in betongrau gehalten. Die Zeremonie war, wie mir gesagt wurde, bisher die beste, die es gab. Nach dem Theaterstück, das sehr emotional gewesen ist, sind während einer Helmut-Kohl-Rede auf beiden Seiten der Mauer je 20 Kindergartenkinder mit Luftballons aufgereiht worden, die bei dem Satz „Die Mauer muss fallen" ihre Luftballons fliegen gelassen haben. Gleichzeitig wurde ein kleines Feuerwerk gezündet. Nach der Zeremonie hat jede Klasse vor ihrem Klassenraum gefrühstückt und nachher einen Film geguckt. Ich fand es erstaunlich, dass der Mauerfall so ausführlich gefeiert wurde.

Fazit

Insgesamt bin ich sehr froh, dass ich dieses Abenteuer gewagt habe. Ich habe ausschließlich gute Erfahrungen gemacht und ziemlich sicher, dass ich nochmals für längere Zeit nach Mexiko reisen werde. Auch andere Austauschschüler, mit denen ich Erfahrungen ausgetauscht habe, erzählen größtenteils nur Positives. Natürlich muss man sich an das Leben und an seine Gastfamilie und ihre Regeln anpassen können. Ich denke auch, dass es eine ganz andere, vielleicht nicht so schöne Seite Mexikos gibt, die ich nicht kennen gelernt habe und als Austauschschülerin auch nicht kennen lernen werde, weil ich in keiner armen Gastfamilie lebe. Trotzdem konnte ich einen guten Eindruck von der mexikanischen Kultur und der lebensfrohen Art der Mexikaner gewinnen. ◂◂

Mährische Schüler finden deutsche Spuren

Projekt der DSD-Schulen in Olomouc, Opava, Ostrava, Brno

Wolfgang Lehmann

Der schlesische Orgelbauer Michael Engler, der böhmische Komponist Gustav Mahler, der Patron des Beichtgeheimnisses Johann Sarkander, Komponist Ludwig van Beethoven, der Beethoven-Mäzen Erzbischof Johann Rudolph oder Bankier Salomon Rothschild und noch viele andere mehr: Sie alle, ob Künstler, Finanzier, Handwerker oder Geistlicher, hinterließen als deutsche oder deutschsprachige Persönlichkeiten nicht nur in ihrer Heimat unauslöschbare Spuren. Ihre Spuren sind auch in tschechischen Städten wie Olomouc, Opava, Ostrava oder Brno heute noch, Jahrhunderte nach ihrer Lebzeit, auffindbar und – wenngleich zuweilen erst auf den zweiten Blick erkennbar – allzeit präsent. Auf eine Such- und Entdeckungsreise machten sich jetzt tschechische Schülerinnen und Schüler von vier Gymnasien mit deutschsprachigem Schwerpunkt aus den vier mährischen Städten. Im Rahmen des von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen des Bundesverwaltungsamtes (ZfA) unterstützten Projekts „Deutschsprachige Spuren in Mähren" suchten die Oberstufenschülerinnen und -schüler nach Zeugnissen deutscher Einflüsse in ihrer Heimatstadt und präsentierten dann die Funde in Form von Stadtrallys Mitschülern der befreundeten Schulen. Alle beteiligten Gymnasien gehören zum Kreis der von der deutschen Bundesregierung geförderten Deutschen Sprachdiplom (DSD) Schulen. Für die „Deutsche Spuren"-Rallys reisten Schülergruppen in die bis zu 150 Kilometer auseinander gelegenen mährischen Orte. Mit detektivischem Spürsinn und genauem Hinschauen erkundeten die Pennäler dann mit Hilfe von Fragebögen die vielen von ihnen bis dahin eher unbekannten Städte und erfuhren dabei, wie groß der deutschsprachige Einfluss in ihrer Heimat ist. Neben Fragen, bei wem Beethoven in Opava gewohnt hat, welchen Einfluss Freiherr von Rothschild auf die industrielle Entwicklung in Mähren hatte (Übernahme des Kohleabbaus bei Ostrava) oder wo Gustav Mahler in Olomouc lebte, lernten sie auch

Schüler des Mendel-Gymnasiums in Opava haben sich für die Rallye-Station „Ludwig van Beethoven in Opava" mit historischen Kostümen ausstaffiert

Am Caesarbrunnen in Olomouc ging es um die Frage, wer der Bildhauer war (Lösung: Georg Schauberger)

das Rezept von schlesischem Kuchen in Opava. Dass am Ende des Forschungs- und Reiseprojekts die Schülerinnen und Schüler aus Olomouc bei den Erkundungs-Rallys am besten abschnitten, war dann längst nicht das Wichtigste. „Wir als ZfA sind natürlich vorrangig daran interessiert, jungen Menschen weltweit mit dem DSD eine hochqualifizierte Eintrittskarte für das Studium oder Berufsleben im deutschsprachigen Raum zu ermöglichen. Wenn es dann aber auch noch mit einem Projekt wie den ‚Deutschsprachigen Spuren' gelingt, die Schüler zu aktivieren, Deutsch nicht nur als Sprache zu lernen, sondern als Teil ihrer heimatlichen Kultur zu erkennen, freut mich das besonders", zog der für die tschechischen DSD-Schulen verantwortliche Fahberater Willi Krüsemann in Prag ein positives Fazit des Projekts. ◂◂

Die Schüler aus Olomouc, Opava, Brno und Ostrava nach ihrer Erkundungs-Rallye im Kreuzgang der Michaeliskirche

Teheran – Impressionen eines Neuankömmlings

Thomas Gritzka

Die Monate zwischen der endgültigen Zusage, ab dem Schuljahr 2009/10 als ADLK an der Deutschen Botschaftsschule Teheran (DBST) unterrichten zu dürfen, und meiner schließlichen Abreise in den Iran waren beruflich und privat so vollgestopft, dass ich kaum Zeit für eine inhaltliche Vorbereitung auf meine neue Tätigkeit hatte – was aber wiederum die Chance auf ganz neue Lebenserfahrungen gerade für einen Lehrer bot, zu dessen déformation professionnelle ja das manchmal überexakte Planen gehört. Zudem reiste ich mit meinen 51 Jahren nun zum allerersten Mal (!) ins außereuropäische Ausland und konnte also meine neue Umwelt beinahe mit den großen Augen eines unvoreingenommenen Kindes entdecken. (Darum bitte ich auch manchen auslandserfahrenen Kollegen um Nachsicht, wenn er vieles in meinen nachstehenden Ausführungen innerlich mit leicht gelangweiltem Lächeln quittiert. – Für mich ist eben alles neu.)

Einem Kind fällt ja auch das Warten schwer – besonders, wenn es nicht einsehen kann, warum es für angemessen erachtet wurde, seinen Visa-Antrag vom April 2009 am 6. August (!) weiterzuleiten, wodurch es seinen Flug viermal verschieben musste und seinen Dienst – zum Schaden der DBST – erst mit einwöchiger Verspätung antreten konnte … Aber als braves Beamtenkind versteht es natürlich, dass Vater Staat Geld sparen muss, indem er für den Zeitraum zwischen Vertragsbeginn und tatsächlichem Dienstantritt den Auslandsanteil der Zuwendungen im Nachhinein wieder streicht …

Das Glück ist mit den Einfältigen. So lernte ich schon im Vorfeld meiner Abreise den iranischen Berufskollegen meines Schachpartners in der heimatlichen norddeutschen Provinz kennen, dessen Familie in Teheran lebt und dessen Tochter Schülerin … der DBST ist. Dadurch hatte ich für die ersten drei Wochen eine Gastfamilie gefunden, die mich ganz herzlich aufnahm und mir das Einleben ungemein erleichterte. Allerdings merkte ich dann auch, dass ich mich nicht endlos weiter bedienen lassen konnte, flügge werden und mich dem Überlebenskampf im Moloch Teheran stellen musste.

Dabei wurde mir allerdings wieder von so vielen Seiten in so vielfältiger Weise geholfen, dass von „Überlebenskampf" ehrlicherweise gar nicht die Rede sein kann. Zunächst unterstützten mich Schul- und Verwaltungsleitung der DBST in jeder nur erdenklichen Weise bei der Wohnungssuche: Vorauswahl von geeignet erscheinenden Wohnungen, Wohnungsbesichtigung, Aushandlung des Mietvertrags (der stellvertretende Schulleiter begleitete mich), Übersetzungshilfen deutsch-farsi usw. Auch beim weiteren Einleben im Alltag habe ich immer wieder umfangreiche Hilfe von Kollegen, dem Sekretariat und der Fachobfrau des VDLiA erfahren, zuletzt bei der Zollabfertigung meines Umzugsguts. Der mir empfohlene Fahrer, der mich ins Zollamt begleitete, führte mich so gut in die Mysterien der Verwaltungsabläufe dieser Behörde ein, dass die ganze Prozedur, bei der nur 2–3 meiner Kartons pro forma ein wenig geöffnet wurden, in zweieinhalb Stunden beendet war.

Mein fünfter Schultag, 13 Uhr. Die 6. Stunde ist fast zu Ende. Vom nahen Minarett ruft der Muezzin zum Mittagsgebet, während der Schulchor im Musikraum deutlich vernehmbar die deutsche Nationalhymne singt. Die Schüler üben für den Empfang der Deutschen Botschaft zum 3. Oktober. Ich habe Busaufsicht. An der Schulpforte wird genauestens darauf geachtet, dass jeder Schüler in den richtigen Schulbus steigt, um nicht im Chaos der Stadt verloren zu gehen. Das Personal passt außerdem auf, dass die Schülerinnen mit Überschreiten der Torschwelle (davor wacht die Diplomaten-Polizei) auch ihren Schleier anlegen. – Aber was heißt „Schleier"? Mit einem „Mantel", der als verlängertes zartes Leinenhemd figurbetont über den Po reicht, und einem Hauch von kombiniertem hellem, frei getragenem Hals- und Kopftuch, dessen eines En-

de nonchalant über die Schulter geworfen wird, sehen die oft sowieso schon überirdisch schönen jungen persischen Damen so hinreißend aus, dass das Argument des Regimes, der Schleier müsse allein schon getragen werden, um die Frauen vor den Nachstellungen der Männer zu schützen, völlig ad absurdum geführt wird.

3. Oktober, 17 Uhr. Feierlicher Empfang in der Residenz des deutschen Botschafters. Überall wahnsinnig wichtig(e) (tuende) Leute, auch etliche hohe Militärs, darunter Offiziere der iranischen Revolutionsgarde Pasdaran. Die eintreffenden iranischen Gäste wurden vor der Pforte zum Residenzgelände systematisch fotografiert und gefilmt. Ein ostentativer (und trauriger) Versuch der Einschüchterung der internationalen Kontakte der Botschaft.

Auf dem Heimweg zu Fuß zu meiner Wohnung, die ganz in der Nähe liegt, hört man von mehreren Hausdächern, sich antwortend, die Rufe „Down with Ahmadinejad – Allaho akbar!". Aber kein Grund zur Beunruhigung, es ist ein Spiel mit der Polizei. Teheran ist keine Stadt – es sind ca. 15 Millionenstädte, und das Zentrum der Unruhen an der Universität liegt etwa 3 Millionenstädte weiter südlich.

Bei dem immer noch herrlichen Herbstwetter gehe ich morgens zu Fuß zur Schule – ca. 25 Minuten leicht abwärts an Gebirgsbächen entlang, aber eben auch immer auf der Fahrbahn zwischen den dicht an mir vorbeifahrenden Autos hindurch, denn einen „Bürgersteig" gibt es in Teheran auch in den besseren Wohngegenden nicht. Der Raum vor den Häusern scheint Privatbesitz zu sein, und nachdem man kurz über polierten Marmor gewandelt ist, muss man im nächsten Moment, ein tiefes Loch umgehend, über eine Schutthalde klettern. Das ist mir denn doch zu viel des Frühsports, deshalb lasse ich mich lieber von hupenden Autos beinahe anfahren – nur nicht zurückweichen, das wird sofort als unverzeihliche Schwäche ausgelegt.

Die 1. Stunde habe ich heute in der 9. Klasse – unsere bunteste: eine Ungarin, eine Indonesierin, ein Afghane, ein Aserbeidschaner, ein Bosnier, eine Teheranerin und zwei Deutsche – alle auf erstaunlich gutem deutschem Sprachniveau (sie haben vier Wochenstunden „Deutsch als Fremdsprache" seit dem Kindergarten, der wie die Grundschule zur Botschaftsschule gehört), so dass ich *inhaltlich* fast wie in Deutschland unterrichten kann. Heute beginnen wir mit den Ursachen der Französischen Revolution, also den Mysterien der alteuropäischen Drei-Stände-Gesellschaft (es geht alles, man muss es nur wollen), wobei mir immer wieder politisch nicht korrekte Vergleiche mit meinem Gastland auf der Zunge liegen.

Unsere kleinste Klasse ist die 10. mit 5 Schülern (die größten sind die 1. und die 5. mit je 18 Schülern) – das klingt paradiesisch (was für die Korrekturen auch stimmt), bedeutet *methodisch* aber eine große Umstellung, denn da sitzen fünf Persönlichkeiten mit sehr unterschiedlichen Biographien vor einem, die individuell gefördert werden wollen und müssen – man kann z. B. nicht einfach dieselbe Klassenarbeit für die ganze Lerngruppe schreiben.

Unsere 11. Klasse ist sprachlich und inhaltlich überdurchschnittlich, und es macht mir schon jetzt großen Spaß, diese acht Schüler in meinen beiden Fächern – Französisch wird natürlich fortgeführt bis zur „Deutschen Internationalen Abiturprüfung" – bei dem sehr weit gefassten thüringischen Rahmenlehrplan *eigenverantwortlich* (endlich hat dieses Wort mal keinen säuerlichen Beigeschmack!) mit dem, was *mir* am Herzen liegt, und mit *meinen* (je drei …) Prüfungsvorschlägen zum *de*zentralen Abitur zu führen. – Herrlich!

Dabei freut es mich auch immer wieder zu beobachten, wie die Schüler miteinander umgehen – trotz den 7000 EUR jährlichem Schulgeld ist von neureicher Arroganz bisher nicht viel zu spüren. Sie kennen ihre sprachlichen Defizite untereinander sehr genau, und da kann es z. B. bei der Klärung des Begriffs „Investiturstreit" schon einmal wild durcheinander gehen: Rechts höre ich den Serben (einen hervorragenden Schüler) seiner ungarischen Nachbarin den Ausdruck in Französisch erläutern, während ihn sich links zwei Schülerinnen in fließendem Farsi klarmachen und hinten die Deutsche ihrer Nachbarin das Ganze auf Englisch erklärt.

Mittags bin ich zu müde, um in der Wärme bergauf zu Fuß nach Hause zu gehen, und nehme also ein Taxi. (Einen Wagen habe ich noch nicht, liebäugele aber mit einem gebrauchten

Peugeot 206 aus französisch-iranischer Koproduktion – unter den neuen Modellen der VW Golf der Teheraner –, den mir mein Vermieter besorgen kann, wobei ein Cousin 3. Grades des Onkels seiner Großtante – oder war es der Großonkel des Cousins? – die lästigen Formalitäten mit den Behörden erledigen wird. Übrigens gibt es hier sogar einen jährlichen TÜV, der allerdings, wie ein Blick auf Teherans Straßen zeigt, ausschließlich aus Verwandten und guten Bekannten der Autofahrer zu bestehen scheint, die bei einem Benzinpreis von 7 ct/l natürlich nicht auf die durchaus verkehrenden Busse umsteigen.) – Ich will also ein Taxi nehmen und habe dabei die Wahl zwischen der „europäischen" und der einheimischen Variante. Bei ersterer bestellt man per Telephon ein Taxi nur für sich („dâr bast" = „Tür zu") und bezahlt einschließlich Trinkgeld ziemlich einheitlich 3,50 EUR, auch wenn man eine Stunde im Stau stehen sollte, was hier zwischen Morgengrauen und Mitternacht immer und überall passieren kann.

Viel interessanter ist natürlich die zweite Variante, bei der man sich einfach an der Straßenrand stellt, um von den äußerlich nicht erkennbaren privaten und nur in den Hauptverkehrsadern fahrenden Sammeltaxen angehupt zu werden. Erntet man auf das ins Innere gerufene Fahrziel ein bestätigendes Nicken des Taxifahrers, so steigt man zu den anderen Fahrgästen und sitzt hinten meist zu dritt. Manchmal ergeben sich rudimentäre Gespräche, z. B. mit dem Taxifahrer, der früher bei Siemens gearbeitet hat, oder dem armen Studenten neben mir, der beim Aussteigen den Fahrpreis für mich mitbezahlt, ohne dass ich mich wehren kann. Dabei ist ja nicht die Höhe des Betrages – ein Zehntel der Dâr-bast-Taxen: wie viel Cent sind das? – das Entscheidende, sondern die nette Geste gegenüber dem Ausländer – – könnte so etwas einem Iraner in Deutschland passieren??

Die Sammeltaxen sind übrigens auch technisch ein Phänomen: Mindestens 30 Jahre alt und vom Typ „Paykan 1600i", scheinen sie den Fahrgeräuschen nach zu urteilen völlig ohne Bremsbeläge, ohne Stoßdämpfer und offensichtlich sogar fast ohne Motoröl zu funktionieren. Spannend wird es auch, wenn man auf ausgeprägte Fahrerpersönlichkeiten trifft: Da ist der seit seiner Jugend verhinderte Rennfahrer, der selbst auf der Stadtautobahn bei 80 km/h fast bis an die Stoßstange des Vordermanns auffährt, um dann das Steuer herumzureißen, rechts zu überholen und dabei das über und über mit Melonen beladene Motorrad abzudrängen – oder der offensichtlich unter spastischen Lähmungen oder Sekundenschlafattacken leidende (oder bekiffte?) Chauffeur, dessen Kopf immer wieder weit nach hinten fällt, während er die fünf Reihen Stop-and-go-Verkehr vor sich hupend mitten in den ebenfalls in fünf Reihen entgegenkommenden Verkehr hinein überholt. Ich hatte übrigens zufällig zweimal das zweifelhafte Glück, mit ihm zu fahren – dass der Gegenverkehr aber immer ausweicht, erkennt man unschwer daran, dass ich hier diese Zeilen schreibe.

Vor einigen Tagen war ich zu einem Konzert des seit ein paar Jahren wieder existierenden Teheraner Symphonie-Orchesters in der noch unter dem Schah erbauten Stadthalle eingeladen. Es wurde aber – obwohl inzwischen erlaubt – keine westliche Musik gespielt, sondern traditionelle persische, allerdings von einem modernen iranischen Komponisten, der europäische mit persischen Instrumenten mischte. Hingerissen ließ ich mich darauf ein, mir die Sprache meines Gastlandes wenigstens zu erhören, wenn ich sie schon nicht spreche. Das Bedeutendste des Abends kam aber zum Schluss: „Hey Iran", die inoffizielle Nationalhymne des Landes, wird gespielt. Im Gegensatz zur offiziellen Hymne weiß sie nichts von Märtyrern und Kriegshelden, sondern besingt die Liebe zu Land und Leuten. Allein schon deswegen macht sich verdächtig, wer sie singt, und noch vor einiger Zeit sollen Revolutionsgardisten den Saal gestürmt haben, als sie erklang. Davon ist nun nichts zu spüren, und langsam erhebt sich das Publikum, um mitzusingen. Eine Wiederholung wird eingefordert, und nun ist kein Halten mehr: Der ganze Saal singt voller Inbrunst mit und wiegt sich im Rhythmus der sehr eingängigen Melodie. Als Europäer natürlich erkennbar stehe ich unter genauer Beobachtung, mir wird von vielen Seiten zugelächelt, und am Ende fragen mich wildfremde Leute auf Englisch, wie ich den Abend denn fand.

Der Schleier rutscht immer weiter nach hinten. Bald wird er fallen. ◂◂

Der 2. Deutschlehrertag im Reich der Mitte

Yvonne Dauns

Am 16. Oktober 2009 fand der 2. Deutschlehrertag in Shanghai statt. Organisiert von der Abteilung Kultur und Bildung des Deutschen Generalkonsulats Shanghai, welche die Aufgaben eines Goethe-Instituts übernimmt, stand der Deutschlehrertag, durch Fortbildung und Information kompakt, ganz im Zeichen des Deutschunterrichtens. Referenten aus Deutschland und China präsentierten 15 Workshops zu verschiedenen Themen aus dem Bereich „Deutsch als Fremdsprache".

Eröffnet wurde die Veranstaltung mit einem Vortrag von Rainer E. Wicke (Fortbildungskoordinator der ZfA in Köln), bei dem es um handlungs- und schülerzentriertes Lernen ging.

Der Workshop „Landeskunde und Interkulturelles Lernen" von Rainer E. Wicke baute auf die Grundlage des neuen „Deutschland-Posters", welches im Auftrag der Bildungskooperation Deutsch des Goethe-Instituts entwickelt wurde, auf. Vierzig und mehr landeskundliche Ideen für den Deutschunterricht wurden vorgestellt.

Auch in dem Workshop von Frau Ulrike Behrendt konnten die landeskunde-hungrigen Deutschlehrer fündig werden. Die Geschichte Deutschlands, 20 Jahre Mauerfall und Berlin von 1945 bis heute, wurde lerneraktiv vermittelt.

In China herrscht ein zum Teil sehr prüfungsorientiertes Schulsystem, Workshops zu verschiedenen Methoden zur Teilnehmeraktivierung und zu projektorientiertem Lernen sind somit sehr gefragt und auch wichtig für die Deutschlehrer in China. Das ist eben etwas, was sie oft weder durch eine entsprechende Ausbildung erlernen konnten, noch vielleicht durch die Übernahme von Methoden aus eigener Lernerfahrung anzuwenden wissen. Ein prüfungsorientiertes Schulsystem versteht sich oft auch eher an einer Ausbildung im Schriftlichen, wodurch die sich doch mehr auf die Rolle des mündlichen im Deutschunterricht konzentrierenden Workshops von Wolfgang Butzkamm „Deutsch auf Deutsch unterrichten – wie schaffe ich das?" und „Die Muttersprache – der größte Aktivposten beim Fremdsprachenlernen" ebenfalls auf großes Interesse stießen. Anknüpfend an die aktive Kommunikation im Unterricht, stellte ZfA-Lehrkraft Alexander Escher Übungen zur Sprechaktivierung von Schülern im Unterricht in Workshops mit dem Thema „Massenübungen für den kommunikativen Spracherwerb" vor.

Seien es die Schüler an beispielsweise PASCH-Schulen oder seien es Studenten der Germanistik oder der „deutschen Sprache", das Ziel aller ist es, neben anderen zusätzlichen Qualifikationen, sich später im alltäglichen Leben auf Deutsch verständigen zu können. Auf die Fähigkeit zur Kommunikation, vor allem in der Berufswelt, wird sehr viel Wert gelegt. Mit dem Vermögen sich auf Deutsch bewerben zu können, fängt es da schon an. Übungen zu einem „Bewerbungstraining für chinesische Schüler und Studenten" stellte Frau Sabine Porsche (DAAD-Lektorin) den Deutschlehrern vor.

Rainer E. Wicke beim
2. Deutschlehrertag in Shanghai

Lehrer im Workshop von Alexander Escher (ZfA)

Rainer E. Wicke mit Teilnehmerinnen

Workshops zur Arbeit mit einzelnen Lehrwerken und deren Besonderheiten fanden ebenfalls statt. Information und Medien zum Stöbern der großen deutschen und auch chinesischen Schulbuchverlage rundeten die Veranstaltung ab.

Der Deutschlehrertag zeigte nicht nur auf, welche Lehrmethoden es gibt und wie man diese praktisch und sinnvoll in das kulturell geprägte und eigene Unterrichtskonzept einbauen kann, sondern bot auch eine ganz wichtige Plattform zur Vernetzung dar. Insgesamt nahmen über 150 Deutschlehrer aus verschiedenen Städten Chinas an der Veranstaltung teil. Lehrer aus den unterschiedlichsten Kategorien und Typen von Schulen, Lehrer aus PASCH- Schulen, Universitäten usw.. Der Austausch zwischen den Lehrern untereinander sowie auch die Vernetzung, das Zusammenkommen und die Zusammenarbeit der Lehrer und verschiedener Institutionen und „Mittler", wie Goethe-Institut und ZfA, spielten eine wichtige Rolle. Die Lehrer, die durch die schon in allein einer Stadt bestehenden großen Entfernungen, welche dieses riesige Land mit sich bringt, nur sehr selten die Gelegenheit zum Austausch mit Lehrern anderer Schulen oder Institutionen haben, nutzen die sinnvolle Chance zum Austausch gerne. Sie stehen nicht alleine mit ihrer Arbeit und Bemühungen und das zu Wissen und an „eigenem Leib" zu erfahren stärkt und motiviert.

Auch Schülern und Studenten ist der Deutschlehrertag bekannt, denn nach dem Deutschlehrertag sind sie ganz gespannt was ihre Lehrer denn vielleicht neues von diesem Tag mitbringen werden.

Schüler und Absolventen von PASCH- Schulen konnten im Rahmen des Deutschlehrertags ein „Praktikum" machen und hatten somit die besondere Gelegenheit die deutsche Sprache auch einmal aus Sicht eines Lehrers zu erleben.

Lehrer und Schüler sind schon auf den nächsten Deutschlehrertag 2010 im Reich der Mitte gespannt. ◂◂

Zur Autorin

Yvonne Dauns ist PASCH-Beauftragte, Beauftragte für Bildungskooperation Deutsch, Institut: Abteilung Kultur und Bildung, Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland Shanghai (übernimmt die Aufgaben eines Goethe-Instituts)

Kontakt

E-Mail: dauns@shanghai.goethe.org
www.goethe.de/shanghai

Kommunikative Spracherwerbsübungen – Workshop Deutsch-Lehrer-Tag Shanghai

Auszug aus dem Workshop von Alexander Escher „Massenübungen für den kommunikativen Spracherwerb"

Alexander Escher

Wie den folgenden Ausführungen entnommen werden kann, habe ich in meinem Workshop versucht, unterrichtspraktische Erfahrungen in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen, die den einzelnen Teilnehmern die Möglichkeit geben sollten, die entsprechenden Vorschläge bei der Gestaltung des eigenen Deutschunterrichts einsetzen zu können. Dabei erheben diese Vorschläge keinen Anspruch auf Vollständigkeit – denn es ging auch darum in meinem Workshop, die Teilnehmer anzuregen, die Liste der Möglichkeiten zu ergänzen bzw. eigene Aktivitäten zu entwerfen.

Vermutlich gibt es nicht nur bei chinesischen Schülern das Phänomen, dass sie in Deutsch als Fremdsprache eine gewisse Hemmung zum Sprechen zeigen. Da die Schüler in der Regel dennoch ein großes Mitteilungsbedürfnis untereinander besitzen, entschloss ich mich in Vorbereitung auf eine Deutschstunde, den Schülern Gelegenheit zum freien Sprechen zu geben. Nur eine Bedingung bestand dabei: Sie sollten Deutsch reden. Die Bänke wurden in einem Kreis aufgestellt, sodass ein Innen- und ein Außenkreis entstanden. Der äußere Kreis wechselte nun alle zwei Minuten, damit sich zwei neue Gesprächspartner gegenüber saßen. Was als 6-minütige Aufwärmphase zu Stundenbeginn in einer 10. Klasse (B1-Niveau) gedacht war, hätte auch die gesamte Stunde füllen können, weil die Schüler sich angeregt unterhielten – in der Fremdsprache Deutsch.

Dieses Beispiel zeigt nicht nur, wie einfach Schüler ohne methodische oder psychologische Zaubertricks zum Reden zu bewegen sind, sondern es macht vor allem deutlich, warum man eine Sprache lernt, die eigene oder eine fremde: Um sich mitzuteilen. Die Sprache ist ein „Mittel des Kommunizierens, Denkens und Handelns" (Butzkamm 2007), sie ist ein „Werkzeug zum sprachlichen Handeln" (Holly/Schwander 1987). Und die Schüler müssen die Möglichkeit bekommen, es in echten Situationen anwenden zu dürfen, denn ein Werkzeug, das sie so genau studieren, wollen sie auch ausprobieren. Das ist eben so selbstverständlich, wie die Tatsache, dass es Wissen über die Funktionsweise dieses Werkzeugs bedarf, bevor man es anwenden kann.

Noch vor wenigen Jahren neigte man dazu, Grammatik oder Kommunikation einseitig im Unterricht zu berücksichtigen, daher ist es sinnvoll, sich gelegentlich bewusst zu machen, das Wissen und Anwendung auch beim Fremdsprachenlernen eng zusammengehören. Es ist klar, dass sich die Gewichtung beider Teile im Verlaufe des Fremdsprachenerwerbs verschiebt. Während im Anfängerbereich eine Basis (Vokabeln, Phonetik, Grammatik etc.) geschaffen, also stark sprachbezogen gearbeitet wird, muss die kommunikative Anwendung als eigentliches Ziel des Sprachenlernens mit fortschreitendem Niveau zunehmen. (Genaueres siehe DaF-Rahmenplan 2009.)

Ausgehend von der Erkenntnis, dass das Sprechen sowohl im sprach- als auch im mitteilungsbezogenen Unterricht eine größere Rolle spielen sollte, habe ich aus der Literatur Übungsbeispiele zusammengetragen, die es erlauben den Sprech-Anteil der Schüler deutlich zu erhöhen. Die gesammelten Übungen haben gemeinsam, dass möglichst viele Schüler sprechen und somit der Übungsanteil des Einzelnen zunimmt. Einen Teil der entstandenen Übungssammlung konnte ich als Landesprogrammlehrkraft in einem Workshop im Rahmen des vom Goethe-Institut veranstalteten zweiten Deutschlehrertages 2009 vorstellen und gemeinsam mit deutschen und chinesischen Lehrern erproben und besprechen. Im Folgenden sollen nun einige Anregungen gegeben oder Übungen in Erinnerung gerufen werden. Die Übungen sind allesamt keine Neuerfindungen, aber sie funktionieren und bieten den Vorteil, dass genauere Beschreibungen und die dazugehörigen Materialien in der jeweiligen Literatur zu Verfügung stehen.

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren ■ Beiträge	Heft	Seite
Ackermann, Alexander ■ Köln–Barcelona in zwei Wochen – Der Vorbereitungslehrgang der künftigen ADLKs der iberischen Halbinsel	2	123
Ahnen, Doris ■ Grußwort der Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz	3	247
Ax, Christian ■ PASCH-Initiative entfaltet im Rahmen der Deutschen Kulturwochen in der Ukraine ihre volle Wirksamkeit	2	144
Behandlung und Verabschiedung der Anträge auf der 29. Hauptversammlung in Darmstadt	3	277
Bender, Dietrich ■ Unfaire Korrektur	3	299
Berger, Annemarie ■ Initiative „Schulen – Partner der Zukunft" (Bericht von der FB-Tagung im Februar 2008)	2	127
Berger, Annemarie ■ Obamas Besuch in Straßburg und Baden-Baden, gesehen von einem Zaungast aus Tadschikistan	2	184
Bock, Marc-Thomas ■ Eine Schule in den Tropen	4	379
Bolte, Christiane / Padrós, Alicia ■ Von Bischkek bis Valparaíso – die Webseite der Partnerschulinitiative	2	134
Bosert, Ingrid ■ Herbsttagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein am 22.11.2008 in Niebüll	1	6
Bosert, Ingrid ■ in memoriam: Josef Krauthausen	4	342
Bosert, Ingrid ■ Krause-Leipoldt, Harald, Bericht der Kassenprüfer	3	276
Breuel, Ursula ■ Einmal FBK und zurück. Ein völlig subjektives Resümee	1	76
Brüser-Sommer, Ehlert / Janssen, Wilfried / Schröder-Klein, Anita ■ Pilotphase der Bund-Länder-Inspektion abgeschlossen	2	119
Brumm, Bruno ■ Schulsystem zu verkaufen!	4	413
Dederding, Hans-Martin ■ Gibt es ein Leben nach dem DSD ? Arbeit mit DSD-Alumni in der Ukraine	1	27
Dronske, Ulrich ■ Kurze Antwort an E/0,08/0,7/1,61/II	2	168
Du Pin, Dirk ■ Grußwort der GEW / AGAL	3	251
Eckes, Thomas / Weiss-Motz, Frank / Whelan-Mostofizadeh, Stefanie ■ Ermittlung fairer Ergebnisse im Prüfungsteil Schriftliche Kommunikation des Deutschen Sprachdiploms	1	15
Egenhoff, Manfred ■ Dabeisein ist (fast alles)! Von der HV in Darmstadt zur IDT in Jena	4	339
Egenhoff, Manfred ■ Ein – in Teilen recht persönliches – Wort zur Verabschiedung von Wolfgang Gotterbarm aus dem Amt des Vorsitzenden der AGAL	2	113
Egenhoff, Manfred ■ Ex-Rumänenlehrer-Treffen – eine etwas andere Art von Regionalgruppe	2	117
Egenhoff, Manfred ■ Rundbrief an die Schulleiter und Fachberater der ZfA	2	116
Engel, Marcus ■ „Mündliche Kommunikation" in Perm – 2. Teil: Projekte oder Probleme	1	32
Engel, Marcus ■ Stufendifferenzierter kaufmännischer Unterricht in Russland auf Deutsch	3	290
Everding, Karl-Martin ■ Im Westen (der Ukraine) was Neues: Erfahrungen eines DSD-Frontkämpfers beim Übergang von DSD II zu DSD C 1	1	35
Fluch, Martin / Kalykova, Machabat ■ Auf, auf zum aktiven Denken nach der Prüfung. Ein kleiner Text von einer großen Möglichkeit, die Nachhaltigkeit eines DSD-Themas tatsächlich zu stimulieren	1	39
Fluch, Martin ■ Der Pilz – das unbekannte Wesen. Ein biologisches Küchen – 1 × 1	4	413
Fluch, Martin ■ So ganz abseits professions-prosaischer Sprachvermittlung	2	186
Fluch, Martin ■ Vom poetischen Loch der Schwerelosigkeit nach und dem Kraft raubend Aufwändigen vor jeder Prüfung	1	44
Focken, Jan H. / Ückermann, Patricia ■ Schulumfrage unter Lufthansa-Entsandten	3	262
Franzke, Uwe ■ Alternative Ausland – Eine Berufsausbildung in der Ferne erfordert viel Pioniergeist	3	254
Frey-Krummacher, Claudia ■ 75 Jahre Pestalozzi-Schule, Buenos Aires	3	286
Geisler, Johannes ■ Die Harmonie der Wasserpfeifen. Das zweite Treffen der TU9 DANA Netzwerkkonferenz in Berlin	4	408
Geisler, Johannes ■ Die Türkei – eine Gesellschaft zwischen Orient und Okzident	1	51
Geisler, Johannes ■ Wem gehören die Auslandsschulen?	3	227
Gerber, Friedrich ■ 125. Jubiläum DS Alexandria	4	391
Götz, Krystyna ■ Das „Krakauer Modell" – eine blühende DSD-Metropole	1	22
Greimel, Hans ■ PASCH in Belgien aus der Sicht des Goethe-Instituts – Zur Auswahl der PASCH-Schulen	2	141
Gutzat, Bärbel ■ Qualitätssicherung beim Deutschen Sprachdiplom	1	12
Haar, Eberhard ■ Was tun im Ruhestand? Einsatz als SES-Experte bei ehemaligen Straßenkindern in Nordthailand	4	395
Haataja, Kim ■ 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	4	356
Henzler, Dorothea ■ Eröffnung durch die Kultusministerin des Landes Hessen	3	242
Himmelreich, Jutta ■ Im Rudaki-Fieber: Stadt, Land, Murjan-Fluss. Tadschikistan feiert das 1150-jährige Jubiläum seines Nationaldichters	1	62
Himmelreich, Jutta ■ Wasser, Sonne und ein YouTubeVideo	2	151
Hollensen, Jürgen ■ An der deutschen Schule in Madrid von 1939–1945	2	173

Autoren ■ Beiträge	Heft	Seite
IDT – Kooperation mit der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT)	2	171
Kasraeian Moghaddam, Shirin ■ Neue Medien – neue Chancen für den Sprachunterricht	4	370
Kerscher, Rudolf ■ Per Frachter nach Chile	3	300
Kleinke, Henry ■ 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	2	129
Knieling, Rolf ■ Rückkehrer/innen in den Inlandsschuldienst	3	231
Kotz, Andreas / Biechele, Markus ■ Arbeit mit der Lernplattform Moodle beim Goethe-Institut	4	365
Krawielicki, Stefan ■ PASCH-Initiative und Versorgungszuschlag. Nachtrag zur 29. HV in Darmstadt	4	348
Lawin, Heike ■ Blick zurück – nicht mit Zorn. Eine kleine Reminiszenz an die 29. HV in Darmstadt	4	416
Lawin, Heike ■ Jennissej–Jennissej, einmal Polarkreis – und zurück	3	307
Lawin, Heike ■ Lesefüchse in Sibirien	2	157
Lehmann, Jürgen ■ Auf der anderen Seite	1	83
Lehmann, Jürgen ■ Eine Stunde Kultur oder: Meine letzte Japanisch-Lektion	3	303
Lücke, Elke / Goller, Wilfried ■ Die Bedeutung deutscher Auslandsschulen für Top-Arbeitgeber VW	3	258
Martinen, Jan ■ Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/ Hamburg	3	230
Mattern, Ulrich ■ Als Pensionär (Deutschlehrer) an einer Provinz-Uni in China	3	304
Medo, Max Moritz ■ Die Deutsche Schule Valparaiso auf der IDT in Jena	4	340
Meyer-Engling, Bettina ■ PASCH: Eine Idee geht um die Welt	2	130
Michel, Herbert ■ Eine Fremdsprache kann man nur laut sprechen … Eine sehr persönliche Spracherwerbstheorie	2	179
Moll, Friedrich-Wilhelm ■ Wie wär's denn mit dem Kosovo? Zu Gast auf der ersten Schulpartneraustauschbörse	2	140
Molter, Dierk ■ Grußwort des Schuldezernenten der Wissenschaftsstadt Darmstadt	3	248
Müller, Bernward ■ Grußwort des Kultusministers des Landes Thüringen	3	244
Munderloh, Bernd ■ Bericht über das Frühjahrstreffen 2008 der Regionalgruppe Nordwest	1	6
Munderloh, Bernd ■ Bericht über das Herbsttreffen 2008 der Regionalgruppe Nordwest	2	114
Munderloh, Bernd ■ Frühjahrstreffen 2009 der Regionalgruppe Nordwest	3	230
Munderloh, Bernd ■ Bericht über das Herbsttreffen 2009 der Regionalgruppe Nordwest	4	344
Noll, Heide ■ Das ABC des Sprachdiploms, Bewertung in Stufen: die neue Prüfungsordnung	3	236
Overkamp, Anne Sophie ■ 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	4	404
Päßler, Ursula ■ Grußwort des Deutschen Philologenverbandes	3	250
Rádóczi, Andrea ■ Ungarische Schüler im Saarland	4	376
Rheinberger, Lothar ■ Herbsttreffen 2009 der Regionalgruppe HH/SH in Brodersby	4	343
Rheinberger, Lothar ■ Flugpauschale – Mitteilung des Referats für Rechts- und Sozialfragen	1	9
Richmann, Michael ■ Die Erotik der nackten Zahlen-Deutschsprachiger Mathematikwettbewerb an der Corvinius-Universität	2	154
Roche, Jörg ■ Zum Mehrwert der Medien im Fremdsprachenunterricht	4	350
Schweizer, Frank ■ Was bei Modul 1 geschah – Fortbildungserfahrungen heute	2	159
Seegers, Marc ■ Von toten und lebenden Dinosauriern in Patagonien. Bericht aus dem Umfeld einer Sprachbeihilfeschule	4	384
Siewecke, Norman ■ Indianer in Kanada – ein PowerPoint-Projekt im bilingualen Fachunterricht	1	69
Steffen, Frank ■ „Wer war Herr L.?" Ein medienpädagogisches Sprachprojekt	1	65
Steinmeier, Frank-Walter ■ Initiative „Schulen: Partner der Zukunft" Artikel des Bundesministers des Auswärtigen für das Auslandslehrerverbandheft 2/09	2	126
Stimpfle, Rainer ■ Eine Apologie der neuen Form des Sprachdiploms – vornehmlich gerichtet an die Verächter der Reform	1	48
Stimpfle, Rainer ■ Eine weitere Zuschrift zum Schwerpunkt des letzten Heftes	2	170
Subra-Wiethoff, Heike ■ Blätter erzählen. Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht anhand eines Blattes	4	400
Teilnehmer/innen an der 29. HV 2009 in Darmstadt	3	282
Tiffert, Wolfgang ■ Rechenschaftsbericht Schatzmeister	3	273
Wahl des neuen Vorstandes für die Amtsperiode 2009–2011		
Wecht, Karlheinz ■ Begrüßung durch den Vorsitzenden: Bildung braucht Freunde	3	239
Wecht, Karlheinz ■ Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden und Ehrungen	3	268
Wegelage, Karin ■ Armut und Gleichgültigkeit säen Gewalt	1	58
Weischer, Heinz ■ Ich heiße E/0,08/0,7/1,61/II und bin SK-Bewerter B1C1	1	49
Weischer, Heinz ■ Showdown zwischen Ulrich Dronske und E/0,08/0,7/1,61/II	4	411
Weischer, Heinz ■ Unwillige Umzugsträume	1	82
Weisse, Ekkehart ■ Etwas zur Landeskunde und darüber hinaus	4	412
Wicke, Rainer E. ■ Das German-English Bilingual Program in Edmonton, Alberta/Kanada	1	68
Wicke, Rainer E. ■ Einstein und Loreley lassen grüßen – das neue Deutschlandposter im Einsatz	3	295
Wicke, Rainer E. / Funk, Hermann ■ Fremdsprache Deutsch	4	398
Wicke, Rainer E. ■ Lorbeer redlich verdient – Lyrik im DaF-Unterricht	2	162

Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken

Titel	Heft	Seite
Der Vorsitzende berichtet	1 ■ 2	2 ■ 110
	3 ■ 4	226 ■ 338
Persönliche Nachrichten / Verbandsnachrichten und Anschriften der Mitarbeiter/innen	1 ■ 2	10 ■ 117
	3 ■ 4	234 ■ 346

Rezensionen

Autor: Titel ■ *Rezensenten*	Heft	Seite
Abdelilah-Bauer, Barbara: Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher ■ *Nora Lucidi*	2	196
Aits, Wiebke: Intellektuelle Grenzgänger. Migrationsbiografien nordafrikanischer Studierender in Deutschland ■ *Eckehart Knop*	3	325
Allende, Isabel: Inés meines Herzens ■ *Eckehart Knop*	2	221
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) ■ *Eckehart Knop*	4	425
Arnold, Rolf: Führen mit Gefühl. Eine Anleitung zum Selbstcoaching ■ *Günther Fecht*	2	203
Atilgan, Yusuf: Der Müßiggänger ■ *Ulrich Mattern*	2	214
Baier, Wolfgang: Fluch der Gewalt. Eine Geschichte aus Kolumbien ■ *Nora Lucidi*	1	107
Baltschev, Bettina: Ein Jahr Amsterdam. Reise in den Alltag ■ *Nora Lucidi*	2	220
Becker, Ulrike: Lernzugänge. Konzepte, die den Weg zum Lernen freimachen ■ *Hannelore Besser*	2	201
Berdolt-Walschburger, Ute: Die Hansens und die Kienhebers. Eine Familiengeschichte ■ *Wolfgang Baier*	1	106
Berger, Norbert: Bernhard Schlink: Der Vorleser ■ *Nora Lucidi*	4	444
Burger, Hermann: Schilten ■ *Thomas Lother*	4	426
Burkard, Franz-Peter / Weiß, Axel: dtv-Atlas Pädagogik ■ *Manfred Egenhoff*	2	196
Büscher, Wolfgang: Asiatische Absencen ■ *Thomas Lother*	1	103
Buschhorn-Walter, Juliane / Claudia von Holten (Hrsg.): el tesoro de cuentos – Der Märchenschatz / cuentos y fábulas de España y Latinoamérica – Geschichten und Fabeln aus Spanien und Lateinamerika ■ *Stephan Schneider*	4	439
Cărtărescu, Mircea: Die Wissenden ■ *Heinz Weischer*	2	210
Cărtărescu, Mircea: Warum wir die Frauen lieben ■ *Heinz Weischer*	3	328
Çevikkollu, Fatih / Mysorekar, Sheila: Der Moslem – TÜV – Deutschland, einig Fatihland ■ *Lothar Rheinberger*	1	102
Chighini, Patricia / Kirsch, Dieter: Deutsch im Primarbereich ■ *Rainer E. Wicke*	2	199
Dams, Carsten / Stolle, Michael: Die Gestapo. Herrschaft und Terror im Dritten Reich ■ *Bernd Müller*	3	317
Das Deutschlandposter: 40 Unterrichtsideen von Rainer E. Wicke ■ *Stephan Schneider*	2	204
De Villa, José / Neubauer, Jürgen: Máximo Líder. Fidel Castro. Eine Biographie ■ *Dieter Allgaier*	1	95
Deutscher, Guy: Du Jane, ich Goethe. Eine Geschichte der Sprache. Aus dem Englischen von Martin Pfeiffer ■ *Maria Baier*	3	319
Doulatabadi, Mahmud: Der Colonel. Aus dem persischen mit einem Nachwort von Bahman Nirumand ■ *Manfred Egenhoff*	3	329
Eder, Johann et al.: activboard@school. Multimediale Schultafeln im Unterricht an der Praxisvolksschule der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien / Krems ■ *Jens Drummer*	3	315
Florian, Filip: Kleine Finger ■ *Heinz Weischer*	4	438
Gerdes, Hilke: Rumänien. Mehr als Dracula und Walachai ■ *Ursula Breuel*	2	209
Giersberg, Dagmar: Und dann ? 101 Ideen für den Ruhestand ■ *Achim von Dombois*	1	96
Glas, Alexander / Seydel, Fritz / Sowa, Hubert / Uhlig, Bettina (Hrsg.): Kunst Arbeitsbuch 1 ■ *Rainer E. Wicke*	1	89
Gottschlich, Jürgen: Türkei. Ein Land jenseits der Klischees ■ *Ulrich Mattern*	2	211
Groff, Lauren: Die Monster von Templeton ■ *Heinz Weischer*	4	441
Grünbaum, Thomas: Passverlustgeschäfte ■ *Renate Höß*	3	332
Gumppenberg, Marie-Carin von / Steinbach, Udo (Hrsg.): Der Kaukasus. Geschichte – Kultur – Politik ■ *Michael Hiltscher*	1	101
Harpprecht, Klaus: Die Gräfin Marion Dönhoff. Eine Biographie ■ *Peter Stoldt*	1	93
Hauser, Françoise (Hrsg.): Reise nach China-Kulturkompass fürs Handgepäck ■ *Harald Krause-Leipoldt*	4	427
Heine, Carola / Lazarou, Elisabeth: Prüfungstraining TestDaF ■ *Manfred Egenhoff*		
Hemmis-Rösler, Dorothea / Weischer, Heinz: Schön bist du, meine Freundin! Frauenschicksale im Alten Testament ■ *Manfred Egenhoff*	2	222
Hesse, Corinna: Das Händel-Hörbuch. Eine klingende Biographie	4	436

Autor: Titel ■ *Rezensenten*	Heft	Seite
Höppner, Reinhard: Wunder muss man ausprobieren. Der Weg zur Deutschen Einheit ■ *Bernd Munderloh*	4	435
Jehne, Martin: Der große Trend, der kleine Sachzwang und das handelnde Individuum. Caesars Entscheidungen ■ *Mario Wenzel*	3	316
Jones, Sherry: Aisha. Das Juwel von Medina ■ *Johannes Geisler*	2	215
Kaminski, Diethelm: Noch fünf Minuten, bis es klingelt. Kinder- und Schulgeschichten ■ *Manfred Egenhoff*	1	90
Kehlmann, Daniel: Ruhm. Ein Roman in neun Geschichten ■ *Thomas Lother*	2	218
Leiserowitz, Ruth (Hrsg.): Die unbekannten Nachbarn. Minderheiten in Osteuropa ■ *Manfred Egenhoff*	4	428
Ludwig, Klemens: Vielvölkerstaat China. Die nationalen Minderheiten im Reich der Mitte ■ *Manfred Egenhoff*	4	428
Legutke, Michael / Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-v. Dithfurth, Marita: Teaching English in the Primary School, in: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Uni-Wissen Anglistik/Amerikanistik ■ *Rainer E. Wicke*	4	423
Lehmann, Jürgen: 100 Jahre Deutsche Schule Kobe 1909–2009. Eine Chronik als vorläufige Geschichte dieser kleinen Schule in Japan ■ *Manfred Egenhoff*	3	334
Li, Yiyun: Die Sterblichen ■ *Maria Baier*	4	430
Liao, Yiwu: Fräulein Hallo und der Bauernkaiser. Chinas Gesellschaft von unten ■ *Maria Baier*	4	431
Livaneli, Zülfü: Glückseligkeit ■ *Manfred Egenhoff*	1	97
Lucidi, Nora: Die Deutsche Schule Santiago de Chile. Gründung und frühe Entwicklung ■ *Manfred Egenhoff*	4	424
Mappes-Niediek, Norbert: Kroatien. Das Land hinter der Adria-Kulisse ■ *Erika Ries*	3	327
Moses Mendelssohn Zentrum für Europäisch-Jüdische Studien (Hrsg.): Bibliothek verbrannter Bücher. Eine Auswahl der von den Nationalsozialisten verfemten und verbotenen Literatur ■ *Rainer E. Wicke*	3	321
Noll, Ingrid: Kuckuckskind ■ *Günther Fecht*	4	435
Ohm, Udo / Kuhn, Christina / Funk, Hermann: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf – Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten ■ *Rainer E. Wicke*	3	313
Oschwald, Hanspeter: Maos fromme Enkel. Chinas Christen im Aufbruch ■ *Ulrich Mattern*	3	332
Ott, Claudia: Gold auf Lapislazuli. Die 100 schönsten Liebesgedichte des Orients ■ *Manfred Egenhoff*	1	99
Pabst, Martin: Südafrika ■ *Volker Allendorf*	1	104
Pamuk, Orhan: Das Museum der Unschuld ■ *Manfred Egenhoff*	2	213
Pötzl, Norbert / Traub, Rainer (Hrsg.): Der Kalte Krieg. Wie die Welt den Wahnsinn des Wettrüstens überlebte ■ *Dieter Allgaier*	3	318
Pranter, Angelika (Hrsg.): Grundschule als hermeneutischer Lernort. Annäherungen an frühen Zweisprachenunterricht in Südtirol ■ *Rainer E. Wicke*	4	421
Pyta, Wolfram: Hindenburg. Herrschaft zwischen Hohenzollern und Hitler ■ *Bernd Müller*	1	91
Rammstedt, Tilman: Der Kaiser von China ■ *Maria Baier*	2	217
Qiu, Xiaolong: Blut und rote Seide. Oberinspektor Chens fünfter Fall ■ *Harald Krause-Leipoldt*	4	433
Quian, Zhongshu: Die umzingelte Festung ■ *Maria Baier*	4	433
Röthlein, Brigitte: Der Mond. Neues über den Erdtrabanten ■ *Stephan Schneider*	2	208
Rubin, Szilárd: Kurze Geschichten von der ewigen Liebe ■ *Heinz Weischer*	4	437
Rushdie, Salman: Die bezaubernden Florentinerinnen ■ *Peter Stoldt*	3	330
Rytchëu, Juri: Polarfeuer ■ *Manfred Egenhoff*	4	440
Sacks, Oliver: Der Einarmige Pianist – Über Musik und das Gehirn ■ *Rainer E. Wicke*	1	87
Schmidt-Glintzer, Helwig: Chinas Angst vor der Freiheit. Der lange Weg in die Moderne ■ *Harald Krause-Leipoldt*	4	430
Scholl-Latour, Peter: Der Weg in den Kalten Krieg ■ *Günter Fecht*	2	207
Schroll-Machl, Sylvia: Die Deutschen – Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben ■ *Ursula Breuel*	3	324
Shubin, Neil: Der Fisch in uns ■ *Heinz Weischer*	2	207
Soell, Hartmut: Helmut Schmidt. 1969 bis heute. Macht und Verantwortung ■ *Peter Stoldt*	2	204
Stadler-Altmann, Ulrike / Schindele, Jürgen / Schraut, Alban (Hrsg.): Neue Lernkultur – neue Leistungskultur ■ *Rainer E. Wicke*	1	86
Stöver, Hans Dieter: Der Sieg über Varus. Die Germanen gegen die Weltmacht Rom ■ *Stephan Schneider*	3	322
Studienseminar Koblenz (Hrsg.): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe ■ *Rainer E. Wicke*	3	312
Taşman, Nilgün: Ich träume deutsch … und wache türkisch auf. Eine Kindheit in zwei Welten ■ *Johannes Geisler*	1	100
Timtschenko, Viktor: Ukraine. Einblick in den neuen Osten Europas ■ *Hans-Martin Dederding*	3	328
Vargas Liosa, Mario: Die Welt des Juan Carlos Onetti ■ *Peter Stoldt*	4	442
Villachica, Jeannette: Ein Jahr in Dublin. Reise in den Alltag ■ *Nicola Dihrberg*	2	220
Voigt, Jutta: Westbesuch. Vom Leben in der Zeit der Sehnsucht ■ *Heinrich Hachmöller*	3	324
Weischer, Heinz: Pröhlkes & Bilderkes ■ *Manfred Egenhoff*	1	107
Widlock, Beate u. a.: Schnupperangebot: Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten ■ *Rainer E. Wicke*	2	197
Wiedemann, Charlotte: „Ihr wisst nichts über uns!" Meine Reisen durch einen unbekannten Islam ■ *Johannes Geisler*	1	97
Wolfrum, Edgar: Die 101 wichtigsten Fragen. Bundesrepublik Deutschland ■ *Manfred Egenhoff*	3	323

Sprechen unter sprachbezogenem Aspekt

Die Imitation bildet die Basis des Sprachenlernens. Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass die Schüler sowohl hören als auch häufig und richtig sprechen sollen. Die einheimischen Deutschlehrer realisieren diesen Anspruch oft mit bestimmten, stark ritualisierten Methoden. Dazu gehören unter anderem das strikte Einhalten der Reihenfolge Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben oder das Nachsprechen im Chor. Ich sehe dieses Vorgehen längst nicht mehr so kritisch wie es in manchen Fachbüchern beurteilt wird, weil die zum großen Teil außerordentlichen Ergebnisse beispielsweise im Bereich der Aussprache diesen Methoden Recht zu geben scheinen. Natürlich lassen sich weltfremde Dialoge kritisieren, aber leider gibt es kaum wirklich kommunikative Situationen, in denen die Redundanz so hoch ist, dass der angehende Fremdsprachenlerner die Chance hat, bestimmte Strukturen zu erkennen. Ich halte die angesprochenen Methoden unter zwei Bedingungen für akzeptabel und sinnvoll: Wenn sie zum einen angemessen durch mitteilungsbezogenes Sprachenlernen ergänzt werden. Denn dort wird der kommunikative Aspekt eingebracht, der gelegentlich der Struktur geopfert wird. Und zum anderen muss dem zunehmenden Leistungsvermögen der Schüler Rechnung getragen werden, indem etwa die Strukturübungen immer stärker an reale Texte gebunden werden.

Nichtsdestotrotz kann und soll auch der sprachbezogene Unterricht lustvoll und sinnbetont sein, um die Schüler nicht zu langweilen und sicher zu stellen, dass die Übungen mit der notwendigen Konzentration und Qualität absolviert werden. Wie können Sprechübungen etwa im Chor abwechslungsreich gestaltet werden?

- Echotechnik (Butzkamm 2007, 224): Die Schüler stellen sich in eine Ecke des Zimmers, der Lehrer in eine andere. Zwischen beiden liegt ein tiefes Tal. Die Schüler stehen eng beieinander und geben als gemeinsames Echo die Worte des Lehrers täuschend echt wieder. Der Lehrer variiert seine Äußerungen: er flüstert, schreit, macht Pausen usw.
- Leises Mitsprechen (Butzkamm 2007, 225): Es spricht die gesamte Klasse, aber nur eine ausgewählte Gruppe (z. B. Bankreihe) spricht laut, die anderen Schüler sprechen leise mit. So können alle probieren und der Lehrer hört leichter Fehler einzelner Schüler. Übrigens fällt vielen Schülern das leise Sprechen gar nicht leicht.
- Einsichtiges Sprechen (Häussermann/Piepho 1996, 140): Will man beim Sprechenüben nicht auf „pattern drills" verzichten, kann man kleine „Fallen" einbauen (z. B. Verneinungen, bei denen ein mechanisches Wiedergeben nicht funktioniert), um das Mitdenken der Schüler zu fordern. Wer bemerkt die Falle und reagiert richtig?
- Grammatik-Sprechübung (Häussermann/Piepho 1996, 62): Phonetische und grammatische Übungen lassen sich leicht kombinieren. Der Lehrer spricht zum Beispiel die Pluralformen verschiedener Wörter, die Schüler sprechen die Singularform, danach umgekehrt.
- Lieder singen: Eine wunderbare und dankbare Übung, die man immer wieder vergisst ausreichend einzusetzen. Besonders interessant sind Spiellieder mit Bewegungen. Das geht auch im Sitzen mit Händen, Kopf usw. oder die Schüler stehen einfach bei einem bestimmten Buchstaben auf.

Workshop von Alexander Escher (ZfA)

PASCH-Schüler, die am Deutschlehrertag ein Praktikum machten

Die Sprechübungen lassen sich auch einfach mit Wortschatzübungen verbinden.

- Wegnahme- oder Abstrichtechnik (Butzkamm 2007, 242 f.): Aus einem Text der gemeinsam gelesen wird, werden immer mehr Wörter oder Satzteile entfernt, z. B. die Reimwörter in Gedichten oder alle Adjektive in einem Text oder jedes fünfte Wort. Den Vorgang kann man an einem Text mehrfach wiederholen, so dass immer mehr Lücken entstehen und die Schüler sich den Text mit allen Wendungen einprägen.
- Erinnert sei auch an das alte Kofferpacken: „Ich packe meinen Koffer. Ich nehme mit …". Dabei muss es gar nicht immer der Koffer sein, denn diese Übung lässt sich zu sehr vielen Themenbereichen einsetzen: „Wenn ich ins Freibad gehe …", „Ich koche eine Suppe. Ich gebe in den Topf …" etc. Nebenbei kann z. B. auch der Perfektgebrauch geübt werden: „Ich bin in die Stadt gegangen und habe einen Rock, … gekauft." Im Vorfeld kann abgeklärt werden, ob die Situation realistisch sein soll, oder ob auch ein Kühlschrank ins Freibad mitgenommen werden darf.

Das Kofferpacken lässt sich nicht mehr im Chor bewältigen. Weil die Übung im Plenum nicht effektiv ist, sollte sie in einer kleineren Gruppe oder in Partnerarbeit absolviert werden. Das Ganze funktioniert auch bestens als ein kleiner Wettbewerb. Wer kann sich die meisten Gegenstände merken bzw. wer vergisst als erster ein Wort?

Das Sprechen lässt sich nicht nur im Chor und in Partnerarbeit üben, sondern auch in Einzelarbeit. Jeder aus der Klasse übt einzeln das Sprechen, aber alle üben gleichzeitig. Im Folgenden zwei Übungen dazu

- Buzz reading (Butzkamm 2007, 258): Ein behandelter und sehr gut bekannter Text wird von den Schülern wiederholend gelesen. Jeder liest in seinem eigenen Tempo (individuelle Differenzierung). Es kann vorgegeben werden, ob die Schüler laut, halblaut oder leise mit Bewegung der Lippen lesen sollen. Wem das Lesen der anderen stört, kann sich die Ohren zuhalten.
- Read-and-look-up (Butzkamm 2007, 71 u. 259): Die Schüler lesen einen Satz aus einem bekannten Text, versuchen so viel davon aufzunehmen wie sie können, dann blicken sie vom Text auf und sprechen den Satz aus der Erinnerung. Zuvor sollte den Schülern gezeigt werden, wie man Sätze in sinnvolle Einheiten aufteilt. Gedichte bieten sich an, weil die Zeilen solche Sinneinheiten darstellen. Die Schüler können diese Übung auch im Gehen im Klassenzimmer oder an der frischen Luft absolvieren. Für den Anfang bieten sich Merkwettbewerbe an, später sollten die Schüler Erinnerungslücken durch eigene Nachbildungen schließen, um so zum freien Nacherzählen zu gelangen.

Natürlich können auch Dialoge nach der Read-and-look-up-Methode gesprochen werden. Wenn die Schüler ihren Mitschüler anblicken, um den aufgenommenen Satz zu sprechen, entsteht durch den Blickkontakt eine erste kommunikative Situation.

Dialoge eignen sich hervorragend um einen Übergang vom sprachbezogenen Lernen zum mitteilungsbezogenen Lernen herzustellen, sofern es gelingt den Dialog über das Nachspielen hinaus auf die Stufe der Interpretation, der Abänderung und spontanen Verfügbarkeit zu führen.

Sprechen unter mitteilungsbezogenem Aspekt

Kommunikative Übungen im Sprachenunterricht sollten selbstverständlich sein, nicht nur weil Lebendigkeit und persönlicher Eindruck die Gedächtnis- und Behaltensleistungen verbessern, sondern besonders weil es das vorrangige Ziel des Sprachenlernens ist, die Sprache in sozialen Situationen anwenden zu können. Dieses sprachliche Handeln lässt sich anders als Phonetik oder Grammatik eben nicht im Drill erlernen. Außerdem motiviert die Anwendung dazu das Wissen über die Sprache zu erweitern, wenn der Schüler merkt, dass er gerne erzählen möchte, was er gestern getan hat, er aber nicht weiß, wie man die Vergangenheit in der Fremdsprache verwirklicht.

- Trennwand-„Spiele" sind eigentlich keine Spiele, sondern kommunikative Anlässe, bei denen sich zwei oder mehr Partner gegenseitig sehr präzise Anweisungen oder Informationen geben müssen, weil sie keine optische Kontrolle haben und erst nach Entfernung der Trennwand sehen, wie gut ihre Anleitung war. Diese Partnerarbeit schult nicht nur die sprachliche Genauigkeit, sondern auch Geduld und Einfühlungsvermögen der Schüler. Das einfachste Beispiel ist das bekannte Schiffeversenken, das nach Einführung des Alphabets und der ersten Zahlen bereits im Anfängerunterricht gespielt werden kann. Im Folgenden nun einige Variationen mit Angabe des Autors, bei dem man die Kopiervorlagen entnehmen kann.
  - Geometrische Formen legen („Nimm den gelben Kreis lege ihn hin. Lege darunter ein blaues Viereck"); Figuren aus Streichhölzern legen; Stadtplanführung: Ein Schüler gibt einen Weg vor. Erreichen beide das gemeinsame Ziel? (Hölscher/Rabitsch 1993, 76 f.)
  - Bildvergleiche: Beide Partner haben ein Portrait und sollen zehn Unterschiede herausfinden (Häussermann/Piepho 1996, 256). Beide Partner haben das Bild eines Wohnzimmers und finden die Unterschiede heraus (Lohfert 1985, 98).
  - Schatzinsel ist eine Variante für vier Schüler. Jeder besitzt eine Karte, die er dem anderen nicht zeigen darf. Die Schüler beschreiben sich gegenseitig ihre Wege, die alle falsch sind. Der Schatz liegt im Schnittpunkt der vier Wege. Diese Information kann der Lehrer geben oder verschweigen, damit die Schüler das Rätsel der Karten lösen (Sanchez/Oberberger/Dreke 2001, 20).

Wenn die Schüler mit dieser Arbeitsform noch nicht vertraut sind, kann man sie auch im Klassenverband heranführen. Ich lasse die Schüler sich gegenüber setzen, so dass die eine Hälfte der Klasse zur Tafel schaut, die andere auf die Wand gegenüber. Dann zeige ich beispielsweise einen selbst gezeichneten Smiley und die zur Tafel schauenden Schüler beschreiben diesen den Schülern, die ihn nicht sehen, aber zeichnen sollen. Dann gehe ich zur Wandseite und die anderen Schüler beschreiben bzw. zeichnen.

- Eine etwas offenere Form als die Trennwand-„Spiele" sind die so genannten Mingles. Dabei gehen die Schüler durchs Klassenzimmer und suchen sich Gesprächspartner, von denen sie Informationen einholen und in ein Arbeitsblatt eintragen. „Finde jemanden in der Klasse der Spinat mag, der gern Fußball spielt etc." Diese Übung funktioniert auch im Anfängerbereich, wenn man zum Beispiel intensiv einen Personensteckbrief mit Hobbys und Berufswünschen im Unterricht erarbeitet hat. In fortgeschrittenen Kursen lassen sich dann echte Interviews und Umfragen durchführen. Auch hier einige Variationen:
  - Terminvereinbarung: Jeder Schüler bekommt die Kopie eines Kalenderblattes und trägt feste Termine ein (Zahnarzt, Sportverein etc.), die sich nicht verschieben lassen. Dann gilt es mit allen Schülern des Kurses einen Termin zu vereinbaren. Wenn sich der Terminkalender füllt, wird es schwieriger. Bereits gemachte Termine dürfen verschoben werden.
  - Doppelgänger: Jeder Schüler erhält eine Bildkarte. Zwei gehören jeweils zusammen: z. B. zwei gleiche Bilder eines Hauses oder eines Stilllebens (Hölscher/Rabitsch 1993), zwei Berufe oder ein weibliches und männliches Monster (Sanchez/Oberberger/Dre-

ke 2001, 16). Die Schüler suchen den Partner ohne sich die Bilder zu zeigen.
  - Familientreffen: Die Schüler erhalten Identitätskarten. Jeder Schüler versucht nun die Identität des anderen zu ermitteln, um zum Beispiel das Verwandtschaftsverhältnis in einer Familie zu klären (Sion 2006, 76).
- Auch bei den offenen kommunikativen Situationen, bei denen in einer Diskussion eine Lösung herbeigeführt werden muss, gibt es in der Regel Rollenkarten. Wer darf morgens zuerst ins Badezimmer? Vier bis sechs vorgegebene Familienmitglieder müssen sich einigen (Sanchez/Oberberger/Dreke 2001, 29). Im Maklerspiel müssen die Teilnehmer versuchen den Makler zu überzeugen, dass sie die günstige Wohnung bekommen (Holly/Schwander 1987, 64). Die hier geschaffenen Situationen sind sehr lebensnah. Die Schüler vertreten eigene Interessen, verschaffen sich Gehör, suchen mit anderen nach einer Lösung. Wenn möglich sollten diese Diskussionen reflektiert werden, zum Beispiel durch eine Beobachtungsgruppe. Die höchste Form sind schließlich die freien Diskussionen zu einem bestimmten Thema.

Die mitteilungsbezogenen Übungen führen sicher zu einer erhöhten Fehlerquote, die aber akzeptiert werden muss, anders als bei den sprachbezogenen Übungen, wo großer Wert auf Sprachrichtigkeit und eine genaue Fehlerkorrektur gelegt werden sollte. Die kommunikativen Übungen dienen besonders dem Sprecher. Anspruchsvolle Hörtexte bilden dazu ein notwendiges Gegengewicht (siehe Hörtexte im Anhang). Es kommt also auf die richtige Mischung an. Das erzeugt auch die Abwechslung, die es dem Schüler interessant macht dem Unterricht zu folgen. ◂◂

Zum Autor

Alexander Escher arbeitet als Landesprogrammlehrer aus Sachsen derzeit an der Shanghai Foreign Language School Affiliated to Shanghai International Studies University. Die Schule befindet sich in: No. 295 Zhongshan Bei Yi Road, Hongkou District, Shanghai 20083, China.

Literatur

Butzkamm, Wolfgang: Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht.–2. durchges. u. verb. Aufl. – Tübingen 2007.

Lohfert, Walter: Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe. München 1985.

Häussermann, Ulrich & Piepho, Hans-Eberhard: Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie. München 1996.

Holly, Werner & Schwander, Michael: Spielen im Deutschunterricht. Sprachliches Handeln und Kommunizieren. Heinsberg 1987.

Hölscher, Petra & Rabitsch, Erich (Hrsg.): Methoden-Baukasten. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Frankfurt am Main 1993.

Sanchez B., Juana & Sanz Oberberger, Carlos & Dreke, Michael: Spielend Deutsch lernen. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene. Berlin, München 2001.

Sion, Christopher (Hrsg.): 88 Unterrichtsrezepte Deutsch. Eine Sammlung interaktiver Unterrichtsideen. Stuttgart 2006.

Texte und Hörbücher im Internet zum kostenlosen Download

http://gutenberg.spiegel.de
größte Volltextliteratursammlung klassischer, deutscher Texte

www.digbib.org
viele deutsche Werke, aber auch Weltliteratur in deutscher Übersetzung (Shakespeare, Homer, Balzac)

www.literaturcafe.de/werther
Hörbuch Goethes „Werther", klassische Gedichte und Jahreszeitengedichte (Hölderlin, Eichendorff, Heine, Trakl usw.) als Hörfassung

www.vorleser.net/index.html
Hörbücher zu Werken der Weltliteratur von über 150 Autoren, auch vielen deutschen Schriftstellern

Literatur – Landeskunde – Leselust

Nadja Kranz/Alicia Padrós

Literatur kann gefallen, faszinieren, erstaunen, provozieren, abstoßen, vermitteln, erschüttern und vieles mehr. Sie vermag es, den Leser auf verschiedene Art und Weise zu bannen und ihm Horizonte, Abgründe und Perspektiven aufzuzeigen. Beinahe jeder – ob jung oder alt – findet Gefallen daran, seine Fantasien in Worten wiederzufinden oder vollkommen neue Welten zwischen den Seiten eines Buches zu entdecken.

Literatur entfaltet ihre Wirkung insbesondere bei jungen Menschen, da durch sie Träume, Ängste und Hoffnungen thematisierbar und interpretierbar werden. Ein Buch kann sowohl emotionale Erschütterungen hervorrufen als auch das Verständnis eines jungen Menschen von der Welt prägen, indem es Werte, Normen und den Zeitgeist mehr oder minder offenkundig kommuniziert. Somit kann die Literatur eines Landes einen wichtigen Beitrag zum Verständnis einer Gesellschaft und ihrer Kultur leisten und dahingehend für den Unterricht (im In- und Ausland) fruchtbar gemacht werden.

Im Rahmen der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft" ist es für das Goethe-Institut – neben der besonderen Gewichtung der Bereiche Netzwerkbildung, Lehrerfortbildung und Schulausstattung – ebenso wichtig, in vielen Teilen der Welt ein aktuelles Deutschlandbild zu vermitteln, das die heterogenen Entwicklungstendenzen der heutigen Zeit reflektiert. Diesem Ziel dient auch der fünfzigseitige Reader „Deutsche Literatur der Gegenwart – Neue Ausschnitte".

Der Reader soll einem jungen Zielpublikum zwischen 14 und 18 Jahren einen Einblick in die spannende, mehrdimensionale und nicht selten provokative Literaturszene Deutschlands gewähren, um den Schülerinnen und Schülern landeskundliche Informationen zu vermitteln und gleichzeitig das Interesse am Lesen deutscher Autoren zu fördern. Der literarische Blick vermittelt verschiedenste Eindrücke der gesellschaftlichen Gegebenheiten, charakteristischen Eigenarten und Lebensweisen in Deutschland. Mit 21 Autoren strebt der PASCH-Reader einen Querschnitt zwischen älteren und jüngeren Autoren an und reicht von Günter Grass und Martin Walser über Hans-Ulrich Treichel, Michael Lentz und Feridun Zaimoglu bis hin zu Julia Franck, Terézia Mora und dem Slam-Poeten Bas Böttcher: Geburtsjahrgänge also zwischen 1927 und 1975. Durch diese Mischung soll ein vielgestaltiges und perspektivenreiches Bild der deutschen Literaturlandschaft präsentiert werden.

Der Reader mit 25 ausgewählten Textpassagen der vorgestellten Autoren ist im Unterricht der Partnerschulen einsetzbar. Die Texte sollen Stil, Charakter und Thematiken der Autoren verdeutlichen und Lust aufs Weiterlesen machen – entweder in der Landessprache, insofern das Werk übersetzt wurde oder auf Deutsch. Die Auswahl orientiert sich hierbei insbesondere an der Frage, welche Themen und Perspektiven die Zielgruppe fesseln können. Dementsprechend soll es um Liebe, Schule, Erfolgsdruck, Freundschaft, Geschichte und ähnliche große Themen gehen. Zusätzlich werden die Autoren anhand von Kurzbiografien vorgestellt und so auch als Persönlichkeiten näher gebracht.

Außer in der Originalsprache Deutsch ist der Reader in folgenden für PASCH relevanten Sprachen erhältlich: Englisch, Französisch, Mandarin, Vietnamesisch, Türkisch, lateinamerikanisches Spanisch, lateinamerikanisches Portugiesisch, Russisch, Ukrainisch und Arabisch. Diese Sprachversionen ermöglichen den Schülern einen unmittelbaren Zugang zu den Texten und ihren Inhalten, da sie die Hürde der Fremdsprache umgehen. Für Lehrkräfte gibt es eine eigene Version mit allen Texten auf Deutsch sowie didaktischen Hinweisen.

Didaktisierungsvorschläge

Die didaktischen Hinweise werden dabei auf zwei Niveaus angeboten: für DaF-Schülerinnen und -Schüler mit geringeren Sprachkenntnissen, die deshalb die literarischen Texte überwiegend in der Übersetzung lesen und bearbeiten werden, sowie für fortgeschrittene oder (quasi) muttersprachliche Schüler/innen.

Erstere sind folgendermaßen aufgebaut:

- „Info" (Internetseiten zum Autor/zur Autorin bzw. zum Thema des Textes als Quelle für Schüler-Recherchen oder zur eigenen Vorbereitung der Lehrkraft)
- „Einstieg" (thematische Einstimmung der Schüler, noch unabhängig vom literarischen Text),
- „Textarbeit" (Auseinandersetzung mit dem literarischen Text),
- „weitere landeskundliche Themen" (weitere bzw. andere Themenvorschläge, die sich anhand des Textes behandeln lassen).

Die Materialien für Fortgeschrittene vertiefen die Fragestellungen und umfassen teils auch sprachliche Übungen. Dazu gibt es ausführlichere Informationen zum Kontext des jeweiligen Textabschnitts, und eine ausführliche Inhaltsangabe lädt u. a. dazu ein, sich noch ausgiebiger mit dem Buch zu beschäftigen.

Abgerundet wird das didaktische Angebot durch ein kleines Glossar, das Fachtermine erläutert, die nicht allen Lehrkräften geläufig sein dürften (z. B. „Wirbelgruppen").

Natürlich sind alle Didaktisierungen als Vorschläge und Anregungen zu verstehen, die von den Lehrkräften auf die Gegebenheiten in ihren Klassen angepasst werden sollen.

Beispiel 1: Die Gallistl'sche Krankheit

Um zu illustrieren, wie die Beschäftigung mit Literatur schülernah und landeskundlich aufschlussreich sein kann, sei als Beispiel die Didaktisierung eines Ausschnitts aus „Die Gallistl'sche Krankheit" von Martin Walser skizziert. Es müssen nämlich nicht unbedingt die flotten jungen Autorinnen und Autoren sein, zu denen die Schüler Zugang finden können, auch kanonisierte Texte etablierter Schriftsteller lassen sich entsprechend erschließen.

Ein beliebtes bzw. in vielen Lehrplänen gefordertes Lernziel ist die Kenntnis des deutschen Schulsystems. An die „konventionelle" Behandlung dieses Themas z. B. durch eine Internet-Recherche oder ein kleines Unterrichtsprojekt inklusive Vergleich mit dem eigenen Schulsystem schließt sich eine Textpassage aus Martin Walsers „Die Gallistl'sche Krankheit" sinnvoll an, um eher persönliche Aspekte von Schule wie *Leistungsdruck, Stress, Überforderung, Eltern, Schulfreundschaften* usw. zu thematisieren.

> Ich bin überfordert, das ist klar. Ich war immer überfordert. In der Schule mußte ich mit ungeheurerer Kaltblütigkeit operieren, um weder meine Mitschüler noch die Lehrer merken zu lassen, daß ich nicht das leistete, was ich zu leisten vorgab. Wenn ich heute meine Zeugnisse anschaue, sehe ich, daß ich nie in Gefahr war sitzen zu bleiben. Aber damals mußte ich andauernd befürchten, ich würde nicht versetzt werden. Um vor Lehrern und Schülern zu verbergen, daß ich nicht mitkam, setzte ich alle Mittel ein, mich unter den fünf Besten der Klasse zu halten. Solange ich meinen Noten nach zu den fünf Besten der Klasse gehörte, dachte ich, konnte man mich nicht durchfallen lassen. Daß ich in Wirklichkeit nicht zu diesen fünf Besten gehörte, wußte nur ich. Schon aus diesem Grund konnte ich keinen Freund haben. Ich hätte mich eines Nachts an ihn gelehnt und losgeplappert. Irgendwann verkracht man sich mit jedem. Dann hätte er mich verraten müssen. Tatsächlich ist es mir unter schreckli-

chen Anstrengungen gelungen, mich so vor dem Sitzenbleiben zu bewahren. Nach dem Abitur gelang es mir kaum noch, die Umwelt zu täuschen. Wenn ich es genau nehme, wurde sofort nach der Schule klar, daß ich nicht konnte, was ich zu können vorgab. In der Schule hatte ich mir dann und wann etwas Anerkennung erschwindelt. Jetzt war es damit endgültig Schluß.

(PASCH-Reader, S. 8)

Welche Aspekte die Schülerinnen und Schüler mit dem Stichwort *Schule* verbinden, sammelt man am besten gemeinsam mit einem Assoziogramm. Die Lektüre des Ausschnitts aus „Die Gallistl'sche Krankheit" eröffnet anschließend den Schülern die Möglichkeit, sich aktiv mit ähnlichen Schulsorgen und -nöten auseinanderzusetzen: Sie schreiben dann z. B. die Geschichte zu Ende und antizipieren dabei je nach ihrer eigenen Verfasstheit ein Happy-End oder ein Katastrophenszenario. So können sie ggf. über Ängste kommunizieren, die im Alltag eher unter Verschluss bleiben. Nach dieser Vorbereitung unterhalten sich die Schüler sicher gern über ihren eigenen Wunsch-Werdegang. Und am Ende der Unterrichtseinheit lässt sich wieder die Brücke nach Deutschland schlagen, indem Berufs- und Lebenswege bekannter Deutscher (aus dem eigenen Umfeld oder aus den Medien) rekonstruiert und beurteilt werden.

Beispiel 2: Das Loch im Brot

Aber auch Themen mit eher politischem Bezug lassen sich mit Hilfe des PASCH-Readers in den Unterricht bringen, so z. B. mit „Das Loch im Brot. Chronik" von Iris Hanika.

[10.5.1999] Letzte Woche stieg eine junge Frau in die U-Bahn ein und flüsterte zu einem der beiden Afrikaner, die auf der Bank neben mir saßen, hinunter: „Könnten Sie wohl mal aufstehen, damit die Frau sich setzen kann?" Die Frau, die sich sollte hinsetzen können, war nicht zu sehen, der Mann verstand nicht, die Frau wiederholte ihr Anliegen, da standen zwei Mädchen, die gegenüber saßen, auf, und die Frau die sich hinsetzen können sollte, setzte sich hin. Die junge Frau blieb vor ihr stehen und sprach nun zu ihr hinunter, mit dem Rücken also zu den Afrikanern und zu allen anderen auch. Offenbar sagte die sitzende Frau, daß der Mann sie eben nicht verstanden habe, woraufhin die junge Frau sagte: „Die verstehen schon, die wollen bloß nicht." An dieser Stelle griff endlich jemand ein und sagte: „Wenn jemand kein Deutsch kann, dann kann er kein Deutsch, da müssen Sie sich jetzt nicht so aufführen." Sofort verstummte die Frau. Sie drehte sich nicht um, sondern bliebe mit gesenktem Kopf stehen. An der nächsten Station stieg sie aus, ich auch. Sie ging schnell weg, mit eingezogenem Kopf.

(PASCH-Reader, S. 21)

Zum Einstieg sollen die Schüler eher spielerisch für die Frage der Perspektivität sensibilisiert werden: Die Lehrkraft hat in ein Stück Pappe oder Papier eine ca. 1,5 cm große Öffnung geschnitten; die Schüler schauen nun durch dieses Guckloch und reflektieren ihre dadurch veränderte Sichtweise.

Iris Hanika problematisiert als Chronistin den Umgang mit – in diesem Fall farbigen – Ausländern in Deutschland. Dabei verdeutlicht die Szene jedoch sehr schön, dass es bei diesen und ähnlichen Zusammenstößen zunächst um ein Rezeptionsproblem geht: Die Protagonisten nehmen die Situation und die Verhaltensweisen ganz unterschiedlich wahr.

Dem trägt der nächste Unterrichtsabschnitt Rechnung: Im ersten Schritt lesen die Schüler den Text, diskutieren die geschilderte Situation und vergleichen sie mit dem üblichen Verhalten in ihrem Herkunftsland („Würde man in unserem Land in dieser Situation einen Platz anbieten?"). Nach dieser Vergewisserung über den – sagen wir: – Vordergrund der Handlung machen die Schüler eine Empathie-Übung. In drei Gruppen beschäftigen sie sich mit je einer

Person bzw. Personengruppe aus dem Textabschnitt: Was denken die Frau/die beiden Afrikaner/der Mann, der sich einschaltet? Um möglichst plastische Ergebnisse dieser Gruppenarbeit zu bekommen, empfiehlt es sich, die Schüler Plakate mit den Gedankenblasen „ihrer" Person malen zu lassen. Damit ist eine gute Grundlage gegeben, um sowohl das Verhalten der literarischen Figuren in der Klase zu reflektieren als auch die eigene Befremdung über „deutsche" Verhaltensweisen zu diskutieren: Warum reagieren Deutsche in manchen Kontexten möglicherweise anders als in der eigenen Kultur üblich und angemessen? Was könnte dahinterstecken? Und damit schließt sich der Kreis zum Beginn der Unterrichtseinheit, als die Schüler probeweise die Guckloch-Perspektive eingenommen haben …

Das Konzept des PASCH-Literatur-Readers soll sowohl der Vielfalt und Komplexität der deutschen Literaturlandschaft als auch dem Bedürfnis der Partnerschulen nach landeskundlichen Informationen über Deutschland Rechnung tragen. Der atmosphärisch dichte, vielseitige Reader samt Anregungen für den Unterricht stimuliert hoffentlich das Interesse der jungen Leserschaft, damit die Werke deutscher Autoren in der Welt entfalten, was sie bereits hierzulande zu tun imstande sind: gefallen, faszinieren, erstaunen, provozieren, abstoßen, vermitteln, erschüttern und vieles mehr. ◂◂

Zu den Autorinnen

Nadja Kranz hat im Auftrag des Goethe-Instituts den Literatur-Reader für „Schulen: Partner der Zukunft" herausgegeben.

Alicia Padrós ist Referentin für Bildungskooperation Deutsch in der Münchner Zentrale des Goethe-Instituts.

Kontakt

Weitere Informationen zum Literatur-Reader bei Nadja Kranz, SOG-Team@goethe.de.
Die Didaktisierungsvorschläge stammen von Nivin El-Sioufy, Ulrike Albrecht und Nana Ochmann.

Im Heft 4/2009 endete der Beitrag der ungarischen Schülerin Andrea auf Seite 378 wegen eines technischen Fehlers nicht mit seinen kompletten beiden letzten Sätzen, sondern bereits der vorletzte wurde leider verstümmelt. Hier können Sie nun den Originalschlussteil lesen:

„[…] 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 Deutschen. Meine Gastfamilie wird im nächsten Jahr nach Ungarn fahren und ich warte sehr auf sie!"

Andrea Rádóczi
Schülerin am Kossuth Lajos Gimnàzium Budapest/Ungarn

Aktive Poeten dichten besser oder Literatur erleben mit Poetry Slam

Rainer E. Wicke

Eher unscheinbar oder besser unauffällig wirkt dieser große junge Mann auf der Bühne im Goethe-Institut Izmir, der sich schon fast zurückhaltend als Björn Högsdal vorstellt und kurz beschreibt, was er dem interessiert zuhörenden Publikum im Rahmen des dort stattfindenden Deutschlehrertags präsentieren wird.

Aber dann geht ein Ruck durch seinen Körper – konzentriert und engagiert trägt er ein von ihm selbst geschriebenes Kinderlied vor – der Text ist in seinem folgenden Beitrag enthalten. Und siehe da – auch wenn es nicht jedes Wort versteht – das Publikum, das vorrangig aus türkischen Deutschlehrerinnen und -lehrern besteht, geht sofort mit und spendet ihm nach seinem ersten Beitrag enthusiastisch Beifall. Warum? Ganz einfach: Björn Högsdal versteht es, seine Lyrik rhythmisch untermalt – in einer Art Sprechgesang – so zu präsentieren, dass man deutlich wahrnimmt, wie sehr die deutsche Sprache ihn dazu verlockt, mit ihr zu spielen, sprachliche Bilder anzubieten und auch vor Ironie, die ja im Ausland mitunter schwer vermittelbar ist, nicht zurückzuschrecken. Die Begeisterung für literarische Texte, zu denen seine Gedichte gehören, überträgt sich automatisch auf die Zuhörer. Und offensichtlich auch auf die Teilnehmer in seinem Workshop, den er zuvor während des Deutschlehrertags angeboten hatte. Trotz Lampenfieber verlesen zwei Teilnehmer ihre dort entstandenen eigenen Gedichte, deren Texte in der Veranstaltung von ihren Kolleginnen und Kollegen als beste ausgezeichnet wurden.

Bei unserem gemeinsamen Abendessen stelle ich fest, dass Björn Högsdal am nächsten Tag durch Vermittlung des Goethe-Instituts Izmir einen ersten Poetry Slam am Izmir Bornova Anadolu Lisesi in einer neunten Klasse durchführen wird. Und wir geraten beide ins Fachsimpeln. Schnell wird deutlich, seine von ihm – man soll ja Anglizismen in der deutschen Sprache möglichst vermeiden – als „Knall-Dichtung" übersetzte Poetry-Slam-Arbeit eignet sich eigentlich hervorragend zum kreativen Schreiben im DaF-Unterricht. Er meint, er hätte keine Erfahrung im DaF-Unterricht mit ausländischen Schülern und fürchtet, man müsste eigentlich methodisch-didaktische Vorstufen einplanen. Ich kann ihn beruhigen, denn auch unter den türkischen Deutschlernern gibt es – wenn man sie zum Verfassen einfacher Texte auffordert – immer wieder unterrrichtstragende Schülerinnen und Schüler, die man gewinnbringend ansprechen kann und die ihren Mitschülern den Weg zum Schreiben eigener Texte ebnen können. Auch die anwesende Deutschlehrerin kann hilfreich eingesetzt werden. Wir entwickeln gemeinsam Vorstellungen, wie man die Hinführung zum Poetry Slam systematisieren kann und siehe da, wir stellen schnell fest, dass uns da auch noch Dinge einfallen, die sicherlich hilfreich sind. Etwas beruhigter begibt sich Björn Högsdal am nächsten Tag in die Schule, um nach der erfolgreichen Durchführung berichten zu können: Es hat geklappt, sogar besser als er dachte. Die Ergebnisse sprechen für sich.

Der erste Poetry Slam im Unterricht hat sich als erfolgreich erwiesen und ich bin fest der Ansicht, dass es bestimmt nicht der letzte dieser Art ist. Vielleicht interessiert sich der eine oder andere Leser ebenfalls dafür – Björn Högsdal hat auf alle Fälle signalisiert, dass er gern bereit dazu wäre, ein solches Experiment auch an einer anderen Schule in einer anderen Region zu wiederholen. Und steht das nächste Jahr nicht ganz im Zeichen der Deutschen Sprache? Man kann Lehrerinnen und Lehrer zu einer Kontaktaufnahme ermutigen, denn der Poetry Slam bietet Möglichkeiten einer schülerzentrierten Vermittlung von lyrischen Texten im DaF-Unterricht. Aber dazu sollte sich eigentlich Björn Högsdal äußern, denn er ist der Fachmann. Das hat sich in Izmir deutlich gezeigt und Claudia Adam Cevizoglu und Hülya Çağlar haben mit der Einplanung des Poetry Slam in Fortbildung und Unterricht eine gute Wahl getroffen. ◂◂

Ich bin ein Geflüster – im Wasser

Poetry Slam in Izmir

Björn Högsdal

Liebesgedicht eines Verarmten
Bin ohne I-Phone, ohne I-Pod,
hab nicht mal Eigelb und bin weiß Gott,
so arm – selbst in der dritten Welt,
spendet man mir, für Essen Geld.
Hab ich mal Geld, dann ist es flüchtig,
mein Portemonnaie ist magersüchtig.
Doch bin ich reicher als die meisten,
ich kann mir deine Liebe leisten.

Reisevorbereitungen
Bevor wir die Katze zum Autobahnrastplatz bringen, setzen wir die Oma noch mit einer Schaufel am Friedhof ab. Da kann sie sich selbst ein schönes Plätzchen aussuchen.

Raubkopie
Bei den ganzen Raubkopien und Plagiaten aus Fernost würde es mich nicht wundern, wenn die Chinesen in 10 Jahren eine Demokratie hätten, die genauso aussieht wie unsere, dabei aber besser funktioniert und nur die Hälfte kostet.

alle Texte: Björn Högsdal

Der Dichterwettstreit Poetry Slam ist ein kulturelles Phänomen, das weltweit begeistert. Poetry Slams sind lebendige Literatur, die Renaissance des gesprochenen Wortes. Diese Live-Literaturwettbewerbe begeistern im gesamten deutschsprachigen Bereich, aber auch in vielen anderen Ländern mehr und mehr (junges) Publikum. Bei Poetry Slams kann jeder mit selbst verfassten Texten auf die Bühne gehen und erhält innerhalb eines bestimmten Zeitlimits die Gelegenheit sich und seine Werke vor einem Publikum zu präsentieren – und sich von diesem bewerten zu lassen. Das erwähnte Zeitlimit liegt meist zwischen drei und sieben Minuten pro Vortrag, die Abstimmung erfolgt durch Punktevergabe oder Applauswertung. Am Ende wird der Sieger gekürt. Im englisch- und deutschsprachigen Raum bestehen sehr aktive und vernetzte Szenen, die beispielsweise einmal im Jahr große Meisterschaften ausrichten. Im Publikum und auf der Bühne treffen sich Jung und Alt, ein Wettbewerb mit 14-jährigen und über 70-jährigen Teilnehmern ist nicht ungewöhnlich.

Nach langen Erfahrungen bei der Durchführung von Poetry Slam-Workshops für Lehrer und Schüler in Deutschland war ich gespannt, wie diese in Izmir von Lehrern und Schülern angenommen werden würden. Auf dem Programm standen zwei kurze Workshops im Rahmen des Deutschlehrertages des Goethe-Instituts in Izmir, am selben Abend eine Lesung mit Poetry Slamtexten meinerseits und dann noch ein Workshop, sowie ein kleiner U20-Poetry Slam[1] mit einer neunten Klasse am dortigen Bornova Anadolu Lisesi, zwei Tage später …

1 U20-Poetry Slam bezeichnet den Jugendbereich der unter 20-jährigen Poeten, der im deutschsprachigen Raum gezielte Förderung erfährt mit Workshops und eigenen Wettbewerben.

Die Nachfrage während des Deutschlehrertags war groß und beide Workshops waren gut gefüllt. In den Workshops stellte ich das Format Poetry Slam vor, woher er kommt, was genau ein Poetry Slam ist und wie eine solche Szene funktioniert. Es wurden Texte von mir vorgetragen, aber auch Beispiele anderer Poetinnen und Poeten wurden per Video- und Audiobeispiel gezeigt – und es wurden die Besonderheiten des Schreibens für den Poetry Slam und die Bühne herausgearbeitet. Im Anschluss verfassten die Lehrer selbst eigene Texte und stellten diese vor.

Sowohl bei Workshops mit Lehrern als auch mit Schülern werden konkrete Hilfestellung bei folgenden Punkten geleistet: Themenfindung, Ausarbeitung des Themas, als Text unter Berücksichtigung der besonderen Anforderungen im Poetry Slam, sowie bei der Inszenierung und Performance des Textes. Texte für einen Poetry Slam dürfen zunächst einmal eine bestimmte Länge, von meist etwa fünf Minuten, nicht überschreiten, sie müssen das Publikum in irgendeiner Form berühren oder erreichen und sie sollten für ein Hörpublikum geeignet sein. Inhalt und Vortrag müssen zusammen passen. Die Performance beinhaltet vor allem die Betonung, bzw. ganz allgemein die Arbeit mit der Stimme, aber auch Gestik und Mimik. Ein Poetry Slammer ist nicht nur Autor, sondern auch Regisseur und Schauspieler. Erst das Zusammenspiel von Inhalt und Vortrag bewirken die besondere Kraft von Poetry Slam. Bei Workshopteilnehmern, die Schwierigkeiten mit dem Einstieg oder der Themenfindung haben, können zu Beginn auch einfache Schreibaufgaben hilfreich sein. Das können ganz klassische Ansätze für Geschichten sein, die der Fragestellung „Was wäre wenn …?“ folgen, aber auch Gedankensammlungen, wie „Zehn Dinge, die ich liebe, zehn Dinge, die ich hasse …“, oder ganz konkrete Anleitungen wie: „Schreibe ein Liebesgedicht für dein Lieblingssessen.“ Wichtig ist es, Teilnehmer zu ermutigen auch mal um die Ecke zu denken, bzw. ihnen zu vermitteln, dass es, anders als bei einem Diktat, kein „Richtig“ oder „Falsch“ gibt in der Literatur. Manch Teilnehmer muss verstehen lernen, dass man in einer Geschichte alles passieren lassen kann, dass man in der Fantasie und auf dem Blatt Papier keinen Einschränkungen unterliegt. Neben den Hilfestellungen bei der Inszenierung und Betonung eines Textes, gehört zu den Übungen, die den Live-Vortrag betreffen auch Kleinigkeiten, wie die richtige Atmung oder etwas so Banales, wie die richtige Einstellung des Mikrofonstativs.

Poetry Slam

Poetry Slam (deutsch: Dichterwettstreit) ist ein literarischer Vortragswettbewerb, in dem selbstgeschriebene Texte innerhalb einer bestimmten Zeit einem Publikum vorgetragen werden. Bewertet werden sowohl der Inhalt der Texte als auch die Art des Vortrags. Nicht erlaubt sind Texte, die nicht selbst verfasst wurden, der Einsatz von Hilfsmitteln, wie Kostüme oder Requisite und ein Vortrag der überwiegend aus Gesang besteht. Im deutsch- und englischsprachigen Raum gibt es große, vernetzte Szenen, mit unzähligen lokalen Poetry Slams, umher reisenden Poeten und großen, jährlichen Meisterschaften. Diese finden im deutschsprachigen Raum in wechselnden Städten statt. Die nächsten Meisterschaften finden 2010 in Essen statt, andere Austragungsorte waren bisher u. a. Berlin, München, Zürich, oder auch Leipzig.

Erfunden wurde der Poetry Slam 1986 in Chicago von Marc Kelly Smith. Smith empfand den klassischen Literaturvortrag als langweilig und experimentierte ab 1984 mit anderen, lebendigeren Formen des Vortrags. Er entwickelte den Poetry Slam als Teil einer wöchentlichen Literaturshow. Innerhalb weniger Jahre wurde das Format zunächst in Nordamerika sehr bekannt, ab Anfang der neunziger Jahre auch in Europa. Beschränkten sich Poetry Slams in Deutschland zunächst auf wenige große Städte wie Berlin, München und Hamburg, gibt es mittlerweile in über 120 Städten des deutschsprachigen Raumes regelmäßige monatliche Poetry Slams. Seit 1997 finden einmal im Jahr die Meisterschaften des deutschsprachigen Poetry Slams statt.

Gab es in beiden Workshops zu Anfang noch skeptische und etwas fragende Gesichter bei einigen Teilnehmern, so wichen diese bis zum Ende der Workshops der Begeisterung und einem Leuchten in den Augen. Das Format fand großen Anklang, viele Lehrer sagten, dass sie sehr begeistert sind und mit Poetry Slam im Unterricht arbeiten wollen. Bei den Textbeispielen hatte ich mich zu Beginn teilweise noch zurückgehalten, da einige Texte im Poetry Slam auch sehr hart klingen und drastisch in der Darstellung sein können. Das änderte sich schnell, gerade Texte mit schwarzem Humor fanden Beifall. Unangefochtener Favorit der Teilnehmer war aber Necip Tokoglu, ein deutsch-türkischer Slampoet aus Aachen, von dem ich Videos gezeigt hatte. Besonders gelungen waren auch die selbst verfassten Texte der Teilnehmer. Neu war mir die unglaubliche Eignung der türkischen Sprache für Lyrik, da diese sehr bildhaft ist. Auch ins Deutsche übertragen strahlten schon Erstlingswerke von Menschen, die noch nie zuvor einen literarischen Text verfasst hatten, vor poetischer Kraft. Bei der abschließenden Lesung am Abend wurde ich dann auch von zwei Damen und einem Herren aus den Workshops unterstützt, die ihre Gedichte und Geschichten ebenfalls zum Besten gaben.

Poetry Slam-Workshop und U20-Slam in Izmir/Bornova am 16.11.2009

Durch die Erfahrungen während des Deutschlehrertages ermutigt, wagte ich mich an ein entsprechendes Experiment mit einer neunten Klasse des Bornova Anadolu Lisesi. Nach einer kurzen Einführung und Erklärung, stellenweise mit Hilfe von kurzen Übersetzungen, kamen wir auch hier schnell zur Sache: Die Schülerinnen und Schüler verfassten ausnahmslos eigene kurze Texte, Gedichte und Geschichten. Auch hier kam wieder die sehr poetische türkische Sprache zur Geltung, einige Texte übertrafen in ihrer lyrischen Kompetenz Texte der meisten Schüler aus meinen Workshops in Deutschland. Höchst kreativ und originell setzten die Schüler ihre Ideen hoch. Dabei waren sehr persönliche Gedichte, Texte über die eigene Stadt, aber auch verfremdete, bzw. absurde Inhalte, wie die Innenansicht einer pazifistischen Bombe, die ihren Zweck nicht erfüllen möchte. Erstaunlich groß war dann auch die Bereitschaft einen ersten, kleinen Poetry Slam innerhalb der Klasse durchzuführen. Sind es in Deutschland meist die jungen Herren, die es dann auf die Bühne drängt, waren es hier gerade die Schülerinnen, die ihre Texte mutig präsentierten. Die Jury, bestehend aus der Deutschlehrerin der Klasse, zwei Schülern und dem Verfasser dieser Zeilen, bewertete Text und Vortrag mit Punkten von 1 bis 10. Leider war nicht zu klären, ob überhaupt schon einmal ein Poetry Slam in der Geschichte der Türkei durchgeführt wurde, in jedem Fall haben wir an diesem Tag aber den ersten U20-Poetry Slam auf türkischem Boden durchgeführt. Es wurden also nicht nur Geschichten, sondern auch Geschichte geschrieben. Das Ergebnis war punktgleich ein Doppelsieg von Ayşenur und Gözen. ◂◂

Die Siegertexte des ersten türkischen U20-Poetry Slams

Königin der Welt

Wenn ich die Königin der Welt wäre,
dann wünschte ich, dass alles so passiert,
wie ich es möchte.
Zum Beispiel mag ich die Nacht nicht,
deshalb darf die Sonne nicht zurück nach Hause gehen.

Ayşenur

Ohne Titel

Ich bin ein Geflüster im Wasser,
ein Geheimnis für deine Ohren.
Aber wenn ich meine Stimme erhebe,
wirst du ängstlich
und vergrößerst die Distanz.

Gözen

Björn Högsdal

1975 in Köln geboren, aufgewachsen am Bodensee, seit 1996 in Kiel zwecks Zivildienst, Studium der Literatur- und Medienwissenschaften sowie Arbeit als Autor, Kulturveranstalter und Leiter von Poetry-Slam-Workshops. 2002 gründete er mit Patrick Kruse die Kulturagentur assemble ART (www.assembleart.com), größter Veranstalter für spokenword-Literatur und Poetry Slams in Norddeutschland. Mitbetreiber des Literaturtelefons Kiel, dem ältesten deutschen Literaturtelefon. Slam-Master in Kiel, Neumünster, Flensburg, Pinneberg, Ahrensburg, Sylt/Wenningstedt, Büdelsdorf, Visselhövede Punchline-Prosa, kabarettistische Lyrik und Satiren. Die Texte befassen sich mit der Absurdität des Alltäglichen ebenso, wie mit der Alltäglichkeit des Absurden und sind Literatainment, d. h. kurzweilige Literaturperformance mit schwarzem Humor, Bühnentauglichkeit, Unterhaltungsfaktor und hin und wieder auch mit Schockeffekt.

Björn Högsdal ist Preisträger verschiedener Literaturwettbewerbe, sowie Sieger unzähliger Poetry Slams in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Lesungsauftritte für das Literaturhaus Schleswig-Holstein, die Heinrich-Böll-Stiftung und viele andere Träger im gesamten deutschsprachigen Bereich. Seit 2005 jährlich qualifiziert als Teilnehmer der deutschsprachigen Meisterschaften des Poetry Slams, unter anderem als Vertreter für Kiel, Koblenz, Trier und Braunschweig, 2007 und 2008 Halbfinalist. Radio- und TV-Auftritte (WDR-Poetry Slam, Sarah Kuttners Slam-Doku/Sat1Comedy). Diverse und regelmäßige Veröffentlichungen in Satirezeitschriften (Titanic, Pardon), Anthologien und Literaturzeitschriften, sowie auf Hörbuch-Samplern verschiedener Verlage(Carlsen Verlag, Araki-Verlag, Buchwerft Verlag, Satyr Verlag, assembleART-Verlag u. a.). 2010 erscheint sein erster eigener Erzählband im Kölner Muschelverlag.

- 2008 Sieger des Karl-Marx-Poesiepreises der Stadt Trier
- 2009 Poetry-Slam-Workshops und Lesung für das Goetheinstitut in Izmir in der Türkei
- 7. Platz und damit unter den besten 10 Poeten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz bei den Meisterschaften des Poetry Slams 2009

Infos, Live-Termine und Veröffentlichungen, Videos und Texte auf:
www.bjoernhoegsdal.de

Professor Dr. Ernst Schmachtenberg wird neuer TU9 Präsident

Pressemitteilung

Amtsübergabe am 01.01.2010 ++ Schmachtenberg dankt Hippler für die erfolgreiche Amtszeit ++ Barke bleibt TU9 Vizepräsident ++

Auf der TU9 Mitgliederversammlung in Karlsruhe ist Professor Dr. Ernst Schmachtenberg, Rektor der RWTH Aachen, von den Mitgliedern einstimmig zum neuen Präsident von TU9 gewählt worden. Herr Professor Dr. Erich Barke, Präsident der Leibniz Universität Hannover, wurde ebenfalls einstimmig in seinem Amt als TU9-Vizepräsident bestätigt. Der bis zum 31.12.2009 amtierende Präsident von TU9, Professor Dr. Horst Hippler, Präsident des Karlsruher Institutes für Technologie, stand satzungsgemäß für eine Wiederwahl nicht zur Verfügung, nachdem er den TU9 Verbund zwei Amtsperioden, insgesamt vier Jahre lang, als Präsident geführt hatte. Die Amtsübergabe wird zum 1.1.2010 erfolgen.

Anlässlich seiner Wahl sagte Professor Dr. Schmachtenberg: „Ich möchte mich im Namen aller TU9 Mitglieder und auch persönlich bei meinem Kollegen Horst Hippler herzlich für seine erfolgreiche Arbeit als Gründungspräsident von TU9 bedanken. Ihm ist es gelungen, die Interessen des Verbandes pointiert zu formulieren und wirkungsvoll zu vertreten. TU9 ist national und international zu einem wichtigen Akteur in der Hochschulpolitik und der Wissenschaftsgemeinschaft geworden. Ich freue mich darauf, die Arbeit als TU9 Präsident fortzuführen. Dabei wird es mir ein besonderes Anliegen sein, das Ansehen der Deutschen Ingenieurwissenschaft gerade auch international weiter zu steigern."

Kurz-Vita Prof. Dr. Ernst Schmachtenberg

Professor Dr. Ernst Schmachtenberg, 57, ist seit dem 1.08.2008 Rektor der RWTH Aachen. Nach dem Studium des Maschinenbaus und seiner Promotion an der RWTH Aachen hat der gebürtige Aachener Erfahrung in außeruniversitärer Forschung (Süddeutsches Kunststoffzentrum, Würzburg) und der Industrie (Bayer AG, Leverkusen) gesammelt, bevor er 1993 als Professor für Kunststofftechnik an die Universität – GH Essen berufen wurde. Von 2001 bis 2006 war der Professor des Maschinenbaus Inhaber des Lehrstuhls für Kunststoff-Werkstofftechnik der RWTH Aachen und schließlich Inhaber des Lehrstuhls für Kunststofftechnik der Universität Erlangen-Nürnberg.

Kurz-Vita Prof. Dr. Erich Barke

Professor Dr. Erich Barke, 62, ist seit 2005 Präsident der Leibniz Universität Hannover. Der Professor für Elektrotechnik hat dort u. a. als Vorstand des Instituts für Mikroelektronische Systeme und des Laboratoriums für Informationstechnologie gewirkt. Herr Prof. Dr. Barke, ist Berater und Aufsichtsratsmitglied bei verschiedenen großen Industriefirmen, Autor bzw. Mitautor von über 100 wissenschaftlichen Veröffentlichungen und erfahren als Gutachter für DFG, BMBF und EU. Seit 2008 ist Professor Dr. Barke Vize-Präsident von TU9.

Kurz-Vita Prof. Dr. Horst Hippler

Nach der Habilitation in Göttingen wurde Professor Dr. Horst Hippler 1993 auf ein Ordinariat in physikalischer Chemie an die Universität Karlsruhe (TH) berufen. Ab 2001 arbeitete er im DFG-Centrum für Funktionale Nanostrukturen und wurde 2002 Rektor der Universität Karlsruhe (TH). 2006 wurde Hippler zum Gründungs-Präsidenten von TU9 gewählt. Herr Prof. Dr. Hippler, 63, ist außerdem Sprecher der Arbeitsgemeinschaft der Technischen Universitäten und Technischen Hochschulen [ARGE (TU/TH)]. In der ARGE TU/TH sind 24 Deutsche Universitäten mit einem Schwerpunkt in Technikund Naturwissenschaften zusammengeschlossen. ◀◀

Weitere Informationen

http://www.tu9.de

Leserbrief zum Bericht von Marc Seegers: „Von toten und lebenden Dinosauriern in Patagonien

Fritz Guo

Ein Dank an den Autor Marc Seegers für seinen kritischen Bericht über die anscheinend nie aussterbenden, lebenden Dinosaurier in San Carlos de Bariloche, San Martín de los Andes und Umgebung! Wie die Deutsche Botschaft in Buenos Aires wussten auch das damalige BVA und ihr Abteilungspräsident Dr. Veuhoff noch sehr wohl, warum keine ADLK, sondern nur BPLK nach Bariloche geschickt wurden (was leider nicht so blieb)!

Empfehlung: Eine Schule, die sich seit Priebkes Zeiten nicht in ihrer Zielsetzung geändert hat, ihren Schülern vorzugaukeln, es handele sich beim Holocaust um eine Alliierten-Lüge (Zitat der beiden ehemaligen Vorstandsmitglieder Wolfgang und Thilo Naumann), und der Bericht von Herrn Seegers unterstreicht 20 Jahre später diese Einstellung, sollte vom BVA nur sehr sorgfältig gefördert werden. ◂◂

Leserbrief zum Bericht von Marc-Thomas Bock: „Eine Schule in den Tropen“

Fritz Guo

Herrn Bock ist in Managua tatsächlich sehr viel Glück zu wünschen, bekommt man von seiner Vorstellung der Deutschen Schule Managua doch einen Eindruck, den ich mit vielen Kolleginnen und Kollegen dort von unseren Erfahrungen in den Jahren 2005 und 2006 beim besten Willen nicht teilen kann. Er wird sich mit einem Vorstand zusammensetzen müssen, dem Erweiterungsbauten wichtiger gewesen sind als die asbesthaltigen (und damit Krebs erregenden) Dächer u. a. der Primaria-Klassenräume (so von Verwaltungsleiterin Inés Gebhardt wörtlich bekräftigt), unter denen jüngere Kinder dann viele Jahre lang unterrichtet werden. Die gleiche Verwaltungsleiterin ist auch für Irrtümer bei den ohnehin geringen Gehältern von Ortskräften zuständig: Wiederholt vertat man sich bei den Berechnungen der Gehälter – immer zu Ungunsten der Kolleginnen. Wird Herr Bock – wie bei seinem Vorgänger geschehen – die Klagen hierüber mit Bedauern zurückweisen, weil die Betroffenen den Irrtum erst nach einem halben Jahr bemerkt haben? Die Vorgänge sind bekannt, die Verwaltungsleiterin auch – und sie ist gemäß dem Willen des Vorstands noch heute im Amt! Auch wichtig für die dort eingesetzten Lehrer: Bekommt die Lehrerschaft an der Deutschen Schule Managua nun endlich das Recht, sich seinen Lehrerrat selbst zu wählen und sich eine Satzung zu geben, wie sie z. B. seit sehr vielen Jahren an deutschen Schulen wie in Mailand oder Prag existieren? Oder bleibt es – wie beim Vorgänger geschehen – bei der Ernennung einer finanziell völlig abhängigen Ortskraft durch den Schulleiter, der dann die Interessen der Lehrerschaft gegenüber eben dieser Schulleitung vertreten soll? Und: Wird Herr Bock Autoren wie Ernesto Cardenal an seiner Schule endlich einmal eine Dichterlesung erlauben oder wird er im Interesse des Vorstands die Zusage eines solchen Autors so lange auf die lange Bank schieben, bis dieser seine Zusage zurücknimmt?

Wünschen wir Herrn Bock eine wirklich glückliche Hand im Umgang mit Vorstand, Lehrern, Schülern und den eigenen pädagogischen Überzeugungen, er wird sie dringend brauchen. ◂◂

Von weißem Tee und betrunkener Milch

Oder: Das interkulturelle Prinzip vom ‚Fleisch in der Maultasche'

Martin Fluch

Heilige Bücher künden nicht nur vom Vater, dem Schöpfer, von Jahve, Gott oder Allah – wie immer er auch in den unterschiedlichen Kultur- und Sprachräumen bezeichnet wird.

In den Schriften, die den Religionen zu Grunde liegen, wird vor allem auch das Leben und Handeln der Menschen auf Erden reglementiert. Es sind oft seitenlange Gesetzesbücher für die Gemeinschaften und den Einzelnen, die Ratschläge geben und auch Verbote aussprechen. Oftmals erstaunlich modern, wenn es um die Gesundheit und das Sozialverhalten geht.

Dass der Gottgläubige – oder besser gesagt der Religionsanhänger – beispielsweise überall auf der Welt sich ab und an in einen berauschten Zustand versetzt um seinem Gott, der Erkenntnis näher zu sein – oder einfach um zu feiern und das triste Alltagsleben zu vergessen – kennt wahrscheinlich jedes heilige Werk. Hat doch einer einmal sogar gesagt, dass die Religion Opium für das Volk sei.

Selbst der Koran weiß um diese Rauschzustände des fehlbaren Menschen. Sprich dessen originärer Schöpfer. Der Koran kommt nämlich aus dem Munde Allahs selbst und Mohammed, sein Prophet, war ausschließlich das Medium, das die Worte in vielen Jahren niedergeschrieben hatte.

Und Allah scheint auch diese Rauschzustände des fehlbaren Menschen zu verzeihen. Heißt es doch in der ‚Heiligen Schrift' im dreiundvierzigsten Vers (kufische Verszählung) der vierten Sure: „O ihr, die ihr glaubt, nähert euch nicht trunken dem Gebet (sondern wartet), bis ihr wisset, was ihr sprechet."

Nichts also von absoluter Verdammnis oder so, eher sehr human klingt das Ganze. Bei uns würde man sagen: ‚Schlaf erst mal deinen Rausch aus und dann sprechen wir uns wieder."

Dennoch gilt Alkohol – zumindest in muslimischen Glaubenskreisen – als verboten, zumindest verpönt.

Zeit religiöser – auch weltlicher – Reglementierungen ist das menschliche Bestreben aber, solche Regeln und Gesetze zu umgehen, zu überschreiten. So verstecken die schwäbischen Christen eben das Fleisch in einer Teigtasche, dass sie auch am Freitag auf das so schmackhafte tierische Eiweiß nicht verzichten müssen, so schaufeln eben die Muslime während des Ramadans in der Dunkelheit – wenn Allah es weniger sieht – ganze Berge Nahrungsmittel in sich hinein. Gefastet wird nur bei Tageslicht.

Da nun einmal Kirgistan eine ehemalige Sowjetrepublik und nicht gar so streng islamisch geprägt ist, stehen die Regale in den Läden, Kiosken und Marktständen voll mit diversen Alkoholika. Dennoch, so habe ich gemerkt, gehört es nicht zum guten Ton für die Muslime in der Öffentlichkeit Alkohol zu trinken – meist sind es in einem ‚Tschaikana', einer Teestube, nur Ausländer, Andersgläubige eben, die zum Schaschlik ein Bier trinken.

Und dennoch ist der Wodka aus der kirgisischen Gastronomie nicht mehr wegzudenken.

Was also tun, wenn man an einem öffentlichen Platz sitzt und sich mit einigen Kumpels mal so richtig einen hinter die Binde gießen will. Man bestellt eben ‚ak tschai' (weißen Tee). So bringt die ‚tschong kys' (mit ‚großes Mädchen' redet man die Bedienung an) Teeschalen und eine Kanne Tee. Tee, der verdächtig klar ist und verdächtige 40 % Alkohol hat. Eine andere Umschreibung dieses hochprozentigen Getränkes ist es, wenn man einen weißen Ziegenbock – ‚ak koi'- schlachtet. Dieser Phraseologismus ist in den letzten Jahren aus der Jugendsprache gekommen.

‚Arak' hingegen ist die ganz normale kirgisische Bezeichnung für Wodka. Und genau hier kommen wir auch schon zur Stutenmilch. ‚Araca' ist die Bezeichnung für Branntwein und genau das entsteht, wenn die natürlich vergorene Stutenmilch einen weiteren Destillationsprozess durchmacht. Und so entsteht ‚Kymys'.

‚Kymys' hat bis zu zwei Prozent Alkohol und schmeckt säuerlich prickelnd. Für Bier gewohnte Gaumen sehr gewöhnungsbedürftig.

Allerdings muss den doch gesundheitsbewussten Westeuropäern – zumindest dem ‚gesund-und-natürlich-Typ' – an dieser Stelle einmal deutlich gesagt werden, wie gesund diese vergorene Stutenmilch ist. Den Steppenvölkern diente sie teilweise als Ersatz für frisches Obst und Gemüse, da sie einen sehr hohen Vitamin- und Mineralstoffgehalt hat. Reich an Vitamin A, B1, B2, B12, D, E, C, Spurenelementen, Antibiotika ähnlichen Wirkstoffen, Laktat- und Carbonsäure, hat Kymys eine heilende Wirkung auf Magen- und Verdauungstrakt, auf die Nierentätigkeit, Herz und Immunsystem. Heilwirkung hat dieses Getränk vor allem auch bei ‚emaciation' und ‚anemia'.

Wichtig bei der Herstellung ist vor allem das regelmäßige Schütteln beziehungsweise Stampfen der Flüssigkeit. Die Stutenmilch wird in einen Sack aus Ziegen- oder Pferdeleder, der innen gut geräuchert wurde, gefüllt – auch längliche, hohe Holzfässer werden benutzt – und alle zwei Stunden mit einem Holzstößel durchquirlt. Dieser Holzstößel heißt ‚Pischpek' und so lautete auch der erste Name der Hauptstadt Kirgistans, bis sie 1926 in Frunse umgetauft wurde, um dann nach der Unabhängigkeit schließlich den alten Namen, leicht modifiziert, zu erhalten. (Vom Koran über Kymys nach Bischkek – das ist gewiß keine gewöhnliche geistige Reise!)

Schon nach vierundzwanzig Stunden ist der/die/das ‚Kymys' (nicht ganz einfach die grammatische Inkorporation solcher Begriffe) mit dem entsprechenden Alkoholgehalt fertig.

Man sollte sich also als Lehrer in Kirgistan nicht allzu sehr wundern, wenn ein Schüler schon in der ersten Stunde mit leicht glasigen Augen im Deutschunterricht sitzt; er hat wahrscheinlich zum Frühstück nur etwas zu viel Milch getrunken – zu tief ins Stutenmilchglas geschaut. ◂◂

Deportationen und der Hungerengel

Gedanken zum Roman „Atemschaukel" von Herta Müller

Heinz Weischer

Großartig, die Rumäniendeutsche Herta Müller hat den Nobelpreis für Literatur erhalten, einer zahlenmäßig sehr kleinen deutschen Minderheit Rumäniens angehörend, die bereits den bekannten Autor Eginald Schlattner (*Der geköpfte Hahn*) hervorgebracht hat. Herta Müller ist 1987 aus Rumänien ausgesiedelt, sie fühlte sich sehr beengt in ihrem literarischen Schaffen. Es erging ihr wie den Ausgebürgerten Alexander Solschenizyn oder Wolfgang Biermann, die im freien Westen keine neuen gesellschaftlichen Themen fanden, sondern im Erlittenen der Diktaturen verhaftet blieben. Wolf Biermann verstummte gar bald. Warum nicht aufarbeiten, was grausam war. Wie Solschenizyn *Ein Tag im Leben des Iwan Denissowitsch* nahm sich Herta Müller in ihrem Roman *Atemschaukel* das Zwangslagerschicksal der nach dem Zweiten Weltkrieg in die Ukraine deportierten Rumäniendeutschen vor. Und man denkt, von solch einem Lagerschicksal habe ich doch schon mal irgendwo gelesen. In allen Berichten Deportierter, so auch in der *Atemschaukel*, spielt der Hungerengel die zentrale Überlebensrolle, die überaus karge Mahlzeit, durchweg sehr wäßrige Krautsuppe und das Einteilen der täglichen Brotration, ohne den Hungerengel triumphieren zu lassen, am Morgen gleich alles herunterzuschlingen. In einer sehr poetischen Sprache, die weitgehend griffiger ist als noch ihre metaphernüberflutete manierierte Sprache des Romans *Herztier* dokumentiert Herta Müller minutiös in thematisch zusammenfassenden Kapiteln das fünfjährige Deportiertenschicksal ihres Freundes, des rumäniendeutschen Lyrikers Oskar Pastior. Sie erfindet, wie es so ihre Art ist, für den Roman und die Kapitel Kunstwörter: *Atemschaukel* (was ich nicht verstanden habe), *Mondsichelmadonna* (was ich verstanden habe), *Tageslichtvergiftung, Blechkuß*, der erwähnte *Hungerengel*. So weit, so gut; jeder Autor hat das Recht, auf seine Weise ein historisch, geographisch eng eingegrenztes Thema zu bearbeiten. Nur schwebt den meisten deutschsprachigen Lesern, und besonders den Lesern der Übersetzungen, Herta Müllers Deportationsthematik weitgehend im luftleeren Raum, es fehlt der historische Hintergrund. Kein deutscher Vertriebener bedenkt inzwischen nur sein Schicksal, sondern weist auf die Ursache der Vertreibung hin, auf den verbrecherischen und mörderischen Eroberungskrieg der deutschen Nazis. In Herta Müllers Roman gibt es keine Rede, keine Reflektion des Deportierten über die Ursachen der von den Sowjets erzwungenen Deportation aller Rumäniendeutschen, Frau oder Mann, von 17 bis 45 Jahren zur Wiedergutmachung für Kriegsschäden ihres durch Deutsche zerstörten Landes. Daß eine Kollektivbestrafung Unrecht ist, sehen wir heute so …

Aber die Sowjets haben, so sagen sie es, geantwortet. Auf die sehr hitlerfreundliche Siebenbürger und Banater Bevölkerung Rumäniens, dem grundsätzlichen Anerkennen des Nationalsozialismus durch diese sogenannten Volksdeutschen. Junge Männer traten in ganzen Dorfgemeinschaften freiwillig ein in die Waffen-SS, solange Rumänien auf der Seite Deutschlands gegen die Sowjetunion kämpfte, bis 1944. An die 2000 Siebenbürger Sachsen dienten in den Wachmannschaften der Konzentrationslager, der siebenbürger Apotheker Capesius stand neben Mengele an der Rampe und sortierte zum Tode, im Auschwitzprozeß wurde er auch verurteilt, weil er Zahngold der Ermordeten entwendete hatte. – Also auch hier, wie bei den Vertriebenen, liegt die Ursache für die Deportation im nationalsozialistischen Geschehen und hitlertreuen Denken der Rumäniendeutschen. Dieser Sachverhalt müßte zumindest in Herta Müllers Roman angesprochen werden, meinetwegen in einem Vorwort. So steht die Lagerbeschreibung isoliert da, und der Leser außerhalb des Geschichtsraums Rumänien erfährt den Wiedergutmachungswahn der Sowjets, kann ihn aber nicht ethisch einordnen.

Deportationen: Es ist ja nicht die erste Deportation, die Rumänien in den 40er Jahren erlebte. Da gab es die gut dokumentierte Deportation der rumänischen Juden in die Konzentrations-

lager des Deutschen Reiches und der besetzten Gebiete. Hier starben fast alle. In der Ukraine wenige. Daß es diese Deportationen gab, erlebten die Rumäniendeutschen hautnah und sahen kaum eine Chance zu helfen, wenn sie wollten. Aber der tödliche Rassismus des Deutschen Reiches wurde ihnen bewußt.

Dann eine Deportation, von der bis heute kaum jemand spricht, die man verdrängt. In den Jahren 1942 bis 1944 wurden 25.000 rumänische Roma nach Transnistrien deportiert, einem Landstrich zwischen den Flüssen Dnjestr und Bug, damals unter rumänischer Verwaltung. Die Begründung dieser Deportation war per Polizeianordnung gegeben: man warf den Roma eine „unstabile Lebensweise" vor, sie seien „gefährlich und unerwünscht, eine Gefahr für die öffentliche Ordnung". Siebenbürgische Ordnungshüter und Ortsvorsteher wirkten mit bei der Zusammenstellung der Ausreisekonvois, die Wanderzigeuner mußten mit Wagen und Pferd aufbrechen nach Transnistrien, die seßhaften Zigeuner in Sammeltransporten mit der Eisenbahn. Der Hungerengel empfing die Deportierten in Transnistrien, von 1942 bis 1943 starben an die 10.000 Roma an Unterernährung und Krankheiten. Man schien eine Endlösung anzustreben. Es kam zu Erschießungen von Juden und Roma, bei denen nach der Quellenlage auch volksdeutsche Einsatzkommandos mitwirkten. Weniger als 6.000 Roma kehrten nach Rumänien zurück.

Herta Müllers Roman für sich ist ein beklemmendes Einzelstück europäischer Geschichte, Gut, daß sie ihren Roman geschrieben hat. Besser wäre es gewesen, diesen Roman einzuordnen in den beklemmenden historischen Zusammenhang mit dem verbrecherischen Nationalsozialismus. ◂◂

Quellen: W. Benz, B. Mihok: Holocaust an der Peripherie. Metropol Verlag, Berlin 2009.

In eigener Sache

Vorausschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 2/10 Unsere Partner im In- und Ausland**
- **Heft 3/10 Nachhaltigkeit im Auslandsschulwesen**
- **Heft 4/10 Randbereiche : berufliche Ausbildung an Auslandsschulen**

REZENSIONEN

Schule – Unterricht – Studium

▶ S. 60

Hannelore Besser
Ein Bericht mit bildungspolitischem Aufforderungscharakter

▶ S. 61

Rainer E. Wicke
Ein Handbuch mit Auswahlcharakter

▶ S. 63

Roth, Reinhard
Anregungen für Umweltpädagogik …

▶ S. 64

Rainer E. Wicke
Studienbegleitung durch ein Deutschlehrwerk – eine Orientierungshilfe?

▶ S. 65

Rainer E. Wicke
Im Ausland leben – in Deutsch studieren

Zahlen – Mythen – Marx

▶ S. 66

Stephan Schneider
Nichts für die Generation Taschenrechner!

▶ S. 67

Ulrike Hachmöller
Die Deutschen und ihre Mythen

▶ S. 68

Günther Miklitz
„Marx schreibt an Marx" – Staaten ohne Gerechtigkeit sind „Räuberbanden"

▶ S. 69

Manfred Vollmer
Biografie als Zeitgeschichte

Europa – die Welt

▶ S. 70

Achim von Dombois
Das neue Südafrika

▶ S. 72

Friedrich-Wilhelm Moll
Wegweiser mit Tiefgang

▶ S. 72

Manfred Egenhoff
„Wir sind Murat Kurnaz" – Zur Situation der moslemischen Deutschen

▶ S. 73

Ulrich Mattern
Vom Vergessen befreit: ein früher Umberto Eco

Autoren – Autorinnen

▶ S. 74

Nora Lucidi
Für wissenschaftlich Interessierte

Schule – Unterricht – Studium

Ein Bericht mit bildungspolitischem Aufforderungscharakter

Hannelore Besser

Ziegenspeck, Jörg W.: Bildungspolitik ohne Fortschritt – Bildungsreform ohne Effekt. Zum Problem der Zeugniszensuren im 4. und 5. Schuljahr

Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2009, 219 S., ISBN 978-3-8340-0568-7, € 22,00

Der Fortschritt sei eine Schnecke, haben wir einst gelernt, aber in den letzten 39 Jahren, so konstatiert Jörg W. Ziegenspeck, hat er im Bereich der Bildungspolitik überhaupt nicht statt gefunden.

Nach dem Sputnik-Schock in den 1960er Jahren und der von Picht aufgedeckten Bildungskatastrophe wurden umfangreiche Reformen eingeleitet. So wurde in Niedersachen die Orientierungsstufe für die 5. und 6. Klassen flächendeckend als selbstständige Schulform eingerichtet. Mit dazu beigetragen haben Untersuchungen der Zeugniszensuren in einigen 4. Klassen (1972) und in den 5. Klassen der weiterführenden Schulen (1973). Die Ergebnisse dieser Studien zeigten die Unangemessenheit der frühen Auslese und untermauerten damit die Einrichtung der schulformunabhängigen Orientierungsstufe (OS).

Aber die OS blieb umstritten. Im Wesentlichen trug sie zu einem entspannteren Arbeiten in der Grundschule bei, von der nun keine Auslese-Funktion mehr verlangt wurde.

Dann kamen PISA und Co. und die Bildungspolitiker schreckten auf. Irgendetwas lief wohl falsch, trotz der hohen Ausgaben im Bildungsbereich.

Sofort beschloss die amtierende CDU in Niedersachsen, die Orientierungsstufe wieder abzuschaffen und die 5. und 6. Klassen den bestehenden Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems zuzuordnen. Frühe Leistungsorientierung und Druck auf die jüngeren Kinder waren die Folge.

Ziegenspeck hat nun 2007/2008 mit seinem Team aus der Universität Lüneburg noch einmal die gleichen Schulstufen und Schulformen untersucht wie 1972/73 und wieder die Zeugnisnoten einer 4. und 5. Klasse ausgewertet. Er kann nachweisen, dass sich an der Auslesefunktion der Zeugnisnoten nichts geändert hat und Kinder aus bildungsfernen Schichten weiterhin benachteiligt bleiben. „Oh, wie schön ist Panama …": Wir sind wieder da angekommen, wo wir 1972 gestartet sind.

Die Untersuchung macht deutlich, dass sich in der deutschen Bildungslandschaft wenig ändert, weder am Leistungsbegriff noch am Persönlichkeitsbild der Lehrkräfte. Ziegenspeck konstatiert, „… dass es im deutschen Schulsystem offenbar nicht gelingt, Chancengleichheit zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen herzustellen. Solange die Systembedingungen unverändert bleiben und die Auslesefunktion absoluten Vorrang vor dem Primat der Förderung genießt, stehen Zensur und Zeugnis im Dienst von Staat und Gesellschaft."

Die Forderung, die Fächer-Aristokratie aufzuweichen, muss in einer ökonomisch orientierten Gesellschaft ebenso scheitern wie der Anspruch, schwächer Begabte mehr zu fördern. Dass trotzdem einige junge Menschen dieser Bevölkerungsgruppe ihre Nische finden, beweist nicht das Gegenteil: Die Ökonomie-Gesellschaft ist an der Ausbeutung der Angepassten und am blinden Konsumverhalten der Mehrheit interessiert.

Diese Einsichten können Jörg Ziegenspeck und seine MitarbeiterInnen Britta Crome, Eckhard Hildebrand, Jens Lehmann und Anne Rollwage nachvollziehbar belegen.

Fatalismus könnte die Folge sein: Lassen wir es, wie es ist, aus den meisten SchülerInnen wird trotz der Schule etwas. Und es gibt immer wieder Leo Korcak-Nachfolger, denen die menschliche, ganzheitliche Entwicklung der SchülerInnen eine Herzensangelegenheit ist, kurz, Pädagogen aus Berufung.

Ziegenspeck gibt sich damit nicht zufrieden und folgert: „An dringender Reformbedürftigkeit des deutschen Schulsystems besteht aufgrund der vorliegenden Untersuchungsergebnisse kein Zweifel!"

Bleibt anzumerken, dass viele Eltern und auch Lehrer den Ausweg in Privatschulen suchen, nicht nur solchen mit einem ausgewiesenen Leistungsprofil, sondern zunehmend solchen, die Ganzheitlichkeit und selbstentdeckendes Lernen ohne frühe Auslese praktizieren.

Wer verstehen will, warum mit den bisherigen bildungspolitischen Maßnahmen nichts zu erreichen ist, findet in diesem Buch die Antwort in kurzer, überzeugender Darstellung, unterfüttert mit empirisch erhobenen Befunden. ◂◂

Ein Handbuch mit Auswahlcharakter

Rainer E. Wicke

Puchta, Herbert/Krenn, Wilfried/Rinvolucri, Mario: Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht. Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht

Hueber-Verlag, Ismaning 2009, 152 S., ISBN 978-3-19-031751-6, € 17,95

Das Autorenteam verdeutlicht in seiner Einleitung, dass der Begriff der Intelligenz nicht – wie im westlichen Denken des 20. Jahrhunderts zeitweise angenommen – auf das logisch-mathematische, das sprachliche und das räumliche Denken allein beschränkt werden kann, vielmehr ordnen die Verfasser der Intelligenz insgesamt sieben Bereiche zu, die unter dem Begriff der Multiplen Intelligenzen (MI) subsumiert werden:

Die *intrapersonale Intelligenz* (Wissen über sich selbst, Wahrnehmung der eigenen Gefühle und Wünsche) kontrastiert zu und ergänzt sich mit der *interpersonalen Intelligenz* (Fähigkeit, andere Individuen als solche zu erkennen und Unterschiede zwischen Personen wahrzunehmen). In analytischen Phasen von Problemlöseaktivitäten spielt die *logisch-mathematische Intelligenz* eine wichtige Rolle (wissenschaftliches Denken), im Spracherwerbsprozess die *sprachliche Intelligenz*, die intensiv mit dem Begriff der (sprachlichen) Form verknüpft ist. Die *musikalische Intelligenz* dagegen ist geprägt von Rhythmus, Klangfarbe, Tonhöhe und Lautstärke, d. h. der räumlichen Ausdehnung von Klang. Die *räumliche Intelligenz* ist stark vom Gesichtssinn abhängig, sie hat jedoch auch große Auswirkungen auf den (Fremd-) Sprachenerwerb. Die *kinästhetisch-körperliche Intelligenz* schließlich bestimmt die Präzision der Bewegungsabläufe und die Fähigkeit, seinen Körper differenziert und geschickt einzusetzen.

Daraus ziehen die Autoren den Schluss, dass die derzeit üblichen standardisierten und auf einige wenige Formen von Intelligenz reduzierten Tests, wie sie politisch und institutionell gewollt und unterstützt werden, nur als unzureichende Mittel zur Erfassung der Varietät menschlichen Denkens gewürdigt werden können, da sie diesem Reichtum an kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten und an geistiger Erfahrung nicht gerecht werden können (S. 13).

Wer die Diskussion um PISA und die Standardisierungswut der letzten Jahre mit Besorgnis verfolgt hat, da sie der Individualisierung des Lernens und dem damit verbundenen Erfolg nicht nur Grenzen setzt, sondern auch den Lehr- und Lernprozess erheblich beeinflusst, wird diese Zeilen mit Erleichterung lesen, denn sie spiegeln viele Facetten der Kritik an der neueren bildungspolitischen Entwicklung wider – nur wurden diese bisher nicht so eindeutig formuliert. Es lohnt sich, die theoretischen Grundlagen zu dem vorliegenden Konzept der MI genauer zu lesen, denn es kann nicht deutlich genug herausgestellt werden, dass es aus systematischen Gründen opportun erscheint, einzelne Intelligenzen voneinander getrennt zu analysieren, dass jedoch im Alltag des (Fremdsprachen-)Unterrichts dies kaum der Realität entspricht, denn hier werden stets gleichzeitig mehrere Intelligenzen angesprochen (S. 16). Verschiedene Ansätze in der Fremdsprachendidaktik und -methodik haben eindeutig gezeigt, dass ein Sprachunterricht, in dem ausschließlich die sprachliche Intelligenz der Schüler angesprochen und gefördert wird, dazu führt, dass Lernende, deren Stärken in anderen Intelligenzbereichen liegen, unmotiviert, inaktiv und stumm auf ein solches Lernangebot reagieren. Ein Unterricht, der andere Formen der Intelligenz einbezieht und damit die Stärken möglichst vieler Lerner berücksichtigt, führt dagegen dazu, dass sich nicht nur die sprachbegabten Schüler in der Klasse oder Lerngruppe wohl fühlen und zu guten Leistungen führen lassen, sondern auch Schüler, denen es leichter fällt, wenn z. B. ihre Musikalität oder ihr Bewegungsdrang berücksichtigt werden. Gerade dieses Ziel verfolgt die vorliegende Publikation: Sie will anhand von unterschiedlichen Aktivitäten, in denen die unterschiedlichen Intelligenzen angesprochen und gefördert werden, aufzeigen, dass die Entwicklung kognitiver Fertigkeiten in einem fächerübergreifenden Kontext sich nicht nur produktiv auf den eigentlichen Unterricht auswirkt, sondern dass die Schüler gleichzeitig Kompetenzen erwerben, die sie in ihrem Selbstbewusstsein stärken und ermuntern, ein eventuell vorhandenes negatives Selbstbild, das von Versagensangst geprägt ist, ad acta zu legen.

Der Praxis-Teil enthält fünf Kapitel. Während im ersten allgemeine MI-Aktivitäten beschrieben werden, die dokumentieren, wie unterschiedliche Intelligenzen arbeiten und funktionieren, widmet sich Kapitel 2 dem Unterricht mit dem Lehrwerk. Dabei wird davon ausgegangen, dass das betreffende Lehrbuch nicht Seite für Seite „durchgeackert" wird, sondern dass man einige der vorgeschlagenen Aktivitäten lehrwerkergänzend einsetzen kann.

Kapitel 3 widmet sich dem Blick nach außen, es geht hier um Möglichkeiten der Förderung der interpersonalen Intelligenz, während Kapitel 4 sich dagegen auf den Blick nach innen und die intrapersona-

le Intelligenz konzentriert. Das fünfte Kapitel enthält Aktivitäten zur Selbstorganisation und setzt funktionierende Gruppenarbeit voraus.

Die Erwartungen des Rezensenten an die Vorschläge zur praktischen Umsetzung waren hoch nach der ausgezeichneten, schlüssigen und leicht nachvollziehbaren theoretischen Einleitung. Im Verlauf der Analyse einzelner Aktivitäten stellte sich jedoch zunächst ein gewisses Unbehagen ein, denn sicherlich enthält das Buch eine Reihe von Anregungen zur Bereicherung von Unterricht und Fortbildung, andere haben jedoch einen sehr außergewöhnlichen, nahezu esoterischen Charakter oder befassen sie sich mit Themen, deren Stellenwert im Fremdsprachenunterricht nicht einsichtig ist. Als erstes Beispiel soll *Die Biografien meiner Intelligenzen* (S. 26) angeführt werden. Fragen wie und auf welche Art man als Kind von Verwandten und Bekannten geherzt und geknuddelt wurde, werden viele Lehrer wahrscheinlich ebenso ungern wie ihre Schüler beantworten wollen, genauso wie die, welche Bewegungslieder man im Kindergarten gelernt hat. Zu diesen Beispielen gehört auch *Satzzeichen hörbar gemacht* (S. 69), eine Aktivität, bei der die beteiligten Schüler oder Kursteilnehmer beim Verlesen eines Textes die Setzung des Zeichens, das sie gewählt haben, mit einem Geräusch begleiten sollen. Mag sein, dass inhaltlich sowohl die musikalische, körperliche und sprachliche Intelligenz gefördert werden, jedoch ist für den kritischen Leser nicht einsichtig, wie und in welcher Form die Verwendung dieser Aktivität sich produktiv auf den Spracherwerbsprozess auswirkt.

Ähnliche Bedenken lassen sich beim Einsatz von *Mit Schreibblockaden zurechtkommen* (S. 117) äußern. Die Sinnhaftigkeit, die Teilnehmer zunächst negative Meinungen über sich selbst oder ihre Schreibfertigkeiten schriftlich formulieren zu lassen und die Zettel anschließend zusammenknüllen und in die Ecke werfen zu lassen, um vorhandene Blockaden auf diese Art und Weise symbolisch zu beseitigen, hat eher einen theatralischen Charakter. Die Förderung der sprachlichen Intelligenz ist hier ebenso wenig nachvollziehbar wie die der intrapersonellen.

Sicherlich könnte man hier weitere Beispiele aufzählen, die von dem Verfasser dieser Rezension nicht oder nur ungern in eigenen Arbeitszusammenhängen verwendet werden würden. Mit dieser subjektiven Einschätzung würde man dieser Publikation jedoch nicht gerecht, denn schließlich muss jeder Leser selbst entscheiden, welche der angebotenen Inhalte er übernehmen will und kann – dies hängt sicherlich auch von der Zusammensetzung der Lerngruppe, den Formen partnerschaftlichen Arbeitens mit den Schülern und von der Persönlichkeit des Lehrers ab, der genauer abschätzen kann, was er seinen Schülern „zumuten" kann, ohne auf Ablehnung zu stoßen. Natürlich bietet das Buch auch dem Rezensenten Aktivitäten, die sich gewinnbringend im eigenen Unterricht einsetzen lassen. *Von der Musik zur Bildhauerei* ist ein solcher Vorschlag, bei dem es um die plastische Umsetzung von Hörerfahrungen geht. Gut einsetzbar erscheint auch die MI-Charta, mit deren Hilfe die Schüler selbst Schwerpunkte für die Spracharbeit im Klassenzimmer festlegen, auf ihre eigenen Bedürfnisse aufmerksam machen und mit dem Lehrer Unterrichtskonditionen vereinbaren können. Weiterhin ist *das römische Zimmer* erwähnenswert, denn mit dieser Aktivität erhalten die Schüler Gelegenheit, ihr Traumzimmer zu entwerfen und gleichzeitig kreativ Wortschatzarbeit zu betreiben. Hier wird der mögliche Einsatz in Verbindung mit dem Lehrbuch (Thema „Wohnen") deutlich. Als letztes Beispiel soll die *Menschliche Kamera* angeführt werden, eine Aktivität, bei der zwei Schüler als Fotograf und Kamera kooperieren müssen: Schüler A fordert Schüler B, der von ihm durch den Klassenraum geführt wird, durch ein Signal auf, die bis zu diesem Zeitpunkt geschlossenen Augen für drei Sekunden zu öffnen, alles aufzunehmen, was er sehen kann, und dieses „Bild" anschließend zu dokumentieren.

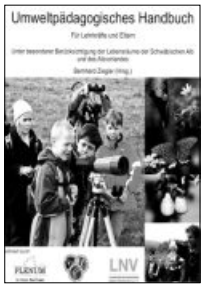
Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass man als Lehrer durchaus die Möglichkeit hat, von der Lektüre des Praxisteils zu profitieren, denn das Angebot an Aktivitäten ist so unfangreich, dass man eine entsprechende Auswahl treffen kann. Allerdings muss man sich daran gewöhnen, das Buch wirklich im Sinne eines Kochbuches zu nutzen, indem man es nach brauchbaren Vorschlägen für bestimmte Unterrichtszwecke und -zusammenhänge durchforstet. Gleichzeitig fordert der Katalog an Möglichkeiten dazu auf, eigene Ideen zur Neugestaltung von Aktivitäten zu entwickeln oder die unterbreiteten Vorschläge zu modifizieren – interessierte Leser werden durch das Buch wertvolle Hilfestellung dazu erhalten.

Hilfreich bei der Gestaltung der Publikation wäre sicherlich eine noch systematischere Darstellung der einzelnen Aktivitäten gewesen, die dem eiligen Leser eine schnelle Informationsentnahme ermöglicht. In der jetzigen Form ist man gehalten, die Arbeitsanweisungen sehr genau zu lesen, da die Formulierungen zeitweilig etwas umständlich, vielleicht auch langatmig ausgefallen sind. Eine etwas einfachere, knappere und präzisere Formulierung der Arbeitsanweisungen hätte sicherlich das Textverständnis für Nichtmuttersprachler zusätzlich erleichtert, in der vorliegenden Form wird es notwendig sein, einzelne Texte oder Passagen mehrfach zu lesen, um ein entsprechendes für die Umsetzung notwendiges Verständnis voraussetzen zu können

Die fortlaufende Aneinanderreihung der einzelnen Aktivitäten, die offensichtlich aus Gründen der Platzeinsparung erfolgte, trägt zu einer gewissen Unübersichtlichkeit bei, da einige Texte zusätzlich von andersfarbigen Kästen und Hervorhebungen un-

terbrochen werden, die die schnelle Informationsentnahme ebenfalls erschweren. Ein schematischer Ablauf – jede Aktivität beginnt auf einer neuen Seite – wäre hilfreich gewesen.

Trotz der hier geäußerten Kritik handelt es sich bei *Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht* um eine Neuerscheinung, die die methodisch-didaktische Diskussion des fremdsprachigen Deutschunterrichts bereichert – zum einen, weil es dem Autorenteam in dem einleitenden theoretischen Teil gelungen ist, überzeugend darzustellen, wie wichtig ein auf das ganzheitliche, schüler- und handlungsorientierte Lernen ausgerichteter DaF-Unterricht ist, der sich auf die Förderung unterschiedlicher Intelligenzen konzentriert. Nur so kann die immer wieder geforderte individuelle Förderung und Forderung der Schüler gewährleistet werden. Zum anderen muss deutlich hervorgehoben werden, dass der Katalog an alternativen Aktivitäten durch seine Vielfalt überzeugt. Es bleibt dem kritischen Leser überlassen, welche er der Veröffentlichung für seine eigenen Arbeitszusammenhänge entnimmt. Er muss selbst entscheiden, für welches Verfahren er sich enthusiastisch einsetzen kann, denn der Einsatz vieler dieser Aktivitäten im Unterricht kann nur dann gewinnbringend erfolgen, wenn der Lehrer „hinter ihnen steht" und sich mit ihren Zielsetzungen identifizieren kann. Ob er sich dabei an die Vorgaben hält oder ob er mutig Veränderungen und Ergänzungen vornimmt, bleibt ihm überlassen – ein solches Verfahren dürfte jedoch durchaus im Interesse der Autoren liegen. ◂◂



Anregungen für Umweltpädagogik innerhalb und außerhalb des Klassenraums

Reinhard Roth

Ziegler, Bernhard (Hrsg.): Umweltpädagogisches Handbuch. Für Lehrkräfte und Eltern. Unter besonderer Berücksichtigung der Lebensräume der Schwäbischen Alb und des Alpenvorlandes
Prisma Media Verlag Reutlingen, 2. Aufl. 2008, ISBN 3-938581-01-8 (Loseblattsammlung im Ringbuch), € 25,00, für Pädagogen bei Direktbezug vom Verlag (Grabenstr. 14, 72770 Reutlingen): € 20,00

Das Handbuch ist als Loseblattsammlung aufgebaut. Dies ermöglicht das Herausnehmen einzelner Seiten zur besseren Planung von Projekten und auch das nachträgliche Ergänzen mit Zusatzinformationen etc. Sehr praktisch! Der Schwerpunkt liegt auf der Arbeit mit Kindern vom Kindergarten bis zur Mittelstufe (Sek. I).

Allgemeine Informationen führen in des Thema ein: Schulische und außerschulische Umweltbildung, Bioscouting und Landeskunde haben ihren Platz wie auch Bezüge zu Bildungsplänen von Grund-, Haupt- und Realschulen. Lehrer finden zahllose Anregungen und Möglichkeiten der Verknüpfung.

Die Gliederung nach den Lebensräumen verhilft zu einem schnellen Überblick bei der effektiven Planung von Erkundungen und Projekten: Wald, Wiese, Wasser, Hecke und Feldgehölz, Wacholderheide, Landwirtschaft-Garten und Ernährung, Boden, Stadt, Müll und Recycling, Energie, Bewegung, Jahreszeiten werden unterschieden.

Für alle diese Lebensräume werden Wahrnehmungsspiele, Bewegungs- und Kooperationsspiele sowie Anleitungen zur Bestimmung von Pflanzen, Tieren und Tierspuren und zusätzlich auch Lieder und Rezepte angeboten. Jeder Spiel- oder Projektvorschlag beginnt mit dem Hinweis auf Teilnehmerzahl, Altersgruppe und die notwendige Zeit, die zur Durchführung veranschlagt wird.

Experimente ergänzen das Spiel- und Erkundungsangebot. Man findet exakte Beschreibungen, Hinweise zur Materialbeschaffung usw. Dabei geht es z. B. um den Bau eines Windrades, Kochen mit dem Solarkocher oder die chemische Untersuchung von Gewässern.

Das Handbuch ist ohne Zweifel ein Schatz für all diejenigen, die zusammen mit Kindern, Jugendlichen oder auch als Erwachsene die Natur entdecken möchten. Man könnte das Buch auch als „Outdoor-Tool" bezeichnen. Die Handhabung ist einfach, die Sprache der Arbeitsanweisungen so formuliert, dass ältere Kinder auch selbstständig mit Hilfe des Buches arbeiten können und die Themen sind m. E. aktuell und kompetent ausgewählt und beschrieben.

Ich habe sofort Lust bekommen meine Trekkingschuhe anzuziehen und loszulaufen … ◂◂

Studienbegleitung durch ein Deutschlehrwerk – eine Orientierungshilfe?

Rainer E. Wicke

Lévy-Hillerich, Dorothea/Serena, Silvia/Baric, Karmelka/Cicksova, Elena (Hrsg.): Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben, Band 1 A2–B1
Arcipelago edizioni, Milano 2009, ISBN 978-88-7695-410-8, € 20,00 plus Versandkosten

Das Buch wendet sich an Universitätsstudenten aller Fächer. Es ist in Kooperation von Dozenten aus verschiedenen Regionen Europas, darunter Bosnien-Herzegowina, Frankreich, Italien, Kroatien, Makedonien, Rumänien und Serbien, entstanden. Das Lehrwerk wurde von diesen zusammen konzipiert, verfasst und mit ihren Studenten erprobt. Der vorliegende Band 1, Niveau A2–B1 orientiert sich an den Rahmencurricula, die für den studienbegleitenden Deutschunterricht in Anwendung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) in den einzelnen Ländern erstellt wurden. Die Autoren heben hervor, dass das Lehrwerk die deutsche Sprache keineswegs als isolierten Lehrstoff anbietet, sondern dass der reale Landeskundebezug zu deutschsprachigen Regionen hergestellt wurde.

Wie der Einführung zu entnehmen ist, sind die Lernziele, Inhalte und Methoden des Buches hochschulbezogen gestaltet und auf die Entwicklung einer Handlungskompetenz in der deutschen Sprache ausgerichtet. Es ist das erklärte Ziel des Buches, Studierende zu einem „soliden B1-Niveau" der selbständigen Sprachverwendung zu führen. Dabei steht nicht nur die Förderung der Sprachkompetenz im Mittelpunkt der Arbeit, gleichzeitig sollen die Studierenden beim Erlernen der deutschen Sprache ebenfalls soziale und methodische Qualifikationen erhalten, die für ihre Studien und das spätere Berufsleben unentbehrlich sind.

Zu dem eigentlichen Lehrbuch gehört eine im Buch eingelegte CD mit Hörtexten und Transkriptionen, Stationen zum Wortschatz, Kopiervorlagen, Lern- und Arbeitsmethoden, Lösungen und Wortlisten in unterschiedlichen Sprachen. Weiterhin gibt es ein Lehrerhandbuch auf CD-ROM.

Das Lehrbuch ist in die vier Einheiten *Wege zum Beruf, Zusammenwachsen über Grenzen, Mehr Lebensqualität durch Nachhaltigkeit* und *Ich kann präsentieren* untergliedert, denen jeweils einzelne Kapitel zugeordnet wurden, zu denen im Folgenden exemplarisch Stellung genommen wird.

Unter *Wege zum Beruf* werden der Studienanfang, Wohnen und Leben und die Zukunftsperspektiven nach dem Studium abgehandelt. *Die Uni ist ein Labyrinth* heißt es z. B. am Anfang des betreffenden Kapitels (S. 22). Die dort enthaltenen Hinweise für Erstsemester sind hilfreich dafür, sich an einer Universität zu orientieren, wie die Erklärungen wichtiger Hilfsmittel und Institutionen einer Universität, die unmittelbar folgen. Hier sind auch die Hilfen, die auf der Begleit-CD gegeben werden, besonders zu erwähnen, die den Studenten die zusätzliche Information und deren Überprüfung ermöglichen. Themen wie Prüfungen, Informationsverarbeitung, Wohnungssuche, Studentenbudget und Bewerbung werden veranschaulicht. Die Beispiele für Wohnungsangebote in Zeitungen sind sicherlich wertvoll, denn gerade darin besteht – nicht nur – für ausländische Studenten die Kunst, diese Texte entsprechend zu dekodieren. Es muss jedoch angemerkt werden, dass solche Angebote in der Realität noch kryptischer gestaltet werden, als dies in dem Buch der Fall ist.

Zusammenwachsen über die Grenzen stellt den Europa-Bezug des Studiums in einem anderen Land her, indem das Fremdsprachenlernen als wichtiges Kriterium zur Verständigung hervorgehoben wird. Klischees über die einzelnen Länder werden nicht ausgespart, jedoch bleibt die Diskussion hier etwas oberflächlich und wird mit Hilfe des bekannten Gedichtes *empfindungswörter* von Rudolf Otto Wiemer nur angerissen – eine breitere Auswahl an Texten und Inhalten wäre hier ebenso empfehlenswert gewesen wie ein stärkerer Bezug zum Leben im universitären Umfeld.

Das Thema Studienaufenthalt in einem anderen Land – z. B. durch das Erasmus-Programm wird dagegen sehr ausführlich behandelt, die folgenden Informationen zu Dingen, die ein Student wissen muss, wenn er nach Deutschland kommt, sind hilfreich.

Warum die Einheit *Mehr Lebensqualität durch Nachhaltigkeit* unbedingt mit einem Kapitel über Klima- und Naturkatastrophen eingeleitet werden muss, ist nicht nachvollziehbar, wobei die Aktualität dieses Themas keineswegs bestritten werden soll. *Erneuerbare Energien* und *Mit Bioprodukten gesünder leben* schließen sich an. Später folgen Themen wie *Tourismus* und *Öko-Urlaub*. In diesem Teil liegt der Schwerpunkt des Inhaltes offensichtlich auf dem Aspekt des (allgemeinen) Lebens in der modernen Gesellschaft, wie im Titel der Publikation angedeutet wird; ein direkter Bezug zur studentischen Lebenswelt ist nicht erkennbar.

Das Thema *Präsentieren*, wie es in der vierten Einheit vorgestellt wird, gewinnt immer mehr an Bedeutung im fremdsprachigen Deutschunterricht, von daher ist es sicherlich auch für Studenten relevant. Die

allgemeinen Hinweise zu Recherche, Materialsichtung und -strukturierung sowie zum Verfassen eigener Kommentare und Texte sowie zur Erstellung einer Präsentation werden nachvollziehbar veranschaulicht, wobei die unterschiedlichen Möglichkeiten neben Wandzeitung, Plakat, OHP-Powerpoint-Folie ebenfalls Erwähnung verdient hätten. Etwas verwirrend ist die Orientierung an einer fiktiven Firma zur Herstellung von Produkten für Kinder als Ausgangspunkt für eine Firmenpräsentation – ein direkter Bezug zum Studium und zur Präsentation von universitären Themen in Seminaren u. ä. wäre sicherlich hilfreich gewesen; so bleiben die Ausführungen sehr allgemein.

Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben kann studienbegleitend eingesetzt werden, da einzelne Inhalte der Kapitel den Bezug zur Lebenswelt der Studierenden herstellen und somit Hilfestellung bei der Bewältigung dieser Anforderungen leisten. Allerdings – dies wurde schon ansatzweise erwähnt – ist die inhaltlich-thematische Gestaltung der vier Einheiten schwer nachvollziehbar, aus meiner Sicht passt die Gestaltung der Kapitel zu *Mehr Lebensqualität durch Nachhaltigkeit* in jedes Lehrbuch, warum sie in dieser Form in ein Lehrbuch für Studierende integriert wurden, ist für mich nicht nachvollziehbar.

Das Aufgaben- und Übungsangebot ist vielfältig, auch die Grammatik kommt keineswegs zu kurz, denn der Versuch zur Kontextualisierung wird stets unternommen. Prinzipien der Handlungsorientierung im Lernprozess werden ebenso berücksichtigt, wie Formen der Selbstevaluation.

Auf alle Fälle ist der Gedanke eines (studienbegleitenden) Lehrwerks ein Schritt in die richtige Richtung, um ausländischen Studierenden die Orientierung und die Einarbeitung in universitäre Zusammenhänge zu erleichtern. Im Rahmen der Weiterführung des Lehrwerkes wäre jedoch die (noch) engere Orientierung an Themen und Inhalten aus diesem Bereich wünschenswert. ◂◂

Im Ausland leben – in Deutsch studieren

Rainer E. Wicke

Akstinat, Björn: Deutschsprachige Studienangebote weltweit
6. stark erweiterte Auflage, Internationale Medienhilfe (IMH), Hennef 2009, 160 S., ISBN 978-3-00-012699-4, € 29,00, Bestelladresse: verlag@imh-service.de

Dieses Verzeichnis enthält Kontaktadressen zu deutschsprachigen Vorlesungen und Studiengängen an Universitäten und Hochschulen außerhalb von Deutschland, Österreich, Luxemburg, Liechtenstein und der Schweiz. Für alle Schüler und Studenten, die sich mit dem Gedanken tragen, ihre Ausbildung oder ihr Studium an einer Universität im Ausland fortzusetzen, ist dieses Buch ein wichtiges Hilfsmittel, denn oft schrecken Interessierte vor einer Immatrikulation an einer ausländischen Universität zurück, da sie befürchten, dass Vorlesungen und Seminare in einer Sprache abgehalten werden, die sie nicht oder nur unzureichend beherrschen. Wer weiß das schon, dass in Shanghai, Kairo, Taschkent, Jerusalem, Johannesburg, New York und Hanoi – um nur einige Orte zu nennen – entsprechende Studiengänge in deutscher Sprache angeboten werden? Interessanterweise wurde die Tongji-Universität in Shanghai – auch dies ist der Broschüre zu entnehmen – bereits 1907 von einem deutschen Arzt gegründet und bis 1952 war Deutsch dort sogar die alleinige Unterrichtssprache aller Studiengänge. Die amerikanische Standford-University besitzt seit ihrer Gründung ein deutsches Motto und von 1992–2000 leitete sogar ein deutscher Präsident diese Universität. Dies war und ist sicherlich an den vielen anderen enthaltenen Institutionen nicht der Fall, aber über fünfhundert gesammelte Kontaktadressen belegen, dass man als Student durchaus in einer neuen und interessanten Umgebung nicht nur Eindrücke einer fremden Kultur sammeln, sondern dass man dort auch Vorlesungen, Seminare und Prüfungen in der Muttersprache Deutsch absolvieren kann.

Das Angebot an Studiengängen umfasst von Absatzwirtschaft, Deutschland-Studien, Design über Erziehungswissenschaften (Schul-, Kindergarten-, Behindertenpädagogik), Forstwirtschaft, Gebäudemanagement, Judaistik und Medientechnik auch Tanz, Theater, Verwaltungswissenschaft, Zahnmedi-

zin und Zentralasien-Studien. Über siebzig unterschiedliche Fachrichtungen werden in diesem Rageber aufgelistet, dem kurz und knapp allgemeine Informationen über die entsprechenden Studienangebote entnommen werden können. Darüber hinaus enthält die Publikation Kontaktadressen, E-Mail-Anschriften sowie die Namen von Dozenten und Professoren.

Obwohl dem Buch keine Hinweise zu speziellen Fragen bezüglich der Zulassungsbedingungen, der Entrichtung von Studiengebühren und zu etwaigen Aufnahmeprüfungen zu entnehmen sind, dürfte es im Zeitalter der elektronischen Medien kein Problem sein, diese Dinge schnell – vielleicht sogar im Internet – in Erfahrung zu bringen.

Natürlich ersetzt die Broschüre keineswegs die Studien- und Berufsberatung, wie sie derzeit an den Deutschen Schulen im Ausland von den entsprechenden Kolleginnen und Kollegen wahrgenommen wird, jedoch kann sie sicherlich als eine Orientierungshilfe bei dem Wunsch nach einem Studienplatz im Ausland behilflich sein. Die alphabetische Anordnung der Studiengänge, zu denen selbstverständlich auch die „klassischen" wie Humanmedizin, Jura, Maschinenbau, Volkswirtschaftslehre und Zahnmedizin gehören, erleichtert die schnelle erste Informationsentnahme.

Im Rahmen der Studien- und Berufsberatung ist die Publikation sicherlich ein gut geeignetes Hilfsmittel für die Hand von Schülern und Lehrern. ◂◂

Zahlen – Mythen – Marx

Nichts für die Generation Taschenrechner!

Stephan Schneider

Taschner, Rudolf: Der Zahlen gigantische Schatten. Die fantastische Welt der Mathematik
dtv, München 2009, 208 S., ISBN 978-3-423-34553-8, € 14,90

Ich hätte nicht gedacht, dass ein Sachbuch mit diesem nüchternen Thema spannender sein kann als ein Roman mit der typischen mitreißenden Handlung. Dabei kann der Leser sogar jedes Kapitel – je nach fachlicher Voraussetzung oder Vorliebe – mit Gewinn in selbst gewählter Reihenfolge oder auch nur getrennt für sich lesen, obwohl natürlich eine Steigerung zu erkennen ist. „Pytagoras: Zahl und Symbol" verbindet man im 1. Kapitel noch automatisch mit der Mathematik, bei „Laplace: Zahl und Politik" schon weniger und im Schlusskapitel „Pascal: Zahl und Geist" zitiert Taschner die Schlüsselpassage aus dem Bildungsroman „Die Verwirrungen des Zögling Törleß" von Robert Musil (Taschner ist ja Österreicher), wo es um die Wahrnehmung des Unendlichen geht.

Alle acht Kapitel tragen einen berühmten Namen als Überschrift, der für eine Wissenschaft oder Kunst steht, die von Taschner mit Zahlen in Verbindung gebracht werden. Es gibt so gut wie keine Seite ohne eine (meist bunte) Abbildung oder Illustration; auch diese Darbietung macht die Lektüre des Buches so kurzweilig. Ganz Wissbegierigen stehen noch 30 Seiten Anhang mit präziseren Erläuterungen und Rechnungen zur Verfügung.

Von den acht Kapiteln will ich nur eins zur exemplarischen Erklärung herausgreifen, denn eine Kurzwiedergabe des gesamten Inhaltes ist mir im selbst gesetzten Rahmen für unsere Rezensionen trotz aller Begeisterung nicht möglich.

Als Laie erfährt man, dass der „Kammerton a" mit der Frequenz von 440 Hertz schwingt, aber jeder Grundton von Obertönen überlagert wird. Joseph Fourier stellte dazu im 19. Jahrhundert einen klaren Zusammenhang von Zahl und Klang fest. Obzwar ich seit 20 Jahren aktiver Chorsänger bin, habe ich dank Taschner nun endlich das berühmte „pythagoräische Komma" und dessen fatale Wirkung begriffen. Tasteninstrumente setzen „as" gleich mit „gis" und der Pianist begeht somit die Sünde der enharmonischen Verwechslung, was einem guten Streicher nicht passiert. Zum Glück hört der ungeübte Musiker diese Abweichung von 1,4 % nicht. Schlimmer ist allerdings die Abweichung von 3,7 %, die als „große Diesis" bezeichnet und im eulerschen Tonnetz mit der Verstrickung von Quinten, Quarten, großen und kleinen Terzen, großen und kleinen Sexten veranschaulicht wird. Zum Glück erfand Simon Stevin 1585 die „temperierte" Stimmung für das Klavier, mit der sowohl das pytagoräische Komma als auch die kleine und große Diesis wegfallen. Aber wir hören in der letzten Fuge des ersten Teils von Bachs „Wohltemperiertem Klavier" den Endton *fis* des Themas um mehr als 4,6 % tiefer als den Anfangston *fis*, obwohl der Pianist notgedrungen dieselbe Taste spielt. Der Zuhörer hört die von der Mathematik erzwungene Verdüsterung des Tons und ihm bleibt die von unerfüllter Sehnsucht getragene Melodie im Ohr. Auf den Seiten 42 f. belegt Taschner dieses Phänomen anschaulich mit einem Parallelogramm, einer Rotoiden, der Division in Bezug auf die Notenabfolge vom ersten

bis zum letzten *fis* des Fugenthemas und einem bunten Gitternetz.

Neugierig geworden? Ich hätte auch über die Problematik des Kalenders, der Landvermessung, des binären Systems schreiben können oder was es mit dem laplaceschen Dämon, dem Sisyphusmythos, dem sog. Schmetterlingseffekt oder dem Geheimnis des Dürerquadrates auf sich hat. Selbst der Frage, ob die Mathematik die Religion abgelöst habe (S. 123), könnte man grübelnd nachgehen.

Kurzum mein Fazit: Taschner setzt mit seinem Werk gekonnt das Paradoxon in die Tat um, das er ihm als Motto voranstellt: „Das ist das Schöne an der Mathematik: Sie hat etwas zu erzählen." ◂◂

Die Deutschen und ihre Mythen

Ulrike Hachmöller

Münkler, Herfried: Die Deutschen und ihre Mythen
rowohlt Berlin, Berlin 2009, 608 S., ISBN 978-3-87134-607-1, € 24,90

Der Autor hat in seinem Buch umfassend, kenntnisreich und fundiert die Mythen der Deutschen vorgestellt und deren Bedeutung im Laufe der Geschichte erläutert. So erfährt der Leser einerseits viel über diese Mythen selbst, über ihre Entstehung, ihre Veränderung, ihr Wandern durch geographische Räume und schließlich ihre Festsetzung durch literarische Geschichten und Denkmäler. Dabei staunt man darüber, wie anpassungsfähig diese Erzählungen im Laufe ihrer Geschichte für politische und religiöse Zwecke und geschichtliche Deutungen sind, seien es die Germanen oder die Nibelungen, sei es Barbarossa, Luther oder Friedrich der Große, in der jeweilige Zeitgeschichte werden sie ganz unterschiedlich ausgedeutet und prägen auf entscheidende Weise das Verständnis von Geschichte und Gegenwart.

Ein Beispiel für die unglaubliche Wandlungsfähigkeit eines Mythos sind die Erzählungen zu Barbarossa und deren Vereinnahmung für politische Ziele. Entstanden ist die Sage aus verschiedenen Quellen; in den Zeiten der Auflösung der staatlichen Ordnung erwartete man, dass entweder der Staufer Friedrich II., Barbarossa oder andere große verstorbene Könige, wieder kommen würden, um die ‚glorreichen Zeiten' wieder herzustellen. Dabei wurde Barbarossa eher ein Symbol für das Abwarten als für das Engagement. Anfangs von den Reformatoren im 16. Jahrhundert für ihre Sache gegen Rom vereinnahmt wird Kaiser Friedrich I. im 19. Jahrhundert zur Verheißung eines mächtigen geeinten Deutschland. Und auch in der Dichtung dieser Zeit wird er beschworen als Verheißung für die deutsche Einigung. Heine liefert die witzigste und reflektierteste Verarbeitung; er wünscht dem Vertreter der alten Zeit einen guten Schlaf, um Deutschland demokratisch zu erneuern.

Nach der Reichsgründung vollzieht sich wieder eine Wendung: Barbarossa steht in der Zeit der Reichskonsolidierung für den gesamteuropäischen Machtanspruch mittelalterlicher Kaiser, die darüber Deutschland in die politische Zersplitterung und Kleinstaaterei geführt haben. Unter Wilhelm II. wandelt sich wieder die Deutung; Barbarossa steht für die Legitimierung imperialer Politik großer deutscher Herrscher. Erst nach dem Ende des Nationalsozialismus und dem gescheiterten Russlandfeldzug mit dem Decknamen ‚Barbarossa' verabschiedet sich dieser Mythos aus der zeitgeschichtlichen Vereinnahmung und wird wieder reine Erzählung.

Die Nibelungen, die Goten, die Germanen, Faust: Ihre Mythen und ihre unterschiedliche Deutungen und Funktionalisierungen, die sich um sie ranken im Wandel der Geschichte, werden vorgestellt. Ausgehend von Tacitus' Germania wird die Ausbreitung des typischen Bildes von den Germanen nachgezeichnet, die als naturwüchsige, unverdorbene Menschen in den Wäldern Germaniens hausen, ihre Kraft und ihre Ehrlichkeit erhalten, während in Rom und in den Zentren des Römischen Reiches infolge der hohen Zivilisation Verderbnis, Betrug, Zwist, und vieles Schlechte sich ausbreiten. Dem gegenüber erhalten die Germanen in der freien Natur der germanischen Wälder sich ihre Reinheit, Ehrlichkeit und Kraft. Deshalb müssen auch die Wälder erhalten bleiben, denn nur da, wo es Wälder gibt, können die wahren Germanen überleben. Dass diese Einstellung bis heute ihren Nachklang in der deutschen Angst vor dem Waldsterben und den ausgefeilten Bausatzungen hat, wird augenzwinkernd ausgeführt.

Zu den überwiegend literarisch überlieferten Mythen stellt Münkler auch die Mythen von historischen Persönlichkeiten wie Luther, Friedrich dem Großen und der preußischen Königin Luise sowie von Regionen wie dem Rheintal und von Städten wie Nürnberg, Weimar und Dresden vor. Wie hier Literatur, Propaganda und Werbung ineinander weben, wird sorgfältig analysiert.

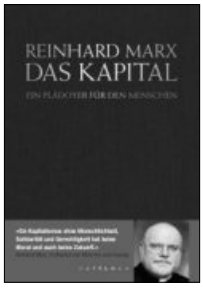
Mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges haben fast alle klassischen Mythen von Kampf, Treue und Ehre ausgedient und können ihre politische oder gesellschaftliche Funktion nicht mehr entwickeln. Dafür entstehen neue Mythen, deren Lebensdauer entwe-

der nicht lange währt oder die einen ganz anderen Charakter haben als die alten Erzählungen.

Der Mythos vom Antifaschismus wurde in der DDR durch staatliche Propaganda geschaffen mit einer eigens angelegten Weihestätte auf dem Ettersberg. Wie künstlich diese Installation ist, zeigt schon ihre Entstehung: Da bis 1950 das KZ Buchenwald von den sowjetischen Machthabern gebraucht wurde um Zehntausende unliebsame Deutsche wegzusperren, zu drangsalieren und in den Tod zu treiben, mussten erst die Baracken abgerissen werden für den neu zu gestaltenden Appellplatz. Dies diente der Verbreitung des Mythos von der DDR als der ‚Siegerin der Geschichte' – eine bequeme Geschichtsversion, um die eigene Schuld und die Verstrickungen in die nationalsozialistischen Verbrechen inclusive der Judenvernichtung zu umgehen. Auch in der Bundesrepublik entstanden Mythen wie das vom Wirtschaftwunder, das nach der Wiedervereinigung politisch auch erfolgreich vereinnahmt werden konnte.

Die Kampagne ‚Du bist Deutschland' allerdings zeigt schon die Grenzen der modernen Mythenschöpfung und Mythenfunktionalisierung auf.

Münklers Blick auf viele Jahrhunderte deutscher Mythengestaltung und Mythendeutung ist ein zugleich spannendes und lehrreiches Werk, das aus einem sehr reichen Fundus an Quellen und Wissen schöpfen kann. ◂◂



„Marx schreibt an Marx" – Staaten ohne Gerechtigkeit sind „Räuberbanden"

Günther Miklitz

Marx, Reinhard: Das Kapital. Ein Plädoyer für den Menschen
Pattloch-Verlag, München 2008, 320 S., ISBN 978-3-629-02155-7, € 19,95

Der Autor von „Das Kapital – Ein Plädoyer für den Menschen" ist der als Sozialkritiker bekannte Erzbischof von München und Freising. Er ist auch Vorsitzender der Kommission für gesellschaftliche und soziale Fragen der Deutschen Bischofskonferenz.

Ausgehend von der katholischen Soziallehre und ihren theologischen Begründungen geht er in diesem Buch scharf mit dem Kapitalismus ins Gericht, offensichtlich zu einem Zeitpunkt, als das derzeitige Ausmaß der Weltfinanz- und Wirtschaftskrise noch nicht abzusehen war: „Ein Kapitalismus ohne Menschlichkeit, Solidarität und Gerechtigkeit hat keine Moral und auch keine Zukunft."

Er kokettiert mit seinem Familiennamen, indem er sich auf seinen berühmten Namensvetter Karl Marx bezieht. Dies tut er gleich auf zweifache Weise: einmal mit dem Buchtitel durch Anspielung auf dessen Hauptwerk und zum anderen mit seinem Einleitungskapitel, das als fiktiver Brief an seinen „lieben Namensvetter" verfasst ist. Damit beansprucht er mit diesem gleichsam auf Augenhöhe zu sein, was die Formulierung der Kapitelüberschrift „Marx schreibt an Marx" deutlich macht. In seinem „Brief" stellt er der kommunistischen Bewegung von Karl Marx die Soziallehre des damaligen Bischofs von Mainz, Wilhelm Emmanuel von Kettler, gegenüber. Nach Kettler sollte das Eigentum nicht abgeschafft werden, sondern es sollte den Eigentümer verpflichten, durch dasselbe, d. h. das Kapital, dem Wohle der Allgemeinheit zu dienen.

Erzbischof Marx erklärt den revolutionären Sozialismus in der Prägung von Karl Marx als offenkundig gescheitert und wendet sich ebenso vom weltweiten Raubtierkapitalismus jüngster Zeit ab. Dem stellt er als gesellschaftliches Erfolgsmodell die soziale Marktwirtschaft (nach den Prinzipien von Solidarität, Subsidiarität, Freiheit und Eigenverantwortlichkeit) der Bundesrepublik Deutschland gegenüber. Das bedeutet, dass der Staat eine ordnende Rolle spielt, indem er durch Bändigung des marktwirtschaftlich agierenden Privatkapitals für soziale Gerechtigkeit sorgt. Am Ende seines Buches, das in acht Kapitel und einen Schlussteil gegliedert ist, nimmt er die Globalisierung der Wirtschaft in den Blick und fordert eine solidarische Weltordnung und eine globale soziale Marktwirtschaft: „Wir müssen daran arbeiten, dass die Marktwirtschaft weiterhin in einem Ordnungsrahmen stattfindet, der gemeinwohlorientiert ist und Raum lässt für eine institutionalisierte Solidarität in einem funktionierenden Sozialstaat, und zwar im Blick auf die ‚Weltgemeinschaft'." (S. 297)

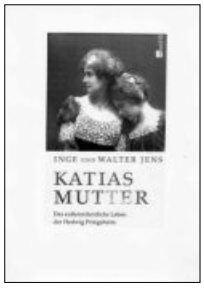
Das Buch enthält Literaturnachweise und ein Personen- und Sachregister. Das weist darauf hin, dass es in die Hände von Studierenden und entsprechend Gebildeten gehört, die sich mit den gesellschaftspolitischen Fragen unserer Zeit kritisch auseinandersetzen und dabei die Positionen der katholischen Kirche in Deutschland kennen lernen möchten.

Als besonderer Vorzug ist die Klarheit der Sprache hervorzuheben. Eine Fülle von gesellschaftlichen, theologischen und sozialpolitischen Konzepten (unter anderem aus der Befreiungstheologie der Begriff der „Struktur der Sünde" für ungerechte Systeme) wird auch dem Laien verständlich dargelegt.

Manch ein Leser dieses Buches dürfte sich wundern, mit welcher Offenheit der Erzbischof von

München und Freising soziale Missstände unserer Zeit anprangert und dabei eine Reihe von zitierfähigen drastischen Beispielen gibt. Der Leser erfährt aber auch, auf welchem theologischen Fundament sowohl seine Sozialkritik als auch die angebotenen Reformvorschläge (Beseitigung sittenwidrige Managergehälter, Verantwortung aller durch Stakeholder (nicht: Shareholder!) Value-Modell, Schaffung eines öffentlich unterstützen dritten Arbeitsmarktes für Langzeitarbeitslose, Familienpolitik durch mehr Bildungsausgaben und bessere Rentenansprüche für Erziehende) stehen, die durchaus mehr sind als moralische Appelle an das Gerechtigkeitsempfinden: „Ohne Gerechtigkeit sind Staaten nichts anderes als Räuberbanden, wie Augustinus gesagt hat." (S. 158)

Der Autor wirbt dafür, dass man sich erneut mit den Grundlagen der Marktwirtschaft beschäftigen möge und dass ihre Theoretiker wie Wilhelm Röpke, Walter Eucken, Alexander Rüstow und Friedrich August von Hayek besser wahrgenommen werden. Neben den bereits angesprochenen konkreten Vorschlägen auf nationaler Ebene fordert er abschließend für eine globale soziale Marktwirtschaft Veränderungen wie: faire Welthandelsbedingungen, eine Rahmenordnung für den internationalen Finanz- und Kapitalmarkt und die Garantie von unabdingbaren Arbeitnehmerrechten. ◂◂



Biografie als Zeitgeschichte

Manfred Vollmer

Jens, Inge und Walter: Katias Mutter. Das außerordentliche Leben der Hedwig Pringsheim
Rowohlt-Verlag, Reinbek bei Hamburg 2005, ISBN 34-98-03337-9, 285 S., € 19,90; Taschenbuchausgabe: Rowohlt-Tb-Verlag, Reinbek bei Hamburg 2007, € 9,90

2009 – die Herbstwochen geben wiederholt Anlass, an den Kriegsbeginn vor 70 Jahren und an viele Stationen auf dem politischen Weg, der in die Katastrophe führte, zu erinnern. Historische Fakten sind wichtige Anknüpfungspunkte, aber sie bleiben tot, wenn ihnen nicht Zeitzeugen oder genaue Kenner der Situation mit ihren persönlichen Erfahrungen Farbe, Eindruckskraft und Leben geben.

In der vorliegenden Biografie haben die Autoren Inge und Walter Jens am Beispiel der deutsch-jüdischen Familie Pringsheim das Leben in der angesehenen großbürgerlichen Gesellschaft mit ihren vielfältigen Kontakten und ihrem geordneten wohlhabenden Lebensstil geschildert, an dessen Ende die politische Bedrohung durch die Machthaber und die schmachvolle Ausgrenzung als Juden nach 1933 stehen.

Im Mittelpunkt des Buches sehen wir Hedwig Pringsheim, die Mutter von Katia Mann und Schwiegermutter von Thomas Mann. Sie entstammte einer geachteten Berliner Familie. Ihr Vater, Ernst Dohm, Sohn einer jüdischen Familie, hatte sich einen Namen als Herausgeber der Satirezeitschrift „Kladderadatsch" gemacht – ihre Mutter, Hedwig Dohm, war eine politisch aktive Kämpferin für die Rechte der Frauen im ausgehenden 19. Jahrhundert. Die Tochter, die den Namen der Mutter trägt, führt nach unbeschwerten Kinder- und Jugendjahren den aufwendigen Lebensstil wie selbstverständlich weiter. – Sie wurde die Ehefrau eines bekannten Mathematikers, die Mutter von fünf Kindern, sie fand ihre Rolle als „Chefin" mehrerer Dienstboten. Bei regelmäßig stattfindenden Gesprächszirkeln in ihrer herrschaftlichen Villa übte sie sich als angenehme und anregende Gastgeberin. Als unermüdliche Briefschreiberin stand sie in Kontakt mit Menschen unterschiedlicher Konvenienz.

Hedwig Pringsheim kennt das Leben in all seinen Facetten und Aufgaben. Viele Briefe, die Inge und Walter Jens zum Teil erstmals für ihre Biografie ausgewertet haben, drücken das Glück, aber auch die großen Anforderungen, die der Alltag an diese Frau stellte, aus. In allem Luxus ihrer großbürgerlichen Lebensverhältnisse war sie dennoch „kein Luxusgeschöpf, sondern eine selbstbewusste, mit gesundem Pragmatismus, aber auch mit Empathie, sozialer Sensibilität und kritischem Witz begabte Frau" (S. 69). Von der Mutter zur kritischen Distanz erzogen, stand sie den politischen Verhältnissen ihrer Zeit skeptisch gegenüber. Auf die vaterländische Begeisterung zu Beginn des Ersten Weltkrieges reagierte sie mit Unverständnis. Den Zusammenbruch des Kaiserreiches sah sie als notwendige Folge der gesellschaftlichen Entwicklung voraus. Die wirtschaftlichen Einschränkungen, wie sie der verlorene Erste Weltkrieg und die zwanziger Jahre mit sich brachten, konnte sie noch gelassen und mit einem gewissen Optimismus bewältigen. Aber ihre Briefe an die Familien ihrer Kinder spiegeln schon früh auch ihre Ängste wider, die mit dem heraufziehenden Nationalsozialismus wuchsen.

Hier werden die Fakten, die die Geschichtsbücher aufzählen, am Einzelschicksal lebendig.

Die Wahlen 1933, der Reichstagsbrand, die Reichskristallnacht, die Repressionen gegen Juden, die Indoktrination der Jugendlichen, die Propagandamaschine, die Übermacht der Partei, die Ein-

schränkung und Verhaftung kritischer Künstler und Wissenschaftler – all das erleben wir in diesem Buch aus dem Blickwinkel von Katia Manns Mutter, Hedwig Pringsheim, mit. Persönlich bedeutet das Heraufkommen des Nationalsozialismus für sie und ihre Familie die Ausweisung aus ihrem Haus, weil der Platz angeblich für die Errichtung von Führerbauten genötigt werde. Man nimmt ihnen die Pässe weg und unterbindet damit jede Reisemöglichkeit. Sie wird gezwungen, ihren lange vertrauten arischen Angestellten die Arbeit aufzukündigen, und schließlich müssen sie die Konfiszierung eines großen Teils ihres persönlichen Eigentums, darunter eine wertvolle Majolikasammlung, über sich ergehen lassen. Im Alter von weit über 80 Jahren werden Hedwig Pringsheim und ihr Mann aus ihrer Wohnung ausgewiesen, das regelmäßige Einkommen wird empfindlich gekürzt, und die Kontakte nach draußen werden immer mehr behindert. Fast im letzten Moment noch gelingt die Emigration in die Schweiz, dies aber nicht aus der Großzügigkeit der Behörde, sondern weil es in der Not und Bedrängnis einen Sturmführer mit dem Namen Hess gegeben hat, der das menschliche Elend erkannte und dem hochbetagten Ehepaar die Ausreise ermöglichte.

Hedwig Pringsheim hat in all diesen schlimmen Zeiten nie den Mut aufgegeben, ihrem Mann war sie in seiner Resignation die wichtigste Stütze. In den Briefen, die sie noch aus München an Freunde und Verwandte geschrieben hat und von denen viele ihre Adressaten nie erreicht haben, überspielt sie ihre persönliche Not, um ihre Nächsten nicht zu beunruhigen.

Nur drei Jahre bis zu ihrem Tod 1942 sollte das Leben in der Schweiz, in der Nähe der Familie ihrer Tochter und ihres Schwiegersohnes Thomas Mann andauern. Es war ein Lebensabend in Freiheit, und das hat alle Mühe aufgewogen.

Mit ihrer Biografie über Hedwig Pringsheim haben Inge und Walter Jens ein spannendes Buch geschrieben, das zu ganz unterschiedlichen Lesarten einlädt. Zunächst einmal ist es eine lebensnahe Darstellung der unmenschlichen Seite eines verbrecherischen Systems aus dem Blickwinkel und der persönlichen Erfahrung der Betroffenen. Man kann es aber auch lesen als das Charakterbild einer bedeutenden starken Frau, die trotz aller Repressalien durch die Machthaber Haltung bewahrt und sich nicht hat demütigen lassen. Auch um die großbourgeoise Atmosphäre und den Lebensstil im Umkreis des berühmten Schwiegersohnes Thomas Mann kennenzulernen, der gleichermaßen angefeindet war, sich jedoch im Ausland sicher fühlen konnte, bietet das Buch einen lohnenden Zugang. Gerade für junge Menschen ist es ein wichtiges Werk von großer Eindruckskraft, das einen Ausschnitt aus dem Dritten Reich, wie es wirklich war, abbildet und nachhaltig lebendig macht. ◂◂

Europa – die Welt

Das neue Südafrika

Achim von Dombois

von Lucius, Robert: Nicht von hier und nicht von dort. Umbruch und Brüche in Südafrika
Mitteldeutscher Verlag, Halle 2009, 238 S., ISBN 978-3-89812-644-1, € 19.90

Hier handelt es sich weder um einen Reiseführer in das Touristenland Südafrika noch um eine zusammenhängende Darstellung seiner jüngsten Geschichte, sondern um eine Sammlung anspruchsvoller Beiträge, die der Verfasser für die Frankfurter Allgemeine Zeitung, für die Afrika Post oder auch für den vorliegenden Band zwischen 1988 und 2009 geschrieben hat. Lucius lebte selber lange in Südafrika und war in den geschichtsträchtigen Jahren von 1987 bis 2001 Afrika -Korrespondent der FAZ.

Der zunächst etwas rätselhafte Titel des Buches geht auf die Malerin Marlene Dumas zurück, die, in Südafrika geboren und in den Niederlanden lebend, meinte, sie sei „weder von hier, noch von dort". Angedeutet wird damit die innere Zerrissenheit, das Schwanken der Loyalität vieler Südafrikaner zwischen ihrer Heimat und den Lebensräumen Europas und Amerikas. Das trifft, wie später gezeigt wird, vor allem für südafrikanische Künstler mit Erfahrungen des Exils zu, ein wenig wohl auch, indes in umgekehrter Richtung, für den Verfasser.

Lucius hat den historischen Umbruch zwischen 1989 und 1994 selbst miterlebt und berichtet hautnah über die sich daraus ergebenden politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Brüche.

Der vom Verfasser eingeschlagene Bogen beginnt mit Momentaufnahmen des „Lebensgefühls" verschiedener sozialer Gruppen. Aus Raumgründen sei nur eine als Beispiel herausgegriffen: die Jugend in den Townships. Sie trug einst den Kampf gegen die Apartheid, sie brach dafür ihre Schulbildung ab und sie wurde schließlich eine „lost generation" genannt. Bei vielen Jugendlichen bleiben Arbeitslosigkeit und Drogen ständige Begleiter, andere finden, gestützt von Sozialprogrammen in den Townships, den Weg zurück in die Normalität. Auf viele Townshipgesprä-

che gestützt, entsteht hier ein außerordentlich plastisches und realistisches Portrait.

Als herausragende „Magische Orte" werden u. a. Plätze wie die Mandela-Insel Robben Island, der Kapstadter „District Six" mit seiner Zwangsumsiedlung von Farbigen, Kapstadts großzügige Hafengestaltung der Waterfront sowie die schwer regierbare Frontstadt Johannesburg mit Geschick und Detailkenntnis vorgestellt.

Die Beschreibung der Verdienste und der Problematik der „Wahrheits- und Versöhnungskommission" unter dem Friedensnobelpreisträger Erzbischof Tutu leitet über zu großen „Gestalten der Versöhnung", denen der Verfasser allesamt persönlich begegnet ist: die Ikone Mandela, Thabo Mbeki, F. W. de Klerk, Desmond Tutu und Helen Suzman, letztere für viele Jahre die unerschrockene und einzige Abgeordnete der liberalen Opposition. Lebendig wie in einem Film liest sich die Beschreibung des „Flaggenwechsels" von der alten zur neuen Flagge Südafrikas nach den historischen Wahltagen vom April 1994, den auch der Rezensent als Beobachter der Europäischen Union miterleben durfte.

In gesonderten Kapiteln wird das Verhalten der weißen Kirchen nach der Wende beleuchtet, ferner eine riesige Versammlung der schwarzen „Zion Christian Church" in Moria besucht, sowie die Rolle der jüdischen und moslemischen Gemeinschaft in Südafrika beschrieben.

Den schönen Künsten wendet man sich im Kapitel „Kunst und Kern" zu, wo mit bewundernswerter Detailkenntnis über Dichter, Literaten, Theater, Musik und Tanz berichtet wird, vor allem auch aus der schwarzen Kunstszene, die vielen Weißen jahrelang verschlossen blieb, in der sich der Verfasser jedoch bestens auskennt. Natürlich finden wir hier die beiden Nobelpreisträger für Literatur Nadine Gordimer und John M. Coetzee, dann Breyten Breytenbach, den oft gespielten Dramatiker Athol Fugard sowie den Klassiker Alan Paton nebst vielen anderen. Unter den Sängerinnen sei nur Miriam Makeba genannt, die vor etwa einem Jahr verstorbene äußerst populäre „Mama Afrika".

Das verwendete Bildmaterial stammt teils vom Verfasser und ist in die Textseiten (manchmal zu) kleinformatig eingestreut, teils von dem meisterhaften Fotografen Jürgen Schadeberg, dem die junge Kunst der Fotografie in Südafrika viel zu verdanken hat. Aussagekräftige Aufnahmen trägt dieser aus dem Leben der Townships ebenso wie aus dem offiziellen Südafrika bei, entstand doch das berühmt gewordene Bild des jungen Mandela aus seiner Anwaltskanzlei in Johannesburg 1952 in Schadebergs Kamera!

Wir eilen weiter und kommen in den abschließenden Kapiteln zur „Bilanz", die man bis in die Gegenwart ziehen kann. Aber auch sie fällt wieder zwiespältig aus – bezeichnend für eine Beurteilung Südafrikas. Auf der positiven Seite stehen neben der grundlegenden Überwindung der Apartheid und nach der Überwölbung der Gegensätze durch die Vaterfigur Mandelas auch unter dem zweiten Präsidenten Mbeki vorzeigbare Erfolge in der Außenpolitik (ausgenommen die Haltung gegenüber Mugabe), eine relativ liberale Wirtschaftpolitik, die zur Bildung einer neuen schwarzen Mittelschicht führen konnte, die Errichtung tausender, wenn auch noch nicht ausreichender Sozialbauten, die Versorgung ländlicher Gegenden mit Trinkwasser und Strom und eine breite soziale Unterstützung armer Bevölkerungsteile durch den Staat.

Zu den großen Problemen des Landes gehören indes nach wie vor die Immunschwäche Aids, die lange Zeit verharmlost wurde, eine hohe Arbeitslosigkeit und Armut, dazu eine horrende Kriminalität, unter der Schwarze und Weiße leiden. Es ist offen, wie viele Townshipbewohner heute behaupten würden, es ginge ihnen besser. Zugenommen haben die Klagen über die Ineffizienz der Verwaltung und über eine zu starke Bevorzugung schwarzer ungeeigneter Bewerber für freigewordene Stellen.

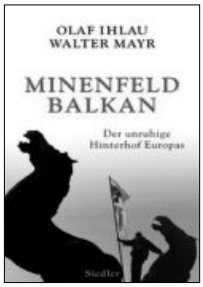
Auch den jüngst gewählten vierten Präsidenten Jacob Zuma zieht Lucius in seine Betrachtung ein, hält ihn für einen „Populisten mit fragwürdiger Ethik", aber auch eher für einen Versöhner denn für einen Spalter und grundsätzlich für gesprächsbereit. Hoffnungen und Befürchtungen halten sich die Waage.

So sieht der Verfasser die Lage des Landes zwiespältig. Nach ihm ist Südafrika nicht mehr „dort", wo es in den Jahren der Rassentrennung stand, aber es ist auch nicht ganz „hier", im Lande des friedlichen Regenbogens, von dem Tutu einst visionär gesprochen hatte.

Der Verfasser überzeugt durch seine hervorragende Landes- und Ortskenntnis und durch eine authentische Berichterstattung. Das über Kunst und Kultur Gesagte ist dem Rezensenten in dieser Breite bisher nicht begegnet. Das Buch ist leicht lesbar und flüssig geschrieben. Gelegentliche Wiederholungen sind entschuldbar, wenn man berücksichtigt, dass es sich um zeitlich getrennt verfasste Arbeiten handelt.

Dem am politischen und kulturellen Leben des neuen Südafrika Interessierten wird das Buch warm empfohlen; für Lehrer an deutschen Schulen in Südafrika, vielleicht auch in Namibia, sollte es eine Pflichtlektüre werden.

Ein Postscriptum für AuslandslehrerInnen: Die verehrten Kolleginnen und Kollegen werden nach der Buchlektüre schnell bemerken, dass die Landeskenntnis, der flüssige Stil und die objektive Darstellungsweise des Verfassers eigentlich nur in einer deutschen Auslandsschule haben grundgelegt werden können. Richtig erkannt! Der junge Lucius verbrachte mehrere Schuljahre an der DS Kapstadt und das 13. Schuljahr an der DHPS in Windhoek. ◂◂



Wegweiser mit Tiefgang

Friedrich-Wilhelm Moll

Ihlau, Olaf/Mayr, Walter: Minenfeld Balkan. Der unruhige Hinterhof Europas
Siedler Verlag, München 2009, 304 S., ISBN 978-3-88680-916-5, € 22,95

Slowenien, Slawonien, Mazedonien; Banja Luka, Mostar, Srebrenica: Länder und Regionen, Städte und Dörfer des Balkans vermischen sich aus mitteleuropäischer Sicht zu einem unübersichtlichen Geflecht. Manche Namen sind aus der Zeit des Balkankriegs in den 90-er Jahren in düsterer Erinnerung geblieben. Die Wunden sind noch immer sichtbar, die Abgründe zwischen den Ethnien tief. Einerseits drängt es all die Staaten, die aus dem früheren Jugoslawien hervorgingen, in die EU, andererseits gilt die ganze Region als nur oberflächlich befriedet. Sie ist ein „unruhiger Hinterhof Europas".

Das ist der Untertitel des Buchs „Minenfeld Balkan" von Olaf Ihlau und Walter Mayr. Es gibt einen packenden Überblick über den Flickenteppich der Staaten, Sprachen, Religionen und Befindlichkeiten südlich von Österreich und Ungarn. Die beiden renommierten Journalisten waren schon zu Zeiten Titos und Ceaușescus vor Ort. Sie sprachen im Lauf der Jahre mit Kriegsverantwortlichen wie dem Serbenführer Milošević und seinen Schergen, Vertretern der EU, Bürgermeistern, Lokalpolitikern, Imamen und Kriegsopfern. Das gibt den 17 Kapiteln Farbe und Authentizität. Analysen, Abrisse der Geschichte, Porträts, Gespräche und Reportagen vermitteln eindrucksvolle Einblicke in Länder wie Serbien, Bosnien, Albanien, Kroatien oder den Kosovo. Jugoslawiens Tito ist ein ganzes Kapitel gewidmet, ebenso dem Kriegsverbrecher Radovan Karadžić. Die Autoren scheuen auch vor schonungslosen Wertungen insbesondere der häufig unglücklichen bis schädlichen europäischen Aktivitäten auf dem Balkan nicht zurück. Jedes Kapitel steht für sich, und doch ziehen sich wie ein roter Faden die Grundübel der balkanischen Gesellschaften durch das Buch: Korruption, organisierte Kriminalität, verbrecherische Eliten, Größenwahn, wirtschaftliche Perspektivlosigkeit und Rassenhass sind die größten Hindernisse auf dem Weg nach Europa.

Zeittafel, Karten und Literaturhinweise ergänzen das lesenswerte Buch. ◂◂

„Wir sind Murat Kurnaz" – Zur Situation der moslemischen Deutschen

Manfred Egenhoff

Kermani, Navid: Wer ist Wir? Deutschland und seine Muslime
Verlag C.H. Beck, München 2009, 173 S., ISBN 978-3-406-57759-8, € 16,90

Um es gleich vorweg zu sagen: Das ist ein erstaunliches Buch. Und zwar der Sprache wie des Inhalts wegen. Dieses Buch, in dem es doch um ein nicht gerade einfaches Problem, nämlich um die Situation der Moslems in Deutschland und um ihre Identität, geht, hat nichts von einer trockenen Abhandlung; es liest sich wie eine Erzählung. Kermani, Iraner der Abstammung nach, aber in Deutschland geboren, schreibt ein eingängiges, flüssiges und zugleich geschliffenes Deutsch, das vielleicht auch deshalb so angenehm zu lesen und so verständlich ist, weil die einzelnen Kapitel aus Vorträgen hervorgegangen sind; viel von der lebendigen Sprache des Vortrags hat sich da in den Texten erhalten.

Und nun zum Lob des Inhalts. Der Rezensent bekennt, selten eine in Argumentation und Urteil so ausgewogene Darstellung zu einem so diffizilen Gegenstand gelesen zu haben; denn allzu oft sind Stellungnahmen zu den Problemen der Multikulturalität, der Integration und der Akkulturation oder der Problematik von Islam, Islamismus und Gewalt parteiisch.

Die Überschriften der Kapitel geben einen Eindruck von der behandelten Thematik; deshalb seien einige beispielhaft genannt: „Die Terroristen sind unter uns", „Der Koran und die Gewalt", „Ist der Islam integrierbar?", „Die Islamkonferenz"; und fast wie eine Antwort auf die Titelfrage des Buches wirkt die Überschrift des vierten Kapitels: „Wir sind Murat Kurnaz". Als Anhang ist dann noch die Rede des Verfassers zu einer Preisverleihung abgedruckt unter dem Titel „Warum der Westen seine Leitkultur missionarisch ausbreiten sollte und Warum Deutschland seinen Lehrerinnen erlauben sollte, das Kopftuch zu tragen". Und so widersprüchlich die beiden Aussagen erscheinen, sie sind ernst gemeint, und Kermani vertritt nachdrücklich beide Positionen, und zwar von seiner eigenen Biographie her, aus seiner eigenen Erfahrung als Mensch in und zwischen zwei Kulturen, der beide Seiten kennt und versteht.

Gerade das eigene Erleben, das die gesamte Argumentation durchzieht und hinter allen Aussagen steht, macht das Buch so lebendig und die Stellungnahmen so glaubwürdig; denn bei aller Differenzierung und dem Versuch, allen Seiten gerecht zu werden, kommt Kermani doch immer wieder zu eindeutigen Aussagen. Ich zitiere aus dem Abschnitt „Der Koran und die Gewalt" (S. 99 ff.) beispielhaft einige, die selbstverständlich Endpunkte eines Argumentationsstranges oder Fixpunkte innerhalb eines Diskurses sind: „Den Koran als Steinbruch zu behandeln, aus dem man sich nimmt, was einem gerade passt, widerspricht seiner sprachlichen und kompositorischen Struktur." (S. 101) „Der Koran predigt also keineswegs den Pazifismus, setzt der Anwendung von Gewalt aber klare Grenzen." (S. 103) „Religionen sind schroff, allein schon ihr Anspruch auf absolute Wahrheit ist an sich ein Skandal." (S. 108) „Die Offenbarung bedarf der Interpretation, und erst mit Blick auf die verschiedenen Lesarten und ihre realpolitische Wirkung läßt sich über den Islam sprechen." (ebd.) Und in dem Kapitel „Die Islamkonferenz" (S. 141 ff.) heißt es: „Die Voraussetzungen für die Ausprägung eines säkular ausgerichteten und pluralen Islams in Deutschland sind daher gar nicht schlecht." (S. 150) Das mag zu Hoffnung Anlass geben.

Wer ein Lesevergnügen zu den angesprochenen brennend aktuellen gesellschaftspolitischen Fragen will, der greife zu diesem Buch. Und insbesondere auch allen Kollegen, die in islamischen Ländern leben, sei dieses Buch wärmstens empfohlen. ◂◂

Vom Vergessen befreit: ein früher Umberto Eco

Ulrich Mattern

Szerb, Antal: Reise im Mondlicht
dtv, München 2008, ISBN 798-3-423-13620-4, € 14,00

Wer die *unehelichen Kinder* Franz Kafkas und Agatha Christies (Max Brod bezüglich Leo Perutz' *St. Petri Schnee, 1933*) liebt, den wird auch Szerbs Roman (erstmalig ungarisch 1937 erschienen) in Spannung halten.

Mihály, endlich verheiratet, dem Familienwillen gehorchend, erlebt die Hochzeitsreise nach Italien als Fiasko. Reisen nach Italien sind eben gefährlich (s. u.).

Tief taucht der Leser mit Mihály ein in Lebenswelten der Zwischenkriegszeit, reist überwiegend durch Italien, irrt mit ihm überall durch dunkle Gassen auf der Suche nach – ja, wonach? Hauptsächlich nach Éva, der verlorenen Geliebten, die ihn immer ganz nahe an sich kommen lässt, aber verschwindet, sobald er sie zu greifen glaubt. Oder er merkt nicht, dass er nur zugreifen müsste, wenn sie ihn in ihr Versteck lockt.

Erliegt Mihály Halluzinationen als Folge einer Krankheit? Wir begleiten ihn durch die Schulzeit bis in sein viertes Jahrzehnt, dem Autor gleich alt. Tod als Motiv und Todesmetaphorik durchdringen die Erzählung. Mihály findet Éva schließlich in Rom, einem ominösen Hinweis des todkranken Ervin folgend, des lange vermissten Freundes aus der Jugendclique, konvertiert und jetzt Bruder Severin. Mihály trifft auf ihn im Kloster bei Gubbio: Beinahe hätte der todkranke Ervin sein Wissen um Évas Aufenthalt ins Grab mitgenommen.

Nun soll Éva Mihály beim Selbstmord assistieren, was sie auch verspricht in Erinnerung an Theaterspiele in Schülerzeiten. Als Éva aber zum Termin nicht erscheint, verzichtet Mihály auf den Selbstmord und ordnet sich erneut der Familie unter.

Mihály versucht es noch einmal mit dem Leben einer alten Weisheit folgend, die er in Rom gewinnt: *Foied vinom pipafo, cra carefo (*sc. heute trinke ich Wein, morgen muss ich ihn entbehren). Diese faliskische Vorwegnahme des *carpe diem* der Horaz-Ode (*Tu ne quaesieris, scire nefas, quem mihi, quem tibi finem di dederint*) ist Mihálys Weisheit letzter Schluss und letzter Satz des Romans: … *solange man lebt, weiß man nicht, was noch geschehen mag.* Trivial?

Reisender und Mondschein (so der Titel wörtlich): Man mag den Roman als Psychogramm der Pubertät und des frühen Erwachsenseins verstehen. Am Ende der Reise ist Mihály mit seinem Vater *unterwegs nach Hause. Die Tatsachen waren stärker. Man entkam ihnen nicht.* Auch Mihály *würde leben, wie die Ratten in den Ruinen*. Wenige Jahre später ist es auch für Szerb soweit, im KZ Balf.

Oder meint Szerb Somnambulismus als Merkmal seiner Zeit? Der Titel kann das nahelegen. Perutz hatte 1933 eine Droge verantwortlich gemacht für den Verlust politischer Vernunft.

Oder unterliegt Mihály lediglich einer Reisepsychose (wie Stendhal – Stendhal-Syndrom ist angeblich Fachbegriff – oder Perutz' Dr. Amberg in *St. Petri Schnee* im westfälischen und zugleich italienischen Morwede), oder hat Szerb gar Nietzsches Rom im Sinn gehabt? Lou und Éva – der Spekulation sind keine Grenzen gesetzt.

Aber man kann den Roman auch lesen, wie man *Der Name der Rose* las (1980). Der Philologe Szerb

ist nicht weniger gebildet als Eco. Wer bei diesem auf seine Kosten gekommen ist, der wird es auch bei Szerb.

Manche Anspielung ist allzu deutlich, mancher Topos vielleicht auch trivial. Der Mond wird ziemlich strapaziert. Vielleicht liest sich manches im Ungarischen anders. Und gewaltig aufpassen muss man, dass man die Fäden des erzählerischen Gewebes richtig sortiert.

Gleichwie – wer Freude an gelungenen Sentenzen hat, findet *seinen Lieblingssatz* (so Péter Esterházy im Nachwort).

Es rührt die Wahrheit der Wahrnehmungs- und Beziehungsgeschichten (nicht nur Mihálys) in der Banalität eines Lebens der *Ratten in den Ruinen.* ◂◂

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.

Für wissenschaftlich Interessierte

Nora Lucidi

Kärchner-Ober, Renate: The German Language is Completely Different from the English Language. Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache
Stauffenburg Verlag, Tübingen 2009, 347 S., ISBN 978-3-86057-868-1, € 49,80

Die Dissertation der Kollegin Kärchner-Ober liegt nun auch als Buch vor. Die Autorin hat an einer malaysischen staatlichen Universität Deutsch unterrichtet, ihre Studenten haben vorher Englisch als erste westliche Fremdsprache gelernt. Eine schriftliche Textproduktion von Studenten wird linguistisch analysiert unter Berücksichtigung des individuellen Sprachhintergrunds. Frau Kärchner-Obers Untersuchung ist anregende und anspruchsvolle Lektüre, da sich der theoretische Teil ausführlich mit der Materie Sprachvermittlung auseinandersetzt. Man bekommt einen Überblick über den aktuellen Stand der Sprachforschung im Allgemein und der Fremdsprachenvermittlung im Speziellen. Modelle zum multiplen Sprachenlernen und zur Mehrsprachigkeit werden vorgestellt. Die Dissertation regt sicherlich die Diskussion im Bereich der noch sehr eurozentrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik an, deren Ziel es ist, den Lerner zu befähigen, in verschiedensten Kommunikationssituationen angemessen zu reagieren.

Das Buch ist besonders geeignet für deutsche Lehrer im Ausland, speziell im Raum Ostasien, da es sich schwerpunktmäßig mit den Lernbedingungen für Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache in diesem Raum beschäftigt und hilfreiche Parallelen bei beiden Sprachen aufzeigt; es weist aber auch auf Unterschiede hin, die den Lernprozess behindern können. Die Autorin beschäftigt sich insbesondere mit dem Problem von Fremdsprachlern, auf akademischem Niveau zu schreiben. Ihre Feststellung, dass ein solides Fundament in der Muttersprache nützlich beim Schreiben in der Fremdsprache ist, bestätigt die These, dass eine gute Kenntnis der Muttersprache grundsätzlich hilfreich beim Erlernen weiterer Sprachen ist.

Frau Kärchner-Ober geht es nicht in erster Linie um Hilfestellung für den Fremdsprachenlehrer, sondern um die generelle Bewusstmachung der Bedeutung vom Lernbedingungen. Denn im multilingualen Malaysia finden sich Millionen Lerner, die nicht zur ethnischen Majorität des Landes gehören. Trotzdem entwickeln sie alle sprachliche Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind.

Migration und Globalisierung verändern weltweit den Unterricht, Schüler mit unterschiedlichen Sprachbiografien finden sich immer häufiger in einem Klassenzimmer zusammen. Auf diesem Hintergrund ist das Buch auch interessant für die sprachpolitische Debatte in der Bundesrepublik und für die Integrationsdiskussion. Der profunde theoretische Teil macht das Buch lesenswert auch für diejenigen, die sich sachgerecht an dieser Debatte beteiligen wollen. ◂◂

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)

Sie erinnern sich an das erstaunliche Bilddokument im letzten Heft unter dem passenden Titel: „Doppelt gemoppelt"? Es ging darum, dass eine Lehrerin gleich zwei Sprachdiplome in Händen hielt!

Fast gleichzeitig mit Erscheinen des Heftes erhielt die Redaktion die Durchschrift der Antwort an Kollegen Rainer Stimpfle, die hier für alle interessierten Kolleginnen und Kollegen abgedruckt ist. Eine so schnelle Reaktion ist der deutliche Beweis dafür, dass unsere Zeitschrift weltweit aufmerksam gelesen wird.

Lieber Kollege Stimpfle,

ich darf Ihnen bestätigen, dass es bei dem von Ihnen beobachteten Phänomen der doppelten Diplomverleihung völlig mit rechten Dingen zugegangen ist. Man hat Ihnen, um in der Welt Ihres ehemaligen Dienstbereichs zu bleiben (ich glaube, es war Hinterostsibirien) keinen Bären aufgebunden.

Geraume Zeit nach Abschluss der DSD-Prüfung 2008 hat der Zentrale Ausschuss der KMK die Bestehensgrenze rückwirkend von 60 auf 50 % gesenkt und damit zahlreichen 2008 erfolglosen Prüflingen nachträglich noch ein Diplom zuerkannt. Einige hatten die Prüfung in der Zwischenzeit erfolgreich wiederholt, so dass sie für die Prüfung 2009 korrekterweise ein zweites Sprachdiplom erhalten haben.

Im Weltmaßstab ist das nichts Ungewöhnliches. Gerade Sie sollten wissen, dass man früher durchaus mehrfach „Held der Sowjetunion" oder „Held der Arbeit" werden konnte, warum nicht auch mehrfacher Inhaber des Deutschen Sprachdiploms?

Gleichwohl fragen Sie zu Recht nach den Hintergründen der Entscheidung einer Behörde, die sonst nicht gerade für ihre spontanen Beschlüsse bekannt ist. Wir haben die Frage im Kollegenkreis diskutiert und dabei nur eine plausible Antwort gefunden: die Krise.

Was tut die Europäische Zentralbank, um die Not leidende Wirtschaft wieder mit Geld zu versorgen? Sie senkt den Leitzins! So ähnlich müssen Sie sich das mit den Diplomen auch vorstellen. Nun wissen wir alle um die knappen Kassen im Bildungswesen, Geld stand der KMK zur Stützung von Auszehrung bedrohter DSD-Schulen nicht zur Verfügung. Aber man tut, was man kann, und wenn man keinen Leitzins zur Verfügung hat, senkt man wenigstens die Bestehensgrenze.

Aber die KMK tut noch mehr. Sicher haben Sie gehört, dass ab 2010 die Zuerkennung des Diploms II. Stufe unter gewissen Bedingungen schon bei etwa 33 % der Maximalpunktzahl möglich ist. Auch dies lässt sich nur als Maßnahme zur Krisenbewältigung begreifen und steht im Einklang mit vergleichbaren Maßnahmen der Bundes- und der Landesregierungen. Wir können davon ausgehen, dass in Zukunft weit mehr Schülerinnen und Schüler das geforderte Niveau erreichen werden und dass diese wiederum von den Möglichkeiten, die das Sprachdiplom bietet, Gebrauch machen und in Deutschland studieren werden. Damit greift der Beschluss der KMK weit über den Bereich der DSD-Schulen hinaus in den Bereich der Realwirtschaft: Studienkollegs müssen nicht mehr geschlossen werden, auf Auslands- und Ausländerämtern herrscht Betrieb wie schon lange nicht mehr, die Hörsäle werden voller, Fahrrad- und Gebrauchtwagenhändler reiben sich die Hände, Buchhändler, Pizzabäcker, Besitzer von Studentenkneipen und Disco-Betreiber freuen sich auf den Boom.

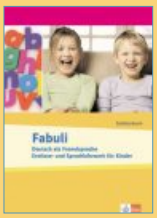
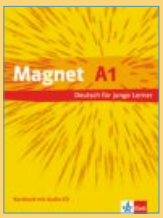
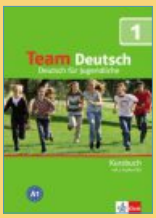
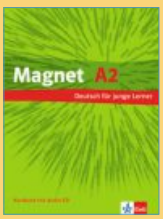
So leistet die KMK mit der Neuregelung der Bestehensbedingungen einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Wiedergesundung der deutschen Wirtschaft. Wir sollten dafür dankbar sein.

Fachgruppe Deutsch, Udmurtien

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	

Jetzt kennenlernen! **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_2

Nr. 2 | 57. Jahrgang · Mai 2010

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt:
Unsere Partner im In- und Ausland

30 Jahre „Begegnungen“ – Jubiläumsfestakt

Portfolioarbeit in der Praxis

Deutsche Lehrer im Ausland

57. Jahrgang – Mai 2010

Herausgeber:
Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

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

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

Zuschriften:
Schicken Sie Ihre Beiträge als Word-Dokument mit 7000 Zeichen, wenn nicht anders vereinbart. Die Fotos sollten eine Druckqualität von 300 dpi bei 10 × 15 cm haben und mit Bildunterschriften versehen sein.
Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.
Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Büchertisch:
Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an die Schriftleitung.

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

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

Redaktionsschluss:

1. Dezember	für Heft 1;	1. März	für Heft 2;
1. Juni	für Heft 3;	1. September	für Heft 4.

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

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

Druck:
Druckhaus Aschendorff, Münster
Printed in Germany / ISSN 0724–5343

Titelfotos:
99-Jahrfeier an der DS Puebla/Mexico (Marcus Stibi)

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 2/2010

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 78

VERBAND

Begegnung mit der „Begegnung“ und der „Tanz der Nashörner“ – Jubiläumsfestakt der Zeitschrift „Begegnung“ ▪ *Johannes Geisler* 79
Frühjahrstreffen im hohen Norden in Ahrensburg am 17. April 2010 ▪ *Hannelore Breyer-Rheinberger* 83
Dankesschreiben von unseren Mitgliedern für die Zusendung der Ehrennadeln 85
Persönliche Nachrichten 86
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 87

SCHWERPUNKT

DAAD-Beitrag für das Magazin des VDLiA ▪ *Georg Krawietz* 88
Kulturen verbinden ▪ *Miriam Kahrmann* 93
„Römer in Trier“ und „Brauchtum in Franken“. Das Weiterbildungsprogramm für Ortslehrkräfte an Auslandsschulen wird 50 Jahre alt ▪ *Martin Finkenberger* 98
PASCH-net: Vernetzungs- und Lernplattform ▪ *Katja Latteier, Jonathan Winter* 103
Mehrwert statt Kulturschock ▪ *Daniel Castillo* 108
Projektarbeit als Basis eines deutsch-französischen Schulaustauschs ▪ *Birgit Eiffler* 112
L'amitié franco-allemande ▪ *Schüler, Schülerinnen aus Trier und Metz* 113

EUROPA

Geboren 1990 ▪ *Jürgen Armbruster* 116
Das Fach Geschichte in der Deutsch-Ungarischen Abteilung des UBZ in Baja. Ein Erfahrungsbericht ▪ *Theresia Mayer-Szauter und Rita Streicher* 118
Eine Oase in der Bildungswüste. Fünf Jahre Loyola-Gymnasium: Mittler zwischen Europa und dem Kosovo ▪ *Friedrich-Wilhelm Moll* 124

AMERIKA

99-Jahrfeier des Colegio Humboldt ▪ *Marcus Stibi* 128
Erdbeben in Chile ▪ *Monika Dreyer* 129

UNTERRICHT

Portfolioarbeit – noch eine Mappe mehr? ▪ *Sandra Ballweg* 134
„Schule im Wandel“ – Kompetenzorientierung als neuer Weg in der Lehrerbildung ▪ *Ernst Endt, Hildegard Meister* 139
Ein weiteres Erfolgsrezept aus ewe's methodisch-didaktischem Handbuch für die vorderste Linie der pädagogischen Front ▪ *Ekkehart Weisse* 142

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Doch er dreht sich gelassen um … Eugen Roths „Das Sprungbrett“ im Unterricht der achten Klasse ▪ *Rainer E. Wicke* 144

VERSCHIEDENES

Arbeitsbericht zum „Praxisorientierten Schauspieltraining“ am Colegio Humboldt in Puebla/Mexico ▪ *Hartwig W. Müller* 149
Faust für die Massen? ▪ *Ann Christin Gah* 151
Fausto ▪ *Katherine Kyek Cobo* 152

FEUILLETON

w-w-w? lederhosenundkalpak.de! Eine Non-Live-Berichterstattung aus der Päd-Arena in Interkulturingen ▪ *Martin Fluch* 153
Einige Gedanken zum Heft 4/2009 ▪ *Ekkehart Weisse* 163
Lehrer und Diplomatie ▪ *Jürgen Lehmann* 166
„Ich dachte, du Deutscher!“ ▪ *Jürgen Lehmann* 167

REZENSIONEN 168

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

„Deutsch – Sprache der Ideen" ist in diesem Jahr ein Schwerpunkt der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Ziel ist es, den Wirtschafts-, Wissenschafts- und Studienstandort Deutschland zu stärken. Junge Menschen im Ausland sollen durch gezielte Projekte und Veranstaltungen für die deutsche Sprache begeistert werden. Dazu kann der Verband Deutscher Lehrer im Ausland nur Beifall zollen.

Vielleicht hätte man noch mehr die Deutschen Auslandsschulen in die Kampagne einbinden sollen. Dort und an den vielen staatlichen Schulen im Ausland, an denen deutsche Lehrkräfte oft als Einzelkämpfer arbeiten, erhalten junge Menschen die Grundlagen für eine sichere Beherrschung der Fremdsprache Deutsch. Das deutsche Sprachdiplom ist ein Gütesiegel für die hervorragende Arbeit, die von unseren Kolleginnen und Kollegen im Ausland geleistet wird. Dieses Zertifikat gehört mit zu den guten Ideen, die entwickelt wurden, um die Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch mit der ihr zustehenden Wertschätzung zu dokumetieren und zu belegen.

Im Informationszeitalter steigt der Wert von Kenntnissen und Ideen je bekannter sie sind. Öffentlichkeitsarbeit ist deshalb wichtig und darf nicht unterschätzt werden. Kreativität ist also gefragt, um das Sprachdiplom und die deutschen Bildungsabschlüsse auch im Inland bekannter zu machen. Einen kleinen Beitrag können auch wir leisten durch unsere Zeitschrift, in der wir von den Erfolgen der Kolleginnen und Kollegen im Ausland berichten. Deshalb an dieser Stelle wieder einmal die dringende Bitte: Tun Sie im Ausland nicht nur Gutes, sondern reden oder besser schreiben Sie davon und schicken unserem Schriftleiter Stephan Schneider Ihren Bericht z. B. ganz dringend für das kommende Heft mit dem neuen Schwerpunkt „Erfahrungen von frisch Entsandten und Heimkehrern".

Vor einigen Tagen ging wieder einmal eine, für die aktiven Auslandslehrer wenig motivierende Nachricht durch die Presse. Der Bundesrechnungshof hat in seinen „Bemerkungen zur Haushalts- und Wirtschaftsführung des Bundes" beanstandet, dass das Auswärtige Amt für die Lehrkräfte an den deutschen Schulen im Ausland einen zu geringen Eigenanteil für die Kosten ihrer Wohnungsmieten festsetzt. Infolgedessen würden zu hohe Mietzuwendungen von jährlich insgesamt 1,8 Mio. Euro gezahlt. Diese Praxis sei haushaltsrechtlich nicht gerechtfertigt.

Verständlich ist, dass im Beamtenstaat ein transparentes Gehalts- und Zulagensystem gewissen Regeln folgen muss. Wenn dabei jedoch der Blick auf die gesamte Vergütung verloren geht und über die Kürzung von Zulagen an der Gehaltsschraube gedreht wird, dann gehen Leistungsanreize verloren. Qualität hat seinen Preis, das sollte auch der Bundesrechnungshof wissen.

Ich wünsche Ihnen viel Freude bei der Lektüre des Heftes.

Herzlichst

Ihr Karlheinz Koch

Begegnung mit der „Begegnung“ und der „Tanz der Nashörner“

Jubiläumsfestakt der Zeitschrift „Begegnung“: „30 Jahre Begegnung, Begegnung wagen – gemeinsam lernen“

Johannes Geisler

Am 08.02.2010 feierte die ZfA in Berlin „30 Jahre Begegnung“. Die Zeitschrift, die unter der Staatssekretärin Hamm–Brücher, der „Grande Dame“ der FDP (Pieper), ins Leben gerufen wurde, sollte über alle wichtigen Ereignisse des Auslandsschulwesens berichten und so zu einem weltweiten Kommunikationsinstrument werden. Die Veranstaltung fand im Rahmen des alljährlichen Treffens aller Fachberater und Koordinatoren statt.

Aus der hohen Politik nahmen Frau Cornelia Pieper, die Staatsministerin im Auswärtigen Amt, die für das Auslandsschulwesen in besonderer Weise zuständig ist, und die Ex-Gesundheitsministerin und nun auch Mitglied im Ausschuss für Kultur und Medien, Frau Ulla Schmidt, teil. Zur Feier waren neben vielen Mitarbeitern der ZfA auch hochrangige Mitglieder des AA z. B. Herr Krawielicki und Herr Kobler sowie Vertreter der Verbände erschienen.

Der Hausherr und Gastgeber, ein Aufsichtsratsvorsitzender der Commerzbank, hieß die Gäste willkommen und berichtete, wie seine Institution sich um eine internationale Ausbildung ihrer Spitzenkräfte bemühe. Praktika und andere Auslandseinsätze sähe man dafür als unumgänglich an und pflege sie besonders.

In einem kurzen Statement – die Veranstaltung wurde professionell moderiert–betonte Frau Staatsministerin Pieper die Bedeutung des Auslandsschulwesens: Es liefere einen wesentlichen Beitrag zur auswärtigen Kultur- und Friedenspolitik, da die Begegnung der Völker und das Verständnis der anderen Kulturen zu einem unverkrampften Zusammenleben führen könne. Das menschliche Zusammensein und das Verstehen seien das eigentliche Ziel des kulturellen Austausches und damit die Grundlage des Friedens. Sie habe in den letzten Wochen auf einer Konferenz in Vilnius erleben können, wie die gemeinsame Sprache Deutsch dabei eine wichtige Brückenfunktion bilden könne. Sie werde sich nachdrücklich für die Verbreitung des Deutschen einsetzen und diese wichtige Aufgabe mit allen Mitteln weiter unterstützen.

Auch Herr Lauer konnte in einer kurzen Stellungnahme auf die Bedeutung der ZfA bei dieser Aufgabe und auf den Wert der „Begegnung“ für diese Institution zurückblicken. Mit Stolz hörte er die Frage, warum die deutschen Schulen in aller Welt unter die besten oder führenden Schulen der einzelnen Länder gerechnet würden. Er führte auf Nachfrage das weltweit anerkannte hohe Niveau und die Attraktivität der Auslandsschulen darauf zurück, dass die Lehrer eine sehr gute Arbeit leisteten und die Schüler zum großen Teil aus den bildungsbeflissenen Eliten der führenden politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Schichten der einzelnen Ländern kämen. Dies rühre daher, dass die Schulen sich nicht nur einen guten Ruf erworben hätten, sondern sich zu einem immer größeren Teil finanziell selbst tragen müssten. Zum Glück könnten für Schüler aus unteren sozialen Schichten Stipendien vergeben werden.

Trotz der positiven Bilanz durfte er auf Nachfrage noch drei Wünsche für eine bessere Bewältigung dieser Aufgabe äußern. Er wünschte sich zum Ersten gute Lehrer und warb darum, dass die Bundesländer nicht nur großzügiger bei der Beurlaubung verführen, sondern auch mehr qualifizierte Lehrkräfte beurlaubten, besonders in so genannten Mangelfächern. Neben einer qualifizierten personellen Ausstattung sei zweitens auch eine bessere Ausstattung mit Mitteln wünschenswert. Zur Überraschung aller ersehnte er als Drittes: mehr Zeit (!). Mehr Zeit sei notwendig, um eine durchgängige Erziehung an den Auslandsschulen zu gewährleisten, denn man müsse überlegen, dass jene Kinder, die jetzt an diesen Schulen im Kindergarten seien, erst 2025 Abitur machen könnten. Daher

sei ein längerfristiges Erziehungskonzept, das auf eine geduldige Entwicklung aufbaue, unumgänglich.

Wie gut die deutschen Schulen wirklich arbeiten, konnte jeder erfahren, als eine ehemalige Abiturientin der deutschen Schule in Montevideo vorgestellt wurde. Die zarte, aber selbstbewusste Südamerikanerin hatte dort ihr Abitur mit der Note „Eins" gemacht und studiert seit fünf Semestern mit Hilfe eines grundständigen Stipendiums des DAADs an einer ostdeutschen Universität zum Erstaunen aller Biologie und Mathematik, um biologische Phänomene in logische Ordnungen und Gesetze fassen zu können. Dieses erstaunliche Interesse erklärte sie damit, dass sie Spaß am logischen Denken habe.

Als weiteres Beispiel für eine gelungene Ausbildung an einer deutschen Auslandsschule hielt Prinz Asfa–Wossen Asserate, ein ehemaliger Schüler von der in Afrika sehr anerkannten deutschen Schule in Addis Abeba (vgl. Begegnung, 2, 2007, S. 36–41) und nun deutscher Staatsbürger, den Festvortrag mit dem Titel „Interkulturelle Begegnung im Zeitalter der Globalisierung". Es war eine äußerst erhellende und nachdenkliche, manche europäischen Klischees über den Haufen werfende Darlegung über die durch Migration hervorgerufene Bereicherung aller Kulturen. Seit der Entstehung der Menschheit habe es Migration gegeben, als die Verbreitung der Menschheit aus seinem Heimatkontinent Afrika über die ganze Welt hin begann.

Seine Hauptthese lautet, dass alle Kulturen durch Wanderungen und kulturellen Austausch hervorgerufene Mischkulturen seien; „Selbstkulturen" würden sich kaum entwickeln und seien im Laufe der Geschichte zum Absterben verurteilt, wie man heute noch an einigen abgeschiedenen Völkern sehen könne.

Es sei allgemein anerkannt, dass es ohne Europa keine Renaissance gegeben hätte, aber man dürfe nicht vergessen, auf welcher Grundlage diese fuße. Ihr Fundament sei ebenso in der Antike zu sehen wie in den geistigen Entdeckungen und der fundamentalen Mitarbeit der Araber, denn durch deren Übersetzertätigkeiten sei der größte Teil des antiken Erbes erst in die Hände der Europäer gelangt und die Wissenschaft in grundsätzlichen Fragen weiter entwickelt worden. Die Weiterverbreitung dieses Denkens verdanke man dem mittelalterlichen Handels- und Wissensaustausch über Toledo, Andalusien, Sizilien und den italienischen Hafenstädten. Die Philosophie, die heutige Mathematik und Physik seien ohne die Arbeit der Araber und der Weitergabe ihres Gedankenguts nicht vorstellbar. Man denke an Averroës aus Cordoba (1126–1198), der einfach „der Kommentator" genannt wurde, weil er zu fast jedem Werk des Aristoteles einen Kommentar geschrieben habe und in seiner Philosophie die Logik des Denkens als einzigen Weg sah, glücklich zu werden, weil sie das Gesetz des Denkens und der Wahrheit darstelle. Er sei für alle Menschen ein Beispiel des rationalen Überlebenswillens. Fortgeführt hätten diese Gedanken mit gleichen Ideen dann Abaelard (1079–1142), der den Primat der Vernunft auch in Glaubensfragen vertrat. Weiter sei schon Roger Bacon (1214–1252) gegangen, da er sich als einer der ersten Philosophen die Abkehr von den Autoritäten forderte und sich dem Empirismus zuwandte. So wäre er ein Wegbereiter des diesseits bezogenen Denkens der Renaissance.

In diese leuchtenden Beispiele der Mischkulturen habe Darwin (1809–1882) mit weitreichenden Folgen das Prinzip der Konkurrenz eingeführt. Die Pervertierung seiner Gedanken habe zum tödlichen Versuch der Abschottung der Kulturen durch das Prinzip der dünkelhaften Überlegenheit auf der Grundlage rassistischer oder nationalistischer Ideologien geführt. Erst nach den Katastrophen des letzten Jahrhunderts habe man die ökonomische Kooperation zum Prinzip der Zusammenarbeit erhoben. Doch auch diese Globalisierung trage bereits den Keim der Zerstörung in sich. Durch die staatliche Regelung der Wirtschaftspolitik und die wirtschaftlichen Organisationen der Länder werde der freie Austausch gefährdet.

Die allgegenwärtige Kommunikation und der Transport der Waren in und über alle Welt drängten die Armen an den Rand. Die Globalisierung führe zur Marginalisierung ganzer Regionen z. B. Afrikas, dem nur eine minimale Bedeutung in der Weltwirtschaft und damit auch in der Politik zukomme.

Frau Hepp, Herr Wecht und Herr Wicke beim Jubiläumsfestakt (Foto: Jens Schicke, www.die-journalisten.de)

Die neuesten Entwicklungen zeigten die unverhohlene Aggressivität der Industrienationen. Man spreche zwar nicht mehr von Egoismus, huldige stattdessen jedoch der „Tugend" der „Gewinnmaximierung". Nur ein gerechter, die Interessen aller Länder berücksichtigender Interessenausgleich könne eine allgemeine Chancengleichheit herstellen. Ziel einer künftigen Politik sei eine globale Regierung der Welt, die Chancengleichheit und gerechten Ausgleich im Sinn habe und keine Gegnerschaft.

Und zum Schluss warnte er mit einer indischen Weisheit: „Alles ist mit allem verbunden!"

Die zweite Festrede stellte Prof. Dr. Hans-Joachim Meyer, Staatsminister a. D. für Wissenschaft und Kunst des Freistaates Sachsen, unter den Titel „Die Entwicklung der deutschen Sprache im Zeitalter der Globalisierung". Aber erhellender und entlarvender war der Untertitel seines erheiternden, zum Brüllen lustigen, aber bitterernsten Vortrags „Deutsch unter der Herrschaft der Nashörner", womit er inhaltlich auf das klassische Stück des Absurden Theaters von Eugène Ionesco „Die Nashörner" anspielte. Er geißelte mit vielen Beispielen die Verwandlung der deutschen Sprache durch den krampfhaften Versuch von Institutionen, Firmen und Individuen, ihr Wertgefühl aus der Verballhornisierung der deutschen Sprache mit englischen Wörtern und Slogans zu ziehen. Gleich zu Anfang betonte er, um einer möglichen Vorverurteilung als ewig Gestriger vorzubeugen, dass er als Professor der englischen Sprache allen Ernstes nicht in die Ecke der Feinde der angelsächsischen Sprache gerückt werden könne. In seinen Ausführungen legte er dar, wie diese allmähliche Veränderung der deutschen Sprache eine „Verschlimmbesserung" sei, die vergesse, dass Sprache die geistige Lebensgeschichte, die je eigene Kultur und das Wissen eines Volkes beinhalte und mit allen Konnotationen und Assoziationen etwas vom Geist einer lebendigen Gemeinschaft zum Vorschein kommen lasse. Der Deutsche behandle seine Sprache lieblos. Es könne nur Ungeist sein, wenn die anglophilen Pseudosprachgenies zwar Englisch redeten, aber dabei in tiefster geistiger Verbeugung vor der Globalisierung in der Wirtschaft und allgemeinen Kommunikation mit diesem schmeichlerischen

Kotau zwar die Inselsprache sprächen, aber amerikanisch dächten. Dieses „Angeberenglisch" sei kein Zeichen für eine geistig-intellektuelle Präsenz, sondern eher Ausdruck sprachlicher Heimatlosigkeit, hohler Aufgeblasenheit und geistig-menschlicher Dürftigkeit. Dabei käme öfters durch den rein lexikalischen Wortgebrauch mit semantischem Ungenügen nur Geistlosigkeit und inhaltliche Hohlheit zum Vorschein. Mit dieser Pseudo-Weltläufigkeit hätten zuerst die so genannten *Global Player* geglänzt wie die Lufthansa, die Telekom und nun auch die hauptsächlich in Deutschland agierende DB.

Und das zeige sich schon an deren Fahrkartentasche dergestalt: Man kann sich über „www.bahn.de/*interrail*" oder „*interrailnet.com*" um den „*InterRail Global Pass* 2. Klasse" bemühen oder besucht gleich ein „*Service-Center*" mit der „*Service*-Nummer" und löst mit der „Bahn*Card* 50" im „*Travel management*" seinen „*Voucher*" oder sein „*Ticket*". Umweltbewusste erfahren die Größe ihrer Umweltsünden oder ihren Beitrag zur Verhütung derselben zudem unter „www.bahn.de/umwelt*mobilcheck*". Und was die Bahn sonst noch alles bietet: „*Carsharing*", „*Rail & Fly*", „*Widgets*", „*Essentials*", „*Cheesesandwich*" (auf Deutsch: Kaassemmel), „*Potato-Chips*" (auf Deutsch: Eadepfe-, Erdäpfel-, Ädäppel- oder Grummbeerescheiben), „*Services & Services*" bis hin zur „*Mobility Networks Logistics in Last Minute*"*!!!*

Und sollte ein Casanova das Taferl am Bahnhofsvorplatz mit der Aufschrift „*Kiss & Ride-Zone*", neudeutsch für „Kurzzeitparkzone", falsch übersetzt haben, so nütze wie immer: In Notfällen gehe man zum „*Service-point*" oder ins „*WC-Center*" (früher auf Deutsch: Pissoir)!

Mittlerweile habe der Bazillus alle Bereiche des täglichen Lebens erreicht, so dass es chic geworden sei, Denglisch zu sprechen, wenn man auf der Höhe der Zeit sein wolle. So musste für die deutsche Nationalmannschaft die Welt- und Europameisterschaft in weiser Vorausschau schon vor den Endspielen verloren sein, weil jeder bereits Wochen vorher an ihrer „*Public Viewing*", öffentlichen Leichenaufbahrung, teilnehmen konnte. Da half nichts mehr, auch keine noch so gute „*City Dressing*" (eine neue Salatsoße!)!

Und im tagtäglichen Leben?

*Man*n geht bei einem „*Trip*" in die „*City*" manchmal zum „*Backshop*" oder gar zur „*Back Factory*", zum „Garten*center*", zum „*Jobcenter*", zum „*Infocenter*" und zwecks „*Hairstyling*" in den „*Hairdressing salon*" zum „*Hairstylisten*", wo früher der einfache Haarschneider gereicht hätte, heute aber, um vor einem „*Bad-Hair-Day*" geschützt zu sein, nur noch derjenige „*Hairdresser*" gut genug sei, der den begehrten „*German Hairdressing Award*" und damit den Titel des „*German Hairdesser of the Year*" gewonnen habe.

Dann gestattet *Man*n der Frau auch getrost den Weg zur Visagistin und überlässt sie dort der Verschönerung des „*Teints*" durch ein „*Beauty–Make up*" und ein wohltuendes „*Peeling*". Danach kümmert sich die „*Nail Designerin*" (auf Deutsch: die Nagel*stylistin*), ausgebildet an der renommierten „*Glamour Look Make-up Artist Academy*" in Frankfurt am Main darum, die Hornauswüchse an den Händen fachgerecht zu „*stylen*", so dass die „*Lady*", von der „*Make-up-Artistin*" mit „*Make-up Basic*", „*Airbrush make-up*", „*Special Effects*" und „*Body Painting*" „*trendy*" bearbeitet, an allen „*Partys*", „*Events*" und „*Sessions*" teilnehmen kann.

Wo dies alles nichts mehr nutzt, kein Fett die Falten vertreibt, da hilft nur noch der Besuch der „*Beautyfarm*".

Diese alles erfassenden Worttiraden des neuesten Englisch könne manchen angelsächsischen „*Native speaker*" wegen der von Deutschen gezeigten Spracherfindungs- und Benutzungskreativität ins schier sprachlose Erstaunen versetzen. Schließlich habe man auch das deutsche Englisch schon mit den Worten „*Handy*" und dem offiziellen „*Public viewing*" bereichert! Daneben sei aber auch eine Sloganitis der Inselsprache epidemisch geworden, die in ihrer teils hanebüchenen Grammatik dem Englischen eine unglaubliche Variabilität hinzugefügt habe. So gebe es die wunderschönen Beispiele dieser Art: „*Be hard, trink soft!*"; „*getAzubi!*"; *Meet and greet!*".

Ist es verwunderlich, wenn bei solchen sprachlichen Kapriolen nicht nur der Engländer seine Sprache nicht mehr versteht, sondern der sprachliche Neuengländer in Deutschland seine

Probleme hat? Wie soll er Sprüche wie „*We kehr for You*“ – mit „*We*“ meint die Berliner Stadtreinigung [BSR] ihren „*cleansman*“ oder ihren „*Saturday Night Feger*“ – oder auch die *Slogans* „*Come to where the Eimer is*“, „*Save the Rave*“ oder gar „*Clean up Berlin!*“ (Welch eine Grammatik der BSR!) verstehen?

Diese gleisnerisch geistreiche oder geistlos belebende Suada aufgedonnerter Worttiraden und angeblich allgemein weltmännischer, nützlicher oder notwendiger, aber unverständlicher Neologismen demaskiere sich oft als hinterfotzige Irreführung. So warnte der Redner in einem Clou seiner Ausführungen: „Allein schon der Name ‚*Hypo Real Estate*‘ hätte einen auf den Gedanken bringen müssen, dass mit dieser Bank etwas nicht koscher ist.“

Wer wolle sie noch alle erkennen, die, die da erschienen sind, die Anglizismen, unsere Nashörner?

Wie in Ionescos Schauspiel zunächst ein Nashorn auftritt, ignoriert wird, weitere Nashörner zunächst nur für Diskussionen sorgen, bis sich allmählich fast alle Menschen in Nashörner verwandeln und schließlich kaum mehr unterschieden werden kann, wer noch normal, wer der Unnormale ist, so müsse sich bald derjenige fragen, der sich nicht der Denglischitis anschließe, ob er noch vernünftig und zurechnungsfähig sei und gesellschaftlich ernst genommen werden wolle, weil angesichts des zunehmend widerstandslosen, massenhaft seligen Hineingleitens in den Rausch der betörenden Anglizismen die eigene Sprache ihren Sinn zu verlieren scheint. Möge sein Plädoyer für die deutsche Sprache gehört werden!

Noch erfreut über die Teilnahme an dieser vom AA mit 35.000 € gesponserten Party und beschwingt von den Klängen der afrikanischen Combo, der Zigeunermusik vom Balkan, der jiddischen Musik (Klezmermusik) und besonders durch die Musik der sechs Mariachi mit ihren zackig – fetzigen Klängen betört, verließ man die Feier. Als man dann beseligt und schwungvoll seinen Heimweg antreten wollte, schossen einem schon beim ersten Schritt auf das glatte Berliner Straßenparkett diese Gedanken in den Kopf:

„Wer dieses verschmutzte, verdreckte, noch teilweise von einer jungfräulich weißen Schneeschicht gnädig bedeckte, ansonsten aber mit einer festgetretenen, Knochen- und Gliederbrüche provozierenden Eisdecke versehene Berlin an diesem Wochenende erlebt hat, dem wird schlagartig klar, dass die Berliner Stadtreinigung selbst ihren eigenen Slogan „*Clean up Berlin!*“ nicht verstanden haben kann[1].“

Oder sollte der Slogan nur für einen eleganten Rückzug in die Untätigkeit herhalten und ein Zeichen dafür sein, wie „*sexy*“ die Stadt ist oder wie „*cool*“ sie sich ihrer Aufgaben entzieht?“ ◂◂

1 Mitteilung der Berliner Stadtreinigung zu ihren Kampagnen: „Trendsetter: Clean Harry“ „Auffällig ist, dass die Kampagne sehr gute Werte für Sympathie, Originalität und auch Glaubwürdigkeit zugesprochen bekommt. Die Botschaft – insbesondere der dritten und vierten Staffel „Mach's rein!“ – wird jedoch noch nicht genügend auf eigene Verhaltensweisen übertragen.“ (Kein Wunder! Nun denn: Clean up Berlin!)

VDLiA–Frühjahrstreffen im hohen Norden

Hannelore Breyer-Rheinberger

Am 17. April 2010 traf sich die Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg zum Frühjahrstreffen in Ahrensburg. Der Tagungsraum war den Erfahrungen der letzten Treffen angepasst für 25 Teilnehmer ausgelegt, nach Ahrensburg fanden sich bei herrlichem Frühlingswetter aber 32 VDLIA-Mitglieder ein, die sich wie üblich als anpassungsfähig und flexibel im Stühle- und Zusammenrücken erwiesen, so dass sich die Auslandslehrergruppe gemütlich nahe kam.

Frau Bosert, Herr Burghardt und Herr Martinen (Foto: Karl Beyer)

Treffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg (Foto: Karl Beyer)

Neben Schwarzwälder Kirschtorte gab es Neuigkeiten aus dem Vorstand und dem Kultusministerium von Schleswig-Holstein, dessen Freistellungspolitik z. Zt. wegen der desolaten Finanzlage des Landes leider eher restriktiv ausfällt.

Als Highlight packte unser allseits geschätztes Ehrenmitglied Frau Bosert ihren Erfahrungsschatz aus und berichtete anhand ihrer Dias über die Entstehung der Deutschen Schule in Teheran, an deren Aufbau sie von 1956–1960 als junge Lehrerin beteiligt war. Ihre zwanzigköpfige Schulklasse war in den Sommerpalast des damaligen Schahs von Persien eingeladen. Diese Klasse besuchten nämlich die Nichte und der Neffe des Schahs. Der beste Freund des Schah-Neffen war Hans-Ulrich aus Bayern; dann gab es Mona aus dem Libanon, neben Ray Louis aus den USA, den Iranerinnen Shirin und Parvese und Petra aus Deutschland; so bestand hier also schon ein Ort der internationalen Begegnung, bevor die DS Teheran eine offizielle Begegnungsschule wurde.

Als Frau Bosert 1960 nach Deutschland zurückkehrte, zählte die Schule 1960 bereits 300 Schüler und Schülerinnen. Bei einem späteren Besuch von Frau Bosert 1968 war die DST dann auf über 1000 Schüler angewachsen und platzte aus allen Nähten. Zehn Jahre später war ein neuer Schulbau auf eigenem Gelände fertig, aber 1979 wurde die Schule wegen des politisch-religiösen Umbruchs geschlossen und enteignet. Frau Bosert hat aber allen widrigen Umständen zum Trotz den Kontakt zu ihren ehemaligen Schülern und Schülerinnen nie verloren und besuchte sie 1998 wieder. Nach anfänglicher Scheu legten die Schülerinnen den Schleier ab und berichteten über ihre rechtlose Situation als Frauen.

Heute gibt es wieder eine Deutsche Schule in Teheran mit Schülern aus aller Welt – allerdings ohne Iraner–auf dem Botschaftsgelände; ein größerer Neubau ist erneut in Planung. Hoffentlich ist dem ein besseres Schicksal bestimmt und die Geschichte von 1979 wiederholt sich nicht.

Für das Herbsttreffen versprach Frau Bosert ihren Bericht fortzusetzen: Schwerpunkt wird dann ihr Bericht über eine Reise nach Isfahan sein.

Zum Abschluss machten die Mitglieder noch einen kleinen Rundgang um das Ahrensburger Renaissanceschloss und genossen die Abendsonne, die sich im Schlossgraben spiegelte, und den malerischen Schlosspark. ◂◂

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

Stephan Schneider

(in alphabetischer Reihenfolge und sinngemäß gekürzt)

„… es war mir eine große Freude, dass Sie und der Verband Deutscher Lehrer im Ausland an meine 40-jährige Mitgliedschaft dachten. Als Träger der Goldenen Ehrennadel zähle ich nun wohl zu den ältesten Mitgliedern des Vereins." (Hans Eske, Würzburg)

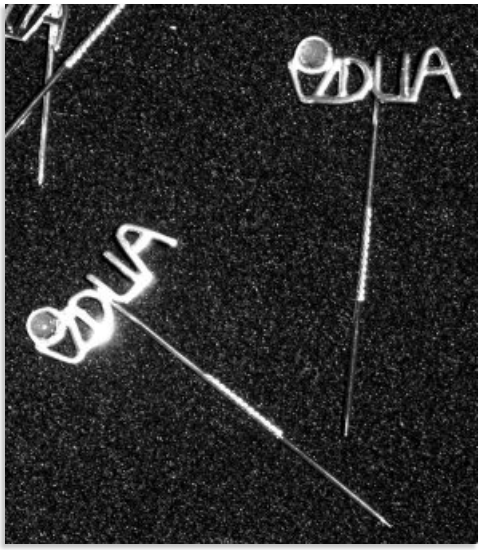
„… bei der Rückkehr von einer mehrmonatigen Lateinamerikreise fand ich Ihr Schreiben und die mir zugedachte goldene Ehrennadel für die vierzigjährige Mitgliedschaft im Verband Deutscher Lehrer im Ausland vor und möchte mich dafür herzlich bedanken. Nach wie vor lese ich gerne in dem Verbandsorgan ‚Deutsche Lehrer im Ausland' und bin somit immer noch in Kontakt mit dem deutschen Auslandsschulwesen und nehme die Veränderungen und weiteren Entwicklungen mit Interesse wahr." (Dr. Heinz-Edgar Fischersworring, Essen)

„… ganz herzlichen Dank für die Zusendung der Nadel und die guten Wünsche …" (Dieter Hackenberg, Erlangen)

„… Im Falle des VDLiA ist es wohl angebracht, ‚langjährige Mitgliedschaft' bereits für 40 Jahre zu bestätigen, weil wohl die meisten Leute nicht gleich zu Beginn ihrer Berufstätigkeit eintreten. (…) Zwar reise ich seit etlichen Jahren nicht mehr zu den Hauptversammlungen, doch dem VDLiA will ich trotzdem weiterhin die Treue halten." (Dr. Rudolf Kerscher, Augsburg)

„… für die Übersendung der Goldenen Ehrennadel bedanke ich mich sehr herzlich. Ich betrachte diese Auszeichnung als Ausdruck meiner Verbundenheit mit dem VDLiA und seinen Zielen." (Hans Lubos, Dillingen a. d. Donau)

„… die Verleihung der Goldenen Ehrennadel für die über 40-jährige Mitgliedschaft im Verband der Auslandslehrer freute mich sehr. Es war ein wunderschönes Weihnachtsgeschenk." (Anni Six, Mallersdorf)



„… für die Goldene Ehrennadel, die Sie mir zugeschickt haben, möchte ich mich ganz nachdrücklich bedanken. (…) und ich erinnere mich, dass ich im ersten Schuljahr 1959/60 gleich in den VDLiA eingetreten bin. Ich bin auch dann Mitglied geblieben, als ich ab 1965 wieder im Heimatschuldienst tätig war, weil ich dem Verband dankbar war, dass er so viel für die Verbesserung der Situation der Auslandslehrer während meiner Dienstzeit in Helsinki getan hat." (Wolfgang Wankel, Nürnberg)

„… Für die Goldene Ehrennadel des VDLiA möchte ich mich recht herzlich bei Ihnen bedanken. (…) Von der Verbandsarbeit sind dauerhaft wichtige Informationen, Analysen, Gedanken und Vorschläge ausgegangen, die nicht ohne Wirkung auf die gesamte Arbeit für das deutsche Auslandsschulwesen geblieben sind." (Dr. Joachim Zeidler, Berlin) ◂◂

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Hagen Bahr ▪ Boerholz 67, 41379 Brüggen
Cornelia Baumgärtner ▪ Hauptstr. 69, 76599 Weisenbach
Erika Emge-Lieberwirth ▪ Oranienstraße 7, 60439 Frankfurt am Main
Waltraud Frank ▪ Gottfried-Kinkel-Str. 24, 65187 Wiesbaden
Roland Groner ▪ Dreikönigsgasse 10, 89073 Ulm
Christoph Hagenauer ▪ Ulmenstr. 4, 82362 Weilheim
Eike Kirbschus-Dillmann ▪ Lenhartzstr. 19, 20249 Hamburg
Sandra Küpeli ▪ Kammerstr. 128, 47057 Duisburg
Thomas Leitheiser ▪ Altdorferweg 26, 44532 Lünen
Helge Olle ▪ Fischers Allee 84, 22763 Hamburg
Elvira Papesch ▪ Grüntenweg 6, 88271 Wilhelmsdorf
Lisa Ring ▪ Am Born 8, 22765 Hamburg
Ulrike Stiens ▪ Bei den Pferdeställen 14, 72072 Tübingen

Neue Mitglieder (Ausland)

Diana Amann ▪ FB Shanghai
Sandra Bender ▪ DS Buenos Aires
Paul Andreas Donatus ▪ CDS Chianmai
Konrad Fischer ▪ DS Bilbao
Beate Gemp ▪ DS Taipei
Gerd Haneder ▪ DS Rio de Janeiro
Eva-Maria Heydt ▪ DS Pretoria
Andrea Kunze ▪ Hanoi
Klaus Müllender ▪ DS Lissabon
Hannelore Müller ▪ FB Peking
Heike Schuldt ▪ Moldawien
Cornelia Tiedemann ▪ CDS Chiang Mai

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Markus Hundsdorfer ▪ Lima Peru
Olaf Peleikis ▪ DS Lima
Ulrike Seiter-Bröhl ▪ DS Barcelona

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Hans-Joachim Berg (DS Djidda) ▪ Mittelweg 165, 20148 Hamburg
Heinrich Heinrichsen (DS Helsinki) ▪ Bockländer Str. 18, 28215 Bremen
Josef Heuwieser (DS Johannesburg) ▪ Eichenstr. 15, 84066 Mallersdorf
Gerrit Krüger (DS Rom) ▪ Schillerstr. 9 b, 22767 Hamburg
Dr.Herbert Michel (DS Montevideo) ▪ Wacholderweg 9, 96164 Kemmern
Ilona Rimpf (DS Nairobi) ▪ Döbelestr. 11, 78462 Konstanz
Dr. Jürgen Schumann (Schulkoordinator Peking) ▪ Hermann-Pflaume-Str. 15, 50933 Köln
Heiko Sehrig (DS Nairobi) ▪ Döbelestr. 11, 78462 Konstanz
Bernd Stender (DS Porto Seguro I/Bras.) ▪ Rotschildallee 18, 60389 Frankfurt/Main

Anschriftenänderungen (Ausland – Ausland)

Peter Caesar ▪ von Omsk nach Prishtina (Kosovo)

Mitglieder, deren Adressen wir suchen

Frank Berktold
Christine Elsner
Annerose Heidrich
Klaus Kersting
Björn Kröger
Claudia Lenz
Britta Luitjens
Ingrid Sturm
Sabine Trapp

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

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Armbruster, Jürgen ▪ Blumenstr. 5 D, 76887 Bad Bergzabern
Ballweg, Sandra ▪ M. A., Hochschulstr. 1 (S 103/24), 64289 Darmstadt
Brender, Michael ▪ Deutsche Botschaftsschule Teheran, 11020 Berlin
Breyer-Rheinberger, Hannelore ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Castillo, Daniel ▪ c.o. Sophie Overkamp TU9 DANA, Siemensdamm 50, 13629 Berlin
Dreyer, Monika ▪ Colégio Alemán, Camino El Venado 1075, San Pedro de la Paz, Casilla 71-C, Concepción/Chile
Drummer, Dr. Jens ▪ Caspar-David-Friedrich-Str. 61a, 01217 Dresden
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Eiffler, Birgit ▪ AVG, Dominikanerstr. 2, 54290 Trier
Endt, Ernst ▪ Marktplatz 22, 85072 Eichstätt
Finkenberger, Martin ▪ Pädagogischer Austauschdienst (PAD), Lennéstr. 6, 53113 Bonn
Fluch, Martin ▪ Johann-Sebastian-Bachstr. 18, 69214 Eppelheim
Fond, Anna ▪ Lycée Georges de la Tour, 1, place Maud'huy, F–5700 Metz
Friedrich, Marco ▪ AVG, Dominikanerstr. 2, 54290 Trier
Gah, Ann Christin ▪ Colégio Humboldt, Apartado Postal 145 C. P., 72761 Colula, Puebla/Mexiko
Götz, Krystyna ▪ Al. Kasztanowa 47 B, PL–30-227 Krakow, Polen
Hachmöller, Heinrich ▪ Lethestr. 9, 49661 Cloppenburg
Kahrmann, Miriam ▪ Institut für Auslandsbeziehungen (ifa), Charlottenplatz 17, 70173 Stuttgart
Knop, Eckehart ▪ Mohnstr. 7, 49716 Meppen
Kratz, Henriette ▪ AVG, Dominikanerstr. 2, 54290 Trier
Krawietz, Dr. Georg ▪ DAAD Ref. 333, Kennedyallee 50, 53175 Bonn
Kyek Cobo, Katherine ▪ Colégio Humboldt, Apartado Postal 145 C. P., 72761 Colula, Puebla/Mexiko
Latteier, Katja ▪ Goethe-Institut e. V., Dachauer Straße 122, 80637 München
Lauer, Sarah ▪ AVG, Dominikanerstr. 2, 54290 Trier
Lehmann, Jürgen ▪ Karl-Heinschild-Weg 3, A–8630 Mariazell, Österreich
Lucidi, Nora ▪ Blücherstr. 18, 50935 Köln
Maccioni, Raphaelle ▪ Lycée Georges de la Tour, 1, place Maud'huy, F–5700 Metz
Mattern, Ulrich ▪ Brandheide 16, Eickenrode, 31234 Edemissen
Mayer-Szauter ▪ Theresia, Duna utca 33, H–6500 Baja
Meister, Dr. Hildegard ▪ Schützenallee 46, 79102 Freiburg
Moll, Friedrich-Wilhelm ▪ Loyola-Gymnasium, Rr. e Tranzitit Petrove, 20 000 Prizren, Rep. Kosovo
Müller, Hartwig W. ▪ Brokalhaus, Schluderstr. 13b), 80634 München
Romes, Yvonne ▪ AVG, Dominikanerstr. 2, 54290 Trier
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Stapf, Ida ▪ AVG, Dominikanerstr. 2, 54290 Trier
Stibi, Marcus ▪ Colégio Humboldt, Apartado Postal 145 C. P., 72761 Colula, Puebla/Mexiko
Stoldt, Dr. Peter ▪ Im Riede 6, 28844 Weyhe
Streicher, Rita ▪ Angelweg 12, 69121 Heidelberg
Weischer, Heinz ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Weisse, Ekkehart ▪ Lindenstr. 8, 16269 Wriezen
Wicke, Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal
Winter, Jonathan ▪ Goethe-Institut e. V., Dachauer Str. 122, 80637 München
Wolf, Clara ▪ AVG, Dominikanerstr. 2, 54290 Trier
Zimmermann, Frank ▪ Lindenstr. 16, 27243 Harpstedt

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

Die Idee zum Schwerpunkt des vorliegenden Heftes stammt (einmal mehr) von meinem Freund Rainer E. Wicke. Es sei doch hoch interessant, einmal darzustellen, wer im In- und Ausland mit den deutschen Auslandsschulen zusammenarbeitet, wer sie unterstützt, wer in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik dieselben oder doch die gleichen Ziele verfolgt. Nicht alle Angeschriebenen nahmen diese Gelegenheit sich und ihre Arbeit vorzustellen wahr. Umso mehr bin ich für die folgenden Beiträge dankbar: **DAAD**, **ifa** und **PAD** berichten über sich, vom **GI** erfahren Sie mehr zum PASCH-net, Daniel Castillo von **TU 9** gewährt uns einen sehr persönlich gefärbten Einblick in seinen deutsch-peruanischen Werdegang und meine Kollegin aus Trier und ihre Schüler/innen schreiben von ihren Erfahrungen mit dem Deutsch-französischen Jugendwerk (**DFJW/OFAJ**).

DAAD-Beitrag für das Magazin des VdLiA

Georg Krawietz

Mit der Initiative *Schulen: Partner der Zukunft (PASCH)* hat der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) seit 2008 und fortgesetzt in 2009 ein neues Kapitel von Aktivitäten zugunsten der Deutschen Schulen im Ausland aufgeschlagen. Dies betrifft das finanzielle Volumen ebenso wie die operative Bandbreite der Maßnahmen, die der DAAD eigenständig und in Kooperation mit Hochschulen sowie den weiteren institutionellen Partnern der PASCH-Initiative durchführt.

Neu ist der systematische Ansatz. Es handelt sich um ein Paket von Einzelaktivitäten, die aufeinander aufbauen, sich ergänzen und gegenseitig verstärken. Die Palette umfasst den Ausbau der bereits seit längerem existierenden Individualförderung durch Vollstipendien zur Finanzierung eines kompletten Studiums und reicht bis hin zu Informationsveranstaltungen durch DAAD-Außenstellen und Informationszentren (ICs) vor Ort. Das zweite wichtige und unmittelbar mit PASCH verbundene Instrument ist die *BetreuungsInitiative Deutsche Auslands- und PartnerSchulen (BIDS)*. Als Netzwerkprogramm ergänzt es die Möglichkeiten der individuellen Förderung. BIDS ist auf die unmittelbare Kooperation zwischen Absolventen entsendenden Deutschen Schulen im Ausland auf der einen und Hochschulen in Deutschland auf der anderen Seite ausgerichtet. Das im Rahmen der PASCH-Initiative erstellte DAAD-Maßnahmenpaket beinhaltet des weiteren die Organisation von Hochschulinformationsbesuchen für Schülergruppen im Rahmen von Deutschlandaufenthalten. Darüber hinaus fördert die Initiative die aktive Einbringung des Themas „Studienstandort Deutschland“ in diverse Fortbildungsveranstaltungen, vor allem in solche der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA). Zudem versorgt der DAAD Schulen und ZfA-Fachberater und -Fachberaterinnen mit aktuellen Informationen zum Thema. Auf der gegenüber liegenden Seite der Bildungspartnerlandschaft werden die deutschen Hochschulen über das Thema deutsche Schulen im Ausland – zuvor vielen kaum bekannt – gezielt informiert.

Der DAAD will so auf möglichst vielen und sinnvoll miteinander verknüpften Wegen dazu beitragen, die Zahl der Studierenden aus dem Kreis vormaliger Absolventen Deutscher Auslands- und Sprachdiplomschulen zu erhöhen. Erhebungen in den Vorabschlussklassen besagten bislang, dass etwa ein Viertel der künftigen Schulabsolventen in Deutschland zu studieren beabsichtigt.

Im Rahmen von PASCH hat der DAAD vor allem diejenigen Studierenden im Blick, die un-

mittelbar nach Beendigung der Schullaufbahn ein Studium aufnehmen. Eine unabdingbare Voraussetzung ist hierfür, dass Deutschkenntnisse auf einem zum Studium berechtigenden Niveau (DSD C1, zuvor DSD II) erworben werden. An Auslandsschulen wird zudem nach deutschen Lehrplänen unterrichtet. Insgesamt liegen die von den Schülern zu erfüllenden Anforderungen meist über denen sonstiger Schulen in ihren Heimatländern. Auch mit deutschen Inlandsschülern können die Absolventen der Deutschen Schulen im Ausland in aller Regel konkurrieren. Zudem folgt aus dem absolvierten Bildungsweg eine interkulturelle Befähigung, die die Integrationsfähigkeit an einer deutschen Hochschule und im Alltagsleben positiv beeinflusst. Neben zahlreichen Universitäten, Technischen Universitäten und Fachhochschulen haben 2009 auch mehrere Studienkollegs ein verstärktes Interesse an Schülerinnen und Schülern von Auslands- oder Sprachdiplomschulen entwickelt. Es sind solche jungen Leute, die die Schule erfolgreich absolviert haben, denen aber aus unterschiedlichen Gründen meist ein Jahr Schulbesuch bis zum Erwerb einer deutschen Hochschulzulassungsberechtigung (HZB) fehlt. Dies kann etwa am Ausbildungssystem des Sitzlandes liegen, welches nur elf Schuljahre vorsieht, oder es handelt sich um Jungen und Mädchen, die an einer Auslandsschule den nicht zum deutschen Abitur führenden, inländischen Ausbildungszweig belegt haben. Für diese Gruppe besteht daher in aller Regel Studienkollegpflicht. Aufgrund ihrer guten schulischen Vorbildung, im Fach Deutsch und darüber hinaus, sind sie in den Kollegs eine gern gesehene Klientel. Sie heben das allg. Qualitätsniveau, unterstützen Kollegiaten mit andersartigen Bildungshintergründen und gewöhnen sich nach den bisherigen Erfahrungen sehr schnell in die neue Umgebung ein.

Unter allen PASCH-Aktivitäten hat die Individualförderung, also die Vergabe von Stipendien nach Leistungskriterien, die längste DAAD-Tradition. Bereits seit 2001 existiert das zunächst recht klein dimensionierte Stipendienprogramm für die besten Absolventen von Auslands- und Sprachdiplomschulen. Das Programm sieht die Förderung für ein komplettes Studium an einer deutschen Hochschule ab dem ersten Semester vor. Im Gesamtportfolio der DAAD-Stipendienprogramme für Ausländer stellte es zum Zeitpunkt seiner Gründung die große Ausnahme dar, denn grundsätzlich wurde hier, und dies gilt mit wenigen Ausnahmen bis heute, ein erster akademischer Abschluss vorausgesetzt. Häufig bedarf es sogar eines Examens, das zur Promotion berechtigt.

Im Stipendienprogramm für die besten Schulabsolventen wurde bislang für fünf bis sechs Jahre (z. B. Humanmedizin) gefördert, wobei jährliche Leistungsnachweise zu erbringen sind. Seit dem Wintersemester 2008/09 werden auch dreijährige Stipendien für Bachelorstudiengänge vergeben – mit der Aussicht auf Weiterförderung im Masterbereich, sofern entsprechend gute Studienresultate vorgelegt werden. Die ersten Stipendiatenjahrgänge haben ihr Studium inzwischen abgeschlossen. Ihre Resultate waren durchweg gut bis sehr gut, in vielen Fällen sogar exzellent. Eine vom DAAD berufene Auswahlkommission vergibt die Stipendien. Für ihre Mitglieder ist das Programm eine Besonderheit. Denn gewöhnlich beurteilen die hier tätigen deutschen Hochschullehrerinnen und -lehrer akademische Leistungen. Die Bewertung schulischer (Abschluss-) Zeugnisse aus zuletzt mehr als 50 verschiedenen Ländern mit jeweils unterschiedlicher pädagogischer Kultur und Notengebung unterscheidet sich davon beträchtlich. Ohne Unterstützung, insbesondere durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), wäre dies nicht zu leisten.

Das Programm sieht eine Stipendienvergabe im jährlichen Rhythmus vor. Zu Beginn wurden zunächst 30 grundständige Stipendien vergeben. Nach einer Erhöhung ab 2006 auf 60 verdoppelte sich die Zahl der Vergaben im Jahr der Partnerschulinitiative 2008 auf 120. 2009 erfolgte eine weitere deutliche Erhöhung auf 178 Vergaben. Erstmalig waren 2009 auch Absolventen von Sprachdiplomschulen solcher Länder antragsberechtigt, deren Schulsysteme grundsätzlich nur studienkollegpflichtige Abschlüsse anbieten. Dies gilt etwa für Russland und die weiteren Länder der GUS-Region mit einem elfjährigen Schulbesuch. 2008 konnten rund 320 Schulen weltweit Kandidat/inn/en vor-

schlagen; mit der Programmerweiterung sind gut 100 hinzugekommen. (Zum Vergleich: 135 Auslandsschulen und mehrere Hundert Sprachdiplomschulen haben zuletzt rund 7.000 unmittelbar in Deutschland studienberechtigte Absolventen hervorgebracht. Hinzu kommen noch einmal etwa 3.000 junge Leute, die studienkollegpflichtig sind.)

Unter Berücksichtigung beschränkter Ressourcen und einer ebenso wünschenswerten wie sinnvollen Diversifizierung der PASCH-Maßnahmen wurde aber schon bald deutlich: ein wirkliches Zusammenwachsen der beiden „Bildungs(teil)systeme" einer großen Anzahl von Schulen auf der einen und Hochschulen auf der anderen Seite kann sich nicht allein in der Vergabe von Individualstipendien erschöpfen. Zudem verträgt kein Stipendienprogramm auf Dauer ein ungezügeltes Wachstum, wenn es weiterhin als Motivator wirkungsvoll bleiben und eine echte Auszeichnung bedeuten soll.

Auf einer, die Bildungs(teil)systeme verbindenden Ebene setzt daher BIDS an. Seit Mitte 2008 und bis Ende 2009 wurden in ihr 29 Projekte mit insgesamt 56 beteiligten deutschen Fachhochschulen, Technischen Universitäten und Universitäten gefördert. 15 dieser 29 Projekte werden unter Beteiligung von 27 deutschen Hochschulen auch 2010 weiter gefördert werden. BIDS ist als Netzwerkprogramm konzipiert, das den direkten Kontakt zwischen Schulen und Hochschulen fördert. Es sollen Wege geebnet werden für junge Menschen, die eine Deutsche Schule verlassen und an der jeweiligen BIDS-geförderten Hochschule in Deutschland ihre Ausbildung fortsetzen.

Die finanzielle Unterstützung durch BIDS betrifft vor allem folgende Maßnahmen: eine intensive Betreuung der Schüler, beginnend bereits vor Studienbeginn und dann vor allem in den ersten beiden Semestern; die Finanzierung von „Summer Schools" oder anderen „Schnupperprogrammen" für abschlussnahe Schülerinnen und Schüler; Zuschüsse für spezielle, zielgruppengerechte Medien sowie für Reisen, die zur Aufnahme und Pflege von Kooperationen notwendig sind. Je Projekt können zudem aus BIDS-Mitteln fünf hochschuleigene „Motivationsstipendien" für das erste Studienjahr vergeben werden. 2009 haben – zusätzlich zu den aktuell 440 DAAD-Stipendiaten – 80 junge Absolventinnen und Absolventen eine solche Anschubfinanzierung in Höhe von i. d. R. € 300 monatlich für ein Semester oder ein ganzes akademisches Jahr erhalten.

Dr. Georg Krawietz bei der 28. HV des VDLiA in Stralsund (Foto: Robert Heuer)

Unterschiedlich gestaltet sind die in BIDS verfolgten Konzepte der Hochschulen, darunter einzelne Institutionen wie auch regionale oder fachliche Verbünde. Häufig spielen bereits existierende geografische Schwerpunktsetzungen im Rahmen der jeweiligen Internationalisierungsstrategie eine Rolle. Eine andere Art regionaler Schwerpunktsetzung ergibt sich durch bereits an der Hochschule Studierende aus bestimmten Ländern, die von der besonders qualifizierten Gruppe der Auslands- oder Sprachdiplomschulabsolventen ergänzt wird. In diese Richtung gehen etwa einige BIDS-geförderte Hochschulen aus den ostdeutschen Bundesländern mit traditionell intensiven Kontakten nach Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Dies fördert die jeweilige Visibilität und Position, z. B. auf dem polnischen, tschechischen, bulgarischen oder ungarischen Bildungsmarkt. Ein zweiter

regionaler BIDS-Schwerpunkt ist Lateinamerika, bedingt durch langjährige Hochschulkooperationen in diesem Rauz sowie das dichte Netz dortiger Auslandsschulen. Dabei zeigen alle geförderten Projekte: an vielen Hochschulen wächst das Bewusstsein für die besondere Qualifikation und Studiereignung von Absolventinnen und Absolventen Deutscher Schulen im Ausland. Dies kommt der Nachhaltigkeit der PASCH-Initiative insgesamt zugute und ergänzt das traditionell rege Interesse an bereits graduierten Ausländern.

Dabei entstehen Netzwerke, die gleich zweifach eine wichtige Rolle übernehmen: zum einen auf institutioneller Ebene, indem sich Hochschulvertreter und die an den Schulen für Studien- und Berufsberatung oder die Oberstufenkoordinierung zuständigen Lehrerinnen und Lehrer kennenlernen, Kontakte pflegen und Informationen austauschen. Das zweite Netzwerk ist ebenso wichtig. Es sind die gewonnenen Studierenden selber, die ihre Erfahrungen an jüngere Geschwister oder Freunde weitergeben. Aus Schüler/innensicht formuliert: „jeder schwere Anfang wird dadurch leichter, dass schon jemand am Ort ist, den ich kenne. Ihm oder ihr vertraue ich, auf ihre oder seine Hilfe kann ich setzen, wenn es darum geht, die ersten Hürden zu nehmen". So wird die durch BIDS geförderte intensive Betreuung an der Hochschule substantiell ergänzt und gestärkt.

Struktur- und Einzelförderung sind Instrumente, die auf einem stabilen Fundament ruhen müssen. Daher verbessert der DAAD auf verschiedenen Wegen den allgemeinen Kenntnisstand über deutsche Schulen im Ausland bei Fachhochschulen, Technischen Universitäten und Universitäten. So hat der DAAD 2008 und 2009 (in zweiter, aktualisierter Auflage) ein speziell für Hochschulen konzipiertes Verzeichnis derjenigen Auslands- und Sprachdiplomschulen veröffentlicht, die einen unmittelbar zum Studium in Deutschland berechtigenden Abschluss anbieten. Zugrund gelegt wurden hierfür Daten der ZfA. Die Broschüre *Deutsche Auslands- und Sprachdiplomschulen – Informationen für die Auswahl von Studierenden* bietet Zulassungsstellen und Akademischen Auslandsämtern einen schnellen Überblick und macht darauf aufmerksam: es gibt in vielen Ländern Schulen, die ihren Schülern die für das Studium verlangten Deutschkenntnisse (Niveau DSD C1) vermitteln und deren Absolventen nach einer darüber hinaus fachlich anspruchvollen Bildungssozialisation sehr gut auf ein erfolgreiches Studium in Deutschland vorbereitet sind.

Individual- (Stipendien), Struktur- (BIDS) und Institutionsförderebene (Informationen für Hochschulen) ergänzen im Rahmen der Partnerschulinitiative solche DAAD-Aktivitäten, die in bestehende Systeme, also bestehende Netzwerke und Organisationsformen hineinwirken. Dazu zählen Schulungen für entsandte Lehrkräfte, vor allem Studien- und Berufsberater/innen an Deutschen Auslandsschulen und für entsandte Schulleiter und Schulleiterinnen, die für die Nominierungen im DAAD-Stipendienprogramm zuständig sind. Eine zweite wichtige Zielgruppe sind die gleichfalls nominierungsberechtigten Fachberater und Fachberaterinnen der ZfA, denen die Betreuung der Sprachdiplomschulen obliegt. Informations- und Schulungsbedarf besteht z. B. hinsichtlich der großen Veränderungen im deutschen Hochschulwesen, etwa durch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. An denselben Personenkreis richtet sich der Versand aktueller Informationsmaterialien. Hier hat sich das Angebot in den letzten Jahren erfreulich vergrößert. Dies gilt für DAAD-eigene Publikationen wie für solche aus anderer Quelle, etwa das speziell für Studienanfänger aufgelegte Magazin *duzStudium*.

Ebenfalls auf „systemischer" Ebene angesiedelt werden Informationsveranstaltungen des DAAD-eigenen Netzwerkes von Informations- und Beratungszentren (ICs) an 49 Standorten weltweit sowie die Aktivitäten der 14 offiziellen DAAD-Außenstellen. Sie entwickeln spezielle Formate, um Schüler, deren Eltern und Schulverantwortliche vor Ort anzusprechen. Die letzten zwei Jahre vor dem Schulabschluss sind hierfür der geeignete Zeitraum. Denn die Entscheidung, im Ausland zu studieren, fällt nicht erst mit der Entgegennahme des Abschlusszeugnisses. Wie Erhebungen in Deutschland zeigen, reift sie meist in den beiden letzten Schuljahren heran und wird von vielen Personen beeinflusst:

Eltern, älteren Geschwistern, Cousins oder Freunden, Beratungslehrern an der Schule, bereits im Ausland lebenden Verwandten usw. In diesem Zeitraum ausgerichtete Studieninformationstage oder kleinere Bildungsmessen – u. a. mit Beteiligung BIDS-geförderter Hochschulen – haben sich als sehr wirkungsvolles Instrument erwiesen.

Nicht vergessen werden bei alldem natürlich diejenigen, die den Sprung in die Lebens- und Studierwirklichkeit einer deutschen Hochschule bereits geschafft haben. Sie sind die besten „Botschafter" für den Studienstandort Deutschland. Daher ermuntert der DAAD sowohl seine Stipendiaten als auch die mit der Organisation Betrauten, diese jungen Leute vor Ort mit einzubeziehen, etwa wenn sie sich zu Besuchen im Heimatland aufhalten. Sie sollen authentisch von ihren Erfahrungen, positive wie negative, berichten. Ebenso verfährt der DAAD bei Informationsbesuchen an deutschen Hochschulen, die Schülerinnen und Schüler während Deutschlandaufenthalten absolvieren. Hier werden Stipendiaten oder Studierende, die ihr Studium in Deutschland selbst finanzieren, gezielt eingebunden. Dieser Ansatz hat sich 2008 und 2009 bewährt, als jeweils rund 500 junge Preisträger des Pädagogischen Austauschdienstes (PAD) mehrere Wochen in Deutschland verbrachten und der DAAD für sie an Berliner Hochschulen Besuchstage organisierte. Stipendiaten des DAAD, die zuvor Deutsche Schulen in Bulgarien, Brasilien, Mexiko, Peru, den USA, der Slowakischen Republik und Rumänien besucht hatten, standen den jungen Leute dabei Rede und Antwort. Die bewährte Zusammenarbeit mit dem PAD im sog. Preisträgerprogramm wird 2010 fortgeführt. Auch die jungen Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Endausscheidung der sog. Deutscholympiade, welche im Sommer 2010 in Hamburg stattfindet, werden zum Studienstandort Deutschland informiert werden.

DAAD-Aktivitäten im Rahmen von PASCH haben mitunter auch zu überraschten Reaktionen geführt. Denn das plötzliche Interesse war für manche Deutsche Schule dann doch neu und ungewohnt, als zusätzlich zu den bekannten inländischen, amerikanischen und britischen Privatuniversitäten nun auch die deutschen Hochschulen aus dem Schlaf erwacht zu sein schienen und an das Schulportal klopften. Diese Phase ist inzwischen überwunden. Und selbstverständlich bedarf es für die Durchführung größerer Veranstaltungen einer koordinierenden Hand, damit schulinterne Abläufe nicht zu sehr leiden oder Unterricht in einem unvertretbaren Maß ausfällt. Informationen auf Faltblättern und im Internet sowie allgemeine Vorträge über das Studium in Deutschland usw. dienen der Orientierung in einer sich immer stärker ausdifferenzierenden Bildungslandschaft. Sie sind und bleiben unverzichtbar; Vertrauen beruht aber nicht zuletzt auf persönlichem Kennenlernen und Wertschätzen. Gerade auch solche PASCH-Aktivitäten des DAAD, die eine Gelegenheit zu persönlicher Begegnung und Austausch bieten, werden von Schulen und Hochschulen gleichermaßen gerne genutzt.

Einen erfreulichen Effekt zeigt PASCH bei einer Zielgruppe, die zunächst gar nicht im Fokus gestanden hat, nämlich deutschen Lehramtsstudierenden. So ist die Zahl derjenigen, die ein DAAD-Stipendium für ein Praktikum an einer deutschen Auslandsschule beantragt und bewilligt bekommen haben, innerhalb eines Jahres von zuvor nahe Null auf rund 80 gestiegen. Mit hierzu beigetragen haben dürfte die intensivierte Information an deutschen Hochschulen, die auch die dortigen Praktikavermittlungsstellen und Lehrerbildungszentren erreicht hat. Denn das Praktikum an einer deutschen Auslandsschule erfüllt in aller Regel die gleichen Voraussetzungen wie das an einer Inlandsschule. Es wird folglich im Rahmen der Lehramtsstudienvorgaben voll anerkannt. Vorteile bringt dieses gewachsene Interesse nicht allein den Studierenden, denn auch die deutschen Auslandsschulen profitieren von den in der Regel zwei bis dreimonatigen Praktika der angehenden deutschen Lehrerinnen und Lehrer. Sie unterstützen das Kollegium vor Ort und bringen dabei auch neue fachliche wie pädagogische Ideen ein. Schon eine Reihe deutscher Auslandsschulen hat dem DAAD eine positive Rückmeldung dazu gegeben, dass Lehramtspraktikant/inn/en mithilfe eines DAAD-Kurzzeitstipendiums gewonnen werden konnten.

Die Sicherstellung des hier dargelegten integrierten Ansatzes bleibt auch 2010 ein Kernstück der DAAD-Aktivitäten innerhalb der PASCH-Initiative des Auswärtigen Amtes. Die BIDS-Netzwerkförderung, ergänzt die notwendigerweise begrenzte Fördermöglichkeit durch mehrjährige Einzelstipendien als Spitze des Maßnahmenbündels. Unterhalb von Individual- und Strukturförderung stehen systemisch und institutionell ausgerichtete Aktivitäten gleichsam als Fundament. Alle Ebenen sind aufeinander bezogen, und ohne einen solchen integrierten Ansatz kann es kaum gelingen, das gesetzte Ziel einer dauerhaften Verknüpfung von Entsendern (Schulen) und Empfängern (Hochschulen) zum allseitigen Vorteil sicherzustellen. Der DAAD setzt diesen Weg, unterstützt durch das Auswärtige Amt und die anderen PASCH-Akteure, gerne weiter fort. ◂◂

Kulturen verbinden

Miriam Kahrmann

Von Theodor Heuss stammt der Ausspruch, dass man mit Politik keine Kultur machen könne, vielleicht aber mit Kultur Politik. Der spätere Bundespräsident sprach diese Worte Mitte der zwanziger Jahre des vorigen Jahrhunderts, zu einer Zeit, als es das „Deutsche Ausland-Institut“ (DAI) in Stuttgart bereits gab, eine Einrichtung, die sich der Kulturpolitik verschrieben hatte. Heuss war es auch, der nach dem Krieg als Bundespräsident das Haus unter dem Namen „Institut für Auslandsbeziehungen“ (ifa) wiedereröffnen konnte. Er sollte Recht behalten – mit Kultur lässt sich Politik machen, und Kultur ist ein untrennbarer Teil der Außenpolitik. Als „dritte Säule“ der Außenpolitik steht die Auswärtige Kulturpolitik neben der Sicherheits- und der Wirtschaftspolitik. Auch das ifa – dank seines Vorläufers DAI die älteste kulturelle Mittlerorganisation in Deutschland – hat im Konzert der Auswärtigen Kulturpolitik seine Stimme gefunden. Das Institut engagiert sich heute weltweit für Kulturaustausch, den Dialog der Kulturen und die Vermittlung außenkulturpolitischer Informationen.

Das Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) in Stuttgart (© ifa)

Ursprünge und erste Schritte: 1917–1933

1917 wurde in Stuttgart in Anwesenheit und unter der Schirmherrschaft von König Wilhelm II. von Württemberg das „Museum und Institut zur Kunde des Auslanddeutschtums und zur Förderung deutscher Interessen im Ausland“ gegründet. Das Bewusstsein, dass nach dem Krieg manches für die Kultur und soziale Stellung der Millionen von Auslandsdeutschen in Europa und in Übersee getan werden müsse, ging einher mit dem Wunsch, das lädierte Ansehen Deutschlands in der Welt zu verbessern. Die Auslandsdeutschen wurden als „geborene Mittler“ ausgemacht. Unmittelbar nach der

Gründungsveranstaltung wurde Generalkonsul Theodor Wanner, ein württembergischer Handelsherr und einer der Ideengeber, zum ersten Vorsitzenden des Vorstands berufen. Noch im Gründungsjahr wurden Museum und Institut in „Deutsches Ausland-Institut" (DAI) umbenannt. Seit 1925 hat das Institut seinen Sitz im umgebauten „Alten Waisenhaus" am Charlottenplatz in Stuttgart.

Die Arbeit des DAI war vielseitig: es beriet Auswanderungswillige, betreute Auslandsdeutsche, organisierte Ausstellungen und Lichtbildervorträge, gab eine Zeitschrift heraus („Der Auslanddeutsche") und wurde seinem wissenschaftlichen Charakter durch die auslandskundliche Fachbibliothek, den Presse- und Nachrichtendienst sowie sein umfangreiches Archiv gerecht.

Kollaboration: 1933–1945

Die Machtübernahme durch die Nationalsozialisten blieb auch für das DAI nicht folgenlos. Vorsitzender und Generalsekretär wurden ihrer Ämter enthoben, es folgten eine neue Satzung und eine personelle als auch finanzielle Expansion. Das DAI entwickelte sich zu einem Planungszentrum der Volkstumspolitik des Staates. Deutsche „Rassenpolitik" und die „Eindeutschung" fremder Gebiete standen auf der Agenda. Das Institut war beteiligt an der Propagierung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Umsiedlungen in den eroberten osteuropäischen Gebieten. Auch arbeitete das DAI eng mit der Gestapo, der NSDAP/AO und dem Außenpolitischen Amt der NSDAP unter Rosenberg zusammen und ließ ihnen Informationen zukommen, bis hin zur Denunzierung politisch unliebsamer Ratsuchender.

Schuld und Sühne: 1945–1949

Bei Kriegsende waren im Institut gerade noch sechs Personen tätig. Im Zuge der Entnazifizierungspolitik wurde das DAI als „keine Nazi-Organisation" eingestuft und seine Tätigkeit als „nicht belastend im Sinne des Befreiungsgesetzes" charakterisiert. Aus heutiger Sicht lässt sich sagen, dass dieses Zeugnis mit eher beschönigenden, fragmentarischen oder auch schlicht falschen Informationen „erkauft" wurde.

Neuanfang und Emanzipation: 1949–1990

1949 wurde die Neugründung des „Instituts für Auslandsbeziehungen" (ifa) als öffentlich-rechtliche Körperschaft mit gemeinnützigem Charakter beschlossen. Seitdem wird das Institut getragen und gefördert vom Auswärtigen Amt, dem Land Baden-Württemberg und der Landeshauptstadt Stuttgart. Der offizielle Beginn der Arbeit in den wiederhergestellten Räumlichkeiten erfolgte 1951.

Doch musste das ifa erst seinen Platz im politischen Betrieb der jungen Republik finden. Praktische Kulturarbeit war einer der Schlüssel hierzu: Der Ausstellungsdienst organisierte erste Ausstellungen bildender Kunst für das In- und Ausland; in den Regionalreferaten wurden die Beziehungen zu Nord- und Südamerika, zu Osteuropa und zu den Entwicklungsländern gepflegt; Seminare informierten Ausländer über Deutschland, deutsche Fachkräfte wurden auf ihre Arbeit im Ausland vorbereitet; die ersten Deutschkurse für Ausländer wurden angeboten; die Bibliothek wurde zu einer der größten auslandskundlichen Fachbibliotheken im deutschsprachigen Raum ausgebaut; mit den „Mitteilungen" – seit 1962 „Zeitschrift für Kulturaustausch" und seit 2006 „Kulturaustausch – Zeitschrift für internationale Perspektiven" – entstand ein Forum für die wissenschaftliche und publizistische Begleitung der Auswärtigen Kulturpolitik.

1971 öffnete in Stuttgart das „Forum für Kulturaustausch" (heute ifa-Galerie Stuttgart) seine Pforten. Das Institut verfügte damit (wieder) über Ausstellungsräume im eigenen Haus. 1980 folgte die ifa-Galerie Bonn, die allerdings aus Kostengründen 2004 geschlossen wurde. Das ifa entwickelte in den fünfziger und sechziger Jahren neue Formen internationaler kultureller Zusammenarbeit auf den Gebieten Ausstellungsaustausch, Bibliothek und Dokumentation und wurde ein anerkannter Partner in einem stetig wachsenden System des internationalen Kulturaustauschs.

Konsolidierung und Globalisierung: 1990–2008

Gleichsam als Hinterlassenschaft der DDR fiel dem ifa der Ausstellungsdienst Berlin zu. Unter der neuen Ägide widmete sich dieser jetzt be-

sonders der Arbeit in den neuen Demokratien Mittel- und Osteuropas. Im Zuge der Vereinigung wurden die Aktivitäten des ifa auch auf die neuen Länder ausgedehnt. 1991 konnte die ifa-Galerie Berlin eröffnet werden. Die neuen Aufgaben erforderten eine veränderte Arbeitsstruktur – drei Facharbeitsgruppen (Ausstellungen, Veranstaltungen, Medienarbeit) wurden gegründet. Personelle Querelen überstrahlten die Arbeit des Hauses bis Mitte der neunziger Jahre, und so wurden die Jahre 1996–1998 genutzt, um sich auf neue Inhalte zu konzentrieren und organisatorische Veränderungen umzusetzen. Die fortschreitende Globalisierung, die Systemumbrüche und -einbrüche in Ost- und dann vor allem in Südosteuropa sowie das neue kulturelle Selbstbewusstsein in vielen Regionen der Welt blieben für den internationalen Kulturdialog nicht folgenlos.

1997 wurde das ifa, ursprünglich eine Anstalt öffentlichen Rechts, in einen eingetragenen Verein überführt sowie weitere Umstrukturierung und eine stärkere „Referatisierung" das ifa in die heutige Struktur mit seinen vier Abteilungen (Kunst, Dialoge, Medien, Verwaltung) vorgenommen.

Seit Anfang des Jahrtausends rückt der Aspekt des Dialogs mehr und mehr in den Vordergrund. Insbesondere innerstaatliche Konflikte – religiöser, kultureller und wirtschaftlicher Art nehmen zu. Das ifa reagierte darauf mit neuen Förderprogrammen und einer Verlagerung der regionalen Schwerpunktsetzung: Standen in den 1980er Jahren der transatlantische Austausch und in den 1990er Jahren die Einbindung Mittel- und Osteuropas im Vordergrund, so wandte sich nicht erst durch den 11. September 2001 der Blick in die islamisch geprägten Regionen. Hinzu kommen zivilgesellschaftliche Aktivitäten des Instituts in Konflikt- und Krisenregionen, denn Kulturpolitik ist heute auch zu einem Mittel der Krisenprävention geworden. Ebenso hat die Kunst ihren festen Platz im Kulturdialog, kann sie doch Sprachbarrieren und Kulturschranken leichter überwinden. Nach wie vor ist das ifa die führende deutsche Institution im weltweiten Kunstaustausch.

Daneben wurde die Sichtbarkeit des Instituts im außenpolitischen Gefüge Deutschlands verbessert: durch Netzwerkauf- und -ausbau; durch verstärkte Kooperation mit den europäischen Partnern; durch Neuausrichtung der „Kulturaustausch – Zeitschrift für internationale Perspektiven", die seit 2006 auch am Kiosk erhältlich ist; durch die Einrichtung der seit Mai 1999 jährlich stattfindenden Stuttgarter Schlossgespräche; durch den Ausbau der Internetseiten des ifa und das darin verankerte Informationsportal.

Aus der ifa-Tourneeausstellung Arno Fischer – Berlin 1989 (© ifa/Arno Fischer)

Die Gründung der Alexander Rave-Stiftung im Haus, der Aufbau des Wissenschaftlichen Initiativkreis Kultur und Außenpolitik (WIKA), die Einrichtung der Strategiegruppe Kultur und Entwicklung, die Organisation von Konferenzen und anderes mehr haben dazu beigetragen, dass das ifa verstärkt auch als „Kompetenzzentrum" der Auswärtigen Kulturpolitik wahrgenommen wird.

Das ifa verändert sich

Mit dem Beginn der Amtszeit des neuen Generalsekretärs Ronald Grätz im September 2008 war auch die Zeit gekommen, das Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) neu zu denken. Ein Prozess wurde in Gang gesetzt, der ausgehend von einem neuen Leitbild eine neue Strategie und eine neue Struktur des Hauses folgen werden. Ein Leitbild ist die Grundlage für das Ver-

Joachim Lauer (ZFA) und Ronald Grätz (ifa) unterzeichnen den Kooperationsvertrag (© Steffen Honzera/ifa)

mitteln der Persönlichkeit des Unternehmens. Diese Persönlichkeit entwickelt sich über einen langen Zeitraum und prägt die Wahrnehmung der Institution sowohl nach innen als auch außen. Es ist kein einfaches Unterfangen, wenn ein traditionsreiches Unternehmen sich dazu entschließt, sein Leitbild, damit also seine Persönlichkeit zu ändern.

Was bewegt eine Institution wie das ifa ein neues Leitbild zu entwickeln? Es gab zwei Motive: zum einen hat die Institution sich so verändert, dass sie ein neues, einigendes Verständnis ihres Handelns, ihrer Vision und ihres Auftrags entwickeln muss. Gleichzeitig haben sich die Verhältnisse so verändert, dass die Institution auf die sich wandelnden Rahmenbedingungen reagieren muss. Die Zunahme von Projektarbeit einerseits sowie die Veränderung der Machtverhältnisse in der Welt und die dadurch sich verlagerte Schwerpunktsetzung andererseits blieben für die Arbeit und das Selbstverständnis des Instituts nicht folgenlos. Dies alles spielte für die Neuformulierung des Leitbilds eine Rolle.

In den kommenden Monaten wird das Institut für Auslandsbeziehungen auf Basis dieses Leitbilds eine neue Strategie entwickeln, deren Eckpunkte neben Fragen zur institutionellen Sicherung und Organisation, vor allen Dingen der Umgang mit Inhalten, die Bedeutung von Öffentlichkeit und die Arbeit in politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Netzwerken ist. Dadurch wird die Unverkennbarkeit der Institution gestärkt. Kern des neuen Leitbilds des ifa ist, dass Kulturarbeit Friedensarbeit ist, sich an Menschen orientiert und es unsere Aufgabe und Ziel ist, Kulturen zu verbinden, indem wir Menschen zusammenbringen. ◂◂

Das ifa …

… fördert:

- **CrossCulturePraktika** zur Entwicklung der interkulturellen und professionellen Kompetenz von jungen Berufstätigen in Nichtregierungsorganisationen aus bzw. in die islamisch geprägte Welt.
- **zivik – zivile Konfliktbearbeitung** unterstützt internationale Krisenprojekte in Krisenregionen und vernetzt staatliche und nichtstaatliche Akteure.
- **Entsendeprogramm** für Kulturmanager, Medienkoordinatoren und Journalisten zur Unterstützung von deutschen Minderheitenverbänden in MOE/SOE und GUS.
- **Rave-Stipendien** für junge Kuratoren, Museumsfachleute und Kulturmanager aus Entwicklungs- und Transformationsländern.
- **Ausstellungen** zeitgenössischer in Deutschland lebender Künstlerinnen und Künstler im Ausland sowie die Teilnahme an Biennalen.
- **junik im Sport** zur Stärkung der interkulturellen Kompetenzen im Bereich der sportlichen Bildung und Begegnung von Jugendlichen.

… präsentiert:

- **Ausstellungen im Ausland** aus den Bereichen Bildende Kunst, Fotografie, Film, Architektur und Design, die weltweit auf Tournee sind. Begleitend dazu werden Rahmenprogramme zur kulturellen Bildung konzipiert und durchgeführt.
- **Ausstellungen zeitgenössischer Kunst, Architektur und Design aus Afrika, Asien, Lateinamerika und Osteuropa** in den ifa-Galerien Berlin und Stuttgart.

… moderiert:

- **Mediendialoge** seit 1997. Für die binationalen Diskussionsforen werden Journalisten, Publizisten, Medienmanager und Politiker eingeladen.
- **Stuttgarter Schlossgespräch** ein Expertenforum, bei dem seit 1999 internationale Fachleute aus Gesellschaft, Wissenschaft, Kultur und Politik über aktuelle Fragestellungen diskutieren.
- **EU-Planspiele** simulieren Verhandlungen und Entscheidungsprozesse bei der Integration von südosteuropäischen Ländern in die EU und stabilisieren dadurch die zivilgesellschaftliche Beteiligung.

… informiert:

- **Bibliothek** mit 420.000 Bänden, 1.200 laufenden Zeitschriften und 225.000 Presseartikeln die größte Fachbibliothek zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik.
- **Nachrichten und Presseschau zum Kulturaustausch** täglich deutsch und englisch aktuell online abrufbarer Service internationaler Medien.
- **Online-Serviceangebote** nach Ländern und Themen sortiert u. a. zu den Kulturbeziehungen Deutschlands zu anderen Ländern.
- **Deutschkurse** seit 1949 mit umfangreichem Kursangebot sowie Sprachzertifikaten. Die ifa-Deutschschule bietet Intensivkurse, Abendkurse, Wochenendkurse, TestDaF Vorbereitung, Ergänzungskurse etc. Alle Stufen von A1 bis C1.

… publiziert:

- **Studien** zu Themen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik, zu den Kulturbeziehungen Deutschlands mit ausgewählten Ländern u. a.
- **Kulturaustausch – Zeitschrift für internationale Perspektiven** erscheint viermal jährlich.
- **Kataloge** erscheinen in der Regel zweisprachig und reich bebildert zu allen Ausstellungen im In- und Ausland.
- **Auswahlbibliographien** bieten aktuelle Zusammenstellungen relevanter Literatur mit ausführlicher Kommentierung, inhaltlicher Erschließung und Volltextverknüpfungen zu den Themenbereichen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik, sowie interkulturelle Kommunikation, Völkerbild und Stereotype etc.
- **Kulturreport Fortschritt Europa**, der den Stand der kulturellen Zusammenarbeit beleuchtet und die europäische Identität stärken will.

„Römer in Trier“ und „Brauchtum in Franken“

Das Weiterbildungsprogramm für Ortslehrkräfte an Auslandsschulen wird 50 Jahre alt

Martin Finkenberger

Die Ursprünge des Programms

Es gibt Austauschprogramme, die kommen in die Jahre und sind doch nicht betagt: Dazu gehört zweifelsohne das Weiterbildungsprogramm, das der Pädagogische Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz durchführt und das auf eine mehr als 50-jährige Geschichte zurückblicken kann. Seine Ursprünge stehen in engem Zusammenhang mit den Anfängen der Auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland in den fünfziger Jahren. Seine lebendige Gegenwart und nachhaltige Wirkung auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wie auch die gastgebenden Schulen in Deutschland dokumentieren Erfahrungsberichte und Unterrichtsprojekte jährlich neu.

Die Grundlage für das, so die anfängliche Bezeichnung, Programm zur „Weiterbildung von Lehrern deutscher Herkunft aus Latein-Amerika“ legte ein Beschluss der Kultusministerkonferenz vom Dezember 1960.[1] Der Beschluss markierte den Abschluss einer Entwicklung, die länger vorher eingesetzt hatte. Durch ihn sollte, wie der damalige Vorsitzende des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz betonte, „geordnet werden, was seit einigen Jahren praktiziert werde – aber, wie die Erfahrungen lehrten, mit Mängeln auf allen Stufen, mit ungleicher Handhabung, ohne Bindung an ein brauchbares Verfahren“.[2] Die Formulierung verweist auf die seinerzeit widersprüchlichen Interessen. Einerseits bestand nämlich der Wunsch, „Deutschen Schulen“ in Übersee, die in Argentinien, Brasilien und Chile lokalisiert wurden, eine Verbindung zum deutschen Erziehungssystem zu schaffen, um den „deutschen Charakter“ dieser Schulen bewahren zu können. Für die dort tätigen Lehrer sei dazu, wie es hieß, „eine Art Fortbildung“ in Deutschland erforderlich. Andererseits aber wurde befürchtet, dass diese „Lehrer deutscher Herkunft“, wie das Protokoll weiter ausführte, „illegitime“ Absichten verfolgten, indem sie versuchten, „in Deutschland zu bleiben und hier auf Dauer angestellt zu werden bzw. später als deutsche Beamte ins Ausland zurückzukehren, und zwar unter den Besoldungsmodalitäten der deutschen Auslandslehrer“. Dies aber sei „das Gegenteil dessen, was gewünscht werde“, hält das Protokoll fest. Umso eindringlicher wurde deshalb das „Verbot der Ablegung der 1. oder 2. Lehrerprüfung“ gefordert und appelliert, „dass diese Lehrer und Stipendiaten keine Lehrerprüfung ablegen“.

Die Gegenwart des Programms

Die anfänglichen Bedenken ließen sich offensichtlich schnell ausräumen. Und die eigentliche Absicht des Programms, wonach die Teilnehmer „durch einen längeren Aufenthalt in der Bundesrepublik das deutsche Schulwesen und seine Lehrmethoden kennen lernen oder ihre Ausbildung durch ein einjähriges Ergänzungsstudium an einer Pädagogischen Hochschule erweitern“, um die in Deutschland gewonnenen Erfahrungen nach der Rückkehr in die Heimatländer „besonders an Schulen [zu] verwerten, an denen auch Deutsch als Unterrichtssprache verwendet wird“, erwies sich als überaus weitsichtig. Anders wäre nicht zu erklären, dass diese Form der Weiterbildung bis heute fortgeführt wird und sich ungeteilten Zuspruchs erfreut.

Das bedeutet freilich nicht, dass das Programm keinen Wandlungen unterzogen worden wäre. Sieht man von eher formalen Aspekten ab, die etwa den Aufenthaltszeitraum betreffen, sind insbesondere die regionale Ausweitung und der Kreis der beteiligten Schulen zu nennen. Die Teilnehmer des Weiterbildungsprogramms kommen zwar weiterhin zu einem erheblichen Teil aus Argentinien, Brasilien oder Chile (siehe dazu die Statistik für die Jahre 2001 bis 2009). Allerdings sind zahlreiche weitere Staa-

1 Weiterbildung von Lehrern deutscher Herkunft aus Latein-Amerika. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08./09.12.1960 in Berlin. Siehe dazu Beschlusssammlung der Kultusministerkonferenz, Beschluss Nr. 816.

2 Zit. nach der Niederschrift der 79. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz vom 08./09.12.1960 in Berlin.

Statistische Angaben zum Weiterbildungsprogramm

Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den vergangenen zehn Jahren nach ihren Herkunftsstaaten

Afghanistan	1	Kirgisistan	2	Namibia	4	Kolumbien	10
Ecuador	1	Türkei	2	Turkmenistan	4	Paraguay	10
Guatemala	1	Ukraine	2	Usbekistan	4	Rumänien	10
Nicaragua	1	Uruguay	2	Bolivien	5	Russ. Föderation	11
Republik Moldau	1	Lettland	3	China	7	Ungarn	12
Venezuela	1	Mongolei	3	Peru	7	Bulgarien	14
Ägypten	2	Georgien	4	Tschech. Republik	8	Argentinien	18
Costa Rica	2	Kasachstan	4	Polen	9	Chile	22
Estland	2	Mexiko	4	Slowak. Republik	9	Brasilien	52
Gesamt							**254**

ten Südamerikas hinzugetreten. Die Öffnung des Programms seit Mitte der neunziger Jahre für Deutschlehrkräfte zunächst aus den Staaten Mittel- und Osteuropas, später dann (Zentral-) Asiens, spiegelt sich in der erstaunlich großen Zahl der Teilnehmer aus diesen Regionen wider. An der Spitze des Interesses stehen Lehrkräfte aus Bulgarien, Ungarn und der Russischen Föderation – aus Staaten also, in denen die Zahl der Deutschlerner traditionell besonders groß ist.[3] Neben den Deutschen Auslandsschulen können zudem Lehrkräfte von Schulen teilnehmen, an denen das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz abgelegt wird.

Das Anliegen des Aufenthalts ist eine umfassende Weiterbildung. Die Teilnehmer sollen neue Methoden kennenlernen, ihre didaktisches Wissen erweitern, ihre Sprachkenntnisse auffrischen und natürlich ihr landeskundliches Wissen aktualisieren. Dies gelingt einerseits durch die Einbindung in den Unterricht, den sie nach einer Hospitationsphase zum Teil eigenständig erteilen (siehe dazu die Informationen über die Voraussetzungen im nebenstehenden Kasten), andererseits durch die Teilnahme an Veranstaltungen, die Studienseminare und Zentren für Lehrerbildung an Universitäten durchführen. Der Reflexion des Erlernten und der Erfahrungen dienen drei Seminare, zu denen der PAD während des Aufenthalts einlädt.

3 Vgl. Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (Hg.): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005, Berlin 2005.

Über das Weiterbildungsprogramm

Das Weiterbildungsprogramm wird vom PAD im Auftrag der Kultusministerien und Senatsverwaltungen der Länder und in Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt sowie der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) des Bundesverwaltungsamts durchgeführt. Das Programm wendet sich an Lehrkräfte aller Fachrichtungen im Sekundarbereich des deutschen Auslandsschulwesens, die als so genannte Ortslehrkräfte deutschsprachigen Unterricht an Schulen ab Klasse 5 und höher erteilen. Die Schulen müssen zu einem deutschen Abschluss führen oder Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz abnehmen. Die Ortslehrkräfte kommen traditionell aus Mittel- und Südamerika und dem südlichen Afrika. Seit 1995 können auch Lehrkräfte aus den Staaten Mittel- und Osteuropas, Zentralasiens und aus China teilnehmen. Während der Weiterbildung erhalten sie ein Gehalt in Anlehnung an den Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst (TVöD) oder ein Stipendium. Teilnehmer mit einer Stelle auf der Grundlage des TVöD sind – im Gegensatz zu den Stipendiaten – zu eigenverantwortlichem Unterricht verpflichtet. Gehälter und Stipendien stellen die Länder in Deutschland bereit, die Rahmenleistungen, unter anderem für Reisekosten und Tagungen, das Auswärtige Amt. Die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer liegt bei rund 30 jährlich. Weitere Informationen finden sich auf der Website des PAD unter www.kmk-pad.org.

Die Praxis: Römer in Trier und Sofia

Eine Besonderheit während des Weiterbildungsjahres stellt das Unterrichtsprojekt dar. Jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin entwickelt ein solches Projekt. Gemeinsam mit der Betreuungslehrkraft an der Gastschule bereiten sie es vor, führen es durch und werten es aus. Zum Abschluss des Weiterbildungsjahres stellen sie es zudem den anderen Lehrkräften vor. Nach der Rückkehr an die Heimatschule ist das Unterrichtsprojekt Anlass für eine erneut Präsentation im Kreis der Kolleginnen und Kollegen – und oft auch für seine neuerliche Durchführung und Weiterentwicklung. Zwei Beispiele zeigen, wie kreativ es dabei zugehen kann.

So befasste sich Valentina Pavlova, die in Sofia am Deutschsprachigen Galabov-Gymnasium Geschichte auf Deutsch unterrichtet und 2008 ein Jahr am Hindenburg-Gymnasium in Trier tätig war, mit den Spuren römischer Herrschaft in beiden Städten. In Trier erinnern monumentale Zeugnisse wie die „Porta Nigra", die Konstantinbasilika und das Amphitheater noch heute an die Römer. In der bulgarischen Hauptstadt Sofia dagegen legen die Rotunde, Thermen und die Stadtmauer Zeugnis von der Blütezeit unter den Römern ab. Für Valentina Pavlova lag es deshalb nahe, die Bauwerke beider Städte in einem Unterrichtsprojekt in einer 8. Klasse zu vergleichen. Den Schülerinnen und Schülern sollte so das römische Erbe ihrer Stadt näher gebracht werden. Die Ergebnisse sind in drei Broschüren zusammengefasst, die in Deutsch, Französisch und Bulgarisch historisch Interessierte mit den Überresten der Römerzeit in Trier und Sofia vertraut machen.

Dass das römische Erbe sich für ein Unterrichtsprojekt gut eignen würde, erkannte Valentina Pavlova schon bald nach ihrer Ankunft in Trier. Ihre Heimat Sofia weist nämlich eine Reihe von Ähnlichkeiten auf zu der ältesten Stadt Deutschlands. Sie hängen eng zusammen mit dem Aufstieg des Römischen Reiches. Die Römer gründeten damals in ihren Provinzen zahlreiche neue Städte. In ihrer Planung und in ihrem Aufbau gibt es deshalb kaum Unterschiede. Die Bauwerke aus dieser Zeit, die noch heute erhalten sind und das Stadtbild prägen, lassen sich nicht nur als Monumente der Macht oder der technischen Fähigkeiten der Römer betrachten. Sie spiegeln zudem ihr kulturelles Niveau wider und zeigen, „dass die europäische Kultur im Westen und im Osten gemeinsame Wurzeln und Werte hat, die auf antiken Traditionen beruhen", wie Valentina Pavlova betont.

Stoff für das Unterrichtsprojekt in Klasse 8d ergab sich nicht nur aus der Auseinandersetzung mit diesen Grundlagen der europäischen Zivilisation und Kultur. Mit den alten Römern ließ sich auch eine Brücke in die Gegenwart schlagen. Bulgarien ist seit 2007 Mitglied der Europäischen Union. Die Kenntnisse über das Land und seine Bewohner sind allerdings in Deutschland vergleichsweise gering, wie Valentina Pavlova feststellen musste. „Durch den Vergleich zwischen Trier und Sofia konnte ich unter den Schülerinnen und Schülern auch das Interesse an Osteuropa etwas wecken", ist sie überzeugt.

Besonders motivierend wirkte dabei, dass die Klasse per E-Mail mit Schülerinnen und Schülern der 10a des Galabov-Gymnasiums kommunizieren konnte. Sprachliche Hürden bestanden dabei kaum, weil die Schülerinnen und Schüler in Sofia, von denen viele zum Abschluss das Deutsche Sprachdiplom ablegen, bereits über sehr gute Deutschkenntnisse verfügten. Hinzu kam, dass sich das Projekt gut eignete für das „Lernen am außerschulischen Ort". Auf Exkursionen konnten sich die Schülerinnen und Schüler in kleineren Gruppen selbst ein Bild von den Bauwerken machen und Fotos aufnehmen. Zusammen mit Informationen, die sie zusätzlich recherchierten, präsentierten sie ihre Ergebnisse anschließend vor der Klasse. Als besondere Herausforderung erwies sich im weiteren Verlauf des Unterrichtsprojekts, dass die Ergebnisse für eine Broschüre auch ins Französische und Bulgarische übersetzt werden sollten. Französisch bot sich an, weil das Fach Geschichte in der Klasse 8d vom Projektbegleiter am Hindenburg-Gymnasium, Peter Worst, bilingual unterrichtet wird. Durch die Übersetzung konnten die Schülerinnen und Schüler ihren Fachwortschatz erweitern. Um die Übersetzungen ins Bulgarische kümmerten sich Schülerinnen und Schüler des Galabov-Gymnasiums, die Geschichte auf Deutsch lernen und sich – paral-

„Winteraustreiben" und „Martinsbrauchtum": In Teamarbeit werden die Plakate erstellt und vor der Klasse präsentiert

lel – auf die Spuren der Römer in Sofia gemacht hatten.

Im Ergebnis entstand so ein aufwändig gestalteter Prospekt, der in Deutsch, Bulgarisch und Französisch über wichtige Sehenswürdigkeiten der Römerzeit und die Stadtgeschichte informiert. Für Valentina Pavlova sind die Materialien, die sie während des Projekts zusammengetragen und entwickelt hat, für ähnliche Projekte in Sofia hilfreich. Ein Fragebogen etwa, mit dem sie die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler in Trier überprüft hat, kann sie für den Unterricht am Galabov-Gymnasium anpassen. Und der deutschsprachige Prospekt soll nicht nur im Geschichtsunterricht der 9. Klasse, sondern auch in Prüfungen für das Deutsche Sprachdiplom eingesetzt werden.

„Brauchtum im fränkischen Jahreskreis"

Die Übertragbarkeit auf den Unterricht an seiner Heimatschule war auch ein wichtiger Aspekt im Projekt, das Andriy Yevchuk aus Czernowitz (Ukraine) während des Weiterbildungsjahres am E. T. A. Hoffmann-Gymnasium in Bamberg (Bayern) durchgeführt hat – eine Schule im übrigen, die seit vielen Jahren Teilnehmer des Weiterbildungsprogramms aufnimmt und über einen entsprechend großen Erfahrungsschatz verfügt. Besonders geeignet erschien ihm dazu, sich mit Sitten und Gebräuchen seiner vorübergehenden Heimat in Oberfranken zu befassen. „Da ich in der Ukraine nicht nur Deutsch als Fremdsprache und Deutsche Literatur, sondern auch Landeskunde unterrichte, fand ich dieses Thema besonders spannend", erläutert Andriy Yevchuk seine Idee. Hinzu kam, dass künftige Deutschlehrer in der Bukowina – einer historischen Landschaft im östlichen Mitteleuropa, in der auch Czernowitz liegt – so am besten von seiner Arbeit profitieren können. Viele Studenten der Fakultät für Fremdsprachen der Universität in Czernowitz machen ein Praktikum an dem Gymnasium, an dem Andriy Yevchuk unterrichtet. „Mit dem Unterrichtsprojekt in Bamberg kann ich meine künftigen Kollegen anregen, in Schulen in der Bukowina ähnliche Projekte durchzuführen und zu erforschen, welche Sitten und Gebräuche der einstigen Siedler sich im regionalen Brauchtum erhalten haben", zeigt er sich optimistisch. Die Landschaft gehörte immerhin mehr als 150 Jahre zur Monarchie der Habsburger. Geprägt wurde sie durch Zuwanderer aus vielen Teilen Europas, die ihre religiösen und kulturellen Sitten und Bräuche mitbrachten und pflegten. Einige davon sind noch heute lebendig.

Das Unterrichtsprojekt am E. T. A. Hoffmann-Gymnasium führte Andriy Yevchuk mit

der Klasse 8k durch – einer Klasse mit 14 Schülern, die erst nach der 6. Klasse ans Gymnasium übergetreten sind und als besonders leistungsstark gelten. „Das erschien mir reizvoll, weil diese Klassengröße auch meiner Lerngruppe in der Ukraine entspricht." Als Methode entschied er sich für das Lernen an Stationen. Dazu wurden fünf Stationen entwickelt und im Klassenzimmer aufgebaut. Die Schülerinnen und Schüler konnten dort ihr Wissen zu den Traditionen der Region überprüfen und vertiefen.

Thema an zwei der fünf Stationen war beispielsweise das Brauchtum zur Osterzeit in der Fränkischen Schweiz. In vielen Dörfern schmücken die Bewohner ab Gründonnerstag die Brunnen mit bunten Eiern – es können mehrere tausend sein. Was heute der Zierde dient und einen Blickfang in der Ortsmitte schafft, kam früher einer heiligen Handlung gleich. Dem überlieferten Glauben nach hingen Gesundheit und einträgliche Ernten nämlich auch davon ab, dass die Quellgöttin dem Dorf gewogen blieb. Einige Ortschaften bewahren zudem die Tradition, den geschmückten Osterbrunnen „einzusingen". Weiter verbreitet ist dagegen der Brauch des „Osterwasserholens" in der Osternacht. Dem so geschöpften Wasser des „Osterbrunns" schrieben die Menschen früher eine besondere Wirkung zu, etwa für eine reiche Ernte oder als Schutz vor den Unbilden der Witterung. Eine weitere Station befasste sich mit der „Sandkerwa", einer Veranstaltung, die seit 1951 jedes Jahr im August in Bamberg stattfindet und inzwischen den Charakter einer regionalen Tradition hat: Die „Sandkerwa" erinnert an die Weihe der mehr als 600 Jahre alten Elisabethenkirche, die das Bild der barocken Sandstraße prägt. Daraus entwickelte sich inzwischen ein Volksfest, das die Innenstadt mit Feuerwerk, Fischerstechen und Frühschoppen im Festzelt fünf Tage in einen Ausnahmezustand versetzt. Die Veranstalter weisen selbst darauf hin, die „Sandkerwa" sei „im Wesentlichen" wohl von findigen Wirten erfunden worden, um ihnen in besucherarmen Sommermonaten zusätzliche Einnahmen zu verschaffen. Diese enge Verbindung von Tradition und Kommerz ermöglichte Andriy Yevchuk freilich im Unterricht zahlreiche Anknüpfungspunkte. Die Materialien der fünf Lernstationen des Unterrichtsprojekts dienten abschließend als Grundlage für sieben Plakate, die jeweils zwei Schülerinnen und Schüler der 8k in Partnerarbeit erstellten. Sie wurden Ende Juli auf dem Schulfest im Foyer präsentiert. Dass damit nicht nur Schülerinnen und Schüler anderer Klassen, sondern auch Lehrkräfte des E. T. A. Hoffmann-Gymnasium einiges über das Brauchtum ihrer Region lernen konnten, davon darf ausgegangen werden.

Andriy Yevchuk wiederum hat durch das Projekt eine neue Idee und eine erprobte Methode nach Czernowitz mitnehmen können, die er künftig in seinen Klassen einsetzen will. Auf offene Ohren stieß bei ihm zudem der Vorschlag seiner Bamberger Schülerinnen und Schüler in der abschließenden Auswertung des Projekts, auch den Organisator einer solchen Veranstaltung zu einer Diskussion einzuladen. Denn wenn es um Brauchtum geht, „können Menschen als Zeugen viel authentischer erzählen", ist Andriy Yevchuk überzeugt.

Die längerfristigen Wirkungen

Die Beispiele zeigen anschaulich, welche Wirkungen das Programm entfaltet – nicht nur für die Teilnehmer, sondern auch für die Schulen, die den Kollegen ein Jahr als Gast aufnehmen und betreuen sowie, längerfristig gesehen, für die Schulen im Ausland. Bestätigt wurde dies während eines Seminars des PAD im Februar 2009, zu dem 30 ehemalige Stipendiaten des Weiterbildungsprogramms nach Bonn gekommen waren, um sich über ihre Erfahrungen nach der Rückkehr an die Heimatschulen auszutauschen. Ihr Fazit über den Einfluss und die Wirkungen des Programms fiel rundweg positiv aus:

- Das Ansehen bei den Kolleginnen und Kollegen ist gestiegen und die Schulleitung traut ihnen mehr zu. Als Folge bekommen die Lehrkräfte neue Aufgaben zugeteilt und übernehmen in der Schule mehr Verantwortung.
- Die Lehrkräfte bewegen sich in der deutschen Sprache erheblich sicherer.
- Das Weiterbildungsjahr motiviert zum Unterrichten, da viele neue Ideen, Methoden und Materialien von Deutschland mitge-

bracht werden. Die in Deutschland erworbenen Kenntnisse auf dem Gebiet Methodik/Didaktik und zum Deutschlandbild lassen sich im Heimatland sehr gut direkt im Unterricht anwenden. Ebenso werden verstärkt neue Medien im Unterricht eingesetzt.

- Das Weiterbildungsjahr ermöglichte es, sich mit dem Projektunterricht und unbekannten Präsentationsformen vertraut zu machen.
- Das deutsche Schulsystem ist vertrauter als vorher, so dass die Schülerinnen und Schüler im Heimatland besser auf das Deutsche Sprachdiplom vorbereitet werden können.
- Die Schülerinnen und Schüler zeigen mehr Interesse an Deutschland und damit am Deutschunterricht, wenn sie merken, dass ihre Lehrkraft das Land selbst besucht und kennen gelernt hat.
- Für die Kolleginnen und Kollegen im Heimatland wurden Fortbildungen veranstaltet, auf denen die neuen Methoden erläutert und die mitgebrachten Materialien weitergegeben werden konnten. Dadurch haben einige Schulen auch ihre Lehrmittelsammlung durch neue Lehrmittelbestellungen bereichern können.

Das Weiterbildungsprogramm, das geht aus dieser Aufzählung hervor, wird seinem Auftrag gerecht – und das in einem umfassenden Sinne. ◂◂

Zur Weiterbildung auf Weltreise

30 ehemalige Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Weiterbildungsprogramm trafen sich im Februar 2009 auf Einladung des PAD in Bonn zum Erfahrungsaustausch. Vor der Weltkugel im Gebäude der „Deutschen Welle" trafen sich (v. l. n. r.): María Pilar Cerda Bobadilla aus Chile, Kristine Kellner aus Paraguay, Monika Vollert aus Kolumbien, Malgorzata Siejka aus Polen, die jetzt in Peru an der Deutsch-Peruanischen Schule Alexander von Humboldt in Lima unterrichtet, und Melinda Burány aus Ungarn.

In der nächsten Ausgabe

Hospitationen und Fortbildungskurse –
Ein Angebot des PAD für Deutschlehrkräfte

PASCH-net: Vernetzungs- und Lernplattform

Katja Latteier und Jonathan Winter

Die Website PASCH-net ist die offizielle Internetpräsenz von „Schulen: Partner der Zukunft" (kurz: PASCH), der Initiative des Auswärtigen Amtes in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, dem Goethe-Institut, dem Deutschen Akademischen Austausch Dienst und dem Pädagogischen Austauschdienst der Kultusministerkonferenz der Länder.

Neben Informationen rund um die Initiative, stellt die Website Sprachlern-Materialien bereit und bietet Lehrkräften und Deutschlerner/innen von PASCH-Schulen weltweit eine Austausch- und Vernetzungsplattform. Seit Oktober 2008 arbeitet in der Zentrale des Goethe-Instituts in München ein vierköpfiges Team an dem Ausbau des Webangebots.

Bereits im letzten Jahr hatten Christiane Bolte-Costabiei und Alicia Padrós in ihrem Artikel „Von Bishkek bis Valparaíso – die Website der Partnerschulinitiative" PASCH-net vorgestellt.

Seitdem hat sich viel getan, das Webangebot ist umfangreicher und interaktiver geworden.

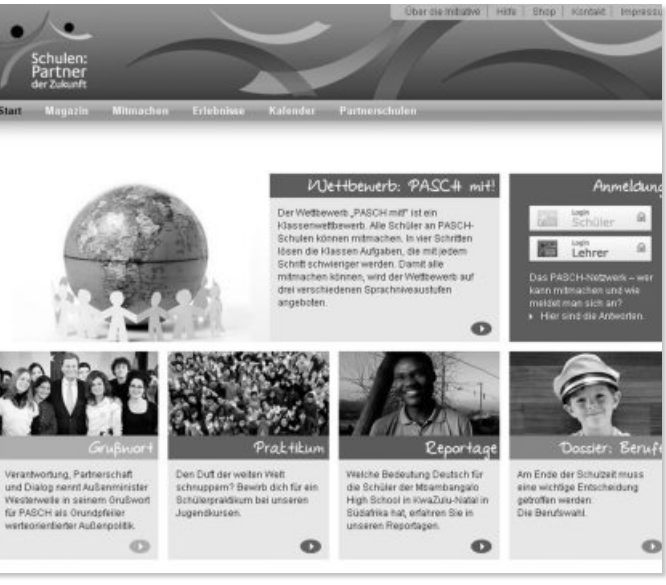
Öffentliche Seite

Die Website lässt sich in drei Kernbereiche teilen: die öffentliche Seite, den Schülerbereich und den Lehrerbereich. Der öffentliche Teil von PASCH-net (http://www.pasch-net.de) dient der allgemeinen Information über die Initiative und ist allen Besucher/innen der Website zugänglich.

Im virtuellen Magazin erscheinen in regelmäßigen Abständen die neuesten Nachrichten aus der PASCH-Welt. Die Palette reicht hierbei von aktuellen Meldungen, über Schulporträts und themenspezifische Dossiers, bis hin zu Audio- und Videoreportagen über PASCH-Schulen.

In einer interaktiven Weltkarte sind alle beteiligten Partnerschulen verzeichnet. Nutzer können auf verschiedenen Ebenen durch die Karte navigieren und das weltweite Netzwerk genauer kennen lernen.

Es wird auf der öffentlichen Site aber auch gebloggt: Im Rahmen der PASCH-Jugendkurse kommen jährlich rund 1500 Schüler aus der ganzen Welt zu einem dreiwöchigen Aufenthalt nach Deutschland. Das Erlebte wird in Wort, Bild, Ton und Video in einem zentralen Blog festgehalten und kommentiert. So können Freunde, Eltern, Lehrer und Bekannte aus den Heimatländern online immer auf dem Laufenden gehalten werden.



www.pasch-net.de

Schülerbereich

Zentraler Teil von PASCH-net ist der Schülerbereich (http://www.pasch-net.de/schueler). Der Zugang zu diesem Teilbereich ist nur registrierten PASCH-Schüler/innen möglich. Dies ist einerseits in der Exklusivität des PASCH-Netzwerkes begründet, andererseits unterstreicht diese geschlossene Struktur aber auch einen nicht zu vernachlässigenden Faktor, die Sicherheit im Internet.

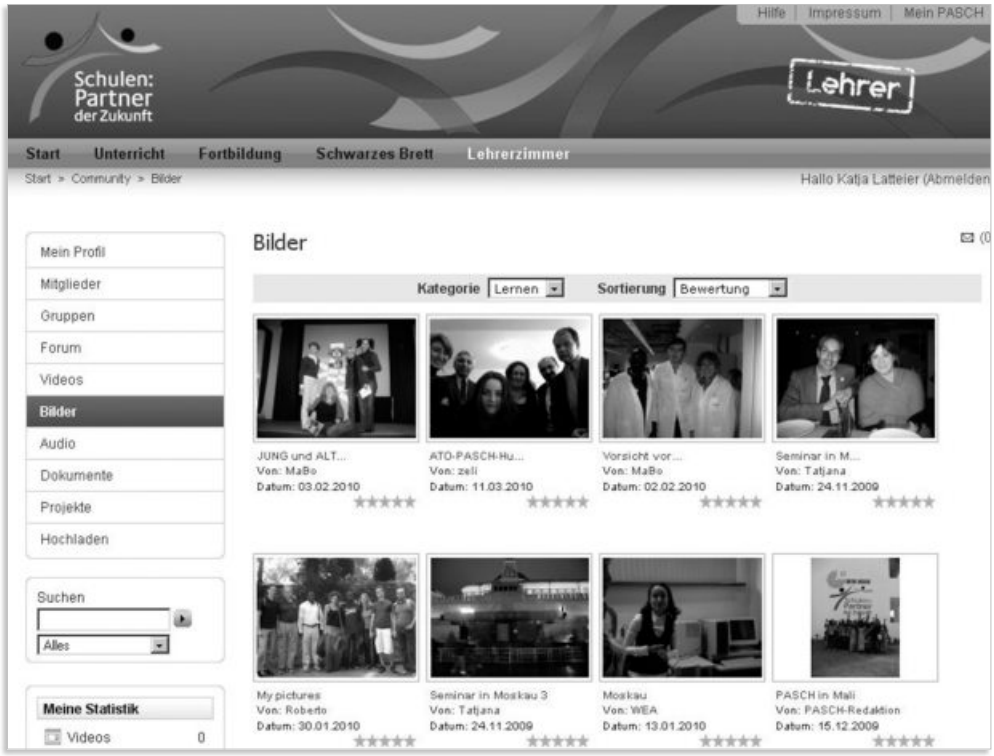
Auf dieser speziell für Schüler konzipierten Website soll den jugendlichen Deutschlerner/innen ein anschauliches Deutschlandbild vermittelt werden. Wie leben Jugendliche in Deutschland? Welche Musik wird gehört? Welche Sportarten sind beliebt? Was sind die Voraussetzungen für ein Studium in Deutschland?

Der Inhalt wird dabei für verschiedene Sprachniveaustufen und Altersgruppen aufbereitet. Außerdem gibt es verschiedene Lernspiele und Übungen, mit welchen die Deutschlerner/innen ihren Wortschatz und ihr Sprachverständnis ständig erweitern und verbessern können.

Die Informationen sollen aber nicht nur statisch in eine Richtung fließen: Die Schüler/innen können sich selbst auf der Website einbringen, ein sogenannter *user generated content* ist Teil des Konzepts. Den Jugendlichen wird dabei Raum gegeben, sich selbst der PASCH-Welt zu präsentieren, sei es im „Buch der Lieblingswörter", in verschiedenen Blogs oder der Community, dem Herzstück der Schülerwebsite. Diese ist ein Treffpunkt, um sich mit anderen auszutauschen, Freundschaften zu schließen, Medien hochzuladen oder einfach nur zu verweilen.

Lehrerbereich

Parallel zum Schülerbereich gibt es auch ein spezielles Angebot für PASCH-Lehrer/innen (http://www.pasch-net.de/lehrer). Auch hier ist der Zugang registrierten Nutzern vorbehalten. Während PASCH-Schüler/innen nur Zugang zum Schülerbereich erhalten, dürfen Lehrkräfte beide Bereiche gleichermaßen nutzen.



Die PASCH-net Lehrer-Community

Der Lehrerbereich bietet Lehrkräften zahlreiche Didaktisierungen zu verschiedenen PASCH-net Angeboten an. Besonders populär sind die Unterrichtsvorschläge zu den Musiktipps, die bei jungen Deutschlerner/innen sehr gut ankommen.

Fortbildungsmaterialien unterstützen bei der Erweiterung von Kompetenzen im Bereich der digitalen Medien und modernen Lehrwerkzeugen. Da PASCH-net mit seinen Angeboten viele Nutzungsmöglichkeiten für den Unterricht ermöglicht, gibt es hierfür ein umfangreiches Schulungskonzept.

Auch im Lehrerbereich ist die Community als Mittelpunkt zu sehen. Deswegen wurde sie „Lehrerzimmer" genannt, denn hier treffen sich alle PASCH-Lehrkräfte in einem virtuellen Raum und können Ideen und selbsterstellte Materialien für den Sprachunterricht austauschen.

Communitys

Es sind also die Communitys, die die direkte Kommunikation zwischen Nutzern fördern und PASCH-net zu einer Austauschplattform machen. Die Interaktion der Nutzer miteinander wird durch unterschiedliche Funktionalitäten möglich gemacht:

- *Das Hochladen von Medien:* Innerhalb der Community kann jedes Mitglied Video-, Audio-, Bild-, Text- und Präsentationsdateien hochladen. Die Dateien können von anderen Community-Mitgliedern kommentiert und bewertet werden. Genutzt wird diese Funktionalität um zum Beispiel Wettbewerbsbeiträge hochzuladen, Schulfotos auszutauschen oder Übungsblätter online zur Verfügung zu stellen.
- *Das Gründen von Gruppen:* Die Community-Mitglieder können sich zu Gruppen zusammenfinden. Jedes Mitglied kann Gruppen erstellen, die entweder für alle zugänglich sind,

oder die nur mit Erlaubnis betreten werden können. Hier finden sich Schulklassen zu virtuellen Klassenzimmern zusammen und Fans zu den unterschiedlichsten Themen, wie beispielsweise Film oder Sport, stoßen auf Gleichgesinnte weltweit.
- *Das Diskutieren in Foren:* In den gemeinsamen Foren oder auch in den Gruppenforen, können sich Community-Mitglieder über die unterschiedlichsten Themen auf Deutsch unterhalten. Deutschlerner trainieren dabei ihre Sprachkenntnisse und Lehrkräfte erhalten interessante Impulse für ihren Unterricht.
- *Die Projektbörse:* Eine Besonderheit für den Lehrer-Community stellt die Projektbörse dar. Dort können Klassen weltweit Projektpartner suchen und den Ablauf von gemeinsam durchgeführten Projekten dokumentieren.

Doch nicht nur in den Schüler- und Lehrerbereichen gibt es Communitys. Es existieren auch öffentliche Communitys auf PASCH-net, bei denen sich nicht nur Schüler/innen von PASCH-Schulen, sondern auch Jugendliche aus Deutschland beteiligen können.

Beim Lyrikportal lyrix (www.pasch-net.de/lyrix) wird jeden Monat ein Thema vorgegeben, zu welchem die angemeldeten Schüler/innen ein selbst verfasstes Gedicht in der Community hochladen können. Eine Jury ermittelt dann aus den eingereichten Texten die Gewinner/innen des Monats in den Kategorien „Gedichte aus dem Inland" und „Gedichte aus dem Ausland", die mit Preisen belohnt werden.

Die Lernplattform Moodle

Neben der Community-Software, gibt es noch ein weiteres wichtiges Werkzeug, das auf PASCH-net den Austausch fördert.

Seit diesem Jahr steht allen PASCH-Lehrerkräften die vielfältig einsetzbare Lernplattform Moodle zur Verfügung. Die virtuelle Arbeits- und Lernumgebung ergänzt das traditionelle Lernen auf unterschiedlichste Art und Weise. Vor allem das kooperative Miteinanderlernen auch außerhalb des Klassenraums spielt mithilfe der dafür vorgesehenen Werkzeuge eine große Rolle.

Ein Einsatz der Lernplattform an PASCH-Schulen bietet folgende Vorteile:
- Produkte, Aufgaben und Beiträge von Schüler/innen werden gesammelt, lassen sich austauschen und von Lehrkräften und/oder Schüler/innen kommentieren.
- Das Unterrichtsmaterial bleibt für die ganze Lerneinheit oder auch für das gesamte Schuljahr erhalten.
- Die Aktivitätsprotokolle zeigen eine Übersicht über das Engagement der Lernenden und helfen den Lehrpersonen dabei, den Lernstand festzustellen.
- Automatisierte Testmöglichkeiten erleichtern die Einschätzung des Lernfortschritts.
- Die Lehrkräfte können Arbeitsmaterialien und Moodle-Kurse untereinander austauschen bzw. kopieren.
- In Wikis können gemeinsam und konstruktiv Rezensionen oder Rechercheergebnisse geschrieben werden.
- In Foren (asynchron) und Chats (synchron) lassen sich die Themenschwerpunkte einer Lerneinheit diskutieren.
- Durch Umfragen kann man die Stimmung innerhalb der Klasse reflektieren und Meinungsumfragen durchführen.
- Die Schüler/innen können auch außerhalb des Unterrichts in einer geschlossenen Lernumgebung miteinander kommunizieren.

Derzeit werden Moodle-Räume im Rahmen von Fortbildungen und als Netzwerkraum zu bestimmten Themen und Klassenprojekten eingesetzt.

Erfahrungen und Statistiken

Beispiel für ein vernetzendes Projekt, das über PASCH-net erfolgt und für das sowohl die Community und Moodle genutzt werden, ist eine Online-Schülerzeitung, an der 20 Schulen aus sieben Ländern Mittelosteuropas beteiligt sind.

Zur Vorbereitung wurde im März 2010 in München ein zentraler Workshop durchgeführt, in welchem den beteiligten Schüler/innen und Lehrpersonen wesentliche Grundlagen im Bereich des Online-Journalismus vermittelt wurden. Im Vorfeld des Workshops wurde in der Schüler-Community eine Gruppe gegründet. Inner-

halb dieser Gruppe konnten sich die Teilnehmer/innen noch vor dem Workshop kennenlernen und sich gemeinsam vorbereiten.

Für die Koordination der einzelnen Redaktionen, die in verschiedenen Ländern sitzen und für fünf verschiedene Ressorts schreiben, wurde auf Moodle ein virtueller Kursraum eingerichtet, der als Arbeitsraum genutzt wird.

Um den Erfolg solcher Projekte und der Website generell messen zu können, unterliegt der gesamte Webauftritt von PASCH-net einem ständigen Monitoring: Welche Inhalte kommen bei den Zielgruppen an? Sind der Aufbau und die Konzeption der Website für Deutschlerner verständlich? Wird die Website als zentrales Kommunikationsinstrument verwendet?

Zur Evaluation werden dafür zwei Komponenten benutzt: Statistiken, wie Seitenaufrufe oder Userzahlen, aber auch Face-to-Face-Untersuchungen mit Schülern und Lehrern in Workshops. Durch den direkten Kontakt zu den Zielgruppen wird die Benutzerfreundlichkeit der Website untersucht, wodurch direkt und zeitnah auf Verständnisprobleme reagiert werden kann.

Die Zahlen sprechen eine eindeutige Sprache: Innerhalb weniger Monate haben sich bereits 5000 Nutzer auf PASCH-net registriert, allein in der Schüler-Community haben über 1100 Schüler ein eigenes Profil angelegt und stehen in regem Austausch miteinander. Der gesamte Webauftritt von PASCH-net wird im Monat durchschnittlich 125.000 Mal aufgerufen, wobei die Tendenz stark steigend ist.

Zukunftspläne

Um die Website in Zukunft noch attraktiver und nutzerfreundlicher zu gestalten, werden ständig neue Erweiterungen geplant.

PASCH-net ist dabei, Online-Szenarien auf Moodle zu entwickeln, die in Kürze Lehrerkräften als Kursvorlage im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache zur Verfügung stehen. Diese Vorlagen können an die jeweilige Zielgruppe angepasst und auch ergänzt werden. Bei den Szenarien handelt es sich um Sprachen-WebQuests, allgemeine Übungsangebote, Planspiele und weitere spielerische Szenarien, durch die der Unterricht noch spannender werden soll.

Zu den Autoren

Katja Latteier und Jonathan Winter arbeiten im PASCH-net Team und sind für das Content Management zuständig.

Für die Communitys wird in Kürze ein Chat implementiert werden, der ein unmittelbares, synchrones Kommunizieren unter Nutzern und innerhalb von Gruppen in den Communitys ermöglichen wird.

Ein weiterer Schwerpunkt ist die Personalisierung des Webangebots. Hierfür sollen die Profil-Seiten der Communitys ausgebaut werden. Mit einen Blick auf seine Profil-Seite soll ein Nutzer, ähnlich wie den *social networks* „Facebook“ oder „SchülerVZ“, sehen können, welche Freunde gerade online sind, welche Aktualisierungen es seit dem letzten Login im virtuellen Freundeskreis gab, was in den Gruppen gerade geschieht.

Zugang zu PASCH-net

Sind Sie schon Teil des PASCH-Netzwerks? Jede PASCH-Schule ist berechtigt Zugänge für die Lehrer- und Schülerbereiche zu erhalten. Die Freischaltung eines Zugangs ist nur mit Registrierungscode möglich. So soll sichergestellt werden, dass nur Personen, die mit PASCH zu tun haben, einen Zugang bekommen. An jeder Schule kann ein Ansprechpartner die Berechtigung erhalten, Codes für die eigene Schule zu erstellen. Bitte wenden Sie sich hierfür an Katja Latteier (latteier@goethe.de). ◂◂

Informationen

rund um die Registrierung gibt es auf den Hilfe-Seiten:
http://www.pasch-net.de/hilfe

Mehrwert statt Kulturschock

Daniel Castillo

Die 80er Jahre: Peru und ich

Die peruanische Konstitution war nun zwei Jahre, zwei Monate und zwei Tage alt und Fernando Belaunde Terry übernahm das Amt des ersten konstitutionellen Präsident nach 12 Jahren des Militärregimes. Auf Grund exzessiver Misswirtschaft beim Staatshaushalt, einer hohen Auslandsverschuldung und den Folgen der Agrarreform von 1968, befand sich Peru in einer tiefen ökonomischen Krise. Darüber hinaus zogen Wellen des Terrors über das Land, dessen unmenschlichen Auswüchse sich großteils erst 20 Jahre später in einem 8.000 Seiten umfassenden Bericht zeigten, der von der „Comisión de la Verdad y Reconciliación" (Kommission der Wahrheit und Versöhnung) vorgelegt wurde, die 2000 ins Leben gerufen wurde. In diesen dynamischen Zeiten wurde ich am 15. September 1981 in Lima als erstes und einziges Kind aus der deutsch-peruanischen Ehe meiner Eltern geboren, wobei mein Vater und ich neben dem Vornamen auch das Geburtsland teilen.

1984 war ich zunächst ein Jahr in einem peruanischen Kindergarten in Monterrico, einem Stadtteil in Limas Bezirk Santiago de Surco. Erinnerungen daran? Ich glaube, es hat mir nicht so gut gefallen. Aber das sei mal dahingestellt.

1985 erfolgte dann der „First Contact". Ich kam bei Frau Tidow in den Kindergarten „Frederico Froebel" im gleichen Stadtteil. Hier verdichten sich erste Erinnerungen. Insbesondere ist mir im Gedächtnis geblieben, dass wir viel gesungen haben und Frau Tidow auf einem Akkordeon spielte. Letzteres war für uns damals ein echtes Mysterium – die unzähligen Knöpfe schienen uns unbeherrschbar. In diesem Kindergarten lernte ich die ersten deutschen Kinder kennen, mit denen ich gemeinsam den darauf folgenden Kindergarten/Vorschule und die 1. Klasse besuchen würde. Zu einigen sollte ich zwei Jahrzehnte später dank Internet wieder Kontakt finden.

Meine Erinnerungen an die Zeit vor meiner Einschulung an der Alexander von Humboldt Schule in Lima sind vage. Aus dem täglichen Leben ist mir insbesondere im Gedächtnis geblieben, dass es unglaublich lange Schlangen vor den Banken gab, ständig der Strom ausfiel und alle Stecker gezogen werden mussten und dass die Stadt sehr grau war. Aber vor allem habe ich bis heute präsent, dass ich eine wundervolle Kindheit hatte und ich mir wünschte, dass ich das auch von der Mehrheit der Kinder in Peru sagen könnte.

Im Kindergarten der Humboldt Schule knüpften wir erste Freundschaften, die sich während der Grundschulzeit vertieften und bei vielen bis heute erhalten sind. Mit besonderer Freude denke ich an Frau Ortega zurück, die in ihrer Fürsorge und liebevollen Art einen prägenden Eindruck auf mich hinterlassen hat. Ich denke, damit spreche ich wohl allen ehemaligen „Kindern" von Frau Ortega aus dem Herzen. Etwa 20 Jahre später hatte ich das Vergnügen, diese herausragende Frau an der Humboldt Schule nochmals anzutreffen und fühlte mich für einige Momente in der Zeit zurückversetzt.

Wenn ich an die Schülerschaft jener Zeit zurückdenke, so kann ich mir ein kleines Lächeln nicht verkneifen, denn eine wichtige Vokabel war „Vollkorn". Die folgenden Zeilen sollen nicht als Merkmal der Trennung betrachtet werden, sondern mit einem Funken Humor und der Gewissheit, dass „Heterogenes" an der Humboldt Schule sehr wohl vereinbar ist.

Die Kinder peruanischer Eltern hatten oftmals Kekse für die Pausen dabei, was die anderen nicht ganz frei von kindlichem Neid täglich beobachteten. Die Kinder deutscher Eltern hatten meist gesunde, selbstgebackene Brote bei sich, wobei der Neid der anderen hier eher überschaubar war. Und dann gab es natürlich die Kinder deutsch-peruanischer Eltern, die sich irgendwo dazwischen tummelten. Doch nicht nur die Freundeskreise kannten da keine Unterscheidung, auch unsere Mägen kannten beide Seiten. Denn die „Vollkorn-Kinder" aßen natürlich auch oft bei befreundeten Familien zu Mittag, bei denen ein eher peruanischer Speiseplan an der Tagesordnung stand. Ebenso lernten die „Keks-Kinder" beim Besuch ihrer Freunde ganz neue Geschmackswelten neben Weizenmehl und Inka Cola kennen.

Leider war es mir nur vergönnt, das 1. Schuljahr am Humboldt zu bleiben. Die Situation in Peru war sehr schwer, der Terrorismus und die jahrzehntelange Misswirtschaft ließen das Land nicht nur finanziell ausbluten. 1989 feierten wir Weihnachten bei unserer Familie in Wiesbaden – leider nicht als Besucher, sondern als Einwohner des mauerfreien aber noch geteilten Deutschlands. Kurzzeitig besuchte ich eine Grundschule in der Region. Mein Neustart an einer Grundschule in Deutschland verlief weniger glatt. Die deutsche Gemeinde und die „Humboldt-Familie" sind eben eine sehr herzliche und freundschaftliche Gemeinschaft, die man nicht von einem Tag auf den anderen ersetzen kann. Darüber hinaus „verlor" ich ein Halbjahr durch die zeitlich versetzten Schuljahre in Peru und Deutschland.

Die 90er Jahre: Wahlheimat Rheinland

Dieses sehr spannende Jahrzehnt in meinem Leben möchte ich nur kurz behandeln, da es an dieser Stelle nur von nebensächlicher Bedeutung ist. Wir ließen Hessen schnell hinter uns und kamen nach Mönchengladbach, der „Metropole am Niederrhein", wie es beim lokalen Radiosender immer wieder heißt. Als Teenager bot die Region für mich ein optimales Umfeld, in dem ich mich frei bewegen konnte und stetig weitere Kreise zog. Zunächst an der Gemeinschaftsgrundschule Windberg, führte mich mein schulischer Werdegang dann zum Mathematisch Naturwissenschaftlichen Gymnasium, kurz „Math. Nat.". Die Jahre an der Grundschule waren eine Übergangszeit zwischen der GS in Hessen und dem Gymnasium, auf dem ich mich unheimlich wohl fühlte und eine wirkliche sensationelle Schulzeit erleben durfte. Ohne den Anspruch eine Musterklasse zu sein, waren wir ein Haufen Schüler auf dem Weg zu jungen Erwachsenen. Es gab Gruppenbildung, Klassenfahrten, Klassenkonferenzen, sportliche Erfolge gegen andere Schulen – eine normale und dennoch für uns einzigartige Schulzeit. Rückblickend erkenne ich, dass insbesondere unsere Klassenlehrer stets großes Engagement für uns als Klassengemeinschaft aber auch als Individuen hatten, und das war nicht immer leicht für sie.

Millenium und Abitur

Der befürchtete „Y2K-Bug" blieb aus. Sekunden-, Minuten- und Stundenzeiger trafen sich für einen Augenblick bei 0:00, dann zuckte der Sekundenzeiger weiter und es passierte … nichts. Der Strom fiel nicht aus, die Computer explodierten nicht und die Welt ging nicht unter.

Dennoch war dieses Jahr für viele Menschen einzigartig – so auch für mich. Denn es war im Frühjahr 2000, als ich mich entschloss, nach Lima zurückzukehren und das Abitur an der Humboldt Schule zu machen. Wenn auch die Entscheidung weniger emotional, als vielmehr in Anbetracht meiner Zukunftsplanung von mir getroffen wurde, so war die darauf folgende Zeit in Lima menschlich unglaublich wertvoll für mich und sollte mich nachhaltig prägen.

Anfang September kam der schmerzliche Abschied von meinen Freunden aus Mönchengladbach – nicht mein erster Abschied und auch nicht der letzte. In Lima angekommen, begann für mich unmittelbar der Schulalltag. Erneut sah ich mich in der Situation ein Halbjahr zu verlieren – diesmal die 12.2, die ich bereits am „Math. Nat." bestanden hatte. Dies ermöglichte mir jedoch mich in die Fächer einzuarbeiten, die ich in Deutschland auf Grund des Wahlfachsystems nicht mehr gehabt hatte. So möchte ich an dieser Stelle nicht verschweigen, dass Französisch als zweite Fremdsprache und vierte Sprache insgesamt, in Klausuren eine reelle Hürde für mich darstellte. Namentlich die „Sperrklausel", die mir aus Deutschland nicht bekannt war, führte bei mir nicht selten zur Verzweiflung. Entgegen meinen heimlichen Befürchtungen, wusste ich natürlich, dass dieses teuflische Instrument nicht von unserem Fremdsprachen- und sehr geschätzten Klassenlehrer, Herrn Jochum, erfunden wurde.

Interessant war mein Verhältnis zu meinen beiden Muttersprachen. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass mein Sprachniveau in Deutsch deutlich höher lag als in Spanisch. Schließlich hatte ich als Teenager fast durchgehend in Deutschland gelebt, so dass sich meine entscheidende sprachliche Entwicklung vornehmlich im Deutschen vollzog. Meine Aussprache im Spanischen war sicherlich einwandfrei,

doch das Lesen komplexer Texte oder das Verfassen eigener Aufsätze musste ganz konventionell erlernt werden. Nur eben in deutlich kürzerer Zeit, denn das Abitur ließ nicht auf sich warten. Spanisch war für mich nicht nur ein weiteres Fach, sondern ein zentraler Punkt in meinen gesamten Beweggründen nach Peru zu ziehen. Meine Ziele in diesem Bereich bis zum Abitur zu erreichen, verdanke ich besonders der stetigen Motivation seitens Frau Garcia, unserer Lehrerin für Spanisch.

Doch der Wechsel nach Lima zeigte sich nicht nur in den Fächern, sondern auch im Unterschied der Mentalitäten. Hierbei beziehe ich mich weniger auf den sehr offensichtlichen Unterschied zwischen Deutschland und Peru, als vielmehr auf die Unterschiede zwischen der Schule in Deutschland und der deutschen Schule in Lima. Genauer formuliert: der Unterschied zwischen ihren Schülern.

Ich möchte vorweg nehmen, dass dies zum einen mein persönlicher Eindruck ist und zum anderen – auch wenn es nicht so scheinen mag – frei von negativer Beurteilung ist.

Aus dem Bauch heraus würde ich sagen, dass die Mentalität der Schüler an der Humboldt Schule etwas konservativer ist als die ihrer Altersgenossen in Deutschland. Hierzu trägt sicherlich auch die im Vergleich zu Deutschland konservativere Grundhaltung in Peru bei. Jedoch nicht ausschließlich. Während es selbstverständlich in beiden Ländern zu Gruppierungen von Freundeskreisen kommt, so empfand ich an der Humboldt Schule ein deutlich stärker ausgeprägtes „Wir"-Gefühl. Dieses kam am „Math. Nat." vornehmlich bei sportlichen Wettkämpfen mit Schulen aus Frankreich, Belgien, Luxemburg und den Niederlanden oder bei Klassenfahrten ans Tageslicht. Weiterhin ist das Verhalten der Schüler untereinander an der Humboldt Schule deutlich weniger aggressiv als an vergleichbaren Schulen in Deutschland. Ich persönlich kann mich an keine körperliche Auseinandersetzung an der Humboldt Schule erinnern. Sicherlich gab es die, aber eher unter den jüngsten der Humboldt-Familie, wenn sie untereinander ihre Grenzen ausprobieren.

Stellte man mir heute die Frage, welche der beiden Schulen ich bevorzuge, wenn ich mich nochmals entscheiden müsste, so würde ich zweifelsfrei die Humboldt Schule wählen. Ich kann den allgemeinen Mehrwert der deutschen Schulen im Ausland nicht genug betonen – auf den ersten Blick für dessen Absolventen, aber auf den zweiten Blick auch für das jeweilige Land.

Dürfte ich jedoch die Frage beantworten, ohne an eine Restriktion gebunden zu sein, so würde ich stets die Aufteilung der Gesamtschulzeit auf beide Schulen unterstützen. Ich bin der festen Überzeugung, dass sowohl Schüler aus Deutschland, die zur Humboldt Schule (oder andere Auslandsschulen) kommen, als auch Schüler der Humboldt Schule, die nach Deutschland gehen, einen schulischen und charakterlichen Mehrwert erzielen.

Diesen Abschnitt möchte ich mit dem Schlusswort unserer Abiturrede abschließen, die ich neben meiner guten Freundin Carola Vega halten durfte.

„Wir können mit Stolz sagen, dass wir durch das Abitur mehr gelernt haben als den Lösungsweg einer e-Funktion, einer Interpretation Kafkas oder einen Katalog voller Vokabeln. Wir haben uns als Menschen weiterentwickelt und sind nun ein wenig besser auf eine Welt vorbereitet, die einem nicht immer freundlich gesinnt ist, in der es Krisen und Katastrophen gibt. Aber wir haben nun das Zeug dazu, diese Welt ein Stückchen besser zu machen." (Abiturrede an der DS Lima, 05.11.2001)

Post-Abi & Pre-Uni

Unmittelbar nach dem Abitur hatte ich das Glück am „Hospital Maria Auxiliadora" eine Art Praktikum in der Notfall-Chirurgie und der gynäkologischen Chirurgie machen zu dürfen. Die Erlebnisse dort sensibilisierten mich nachhaltig für die anhaltend schwere Situation großer Teile der peruanischen Bevölkerung. Es handelt sich hierbei nicht um Probleme, die ausschließlich oder vornehmlich in Peru anzutreffen sind – doch wächst die Identifikation mit diesen Missständen durch die persönlichen Bindungen, die man zu einem Land hat. Zu dem (staatlich geführten) Krankenhaus kann ich sagen, dass dort sehr engagierte und gut ausgebildete Ärzte einer riesigen Masse an

Patienten gegenüberstehen, die oft mittellos von weit angereist sind und unter schweren gesundheitlichen Beschwerden leiden. Ich habe großen Respekt vor dem medizinischen Personal, das sich dieser Aufgabe verschrieben hat, und hohe Achtung vor den Menschen, die all diese Strapazen auf sich nehmen müssen, um eine zumindest ausreichende medizinische Versorgung zu erhalten.

Mit dem Ende des Sommers endeten auch meine Tätigkeit im Krankenhaus und der Lebensabschnitt in Peru. Ich folgte dem Aufruf zur Musterung in Deutschland und verabschiedete mich schweren Herzens von meinen engsten Freunden am Flughafen Jorge Chavez.

Meine Musterung Anfang 2002 war Formsache – ich hatte bereits dem Kreiswehrersatzamt meine Absicht mitgeteilt, statt des Wehrdienstes den Zivildienst zu absolvieren und stieß dabei auf keinen Widerstand. In den Maria Hilf Kliniken bekam ich eine Stelle im HNO-OP. Die folgenden Monate waren eine schöne Zeit, fast jeder Tag war eine Herausforderung, zumal ich ja keine gelernte medizinische Kraft bin. Ich halte den Zivildienst für eine gewinnbringende Alternative zum Wehrdienst – für jeden. Dabei möchte ich hier nicht die Geschlechterfrage in Deutschland ansprechen, sondern meine Überzeugung zum Ausdruck bringen, dass es peruanischen Jugendlichen der mittleren und gehobenen sozialen Schicht gut täte, für einige Monate vergleichbare Arbeiten zu verrichten. Für mich war es jedenfalls fachlich unheimlich interessant und gab mir eine realistische Vergleichsmöglichkeit zwischen dem Gesundheitssystem in Peru und Deutschland.

2003 bot sich mir die Gelegenheit bei San Miguel Industrial S. A. in Lima ein technisches Praktikum zu machen, was ich natürlich dankbar annahm. In dieser Zeit hatte ich Einblicke in die Mitarbeiterführung unterschiedlicher Ebenen in einem peruanischen Industrieunternehmen. Natürlich nutzte ich die magere Freizeit auch dafür die Humboldt Schule zu besuchen. Im Kollegium hatte es zwar einige Veränderungen gegeben, aber es war mir eine Freude frühere Lehrer, Bekannte aus der Verwaltung und aus dem sonstigen Schulpersonal wiederzutreffen.

Eine andere Art der Mitarbeiterführung lernte ich dann beim nächsten Praktikum im gleichen Jahr bei der Dystar Textilfarben GmbH kennen in Frankfurt. Diese beiden Erfahrungen waren sehr wichtig für mich, da ich zwar die soziokulturellen Unterschiede und Feinheiten beider Länder kenne, aber bis dahin noch nicht die unterschiedlichen Arbeitskulturen in der Industrie.

Studium und Zukunft

Den Jahreswechsel 2003/2004 erlebte ich als Student für Wirtschaftsingenieurwesen mit dem Schwerpunkt Technische Chemie an der TU Berlin. Der bürokratische Weg bis hierhin war nicht wirklich kompliziert. Das Abitur der Humboldt Schule muss nicht „anerkannt" werden, sondern gilt ganz regulär als Hochschulzugangsberechtigung. Rechtlich sind alle Absolventen der Humboldt Schule „Bildungsinländer", unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit, wie mir erklärt wurde.

Der Wahl zu diesem Studiengang lag sicherlich auch die feste Absicht zu Grunde, mittelfristig nach Lateinamerika zurückzukehren. Hierzu bieten sich wirtschaftliche und ingenieurstechnische Studiengänge gut an. Erfreulich für mich, da ich mich für beide Fachrichtungen auch persönlich interessiere. Neben dem Studium engagierte ich mich bei der „AG Wirtschaftsingenieure", einer Initiative, die das Fehlen einer Fachschaft für diesen fakultätsübergreifenden Studiengang auszugleichen sucht. Etwas später begann ich noch beim „Company Consulting Team", einer studentischen Unternehmensberatung mit professionellem Anspruch. Schnell hatte ich neue Bekannte und unter ihnen auch sehr gute Freunde gewonnen. Einer davon trat kurz darauf mit mir gemeinsam der Bergungsgruppe des Technischen Hilfswerks Berlin-Charlottenburg bei.

Nachdem ich bei einem peruanischen Unternehmen in Peru und einem deutschen Unternehmen in Deutschland Praktika absolviert hatte, folgte 2008 eines in Peru für den deutschen Konzern BASF SE. Während meiner Zeit dort hatte ich Einblicke in die Feinheiten dieser hybriden Unternehmenskultur und Mitarbeiterführung. Wo immer zwei unterschiedliche

Mentalitäten aufeinander treffen, gilt besonderes Einfühlvermögen, um eine optimale Zusammenarbeit zu gewährleisten. Strikte top-down Führung ist fehl am Platz.

Meine bikulturellen Erfahrungen während des Studiums? Nun ja, letztlich lässt sich das nicht so genau abgrenzen, da ich beide Kulturen in mir trage – auch wenn es nicht immer für Außenstehende ersichtlich wird. Ich möchte es mal so formulieren:

Gebürtig bin ich Limeño. Patriotisch bin ich 100 % Peruaner *und* 100 % Deutscher. Mein Gaumen ist international, mein Appetit peruanisch. Schulisch und akademisch bin ich Deutscher. Charakterlich bin ich Limeño, Rheinländer und Berlin. Also?

Gewiss ist für mich, dass der nächste tränenreiche Abschied nicht mehr weit entfernt ist. Und ebenso neue Erfahrungen und Freundeskreise. ◂◂

Projektarbeit als Basis eines deutsch-französischen Schulaustausches

Die Schulpartnerschaft zwischen dem Lycée Georges de la Tour in Metz und dem Auguste-Viktoria-Gymnasium in Trier

Birgit Eiffler

Seit Mitte der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts besteht eine Schulpartnerschaft zwischen den beiden Gymnasien, Begegnungen vielfältiger Art sind seitdem von deutschen und französischen Schülerinnen und Schülern gestaltet worden. Momentan organisieren die verantwortlichen Lehrerinnen zwei Begegnungen pro Schuljahr.

Dabei bietet der Austausch der Trierer achten und neunten Klassen, Leitung Frau Lellinger, den Deutschlernenden der quatrième und troisième die Möglichkeit den Alltag und das Schulleben ihrer deutschen Partner kennen zu lernen. Ein gemeinsamer Ausflug und eine Sportveranstaltung runden das Programm ab.

Die Begegnung zwischen der *seconde européenne allemand*, was einer deutschen bilingual-Klasse, MSS 11, entspricht, und unseren Zehntklässlern wird seit vier Jahren als Projektaustausch durchgeführt. Ein gemeinsames Vorhaben, eine konkret in der Woche zu bewältigende Aufgabe, eröffnet den Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich sprachlich und persönlich auseinander zu setzen und sich weiterzuentwickeln.

Unterstützt durch das deutsch-französische Jugendwerk und die Robert-Bosch-Stiftung nimmt die Gruppe am Wettbewerb *Jugend schreibt Europa* teil. Die Aufgabe des Wettbewerbs besteht in der intensiven Auseinandersetzung mit einem europarelevanten Thema, was in Form von Artikeln, Reportagen oder Interviews in der Lokalpresse umgesetzt wird. Hier erfahren wir seit dem Beginn die sehr konstruktive Unterstützung durch Herrn Pazen vom Trierischen Volksfreund, der dort auch das Klasse-Projekt betreut.

Das diesjährige Thema des Austauschprojekts, was wieder in den Wettbewerb aufgenommen wurde, lautet: *„Junge Europäer: Ihnen gehört die digitale Zukunft".*

Die Metzer Gruppe, Leitung Monsieur Joseph Bahu und Madame Isabelle Cartier, kommt dieses Jahr zuerst nach Trier, wir erwidern den Besuch im Mai. Als Vorbereitung hat die Trierer Gruppe zu vier Themenbereichen je eine Mind-

Map erstellt, um diese bei der Ankunft der Partner und Partnerinnen als Impuls zum Kennenlernen und ersten inhaltlichen und sprachlichen Auseinandersetzung mit den Themen zu nutzen. Daraus entwickeln sich in der Regel Rechercheaufgaben für die Woche, die durch vorab vereinbarte Expertengespräche ergänzt werden. Dieses Jahr sind Prof. Lürig von der FH und die online-Redaktion des TV bereit, den Schülerinnen und Schülern Rede und Antwort zu stehen. Erstmalig werden dieses Jahr die Arbeitsgruppen von Schülerinnen und Schülern unserer 12. Klasse unterstützt.

Neben Besuchen im Stadtmuseum und gemeinsamen Workshops im Karlsruher Museum für Kunst und Medientechnologie erarbeiten die Jugendlichen auch die Präsentation am Ende der Projektwoche. Auf diese Weise können sich alle, auch wenn sie keine *guten Schreiber* sind, an der Auseinandersetzung mit dem Thema und dessen Darstellung beteiligen. So bedeutet die Präsentation am Freitag Nachmittag den Höhepunkt des Austauschprojekts, zu dem wir die Eltern, Lehrer und Lehrerinnen der betroffenen Klassen und gerne auch Vertreter der Stadt einladen und uns sehr freuen, wenn diese Einladung angenommen wird. ◂◂

Kontakt

Birgit Eiffler
Auguste-Viktoria-Gymnasium
Domenikanerstr. 2
54290 Trier

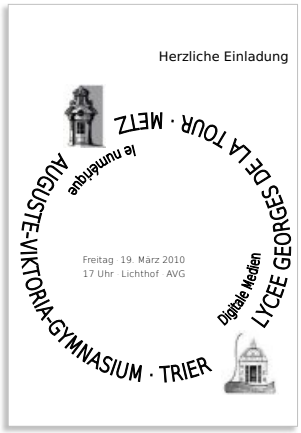
L'amitié franco-allemande

Bericht Nr. 1 *Marco Friedrich/Clara Wolf/Henriette Kratz/Anna Fond/Raphaelle Maccioni*

Wir, 25 Schülerinnen und Schüler des Auguste-Viktoria-Gymnasiums, trafen uns am Samstag 25. April 2009 um 12 Uhr in der Aula des Klosterbaus unserer Schule, um unsere französischen Austauschpartner vom Lycée Georges de la Tour in Metz in Empfang zu nehmen. Gespannt sahen wir der folgenden Woche entgegen, in der wir gemeinsam am internationalen Schülerwettbewerb „Jugend schreibt Europa – Les jeunes écrivent l'Europe" mit dem Thema „L'euro dans nos poches" arbeiten sollten. Der Gegenbesuch in Frankreich hatte bereits im März dieses Jahres stattgefunden.

Birgit Eiffler, eine Lehrerin des Auguste-Viktoria-Gymnasiums und gleichzeitig die deutsche Organisatorin des Austausches, hieß die französischen Schülerinnen und Schüler in Trier herzlich willkommen.

In gemütlicher Atmosphäre bei Kaffee und Kuchen bildeten wir Arbeitsgruppen, welche verschiedene Bereiche zum Thema „Euro" wie zum Beispiel eine Reportage über die Europäische Zentralbank (EZB) oder „Die Bedeutung der Symbole auf den Euromünzen" bearbeiten sollten. Den Samstagnachmittag verbrachten wir gemeinsam in unseren jeweiligen Familien.



Sonntags nahmen unsere französischen Korrespondenten zusammen mit uns am UNESCO-Projekttag unserer Schule auf dem Petrisberg teil.

Am nächsten Tag, nach einer mehrstündigen Busfahrt nach Frankfurt am Main, besichtigten wir die geschichtsträchtige Paulskirche und anschließend erkundeten wir in kleinen Gruppen die Frankfurter Innenstadt. Nachmittags ging es hoch hinaus in den 36. Stock der EZB, wo uns auf bequemen Lederstühlen bei kühlen Getränken und Snacks im Konferenzsaal des Vorstands der EZB ein interessanter Vortrag über die EZB, ihre Tätigkeiten, Verantwortungen und Geschichte erwartete.

Dienstags, nach zweistündiger Teilnahme am deutschen Unterricht in unseren jeweiligen Klassen, besichtigten die Franzosen die Porta Nigra und das Museum am Simeonstift, bevor wir nachmittags wieder zusammen der Arbeit in den Gruppen nachgingen. Den Ausklang des Tages bildete ein Empfang bei Kulturdezernent Ulrich Holkenbrink im Rathaussaal der Stadt Trier, der die langjährige Städtepartnerschaft und das freundschaftliche Verhältnis zwischen Trier und Metz lobte.

Am Mittwoch widmeten wir uns ganz der Projektarbeit. Diese bestand zum einen daraus, zu jedem Thema einen kleinen Artikel für den Trierischen Volksfreund zu schreiben. Zum anderen bereiteten wir eine „Fernsehshow" vor, in der die Ergebnisse der stundenlangen Arbeit und harten Recherche zu jedem einzelnen Themenbereich visualisiert wurden. Diese wurde dann donnerstags vor geladenen Gästen vorgeführt.

Zu den Autoren

Marco Friedrich, Clara Wolf und Henriette Kratz sind Schüler/innen der Klasse 10 des Auguste-Viktoria-Gymnasiums in Trier.

Anna Fond und Raphaelle Maccioni sind Schülerinnen der seconde européenne allemand des Lycée Georges de la Tour in Metz.

Gegen 14.00 Uhr ging die multinationale Woche auch leider schon zu Ende und die französischen Schülerinnen und Schüler wurden mit dem Bus in Trier abgeholt und machten sich auf den Weg in Richtung Heimat.

Au revoir!

Bericht Nr. 2

Ida Stapf/Sarah Lauer/Yvonne Romes

Wann verliert man schon mal zwei französische Austauschschülerinnen in der U-Bahn? Wann hat man schon mal die Möglichkeit zu einem Gespräch mit einer Bundestagsabgeordneten oder bekommt Häppchen auf einem Silbertablett serviert?

Das gibt es nur, wenn man den zweiten Preis im Wettbewerb „Les jeunes écrivent l'Europe" gewinnt, an dem wir mit einem Zeitungsartikel zum Thema Wirtschaftskrise teilnahmen. Dieser und andere Artikel wurden während dem Schüleraustausch mit SchülerInnen des lycée Goerges de la Tour in Metz erarbeitet und erschienen im Trierischen Volksfreund. Und so verbrachten wir dank des Deutsch-Französischen Jugendwerks und der Robert-Bosch-Stiftung 5 aufregende Tage im vereisten Berlin.

Die gelungene Balance zwischen Freizeit und Programm ermöglichten uns, Berlin auf eigene Weise zu entdecken und einige Abenteuer zu erleben, aber vor allem die Programmpunkte des DFJW waren die absoluten Highlights unserer Reise. Unser mehrstündiger Besuch im Bundestag war nicht nur etwas für Politikinteressierte; das Flair dort war ein Erlebnis für sich. Wir hatten großes Glück eine Stunde der Haushaltsdebatte unter anderem mit den Ministern Kristina Köhler, Norbert Röttgen und Phillip Rösler, erleben zu dürfen- zu kurz, aber höchst interessant. Anschließend hatten wir die Möglichkeit der Bundestagsabgeordneten Dr. Angelika Schwall-Düren (SPD) einige Fragen zu stellen, um mehr über die Politik auf europäischer Ebene zu erfahren. Bei der darauf folgenden Besichtigung der Reichtagskuppel während der einsetzenden Dämmerung genossen wir einen unvergesslichen Blick über die mit Schnee bedeckten Dächer Berlins.

Am kommenden Tag fand die Preisverleihung des Wettbewerbs im Weltsaal des Auswärtigen Amtes statt. Zusammen mit den anderen sieben Preisträgergruppen – je vier französische und vier deutsche Artikel wurden ausgezeichnet – empfanden wir es als große Ehre, dass

Die deutsch-französische Schülergruppe in Berlin

die Staatssekretäre M. Lelouche und Hr. Heuer sich zwischen einem Besuch bei Angela Merkel und Nicolas Sarkozy die Zeit nahmen eine Rede zu halten, um die Gewinner zu beglückwünschen. Auch andere Größen aus Politik, Wirtschaft und Medien, u. a. Bundestagsabgeordnete, wohnten der Preisverleihung bei, sodass man beim anschließenden Empfang mit Häppchen und Champagner die Möglichkeit hatte, einige hilfreiche Kontakte zu knüpfen und anregende Gespräche zu führen.

Durch solche spannende Highlights wie diesem vergingen die Tage unserer Reise nur allzu schnell. Am Tag vor der Abreise schlitterten wir auf den eisbedeckten Bürgersteigen bei –16° Celsius während einer Stadtführung zum Thema „Medien" durch das Zeitungsviertel Berlins und konnten den Abend bei dem gemeinsamen Besuch eines skurilen und deshalb mehr oder weniger Begeisterung auslösenden modernen Tanztheaters ausklingen lassen.

Verschlafen und traurig über die anstehende Abreise saßen wir wenige Stunden später nach einer kurzen Nacht im Flieger über den Wolken zwischen Berlin und Frankfurt/Hahn. ◂◂

Zu den Autoren

Ida Stapf, Sarah Lauer und Yvonne Romes sind Schülerinnen der MSS 11 des Auguste-Viktoria-Gymnasiums in Trier.

DS Budapest

Geboren 1990

Jürgen Armbruster

Die Geburtsstunde der deutsch-ungarischen Begegnungsschule in Budapest schlug am 14. September 1990. Das war freitags gegen 21.00 Uhr auf der ersten Elternversammlung der Schule, die gegründet werden sollte. Die Geburt fand im Speiseraum des Kindergartens der zu dem Zeitpunkt noch real existierenden DDR-Botschaftsschule statt. Die Eltern von 14 Kindern, übrigens fast alle ungarischer Staatsangehörigkeit, betrachteten das, was ihnen da vorgestellt wurde und kommen sollte. Sie sagten zu, dass ihre Kinder die Schule besuchen würden, und die Schule war geboren.

In der Biologie geht jeder Geburt etwas voraus. Dies war in unserem Fall ein Versprechen, das der deutsche Bundeskanzler Kohl 1989, als der Ostblock zusammenstürzte und Ungarn seine Westgrenze öffnete, dem ungarischen Ministerpräsidenten Németh gegeben hatte. Es sollte (wieder, s. u. Reichsdeutsche Schule) ein deutsches Gymnasium in Budapest errichtet werden. Dieses Versprechen wurde großzügig eingehalten und funktioniert nach dem Mechanismus, dass die Politiker entscheiden und die Steuerzahler zahlen.

Wenn ein Lebewesen zur Welt kommt, fragt man gerne, welches Erbgut das neue mitbringt und was man als Endgestalt erwarten kann. Für die „Gene" der deutsch-ungarischen Begegnungsschule waren deutsche und ungarische Kultusbürokraten zuständig. Sie lieferten das Programm für die Schule, die aus einer vierjährigen Grundschule und einem achtjährigem Gymnasium bestehen sollte. Die Herren aus dem Bundesverwaltungsamt in Köln achteten pflichtgemäß genau auf die Einhaltung des Programms, sozusagen als die bürokratischen Gentechnologen.

Kehren wir noch einmal zurück in den Kreißsaal bzw. Speiseraum. Dort begann am folgenden Montag, dem 17. September 1990, mit neun Kindern der Jahrgangsstufen 2, 3 und 4 der Unterricht. Eine Woche später fand die Einschulungsfeier für fünf Schulanfänger/innen statt. Die Grundschule war zwar noch klein, aber schon komplett.

Das erste, ach so wichtige Unterrichtsmaterial, also Bücher, Arbeitshefte usw. bis hin zu Musikinstrumenten brachten meine Frau und ich in unserem Privatauto aus Deutschland mit. Bei den Grenzkontrollen fielen wir damit zum Glück nicht auf. Die Deutsche Botschaft, damals in der Nähe der Népstadion út, erlaubte mir freundlicherweise für die Unterrichtsvorbereitung ein Kopiergerät zu nutzen, das im Eingangsbereich ihres Gebäudes stand.

Gewissermaßen historisch ergänzend ist zu erwähnen, dass es bis 1944 eine Reichsdeutsche Schule in Budapest gegeben hatte. Da gab es 1990 leider nichts mehr anzuknüpfen. Für den Start der neuen Schule, auch für ihre Geburt (s. o.) war es jedoch wichtig, dass im 2. Bezirk, Nepstadion út 75/81, noch eine DDR-Botschaftsschule existierte, die wie die DDR selbst in ihren letzten Zügen lag. Da gab es wirklich einiges zu erben, vor allem Schulmobiliar, Schulmaterial und Räume für ein paar Monate. Der ostdeutsche Bruderstaat leistete hier einen unfreiwilligen Soli zur deutsch-ungarischen Begegnungsschule aus dem kapitalistischen Westen.

Nach dem Untergang der DDR konnten und mussten wir uns, weil die Schülerzahlen ab Oktober anstiegen, in beiden Gebäuden Népstadion út 75/81 ausdehnen. Doch es galt diese provisorische Unterbringung zu beenden, damit sie nicht, wie sparsame Leute dies wünschten, zum Dauerzustand wurde. Also: Umzug im April 1991 auf das Grundstück der Schule im 12. Bezirk, Cinege út 8 c. Alte Schulmöbel wurden auf einem Kleinlaster transportiert, eher ein Gerümpelumzug, aber wir waren immerhin schon 28 Schülerinnen und Schüler und drei Lehrkräfte.

Und wir bezogen mit der Anschrift Cinege út 8c das kleine Jagdschloss, das heutige Grund-

schulgebäude. Es war vom Zustand des Zerfalls befreit und durch Renovierungen für Schulzwecke nutzbar gemacht worden. Die Schule befindet sich seither auf dem großen, von der Stadt Budapest gestifteten Grundstück, auf dem schönen, bewaldeten Hanggrundstück im 12. Bezirk. Die nun folgenden Provisorien lagen mehrheitlich auf unserem Grundstück, einem bleibenden Beitrag der Budapester Bürgerinnen und Bürger zur deutsch-ungarischen Begegnungsschule. Dass Budapest für die Schulen seiner Kinder aus der Unter- und Mittelschicht ähnlich große und schöne Grundstücke bereitgestellt hätte, ist nicht bekannt. Hieran merkt der Beobachter, wie schnell Ungarn in der freien Welt angekommen ist.

Nun nenne ich einige der ERSTEN, ohne die es nicht los- oder an bestimmten Stellen nicht weitergegangen wäre: Die erste qualifizierte deutsche Grundschullehrerin: Frau Brigitte Roese, die erste qualifizierte ungarische Lehrerin: Frau Margot Horváth. Die Einstellungen beider Kolleginnen waren echte Glücksgriffe. Ebenso wie die Einstellung des ersten zuverlässigen Hausmeisters: Herr Sándor Drágan. Der erste Sportunterricht fand im großen Népstadion statt. Die erste Übersetzerin für die Schule war die damals 10-jährige Emese Nyársik, anlässlich der Vertragsverhandlungen mit einem Schwimmbad. Die erste Elternvertreterin war Frau Dr. Lanyí. Die erste Schülerin deutscher Staatsangehörigkeit war Lena Kunszt. Als ich das erste Lehrergehalt auszahlte, musste ich die Forint für gehaltene Unterrichtsstunden aus eigener Tasche vorstrecken. Und so könnte man weitermachen mit den ERSTEN. Es gab viele davon.

Im September 1991, ein Jahr nach der Geburt, fing das Schuljahr mit 93 Schülerinnen und Schülern in vier Grundschulklassen und zwei Klassen des nun beginnenden Gymnasiums (Reifeprüfung 1999) an. Die Schule fand bereits in ihrem zweiten Jahr großen Zuspruch und konnte wegen Platzmangels nicht alle Bewerber aufnehmen. Da die Entwicklung so weiterlief, erfolgreich war, ist es kein Wunder, dass ab 1991 mehrere Personen behaupteten, als Väter oder Mütter für die Geburt vom September 1990 in Frage zu kommen.

Persönlich hätte ich mir gewünscht, dass die deutsch-ungarische Begegnungsschule in den Lernfeldern Ökologie, praktisches Tun, Naturwissenschaften und Emanzipation deutlicher an Profil gewonnen hätte. Aber das wurde ebensowenig realisiert wie eine ganze Reihe guter Ideen von Lehrkräften, Eltern, Schülerinnen und Schülern. Die Ursachen dafür lagen in den vergleichsweise engen Vorgaben für die Schulstruktur und in den materiellen und personellen Einschränkungen, mit denen die kleine Schule im Aufbau leben musste.

Diese Einschränkungen hatten jedoch auch ihr Gutes. Von ihnen ging geradezu ein Zwang zu Improvisation und Kreativität aus. So wurde vieles erreicht, was pädagogisch wertvoll für die Kinder und Jugendlichen und wichtig für die Entwicklung der Schule war. Ich nenne einige Beispiele: Die gelungene Umsetzung des Begegnungsprinzips, die erstaunlichen Lernerfolge im Bereich der Sprachen, besonders in Deutsch, die Bigband und weitere Musik-Projekte unter Leitung von Herrn Dr. Garami, die Schaffung des völlig neuen Unterrichtsfaches „Ungarische Sprache und Kultur“ usw. Tatsächlich hatten wir in ersten Jahren der Schule, zwischen der Geburt und den schärfer werdenden Konturen der Endgestalt, mehr pädagogische Gestaltungsspielräume, als sie in einem fertigen Institut, etwa in staatlichen Anstalten, trotz aller Schulentwicklungsrhetorik vorhanden sind. Ich wünsche der Schule zum zwanzigsten Geburtstag, dass ihr viele Möglichkeiten für eine lernende Schule offen stehen und dass sie genutzt werden.

Nach zwei Jahren ihres Bestehens bekam die Schule 1992 sogar einen richtigen Schulträger, die Stiftung Deutsche Schule Budapest. Es wurde endlich wahr, was lange hatte auf sich warten lassen. Nun trat der Stiftungsrat als Leitungsgremium in Aktion. Über Mangel an Arbeit und Problemen konnte er sich nicht beklagen: Anmietungen, Arbeitsverträge, Renovierungen, Vereinbarungen, Umbauten, provisorische Bauten, Bauarbeiten usw. Unter den Personen, die im Stiftungsrat tätig waren, möchte ich, da ich hier die Gelegenheit habe, zwei Personen, die sich unermüdlich und erfolgreich für den Schulträger und die Schule einsetzten, beson-

ders danken: Herrn Anton H. Kunszt und Herrn Wilhelm Riebold.

Die Schule wurde im September 1990 gegründet. Ich hoffe, dass die meisten ihrer Schülerinnen und Schüler spätestens dann, wenn sie die Schule verlassen, selbstbewusste und kritische, moralische und lebenstüchtige junge Menschen sind. ◂◂

Das Fach Geschichte in der Deutsch-Ungarischen Abteilung des UBZ in Baja

Ein Erfahrungsbericht

Theresia Mayer-Szauter/Rita Streicher

Das Ungarndeutsche Bildungszentrum (UBZ) in Baja ist mit insgesamt über 600 Schülern, einem angeschlossenen Kindergarten und einem Fortbildungsinstitut eine der größten Einrichtungen der deutschen Minderheit in Ungarn und versteht sich heute als zukunftsorientierte europäische Begegnungsstätte, in der Bilingualität gleichermaßen angestrebtes Ziel wie gelebte Praxis ist. Vom Kindergarten bis zur beruflichen Weiterbildung kommt der deutschen Sprache hier eine wichtige Rolle zu.

Eine Besonderheit der Einrichtung ist, dass die Schülerinnen und Schüler der Deutsch-Ungarischen Abteilung mit ihren Abschlussprüfungen gleichzeitig das ungarische und das deutsche Abitur erwerben können.

Dazu wird jeder Schüler in den Fächern Deutsch, Ungarisch, Mathematik und einem naturwissenschaftlichen Fach (Biologie, Chemie oder Physik) schriftlich geprüft.

Jeder Prüfling muss in mindestens drei Fächern eine mündliche Prüfung ablegen, und zwar in Deutsch, Ungarisch und Geschichte. In Geschichte darf der Schüler wählen zwischen deutschem oder ungarischem Fachschwerpunkt.

Die Prüfungsordnung schreibt dazu vor, dass im Fach Geschichte der ungarische oder deutsche Fachlehrer entsprechend dem vom Prüfling gewählten Fachschwerpunkt prüft, wobei jeweils der andere Fachschwerpunkt Berücksichtigung finden muss.

Mit diesen Vorgaben startete 2001/2002 – im ersten Schuljahr, in dem die kombinierte Abiturprüfung am UBZ abgelegt werden konnte – im Fach Geschichte ein Kooperationsprojekt zwischen deutschen und ungarischen Geschichtslehrerinnen, das inzwischen nicht nur zu einem intensiven Austausch, sondern auch zu einer Veränderung der Inhalte, Methoden und personellen Besetzung in diesem Fach geführt hat.

Den Unterricht in Geschichte teilen sich in der Deutsch-Ungarischen Abteilung in einer Klasse jeweils ein ungarischer Fachlehrer und ein Gastlehrer aus Deutschland, wobei der ungarische Lehrer in zwei Wochenstunden Inhalte der ungarischen Geschichte vermittelt und der deutsche Lehrer in zwei Wochenstunden für deutsche und Welt-Geschichte zuständig ist.

Bei der ersten Abiturprüfung 2002 war aus personellen Gründen im Vorfeld nicht viel Zeit für Zusammenarbeit, so dass sich diese zunächst auf die gemeinsame Erstellung der Abiturthemen für die mündliche Prüfung beschränkte. Hierbei versuchten die zuständigen Lehrerinnen vor allem inhaltlich einen Zusammenhang zwischen den Themen in Weltgeschichte und ungarischer Geschichte herzustellen. Der Aufgabenstellung für die mündliche Abiturprüfung im Fach Geschichte muss zumindest eine historische Quelle zugrunde liegen. Bei der Erstellung der Aufgaben wurde nun – je nach Fachschwerpunkt – eine oder zwei Quellen aus dem ungarischen bzw. deutschen oder weltgeschichtlichen Bereich gewählt und mit entsprechenden Aufgaben versehen. Der jeweils andere Bereich wurde – um den Anforderungen in der Prüfungsordnung zu entsprechen – in einer sogenannten Zusatzaufgabe, die das Prüfungsthema

ergänzte, berücksichtigt. So wurde z. B. das Revolutionsjahr 1848 samt seinen Voraussetzungen und Folgen sowohl aus ungarischer als auch aus deutscher Sicht betrachtet.

Da diese Herangehensweise an die Aufgabenstellung und die konkrete Zusammenarbeit während der mündlichen Prüfungen (die beiden Lehrerinnen prüften gemeinsam, d. h. je nach Situation stellte die ungarische bzw. die deutsche Lehrerin eine weiterführende Frage) die Prüfungsvorsitzenden aus Deutschland und Ungarn überzeugte und beeindruckte, wurde bei den darauf folgenden Jahrgängen dieses Verfahren beibehalten und ausgebaut. Die Zusammenarbeit wurde nun durch gegenseitiges Hospitieren im Unterricht, Absprache bei der Erstellung der Klausurthemen, Austausch von Unterrichtsmaterialien und vor allem durch intensive Gespräche vertieft.

Aus ungarischer Sicht lassen sich – auf die vergangenen sieben Jahre Kooperation zurückblickend – folgende Beobachtungen festhalten:

Als das kleinste Problem bei der Erstellung der Aufgaben fürs mündliche Abitur erwies sich das Suchen nach „zueinander passende" Themen, die sowohl für eine auf Quellenmaterial basierende Aufgabe als auch für eine entsprechende Zusatzaufgabe aus der ungarischen bzw. deutschen oder Welt-Geschichte geeignet waren. Es zeigte sich hier sogar schnell, dass es für die Schüler ein großer Gewinn war, durch den Vergleich der ungarischen und deutschen bzw. Welt-Geschichte für ähnliche, parallele oder geradezu unterschiedliche Entwicklungen sensibilisiert und mit der Multiperspektivität von Geschichte konfrontiert zu werden (z. B. 1848 in Deutschland und Ungarn, Vertrag von Trianon – Versailler Vertrag, Zwischenkriegzeit in Ungarn und Deutschland). Allerdings war es vor allem in den ersten Jahren nicht einfach, für den ungarischen Bereich Prüfungsthemen zu finden, die dem Niveau und den Anforderungen der kombinierten Prüfung entsprechend gestaltet werden konnten. Denn die Themen müssen dazu geeignet sein, im Prüfungsgespräch die historische Kompetenz, d. h. das selbstständige historische Denken des Schülers sowohl abzufordern als auch aufzuzeigen. Dieses historische Denken zeigt sich in der Fähigkeit zur Untersuchung, Klärung und Darstellung geschichtlicher Phänomene, zur Deutung von Zusammenhängen und Zeitverläufen, zum historischen Diskurs sowie zu Folgerungen für Gegenwart und Zukunft.[1] (So reicht es z. B. nicht aus, die Bestimmungen des Vertrages von Trianon aufzählen zu können, sondern der Prüfling muss auch in der Lage sein, die Bedingungsfaktoren dieses Vertragswerkes darstellen und dessen Bedeutung für die weitere Geschichte Ungarns beurteilen zu können.)

Ein weiteres Problem, das sich anfangs für die ungarischen Kolleginnen ergab, war das Fehlen geeigneten ungarischen Quellenmaterials, da die wenigen Quellen in den Lehrbüchern nicht ausreichten. Inzwischen hat sich durch das Erscheinen von auf Quellenmaterial basierenden Lehrbüchern und Aufgabensammlungen diese Situation erheblich verbessert.

Insgesamt stellte sich allerdings schnell heraus, dass für ein erfolgreiches Abschneiden beim Doppel-Abitur der gesamte Unterricht umgestaltet werden musste. Diese Umgestaltung umfasste sämtliche unterrichtsrelevanten Aspekte: die Einstellung und das Geschichtsverständnis der Lehrerinnen, ihre „Methodenkiste" und nicht zuletzt ihr Verhältnis zur Klasse. Der Lehrer ist nicht mehr jemand, der nicht hinterfragbare Fakten vermittelt, sondern er unterrichtet in dem Bewusstsein und fördert das Bewusstsein, dass historisches Wissen zeit-, standort- und auch kulturbedingt ist. Dabei war oft ein langer Weg des Suchens, des Experimentierens, des Zweifelns und auch zum Teil Verzweifelns zu bewältigen, aber mit der Zeit machte das Entdecken neuer Seiten und Schichten der Geschichte immer mehr Spaß – Spaß auch beim Weitergeben dieser „Entdeckungen" an die Schüler.

Bei der Umgestaltung des Unterrichts hilfreich waren vor allem das gegenseitige Hospitieren und die ständige Zusammenarbeit mit den deutschen Gastlehrerinnen am UBZ.

Es wurde deutlich, dass Voraussetzung für das Erwerben der in den Prüfungen verlangten Kompetenzen ein Geschichtsunterricht ist, der

1 Vgl. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2005): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) Geschichte S. 5.

epochenübergreifende Prozesse und Probleme betont und grundlegende Fragestellungen der (ungarischen) Geschichte in den Vordergrund stellt. (Zum Beispiel kann man in einem Längsschnitt die Rolle und das Schicksal der Nationalitäten in Ungarn – insbesondere der Ungarndeutschen – untersuchen. Ein anderes Beispiel wäre die übergeordnete Fragestellung nach der spezifischen Entwicklung Ungarns, d. h. durch Revolution oder Evolution.)

Die ungarischen Kolleginnen machten in diesem Zusammenhang die Erfahrung, dass im Unterschied zum herkömmlichen Unterricht, den man mit „erzählender Geschichte" kennzeichnen kann, zugunsten einer vertiefenden problemorientierten Betrachtungsweise einzelner Sachverhalte auf das Vermitteln von detaillierten Inhalten verzichtet werden muss. Ereignisgeschichte und bloße Fakten sollten selten ausschließlicher Unterrichtsinhalt sein (dies müssen die Schülerinnen und Schüler als Hausarbeit vor- oder nachbereiten), dagegen wird in der Unterrichtsstunde der Schwerpunkt auf die Herstellung von Zusammenhängen und das Erarbeiten von übergreifenden Strukturen gelegt. Dabei können die Schülerinnen und Schüler zunächst (z. T. in Gruppenarbeit) selbstständig das Für und Wider von Erklärungsansätzen auf historische Sachverhalte anwenden und ihre historische Triftigkeit abwägen.

Auch bei der Quellenarbeit war eine Akzentverschiebung festzustellen: Es muss nicht unbedingt der Inhalt der Quellen im Vordergrund stehen, sondern die Interpretation von Quellen unterschiedlicher Gattungen und die Analyse und kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen historischer Darstellung. Dadurch entstehen auch in diesem Zusammenhang im Unterricht viele Situationen, die zum selbstständigen Arbeiten oder auch für Arbeitsformen in Gruppen genutzt werden können. Zudem können die Schülerinnen und Schüler bei der Präsentation ihrer Ergebnisse auch ihre rhetorischen Fähigkeiten schulen (von Projektarbeit ganz zu schweigen).

Beim gegenseitigen Hospitieren ist auch ziemlich schnell deutlich geworden, dass für den Kompetenzerwerb die Art der Fragestellung durch den Lehrer ganz entscheidend ist. Statt Entscheidungsfragen und einfache W-Fragen zu stellen, müssen die Schüler mit komplexen Fragestellungen (als Arbeitsauftrag formuliert) dazu ermuntert werden, einen möglichst logisch aufgebauten Gedankengang zu entwickeln und dann vorzutragen. Anstatt zum Beispiel zu fragen „Warum wurden die Ungarndeutschen 1945 vertrieben?", ist folgender Arbeitsauftrag sinnvoller: „Stelle dar, wie 1945 die ‚Schwabenfrage' gelöst wurde, und gehe dabei auf innen- und außenpolitische Zusammenhänge ein." Dabei muss man sich darüber im Klaren sein, dass man mit der Verwendung bestimmter Operatoren schon das Niveau der zu erwartenden Antwort festlegt:

Die Operatoren „nennen, aufzählen, skizzieren, beschreiben, wiedergeben usw." entsprechen dem sogenannten Anforderungsbereich I (Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken), die Operatoren „analysieren, begründen, erklären, gegenüberstellen usw." dem Anforderungsbereich II (selbstständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte) und die Operatoren „beurteilen, bewerten, diskutieren usw." dem Anforderungsbereich III (reflexiver Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen).

Da für Noten im sehr guten Bereich der Anforderungsbereich III auf jeden Fall abgedeckt sein muss, wird bei mündlichen Prüfungen (sowohl während des Schuljahres als auch dann beim mündlichen Abitur) mehr Wert auf eine strukturierte Herangehensweise, auf das selbstständige Denken des Schülers und auf die Originalität seiner Denkweise gelegt als auf Faktenwissen, das sich beim zweiten Blick als bloß eingepaukt erweist. Dass derart niveauvolle Prüfungen auch vom Lehrer einen sehr hohen Grad der Konzentration und Verantwortung verlangen, haben die ungarischen Kolleginnen selbst erfahren. Es reicht nicht einfach aus, den erwähnten Punkt abzuhaken, wie es –

trotz grundlegender Veränderungen in der letzten Zeit – oft noch in den ungarischen Abiturprüfungen (sogar bei Oberstufen-Niveau) der Fall ist, sondern man muss stets darauf achten, dass man durch entsprechende Arbeitsaufträge dem Schüler die Chance gibt, den oberen Bewertungsbereich zu erreichen.

Die Übersicht der möglichen Prüfungsaspekte und Kategorien bei mündlichen Prüfungen soll dies verdeutlichen (→ Seite 123).

Ein Nebeneffekt eines derart gestalteten Unterrichts war, dass die Schülerinnen und Schüler der deutsch-ungarischen Abteilung bei Geschichtswettbewerben, bei denen „Kalenderwissen" (Daten, Fakten) abgefragt wurde, keine Chance hatten. Wie man inzwischen allerdings aus Berichten von ehemaligen Abiturienten erfahren kann, sind die erworbenen Kompetenzen von großem Vorteil, wenn es an der Universität um strukturiertes Denken und eine problemorientierte Herangehens- und Darstellungsweise geht. Zudem hat inzwischen – bedingt durch die neuen Abituranforderungen – auch der ungarische Geschichtsunterricht im Unterschied zu früher vor allem die Förderung von Kompetenzen zum Ziel, so dass notwendigerweise die Vermittlung von Inhalten etwas zurücktreten muss.

Zusammenfassend lässt sich aus ungarischer Sicht konstatieren, dass trotz anfänglicher Schwierigkeiten die Abiturprüfungen stets erfreulich verliefen und es–nicht nur deshalb–lohnend war und ist, den Unterricht insgesamt umzugestalten.

Als sehr sinnvoll und hilfreich stellte sich in diesem Zusammenhang auch die Teilnahme am FUER I Projekt (Leitung Prof. Dr. Waltraud Schreiber, katholische Universität Eichstätt)[2] heraus, wo durch die Zusammenarbeit mit Universitätsprofessoren und Lehrerkollegen aus verschiedenen Ländern (z. B. Belgien, Österreich, Deutschland, Rumänien usw.) noch mehr bewusst wurde, dass es keine „einzige Geschichte" gibt und dass der reflektierte und selbstreflexive Umgang mit der Geschichte sehr wichtig ist. Durch die Projektarbeit (Zeitzeugenbefragung) der Schülerinnen und Schüler hat sich auch gezeigt, dass Jugendliche mit geeigneter Hilfeleistung des Lehrers in der Lage sind, selbst zu wichtigen Erkenntnissen zu gelangen, die sie nachhaltiger prägen als der vom Lehrer vorgetragene Geschichtsstoff.

Aus deutscher Sicht muss zunächst betont werden, dass von Anfang an sich dieses Kooperationsprojekt als äußerst effektiv und erfolgreich herausstellte, was nicht zuletzt an der großen Bereitschaft und Fähigkeit der ungarischen Kolleginnen zur Zusammenarbeit liegt. Es war und ist sein ständiges Voneinander-Lernen, die häufigen intensiven fachlichen Gespräche sind für beide Seiten äußerst fruchtbar. (An dieser Stelle sei auch erwähnt, dass dieses Projekt von Seiten der Schulleitung stets gefördert und z. B. bei der Deputats- und Stundenplangestaltung großzügig berücksichtigt wurde.)

Als besonders erfreulich erwies sich für die deutschen Kolleginnen die große Bedeutung, die dem Fach Geschichte in Ungarn zukommt. Während dieses Fach in Deutschland meist nur ein (von den Schülern nicht sehr geschätztes) Nebenfach ist, wird es hier mit obligatorischen vier Wochenstunden in jeder Hinsicht ernst genommen. Dabei spielt sowohl die Tatsache, dass Geschichte bei vielen Studienfächern in Ungarn unumgänglich ist, eine große Rolle als auch das insgesamt viel stärker ausgeprägte Geschichtsbewusstsein der Ungarn. Es ist nicht nur selbstverständlich, über die Geschichte des eigenen Landes etwas zu wissen, sondern dieses Wissen hat auch in hohem Maße eine identitätsstiftende Funktion. Dies zeigt sich nicht zuletzt in der für Deutsche befremdlichen Wir-Form in der die Ungarn über ihre Geschichte sprechen. („Wir mussten im Vertrag von Trianon 2/3 unseres Gebietes abgeben".)

Im Unterricht kommt die große Bedeutung des Faches Geschichte in der Form zum Tragen, dass die allermeisten Schülerinnen und Schüler mit großem Interesse diesem Fach gegenüberstehen. Dadurch sind sie auch bereit und in der Lage, sich auf die neuen Akzente, die sowohl von den deutschen Gastlehrern als nun auch von den ungarischen Kolleginnen gesetzt werden, einzulassen.

Auf die aufgrund der bisherigen Lehr- und Lerntraditionen stärker auf Reproduktion ausgerichteten Fähigkeiten der ungarischen Schülerinnen und Schüler muss beim Unterrichten

durch ein strukturiertes und systematisches Ausbauen der methodischen und Beurteilungs-Kompetenzen reagiert werden. Dabei ist auch eine entsprechende Spracharbeit nötig. So kann zum Beispiel schon der Hinweis an die Schülerinnen und Schüler, bei ihren Äußerungen anstelle des additiven „und" vermehrt Subjunktionen („weil", „da" usw.) zu benutzen und dadurch kausallogische Verknüpfungen herzustellen, äußerst hilfreich sein. Auch bestimmte sprachliche Wendungen für die Quellenarbeit und vor allem für das Beurteilen von historischen Sachverhalten kann eingeübt werden.

Insgesamt bedarf es einer gehörigen Portion Geduld und Ausdauer und auch der nötigen Empathie, um auf die immer wieder von neuem auftretenden Schwierigkeiten im Unterricht angemessen zu reagieren. So muss zum Beispiel immer wieder deutlich gemacht werden, dass bei schriftlichen und mündlichen Schüleräußerungen der genaue Arbeitsauftrag beachtet werden muss und eine von diesem Auftrag losgelöste detailgetreue Mitteilung des gesamten Wissens zu einem Thema nicht positiv bewertet werden kann.

Da dies alles unter einem ziemlichen Zeitdruck stattfindet, erschien und erscheint es den deutschen Kolleginnen oft wie die Quadratur des Kreises und lässt sich in der Tat nur deshalb erfolgreich umsetzen, da sie inzwischen mit den ungarischen Kolleginnen an einem Strang ziehen. Flankiert wird dieses gemeinsame Bemühen um den Ausbau von vielfältigen Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern seit diesem Schuljahr noch durch das verbindliche fächerübergreifende Vermitteln von Kompetenzen, die das gesamte Kollegium des UBZ im Laufe des letzten Schuljahres in einem Methodencurriculum zusammengestellt hat. Dadurch ist gewährleistet, dass – angefangen in der 9. Klasse – die Schülerinnen und Schüler sukzessive mit allen nötigen Methoden in den wesentlichen Kompetenzbereichen („Lernen lernen", „Informationen erfassen und strukturieren", „soziale Kompetenzen", „Präsentation und Rhetorik" und „Dokumentation") vertraut gemacht werden.

Es bleibt zu hoffen, dass auch dadurch diesem deutsch-ungarischen Kooperationsprojekt ein in mehrfacher Hinsicht nachhaltiger Erfolg beschieden ist.

Ein erster Schritt in Richtung Nachhaltigkeit ist sicherlich die schon angesprochene personelle Veränderung im Geschichtsunterricht: Zur Zeit unterrichtet eine ungarische Kollegin in einer 11. Klasse sowohl ungarische als auch deutsche bzw. Welt-Geschichte und wird nächstes Jahr das Doppel-Abitur ohne Flankierung durch eine deutsche Kollegin abnehmen. Nun ist noch das inhaltliche Zusammenführen des Lehrplans für ungarische und deutsche bzw. Weltgeschichte geplant, mit dem Ziel einer weitgehenden Aufhebung der Trennung zwischen beiden Teilen.

Aber auch dann ist weiterhin eine länderübergreifende Zusammenarbeit auf mehreren Ebenen sinnvoll und nötig: Zwischen Lehrern und Lehrern, Lehrern und Schülern und Schülern und Schülern. Und dies trifft nicht nur fürs UBZ, sondern auch für andere Schulen zu. Gerade wenn eine vergleichbare Kooperation wie am UBZ nicht möglich ist, sollten auf jeden Fall – unter anderem durch die Teilnahme an internationalen Projekten – Multiperspektivität, Kontroversität und Methodenpluralismus für die Gestaltung des Geschichtsunterrichts wichtige Prinzipien sein. Den ungarischen Kolleginnen des UBZ kann dabei eine multiplikatorische Funktion zukommen.

Spätestens dann ist das Schulfach Geschichte – nicht nur am UBZ – von wesentlicher Bedeutung für eine vertiefte Allgemeinbildung, für die Studierfähigkeit und die Entfaltung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler und kann einen Beitrag leisten zu einer Kultur der wertgebundenen Toleranz in einer pluralistischen Gesellschaft, zur Erhaltung und Ausgestaltung der demokratischen Rechts- und Gesellschaftsordnung und zur Herausbildung europäischer Identität.[3] ◂◂

2 Vgl. Gabriella Scherer, Theresia Szauter-Mayer (2006): Geschichte(n) mal anders. In: Deutsch revital, Heft 3, S. 91 ff.

3 Vgl. EPA Geschichte S. 6.

sehr gut in allen Teilen hervorragend gelöst, besonders erfreulich	**gut** in allen Teilen gut gelöst	**befriedigend** i. A. gelöst, weitgehend gelöst	**ausreichend** in fast allen Teilen mit Einschränkungen und Einhilfen gelöst	**mangelhaft** nur zum geringen Teil gelöst, Mängel an Kenntnis, Wortwahl, Fachtermini	**ungenügend** lückenhaft keinerlei Erfüllung der geforderten Leistung
Kennen					
sehr fundiert, differenzierte und reichhaltige Detailkenntnisse, souveräner Überblick	fundiert, sicher und durchaus umfangreich, kaum Ungenauigkeiten	i. A. sicher, kleinere Ungenauigkeiten oder Fehler, aber insgesamt solide	einige Grundkenntnisse, method. Ansätze vorhanden, gewisse Oberflächlichkeit, kaum Differenzierung, Sachfehler	Mängel, quantitativ u. qualitativ schwerwiegende Fehler, durchgehende Oberflächlichkeit, wenige Grundkenntnisse	keine Grundkenntnisse
Verwenden					
herausragende methodische Umsetzung der Sachverhalte bzw. Materialien. Einbringung eigenständiger Arbeitsansätze, sehr gute Transferleistung, selbständige Verfahrensorganisation, große Vielfalt von Begriffen, Originalität	angemessene methodische Umsetzung. Gute Übersicht über aller Probleme, gute Transferleistung, viele Bezüge	überwiegend eigenständiges methodisches Vorgehen, angemessene Transferleistung und Problemsicht (mit Vorgaben u. gewissen Einhilfen)	richtiger methodischer Ansatz, aber nur gewisse Problemsicht, meist mit Einhilfen oder Vorgaben, Ungenauigkeiten	überwiegend falsches methodisches Vorgehen, nur geringe Fähigkeit zum Umgang mit Sachverhalt und Materialien, meist falsche Lösungen	schwere Verständnismängel, kein brauchbarer Arbeitsansatz
Urteilen					
sehr differenzierte Lösungen und Kriterien, eigenständige Wertungen, eigenständige Schwerpunktfindung, souveräne Problemsicht, begründete kritische Einschätzungen, selbständiges Weiterdenken	Angebot selbständiger Lösungen, differenzierte Kriterien, z .T. selbständige Schwerpunkfindung und eigenständige Kritik	brauchbare Lösungen, einige Kriterien, Ansätze zur selbständigen Kritik u. ä.	Bemühen und Lösungen, aber nur z. T. gelingend, wenige Kriterien, Bemühen um Wertungen (undifferenziert)	kaum Urteilsvermögen, keine eigene Schwerpunktbildung, Kriterien nur auf Einhilfe	falsche Einordnungen und Lösungen, keine Kriterien
Kommunikationsleistung					
sehr differenziert, sehr klare Gliederung, hohes Abstraktionsniveau, flüssiger Vortrag, treffender Gebrauch der Fachtermini, besondere Dialogfähigkeit	differenziert, klar gegliedert, angemessener Gebrauch der Fachtermini, Beschränkung auf das Wesentliche, Abstraktionsniveau u. gute Gesprächsfähigkeit	relativ flüssig, im Allgemeinen strukturiert, kleinere Mängel in Satzbau und Wortwahl, aber angemessenes Umgehen mit Hilfen	verzögert, umgangssprachlich, nicht konsequent gegliedert, begriffliche Unschärfe, aber Fähigkeit, auf Hilfen einzugehen	kaum differenziert und gegliedert, kaum Eingehen auf Hilfen, falsche oder ungenaue Begriffe, Mängel im angemessenen Sprachgebrauch	ungegliedert, assoziativ, unbeholfen, stockend, grobe Verstöße gegen den angemessenen Sprachgebrauch, kein Eingehen auf Hilfen

Eine Oase in der Bildungswüste

Fünf Jahre Loyola-Gymnasium: Mittler zwischen Europa und dem Kosovo

Friedrich-Wilhelm Moll

Am 16. April 2005 wurde im Süden des Kosovo das Loyola-Gymnasium gegründet. In dem vom Krieg gezeichneten, bettelarmen Land sollte es Kindern Bildung ermöglichen und damit eine Zukunft. Gegründet wurde die Schule von dem Jesuitenpater Walter Happel, der sie seither leitet. Im Herbst 2009 wurde er für seine Verdienste mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet. Am 16. April 2010 feierte das Loyola-Gymnasium den fünften Jahrestag der Grundsteinlegung.

So könnte die ideale Schule aussehen. Die Klassenräume sind hell und geräumig. Die Schüler verhalten sich höflich und respektvoll. Die Lehrer kommen pünktlich zu Stundenbeginn in die Klassen. Wenn Gäste eine Stunde sehen wollen, gehen sie einfach hin. Niemand hat etwas dagegen. Staut sich im Sommer die Hitze in den Räumen, bleiben ohnedies alle Türen zum kühleren Flur hin offen – während des Unterrichts.

In den Pausen gibt es kein Getobe und Gedränge. Stattdessen spazieren die Schülerinnen und Schüler auf dem Schulgelände auf und ab. Am morgendlichen Einlass geht es ebenfalls gesittet zu. In Zweierreihen, klassenweise, betreten die Sechst- bis Zwölfklässler das Schulgebäude. Lehrer kontrollieren, ob die gelben Krawatten unter den blauen Pullundern richtig sitzen, die weißen Hemden in den grauen Hosen stecken und die Röcke nicht stärker gekürzt worden sind, als es sich gehört. In den Klassenräumen stehen die Mädchen und Buben auf, wenn der Lehrer den Raum betritt, und grüßen: „Mire mengjes, guten Morgen".

Wann immer es das Wetter zulässt, finden große Schulveranstaltungen im Atrium zwischen Mensa, Klassenzimmern und Verwaltungstrakt des Loyola-Gymnasiums statt. Im Hintergrund ist eins der Internatsgebäude zu sehen

Vieles am Loyola-Gymnasium wirkt, verglichen mit dem Alltag an mancher deutschen Großstadt-Schule, geradezu idyllisch. Das gilt noch stärker für den Vergleich mit staatlichen kosovarischen Schulen. 2009 beteiligten sich zum ersten Mal Loyola-Schüler am Zentralabitur. Alle bestanden. Im landesweiten Durchschnitt waren es nur 47,4 Prozent.

Ein Grund für den Erfolg dieser Privatschule ist, dass sie Kindern und Jugendlichen bietet, was anderswo fehlt: Regeln und Verlässlichkeit.

Es fällt kaum je eine Stunde aus. Es wird nicht in Schichten unterrichtet. Noten sind nicht verhandelbar oder käuflich. Die Räume sind im Winter geheizt. Die Lehrer sind motiviert. Leistung lohnt sich, Fehlverhalten zieht Konsequenzen nach sich – von der Strafarbeit über einen Arbeitseinsatz auf dem Schulgelände bis hin zum Schulverweis. Das äußerste Mittel muss nicht oft angewandt werden, denn die Schüler wissen um das Privileg, Loyola-Schüler zu sein. Was einen weiteren Unterschied zur im Kosovo verbreiteten Gleichgültigkeit gegenüber Schule und Bildung darstellt.

All das hat seinen Preis. 70 Euro beträgt das Schulgeld. Das sind fünf Euro mehr, als ein Platz in einem staatlichen Kindergarten kostet. Um die Kosten des Schulbetriebs zu decken, müssten 120 Euro pro Schüler verlangt werden. „Somit wird jeder Schüler bei uns subventioniert",

sagt Pater Walter Happel, 65 Jahre alt, Jesuit, Gründer und Leiter der Schule. Das fehlende Geld für den laufenden Betrieb versucht er jedes Jahr aufs Neue durch Spenden aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zusammen zu bekommen. Bislang ist es ihm jedes Jahr gelungen.

Der Schule sind ein Internat für Mädchen und eins für Jungen angegliedert. Franziskanerinnen betreuen es, unterstützt von einheimischen Erziehern. Der Tagesablauf der Schüler ist geregelt, inklusive Hausaufgabenbetreuung und Freizeitmöglichkeiten. In der Bücherei lernen sie Selbstverwaltung. In der Küche backen sie Pizza. Im Klassenarbeitsraum probt nachmittags das Schulorchester, in der Sporthalle trainieren die Fußballerinnen. Schon zweimal haben sie gegen Soldatinnen der Bundeswehr gewonnen. Die deutschen Truppen sind mit zur Zeit rund 1400 Mann im Kosovo stationiert.

Das Loyola-Gymnasium am Rande der Stadt Prizren im Süden des Kosovo ist eine landesweit einzigartige Bildungseinrichtung

Obwohl vieles an Schulen in Deutschland erinnert, ist das Loyola-Gymnasium keine deutsche Schule, sondern eine Privatschule im Rahmen des kosovarischen Curriculums. Unterrichtssprache ist die Landessprache Albanisch. Deutsch und Latein werden als erste Fremdsprachen ab Klasse Sechs mit jeweils vier Stunden pro Woche unterrichtet. Englisch kommt als weitere Sprache ab der achten Klasse dazu. Am Ende legen alle Schüler Prüfungen zum deutschen Sprachdiplom ab. Je nach Vermögen schaffen sie das einfachere oder das anspruchsvollere, das den Schülern in sprachlicher Hinsicht den Weg an deutsche Universitäten eröffnet. Das kosovarische Abiturzeugnis alleine schafft das nicht. Das landesweit einheitliche Abitur, das die Schüler am Ende der Oberstufe ablegen, hat mit dem deutschen Zentralabitur nur den Namen gemein. Es handelt sich um einen Multiple-Choice-Test mit Fragen zu

Zur Schule

Am 16. April 2005 wurde der Grundstein gelegt. Im September des gleichen Jahres begann der Unterricht im ersten, fertig gestellten Teil des Gebäudes mit zunächst sechs Klassen. Heute besuchen 570 Schüler in 22 Klassen das Loyola-Gymnasium, Tendenz weiter steigend. Davon wohnen rund 170 in den Internaten. Ausgelegt ist die Schule für 750 Schüler und davon 300 Internatsschüler. Das Kollegium besteht derzeit aus 38 Lehrerinnen und Lehrern, um die Betreuung der Internatsschüler kümmern sich zehn Erzieherinnen und Erzieher. Zwei Sekretärinnen (anderthalb Stellen) und der Schulleiter verwalten den Schulbetrieb. Die Fachschaft Deutsch leitet ein deutscher Lehrer, der zugleich Fachschaftsberater ist. Seit 2009 werden am Loyola-Gymnasium Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom abgenommen (2009: C1 und B1, 2010: B2/C1 und A2/B1). Im Frühjahr dieses Jahres nahmen 120 Prüflinge an der A2/B1-Prüfung teil.

Detaillierte Informationen zum Loyola-Gymnasium finden sich im Internet unter der Adresse www.alg-prizren.com

Zur Person

Walter Happel, geboren am 19. Mai 1945, aufgewachsen in Worms, trat 1966 dem Jesuitenorden bei. Er studierte Philosophie in Pullach bei München, Psychologie in München und Chicago und Theologie in Frankfurt St. Georgen und Tübingen. Er arbeitete als Seelsorger und Therapeut in Chicago, war von 1978 bis 1986 Hochschulseelsorger in München und ab 1986 Leiter des Kollegs St. Blasien im Schwarzwald. 2003 erhielt er den Auftrag, eine Machbarkeitsstudie zur Möglichkeit der Gründung eines klassischen Gymnasiums im Kosovo zu erstellen. 2003 im Herbst siedelte er nach Prizren um, wo im April 2005 die Grundsteinlegung zum Bau des Loyola-Gymnasiums erfolgte, das im September des gleichen Jahres mit dem Unterricht begann. Seitdem fungiert er als dessen Leiter.

jedem Fach, die teilweise so lächerlich einfach sind, dass sie sich sogar ohne Albanischkenntnisse lösen lassen. Eigenständige Leistungen wie Texte, Transfers oder Thesen werden nicht erwartet. Die gesamte Prüfung dauert drei Stunden. Kein Wunder also, dass das kosovarische Abitur nur in den Nachbarländern Mazedonien, Montenegro und Albanien anerkannt wird und sonst nirgends.

Am Loyola-Gymnasium weiß man um die Schwächen des staatlichen Systems. Die Schüler, die das wollen, dürfen deshalb versuchen, das „Loyola-Abitur" abzulegen: Es handelt sich um eine zusätzliche Prüfung in den Fächern

120 Schülerinnen und Schüler des Loyola-Gymnasiums haben in diesem Frühjahr die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der Stufe A2/B1 absolviert

Am Loyola-Gymnasium ist Deutsch zusammen mit Latein erste Fremdsprache und wird mit vier Stunden pro Woche unterrichtet. In den höheren Klassen besuchen die Schüler je nach Neigung und Fähigkeit Deutsch-Grund- oder -Leistungskurse

Deutsch, Mathematik und Geschichte, basierend auf Aufgaben des baden-württembergischen Schulsystems. Beim ersten Durchlauf im vergangenen Jahr wagten sich die Hälfte der Abiturienten daran, wiederum gut die Hälfte von ihnen hat bestanden. „Im Vergleich zu kosovarischen staatlichen Schulen sind wir spitze, im Vergleich zu deutschen Schulen immer noch jämmerlich", sagt Pater Happel. Er setzt darauf, dass es sich im Land und darüber hinaus herumspricht, dass den Schülern des Loyola-Gymnasiums mehr abverlangt, aber auch mehr geboten wird als anderswo. Das Loyola-Abitur soll ihnen damit Türen öffnen zu weiterführender Bildung und Ausbildung. Zweimal hat das schon funktioniert. Ein junger Mann bekam eine Lehrstelle inklusive Unterkunft und Betreuung bei einem westdeutschen Betrieb, der zu den Mitgliedern des Fördervereins des Gymnasiums gehört, sowie einen Studienplatz an einer Fachhochschule. Und eine junge Frau erhielt einen Studienplatz in Graz als Architekturstudentin allein deshalb, weil sie das zusätzliche Loyola-Abitur vorweisen konnte.

Es liegen noch immer Welten zwischen dem hoch entwickelten Mitteleuropa und dem europäischen Entwicklungsland Kosovo. Das gilt für Wirtschaft, Gesellschaft, Umwelt und Bildung. Das Loyola-Gymnasium ist so gesehen eine Oase in der Bildungswüste, ein „Leuchtturm" in der Terminologie des Auswärtigen Amts, das die Schule durch die Entsendung von zur Zeit zwei deutschen Lehrern unterstützt und sie zur Partnerschule der Bundesrepublik Deutschland erklärt hat. Unter Pater Walter Happel SJ stellt sie eine der wenigen Institutionen im Land dar, die sich nicht damit abfinden, die Zustände zu beklagen, sondern etwas zu deren Verbesserung zu tun. Getreu dem Motto: „Kinder brauchen Zukunft". ◂◂

99-Jahrfeier des Colegio Humboldt

Marcus Stibi

Die 99 schwarzen, roten und gelben Luftballons auf ihrem Weg in den poblaner Horizont stehen stellvertretend für 99 Jahre erfolgreiche Arbeit des Colegio Humboldt in Puebla, Mexiko. 99 Jahre voller Engagement und der Prämisse, sich niemals auf dem Erreichten auszuruhen, hat die Humboldtschule zu einem wichtigen Standortfaktor in der Region werden lassen. So zählen zahlreiche bedeutende Vertreter der mexikanischen Wirtschaft und Politik zu ihren Absolventen. Einen herausragenden Anteil an diesem Erfolg haben sicherlich die mexikanischen und deutschen Lehrkräfte der Schule. Vor diesem Hintergrund wurden mit dem Leiter der Primaria, Tassilo Heidler, und der schweizstämmigen Grundschullehrerin, Erika Boog, zwei Persönlichkeiten geehrt, welche seit nunmehr 15 beziehungsweise 20 Jahren das Schulprofil entscheidend mitprägen. Diese stehen stellvertretend für eine moderne Bildungseinrichtung mit fast 1500 Schülern und knapp 150 Lehrern sowie zahlreichen Verwaltungsangestellten, welche junge Menschen von der Kinderkrippe (Maternal) bis zum deutschen und mexikanischen Bachelor Abitur begleitet. „Wir verstehen heute Schule-Machen nicht nur als einen einmaligen Auftrag, sondern als Dauerauftrag", sagt Dr. Wolfgang Jakobi in seiner Rede. Nur so könne Schule gelingen und über alle Grenzen hinweg ein Leuchtturm sein.

Sicherlich hätten es sich zehn die Grundschüler und deren Lehrerin des ersten Jahrganges bei der Gründungsfeier am 15. Januar 1911 noch nicht träumen lassen, dass sich ihre Einraumschule einmal zu einer solchen Größe entwickeln würde. Ein Grund mehr, dies mit viel Musik und Tanz zu feiern. So präsentiert die Tanz-AG der Primaria eine Interpretation von Michael Jacksons „Thriller" sowie des Liedes „Ice Cream Freeze" von Miley Cyrus. Eben noch als schaurige Zombies unterwegs, verwandeln sich die jungen Tänzerinnen in wenigen Augenblicken in schicke Cowboyladies. Eine ähnliche Wandlung vollzieht auch die Theatergruppe der Preparatoria mit ihrer Performance zu „Il

dolce suono", wo sich Opernmusik plötzlich mit Technoklängen vermischt, und sich somit Tradition und Moderne harmonisch verbinden, was auch ein wichtiges Anliegen des Colegios ist. Stellvertretend hierfür erwacht eine Statue aus ihrer Lethargie und lässt ihre süßen Träume Wirklichkeit werden. Langsam, aber konsequent strebt sie als lebende Figur dem Tor mit der 100 entgegen. Dort soll sie dann im nächsten Jahr auf Alexander von Humboldt und ein mexikanisches Mädchen treffen, zwei Protagonisten der 100-Jahre-Revue, die zum Jubiläum unter dem Motto „Pensamiento en Movimiento" (Alexander v. Humboldt) geplant ist. ◂◂

Erdbeben in Chile – ein Augenzeugenbericht

Monika Dreyer

Wir werden mitten in der Nacht zum Samstag wach und wissen im selben Moment: Die Welt geht unter. Unser Bett bewegt sich durchs Zimmer, alles, uns mit eingeschlossen, scheint sich in einem riesigen Sieb zu befinden, das von einer gigantischen Faust endlos durchgeschüttelt wird. Es hört einfach nicht auf, dazu ein unheimlichen Dröhnen und Tosen, der Lärm von einstürzenden Mauern, zerberstendem Geschirr – und dann die Angst und die Wut, mein erster Gedanke: Oben schläft unser Sohn, 17 Jahre alt, das ganze Leben noch vor sich – nicht auszudenken, dass für ihn jetzt alles schon vorbei sein soll.

David versucht von oben, zur Treppe zu gelangen, Juan, mein Mann, räumt die herabfallenden Möbel und Bücher aus dem Weg, während ich hastig nach Kleidungsstücken suche, gottlob auch gleich unsere Notfalllampe (mit eingebautem Radio) finde. Und dann: nichts wie raus. Die Erschütterungen lassen nun ein wenig nach, das Haus hielt stand, auch die Nachbarhäuser; nur die Umgrenzungsmauern sind wie Sandburgen eingestürzt.

Die Nachbarn tauchen langsam auf, sind genau wie wir verstört und aufgelöst. Jeder versucht, so schnell wie möglich den Weg zur Garage freizuräumen und das Auto herauszuholen, denn: Nach dem Erdbeben kommt das Wasser. Die Bilder vom Tsunami in Ostasien sind unvergessen.

Wir sind unter den ersten, die es schaffen, über die Bahnlinie zu kommen, hin zum Hügel von Andalue. Im Radio nur flotte Tanzmusik, dafür hat man so ein Gerät im Notfall dabei. Keiner weiß also, ob das Wasser kommt, wann es kommt, wohin es kommt, welche Ausmaße überhaupt diese Katastrophe hat. Wir sind nur froh, noch am Leben zu sein, vielleicht sogar davonzukommen und zu wissen, dass unsere Tochter 500 km weit weg in Santiago ist; erst am nächsten Morgen erfahren wir, dass es auch dort ein schweres Beben gab.

Während der einzige noch ausstrahlende Sender weiterhin „cumbias" spielt, gelingt es uns, durch das beginnende Verkehrschaos hindurch hoch zur deutschen Schule zu kommen. Einige Kollegen sind mit ihren Familien auch schon

da, wir umarmen uns. Die Wächter lassen uns schnell und unauffällig aufs Gelände. Mein Sohn hat natürlich nur den Hund mitgenommen; Schuhe und Jacke braucht man ja nicht, aber nicht nur Jugendliche denken selten rational in einer solchen Situation.

Im Radio hören wir nun endlich Nachrichten, der lokale Sender „Biobio" beginnt mit seiner Arbeit, die nun tagelang nicht abreißen wird. Was von diesem Team in den nächsten Tagen geleistet wird: Hut ab! Wenn wir uns in dem nachfolgenden Chaos nicht vollkommen verlassen fühlten, dann nur deswegen, weil wir zumindest noch über „Radio Biobio" einen Kontakt zur Realität und Normalität hatten. Aber dieses Thema wäre einen eigenen Bericht wert und interessiert in Deutschland sicher nur den, der wissen will, was ganz großer Journalismus ist.

Im Gegensatz zu Hunderten, die den Rest der Nacht auf der Straße verbrachten, können wir in relativer Abgeschiedenheit auf den Morgen warten. Andauernd kommt es zu neuen Erdstößen, man kann sie gar nicht mehr zählen, manche sind so stark, dass wir uns kaum auf den Füßen halten können. Und immer wieder die Angst: Geht es weiter? Gehört das noch zum Erdbeben oder sind das – bitte, bitte! – schon Nachbeben?

Und es kommen immer neue Schreckensmeldungen im Radio, aber dann endlich die Nachricht, auf die wir alle gewartet hatten: Es besteht keine Gefahr, dass an unsere Küsten ein Tsunami kommen wird.

Trotz allem sind wir einen Moment glücklich, wir wollen jetzt nur noch eines: Nach Hause, denn schon gehen Gerüchte um über Banden, die den Flüchtenden auch noch das Letzte abnehmen. Und unsere Häuser stehen leer, vielleicht schließt man auch nicht peinlich genau jedes Fenster, wenn man in panischer Angst aus dem Haus flieht.

Und dann, schon nach ein paar Metern den Berg hinunter, der erste Schock: Das gerade erst eröffnete kleine Einkaufszentrum „Rometsch" wird geplündert. Überall liegen Wegwerf-Windeln auf der Fahrbahn … also wurde auch die Apotheke ausgeraubt. Unvergesslich hat sich mir der Anblick einer Frau eingeprägt, die – beladen mit Scherzartikeln und darüber einem großen roten Luftballon – den Hügel hinuntergeht.

Richtig: Sie gehen geruhsam, sie wissen schon, dass sie keinen Grund mehr haben, mit ihrer Beute davonzurennen. Die Straße gehört ihnen, das Erdbeben hat die Schaufenster zertrümmert, die Ware liegt offen da. Polizei und Feuerwehr haben genug damit zu tun, Tote und Verletzte aus den Trümmern zu holen, man hört ja im Radio, was los ist. Wer also soll sie aufhalten? Keiner hält sie mehr auf.

Wir kommen nach Hause und sehen schon den Mob durch die Strassen ziehen, hin zum Supermarkt „Bigger". Bald kommen sie vollbeladen zurück, praktischerweise gibt es dort ja Einkaufswagen. Und mehr als einer fährt auch gleich mit dem Lastwagen zum Plündern.

Im Haus unterdessen eine erste, hastige Bestandsaufnahme. Alles, was beweglich ist, liegt auf dem Boden, aber das Haus steht noch, der Rest ist erst mal zweitrangig. Wir haben noch ein Obdach, während wir im Radio hören, dass viele nicht dieses große Glück haben.

Einige Stunden lang können wir einfach nichts anderes tun, als das Haus wieder bewohnbar zu machen, wir hören kaum hin, was im Radio gesagt wird; erst mal sich wieder im eigenen Haus auf einen Stuhl setzen könnnen, die zerbrochenen Flaschen aus dem Bücherberg holen (Wieso haben wir eigentlich überhaupt so viele Bücher? Woher kommen die alle??). Die Pfützen aus Öl, Mehl und was weiß ich noch alles vom Küchenboden aufwischen.

Dann hoch in den zweiten Stock: David vermeldet, dass das Zimmer seiner Schwester eigentlich nicht viel schlimmer aussieht als sonst auch; wir können sogar schon wieder lachen. Und plötzlich rufen uns die Nachbarn: Der Tsunami ist doch gekommen, aber nicht zu uns, in Talcahuano sollen Container aus dem Hafen auf dem Marktplatz liegen, in Dichato ist die Hölle los. Aber nicht bei uns hier, Gott sei Dank, nicht bei uns.

Schleichend, ganz allmählich merken wir, dass wir beinahe mehr Angst vor den Plünderern als vor der Naturgewalt haben; wir gewöhnen uns fast schon ein wenig daran, dass die Erde andauernd zittert und bebt.

Erschreckend sind später die Nachrichten über weitere Ausschreitungen, dass sie jetzt den „Unimarc" in Concepción vollkommen ausgeraubt und dazu auch noch angezündet haben, dann, so heißt es, kommen die anderen Supermärkte dran, dann die kleineren Geschäfte und wenn sie damit fertig sind, kommen sie zu uns.

Ein Haus in unserer Straße wird überfallen, sie kommen mit Gewehren, keine Chance, was dagegen zu machen.

Der Samstag vergeht, wir schlafen auch in dieser Nacht nicht – wegen der unentwegten Nachbeben, aber auch aus Angst davor, ausgeraubt zu werden, alles zu verlieren, dem Abschaum der Gesellschaft auf Gedeih und Verderb ausgeliefert zu sein.

Am Sonntag organisieren sich allerorten die Nachbarn, Trillerpfeifen tauchen auf. Es gibt immer noch kein Wasser, keinen Strom, keinerlei Hilfe für diejenigen, die nicht (wie wir) den Kühlschrank immer voll haben, die womöglich gar krank oder verletzt sind. In San Pedro stehen ja noch die meisten Häuser, wir haben andere Sorgen … Die Brücken nach Concepcion sind alle drei beschädigt, das einzige „consultorio" wird ausgeraubt, nur nicht krank werden!

Man kann nirgendwo etwas kaufen, da alle Geschäfte geschlossen sind.

Und dann doch wieder ganz im Vordergrund: die Angst um Verwandte, Freunde, Bekannte. Keine Chance, die Familie meines Mannes in

Lota telefonisch zu erreichen, keine Nachrichten von der Verwandtschaft aus Tome und immer noch kein Kontakt mit unserer Tochter, von der wir aber zumindest wissen, dass sie sicher bei Freunden und weit weg vom Zentrum der Katastrophe ist. Unentwegt schicke ich ihr SMS in der Hoffnung, dass sie sie bekommt, dass sie meine Stiefmutter in Deutschland, die Verwandten, die Freunde informiert.

Mein Mann und mein Sohn fahren am Sonntag mit dem letzten Benzin hinüber zur Lagune und holen in großen Bottichen Wasser zum Baden und Saubermachen. Obwohl es nach dem Erdbeben plötzlich sehr kühl geworden ist, können beide der Versuchung nicht widerstehen und baden sich schnell im kalten Wasser. Abends bekommt David dann seinen Husten, fühlt sich aber ansonsten bisher recht wohl

Noch eine schlaflose Nacht, mehrmals versucht Gesindel, sich um und in die Häuser zu schleichen, alle Schutzmauern sind ja gefallen, aber es wird erfolgreich von den Nachbarn vertrieben. Man hört die ganze Nacht Trillerpfeifen, aber auch viel zu oft Schüsse. Bin ich etwa hier im falschen Film?

Die Szenerie wird immer absurder: Drinnen räumen wir unablässig auf, draußen werden von den Nachbarschaftsgruppen Barrikaden gebaut, mein Mann und mein Sohn haben natürlich auch Wachdienst. Vermutlich hätten sie ohnehin keine Chance gegen eine organisierte Bande gehabt, aber schon das Gefühl, was zu tun, ist ungeheuer stärkend. Vor allen Dingen mein Junge lebt auf, fährt morgens schon los, um mit dem Fahrrad Wasser zu holen, geht nun schon den zweiten Abend stolz zum Wachdienst. Die weiße Binde am Ärmel, die sich alle Nachbarschaftsgruppen zulegen, vermittelt den Eindruck, dass eine Autorität vorhanden ist.

Weiterhin keine Versorgung mit Wasser und Nahrungsmitteln, wir hören, dass Hilfslieferungen nach Concepción kommen, aber nicht herein können, allerorten Meldungen von Plünderungen, in Hualqui, in Coronel … die Bürgermeister dieser Gemeinden schildern im Radio, was passiert – und immer noch keine Nachrichten aus Lota.

Unser Sohn radelt am Montag trotz aller Warnungen zusammen mit einigen Freunden über die noch teilweise intakte Brücke nach Concepción hinüber. Er kommt vollkommen deprimiert zurück und meint nur, dass wir hier buchstäblich noch im Paradies leben. Noch haben wir die Bilder im Fernsehen nicht gesehen, noch können wir uns das Ausmaß der Zerstörungen nicht vorstellen.

Dafür endlich mal gute Nachrichten: Meine Familie in Deutschland ist informiert worden, mit unserer Tochter in Santiago kann ich sogar kurz über's Handy sprechen.

Nachmittags gibt es wieder Wasser und dann kommt die beste Nachricht: Endlich wurde der Ausnahmezustand ausgerufen; abends fahren die Militärs ins Viertel ein und werden jubelnd begrüßt. Manche sahen sicher etwas skeptischer als andere die altbekannten Konvois mit schwerbewaffneten Soldaten durch die Strassen fahren, doch niemand ging und geht davon aus, dass der Ausnahmezustand in einer Demokratie mehr sein kann und darf als die absolute Ausnahme! Doch wenn jemals eine solche gemacht werden musste, dann jetzt und heute hier in Chile.

Jeder Staat muss seinen Bürgern als Mindestes Sicherheit und Unversehrtheit garantieren, die Menschen können vielleicht sogar noch ein paar Tage länger ohne Hilfsgüter auskommen, so schnell verhungert hier niemand. Aber was jeder braucht, ist das Wissen, dass es hinter ihm eine Autorität gibt, die dafür sorgt, dass skrupellose Banditen und Gewohnheitsverbrecher nicht Nutzen aus einer nationalen Katastrophe ziehen können, dass sich niemand am Elend seiner Mitmenschen bereichert und dem, der am Boden liegt, auch noch einen Tritt gibt.

Und noch eine ganz subjektive, persönliche Bemerkung zum Schluss: Was hier in diesen Tagen passiert, sollte genauestens analysiert werden – in allen westlichen Gesellschaften, die Wohlstand und Materialismus über allem hochhalten. Wenn in den glitzernden Städten dann plötzlich Stromausfall herrscht, kriecht das Gesindel aus seinen Löchern, darüber werden sogar Filme gedreht.

Hier ist nicht der Ort, dieses Thema ausführlich zu erörtern, wichtiger ist es momentan, all den Tausenden zu helfen, die jetzt dringend Lebensmittel, ärztliche Versorgung und Mittel brauchen, um dieses Land wieder aufzubauen.

◂◂

Deutsches Lehrerbildungsinstitut Wilhelm von Humboldt
Instituto Profesional Alemán Wilhelm von Humboldt

Autonomía Plena,
Resolución Nº 8.990 exenta del 07.07.2004

Dr. Alban Schraut
Leiter / Rector

Santiago, 15.3.2010

LBI-Chile-Erdbebenaktion 2010

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen, liebe Freunde, Verwandte, Bekannte, liebe Partner des LBIs,

wie Sie aus den Medien wissen, hat ein sehr starkes Erdbeben vor zwei Wochen das Land Chile hart getroffen. Rund 800 Menschen kamen ums Leben, mehrere Hunderttausend Menschen sind obdachlos geworden und/oder haben große Schäden an Hab und Gut zu verzeichnen. Für viele Familien ist die Lage oft hoffnungslos.

Das Deutsche Lehrerbildungsinstitut Wilhelm von Humboldt hatte „Glück im Unglück“: Weder das Gebäude, noch seine Studentinnen und Studenten, Dozierenden und Angestellten samt ihren Angehörigen trugen nennenswerte Schäden davon – mit *einer* Ausnahme: Die Angehörigen unseres Hausmeisters (sechs Familien mit rund 30 Erwachsenen und Kindern allen Alters), die im Süden Chiles wohnen, haben durch den Tsunami *alles* verloren. Die Dörfer Lebu, Curanilahue, Cerro Alto und Llico, in denen die Fischerfamilien lebten, sind von der Flutwelle weggespült worden.

Die Dozentenkonferenz des LBIs hat sich entschlossen, deshalb diesen sechs Familien zu helfen. Wir wollen nicht nur kurzfristig, sondern über einen längeren Zeitraum hinweg den Wiederaufbau finanziell, materiell und ideell begleiten.

Heute schreibe ich Ihnen und euch diesen Rundbrief mit der Bitte und mit der Einladung, unsere Aktion nach individueller Maßgabe zu unterstützen. Ich danke heute schon stellvertretend für die Familien für jede Hilfe.

Ich kann versichern, dass die Hilfe unbürokratisch und ohne Verwaltungskosten direkt bei unserem Hausmeister und seinen Familien ankommt. Herr Hans Peter Hess, der Institutsleiter der Deutschen Wirtschaftsberufsschule INSALCO in Santiago, erklärte sich bereit, die korrekte Weiterleitung zu bestätigen.

Für die LBI-Hilfsaktion haben wir folgende Bankverbindung eingerichtet:

Sparkasse Mainfranken Würzburg
Alban Schraut
Betreff: „LBI-Chile-Erdbebenaktion 2010“
Kontonummer: 43 045 160
Bankleitzahl: 790 500 00

Ich muss noch darauf hinweisen, dass das LBI als chilenische Hochschule für diese LBI-interne Hilfsaktion für die o.g. Familien *keine* Spendenquittungen oder Zuwendungsbescheinigungen für Deutschland ausstellen kann. Trotzdem hoffe ich auf und freue ich mich über Ihre / eure Offenherzigkeit. Vielen Dank!

Mit freundlichen Grüßen aus Santiago

Alban Schraut

Nuestra Sra. del Rosario 1120, 765-0682 Vitacura
Casilla 125 – Correo 30 – Santiago/Chile

Teléfono: (56-2) 220 31 67 Fax: (56-2) 201 69 84
E-mail: instituto@lbi.cl Página Web: www.lbi.cl

ISO 9001
NCH 2728

Portfolioarbeit – noch eine Mappe mehr?

Sandra Ballweg

1. Portfolios – warum eigentlich?

Portfolios sind derzeit in aller Munde: Sie sollen neue Möglichkeiten der Leistungsbewertung eröffnen, selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, eine Grundlage für das lebenslange Lernen schaffen und den Unterricht revolutionieren. Sehr hohe Erwartungen an eine Mappe! Aber braucht man tatsächlich zu all den Heften und Ordnern aus dem Unterricht noch eine zusätzliche Mappe? Und wer sagt eigentlich, dass ein Portfolio eine Mappe sein muss?

Im Folgenden möchte ich dem Phänomen Portfolio auf den Grund gehen und erläutern, dass das bloße Zusammenstellen von Arbeiten in einer Mappe alleine nicht viel verändert, der gut geplante Einsatz von Portfolios aber sehr wohl dafür genutzt werden kann, einen schüleraktivierenden und handlungsorientierten Unterricht zu unterstützen und zu begleiten.

2. Ursprünge des Portfoliogedankens

Die Idee des Portfolios ist nicht neu. Schon in der Renaissance präsentierten Künstler ihre Leistungen in Mappen und zeigten so ihr besonderes Können und ihre besten Werke. Auch in didaktischer Hinsicht hat das Portfolio schon eine etwas längere Geschichte (vgl. Abb. 1). Hier lassen sich gleich zwei Ursprünge aufzeigen: die nordamerikanische Schreibdidaktik der 1980er Jahre und die Reformpädagogik, die Ende des 19. Jahrhunderts und in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts entstand.

In den 1980er Jahren dominierte in den USA eine Unterrichtskultur des „teaching to the test", in der Multiple Choice-Tests das dominante Testformat darstellten und sich die Kompetenzen der Lernenden nur mühsam entfalten konnten. In dieser Phase begannen Peter Elbow und Patricia Belanoff an einer New Yorker High School, mit Schreibportfolios zu experimentieren (vgl. Ballweg 2009: 11; Bräuer 2000: 150; Calfee/Warshauer Freedman 1996: 6). Elbow und Belanoff hatten das Ziel, den Prozess gegenüber dem Produkt aufzuwerten, indem er sichtbar gemacht wurde und auch als Bewertungsgrundlage herangezogen werden konnte.

Die Arbeit mit Portfolios ist im deutschsprachigen Raum weniger eine Neu- als vielmehr eine Wiederentdeckung, da vergleichbare Ideen und Ansätze sich auch in der Reformpädagogik finden. Häcker erkennt im Portfoliogedanken deutlich reformpädagogische Spuren:

Damit kann der Portfolioansatz in die Tradition einer (Schul-)Pädagogik gestellt werden, der daran gelegen ist, dass Lehrende und Lernende mittels authentischer Dokumente und Arbeiten ein möglichst umfassendes Bild von den Kompetenzen, Fortschritten und der Entwicklung der Lernenden gewinnen können, einer (Schul-)Pädagogik, die „Spurensicherung" betreibt, um Lernwege und Lernergebnisse der Reflexion verfügbar zu machen, und zwar im Dienste weiteren, zunehmend selbständigeren Lernens (Häcker 2006: 30).

Wie sich bereits aus diesen Erläuterungen ableiten lässt, versteht man unter einem Portfolio eine Sammlung von Lernmaterialien und Lernergebnissen bzw. Zwischenergebnissen, die mit

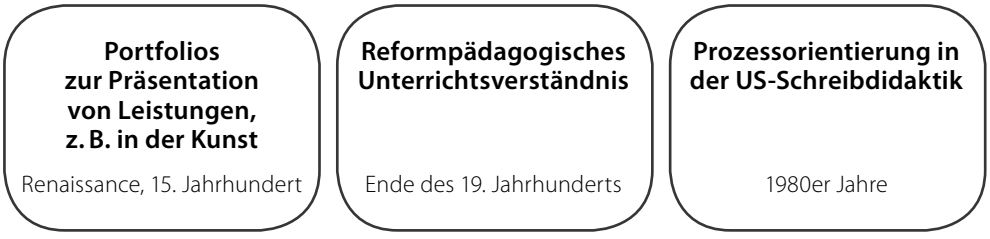


Abb. 1: Ursprünge des Portfoliogedankens im Unterricht

Reflexionen und Kommentaren versehen sind. Die Besonderheit dieser Sammlung ist, dass sie ein klares Bild der Kompetenzen, Fortschritte und Entwicklungen eines Lerners/einer Lernerin liefert und einen Ausgangspunkt zum institutionellen und nicht-institutionellen Weiterlernen darstellt.

Aus den hier umrissenen Ursprüngen des Portfoliogedankens lassen sich einige Merkmale und Besonderheiten ableiten, die im Folgenden weiter ausgeführt werden sollen.

3. Merkmale und Besonderheiten von Portfolioarbeit

Im Mittelpunkt des Portfolios steht die Dokumentation von Lernleistungen. Sie muss allerdings um weitere Elemente ergänzt werden, wenn sie bedeutungsvoller sein möchte als das übliche Schulheft. Vielmehr geht es darum, Leistungen zu kommentieren und zu evaluieren, um Erfolge, aber auch Fehlversuche für eine Weiterentwicklung zu nutzen. Daher sind nach Paulson, Paulson und Meyer (1991: 60) die zentralen Elemente

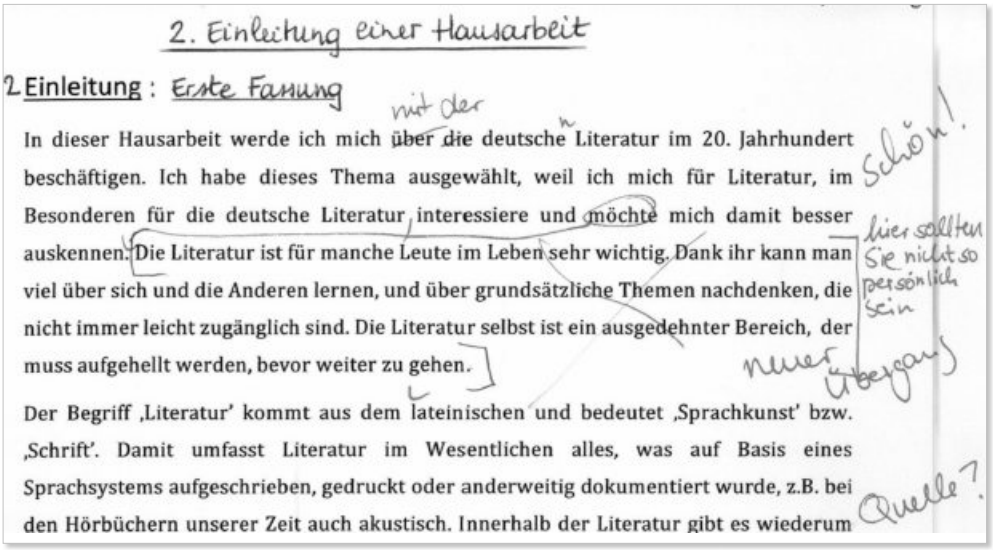
- *collection*: die Sammlung von Arbeitsproben und anderen Materialien im Unterricht und außerhalb;
- *selection*: die Auswahl von aussagekräftigen Artefakten und die sinnvolle Anordnung sowie
- *reflection*: die Reflexion von Lernleistungen und Problemen.

Dadurch unterscheidet sich ein Portfolio einerseits von einem Schulheft oder Ordner, in dem alle Materialien unkommentiert gesammelt werden (vgl. Brunner 2006: 67), und andererseits von einem Lerntagebuch, das umgekehrt meist keine oder kaum Arbeitsproben enthält, dafür aber eine reflektierende Darstellung des Lernprozesses. Daher kann ein Portfolio auch aus einem Schulheft und einem Lerntagebuch zusammengestellt werden, indem die Materialien kommentiert und mit den Einträgen im Lerntagebuch sinnvoll in Beziehung gesetzt werden. Das Portfolio ist keine zusätzliche Mappe, die ergänzend, vielleicht gar als Hausaufgabe, geführt wird, sondern es entsteht aus den Lernprozessen und aus dem Unterrichtsgeschehen heraus. Porter und Cleland (1995: 86) vergleichen die Entstehung des Portfolios gar mit dem Zusammenstellen eines Fotoalbums, für das schon längst entwickelte Fotos aus Mappen und Schubladen gekramt werden, um sie einzukleben, zu beschriften und miteinander in Verbindung zu bringen. Übrigens muss das Portfolio nicht in Form einer Mappe bestehen: Digitale Portfolios, Audio- oder Videoportfolios oder gar Schuhkartons mit Materialien sind denkbar.

Tatsächlich lässt sich mit der Metapher des Fotoalbums die Entstehung eines Präsentationsportfolios beschreiben, das beispielsweise an einem Elternabend ausgestellt werden kann. Da ein Portfolio kein statisches Konstrukt ist, sondern mit den Lernenden wächst und sich verwandelt, würde es allerdings im Gegensatz zum Fotoalbum nicht lange in einer festen Form bestehen bleiben, sondern sich weiterentwickeln und neue Formen annehmen.

Neben dem Präsentations- oder Produktportfolio gibt es auch Portfolioformen, die stärker den Prozess in den Mittelpunkt stellen. Ein Beispiel dafür könnte ein Schreibportfolio sein, in dem verschiedene Fassungen von Texten enthalten sind, von den ersten Notizen über die Rohfassung bis hin zur mehrfach überarbeiteten Endfassung, gegebenenfalls mit Anmerkungen der Mitlernenden oder der Lehrperson. Hier können auch durch die Darstellung von Problemen und Fehlversuchen Entwicklungen sichtbar werden und auch Fassungen enthalten sein, die von mehreren Personen kommentiert und korrigiert wurden, wie das Beispiel in Abbildung 2 zeigt, das aus einem Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben im universitären Kontext stammt.

Während das Produktportfolio sich eher für die Präsentation nach außen eignet, bietet eine stärkere Prozessorientierung im Portfoliokonzept (Prozessportfolio) bessere Möglichkeiten für die Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden. Probleme und Fehlversuche, aber natürlich auch Entwicklungen und Verbesserungen eignen sich als Gesprächsgrundlage und zur Erstellung individueller Förderpläne. Dass auch Schülerinnen und Schüler aller Schulstufen bei einer schrittweisen Heranführung gut



2. Einleitung einer Hausarbeit

2 Einleitung : Erste Fassung

In dieser Hausarbeit werde ich mich über die deutsche Literatur im 20. Jahrhundert beschäftigen. Ich habe dieses Thema ausgewählt, weil ich mich für Literatur, im Besonderen für die deutsche Literatur interessiere und möchte mich damit besser auskennen. Die Literatur ist für manche Leute im Leben sehr wichtig. Dank ihr kann man viel über sich und die Anderen lernen, und über grundsätzliche Themen nachdenken, die nicht immer leicht zugänglich sind. Die Literatur selbst ist ein ausgedehnter Bereich, der muss aufgehellt werden, bevor weiter zu gehen.

Der Begriff ‚Literatur' kommt aus dem lateinischen und bedeutet ‚Sprachkunst' bzw. ‚Schrift'. Damit umfasst Literatur im Wesentlichen alles, was auf Basis eines Sprachsystems aufgeschrieben, gedruckt oder anderweitig dokumentiert wurde, z.B. bei den Hörbüchern unserer Zeit auch akustisch. Innerhalb der Literatur gibt es wiederum

mit der

Schön!

hier sollten Sie nicht so persönlich sein

neuer Übergang

Quelle?

Abb. 2: Auszug aus einem Schreibportfolio

in der Lage sind, über ihre Lernleistungen zu reflektieren und diese Reflexionen auch zu äußern, beweisen neuere Studien zur Portfolioarbeit (vgl. Häcker 2007; Kolb 2007).

4. Portfolios in der Praxis

Wie kann aber nun Portfolioarbeit in der Praxis gestaltet werden? Es gibt kein Konzept, das für alle Lerngruppen und für alle Lernziele geeignet ist. Für jede Portfoliophase gilt es zunächst, die Zielsetzung, Besonderheiten bei der Einführung der Portfolioarbeit, Formen der Betreuung und Begleitung sowie die abschließende Präsentation, Evaluation und Bewertung zu planen.

Zielsetzung

Portfolioarbeit ist kein Selbstzweck, sondern ein Mittel, um bestimmte Ziele besser zu erreichen und den Lernprozess zu begleiten. Daher sollte zunächst geklärt werden, welche Zielsetzung mit dem Portfolioeinsatz verbunden ist. Ein Ziel kann es zum Beispiel sein, im Deutschunterricht gute Kenntnisse über eine literarische Epoche zu erwerben und anschließend in der Lage zu sein, mit einer ähnlichen Vorgehensweise die Merkmale anderer Epochen selbstständig zu erarbeiten.

Ziele einer Portfoliophase sind nicht zwangsläufig fachgebunden, sondern können auch fächerübergreifend sein. Damit die Schülerinnen und Schüler nicht für jedes Fach ein eigenes Portfolio führen, ist es sinnvoll, Inhalte zu bündeln, besonders dann, wenn es im Lehrplan Schnittmengen zwischen Fächern gibt und beispielsweise Materialien aus dem Geschichtsunterricht auch für den Deutsch- oder Englischunterricht relevant sind.

Einführung der Portfolioarbeit

Für die Schülerinnen und Schüler ist es unerlässlich, dass sie die Lernziele und die entsprechenden Qualitätskriterien zur Einschätzung ihrer Leistung kennen. Nur so sind sie in der Lage, ihre eigenen Leistungen zu reflektieren und zu evaluieren. Mit der Einführung der Portfolioarbeit ist daher die Klärung der Ziele und des Verlaufs der Portfoliophase verbunden.

Bei den ersten Portfoliophasen bietet es sich an, einen überschaubaren Zeitraum zu wählen, z. B. vier Wochen, und in dieser Zeit ein konkretes Thema zu bearbeiten. Später kann die Dauer und der Umfang ausgeweitet werden, wenn die Lernenden die Fertigkeiten und Fähigkeiten gelernt und geübt haben, die Portfolioarbeit fordert, z. B. Selbststeuerung, das Geben und An-

nehmen von Feedback und die Evaluation der eigenen Leistung.

Begleitung der Portfolioarbeit

Eine Einführung ist natürlich nicht genug. Ein Portfolio kann nicht alleine zu Hause bearbeitet werden, sondern es muss mit dem Unterricht verknüpft werden und fordert auch Betreuung und Begleitung. Dies reicht von Verweisen wie „Diese Materialien könnten geeignet sein für euer Portfolio" bis hin zu systematischen Portfoliogesprächen. Dabei stellt sich die Frage, wie individuelle Gespräche in den Unterrichtsalltag integriert werden können. Entscheidungen darüber müssen in jeder Klasse neu gefällt werden. Da Einzelgespräche oft schwer zu verwirklichen sind, bietet es sich beispielsweise an, Portfoliostunden einzurichten, in denen an den Portfolios gearbeitet wird und gleichzeitig Peer-Feedback-Runden sowie Feedbackphasen der Lehr-

Vorbereitende Fragen	
Zielsetzung	• Was ist das Ziel der Portfolioarbeit? • Welche Inhalte sollen erarbeitet werden? • Welche Kompetenzen und Softskills sollen die Schülerinnen und Schüler üben oder erwerben? • In welchem Zusammenhang steht das Ziel mit dem Lehrplan und anderen Vorgaben? • Gibt es Pflichtinhalte? Welche? • Welche weiteren Materialien könnte das Portfolio beinhalten?
Einführung der Portfolioarbeit	• Über welchen Zeitraum soll die Portfoliophase laufen? • Wie viel Unterrichtszeit soll die Portfolioarbeit in Anspruch nehmen? • Wie erkläre ich den Schülerinnen und Schülern, was ein Portfolio ist? • In welchen Schritten führe ich die Schülerinnen und Schüler an folgende Punkte heran: – Auswahl geeigneter Materialien für das Portfolio; – Einschätzung und Kommentierung der ausgewählten Materialien; – Peer-Feedback; – Setzen von Lernzielen und – die Evaluation des Lernprozesses?
Begleitung der Portfolioarbeit	• Welche Hilfestellungen benötigen die Schülerinnen und Schüler zur Umsetzung? • Welche Ressourcen und Anlaufstellen (feste Feedbackgruppen, Portfoliostunden etc.) stehen zur Verfügung? • Wann soll die Portfolioarbeit betreut werden? • Von wem soll die Portfolioarbeit betreut werden? • Was soll in den Phasen der Betreuung geschehen? • Welche Materialien (Portfolio, Lerntagebuch, Selbsteinschätzungsbögen etc.) werden als Gesprächsgrundlage genutzt?
Präsentation und Evaluation	• Mit welchen Hilfsmitteln und in welchen Schritten können die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion angeleitet werden? • Wer soll zu welchem Zeitpunkt bestimmte Teile des Portfolios einsehen (dürfen)? • Soll das Portfolio bewertet werden? • Wenn ja, wann und von wem? • Wie genau soll die Bewertung vorgenommen werden (Bewertungskriterien, Bewertungsraster, schriftlicher oder mündlicher Kommentar, Kommentierung durch die Gruppe)? • In welchem Verhältnis steht die Bewertung des Prozesses zu der des Produkts?

Abb. 3: Beispiel für vorbereitende Fragen zur Planung einer Portfoliophase

person mit Einzelnen oder mit kleinen Gruppen von Lernenden stattfinden können.

Präsentation und Evaluation

Bei der Portfolioarbeit findet die Evaluation der Leistungen nicht nur am Ende statt, sondern während des gesamten Prozesses. Um die Lernenden an die Reflexion und Evaluation ihres Lernprozesses heranzuführen und ihnen so Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übertragen, ist zunächst eine gewisse Unterstützung notwendig, beispielsweise durch Formblätter (vgl. Plötzleitner 2006: 96) oder den Dialog mit einem Mentor oder Betreuer (vgl. Bräuer 2009).

Neben der Selbstbeurteilung der Leistungen ist auch eine Rückmeldung von anderen Personen, von Mitlernenden und von der Lehrperson, sinnvoll. Das Portfolio, in dem schließlich viel Arbeit steckt, soll präsentiert und gewürdigt werden. Möglichkeiten hierfür bieten die Ausstellung in der Klasse oder Aula sowie bei jüngeren Lernenden die Präsentation beim Elternabend.

Die Rückmeldung zu dem Portfolio ist noch nicht gleichzusetzen mit der Benotung. Sollen Portfolios tatsächlich mit einer Ziffernnote bewertet werden? Kann dann eine ehrliche Reflexion in den Portfolios erwartet werden, wenn diese anschließend benotet wird? Aber ist es andererseits nicht schade, so viel Arbeit nicht in Form einer Note, die in die Gesamtnote einfließt, zu honorieren? Auch diese Entscheidung muss für jede Portfoliophase neu getroffen werden. Es gilt zu beachten, dass die Feedbackphasen frei von jeder Bewertung sein sollten und die Bewertung zu einem fest vereinbarten Zeitpunkt stattfindet. Außerdem müssen den Lernenden die Bewertungskriterien bekannt sein. Dabei kann die Selbstbewertung der Lernenden in die Note einfließen. Außerdem sollten die Lernenden die Möglichkeit haben, neben den öffentlichen Teilen des Portfolios auch private Bereiche zu erstellen, die von der Bewertung ausgenommen sind und die auch nicht jeder einsehen kann. Eine besondere Möglichkeit, die das Portfolio für die Leistungsbeurteilung bietet, ist, dass es mehr zeigt als die Momentaufnahme, die beispielsweise eine Klassenarbeit abbildet, sondern dass der Arbeitsprozess und die individuelle Leistung der einzelnen Lernenden greifbar und verständlich wird.

5. Fazit

Portfolios bieten neue Möglichkeiten der Individualisierung und der Selbststeuerung. Auch für die Leistungsbewertung entstehen durch die Abbildung des Lernprozesses und durch die Einbeziehung der Selbstbewertung der Lernenden neue Wege. Dennoch ist es nicht immer einfach, Portfolios im Unterricht einzusetzen, da es keine festen Konzepte dafür gibt und geben kann und für jede Lerngruppe und jede Lernsituation neue Überlegungen angestellt werden müssen.

Gerade bei den ersten Versuchen mit Portfolioarbeit ist es hilfreich, vorab eine klare Planung zu erstellen. Dabei können die Beispielfragen (Abb. 3) helfen. Das heißt jedoch nicht, dass es keinen Raum für Improvisationen gibt. Vielmehr sollte die Offenheit genutzt werden, die das Instrument Portfolio bietet, um bei der Themenauswahl, Unterrichtsgestaltung und Leistungsbewertung neue Wege zu gehen. ◂◂

Literatur

Ballweg, Sandra (2009), Portfolioarbeit: Ideen, Konzepte und Einsatzmöglichkeiten im außerschulischen Fremd- und Zweitsprachenunterricht. *Deutsch als Zweitsprache* 1, 10–18.

Bräuer, Gerd (2000), Das Portfolio als Medium individualisierten Lehrens und Lernens. in: Schlemminger, Gerald; Brysch, Thomas; Schewe, Manfred Lukas (Hrsg.), *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen Unterricht.* Berlin: Cornelsen, 149–163.

Bräuer, Gerd (2009), Reflecting the practice of foreign language learning in portfolios. *GFL Journal* 2–3, 148–166.

Brunner, Ilse (2006), Stärken suchen und Talente fördern. Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur. in: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung.* Velber: Kallmeyer bei Friedrich, 73–78.

Calfee, Robert C.; Warshauer Freedman, Sarah (1996), Classroom Writing Portfolios. Old, New, Borrowed, Blue. in: Calfee, Robert C.; Perfumo, Pamela (Hrsg.), *Writing Portfolios in the Classroom.* Mahwah, NJ: Erlbaum, 3–26.

Häcker, Thomas (2006), Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. in: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.), *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung.* Velber: Kallmeyer bei Friedrich, 27–33.

Häcker, Thomas (2007), *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I.* 2., überarb. Aufl Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Kolb, Annika (2007), *Portfolioarbeit. Wie Grundschulkinder ihr Sprachenlernen reflektieren.* Tübingen: Narr. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.

Paulson, F. Leon; Paulson, Pearl R.; Meyer, Carol A. (1991), What makes a portfolio a portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. *Educational Leadership* 48 (5), 60–63.

Porter, Carol; Cleland, Janell (1995), *The portfolio as a learning strategy.* Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publ.

Plötzleitner, Elisabeth (2006), Reflektieren kann man lernen. Formblätter als Hilfe zur Selbsteinschätzung. in: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.), *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung.* Velber: Kallmeyer bei Friedrich, 96–111.

„Schule im Wandel" – Kompetenzorientierung als neuer Weg in der Lehrerbildung

Ernst Endt/Hildegard Meister

Ein Freitagvormittag an der Leopold-Ullstein-Realschule in Fürth: In der zweiten Unterrichtsstunde treffen sich die Mathematiklehrkräfte der zehnten Klasse, um „die Box zu knacken". Es geht darum, Streichhölzer nach bestimmten Regeln auf verschiedene Schachteln zu verteilen. Die Kolleginnen und Kollegen erproben einmal wöchentlich gemeinsam neue Unterrichtsmaterialien und tauschen ihre Erfahrungen aus. Diese Form der schulinternen Fortbildung ist seit einiger Zeit fest im Stundenplan verankert. Sonja Weber, die Fachschaftsleiterin für Mathematik an der Schule: „Die gemeinsame Besprechungsstunde ist nicht im Stundenkontigent der Lehrkräfte enthalten, aber es ist eine gemeinsame Lücke im Stundenplan für die Lehrkräfte, die in einer Jahrgangsstufe gemeinsam unterrichten. So können sie sich austauschen, Unterricht planen, voneinander lernen und gemeinsam auch Dinge, die nicht rund laufen, bewältigen."

Dies ist nur eines von vielen Beispielen, wie sich Schule in Deutschland und anderen europäischen Ländern derzeit wandelt, wie neue Formen von Unterricht und Fortbildung entstehen, wie Lehrkräfte auf veränderte gesellschaftliche Bedingungen reagieren.

„Schule im Wandel" – Information, Reflexion, Transfer

Diese Trends werden in einem neuartigen Fortbildungsangebot des Goethe-Instituts dokumentiert und reflektiert. Unter dem Titel „Schule im Wandel" sind Filme und Begleitmaterialien entstanden, die eine Momentaufnahme in Form von Interviews und Unterrichtsmitschnitten darstellen und durch innovative und kreative Ansätze einen Beitrag zur Innovation der Lehrerfort- und -ausbildung im Sekundarbereich, insbesondere der Fremdsprachenlehrkräfte, leisten.

Die Filmmaterialien sind dabei gleichzeitig Informationsquelle und Auslöser von Reflexi-

onsprozessen und ermöglichen eine ganzheitliche Professionalisierung der Lehrkräfte, die weit über die gängige Vermittlung fremdsprachenmethodischer Routinen und fertigkeitsorientierter Fortbildungen hinausgeht. Die Ziele von „Schule im Wandel" beziehen sich vielmehr auf den Erwerb von methodisch-didaktischem, pädagogischem, berufssprachlichem und landeskundlichem Wissen und konzentrieren sich auf die Förderung wichtiger beruflicher *Kompetenzen* der Seminarteilnehmenden:

- Die Fremdsprachenlehrkräfte bzw. Studierenden erwerben Kenntnisse zu innovativen Entwicklungen in der europäischen Schullandschaft.
- Sie werden in die Lage versetzt, über die eigene Unterrichtssituation und den bildungspolitischen Rahmen zu reflektieren.
- Sie erwerben Komptenzen, sich eigenständig Wissen zu den Fortbildungsthemen zu erarbeiten.
- Sie können Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen auf verschiedenen Ebenen nutzen (lokale, regionale, überregionale, länderübergreifende Netzwerkbildung).

Das Filmmaterial ist in drei inhaltliche Schwerpunkte mit je vier Kapiteln unterteilt. Jedem Kapitel sind mehrere kurze Filme zugeordnet.

- Teil 1 – Schulen: Schulprofile | Veränderte Schule | Neue Aufgaben für Lehrer | Visionen von Schule
- Teil 2 – Unterricht: Start in die Fremdsprache | Sachfachunterricht in der Fremdsprache | Projektarbeit im fortgeschrittenen Unterricht | Lernen durch Lehren
- Teil 3 – Pädagogische Konzepte und Projekte: Schritt für Schritt in die Selbständigkeit | Förderung der Mehrsprachigkeit | Schüler übernehmen Verantwortung | Öffnung der Schule nach außen

Zu diesem thematisch aufbereiteten Filmmaterial wurden sowohl eine DVD mit Handreichungen für *Präsenz*fortbildungen als auch ein modular einsetzbarer *Blended-Learning*-Kurs für die Lernplattform entwickelt. Letzterer wurde im Rahmen eines COMENIUS-Projekts mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert und kann von interessierten Institutionen kostenlos auf deren Lernplattformen übernommen und eingesetzt werden.

Das Lernkonzpet: eigene Entwicklungsschritte gehen

Im Fünf-Stufen-Modell von Gilly Salmon[1] zum Lernen (in Online-Szenarien) wird gezeigt, dass die letzte Stufe der persönlichen Weiterentwicklung nur erreicht werden kann, wenn die vorhergehenden vier Stufen – Zugang und Motivation, (Online-)Sozialisation, Informationsaustausch und Wissenskonstruktion – gegangen wurden. Dieser Lernweg, der in seinen Stufen beim Online- und beim Präsenzlernen zu beobachten ist, wird von einer Kompetenzentwicklung begleitet, die soziale, kommunikative und kooperative Fähigkeiten fördert. In der Lehrerfortbildung „Schule im Wandel" ist die Struktur der einzelnen Kapitel entsprechend aufgebaut. Am Ende eines Kapitels sind die Lehrkräfte in der Lage, Ideen für die Umsetzung des Gelernten an der eigenen Schule bzw. im eigenen Unterricht zu entwickeln und konkrete Schritte zu planen. Doch die Fortbildung ist hier noch nicht zu Ende. Denn eine große, sechste Stufe muss noch bewältigt werden, damit die Fortbildung auch nachhaltig ist: die Anwendung in der beruflichen Praxis.

Blended-Learning: Kommunikation und Zusammenarbeit online

Austausch und Kooperation sind in vielen Lehrerzimmern bisher zu kurz gekommen. Umso wichtiger ist es, sie in der Lehrerfortbildung anzustoßen, sowohl in Präsenz- als auch in Onlinephasen. Die digitalen Medien bieten dafür inzwischen viele Möglichkeiten. Damit der Austausch und die Kooperation online gelingen und ein Mehrwert entsteht, müssen vor allem drei Parameter berücksichtigt werden: klare, motivierende Aufgabenstellungen, gute E-Moderation und ein abgestimmtes Zeitmanagement! Lehrkräfte entwickeln in einer solchen Fortbildung nicht nur ihre Medienkompetenz weiter,

1 Gilly Salmon: E-tivities. Der Schlüssel zu aktivem Onlinelernen, Orell-Füssli 2004.

sondern üben auch die asynchrone (zeitversetzte) Kommunikation und Kooperation ein, Kompetenzen, die in einer globalisierten (Bildungs) Welt unabdingbar sind.

Der asynchrone Modus, z. B. in Online-Foren, hat den großen Vorteil, dass die Fortzubildenden in Ruhe überlegen und sich ausdrücken können, ohne eine Unterbrechung befürchten zu müssen. Das Wort ist nicht flüchtig, sondern bleibt schwarz auf weiß erhalten. Der/die E-Moderator/in fasst in regelmäßigen Abständen die genannten Aspekte inhaltlich zusammen und steuert die Diskussion. Die Ergebnisse einer Diskussion werden visualisiert. Dadurch werden Gedankenkonstrukte fassbar und können zum Weiterlernen genutzt werden.

Kooperative Aufgaben werden in Online-Szenarien manchmal als zeitraubend beschrieben: „Wenn ich es alleine mache, geht es schneller." Verabredungen wie z. B. „Wer übernimmt welchen Teil?", „Bis wann muss die Arbeit erledigt sein?", „Wann besprechen wir unser Produkt und entscheiden über Verbesserungen?" erfordern von den in der Regel berufstätigen Teilnehmer/innen Selbstdisziplin, eine gute Zeitplanung und geeignetes Kooperationswerkzeug. In „Schule im Wandel" wird zu allen Aufgaben ein Zeitrahmen angegeben. Die Kleingruppen arbeiten mit Tools wie Wikis, Foren und Abstimmungen, um Ordnung in die Arbeitsergebnisse zu bringen und Absprachen zu ermöglichen. Selbst synchrone Treffen sind heute über das Internet kein (technisches) Problem mehr: Chats, Internettelefonie und *Virtual Classroom* (Software, die neben der Internettelefonie noch spezifische Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten bietet) eignen sich sehr gut, um Ideen zu sammeln, Arbeitsergebnisse zu besprechen und Entscheidungen zu treffen. Die Fähigkeit zu einer guten und sinnvollen Kommunikation und Kooperation, sowohl offline als auch online, wird für die meisten Schülerinnen und Schüler später zum Berufsalltag gehören. Umso wichtiger ist es, dass Lehrkräfte sie in der Entwicklung dieser Fähigkeit unterstützen und fördern können und deshalb selbst Erfahrungen mit diesen Arbeitsformen sammeln.

Zu den Autoren

Ernst Endt ist Realschullehrer, Lehrbeauftragter an der Universität Eichstätt (Masterstudiengang CLIL), Lehrbuchautor und Fortbildner für das Goethe-Institut. Er ist Mitglied im Beirat der Zeitschrift *Frühes Deutsch* und war an der Konzeption und Erstellung des Projekts „Schule im Wandel" beteiligt.

Dr. Hildegard Meister, Vorstandsmitglied im Berufsverband für Online-Bildung, ist Sprach- und Literaturwissenschaftlerin. Nach Erfahrungen im DaF-Unterricht bildet sie als Expertin für neue Lerntechnologien auf der Lernplattform Moodle Lehrkräfte an Schulen sowie Aus- und Fortbilder an Universitäten fort. Im EU-Projekt „Schule im Wandel" wirkte sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Mediendidaktik an der PH Heidelberg mit.

Die europäische Dimension von „Schule im Wandel"

Um die oben genannten Ziele verwirklichen zu können, braucht man Verbündete. Neben der Pädagogischen Hochschule Heidelberg haben pädagogische Einrichtungen aus Polen, Portugal, Tschechien, Finnland und Irland im EU-Projekt mitgewirkt. Diese Projektpartner dokumentieren in ähnlicher Weise wie die Filme aus Deutschland die Veränderungen in ihren Ländern und liefern damit weitere Fortbildungsbausteine, die in vielfältigen Kontexten die europäische Dimension des schulischen Wandels belegen. (Siehe auch www.goethe.de/schule-im-wandel → EU-Projektpartner)

Praxistransfer durch Vernetzung

Das neu Gelernte ausprobieren, reflektieren, verbessern, anpassen und wieder ausprobieren, so fasst Marit Alke[2] den notwendigen Pra-

2 Marit Alke: Praxistransfer inklusive!, managerSeminare Verlags GmbH, 2008.

xistransfer während und nach Fortbildungen zusammen. In „Schule im Wandel" wird dieser Transfer in den ersten fünf Stufen vorbereitet: Beobachtung und Reflexion zur eigenen Unterrichtssituation, Analyse der filmischen Praxisbeispiele, Wissenserweiterung durch und Diskussion zu Fachartikeln, Schritte zur Umsetzung an der eigenen Schule. Doch erst durch eine gute Vernetzung zwischen den Fortzubildenden und ein (selbst)verpflichtendes, zeitlich gestaffeltes Praxisprogramm, das über einen längeren Zeitraum geht, wird die Anwendung des Gelernten in Schule und Unterricht nachhaltig. ◂◂

Blended-Learning-Materialien

zu bestellen unter:
Goethe-Institut e.V. – Bestellungen –
Dachauer Straße 122, 80637 München
Tel.: +49 89 15921–275
Fax: +49 89 15921–149
gimat@goethe.de

Online-Bestellungen unter:
www.goethe.de/shop

Materialien für Präsenzfortbildungen

Informationen unter:
www.goethe.de/schule-im-wandel

Virtueller Schnupperraum unter:
http://lernen1.goethe.de/moodle/
Anmeldename: siw.gast, Kennwort: goethe

Kontakt: Alicia Padrós, padros@goethe.de

Ein weiteres Erfolgsrezept aus …

… ewe's methodisch-didaktischem Handbuch für die vorderste Linie der pädagogischen Front

1. Teile je Schüler ein A4-Blatt aus, umweltfreundlich aus dem Karton der Fehldrucke vom Kopierer.
2. Lasse die „Schüler No" oben rechts schreiben – für ein mögliches Feedback – und dann dreimal jeweils auf die Hälfte falten, auseinander gefaltet ergeben sich acht Felder (A 7).
3. Der Schüler schreibt in Feld 1, 2, 5 und 6 je eine Frage aus dem vergangenen Lehrstoff, die mündlich beantwortet werden kann und deren Lösung er selbst wüsste – Lehrbuch, Mitschrift, Tafelwerk können verwendet werden – „W"-Fragen vermeiden.
4. Nach dem Einsammeln und erneutem wahllosem Austeilen, in der gleichen Gruppe oder Parallelklasse, schreibt der Schüler seine No oben links und beantwortet schriftlich in die entsprechenden Felder 3, 4, 7 und 8. Das könnte auch als HA (Hausaufgabe) erfolgen.
5. Einsammeln, erneut wahllos austeilen, Korrektur lesen lassen – könnte ebenfalls HA sein.
6. Lehrer überfliegt die Blätter nach immer noch möglichen fachlichen Fehlern (noch nie erlebt) und gibt die Blätter den zwei leistungsstärksten Schülern mit nach Hause. Sie schneiden die Blätter auseinander, falten und kleben sie zu Frage-Antwort-Kärtchen im Format A7. Dabei sortieren sie doppelte, schlecht lesbare oder übersehene fehlerhafte Fragen+Antworten aus. Das ergibt bei einer Klassenstärke von 20 Schülern und zwei Klassen fast 100 verwendbare Fragen bei einem zeitlichem Unterrichtsaufwand von zweimal 15 min. Und die Schüler haben das Gefühl, selbst die Fragen/Antwor-

ten erarbeitet zu haben und nicht vom Lehrer „reingelegt" worden zu sein.

7. Anwendung dieser Kärtchen ist vielfältig – für mündliche Note, zur Wiederholung, für permanent Zuspätkommer etc.
8. Schüler zieht zehn Kärtchen, gibt sie einem Kameraden, dieser stellt die Fragen, vergleicht mit den Antworten auf der Rückseite und vergibt zwei, einen oder keinen Punkt. Ein weiterer Schüler schreibt die jeweilige Wertung an die Tafel, rechnet am Ende die Prozente aus und macht einen Notenvorschlag.
9. Geht je nach Klassensituation auch im Tandemverfahren, der Lehrer hört nur noch rein und vertraut auf das Urteilsvermögen und der Fairness, sowie Ehrgeiz der Schüler – damit machte ich gute Erfahrungen. Da sind dann sechs Schüler auf einmal konzentriert gefordert. Die anderen hören aufmerksam zu, da sie ja die nächsten sein könnten.
10. Viel Erfolg beim Nachmachen! Ihr ewe ◂◂

Doch er dreht sich gelassen um…

Eugen Roths „Das Sprungbrett" im Unterricht der achten Klasse

Rainer E. Wicke

Wider den muffigen Beigeschmack von Gedichten

In diesem Beitrag wird aufgezeigt, dass es sinnvoll ist, der Lyrik (wieder) einen festen Platz im fremdsprachigen Deutschunterricht einzuräumen, allerdings wird nicht das idealtypische Kunstwerk in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt, das nur eine Deutung zulässt. Dies geschieht ganz im Sinne von Robert Gernhardt, der Gedichten und Balladen als Texte betrachtete, die von Menschen mit dem Ziel geschrieben werden, die Leser zur intensiven Auseinandersetzung mit ihnen aufzufordern:

> *Es geht darum, die Angst vor Gedichten runterzufahren und den Studenten zu zeigen, dass Gedichte nicht nur eine Interpretationsaufgabe sind. Gedichte haben für viele einen muffigen Beigeschmack. Früher war viel mehr Heiterkeit im Spiel. Genau das will ich versuchen, deutlich zu machen: dass jedes Gedicht ein Menschenwerk ist und wie man es verbessern und das bereits Bestehende mit neuen Inhalten auffüllen kann. Dichter waren lange Zeit sakrosankt. Das muss immer wieder neu aufgelockert werden.*[1]

Dazu eignen sich Gedichte von Ringelnatz, James Krüss und Eugen Roth besonders gut, da sie sprachlich zwar schon hohe Erwartungen an die Schüler stellen, sich jedoch humorvoll mit Themen befassen, die den jugendlichen Lernern ebenfalls vertraut sind. Der im Folgenden geschilderte Vorschlag zum Einsatz von Eugen Roths wunderbarem Gedicht *Das Sprungbrett* im Unterricht der achten Klasse der Deutschen Schule Madrid respektiert Gernhardts Einstellung, indem nach den Prinzipien des rezeptionsästhetische Ansatzes im Umgang mit Gedichten vorgegangen wird. Lyrik soll hier im wahrsten Sinne des Wortes begreifbar gemacht und die Schüler zum Schreiben von eigenen Gedichten oder Teilen von diesen motiviert werden. Der Unterrichtsversuch fand im Rahmen des diesjährigen Auslandsteils eines Vorbereitungslehrgangs für Lehrer statt, die ab dem Sommer an Schulen auf der iberischen Halbinsel unterrichten.

Auch dieses Gedicht hat seinen Sitz im Leben der Schüler, denn es schildert ein alltägliches sportliches Thema aus einer anderen Perspektive und bietet dem Leser die Möglichkeit, die fremde Sprache nicht nur als Abbildung der Wirklichkeit, sondern auch als ein Medium (zur künstlerischen) Veränderung derselben zu erfahren. Außerdem enthält es ein überraschendes Ende, das auch die Schüler der Deutschen Schule Madrid verblüffte und somit zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Inhalt motivierte.

Das Thema *Sport und Schwimmen* kann im DaF-Unterricht als bekannt vorausgesetzt werden, da es in den vielen Lehrbüchern immer wieder Erwähnung findet und den Interessen der Kinder entspricht, die – auch in der achten Klasse – leicht für einen Schwimmbadbesuch zu motivieren sind. Daher können die Schüler sofort aufgrund ihres Vorwissens und ihrer Lebenserfahrung mit dem Gedicht in einen Dialog treten und ausgehend von Bekanntem sich unbekannte Informationen erschließen. Das Gedicht beeindruckt wie bereits angedeutet durch ein hohes sprachliches und inhaltliches Niveau, überfordert die Schüler aber nicht, weil es ihnen – durch die Bereitstellung angemessener Verstehenshilfen und Aufgaben – die individuelle Deutung ermöglicht. *Das Sprungbrett* macht neugierig, weil es einerseits Bekanntes und Alltägliches schildert, aber auch pfiffige Aspekte enthält, die eine neue Bedeutsamkeit für die Lerner bieten.[2] Es fordert zur Reaktion heraus und provoziert Interpretationsversuche, bzw. stellt es eine Verbindung von der Rezeption zur Produktion her, wenn Dekodierungs- und

1 Gernhardt, Robert: Mit Salat lässt sich gut reimen, in: Kölner Stadt-Anzeiger, Kultur, 28./29. Januar 2006.
2 Solmecke, Gert: Texte hören, lesen und verstehen, Langenscheidt-Verlag, München, 1993, S. 40.

Bearbeitungshilfen und Formen des kreativen Schreibens angeboten werden.

Zur Einstimmung auf die Thematik vor der Aushändigung des Textes wurden unterschiedlichen Augenpaare genutzt, die aus einem Foto herauskopiert und auf einer Folie präsentiert wurden:

Wohin sehen diese Personen?
Was sehen sie?
Was denken sie?

Zunächst erhielten die Schüler der achten Klasse der Deutschen Schule Madrid Gelegenheit, Vermutungen darüber anzustellen, wohin diese sechs Personen sehen, bzw. was ihre Aufmerksamkeit so fesselt. Hier wurden folgende Möglichkeiten von den Schülern genannt: Die Personen sehen

- in den Himmel,
- ein Flugzeug
- Wolken
- Vögel
- die Sonne
- einen Turm.

Obwohl diese Vermutungen sich noch weit entfernt vom eigentlichen Thema des Gedichtes bewegten, in dem es um einen Turmspringer geht, war es aufgrund der Konstellation des Bildes gelungen, den Aspekt herauszuarbeiten, dass diese Personen offensichtlich irgendeinen Gegenstand oder ein Ereignis beobachten, der oder das sich weit oberhalb ihres eigenen Standpunktes befindet. Das Bild sollte auch nur der Sensibilisierung der Schüler dienen und im Sinne eines Aufmachers das Interesse wecken, so dass die Lerner behutsam an das Thema herangeführt werden konnten.

Interessanterweise hatte eine Gruppe von DaF-Lehrern, in der das Gedicht in einem Seminar ebenfalls Verwendung gefunden hatte, sich viel zielstrebiger darauf geeinigt, dass die Personen eindeutig einem Seiltänzer oder Artisten bei der Arbeit zusehen. Als Gründe für diese Entscheidung wurde angeführt, dass es sich bei dem Beobachteten um etwas besonders Aufregendes oder Fesselndes handeln muss, denn eine entsprechende Anspannung sei allen Gesichtern zu entnehmen.

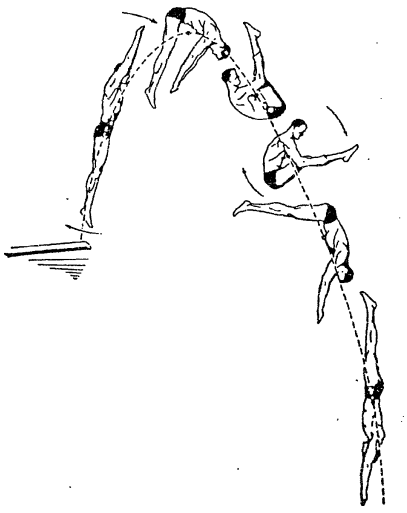
Um den Schülern die Antizipation des Inhaltes des Gedichtes zu erleichtern, wurde die – eigens für diesen Unterrichtsversuch von dem den Lesern bereits aus anderen Artikeln in der Zeitschrift *Deutsche Lehrer im Ausland* bekannten – Zeichner Peter Koslowski angefertigte Karikatur eingesetzt, der zu entnehmen ist, dass sich Badegäste im Schwimmbad aufmerksam dem Geschehen auf einem Sprungbrett widmen. Um die Spannung zu erhöhen, wurde zunächst eine Folie verwendet, auf der das Sprungbrett und die deutlich sichtbaren Männerbeine entfernt worden waren.

Im Gespräch mit den Schülern wurde herausgearbeitet, was die um das Sprungbecken versammelten Badegäste so fasziniert, dass sie aufmerksam nach oben starren. Schnell wurde erkannt, dass sich dort eine Person befinden muss, die durch ihr Verhalten gerade diese besondere Aufmerksamkeit erreicht hat. In diesem Gespräch konkretisierten die Schüler ihre Erwartungen deutlich, indem sie die Wörter *Saldo* und *Dop-*

pelsaldo in den Raum stellte. An Titelvorschlägen für die Szene wurden unter anderem *Der Sprung (vom Turm)* und *der Springer* genannt.

Erst jetzt wurde die vollständige Version der Karikatur zu Bestätigung aufgelegt, der eindeutig zu entnehmen ist, dass eine männliche Person sich auf einen Sprung vorbereitet.

Der Bewegungsablauf bei einem Salto von einem Sprungturm wurde durch eine entsprechende Skizze veranschaulicht, die den Schülern auf einer weiteren Folie präsentiert wurde.



Gemeinsam mit den Schülern wurde diskutiert, warum die Zuschauer so gespannt auf den Sprung des Mannes warten. Es wurden Vermutungen geäußert, dass er bereits zuvor gute Sprünge gezeigt hatte, bzw. dass einige der Zuschauer vermuteten, dass ein Angeber einen missglückten Sprung zeigen würde.

Im Anschluss wurde der Klasse der erste Teil des Gedichtes zusammen mit dem Auftrag präsentiert, ein entsprechendes Ende zu verfassen:

Eugen Roth
Das Sprungbrett

Ein Mensch, den es nach Ruhm gelüstet,[3]
Besteigt, mit großem Mut gerüstet,[4]
Ein Sprungbrett – und man denkt, er liefe[5]
Nun vor und spränge[6] in die Tiefe,
Mit Doppelsalto und dergleichen
Der Menge Beifall zu erreichen.
Doch läßt er, angestaunt von vielen,
Zuerst einmal die Muskeln spielen,
Um dann erhaben[7] vorzutreten,
Als gält's die Sonne anzubeten.[8]
Ergriffen schweigt das Publikum.

Wie geht das Gedicht weiter?
Schreibe es, erzähle es zu Ende!

Da es sich doch um ein sprachlich sehr anspruchsvolles Gedicht handelt, wurden den Schülern gleichzeitig einige der Wörter, wie dem Text zu entnehmen ist, einsprachig erklärt. Nach dem lauten Vorlesen durch den Lehrer wurden die Schüler aufgefordert, den Inhalt kurz in eigenen Worten wiederzugeben. Im Lehrer-Schülergespräch wurde herausgearbeitet, dass der Springer die Aufmerksamkeit der Beobachter schon allein dadurch auf sich zieht, dass er durch sein Muskelspiel, das von einem Schüler anschaulich präsentiert wurde, die Erwartung weckt, dass nun ein ganz besonders gelungener

3 Ein Mensch, der berühmt sein will
4 Er besteigt das Sprungbrett mutig
5 Konjunktivform – im Präsens: man denkt, er läuft
6 Konjunktiv – im Präsens: er springt
7 Hier: langsam und stolz
8 Als ob er die Sonne anbetet, als ob er zu der Sonne betet

Sprung folgen würde. Hier wurden die Schüler bestätigt, die schon zuvor von einem Angeber gesprochen hatten, der sich auf dem Brett demonstrativ der Öffentlichkeit stellte.

Nachdem das Textverständnis entsprechend gesichert worden war, erhielten die Schüler in Partnerpaaren Gelegenheit dazu, das Gedicht selbst weiter zu schreiben. Obwohl sie keineswegs dazu verpflichtet worden waren, dies in Reimform zu tun, konnten offensichtlich einige der Schüler dieser Versuchung nicht widerstehen, wie das folgende Beispiel zeigt:
Bedenkt man, dass den Schülern lediglich ca. zehn Minuten für das Verfassen des Textes zur Verfügung stand, so kann die Erstellung dieses kleinen Gedichtes trotz der Fehler schon als eine gute Leistung bestätigt werden.

Ergriffen schweigt das Publikum,
Er dräht (!) sich herum,
Sieht ziemlich dumm herum.
Jetzt springt er in die Leere,
Das dient ihm jetzt zur Lehre.
Er trifft genau im (!) Beckenrand
Mit dem Rücken an der Wand.
Er bekommt jetzt einen Brand.
Mit hartem Zorn und Kraft
Verliert er nun seine Macht.
Alle lachen ihn aus –
Er geht erniedrigt ins Krankenhaus.

Isabel, Gabriela, Ana, 8e

Aber auch Verlaufsbeschreibungen ohne Reime wurden von den Partnerpaaren oder Kleingruppen erstellt:

Ergriffen schweigt das Publikum

Weil er – als er sich zum Salto vorbereitet – vom (!) Sprungbrett ausrutscht. Unten platscht er flach auf das Wasser. Erschrocken ruft eine Frau im Publikum den Krankenwagen. Da aber (!) hat ihn ein anderer Mann schon aus dem Wasser gerettet. Sein Rücken ist rötlich, aber trotzdem wird er ins Krankenhaus gefahren.

Miguel Sanchez Velo, 8e

Auf einmal springt er in die Tiefe und macht ein (!) Salto. Das Publikum schweigt und wartet, dass er zum Schluss noch in das Wasser kommt. Er landet perfekt im Wasser, aber mit soviel Schwung, dass er den Boden mit dem Kopf berührt. Er hat eine Beule, aber ist noch glücklich für (!) sein Muthaben (!). Der Krankenwagen kommt und das Publikum jubelt.

Ramon Morales
Marta Perez-Maffei

Interessanterweise antizipierten die spanischen Schüler ausnahmslos, dass der Springer nun einen Sprung wagen würde, der ihn nicht nur überfordern, sondern auch seine körperliche Unversehrtheit kosten würde. Der Gedanke, dass der Mann den Sprung total verweigert, kam den spanischen Kindern offensichtlich nicht.

Nach der Präsentation der Ergebnisse wurde den Schülern auch der letzte Teil des Gedichtes zur Kontrolle präsentiert. Dabei wurde die Folie Zeile für Zeile aufgedeckt, um den Schülern Gelegenheit zu geben, eine passende Folgezeile zu formulieren. Erstaunlicherweise waren einige Schüler dazu in der Lage, passende Reime zu erstellen, von denen einige sehr zielgenau dem Original entsprachen:

Doch er dreht sich gelassen um
Und steigt, fast möchte man sagen, heiter[9]
Und voll befriedigt[10] von der Leiter.
Denn, wenn auch scheinbar nur entschlossen,
Hat er doch sehr viel Ruhm genossen,
Genau genommen schon den meisten –
Was sollt' er da erst noch was leisten?[11]

Der Überraschungseffekt war zweifellos groß. Erneut erhielten die Schüler Gelegenheit dazu, den Schluss des Gedichtes in eigenen Worten wiederzugeben und ihre Meinung dazu zu äußern.

9 Hier: fröhlich
10 Sehr zufrieden
11 Erklärung: Warum muss er da noch etwas leisten?

In der Abschlussphase des Unterrichts wurden die Gedanken des Mannes vor und nach dem Sprung von den Schülern beschrieben, ebenso wie die Gedanken eines Beobachters/einer Beobachterin des Geschehens. Darüber hinaus wurde ansatzweise diskutiert, ob der Mann auf dem Sprungbrett wirklich Mut beweist oder ob er als eine an seinem Vorhaben gescheiterte Persönlichkeit einzustufen ist.

Fazit

Leider stand für den Unterrichtsversuch nur eine Schulstunde zur Verfügung, sicherlich hätte es einer intensiveren Besprechung der Ergebnisse und der Weiterarbeit am Text in einer zweiten Stunde bedurft, um den Einsatz des Gedichtes abzurunden. Schon allein die Frage, ob es sich bei dem Verhalten des Mannes um Mut, Feigheit oder um eine bewusste Täuschung des Publikums handelt, wäre eine intensivere Betrachtung wert gewesen. Dennoch hat dieser Versuch gezeigt, dass es durchaus möglich ist, ein solches ironisches oder satirisches Gedicht wie *Das Sprungbrett* gewinnbringend im DaF-Unterricht der Sekundarstufe I einzusetzen. Dies ist keineswegs selbstverständlich, da das Verständnis von Humor und Ironie von den Gepflogenheiten des jeweiligen Kulturkreises abhängig ist und deutscher Humor hat seine besonderen Eigenheiten, die nicht immer international entsprechend gedeutet werden. ◂◂

Eugen Roth: „Das Sprungbrett“ Unterrichtsverlauf

Jahrgangstufe: 8 – Lernjahr: 4. Lernjahr – Zahl der Unterrichtstunden: 1

Phase	Sozialform	Medien
Einstieg in das Thema: • Abbildung Augenpaare. Auftrag: Wohin sehen diese Personen, Was sehen sie? Was denken sie?	• Plenum, • Partnerarbeit	• Folie • Tafel
Gezielte Hinführung auf das Thema: • Einsatz der Karikatur(en) zur Antizipation des Inhaltes des Gedichtes	• Plenum	• Folie • Tafel
Präsentation eines Textteiles: • Vorlesen durch den Lehrer • Hervorhebung der markierten Wörter und Strukturen • Zusammenfassung der Handlung durch Schüler nach kurzer Partnerarbeit	• Plenum • Plenum • Partnerarbeit	• Folie
Vervollständigung des Gedichtes: • Möglichkeiten: in Reimform oder als Fließtext	• Partnerarbeit	• Bisherige Arbeitsergebnisse • Arbeitsblatt
Präsentation der Ergebnisse: • Schülervortrag	• Plenum	• Arbeitsergebnisse
Präsentation des gesamten Originaltextes	• Plenum	• Folie
Weiterarbeit oder Hausaufgabe: Schreibt auf: a) was der Mann vor und nach dem Gang auf das Sprungbrett denkt b) Was ein Zuschauer/eine Zuschauerin denkt	• Einzelarbeit	• Ergebnisse
Mögliche Weiterarbeit: Arbeit am Text: Ist der Mann auf dem Sprungbrett mutig? Was kritisiert der Dichter?		

Arbeitsbericht zum „Praxisorientierten Schauspieltraining“ am Colegio Humboldt in Puebla/Mexico vom 22.02.–27.02.2010

Hartwig W. Müller

Grundsätzliches

Seit 2001 führt das „Brokalhaus München e. V. i. G.“ unter Leitung von Hartwig W. Müller (hwmueller) ein praxisorientiertes Schauspieltraining an deutschen Schulen im In- und Ausland durch. Im Rahmen des Workshops wird eine Bühnenfassung von einem Theaterstück in deutscher Sprache mit den Schülern zur bühnenreifen Aufführung gebracht.

Ziel

Der praxisorientierte Bezug soll dem Schüler einen realistischen Einblick, in die professionelle Arbeit des Schauspielers am Theater geben. Darüber hinaus soll der Workshop auch den persönlichkeitsbildenden Aspekt in den Vordergrund stellen. Die kreative Kommunikation, die soziale Kompetenz in der Gruppe sowie das selbstsichere Auftreten vor einem größeren Publikum werden gestärkt. Durch eine schülergerechte Auswahl und Aufbereitung der Vorlagen werden die deutschsprachlichen Fähigkeiten gerade im Hinblick auf klassische Texte erweitert und der Zugang zu Form und Inhalten aktueller Inszenierungspraxis im deutschen Sprachraum erleichtert.

Lehrinhalte

Neben der Inszenierung des Stückes hat der Workshop folgende Inhalte:

- Stimm-/Sprechübungen
- Konzentrationstraining
- Körper- und Bewegungsarbeit
- Schulung der eigenen Wahrnehmung und der von Mitspielern und Gruppenprozessen
- Improvisationstechniken
- die Arbeit des Schauspielers an der Rolle
- Einführung in den theoretischen und historischen Hintergrund des Theaters von der Antike bis in die Moderne, vor allem auch in Bezug auf das Rollenverständnis des Schauspielers im Lichte der jeweiligen gesellschaftlichen Situation und deren Wandel.

Finanzierung

Die Kosten des Projektes (Transport/Übernachtung/Honorar/etc.) wurden z. T. vom „Brokalhaus München e. V. i. G.“ sowie des Colegio Humboldt (Puebla) getragen. Die Unterkunft übernahm Herr Marcus Stibi (dem hierfür besonderer Dank geschuldet ist).

Das Projekt in Puebla/Mexico vom 22.02.–27.02.2010

Teilnehmer:

- *Faust:* Christian Voigt/Alfonso Patjane Kanan/Fernando Maldonado
- *Gretchen:* Svenja Popp/Christin Ann Gah/ Katherine Kyek Cobo
- *Mephista:* Atenas Rodriguez/Larissa Ulthau Guzman/Jasmin Puchalowitz
- *Wagner:* Stephan Liedthe
- *Hexe:* Julia Multhaup
- *Valentin:* Daniel Birkholz
- *Marthe/Lieschen:* Nele Dallmann
- *Technik:* Kristina Pfützner
- *Regie:* hwmueller
- *Spielleitung:* Marcus Stibi

Am 22.02.2010 trafen sich 13 Schüler (s. o.) des Colegio Humboldt zur Projektwoche zu einem Theater-Workshop, um mit dem Schauspieler und Regisseur Hartwig W. Müller (hwmueller) eine Bühnenfassung von Goethes „Faust I“ binnen einer Woche auf die Bühne zu bringen.

Durch die inhaltliche Vorbereitung von Herrn Marcus Stibi (Colegio Humboldt) war es schnell möglich, den umfangreichen Text und die Rollen zu verteilen. Ziel war es, allen 13 Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zur Entfaltung und Mitarbeit zu geben.

Trotz der „landestypischen Eigendynamik“ der Gruppe war es aufgrund der außerge-

wöhnlichen Disziplin aller Beteiligten möglich, schnell einen Leitfaden für die Inszenierung zu finden. Hier sei ausdrücklich auf das vorbildliche Engagement der Schüler hinzuweisen, die diese Arbeit zum Teil auch in ihrer Freizeit nach Unterrichtsende bewerkstelligt haben. In Anbetracht der Tatsache, dass einige Schüler überhaupt keinen Kontakt zum Theaterspielen hatten, war der schnelle Zugang über die vorgegebene Struktur beachtlich. Sprachbarrieren gab es nahezu gar nicht. Auffällig war auch das schnelle Verständnis für die inhaltliche Ausrichtung unseres Faust, welche stark auf die „Gretchentragödie", um den sozialen Auf- und Abstieg und die Folgen einer ungewollten Schwangerschaft, abzielte. Das Manko der zu geringen Jungenauswahl und die Besetzung des Mephisto durch eine Mephista mit einem Mädchen erwies sich als Glücksfall, der den Aspekt um das Böse, der Verführung und des Paktes in ein ganz neues Licht rückte. Die Gespräche mit den Schülern zumindest haben mich nachhaltig beeindruckt.

Auch die Mehrfachbesetzungen der Rollen Faust, Gretchen und Mephista war eine richtige Entscheidung: denn durch den reduzierten Textumfang hatten die SchülerInnen die Möglichkeit einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Rolle, sowohl inhaltlich aber vor allem auch emotional. Wie weit oder besser wie tief dies ging, konnten wir eindrucksvoll bei den Aufführungen erleben.

Bewertung

Nach einhelliger Meinung seitens der Schulleitung, der Eltern und der Schülerschaft darf das Projekt als gelungen betrachtet werden. Die starke Konzentration der Schüler auf- und zueinander hat die Arbeit erheblich erleichtert. Die Mischung der verschiedenen Altersgruppen und der Einbezug von „einheimischen" Schülern aus Mexico hat sich positiv auf alle Beteiligten ausgewirkt. Vor allem auch der professionelle Bezug der Arbeit und die ergebnisorientierte Produktion haben sich förderlich auf die Einstellung der einzelnen Schüler zu ihrer eigenverantwortlichen Stellung in der Gruppe ausgewirkt. Die Tatsache, dass es sich um eine freiwillige Mitarbeit gehandelt hat, zeigt zudem den hohen Reifegrad der beteiligten Schüler.

Der großartige Erfolg der Vorstellungen am 26.2. und 27.2. ist letztlich auch dem technischen und logistischen Support von Herrn Marcus Stibi und den Mitarbeitern der Schule zu verdanken.

Seitens des „Brokalhaus München e. V. i. G." gehörte die Arbeit in Puebla zu den herausragenden Projekten. Eine erneute Zusammenarbeit ist auch seitens der Schule wünschenswert.

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei Herrn Marcus Stibi und seiner Familie für die Gastfreundschaft, dem Schulleiter Herrn Dr. Jakobi für seine herzerfrischende Offenheit, allen Lehrern, denen ich bei der Arbeit begegnet bin und vor allem bei den Schülerinnen und Schülern für ihre Bereitschaft das Projekt zu tragen, herzlichst bedanken. ◂◂

Kontakt

Hartwig W. Müller (hwmueller)
BROKALHAUS München e. V. i. G.
www.brokalhaus.de

Faust für die Massen?

Ann Christin Gah

Mittwoch, nach Schulschluss. Ein gutes Dutzend Schüler versammelt sich im Dirndl und Anzug im Auditorium. Gelbe Hefte bedecken den Boden, manche zerfleddert, manche fast unberührt. Nun mag man sich fragen, welcher Erpressung die Armen zum Opfer gefallen sind, doch die Antwort fällt relativ unspektakulär aus:

Tatsächlich sind sie alle freiwillig gekommen, so überraschend dies auch klingen mag.

Einige Wochen vorher: Die Projektwoche wurde bereits angekündigt, die Auswahl hängt wie immer ein wenig verspätet neben dem Vertretungsplan. Nur, was nehmen?

Aus Erfahrung halten es die Lehrer in diesen Wochen wie die Politiker, machen Versprechungen, die sie niemals einhalten können und neigen zur Verherrlichung–mit dem Effekt, dass am Ende mindestens die Hälfte der Teilnehmer im Halbschlaf eine ganze Woche vor sich hin dämmert.

Mehr aus Experimentierfreude und mangelnden Alternativen als aus wahrem Interesse wählten also einige der Schüler das Theaterprojekt. Professionell in einer Woche den Faust aufzuführen, hatte man sich dort vorgenommen, trotzdem war die Erwartungshaltung der Schüler anfangs relativ gering.

Welche Überraschung, als am ersten Tag Projektleiter Marcus Stibi den Raum betrat und einen deutschen Schauspieler und Regisseur im Schlepptau hatte. Bei besagtem Darsteller handelt es sich um hwmueller, der sich nun eine Woche damit plagte, aus den Schülern passable Schauspieler zu machen und eine frische Version von Goethes „Faust" auf die Bühne zu bringen.

Kurz darauf zum Textlernen verdonnert, saßen die Schüler grüppchenweise herum, nicht gerade erfreut über die auf sie zukommende Arbeit. Dabei ernteten sie auch fleißig besorgte und entnervte Blicke seitens der beiden Projektleiter, denn es sah nicht so aus, als ob sie in der Lage wären, auch nur ihre Passage ansatzweise fehlerfrei vorzutragen.

Seltsamerweise gehören Theaterprojekte zu den wenigen Angelegenheiten, in denen sich letzten Endes alle Schüler zusammenreißen und es irgendwie bewerkstelligen, ein gutes Stück auf die Beine zu stellen. So auch hier.

Doch auf das Auswendiglernen folgten erstmal die Proben. Einzelne Szenen wurden teils über eine Stunde hinweg geübt, dabei stieß vor allem hw's nicht besonders langer Geduldsfaden den Schülern bitter auf. Man ist hier ja einiges gewohnt, aber Ruhe und volle Konzentration sind doch eher dünn gesät. Gerade dies verlangt nun „hw" den ganzen Tag, was natürlich nicht immer vollständig gelungen ist. Doch schon nach wenigen Tagen wurde deutlich, dass es sich um ein wesentlich spektakuläreres Projekt handelte, als ursprünglich erwartet. Die Teilnehmer blieben manchmal sogar bis in den späten Nachmittag. Die Gruppe wuchs schnell zusammen, bereits nach kurzer Zeit entstand eine neue Dynamik, die sich allerdings mehr als einmal selbstständig machte. Spontan dachten sich die Schüler neue Texte und Rollen aus, verschwanden dafür manchmal aber vollständig.

Auch die Vorführungen selbst wurden ein voller Erfolg. Die wenigen Zuschauer kamen aufgrund ihrer Begeisterung größtenteils sogar zu beiden Terminen.

Hier lag auch gleich das größte Manko: Trotz Bemühungen der jungen Schauspieler wurden die Aufführungen nicht wirklich publik gemacht, eine frühzeitigere offizielle Ankündigung hätte die Zuschauerzahl mit Sicherheit gesteigert. Selbst der kurzfristige Versuch, über „Facebook" Einladungen zu verschicken, schlug fehl.

Abgesehen davon handelte es sich bei dem „Faust-Projekt" um einen vollen Erfolg. Fast alle Schüler gaben an, sie würden bei einem anderen Stück wieder mitspielen, mindestens genauso viele Zuschauer hoffen auf weitere Aufführungen. ◂◂

Zu diesem interessanten Projekt erhielt ich nicht nur eine Schülermeinung in deutscher Sprache, sondern auch auf Spanisch. Ich denke, kein Leser, der dieser Sprache nicht mächtig ist, wird böse über einen fremdsprachlichen Beitrag sein, und alle anderen können testen, wie gut ihr Spanisch (noch) ist.

Fausto

Katherine Kyek Cobo

La semana de proyectos en el Colegio Humboldt suele ser una semana más tranquila de lo usual, días que los alumnos ocupan para descansar del ajetreo normal que la escuela lleva consigo. Este año de entre la gran cantidad de opciones que se presentaron una de las que más llamó la atención fue "Faust" (o "Fausto" para los hispanohablantes) pues surge la pregunta ¿Cómo se puede adaptar semejante pieza literaria en una presentación escénica que dura poco más de una hora? La respuesta es simple y evidente: No es tarea sencilla.

Desde el primer día que inició el proyecto comenzó un esfuerzo fuera de lo normal, pues solo había cinco días para montar dicha obra, cinco días que se aprovecharon al máximo en todo sentido, pues tanto el profesor Marcus Stibi como el director de todo el trabajo, el actor alemán profesional H.W. Müller se empañaron en hacer del producto final una verdadera obra de arte . No bien pasaron unos cuantos minutos y cada actor tenía papel asignado y líneas por memorizar. Poco tardamos en darnos cuenta que lo que inicialmente comenzó como una inocente diversión se transformaría en uno de los trabajos más duros que hubiéramos hecho hasta el momento, prácticas de diálogos y de escena, en la mañana y en la tarde.

Aunque cabe resaltar que las actividades teatrales no se limitaban a la próxima puesta en escena, las actividades de improvisación y el siempre complicado "No hacer nada" animaban el ambiente de una manera que a veces resultaba increíble.

El desarrollo creativo que nos vimos forzados a desarrollar así como el descubrimiento de habilidades de las que no nos pensábamos poseedores o capaces siquiera hizo de este proyecto uno de los más enriquecedores no solo a nivel académico si no a un nivel infinitamente personal. Fue una ayuda, una guía y una superación en muchos aspectos, y por supuesto fue una gran satisfacción después de ver el resultado final de nuestros esfuerzos.

En conclusión solo queda decir que la experiencia fue una de las más satisfactorias y gratificantes en todo aspecto y que sin duda nos gustaría hubiera más oportunidades como esta en el futuro, pues son éstas las que nos ayudan a crecer en la vida. ◂◂

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert, (tiffert@vdlia.de) neben Ihrer E-Mail-Adresse und Ihrer Postanschrift unbedingt auch Veränderungen Ihrer Bankverbindung mit, wenn Sie Ihren Dienst im Ausland aufgenommen haben oder nach Deutschland zurückgekehrt sind! Vielen Dank!

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

w-w-w? lederhosenundkalpak de!

Eine Non-Live-Berichterstattung aus der Päd-Arena in Interkulturingen

Martin Fluch

Tair, wir fahr'n nach Tölz

Tair, wir fahr'n nach Tölz.
Steh auf du fauler Osch-Dschigit
Und nehme deinen *Kalpak* mit.
Tair wir fahrn nach Tölz.
Tobi, wir fahr'n nach Osch,
Tobi, wir fahr'n nach Osch.
Steh auf du fauler Tölzer Mann
Und zieh die *Lederhosen* an.
Tobi, wir fahr'n nach Osch.

M. Fluch zusammen mit Schülern der 10. und 11. Klasse der Schule in Osch (und wurde zu einem beliebten Schlachtgesang im Fanblock)

Wir schalten um zu unserem Reporter:

„14 Schüler und zwei Lehrer machen sich im Mai 2008 auf den Weg eine ganz andere Welt kennen zu lernen. Aus Bayern kommend ist ihr Ziel der Süden Kirgistans. Von Bad Tölz an der Isar nach Osch an der Seidenstraße. Ein außergewöhnliches Abenteuer steht der Gruppe bevor …", sagt uns der Anfangskommentar des Filmes ‚Lederhosen und Kalpak'.

Aber das ist jetzt nicht eigentlich der Anfang. Und auch nicht das Ende des Projektes. Der Film steht in der Mitte, ist gewissermaßen das Zentrum, wenn auch nicht das Wichtigste dieser Sache.

Den Kern bilden die Menschen, hier die Schüler, deren Erlebnisse und Erfahrungen. Das Wachsen von sozialen Kompetenzen und interkultureller Akzeptanz. All dies eingebettet in ein zielorientiertes pädagogisches Konzept. In ein Schülerbegegnungskonzept, das durch seinen interkulturellen Ansatz einer sich immer intensiver globalisierenden Welt, deren nationalen und geopolitischen Grenzen durchlässig werden, sogar schwinden, einen human-gesellschaftlichen Weg bereiten soll.

Zweck und Ziele des Schüleraustausch-Programms

Ein Schüleraustausch ist keine Urlaubsreise, keine Kaffeefahrt. Man verfolgt bestimmte Ziele. Ein pädagogischer Mehrwert, ein Wissenszuwachs – für Schüler als auch Lehrer – soll erreicht werden. Denn „Austausch ist Lernen, Lernen wie man lebt" schreibt eine Schülerin an ihre Eltern während ihres Auslandsaufenthaltes (www.ausgetauscht.de). Vor allem wie andere Menschen leben, andere Kulturen.

In einer globalisierten Welt, in einer Welt, in der mittlerweile kulturelle Vielfalt in allen Ländern Normalität geworden ist, ist es besonders wichtig geworden das Andere, den Anderen kennen und verstehen zu lernen. Der viel zitierte Dialog zwischen Kulturen und Religionen.

Deshalb gehören auch laut Dr. Christine Bergmann zum menschlichen Miteinander und zur Demokratie Toleranz und Weltoffenheit. Interkulturelles Lernen ist damit unabdingbarer Bestandteil von Erziehung und Bildung. Das Austausch-Programm des Goethe-Instituts will speziell zwischen Jugendlichen in Ländern Osteuropas und Zentralasiens und Jugendlichen in Deutschland Brücken bauen. Das Konzept setzt aber auch voraus, dass die Gruppen kreative Leistungen erbringen, das Erlebte und Gelernte in ein Produkt umsetzen.

Beteiligte sind in unserer Berichterstattung ein Team aus Osch/Kirgisistan und Bad Tölz/Deutschland. Vorentlastende Sequenzen (Landeskundetraining für die Kirgisen, Russischlektionen für die Bayern, Überlegungen zu Erwartungen, Befürchtungen und Vorfreude auf beiden Seiten), eine kulturell-inhaltliche Vorbereitung der Austauschgruppen auf das andere Land wurden somit zu einem wichtigen kognitiven Training vor dem Aufeinandertreffen der beiden Teams.

Im Vordergrund eines vom Goethe-Institut während des Austauschs finanziell unterstützten

kulturell-landeskundlichen Begleitprogramms sollte aber vor allem auch das Erleben des Alltags der Jugendlichen am Ort stehen, nicht touristische Aspekte. Selbstredend! Und selbst redend sind somit auch die deutschen Partner gefordert, auch sie sollten in eine Projektarbeit einbezogen sein. Diesem Gedanken angelehnt war somit auch das Programm während des Besuchs der Tölzer Gruppe, welches unter dem Titel ‚Lebens- und Wohnwelten' stand (siehe dazu unten: ‚Seitenwechsel an die Seidenstraße').

Doch bevor wir uns gleich dem eigentlichen Match widmen – die beiden Teams sind noch beim Warmlaufen –, wollen wir den Fokus zuerst auf die beiden letzten und entscheidenden Trainingslager des Teams aus Osch richten.

Die beiden vorgeschalteten Trainingslager

- Trainingscamp in Wülfrath

Es war Herbst 2003, als die Mittelschule Nr. 18 in Osch an dem Wettbewerb des Goethe-Instituts teilgenommen hatte. Und gewonnen hatte! Ein Austauschprojekt mit einer deutschen Schule. Es war fantastisch, es war eine Sensation. Es gab nun endlich eine Möglichkeit für die Deutsch lernenden Schüler Deutschland in echt zu erleben.

Am 11. Juni 2004 flog man also für insgesamt 14 Tage mit 13 Schülern ins Rheinland. Die Partnerschule war eine Realschule in Wülfrath. Die beiden Deutschlehrerinnen Elvira Sitdikova und Tansilia Sulfibaeva begleiteten die Schüler und Schülerinnen.

Nach einem dreitägigen Vorbereitungsseminar in Frankfurt fuhr die Gruppe weiter an den Rhein. Es waren wohl die ersten Oscher, die Deutschland besuchten, und die Gesichter bestanden aus Augen und Mündern, von morgens bis abends nur weit geöffnet, um all das Unglaubliche aufzusaugen.

Schon alleine das Schulgebäude wirkte wie ein Palast, wenn man es mit der ‚Ruine' in Osch verglich. Vor allem aber die Eindrücke in den Fußgängerzonen, den Einkaufsstraßen, den großen, glitzernden Konsumtempel schienen so manchen Schüler zu erschlagen.

Die verpflichtenden morgendlichen Schulbesuche wurden mit Exkursionen in die nahen Städte Wuppertal, Düsseldorf und Köln gewürzt. Noch heute berichten ehemalige Schüler tief beeindruckt von der Wuppertaler Schwebebahn und dem Kölner Dom – technische und kulturelle Highlights ihres ersten Deutschlandaufenthaltes.

Tschinara schrieb in ihrem Tagebuch: „Schon seit der Kindheit träumte ich von Abenteuern und fernen Ländern. Mein Traum hat mit diesem wunderschönen Land begonnen. Und ich hoffe, dass ich in Zukunft dieses schöne Land noch oft besuchen werde." Tschinara hat es vor kurzem zumindest virtuell gemacht – und sich im Gästebuch der Realschule in Wülfrath eingetragen. (Weitere Informationen und Bilder zu diesem Austausch unter www.realschule-wuelfrath.de)

Man freute sich nun vor allem auf den Gegenbesuch, die deutschen Freunde, die man kennen gelernt hatte. Doch dann kam alles ganz anders:

Frühjahr 2005: Revolution in Kirgisistan. Erste allgemeine Verunsicherung. Bis hin zur Angst, dass man in ein Bürgerkriegsland reisen

Die kirgisischen Schüler putzen ihre Klassenzimmer selber

Der Frühstückstisch wird gerichtet …

… und es kommt Fleisch auf den Tisch

würde. Der Gegenbesuch wurde abgesagt. Nicht verschoben! Abgesagt!!

• Trainingslager in Gotha

So kam es sehr gelegen, dass ein weiterer Wettbewerb erfolgreich bestritten wurde und über das Auswärtige Amt im Rahmen des Europäisch-Islamischen Dialogs ein zweiter Austausch finanziert werden konnte.

Begleitet von Elvira Sitdikova und der Direktorin ging es dann wieder für 14 Tage am 26. September nach Gotha. Es gab zwar kein Vorbereitungsseminar nach dem ‚Goethe-Beispiel', dafür fuhren die kirgisischen Gäste und die deutschen Gastgeber gemeinsam für drei Tage in ein Schullandheim in Heubach.

Und dann spielte Goethe auch bei diesem Austausch noch eine kleine Rolle, nämlich als eine der Exkursionen nach Weimar führte. Mit dem Standort Gotha schien eigentlich ein optimaler Partner gefunden zu sein. Kennen lernen der Stadt, der Schule in Verbindung mit offener Gastfreundschaft. Neue Eindrücke und ungeahnte Erlebnisse in den Gastfamilien: „Bei uns in Kirgistan leben die Hunde im Garten, nicht im Haus. Aber bei meiner Familie lebte ein Hund wie ein Kind der Familie. Zuerst hatte ich Angst, denn in Kirgistan beißen fast alle Hunde, aber dann wurde auch der Hund mein Freund …" (Aisuluu). Es wurden natürlich weit mehr als nur ‚Hunde-Freundschaften' geschlossen.

Deshalb freute man sich nun vor allem auf den Gegenbesuch, die deutschen Freunde, die man kennen gelernt hatte. Doch dann kam alles ganz anders, wieder einmal: Destruktionskampagnen und Negativpresse hatten dafür gesorgt, dass ein Teil des Kollegiums und ein großer Teil der Eltern eine Fahrt in die ferne und raue Bergwelt der kirgisischen Nomaden ablehnte.

„Wenn die Kinder nicht gefressen werden, werden sie zumindest entführt, zwangsverheiratet und zur Sklavenarbeit auf dem Basar gezwungen. Kommen – wenn überhaupt – zurück mit Läusen, Krätze und Tuberkulose. Ausgehungert, ausgemergelt mit einem apokalyptischen Odem in erloschenen Augen" oder ähnliche allgemein zutreffende Darlegungen von wahrhaft Wissenden machten die Runde.

Kurze Rast auf einer Exkursion durchs Reich der Pferde

‚Gotha' sagte die Fahrt nach Osch ab. Wieder ein Rückschlag. Es scheint wie eine ewige Trainingseinheit mit der unbeweglichen Wand.

Aber immerhin war nun die Mannschaft aus Osch optimal auf ein richtiges Spiel vorbereitet. Man hatte die technischen Voraussetzungen und kannte die Taktik.

Im Frühjahr 2006 setzte ich mich mit dem Goethe-Institut in Verbindung und erhielt die frohe Botschaft, dass der damals begonnene Austausch (Juni 2004) von vorne beginnen könne, wenn eine neue und geeignete Partnerschule gefunden sei.

Frau Sitdikova kontaktierte den ehemaligen deutschen Kollegen Marko Hild, der ein Jahr in Osch gearbeitet und danach eine Stelle in Bad Tölz angetreten hatte, und konnte so den Kontakt zur Staatlichen Mittelschule Bad Tölz hergestellt. Man kam überein, ein echtes Freundschaftsspiel anzusetzen – mit Spielen auf beiden Plätzen, zweimal Deutschland und zwei Gegenbesuche! Sogleich hatten die Betreuer der beiden Teams die erste Mannschaftsaufstellung bekannt gegeben und einen Termin vereinbart.

Und nun stehen die Unparteiischen endlich bereit, um das Spiel anzupfeifen. Die Spieler wollen endlich loslegen und zeigen was sie können. Die Zuschauer warten schon gespannt auf das erste Viertel.

Das Match

Ende April 2007 fuhr also eine Schülergruppe aus Osch zum dritten Mal nach Deutschland. Nach Bayern nun. Nach Bad Tölz. Begleitet von den beiden Betreuerinnen Elvira Sitdikova und Tasilija Sulfibajeva.

Bei den Vorbereitungen hatte es allerdings – so wie bei beiden vorhergehenden Fahrten ebenso – große administrative Probleme gegeben. Hauptsächlich mit den Spielerpässen. Und mit dem Aktenwurm, der an Genehmigungen, Gesundheitszeugnissen und Stempeln nagt, so wie es eben in den postsowjetischen Ländern gang und gäbe ist.

Auf alle Fälle kann bei den Lösungsstrategien solcher Probleme ein an reibungsfreie Organisation gewöhnter deutscher Lehrer hautnah miterleben, wieso Visa, Pass, Prekass mit Minister, Oblast, Sajawlenie Fachbegriffe eines kontrasynergetischen Konzeptes werden können.

1. Viertel: ‚Kirgisen erobern die Herzen von Tölz'

Und dann kam alles ganz genau so, wie es in allen Träumen erhofft wurde: „Wir sind dann endlich in Frankfurt angekommen und von Herrn Sabil am Flughafen abgeholt worden. Wir haben dann in einer ‚Jugendherberge' übernachtet. Das Seminar war sehr interessant und ich habe wirklich zum ersten Mal erlebt, wie Deutschland wirklich bist …" (Dschasgul)

Es hatte in Bad Tölz gewisse Befürchtungen gegeben, ob der so fremd-kulturellen Gäste. Essen sie mit Messer und Gabel, wissen sie was ein Wasserklosett ist, haben sie keine Angst vor dem Wellensittich, etc.

Und dann – die kirgisischen Schüler waren die besten Botschafter für ihr Land. Neugierig, wissbegierig und nicht in allem firm! Aber als dann ab und an nicht nur die Mädchen, sondern auch die Jungs beim Decken des Frühstücktisches Hand anlegten, waren die Schranken geöffnet. Kirgisistan war in Bayern angekommen!

„Das war das Schönste für mich. Zum ersten Mal habe ich das Werk und das Museum von BMW gesehen. Und dann waren wir auch noch im Olympiastadion. Ich bin ein großer Fußballfan und das Stadion sehen war mein Traum …" (Mursabek)

Den kirgisischen Schülern wurde ein alles in allem wirklich rundes Bild von Bayern geboten. Sie haben die wichtigen Städte kennen gelernt, gesehen wie deutsche Familien leben, wie man lebt und arbeitet und sie haben die Schule hautnah erlebt.

Lebens- und Wohnwelten (Eine Idee war geboren)!!!

Am letzten Abend war dann das große Abschiedsfest geplant. Die Kirgisen hatten ein kleines Kulturprogramm mit Gesang und Tanz einstudiert und die bayrischen Gastgeber sorgten für das leibliche Wohl. Und so war es nicht verwunderlich, dass der ‚Tölzer Kurier' einen farbig fröhlichen und mehr als positiven Artikel über diesen Besuch veröffentlichte

Das erste Viertel war somit als Riesenerfolg für beide Mannschaften zu werten und auch die Zuschauer waren – wie erwähnt – begeistert von der Spielweise beider Teams.

2. Viertel: ‚Seitenwechsel an die Seidenstraße'

„14 Schüler und zwei Lehrer machen sich im Mai 2008 auf den Weg eine ganz andere Welt kennen zu lernen. […] Ein außergewöhnliches Abenteuer steht der Gruppe bevor. Was wird diese Gruppe erwarten, was wird ihnen begegnen …"

Da aus diesen fast knapp Wochen, dem Besuch der bayrischen Schüler nicht nur Freundschaften, sondern auch einige präsentierbare Produkte entstanden sind, Nachhaltigkeit angesetzt und ein mit Sicherheit in vielen Köpfen ein totoglobalfreundliches Umdenken erreicht werden konnte, soll das Erlebte hier in Kurzform chronologisch dargestellt werden.

Das Programm

- 20. Mai, Dienstag

Das Tölzer Team landet am frühen Morgen in Bischkek. Eine Marschrutka und ein zusätzliches Auto warten, um die Gruppe abzuholen. Die Fahrt führt über zwei Gebirgspässe Richtung Süden. Nicht eingeplant war die Reifenpanne vor dem Töö-Aschu-Tunnel. Es ist die erste kennen Berührung mit der einzigartigen kirgisischen Berglandschaft. Eine sehr lange Fahrt mit einer sehr langen Reifenpanne, darum erst am späten Abend Ankunft in dem märchenhaften

und zumindest in Kirgisistan berühmten Gebirgsort Arslanbob.

Schüler und Lehrer werden in die entsprechenden Unterkünfte verteilt, wobei bei jeder Gruppe ein Begleitlehrer dabei war.

• 21. Mai, Mittwoch

Nach einem gemeinsamen Frühstück geht es kurz ins Zentrum des Dorfes, wo sich das CBT-Büro befindet und den bayrischen Schülern und Lehrern dieses nachhaltige ‚Soft-Tourismus-Konzept' erklärt wird (war auch schon mündliches Thema bei einer DSD-Prüfung in Osch). Danach gab es einen Empfang in und eine Führung durch die auf Deutsch spezialisierte Schule in Arslanbob. Hautnahes Erleben der usbekischen Gastfreundschaft (Arslanbob ist gewissermaßen eine ethnisch-kulturelle Enklave von Usbeken in Kirgisistan).

Zur Mittagszeit geht die Fahrt weiter nach Osch und wir erreichen die Stadt am späten Nachmittag, wo es einen großen Empfang an der Schule gibt.

Die Tölzer lernen bei einem typisch kirgisischen Empfangsessen die Schüler kennen, bei denen sie während ihres Aufenthaltes wohnen werden. Gegen 19.00 Uhr verabschieden sich die kirgisisch-bayrischen Pärchen in die jeweiligen Gastfamilien.

• 22. Mai, Donnerstag

Man trifft sich zur ersten Unterrichtsstunde in der Schule und die deutschen Gäste verbringen eine Doppelstunde mit der Profilgruppe Deutsch in einem gelenkten Diskussionsforum, wo das Thema ‚interkulturelle Begegnung – kennen lernen des Fremden' im Mittelpunkt steht.

Am Nachmittag ein gemeinsamer Besuch des berühmten orientalischen Marktes von Osch und eine anschließend kleine Exkursion auf den Suleiman-Too (Berg des Salomon), eine beliebte und stark frequentierte Pilgerstätte (Vergleiche mit dem Calvarienberg in Bad Tölz werden gezogen).

• 23. Mai, Freitag

Am Vormittag Teilnahme an verschiedenen Unterrichten (Mathematik, Physik, Deutsch).

Ab dem frühen Nachmittag frei, um mit den Gastfamilien etwas zu unternehmen.

• 24. Mai, Samstag

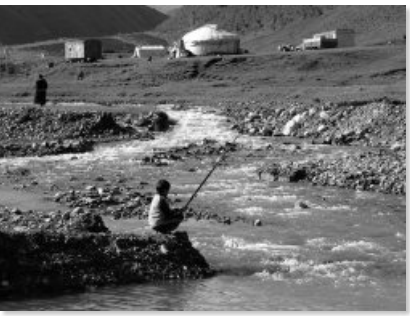
Pasledni swonok (= das letzte Läuten), der letzte Schultag, ein großes Ereignis. Er findet jedes Jahr am 25. Mai statt, in diesem Jahr vorgezogen auf den Samstag. Für die deutschen Schüler ein wunderbares Kontrastprogramm zum deutschen Schuljahresende.

Am Nachmittag Fahrt in die Berge auf einen Dschailoo.

• 24.–26. Mai, Samstagnachmittag bis Montagfrüh

Am Wochenende steht das Kennenlernen der zentralen und historischen Wohn- und Lebenskultur in Kirgisistan im Mittelpunkt.

Weit außerhalb von Osch besuchen wir eine typische Sommerweide (‚Dschailoo'), wo die deutschen Schüler zusammen mit den kirgisischen Schülern in Jurten übernachten. Eine



Idylle? Für die Gäste sicherlich! Das Leben auf der Sommerweide

Schützt bei jedem Wetter: eine kirgisische Jurte

Abendstimmung auf dem ‚Dschailoo' (Sommerweide)

Jurte wird sogar unter Anleitung der Dschailooniken gemeinsam aufgebaut.

Auf traditionelle Art und Weise wird ein Schaf geschlachtet und es werden zwei typische zentralasiatische Gerichte gekocht: Dymdama und Plov.

Den Schülern wird gezeigt, wie Stuten gemolken werden und wie Kymys hergestellt wird. Eine Wanderung durch die Hügellandschaft lässt die Schüler die Natur und die vielen frei laufenden Pferde hautnah erleben. Natur, Umwelt und Wohnwelt werden als eine sich wechselseitig bedingende Einheit erkannt.

Rückfahrt am Montag nach dem späten Frühstück.

• 27. Mai, Montag

Der frühe Nachmittag ist einer in freien Arbeitsgruppen wählbaren Projektarbeit zum Thema ‚Lebens- und Wohnwelten' gewidmet. Es herrscht eine seltsame Atmosphäre im Schulgebäude, da in der Schule kein Unterricht mehr stattfindet, sondern nur noch Prüfungen abgenommen werde. Eine ebenfalls neue Erfahrung für die deutschen Schüler, für die es unbekannt ist, dass nach Ende des Schuljahres-Unterrichtes noch in allen Klassen Tests geschrieben und Prüfungen abgenommen werden.

Danach noch ein gemeinsamer Besuch einer kirgisischen Kulturausstellung. Es werden verschieden Trachten gezeigt, auch aus anderen zentralasiatischen Ländern, Tänze werden vorgeführt und Kunsthandwerk angeboten.

• 28. Mai, Dienstag

Letzter arbeitsintensiver Vormittag mit der Zusammenstellung und Präsentation der Arbeitsergebnisse.

Am Nachmittag wird unter Anleitung der bayrischen Gäste in der Schulküche gemeinsam Kaiserschmarren zubereitet. Ein krönender kulinarischer Abschluss (in Osch) für diesen interkulturellen Schüleraustausch.

• 29. Mai, Mittwoch

Später Vormittag: Treffen an der Schule um zum Flughafen zu fahren. Herzzerreißende Abschiedsszenen.

Während des Flugs von Osch nach Bischkek können die Bayern die atemberaubende Berglandschaft aus der Vogelperspektive sehen.

In Bischkek wird – im Vergleich zu manch oscher Übernachtung – in nahezu luxuriösen Apartments genächtigt.

An diesem Abend ein Besuch in einer deutsch-kirgisischen Kulturbrauerei und Treffen mit Stipendiaten, die über den DAAD nach Deutschland fahren werden.

• 30. Mai, Donnerstag

Kennenlernen der Stadt Bischkek und Freizeit für die letzten Einkäufe.

Am Nachmittag Besuch der Fotoausstellung von Gudrun Krippner, die in ihren drei Jahren als Programmlehrerin an der Schule Nr. 18 in Osch kirgisische Landschaften, Kulturmomente und Menschen kunstvoll abgelichtet hatte und nun in der Foto-Ausstellung ‚Augen-Blicke' der Öffentlichkeit präsentiert.

Zwischen Fotografieren und Schaschlik ein gemeinsamer Spaziergang durch die Erholungsparks und Grünanlagen im Zentrum, begleitet von ehemaligen Schülern der Schule Nr. 18 in Osch, die nun in Bischkek studieren und drei Jahre zuvor ebenfalls in Deutschland waren.

Am nächsten Morgen Rückflug der deutschen Gäste (4.00 Uhr).

‚Halbzeit'-Zwischenergebnis

• Von Journalisten zu Web-Designern

Angefangen mit Schülern des Austauschjahres 2007 war im Unterricht zumindest eine kleine Auswahl an repräsentativen Texten entstanden, die nun von uns überarbeitet und ausgebaut werden konnten. Damals hatte in Osch noch keine tatsächliche Projektarbeit stattgefunden und es war kein abschließendes präsentables Produkt entstanden, die ‚Nacharbeit' blieb intra-projektiv. Erst mit der Generation 2008 entstanden die ersten Rahmenarbeiten für eine Schüler-Austausch-Zeitung.

Um von der leidigen Wandzeitung wegzukommen, wurde mit einer größeren Gruppe von Schülern ein ‚Zeitungsseminar' veranstaltet. Zum Einstieg konnte ich verschiedenste Tageszeitungen und Zeitschriften präsentieren. In fest eingeteilte Gruppen sollten nun Arbeits-

In der Schulküche wird …

… der Kaiserschmarrn gemeinsam zubereitet

aufträge zur Sprache, zum Layout (Schriftarten, Einteilung der Texte, Rubriken, wiederkehrendes Designe des Titelblattes etc.) und zu den Textsorten erarbeitet werden. Es wurden erste kleine Nachrichten selbst geschrieben, ein Märchen zu einer Notiz umgewandelt und es wurde auch an der notwendigen Grammatik gearbeitet (speziell Konjunktiv I als Redewiedergabe).

Die Grundlagen wurden somit gelegt, um eine eigene ‚Schülerzeitung' zu schreiben, eine ‚Sonderausgabe Schüleraustausch'.

• www.lederhosenundkalpak.de

Die Idee der Schülerzeitung wurde nicht realisiert, dafür entstand in vielen Zusatzstunden an den Nachmittagen von März bis Mai 2009 auf der Basis der Ideensammlungen und manchen schon (fast) fertigen Texte eine offizielle Web-Site, durch die schließlich auch wesentlich mehr Menschen in unterschiedlichen Ländern erreicht werden kann.

Diese Web-Site sollte dann an einem gemeinsamen Abend in Bad Tölz präsentiert werden und auch die bayrischen Schüler dazu angehalten werden Texte zu verfassen um sie in die Site einzubringen. Leider ist bis dato dahingehend noch nichts passiert, bleibt aber im Focus. Denn diese Web-Site soll ein ständig wachsendes ‚Dauer'-Projekt sein.

Natürlich war es dann ein bezahlter Profi, der all die Ideen und Texte auf der Basis unserer Vorstellungen für Geld zu einem technischen Abschluss brachte. Und es hat sich gelohnt! Nun können Besucher dieser interkulturellen Seite eine vielfarbige Reise zwischen den Kulturen unternehmen.

Eindrücke und Erlebnisse der jungen Kirgisen, ihre für uns deutsche interessante Sichtweise auf Deutschland gemischt mit den wunderbaren Erlebnissen, die sie in ihrer Heimatstadt hatten, als die bayrischen Schüler zu Gast waren. Und das, was auf dem ‚Dschailoo' gegessen, was in manchen Familien den Gastschülern aufgetischt wurde kann in der Küchenwelt nachgelesen werden, exakte Rezepte mit inbegriffen. Apropos ‚Dschailoo', wenn man die Web-Site anklickt, wird auch dieser Terminus mit kulturellem Leben gefüllt, so wie ‚Kalpak' und ‚Ala katschu'.

So manches muss noch wachsen, es soll weiter gearbeitet werden. Fußball wird bei ‚Sport und Spiele' zwar schon gespielt, aber in ‚Musik ist Trumpf' wird noch nicht gesungen. Und – wie weiter oben schon erwähnt – auch Texte von den Tölzer Partnern fehlen noch, leider, doch der Kontakt, der Arbeitsauftrag besteht weiterhin, Texte und Bilder können jederzeit nachgereicht werden.

Natürlich existiert auch ein Gästebuch, welches vor allem auch dazu gedacht ist, dass man Kritik üben, besonders gelungene Texte nennen und Vorschläge machen kann. Und vielleicht entstehen ja interessante Diskussionen, Kontakte zwischen Schülern aus Deutschland und Kirgisistan – aber auch Schülern aus aller Welt, deren Fremdsprache Deutsch ist. Wir würden uns über jeden Besuch und vor allem jeden Eintrag freuen. Zu finden sind wir unter www.lederhosenundkalpak.de

Als Bonbon gibt es auf dieser Web-Site zudem die Möglichkeit Kirgisistan in ‚laufenden Bildern' zu erleben, Ausschnitte eines Films, der im Folgenden beschrieben wird.

• Die Filmemacher

sind nämlich zu einem bedeutenden und ausdrucksstarken Nebenschauplatz geworden und eben deshalb und gerade deswegen eine Bemerkung vorab: Die tatsächliche Abfolge der Ereignisse des Schüleraustauschs wurde an zwei Stellen innerhalb des Filmes verändert, die realchronologische Abfolge künstlerisch modifiziert, um den Faden des Films ohne Knoten zu fädeln und dem entwicklungsromanischen Inhalt einen nachvollziehbaren Plot zu verleihen. Anfang und Ende eines Lern- und Erlebnisprozesses deutlich zu markieren.

Ein Nebenprodukt bleibt der Film trotzdem, nicht vorab geplant. Ein Nebenprodukt, welches als Idee zusammen mit den Schülern entstanden ist. Man könne ja auch mit der Videokamera, die der Schule zur Verfügung steht Aufnahmen machen, wenn die deutschen Schüler hier in Osch seien. Dann könnte man den Deutschen etwas mitgeben, was sie ihren Familien und Freunden zeigen könnten.

Und daraus wurde schließlich etwas Größeres, denn die Kontakte zu ‚Filmschaffenden in Kirgisistan', die ich im Jahr zuvor während meines Ultra-Marathons von Bischkek nach Osch (vgl. Deutsche Lehrer im Ausland, 2008) aufgebaut hatte, konnte ich nun nutzen und derselbe Kameramann und derselbe Cutter produzierten mit mir das Endprodukt: ‚Lederhosen und Kalpak' – einen Film zu einem interkulturellen Schüleraustausch.

Die Finanzierung dieser Filmproduktion wurde schlussendlich ermöglicht durch großzügige finanzielle Unterstützungen von ZfA/BVA und Goethe-Institut Almaty. Dennoch waren auch private Gelder notwendig, um den Film tatsächlich zu Ende zu bringen.

3. Viertel: ‚09, wir fahr'n nach Tölz'

Obwohl das im Herbst 2008 gar nicht so sicher schien. Denn mit dem Abgang der hervorragenden und zuverlässigen Ortslehrkraft Elvira Sitdikova und der Versetzung des deutschen Lehrers Martin Fluch – die Stelle sollte auch nicht mehr nach besetzt und die Schule als DSD-Standort gestrichen werden – nach Usbekistan wurde der Betreuerstab erheblich geschwächt. Wohl zu Recht befürchtete man den Abbruch des letzten Viertels.

Man traut der Schule die Organisation des Gegenbesuches im Frühjahr 2010 nicht zu. Es sollten sogar andere Schüler, eine andere Schule ins dritte Viertel geschickt werden. Eine komplette Auswechselbank sollte aufs Feld geschickt werden. Andere sollten von dem bisherigen Spielstand profitieren.

Deshalb wurde auch der geplante Besuch in Bad Tölz 2009 im Vorfeld massiv torpediert. Es gab so manches aus Richtung Bischkek zu erdulden, so manches, was die durch Vorfreude auf die Fahrt nach Tölz ausgeschütteten Endorphine vergällte. Aber dann hats jo am End doch no klappt. Der zu diesem Zeitpunkt verantwortliche Trainer setzte die gewünschte Mannschaftsaufstellung durch und es war gut so. Das Schiff war zwar getroffen worden, zu aller Verwunderung aber nicht gesunken, und segelte schließlich mannschaftlich geschlossen bis zur Isar. Den Schülern hat es gefallen, den kirgisischen und den bayrischen. Und die Gasteltern waren wieder höchst begeistert von den kirgisischen Gästen.

Nicht mehr wirklich bayrisch – schon nach kurzer Zeit. Begleitlehrer Frank Peterhoff

Wie zwei Jahre zuvor war in Bad Tölz von beiden Seiten eine durchweg positive Atmospähre geschaffen worden. Nach dem Erleben der ‚Lebens- und Wohnwelten' in Kirgisistan legte Herr Peterhoff beim Besuch der kirgisischen Gäste verstärkt Wert auf Vergleichsmomente. Katholische Kirchenkultur stand der Moschee gegenüber. Die Wanderung über eine bayrische Alm zeigte Gemeinsamkeiten zum kirgisischen Dschailoo. Und noch mehr als zwei Jahre zuvor, waren die kirgisischen Schüler und Schülerinnen Botschafter. Botschafter ihrer Kultur und ihres Landes. Die Begeisterung über das Auftreten der ‚Fremden', die gar nicht mehr fremd waren, war nun auf einem festen Fundament und einer breiten Basis gebaut.

Die Pause vor dem vierten Viertel

Und nun wartet die alte Mannschaft, die das dritte Viertel bestreiten durfte, in der Kabine auf das letzte Viertel. Dieses soll abschließend noch ein großes Spiel bieten, ein Feuerwerk filigraner Technik. Aber es muss improvisiert werden. Wie oben erwähnt fehlen zwei Schlüsselfiguren im Betreuerstab. Mit einer Interimslösung wird das große Spiel beendet werden müssen.

Wichtig war darum ein Vorbereitungsseminar am Ende des Schuljahres für das Schrumpfteam des Deutschkollegiums der Schule Nr. 18 der Stadt Osch im vom Verfasser dieser Zeilen geliebten Kirgisistan mit den Inhalten ‚Planung, Ablauf und Organisation eines Schüleraustauschbesuches.

Wenn bei einer Fahrt ins Ausland Momente wie rechtzeitige Beantragung eines Passes, Visumbeantragung, Erbetteln einer vom Ministerium ausgestellten Genehmigung – sogenannt ‚Prekass' – im nervenaufreibenden Vordergrund stehen, geht es nun als Gastgeber vor allem um das Erstellen eines Programms für diese Tage, Beantragung und Abrechnung der notwendigen Finanzmittel, Verkehrsmittel, Übernachtungen. Das war – wie gesagt – auch schon vor zwei Jahren der Fall gewesen, aber all diese organisatorischen Kleinkriege waren anno dazumal von den deutschen Kollegen gemanagt worden.

Und nun diese ‚verantwortungslastige Eigenverantwortlichkeit' selbst anzunehmen bereit zu sein, ist hier in Kirgisistan eine fast unkaputtbare Mauer. Eine Hürde, die kaum jemand zu überspringen wagt. So wurde eben aus der Not eine Tugend gemacht und eine Fortbildung organisiert, ein in der Pause vor dem letzten Viertel durchgeführtes

Praxisorientiertes Vorbereitungsseminar

- *Top 1* war das Erstellen eines kompletten Programms für den Besuchsaufenthalt der Tölzer Buben und Madls. Beinhaltet sollten sein die einzelnen Tage mit dem jeweiligen Programm, den notwendigen Ab- und Rückfahrzeiten …
  Angelehnt war das erstellte ‚Zukunfts'-Programm an dem Ablaufplan des Jahres 2008. Man könnte auch sagen, dass das Programm zu 80 % übernommen wurde, da es ohnehin Kernpunkte des zu vermittelnden Kulturerlebens beinhaltet, auf die Region Osch zugeschnitten und schon erprobt war. Einige wenige Dinge wurden verändert, ein paar andere wenige modifiziert. Es ist nun zumindest schon ein Ablauf(rahmen)plan vorhanden!

- *Top 2* hatte das E-mailen zum Inhalt, da es wichtig werden würde, dass Osch vor allem in der vor entscheidenden heißen Phase sowohl mit dem Goethe-Institut in Almaty, als auch mit den verantwortlichen Lehrern in Bad Tölz in intensivem Kontakt stehen sollten.
  Bis zum zweiten Treffen drei Tage später sollten von den beiden Kolleginnen E-Mails verschickt und bestimmte Informationen gegoogelt werden.
  Da eine der beiden Kolleginnen keine E-Mail-Adresse hat, musste sie dies über ihren Sohn machen. Der ihr dann auch gleich – IT-bewandert – unter die Arme greifen konnte! Dass sie aber künftig alleine diese notwendigen Arbeitsschritte erledigen wird, bleibt tatsächlich zweifelhaft.
- *Top 3* entwickelte in der nächsten Sitzung dann einen Plan, wann mit wem Kontakt aufgenommen werden musste, welche Organisatorischen Dinge in welcher Reihenfolge abzuhaken sind. Dazu gehörte auch die Zusammenstellung einer Liste mit sämtlichen relevanten Ansprech- und Kontaktpartner, deren Telefonnummern, Adressen (E-Mail) und Aufgabenbereichen.
  So sollte dann also hoffentlich 2010 das letzte Viertel ohne Ausschreitungen und Spielabbruch angepfiffen werden – es dürfen noch Körbe geworfen werden in einem Spiel, das nur Gewinner haben soll.

Liebe Zuschauer, an dieser Stelle machen wir eine kurze Pause, verabschieden uns aus der Päd-Arena und schalten zurück ins Studio.

Anhang

Anmerkung des Verfassers: Dem aufmerksamen Beobachter dürfte wohl nicht entgangen sein, dass in diesem Spielbericht eine etwas irritierende Durchmischung nicht nur zweier in der ganzen Welt beliebten Ballsportarten zu beobachten ist. Dies mag daran liegen, dass das Sportstudium des Verfassers zwei Dekaden zurück liegt. Man möge sich auch selbst Gedanken machen, welche Termini nicht zu welcher Sportart auch nicht passen …

Jeder Abschied ist ein Anfang …

Besonderer Dank gilt hier am Ende noch dem Goethe-Institut auszusprechen, in Zentralasien in persona Susanne Becker und vor allem Frau Anna Melnik, die am Goethe-Institut in Almaty für die Schüleraustausche zuständig ist und stets mit einer positiven, motivierenden Ausstrahlung und unermüdlichem Eifer für diese interkulturellen Begegnungen kämpft.

Und auch Herrn Sabiel in Frankfurt, der die deutsche Kontaktperson des Goethe-Instituts ist und dort auch die Einführungsseminare leitet und Schüler wie Lehrer aus der ganzen Welt auf ihren Aufenthalt vorbereitet. (Es bringe aber bitte keiner mehr einen Kalpak mit, die füllen schon einen ganzen Schrank.)

Zudem möchte ich mich bei den verantwortlichen Lehrern in Bad Tölz bedanken – Frank Peterhoff und Claudia Schaal –, die auf der deutschen Seite für Besuche und Gegenbesuche organisatorisch federführend waren und es gewagt hatten, sich mit deutschen Schülern in ein solches Abenteuer zu stürzen. ◂◂

Literaturempfehlungen

Alix, Christian; Pakt mit der Fremdheit?, Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main 1990

Behal-Thomsen, Heinke; Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität, Langenscheidt Verlag, München 1993

Deubzer, Barbara; Praxishandbuch City Bound – erlebnisorientiertes soziales Lernen in der Stadt, Ziel Verlag, Augsburg 2004

Hölscher, Petra; Interkulturelles Lernen, Projekte und Materialien für die Sekundarstufe 1, Cornelsen Scriptor, Frankfurt am Main 1994

Wicke, Rainer E.; Kontakte knüpfen, Fernstudieneinheit zu Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 9, Langenscheidt Verlag, München 1995

Fremdsprache Deutsch, Heft Nr. 29; Klett-Verlag

Einige Gedanken zum Heft 4/2009 des VdLiA

Ekkehart Weisse

Lieber Kollege Schneider,
mit großer Freude und – ich kann und will es nicht leugnen – mit Stolz las ich im Beitrag vom zweiten Treffen der TU9 DANA Netzwerkkonferenz in Berlin (Seite 408) von Frau Hale Yilmaz (Istanbul) und Herrn Klaus Friedel Ortega (Lima), die ich beide vor Jahren unterrichten durfte und die inzwischen große Erfolge in ihren Fachrichtungen vorweisen können. Hale gehörte (1993–1999) zu den leistungsstärksten Schülerinnen, die ich je in meiner Berufslaufbahn unterrichtete, ihre außergewöhnliche Lernbereitschaft, ihr bemerkenswerter Wissensdurst und bewundernswerter Fleiß ließen mich ihr schon damals eine überaus erfolgreiche Zukunft prophezeien.

Es war einst nicht der Titel „Verdienter Lehrer des Volkes" – ich weiß nicht, was es heute an ähnlichen Orden in der Bundesrepublik gibt –, was eine geschundene Paukerseele im letzten Drittel des Berufsleben glücklich machte, sondern die Überraschungskarte aus dem Urlaub oder zum Weihnachtsfest aus den Reihen einer längst vergangener Schülergeneration, sowie die herausragenden erfolgreichen Lebensläufe, wovon man ab und zu hörte oder las, und bei denen man glaubte, ein winziges Puzzle-Steinchen beigetragen zu haben.

Dabei kamen mir auch wieder Gedanken zum Abitur. Ich lernte in der Nachwendezeit vier verschiedene Generationen von Gymnasiasten kennen – deutsche, türkische, peruanische und nun ungarische – mit doch recht unterschiedlichen zu erfüllende Prüfungsanforderungen.

Um die Effektivität eines Bildungssystems zu bewerten, ist meiner Meinung nach eine PISA- oder ähnliche Studie nur bedingt geeignet, sondern es sollte ebenfalls untersucht werden, mit welchem Erfolg ein junger Mensch zehn Jahre nach seinem Abitur durch das Leben geht. Am persönlichen Erfolg gebe ich der Bildung nämlich nur runde 50 % . Der Rest ist „Vitamin B" – so nannten wir einst Beziehungen –, soziales Netzwerk, eine gewisse Portion Glück – zur rechten Zeit am rechten Ort – und Cleverness, aber auch ein hohes Maß an Herzensbildung. Du wirst bestimmt ebenfalls Schüler kennen, die in der Abiturstufe zu den besten zählten, in die du viel Energie und Herzblut stecktest, von denen du aber nie wieder etwas hörtest und wenn, dann nicht immer Erfreuliches – ich fand einen dieser meiner Hoffnungsträger in einer zweifelhaften Sekte wieder –, dagegen gibt es andere, die dir das Leben als Lehrer schwer machten, die aber heute auf der Überholspur fahren. Einer von Letzteren gehört inzwischen zu unseren besten Freunden. Ein anderer mietete unser Haus.

Also eine Analyse besagter zehn Jahre würde mich von meinen türkischen, deutschen, peruanischen und ungarischen Schülern sehr interessieren und vielleicht habe ich nach meiner ab-

sehbaren Pensionierung Gelegenheit, daran mit zu forschen.

Schulsystem zu verkaufen (Seite 413): Dem Autor dieses Artikels, dem Kollegen Bruno Brumm, wollte ich gern zu seinem überaus gelungenen Beitrag persönlich gratulieren. Leider fand ich seine Adresse nicht im Autorenverzeichnis. Das gab mir zu denken und schon allein für diese Kopfnuss gebührt ihm Dank.

Beim „Pilz – das unbekannte Wesen" (Seite 414) musste ich spontan an meinen schreibenden Kollegen aus der Bio/Chemie-Fachschaft, Hans Bahmer, denken und sandte ihm sofort folgende Mail :

Szia, Hans – Soeben beendete ich die gründliche Lektüre der aktuellsten Ausgabe des Magazins vom VDLIA und beim Lesen des humorvollen Artikels über die Pilze musste ich sofort an dich und deine spitze Feder – sagt man das beim Computer noch so? – denken. Würdest du denn nicht den einen oder anderen Beitrag aus deinem interessanten Fundus – vielleicht aus unseren gemeinsamen Türkeijahren (?) – dem Lehrermagazin zur Verfügung stellen? Denk mal wohlwollend darüber nach.

Mit freundlichem Gruß

Postwendend kam die Antwort. Ich zitiere:

Lieber ewe. Ich habe grundsätzlich kein Problem, dem Lehrermagazin Manuskripte zur Verfügung zu stellen, bezweifle aber ernsthaft, dass eine junge dynamische Redaktion einen Mangel an aktuellen Texten hat und auf Geschichten aus dem letzten Jahrhundert von mir altem Sack angewiesen ist. Sollte es aber einen konkreten Wunsch nach Veröffentlichung eines konkreten Artikels aus meinem Fundus geben, werde ich mich dem nicht verschließen.

Herzliche Grüße Hans

Und er sandte auch gleich eine kleine Leseprobe:

Als ich den schneebedeckten Ararat zum ersten Mal sah, war es Mai und die weiße Pracht bedeckte die Berghänge noch weit bis in das Tal hinab. Der isoliert herumstehende Berg im Osten der Türkei erinnerte unter der Schneedecke an ein überdimensionales Möbelstück, das von seinem für längere Zeit verreisten Besitzer zum Schutz mit einem weißen Tuch abgedeckt wurde. Der einsame, verlassene Berg machte mich neugierig, weckte die Lust ihn zu besteigen. Die Tour versprach ein paar Tage Einsamkeit. Aber es sollte ganz anders kommen. Um den Gipfel des 5165 Meter hohen Vulkans zu besuchen, benötigt man eine Genehmigung und einen Führer. Der Bergführer brachte noch zwei Freunde mit, damit ihm die Einsamkeit der Landschaft nicht zu sehr auf das Gemüt schlug. Also waren es schon drei Begleiter. Der junge Bergführer wurde noch von seinem Vater begleitet. Damit erhöhte sich die Zahl der Mannschaft auf vier Personen. Der Vater kam nicht ganz allein, sondern hatte noch zwei Freunde eingeladen. Damit stieg die Teilnehmerzahl auf sechs. Einer der beiden Freunde des Vaters wiederum hatte noch seinen Sohn dabei. So waren es sieben Personen, die auf den Gipfel drängten. Zählt man noch den Führer der Lastpferde dazu, der vom Gipfelsturm nur durch seine Halbschuhe abgehalten wurde, waren es sage und schreibe acht Personen, durch deren Anwesenheit sich die schöne Bergeinsamkeit verflüchtigte, wie das Parfüm aus einem geöffneten Flacon. Am Anfang gesellten sich sogar noch 32 Soldaten dazu, die uns bis auf 2000 Meter Höhe eskortierten. Von Bergeinsamkeit keine Spur!

(Autor Hans Bahmer)

Sollte also Interesse bestehen, dann ist der Hans zu erreichen unter: *Buecherskorpion@t-online.de*

[…] Mein Lob zu deiner Arbeit an und mit unserer Verbandszeitung schrieb ich mir schon von der Seele. Über meinem Schreibtisch hängt schwarz auf gelb der Satz: „Es gibt nichts, was man nicht noch besser machen könnte", eine Bemerkung, die auch meine Schüler selbst nach einem noch so gut gelungenen Referat mit entsprechenden Fußnoten zu hören bekommen.

Du bittest, ja forderst als Redakteur in deinem Beitrag entsprechende Hinweise dazu. Schon in meinem „ersten" Leben – also der Vorwendezeit – galt der Satz „Erfahrungsaustausch ist die billigste Investition" – dabei soll „billig" nicht negativ belegt sein, wie mir mal ein Kollege un-

terstellen wollte. Ich wunderte mich zwar immer, dass in der neuen, so sensiblen Welt in Sachen Datenschutz (1) in unserem Verbandsheft stets die vollständigen Adressen zu finden sind. Uns war dies aber eine große Hilfe, denn wir suchten die Anschriften der Heimgekehrten von unserem Zielort aus den Magazinen der vergangenen zwei Jahre und schickten ihnen einen Fragenkatalog. Aus den freundlichen Antworten stellten wir dann unseren persönlichen Maßnahmeplan zusammen. Wer heute nach Südamerika vermittelt wird, hat es einfacher, er sollte unbedingt die Homepage unseres Kollegen und Freundes Edgar Droll anklicken – eine unschätzbar wertvolle Fundgrube. Bestimmt gibt es für andere Regionen ebenfalls solche Praxis erprobte und auf die speziellen Bedürfnisse von Auslandslehrkräften zugeschnittene Kollegenseiten. Doch wer weiß davon? Und wer mit Hund und Katze, Kind und Kegel mitten im Ausreisestress steckt, ist für jeden zeitsparenden Hinweis überaus dankbar. Dafür sollte es verbandsintern eine LINK-Sammlung geben – so z. B. in unserer Zeitschrift. Welche Fluglinie erlaubt noch zwei Koffer à 30 kg? Wie ist das mit der Krankenversicherung im Zielland für Kollegen ohne Beamtenstatus? Alles Dinge, die z. B. auch uns betrafen. Die zahlreichen bunten Blätter, die die ZfA uns damals in die Hand drückte, waren bestimmt gut gemeint und jedes Wort von der Rechtsabteilung abgeklopft, doch bekanntlich steckt der Teufel im Detail und wir waren als Familie sechs Monate ohne jeglichen Versicherungsschutz. Oder weiß z. B. jeder die bedeutungsvolle Definition von „vermittelt“ und „entsandt“? Wie regeln es die Kollegen mit der Post? Als es da noch das Monopol gab, war es ziemlich einfach. Heute tummeln sich aber so viele Anbieter auf dem Markt und keiner weiß, welche Behörde welchen Zustelldienst bevorzugt oder gar den Stadtboten sendet. Da hilft kein einfacher Nachsendeantrag mehr bei der Post. Auch gibt es beachtliche Unterschiede zwischen ADLK und LPLK. Während die ersten in der Regel in ein sicheres Nest/Netz fallen, ist der zweite nicht selten Einzelkämpfer an seiner Auslandsschule und selbst die liebevollste Betreuungslehrerin kann nicht alle Wehwehchen abdecken. Geht es als Alleinstehender oder mit Familie und schulpflichtigen Kind raus – ein gravierender Unterschied. Wie löst man Probleme mit dem ausländischen Vermieter? In dem einen Land gestalteten engagierte mitreisende Ehefrauen die „Gelben Seiten“ mit allen wichtigen Informationen einschließlich rettenden Telefonnummern – im anderen steht der Neuling ziemlich hilflos im Regen. Vor Jahren gab es da mal eine Info-Börse auf der Homepage des Verbandes, doch die ist wohl inzwischen auch ausgetrocknet. Wie wäre es mit einem „Ratschlag für jeden Auslandstag“, mit einem Knigge für Auslandslehrer, was sollte er in welchem Land tunlichst unterlassen, welche Worte meiden? Eine Serie zum Sammeln. In der Heimat mag ein grüner Konrektor in Sandalen, Jeans und Fahrrad obercool sein, an einer renommierten privaten Auslandsschule wird er damit kaum Punkte sammeln. Wer an einer solchen Schule sein Auto selbst wäscht und so den Hilfsgärtner um sein bescheidenes Zubrot bringt, gelangt schnell ins soziale Abseits.

Lieber Kollege Schneider – es ist nun doch mehr geworden, als ich eigentlich wollte, aber zum einen hattest du um solche Gedanken gebeten und zum anderem hatte ich gerade etwas Luft.

Noch ein Wort zur Fußnote (1) siehe oben. Du wirst dich erinnern, ich war der erste Lehrer aus den neuen Bundesländern, der über die ZfA ins Ausland ging. Als ich dann nach sechs Jahren aus der Türkei zurückkehrte, einem Land, wo die Schuluhren noch etwas anders tickten, hatte sich meine heimische Bildungslandschaft links der Oder rasant verändert. Jetzt sollte ich zum Beispiel keine Zensuren mehr vor den Schülern verlesen, missratene Klassenarbeiten nur im Vier-Augen-Gespräch auswerten und die Eltern von Abiturienten durften ohne dessen Erlaubnis nicht über Leistungsstand und Fehlverhalten informiert werden – übrigens mit tödlichen Folgen wie kurz darauf in Erfurt geschehen. Da war es für mich nicht leicht, wieder Fuß zu fassen.

So gesehen konnte ich deinen Autor Bruno Brumm sehr gut nachempfinden.

Bleib gesund – mit freundlichem Gruß – ewe & co – ◂◂

Lehrer und die Diplomatie

Jürgen Lehmann

Ich behaupte: Lehrer sind, bedingt durch ihren Beruf, keine guten Diplomaten – diesen Ausdruck im strengen Sinne gebraucht.

Denn ein Lehrer muss „Farbe bekennen", wenn er auf Dauer vor seine Schülern bestehen, d. h. glaubwürdig bleiben will; Kinder sind in ihrem unverdorbenen Gespür für Wahrhaftigkeit scharfe Beobachter und unerbittliche Kritiker. Ein Lehrer muss also, anders ausgedrückt, „mit offenen Karten spielen". Ein Diplomat dagegen muss – um im Bilde zu bleiben – nicht unbedingt „Farbe bekennen", wohl aber „Flagge zeigen", er muss „mit verdeckten Karten spielen", wenn er erfolgreich sein und von seinem Dienstherrn gelitten und von Seinesgleichen respektiert werden will.

Natürlich bedarf ein Lehrer im Auslandsschuldienst eines gewissen diplomatischen Geschicks, um sich in dem Umfeld, in dem er tätig ist, behaupten zukönnen: zwischen Elternschaft mit Schulverein, zwischen Firmen, eigenen und fremdländischen Diplomaten und amtlichen Vertretern des Gastlandes.

Wer als Lehrer hier nicht mit einer glücklichen Hand und einem feinen Fingerspitzengefühl ausgestattet ist, wird bald „die Segel streichen" müssen: Entweder wird er zum Spielball der Kräfte um ihn her, oder er gibt nach kürzerem oder längerem Kampf seine Stellung auf. Im ersteren Fall mag ihm seine wie auch immer geartete Schwäche aus allgemein menschlichen Gründen verziehen werden. Im zweiten Fall aber wird u. U. als Versagen gewertet, was höchste Achtung verdiente: Die bewiesene Charakterfestigkeit und Standhaftigkeit des Pädagogen!

Wer daheim hockt, kann also bei baldiger, ja besonders bei vorzeitiger Rückkehr eines Lehrers aus dem Auslandsschuldienst leicht verführt werden zu glauben, dieser habe versagt. Es könnte genau das Gegenteil der Fall sein: Das Umfeld erlaubte ihm nicht, seine pädagogische Aufgabe zu erfüllen, und wollte er sie nicht verraten und damit sich selbst untreu werden, musste er zurückkehren.

Er sollte dann ehrenhaft empfangen und entsprechend eingesetzt werden! ◂◂

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

„Ich dachte, du Deutscher!“

Jürgen Lehmann

Ankara, Sommer 1977

Als „neuer“ Schulleiter der „Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara“ wollte ich vor Aufstellung des Stundenplanes für das kommende Schuljahr meine Lehrerinnen und Lehrer kennenlernen und zugleich ihre persönlichen Unterrichts-Wünsche erfahren.

Also lud ich in den letzten Ferientagen meine künftigen Kolleginnen und Kollegen einzeln zu einem Gespräch ein, das natürlich in der Schule stattfand.

Alles lief, wie geplant, bis ich eine türkische Kollegin zu mir bat, Frau S. Sie ließ mich nämlich wissen, dass es ihr nicht möglich sei, zu mir zu kommen, ohne dass ihr Ehemann dabei sei: Sie könne doch nicht mit einem fremden Mann allein in einem Raum sein! Ich fragte meinen Stellvertreter, Herrn B., der schon zwei Jahre an der Schule verbracht hatte, ob hier die Sitten tatsächlich so streng seien. Er bestätigte mir eben das, ganz besonders im Hinblick auf Frau S.:

„Sie nimmt es genau, und das muss sie. Sie ist eine gebürtige Österreicherin, mit einem Türken aus einer hoch angesehenen Familie verheiratet. Da ist nichts zu machen!“

„Gar nichts?“

„Nein. Da müssen Sie schon hingehen. Und dann wird der Mann dabeisitzen!“

Der „Fall“ begann mich zu interessieren: Zwar belehrte er mich ob meiner Unbedarftheit in konfessionellen Dingen, aber er bot mir vielleicht die Möglichkeit, einen Blick in eine orthodoxe türkische Familie zu tun.

Also meldete ich mich telefonisch an und vereinbarte einen Termin für den nächsten Tag. Da machte ich mich denn auf den Weg. Die Sonne brütete über der Stadt; doch die Luft war trocken, und damit die Witterung erträglich. Zunächst erstand ich ein Blumengebinde, dann ging ich bergauf zum Stadtrand, fand aber nicht gleich die Güvenlik Çadessi, in der die Familie S. wohnte. Um pünktlich zu sein, blickte ich mich nach einem Helfer um, der mir den Weg weisen könnte. Richtig, da hockte am Straßenrand im Schatten eines spärlich belaubten Baumes ein alter Mann, ärmlich gekleidet, schmal wie ein Strich. Ich trat an ihn heran und versuchte ihm mit ein paar Brocken Türkisch und der Nennung des Straßen-Namens klarzumachen, dass er mir doch den Weg dorthin zeigen möchte. Er war schon bei meinem Näherkommen aufgestanden und fragte mich, nachdem ich meine Bitte vorgetragen hatte, zu meiner Überraschung: „Du Deutscher?“– „Ja!“

Er verbeugte sich: „Ja, Herr, ich zeige Weg! Bitte, kommen!“ und er schritt mir voran, noch ein Stück bergan, bog dann in eine Nebenstraße ein und zeigte, stehenbleibend, auf eine Reihe stattlicher Gebäude: „Da!“

Und er verneigte sich und wollte wieder gehen. Ich hob die Hand: „Nein, halt!“ Er blieb stehen und schaute mich fragend an. Ich nestelte in meiner Jacken-Tasche, holte einen 5-Lira-Schein heraus und reichte ihm den. Da trat er einen Schritt zurück, zog die Augenbrauen zusammen, blickte mich durchdringend an und sagte voller Verachtung: „Ich dachte, du Deutscher! Aber du Amerikaner!“, drehte sich um und war schon verschwunden.

Das Gespräch mit Frau S. verlief, wie vorherzusehen war, doch zog sich ihr Ehemann in das Nebenzimmer zurück, ließ aber die Tür offenstehen. Es war ein gutes, offenes Gespräch, und so erzählte ich Frau S. am Ende von meiner Begegnung mit dem alten Mann, der mir den Weg zu ihr gewiesen hatte. „Er hat Ihnen noch mehr gezeigt!“ meinte sie mit vielsagendem Augenaufschlag.

„Was?“

„Den Stolz des Türken!“

Sie hatte Recht!

„Ja, aber was hätte ich denn tun sollen?“

„Sie hätten sagen sollen: ‚Ich danke Dir für deine Hilfe! Bitte, nimm dafür eine kleine Gabe an, für deine Kinder!‘ Dann hätte er vielleicht den Geldschein angenommen.“

Das war meine erste Lektion in Türkisch! ◂◂

REZENSIONEN

Unterricht – Deutsch als Fremdsprache

▶ S. 169

Rainer E. Wicke
Hilfestellung von A bis Z – das neue Fachlexikon DaF

▶ S. 170

Rainer E. Wicke
Eine nutzerfreundliche und aktuelle Einführung in die Fachdidaktik DaF

▶ S. 171

Rainer E. Wicke
Schnittstellen von DaF und DFU

▶ S. 172

Krystyna Götz
„Lyrix" – eine didaktische Erfolgsstory

▶ S. 174

Jens Drummer
Zeichnen – kann ich nicht! Oder doch?

Geschichte und Politik

▶ S. 175

Peter Stoldt
Geschichtlich denken

▶ S. 176

Heinrich Hachmöller
Der Westen und seine Geschichte

▶ S. 178

Eckehart Knop
Lateinamerikas Geschichte von 1492 bis heute

Deutschland – Europa – Naher und Ferner Osten

▶ S. 179

Peter Stoldt
Märchenwelt hinter nüchterner Realität

▶ S. 180

Heinz Weischer
Die Vergangenheit quillt in die Gegenwart

▶ S. 181

Frank Zimmermann
Das echte Ägypten?!

▶ S. 182

Michael Brender
„… das Leid unseres Landes in Worte fassen."

▶ S. 183

Manfred Egenhoff
Aids in China, Sterben und Tod

Faszination der fernen Fremde

▶ S. 184

Jürgen Lehmann
19mal unterwegs in der Welt

▶ S. 185

Manfred Egenhoff
Junge Leute in Japan heute

▶ S. 186

Ulrich Mattern
Reisegefahren: Lust und Tod

▶ S. 187

Nora Lucidi
Kurzweiliger Reisebericht

▶ S. 188

Stephan Schneider
Zwei Bücher von einem Bergmann, Lehrer, Rentner

Autoren – Autorinnen

▶ S. 189

Heinz Weischer
Goethe-enzyklopädisch

Unterricht – Deutsch als Fremdsprache

Hilfestellung von A bis Z – das neue Fachlexikon DaF

Rainer E. Wicke

Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
UTB, A. Francke-Verlag, Tübingen 2010, 370 S., kart., ISBN 978-3-8252-8422-0, € 29,90

Jedes Fach hat seine eigene Terminologie, die es zu beherrschen gilt, denn ohne diese werden Fachtexte nicht zugänglich, lassen sie sich nicht erschließen, verstehen und für die Produktion eigener Arbeiten nutzen. Somit bekommt die vorliegende Publikation Handbuchcharakter, indem sie sich als ein Werkzeug zur täglichen Nutzung versteht, in der der (fach-)sprachliche Zugriff notwendig ist. Es versteht sich von selbst, dass es keineswegs Seite für Seite gelesen werden muss und soll, vielmehr ist es ein Ratgeber, der situations- und anforderungsbedingt Hilfestellung leistet.

Wie dem Vorwort der Herausgeber zu entnehmen ist, hat es bislang für die Fächer DaF und DaZ keine dokumentierte Fachterminologie gegeben, was unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass es sich hier um ein relativ junges Fachgebiet handelt, das sich allmählich entwickelt hat. Daher haben die Herausgeber auch den Anspruch, durch diese Publikation zur Konsolidierung des Faches beizutragen und eine Terminologiedebatte anzustoßen, die vielleicht bisher schon überfällig war.

Dies bedeutet nicht, dass sämtliche enthaltene Fachbegriffe neu wären, im Gegenteil, Begriffe wie *Fehlerkorrektur, Kognitivierung, Nachbarsprache, Testverfahren* und *Wortschatz* finden auch in anderen Disziplinen Verwendung. Aber darin besteht auch der Vorteil dieser Publikation, die zum einen Brückenfunktion, nämlich zu anderen (fremdsprachlichen) Fachbereichen hat, zum anderen aber bemüht ist, Dinge fachspezifisch zu definieren. Die Vielzahl der Begriffe wird bei einem ersten kursorischen Lesen deutlich, von A wie *ABCD-Thesen* über E wie *Experiment*, L wie *Lernerautonomie*, S wie *Semiotik,* T wie *Textbaustein* bis hin zu Z wie *Zwischensprache* bietet es eine Vielzahl von Definitionen, die immerhin dreihundertundsiebzig Seiten füllen und die von bekannten und namhaften Vertretern der DaF-/DaZ-Szene verfasst wurden. 1.400 Stichwörter wurden von 190 Autorinnen und Autoren zusammengetragen, und dies alles in einer für eine solche Sisyphosarbeit relativ kurzen Zeit. Vertreter der Fachbereiche der Universitäten in den deutschsprachigen Ländern Europas sind ebenso unter den Verfassern zu finden wie Unterrichtende von DaF und Daz und Mitarbeiter des Goethe-Instituts und der ZfA. Mit der Beteiligung dieses Personenkreises haben die Herausgeber gleichzeitig für die Nutzung des Fachlexikons in unterschiedlichen Zusammenhängen einen wichtigen Anstoß gegeben, der Bedarf an sich vernetzender Arbeits- und Entscheidungsfelder ist gegeben.

Wer aber kann dies Handbuch nutzen? Studierende der Auslandsgermanistik und der Fächer DaF und DaZ gehören ebenso dazu wie Erziehungswissenschaftler, Lehramtsstudenten, Lehrende an Volkshochschulen, aber auch Entscheidungsträger in politischen Gremien und Behörden. Auch von den von der Bundesrepublik Deutschland geförderten (Deutschen) Schulen im Ausland und dem dort tätigen Lehrerkreis kann das Handbuch hilfreich in unterschiedlichen Zusammenhängen eingesetzt werden. Die Umsetzung des Rahmenplans Deutsch als Fremdsprache der ZfA verlangt z. B. die Erarbeitung schulinterner Lehrpläne und Curricula und im Sinne einer einheitlichen Terminologie kann das Handbuch in diesen Zusammenhängen wie auch im Bereich des Pädagogischen Qualitätsmanagements wertvolle Dienste leisten, indem es z. B. die Unterschiede zwischen *Curriculum, Richtlinie* und *Lehrplan* verdeutlicht. Gewünscht hätte ich mir, dass auch der berühmte *Stoffverteilungsplan* Berücksichtigung gefunden hätte, aber – und dies wird von den Herausgebern betont – man ist sich durchaus der Tatsache bewusst, dass man bei diesem Pilotprojekt nicht auf eine gesicherte Basis an Fachtermini zurückgreifen konnte und auf die Rückmeldungen der Nutzer für eine verbesserte zweite Auflage angewiesen ist.

Dem Anspruch, mit der Veröffentlichung eine erste Orientierung anzubieten und Normen zu setzen, wird das Buch gerecht. Wohltuend ist, dass auf die sich scheinbar ständig vermehrenden Anglizismen und englischen Fachbegriffe weitgehend verzichtet wurde. Andererseits kann festgestellt werden, dass sich enthaltene (notwendige) Begriffe wie z. B. Bottom up (Verfahren), Cloze Test und Team-Teaching nur schwer in die deutsche Sprache übersetzen lassen. Leider fehlt das *Brainstorming*, das dazu gehören sollte. Aber bei einem Blick auf diese umfassende Sammlung sind solche Kleinigkeiten unerheblich.

Erwähnenswert ist noch die gute übersichtliche Gestaltung und Darstellung, die das schnelle Nach-

schlagen und Finden von Begriffen erleichtert. Den beiden Herausgebern sende ich auf diesem Weg einen herzlichen Glückwunsch zu einer gelungenen und nutzerfreundlichen Publikation. ◂◂

Eine nutzerfreundliche und aktuelle Einführung in die Fachdidaktik DaF

Rainer E. Wicke

Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik
Friedrich-Verlag, Seelze 2010, 399 S., kart., ISBN 978-3-7800-1053-7, € 29,95

Die Fremdsprachendidaktik hat sich zwar in den letzten zwanzig Jahren als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin etabliert und ausdifferenziert, aber neben dem Bestand an gesicherten Forschungsergebnissen sind neue Entwicklungen hinzugekommen, die das Fachgebiet erheblich beeinflussen. Daher hat das vorliegende Handbuch einerseits das Ziel, zur Konsolidierung der Fachdidaktik beizutragen, andererseits will es auch zur Weiterentwicklung beitragen.

In 86 thematisch geordneten Artikeln tragen 65 ausgewiesene Experten der jeweiligen Fachgebiete dazu bei, die Grundlagen und den aktuellen Forschungsstand der Fremdsprachendidaktik zu veranschaulichen, ohne die Einwirkungen auf die Schulpraxis außer Acht zu lassen. Dabei hat das Buch interdisziplinären Charakter, indem es sprachenübergreifend den Stand der Forschung in den einzelnen Fachdidaktiken berücksichtigt.

Die Publikation enthält zwölf Kapitel mit insgesamt 86 Artikeln. Der Fremdsprachendidaktik als Theorie und Disziplin ist ein eigenes Kapitel gewidmet, genau wie den sprachen- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen, Skills und Kompetenzen, der Literatur- und Kulturdidaktik, den Unterrichtsformen und Methoden, dem Beurteilen und Evaluieren, lernerbezogenen fremdsprachendidaktischen Konzepten, Medien im Fremdsprachenunterricht, den didaktischen Handlungsfeldern, der Sprachlehr- und -lernforschung, der fremdsprachlichen Lehrerfortbildung und den Forschungsfeldern. Die einzelnen Beiträge zu den Kapiteln veranschaulichen jeweils kompakt und übersichtlich ein Sachgebiet oder Thema.

Wie bereits erwähnt, enthält der Band nicht nur Informationen zu bewährten Themen wie *Motivation, Lehrwerkarbeit, Activities und Sprachlernspiele, Lerntagebücher* und *Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht*, vielmehr führt er auch in die neueren Entwicklungen ein, die für die Arbeit an den (Deutschen) Schulen im Ausland und an den angegliederten Fortbildungszentren von Bedeutung sein dürften. Als Beispiele möchte ich hier *E-Learning und das Fremdsprachenlernen mit dem Internet, Bilingualer Sachfachunterricht/CLIL* und *Bildungsstandards* erwähnen. Wer kennt sich zurzeit schon im Bereich des so genannten *Blended Learning*, dem Zusammenwirken von E-Learning und Präsenzphasen im Unterricht, aus? Auch im Bereich des *Content and Language Integrated Learning* hat sich in letzter Zeit sehr viel getan, man denke hier z. B. an die Aktivitäten von Kim Haataja, der einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung von CLIL in der Fachdidaktik DaF geleistet hat, zu diesem Buch jedoch (leider) nicht beigetragen hat. Besonders wichtig für die Arbeit an den von der Bundesrepublik Deutschland geförderten (Deutschen) Schulen erscheint mir der Beitrag zur *Sprachmittlung*, die in dem Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache der ZfA einen wichtigen Stellenwert einnimmt und die bei der Implementierung dieses generischen Curriculums wie bei der Erarbeitung schulinterner Lehrpläne berücksichtigt werden soll. Erfreulich ist, dass nicht nur das Thema *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen* Erwähnung findet, sondern auch die *Literaturdidaktik*, die der GER ja nur am Rande erwähnt. Die Herausgeber haben sich offensichtlich darauf besonnen, dass der Literatur der Stellenwert im Fremdsprachenunterricht eingeräumt werden sollte, den sie sich im kommunikativen Ansatz nach anfänglichen Grundsatzdiskussionen wieder erobert hat und die auch in neueren Entwicklungen eine Rolle spielen sollte.

Wie jedes andere Handbuch muss die vorliegende Publikation keineswegs Seite für Seite gelesen werden, vielmehr eignet sie sich als Nachschlagewerk und als situativer Ratgeber für Einzelpersonen, aber auch in Gremien wie Fachkonferenzen, in denen ein einheitlicher Kenntnisstand zu bestimmten Themen und Inhalten der Fremdsprachendidaktik hergestellt werden soll, kann es sinnvoll Verwendung finden. Für die Unterrichtsentwicklung als Teil des Pädagogischen Qualitätsmanagements ist das Buch ebenfalls eine Hilfe, denn es kann zur Neugestaltung unterrichtlicher Konzepte in übergreifenden Fremdsprachenfachkonferenzen ebenfalls eingesetzt werden.

Es versteht sich von selbst, dass es auch für Lehramtsstudierende und einen in der Fremdsprachenforschung tätigen Personenkreis geeignet ist.

Das übersichtliche und gut gegliederte Inhaltsverzeichnis sowie die leserfreundliche Gestaltung der

Beiträge erleichtern die schnelle und selektive Informationsentnahme.

In seinen sprachlichen Anforderungen ist der Band schon aufgrund der verwendeten Fachtermini durchaus anspruchsvoll, jedoch fördern die unprätentiösen Formulierungen und die (bewusst?) verständlich gehaltenen Texte das Leseverstehen ausländischer Deutschlehrer.

Die Literaturangaben am Ende eines jeden Beitrags ermöglichen und erleichtern dem Benutzer die Vertiefung des jeweiligen Themenbereiches im Selbststudium.

Positiv zu werten ist auch, dass die Herausgeber auf ein zentrales Abkürzungsverzeichnis verzichtet haben und alle Abkürzungen innerhalb des betreffenden Beitrags aufgelöst werden. Dies erspart dem Leser das mühselige Hin- und Herblättern, um bestimmte Abkürzungen, die für das Verständnis notwendig sind, dekodieren zu können.

Hilfreich ist auch das Register am Ende der Publikation, das Hinweise gibt, wo der Leser zu Stichwörtern wie z. B. *Blended Learning*, *Immersives Sprachenlernen* oder *Outputsteuerung* Informationen finden kann.

Bei dem *Handbuch Fremdsprachendidaktik* handelt es sich um eine Publikation, die man aufgrund ihrer Nutzerfreundlichkeit und ihrer Aktualität bezüglich neuerer Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik sicherlich in Schule und Unterricht, aber auch in der Lehrfortbildung in Zusammenhängen der Arbeit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und an den (Deutschen) Schulen im Ausland gern und oft als Ratgeber in die Hand nehmen wird. ◂◂

Schnittstellen von DaF und DFU

Rainer E. Wicke

Ungarndeutsches Pädagogisches Institut: Schnittstelle – Sprachliche Kompetenzen zur Erschließung von Sachinhalten im Deutschunterricht – beschrieben für das Ende der Sekundarstufe I
113 S., inklusive einer CD. Zu beziehen bei: Magyarországi Német Pedagógiai Intézet/Ungarndeutsches Pädagogisches Institut, H-7624 Pécs, Mikes Kelemen u. 13. Mail: info@udpi.hu

In dieser Publikation, die mit Unterstützung des Goethe-Institutes Budapest, der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen, des Thüringischen Institutes für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (THiLLM) und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen entstanden ist, werden Kompetenzen beschrieben, die die Schüler im Deutschunterricht zur Bearbeitung von Sachtexten oder zur Vorbereitung eines effizienten Sachfachunterrichts erwerben sollen. Das Autorenteam, zu dem neben drei (ungarischen) Lehrerinnen aus der Schulpraxis, auch eine Mitarbeiterin des THiLLM und weiterhin ein Mitarbeiter des Goethe-Instituts Budapest und ein Fachberater der ZfA gehören, verfolgt mit der Veröffentlichung folgende Ziele:

Die frühzeitige Berücksichtigung des fächerübergreifenden Ansatzes und die intensive Vorbereitung auf die Arbeit an und mit Fachtexten sollen den Schülern den Übergang von der Grundschule zum Gymnasium erleichtern, so dass sie mit den Anforderungen des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) rechtzeitig vertraut gemacht werden, indem sie sich eine Systematik aneignen, die ihnen die Dekodierung von fachspezifischen Texten in deutscher Sprache ermöglicht.

Im ersten Teil der Publikation werden die sprachlichen Kompetenzen zur Erschließung von Sachinhalten im Deutschunterricht vorgestellt. Hier heben die Autoren deutlich hervor, dass die Entwicklung dieser Kompetenzen ein langfristiger Prozess sein kann und dass die so genannten Schnittstellen zwischen dem Deutsch- und dem Deutschsprachigen Fachunterricht frühzeitig erkannt und genutzt werden müssen. Es wird von dem Team erwartet, dass die Lerner diese Kompetenzen mit Abschluss der Klasse acht erworben haben. Zu diesen Kompetenzen gehört neben der Rezeption von Äußerungen und Texten, der Rezeption von Daten und Darstellungen, der Produktion von Äußerungen und Texten auch die Entwicklung von Arbeitstechniken und Strategien. Jeder dieser Überbegriffe wird in dem entsprechenden Kapitel auch noch anhand der Auflistung von Teilkompetenzen erläutert.

Welcher Wortschatz und welche Redemittel für die Anwendung dieser (Teil-)Kompetenzen notwendig sind, veranschaulicht der zweite Teil der Veröffentlichung. Wortschatz und Redewendungen sollen jedoch nicht im Sinne von Lernlisten von den Schülern memorisiert, sondern mit Hilfe von motivierenden Aufgaben in einen kommunikativen Unterricht eingebettet werden. Nur so wird den Lernern verdeutlicht, dass sie sich mit diesen bereit gestellten Hilfsmitteln sprachlich handelnd durchsetzen können. Die Anordnung der erstrebten Kann-Beschreibungen, des zugeordneten Wortschatzes und der entsprechenden Redemittel in einer Tabelle ist insofern gelungen, da die klare Gliederung den schnellen Überblick und die schnelle Informationsentnahme erleichtern. Wünschenswert wäre gewesen, dass neben der Angabe der Substantive mit dem entsprechenden Artikel gleichzeitig auch der Plural der Wörter vermerkt worden wäre. Trotzdem können diese Tabellen, die sicherlich auch noch ergänzt und erweitert werden können, als Grundlage für die Arbeit der Schüler an einem bestimmten Text herauskopiert und ihnen zur Verfügung gestellt werden. Die Ar-

beitsgruppe hat sich die Mühe gemacht, für jede der Teilkompetenzen eine solche Übersicht anzufertigen, die entsprechend genutzt werden kann.

Die kommentierten zehn Aufgabenbeispiele im Teil drei orientieren sich bis auf eines an Lehrbuchtexten, die in Ungarn Verwendung finden. Trotz dieser scheinbaren regionalen Einschränkung lassen sich die Inhalte auf die Arbeit mit anderen Lehrbüchern übertragen. Die Beispiele differieren sehr stark voneinander, indem der erste Text sich mit einer Anleitung zum Eierfärben mit Naturfarben, ein weiterer sich mit Alexander von Humboldt befasst, ein anderer sich jedoch der landeskundlichen Information zur Schweiz widmet. Ein weiterer Text befasst sich mit dem Bereich der Architektur, indem Türme in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt werden; in einem Folgetext geht es dagegen um den Lügenbaron Münchhausen. Das Material stellt den Texten jeweils nachgeordnet Instrumente aus dem Werkzeugkasten des Methodenhandbuches zum DFU (erschienen im Varus-Verlag, Bonn 2003) zur Seite und zeigt somit auf, wie ein solcher Text mit Fachmethoden „geknackt" werden kann. Gut durchdacht ist, dass es für jedes der Beispiele eine Lösungsskizze gibt, die nicht nur die erwartete Lösung enthält, sondern auch erneut auf die Kompetenzen hinweist, die der Schüler sich bei der Bearbeitung aneignet.

Im vierten und letzten Teil werden Wortschatz und Redemittel für die Verwendung in thematischen Zusammenhängen einzelner Fächer aufgelistet. Unklar ist mir, warum in der Tabelle zum Physikunterricht viele Angaben im Bereich der Redemittel fehlen, während die entsprechenden Angaben in den Fächern Mathematik und Geographie etwas ausführlicher sind.

Dieses Kapitel enthält auch Hinweise, wie zeitliche Abläufe, gesellschaftliche Zusammenhänge und Darstellungen von Tabellen und Diagrammen versprachlicht werden können. Redewendungen wie „die Tabelle enthält Angaben zu", „die Zahlen kann man in einem Diagramm/einer Tabelle darstellen" und „der Maßstab der Karte beträgt …" gehören eben nicht zum Repertoire der Schüler und müssen situationsgerecht eingeführt und angeeignet werden, um nur ein Beispiel zu nennen.

Alle diese Texte und Inhalte wurden auf der integrierten CD gespeichert, was die Übernahme und Anwendung der Materialien durch interessierte (Fach-)Lehrer beträchtlich erleichtert.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Publikation den Nutzern aus Schule und Fortbildung gute Hilfestellung leistet, indem sie praktische Vorschläge zur Vorbereitung und Begleitung des fachsprachlichen Unterrichts anbietet. An manchen Stellen fehlen mir noch ein paar selbsterklärliche Überschriften, z. B. im Teil vier wäre es hilfreich gewesen, jeder der dortigen Tabellen eine kurze, erklärende Überschrift voranzustellen, der sofort entnommen werden kann, für welchen Verwendungszusammenhang diese gedacht ist. Aber – und das ist ein Vorteil dieser Materialien – dies kann der (Fach-) Lehrer beim Einsatz der Materialien selbst vornehmen.

Mit der Erstellung dieser Materialien haben die vier beteiligten Institutionen (erneut) unter Beweis gestellt, wie wichtig und sinnvoll es ist, auch in fachlicher Hinsicht zu kooperieren und gemeinsam zur Erstellung eines solchen sinnvollen Produktes beizutragen. ◂◂

„Lyrix" – eine didaktische Erfolgsstory

Krystyna Götz

Sülz, Christian (Hrsg.): „Lyrix". Dichter mit Klasse gesucht. Gedichte, Dokumentationen, Arbeitsmaterialien

Wunderhorn Verlag, Heidelberg 2009, 150 S., ISBN 978-3-88423-337-5, € 17,80

„‚Lyrix' ist mehr als ein Wettbewerb, es ist eine sich kontinuierlich weiterentwickelnde Initiative, die für einen kreativen Umgang mit Lyrik im Klassenzimmer eintritt". Mit diesen klaren Worten definiert Christian Sülz, Redakteur des Deutschlandfunks, das von ihm herausgegebene Buch *‚Lyrix'. Dichter mit Klasse gesucht.*

Ja, es ist in der Tat ein Projekt, das um sich greift. In deutschen Klassenzimmern sind in den vergangenen zwei Jahren 1800 Gedichte entstanden und im Internet auf der Seite www.dradio.de/lyrix und www.pasch-net.de veröffentlicht worden. Durch die weltumspannende PASCH-Initiative des Auswärtigen Amtes, die mit diesem Wettbewerb verlinkt ist, sind 1400 ausländische Schulen eingeladen, an diesem kreativen Wettbewerb teilzunehmen.

Im ersten Teil des Buches sind ausgewählte Gedichte von Schülerinnen und Schülern zu lesen: aus Bamberg, Stendal, Unna und Bad Königshofen, aber auch aus Portugal, Bosnien und Herzegowina, aus Mariupol in der Ukraine und aus Bischkek. Sie verdichten ihre Welten zu vorgegebenen Themen, wie *Mein Paradies, Schöne Kinderzeit, Ist es Liebe, Ich sehe was, was Du nicht siehst, Spiel des Lebens, Mein Land,*

Tagträume. Dieser Teil erstreckt sich auf 52 von insgesamt 149 Seiten der Lyrix-Dokumentation.

Im zweiten Teil folgen drei lesenswerte Beiträge: ein temperamentvoller Bericht von Michael Braun über ein Poesie-Marathon im Deutschlandfunk. Das „Gedicht des Tages" musste knapp und griffig kommentiert werden. Im Laufe des Jahres hat Michael Braun 365 Gedichte ausgewählt und unorthodox besprochen. Das Lyrik-Kalenderformat hielt ihn und die Zuhörer im Atem. Die „Notizen zur Werkstatt" von Norbert Hummelt bieten eine fundierte Grundlage für einen Neuanfang des Lyrik-Unterrichts, ganz gleich ob für den muttersprachlichen oder DaF-Unterricht. Da das „Lesen und Schreiben" von Gedichten für Hummelt unbedingt zusammengehören, setzt er auf fundierte literaturhistorische Kenntnisse der Lehrer wie auch der Schüler. Bei allem Verständnis für die eigenen lyrischen Versuche der Schüler dürfe man es nicht versäumen, die Lektürekenntnisse zu erweitern und zu vertiefen. Seine eigenen Erfahrungen mit der Schüler-Lyrikwerkstatt sind überzeugend. Hummelt scheut sich nicht, das Metrum und den Reim von George, Rilke, Trakl von den dichtenden Lernern nachahmen zu lassen. Die Ergebnisse scheinen ihm Recht zu geben, vorausgesetzt die „Tiefen der Vorstellungskraft" sind angesprochen. Einen besonderen Stellenwert für den DaF-Unterricht nimmt der Beitrag von Rainer Wicke ein. Er setzt auf Kreativität im Umgang mit Gedichten und Balladen im Fremdsprachenunterricht. Die individuelle Herangehensweise an diese Textsorte steht im Vordergrund. Ja, bereits im Anfängerunterricht ist – so Wicke – ein schülerorientiertes Lyrik-Projekt durchaus möglich. Am Beispiel des Gedichts *Avenidas* von Eugen Gomringer macht er es deutlich. Nicht die Interpretation, sondern eine „persönliche Dekodierung" der poetischen Welten in der Lerngruppe macht einen lebendigen Umgang mit Poesie möglich. Die Aktivierung des Vorwissens, der Welterfahrung des Schülers steht im Zentrum. Das Experiment mit dem Gedicht *Der Römische Brunnen* von C. F. Meyer macht deutlich, dass man sich ohne langweilige Vokabelerklärung den Versen durch Zeichnen eines Brunnens erfolgreich nähern kann. „Aus der Praxis für die Praxis" ist stets das Motto dieses welterfahrenen Fortbildners. Rainer Wicke hat nämlich alles, was er empfiehlt, in irgendeiner Lerngruppe, sei es mit Schülern, Studenten oder Lehrern, ausprobiert. Das ist unschätzbar!

Im dritten Teil der Lyrix-Dokumentationen findet man sieben Unterrichtsentwürfe zu sieben Gedichten. Inwieweit die vier ersten Didaktisierungsvorschläge im DaF-Unterricht zu verwenden sind, muss der Unterrichtende selbst beurteilen. Zum Teil werden eine komplexe Sprachkompetenz, ein hohes Abstraktionsvermögen der Schüler sowie fundierte Kenntnisse zur Zeitgeschichte der Bundesrepublik Deutschland vorausgesetzt. Der ideenreiche Unterrichtsentwurf von Malte Blümke zum Gedicht *Abschied von Willy* von F. C. Delius setzt voraus, dass die Lerngruppe die entsprechenden Hintergrundinformationen, etwa über die APO, den Deutschen Herbst, die Wohlstandsgesellschaft oder die Große Koalition in der Bundesrepublik besitzt. Dieses Gedicht und der angestrebte Vergleich mit dem Gedicht *Herbsttag* von R. M. Rilke sind eher im Rahmen eines fächerübergreifenden Projekts in der Oberstufe an einer deutschen Auslandsschule denn im DaF-Unterricht geeignet. Die Tipps für den kreativen Umgang mit den beiden Gedichten zu den Themen „Wut im Bauch" bzw. „Mut im Bauch" sind allerdings sehr anregend. Susanne Dürr liefert einen kleinschrittigen Stundenverlauf zum Gedicht *Newspaper* von Barbara Köhler, der sich sehr gut für eine Behandlung innerhalb einer Unterrichtseinheit zum Thema Medien eignet. Strukturell und syntaktisch allerdings ist dieses Gedicht recht anspruchsvoll und bedarf einer umfangreichen Entlastung, erst recht für DaF-Schüler. Die vorgeschlagene Isotopienanalyse eignet sich nur in Ausnahmefällen für den Fremdsprachenunterricht. Die genaue Stundenverlaufsskizze von Heinz-Peter Meidinger zeigt, wie man das Gedicht von Elisabeth Borchers *Was alles brauchts zum Paradies* im Deutschunterricht in der Mittelstufe analysieren und interpretieren könnte: eher klassisch als innovativ. Den dritten Unterrichtsentwurf von Horst Schädlich, der sich mit dem Gedicht *Mein Land ist mir zerfallen* von Jürgen Rennert befasst, ist an den DSD-Schulen in Mittelosteuropa partiell durchaus verwendbar. Schließlich haben die Menschen in den postkommunistischen Ländern häufig mit ambivalenten Gefühlen die politische Wende durchlebt. Aus dieser Betroffenheit heraus können die Schüler die gebrochene Befindlichkeit des lyrischen Ichs kurz vor der Vereinigung Deutschlands gut nachvollziehen. Der Vergleich mit dem Eichendorffgedicht *Das zerbrochen Ringlein* scheint mir methodisch für die Fremdsprachenschüler eher ungeeignet zu sein.

Dagegen sind die drei folgenden Didaktisierungsvorschläge von Ulrike Behrendt für den schulischen DaF-Unterricht recht anregend. Die Didaktisierung des Ringelnatz-Gedichts *Ameisen* ist allein schon wegen der klaren Sprache für den DaF-Unterricht in der Mittelstufe hervorragend geeignet. Die Autorin dieses Beitrags entwickelt nachahmenswerte Ideen, wie man sich diesem kurzen humorvollen Gedicht kreativ, an die Reiseerfahrungen oder Traumreisen der Schüler anknüpfend, in neun Schritten nähern kann. Die beigefügten Unterrichtsmaterialien, wie z. B. eine Fotocollage zum Thema Reisen, zeigen, dass es der Lehrerin darauf ankommt, mit den Schülern ungewöhnliche Wege der Texterschließung zu beschreiten. In der zweiten Phase werden die Schüler animiert, zu anderen Gedichten Zeichnungen anzufertigen, zu denen die Mitschüler eige-

ne Gedichte schreiben sollen, um diese schließlich in einer Lyrik-Galerie im Klassenraum zu präsentieren und zu bewerten. Der Unterrichtsentwurf zum mittelalterlichen Minnesang *In minem troume ich sach* von Friedrich von Hausen scheint nur auf den ersten Blick DaF-ungeeignet zu sein. Schon der Einstieg ist unakademisch; Behrendt nimmt die Schüler auf eine Fantasiereise mit oder gibt musikalische Impulse um Vorstellungen über Lebensträume zu wecken. In den folgenden vier Erarbeitungsphasen wird das Gedicht sprachlich und inhaltlich erschlossen. Natürlich beginnt sie mit der hochdeutschen Übersetzung und liefert im Anhang angemessenes Unterrichtsmaterial über den Minnesang und das Mittelalter. Wichtig ist ihr der interkulturelle Aspekt, und zwar der Vergleich mit einer ähnlichen Gattung im eigenen Kulturkreis. Dann wagt sie den Sprung zum mündlichen Vortrag des Minnegedichts im Rap- und Hip-Hop-Rhythmus. Als Beispiel schlägt sie das Rap-Gedicht von Bas Böttcher *Teleliebe* in der MP3-Version vor, das inhaltlich an das Minnelied anknüpft. Im dritten Unterrichtsentwurf beschäftigt sich Ulrike Hummelt mit dem Gedicht *Hör zu* von dem umstrittenen Gottfried Benn. Sprachlich und landeskundlich erachte ich dieses Gedicht sogar für gute DaF-Schüler als recht schwierig. Dennoch lohnt sich die Lektüre dieser Didaktisierung, da sie vor überzeugenden Ideen nur so strotzt: vom Einstieg über die Erarbeitung, die Hausaufgabe bis hin zur Erweiterung. Auch hier sind die Unterrichtsmaterialien geradezu vorbildlich. In allen drei Unterrichtsentwürfen findet man attraktive Hinweise zu Hörtexten, Internetseiten und Audiodateien.

Das zu besprechende Buch erfüllt zwei Erwartungen: Es macht neugierig auf „Lyrix" und liefert für den Deutsch- wie für den DaF-Lehrer viele interessante Anregungen für den eigenen Lyrik-Unterricht. In der vorliegenden Besprechung habe ich eher den DaF-Lehrer als Rezipienten im Blick gehabt.

Das Gesamtprojekt „Lyrix" ist eine didaktische Erfolgsstory. „Lyrix" hat dem globalisierten Lernen Tür und Tor geöffnet, und das ausgerechnet mit Gedichten. Wer hätte das vermutet? ◂◂

Zeichnen – kann ich nicht! Oder doch?

Jens Drummer

Rachow, Axel: Sichtbar. Die besten Visualisierungs-Tipps für Präsentation und Training
ManagerSeminare, 2. Aufl. Bonn 2007, ISBN 978-3-936075-13-7, € 49,90

Zeichen kann ich gar nicht! Dies möchte ich gleich zu Beginn der Rezension klar stellen: Die Schüler lachen immer, wenn ich versuche ein Strichmännchen an die Tafel zu zeichnen – vielleicht kennen Sie das ja auch.

Doch nun möchte ich Sie mit auf einen Ausflug nehmen. Der Ausflug geht in die Welt der Visualisierung. Für den Ausflug schlagen Sie das Buch von Axel Rachow auf.

Schon im Vorwort bekommen Sie wirklich wertvolle Tipps zum Visualisieren. Es wird anhand einer einfachen Zeichnung (naja, es ist eigentlich „nur" der Satz „Besser unvollständ g angefangen, als perfekt gezögert" – der ja auch noch falsch geschrieben ist) gezeigt, wie dieser kleine Satz eine Präsentation lebendiger wirken lassen kann.

Der Autor schafft es, an fast allen Stellen, die Inhalte von der praktischen Seite darzustellen. Im Buch werden Sie nicht mit Theorien von Schrift-, Farb-, und sonstigen Wissenschaftlern belehrt. Vielmehr erkennt man bei Lesen, wie einfach es ist, seine eigenen Ideen durch Schrift, Bild und Farbe aufzuwerten.

Sie erleben in dem Buch einen Streifzug von der Schriftgestaltung über Farben und Formen, Akzente, Menschendarstellungen bis hin zum kreativen Präsentieren. Die Kapitel sind in sich geschlossen, sodass Sie problemlos mit dem Kapitel beginnen können, welches Sie am meisten interessiert.

Lassen Sie uns kurz auf unserem Weg durch das Buch anhalten und einen Blick in das Kapitel „Farben" werfen. Hier stellt der Autor zum einen die Wirkung der unterschiedlichen Farben sehr anschaulich dar, zum anderen stellt er Ihnen Materialien vor, welche Sie für die Präsentation sehr einfach einsetzen können. An dieser Stelle sei angemerkt, dass ich gleich am nächsten Tag in ein Geschäft für Künstlerbedarf gegangen bin und einige der vorgestellten Materialien eingekauft habe. Dann habe ich es genossen – mithilfe der Tipps – meine erste neuartige Präsentation zu erstellen. Diese bewirkte übrigens bei den Zuhörern ein regelrechtes „Wow – so einfach und schön kann man Inhalte vermitteln?". Im Anschluss kamen von der einen Seite die Fragen: „Kannst du mir das bitte auch zeigen?" oder „Wie geht das denn?". Von der anderen Seite – den Künstlern unter meinen

Kollegen – wurde mir danach hochachtungsvoll gesagt: „Das hätten wir von dir nie so erwartet, aber es ist eine irre gute Präsentation!".

Ich bin mir relativ sicher, dass auch für Sie der eine oder andere Tipp dabei ist, der es Ihnen einfacher macht, Inhalte einer Präsentation visuell aufzuwerten.

So nun muss ich noch was klar stellen: Ich kann offenbar doch zeichnen. – Naja, nicht wie ein Profi, aber die Schüler haben bei meiner letzten Zeichnung an der Tafel statt zu lachen: „Wow – sieht cool aus" gesagt – ach und dann kam noch ein: „Mist, wie haben Sie das jetzt hinbekommen?"

Wenn Sie ähnliche Erlebnisse haben möchten, ich kann das Buch nur empfehlen! Sie werden bald sehen, dass Ihre nächsten Präsentationen bei den Schülern oder anderen Zuhörern noch besser ankommen werden. ◂◂

Geschichte und Politik

Geschichtlich denken

Peter Stoldt

von Weizsäcker, Richard: Der Weg zur Einheit
C. H. Beck Verlag, München 2009, 223 S., ISBN 978-3-406-59287-4, € 19,90

Der Grund für dies Buch sei die Erinnerung an das unvergleichbare Ereignis des Mauerfalls vor 20 Jahren, schreibt Richard von Weizsäcker. Und es sei kein Geschichtsbuch!

Einverstanden, wenn man als Vergleich ein Schulgeschichtswerk mit chronologischem Bericht heranzieht. Jedoch: Das Buch ist durchwirkt von der tiefen Überzeugung, dass wir geschichtlich denken müssen um zu wissen, woher wir kommen und wohin wir gehen sollen.

Der Autor greift vielfach auf persönliches Erleben zurück. Rezensionen loben dies zu Recht. Sie beziehen sich meist auf die Jahre 1981–1984 (Regierender Bürgermeister von Berlin) und 1984–1994 (Bundespräsident). Doch das persönlich Bewegende reicht viel weiter zurück:

- Den 1. September 1939 erlebt Weizsäcker als Soldat im Angriff auf Polen; zusammen mit seinem Bruder, der am Tag darauf fällt.
- Zahllose menschliche Begegnungen und Erfahrungen über die deutsch-deutsche Grenze hinweg bietet ihm seine Arbeit für die Kirchentage.
- Ab 1969 ist er im Bundestag vertreten und wird Obmann seiner Partei im Ausschuss für deutsch-deutsche Beziehungen.

Ende der 50er Jahre in Hamburg saß ich oft in Karl-Friedrich von Weizsäckers Vorlesung zur Philosophie der Naturwissenschaften und bewunderte die Klarheit, Verständlichkeit und gleichzeitig Brillanz seiner Sprache. Daran erinnere ich mich bei der Lektüre von Richard von Weizsäckers Buch. Auch *seine* klare, treffende, verständliche Sprache hat literarische Qualität. Seine Urteile sind eingängig und überzeugend, dabei behutsam abwägend. Die 30 Kapitel – darunter nur drei mit mehr als 10 Seiten! – sind angenehm zu lesen und überschaubar.

Die Kommentierung seiner großen Reden vom 8. Mai 1985 und vom 3. Oktober 1990 (diese auch im Anhang) bekräftigt, dass wohl nur wenige Deutsche das politische Selbstverständnis in der Bundesrepublik Deutschland so nachhaltig geprägt haben wie Richard von Weizsäcker.

Etwa zwei Drittel der 30 Kapitel verfolgen den politischen und ökonomischen Weg in beiden Teilen Deutschlands von 1945 bis zur deutschen Einheit; mit dem Blick vor allem auf die Menschen. „Die Bundesrepublik wurde der Osten des Westens, … die DDR wurde der Westen des Ostens"; Deutschland in doppelter Randlage.

Aus Weizsäckers Betrachtungen zu den 40 Jahren nach 1945 greife ich ein paar Beispiele heraus:

- Im Kapitel IX „Unterwegs zur neuen Außenpolitik" – in die sich der Autor ab 1962 öffentlich einbrachte – steht dieser Kernsatz: „Die Teilung Deutschlands hat seit langem aufgehört, ein selbstständiges Problem zu sein. Sie gehört zur Teilung Europas und kann nur mit dieser überwunden werden" (S. 51).
- Aus seiner Familiengeschichte und aus seiner tiefen Überzeugung von der Bedeutung des deutsch-polnischen Verhältnisses erfolgte 1969 sein Entschluss zum Einstieg in politische Wahlämter; vom Kirchentagspräsidenten zum Mitglied des Bundestages. Aktiv besonders auf zwei Feldern: innerdeutsche Beziehungen und Aussöhnung mit den ehemaligen Kriegsgegnern („Unser zugleich schwerstes und wichtigstes Ziel", S. 57). Dem Verhältnis zu Polen und Russland widmet er jeweils eigene Kapitel.
- Zu den politisch umstrittenen Ostverträgen schreibt er eine meisterliche Kurzanalyse, in der er auch sein eigenes Abstimmungsverhalten ge-

gen seine Partei begründet (Ostverträge; Helsinki Schlussakte).
- In den Kapiteln XVI bis XIX zu den Jahren 1989/90 arbeitet er diese zentrale Botschaft heraus: „Wer sich vereinigen will, muss sich verstehen. Und er muss teilen lernen" (S. 98). Gestützt auf klar begründete eigene Positionen liefert der Autor eine überzeugende Analyse der sich überstürzenden Ereignisse; inklusive zum Beitritt gemäß Artikel 23 GG, zu Versäumnissen der politischen Führung bezüglich Opferbereitschaft der westdeutschen Bürger, zur Entscheidung für Berlin als Hauptstadt.
- Die 80er Jahre beschließt er im Kapitel „In Einheit und Freiheit: Der 3. Oktober 1990" mit der Kommentierung seiner großen Rede als deutsches Staatsoberhaupt am 3. Oktober 1990. Seine Rede zum 8. Mai 1985 behandelt er erst später zusammen mit den Ereignissen nach 2000; wegen des inneren Zusammenhangs mit der deutschen Frage.

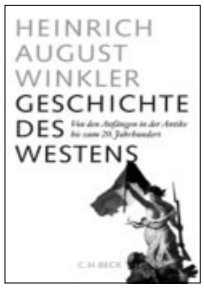
Aus dem letzten Drittel des Buches greife ich diese vier Schwerpunkte heraus; mit der Absicht, zu eigener Lektüre zu motivieren.
- „Nun war die Freiheit in der Einheit errungen. Jetzt lautete die Aufgabe, in ihr zu bestehen. Das war und bleibt eine ebenso großartige wie schwierige Aufgabe. Sie ist es bis zum heutigen Tag."(S. 129)
- „Die finstere Macht der STASI" (Kap. XXIII) enthält Weizsäckers klares Urteil und sicheres Gespür für die Bedeutung der Auseinandersetzung mit dieser „Erblast des Misstrauens" (S. 143). „Es wäre menschlich unzumutbar und rechtlich unerträglich, über die Stasipraxis einen Mantel des Vergessens zu breiten" (S. 145).
- Im Kapitel XXV „Die deutsche Nation: Woher wir kommen" verfolgt er den langen Weg, den die deutsche Frage bis zum Jahr 1890 nahm. Ein meisterlicher historischer Essay über die Schicksalsfrage der Deutschen. Im kurzen Anschlusskapitel XXVI fügt er noch die „Irrwege des Nationalismus" an.
- Das Kapitel XXVII („Unser Platz in Europa") behandelt den bis heute gültigen „Zwist zwischen zwei Aufgaben": Vertiefung und Erweiterung. Die Aufnahme von zehn Mitgliedern im Jahre 2004 beurteilt Weizsäcker – wegen der acht mittel- und osteuropäischen Länder – so: „Unser Kontinent war in seiner Mitte auseinandergebrochen. Nun wächst er von seiner Mitte her wieder zusammen." [Anm.: Auf die vorzüglich geschriebenen kleinen Bände der von Helmut Schmidt und Richard von Weizsäcker herausgegebenen Beck-Reihe „Die Deutschen und ihre Nachbarn" möchte ich in diesem Zusammenhang hinweisen.] „Indem wir unseren friedlichen Platz in der Mitte Europas gefunden hatten, ist die so lange offene deutsche Frage beantwortet" (S. 175). Aber: „Unsere Geschichte geht weiter" (Kap. XXVIII): „Unsere Einheit ist nicht perfekt und nicht abgeschlossen." (S. 177). Mit dem Ausruf „Eine kühne Sichtweise" formuliert Weizsäcker seinen Widerspruch zu dem Satz im neu gefassten Grundgesetz, die Einheit und Freiheit Deutschlands seien „vollendet".

Ob das Kapitel über „Europas Aufgaben in der Welt" nicht eher in einen eigenständigen öffentlichen Beitrag des Staatsmannes außer Dienst gehört hätte, bleibe dahingestellt.

„Geschichtlich zu denken bleibt unsere zentrale Aufgabe"; diesen Satz aus dem Vorwort hat Richard von Weizsäcker mit seinem Buch gültig erfüllt. Ein Buch, das in keiner Schulbücherei fehlen darf. Nicht nur wegen der Betrachtungen zur neueren deutschen Geschichte, sondern auch weil es in seiner gedanklichen wie sprachlichen Prägnanz und Brillanz über die Schulfächer Geschichte und Politik hinaus erzieherisch wirksam sein kann. ◂◂

Der Westen und seine Geschichte

Heinrich Hachmöller



Winkler, Heinrich August: Geschichte des Westens
C. H. Beck Verlag, München 2009, 1343 S., ISBN 978-3-406-59235-5, € 38,00

Der Westen hat mit seiner Kultur und seinem Weltbild inzwischen die gesamte Erde maßgeblich bestimmt und geformt und ist zum welthistorischen Maß aller Dinge geworden. Durch das Wiedererstarken des Islam in jüngster Zeit und besonders durch die Begegnung mit ihm in Deutschland durch die vielen Moslems und die Darstellung in den Medien wird das Selbstverständnis des Westens in Frage gestellt. Dies zwingt die Bürger zur kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen und zur neuen Vergewisserung der eigenen Wurzeln, Traditionen und Vorstellungen. In diesen Kontext hinein stellt Heinrich August Winkler seine 2009 erschienene „Geschichte des Westens", eine gut 1300 Seiten dicke Darstellung unserer Kultur „von den Anfängen in der Antike bis zum 20. Jahrhundert".

Im ersten Kapitel gibt er in knapp 100 Seiten einen gelungenen Überblick über die Entstehung der

westlichen Kultur aus den Quellen des Monotheismus, der griechischen Philosophie und der jüdischen Tradition, die mit dem römischen Rechts- und Verwaltungssystem eine sehr enge Verbindung eingehen. Dabei werden die Grundlagen für die wesentlichen Elemente des Westens gelegt: der dualistische Geist, der sich in der Trennung von staatlicher und kirchlicher Macht entfaltet und dem Herrschen von Herr und Vasall in gegenseitiger Abhängigkeit, die Ausprägung von verfassten Gemeinschaften („conjuratio"), aus denen die Verbände der Städte, der Universitäten und die Vertretungen der Stände und Regionen hervorgegangen sind, und die Rationalisierung, die Gesetze auf der Grundlage des römischen Rechts entstehen lässt und das Erforschen der Natur ermöglicht. Aus diesen Quellen entspringt auch der Individualismus, der den Menschen als vernunftbegabtes Wesen sieht, das eigenständig die Wahrheit erkennen kann. Damit wird die Grundlage für einen Gegensatz von Individuum und Institution erst ermöglicht, der in den Moderne solche Sprengkraft entwickeln und so viele menschliche Kräfte erst freisetzen sollte.

In den folgenden Kapiteln werden anschaulich und sprachlich gut gestaltet auf etwa tausendeinhundert Seiten die philosophischen, politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklungen in Europa und Amerika von der Renaissance bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges dargelegt. Die erstaunlich umfangreiche und fundierte Übersicht über die vielfältigen Ereignisse und komplexen Zusammenhänge gleitet nie in eine langweilige Ansammlung von Details ab, sondern vermag stets die geistes- und realhistorischen Fäden in dem bunten Geflecht der Geschichte weiter- und zusammen zu führen.

Beispielsweise werden die widersprüchliche Auswirkungen von Luthers bahnbrechendem Wirken vorgestellt; in der Berufung auf die eigene Persönlichkeit geht Luthers Innerlichkeit einher mit einer staatsgläubigen Politikferne, die dem territorialen Absolutismus den Weg bahnt und die feudale Gutsherrschaft mit der Bevormundung der Untertanen erleichtert hat. Mit der Übertragung des Amtes des Landesbischofs auf den Landesherren gibt es einen deutlichen Rückschritt in der Trennung von weltlicher und kirchlicher Macht und die geistig-religiöse Befreiung wird erkauft mit weltlicher Knechtschaft. Erst die reformierten und calvinistischen Ideen verhalfen dem Individuum zur geistigen und politischen Freiheit. Dies wird allerdings erkauft mit dem zwanghaften Streben, in der Welt erfolgreich zu sein, um Gewissheit über die Auserwähltheit durch Gott zu erhalten.

Die Darstellung beschreibt weiter die unterschiedlichen Ausprägungen des Absolutismus in all seinen Schattierungen von Russland bis hin zur iberischen Halbinsel. Ein besonderer Gewinn ist es, die unterschiedlichen Staatsvorstellungen von der frühen Neuzeit bis ins 19. Jahrhundert nachzulesen. Hier werden u. a. von Bodin, Hobbes, Locke, Bolingbroke, Montesquieu, Rousseau bis zu den Federalists sorgfältig die Argumentationen und Ideen vorgestellt in all ihren Bezügen zueinander und ihren wechselseitigen Verflechtungen mit dem historisch-politischen Geschehen. In diesem Zusammenhang kann man lesen, dass Marx' Vorstellungen von der Entfremdung und dem ursprünglichen Naturzustand des Menschen im Wesentlichen von Rousseau übernommen wurden.

Die gemeinsame Prägung der Europäer zu Beginn des 19. Jahrhunderts, die trotz aller Unterschiede bestand, wird somit in ihren verschiedenen Schattierungen deutlich. Dabei muss Nordamerika mit eingeschlossen werden. Trotz vieler Unterschiede stimmten Europa und Nordamerika in grundsätzlichen religiösen, politischen, rechtlichen, kulturellen und künstlerischen Dingen überein und können daher als der Westen bezeichnet werden.

Das 19. Jahrhundert nimmt bei weitem den Großteil des Buches ein. Hier werden die historischen Entwicklungen der europäischen Staaten und der USA sehr fundiert analysiert und dargelegt. Die Geschichte zeigt sich darin in keiner Weise nur als lineare Weiterentwicklung der Werte des Westens, sondern auch als rückschrittlich im Leugnen und Unterdrücken humaner, freiheitlicher und rechtsstaatlicher Prinzipien, besonders in der Hervorbringung des modernen Nationalismus. Diese Ideologie erhob die Nation „zur höchsten Sinngebungs- und Rechtfertigungsinstanz" und leitete daraus ihren Anspruch auf ein Loyalitätsmonopol ab, das letztlich die Freiheit des Individuums, seine Souveränität und seinen Wert als Mensch aufgehoben hat. Eine Entwicklung, die die gesamten zweitausendjährigen Errungenschaften des Westens zeitweise zunichte machte. Wie weit westliche Wertevorstellungen und konkrete Politik und Wirtschaft auseinander driften konnten, dokumentiert zu häufig das skrupellose und rein auf wirtschaftlichen Erfolg ausgerichtete Agieren der Kolonialmächte in ihren Überseebesitzungen. ◂◂

Lateinamerikas Geschichte von 1492 bis heute

Eckehart Knop

König, Hans-Joachim: Kleine Geschichte Lateinamerikas
Philipp Reclam jun., Stuttgart 2009, durchgesehene und aktualisierte Ausgabe, 831 S., ISBN 978-3-150170625, € 15,80

„Historisches Wissen ist eine Technik ersten Ranges zur Erhaltung und Fortsetzung einer gereiften Zivilisation." (Jose Ortega y Gasset: Aufstand der Massen)

Systematisch wird in dem angezeigten Buch die Geschichte dieses Kontinents so dargestellt, dass man den Überblick trotz der vielen Daten (Jahreszahlen, Bevölkerungsentwicklungen, Angaben zur Wirtschaftsentwicklung usw.) nie verliert; die Kapiteleinteilung lässt Pausen bei der Lektüre zu.

Beginnend 1492 bis 1750 mit den kolonialen Grundlagen über „Erste Autonomiebestrebungen in den Kolonien" mit wachsendem Patriotismus und neuem kolonialem Zugriff (1750–1800) über den Prozess souveräner Staatenbildung (1808–1830) und staatlich-politischer Konsolidierung (1830–1890) bis hin zum Abschnitt über die allmähliche Wandlung von Staaten zu Nationen durch ökonomisch-sozialen Wandel (1900–1990) und einem abschließenden Kapitel, das den noch andauernden Weg zur Nationenbildung vertieft und Realisierungschancen unter den Rahmenbedingungen der Gegenwart andeutet, ist das Buch bildend – bildend nicht nur für Kollegen, die auf diesem Kontinent leben und arbeiten, bildend auch für jeden politisch Interessierten. J. F. Kennedy sagte es schon richtig: Es gibt nur eins, was auf Dauer teurer ist als Bildung, keine Bildung.

Das Buch ist nicht geeignet, es in einem Zug durchzulesen, es verlangt Pausen, Zurückblättern, es fordert den ständigen Blick auf die Landkarte, und nicht alle Zahlen und Namen muß man sich zugleich merken. Durchaus spannend und hilfreich führt die Darstellung ein in die „Auflösung der iberischen Kolonialreiche und die Staatenbildung bis in die Gegenwart."

Wer sich die heutige Karte dieses Kontinents anschaut, kann feststellen, dass die gezogenen Grenzlinien sich in den letzten Jahrzehnten als stabil erwiesen haben, dass aber politische Allianzen, z. T. Bevormundungen und Eifersüchte leider noch nicht völlig Vergangenheit sind, dass manche der heute neunzehn souveränen Staaten sehr viel größere Probleme haben als andere, eine starke Loyalität der Gesamtbevölkerung dem Gemeinwesen gegenüber zu erreichen. Festzustellen ist dann auch, dass es in manchen Ländern wohl noch länger dauern wird, bis es zu einem gefestigten Staat kommt (s. Bolivien, s. Kolumbien). Wenn Goethe noch sagte, „der Patriotismus verdirbt die Geschichte", stimme ich eher Fichte zu: „Der Patriot will, dass der Zweck des Menschengeschlechts zuerst in derjenigen Nation erreicht werde, deren Mitglied er ist." Ein anderer Aspekt ist dann der Vergleich zwischen der spanischen und der portugiesischen Kolonialpolitik, wobei letztere insgesamt klüger gewesen zu sein scheint als die spanische.

Beeindruckend sind die Abschnitte über die Brüche bei der Staatenbildung zu lesen, ebenso der nur widerwillige Abschied Spaniens von seinen Kolonien, die traurigen bis tragischen Auseinandersetzungen zwischen Urbevölkerung und „Besatzern", ihr anmaßendes und oft brutales Auftreten gegenüber der indigenen Bevölkerung.

Beispiele von Ausrottung der Indios – s. Chile und Argentinien – lassen etwas von der Gnadenlosigkeit erkennen, mit der die Kolonialmächte vorgegangen sind und warum es vierhundert Jahre gedauert hat, bis man von einem Erdteil sprechen kann, auf dem es ruhiger zugeht; von Ruhe und gegenseitiger Toleranz kann in Gänze wohl noch länger nicht die Rede sein.

Nicht vergessen wird in dieser Arbeit die zwangsweise Überführung von Sklaven aus Afrika, ein weiterer dunkler Punkt in der Geschichte Lateinamerikas, ganz zu schweigen von der nicht seltenen „Umarmung" durch den großen Bruder aus dem Norden.

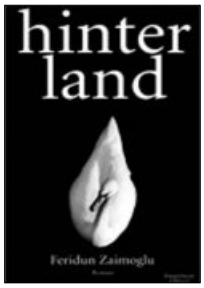
Differenzierter muss man das teilweise segensreiche, aber auch nicht immer leicht einzuordnende Wirken der (kath.) Kirche sehen, wobei die Arbeit der Orden (Franziskaner, Dominikaner und Jesuiten) der Erziehung und dem Schutz der Indios galt, jedenfalls in der Tendenz.

Ich bin kein Historiker, aber es lohnt sich sehr, sich auf das Werden dieses Kontinents einzulassen, wie schon gesagt, mit kleinen Pausen und immer mit erheblichem Gewinn. Nach dem furchtbaren Geschehen in Haiti galt mein Griff sofort wieder diesem Buch.

Lateinamerika war, ist und wird noch für lange Zeit ein aufregender, gebeutelter und zugleich zukunftsträchtiger Kontinent bleiben, den man nicht nur schulisch oder touristisch erfahren sollte (das alles auch), der es wirklich verdient hat, sich tiefer auf ihn einzulassen, ihn lieb zu gewinnen und wenn möglich, ihm ein wenig auch hilfreich zur Seite zu stehen. Projekte gibt es genügend, übersehen kann man sie nicht, jedes ideelle und natürlich auch finanzielle Engagement tut diesem wunderbaren Teil der

Erde gut. Dieses Buch kann nachdenklich machen und zum „Mitarbeiten“ viele Anstöße geben. ◂◂

Deutschland – Europa – Naher und Ferner Osten



Märchenwelt hinter nüchterner Realität

Peter Stoldt

Zaimoglu, Feridun: Hinterland
Kiepenheuer & Witsch, Köln 2009, 448 S., ISBN 978-3-462-04133-0, € 19,95

Ein Roman; einer, in dem die vom Leser erwartete durchgehende Handlung fehlt. Ein Episodenroman, der durch drei zentrale Personen lose zusammengehalten wird: Ferda, ein türkisch-deutscher Geselle in einem Laden für Schuh- und Lederwarenreparatur, Aneschka, die Tochter eines Prager Komponisten, Vlasta, eine Freundin von ihm, die am Rande von Prag mit ihren Katzen in einem Waldhaus lebt.

Die Episoden spielen in Prag, Berlin, erneut Prag, Istanbul, Berlin und auf der Insel Föhr, Budapest und am Plattensee, Krakau; sie enden in Prag und Berlin. Oft stehen Episoden (auch Kleinst-Episoden) in keinem Zusammenhang mit der Geschichte, sind Abschweifungen, auch assoziative.

Die Liebesgeschichte ist kurz erzählt. Ferda und Aneschka finden sich in Prag, trennen sich und gehen eigene Wege, Ferda in die Türkei, Aneschka nach Berlin, wo sie Ferda wiedertrifft, mit ihm nach Prag zurückkehrt, wobei die Gefühle beider zueinander nicht klar sind.

Es geht ihm „um ganz seltsame Phänomene, die diese Menschen glauben zu sehen“, wie der Autor in einem Interview mit Ulrich Rüdenauer sagt (17.06.2009). Es tauchen mythische und auch Traumgestalten auf. Zwerge der Dame Vlasta in Prag oder Twarge auf Föhr, um den Galataturm herumfliegende Hummeln – die Seelen empfindsamer junger Männer? Die hexende Dagmar, das Zauberweib. Für Zaimoglu unwichtig, ob real oder Produkte der Fantasie. Zunehmend gerät sein Text ins Märchenhafte, sei es durch ganze Episoden und deren Perspektive, sei es durch unzählige Anklänge an Märchensprache und -motive.

Keine Schauplätze seien es, sagt der Autor, die man begeht, keine Attraktionen. Kein Touristenführer also. Und dennoch schafft er, versponnen mit den Episoden, eine je eigene Atmosphäre, die ich trotz allem Irrationalen und trotz aller Abschweifungen schauplatzspezifisch empfunden habe: Prager Amateurtheater mit seinem Umfeld, Berliner Altbauwohnung, Prenzlauer Berg, KaDeWe, Krakauer Parks, Judenviertel, Istanbuler Platz im Viertel des Galaturms, Fähre.

Das schauplatzspezifische Flair schafft der Autor mit ganz unterschiedlichen Mitteln: durch Sprache und Verhaltensweisen der Figuren, durch Szenen in Bars und Restaurants, durch die Handlung verlangsamende Details über Speisen und Getränke, durch Auseinandersetzungen zwischen ausgegrenzten oder oppositionellen Gesellschaftsgruppen. Beispiele für Lezteres: Anatolier und Istanbul-Städter, Zigeuner in Budapest, Inselfriesen, Wahlfriesen und Touris.

Die Erzählperspektive wechselt ständig. Der Leser erfährt i. a. R. erst nach einigen Seiten, um welche Person es sich handelt. Und das ist gewollt. Zaimoglu will die Vielstimmigkeit in unserer Gegenwart zeigen. Seine Erzählweise verbindet mystische Romantik und die fließenden, gern abschweifenden orientalischen Bilderwelten. Oft scheint er sich selbst in der Erzählung zu verlieren. Er beobachtet sehr genau, und diese präzisen Beobachtungen in oft ungewöhnliche Worte und lange Passagen umzusetzen, scheint oft wichtiger als eine Geschichte weiterzuerzählen. Gelegentlich experimentiert er mit Joycescher Bewusstseinsstrom-Technik. Gelegentlich aber übertreibt er es mit manierierten Sprachfiguren: „… dass sie stehend schwieg, schweigend stand“ (S. 18 und nahezu wortgleich S. 348 – das hätte ein Lektor bemerken müssen), „… ein träumender Schuhmacher, ein machender Traumschuster“ (S. 99). Auffällig oft durchbricht der Autor seine Erzählperspektive und wendet sich mit Kommentaren an uns Leser: ironisch belehrend, der Figur widersprechend, Hintergründe nachtragend, vielleicht auch märchenhafte Klischées abfedernd.

Das Hinterland des Titels als Ort der Ruhe wird in verschiedenen Metropolen Europas gesucht, die das Erzählgerüst bieten; aber „das ruhige Hinterland ist eine schöne Illusion“, erklärt der Autor (S. 127).

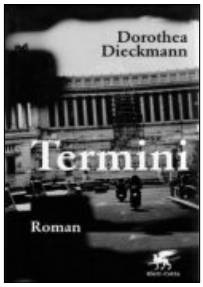
In dem Interview vom 17. Juni 2009 ergänzt Zaimoglu: „Hinterland ist auch ein militärischer Begriff. Es gibt die Front, da wird heiß gekämpft. Und der große Mythos ist, dass im Hinterland der Front alles befriedet ist. Es ging mir darum zu zeigen, dass das Hinterland im Grunde genommen die Front der Zivilisten ist, und die kämpfen natürlich mit anderen Mitteln. Aber es ist kein Kampf um Nüchternheit. Ich

verabscheue die Nüchternheit.“ „Mir gefällt die Idee, dass in die Jetztzeit plötzlich das Alte hineinragt. Ich mag die Romantik als Infektion des modernen Menschen. Ich mag die große Unsicherheit. Ich mag die Instabilität.“ „Man kann die Unsicherheit kaum aushalten. Ich hab' auch gut reden, weil ich fliehen kann ins Schreiben. Aber ich bleibe ja auch, als Stiefkind oder uneheliches Kind der Aufklärung, ein Kind der Aufklärung und bin immer wieder überrumpelt. Aber schön ist dieses Unbehagen. Und schön ist es auch, verrückt zu werden an diesem Unbehagen–und es aufzuschreiben.“

Rückzug in ein Land hinter der Realität also; Rückzug, der heilsam sein kann. Auch eine Aufgabe von Literatur?!

Feridun Zaimoglu wurde 1964 im anatolischen Bolu geboren, lebt seit 38 Jahren in Deutschland, studierte Kunstgeschichte und Humanmedizin in Kiel, wo er seither als Schriftsteller, Drehbuchautor, Dramatiker und Journalist arbeitet.

Das Buch sei „den Träumern und Verträumten, den Sonderbaren und Sonderlingen gewidmet“, sagt der Autor in dem Interview. Und er fügt hinzu: „Es ist, glaube ich, das poetischste Buch, das ich geschrieben habe“. ◂◂



Die Vergangenheit quillt in die Gegenwart

Heinz Weischer

Dieckmann, Dorothea: Termini
Klett-Cotta, Stuttgart 2009, 314 S., ISBN 978-3-608-93660-5, € 21,90

Der SS-Offizier Erich Priebke, der in den 1980er und 1990er Jahren Vorsitzender des Schulvereins der Deutschen Schule Bariloche war, lebte dort nach seiner Flucht auf der Klosterroute durch Italien 40 Jahre unbehelligt. Bis ihn Argentinien nach Italien auslieferte. Bis Italien ihm 1996 den Kriegsverbrecherprozeß machte (als Rache für ein Partisanenattentat ließ Priebke 335 Zivilisten ermorden). Auch in den 40 Jahren Bariloche ahnte man in der dortigen Deutschenkolonie von seinem Verbrechen, wenn dieses auch sicher nicht als Verbrechen angesehen wurden, sondern als unvermeidliches Kriegsgeschehen, vermute ich mal. Soweit unser Bezug als Auslandslehrer zu Erich Priebke (siehe *Deutsche Lehrer im Ausland* Nr. 4, Dezember 2009, S. 384 ff.).

In ihrem Roman *Termini* schickt Dorothea Dieckmann den zunächst etwas unbedarften Spiegel-Reporter Ansgar Weber nach Rom, damit dieser vom Priebke-Prozeßende berichte. So sehr interessiert ihn der Prozeß gar nicht, dafür aber, von Freunden vermittelt, die „Auferstehung“ der totgeglaubten deutschen Schriftstellerin Lydia Marin (man denkt an Ingeborg Bachmann). In der Hitlerzeit emigrierte sie aus Deutschland und vagabundierte mit wechselnden Liebhabern durch Europa. Ihre literarischen Arbeiten über die Selbstfindung einer Deutschen nach den Greueln der Nazizeit, nach dem Auftauchen aus der erzwungenen Sprachlosigkeit, ja sogar Denklosigkeit versiegte in den 1970er Jahren, weil ihre neue poetische Sprachfreiheit an der Gegenwart abprallte, ihre literarischen Ambitionen nicht mit der Wirklichkeit zu vereinbaren waren. Sie täuschte einen tödlichen Unfall vor und lebte seitdem mit neuem Namen unauffällig und abgeschieden in Rom. Nachdem sie sich bereit erklärt hat, Ansgar ein Interview zu geben, findet Ansgar am nächsten Tag die zerstörten Tonbänder. Auch Lydia Marin verschwindet und überläßt Ansgar einer morbiden Suche nach ihrer Vergangenheit, die in die Gegenwart quillt. Teilhaber dieser Suche ist der deutsche Walter Haymon, der auf der Piazza Navona Karten liest, als „echter Falschspieler“ durchgeht und als „falscher Guru“. Seine Vergangenheit wird gespeist von seinem unbarmherzigen Vater, der nach Kriegende von Zwangsarbeitern erschlagen wurde, aber auch von seinem brutalen Stiefvater. Vaterlosigkeit mündet in Todessehnsucht. Die jüngere Vergangenheit betrifft seinen polnischen Lebensgefährten, an dessen Freitod er nicht ganz unschuldig ist. „Toter auf Reisen“ wird er genannt, ein irritierender Charakter. Je weiter der Roman in seinen vier Tagen Begebenheit fortschreitet, desto mehr tritt Tödliches ins Spiel. Walter bringt Ansgar zu den Ardeatinischen Höhlen, wo Priebke die Erschießungen befahl; dort wird Ansgar in einen hysterischen Totentanz mit einer schwarz verschleierten Greisin verwickelt, deren Verlobter bei dem damaligen Massaker umgebracht wurde, keine Verarbeitung der Geschichte, sondern auch hier Aufblühen der Vergangenheit. Die Realität des Priebke-Prozesses zerbröselt, nur noch Schemen nimmt Ansgar wahr, bis ihn ein Journalist fragt, was er denn vom Freispruch Priebkes halte. – Jedenfalls, es geschieht nun sehr viel Morbides im Düster-Undeutlichen, was ich nicht ganz verstanden habe. Es ist die Rede von einer Sackgasse des Lebens, poetisch unendliche Todessehnsucht genannt; so als ob man in der Gegenwart des Todes vor der Vergangenheit fliehen möchte; alles verharrt jedoch in Andeutungen. Dorothea Dieckmann sagt dazu: *Das, was wir im Rücken haben, das, was wir hinter uns haben, die Geschichte, die hinter uns liegt mit*

all ihren Toten, die scheint uns, wenn wir Angst davor bekommen, wenn sie wieder virulent wird, zukünftig zu sein. Walter wird aus uneinsehbaren Gründen ermordet am Tag, als Priebke freigesprochen wird. Selbst Ansgar ist des Mordes verdächtig, Dorothea Dieckmann klärt nicht auf. Ansgar meint zu sehen, daß Lydia Marin in dem Leichenwagen sitzt, mit dem Walter fortgebracht wird. Rätselhaftes bleibt; das ist etwas unbefriedigend, aber Dorothea Dieckmann wird gerade dies verfolgt haben, zumal ihre Sprache, des Anfangs parataktisch nüchtern, dem Ende zu ins Schwülstige, ins Monströse wechselt. Da irrt der Blick, rast der Puls, brennt die Lunge, schnürt die Luft ab, würgt den Hals, quetschen sich die Eingeweide zusammen (wie letzteres anatomisch möglich ist, weiß ich nicht.). Schwer lesbar, aber sehr lesenswert. Kapituliert Dorothea Dieckmann vor der ungeheuren Größe ihres Themas? frage ich etwas ratlos. ◂◂

Das echte Ägypten?!

Frank Zimmermann

Leitess, Lucien (Hrsg.): Reise nach Ägypten. Geschichten fürs Handgepäck
Unionsverlag, Zürich 2009, 224 S., ISBN 3-293-20439-2, € 9,90

Waren Sie schon mal in Ägypten? Nein, ich meine nicht die Bettenburgen von Hurghada oder Sharm-El-Sheikh, sondern das richtige, echte Ägypten?

Falls Sie eine Entscheidungshilfe für den nächsten Urlaub brauchen, liegen Sie mit der Zusammenstellung von Lucien Leitess genau richtig. Das im Unionsverlag Zürich erschienene Buch beinhaltet elf kürzere Geschichten von ägyptischen Autoren. Es darf natürlich der Literatur-Nobelpreisträger Nagib Machfus hierbei nicht fehlen, aber auch andere im arabischen Raum bekannte Autoren wie Jussuf Idris und Gamal al-Ghitani sind vertreten. Besonders erfreulich ist die Einbindung zweier Autorinnen, Salwa Bakr und Alifa Rifaat. Die Geschichten spielen während der letzten hundert Jahre, aber wenn Sie glauben, dass sich Mentalitäten ändern können, so gilt das nicht unbedingt für Ägypten. Tradition und Religion sind immer noch die Eckpfeiler der ägyptischen Gesellschaft, beteuerte Offenheit sind meist nur Lippenbekenntnisse.

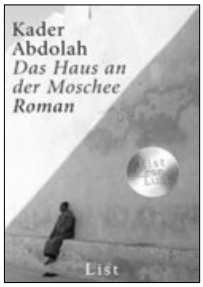
Auf den knapp über 200 Seiten wird man mit dem für Ägypten berüchtigt-typischen Beamtenapparat oder dem Leben eines Museumswächters bekannt gemacht, liest verstört über hysterische Ehefrauen, geht mit einem Friedhofsgräber zwischen den ärmlichen Baracken auf die nächtliche Suche nach Zärtlichkeit und Liebe. Der Leser taucht in die Mentalität der Beduinen genauso ein, wie in das Leben auf dem Dorf. In der Geschichte „Der Pyramidentrupp" von El-Ghitani etwa werden dem Leser die geheimnisumwobenen Pyramiden und ihre gefährliche Erkundung näher gebracht. Tagelang im Dunkeln, umzingelt von Falltüren und anscheinend unüberwindbaren Hindernissen, hangeln sich sieben tapfere junge Männer durch die Gemäuer. Sie denken wie auf einer Pilgerfahrt über sich nach, doch welche Entdeckungen werden spannender sein? Die der Pyramide oder des Geistes?

Der Leser wird erstaunt darüber sein, dass sich manche Autoren sehr deutlich über Sexualität äußern. In Ägypten selbst werden sogar Kussszenen aus Filmen heraus geschnitten. Doch wissen die Autoren um die menschlichen Bedürfnisse und beschreiben die „fleischliche Lust" ausdrucksstark und erfrischend detailfrei direkt.

Ein wenig unglücklich wirkt die Auswahl der „13 Spiegelbilder" von Nagib Machfus. Der Herausgeber wählte 12 Begegnungen Machfus' mit Frauen aus, nur eine mit einem Mann. Tatsächlich beinhaltet sein Buch „Spiegelbilder" 54 verschiedene – manchmal äußerst banale – Lebensbegegnungen, in der Mehrzahl aber Männer.

Der Herausgeber nennt im Nachwort ein Ziel des Buches – die Anschaulichkeit der Texte, um dem Leser einen Blick hinter die Kulissen und in die Herzen der Menschen zu gewähren. Das ist ihm ausnahmslos gelungen! Eine Reise nach Ägypten sollte nicht nur im Handgepäck zu finden sein, sondern auch in der eigenen Biografie.

Besonders empfehlenswert zur Vertiefung ist auch das im Unions-Verlag erschienene Werk „Die Midaq-Gasse" von Nagib Machfus. ◂◂



„… das Leid unseres Landes in Worte fassen."

Michael Brender

Abdolah, Kader: Das Haus an der Moschee
Ullstein Buchverlage, Berlin (List Taschenbuch 60856)
2009, 396 S., ISBN 978-3-548-60856-3, € 8,95

Ein poetisches, verstörendes, persönliches, informelles, gar ein brutales Buch? Eine gut erfundene Geschichte, ein Tatsachenbericht? Eine Familiensaga oder ein historischer Roman?

Kader Abdolahs „Haus an der Moschee" mag von alldem ein bißchen oder keins von allem sein, eines ist es auf jeden Fall: Höchst lesenswert!

Inhaltlich ist ein Bogen über Jahrzehnte gespannt. Der Beginn der Handlung dürfte anfangs der 1960er Jahren liegen, für die Bewohner des Hauses an der Moschee so etwas wie die „gute alte Zeit". Wir befinden uns in Senedjan, einer beschaulichen iranischen Provinzstadt. Der erfolgreiche und hochangesehene Teppichhändler Agha Djan steht in Würde und unerschütterlicher Ruhe dem Basar und seiner Familie vor, die seit vielen Generationen nicht nur die Hauptmoschee verwaltet, sondern auch den Imam der Stadt stellt. Teheran und die Politik sind weit. Behutsam und liebevoll breitet der Autor vor seinen Lesern das Panorama einer Familie von drei Generationen aus, eines Lebens, welches von den Zeitläuften unangefochten in sich selbst zu ruhen scheint.

Dabei reicht die Spannweite von dem Imam, der kein Radio duldet, weil ein solches Gerät zu berühren den gläubigen Muslim verunreinige, über den unbefangenen Genuß von Opium oder Wein bis zu dem Onkel, der in Teheran das Leben in vollen Zügen genießt, seine (selbstverständlich unverschleierte) Geliebte ins Haus bringt und diese in der altehrwürdigen Bibliothek verführt.

Doch die Zeiten ändern sich, und die Bewohner des Hauses ändern sich mit ihnen. Rundfunk und sogar Fernsehen halten Einzug und mit dem Schwiegersohn Galgal, einem glühenden Anhänger Khomeinis, schließlich die Politik.

Von hier an gelingt dem Autor eine gewaltige Steigerung bis in die Wirren der islamischen Revolution, den Krieg gegen Iraks Diktator Saddam Hussein, den Tod Khomeinis. Nach und nach tritt dabei die Schilderung der Familiengeschichte zurück zugunsten der politischen Ereignisse. Dabei liest sich das Buch streckenweise wie eine nüchterne Dokumentation, die romanhafte Diktion wird stark in den Hintergrund gedrängt. Zwar sind die Mitglieder von Agha Djans Familie ebenso wie dieser selbst auf vielfältige Weise in die Ereignisse verstrickt, aber erst in den letzten Kapiteln rückt die Familie wieder in den Vordergrund, das stillgewordene Leben Agha Djans dominiert als ruhiger, versöhnlicher Abgesang den Schluß.

Die Leseempfehlung verdankt das Buch zuerst seiner Sprache. Es erscheint seltsam berührend, wenn ein persischer Autor auf Niederländisch schreibt und dann die deutsche Übersetzung (großartig: Christiane Kuby) den Reiz von 1001 Nacht evoziert: *„Als die alte Krähe Fagris Ausruf hörte, flog sie eine Schleife über dem Haus. Vor Freude sprangen die alten Fische aus dem Wasser, der alte Baum straffte lächelnd seinen Rücken, die Vögel ließen sich wieder auf dessen Zweige nieder, und der Wind brachte aus den Bergen den Duft wilder Frühlingsblumen mit. Agha Djan nahm Mantel, Hut und Spazierstock und ging vergnügt zum Basar, um Gebäck zu kaufen."*

Die bilderreiche Sprache des Orients vermag selbst die Schrecken und Grausamkeiten der Revolution zu mildern: *„Wie ein schwarzer Tschador hatte sich der Kummer über das Haus gelegt. Niemand sprach, niemand weinte. Der Kummer ließ die Pflanzen welken. (…) Eine neue Welle von Hinrichtungen erschütterte das Land. (…) Dann wurde es still. Überall im Land nahm die Stille überhand. Die Stille wurde zur alles beherrschenden Macht. Alle waren müde, alle brauchten Ruhe. (…)*

Wie viele Jahre waren vergangen? Wie viele Monate? Wer ist gekommen? Wer ist gegangen?

Über die Jahre führte niemand mehr Buch, die Monate zu zählen war sinnlos. Die Zeit stand still für die, die von Leid erdrückt waren, für die, die tot waren und für die, die ihre Toten beweinten. Auch für die, die ihren Garten umgruben, um ihr Leid zu bewältigen, und für die, die in der Küche fromme Speisen zubereiteten, um ihren Schmerz auf Schalen zu verteilen.

Das Land schien zur Ruhe gekommen zu sein. Doch einen gab es noch, der mit einer Pistole im Gürtel auf einem Kamel durch die Wüste ritt, um den Richter zu richten.

Erst dann würde das Leid endgültig überwunden sein. Erst dann würde sich die Zeit wieder in Bewegung setzen."

Die Leseempfehlung beruht aber auch auf dem Inhalt und der Art, wie dieser vor dem Leser ausgebreitet wird.

Ganz offensichtlich ist der Autor persönlich betroffen. Es kann kein Zufall sein, daß Kader Abdolahs Biographie, im Internet nachgelesen, so auffällig mit dem Lebensweg einer der Hauptpersonen des Romans übereinstimmt: Studium in Teheran, Aktivist in einer linken Studentengruppe, schließlich Emigra-

tion nach Amsterdam; Abdolah selbst befand sich zur Zeit der Revolution im Studentenalter, floh 1988 aus politischen Gründen nach Holland, schreibt auf Niederländisch. Dennoch hat er sich Tacitus´ Anspruch unterworfen, dies „sine ira et studio" zu tun.

Es ist in der Tat nicht Zorn, es ist Trauer, die sich wie ein Schleier über den gesamten Roman legt, eine stille, unausgesprochene Trauer über das Schicksal einzelner wie des ganzen Landes, eine Trauer, die dem Leser keine Chance zum Entkommen läßt, die ihn unweigerlich ganz auf ihre Seite zieht. Nur selten gewinnt Pathos die Oberhand, etwa wenn der im obigen Zitat erwähnte Richter ernannt wird: „*Khomeini überreichte ihm ein Schriftstück. ‚Ich ernenne dich zum Richter Allahs. Ich möchte, dass sämtliche Überreste des alten Regimes beseitigt werden. Beseitige jeden, der sich der Revolution widersetzt. Ist er dein Vater, beseitige ihn! Ist er dein Bruder, beseitige ihn! Vernichte alles, was sich dem Islam in den Weg stellt! Du bist mein Abgesandter, doch Rechenschaft bist du allein Allah schuldig. … An die Arbeit! Sofort!'*"

Es ist aber auch eine Art trockener Sachlichkeit, die über manche Strecken den Stil bestimmt, besonders dann, wenn historische Ereignisse im Vordergrund stehen:

„*In Senedjan wurde gerade eine Frauenklinik errichtet. Den allerneuesten Statistiken zufolge hatten Frauen in religiösen Städten und Dörfern mehr Frauenleiden als andere, sie ließen sich aber nicht von männlichen Ärzten behandeln. Daher beschlossen die Behörden in den religiösen Städten, Kliniken zu eröffnen, in denen ausschließlich Ärztinnen arbeiten durften.*"

Ebenso wie solche stilistischen Merkmale überzeugt der Inhalt selbst. Es gelingt dem Autor meisterhaft, diverse Haupt- und Nebenhandlungen sowie die beiden wesentlichen Handlungsebenen, nämlich die sozusagen privaten Schicksale der Einzelpersonen und die historischen politischen Ereignisse, zu einer abgerundeten Gesamtheit zusammenzufügen.

Nicht zuletzt beruht die Leseempfehlung auf den zahlreichen Passagen des Romans, deren Inhalte sich nicht auf die handelnden Personen oder die beschriebenen Vorgänge beschränken.

Menschlich, allzu menschlich kommen uns viele Charakterzüge oder Verhaltensweisen der Protagonisten vor, sie weisen weit über das Buch hinaus. Gleiches gilt für die Darstellung der Methoden, mit denen beispielsweise die Geheimpolizei des Schahs und später der „Richter Allahs" gegen die Menschen vorgehen. Nicht nur, daß sie relativ breiten Raum einnimmt, sie darf auch für sich beanspruchen, unabhängig von Zeit und Ort eine Darstellung der Methoden aller Unterdrückungsorgane zu sein, die totalitären und diktatorischen Regimes zu Diensten stehen. Beides eine unbestreitbare Qualität des Buches.

Abschließend soll der Autor selbst zu Wort kommen mit einer „Notiz", die er dem Roman angefügt hat. Ob sie Aufschluß über das Verhältnis von Wirklichkeit und Fiktion zu geben vermag, wird jeder Leser selbst entscheiden:

„*Obwohl die Geschichten des Romans auf historischen Ereignissen fußen, dürfen alle Namen und Anekdoten, die an die Wirklichkeit erinnern, nach dem Gesetz der Literatur gelesen werden.*" ◂◂

Aids in China, Sterben und Tod – erzählt von einem an der Krankheit verstorbenen Jungen

Manfred Egenhoff

Yan, Lianke: Der Traum meines Großvaters
Ullstein Verlag, Berlin 2009, 364 S., ISBN 978-3-550-08749-3, € 22,90

Yan Lianke ist einer der bedeutendsten chinesischen Schriftsteller unserer Zeit, der für sein Werk in China zahlreiche Auszeichnungen und Preise erhalten hat. Zugleich ist wie der hier angezeigte Roman ein zweites seiner Bücher kurz nach Erscheinen verboten worden. Das andere verbotene Buch, „Dem Volke dienen", wurde in Heft 4/2008 vorgestellt, eine Satire auf die Zeit der Kulturrevolution. Der Roman erschien damals in China in Fortsetzungen in einer Zeitschrift, durfte dann aber nicht mehr als Buch gedruckt werden, leicht verständlich auch für uns Europäer; denn er beschmutzte das Ansehen Chinas, indem er in sarkastischer Weise über die jüngste chinesische Vergangenheit und den großen Mao herzog. Bei dem vorliegenden Roman steht ein Ereignis der 1990er Jahre im Zentrum: die Aids-Katastrophe in der Provinz Henan, aus welcher der Schriftsteller stammt. Die Vorgänge um die Entvölkerung ganzer Landstriche im fruchtbaren Osten Chinas werden vom Autor drastisch geschildert, und die staatlichen Stellen, die Funktionäre in den Dörfern und die Verwaltungen der vom „Fieber" betroffenen Landkreise, kommen dabei nicht gut weg, sodass man schon verstehen kann, dass das offizielle China von dieser Darstellung nicht erbaut war, zumal es offiziell die Krankheit Aids in China eigentlich gar nicht gab, nicht geben durfte. Das Harmoniegefühlt der Chinesen ist seit jeher sehr verletzlich, auch heute noch. Und damit rechtfertigt sich das Mittel der Zensur: Der schö-

ne Schein soll gewahrt bleiben. Wie bei dem oben genannten Roman über die Perversitäten der Kulturrevolution Maos greift ein Druckverbot aber nur in China selbst, im westlichen Ausland jedoch erschienen Übersetzungen und in Taiwan auch die chinesischen Originalfassungen. Dass dennoch der Autor weiterhin in Peking lebt und schreibt, ist eine weitere, vielleicht Hoffnung stiftende Kuriosität des neuen Chinas.

Die neue Zeit bricht Mitte der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts über die Provinz Henan herein: Auch die Menschen in den ärmsten Dörfern können zu Wohlstand kommen, indem sie ihr Blut verkaufen, das zur Herstellung von Blutplasma dringend gebraucht wird. Die Händler und Sammler gehen bei der Blutentnahme und –konservierung nicht besonders hygienisch vor und so verbreitet sich schnell eine neue Krankheit, „das Fieber", in einem erschreckenden Ausmaß. Von dem Erlös aus den regelmäßigen Blutverkäufen lassen sich zwar neue Häuser und Straßen im Dorf bauen, aber die verheerende Krankheit macht alles Schöne und Neue wieder zunichte.

Der Roman spielt in dem Dorf Dingzhuang und erzählt die Geschichte ihrer Einwohner, namentlich der Familie Ding, insbesondere die des Großvaters und seiner beiden Söhne. Und erzählt wird die Geschichte von dem toten Enkel, der aus der Welt der Verstorbenen heraus die Geschehnisse in der Welt der Lebenden, Dahinsiechenden und Sterbenden beobachtet.

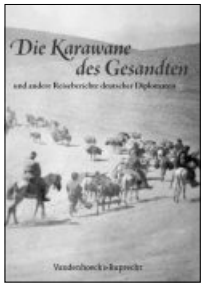
Der Großvater hat einst als Lehrer und Dorfvorsteher den Leuten im Dorf geraten, dem Aufruf der Regierung zu folgen und ihr Blut zu verkaufen. Sein ältester Sohn organisierte den Handel mit dem Blut und neben einem gewissen Wohlstand für seine Opfer fiel insbesondere für ihn eine Menge Geld ab. Auch aus dem Sterben seiner Landsleute zieht er noch mächtig Gewinn, indem er einen Handel mit Särgen für die Toten organisiert und schließlich für die unverheiratet Verstorbenen Totenehen stiftet, die er sich gut bezahlen lässt; denn eine schöner Sarg, eine gute Grabstelle und eine großartige Beerdigung bedeuten den Chinesen viel, und wichtig ist auch, dass man mit den Lieben vereint ist und nicht einsam und allein in einem Grab liegt, sondern zusammen mit dem Ehepartner.

Als immer mehr Menschen erkranken und wegen der Krankheit die Felder nicht mehr bestellt werden, das Dorf verfällt und für die Toten zur Herstellung von Särgen alle brauchbaren Bäume abgeholzt und dazu schließlich auch Türen und Tore verwendet werden, macht sich Hass breit auf die Familie Ding. Der Enkel, der Erzähler der Geschichte, wird ermordet, und Gefahr droht auch dem Vater, dem Bluthändler, sowie dem Großvater. Eine harmonische Gemeinschaft hat sich in eine hasserfüllte Gesellschaft verwandelt.

Der Großvater versucht, für die mit dem Fieber Geschlagenen eine Insel der Menschlichkeit zu bauen, indem er die Schule, in der längst nicht mehr unterrichtet wird, zu einer Gemeinschaftswohnung aller Kranken macht und damit zwischen ihnen wieder Solidarität herzustellen versucht. Wie dieser Versuch scheitert und schließlich der Großvater um seines Enkels willen zum Mörder seines ältesten Sohnes wird, davon wird im weiteren Verlauf des Romans erzählt, der mit einer Schilderung des menschenleeren Dorfes endet, in das der Großvater nach Verbüßung einer kurzen Haft zurückkehrt. Nur in einem Traum des Großvaters bleibt am Schluss ein bisschen Hoffnung auf eine bessere Zukunft für den einst so fruchtbaren, jetzt so furchtbaren Landstrich.

China, für lange Zeit uns eine verschlossene Welt, hat sich seit drei Jahrzehnten mehr und mehr geöffnet und gewinnt auch im Auslandsschulwesen immer mehr an Gewicht. Bücher, die das Verständnis für die Geschichte, die Kultur und die Probleme dieses großen und bedeutenden Landes fördern, sind deshalb für uns im Westen von Bedeutung. Dieses Buch gehört auf jeden Fall dazu. ◂◂

Faszination der fernen Fremde



19mal unterwegs in der Welt

Jürgen Lehmann

Kröger, Martin (Hrsg.): Die Karawane des Gesandten und andere Reiseberichte deutscher Diplomaten

Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2009, 191 S., illustriert, ISBN: 978-3-525-35820-7, € 19,90

Hat dieses Buch auf unserem Büchertisch etwas zu suchen?

Ja, denn Auslandslehrer und Diplomaten haben etwas Gemeinsames: Beide sind im Ausland Repräsentanten ihrer Heimat und spätestens bei ihrer Rückkehr Berichterstatter über die Fremde.

Um letzteren Gesichtspunkt zu würdigen, hat der Historiker Martin Kröger, Referent im Politischen Archiv des Auswärtigen Amtes in Berlin, 19 Reiseberichte deutscher Diplomaten veröffentlicht. Sie wurden zwischen 1876 und 1940 geschrieben und haben die folgenden Verfasser, die über nachstehende Länder berichten:

- Heinrich Focke: Japan (1876)
- Theodor Weber: Marokko (1877)
- Max Freiherr von Oppenheim: Syrien (1899)
- Gustav Michahelles: Von Hamburg nach Lima (1901)
- Alfons Mumm von Schwarzenstein: Berlin – Moskau – Peking (1903)
- Martin Rücker-Jenisch: Sudan (1904)
- Friedrich von Verdy du Vernois: Kalifornien (1904)
- Wernher Freiherr von Wachendorf: Afrika (1908 und 1914)
- Georg Graf von Kanitz: Turkestan (1911)
- Bernhard Reuter: Mosambik (1913)
- Rudolf Nadolny: Persien (1913)
- Wilhem Müller: Von Ecuador nach Venezuela (1918)
- Paul Roh: Amsterdam – Buenos Aires – Valparaiso (1922)
- Hermann Gipperich: Indonesien (1921)
- Rudolf Asmis: Kambodscha (1926)
- Arthur Mudra: Ecuador (1929)
- Franz Illenberger: Hunan/China (1933)
- Otto von Strahl: Südafrika (1937)
- Heinrich Northe: China (1940)

Diese Berichte stammen also aus allen Erdteilen, ausgenommen Australien. Sie sind höchst unterschiedlich in Inhalt und Form, führen aber dem Leser drastisch vor Augen, dass Reisen, besonders „anno dazumal", nicht nur ein Abenteuer, sondern ein nicht ganz ungefährliches Wagnis darstellten. Darin mag ein Reiz dieses Buches liegen.

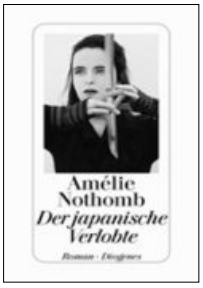
Jedem Bericht ist eine kurze kulturhistorische Einführung vorangestellt, darin eingebettet die wichtigsten Lebensdaten des jeweiligen Verfassers mitsamt seinen beruflichen Stationen, zumeist ergänzt durch ein Foto. Dieser fundierte Vorspann, der sich einer lockeren, den Leser ansprechenden Ausdrucksweise bedient, ist unerlässlich zum Verständnis des dann folgenden eigentlichen Berichts. (Ein Musterbeispiel dafür ist die Einführung zu dem Bericht von Bernhard Reuter auf Seite 103 mit ihrer kurzen, kritischen Charakterisierung deutscher Kolonialpolitik des 19. Jahrhunderts.)

Das Buch ist reizvoll aufgemacht: gebunden, übersichtlich gegliedert, großzügig mit insgesamt 29 Fotographien illustriert, alle im Chamois-Farbton gehalten, dem „historischen Lesebuch" – wie der Herausgeber sein Buch selbst nennt – also stilvoll angepasst.

Die Berichte veranschaulichen einerseits in ihrer Auswahl die unterschiedlichen Schwierigkeiten des Reisens, andererseits in ihrer chronologischen Anordnung die sich im Laufe der Jahrzehnte verändernden Reiseumstände: Von der Karawane zum Flugzeug! Darin mag ein weiterer Reiz dieses Buches liegen.

Um aber einen Eindruck von dem Buch zu gewinnen, genügt es, die Einleitung zu lesen und gegebenfalls dazu die Einführungen zu den einzelnen Berichten, denn diese sind oft gewichtiger als die Berichte selbst. Doch wer einfach Freude am Lesen von Reiseberichten hat, wird auf seine Kosten kommen.

Fazit: Ein ansprechend aufgemachtes Buch, dessen eigentlicher Gegenstand, nämlich die 19 Reiseberichte, den Beifall einer kleinen, speziell interessierten Leserschaft finden dürfte. ◂◂



Junge Leute in Japan heute

Manfred Egenhoff

Nothomb, Amélie: Der japanische Verlobte
Diogenes Verlag, Zürich 2010, 163 S., ISBN 978-3-257-06746-0, € 18,90

Yoshimoto, Banana: Mein Körper weiß alles. Dreizehn Geschichten
Diogenes Verlag, Zürich 2010, 204 S., ISBN 978-3-257-06751-4, € 18,90

Was ist ein Roman? Amélie Nothombs Buch „Der japanische Verlobte" bezeichnet sich als Roman, aber ist es wirklich einer? Es ist doch wohl eher eine autobiographische Erzählung, die Darstellung der zwei Jahre, welche die Autorin 1989 bis 1991 in Japan zugebracht hat, dem Land ihrer Geburt, in das sie als junge Erwachsene zurückkehrt, um Japanisch zu lernen: „Französisch zu unterrichten schien mir der beste Weg, um Japanisch zu lernen." So beginnt der Roman, der von den Erlebnissen der Amélie erzählt. Die

Autorin Amélie Nothomb, Belgierin und als Tochter eines Diplomaten weit in der Welt, besonders in Ost- und Südasien, herumgekommen, datiert auf den Tag genau die Erlebnisse ihrer Ich-Erzählerin, die sie selbst ist. Und es sind Ereignisse, die mit denen ihrer eigenen Biographie genauestens übereinstimmen.

Ob es nun wirklich richtig ist, das Buch als Roman zu bezeichnen oder nicht, kann uns Lesern eigentlich egal sein. Es kommt doch darauf an, wie es geschrieben ist und ob es uns gefällt. Und da darf man mit Fug und Recht behaupten, dass es sich um eine kurzweilige Lektüre handelt. Leicht und beschwingt wird da eine Liebesgeschichte zwischen Amélie und dem japanischen Studenten Rinri erzählt, der von Amélie auf besondere Weise im Französischen unterrichtet wird, während er, in sie verliebt, sie in die exotische Welt Japans einführt, die sie schon ein Stück weit aus ihrer Kindheit kennt und erinnert. Die beiden werden schnell ein Paar, und irgendwann gibt es ein Verlobungsversprechen, das seitens Amélies eher ein Versprecher ist und sie augenblicklich reut.

Wie das Verhältnis sich weiter entwickelt und ob sie sich der von ihr nicht gewünschten ehelichen Verbindung entziehen kann, soll hier nicht verraten werden. Lesen Sie selbst, und erfahren Sie dabei eine Menge über die reizvolle Begegnung unterschiedlicher Kulturen, die Probleme bei der Vermittlung einer fremden Sprache und die Freuden und Leiden zweier junger Liebenden.

„Wie kommt es, dass man Dinge, die eigentlich verborgen bleiben sollten, bei nahestehenden Menschen oft schon durch leiseste Anzeichen erahnt?“ So beginnt die vorletzte der dreizehn Geschichten in Banana Yoshimotos Buch „Mein Körper weiß alles“. Die Geschichte heißt „The Sound of Silence“ und trägt damit den Titel des berühmten Liedes von Simon & Garfunkel. Zwei Seiten weiter lesen wir: „… ich bin überzeugt, dass Körper und Seele viel empfindlicher sind, dass sie viel, viel mehr Informationen aufnehmen und aussenden, als man glaubt.“ Und dann entdeckt die Ich-Erzählerin anlässlich einer Auslandsreise nach Schulabschluss bei der Erneuerung des Reisepasses, dass sie ein Adoptivkind ist, was sie längst schon instinktiv gewusst hat, so wie sie früher schon in ihrer 15 Jahre älteren Schwester ihre wahre Mutter erahnt hat.

Alle Geschichten werden aus der Ich-Perspektive erzählt, von Mädchen oder jungen Frauen. Man ist versucht, sie alle auf die Verfasserin zu beziehen, zumal sich die Hauptpersonen in verschiedenen Geschichten ähneln, insbesondere hinsichtlich des körpereigenen Wissens, das all den Erzählerinnen eignet, weshalb denn auch der Titel des Buches „Mein Körper weiß alles“ nicht der Titel einer der Geschichten ist, sondern das Thema aller Erzählungen angibt. Und so führt der Körper der Protagonistinnen immer mal wieder ein Eigenleben: „Manchmal reagiert mein Körper so. Worte, die wie kleine vorwitzige Wesen aus meinem Mund purzeln wollen, bleiben plötzlich stecken.“ (S. 191) Eigenes Erleben spielt – wie wohl häufig bei Schriftstellern – mit Sicherheit eine Rolle, und der Autorin darf man zweifellos ein großes Einfühlungsvermögen bescheinigen. Frauen sind wohl einfühlsamer als Männer – und ostasiatische Frauen vielleicht noch mehr. Auch die modernen Frauen in Fernost, die das Titelbild mit dem Tokyo Girl uns vor Augen stellt. Denn die Ich-Erzählerinnen in den Geschichten sind „traditionell und modern zugleich“ (S. 179), wie das Lokal in der letzten Erzählung, Schauplatz des Beginns einer ungewöhnlichen Liebesbeziehung. Beziehungen und Liebe sind auch das durchgehende Thema aller Geschichten, und die Beziehungen in der Familie und in der Liebe gleichen sehr denen in der modernen westlichen Welt, was wiederum auch am Umschlagbild abzulesen ist, und sind zugleich anders, eben japanisch.

Banana Yoshimotos Bücher haben nicht nur in Japan Erfolg, wie der Umschlagtext uns wissen lässt, sondern auch außerhalb, besonders in Italien. Gibt es da eine besondere Affinität, eine Ähnlichkeit des Lebens und der Liebesbeziehungen?

Das Buch entspricht sicherlich in vieler Hinsicht nicht den Klischeevorstellungen von Japan. Gerade deshalb kann es uns wohl die Wirklichkeit des modernen Japans, die Welt, in der die japanische Jugend lebt, näherbringen. ◂◂

Reisegefahren: Lust und Tod

Ulrich Mattern

Hartmann, Lukas: Bis ans Ende der Meere
Diogenes Verlag, Zürich 2009, 486 S., ISBN 978-3-257-06686-9, € 21,90; ab August auch als Taschenbuch: detebe 24024, 496 S., ISBN 978-3-257-24024-5, € 11,90

Lukas Hartmann, Pseudonym für Hans-Rudolf Lehmann, geb.1944, erzählt, historisch recherchiert, das Schicksal des Berner Malers John Webber, eigentlich Johann Wäber (* 6. Oktober 1751 in London; † 29. April 1793 in London), der James Cook auf seiner dritten und letzten Reise begleitet, von der Admiralität ausgewählt als Skizzierer späterer malerischer Dokumentation. Webber schifft sich 1776 mit Cook

ein und kehrt erst vier Jahre später – ohne den 1779 auf Hawaii gemetzelten Cook – nach London zurück, wo er im Auftrag der Admiralität ein Porträt Cooks für dessen Witwe anfertigen soll. Hartmann hat sich sehr kundig gemacht über Navigation, Schiffstechnik, Lebensbedingungen an Bord und an Land, auch über die Klimate der Reise von 50° südl. bis 70° nördl. Breite und zurück.

Schilderungen der Leiden, Freuden, Krankheiten – auch der venerischen – verdichten sich zu einem Bild vom Reisen und Leben vor zweieinhalb Jahrhunderten, so dass der Leser sich mit einem Schatz an Wissen versehen fühlt, wie ihn schon die Nachrichten der beiden Forsters (Vater Johann und Sohn Georg) von Cooks zweiter Reise nach Europa brachten. Einem Teil des Publikums wurde durch Berichte wie denen der Forsters wissenschaftliche Neugier befriedigt, anderen nährten solche Berichte koloniale Träume oder solche vom polynesischen Sexparadies, das heute ja vielen viel näher gerückt ist, zumal – vermeintlich – ohne Reiserisiken.

Webber ergibt sich sehr spät und ängstlich den Verführungen – Alltag für den Rest der Crew –, versteht sich selbst nicht mehr und versucht nach der Rückkehr, seine Reise- und Liebesqualen malerisch zu sublimieren. Und er kämpft gegen die von der Admiralität gewünschte Geschichtsklitterung beim Cook-Porträt, das die Witwe ablehnt, weil es nicht ihrem Bild ihres Mannes entspricht.

Neben einem Abenteuerroman gelingen dem Psychologen Lehmann eine glaubwürdige erotische Erzählung und die Darstellung der Individual- und Gruppen-Psychologie einer Extremsituation.

Und nebenbei mögen wir Heutigen uns wieder einmal des Glücks erinnern lassen, dass wir nicht mehr wie Wäbers Vater aus wirtschaftlichen Gründen unsere Kinder auf Nimmerwiedersehen weggeben müssen.

Wikipedia zu *Hans-Rudolf Lehman,* alias *Lukas Hartmann*: „… (* 29. August 1944 in Bern), ist ein Schweizer Schriftsteller. Er studierte Musik, Germanistik und Psychologie, lebt heute in Spiegel bei Bern und ist mit der Politikerin Simonetta Sommaruga verheiratet. Er schreibt vor allem Romane – besonders historische Romane – und Geschichten für Erwachsene wie auch Kinder- und Jugendliteratur." ◂◂

Kurzweiliger Reisebericht

Nora Lucidi

Schönborn, Anja: Ein Jahr in Neuseeland. Reise in den Alltag
Herder Verlag, Freiburg 2009, 189 S., ISBN 978-3-451-05968-1, € 12, 95

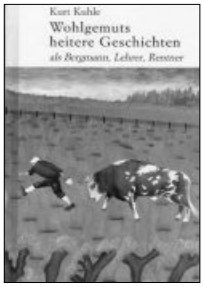
„Ein Jahr in Neuseeland" liest sich vergnüglich, weil es aus der persönlichen Perspektive der Betroffenen geschrieben ist, einer Journalistin, die mit Mann und einjährigen Zwillingstöchtern in das Land ihrer Träume übersiedelt, in das sie sich bei Urlaubsreisen verliebt hat. Das Wunschziel des Paares ist die gemütliche Hauptstadt Wellington, in der die Familie die ersten zwei Monate verbringt. Die Autorin schildert das Ablegen des Englischtests, der Vorraussetzung für die Einwanderungspapiere ist und beschreibt, wie locker die Neuseeländer sowohl das alltägliche Leben als auch Formalitäten sehen. Sie ist voll des Lobes über die Herzlichkeit und Hilfsbereitschaft der multikulturellen Einwohnerschaft Neuseelands, was nicht nur für die kleine Stadt Wellington gilt, sondern auch für die Millionenstadt Auckland, in die die Familie umzieht, weil der Ehemann als Filmcutter zuerst nur dort Arbeit findet, bis sich dann wieder eine Möglichkeit in Wellington auftut. Über die Arbeitswelt erfährt man nichts, die finanzielle Seite des Abenteuers Neuanfang am anderen Ende der Welt wird nur gestreift, die Autorin verbringt ihre Tage als zufriedene Hausfrau und Mutter mit gelegentlichen Reportageaufträgen für europäische Printmedien. Was die Kinder machen, während sie arbeitet, bleibt im Dunkel, wie überhaupt den lieben Kleinen im Buch nur ein geringer Raum eingeräumt wird. Sie sind auch nie übler Laune.

Neben den Berichten über den individuelle Alltag mit launigen Beobachtungen des „Kiwi-way of life" incl. Neuseelandslang gibt es auch Schilderungen von Familienausflügen, in die geschickt Information über Flora, Fauna und touristische Attraktionen verpackt sind mit Abstechern zu der Besiedlungsgeschichte und Mythen der Maori – alles wohldosiert.

Für den Auslandslehrer gut nachvollziehbar liest man auch in diesem Band der Reihe „Ein Jahr in …" über die zwiespältigen Auswanderergefühle: Traumland hin oder her, die Heldin hat gelegentliche Heim-

wehattacken und vermisst die Freunde und Familie daheim.

Eine nette Lektüre auch für Leser, die sich nicht mit dem Gedanken tragen, nach Neuseeland auszuwandern, aber die mal wieder an den Duft der weiten Auslandslehrer-Welt erinnert werden wollen. ◂◂



Zwei Bücher von einem Bergmann, Lehrer, Rentner

Stephan Schneider

Kuhle, Kurt: Heiße Kohle für Medellín
1996, Selbstverlag: K. Kuhle, Bockhorn 60, 48683 Ahaus, 357 S., € 13,60
Kuhle, Kurt: Wohlgemuts heitere Geschichten
2008, Selbstverlag: K. Kuhle, Bockhorn 60, 48683 Ahaus, 211 S., € 12,80

Herr Kuhle schickte mir seinen Roman, kurz nachdem ich dem „Deutsch-Kolumbianischen Freundeskreis" beigetreten war. Da ich selbst von 1980 bis 1985 an der deutschen Schule in Medellín arbeitete und mit meiner Familie in Kolumbien einiges erlebte, begann ich auch sofort mit der Lektüre. Ich musste nach einigen Seiten feststellen, dass Kuhles Roman leider weniger mit Medellín als hauptsächlich mit seinen Erfahrungen als deutscher Ingenieur im kolumbianischen Bergbau in den 50er und 60er Jahren zu tun hat, also lange vor meiner kolumbianischen Zeit. Auf der anderen Seite fand ich trotz des Zeitunterschiedes viele Beobachtungen, Beurteilungen und Reflexionen zur kolumbianischen Mentalität und Lebensweise wieder, die ich in dieser spannenden Zeit ebenfalls gemacht habe. Zusätzlich lernte ich auch einiges aus der für mich vollkommen unbekannten Arbeitswelt des Bergbaus, weil Kuhle die Arbeitsabläufe selbst für einen Laien sehr plastisch und gut nachvollziehbar darstellt. Was den Handlungsablauf, die Spannungsbögen, den Sprach- und Dialogstil anbelangt, fühlte ich mich stark an meine jugendliche Karl-May-Lektüre erinnert. Insofern kann ich all denjenigen, die Ende des letzten Jahrhunderts in Kolumbien gelebt und gearbeitet haben und eine unkomplizierte Freizeitlektüre suchen, Kuhles Kolumbien-Roman empfehlen.

Kurzweiliger finde ich das zweite Buch, das Kuhle mir vor einem halben Jahr geschickt hat. Es sind 88 „heitere wie nachdenklich stimmende Geschichten", die sich wegen ihrer Kürze zur „Lektüre zwischendurch" eignen. Im ersten Teil finden sich lustige, den deutsch-kolumbianischen Mentalitätsunterschied immer wieder gut treffende Momentaufnahmen, die gut beobachtet, durchdacht und vielleicht erlaubterweise auch in dichterischer Freiheit pointierter dargestellt werden, als es die Alltagswirklichkeit hergibt. Die in spanischer Sprache abgedruckten Redebeiträge sind in die Anekdoten, Kurzgeschichten und Erzählungen gekonnt eingebaut, so dass sie den zügigen Lesefluss nicht negativ beeinflussen. In der Folge schreibt Kuhle seine Beobachtungen aus dem Schulalltag, dem politischen, sowie dem „ganz normalen" Alltag nieder, die humorvoll distanziert, aber immer politisch korrekt und meistens mit einem überraschenden Schlusssatz verfasst sind. Am besten hat mir noch gefallen, wie Kuhle die sorglose Verwendung unserer Sprache kritisiert (S. 172): „‚Kahn hält! Sicher begräbt er den Ball unter sich.' Woher hat Kahn so schnell einen Spaten bekommen?" oder „‚Der Scholl ist völlig untergegangen!' Spielen die plötzlich Wasserball?"

Kontakt zum Autor: k.kuhle@versanet.de ◂◂

Meinen SPRUCH DES HEFTES

zum aktuellen Heft können Sie natürlich ganz persönlich interpretieren. „Ich bereue nichts in meinem Leben – außer dem, was ich nicht gemacht habe." (Coco Chanel) Aber er hat für mich als Schriftleiter unserer Verbandszeitschrift mal wieder einen konkreten appellativen Hintergedanken: Haben Sie es bei der Lektüre der letzten Hefte nicht manchmal bereut, bis jetzt noch nie einen Beitrag eingesandt zu haben?

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.

Goethe-enzyklopädisch

Heinz Weischer

Willaredt, Rolf (Hrsg.): Johann Wolfgang von heute
Artpress, Timişoara 2009, 200 S., ISBN 978-973-108-226-4, € 10,00; zu beziehen über den Verfasser (E-Mail: ro2004lu@yahoo.de)

Was zunächst auffällt: Goethe hat auf der Fotomontage des Covers einen Glaskolben über die Nase gestülpt. Das ist zwar nicht ästhetisch, soll aber das „heute" im Titel des Buches symbolisieren. Dieses Buch ist entstanden aus der Seminararbeit eines Fachberaters in Rumänien, so daß ich es nur verstehen kann als Arbeitsbericht eben dieser speziellen rumänischen Lehrer- und Schülergruppen an deutschen Schulen, was ich noch erläutern werde. Es schließt meiner Meinung nach eine Übertragbarkeit auf andere Weltregionen, die das DSD ablegen, aus. Aber diesen Anspruch der Übertragbarkeit muß das Buch ja auch nicht haben, sieht es doch eher nach einer Bestandsaufnahme von Fachberateraktivitäten aus. Von den 200 Seiten sind etwa 100 Seiten schriftliche Einladungen zu Seminaren, Zeitungsberichte (verkleinert oft auf 5 Punkte) und Interviews über die Aktionen, Seminarprogramme, eine Fülle von Fotos, ausführliche Teilnehmerlisten (20 Seiten), selbst die Kopie einer Teilnahmebescheinigung der ZfA (S. 37) und, was mich als ehemaligen Auslandslehrer in Siebenbürgen natürlich interessiert, eine Liste der Übernachtungsmöglichkeiten in Mediasch (S. 27). Dazu kommen am Schluß ca. zehn Seiten Evaluationsbögen verschiedener beteiligter Teilnehmergruppen.

Die andere Hälfte des Buches betrifft die Inhalte der Seminare, in goethe-enzyklopädischer Weise. Alles, aber auch alles von und über Goethe (so seine Tischsitten, so sein Schlittschuhlaufen) kommt zur Sprache. Das hat Methode: Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen! So gesehen machen diese 100 Seiten durchaus Sinn. Auch die Zielsetzungen der Schülerarbeiten sind überwältigend differenziert und sehr kundig gewählt. Wenn da aber z. B. bei Schiller die *Kantkrise* angesprochen wird, dann habe ich doch Zweifel, ob Schüler (und Lehrer) dem philosophisch gewachsen sind. Und damit spreche ich noch mal die Einmaligkeit dieses Rumänienberichtes an. Diese Seminararbeit setzt einen so hohen Grad an Deutschkenntnissen bei Schülern und einheimischen Lehrkräften voraus, daß ich kaum eine DSD-Region in der Welt kenne, die dem das Wasser reichen könnte, z. B. in den Handreichungen für Schüler: *Goethe beschäftigt sich mit Phänomenen ausschließlich, als seien es* ***Querschnittsthemen*** *durch die menschliche Existenz* (S. 92).

Als DSD-Bewerter habe ich es jedes Jahr mit Aufsätzen (SK) zu tun, ich kann also gute Deutschkenntnisse vergleichen mit den ambitionierten Anforderungen in Rumänien, wo die Schüler wirklich exzellent Deutsch sprechen. – Was bringen diese Seminare nun für die DSD-Vorbereitungen (in Rumänien)? Da führt Rolf Willaredt viele gute Aspekte an, welche die gängigen Kriterien z. B. der SK-Kompetenz weit übertreffen. Also eine Fülle von Material. Nutzen wir es! – Und was mich persönlich freut: In einem Text fand ich das Thema meines Abituraufsatzes 1961: *Natur! Wir sind von ihr umgeben und umschlungen – unvermögend aus ihr …* Na, wer weiß weiter? ◂◂

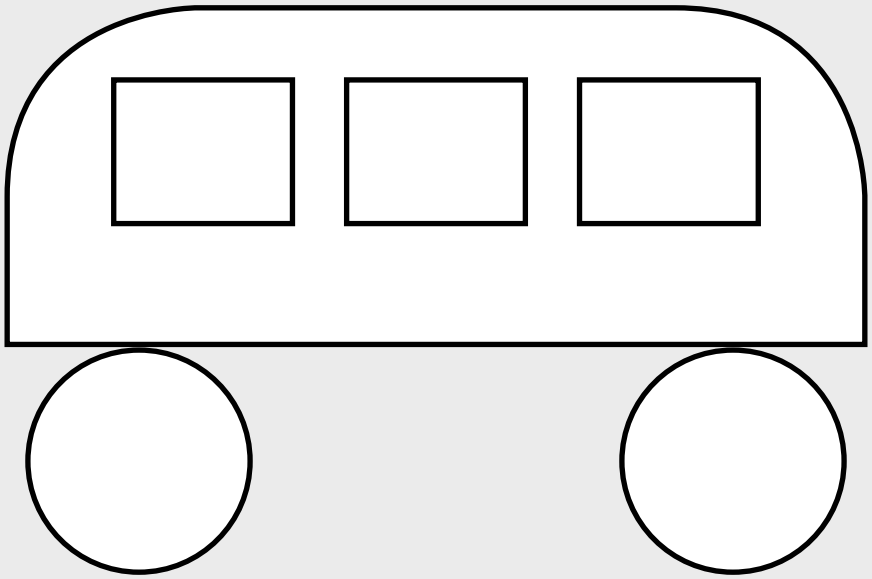
In eigener Sache

Vorausschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 3/10 Erfahrungen von frisch Entsandten und Heimkehrern**
- **Heft 4/10 Randbereiche: berufliche Ausbildung an Auslandsschulen**
- **Heft 1/11 Umsetzung des Rahmenplans**
- **Heft 2/11 Nachhaltigkeit im Auslandsschulwesen**

Ein Vorschultest für unsere Leserinnen und Leser

Kindergartenkindern in Deutschland wurde diese einfache Graphik gezeigt
und folgende Frage gestellt:



In welche Richtung fährt der Bus?
Von links nach rechts oder von rechts nach links ?

Schauen Sie sich das Bild genau an!

90 % der Kinder gaben als Antwort:
Der Bus fährt von rechts nach links.

Auf die Frage:
Warum glaubst du, dass der Bus von rechts nach links fährt?
antworteten die Kinder:
Weil man die Tür nicht sehen kann, um in den Bus zu steigen.

Begründung:

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	Jahresbeitrag: € 40,–
❑ 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)

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

Leseförderung leicht gemacht!

Die kleinen Lesedrachen

Deutschlerner (DaM) im 1. bis 3. Schuljahr

- Spannende, altersgerecht konzipierte Geschichten unterstützen den Leseprozess optimal und fördern die Leselust.
- Nach jedem Kapitel wird das Leseverständnis spielerisch überprüft.
- MitGEOlino Sachwissen-Poster!

www.diekleinenlesedrachen.de

Kletts bunte Lesewelt (A1/A2)

Kleine DaF-Lerner ab 5 Jahren

- Spannende Geschichten mit geringem Textumfang, großer Schrift und zahlreichen bunten Illustrationen
- Inkl. Wortschatz in Wort und Bild
- Lehrerhandreichungen (CD-ROM + Audio)

Stadt, Land, Fluss (A1)

DaF-Lerner ab 10 Jahren

- Spannende Erzählungen für Jugendliche
- Farbige Illustrationen und Fotos vermitteln unbekannten Wortschatz und lassen die „Spielorte“ lebendig werden.
- Mit Quiz zum Textverständnis und Audio-CD mit dem gesamten Text

Tatort DaF (A1 – B1)

DaF-Lerner ab 14 Jahren

- Die fesselnden Hörkrimis aus dem Norden, Süden, Osten, Westen Deutschlands und Österreich führen die Deutschlernenden an Originalschauplätze.
- Audio-CD mit dem gesamten Lesetext + Fragen und Aufgaben zum Text

www.lektueren.com/daf

Für Bestellung und persönliche Beratung:

Klett Kundenservice | Postfach 10 26 45 | 70022 Stuttgart | Deutschland
Tel: + 49 711 6672 1333; Fax: + 49 711 6672 2080; contact@klett.de

Klett

Nr. 3 | 57. Jahrgang · September 2010

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt: Rückkehrer-erfahrungen

Die Bundeskanzlerin an der DS Istanbul

Zirkusvorstellung an der DS Teheran

57. Jahrgang – September 2010

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:

15. Dezember	für Heft 1;	15. März	für Heft 2;
15. Juni	für Heft 3;	15. September	für Heft 4.

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

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

Druck:
Druckhaus Aschendorff, Münster
Printed in Germany / ISSN 0724–5343

Titelfotos:
Annette Bernbeck/Teheran (siehe Artikel auf Seite 249 ff.)

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 3/2010

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 194

VERBAND

Der Vorstand des VDLiA in der ZfA – ein Protokoll ▪ *Johannes Geisler* 196
Persönliche Nachrichten 198
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 199

AUSLANDSSCHULWESEN

Zur Diskussion gestellt: Erfolg der Deutschen Schulen im Ausland ▪ *Ludwig Petry* 200
Stellensuche als Ortskraft an Deutschen Schulen im Ausland – Internetveröffentlichung auf der ZfA-Homepage ▪ *Werner Henkelmann* 202
Schüler bauen weltweit Brücken ▪ *Manfred Egenhoff* 202

SCHWERPUNKT

Rückkehr: Fluch oder Segen? ▪ *Hildegard Jacob* 204
Rückkehr nach Deutschland ▪ *Eckart Wossidlo* 207
Rückkehrschock – nur ein Wort? ▪ *Josef Heuwieser* 210
Rückblicke und neue Einblicke ▪ *Kerstin Scheffler* 213
Rückkehr in ein fernes Land ▪ *Karin Bunsas* 216
Im Auslandsschuldienst und zurück in den innerdeutschen nach Thüringen und Hessen – zwei Welten ▪ *Sigrid Gmeiner* 218
„Für den deutschen Schuldienst nicht mehr verwendbar" ▪ *Dietrich Arens* 224
Bogotá-Berlin – Impressionen eines Rückkehrers ▪ *Rainer Mausbach* 226
Kleiner Gesang an „Schland" nach acht Jahren Rom und einem Jahr wieder in Hamburg ▪ *Sabine und Gerrit Krüger* 228

EUROPA/AMERIKA/ASIEN

Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel beehrt die Deutsche Schule Istanbul ▪ *Uwe Richter* 232
„Noch schöner als im Fernsehen" ▪ *Heike Loitsch* 233
Montenegro: Niedergang des Deutschen gestoppt – acht Jahre lang Aufbauarbeit ▪ *Friedrich Moll* 234
Ein Tanzprojekt verbindet Kulturen auf Teneriffa ▪ *Markus Eckert* 236
Pestalozzi-Schule erhält das Gütesiegel der BRD als „Exzellente Deutsche Auslandsschule" ▪ *Claudia Frey-Krummacher* 241
Von Quito nach München ▪ *Guillermo Falconi* 244
Leserbrief zum Artikel von Marc Seegers „Von toten und lebenden Dinosauriern in Patagonien" – Bericht aus dem Umfeld einer Sprachbeihilfschule in der Ausgabe 4/2009 ▪ *Gabriele Listberger* 246
Das Denken in Bewegung bringen – Gedanken zu einem außergewöhnlichen Zirkus-Projekt an der Deutschen Botschaftsschule Teheran ▪ *Joachim Schneider* 247
Zirkus-Projekt „Almani" verzaubert deutsche und iranische Kinder ▪ *Annette Bernbeck* 249
Mit Kasperl, Hip-Hop und dem Hasen – Osterparty auf usbekisch ▪ *Martin Fluch* 253

UNTERRICHT

Ewa Lipska – eine Grande Dame der polnischen Gegenwartslyrik ▪ *Krystyna Götz* 259

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Schlaflose Nächte und Zeitstapel auf dem Tisch – Literatur in der Lehrerfortbildung ▪ *Waldemar Grzebien* 261

VERSCHIEDENES

Der Internationale Deutschlehrerverband ▪ *Marianne Hepp/Einleitung von Rainer E. Wicke* 266
Typisch Deutsch gibt es nicht ▪ *Markus Gröschl* 275
Leserbrief zu Berliner Ereignissen ▪ *Rainer Stimpfle* 280

FEUILLETON

Mein Lieblingsessen – Portrait einer DSD-Schülerin Klasse III ▪ *Mirna Kjoveziroska* 282
„Untiefen!" ▪ *Jürgen Lehmann* 283
In alten Zeitschriften geblättert ▪ *Manfred Egenhoff* 286

REZENSIONEN 289

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

man braucht keine besonderen hellseherischen Fähigkeiten, um dem Auslandsschulwesen wieder einmal das Hungertuch vorherzusagen. Die Finanzkrise hat Deutschland einen galaktischen Schuldenberg beschert, der in den nächsten Jahren seinen Tribut fordern wird. Wieder einmal heißt es, den Gürtel enger zu schnallen und zwar ohne Ausnahme.

Nachdem die Zentralstelle statt 117 Auslandschulen plus Fachberater nun 135 Schulen zu betreuen hat, klemmt es in der Haushaltsbilanz der Behörde. Gab es da nicht die Zusage der politisch Verantwortlichen, dass bei mehr Aufgaben auch die Zuwendung höher sein muss? Wenn jetzt das Budget des Schulfonds im Auswärtigen Amt wieder auf den Stand von 2006 zurückgefahren wird, dann werden neue Freunde brüskiert und die Verlässlichkeit in deutsche Politik ein weiteres Mal mit Füßen getreten.

Die Sorge um gedrosselte Zuwendungen beschäftigt die Zentralstelle offensichtlich schon seit längerem. Gemeinsam mit der Schulabteilung des Auswärtigen Amtes wurde ein Konzept entworfen, das der Leiter der Zentralstelle, Joachim Lauer, und der Leiter der Schulabteilung des AA, Stefan Krawielicki, beim Weltkongress der deutschen Auslandsschulen in Shanghai im vergangenen Juni vorstellten. Ziel des Konzeptes ist, bei geringer werdender Zuwendung den Schulen dennoch Handlungsspielräume zu erhalten oder sogar neue zu eröffnen. Im Zentrum steht eine Budgetierung der gesamten Zuwendungen an eine Schule, die weitgehend frei über die Verwendung der Mittel entscheiden kann. Angesichts des derzeitigen Lehrerarbeitsmarktes in Deutschland lässt sich damit z. B. eher eine notwendige Lehrkraft verpflichten und hilft damit der Schule mehr als eine ADLK-Stelle, die nicht besetzt werden kann. Darüber hinaus beinhaltet das Konzept eine Reihe weiterer interessanter Ansätze, die u. a. auch den Status der Schulleiter im Ausland betreffen. Meines Erachtens ist mit diesem Konzept der Zentralstelle und dem Auswärtigen Amt ein Schritt in die richtige Richtung gelungen. Allerdings besteht die Gefahr, dass der Griff in die Kasse des Schulfonds noch leichter umzusetzen ist.

Erinnerungsfoto mit der Deutschklasse von Frau George

Einmal in der zweijährigen Amtsperiode tagt der Vorstand des VDLiA an einem Schulort im Ausland. Dieses Mal sollte die Sitzung der Vorbereitung der 30. Hauptversammlung im kommenden Jahr dienen, die den Schwerpunkt auf das Lehrerentsendeprogramm legen will. Seit mehr als 20 Jahren haben unzählige Kolleginnen und Kollegen dem Deutschunterricht in den MOE-Staaten zu einer neuen Blüte verholfen. Dies zu dokumentieren und zu würdigen haben wir uns für die kommende Hauptversammlung vorgenommen.

Der Vorstand ist deshalb zur Auslandssitzung nach Wroclaw (Breslau) gereist. Wir sprachen mit den dort aktuell tätigen deutschen Kolleginnen und Kollegen, haben eine polnische Schule mit Deutschunterricht besucht und waren zu Gast in einem Deutschlehrerseminar. Eine der

jungen polnischen Dozentinnen des Seminars hat selbst als Schülerin vom Entsendeprogramm profitiert und in dankbarer und erfrischender Weise von ihrem Lebensweg berichtet. Sie hat uns zugesagt, auf der Hauptversammlung einen Vortrag über ihre Erfahrungen mit dem Lehrerentsendeprogramm zu halten.

Um mich über die Arbeit des Goethe-Instituts (GI) im Rahmen der Partnerschulinitiative (PASCH) zu informieren, traf ich mich im Frühjahr mit Frau Dr. Baumgart in der Münchner Zentrale des GI. Frau Dr. Baumgart koordiniert und leitet alle Aktivitäten des GI hinsichtlich dieser vom ehemaligen Außenminister Steinmeier angestoßenen Initiative. PASCH ist, so Frau Dr. Baumgart, eine Erfolgsgeschichte. Über 1400 Schulen sind heute in das Partnerschulnetz eingebunden. Auf meine Frage, wohin sich PASCH entwickele, teilte mir Frau Dr. Baumgart mit, dass das GI inzwischen sehr viel Geld in die Lehrerfortbildung investiere. Dadurch wolle man die Qualität des Deutschunterrichts stetig verbessern und die Nachhaltigkeit der Initiative sichern. Darüber hinaus organisiere das GI ein reges Austauschprogramm, bei dem die besten Schüler der Schulen mit ihren Lehrern nach Deutschland eingeladen werden, um unser Land kennen zu lernen und ihre Deutschkenntnisse zu vervollständigen. Frau Dr. Baumgart wird in einer der nächsten Ausgaben unserer Zeitschrift selbst über ihre Arbeit berichten.

Dorothea Burdzig mit dem Vorstand vor dem 13. Lyceum in Wroclaw

Herzlichst

Ihr Karlheinz Koch

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

30. Hauptversammlung im Sommer 2011 in Potsdam

27. Juli (Mittwoch) bis 30. Juli (Samstag) 2011

Neues Palais – Park Sanssouci

(Fotoarchiv/Boettcher: mit freundlicher Genehmigung von TMB (Tourismus Marketing Brandenburg GmbH) [tourismus-service@potsdam.de und www.potsdamtourismus.de]

Aus der Besprechung der Vorstandsmitglieder mit Herrn Abteilungspräsident Joachim Lauer, ZfA, am 10.05.2010

Johannes Geisler

An der Sitzung nahmen von Seiten der ZfA Herr Lauer, Frau Toledo und die Herren Löchelt, Kohorst und Herr Dr. Randerath teil. Der Verband wurde durch den Vorsitzenden Herrn Wecht, Frau Breyer-Rheinberger und die Herren Egenhoff, Geisler, Rheinberger und Schneider vertreten.

1. Herr Lauer teilte mit, dass man mit finanziellen Einsparungen rechnen müsse.

Der Bundesrechnungshof habe ADLK Richtzahlen und die Zuwendungen an vermittelte Lehrkräfte sowie die Schulbeihilfe-Richtlinie überprüft. In allen Bereichen gebe es wesentliche Ansätze für eine Korrektur. Aus diesem Grund arbeite man an einem neuen geschlossenen Gesamtkonzept für das Auslandsschulwesen.

2. Demzufolge seien zwischenzeitliche Vorschläge zur Anhebung der Zuwendungen und bei den Pauschalen in allen Bereichen nicht berücksichtigt worden. Generell sei wegen der angespannten finanzpolitischen Lage auch keine Erhöhung der Zuwendungen für Funktionsstelleninhaber zu erwarten. Man hoffe aber bei Schulleitern wegen der extrem schlechten Bewerberlage auf Verbesserung.

Das Auslandsschulwesen sei wegen der Übernahme neuer Lasten (Aufbau 20 neuer Schulen und neuer Oberstufen, System der Schulkoordinatoren, Ausbau des PQM, zusätzliche 150 neue Lehrkräfte etc.) in eine schwierige finanzielle Situation geraten. Durch Kosten reduzierende Lösungen hoffe man dieser begegnen zu können. Neben der bisherigen Förderung durch die Bundesrepublik forderten die neuen Rahmenbedingungen verstärkte Eigenleistungen der Schulen. Der Einsatz von zusätzlichen Ortslehrkräften biete sich als notwendige Lösung an. Leider würden manche Bundesländer deren Einsatz nicht dienstrechtlich anerkennen. Die Frage des Versorgungszuschlages sei weiterhin offen. Die Finanzminister wollen entgegen dem Votum der Kultusminister Fakten schaffen.

3. Auch die Kindergeldzahlungen für BPLK und LPLK hätten sich nicht geändert. Es bleibe leider bei den unterschiedlichen Auslegungen der Steuerbehörden der Bundesländer. So könne man nur in der steuerlichen Berücksichtigung einen gewissen Ausgleich sehen, aber die Erhöhung der Schulgeldzuwendung auf 350.-€ bleibe jedoch erhalten.

4. Bei einer Mietbeihilfe für BPLK auch in Härtefällen sei man an die Richtlinie gebunden, die keinen Ausgleich vorsähe.

5. Die Mietzuwendungen an die ADLK seien vom Rechnungsprüfungsausschuss des Deutschen Bundestages für zu hoch befunden worden.

6. Die Anerkennung von Dienstzeiten bei Rentenansprüchen sei zwar durch die Pauschale für BPLK entschärft, aber die ZfA werde weiterhin versuchen, das Niveau den inländischen Renten anzugleichen. Die Dienstzeiten der BPLK sollten auch bei den Rentenansprüchen dem inländischen Niveau entsprechend anerkannt werden. Herr Dr. Randerath möge berechnen, ob die derzeitigen Pauschalen dazu ausreichten.

7. Zurzeit sei die generelle Bewerberlage wegen des allgemeinen Lehrermangels nicht zufrieden stellend. Dies betreffe besonders die Anzahl der Kandidaten in den Mangelfächern.

Eine Steigerung der Attraktivität des Auslandsdienstes durch bessere finanzielle Versorgung sei mehrfach zurückgewiesen worden. Durch die Vermittlung von Lehrerehepaaren an eine Schule versuche man zusätzlich an gute Bewerber zu kommen.

8. Zur Verbesserung der Bewerberlage müssten in den Studienseminaren Foren geschaffen werden, um das Auslandsschulwesen vorzustellen. Auch der Vorschlag des VDLiA, für den Einsatz als Programmlehrer aufgrund der Beurteilung ihrer Kompetenz und der Dauer ihres Einsatzes „Credits" zu vergeben, sei vorteilhaft. Insgesamt sei zu wünschen, dass eine neue Bund-Länder-Vereinbarung auch die Frage der Freistellungs- und Beurlaubungspraxis aufgreife.

9. Der Einsatz von Senioren im Auslandsschuldienst als Ortslehrkraft sei möglich. Herr Löchelt wird sich in unserer Zeitschrift zu dem Thema äußern.

10. Ein Mustervertrag für deutsche Ortslehrkräfte sei wegen verschiedener Rechtsverhältnisse im Ausland nicht möglich. Dies ginge letztlich auch mit einer gewissen Diskriminierung der einheimischen Lehrkräfte einher, was man vermeiden wolle. In extremen Fällen, bei groben Missachtungen der deutschen Einsatzvoraussetzungen, werde die ZfA dezidiert auf die Einhaltung der Vorschriften bestehen. Notfalls sei es möglich, über den WDA einzuwirken.

11. Die Lehrerbeiräte seien an den Auslandsschulen gewollt. Ihre Einwirkungsmöglichkeiten werden auch über die Bund-Länder-Inspektion (BLI) überprüft, so dass die Einrichtung dieser Institution zu einer besseren Bewertung der Schule führe. Die Arbeitsplatzzufriedenheit sei für die mit hoher Akzeptanz versehene BLI ein wichtiges Kriterium. Das durch sie erstellte Ergebnis werde durch den Schulleiter und Schulverein angenommen und führe zu neuen Leistungsvereinbarungen.

12. Eine hinreichende Vorbereitung der Lehrkräfte im Ausland gemäß Entschließung des Deutschen Bundestages vom 30.Mai 2008 sei gewährleistet. So seien im letzten und in diesem Jahr zusätzlich je ein Praxislehrgang an einer spanischen Schule angeboten worden. Die Fort- und Weiterbildung sei zunehmend durch Kurse und Seminare im Ausland ergänzt worden. Durch die BLI könne man gegenüber früher auch speziell auf die Gegebenheiten vor Ort eingehen und dort auf DaF und DFU Einfluss nehmen. Neu sei auch die Einrichtung freiwilliger Seminare in der ZfA zur Ausbildung geeigneter Kandidaten zu zukünftigen Schulleitern.

13. Für die PASCH-Initiative ständen in diesem Jahr noch ODA-Mittel zur Verfügung. Zwar werde auch hier wahrscheinlich gekürzt, aber das AA betrachte diese Initiative als eine Generationenaufgabe. Die Zusammenarbeit des GI mit der ZfA gestalte sich im Übrigen sehr erfreulich.

14. Die ZfA begrüßte das Angebot des VDLiA, an der Neufassung eines Gesamtkonzeptes mitzuarbeiten, da dies im beidseitigen Interesse sei. So werde man zur entsprechenden Zeit auf den Verband zukommen. Die Zusammenarbeit mit dem Verband sei auf allen Gebieten erwünscht.

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

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

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Alfred Baar ▪ Wilhams 25, 87547 Missen
Christine Halemeyer ▪ Am Sternberg 24, 32791 Lage
Marco Maier ▪ Kettelerstr. 60, 97222 Rimpar
Tamma Mesch ▪ Marienstr. 3, 26789 Leer
Angela Schäfers ▪ Euskirchener Str. 64, 50935 Köln
Thilo Weiland ▪ Kuenstr. 23, 50733 Köln

Neue Mitglieder (Ausland)

Doris Berg ▪ Petersburg/Russland
Klaus Braun ▪ DS Rio de Janeiro
Meike Diehm ▪ DS Changchun
Hermann Diehm ▪ DS Changchun
Anne-Kristin Fischer ▪ DS Puebla
Steffi Friedrich ▪ DS Kairo
Gisela Golla ▪ GSIS Hongkong
Miriam Gottfried ▪ Riga/Lettland
Claudia Großmann-Jänicke ▪ DS Bogotá
Maral Herbst ▪ Kiew Ukraine
Anja Kroll ▪ Moskau/Russland
Jürgen Laun ▪ Universität Budapest
Nina Löhmer ▪ DS Abuja
Linda Mader ▪ Universität Seoul
Ulrike Maier ▪ Mexico Nordschule
Karoline Mauer ▪ DS San Salvador
Jochen Meyer ▪ DS Quito
Georg Nicolay ▪ DS Quito
Richard Purschwitz ▪ Kabul
Kerstin Rohde ▪ DS Shanghai
Anke Scholz ▪ Ptuj/Slowenien
Nicole Schröder ▪ ASET Madrid
Johann Spitz ▪ DS Bogotá
Waldemar Strey ▪ Hai Phong/Vietnam
Claudia Troska ▪ DS Cuenca
Matthias Waldow ▪ DS Arequipa

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert, (tiffert@vdlia.de) bei einem Wohnortwechsel auch mitten im Kalenderjahr neben Ihrer neuen E-Mail-Adresse und Ihrer Postanschrift unbedingt auch Veränderungen Ihrer Bankverbindung mit!

Vielen Dank!

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Holger Dähne ▪ Riga/Lettland
Michael Fischer ▪ DS Nairobi
Christoph Hagenauer ▪ DS Shanghai
Anke Helene Lörsch ▪ DS Santa Cruz de Tenerife
Gabriele Odenthal ▪ GIS Silicon Valley
Gerald Splitt ▪ Buenos Aires
Dagmar Weber ▪ ES Kairo

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Sandra Behsler (DS Barcelona) ▪ Marianne-Adrian Weg 21, 30449 Hannover
Verena Erdt (DS Madrid) ▪ Altkönigblick 1, 65817 Eppstein-Bremthal
Johann Galler (Ulcinij/Montenegro) ▪ Schönegründer Str. 44, 72270 Baiersbronn
Holger Leeuw (DS Barcelona) ▪ Flasskuhl 15, 48167 Münster
Wolfgang Matthes (ES Varese) ▪ Bottelter 12, 54439 Saarburg
Klaus Schuler (DS Rom) ▪ Friedrichsbergstr. 15, 77948 Friesenheim
Gottfried Thomas (DS Bilbao) ▪ König-Heinrich-Weg 93, 22459 Hamburg
Joachim Tiemann (Sao Paulo) ▪ Dahlienstieg 17, 31141 Hildesheim
Michael Weber (DS Cali) ▪ Flatowallee 16/750, 14055 Berlin

Mitglieder, deren Adressen wir suchen

Frank Berktold
Christine Elsner
Annerose Heidrich
Klaus Kersting
Björn Kröger
Claudia Lenz
Britta Luitjens
Ingrid Sturm
Sabine Trapp

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Arens, Dietrich ▪ Schleiermacher Str. 13, 60316 Frankfurt
Baier, Maria ▪ Wolf-v.-Schaumberg-Str. 4, 96224 Burgkunstadt
Bernbeck, Annette ▪ Deutsche Botschaftsschule Teheran, 11020 Berlin
Bunsas, Karin ▪ Stubbenweg 47a, 27753 Delmenhorst
Eckert, Dr. Markus ▪ Colegio Alemán, C/Drago, s/n, E–38190 Tabaiba Alta-El Rosario
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Falconi, Guillermo ▪ Herzogstraße 43, App. 215, 80803 München
Fluch, Martin ▪ Johann-Sebastian-Bach-Str. 18, 69214 Eppelheim
Frey-Krummacher, Claudia ▪ Asociación Cultural Pestalozzi, R. Freire 1882 Buenos Aires (C1428CYB) Argentina
Geisler, Johannes ▪ Emser Str. 282a, 56076 Koblenz
Gmeiner, Sigrid ▪ Postfach 1302, 68522 Ladenburg
Götz, Krystyna ▪ Al. Kasztanowa 47 B, PL–30-227 Krakow
Gröschl, Markus ▪ Pädagogischer Austauschdienst (PAD), Lennéstr. 6, 53113 Bonn
Grzebien, Waldemar ▪ ul. Wrony 52, PL–30-399 Krakow
Hepp, Prof. Marianne ▪ Präsidentin IDV, Dipartimento di Linguistica,Università di Pisa, via S. Maria 36, I–56126 Pisa
Heuwieser, Josef ▪ Eichenstr. 15, 84066 Mallersdorf
Jacob, Hildegard ▪ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Völklinger Str. 49, 40221 Düsseldorf
Kjoveziroska, Mirna ▪ über Deutsche Botschaft Skopje/Mazedonien, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ZfA –, zu Händen FSB Dr. R. Leusing, 11017 Berlin
Krüger, Sabine und Gerrit ▪ Schillerstr. 9b, 22767 Hamburg
Lehmann, Jürgen ▪ Karl-Heinschild-Weg 3, A–8630 Mariazell, Österreich
Listberger, Gabriele ▪ Instituto Primo Capraro/ Deutsche Schule Bariloche, Angel Gallardo 40, Prov. Rio Negro, R8400AYB San Carlos de Bariloche, Argentinien
Loitsch, Heike ▪ Deutsche Schule Istanbul/Özel Aleman Lisesi, Sahkolu Bostani Sok. No. 20, TR–80050 Beyoðlu-Istanbul
Lother, Dr. Thomas ▪ Weinbergstr. 29, 01156 Dresden
Lucidi, Nora ▪ Blücherstr. 18, 50935 Köln
Mausbach, Rainer ▪ Am Irissee 51, 12349 Berlin
Moll, Friedrich ▪ Loyola-Gymnasium**KOS, Feldpost, 64298 Darmstadt
Petry, Ludwig ▪ Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Richter, Uwe ▪ Deutsche Schule Istanbul/Özel Aleman Lisesi, Sahkolu Bostani Sok. No. 20, TR–80050 Beyoðlu-Istanbul
Scheffler, Kerstin ▪ Alttolkewitz 22, 01278 Dresden
Schneider, Joachim ▪ Deutsche Botschaftsschule Teheran, 11020 Berlin
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Stoldt, Dr. Peter ▪ Im Riede 6, 28844 Weyhe
Wecht, Karlheinz ▪ Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach
Weischer, Heinz ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Wicke, Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal
Wossidlo, Eckart ▪ Höhenluft 17, 31542 Bad Nenndorf

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

Zur Diskussion gestellt: Erfolg der Deutschen Schulen im Ausland

Ludwig Petry

Angeregt durch den Festakt „30 Jahre Begegnung“ am 8. Februar 2010 in Berlin (s. auch VDLIA-Zeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“, Mai 2010), bei dem ich viele ehemalige Kolleginnen und Kollegen sowie Wegbegleiter wiedergesehen und gesprochen habe, habe auch ich mir die Frage gestellt, warum die Deutschen Schulen im Ausland (DSA) weltweit zu den angesehensten und besten Schulen gehören, während die deutschen Schulen im Inland im PISA-Ranking so schlecht abschneiden. Dazu stelle ich ein paar Überlegungen zur Diskussion, in die auch zahlreiche Anregungen ehemaliger Auslandsschulleiter eingeflossen sind:

Warum sind DSA so erfolgreich und so angesehen?

Hohe Identifikation, ganzheitliches Konzept, leistungsorientierte Schüler

- DSA (in der Regel mit Kindergarten) unterrichten und betreuen, bilden und erziehen und zeichnen sich durch frühe Förderung aus. Dabei gehen sie in der Regel ein „symbiotisches Verhältnis“ mit ihrem jeweiligen Umfeld ein. Das ist in Johannesburg, Shanghai oder Rom unterschiedlich, aber nie ohne Einfluss auf die jeweilige DSA vor Ort. Das gibt ihr Kraft und sichert ihre Zukunft.
- DSA werden häufig in der 2. oder sogar 3. Generation besucht. Dies und die finanziellen Anstrengungen gehören ebenfalls zur Grundlage einer hohen, stabilen und dauerhaften Identifikation mit der Schule.
- DSA sind in der Regel nicht nur Lernorte, sondern auch kulturelle Einrichtungen. Ihr Kulturprogramm wirkt positiv auf das Unterrichtsprogramm und verschafft der Schule zusätzliche Anerkennung als „Haus des Lernens und der Kultur“.
- DSA haben es in der Regel mit einer leistungsorientierten und somit privilegierten Schülerschaft zu tun. Für leistungsmotivierte Schülerinnen und Schüler aus finanzschwachen Familien gibt es an vielen DSA Schulgeldermäßigungen. Soziale Probleme haben die DSA in der Regel nicht zu lösen.

Gesamtverantwortung der Schule statt Ideologiedebatte von außen

- DSA haben in der Regel eine pädagogische Gesamtverantwortung über alle Schulstufen hinweg. Die Übergänge werden pädagogisch begleitet und gestaltet.
- DSA, die Bildungs- und Erziehungsarbeit in einem bikulturellen Umfeld leisten, sind in der Regel natürliche und praktische Lernorte für Achtsamkeit, Toleranz, Ideologie- und Gewaltfreiheit.
- DSA lösen ihre Differenzierungsprobleme in der Regel intern und nicht durch Verweisung auf eine andere Schule.
- DSA werden durch anerkannte Abschlüsse mit zentral festgelegten Standards bestimmt und weniger durch Schulformen und ihr Selbstverständnis.
- DSA sind nicht von außen durch bildungspolitische Auseinandersetzungen und ideologische Debatten (integriertes versus gegliedertes Schulsystem) belastet. Die notwendige Auseinandersetzung über Fördern und Fordern findet innerhalb der Schule statt.

Kunden- und leistungsorientierte Schulen

- DSA sind kundenorientiert und müssen sich in der Regel auf einem Markt internationaler und guter nationaler Schulen durchsetzen.
- DSA sind leistungsorientiert, weil Schüler und Eltern für ihr (trotz finanzieller Förderung aus Deutschland) hohes Schulgeld eine „Gegenleistung“ erwarten und eine effiziente Schulorganisation einfordern.
- DSA sind für die einheimischen Schüler „Fenster in die Welt“, vermitteln (Auslands-) Kontakte nach Deutschland, gelegentlich auch Deutschlandaufenthalte und Stipendien für ein Studium in Deutschland. Sie bieten

ihren Schülern die Grundlage für eine internationale Karriere, für die es unter den Ehemaligen zahlreiche Beispiele gibt.

Motivierte Lehrer, Schulleiter, Eltern und Vorstände

- DSA werden von Schulleitern auf Zeit geleitet. Die Vorstände des Schulträgers müssen den Mitgliedern und Eltern Rechenschaft ablegen. Sie können abgewählt werden.
- DSA bieten in der Regel ihren Lehrkräften einen angenehmen und interessanten Arbeitsplatz. Die aus Deutschland auf Zeit vermittelten Lehrkräfte reflektieren permanent ihre Arbeit auch im Hinblick auf die kulturelle „Befindlichkeit" im Gastland. Eine Lehrkraft, die die Erwartungen nicht erfüllt, kann entlassen werden oder ihr Dienstvertrag kann nach einer Mindestlaufzeit beendet werden.
- DSA werden in der Regel von einer engagierten Elternschaft unterstützt. Bereits vor der Anmeldung ihrer Kinder, wägen die Eltern die Folgen ihrer Entscheidung sehr sorgfältig ab.
- DSA verfügen in der Regel über zusätzliche Fachkräfte neben den Lehrkräften. Diese verstärken die „Betreuung" durch die Schule.
- DSA haben einen Verwaltungsleiter, der die Schulleitung (und den Schulvorstand) in administrativen und finanziellen Fragen unterstützt und entlastet.

Erwartungen an die Auslandsschulpolitik

Dass deutsche Inlandsschulen von den erfolgreichen Deutschen Schulen im Ausland lernen können, gehört zu den immer wieder gehörten Feststellungen von Lehrkräften, die eine Zeitlang im Ausland gearbeitet haben, und von deutschen Inspektoren und Prüfungsbeauftragten, die ein breites Feld für Vergleiche überblicken. Auch der Verband der deutschen Lehrer im Ausland macht immer wieder Mut, Auslandserfahrungen stärker in das Inlandsschulwesen einzubringen. Hier sind insbesondere die Bundesländer im eigenen Interesse angesprochen.

Aber auch die Veränderungen und Entwicklungen in Deutschland und in Europa können umgekehrt nicht ohne Auswirkungen auf die Auslandsschularbeit und hier insbesondere auf die Auslandschulpolitik bleiben, die in erster Linie vom Bund zu verantworten ist. Dazu abschließend ein paar Hinweise, die jedoch an anderer Stelle intensiver ausgeführt werden müssten: In den Bundesländern hat sich das Konzept des frühen Lernens und der Ganztagsschule inzwischen durchgesetzt. Der gesellschaftliche Konsens hat dazu geführt, dass hierfür auch mehr Geld als früher ausgegeben wird. Anders im Auslandsschulbereich. Die Kindergärten an Deutschen Auslandsschulen sind bislang nicht in dem Umfang in die Förderung einbezogen, wie es das Konzept erfordert. Das gilt insbesondere für den personellen Bereich.

In fast allen europäischen Staaten haben sich in der Zwischenzeit immer mehr internationale Schulen bzw. Schulen mit bilingualen Zweigen entwickelt, die die Funktion der „Europäischen Schulen" übernehmen könnten. Damit würde Geld frei für die Förderung DSA, von Schulen mit deutschem Sprachdiplom, von Lehrerentsendeprogrammen und Lehreraustauschprogrammen.

Die Konzentration Deutscher Schulen auf wenige Städte in Europa ließe sich überwinden und erweitern durch eine Förderung der deutschen Sprache in der Fläche der europäischen Nachbarstaaten, allerdings nicht durch Beurlaubung und Entsendung deutscher Lehrkräfte, sondern durch die Intensivierung des Lehreraustauschs, wovon auch die Schulen in Deutschland profitierten. Dies wäre ein zusätzlicher Beitrag der Schulen im europäischen In- und Ausland zur europäischen Integration.

Bilinguale Schulen in Deutschland können auch zu Schulen des Kulturdialogs in Deutschland ausgebaut werden, so dass man bei entsprechenden Erwartungen ausländischer Staatsoberhäupter Deutschland gegenüber nicht „sprachlos" bleibt oder gar in Panik verfällt. ◂◂

Zur Person

Ludwig Petry
- 1987–1992 Leiter der DS Rom
- 1996–2003 Prüfungsbeauftragter der KMK und Vertreter Nordrhein-Westfalens im BLASchA

Stellensuche als Ortskraft an Deutschen Schulen im Ausland

Internetveröffentlichung auf der ZfA-Homepage

Werner Henkelmann

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen veröffentlicht auf ihrer Internetplattform *Auslandsschulwesen.de* als Service-Leistung für die Deutschen Schulen im Ausland unter der Rubrik *Stellenangebote der Schulen* regelmäßig Stellenanzeigen für Ortslehrkräfte, Erzieher/innen und Verwaltungsleiter/innen.

Ab sofort kann die ZfA-Internetplattform auch für Stellengesuche genutzt werden. Potentielle Interessenten, die z. B. nach ihrer Pensionierung für eine gewisse Zeit gerne an einer Deutschen Schule im Ausland tätig werden möchten, können diese Plattform nutzen, um Ihre Befähigungen darzustellen und den Schulen bei der Suche nach geeigneten Mitarbeitern als Ortskräfte behilflich zu sein.

Verwenden Sie für die Stellengesuche bitte den Vordruck „Stellenanzeigen", den Sie im Internet aufrufen und herunterladen können. Zur Veröffentlichung durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen senden Sie den ausgefüllten Vordruck bitte per E-Mail an das Postfach ZfA-Stellenanzeigen@bva.bund.de. ◂◂

Web-Links der Zentralstelle

- www.auslandsschulwesen.de > Bewerberinformationen > Stellenangebote > Stellenangebote der Schulen
- www.auslandsschulwesen.de > Auslandsschularbeit > Vordrucke > Sonstige Vordrucke > Vordruck Stellenanzeige

Kontakt

Werner Henkelmann, Fachbereich ZfA 3
Tel.: 022899/358–1458
Werner.Henkelmann@bva.bund.de
www.auslandsschulwesen.de

Schüler bauen weltweit Brücken

Manfred Egenhoff

Unmaßgebliche Eindrücke von der Preisverleihung des IHK-Wettbewerbs für deutsche Auslandsschulen 2009/2010 im Rahmen der AHK-Weltkonferenz am 8. Juni 2010 im Haus der Wirtschaft in Berlin

Was tut man, wenn zu einem Festakt so viele Leute geladen sind, dass sie in keinen Saal mehr passen? Wie viele Menschen es genau waren, die sich in Berlin im Haus der Wirtschaft einfanden, um der Preisverleihung an die deutschen Auslandsschulen mitzuerleben, weiß wahrscheinlich nur die elektronische Schleuse, durch die es in die imposante Halle des Gebäudes ging. Eintreten konnte man nur mit einem persönlichen Code, den jeder angemeldete eingeladene Besucher per E-Mail zugeschickt bekam – mit einem Ausweis sich auszuweisen war nicht nötig.

Im überdachten Vorhof mit seinen an einen griechischen Tempel erinnernden in ganzer Breite den Raum teilenden Treppen herrschte auf der eben dadurch entstandenen höheren Ebene bei meiner Ankunft um halb sieben Uhr abends schon drangvolle Enge. In der großen Menge, die als Einzelpersonen sich an Wasser-, Wein- und Sektgläsern festhielt, gab es einige bekannte Gesichter aus Köln und Berlin und es kam so auch zu einigen sehr kurzen, zumeist aber leider nichts oder doch nur wenig sagenden Gesprächen – *very small talk* eben, wie das so ist bei derlei Gelegenheit. Mit einer Reporterin der „Begegnung" allerdings gab es ein längeres angeregtes Gespräch, an dessen Ende höflich und wohlerzogen – in fast chinesischer Manier – Visitenkarten ausgetauscht wurden.

Kommen wir auf die eingangs gestellte Frage zurück! In den großen Saal des Hauses der Wirtschaft passte die Menge wahrhaftig nicht hinein; so hatte man klugerweise Gestühl von vornherein weggelassen. Aber auch das reichte nicht:

Ein Teil der Besucher blieb draußen und konnte das Geschehen auf einer Leinwand mitverfolgen. Ein Teil der drinnen Stehenden auch, wenn sie hinten im Saal standen und nicht groß genug waren, über die Schar der Köpfe hinwegzusehen. Und diese Häupter gehörten zu einem großen Teil hohen Herren aus Wirtschaft und Politik – Abgeordnete des Bundestags aus allen Parteien waren da, Vertreter aus den Industrie- und Handelskammern in aller Welt wie auch deren ehem. Präsident, der amtierende ohnehin und schließlich – *last but not least* – zwei Minister, von denen allerdings einer tatsächlich verspätet eintraf. Letztere waren dann jedoch aktiv an der Veranstaltung beteiligt, zunächst als Redner nach dem Präsidenten des Industrie- und Handelskammertages, Prof. Dr. Hans Heinrich Driftmann, dann aber auch handelnd bei der Verleihung der Preise. Das zweite Wort nach Driftmann hatte Wirtschaftsminister Rainer Brüderle, und er betonte in seiner Ansprache die Bedeutung der deutschen Auslandsschulen für die Wirtschaft, was auch nicht anders zu erwarten war. Das lange Stehen wurde zunehmend unangenehmer, und hinten im Saal lichtete sich das Publikum ein wenig. Aber ich sagte mir: Da die Minister und andere hohe Herren ebenfalls stehen, halte auch ich durch. Und es lohnte sich: Außenminister Guido Westerwelle hielt ohne Text und Stichwortzettel – wie übrigens auch schon Brüderle vor ihm – eine Rede, die gut und zugleich witzig war, ja sogar mit einem Schuss Selbstironie versehen, als er auf Fremdsprachenkenntnisse (auch seine eigenen) und die Bedeutung des Deutschen in der Welt zu sprechen kam. Er bekam – verdient! – großen Applaus.

Die Preisverleihung wurde perfekt in Szene gesetzt und war für alle gut mitzuverfolgen auf der Leinwand oberhalb des Podests, auf dem sie in Wirklichkeit stattfand. An dem Wettbewerb hatten über 40 Schulen teilgenommen, und da es sehr viele preiswürdige Einsendungen gab, wurden außer dem 1. bis 3. Preis noch drei Sonderpreise in Höhe von 7500 Euro ausgelobt, die an die Schulen in Genf, Teneriffa und Caracas gingen. Und dann wurden die Sieger geehrt, der Reihe nach aufsteigend vom dritten bis zum ersten Preis, und jedes Mal wurde das Projekt dargestellt, auch mit Filmaufnahmen, und anschließend betraten jeweils drei Schüler mit dem betreuenden Lehrer und dem Schulleiter das Podium, um interviewt zu werden und aus höchsten Händen ihre Urkunde und das Preisgeld in Form eines riesigen Schecks von 15, 25 bzw. 40tausend Euro zu empfangen. Für das Erinnerungsfoto bildeten jeweils die beiden Minister den angemessenen Rahmen.

Den ersten Preis erhielt die Berufsschulabteilung der DS Quito für ihre gesamte vorbildliche Arbeit seit ihrem Bestehen. Der zweite Preis ging an die DS Peking für den beispielhaften Einsatz im ökologischen Bereich, u. a. durch die Einrichtung eines Lehrpfads. Den dritten Preis bekam die DS/Europäische Schule Manila für soziale Arbeit in den Armenvierteln.

Nach Beendigung der Zeremonie ging's zurück in den Vorraum und die Halle zum Büffet. Da kam es dann noch zu manchem interessanten Gespräch mit alten und neuen Bekannten.

„Als Statist auf einem Event" könnte ich diese Zeilen benennen, aber ich war als solcher ja nicht allein. Doch gerade dass so viele Leute da waren, ist bemerkenswert; denn so ist zu hoffen, dass wie sonst selten endlich einmal auch die großartige Arbeit der deutschen Auslandsschulen (und nicht immer nur das Goethe-Institut) der Öffentlichkeit und besonders auch der Politik in den Blick gekommen sind. ◂◂

Es kann immer mal passieren, dass ein geplanter Schwerpunkt mangels Beiträgen nicht verwirklicht werden kann. So hatte ich mich für Heft 3/2010 kurz entschlossen umorientieren müssen und den Schwerpunkt „Rückkehrererfahrungen“ gewählt. Dankenswerterweise schrieb Frau Jacob vom Kultusministerium Nordrhein-Westfalen ein Vorwort und es fanden sich doch einige Mitglieder, die mir ihre Beiträge schickten, die Sie auf den nächsten Seiten in der Reihenfolge ihres Eintreffens lesen werden. Vielen Dank an alle fleißigen Einsender für ihre lebendigen und teils sehr privaten Einsichten!

Rückkehr: Fluch oder Segen?

Hildegard Jacob

Viele Rückkehrerinnen und Rückkehrer aus dem Auslandschuldienst schauen wehmütig auf die hinter ihnen liegenden Jahre und stellen sich die Frage, ob sie nicht doch länger an der Schule hätte bleiben können, an der sie sich engagiert eingebracht und zum Wohle der dortigen Schülerinnen und Schüler gewirkt haben. Andere dagegen sind froh, dass ihre Zeit der Beurlaubung dem Ende zugeht und sie im Heimatland wieder ihre Tätigkeit aufnehmen können.

Für alle bietet Nordrhein-Westfalen jährlich eine schulische Einstiegshilfe, ein sogenanntes Rückkehrerseminar an.

Jedes Jahr schickt das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen einen Brief an alle Deutschen Schulen im Ausland und die Fachberaterinnen und Fachberater und macht auf das Rückkehrerseminar aufmerksam. Die Zurückkehrenden können sich dazu online anmelden. Dem Brief beigefügt ist ein Formblatt, auf dem die im Ausland gewonnenen Erfahrungen skizziert und Einsatzwünsche geäußert werden können.

Auch wenn bei der Zuweisung einer Stelle im Heimatland nicht immer aller Erwartungen der Zurückkehrenden erfüllt werden können, empfinden alle Beteiligten die Ideen der Rückkehrer aus allen Teilen der Erde als besondere Bereicherung für das Schulleben. Dabei begrüßt das Ministerium nicht nur die vielfältigen Anstöße der zurückkehrenden Lehrkräfte, sondern sieht sich gleichermaßen verpflichtet, einen Beitrag zu leisten, den Heimkehrern den Weg in Bezug auf ihren inländischen schulischen Einsatz zu bereiten.

Die in Nordrhein-Westfalen seit 2005 jährlich in der letzten Woche der Sommerferien stattfindende eintägige Rückkehrertagung verfolgt zwei Hauptziele: Zum einen bietet sie einen ersten Überblick über Neuerungen im Schulbereich und zum anderen dient die Tagung dem Austausch und der Vernetzung der Rückkehrerinnen und Rückkehrer untereinander.

Die Veranstaltung bietet Raum, sich über neue Gesetze und Verwaltungsvorschriften im Schulbereich allgemein als auch spezifisch für die einzelnen Schulformen zu informieren. Darüber hinaus wird großer Wert darauf gelegt, Gelegenheit zu bieten, sich gegenseitig kennenzulernen und über gemachte Erfahrungen, aber auch Erwartungen, Bedenken oder Befürchtun-

Kontakt

Hildegard Jacob
Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW
Völklinger Str. 49
40221 Düsseldorf
Tel.: 0211/5867–3456
Fax: 0211/5867–3220
hildegard.jacob@msw.nrw.de
www.schulministerium.nrw.de

gen in Bezug auf die neue Lebenssituation auszutauschen. Für viele Lehrkräfte und Fachberater markiert die Rückkehr an eine inländische Schule nicht nur einen beruflichen, sondern auch in vielfacher Hinsicht einen persönlichen Neuanfang.

Ein fakultatives gemeinsames Abendessen mit der zuständigen Referatsleiterin rundet den Tag ab.

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung wünscht auch im Jahr 2010 allen heimkehrenden und bereits im Januar heimgekehrten Lehrkräften einen guten Start an ihren neuen oder alten Schulen und heißt sie herzlich willkommen.

Viel Erfolg!

Angaben (freiwillig) von Rückkehrerinnen und Rückkehrern in den Landesschuldienst von Nordrhein-Westfalen über im Auslandsschuldienst erworbene Kompetenzen

Name: _____ Amtsbezeichnung: _____

Fächer: _____

Auslandsschule: _____ private E-Mail: _____

Bitte kreuzen Sie an, welche besonderen Kompetenzen Sie im Auslandsschuldienst erworben haben. Bitte geben Sie, falls möglich, konkrete Beispiele an.

- ☐ **Mitarbeit bei Schulentwicklungsprozessen**
- ☐ **Entwicklung von Schulkonzepten** (Schulprogrammen, Schulverfassungen)
- ☐ **Erarbeitung von schulischen Curricula** (schuleigenen Bildungsplänen)
- ☐ **Schulleitungsfunktionen** (z. B. Stundenplan)
- ☐ **Öffentlichkeitsarbeit** (z. B. Pressearbeit, Jahrbücher, Homepage)
- ☐ **Lehrerfortbildung** schulintern
- ☐ regional
- ☐ regionaler Fortbildungskoordinator
- ☐ **Deutsch als Fremdsprache** (DAF)
- ☐ **Deutsch im Fachunterricht** (DFU)
- ☐ **bilingualer Unterricht**
- ☐ **Fremdsprachenunterricht in der Grundschule**
- ☐ **Sprachdiplom**
- ☐ **International anerkannte Abschlüsse**

weitere Angaben:

Jahrestagung für
Rückkehrerinnen und Rückkehrer aus dem Auslandsschuldienst
im August 2009 in Düsseldorf

Leitfragen zur persönlichen Vorstellung

Name: _____

Fächer: _____

Auslandsschule: _____

Neue Schule in NRW: _____

1. Welche besonderen schulisch-beruflichen Erfahrungen haben Sie im Auslandsschuldienst (ggf. im Kontrast zu Ihren Inlandserfahrungen) gemacht?
2. Welche neuen Qualifikationen haben Sie während Ihrer Tätigkeit als Lehrerin/Lehrer im Ausland erworben (ggf. auch interkulturell)?
3. Welche dieser auslandsschulbezogenen Erfahrungen möchten Sie in Ihrer neuen Schule unterrichts-, projekt-, schulbezogen ggf. einbringen bzw. umsetzen?

Aushang für die Informations- und Kontaktbörse

Sachaspekt: _____ E-Mail: _____

Ich habe Erfahrung in …

Ich kann Hilfe anbieten …

Anmerkung:

Ihr Einverständnis vorausgesetzt, werden wir diese zwei Seiten auf der Rückkehrertagung aushängen und Sie im Rahmen eines Museumsgangs um eine etwa **dreiminütige Erläuterung** Ihrer Zusatzerfahrungen bitten. Hiermit soll ein Austausch der Erfahrungen im Hinblick auf die Nutzung der Auslandserfahrungen im Inland stattfinden.

Bitte streichen Sie nicht Zutreffendes:

Ich bin mit einem Aushang dieser Doppelseite einverstanden/nicht einverstanden.

Rückkehr nach Deutschland

Eckart Wossidlo

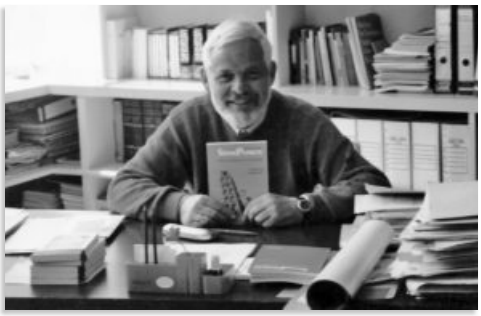
Meine Frau und ich sind dreimal aus dem Auslandsschuldienst nach Deutschland zurück gekehrt: 1981 aus Kairo nach sechs Jahren, 2004 aus Mexiko nach 16 Jahren als Pensionär und 2007 aus Peru nach einem Jahr ebenfalls als Pensionär. Insofern habe ich mit den innerdeutschen Schulbehörden nur 1981 zu tun gehabt. Damals hat mir das niedersächsische Schulministerium eine Stelle am Studienkolleg Hannover angeboten, damit also meine im Fach DaF erworbenen Kenntnisse honoriert. Da ich mit dieser Stelle ins Wissenschaftsministerium hätte wechseln müssen, habe ich sie abgelehnt, weil ich mir die Möglichkeit, mich noch einmal in den Auslandsschuldienst zu bewerben, offen halten wollte. Aber sonst hielt sich das Interesse an unseren Auslandsaufenthalten in Grenzen: Je ein Dia-Vortrag über Mexiko und Peru im örtlichen Kulturverein, ein geografischer Fachvortrag über Ägypten, zu dem mich ein Kollege in seinen Oberstufenkurs einlud, und ein Vortrag im Rahmen einer Jubiläumsfeier meiner ehemaligen Abiturschule über das Leben als Auslandslehrer bildeten die Nachfrage. In privaten Gesprächen, außer unter ehemaligen Auslandslehrern, konnten wir kaum Erlebnisse kund tun.

Im täglichen Leben genossen wir die exakte Bürokratie, die Zuverlässigkeit der Handwerker, die Sicherheit, die Ordnung im Straßenverkehr, das funktionierende Bankensystem und die Pünktlichkeit der Post, die Offenheit der Wohnsituation, denn in Lateinamerika lebt man doch mehr und mehr hinter Mauern und unter Bewachung. Eine zuverlässige Stromversorgung (die stets gegenwärtige Sorge um den Computer!) und funktionierende Telefonanschlüsse wissen wir nach Jahren in anderen Ländern zu schätzen. Auch der uneingeschränkte Gebrauch der deutschen Sprache erleichterte Vieles. Auf Bedrohungen durch Naturkatastrophen, wie Hurrikane, Erdbeben und sintflutartige Überschwemmungen der Straßen nach tropischen Regengüssen, verzichten wir auch gern.

Was uns sehr bald auffiel, waren die Unterschiede im Dienstleistungsbereich. Am Flughafen gab es keine Kofferträger, deren man sich in Kairo oder Mexiko kaum erwehren kann. Im Supermarkt packt keiner die Waren ein und bringt sie ans Auto. Die meisten Arbeiten in Haus und Garten erledigt man selbst; in Mexiko beschäftigte schon ein kleiner Haushalt tageweise eine weibliche Hilfe, einen Gärtner, einen Wächter, es gab einen Straßenkehrer und Müllsammler. Dafür gibt es in Deutschland Automaten, um Fahrkarten zu kaufen (in Mexiko gibt es in der Metro in jeder Station Schalter mit persönlicher Bedienung), die Geschäfte und Büros haben feste Öffnungszeiten, während man in kleinen Geschäften in Mexiko oder Kairo fast immer einkaufen kann.

Auffällig ist auch, dass in den Ländern, in denen wir gelebt haben, alles repariert werden kann, nichts wird weggeworfen. Unsere verbeulte Autokarosserie wurde in stundenlanger Arbeit so glatt gehämmert, dass sie sich nach dem Lackieren wie neu anfühlte. Elektrische Geräte, Taschen, Schuhe, Gürtel, Reißverschlüsse – für

Dr. Kammann, Direktor in Mexiko (heute Madrid), mit dem Verfasser



Als Fachleiter Deutsch am Dienstschreibtisch im Colegio Alemán

Colegio Beata Imelda in Lima/Perú

Als Lehrer auf dem Schulhof des Colegio Beata Imelda in Perú 2006

alles findet sich ein Handwerker, der es wieder in Ordnung bringt. Der Unterschied zu unserer Wegwerfgesellschaft, in der es eine Sperrmüllabfuhr gibt, ist unübersehbar.

Natürlich weiß ich, dass der niedrige Lebensstandard und die geringen Einkommen ein solches Verhalten zur Lebensnotwendigkeit machen. Aber es bleibt die Frage, ob unsere Lebensform im Weltmaßstab gesehen mit ihrem hohen Maß an Verschwendung sich auf Dauer rechtfertigen lässt. Und ob nicht die Schaffung einfacher Arbeitsplätze im Dienstleistungsbereich mehr Menschen Zugang zu geregelter Arbeit und damit zu mehr Zufriedenheit ermöglicht. Die Frage nach der Berechtigung unseres hohen Lebensstandards lässt mich nicht los, seitdem ich andere Lebensverhältnisse gesehen habe. Insofern sind wir auch immer wieder sprachlos, wenn wir in Deutschland Klagen über Einschränkungen hören, etwa über Sparvorschläge der Regierung. Überhaupt ist man verwundert über die Kleingläubigkeit und oft genug auch Engstirnigkeit im Umgang mit Ausländern in Deutschland. Wenn man über zwanzig Jahre als Fremder unter Fremden gelebt hat, kann man sich vielen Deutschen kaum noch verständlich machen. Auch Vorurteile behaupten sich, zum Beispiel über das angeblich chaotische Verkehrsverhalten im Ausland. Es werden dort oft die etablierten Regeln missachtet, das ist wahr, aber jeder ist dadurch gezwungen, auf sich selbst aufzupassen und entsprechend zu fahren. Der oft aggressiv belehrende Ton bei geringen Vergehen und die Missachtung fast aller Geschwindigkeitsbegrenzungen auf den Autobahnen stellen den deutschen Verkehrsteilnehmern auch nicht gerade ein gutes Zeugnis aus. Dabei sehe ich durchaus die Gefahr, dass man sich im Ausland angewöhnt haben kann, die deutschen Probleme von einer vermeintlich höheren Warte aus zu betrachten, gegen Hochmut ist niemand gefeit.

Im persönlichen Bereich machten wir nach so langem Auslandaufenthalt die Erfahrung, dass wir nur schwer persönlichen Zugang finden. Alle Menschen sind eingebunden in Vereine, Skatrunden, Familienkreise, so dass uns spät dazu Kommenden wenig Spielraum bleibt. Und unsere Freunde, die wir im Ausland gewonnen haben, wohnen in ganz Deutschland und sind nicht ohne Aufwand erreichbar. Zum Glück sind wir in eine Nachbarschaft geraten, in der das Gespräch über den Gartenzaun noch üblich ist. Auch in der Kirchengemeinde fasst man schwerer Fuß, denn eine überschaubare Auslandsgemeinde mit der Erfahrung häufiger Zu- und Abgänge reagiert anders als eine volkskirchliche Gemeinde in Deutschland.

Insgesamt hatten wir im Ausland das subjektive Gefühl größerer Freiheit, es ist eben vieles nicht so genau geregelt und lässt dem Einzelnen mehr Ermessensspielraum. Vielleicht ergab sich diese Gefühl auch aus dem Bewusstsein, dass der Aufenthalt begrenzt ist und damit eine Note des frei Schwebenden gewinnt. Wir jedenfalls haben den Übergang in die deutsche Umwelt geschafft, obwohl sich die Sehnsucht immer einmal wieder einstellt. Wir haben uns dazu auch entschlossen, nachdem wir lange überlegt hatten, in Mexiko sesshaft zu werden. Und eins genießen wir besonders: den tiefgreifenden Wechsel der Jahreszeiten, die jede ihre eigene Prägung haben. ◂◂

Zukunft gestalten.

Nah dran.

Der Deutsche Entwicklungsdienst (DED) ist der führende europäische Personaldienst für internationale Zusammenarbeit. Wir arbeiten in 46 Ländern weltweit mit dem Ziel, die Lebensbedingungen der Menschen vor Ort dauerhaft zu verbessern.

In **Afghanistan** möchte der DED einen Beitrag zur Verbesserung der Grundbildung und der beruflichen Bildung durch die Qualifizierung von Lehrern/innen leisten. Ziel ist es, die Verfügbarkeit von qualifizierten Fachkräften auf dem afghanischen Arbeitsmarkt zu steigern und die Lehrer/innen hinsichtlich Pädagogik und Didaktik fortzubilden. Daher suchen wir Sie für folgende Aufgaben:

Lehrer/in für die Sekundarstufe I oder II – PP-Nr. 6660

Ihre Aufgaben:
- → Sie erstellen und leiten Seminare zur Aus- und Fortbildung von Lehrern/innen.
- → Dabei entwickeln Sie die Unterrichtsmaterialien weiter.
- → Die Schulung der Lehrkräfte in Fachtheorie, Pädagogik und Didaktik gehört ebenso zu Ihren Aufgaben.
- → Sie beraten die Schulleitung in organisatorischen Fragen bei der Umsetzung des Lehrplans.

Ihr Profil:
- → Lehrer/in mit 2. Staatsexamen und fundierten Kenntnissen in der aktuellen Unterrichtsforschung
- → Lehrbefähigung für die Sekundarstufe I oder II
- → Fundierte Kenntnisse in Methodik und Didaktik
- → Office-Programme und Englischkenntnisse

Handelslehrer/in oder Wirtschaftslehrer/in – PP-Nr. 8846

Ihre Aufgaben:
- → Sie erstellen Lehrmaterialien der Fächer Wirtschaft und Verwaltung für die Klassen 10 – 14.
- → Die Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterialien in Zusammenarbeit mit der Universität Kabul gehört ebenso zu Ihren Aufgaben.
- → Die Lehrer/innen werden in Fachtheorie, Wirtschaftspädagogik und -didaktik von Ihnen geschult.
- → Sie beraten die Schulleitung in organisatorischen Fragen bei der Umsetzung des Lehrplans und organisieren Betriebspraktika.

Ihr Profil:
- → Dipl.-Wirtschaftslehrer/in, Lehrer/in für allgemeine Wirtschaftslehre, Informatik oder Englisch für die Sek. II
- → Fundierte Kenntnisse in der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien
- → Fachliche Kenntnisse in Wirtschaftspädagogik und -didaktik
- → Office-Programme und Englischkenntnisse

Angebot des DED
Wir bieten Ihnen eine Mitarbeit in einer innovativen, weltweit tätigen entwicklungspolitischen Institution. Ihre Kompetenzen sind in einem interdisziplinären Team vor Ort gefragt. Der DED bietet ein umfangreiches Leistungspaket. Dazu gehört auch die gezielte persönliche und fachliche Vorbereitung.

Die detaillierten Stellenbeschreibungen finden Sie im Internet unter **www.ded.de/stellenmarkt** mit Angabe der jeweiligen **PP-Nr.**. Bei Fragen steht Ihnen Frau Burchard, Tel: 0228/2434-248, gerne zur Verfügung. Wir freuen uns auf Ihre Online-Bewerbung mit Angabe der **Kzf. S038**.

Deutscher Entwicklungsdienst gGmbH
Bewerberauswahl | Tulpenfeld 7 | 53113 Bonn
www.ded.de | Kzf. S038

ded Deutscher Entwicklungsdienst

Rückkehrschock – nur ein Wort?

Josef Heuwieser

„Ich freu' mich so auf Deutschland, denn Deutschland ist das schönste Land der Welt", gab einer unserer beiden Söhne von sich, als wir ihn – zwei Jahre vor meinem Vertragsende an der Deutschen Internationalen Schule Johannesburg – am Abflug-Gate des Flughafens in Jo'burg zu seinem Studienbeginn in Deutschland verabschiedeten. Sechs Jahre besuchten unsere Zwillingsjungs (nunmehr 22 Jahre alt) zusammen mit mir die dortige Schule, die ihnen – nach eigener Einschätzung – sehr viel für ihr Leben gebracht hat. Sie fassten es kürzlich zusammen mit drei zentralen Begriffen: Schule, Mitschüler und Lehrer hätten sie zu „offenen", „kreativen" und „flexiblen" jungen Menschen erzogen …! – Na, was willst du da noch mehr!

Kurz zu unser aller „Auslands-Werdegang": Nachdem unsere „bambini" ihre ersten sechs Lebensjahre in Bella Italia – meinem ersten Auslandsschuleinsatz an der DS Milano – verbracht haben, waren sie immerhin zwölf Jahre ihres bisherigen Lebens nicht in Deutschland, und dann dieses Wort beim Abschied …!

Meine Frau und ich aber konnten – wegen meiner Funktion als Head of Department für das an der Schule bedeutende Fach DaF – nach der angebotenen Vertragsverlängerung noch für

Traumland South Africa

Eingang zur Deutschen Schule

weitere zwei Jahre im herrlichen Südafrika bleiben, flogen dann am 31. Dezember 2010 – sozusagen auf den letzten Drücker – ins kalte und schneereiche Deutschland zurück.

Ankunft am 1. Januar – und damit die Rückkehr – das Wort „Rückkehrschock" versuche ich zu vermeiden – oder besser nicht …! Wir wussten es, wir rechneten damit und wurden doch überrascht. Die Meinung mancher bereits erfahrener Kollegen hätte uns warnen sollen: Ihnen war klar geworden, dass die Herausforderung, in ein neues Land zu gehen, neue Wege zu beschreiten, andere Schulsysteme und ein völlig anderes Leben in einem so ganz fremden Land zu gestalten, erstaunlicherweise leichter zu bewerkstelligen ist als ganz einfach wieder „heimzukommen". – Ist das nicht ungewöhnlich?

In Reich-Ranickis Autobiographie „Mein Leben", die uns Freunde kurz nach der Ankunft in Deutschland geschenkt haben, bin ich auf eine Textstelle gestoßen, die ich hier nur ganz geringfügig in Bezug auf Daten und Orte abwandle: „Als ich am 1. Januar frühmorgens am Terminal 2 des Münchner Flughafens ankam, wusste ich, dass in diesem Augenblick ein neues Kapitel meines Lebens beginnen sollte. Aber ich wusste nicht, was mich in meinem Deutschland nach acht Jahren erwartete, ich hatte wenig Ahnung, was auf mich zukommen sollte." Andererseits: Wir kamen nun ja schon zum zweiten Male zurück, waren sozusagen nicht „unerfahren" …

Ich gestehe: Vielleicht habe ich einen Fehler gemacht, mich zum dritten Mal an das gleiche Gymnasium zu melden, an dem ich dereinst als junger Studienrat z. A. begonnen hatte, an das

ich schon einmal „zurückkam“ nach den sechs Jahren unserer „Italienischen Reise“. Das mag nun alles recht negativ klingen, dabei haben wir sehr wohl die äußerst positiven Vorerfahrungen unserer bereits seit zwei Jahren in Deutschland studierenden „Kinder“ nicht nur einmal vernommen:

- „Es ist unglaublich, aber hier funktioniert einfach alles, Dad!“
- „Du glaubst es nicht: Man ruft in einem Amt an, und die Leute rufen tatsächlich zurück.“
- „Im Verkehr läuft da alles weitaus gesitteter und geordneter.“
- „Wir können nun wieder ruhig schlafen, ohne Alarmanlage, Electric Fence und den Beams im Garten.“
- „Und bis jetzt ist auch der Strom noch nie ausgefallen – stellt euch das mal vor …!“

Nun also die freiwillige Rückkehr an „meine“ Schule, mit der mich vieles verbindet, und ich beginne mit wirklich Positivem: Der Schulleiter – inzwischen ein neuer – ist persönlich sehr an meiner Arbeit der vergangenen acht Jahre interessiert, äußerst aufgeschlossen, nachfragend, und wir unterhalten uns lange und differenziert über hier und dort, die Schulsysteme usw. – und „mein“ Jahrbuch, für das ich als Redakteur in meinen Südafrika-Jahren zuständig war, liest er sogleich mit großem Interesse! Er hat eine Sensibilität für Auslandsschulen, wäre er doch beinahe selbst vor einiger Zeit in Rom gelandet … Und wenn dann auch noch sein Stellvertreter erst kürzlich aus Südamerika zurückgekehrt ist – was soll da noch schiefgehen! Klar, dass drei Seelenverwandte da einiges auszutauschen, sich vieles zu erzählen, sich Interessantes mitzuteilen haben.

Der Rest des 80-köpfigen Kollegiums, von dem ich einen Großteil noch sehr gut kenne, Kollegen, mit denen ich mich damals gut verstanden habe und die auch jetzt – umschreiben wir es mal mit „nett“ – sind, interessieren sich vor allem für Streitereien im Hause, berichten mir ausführlich von schwierigen Schülern, die ich gar nicht kenne, die älteren Kollegen können mir ihr Lieblingsthema „Altersteilzeit“, „Vorruhestand“, „finanzielle Einbußen“ u. ä. gar nicht breit genug darlegen, und wenn es nach einem

Eine meiner lieben DaF-Klassen

20-minütigen einseitigen „Gespräch“ noch zu der Frage „Und habt ihr euch schon wieder ein wenig eingelebt?“ kommt, dann ist dies schon eine fast rühmliche Ausnahme dieses „Interesses“.

Viele fragen nichts, sagen nichts, kommentieren nichts, und manchmal komme ich mir vor wie einer, der eben mal kurz vor die Türe nach draußen gegangen ist und nun quasi „unbemerkt“ einfach wieder hereinkommt – nach wohlgemerkt acht Jahren!

Um es aus meiner Sicht deutlich zu machen: Ich möchte da keinem in leichtfertiger Weise auf den Schlips treten; ich spüre hier weder den manchmal vermuteten Neid noch eine mögliche Unsicherheit, überhaupt nachzufragen, sondern schlichtweg ein Desinteresse, das mich stutzig macht, mich verwundert, wohl auch frustriert? Und wenn dann ganz seltene Kommentare wie z. B.: „Und deine Jungs, haben die dort auch das ‚Negerabitur‘ gemacht?“ auftauchen, gibt mir das schon sehr zu denken. Da kommen schnell (sentimentale?) Vergleiche auf mit dem wunderbaren Kollegium an der DSJ, mit der einmaligen Atmosphäre dort im Lehrerzimmer, mit dieser Freude an der Arbeit in einer Auslandsschule, wie ich sie fast tagtäglich empfunden habe …

Ein Einzelfall – könnte sein!? Hoffentlich! – Zurück an die gleiche Schule– keine gute Idee!? – Wär' da nicht mein lieber „Auslandslehrer"-Kollege, der sich nach seinem zweiten Aufenthalt – gerade aus dieser Erfahrung heraus – bewusst an eine andere, ihm nicht schon bekannte Schule in Baden-Württemberg gemeldet und dort Ähnliches erlebt hat.

Echtes Interesse stelle ich also kaum fest, vielleicht noch bei ein paar jungen, mir noch unbekannten neuen Kollegen. Nach ein paar Wochen zwischendurch mal die schnelle Frage einer Kollegin: „Und, wie geht's euch jetzt so?" Was soll ich antworten, ohne hochnäsig, zu kurz, vor allem von oben herab zu wirken: „Geht schon, danke der Nachfrage!" Aber: Mehr folgt nicht! Was wir in den acht Jahren zuvor alles erlebt und erfahren haben, interessiert niemanden wirklich, nur (scheinbar) eine Kollegin, die letztes Jahre für zwei Wochen in Südafrika im Urlaub war und mir in aller Ausführlichkeit von den herrlichen Landschaften, den phantastischen Küsten, der Mothercity Capetown und der traumhaften Tierwelt „meines" Landes erzählt. Und da stehe ich – zugegebenermaßen – etwas hilflos da, wenn sie mir – da sie auch einen Tag und sogar eine ganze Nacht in Johannesburg verbracht hat – noch einen langen Vortrag über „Security und Crime" in der Stadt mit der welthöchsten Kriminalität hält … – Ein Einzelfall – leider nicht! – Ein anderer Kollege, der unser Thema „Südafrika" aus der Sicht der Kollegin ein wenig belauscht hat, mischt sich schließlich noch „interessiert" ins Gespräch ein mit den Worten: „Du, sag mal, stimmt das tatsächlich mit dem doppelten Gehalt …?!" – Doch auf solche Fragen habe ich eine nicht spontane, sondern in ähnlichen Situationen schon öfter verwendete und bewährte Floskel parat, die ihre Wirkung selten verfehlt: „Nein, das nicht, aber die Auslandsjahre zählen doppelt für die Pension …!" Nicht gerade logisch und differenziert (vor allem sachlich nicht korrekt, wie der Leser weiß!), aber seine Wirkung nicht verfehlend: „Wow, das ist ja toll!"

Ein Nachbar, der scheinbar weitaus aufgeschlossener ist, zeigt zunächst durch viele konkrete Fragen großes Interesse an unserem Auslandsaufenthalt, lässt uns aber dann doch etwas

Schwarze und coloured Schülerinnen

frustriert stehen, als er das Gespräch kopfschüttelnd und abrupt abbricht und lapidar zusammenfasst mit den (bayerischen) Worten: „Ja, es muass sechane Leit aa geb'm, de sowos megn!" (frei übertragen: „Ja, es muss eben auch solche Leute geben, die so etwas mögen …!")

Hilfreich war da eher ein laaaanger Anruf eines DSJ-Kollegen im März, der bereits zwei Jahre vor uns seinen Vertrag beendet hatte und nun wieder hier ist. Er gab uns den Rat: „Wartet nur ab, sobald der Sommer da ist, geht's euch besser!" Und so warten wir im Moment (Mitte Juni) noch immer auf den Sommer, der sich einfach nicht einstellen will …

Schließen möchte ich meine persönlichen Gedanken mit einem nochmaligen Zitat aus der o. a. Autobiographie. Der Autor berichtet am Kapitelende von einem Schriftsteller, der ihn fragt, was ihm – dem eben aus Polen nach Deutschland wieder zurückgekommenen Literaturkritiker – „an der Bundesrepublik eigentlich gefalle". Er antwortet lapidar: „Zunächst einmal: Dass man sie jederzeit verlassen kann." Um sogleich an dieser Stelle einem Missverständnis vorzubeugen: Das gilt für uns in dieser Weise nicht, zudem wäre es für mich zu hart und zu krass formuliert, es trifft den Kern aber ein wenig, etwas anders jedoch, und zwar in zweierlei Hinsicht:

- Anfang August werden wir wieder im Flugzeug nach Südafrika sitzen. Zudem lieben wir – soweit die Zeit und die Korrekturen des

Germanisten es erlauben – das Reisen in andere Länder und Welten generell sehr.
- Dazu gesellt sich ein Hoffnungsfunke etwas anderer Art: Nach zwei Auslandsaufenthalten als ADLK mit immerhin 14 Jahren Tätigkeit an zwei Schulen wäre es natürlich phantastisch, noch einmal diesen Schritt wagen zu dürfen – denn schließlich sind „aller guten Dinge drei" …

Ein positiver Schlussgedanke meiner Darlegungen soll nicht fehlen: *Ich bin dem BVA*, das mir diese beiden Erfahrungen ermöglicht, *sowie dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus*, das mich für diese 14 Jahre freigestellt hat (auch keine Selbstverständlichkeit!) *überaus dankbar für die Erfahrungen*, die ich durch meine Vermittlungen an die DSM und die DSJ machen durfte. Der Werbespruch des BVA *„Die Welt – ein interessanter Arbeitsplatz"* ist ein treffender Slogan, der für meine Arbeit im Auslandsschuldienst in vorzüglicher Weise Geltung erlangt hat. So möchte ich zum Schluss – Rückkehrschock hin, Rückkehrschock her – den Gedanken eines anderen bayerischen Kollegen, der vor vielen Jahren auch in Südafrika als Lehrer tätig war, an dieser Stelle zitieren: *„Wir haben viel mehr geschenkt bekommen, als wir geben konnten."* ◂◂

Regelmäßige StADaF-Treffen an der Deutschen Botschaft

Zur Person

Josef Heuwieser
bisher: Deutsche Internationale Schule Johannesburg, seit Januar 2010 an einem Gymnasium in Niederbayern tätig

Rückblicke und neue Einblicke

Kerstin Scheffler

Vor genau einem Jahr erblickten wir zum letzten Mal die weiße Pracht unseres Lieblingsvulkans COTOPAXI – beim Abflug aus unserer zweiten Heimat Quito, Hauptstadt am Äquator in fast 3000 m Höhe. Neun Jahre gehörten die Anden zu unserem Alltag, allmorgendlich wurden Schüler und Lehrer beim Betreten der Deutschen Schule Quito (DSQ) vom Panorama des Hausvulkanes Pichincha gefangen genommen, der sich im Schneemantel oder im Schimmer der beeindruckenden leuchtenden Farben Lateinamerikas präsentierte.

Wir, mein Mann, unsere zwei Kinder und ich, hatten Dresden im Sommer 2000 verlassen, ohne zu ahnen, dass wir erst nach neun Jahren wieder Deutschland unser zu Hause nennen würden. Gerd, der als „mitreisender Ehepartner" (so seine Dienstbezeichnung) lateinamerikanischen Boden betrat, genoss die ersten zwei Jahre Erziehungsurlaub mit unserem damals einjährigen Sohn; später arbeitete auch er an der DSQ als Ortslehrkraft in Primaria, Sekundaria und im Systema Dual. Unsere 5-jährige Tochter besuchte den Kindergarten der Schule und wurde ein Jahr später eingeschult. Die große Tochter meines Mannes sollte vier Jahre später Ecuador kennen lernen und auch ihre Reifeprüfung in Quito ablegen, welcher ein freiwil-

liges soziales Jahr folgte. Da uns sowohl die Arbeit als auch das alltägliche Leben immer wieder aufs Neue bereicherten, wurden aus den anfänglich drei bald sechs und schließlich neun Jahre Leben in den Anden. Unser Arbeitsalltag war geprägt von ständig wechselnden Herausforderungen, welche u. a. den neuen schulischen oder außerschulischen Aufgabenfeldern, wechselnden Schulleitern und selbst gestellten kreativen Zielen geschuldet waren. In keinem Jahr hatten wir das Gefühl der Eintönigkeit oder Langeweile entwickelt. Nicht nur die sehr abwechslungsreiche Palette der schulischen Aufgaben, sondern auch die Mitarbeit in einer Stiftung für krebskranke Kinder, die Ausgestaltung von Deutschlandtagen oder interkulturellen Veranstaltungen an der Schule, unsere Theatergruppe, Sportclubs, die Lehrerband, Kulturprogramme u. v. m. füllten uns aus und bereicherten uns. Hinzu kam, dass wir uns mit unseren fortschreitenden Sprachkenntnissen mehr und mehr als Teil der spanisch sprechenden Landschaft fühlten. Kein Lagerfeuer oder Salsaabend, keine Erzgebirgsweihnacht fand ohne ecuadorianische Freunde statt. Wir genossen die Kulturszene Quitos in allen Facetten, durchquerten per Kanu oder zu Fuß den Dschungel oder die Anden, erlebten den Tier- und Naturrreichtum des Kontinents und ließen uns von der kulturellen und landschaftlichen Vielfalt Lateinamerikas zu neuen Zielen leiten.

Wiebke und Björn fühlten sich schnell wohl in ihrem neuen Leben: Maria, unsere einheimische Haushilfe, wurde bald die Ersatzoma, die Zweisprachigkeit beherrschten die Kinder recht schnell. Björn fühlte sich mit den spanisch-sprechenden Kindern im Hof und später in dem spanisch-sprechenden Montessori-Kindergarten sehr wohl, er wechselte erst in Klasse 2 in die DSQ. Unsere große Tochter erlernte mit 15 Spanisch und legte auch ihr deutsches und ecuadorianisches Abitur in ihrem 4. Jahr in Quito ohne Schwierigkeiten ab. Nicht vergessen darf ich all unsere (gewollten) Haustiere, von Meerschwein über Hasen bis Katzen, vor allem unsere Labradorhündin, die unsere Kinder mit vielen Erlebnissen verwöhnten. Nena, die Hündin, hat sich mittlerweile auch in Dresden super eingelebt, genießt die Elbspaziergänge und selbst Minustemperaturen mit weißer Schneedecke konnten ihr trotz jahrelanger tropischer Temparaturen nichts anhaben.

Auch wenn vieles glatt ging, erlebten wir Momente, die uns bewusst machten, dass Vulkanausbrüche, Stromausfälle, die Lahmlegung des öffentlichen Verkehrs aufgrund von Streiks oder Havarien, Erderschütterungen, tropfende Wände und undichte Dächer, kleinere und größere Tiere in der Wohnung (Skorpione, Mäuse, Riesenspinnen, kleine Schlangen) bürokratische Hindernisse, Überfälle und Angst ebenso Teil des Alltags waren und nicht immer lächelnd überspielt werden konnten. Eng damit verbunden ist das Sicherheitsgefühl, was man eigentlich erst zurück in Deutschland wieder als selbstverständlichen Wert erlebt und damit begreift, dass bestimmte Anspannungen in verschiedenen Situationen in Lateinamerika zum Leben gehörten.

Nach der langen und sehr intensiven Zeit in Ecuador beschlossen wir im Sommer 2008 unsere Rückkehr für das folgende Jahr. Nach diesem reichen bunten Leben wollten wir die Zelte wieder in Deutschland aufschlagen und so unseren Kindern deutsche Kultur und deutschen Alltag näher bringen. Uns war wichtig, dass sie vor allem die Unabhängigkeit und größere Selbstständigkeit im öffentlichen Leben in Dresden kennen und leben lernen; vielleicht kann man das als einen der größten Reichtümer des ersten Jahres in Deutschland resümieren: die Freiheiten, die viele als so selbstverständlich hinnehmen und die es den Kindern hier erlauben, den Alltag von den Eltern unabhängiger zu erfahren.

Beruflich bedeutete dies, gut zu überlegen, wo wir auch in Deutschland wieder Schule mitgestalten und unsere vielfältigen Erfahrungen der neun Jahre in Südamerika in deutsche Schullandschaften einbringen könnten. So waren wir bewusst auf der Suche nach Arbeitsbereichen, die uns auch in Deutschland Teil einer Schule oder einer Schullandschaft sein lassen sollten. Eine erste Idee war, sich an einer privaten Schule in BW zu bewerben, in der ein junges kreatives Team arbeitete. Doch weder das (unsere atheistischen Hintergründe bremsten diese Bewegungen) noch unsere Sondierungsgesprä-

che zum Einsatz an staatlichen Gymnasien in BW waren erfolgreich, denn ein Ostalbdorf war für uns nicht wirklich verlockend, wenn wir an den kulturellen Reichtum unserer Heimatstadt Dresden dachten. Fehlende Lehrerstellen mussten gefüllt werden, es ging nicht um Nutzung von Ressourcen und gezieltem Einsatz. Leider waren auch unsere „Personalentwicklungsgespräche" im Sächsischen Schulamt nicht wirklich von einem gezielten Einsatz bestimmt, sondern es ging um Zahlen und Listen, die stimmen mussten. Qualifikationen und Profile waren uninteressant. So müssen wir sagen, dass wir von der Wiedereingliederung nach dem Auslandsdienst weder von der west- noch der ostdeutschen Schulpolitik begeistert waren. Berufliche Fähigkeiten, das gezielte Einbringen neuer Akzente in Schule wurden in keiner Weise gesteuert.

Wir begannen trotz aller Unruhen unsere Arbeit erneut in Sachsen, da wir merkten, wie sehr wir „Dresdner" im Herzen geblieben sind und unsere Familien, die uns schon all die Jahre entbehren mussten, nicht erneut Hunderte von Kilometern von uns getrennt sein sollten. Außerdem bewarb sich mein Mann auf eine Stelle beim Sächsischen Bildungsinstitut, die er nun ausfüllt und die ihm das Gefühl gibt, Schule in Sachsen in gewisser Hinsicht mit zu bewegen und in seinen Bereichen seine Erfahrungen einbringen zu können. Leider sind die meinigen diesbezüglich weniger positiv. Personalentwicklungsgespräche gab es in keiner Instanz, Zahlen bestimmen Personalpolitik.

Es ist schade, dass Schulpolitik nicht immer so praktiziert wird, wie wir es in Quito kennen- und schätzen lernen durften. Vielleicht ist es symptomatisch für sächsische Schulen, vielleicht auch für andere Bundesländer: Ich habe das Gefühl, dass die Beweglichkeit, die Offenheit, das ständige Pulsieren im Alltag der Auslandsschulen manchmal sicher zu viel Unruhe hervorbringen, aber insgesamt eine Schule am Leben teilnehmen lassen und ständig Dinge in Bewegung halten. Meiner Meinung nach läuft hier an staatlichen Schulen zu viel in alten Bahnen, die von zu viel Verwaltungsapparat verwaltet und von zu viel neuen Vorschriften und Reglementierungen an der eigentlichen schulpraktischen Arbeit behindert und gehemmt werden. Für die Kontinuität der Arbeit sind auch ständige Umbrüche und immer neue Konzepte eher hinderlich als fördernd. Lehrer ziehen sich zurück, resignieren, haben nach Jahren enttäuschender Schulpolitik keine Kraft und Motivation mehr, sich gegen Unsinniges zu widersetzen. Ich vermisse diesen lebendigen Geist, der in Quito täglich spürbar war und der uns hat über das Maß hinaus arbeiten lassen und noch immer gab es für neue Projekte Energien. Trotz der unbefriedigenden Rahmenbedingungen ist es schön zu wissen, dass es sie noch immer gibt, die Menschen, mit denen man gemeinsam Ideen angehen kann, die Umsetzung von etwas weiterentwickeln kann und schließlich ganz unterschiedliche Projekte verwirklichen kann.

Sicher wurde unser Blick im Ausland geschärft, unsere dortigen Erfahrungen lassen uns hier vieles neu erblicken. Gerade deshalb sieht man an den hiesigen Einrichtungen die Schwachpunkte, die Dinge, die keiner mehr wahrnimmt und welche manchmal mit nur wenig Aufwand zu ändern sind. Wie in Ecuador so wurde uns auch hier wieder bewusst, dass Schwierigkeiten im Alltag das kreative und kritische Denken anregen. Wir ertappen uns oft beim Nachdenken über Gegenwärtiges und auf der Suche nach Alternativen, nach Lösungen. Das ist gut so, in jeder Hinsicht. Vielleicht stellen wir manchmal fest, wie wenig wir nur noch von Deutschland wussten und wie wenig realistisch, obwohl wir jährlich hier waren und auch mit unseren Schulen den Kontakt erhalten hatten, wir uns manches vorgestellt hatten. Vielleicht erklären sich so unsere Entrüstung und manchmal Traurigkeit über deutsche Realitäten, wenn man eine weitsichtige, transparente Politik in Europa erwartet und diese nicht überall findet.

Was schafft den Ausgleich zu diesen sehr kritischen Ansichten? Als Erstes möchte ich unsere alten und neuen Freunde erwähnen, die für uns ein so wichtiger Bezugspunkt sind und die unser Leben hier so stark bereichert haben und immer wieder ein ganz zentraler Inhalt unseres Lebens hier sind. Auch glaube ich, dass die sächsische Gemütlichkeit und Freundlichkeit der Dresdner (auch wenn die manchmal provinzi-

ell scheint und ist) eine gute Grundlage für das schnelle „wieder auf den Weg Kommen" waren. Ohne Zweifel sind wir glücklich, dass sich unsere Kinder an ihrer Schule hier in Dresden (allerdings private Schule mit jungem Lehrerteam und zahlreichen außerunterrichtlichen Aktivitäten) sehr wohl fühlen und dem selbstständigeren, sicheren Lebensstil täglich leben können. Sie genießen das Radfahren, das eigenständigere Sich-Bewegen hier in Dresden, ihre deutschen Freunde, das sehr professionelle Fußballtraining, die Jahreszeiten (der Winter war das highlight des ersten Jahres), die deutschen Bücherläden und nicht zuletzt bestimmte Speisen. Sie sprechen untereinander oft Spanisch und erhalten sich so ihre gemeinsame ecuadorianische Welt und profitieren auch schulisch von dem Sprachreichtum der letzten Jahre in Ecuador. Die Hälfte der Freunde unseres fast 11-jährigen Sohnes sind Kinder anderer Nationalitäten, ihre Offenheit gegenüber den bunten Kulturen können sie hoffentlich noch lange beibehalten.

Auch wir erleben die Jahreszeiten wieder neu, nehmen vieles in der Natur bewusster wahr, genießen die Wanderungen im deutschen Wald (den man wirklich im Ausland schätzen lernt), die Radtouren an der Elbe, die guten Straßen, Verlässlichkeit und Aufrichtigkeit, Salsaabende und spanisch sprechende Mitfahrer in der Straßenbahn, unsere gemeinsamen Erlebnisse mit alten und neuen Freunden in und außerhalb von Dresden, fühlen uns von den oft vollen Terminkalender im ersten Jahr gehetzt und müssen abschließend sagen, dass – trotzdem wir uns sofort hier in Dresden wohlgefühlt haben – erst nach einem halben Jahr der seelische Körper so langsam Fuß gefasst hat und mindestens ein Jahr notwendig ist, um allmählich das innere Gleichgewicht wieder zu spüren und angekommen zu sein.

Zurück in Deutschland hat jeder seinen spanischen Winkel gefunden, in welchem diese uns lieb gewordene Sprache present ist: Wiebke belegt Spanisch als zweite Fremdsprache, Björn redet mit Wiebke manchmal Spanisch, Susi studiert mittlerweile in München Sport und widmet ihr Leben Capoeira, was sie in Quito für sich entdeckt hatte. Ohne Salsa und spanische Musik wäre unser Leben in Dresden nicht vollständig. Wie gut tat es, als wir die ersten Salsaschritte auf Dresdner Parkett tanzen konnten, schon in der ersten Woche in Deutschland. Als wir so unsere erste Salsa-Bar hier in Dresden entdeckten und danach unsere Freunde auch noch Salsakurse belegten, sodass wir nun zusammen tanzen gehen können, war ein uns wichtiger Lebensinhalt hier wieder vorhanden.

Manchmal blicken wir erneut nach Außen – die kleinen Sehnsüchte. Aber eigentlich wollen wir erst einmal Deutschland den Raum und die Zeit geben, um uns ganz aufzunehmen, uns weiter zu bereichern und uns vielleicht wieder auf einen neuen, unbekannten Schritt vorzubereiten, der irgendwann auf unserem Weg liegen wird. ◂◂

Rückkehr in ein fernes Land

Karin Bunsas

Als mein Mann und ich im Jahr August 2001 aufbrachen, um in Washington D.C. zu leben, ahnten wir nicht, dass es für die nächsten acht Jahre sein würde. Wir ahnten auch nicht, wie viel Aufregung dieses neue Leben bringen würde. Ich hätte nie daran gedacht, dass ich meinen Führerschein neu hätte ablegen müssen (nach über 20 Jahren), und bin natürlich prompt beim ersten Mal durchgefallen. Auch ist die Bürokratie in den USA kaum anders als in Deutschland. Dies bemerkt man aber erst, wenn es einen selbst betrifft – eben ein Ausländer zu sein.

Ein ähnliches Gefühl stellte sich im August 2009 ein, als wir den umgekehrten Weg in die Heimat antraten. In den zurückliegenden Jahren hatte sich viel verändert und Fragen nach dem Motto: „Wieso wissen Sie das nicht?" oder „Sie besitzen keinen Personalausweis?" waren zunächst ganz typische Fragen. Abgesehen von

den sehr anstrengenden Dingen wie die Suche nach einem neuen Zuhause und einem neuen Arbeitsplatz waren diese eher harmlos. Dabei hatten wir sooooo früh angefangen, uns auf Deutschland vorzubereiten oder vielleicht sollte es konkreter heißen „einzustellen". Da mein zukünftiger Arbeitsplatz mir wichtig war, begann ich ein Jahr vor der Rückkehr mit meinen Bemühungen um eine Stelle, in die ich all die Erfahrungen meiner Arbeit an einer Auslandsschule einbringen wollte. Mein damaliges Bundesland Bremen zeigte sich allerdings nicht sonderlich interessiert. Es kam trotz mehrmaliger Versuche nur zu einem einzigen Gespräch. Dieses verlief so enttäuschend und strotzte vor Perspektivlosigkeit, dass ich beschloss wieder „auszuwandern". Die Freigabe hatte ich ja rechtzeitig beantragt und auch erhalten. Ich hatte im Vorfeld die Hinweise des Bundesverwaltungsamtes gelesen, mindestens ein Jahr im Voraus Kontakt mit einer Bildungsbehörde aufzunehmen. In meinem Fall ist diese Idee nicht umsetzbar gewesen. Dafür zeigte sich die Bildungsbehörde in Niedersachsen interessiert. Ich habe mich auf verschiedene Funktionsstellen beworben, diese Schulen besucht und das gesamte notwendige Verfahren durchlaufen. Im Sommer 2009 erhielt ich die Zusage für eine Funktionsstelle als Koordinatorin in einer Schulleitung, die ich im November 2009 antreten konnte.

In der dazwischen liegenden Zeit habe ich meine Arbeit an meiner ehemaligen Schule wieder aufgenommen, die ich 2001 in Richtung USA verlassen hatte. Auch das war im Nachhinein eine interessante Erfahrung, festzustellen, welche Veränderungen das „alte" Kollegium durchlaufen hat und wie man sich selbst dort wieder einfügt.

Inzwischen war auch unser Umzugsgut aus den USA eingetroffen und der Einzug in das

neue Zuhause ist Mitte September erfolgt. Nun konnten mein Mann und ich behaupten: „Wir sind angekommen".

Irgendwie haben das Weggehen aus Deutschland und das Zurückkehren verblüffende Gemeinsamkeiten. Es erwarten einem viele Überraschungen, auch wenn man denkt, alles sehr gut geplant zu haben. Beide Wege sind anstrengend und benötigen Organisationsgeschick. Was ich in den Jahren im Ausland gelernt habe, ist Flexibilität und die Einstellung: „es wird schon", das heißt, man sollte sich nicht entmutigen lassen. Mit diesen Eigenschaften findet man seinen Platz in Deutschland wieder, auch wenn das Kribbeln im Bauch und das Fernweh zunächst bleiben. ◂◂

Im Auslandsschuldienst und zurück in den innerdeutschen nach Thüringen und Hessen – zwei Welten

Sigrid Gmeiner

„Zurückgekehrt" bin ich zweimal: 1999 aus der Mongolei und Ungarn in den Freistaat Thüringen nach 6-jährigem Einsatz als Landesprogrammlehrkraft.

Und 2009 nach Hessen nach 2-jähriger Tätigkeit als Ortslehrkraft an der Deutschen Botschaftsschule in Addis Abeba (Äthiopien).

Als ich 1993 über die ZfA als Landesprogrammlehrkraft nach Péscvárad (Südungarn) entsandt wurde, hatte ich keine Ahnung, was mich dort erwarten würde. In einem Reiseführer las ich lediglich, dass es in Pécsvárad eine Burg, eine Kirche und eine Tankstelle gibt, eine Schule wohl auch, denn an der sollte ich Deutsch, Deutsch als Fremdsprache, unterrichten.

Es hatte etwas Abenteuerliches an sich, zu Hause in Mühlhausen/Thüringen, seine Haustür abzuschließen, sich ins Auto zu setzen und nicht zu wissen, wo man in Zukunft wohnen würde. Ich kannte lediglich die Adresse meiner neuen Schule und den Namen der ungarischen Kollegin, mit der ich brieflich in Kontakt stand.

Dass ich zwei Wochen vor Unterrichtsbeginn schon an meinem Dienstort eintraf, brachte die Schulleitung etwas in Verlegenheit, denn die für mich vorgesehene Wohnung war noch eine Baustelle.

Als deutsche Lehrerin war ich an der Schule in Pécsvárad allerdings eine Art „Aushängeschild", als Muttersprachler willkommen, aber eigentlich wurde ich nicht gebraucht. Die ungarischen Kollegen sprachen sehr gut Deutsch und die Schule war durch INTERNATIONES bestens ausgestattet.

Aus dem Grund beantragte ich nach dem 1. Jahr keine weitere Verlängerung als Landesprogrammlehrkraft und bewarb mich erneut bei der ZfA als Auslandsdienstlehrkraft. Bei einem Gespräch in Erfurt im Referat für die Auslandschularbeit überredete man mich, meine „Wartezeit" auf eine ADLK-Stelle weiter in Ungarn zu verbringen und bot mir eine Stelle an der Pädagogischen Hochschule in Szombáthely an. Ab jetzt war ich in Ungarn (und Österreich) „Frau Professor".

Es erwartete mich eine echte Herausforderung: Didaktik und Methodik des Fremdsprachunterrichts, Hilfe bei der Vorbereitung der Lehrproben, Aufbau einer Übungsschule, Fortbildung der Deutschlehrerinnen an dieser Übungsschule, Organisation von Lehrmaterialien, Betreuung der Diplomarbeiten, Studentenaustausch, Unterricht in Landeskunde, Co-Prüferin bei Diplomprüfungen, Unterricht in Phonetik und zu guter Letzt: Kulturgeschichte.

Ich sollte später in Deutschland öfter sagen, wer in Ungarn als Programmlehrerin unterrichtet hat, fürchtet sich nicht mehr vor Improvisation.

Übrigens genießt ein Pädagoge im Land der Magyaren großes Ansehen. Die Schülerinnen und Schüler begegnen einem mit unverkrampfter Höflichkeit und liebenswürdigem Respekt. Ihr Nationalstolz überraschte mich. Bei der Feier am Anfang des Schuljahres wurde auch die Nationalhymne gesungen und mancher Erwachsene hatte dabei feuchte Augen.

In Ungarn war nach der politischen Wende das Fach Russisch durch Deutsch ersetzt worden. Es fehlten nicht nur Deutschlehrer – am besten aus Deutschland, sondern auch Bücher und vor allem Lehrpläne für dieses Fach. Ich arbeitete später in einer Gruppe von Programmlehrkräften unter der Leitung des zuständigen deutschen Fachberaters und gemeinsam mit ungarischen Kolleginnen und Kollegen Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien für zweisprachige Schulen und für Nationalitätenschulen[1] aus, die sehr schnell an den jeweiligen Einrichtungen umgesetzt wurden.

Durch die Partnerschaft der Pädagogischen Hochschule Szombáthely mit der Akademie in Stams (Österreich/Tirol) erweiterte sich mein Aufgabengebiet. Meine Studentinnen waren hell begeistert über die Einladung der Partnerhochschule, zwei Wochen in Tirol zu verbringen. Ein Jahr später kam der Gegenbesuch. Die Vorberei-

1 Nationalitätenschulen sind Schulen für deutsche Minderheiten in Ungarn.

Mit meinen Studentinnen zum Studentenaustausch in Stams/Österreich (ich vorn rechts)

Binnendifferenzierung mit einem kleinen mongolischen Mädchen, das mit sechs Jahren aus Deutschland kam und kein Mongolisch sprach

tung, Organisation und Betreuung unserer Gäste nahm mich richtig in Anspruch.

Drei Jahre arbeitete ich an der überaus geschätzten und beliebten Hochschule.

1998 wurde mein Lebensgefährte Fachberater für Deutsch in die Mongolei. Und ich ging mit nach Ulan Bator.

An der Schule Nr. 38 unterrichtete ich Deutsch in der 9. und 10. Klasse. Zusätzlich bot ich wöchentliche Fortbildungen in Didaktik/Methodik für mongolische Deutschlehrerinnen an und bereitete mit ihnen Unterrichtsstunden vor.

Die Arbeits- und Lebensbedingungen sind in der Mongolei hart. Der Winter beginnt bereits im September mit Nachtfrösten. Es wird dann früh dunkel, meist auch vom dicken Smog des Braunkohlekraftwerkes und der Öfen der Jurten am Stadtrand. Nicht ideal für Augen und Lungen. Doch tagsüber scheint fast immer die Sonne am azurblauen Himmel. So litten wir wenigstens nicht unter Depressionen.

Spätestens im Oktober war Wärmedämmung auch an den Schulen gefragt. Kurzerhand stopften die Lehrerinnen trockenes Laub zwischen die einfach verglasten Doppelfenster der Schule. Nicht fest schließende Fenster nagelte der Hausmeister einfach zu.

Bei eisigen Temperaturen bis minus 40 °C froren im November die Heizungen trotzdem ein, weil die Schule die Rechnungen nicht bezahlt hatte. Dennoch kamen die Kinder zum Unterricht, und so arbeitete ich im Mantel und Handschuhen und wurde trotzdem den ganzen Tag über nicht warm.

Die meisten meiner Schülerinnen und Schüler wohnten mit den Eltern und Geschwistern in Jurten oder einfachen Hütten am Rande der Stadt. Nur wenige Mongolen können sich eine Wohnung mit Fernheizung und fließendem Wasser leisten, ein eigenes Kinderzimmer hat niemand. Trotz der schwierigen Lebensbedingungen kamen die Kinder immer gepflegt und voller Lernfreude in die Schule. Die Wertschätzung einer Lehrerin wird im Vergleich zu Ungarn noch übertroffen. Eine Schülerin der 6. Klasse, die mit den Eltern aus Deutschland zurückgekehrt war, kam verzweifelt zu mir: „Meine Lehrerin kann kein Deutsch, sie spricht alles falsch." Niemals hätte sie diese Lehrerin bloßgestellt.

An diese sanftmütigen mongolischen Kinder, die unter solch schwierigen Lebensbedingungen lernen, sollte mich später in Deutschland noch öfter erinnern.

Als Landesprogrammlehrkraft erhielt ich, wie alle Lehrerinnen, das einheimische Gehalt jeden Monat in Raten bar auf die Hand, oft auch gar nicht, wenn die Schule kein Geld hatte. Eine Handvoll „Tugger" (Tugrik), liebevoll auch „Hammeldollar" genannt (das Geld roch meist nach Hammelfett) verbrauchte ich bei einem Einkauf in der Markthalle. Obst und Gemüse

waren sehr teuer, weil alles importiert werden musste. Meist aus China. Gedanken über genmanipulierte oder mit Insektiziden belastete Früchte haben wir uns lieber nicht gemacht.

In der Mongolei isst man Fleisch, am liebsten fett. Das Nationalgericht sind „boots", mit fettem Fleisch gefüllte Teigtaschen, die über Dampf gedünstet und heiß gegessen werden.

Ich kochte auch: riesige Töpfe mit Schweinefleisch und (aus Thüringen importiertes) Sauerkraut. In die Fensterbank der Wohnung gestellt hielt es lange, tiefgefroren.

Im Fernsehen empfing man überwiegend mongolische, russische und chinesische Sender, also verstanden wir nichts.

Die medizinische Versorgung war eher suboptimal. Die Krankenhäuser sind in einem desolaten Zustand. Patienten müssen von den Angehörigen mit Essen versorgt werden. Eine Behandlung ist gegen Bares zu haben, sofern Arzneimittel und medizinische Ausrüstungen vorhanden sind. Und wer kein Geld hat für eine sterile, bekommt eine bereits benutze Injektionsnadel. Hepatitis ist weit verbreitet. Im Notfall sollten wir nach Peking fliegen, aber die Kollegen in Peking sagten uns, man müsse nach Hongkong.

Mit welcher Demut ging ich in Deutschland zum Arzt und mit welcher Dankbarkeit auch in ein Krankenhaus, allem Gejammer über das Gesundheitswesen in Deutschland zum Trotz.

Auch in Ulan Bator hatten wir Pech mit der Wohnung. Obwohl bei einem ersten Besuch mit einem Mitarbeiter der GTZ (nach China versetzt) alles abgesprochen war, dass wir seine Wohnung und einen Teil der Möbel übernehmen würden, ging dessen Frau vorerst nicht mit nach Peking. Und wir auf Wohnungssuche. Nach einigen Wochen im Hotel landeten wir schließlich vorübergehend in der möblierten Wohnung (eines solventen Mongolen) im 9. Stock eines Hochhauses. Wenn der Fahrstuhl nicht ging, und das passierte öfter, musste man sich im Dunklen nach oben fühlen, über Schnapsleichen und auch Exkremente hinweg, die im Treppenhaus lagen. Mit Taschenlampe ging es dann besser.

Im November packte ich meine Koffer und wollte schon nach Hause fliegen, Rückflugticket

Abschied von der Mongolei. Auf einer Anhöhe mit Blick auf Ulan Bator mit Owoo und unserem UAS (russischem Jeep)

und Pass lagen im Safe des Büros des Fachberaters … doch ich blieb. Er ließ mich nicht weg.

Die Bewerbung auf eine Funktionsstelle als ADLK wurde im Februar 1999 von der ZfA bewilligt, das zuständige Referat in Thüringen unterstützte mich bei meinem Vorhaben und beurlaubte mich weiter.

Als ich im Sommer nach Köln fuhr, um den neuen Vertrag zu unterzeichnen, hieß es „sieht nicht gut aus …", meine Stelle war im Rahmen der Sparmaßnahmen durch den Regierungswechsel einfach gestrichen worden. Ich könne aber weiter in der Mongolei bleiben zu den alten Bedingungen. Das wollte ich dann doch nicht mehr, und so kehrte ich zurück in den Schuldienst nach Thüringen.

Im August flog ich noch einmal nach Ulan Bator, um meine Sachen zu packen. In der Mongolei sind in den Sommerferien die meisten auf dem Land, so dass ich mich leider weder von meinen Schülerinnen und Schülern und nur von wenigen Kolleginnen verabschieden konnte.

Als ich schließlich im Flieger saß Richtung Deutschland, fühlte ich, dass ein Stück Zukunft weggebrochen war. Wir waren doch schon mittendrin, die Deutsche Schule aufzubauen, unser Projekt Lehrerweiterbildung und Lehrplanentwicklung umzusetzen, die mongolischen Lehrerinnen erwarteten mich doch am 1. September. Aber „die Mongolei liegt so am Rande", konstatierte ein Vertreter der ZfA.

Und ich?

Zurückgekehrt in Thüringen – Nummer 1

Ich sei ja im Ausland gewesen und könne demnach auch Englisch, so meine Referentin für Grundschulen in Bad Langensalza nach meiner überraschenden Rückkehr, die Stellen in meiner Stammschule seien belegt, man brauche aber jemanden für Englisch und Mathematik in einer Regelschule (Real- und Hauptschule).

So wurde ich abgeordnet und übernahm von 1999 bis 2001 als Grundschullehrerin den Englisch- und Mathematikunterricht in den 5. und 6. Klassen in einer Regelschule in der Nähe von Mühlhausen.

Mein Wunsch, ein Fernstudium für DaF an der Hochschule in Kassel zu beginnen, wurde abgelehnt mit der Begründung: „Steht nicht im dienstlichen Interesse."

Auch eine Höhergruppierung in der Bezahlung (Grundschullehrer wurden nach BAT-Ost wie Erzieher bezahlt) wurde abgelehnt, die Bewährung dafür erfolge ausschließlich im *innerdeutschen* Dienst.

Was für ein Hohn, was für eine Heuchelei, wenn einem nicht nur einmal in der Top Suite im Erfurter Kultusministerium auf fast staatsmännischer Manier erklärt wird, wie wichtig es für das Land Thüringen sei, draußen in der Welt so vorteilhaft durch deine Lehrer präsentiert zu sein.

2001 wurde ich vom Freistaat Thüringen mit vielen anderen Grundschullehrerinnen, die noch ein volles Deputat hatten, betriebsbedingt gekündigt. Dies sei Teil einer notwendigen Sparmaßnahme, so ließ man die Welt wissen.

Ich hatte drei Jahre an weiterführenden Schulen und drei Jahre an einer Hochschule im Ausland, danach zwei Jahre an einer Regelschule gearbeitet. Obwohl an dieser Schule weiterhin Bedarf für die Mangelfächer Mathematik und Englisch bestand, der Schulleiter sich für meinen Verbleib einsetzte, war ich für eine Tätigkeit an einer weiterführenden Schule „nicht qualifiziert".

Dass meine Auslandstätigkeit und Berufserfahrung (seit 1970 war ich ohne Unterbrechung mit vollem Deputat im Thüringer Schuldienst) für eine Weiterbeschäftigung als Grundschullehrerin nicht berücksichtigt werden könne, erklärte mir dann noch ein Vertreter des Thüringer Kultusministeriums bei meinem ersten Prozess vor dem Arbeitsgericht in Eisenach. (Man bot mir bei Kündigungsschutz bis zum Jahre 2010 eine Stelle mit 50 % der regulären Arbeitszeit an!) Den Prozess gewann ich, und ich musste wieder eingestellt werden. Ich wurde als Springerin an verschiedenen Grundschulen eingesetzt mit zum Teil täglich fliegendem Wechsel zwischen zwei Schulen.

Der Freistaat ging gegen das erste Urteil in Berufung. Im Schuljahr 2002/03 beschäftigte man mich an meiner Stammschule. Ich durfte nicht eigenständig unterrichten, obwohl Bedarf bestand, in den Pausen sollte ich die Schulbibliothek führen. Ein kleiner Trost war der Förderunterricht mit einer Gruppe russischer Migrantenkinder, die kein Wort Deutsch konnten.

Zwei Jahre führte ich einen verzweifelten Kampf um Wiedereinstellung in den Thüringer Schuldienst. Ein Angebot vonseiten des Kultusministeriums, eine Stelle als Bundesprogrammlehrkraft an der DS in Guatemala bei einer Verpflichtung für vier Jahre anzunehmen, lehnte ich ab. Unverständlicherweise blockierte das Kultusministerium meine Auslandsbewerbung bei der ZfA dadurch, dass keine Beurlaubung mehr befürwortet wurde. Völlig unakzeptable, windige Praxis dieser Behörde. „Offenes Verfahren" lautete die Begründung, ich erhielt meine Bewerbungsunterlagen aus Köln zurück. Ein Schelm, wer Böses dabei denkt.

Im Jahr 2003 wechselte ich dann entmutigt in den hessischen Schuldienst als Angestellte.

Im Prozess vor dem Landesarbeitsgericht im Dezember 2003 bot mir das Kultusministerium dann wieder eine Stelle im Thüringen Schuldienst an. (Ich erhielt keinerlei Abfindung nach 31 Jahren.) Was für ein Possenspiel. Ich blieb in Hessen.

Nach Jahren unterrichtete ich erstmals wieder an einer Grundschule. In Hessen hatte ich wieder das Gefühl von Rechtssicherheit und erlebte eine völlig andere Wertschätzung meiner Arbeit und auch meiner Erfahrung mit DaF. Ich leitete im Rahmen der neu eingeführten Vorlaufkurse die Sprachförderung von Migrantenkinder an meiner Schule. Und ich war wieder Klassenleiterin einer Klasse von 1–4.

Mit meiner 4. Klasse auf einem Ausflug in Salburg

Mit meiner 2. Klasse an der DBSAA in Addis Abeba

Doch meine Sehnsucht nach Auslandsschularbeit bestand weiter. Dass als Angestellte im öffentlichen Dienst keine Entsendung als ADLK möglich ist, wusste ich nicht. Ich hätte in Thüringen bleiben müssen, denn nur für die neuen Bundesländer gibt es eine Sonderregelung. Ironie des Schicksals.

Daher bewarb ich mich 2005 als Bundesprogrammlehrkraft bei der ZfA. Das Staatliche Schulamt Darmstadt bewilligte eine Beurlaubung im Falle der Vermittlung. Mir wurde jedoch recht schnell klar, dass ich als Grundschullehrerin wenig Aussicht hatte.

Nachdem ich von der ZfA kein Angebot erhielt, bewarb ich mich als Ortslehrkraft über die Stellenausschreibungen im Internet.

Im August 2007 begann ich meine Arbeit als Grundschullehrerin an der Deutschen Botschaftsschule in Addis Abeba (Äthiopien). Neben meiner Tätigkeit als Klassenlehrerin einer 2. Klasse war ich verantwortlich für die Koordination von DaF an der Schule. Nach der Öffnung der Schule für äthiopische Kinder nach dem „Memorandum of Understanding" habe ich eine Konzeption entwickelt, die die sprachliche Förderung dieser Kinder zum Schwerpunkt hatte.

Die Arbeitsbedingungen sind an dieser Deutschen Schule (Baujahr 2001) hervorragend. Praktische Zwei- Vier-Klassenzimmer-Bungalows, schmuck verstreut auf schuleigenem Campus mitten in der Hauptstadt in ruhiger Lage. Eigene Sportanlagen mit Fußballplatz, moderner Turnhalle mit deutscher Ausstattung, Computerräume, Bibliothek, großzügig ausgestatteter Kunstraum, Musikraum. Zurzeit ist der Neubau einer Grundschule im Gange. Welch Luxus, mit den Grundschulkindern der 1.–4. Klassen wöchentlich zwei Stunden Schwimmunterricht im eigens reservierten Swimmingpool eines Luxushotels zu haben (Fahrt dahin im schuleigenen Bus). Das alles ist freilich nicht vergleichbar mit einheimischen Schulen in Addis Abeba, wo bis zu 70 Kinder in einem Klassenraum sitzen und dementsprechend wenig lernen.

Im Vergleich zur Mongolei sind die Lebensbedingungen in Äthiopien klimatisch bedingt viel angenehmer, in keiner Weise aber vergleichbar. Es gibt das ganze Jahr über einheimisches Obst und Gemüse und für Ausländer (und betuchte Einheimische) Supermärkte mit europäischen Produkten. Trotzdem ist die Armut in diesem reichlich bevölkerten Land riesig.

Die vielen internationalen Hilfsorganisationen, unter ihnen die GTZ, können nur ein Tropfen auf einen heißen Stein sein. In der Hauptstadt werden die Hütten weggerissen und riesige Gebäude (meist Hotels) gebaut. Für wen bloß? Der Straßenverkehr kollabiert. Uralte Autos, die zum Teil nur noch der Rost zusammen hält, sorgen für hohe Luftverschmutzung. Nicht die Autos brennen, es sind nur die Abgase.

Wie überall in der 3. Welt halten die Frauen alles zusammen, rackern, schuften, schleppen. Sie werden frühzeitig krank und sterben.

Und ich?

Zurückgekehrt nach Hessen – Nummer 2

Aus gesundheitlichen Gründen kehrte ich 2009 wieder in den deutschen Schuldienst zurück. Ich meldete mich termingerecht beim Staatlichen Schulamt Darmstadt und stellte gleichzeitig einen Versetzungsantrag in den Landkreis Odenwald-Bergstraße. Die tägliche Fahrt von 55 km (einfache Strecke) von Ladenburg bis Griesheim wollte ich mir nicht mehr zumuten. Der Antrag wurde befürwortet, trotzdem bekam ich per Mail Ende Mai 2009 die Nachricht, dass es für mich keine Versetzungsmöglichkeit gäbe, alle Stellen seien vergeben und man könne niemanden zwingen, mich zu nehmen. Fernab von der Heimat konnte ich nichts bewirken, und so begann für mich an meiner alten Schule das letzte Schuljahr.

Als Rückkehrerin aus Afrika spürte ich meine Probleme mit dem deutschen Schulalltag und wurde sehr nachdenklich. Konferenzen, deren Sinn sich mir nicht immer erschloss, Dienstbesprechungen, Evaluationen, Arbeitsgruppen … Jeder kennt das Hin und Her, was mit unserem Kerngeschäft, dem Unterricht, der Arbeit mit Kindern, kaum etwas zu tun hat. Und außerdem, wie die Afrikaner sagen: In Deutschland hat man die Uhren, in Afrika die Zeit!

Welche pädagogische Freiheit genossen wir an den Auslandsschulen! Ein früherer Rektor in Mühlhausen warf mir in einem Gespräch vor, dass ich mich zu sehr verändert habe, was ich ihm gegenüber als pädagogischen und organisatorischen Stillstand interpretierte. Das traf den Nagel zwar auf den Kopf, doch offene Kritik und stieß gar nicht auf Gegenliebe. Und als Rückkehrer aus dem Auslandsschuldienst wird einer kurzerhand zum „Exoten" abgestempelt, wenn er sich nicht flugs wieder anpasst. Neues ist selten gefragt.

In Thüringen waren die Kollegen der Grundschulen besonders eingezwängt in ein Teilzeitsystem, Floating[2] genannt, das die meisten aus Angst vor einer Kündigung angenommen hatten. Das prägte erschwerend mein Einleben,

Holzträgerin am Entoto bei Addis Abeba

denn ich hatte von Ungarn aus das „Angebot" nicht angenommen und wurde daher als unsozial, als persona non grata wahrgenommen.

Einige Thüringer Kolleginnen sagten mir in aller Offenheit, dass es sie nicht interessieren würde, was ich im Ausland gemacht habe. Das war an der Grundschule in Hessen anders.

Aus einem der ärmsten Länder der Welt zurück, fiel mir das Einleben in den deutschen Alltag mit all dem Überfluss nach den vielen Jahren im Ausland ziemlich schwer.

Wozu braucht der Mensch mehr als zehn verschiedene Sorten Nudeln, Reis oder Butter? Oder all die rasenden Autos? All die Konferenzen, Deutschland sucht …? Ja, was eigentlich?

Ich kann mich jedenfalls über Selbstverständlichkeiten des Alltags in Deutschland freuen. Über das saubere und immer verfügbare Trinkwasser aus dem Wasserhahn, über den gesicherten Strom aus der Steckdose, so dass der PC nicht ständig abstürzt, über unsere Umweltstandards, über unsere im Weltmaßstab erstklassige medizinische Versorgung, über unsere (wohl nicht korrupte) Polizei, über unser einfach wunderschönes Land mit vielen tüchtigen Menschen, Sitten, Dialekten und Gebräuchen. ◂◂

2 Floating, „freiwilliges" Teilzeitsystem in Thüringen, das den Lehrern Kündigungsschutz bot, Grundschullehrer z. B. mussten ihr Deputat schrittweise auf bis zu 50 % reduzieren.

„Für den deutschen Schuldienst nicht mehr verwendbar“

Dietrich Arens

„All die Lehrer, die eine Zeit lang im Ausland waren, waren anschließend für den normalen Schuldienst nicht mehr zu gebrauchen“, mit diesen Worten wurde ich von einem erfahrenen Kollegen aus der Schulleitung vor acht Jahren verabschiedet. Schon dieser Satz ließ mich ein wenig nachdenklich werden, was mich wohl in diesem Auslandsschuldienst erwarten würde. Warum man dies gerade mir sagte, zumal ich ja in erklärter Weise plante, „nur mal kurz für zwei Jahre“ als Landesprogrammlehrer ein bisschen Erfahrungen im Ausland zu sammeln, war mir genauso unklar. Nach zehn durchaus erfolgreichen Jahren an derselben Schule brauchte ich einfach eine neue Herausforderung.

Zudem war mein Einsatzort „nur“ in Litauen, nicht in Afrika oder der Antarktis, sondern in einem Land mitten in Europa. Was sollte da schon so anders sein? Mit der festen Absicht, es dem Kollegen zu zeigen, dass Auslandseinsätze auch anders enden konnten, reiste ich im Jahr 2001 an meinen neuen Standort, Klaipeda, ehemals Memel, bis 1945 sogar zur deutschen Provinz Ostpreußen gehörig, einen Ort voll mit deutscher Geschichte.

Vielleicht war es das, was mich dann letztendlich doch acht Jahre dort verbleiben ließ, vielleicht waren es die Menschen, die auf beeindruckende Art und Weise ganz anders waren als bei uns. Osteuropa hat einen ganz anderen Menschentypus geschaffen, als er mir aus Westeuropa oder den angelsächsischen Ländern vertraut war, und dies faszinierte mich zunehmend. Im Laufe der Zeit wuchs ich immer mehr, fast automatisch, in die Rolle des regionalen Vertreters deutscher Kultur und Sprache, wurde Ansprechpartner für anreisende Funktionsträger von Politik und Kultur, wobei die Bindung zu Hessen stets eine besonders enge blieb. Mal kam der Botschafter an die Schule, mal ein hessischer Minister oder eine Delegation des hessischen Landtags in die Stadt oder sogar zu uns an die Schule.

Auch die Erfahrung, als einzige deutsche Lehrkraft an einem litauischen Gymnasium zu arbeiten, verantwortlich für die erfolgreiche Durchführung der DSD-Prüfungen zu sein, verbunden mit einer vergleichsweise großen Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit am Schulstandort, trugen zu meinem Entschluss bei, sogar über die normale Zeit hinaus dort zu bleiben. Sicherlich spielten schulische Sachzwänge vor Ort auch eine Rolle für die Entscheidung, doch als es dann nach acht Jahren so weit sein sollte, hatte ich nicht mehr das Gefühl, als ob ich in die Heimat zurückgehe, sondern vielmehr war mir, als träfe es mich wie ein schwerer Schicksalsschlag, der mich aus meinem inzwischen gewohnten und vertrauten Arbeitsumfeld herausriss.

Zu sehr war ich mit meiner Arbeit vertraut geworden, zu sehr war die Schule, in der ich zunächst als deutscher Gastlehrer angefangen hatte, zu „meiner“ Schule geworden.

Unsicherheit darüber, was mich erwartete, war reichlich vorhanden, zu viel hatte ich von befreundeten Lehrern aus den hessischen Schulen gehört. In der Zeit meines Auslandseinsatzes war Pisa über das deutsche Schulsystem hereingebrochen. Es schien aus der Ferne, als ob kein Stein auf dem anderen geblieben wäre.

Für mich persönlich kam noch als Problem hinzu, dass ich mich durch meine nahezu ausschließliche Tätigkeit im Bereich DaF über die Jahre von meinen ursprünglichen Unterrichtsfächern spürbar entfremdet hatte.

Schon personell hatte sich sehr viel an meiner alten Schule verändert, an die Stelle eines relativ überalterten Kollegiums sind ganz viele junge KollegInnen getreten. Im wahrsten Sinne des Wortes wehte ein neuer Wind im Lehrerkollegium. Ich fand eine Atmosphäre vor, die von Offenheit geprägt war, aber meine Position in der Alterspyramide hatte sich gewaltig verschoben. War ich früher einer der Jüngeren, fand ich mich plötzlich unter den Alten wieder, ein Wandel, der auch erst verdaut werden musste.

Bedingt durch die großen strukturellen Reformen wie G8, das Zentralabitur, den Trend zur Ganztagsschule hatte sich der schulische Alltag doch so sehr verändert, dass ich vollauf damit beschäftigt war, mich neu im Schulbetrieb zu verankern. Damit wurde mein erstes Jahr zurück an meiner „alten" Schule kein Jahr, in dem von großen Ereignissen oder Veränderungen zu berichten gewesen wäre, sondern es war vielmehr vom Versuch meinerseits geprägt, den doch sehr tief greifenden Wandel im hessischen Schulsystem zu verstehen und natürlich auch in die eigene Arbeit aufzunehmen.

Nicht immer leicht war es für mich, zu begreifen, dass ich jetzt wieder ein kleines Rädchen im großen Getriebe eines Gymnasiums geworden war, nachdem ich im Rahmen meiner Auslandstätigkeit oft in exponierter Position tätig gewesen war. Es gibt Initiativen von Seiten des hessischen Kultusministeriums, Brücken zu bauen für Heimkehrer aus dem Auslandsschuldienst, aber es wird wohl noch einige Zeit dauern, bis diese Anregungen an der Basis Wirkung zeigen.

Die größte Uberraschung für mich war jedoch die deutliche Veränderung in der ethnischen Zusammensetzung meiner Schülerschaft. Stellten selbst an einem Industriestandort wie Rüsselsheim Migrantenkinder an einem traditionellen Gymnasium wie meinem nur einen kleinen Teil der Schülerschaft, so hatte sich dies in den acht Jahren meiner Abwesenheit gründlich gewandelt. Ihr Anteil stieg, insbesondere in den mit mir an die Schule gekommenen 5. Klassen, auf bis zu 70 % an.

Bei meinem Einsatz als Deutschlehrer in einer dieser Klassen zeigte es sich schnell, dass damit eine Schülerschaft an die Schule gekommen ist, die die Lehrer wie auch an die Schulen vor neue Herausforderungen stellt.

Einer hohen Motivation und einer guten Begabung stehen bei vielen Schülern beträchtliche sprachliche Defizite in der – früher hätte ich gesagt – Muttersprache gegenüber. Mit anderen Worten: Der Unterricht im Fach Deutsch enthält zunehmend die Aufgabe, sprachliche Defizite bei Schülern mit Migrationshintergrund auszugleichen. Das Unterrichtsfach Deutsch hat wenigstens in Ansätzen für eine beträchtliche Zahl von Schülern den Charakter einer Fremdsprache bekommen, und an dieser Stelle war ich sehr froh, auf meine in den letzten Jahren gesammelten Erfahrungen als DaF-Lehrer zurückgreifen zu können.

Buchvorstellungen in einer 6. Klasse des Verfassers

Perspektivisch, auch abhängig vom fachlichen Einsatz, möchte ich meine Arbeit im Bereich der internationalen Beziehungen wieder aufnehmen, Brücken schlagen zu anderen Ländern und Schulen, internationale Projekte angehen. Nach der Erfahrung des Auslandsschuldienstes fällt es schwer, in nationaler Enge zu verharren.

Nach all dem, was ich gesagt habe, stellt sich natürlich noch einmal die Frage: Hat mein Kollege vor acht Jahren vielleicht doch recht gehabt mit dem, was er gesagt hat?

Nein, würde ich sagen; ich halte mich durchaus für einsatz- und arbeitsfähig innerhalb eines ganz normalen Gymnasiums.

Eine andere Frage ist es, ob man, wenn man einmal über den Tellerrand hinaus geschaut hat, in der schnell wieder aufkommenden Routine des schulischen Alltags stehen bleiben möchte. Ich könnte mir gut vorstellen, noch einmal als Vertreter deutscher Kultur und Sprache im Auslandsdienst tätig zu sein. ◂◂

Bogotá-Berlin – Impressionen eines Rückkehrers

Rainer Mausbach

Anfang Juli 2009: nach einer halben Weltumrundung von Bogotá über Barcelona sanfte Landung in Berlin-Tegel. Erster Eindruck draußen: leise summende Limousinen, viele Geländewagen, ernste Gesichter, trotz geschäftigen Treibens enorme Ruhe.

Kein Gehupe, Rufen, laute Musik, Lachen, Gedränge, wie wir das in Kolumbien sechs Jahre lang erlebt hatten. Hier geht es ordentlich zu, alles scheint zu funktionieren.

Anfang Juli 2010: Ein Schuljahr nach der Rückkehr aus Bogotá ist Kolumbien schon weit weg und trotzdem als Kontrast präsent. Es war für meine Frau, auch sie Lehrerin und meine Tochter, sie Schülerin am Colegio Andino, eine spannende und aufregende Zeit dort, mit vielen intensiven Begegnungen im Schulleben und draußen im Lande mit seinen atemberaubenden Berglandschaften und lebensfrohen Leuten. Keinen Augenblick habe ich die Entscheidung bereut, nach Bogotá zu gehen, obwohl sie mir anfangs wegen der vielen negativen Berichte über das Land schwer gefallen war. Das Colegio Andino ist ein großer und trotzdem schon bald familiärer Betrieb mit vielen herzlichen und hilfsbereiten Menschen, mit lebhaften, oft anstrengenden und auch anhänglichen Schülern, mit einer großzügigen Anlage, Sportplätzen, blühenden immergrünenden Gärten, Bibliotheken und Arbeitsräumen, von denen man in einem normalen Berliner Gymnasium nur träumen kann. Der erwartete Arbeitseinsatz für mich als DAF-Leiter ist hoch, die Unterrichtszeiten sind lang, Fortbildungen und Konferenzen häufig, aber immer wieder gibt es Momente des Feierns und Höhepunkte im Schulleben und außerhalb, zu denen natürlich auch die Touren durch das Land gehören, in die Zona Cafetera zum Beispiel mit ihren farbigen Fincas, in die endlosen LLanos mit den Viehweiden und wunderbaren Sonnenuntergängen, ins heiße Magdalenatal, an die Karibikküste oder in die Nähe der Hauptstadt an die Laguna de Guatavita, wo der Mythos vom El Dorado entstand und nach Villa de Leiva mit seinem Dorfplatz und Arkaden aus der Kolonialzeit.

Zurück in Berlin komme ich wunschgemäß an mein gewohntes Tempelhofer Gymnasium, das sich äußerlich nicht verändert hat. Es gibt eine Reihe neuer Kollegen und vor allem Kolleginnen. Neu für mich sind auch die verschiedenen Kategorien von Lehrkräften: Da gibt es die älteren Beamten, dann die etwas jüngeren Angestellten, dann die mit Zeitvertrag, dann die Vertretungslehrer, die jede Schule selbst einstellen kann, ja sogar eine Studentin darf in einem Mangelfach unterrichten und macht das sehr engagiert. Leider gehen einige der besten Junglehrer aus Berlin weg, weil die Bezahlung hier schlechter als anderswo ist und nicht mehr verbeamtet wird.

Das Interesse der Kollegen an einem Rückkehrer aus dem Auslandsschuldienst ist sehr begrenzt, allenfalls die Referendare und Spanischlehrer waren ein bisschen neugierig und stellten Fragen. Die anderen scheinen sehr mit sich und ihren belastenden Aufgaben und Hobbys beschäftigt zu sein. Von früheren Auslandsaufenthalten – ich war als DAAD-Lektor in Lille/Frankreich und als ADLK an der Deutschen Schule Brüssel, komme insgesamt auf stolze 20 Jahre Auslandstätigkeit – war ich da-

Der Verfasser des Beitrags

rauf vorbereitet und nicht sonderlich enttäuscht darüber. Ganz anders die Schüler, vor allem die jüngeren, die neugieriger sind und viele Fragen stellten und sich freuten, ein paar Anekdoten aus Kolumbien zu hören.

Die Schulverwaltung des Berliner Senats hatte ursprünglich geplant, die zurückgekehrten Auslandslehrer zu einem Erfahrungsaustausch einzuladen und zu beraten, wie deren Erfahrungen nutzbringend zu verwerten seien. Dazu ist es bisher leider nicht gekommen, wohl auch wegen der Bugwelle von zu lösenden Aufgaben, die die permanente Reformpolitik des Berliner Senats mit sich gebracht hat.

Es sind im Schulbereich mehr als 20 Reformen eingeleitet worden, die viel Unruhe und Bewegung in den Apparat gebracht, auch heftige Widerstände und Debatten ausgelöst haben. Die Begeisterung in den Lehrerkollegien für neue Experimente hält sich sehr in Grenzen.

Hier ein paar Beispiele: Es gibt nun das Zentralabitur in einigen Kernfächern wie Deutsch, Mathe und Fremdsprachen. Die Abiturergebnisse sind seitdem deutlich besser geworden. Im Jahr 2010 liegt der Durchschnitt der Abiturnoten gleichauf mit Bayern, bei 2,4. Bei Vergleichserhebungen von Neuntklässlern dagegen liegt Berlin mit Bremen in vielen Kategorien auf den letzten Plätzen.

Das „Turboabitur" nach 12 Schuljahren wird 2011 zum ersten Mal flächendeckend durchgeführt. Stoffverteilungspläne und Leistungsanforderungen müssen in großer Eile angepasst werden, die Stimmung bei Lehrern und Schülern ist sehr gemischt.

Die Hauptschule ist gerade in Berlin abgeschafft worden, es gibt jetzt die Sekundarschule für Hauptschüler und Realschüler.

Das Sitzenbleiben in diesem Schultyp ist abgeschafft. Im Gymnasium ist es bis auf Weiteres in Ausnahmefällen noch gestattet.

In den Grundschulen müssen viele Kinder das zweite Schuljahr wiederholen, weil ihre Deutschkenntnisse und Fähigkeiten nicht ausreichen um vorzurücken.

Gegen den Widerstand vieler Lehrer und Eltern wurde in den Grundschulen der jahrgangsübergreifende Unterricht eingeführt. Binnendifferenzierung sollen die Lehrer praktizieren, die dafür oft nicht vorbereitet sind und für die die Voraussetzungen nicht gegeben sind.

DaF-Lehrer am Colegio Andino/Bogotá

Eine andere Kampfzone: Das immer noch gut funktionierende Gymnasium wird von einigen Theoretikern und Bildungspolitikern als Überbleibsel der bürgerlichen Klassengesellschaft in Frage gestellt. Beim Bundestagswahlkampf 2009 erzählte eine Kandidatin (übrigens kinderlos) einer großen Volkspartei, die früher die Devise „Freie Bahn dem Tüchtigen" ausgegeben hatte, dass das Gymnasium eine Eliteschule für Chefarztkinder und Bildungsbürger sei und durch eine Gemeinschafts- oder Einheitsschule abgelöst werden sollte. Unsere Schüler, fast alle aus der Mittelschicht, auch aus Hartz-IV-Familien und viele „mit Migrationshintergrund" waren fassungslos. Die Bildungspolitik scheint eines der letzten Reservate der Ideologen zu sein um gesellschaftliche Probleme zu lösen: Es wäre doch gelacht, wenn wir nicht auch noch das Gymnasium knacken würden!

Heute, am 7. Juli 2010, dem ersten Ferientag in Berlin, spielt Deutschland gegen Spanien, Halbfinale der Fussball-WM in Südafrika. Überall in der Stadt sind bunte Fahnen zu sehen, die Stimmung ist ausgezeichnet. Auch in der Sonnenallee in Neukölln – die Novelle und den Film „Sonnenallee" haben wir mehrfach in Bogotá im DAF-Unterricht fröhlich bearbeitet –, wo jetzt viele Türken und Araber wohnen,

In Palomino, Karibikküste 2005

hängen die schwarz-rot-goldenen Fahnen. Die autonome Szene, schon mal als Kieztalibane bezeichnet, hat sie als Nazisymbol gewertet und ihnen den Kampf angesagt. Nachts werden nicht nur „Luxuskarossen" abgefackelt, sondern auch Deutschlandfahnen.

Trotz solcher Marginalien ist Berlin keine gewalttätige Stadt, sie ist bunt, interessant, etwas ordinär – schon mittags kann man junge Leute mit der Bierflasche in der Hand in der U-Bahn sehen –, vielfältig, weltoffen, weder arm noch sexy, wenn man sie mit kolumbianischen Städten vergleicht.

Ein Jahr nach meiner Rückkehr aus Kolumbien denken wir immer noch oft und gerne an die Zeit dort und einige gute Freunde zurück. Wir werden sie sicher wieder besuchen. ◂◂

Kleiner Gesang an „Schland" nach acht Jahren Rom und einem Jahr wieder in Hamburg

Mit zwei verschiedenen Augen zu lesen

Sabine und Gerrit Krüger

Ach Leute, ihr wisst ja gar nicht, wie gut ihr es habt!

Kleines Beispiel: Am Sonntagmorgen gegen 11 Uhr, nach Deutschlands Sieg über Argentinien, sieht es auf dem Hamburger Fischmarkt aus wie in Napoli am Anfang der Müllkrise, plus Schnapsleichen und Live-Rockmusik. Aber, im Unterschied zu Napoli ist es gegen 13 Uhr schon wieder blitzsauber … Die Schnapsleichen findet man in Napoli zugegebenermaßen weniger.

Oder: Eine alte Dame im Rollstuhl kommt mit wehendem Grauhaar zum Bus gerast, ein Fahrgast klappt ohne große Worte die Rampe des sehr tief gelegten Busses herab, sie fährt freundlich lächelnd hinein, der Fahrgast klappt die Rampe wieder hoch, weiter geht die Fahrt, nach höchstens drei Minuten Unterbrechung. Nach einigen Stationen dieselbe Prozedur umgekehrt. Versucht mal in Rom oder Napoli mit Rollstuhl oder Babykarre Bus oder U-Bahn zu fahren!

Bei den Einwohnermeldeämtern in Hamburg bedanken wir uns jetzt immer schönstens für den schnellen, effizienten und freundlichen Service. Meckernde Kunden im Warteraum würden wir am liebsten belehren: „Leute, ihr habt doch noch nie das Gleiche in Rom probiert!" Mögen sie dort auch freundlich sein, aber du wartest ohne Ende und oft auch ohne befriedigendes Endergebnis. (Da möchte man als erstes das Fluchen auf Italienisch erlernen!!)

Und unser PKW wird in der Vertragswerkstatt in Hamburg fast so behandelt wir ein dreijähriges Kind bei der Vorsorgeuntersuchung: umsichtig, zugewandt und professionell. Da hat sich etwas getan!

Nachdem wir im Winter oftmals mit Pudelmütze und Pullover in schlecht isolierten und wenig geheizten Wohnungen geschlafen hatten und so in die Schule kamen, konnte es vorkommen, dass ein elegant gekleideter Vater eines Fünftklässlers uns belehrte, sein kleiner Sohn könne sich gar nicht schlecht benehmen oder gar überfordert sein („Professore, francamente non capisco …", ich verstehe wirklich nicht), da selbiges Bürschchen schon im Nadelstreifenan-

zug („impeccabile!!!", makellos) auf dem Schoß des Heiligen Vaters gesessen habe, der sich äußerst begeistert über dieses höfliche und begabte Kind geäußert habe … (Selbst kleine oder größere Bestechungsversuche waren nicht ganz auszuschließen.) Das sollen uns die deutschen Eltern erstmal nachmachen!

Und auf dem Heimweg, beim Versuch, die Gregorio VII. zu überqueren, zeigten uns die heranrasenden auto blu (blau lackierte schwere Limousinen mit abgedunkelten Scheiben, in denen die Elite des Landes sich kutschieren lässt), wer Herr des Landes ist und für wen die Verkehrsregeln nicht gelten.

Ungleiche Bezahlung für Lehrer mit unterschiedlichem Arbeitsvertrag, ein Schulvorstand, der die Ortskräfte einstellt und sich auch mal kräftig in die Interna der Schule einmischt, Schüler, die kaum an Regeln zu gewöhnen sind und niemals (Wiederholung: niemals!) selbst den Klassenraum fegen oder aufräumen würden (wozu hat man zu Hause Dienstpersonal??), die im Armani-Anzug und Gucci-Kleid zur Abi-Prüfung kommen oder ganze Nachtclubs zur Feier ihres 18. Geburtstags mieten (Eintritt für Mitschüler nur im schwarzen Anzug!) – das sind alles Faktoren, die uns jahrelange Verarbeitungsmechanismen abverlangten.

Und nach der Schule die „Repubblica" lesen und auf dem Titelbild den neu gewählten Bürgermeister Alemanno betrachten, der umringt ist von begeisterten Jungmännern, seinen Unterstützern, die den „römischen Gruß" praktizieren (was wie in Deutschland der Hitlergruß verboten ist), da schmeckt dann die Pasta auch mal bitter.

Ach, Leute, ihr wisst ja gar nicht, wie schlecht ihr es habt!

Morgens gleich als erstes an der Schulbar Capuccino und Cornetto, den die freundlichen Barmänner schon ungefragt hinstellen. Küsschen rechts, Küsschen links von Schülern und Kollegen. Herrliche Theateraufführungen mit strahlenden Schülern und Eltern, nach fröhlichen, kreativen Proben an Sonntagen, Wochenendproben auf dem Bauernhof in Umbrien bis in die Nacht, mittags mit Pizza und Kaffee unterfüttert. Dröhnend laute Pizzaessen mit 25 Fünftklässlern, ihren Geschwistern, Verwandten und Eltern in der Pizzeria, wo sich zwischen Lärm, Gelache und Geschrei bei dem begrenzt gelingenden Versuch, mit einem gegenüber sitzenden Elternteil auf Italienisch über die italienische Staatskrise zu kommunizieren, das wohlige Gefühl ausbreitet: Was für ein herrlicher Beruf! Genau so soll es sein!

Klassenreisen nach Venedig, auf die Äolischen Inseln, in ein ehemaliges Kloster im Apennin. Einzelne Schüler, die nach dem Unterricht unbedingt noch weiter über politische oder sonstige Themen reden wollen, bei Kaffee und Tramezzino, natürlich an der Schulbar! Oberstufenschüler, die darum bitten, „endlich" mal wieder ein Kurstreffen zu machen. Verabschiedung scheidender Kollegen in warmen Sommernächten, „sotto le stelle" (unter den Sternen), auf der Schulterrasse. Nach der Schule mal eben über die alte Via Aurelia in ca. einer halben Stunde ans Meer fahren.

Zu Hause, um die Ecke, das treuherzige Schuhmacher-Ehepaar, das für 5 Euro die Schultasche repariert. Oder der singende Neapolitaner („O sole mio!"), der den besten Schinken per Hand schneidet und die Büffelmozzarella von seinem Vetter abwiegt. Auf dem Weg vom Friseur, in der Abenddämmerung, bei magischem Licht ein Blick auf die Engelsburg aus dem Bus heraus, der Blick vom Zahnarztstuhl steigt auf zu alten Deckenfresken … Der römische Kultursommer, der „Atem der Geschichte", die vielen Konzerte, die Literaturfestivals, die Opern in den Caracallathermen, die wunderbaren kleinen Kulturzentren, Programmkinos. So rollten im Dezember abends einmal hunderte von Weihnachtsmännern auf Rollschuhen durch die Innenstadt, um den studentischen Protest gegen das universitäre Desaster des Landes zu verbreiten, nachdem die Studenten vorher unter dem Beifall von Publikum und Intendanz eine Theateraufführung genutzt hatten, um ihre Forderung nach „Kultur für alle, und das umsonst" zu verbreiten.

Ach, Leute, was wissen wir überhaupt?

Unsere wichtigste Erkenntnis nach all den Jahren: Unsere Überzeugungen sind provinziell und provisorisch.

Wir sprechen nun eine weitere Sprache, wir lesen italienische Bücher, Zeitungen und Zeitschriften, wir sehen Filme und Theaterstücke, hören Vorträge, diskutieren, treffen italienische Freunde, vagabundieren in Stadt und Land herum – und versuchen zu verstehen. Unser Horizont erweitert sich, bestimmt, doch was geschieht mit uns? Nein, es geht uns nicht, auch nicht in diesem Beitrag, um „das geliebte Chaos Italien", um so genannte liebenswerte Chaoten wie in den vielen Büchern über Italien, die sich so süffig lesen lassen und die unstillbare Sehnsucht der Deutschen auf einen endlosen Sommer am Meer stillen sollen. Die sich zwar (zwinker!) nicht an die Gesetze halten, die sich aber immer irgendwie (zwinker) durchwursteln, und – Hand aufs Herz (zwinker! zwinker!) – wie soll man in diesem Land denn sonst zurechtkommen? Und könnten wir nicht auch eine Prise von dieser herrlichen, anarchischen Kreativität brauchen, bauen ohne Baugenehmigung z. B., wenn unser pedantisches Bauamt mal wieder auf irgendwelchen Dachneigungswinkeln besteht?

Wir sind oft irritiert von der nachsichtigen, klischeehaften, oberflächlichen Weise, in der in Deutschland über Italien berichtet wird (es gibt erfreuliche Ausnahmen!). Wir waren hier in Rom in Europa. Dies ist einerseits ein Teil von Europa. Und vielleicht ist es das andererseits auch nicht.

Nie vorher haben wir schmutzige Armut und blütenweißen Reichtum so nah beieinander gesehen. Bei uns wurde eingebrochen, die Autos wurden mehrfach geknackt, die Außenspiegel abgerissen, die Tasche in der Bahn aufgeschlitzt.

Auf dem Weg zum Meer sahen wir zahlreiche ausländische Prostituierte stehen. Die „Clandestini" (illegal Eingewanderte) bewohnen die Landschaft um Rom, basteln sich Unterstände, waschen sich in alten Viehtränken. Am Tiber bildeten sich Favelas.

Wir verfolgten über sieben Jahre die schwierige Familiengeschichte unserer liebenswerten rumänischen Putzfrau und ihrer Großfamilie und lernten von ihr viel über Rassismus, hemmungslose Ausnutzung durch Vermieter, den Markt der „Muskelkraft", wo die Männer an bestimmten Ausfallstraßen ihre Arbeitskraft anbieten, recht- und tariflos. Manchmal schwimmen Tote im Tiber, verunglückt auf irgendeiner illegalen Baustelle. Wir lasen täglich über brutale Ausbeutung und Vetternwirtschaft, die Mafien und ihren krakenhaften Einfluss im ganzen Land, die problematische Rolle des Vatikans, über Demokratieabbau, die Verzweiflung der jungen Leute, die trotz höchster Qualifikation im eigenen Land nichts werden können. (Es sei denn, sie haben Beziehungen, wie viele unserer Schüler!). Und wir erfuhren viel über die Melancholie des „anderen Italien", derer, wie unsere Kolleginnen und Kollegen, denen eine funktionierende Zivilgesellschaft, Demokratie, Gerechtigkeit und sozialer Ausgleich wichtig sind – Werte, welche die Verfassung repräsentiert. Allerdings gilt heute vielen – gerade in der Regierung – diese Verfassung als „Kommunistenwerk", die verändert werden sollte!

Unsere Schüler waren/sind oft Kinder der Oberschicht, die Klassenreisen an traumhafte Orte des Südens machten, aber sofort die deutschen Lehrer vor dem sizilianischen Schiffseigner warnten, der uns gern transportieren wollte: „Reden Sie nicht mit dem, das sind hier alles Kriminelle!"

Aber fast nirgends kann sich ein Jugendlicher so sicher noch nachts herumtreiben wie in der römischen Innenstadt. Der teils kriminelle Flohmarkt Porta Portese ist auch voll von armen Menschen, die alles verkaufen, was sie haben oder gefunden haben. Wenn man sich dort wie ein Fisch im Wasser bewegt, kann man wunderbare Kostüme und Zubehör fürs Theater finden (falls man bereit ist, sie mehrfach zu waschen!) und man wird auch nicht bestohlen.

Will das hier jemnd wissen?

„Wie hältst du bloß dieses Wetter aus?" Das war die Frage, die uns immer wieder gestellt wurde nach unserer Rückkehr nach Hamburg. Andere Fragen wurden selten gestellt. Von den zu Hause Gebliebenen interessierten sich wenige eingehender für unsere Italienerlebnisse.

Schulbehörde und Schulleitung haben andere Interessen bzw. Sorgen, da sich in den letzten Jahren in atemlosem Tempo eine Schulreform an die nächste reiht. So ist z. B. das Hamburger Arbeitszeitmodell berühmt, das dazu führte, dass kaum jemand bei 24 Wochenstunden blieb, son-

dern bis zu 30 Wochenstunden arbeiten durfte. Dies ist nicht der Ort, um unsere Erfahrungen mit „Präsentationsprüfungen", „Lernentwicklungsstandblättern", „zielführenden Gesprächen", „Leistungsvereinbarungen" usw. usw. auszubreiten. Wir waren im letzten Jahr zu beschäftigt damit, uns in diese komplexe Materie wieder einzuarbeiten, die neuen Kürzel zu dechiffrieren und einen Teil der (geschätzt) tausend neuen Listen, Verlautbarungen, Anweisungen und Verordnungen zu lesen, die alle freien Wände des Lehrerzimmers zieren. In einem sind sich jedoch unsere Kolleginnen und Kollegen einig: Es gab zwar sehr viele Reformen in den letzten Jahren – das Leistungsvermögen der Schüler sank jedoch kontinuierlich (natürlich gibt es Ausnahmen). Komisch, wie hier alte Hasen und junge Pioniere übereinstimmen! Wir spüren eine Verdichtung der Arbeit, oft ein atemloses Abarbeiten von „to-do-Listen" – mit zweifelhaftem Erfolg. Ach, wie gut täte jetzt zumindest ein gut gemachter Capuccino! Wollen wir uns nicht raus in die Sonne setzen? Sonne – welche Sonne?

Der Notendruck habe zugenommen, „schlechte Noten" würden von Eltern und Schülern immer weniger akzeptiert und es stehe die große Frage im Raum, welche Anforderungen der einzelne Kollege, das Kollegium einer Schule noch stellen wolle und könne, ohne dass die „Klientel" ein Haus weiter ziehe, wo das Abitur leichter zu haben sei … Das ist anstrengend!

Nein, wir wollen wirklich nicht das soundsovielte Buch über „Geliebtes Chaos Italien" schreiben, aber manchmal wäre es schön, sich mit Menschen zu unterhalten, die auch „draußen" gewesen sind und ihre Erfahrungen austauschen wollen. Vielleicht verstehen wir so ein wenig mehr. Vielleicht schreibt uns jemand?

Der hiesige Schulalltag ist voll, hier wie dort hat niemand auf uns gewartet. Seien wir bescheiden und freuen wir uns an dem persönlichen und beruflichen Wachstum. ◂◂

Für alle Leser dieser Ausgabe 3/2010 mein **Spruch des Heftes**

„Denke nicht so oft an das, was dir fehlt, sondern an das, was du hast."
(Marc Aurel 121–180)

Ihnen allen ist selbstverständlich klar, was der römische Kaiser damit sinngemäß ausdrücken wollte. Aber als Schriftleiter sehe ich es in letzter Zeit immer häufiger umgedreht, weil ich einen Monat vor Drucklegung der jeweiligen Ausgabe viel weniger Beiträge zum Schwerpunkt habe, als ich für eine gehaltvolle Gestaltung des kommenden Heftes benötige. Zum Beispiel bat ich für den aktuellen Heftschwerpunkt nach Ostern mehr als dreißig Mitglieder gezielt per Mail um ihre Mithilfe. Sieben Beiträge wurden mir nach dieser ziemlich direkten Maßnahme immerhin zugeschickt, einer kam sogar auf Grund der „Vorschau" in Heft 2/2010.

Helfen Sie mir und damit der Verbandszeitschrift auch in Zukunft mit Ihren Beiträgen, dass ich nicht so oft an den Spruch von Marc Aurel denken muss!

Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel beehrt die Deutsche Schule Istanbul mit ihrem Besuch

Uwe Richter

Istanbul, 30.03.2010

Am heutigen Vormittag beehrte Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel die Deutsche Schule Istanbul mit ihrem Besuch, um sich in Istanbul vor Ort ein Bild von dieser traditionsreichen deutschen Auslandsschule zu machen, die auf eine beeindruckende 142-jährige Geschichte als Begegnungsschule, Oberstufengymnasium und Abiturzentrum zurückblicken kann. In seinen kurzen Begrüßungsworten wies der Schulleiter Oberstudiendirektor Reinhold auf die erfolgreiche Wahrnehmung des Bildungs- und Erziehungsauftrags hin, der im Kontext der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik der Bundesregierung an einer deutschen Auslandsschule auch einen bedeutsamen kulturpolitischen Auftrag beinhaltet. Die Schule schlage Brücken zwischen den Sprachen, den Kulturen und den Gesellschaften beider Länder und qualifiziere mit dem Abitur alljährlich zahlreiche junge türkische Persönlichkeiten für ein Studium in Deutschland.

Begleitet wurde die Bundeskanzlerin von Staatsministerin Böhmer; der türkische Ehrenbegleiter war Kulturminister Günay. Für die Deutsche Schule Istanbul war es eine besondere Ehre, dass auch der türkische Außenminister Dr. Davutoglu, ehemaliger Schüler des Istanbul Lisesi, sich als Teilnehmer in der Podiumsdiskussion bereit erklärt hatte. Zu der Besucherdelegation gehörten weiterhin zahlreiche Mitglieder des Bundestags, die ihr großes Interesse an der Bildungsarbeit der Deutschen Schule zum Ausdruck brachten.

Frau Merkel als Moderatorin

Podiumsdiskussion mit der Kanzlerin

Herzlich begrüßt wurde die Bundeskanzlerin mit ihrer Delegation von einem langen Schülerspalier, das vor dem Gebäude den hohen Besuch mit großer Freude empfing. Die zahlreichen freundlichen Kontakte im Gespräch mit der Bundeskanzlerin während ihres Durchschreitens des Spaliers wurden für die Schülerinnen und Schüler zu unvergesslichen Momenten.

Am Ende der Schulstraße wurde die Bundeskanzlerin auch vom Schulträger, Herrn Dr. Kretzschmann, dem Vorstandsvorsitzenden des Vereins zum Betrieb der Deutschen Schule Istanbul, willkommen geheißen.

Im Zentrum des Besuchs stand eine Podiumsdiskussion in der Aula der Schule, an der neben der Bundeskanzlerin und dem türkischen Außenminister auch der ehemalige Schüler der

Deutschen Schule Istanbul, Herr Dr. Colakoglu, sowie ein Schüler des türkischen und eine Schülerin des deutschen Zweiges teilnahmen. Im Auditorium befanden sich neben der Delegation der Bundeskanzlerin zahlreiche namhafte Alumni deutscher Stiftungen und der verschiedenen Institutionen sowie Schülervertreter der Deutschen Schule und des Istanbul Lisesi, die durch ihre Fragen Akzente in die Diskussion brachten. Die Bundeskanzlerin fungierte selbst als Moderatorin in der Diskussion, deren Fokus auf Fragen der Auslandsschulen am konkreten Beispiel der Deutschen Schule Istanbul, der deutsch-türkischen Universität in Istanbul sowie der bilateralen Beziehungen und des Austauschs zwischen der Türkei und der Bundesrepublik Deutschland gerichtet war.

Nach ihrer Eintragung in das Gästebuch der Schule wurde die Bundeskanzlerin durch einen herzlichen Applaus des Publikums verabschiedet. ◂◂

Frau Merkel im Gespräch mit einer Schülerin der DS Istanbul

„Noch schöner als im Fernsehen“

Heike Loitsch

Unsere Schule, die Deutsche Schule Istanbul, oder das Özel Alman Lisesi, wie es stadtbekannt heißt, ist eine Baustelle. Erdbebensicher, schöner, moderner soll die Schule werden. Bauarbeiten sind also zur Zeit nichts Ungewöhnliches.

Wenn allerdings der alte Fahnenmast ausgegraben und durch zwei (!) nagelneue ersetzt wird, dann bedeutet das etwas ganz Besonderes: Hoher Besuch.

Weitere Vorbereitungen erzeugten unter Schülern und Lehrern Spannung: Wer wird kommen? Dann war es sicher. Am 30. März 2010 besuchte uns unsere Bundeskanzlerin Angela Merkel. Auf dem Schulhof standen Schüler und Lehrer Spalier und an den Fahnenstangen wehten ausnahmsweise die türkische und die deutsche Fahne.

Angela Merkel ließ sich viel Zeit für zahlreiche persönliche Gespräche mit den Schülern, gab Autogramme, ließ sich fotografieren und bekam von einem Schüler das Kompliment, dass sie in natura noch viel schöner aussehe als im Fernsehen.

Anschließend fand in der Aula eine Gesprächsrunde mit Vertretern der Schüler, der Schulleitung, des Schulvereins, zahlreichen Gästen und Politikern beider Länder zur Bildungspolitik statt. Daran nahmen auch der türkische Außenminister, Davutoğlu, und der Kulturminister Günay teil.

Lockere Atmosphäre zwischen Schülerinnen und der Bundeskanzlerin

Soll der Schüler seine Fragen an die Kanzlerin nicht ablesen dürfen?

Die Bundeskanzlerin ist an der DS „Herzlich Willkommen"

Frau Merkel und Svetli Vassileva Seite an Seite

Svetli Vassileva aus der 12. Klasse durfte an den Gesprächen teilnehmen. Sie saß neben der Bundeskanzlerin und erinnert sich, dass sich Frau Merkel besonders an den konkreten Lernbedingungen an der DSI, am Begegnungsunterricht und an der Frage nach den Abschlüssen interessiert zeigte. Dabei erfuhr sie, dass die meisten türkischen Schüler zusätzlich zum deutschen Abitur auch die türkische Hochschulzugangsberechtigung (ÖSS) erwerben müssen und in der Oberstufe extrem gefordert sind, wenn sie in der Türkei studieren möchten. Ein beachtlicher Teil unserer Absolventen beginnt jedes Jahr mit dem Abitur in der Tasche das Studium in Deutschland, aber auch in den USA, GB, Österreich oder der Schweiz.

Die Gespräche verliefen dank der Jugendlichen offen und direkt und gaben auch Anlass für humorvolle Momente, besonders wenn es um Physik ging.

Für Schüler und Lehrer war es ein besonderes Ereignis und in den nächsten Unterrichtsstunden wurden die besten Fotos bestaunt und Autogramme geprüft.

Für Angela Merkel war der Arbeitstag noch nicht zu Ende, sie hatte noch weitere Termine in Istanbul.

Am nächsten Tag aber wehte wie immer nur die türkische Flagge am Fahnenmast. ◂◂

Fotos: Karlo Albrecht, DSI

Montenegro: Niedergang des Deutschen gestoppt

Johann Galler leistet acht Jahre lang Aufbauarbeit *Friedrich Moll*

Die Stadt ist klein, das Reservoir an Deutschlernern aber riesig: „Ulcinj ist die Nummer Eins in Montenegro", sagt Johann Galler, Fachschaftsberater für den kleinen Staat an der Adria. Ulcinj ist eine Stadt im Süden des jugoslawischen Nachfolgestaats, nahe der albanischen Grenze. Es hat weniger als 20 000 Einwohner, aber rund 2000 Schüler, die Deutsch lernen. In diesem Jahr hat Galler an 33 von ihnen Sprachdiplome vergeben. Im vergangenen Jahr schafften es sogar vier seiner Schützlinge, Vollzeitstipendien für Studienplätze in Deutschland zu bekommen.

Das ist ein schöner Erfolg für den 61-Jährigen, der nach acht Jahren Aufbauarbeit in diesem Sommer in den heimischen Schwarzwald zurückkehrt. Seinem Nachfolger Armin Schurr hinterlässt er ein wohl bestelltes Feld. Die Deutsch-Fachschaft ist an den örtlichen Schulen gut gelitten. Der Schüleraustausch mit einer Schule in Freudenstadt ist etabliert, ebenso der Lesewettbewerb und die Prüfungen zum Sprachdiplom.

Wie anders sah das im Jahr 2002 aus! „In Montenegro hat vor mir noch nie ein deutscher Lehrer unterrichtet", sagt Hans Galler. Sein Auftrag war ein Pionierjob. „Sie sollen für uns das Gelände erkunden. Das Ziel ist, in einigen Jahren das Deutsche Sprachdiplom einzuführen. Was Sie im Detail machen sollen, sagen Sie uns in einem Jahr", gab ihm der damalige Regionalreferent der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen mit auf den Weg.

In Montenegro waren während des Balkankriegs, anders als in Bosnien oder dem Kosovo, kaum Schäden entstanden. Jedoch litt das Land unter einem wirtschaftlichen Niedergang infolge der Kriege und Embargos. Das spürte der Deutsche auch an den Schulen. Sie waren nur mangelhaft ausgestattet, die Lehrer waren schlecht bezahlt, die Schüler wurden in Schich-

ten unterrichtet. Galler ging nicht in die Hauptstadt Podgorica, denn dort waren alle Versuche, Deutsch zu etablieren, schon vorher gescheitert (und scheitern, allen Versuchen der wechselnden deutschen Botschafter zum Trotz, noch immer in schöner Regelmäßigkeit). Er versuchte es zunächst an einer Schule in Bar und einer in Ulcinj. Die beiden Städte liegen rund 30 Kilometer voneinander entfernt. „Der Anfang war sehr mühevoll. Am Gymnasium Bar war ich der einzige Deutschlehrer überhaupt. Das Sprachniveau der meisten Schüler war sehr schwach. Mangels positiver Perspektiven gaben wir nach zwei Jahren diesen Standort auf", berichtet er.

In Ulcinj fand er bessere Bedingungen vor. Vor den Jugoslawienkriegen war die Stadt eine Touristenhochburg Deutscher in Montenegro. Die Einheimischen lernten Deutsch, um den Gästen entgegenzukommen, und tun es noch immer, denn „alle träumen davon, dass die Deutschen wieder kommen", weiß der Lehrer.

In den ersten beiden Jahren hatte er kein eigenes Klassenzimmer. „Ich unterrichtete kleine Gruppen im Büro des Direktors", erinnert er sich. Dann baute eine Hilfsorganisation mehrere Klassenzimmer an, und ab da hatte er eins. Auf dieser Basis hat Galler einiges auf den Weg gebracht. Es gibt seit sechs Jahren einen landesweiten Lesewettbewerb Deutsch und einen regelmäßigen Schüleraustausch mit seiner Stammschule, dem Keplergymnasium Freudenstadt. In seinem dritten Jahr wurde die „Zentrale Deutschprüfung" eingeführt, in seinem sechsten Jahr absolvierten erstmals in Montenegro Schüler die Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom B1. Im vergangenen Jahr erreichten 20 Schüler das höchste Niveau C1. Daneben berät der Fachschaftsberater einheimische Deutschlehrer und verhilft ihnen zu Weiterbildungen in Deutschland. Alle Aktivitäten rund um den „Deutschunterricht in Montenegro" dokumentierte er jährlich in einer rund hundertseitigen Broschüre.

Johann Galler ist es gelungen, zusammen mit weiteren deutschen Lehrern (Bernd Vogel in Ulcinj, Karin und Gerd Schwedes im Städtchen Berhane mit rund 1200 Deutschlernern) den Niedergang des Deutschen in Montenegro aufzuhalten. Denn im Jahr 2000 löste Englisch Deutsch als erste Fremdsprache im Schulunterricht ab. In vielen Städten folgt Italienisch als zweite Fremdsprache an den Gymnasien (Klasse 9 bis 12), in Ulcinj ist es aber nach wie vor Deutsch. Auch alle drei Grundschulen des Ortes bringen ihren Schülern Deutsch bei. Aus diesem Reservoir schöpfte Hans Galler. „Die Einführung des Deutschen Sprachdiploms hat dazu geführt, dass Deutsch wieder einen höheren Stellenwert bekommen hat", sagt er, und dass im vergangenen Jahr vier Abiturienten Stipendien für Deutschland bekamen, sei ein „riesiges Zugpferd".

Lesestündchen auf der Terrasse: VDLiA-Mitglied Johann Galler kam 2002 als erster deutscher Lehrer nach Montenegro und etablierte dort den Deutschunterricht

Gleichwohl ist der Deutschunterricht in Montenegro noch lange kein Selbstläufer. „Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und die nach deutschen Maßstäben unterentwickelte Planungs- und Organisationsfähigkeit im Lande sind nach wie vor schwierig", sagt er; „der Schlendrian ist manchmal unglaublich".

Als schönen Ausgleich empfanden Hans Galler und seine Ehefrau Hannelore stets die Herzlichkeit und Gastfreundschaft der Einheimischen, speziell in Ulcinj gepaart mit großer Deutschfreundlichkeit. Sie genossen lange Spaziergänge am Meer, Wanderungen in den karstigen Hügeln und Ausflüge in geschichtsträchtige Städte. Nun nehmen sie Abschied – mit gemischten Gefühlen und in der Gewissheit, nicht zum letzten Mal in Ulcinj gewesen zu sein. ◂◂

Wie Sie weiter vorne lesen konnten (S. 202), erhielt die DS Tenerife beim IHK-Wettbewerb für deutsche Auslandsschulen 2009/2010 im Rahmen der AHK-Weltkonferenz am 8. Juni 2010 im Haus der Wirtschaft in Berlin einen Sonderpreis verliehen. Die DS Tenerife wird seit 2006 von meiner früheren DaF-Kollegin Erdmut Fox geleitet, mit der ich mir in den neunziger Jahren an der „Nachbarschule" von Las Palmas die nicht einfache Aufgabe der Cursillo-Betreuung mit anschließender Auswahl der 30 glücklichen Seiteneinsteiger teilte. Wenn ich mich recht entsinne, war sie als gelernte Sportlehrerin auch diejenige, die mir als Anfänger erfolgreich den Volleyball-Aufschlag „von oben" beibrachte.

Eingedenk dieser gemeinsamen Vergangenheit war ich auch sehr zuversichtlich, dass es nur einer kurzen Mail meinerseits bedurfte, um von ihr einen Beitrag zu dem erfolgreichen Projekt der DS Tenerife zu erhalten. Ich hatte mich nicht getäuscht:

Ein Tanzprojekt verbindet Kulturen auf Teneriffa

Markus Eckert

Selbstverständlich wissen alle Schülerinnen und Schüler der Deutschen Schule Teneriffa so gut wie alle anderen Einwohner der Insel von den Flüchtlingsbooten aus dem nahen Afrika. Natürlich kennen sie Häuser, in denen die Menschen nach ihrer lebensgefährlichen Flucht vor Verfolgung und Armut untergebracht werden. Und sicher haben alle schon Gruppen von Schwarzafrikanern in der Nachbarschaft auf der Straße gesehen. *Von* ihnen gesprochen hatten alle, aber *mit* ihnen gesprochen kaum jemand. Das sollte sich im Frühjahr 2009 ändern.

Im großen Jubiläumsjahr der Deutschen Schule, im hundertsten Jahr ihres Bestehens, fand eine Reihe von Feierlichkeiten in dem Gebäudekomplex vor den Toren der Hauptstadt Santa Cruz de Tenerife statt. Die Mitglieder der Schulgemeinde lenkten dabei den Blick auf die besondere Rolle dieser Institution in der Kulturlandschaft der spanischen Insel – früher wie heute. Im Rahmen dieser Veranstaltungsreihe wollte man mit einem außergewöhnlichen Projekt den Focus auf die gemeinsame deutsch-spanische Kulturarbeit richten.

Dank des Dokumentarfilms „Rhythm is it!" ist einem breiten Publikum die Arbeit des britischen Choreographen Royston Maldoom und seiner langjährigen Kollegin Tamara McLorg bekannt. Der Film begleitet eines der bekanntesten Community-Dance-Projekte des Teams in Berlin, bei dem es den beiden charismatischen Persönlichkeiten gelang, Kinder und Jugendliche aus zum Teil schwierigen Sozialverhältnissen zu einer eindrucksvollen Tanzformation zusammenzuschweißen.

„Grandes pasos – große Sprünge", so hieß das Projekt auf Teneriffa, das in Anlehnung an die bekannte Berliner Initiative gestaltet wurde. Spanische und deutsche Schülerinnen und Schüler der Deutschen Schule sowie afrikanische Kinder aus Heimen für minderjährige

Tanzformationen

Flüchtlinge, im Ganzen über 200 Kinder und Jugendliche, fanden sich für dieses Vorhaben zusammen. Eine Planungsgruppe von Eltern und Lehrkräften der Deutschen Schule trafen Vertreter der Inselregierung und des Sinfonieorchesters und schufen zusammen mit einer Reihe von Sponsoren den finanziellen und organisatorischen Rahmen für die Durchführung dieses ehrgeizigen Großprojektes. Ziel war es, durch gemeinsame künstlerische Tanzorganisationsarbeit zu klassischer Musik eine Atmosphäre von Teamgeist, Fairness und Integration entstehen zu lassen. In verschiedene Gruppen eingeteilt erarbeiteten die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen mit Royston Maldoom und Tamara McLorg mehrere Stunden täglich Choreografien zu klassischer Musik von Gustav Holst („Die Planeten") und Philip Glas („Arioso Nr. 2"). „Wenn ich ein Studio betrete, sehe ich eine Gruppe Menschen, die sich für Kunst interessieren, und das ist es, was mir wichtig ist. Ich konzentriere mich nicht auf das, was uns unterscheidet, sondern auf das, was uns verbindet", so beschreibt Maldoom selbst seine Intention.

Und tatsächlich ging das Konzept auf. Während der dreiwöchigen Probezeit fügten sich die Tanzgruppen unter der täglichen konzentrierten Bewegungsarbeit, der immer genaueren Abstimmung von Tanzszenen, der steigenden Komplexität der Choreografie zu integrierten Teams, in denen die Unterschiede in Jahrgangsstufe, Hautfarbe und Nationalität immer mehr in den Hintergrund traten. Wurden die hinzukommenden afrikanischen Jugendlichen zunächst noch ein wenig scheu beäugt, stellte sich bald zunehmende Selbstverständlichkeit und Vertrautheit im Miteinander ein. Nicht nur auf dem Parkett der Übungsräume, sondern auch vor und nach den Proben, beim Warten auf den Einsatz und in den Pausen mischten sich die Jugendlichen und die Sprachen – Englisch, Deutsch, Spanisch war zu hören, man verstand sich. Es war zu spüren, dass die gemeinsame Herausforderung, die Freude an der Bewegung und das künstlerische Ziel bei aller kulturellen Vielfalt sowohl das Selbstwertgefühl des Einzelnen als auch das Gemeinschaftsgefühl in der Gruppe steigern.

Den glänzenden Abschluss des Community-Dance-Projektes auf Teneriffa bildete die Aufführung des gesamten einstudierten Werkes am 27. Juli 2009 im Auditorio in Stanta Cruz. Live begleitet vom Orquesta Sinfónica de Tenerife unter der Leitung von Lü Jian und von Pete Ayres in atmosphärisch dichte Lichtchoreografie getaucht begeisterten die Tanzensembles ausnahmslos alle Zuschauer im vollbesetzten Veranstaltungshaus. Freude und Rührung, Spannung und Ruhe, viele Emotionen kamen in den Teilnehmern hoch und der Geist von Gemeinsamkeit und Integration war über der Veranstaltung zu spüren.

Probenarbeit

Am Strand von Las Teresitas trafen sich alle Projektteilnehmer zum Abschlusstreffen. Bei Sonne, Sand, Spiel, Musik und Gesang verbrachte man einen unbeschwerten Tag und trennte sich in beschwingter Stimmung, im Herzen den Wunsch, ein solches Gemeinschaftsprojekt ein weiteres Mal zu erleben.

Entstehung des Projektes

Im Februar 2007 besuchten die Berliner Philharmoniker im Rahmen des hiesigen Musikfestivals die Insel Teneriffa. Währenddessen gab ein Streichquartett, das sich aus Mitgliedern des Orchesters zusammensetzte, ein Konzert an der Deutschen Schule. Bei diesem Kontakt erfuhren wir von der breit gefächerter Erziehungsarbeit des Orchesters, die unter anderem – wie in dem Film „Rhythm Is It!" dokumentiert – zu

enger Zusammenarbeit mit dem Choreografen Royston Maldoom geführt hat.

Bei einigen Eltern und Lehrkräften keimte der Wunsch, auch unseren Schülerinnen und Schülern eine ähnliche musikalisch-künstlerische Erfahrung zu ermöglichen. Es bot sich an, diese in Form eines kulturellen Höhepunktes im Jahr des 100-jährigen Schuljubiläums zu realisieren. Hieraus erwuchs die Idee, nach dem Vorbild der Arbeit von R. Maldoom ein solches Projekt nicht auf die Schule zu beschränken, sondern auch sozial benachteiligten Jugendlichen eine Teilnahme zu ermöglichen.

Ein für die Inselregierung tätiger Schülervater, der hiervon erfuhr, erkannte darin die Möglichkeit, ein Projekt zur Integration jugendlicher Flüchtlinge aus Westafrika ins Leben zu rufen, für welches unter bestimmten Umständen Finanzmittel der Europäischen Union abrufbar würden. Die Inselregierung zeigte aufgrund dessen großes Interesse an dem Vorhaben und unterstützte es ausgesprochen großzügig. Insbesondere ermöglichte sie die Beteiligung des Sinfonieorchesters der Insel und stellte Räumlichkeiten im hiesigen Konzerthaus für Tanzproben zur Verfügung. Der gewählte Name des Projektes „Gandes Pasos" – „Große Sprünge" spielt sowohl auf den Tanz als auch die Ambitioniertheit dieses Integrationsvorhabens an.

Royston Maldoom bei der Arbeit mit der Tanzgruppe

Planung

Im Herbst 2008 bildete sich ein Projektteam aus Eltern und Lehrern der Schule, das begann, die Ideen in konkrete Pläne umzusetzen. Nachdem die verschiedenen Gremien der Schule ihre Bereitschaft zur Unterstützung des Projekts zugesagt hatten, wurde die Zusammenarbeit mit R. Maldoom und seinem Team, bestehend aus der Choreografin T. MacLorg und dem Lichtdesigner P. Ayres, vereinbart.

Im Februar 2009 besuchte Maldoom die Insel und die Schule, besichtigte alle Örtlichkeiten und traf sich mit seinen zukünftigen Assistenten, Vertretern der Schule, der Inselregierung, sowie des Konzerthauses und des Orchesters. Dabei wurden Gustav Holsts Suite „Die Planeten" und Philip Glass' Kompositionen „Arioso No. 2" und „Facades" als musikalische Grundlage für die Choreografie ausgewählt. Desweiteren begegnete Maldoom während seines Aufenthaltes auch einigen afrikanischen Flüchtlingskindern und traf Absprachen mit deren Betreuern. Im Anschluss an diesen Besuch wurde die Schulöffentlichkeit über das Projekt informiert und die Schülerinnen und Schüler erhielten die Möglichkeit zur Anmeldung. Erfreulicherweise konnten aufgrund von Maldooms Flexibilität alle Teilnahmewünsche berücksichtigt werden.

Realisierung

Am 3. Juni 2009 begannen die Proben mit ca. 170 Schülerinnen und Schülern der Klassen 1 bis 12 sowie 25 jugendlichen afrikanischen Flüchtlingen. Die Choreografen und ihre Assistenten arbeiteten jeweils montags bis samstags mit sieben verschiedenen Teilnehmergruppen sowohl in der Schule als auch im Konzerthaus.

Am 27. Juni, dem ersten Tag der Sommerferien, sahen 1.800 Zuschauer im ausverkauften Konzerthaus die ca. 50-minütige Aufführung, bei der außer deren Körpergröße nichts darauf hinwies, dass die Akteure auf der Bühne Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 18 Jahren waren und keine professionellen Tänzer. Damit hatte sich eines der zentralen Anliegen von R. Maldoom verwirklicht: Für ihn steht die künstlerische Leistung im Zentrum seiner Arbeit.

Nachwirkungen

Einige der am Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler hatten während der Proben Freundschaft mit afrikanischen Jugendlichen geschlossen und trafen sich mit ihnen in den nächsten Monaten auf privater Basis. Die Schule hat sich daraufhin bemüht, einen organisatorischen Rahmen zu schaffen, innerhalb dessen diese Kontakte gepflegt und ausgeweitet werden können, z. B. in Form eines adventlichen Treffens der Projektteilnehmer in der Schule.

Bei der Projektwoche an der Deutschen Schule im November 2009 wurde auf zweierlei Weise eine Anknüpfung an „Grandes Pasos" realisiert: Einige Schülerinnen der 11. Klasse, die damals selbst Mitwirkenden gewesen waren, boten ein eigenes Tanzprojekt für Kinder der Grundschule an und leiteten dieses in eigener Regie. In einem anderen Projekt wurden – ausgehend von Fotos der Aufführung – großformatige Bilder gemalt, welche die Intensität und Lebendigkeit dieser einmaligen Erfahrung für die Schülerinnen und Schüler widerspiegelten.

Die Reaktionen in der Öffentlichkeit und der hiesigen spanisch- wie deutschsprachigen Presse ließen deutlich werden, dass die künstlerische und soziale Bedeutung von „Grandes Pasos" auch außerhalb der Schule sehr deutlich und außerordentlich positiv wahrgenommen wurde. Nicht zuletzt dieser Umstand führte dazu, dass die Inselregierung einer weiteren, ähnlich gestalteten Zusammenarbeit mit der Deutschen Schule höchst interessiert gegenübersteht.

Am nachhaltigsten dürfte der Umstand wirken, dass die Schülerinnen und Schüler der Deutschen Schule in intensiven Gesprächen mit ihren afrikanischen Tanzpartnern tiefe Einblicke in andere Schicksale, Mentalitäten und Weltanschauungen nehmen durften. Bei etlichen von ihnen wurden dadurch Fragestellungen und Wertediskussion aufgeworfen, die zuvor weit jenseits ihres Horizonts gelegen hatten. Dieser Beitrag zur Persönlichkeitsbildung zeigt sich deutlich in einem veränderten Verantwortungsbewusstsein und einem bislang nicht beobachtbaren Interesse an globalen politischen, ökonomischen und kulturellen Wechselwirkungen und kann unseres Erachtens nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Das Projekt der DS Tenerife

Finanzierung

Um ein Projekt in dieser Größe finanzieren zu können, wurden neben der Unterstützung durch die Inselregierung Sponsoren gesucht und Teilnehmergebühren für Schülerinnen und Schüler von unserer Schule erhoben. Von dem etwa 100.000 € umfassenden Gesamtvolumen des Projekts wurde etwa die Hälfte durch die Inselregierung in Form von Sach- und Dienstleistungen übernommen. Geld- und Sachspenden verschiedener lokaler Unternehmen deckten etwa 25 % der Aufwendungen, der Rest wurde über Teilnehmergebühren und Eintrittskarten bestritten.

Bei der Gewinnung der Sponsoren war hilfreich, dass für einige Unternehmen das soziale Engagement ein wichtiges Instrument der Öffentlichkeitsarbeit ist. So hat beispielsweise die Bank „Caja 7", eine Sparkasse auf den kanarischen Inseln, die bis vor kurzem „Caja Rural" („Landwirtschaftsbank") hieß, verschiedene Entwicklungsprojekte in Afrika im Zusammenhang mit Agrikultur und Umweltschutz unterstützt. Für diese Bank war es nahe liegend, bei „Grandes Pasos" als Sponsor aufzutreten. Ähnliches gilt für das pharmazeutische Großhandelsunternehmen „Cofarte", das aufgrund der öffentlichen Aufmerksamkeit, welche die Ankunft der afrikanischen Flüchtlinge auf Teneriffa seit langem begleitet, ein großes Interesse daran zeigte, in diesem Bereich aktiv zu werden.

Andere Unternehmen, vor allem aus dem Bereich Tourismus und Transport, erkannten die Möglichkeit, unter den Eltern der Schule und beim Publikum der Aufführung bekannt zu werden.

In besonderem Maße und von Beginn an unterstützte die Gemeinde El Rosario, in deren Verwaltungsbereich über 700 afrikanische Jugendliche untergebracht sind, das Integrationsprojekt in finanzieller und logistischer Weise und erfuhr dafür umfassendes öffentliches Lob in den Medien.

Ausblick

Um die von R. Maldoom „Community-Dance" genannte künstlerische Arbeit auch weiterhin als Möglichkeit zur Integration junger Afrikaner einsetzen zu können, hat die Inselregierung sich dazu entschlossen, einer der bei „Grandes Pasos" tätigen spanischen Tanzassistentinnen eine Ausbildung in Community-Dance durch Maldoom und MacLorg zu finanzieren. Beabsichtigt ist ein neues Projekt namens „Exile", welches durch diese Assistentin vorbereitet und in der Endphase von ihr und Maldoom gemeinsam betreut werden soll.

Die besagte Assistentin arbeitet unabhängig davon bereits jetzt mit Kindern der Grundschule im Rahmen einer wöchentlichen Arbeitsgemeinschaft. Derzeit erwägen wir die Ausweitung ihrer Arbeit auf das Gymnasium im zweiten Schulhalbjahr. In jedem Falle soll die kontinuierliche Zusammenarbeit mit ihr in den künftigen Jahren fortgesetzt werden, um unabhängig von den Entscheidungen anderer Stelle den Fortbestand dieser Form der künstlerischen Arbeit zu sichern.

Die Deutsche Schule hofft darauf, dass die Zusammenarbeit mit den hiesigen Stellen und Unternehmen in Kontinuität mündet. Eine Prämierung durch die IHK würde die Finanzierung einer Fortsetzung der bisherigen Arbeit sichern. Die für „Grandes Pasos" erforderlichen finanziellen Anstrengungen sind angesichts der gegenwärtigen Lage weder für die Regierung, noch für die Sponsoren, noch für die Eltern erneut zu leisten. Eine Weiterführung der Arbeit würde deshalb in verkleinerter Form stattfinden müssen. Doch auch dann steht deren Finanzierung

Tanzszene

in Zweifel. Durch ein Preisgeld der IHK könnte sich eine breitere Zusammenarbeit mit den ortsansässigen Firmen ergeben, die nicht das Sponsoring in den Mittelpunkt stellt, sondern künftig auch Ausbildungs- und Berufsfragen umfassen könnte. Insbesondere ist zu hoffen, dass die hiesigen Wirtschaftsunternehmen Schulabgänger der Deutschen Schule, welche in Deutschland studieren und dann wieder in ihr Heimatland zurückkehren, als wertvolle Mitarbeiter erkennen, die den Brückenschlag zur deutschen Wirtschaft erheblich erleichtern oder sogar initiieren können, wie dies in zahlreichen Ländern bereits der Fall ist.

Weil aufgrund der hiesigen Kultur der menschliche Aspekt auch in Wirtschaftsbeziehungen stets den Anfang einer Zusammenarbeit begründen muss, fungiert die künstlerische und soziale Tätigkeit der Deutschen Schule als Türöffner. Sie erst erzeugt das Interesse, das zu einer Beschäftigung den Aufgaben und Möglichkeiten der Schule und ihrer Absolventen führt. ◂◂

Kontakt

Deutsche Schule
Santa Cruz de Tenerife
C. Drago
E–38190 Tabaiba Alta – El Rosario
dstenerife@dstenerife.eu

Pestalozzi-Schule erhält das Gütesiegel der BRD als „Exzellente Deutsche Auslandsschule“

Claudia Frey-Krummacher

Einleitung

Das Ziel, nämlich das Gütesiegel zu bekommen, hatten wir klar vor Augen, aber die Frage, ob wir es denn wirklich bekommen könnten, hat uns doch sehr beschäftigt. Die Anspannung in den letzten Monaten vor der BLI und vor allem in der Woche selbst konnte also kaum höher sein.

War das Kunststück gelungen, europäische, solide Kriterien für eine „gute Schule“ in ein wirtschaftlich und politisch nach wie vor eher instabiles argentinisches Umfeld zu übertragen? Würde die Schulgemeinde beweisen können, wie viel sie sich davon zu Eigen gemacht hat? An Informationen hatte es nicht gemangelt, aber war es auch gelungen, diese – immer auf Spanisch, denn das ist die Umgangs- und Arbeitssprache in der Pestalozzi-Schule – an die Adressaten zu bringen? Wie würde eine deutsche Inspektion auf die Identität dieser ganz speziellen, von Argentiniern schweizer Abstammung – nicht von Deutschen – gegründeten Schule wirken? Und immer wieder stellte sich auch die Frage: Sind wir eine deutsche, eine deutsch-argentinische oder vielleicht doch mehr eine argentinisch-deutsche Schule? …

Zur Vorgeschichte …

Seit der sogenannten PISA-Studie (OECD Programme for International Student Assessment), mit dem für das deutsche Schulwesen doch sehr negativen Ergebnis (in Fachkreisen spricht man vom „PISA-Schock“), haben die zuständigen Behörden in Deutschland die Qualitätsentwicklung des Schulwesens konsequent vorangetrieben. Qualitätsentwicklung bezieht sich hier gleichermaßen auf den Unterricht wie auch auf die Entwicklung der Organisation und des Personals.

Ab 2004 erfasste diese Arbeit auch die ca. 120 deutschen Auslandsschulen – vor allem diejenigen, die sowohl personell als auch finanziell von der Bundesrepublik unterstützt werden. Die Bemühungen zielen hier auf eine qualitative Vereinheitlichung des Angebotes. Nicht zuletzt geht es aber auch um den Nachweis und den Sinn der Investition deutscher Steuermittel in diesem Bereich.

Notwendige Instrumente für die Qualitätsentwicklung – wie z. B. eine standardisierte Umfrage, die die Zufriedenheit aller Beteiligten mit dem schulischen Angebot erfasst – wurden auch den Auslandsschulen zur Verfügung gestellt. Der gesamte Prozess der Qualitätsentwicklung in Deutschland wie auch im Ausland wird wissenschaftlich begleitet (Institut für Schulentwicklung, Dortmund).

In Deutschland ist das Schulwesen weitestgehend Angelegenheit des Staates, d. h. die Schulen unterstehen den städtischen Behörden oder den Gemeinden. Selbst private Schulen werden zu einem hohen Prozentsatz vom Staat finanziert und unterrichten, wenn sie öffentlich anerkannt werden wollen – nach den Lehrplänen des jeweiligen Bundeslandes.

Ganz anders sieht es hier in Argentinien und speziell im Falle der Pestalozzi-Schule aus: Sie finanziert sich ausschließlich über das Schulgeld und erhält keinerlei staatliche Unterstützung. Dennoch sind die argentinischen Schulbehörden für die Lehrinhalte zuständig und überwachen deren Einhaltung.

Im Rahmen der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik wird die Pestalozzi-Schule seit den 60er Jahren personell und finanziell von der Bundesrepublik unterstützt. Außenpolitisches Ziel ist erklärtermaßen die Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur.

Unter den Begriff „deutsche Auslandsschule" fallen hier in Argentinien drei unterschiedliche Kategorien von Schulen:

1. die sogenannte „Begegnungsschule", die zum deutschen Abitur führt (das ist die GoetheSchule)
2. die so genannten „Schulen mit verstärktem Deutschunterricht" (das Instituto Ballester, die Pestalozzi-Schule und, neu hinzugekommen, die Deutsche Schule Temperley, drei Schulen, die das deutsch-spanische „International Baccalaureate" anbieten) und
3. eine bedeutende Anzahl von sogenannten „Sprachbeihilfeschulen" im ganzen Lande, an denen das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz abgelegt werden kann. An diesen Schulen arbeiten i. d. R. keine aus Deutschland entsandten Lehrkräfte. Sie werden von einer aus Deutschland entsandten Fachberaterin betreut und beraten.

Alle diese deutschen Schulen in Argentinien haben sich in der Arbeitsgemeinschaft der deutschen Schulen in Argentinien (AGDS) zusammengeschlossen.

Immer schon sind sie den deutschen Behörden gegenüber rechenschaftspflichtig was die finanzielle Unterstützung angeht. Jetzt aber in einem noch viel umfassenderen Sinne. Auf den Prüfstand kommt jetzt auch die Entwicklung ihrer Qualität.

Zur aktuellen Arbeit …

Schon 2004, also vor sechs Jahren, haben Vorstand und Leitung der Pestalozzi-Schule von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) angebotene Fortbildungen und Qualifizierungsangebote wahrgenommen und diese mit nicht unerheblichen Anstrengungen in die tägliche Arbeit übernommen.

Experten für Unterrichtsentwicklung wurden eingeladen, Seminare besucht, Lehrkräfte geschult, alle beteiligten Gruppen involviert. „Kritische Freunde" (Peers) haben einzelne Aspekte der Qualitätsentwicklung schon 2007 geprüft. Kontinuierlich waren die Anstrengungen, um die deutschen Leitlinien für die Qualitätsentwicklung auf die Verhältnisse vor Ort zu übertragen. Schüler, Lehrkräfte, Eltern sowie

alle am Schulleben Beteiligten wurden in jeder Phase durch ausführliche Dokumentationen informiert und eingebunden.

Der Anreiz für die viele Arbeit liegt in der Chance, das Gütesiegel der Bundesrepublik Deutschland als „Exzellente Deutsche Auslandsschule" zu erwerben.

Qualitätsprogramme müssen jedoch nicht nur eingeführt und umgesetzt, sondern auch mit fachlichem Feedback begleitet werden. Die Pestalozzi-Schule hatte sich folglich als erste Schule im südlichen Südamerika freiwillig für die seit 2009 obligatorische Überprüfung der Schulqualität aller deutschen Auslandsschulen gemeldet. Dazu hat sich ein Team von drei deutschen Inspektoren – eine Dame und zwei Herren – nach Buenos Aires auf den Weg gemacht. Sie prüften im Rahmen der so genannten „Bund-Länder-Inspektion" (BLI) Ende April sieben Tage lang die Pestalozzi-Schule.

Immer noch zutiefst geprägt vom Liberalismus und Humanismus ihrer Gründer und der ganz bewusst gewählten, kindzentrierten, Pädagogik Johann Heinrich Pestalozzis, stellten die teilweise rigiden Anforderungen des Qualitätsrahmens (6 Qualitätsmerkmale mit insgesamt 76 Unterkategorien) einerseits eine große Herausforderung und andererseits auch ein großes Wagnis für die Schule dar.

Dass die Pestalozzi-Schule gute Arbeit leistet, dass sie in ihrem Umfeld anerkannt wird, – dafür sprachen schon seit längerem der große Zu-

lauf, sowie der gute Ruf der Schule. Aber wie würden das die Inspektoren mit ihrem standardisierten, weltweit gültigen, deutschen Evaluationsinstrument sehen? Würde der Geist der Schule mit diesem Instrumentarium überhaupt gemessen werden können? Diese Spannung begleitete nicht nur die gesamte Vorbereitung auf die Inspektion, sie hielt auch während des gesamten Inspektionszeitraums unvermindert an. Niemand wagte auch nur eine Prognose.

„Heute kommen die deutschen Detektive!" verkündete ein Pestalozzi-Kindergartenkind auf dem Weg zur Schule. Bei der Bezeichnung „Inspektor" liegt diese Assoziation für fernseh- und medienerprobte Kleinkinder ja auch nahe …

Das Ergebnis

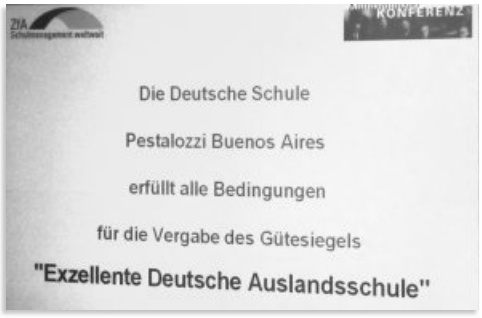
Das Inspektorenteam leistete eine umfangreiche Arbeit: In Gegenwart der Kulturreferentin der deutschen Botschaft, Gräfin Finckenstein, wurden sämtliche Gebäude und Einrichtungen der Schule bei einem Rundgang in Augenschein genommen. Eine umfangreiche Checkliste wurde abgearbeitet, Fragen gestellt, Erklärungen gegeben. Im nächsten Schritt wurden die Dokumente der Schule überprüft, soweit sie nicht schon vorab übersandt worden waren. Weit über tausend Seiten …

Zu Beginn der eigentlichen Inspektionswoche stellten die Inspektoren der Schulöffentlichkeit ihre Arbeitsweise, ihre Vorschriften und ihre Inspektionskriterien vor. Die drei folgenden Tage standen im Zeichen zahlreicher Unterrichtshospitationen. Der Unterricht aller deutschen Lehrkräfte, fast aller argentinischen Deutschlehrkräfte und zahlreicher nur spanisch sprechender Lehrkräfte wurde besucht und nach einem Punkteraster bewertet. Interviews wurden geführt mit Schülervertretern, Lehrkräften, Eltern, der Verwaltung, dem Vorstand, und dem nichtpädagogischen Personal. Alle Interviews wurden auf Deutsch geführt. Die Übersetzung ins Spanische und zurück musste stets gewährleistet werden. Mario Cohn, der Pestalozzi-Schule seit langem verbunden, hat da Hervorragendes geleistet.

Alle untersuchten und festgestellten Daten wurden von den Inspektoren numerisch erfasst und in ihre mit einer speziellen Software ausgestatten Laptops eingegeben. So wurde das Inspektionsergebnis nach jetzt weltweit für alle deutschen Schulen geltenden Vorgaben errechnet.

Am Freitagnachmittag, dem 30. April 2010, stellte das Inspektorenteam der Schulöffentlichkeit, wiederum in Gegenwart der Vertreterin der Botschaft, das vorläufige Ergebnis (es folgt noch ein ausführlicher schriftlicher Bericht) vor: die Pestalozzi-Schule erhält das angestrebte Gütesiegel als erste deutsche Schule hier in Argentinien und darf sich künftig „Exzellente deutsche Auslandsschule" nennen.

So hat die vor sechs Jahren begonnene Qualitätsentwicklung auf der Basis deutscher Vorgaben einen weiteren, bedeutenden, Schritt vorwärts getan. Und die „deutschen Detektive" haben in der Schule einen nachhaltigen Eindruck



hinterlassen. Beide Seiten haben sicherlich viel gelernt. Und es gilt hier der vielleicht etwas abgegriffene Spruch: „Nach der BLI ist vor der BLI", denn künftig werden alle deutschen Auslandsschulen sich in einem Zeitraum von vier bis fünf Jahren einer erneuten Qualitätskontrolle unterziehen müssen. So gibt es kaum die Chance, sich auf geernteten Lorbeeren auszuruhen. Die Arbeit geht weiter.

Schon der vorläufige Bericht der Inspektoren hat wichtige Einsichten und Hinweise vermittelt und Fragen aufgeworfen. Der abschließende Bericht wird sorgfältig analysiert und diskutiert werden und wichtige Impulse für die weitere Arbeit liefern.

Noch sind Bund und Länder in Deutschland sich noch nicht einig, wie das Gütesiegel denn aussehen wird, es soll jedoch im Rahmen einer feierlichen Veranstaltung in der Botschaft überreicht werden.

Aber jetzt freut sich die ganze „Pestalozzi-Familie" erst einmal über diesen Erfolg! ◂◂

Von Quito nach München

Guillermo Falconi

Nachtrag zu Heft 2/2010: Wie Daniel Castillo ist Guillermo Falconi Absolvent einer deutschen Auslandsschule und studiert an einer der TU 9 in Deutschland. Dies ist sein Erfahrungsbericht.

Ich studiere im 8. Semester Maschinenbau an der Technischen Universität München.Mein Name: Guillermo Falconí. Viele meiner Kommilitonen haben mich gefragt, was mich nach Deutschland getrieben hat. Es ist anscheinend nicht selbstverständlich, dass jemand aus Ecuador nach Deutschland zum Studieren kommt. Gerade wenn keiner aus meiner Familie aus Deutschland kommt oder deutsch spricht, ist es noch merkwürdiger. Wenn man nach ein paar Minuten Gespräch noch dazu erfährt, dass es in Quito, die Stadt, wo ich herkomme, das ganze Jahr über zwanzig Grad sind, denken alle, dass ich verrückt bin. „Warum gerade nach Deutschland?" höre ich öfters.

Es hat alles angefangen, als ich in die „Deutsche Schule Quito" in die 5. Klasse aufgenommen wurde. Seitdem lerne ich die deutsche Sprache und dadurch habe ich vieles von der deutschen Kultur beigebracht bekommen. Das Erste, was man lernt: Lehrer werden als Herr+„Nachname", Lehrerinnen als Frau+„Nachname" angesprochen. Das bleibt im Blut, sodass viele meiner Schulkameraden auch ecuadorianische Lehrer, obwohl man mit denen auf Spanisch gesprochen hat, auch als Herr bzw. Frau angesprochen haben. Das ist eines von vielen Beispielen, wie in meiner Schule die deutsche Kultur sich in die ecuadorianische Kultur einmischt, ohne dass man alles wirklich nachvollzieht. „Los Bundes" (span. von „die Bundes"), so haben wir die Bundesjugendspiele genannt. Die meisten von uns haben sich gar nicht gefragt, was dieses Wort eigentlich bedeutet, aber wir haben es alle verstanden. Erst wenn man in Kontakt mit Leuten aus anderen Schulen kommt oder die Mama erzählt, was man in der Schule gemacht hat, merkt man, dass wir eigentlich nicht die gebräuchlichen Wörter benutzen.

Nach der 9. Klasse habe ich die Möglichkeit bekommen, einen näheren Einblick in die deutsche Kultur zu werfen. Sechs Wochen lang durfte ich bei einer deutschen Familie in Schwäbisch Hall wohnen und in die Realschule gehen. Ich hatte zwei Gastbrüder, die jünger als ich waren. Die Familie war ganz nett, aber der Altersunterschied zwischen meinen Gastbrüdern und mir war ein bisschen groß: vier Jahre. Für mich war alles neu. Die Fenster, die man kippen kann, Gummibärchen überall und Federbettdecken. Nach ein paar Tagen ging ich zum ersten Mal in die Schule; es war mir dann sofort klar, dass ich Deutsch und kein Schwäbisch gelernt habe. Ich musste mich wirklich anstrengen, um zu verstehen, was meine Klassenkameraden mir gesagt haben. Sie haben am Anfang mit mir langsamer und deutlicher gesprochen. Das erste Wort, das ich gelernt habe und von mir bis jetzt

am häufigsten benutzte, ist „Servus". Mit meinen Klassenkameraden habe ich deutsche Feste kennengelernt: Würste und Brötchen, Bier und viele Leute. Während dieses ersten Aufenthalts in Deutschland habe ich viele meiner Vorurteile über Deutsche geändert.

Nach der 11. Klasse habe ich in Deutschland ein Praktikum gemacht. Diesmal konnte ich den Arbeitsalltag in einem deutschen Unternehmen erleben. Anders als während meines ersten Aufenthaltes in Deutschland habe ich den Eindruck bekommen, dass Deutsche sehr wenig sprechen. Es war schwer, Gespräche aufzubauen und meistens waren diese wie erzwungen. Ich denke, dass es daran lag, dass meine Mitarbeiter viel älter waren als ich. Deswegen hatte ich auch wenig mit ihnen gemeinsam und es war für mich schwer Freundschaften aufzubauen. Ich wohnte in Heidelberg und bin nach Mannheim zur Arbeit gependelt, was nicht hilfreich war, Bekanntschaften zu schließen. Ich habe mich diesmal von Anfang an einsam gefühlt, weil ich niemanden kannte. Ich war nicht darauf eingestellt, dass ich in eine Stadt ziehe, wo ich keinen kenne. Außerdem wohnte ich allein und es war das erste Mal in meinem Leben, dass ich alles allein machen musste. Es war gewöhnungsbedürftig. Ich habe aber auch da einen Weg gefunden, mich in die Gesellschaft zu integrieren. Ich habe einen Schwimmverein gesucht, um dort Kontakt zu Personen meines Alters zu bekommen. Trotzdem muss ich sagen, dass dieser Aufenthalt in Deutschland mich nicht motiviert hat, hier zu studieren.

Werde ich in meinem Studium einsam sein, wenn ich in Deutschland studiere? Diese Frage hat mich öfters gestört. Aber von Anfang an wusste ich, dass ich nicht in Ecuador für mein Studium bleiben wollte. Und ich wusste, dass – egal wo ich studiere – ich erst einmal niemanden kennen würde. Ich wollte in eine sehr gute Universität gehen und darüber hinaus eine andere Kultur kennen lernen und allein wohnen. Da ich Englisch und Deutsch als Fremdsprachen gelernt habe und Maschinenbau studieren wollte, hatte ich dann nur Deutschland und die USA im Blick. Die Entscheidung fiel leichter, als ich das DAAD-Stipendium (Deutscher Akademischer Austausch Dienst) erworben habe. Danach lief alles eigentlich ganz von selbst. Ich habe mich für die Technische Universität München entschieden, weil sie eine gute Universität ist und weil München eine sehr schöne und große Stadt ist. Viele Gedanken darüber, wo ich studieren werde, wie das Leben eines Studenten ist, was genau mich in Deutschland erwartet, habe ich mir nicht gemacht. Deswegen waren meine ersten Tage in München sehr hektisch und voll neuer Erfahrungen.

Nach ein paar Tagen begannen endlich die Vorlesungen. Und weil ich noch kein Internet hatte, wusste ich nur folgendes: Ich musste um 8:30 Uhr in dem Raum MW2001 für die Einführungsveranstaltung in der Fakultät von Maschinenbau sein, ich musste mit der U-Bahn U6 bis zur Haltestelle Garching-Forschungszentrum fahren. Es war leichter, als ich dachte, dahin zu kommen. Ich bin in die U-Bahn eingestiegen und ab dann waren so viele Leute da, dass ich nur als ein Teil der Personenmasse mitgehen konnte. Im Garching-Forschungszentrum sind alle ausgestiegen und alle zusammen in den Raum gelaufen. Alles war total überfüllt und es war in dem größten Hörsaal der Fakultät kein Sitzplatz frei. In meiner Familie konnte mir keiner glauben, dass ich mehr als 1000 Kommilitonen hatte. Es war in dieser Umgebung nicht leicht, Freundschaften aufzubauen. Wie man vielleicht erwarten konnte, waren die ersten Leute, die ich kennengelernt habe, Spanisch sprechende Leute. Lauter und gesprächiger als jeder andere waren sie schwer zu übersehen. In der Uni lief alles danach nach dem gleichen Schema ab: Rein in den Hörsaal, Vorlesung hören, raus aus dem Hörsaal. Es gab kaum Gelegenheit mit den Leuten ins Gespräch zu kommen. Und wenn es dazu gekommen ist, war die Wahrscheinlichkeit, diese Person einmal wiederzusehen, sehr gering. Ich habe mich dann für ein Programm für Erstsemester angemeldet, wo in kleineren Gruppen Softskills beigebracht werden. Dort habe ich ein paar Freundschaften geschlossen und wusste, dass ich nicht der einzige war, der so verwirrt mit allem an der Uni war.

Zurzeit bin ich im 8. Semester meines Studiums und mir gefällt es sehr gut hier in Deutschland. Ich habe sehr vieles gelernt und würde gern so weiter machen. Leider ist für mich die Uni-

Zeit fast zu Ende und ich fange an, mir Gedanken über meine berufliche Zukunft zu machen. Ich würde gern nach meinem Studium Arbeitserfahrungen in Deutschland sammeln, denn ich denke, dass hier in Deutschland an sehr interessante und anstrengende Projekte herangegangen wird. Auf jeden Fall werde ich eine Arbeit suchen, die eine spannende Herausforderung darstellt und wo ich auch Neues lernen kann. ◂◂

Leserbrief zum Artikel von Marc Seegers „Von toten und lebenden Dinosauriern in Patagonien – Bericht aus dem Umfeld einer Sprachbeihilfeschule“ in der Ausgabe 4/2009

Gabriele Listberger

Wir, die Deutschlehrerinnen der Deutschen Schule Bariloche, möchten zum Artikel von Marc Seegers „Von toten und lebenden Dinosauriern in Patagonien“ Stellung nehmen und uns von einigen Inhalten seines Artikels distanzieren. Es liegt uns am Herzen, auch unsere Sicht der Dinge aufzuzeigen.

Zuerst möchten wir anmerken, dass uns die Aufarbeitung der deutschen Geschichte sehr wohl ein großes Anliegen ist. So werden von uns Inhalte, die sich mit Themen wie dem Holocaust, dem 2. Weltkrieg, Diskriminierung und Rassismus im Allgemeinen auseinandersetzen, behandelt. Wir arbeiten mit unseren Schülern kontinuierlich an Projekten zu Themen wie „Anne Frank“, „Die Welle“, „Sophie Scholl“, „Damals war es Friedrich“, „Nirgendwo in Afrika“, „Mauerfall“ – um nur einige zu nennen – und fühlen uns bei all diesen Projekten immer von der Schulleitung unterstützt. Außerdem möchten wir erwähnen, dass wir uns in all den Jahren unserer beruflichen Tätigkeit als Lehrer hier an der Deutschen Schule noch nie zensiert gefühlt haben, noch wurde unser Gestaltungsraum in irgendeiner Weise eingeschränkt.

Wir sind uns durchaus bewusst, dass es hier wie an vielen anderen Orten der Welt Menschen gibt, die antisemitische wie nationalsozialistische Ideen vertreten, möchten uns aber klar und deutlich von diesen Inhalten distanzieren.

Als Sprachbeihilfe-Schule, Anbieter des Deutschen Sprachdiploms, Mitglied der PASCH-Initiative und Lizenzträger des Goethe-Instituts erschließen wir einen wichtigen geistigen, wirtschaftlichen und kulturgeschichtlichen Bereich Zentraleuropas, den wir unseren Schülern vermitteln. Jährlich empfangen wir Freiwillige Helfer von der Initiative des Auswärtigen Amts in Zusammenarbeit mit der Deutschen UNESCO-Kommission „kulturweit“, die uns in unserer Arbeit unterstützen und bereichern. Weiters möchten wir erwähnen, dass sowohl Lehrer der Deutschabteilung als auch andere Kollegen der Deutschen Schule wie Repräsentanten der Schulleitung am Seminar für Fortbilder zum Thema „Formador de formadores: Herramientas para la transmisión del Holocausto“ („Unterrichtsstrategien für die Vermittlung des Themas Holocaust“) teilgenommen haben.

Es ist nur ein Beispiel von vielen, das zeigt, dass wir Aufklärungsarbeit leisten.

Dies ist uns für unsere eigene intellektuelle und persönliche Bildung ebenso wie für die unserer Schüler ein großes Anliegen.

„Erst muss, bevor die Welt sich ändern kann, der Mensch sich ändern.“ (Bertolt Brecht)

Die Ortslehrkräfte der Fachabteilung für Deutsch
Instituto Primo Capraro
Deutsche Schule Bariloche ◂◂

Das Denken in Bewegung bringen

Gedanken zu einem außergewöhnlichen Zirkus-Projekt an der Deutschen Botschaftsschule Teheran

Joachim Schneider

Sehen Sie sich diese Kinder an, wie sie mit großen Augen, kaum über die vordere Lehne hinwegreichend, gespannt auf die Bühne schauen, auf die heitere Illusion einer Zirkus-Aufführung. Mitunter geht ein raunendes „Ooh" durch die große Halle, ein gerührtes Innehalten, dann ein lösendes Lachen, ein Beifallssturm. Die Bühne spricht mit den Zuschauern. Eine Begegnung der besonderen Art.

Eine Eltern-Initiative an der Deutschen Botschaftsschule Teheran (DBST) hat unter der ehrenamtlichen Leitung der dreifachen Mutter und Elternsprecherin Annette Bernbeck im Schuljahr 2009/2010 ein einzigartiges Projekt auf die Beine gestellt: den „Zirkus Almani". Drei Mal trat der Zirkus in der Schule auf, drei Mal in einer Teheraner Kinderkrebsklinik. Annette Bernbeck stellte das Projekt in diesem Jahr im „FamilienJournal" der münsterschen Bistumszeitung „Kirche+Leben" vor (siehe anschließenden Artikel).

Am Ende des Projekts stellen sich eine Reihe von Fragen: Was werden die Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrerinnen und Lehrer und die zahlreichen Gäste von diesen Zirkus-Vorstellungen der Deutschen Botschaftsschule Teheran in der Kinderkrebsklinik Mahak mitnehmen? Was wird davon übrig bleiben in einem Alltag, der von der „Betonwüste" Teherans geprägt ist? In dem der Smog der iranischen Hauptstadt mitunter nicht zulässt, richtig durchzuatmen? In dem ganze Stadtteile im gelb-grauen Dunst eingenebelt sind? In dem nach den Vorgaben der Islamischen Republik Iran öffentliche Freude aus ethisch-moralischen Gründen nicht statthaft ist? Und nicht zuletzt: Was ist unser Auftrag als deutsche Auslandsschule, dass wir Raum für so ein Projekt schaffen?

Meines Erachtens ist unser Auftrag, mit Bescheidenheit das Miteinander zu suchen, Verkrustungen aufzubrechen, Vorurteile ins Wanken zu bringen, unser Menschenbild und unsere Form des Zusammenlebens verständlich zu machen und es sympathisch ansteckend erscheinen lassen.

Für die begeisterten Schulkinder sind die Lehnen im Zuschauerraum zu hoch

Die Menschen hier im Iran suchen die Begegnung, das Gespräch. Wir stoßen auf eine große Deutschfreundlichkeit. Zum Teil allerdings aus merkwürdigen Einstellungen gespeist: Man bekommt manchmal vor Furcht eine Gänsehaut, wenn Tausende durch die Straßen marschieren und skandieren: „Marg ba esrael!" („Tod für Israel!"). Gleichwohl erleichtern die engen kulturellen, familiären, aus der Tradition erwachsenen politischen, wirtschaftlichen und beruflichen Verflechtungen von Deutschland und dem Iran unsere Arbeit und unser Leben hier in der Konfrontation – auch hier im Land selbst –, im Schnitt- und Brennpunkt religiöser, kultureller und politischer Verwerfungen.

Brücken schlagen

Unsere Schule versteht sich als Ort der Begegnung und des kulturellen Brückenschlags, sie schwimmt gegen den Strom politischer Kontroversen und christlich-islamischer Entfremdung. Die Menschen suchen in einem verkrampft auf

Abschottung bemühten System nach geistiger Orientierung. Nicht nur die jungen Leute, auch die älteren. Andererseits: Ich musste mir anlässlich der durch Gier und Gewissenlosigkeit von Bank(st)ern verursachten Weltwirtschaftskrise von wahrhaft frommen (und toleranten) Moslems die Frage gefallen lassen: Wo sind auf den Börsenplätzen Eures von der Tradition des Christentums geprägten Abendlandes die Zehn Gebote zu finden?

Wir spüren sofort und massiv die Rückwirkungen der politischen Großwetterlage. Deutschland gilt in den Medien als „verirrter" Freund des Irans. Aber auch von der anderen, westlichen Seite stellen sich uns Fragen: Das medial vermittelte Iranbild steht im krassen Gegensatz zum alltäglichen Zusammenleben mit den Menschen. Ich bin durchgehend mit der Beseitigung von Vorurteilen beschäftigt, jenseits von allzu bequemen transportierten Vorstellungen, hüben wie drüben, im Iran und allzu oft in Deutschland. Die Nachrichtenlage fördert ein verzerrtes Iranbild. Auch unsere Schüler leiden unter diesen Vorurteilen, die ihnen zum Beispiel bei Besuchen in Deutschland entgegentreten.

Das Miteinander suchen

Unsere Basis und unser Arbeitsmittel als deutsche Auslandsschule ist die Kommunikation. „Gelungene Kommunikation führt zu einem erweiterten Selbstverständnis. Sie führt die eigene Person über sich selbst hinaus", sagt der Theologe, Psychotherapeut und Philosophische Praktiker Dr. Thomas Polednitschek, der aus meiner Heimatregion, dem Münsterland, kommt. Gestört sei die Kommunikation, die Menschen in ihrem „Tunneldenken" belässt, die den Horizont nicht erweitert, die nichts im Menschen in Bewegung setzt. Gelingen könne das Miteinander nur, wenn es auf die Manipulation von Menschen und auf die persönliche Vorteilnahme verzichtet, wenn dem Gewicht gegeben wird, was der anderen Person – und ich möchte hinzufügen, der anderen Kultur – wichtig ist.

Wir Auslandslehrer sind nicht blauäugig oder der so genannte deutsche Gut-Mensch. Aber unsere Schulen sind langfristige Zukunftsinvestitionen. Auch nach dem Ende (wie immer das aussehen mag) der sich verschärfenden Konfrontation im Innern und mit dem Ausland muss es weitergehen.

Die Hoffnung dabei liegt auf den Kindern. Lernen wir von ihnen das gegenseitige Schenken, den unbefangenen Blick, die Neugier, das Zugehen aufeinander ohne die geistigen Schranken. Lachen ist eine Form der Verständigung ohne Übersetzungs-Notwendigkeit. Lachen entkrampft, Verhärtungen fallen, der Blick wird frei.

Vielleicht haben deshalb repressive Systeme (unter welchem Deckmantel auch immer) Angst vor dem Lachen, vor der unbekümmerten, gemeinsamen Freude.

Es lebe der Zirkus! ◂◂

Zauberhafter Clown

Großes Finale: Zirkus-Kinder mit deutschen und iranischen Fähnchen

Zirkus-Projekt „Almani“ verzaubert deutsche und iranische Kinder

Annette Bernbeck

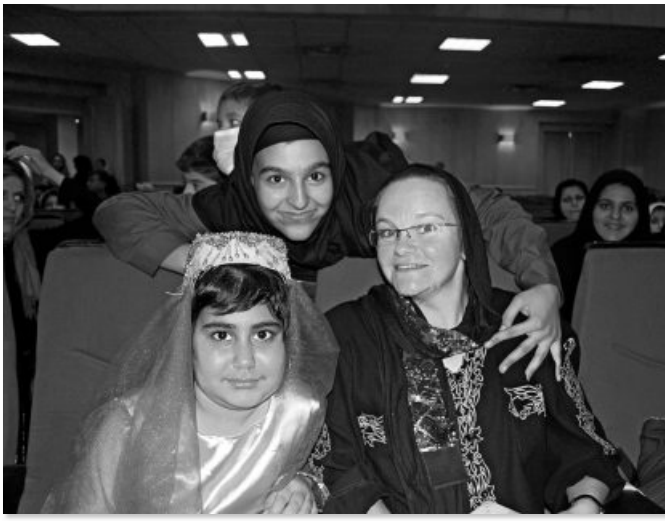
„Es war eine gigantische Schau, die Annette Bernbeck mit Kindern, Lehrern und Eltern der Deutschen Botschaftsschule Teheran auf die Beine stellte. Die Mutter dreier Kinder mutierte zur Zirkus-Direktorin und „engagierte“ 30 Grundschüler als Athleten, Tierbändiger, Jongleure. Der Auftritt in der Schule war so erfolgreich, dass eine Teheraner Krebsklinik den Zirkus einlud. Diesmal traten auch kleine Patienten als Artisten auf. Annette Bernbeck berichtet selbst über die Hintergründe.“ (Einleitung aus der Erstveröffentlichung im FamilienJournal der münsterschen Bistumszeitung Kirche+Leben.)

Die iranische Hauptstadt ist eine der hässlichsten Metropolen der Welt: laut, hektisch, staubig, anstrengend. Teheran ist eine 15-Millionen-Stadt, die auf 1600 Meter Höhe zwischen Wüste und Alborz-Gebirge liegt. Seit jeher hat die Stadt einen reichen Norden und einen armen Süden. Die Bevölkerung des Nordteils hat Zugriff auf Wasser, das aus den Bergen kommt, im Süden kommt oft schon im Mai kein Frischwasser mehr an. Es gibt Arme und Superreiche, Liberale und Fanatische, Junge und Alte. Vor allem aber Junge: 60 Prozent der Iraner sind unter 35. Kinder gelten als Gottessegen und werden traditionell extrem geliebt. Die Stadt hat kaum Platz für Kinder: Sie müssen ohne Freiräume, Wald und Fahrradfahren leben.

Besonders darunter leiden die Kinder, die wissen, wie schön Fahrradfahren ist: die aus Deutschland oder anderen Ländern der Welt und deren Eltern aus unterschiedlichsten Gründen nach Teheran gezogen sind. Für sie gibt es im Norden der Hauptstadt die Deutsche Botschaftsschule Teheran mit Kindergarten, Vorschule, Grundschule, Sekundarstufe bis zum Abitur. Fast alle Schüler kommen aus gutsituierten Familien, haben Diplomatenstatus, intellektuelle oder einfach nur reiche Eltern.

Schule als Spielraum

Diese Kinder stehen mehr oder weniger unter hohem Erwartungsdruck, kluge und erfolgreiche Menschen zu werden. Dem steht ihr enormer Bewegungsdrang gegenüber. Oft leben die Familien in schicken, großen Wohnungen ohne Garten. Freunde nach der Schule zu besuchen, ist schier unmöglich, weil der Verkehr von Haus zu Haus meist Stunden in Anspruch nimmt. So bleibt allein die Schule als Treffpunkt, wo Kinder gemeinsam und frei miteinander spielen können.



Annette Bernbeck (rechts): Sie ist gelernte Stadtplanerin und Mutter von drei Kindern und engagiert sich mit Leib und Seele ehrenamtlich als Zirkus-Direktorin und Organisatorin des Projekts

Vor diesem Hintergrund rief 2008 eine Elterninitiative die „Arbeitsgemeinschaft Zirkus“ an der Schule ins Leben. Kinder mögen Zirkus, er beflügelt die Phantasie, gibt Spielraum für ihren unerfüllten Bewegungsdrang. Schon bei Ankündigung der AG zeigten die Grundschulkinder außergewöhnliches Interesse. 30 von ihnen wollten unbedingt mitmachen. Einmal wöchentlich trafen sich die Sechs- bis Elfjährigen in einem Klassenraum und erfuhren alles, was es über das Thema zu wissen gibt. Warum ist die Manege rund? Seit wann gibt es Zirkus? Sind Clowns immer fröhlich? Hat eine Seil-

Jongleur mit Bällen

Akrobatin am Vertikalseil

tänzerin nie Höhenangst? Was fressen Tiger, wenn nicht den Dompteur?

Zirkuslieder wurden gesungen, Geschichten berühmter Zirkusse erzählt und alle Fragen beantwortet. Nach drei Monaten Theorie verteilte sich die Gruppe auf sämtliche Räume der Grundschule inklusive Turnhalle und begann mit dem Training: 16 klassische Zirkus-Disziplinen übten die Kinder ein: Tiger sprangen durch Feuerreifen, Clowns hampelten durcheinander, Jongleure warfen mit Gegenständen, ein Revolverheld schoss um sich, ein Cowboy zerteilte mit der Peitsche die Zeitung, Ballerinas verhedderten sich in bunten Bändern, Einradfahrer hangelten sich an den Schulmauern entlang, Feuerspucker husteten, die Hellseherin verriet ihre Tricks, ein Fakir jammerte über sein schmerzendes Hinterteil, Gewichtheber stemmten, was das Zeug hielt.

Disziplin, Mut und Tränen

Was am Anfang wie sinnloses Durcheinander aussah, wandelte sich über mehrere Monate in ein geplantes Programm, wobei die Kinder Disziplin, Konzentrations- und Konfliktfähigkeit, Fleiß und Mut bewiesen. Auch Missgeschicke und Enttäuschungen mussten überwunden, viele Krokodilstränen getrocknet werden. Die Zirkuskinder entwickelten Phantasie und Energie, entdeckten ungeahnte Fähigkeiten an sich und ihren „Kollegen" in der Manege. Kinder, die zuvor scheu und schüchtern waren, trauten sich großartige Leistungen zu. Vorlaute Kinder staunten über die Entdeckung der Langsamkeit. Alle mussten lernen, anzupacken, demjenigen, der gerade in der Manege stand, Aufmerksamkeit zu schenken, hinter den Kulissen still auszuharren, eigene Befindlichkeiten zurückzustellen und „auf Knopfdruck" eine bestimmte Rolle zu übernehmen. Viele traten mehrfach auf: erst als Tiger, dann als Ballerina, danach als Clown. Was für eine Leistung!

Mitte 2009 nähten Freiwillige und Eltern 400 Meter laufende Stoff zu einem bunten Zirkuszelt zusammen, schneiderten 46 Zirkus-Kostüme und schnitten zum jeweiligen Auftritt die passende Musik zusammen. Derweil kreierten die Kinder einen Namen und ein Motto: „Zirkus Almani – wo die Kleinen reingehen und groß rauskommen". Almani ist Persisch und bedeutet: der oder die Deutsche.

Zu diesem Zeitpunkt hatten die Akteure acht Monate Training hinter sich und fieberten ih-

Kinder und Eltern der Kinderkrebsklinik Mahak in Teheran kamen zu der Zirkus-Aufführung

Zwei Wahrsagerinnen beweisen dem Publikum ihre übersinnlichen Kräfte

Dompteurin – mit wilden Raubkatzen

Feuerspucker in Aktion

rem Auftritt entgegen. 500 Erwachsene und 300 Kinder strömten zu den drei Aufführungen in die Schule. Kaum jemand hatte mit diesem Andrang gerechnet. Zeitgleich fanden im Iran Präsidentschaftswahlen statt, und viele empfanden den Zirkus als willkommenen Ausgleich für die Depression, die sich auf das Land legte. Das Programm bestand aus einer Raubtiernummer, Akrobatik, Ballerinas, einem Zauberer, Clowns, einer Vertikal-Seilartistin, die von der Zirkuskuppel herunterschwebte, dem Fakir auf dem Nagelbrett, Gewichthebern, einer Wahrsagerin, einem Feuerspucker, Jongleuren und den schießwütigen Cowboys. Die jüngsten Artisten, vierjährige Zwillinge, hatten eine Akrobatennummer auf dem Esel Lori einstudiert. Da das Grautier sich aber weigerte, die Manege zu betreten, wurde dieser Programmpunkt kurzerhand in die Pause auf den Schulhof verlegt.

Geschlossene Gesellschaft

Da das Gelände der Deutschen Botschaftsschule aus Sicherheitsgründen nur für bestimmte Personengruppen zugänglich ist – die Einrichtung liegt auf dem Gelände der britischen Botschaftsresidenz –, konnte man kaum von einer öffentlichen Aufführung sprechen. Zwar war es unter großem Aufwand gelungen, Bewohner verschiedener Alten- und Pflegeheime als Ehrengäste einzuladen. Kindern iranischer Schulen, Kindergärten und Kinderheimen aber blieb der Eintritt verwehrt. Viele Beteiligte wünschten sich nun, auch außerhalb des Schulgeländes zu gastieren.

Seit der islamischen Revolution 1979 sind im Iran die meisten Amüsements aus ethisch-moralischen Gründen verboten. Daher kommt es, dass die Zirkus-Kultur bei Kindern und jungen Leuten so gut wie unbekannt ist. Schon bei den ersten Auftritten stellte die Truppe fest, dass es eine Art „Sehnsucht nach Zirkus" gibt. Dass Kinder ihn mögen, war klar, aber dass Erwachsene so „hungrig" nach Farben, Musik, dem Glitzern der Kostüme und den Knalleffekten sein würden, war überraschend. Während der Schulvorstellungen war die Stimmung derart emotionsgeladen, dass bei einigen iranischen Zuschauern in einem fort Tränen der Freude und der Rührung flossen. Erwachsene, die sonst kühl und zurückhaltend schienen, verloren angesichts der kleinen Künstler in der Manege die Fassung und schrien vor Begeisterung. Für die Zirkuskinder wurde der Spruch begreiflich: „Applaus ist eines jeden Künstlers Lohn".

So entstand die gewagte Idee, mit dem Kinderzirkus „Almani" an die Öffentlichkeit zu gehen. Oberste Prämisse musste jedoch sein, dass die iranische Regierung weder eine kulturelle Provokation noch einen politischen Auftrag hinter dem Ansinnen vermuten konnte. Allein

Kinder-Pyramide der Akrobaten

Heldenhafter Einsatz der Cowboys

die sinn- und spaßbringende Arbeit mit Kindern, verbunden mit einer Benefiz-Veranstaltung für Bedürftige, sollte der Auftrag sein.

Mit Hilfe der Deutschen Botschaft, der Deutschen Botschaftsschule und engagierter Eltern konnte der Plan in Angriff genommen werden. Als erstes ins Gespräch kam die Kinder-Krebsklinik Mahak in Teheran. Mahak ist ein modernes, pädiatrisches Krankenhaus, das ohne fianzielle Unterstützung des Staates nur von Spendengeldern lebt. An mehreren Tagen sollte es Benefiz-Veranstaltungen geben, Spenden und der Erlös aus den Eintrittskarten kamen dem Krankenhaus zugute.

Das Haus verfügt über ein großes Auditorium mit Bühne, Licht- und Soundtechnik sowie einem automatischen dunkelroten Samtvorhang: ein Traum für die Zirkustruppe. Die Klinik stellte dem Zirkus sofort einen Stab von Fachleuten zur Seite: Sozialarbeiter, Manager, Techniker, Helfer. Die Geschäftsführung bereitete alle notwendigen Antragstellungen und behördlichen Genehmigungs-Ersuche vor, stellte die Gästeliste zusammen und wickelte die Einladungen ab. Plakate wurden gedruckt, Werbung betrieben.

Krebspatienten werden zu Akrobaten

In Absprache mit den Ärzten wurden sechs krebskranke Kinder innerhalb weniger Wochen zu „Artisten" ausgebildet. Die Kinder haben unglaubliche Kräfte entwickelt, Rollen als Zauberer, Gewichtheber, Tiger und „Suleikas" (orientalische Schönheiten) auszufüllen. Sie überwanden ihre Angst vor dem Feuer und ihre Scheu, im grellen Rampenlicht pro Auftritt vor 300 Menschen zu stehen. Eine besondere Stimmung entstand in diesem sonst so stillen Krankenhaus.

An den drei Wochenenden vor der Aufführung fuhren die Zirkuskinder von der Schule zum Krankenhaus, um auf der Bühne zu proben, Kostüme anzupassen, Musik und Kulisse zu steuern und mit den Mahak-Zirkuskindern zu trainieren. Man stelle sich vor, wie aufgeregte, fröhliche, gesunde Schulkinder eine Kinderkrebsklinik stürmen … Es kostete die Betreuer einige Nerven, die wildgewordene Horde unter Kontrolle zu bekommen. Ermahnungsversuche wie, „Kinder! Leise! Das hier ist ein Krankenhaus!" wurden geflissentlich überhört oder mit unwiderstehlich glücklich-frechem Lächeln zunichte gemacht. Nach Auskunft der Klinikver-

waltung gab es schon viele Events im Haus, aber „so etwas Lebendiges noch nie". In weiser Voraussicht hatte eine iranische Versicherung das Risiko für diesen verrückten Haufen übernommen. Eine gebrochene Ballerina-Nase und ein verstauchtes Handgelenk konnten fachgerecht verarztet werden – man befand sich schließlich in einem Krankenhaus. Gesunde und kranke, iranische und deutsche, reiche und arme Mädchen und Jungen, Kinder mit und ohne Haare, blonde und dunkelhaarige, kleine und große, Schulkinder und Analphabeten stellten ein atemberaubendes Programm auf die Beine. Und sie schlossen Freundschaften.

Die drei Auftritte des Zirkus Almani waren rund eine Woche vor Beginn ausgebucht. Insgesamt 1000 Gäste kamen. Eine Aufführung war den Patienten der Klinik, deren Familien und dem Personal vorbehalten. Zur zweiten Vorstellung kam ein internationales Publikum aus Wirtschaft, Politik, Schulwesen, Kirchen. Bei dem letzten Auftritt saßen Kinder iranischer Kindergärten, Schulen und anderer Organisationen im Publikum. Trotz oder gerade wegen der politischen Schwierigkeiten können Projekte wie dieser Zirkus Freude schenken und zur Völkerverständigung beitragen. ◂◂

Ein Fakir auf dem Nagelbrett zeigt sein Können

Drei Gewichtheber zeigen ihre Bärenkräfte

Mit Kasperl, Hip-Hop und dem Hasen – Osterparty auf usbekisch

Martin Fluch

Das Publikum jubelt, klatscht, geht mit. Es ist aus dem Häuschen, das Publikum. Vor allem bei dem Song ‚Ich bau ne Stadt für dich' tobt der Saal. Navruza und Davron scheinen sich mit diesem Powerduett an die Spitze des ‚Asiavision Songkontest' background singen zu wollen.

Und zum Überkochen kommt der Saal, als die junge Breakdance-Gruppe, in knallroten T-Shirts leuchtende Jungs, auf der Bühne wirbelt.

Der pittoreske Volkstanz aus Russland, oder der Ukraine, oder war er doch eher kaukasisches oder gar baltisches Tanzgut? Auf alle Fälle war der pittoreske Volkstanz ein effektvoll eingesetzter Programmkontrast, der besonders die älteren Herrschaften im Publikum ansprach.

Aber dann – zwischendurch – auch ganz Verschultes; Schüler der 4. Klasse stehen im Halbkreis auf der Bühne, jeder mit einem Buchstaben des Alphabets vor der Brust und tragen die im Unterricht gelernten Kinderverse vor, die eben diesem Buchstaben zugeordnet sind.

„Von Ostern bis zu Pfingsten,
das ist die schönste Zeit,
da paaren sich die Vögel
und auch die jungen Leit."

Von der CD ‚Deutsche Volkslieder aus Russland', herausgegeben von: Internationaler Verband der deutschen Kultur

Ein Potpourri aus insgesamt sechzehn abwechslungsreichen Programmpunkten gestaltet einen wohl einzigartigen ‚Bunten Morgen'. Gestaltet und präsentiert Ostern. Ostern in Fergana.

Ich sitze am 22. April um 10.00 Uhr in der Aula und feiere mit Schülern, Eltern und Lehrern der Schule Nr. 10 Ostern. So ganz anders als die Bilder meiner Erinnerungen mir jetzt vor Augen führen.

Aber was soll's, sage ich mir, der Ostertraditionen gibt es ja viele, wie ich heute weiß, und viele ganz absonderliche.

Von der Traditionenvielfalt

Weihnachten scheint dabei weltweit ziemlich einheitlich und gefestigt bezüglich des traditionellen Kerns. Ostern im Prinzip ja auch, macht aber nicht unbedingt diesen Eindruck, wenn man durch die Welt reist. Ostern zeigt sich eher als ein Schmelztiegel der Traditionen. Auch absonderlicher Traditionen, wie schon gesagt.

Und man muss dabei gar nicht weit reisen. In den Alpen werden zu Ostern riesige, mit Stroh ausgestopfte Holzräder in Brand gesetzt und Berge und Hügel hinuntergerollt. Das soll eine gute Ernte bringen. Ein weniger christliches als naturverbundenes Prozedere.

Mit dem Motiv des Gedeihens hat auch der Brauch in Ungarn zu tun, wo junge Mädchen wie Pflanzen begossen werden, damit sie blühen und gedeihen.

In Tschechien ziehen Jung und Alt durch ihr Dorf oder ihre Stadt und jagen bei Bekannten Mädchen und Frauen um sie mit Weidenruten zu schlagen. Kein martialisches Relikt aus einem steinzeitlichen Patriarchat, sondern es soll die Lebenskraft der jungen Weidenrute, die diese aus der Erde geschöpft hat, auf die geschlagene Person übertragen.

In Bulgarien isst man die Eier nicht, man bewirft sich damit. Derjenige, dessen Ei nicht zerbricht, ist der Sieger und wird im folgenden Jahr das erfolgreichste Familienmitglied sein.

Haben sie schon einmal einen Hering beerdigt? Nein? Dann besuchen sie doch die ein oder andere Gegend in Irland. Denn mit diesem Brauch zeigt man dort, dass die strenge Zeit des Fastens, in der Heringe eine Hauptmahlzeit sind, zu Ende ist.

Und wenn Kinder sich als Hexen verkleiden und so von Haus zu Haus gehen, muss das nicht unbedingt Halloween sein, sondern – wie der Leser nun richtig vermutet – ein Osterbrauch, und zwar aus Finnland.

Einem Volksfest gleich gibt sich Ostern in Mexiko. Zwei Wochen lang kirmesbuntes Treiben, Menschen tanzen auf der Straße, die Musik ist laut und fröhlich und man fühlt sich beinahe an den Karneval erinnert.

Traditionen – von denen ich als Kind in meiner geographisch beschränkten Welt niemals gedacht hätte, dass es sie gibt.

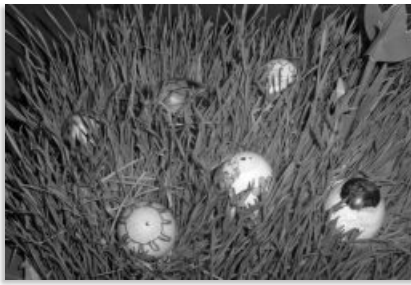
Und es tauchen auch die Erinnerungen an Ismail, die Stadt am ukrainischen Donaudelta auf. Motto: Wodka unter dem Kreuz.

Auch der Osterstrauß gehört dazu

Das usbekische Osterteam (v. l.: Ikboloi Cholponova, Gulsal Chalilova, Yusufjon Abdurasakov, Nigora Yadgarova)

Yusufjon Abdurazakov, der Lehrstuhlleiter, führt als Conférencier durchs Programm

Kasper feiert Ostern und die Kinder merken's nicht



Stolz waren die kleinen Schüler, als sie ihre schönen Nester in der Aula sahen

In den acht Jahren zwischen 1997 und 2005, die ich dort als DaF-Lehrer verbringen durfte, hatte ‚Pasca' einen enormen Aufschwung genommen. Zur Zeit der Sowjetunion war die Kirche noch in eine verschmähte Ecke gedrängt, nun wurde sie mehr und mehr zu einem modischen Trend, auch für viele Jugendliche. Ostern war ab Anfang des neuen Jahrtausends ein absolutes Muss.

Noch mitten in der Nacht versammelten sich die ersten Menschen um die Kirche, mehr und mehr kamen. Ein großer Kreis bildete sich um die Kirche, ein zweiter äußerer Kreis formierte sich. Die letzten Discobesucher gesellten sich hinzu, leerten noch lautstark die in einem Kiosk gekauften Bier- und Wodkaflaschen.

Als dann endlich am frühen Morgen die ersten Sonnenstrahlen das Kreuz der Kirche trafen, kam der Priester aus der Kirche und segnete die Menschen und die vor ihnen stehenden Osterkörbe, die gefüllt waren mit Ostereiern, dem Osterkuchen, Süßigkeiten, Salaten, Käse und Wurst und fast überall Wodka – ein oder zwei Flaschen. Mit diesem geheiligten Mal ging es dann nach Hause.

Christus ist auferstanden, er ist wahrhaftig auferstanden, wohingegen einige der spät dazu Gestoßenen und schon sehr Angeschlagenen auf den Bänken der Bushaltestelle liegen blieben und den Anstrengungen des Oster-nightfever Tribut zollten.

Warum also hier in Fergana nicht Ostern mit Rock, Hip-Hop und Breakdance, garniert mit etwas Kasperltheater? Die Seidenstraße ist lang und Deutschland weit weg!

Man liebt hier nun einmal das sich Präsentieren, die Show, man liebt das Bunte und Laute und zeigt sich gern als Musik- oder Schauspieltalent. Nix mit Verklemmtheit und ich traue mich nicht. Egal wie viel Zuschauer dort unten im Saal sitzen. Show gehört einfach dazu.

Und es ist ja vor allem auch das erste Osterfest – ein Probelauf – an der Schule Nr. 10, die als DSD-Schule noch in den Kinderschuhen steckt. Experimente sind also erlaubt.

Dem ‚Streit' um den eigentlichen Ostertermin, der zwischen der westlichen Christenheit, orthodoxer und altorientalischer Kirche herrscht und welcher durch die Einführung des gregorianischen Kalenders, der von den Ostkirchen nicht angenommen wurde, besteht, wurde hier im Ferganatal ganz pragmatisch begegnet. Man hielt die Präsentation des Osterfestes an einem Tag ab, an dem es in den Stundenplan passte und nicht mit den Planungen der Schule und den Interessen der Eltern kollidierte. Schluss!

Nämlich am Donnerstag. Am 22. April. Um 10.00 Uhr.

Eine neue Schule für die ZfA

2001 trat im Frühjahr der Deutschlehrer Yusufjon Abdurasakov an die Schulleiterin der Schule Nr. 10 heran. Er schlug ihr vor eine Schule mit Deutsch als Fremdsprache einzurichten. So wurden eben ab September 2001 fünf zweite Klassen zu den ersten Deutschklassen, die in den folgenden Jahren nach oben wuchsen und andere nach sich zogen.

Schon ab dem Schuljahr 2003/2004 arbeiteten vier Kollegen für das Fach Deutsch, welches mit zwei Stunden pro Woche und Klasse unterrichtet wurde.

Im Jahre 2003 kam es auch zum ersten Mal zu einem Besuch eines Koordinators, der Unter-

stützung zusagte. Erste Bücherspenden kamen, auch über das Goethe-Institut konnten einige Lehrmaterialien bestellt werden, und die ersten Einladungen zu Seminaren kamen.

Mit der Zeit stellte sich die Schule dahingehend auf, dass in den Grundschulklassen überall Deutsch unterrichtet wurde, ab der fünften Klasse waren es dann noch drei Klassen mit Deutsch. In den verbliebenen Klassen wurde Englisch eingeführt.

Seit September 2008 hatten die Klassen fünf bis neun drei Stunden Deutsch pro Woche und außerdem gab der Programmlehrer, der damals in Margilan tätig war, ein paar Stunden als zusätzlichen und freiwilligen Kurs für interessierte Schüler.

Die Schule Nr. 10 hatte sich in den letzten Jahren still und leise der ‚übermächtigen' Schule Nr. 6 in Margilan angenähert und ist längst zur besten Deutschschule in Fergana aufgestiegen.

Im Januar 2009 dann der endgültige Durchbruch: Bei den Stellenangeboten auf den Seiten des Bundesverwaltungsamtes steht eine BPLK-Stelle für die Schule Nr. 10 in Fergana ausgeschrieben und ein Bewerber sagt sofort zu.

Dass dieser Lehrer dann allerdings mit 50 % seiner Zeit nach Margilan geschickt werden würde, war diesem nicht bekannt und machte aus dieser Stelle in gewisser Weise ein ‚Trojanisches Pferd'. Vor allem aber gibt es dieser neuen Schule, die als DSD-Schule aufgebaut werden soll, noch nicht den erhofften großen Schub, der mit einer ‚vollen' Stelle möglich wäre.

Das was an dieser Schule allerdings bis dato tatsächlich komplett fehlt ist ein modernes unterrichtstragendes Lehrwerk, generell mangelt es an Lehrmaterialen, die einen in Richtung DSD zielenden Unterricht wirklich möglich machen. Strukturwandel und Basisarbeit sind demnach ebenso primäre Arbeitsziele der BPLK.

Doch zurück zu den Festen im Jahresablauf, auch diese, die DaF-Stunden begleitenden Rahmenveranstaltungen, stehen noch in den Anfängen, um nicht zu sagen, es gab bisher noch keine ‚deutsche Feiern', die das Schuljahr begleitet hatten.

Die Osterzeit war nun eine gute Gelegenheit Klassen übergreifend eine Unterrichtseinheit zu planen und man hatte eine hervorragende Möglichkeit, das Fach Deutsch – welches für die Schule zu einem Aushängeschild werden sollte – der Schulleitung und den Eltern zu präsentieren.

Idee – Planung – Umsetzung

Wir saßen wieder einmal nach einem unserer Freitagsseminare in unserer Stalovaja, der Schulküche, und ließen den Arbeitstag mit Tschai und Samsi kulinarisch ausklingen.

„In zwei Wochen ist Ostern", meinte ich und erzählte von Ostern in Osch, vom legendären Ostersonntag im Garten der Kollegin Gudrun Krippner und unseren gemeinsamen Feierlichkeiten an unserer damaligen Schule. Ein Initialmoment!

Wir müssen auch solche Feste im Jahresrhythmus der Schule einplanen war der einmütige Gedanke.

Gesagt war jedoch noch lange nicht getan. Die Zeit bis Ostern war kurz – der Ostersonntag fiel in diesem Jahr auf einen vierten April und wir schrieben schon den 14. März, außerdem waren vom 21. bis 31. März Ferien – und ein Konzept gab es nicht.

Und es musste schnell gehen!

Zudem hatten wir dieses gewisse Materialproblem.

So war es zumindest leicht beruhigend, dass ich selbst die Bücher Tamtam, Tamburin 1 und 2 in meinem Fundus hatte und auch noch das von meiner Bücherspendenaktion 2008 in Kirgistan bei mir verbliebene Kinderbuch ‚Lustiges Osterbuch' von Josef Carl Grund zur Verfügung stellen konnte, mit deren Hilfe zumindest für Kinder erste Materialen zusammengestellt werden konnten.

Viel Material war das indes nicht – dachte ich bei mir –, aber die meisten Lehrer sind es hier gewohnt zu improvisieren. Und meine Kolleginnen waren fest entschlossen zu diesem Fest zumindest eine kleine Präsentation vorzubereiten.

Dadurch, dass ich selbst mich in diesem Schuljahr in der glückliche Situation befinde, dass ich des Morgens in Fergana unterrichte, aber gleich in der Mittagspause nach Margilan hetzen muss, ich kaum vor 18.00 Uhr zurück in der Stadt meines eigentlichen Vertrages bin,

waren meine Kolleginnen in Fergana eben auf sich selbst gestellt. In Yusufjon hatten sie aber immerhin einen versierten einheimischen DaF-Lehrer. Ansonsten: Learning by doing!

Am Himmel ließen sich die Wolken nicht aufhalten, die Sonne ging unter und auch wieder auf wie immer. Die Menschen auf den Straßen gaben ihrem täglichen Tun das Zeitmaß wie immer im Frühjahr. Wahrscheinlich kein andres als auch im Herbst, warum auch. Selbst der Mann an der Ecke, der zur Unzeit immer dort steht und von niemandem Notiz nimmt, so wie er in keines anderen Notizblock auch nur ein Komma spielt.

Wie gesagt, die Tage vergingen eben ohne das große Hallali und waren eben nicht so wie oder gerade eben wie in großen Romanen. Oder in Groschenromanen auch vielleicht.

Das ist jetzt eben einfach die erzählerische Brücke, die das bewusst gewählte Darstellungsvakuum der Vorbereitungszeitphase meiner Kolleginnen in Fergana, die parallel zu meiner in Margilan verbrachten Unterrichtszeitphase verlief, überbrückt.

So steh ich denn da, staune ich bass, als ich am 22. April um 10.00 Uhr die Aula betrete.

Die Bühne mit allerlei selbst gemalten Postern dekoriert, überall stehen Ostersträuße, bunte Nester reihen sich mit liebevoll gebastelten Papphasen am Rand der Bühne auf. Ein Puppentheater und eine Leinwand für eine Powerpointdemonstration sind zwei besondere Augen-Blicke.

Die Zuschauerreihen dicht besetzt mit Schülern und Eltern.

Es wird gefeiert. Es wird Ostern gefeiert. An einer Schule im Ferganatal. An einem Donnerstagvormittag Ende April.

Ostern ist dabei eigentlich längst vorbei, der Hase ebenfalls längst zurück in Feld und Wald und Jesus wandelt nur noch wenige Tage auf der Erde.

Dennoch ist diese Osterfeier etwas Besonderes, ein Anfang, eine Auferstehung sozusagen.

Die Schule Nr. 10 in Fergana/Usbekistan ist seit einem Jahr eine Schule mit erweitertem Deutschunterricht und soll nun in den Kreis der DSD-Schulen aufgenommen werden.

Der Antrag ist gestellt, aber noch immer fehlen für einen modernen DaF-Unterricht die entsprechenden Lehrwerke. Dies soll ab dem neuen Schuljahr geändert werden. Und es wird im Moment auch daran gearbeitet eine ‚DaF-Tradition' aufzubauen.

Dazu gehört auch das Projekt ‚Ostern', welches Anfang März als Blitzidee aufgetaucht ist.

Evaluation in der Schulinternen Fortbildung?

Es gab an diesem Nachmittag einen schönen Umtrunk – für mich nur ganz kurz, da ich wieder einmal auf dem Sprung nach Margilan war! – und für den nächsten Morgen hatten wir für das Seminar eine ‚Kleine Nachlese' geplant.

Vieles hatte gefallen, den Lehrern selber Spaß gemacht. Das ein oder andere, so kamen wir überein, sollte im nächsten Jahr nicht wiederholt werden.

Religion nein, aber die Figur Jesus vielleicht schon. Er ist nicht nur im Christentum die zentrale Figur, er ist auch im Koran kein unbedeutender Prophet.

Stolz wird das eigene Ostergebäck präsentiert

Deutsches Alphabet auf vielen Beinen

Beim Breakdance kocht der Saal

Hier wäre interkulturelles Lernen auf einer etwas höheren kognitiven Ebene in den Klassen 8 und 9 denkbar.

In den unteren Klassen 3–5 sollen das Kinderfest und das Brauchtum im Mittelpunkt stehen. Allgemein sollte der 21. März das zentrale Datum der Unterrichtseinheit sein. Wichtig für die Bestimmung des Ostertermins und gleichzeitig interkulturelles Vergleichsmoment mit dem zoroastrischen Neujahrsfest ‚Navruz'.

Und es sind ja nicht nur die typischen deutschen Traditionen, die die Osterzeit begleiten, es ist die Zeit des Frühlings und all seine schönen naturgegebenen Begleiterscheinungen, die so viele Möglichkeiten für zusätzliche Lerninhalte und Unterrichtseinheiten bieten.

Doch nicht nur das Osterfest gehört als unterrichtsbegleitende Maßnahme unabdingbar in den Zyklus des Schuljahres, auch Fasching/Karneval wurde an diesem Freitag erwähnt, ebenso die Weihnachtszeit. Ich steuerte als viertes in Schulen wunderbar umsetzbares Projekt den ‚Martinstag' hinzu (wieder einmal, wieder einmal).

Vier schöne Feste, vier feste Säulen: Also wird nun in der Nacharbeit ein Ordner angelegt, der Material zu diesen künftig das Schuljahr begleitenden Feierlichkeiten beinhaltet, ein Materialordner mit Ideen und einem lockeren Didaktisierungskonzept. Ausgearbeitet und dennoch flexibel anwendbar.

‚Feste im Jahreslauf' – Ein Rahmenplan.

Die Schule Nr. 10 ist auferstanden. Sie ist wahrhaftig auferstanden.

Und zum Schluss das Angehängte

Ich hatte niemals in meiner Kindheit zu Ostern Lieder gesungen, so wie es zu Weihnachten üblich war und ist. Es gab Eier und die Suche danach. Und viel Süßes und voll gestopft der Mund mit hart gekochtem Ei.

Dennoch gibt es einige ‚Osterlieder', die – angeblich – im familiären Kreis gesungen werden. Die nun im Folgenden zu lesende Auswahl zeigt eine interessante, das Osterfest begleitende Themenvielfalt im ‚Liedgut', vom Religiösen über die Traditionen und die Frühlingszeit, bis hin zu den Kindern und deren Herzensfigur, dem Hasen:

- Christ ist erstanden
- Das Lied vom Einzug in Jerusalem
- Christ lag in Todesbanden
- Erschienen ist der herrliche Tag
- Ostern ist da
- Das Lied vom Osterfeuer
- Lied der Emmausjünger
- Schneeglöckchen sing
- Alle Vöglein sind schon da
- Osterlied für Kinder
- Osterlied für Kinder beim gemeinsamen Mahl
- Das Lied vom kleinen Hasen
- Der Osterhase
- Hoppelhäschen, Hasenohr

Elegisch ernst die ersten vier, so zeugen die drei letzten von einer fröhlichen Osterzeit für Kinderherzen.

Und so findet sich auch in der Literatur das nicht so todernste Moment, welches Ostern bieten kann – denn wir wollen ja um Gottes willen nicht Fausts Osterspaziergang in einer B1-Schule durchkauen!

Dazu ein Beispiel:

Ein Ostergedicht
Wer ahnte, dass zum Weihnachtsfest
Cornelia mich sitzen lässt?
Das war noch nichts: Zu Ostern jetzt
Hat sie mich abermals versetzt!
Nun freu ich mich auf Pfingsten –
Nicht im Geringsten!

Heinz Erhardt

Des Weiteren sei erwähnt:
- Mörike, Eduard: Auf ein Ei geschrieben
- Fichte, Hubert: Frohe Festtage ◂◂

Info

Als eine sehr schöne und für den Unterricht brauchbare Internetseite zu dem Thema möchte ich abschließend folgende Adresse anführen: www.kidsweb.de/ostern/ostertraditionen.html

Ewa Lipska – eine Grande Dame der polnischen Gegenwartslyrik vom internationalen Rang

Krystyna Götz

Wer ist Ewa Lipska?

Ewa Lipska ist zweifelsohne eine der bedeutendsten Dichter*innen* Polens, die auf dem internationalen literarischen Parkett ein hohes Ansehen genießt. Ihre Gedichte wurden bereits in 16 Sprachen übersetzt. Auf deutsche Verhältnisse übertragen, könnte man sie mit der Bedeutung von Magnus Enzensberger vergleichen.

Auf der professionell gestalteten Internetseite von Ewa Lipska Ewa Lipska – Wydawnictwo Literackie. des Literaturverlages „*Wydawnictwo Literackie*" in Krakau – die Nr. 1 auf dem polnischen Literaturmarkt – lernen wir die Autorin sehr umfassend kennen: Biographisches, ein aussagekräftiges Interview, eine interessante Bildergalerie, Textproben, ihre Reisen, Auslandsaufenthalte, Preise, Auszeichnungen, Varia. Alles was Rang und Namen in der polnischen Literatur hat, erscheint eben im *Wydawnictwo Literackie*. Das gilt auch für die Nobelpreisträger Wislawa Szymborska und Czeslaw Milosz. Die meisten Gedichtbände und der neueste Roman „Sefer" von Ewa Lipska, erschienen in diesem Verlag, wo Ewa Lipska 10 Jahre lang die Lyrik-Redaktion geleitet hatte. Dieser Verlag ist so etwas wie die geistige Heimat der Dichterin. Zurzeit Vorstandsmitglied des polnischen PEN-Clubs, gehört Ewa Lipska zur künstlerischen und intellektuellen Elite des Landes. Mit Wislawa Szymborska z. B. verbindet sie eine 40-jährige Freundschaft. Eine besondere geistige Nähe verband sie mit Stanislaw Lem. Sie wird hierzulande zumal in Krakau hochgeschätzt, ja sogar verehrt. Als Beispiel möge die letzte Autorenlesung zu ihrem soeben erschienen Gedichtbändchen „Nachhall" dienen, die in dem Prachtsaal – *Sala Mehofferowska in der Dluga-Str,* von eben diesem Verlag sehr stilvoll, im großen Rahmen für ein anspruchsvolles Publikum, ausgerichtet worden ist.

Ewa Lipska ist zwar eine gebürtige Krakauerin, die aber gern und viel unterwegs ist. In Wien, wo sie nach der Wende einige Jahre das Polen- Institut geleitet hat, hat sie ihr zweites Standbein. Die Berührung mit dem deutschsprachigen Raum ist bei Lipska besonders intensiv ausgeprägt. Das Jahr 1983 verbringt sie als DAAD-Stipendiatin im Rahmen eines Künstlerprogramms in West-Berlin. Unzählige Dichterlesungen, Seminare und Begegnungen hat sie in der Bundesrepublik durchgeführt. Ihre deutschsprachigen Übersetzer in Österreich, in Deutschland und der Schweiz bilden ein dichtes Netzwerk.

Trotz eines überfüllten Terminkalenders hat Ewa Lipska ihre Mitwirkung im Übersetzerworkshop im Rahmen des Literaturseminars in der Villa Decius zu Krakau gern zugesagt. Die Teilnehmer haben bereitwillig versucht den ausgewählten Ausschnitt aus Ihrem neuen Roman „Sefer" ins Deutsche zu übertragen. Der Ansporn, die Übertragung so gut wie möglich zu gestalten, war umso größer als das die Teilnehmer wussten, dass ihre Übersetzungskünste mit der professionellen Variante von Barbara Schäfer gemessen werden. Für die Sensibilisierung der neuen Kompetenz der *Sprachmittlung* war dieser Workshop mit Ewa Lipska von besonderer Bedeutung. Auch Ewa Lipska fühlte sich sichtbar wohl in dieser kreativen Deutschlehrerrunde. Der Vortrag der zwei ausgewählten Gedichte auch in deutscher Fassung rundete die lebhafte Begegnung mit der großen Dichterin ab.

Dass wir Ewa Lipska für unser Literaturseminar in Krakau gewinnen konnten erachteten ich und auch die Seminarteilnehmer als einen besonderen Glücksfall.

Wie sind die Gedichte von Ewa Lipska?

Lipskas Lyrik zeichnet sich durch eine starke, oft surrealistische Metaphorik aus. Bilder, die an Dali und Hieronymus Bosch erinnern, begegnen uns immer wieder in ihren Versen. Absurdes ist eng mit der konkreten Welterfahrung verflochten. Die Grenzen der Sprache als Werkzeug der Welterkenntnis und der zwischenmenschlichen Kommunikation auszuloten, ist in allen Phasen ihrer Dichtung anzutreffen.

Das Aufdecken sprachlicher Missverständnis und der Gefahren der Manipulation scheint für Ewa Lipska ganz besonders reizvoll zu sein. Die gewählten Themen ihrer Gedichte entstammen oft dem unschuldigen Alltag: wie Friseurbesuch, Zitronenpresse, eine Kurve, ZOO-Handlung, Internat, Internet, Ehe-Alltag, die dann in ihren Versen eine Aforismen-ähnliche Verwandlung unterzogen werden. Ihre Gedichte sind eigenwillig, raffiniert, mal schockierend und bald wieder zartfühlend. Eines ist sicher, sie sind völlig frei von irgendwelchen literarischen Trends. Für Ewa Lipska selbst ist Poesie „*die fünfte Jahreszeit, in der sie in Urlaub fährt.*"

Wer sind ihre Leser?

Vorausschicken muss man, dass sich die moderne Dichtkunst in Polen auf eine viel breitere Leserschaft stützen kann, als das in Deutschland der Fall ist. Die Leser von Ewa Lipska sind nicht nur abgehobene Intellektuelle. Nein, zu Ihrer Fangemeinde gehören erstaunlicherweise viele Jugendliche. An dem Dialog mit Schülern ist sie ganz besonders interessiert. Deshalb ist sie oft in Schulen zu Gast, nicht nur in Polen sondern auch im Ausland. Im Mai dieses Jahres folgt sie einer Einladung der Europaschule in Luxemburg. Nie erhebt sie im Gespräch den pädagogischen Zeigefinger, was wohl Schüler besonders zu schätzen wissen. Ihre humorvolle, geistreiche aber unaffektierte Art zieht junge Menschen an.

Kein Wunder also, dass die polnischen Teilnehmer des ZfA-Literaturseminars in der Villa Decius in Krakau die Anwesenheit Ewa Lipskas an dieser Veranstaltung als ein besonders großes Ereignis zu würdigen wussten. ◀◀

Biogramm

- 1945 in Krakau geboren
- Debüt vor dem Abitur
- Studium an der Akademie für bildende Künste in Krakau
- 1970–1980: Redakteurin im Verlag Wydawnictwo Literackie
- 1975/76: Stipendiatin des International Writing Program University in Iowa
- 1981–1983: Mitarbeiterin des literarischen Monatshefts „Pismo"
- 1983–1984: DAAD-Stipendiatin des Westberliner Künstlerprogramms
- 1991–1997: Leiterin des Polnischen Instituts in Wien, Mitarbeiterin der polnischen Botschaft an der Seite von Władysław Bartoszewski
- 1997: Rückkehr nach Krakau
- Vorstandsmitglied des polnischen PEN-Clubs

Preise (Auswahl)

1973 Koscielski-Preis in Genf
1979 Robert-Graves-Preis des PEN-Clubs
1993 Jurzykowski-Stiftung in New York
1995 Preis der Stadt Krakau
2004 „Odra"-Preis
2007 Bogumił-Linde-Preis

Bibliographie

Seit 1967 sind 26 Gedichtbände in polnischer Sprache erschienen sowie unzählige Übersetzungen in 16 Sprachen: ins Albanische, Bulgarische, Dänische, Deutsche, Holländische, Englische, Französische, Hebräische, Katalanische, Kroatische, Russische, Serbische, Slowakische, Spanische, Ungarische, Schwedische.

In deutscher Sprache sind folgende Gedichtbände erschienen:

1983 „Auf den Dächern der Mausoleen", Oberbaum-Verlag, Berlin
1990 „Meine Zeit. Mein Leib. Mein Leben." Residenz-Verlag, Wien
2004 „Achtung Stufe", Droschel-Verlag, Graz

Weitere Informationen auf Deutsch

Ewa Lipska – Wikipedia
Die fünfte Jahreszeit – Gedichte von Ewa Lipska: literaturkritik.de

Schlaflose Nächte und Zeitstapel auf dem Tisch

Literatur in der Lehrerfortbildung

Waldemar Grzebien

Am 4. und 5. Mai 2010 fand die Veranstaltung „Tage der (deutschen) Literatur" in der Villa Decius in Krakau statt, an der sowohl Deutschlehrer aus Krakau und Kielce, sowie einige angehende Deutschlehrerstudenten teilnahmen.

Die Veranstaltung wurde von Dr. Heinz Peters, dem deutschen Generalkonsul in Krakau, eröffnet. In seiner Ansprache wies Dr. Peters darauf hin, dass die Aufgabe des Lehrers, seine Schüler für literarische Texte zu begeistern, gerade im Jahr 2010, das von dem Auswärtigen Amt unter das Motto Deutsch – Sprache der Ideen gestellt worden war, besonders wichtig sei. Er sprach die Hoffnung aus, dass die Veranstaltung dazu beitragen würde, die Schüler für Literatur zu begeistern und ihr Wissen entsprechend zu bereichern.

Auch Rainer E. Wicke, der die Tagung gemeinsam mit Dorothea Burdzik, der Fachberaterin/Koordinatorin der ZfA aus Oppeln und Krystyna Götz, Fachschaftsberaterin in Krakau, leitete, hob hervor, dass es gerade im Jahr „Deutsch – Sprache der Ideen" wichtig sei, der Literatur wieder ihren gebührenden Platz in der Vorbereitung der Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom (DSD) der KMK einzuräumen. Insbesondere der inzwischen in Kraft getretene Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache betone diesen Stellenwert.

Damit das Seminar entsprechend eingeleitet wurde, hatten die Organisatoren mit einer Lesung von Ewa Lipska, einer in Krakau ansässigen Schriftstellerin internationaler Reputation, zunächst die polnische Literatur, bzw. deren deutschsprachige Übersetzung in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt.

Dies geschah zum einen, um den Stellenwert der „Literatenstadt" Krakau hervorzuheben. Zum anderen sollte deutlich werden, dass auch von einheimischer Literatur internationale Impulse ausgehen, wenn z. B. Übersetzungen angefertigt werden.

In ihrer Lesung widmete sich Ewa Lipska besonders den Schwierigkeiten, denen Übersetzer von Dichtern und Schriftstellern ausgeliefert sind, da sie ständig vor dem Dilemma stehen, literarische Texte so getreu wie möglich übersetzen zu müssen oder den Sinn eines Wortspiels möglichst originalgetreu zu übernehmen. Nach Lipskas Überzeugung muss ein guter Übersetzer gleichzeitig eine Dichterseele besitzen, um diesen Anforderungen gerecht zu werden.

Ewa Lipska und Fachschaftsberaterin Frau Götz

Im Anschluss las Ewa Lipska aus ihrem neuesten Roman in polnischer Sprache. Um zu demonstrieren, wie wichtig die originalgetreue Übersetzung ist, erhielten die Teilnehmer im Anschluss kurze Abschnitte des verwendeten Textes mit dem Auftrag, diesen möglichst sinngemäß in die deutsche Sprache zu übersetzen. Die Übersetzungsversuche wurden anschließend verlesen und mit der professionellen Übersetzung verglichen. Obwohl die Gruppenergebnisse dieser sehr nahe kamen, wurde deutlich, wie wichtig einzelne Wörter bzw. bestimmte Strukturen in der Übersetzung sind, um Stim-

mung und Darstellung geschilderter Abläufe und Situationen entsprechend wiedergeben zu können. Es wurde deutlich, wie auch die Übersetzung mit der deutschen Sprache spielen kann und muss, um einerseits der Intention der Autorin, andererseits aber auch dem interessierten Leser gerecht zu werden.

Dies wurde auch an zwei Gedichten von Ewa Lipska demonstriert, z. B. an dem folgenden:

Ewa Lipska	*Ewa Lipska*
MOI TŁUMACZE	**MEINE ÜBERSETZER**
Moi tłumacze. Oni. Mój ciąg dalszy. Moja – Ich sterta czasu na stole. Konfitury słowników.	Meine Übersetzer. Sie. Meine Fortsetzung. Mein – Ihr Zeitstapel auf dem Tisch. Konfitüren der Wörterbücher.
Poranek w cyrylicy w zamszowej germańskiej mgle. Romańska antylopa na skraju mojego wiersza.	Ein Morgen in der Kyrilliza im sämischen germanischen Nebel. Eine romanische Antilope am Rande meines Gedichts.
Moje – Ich podróże. Jeszcze ścieżka *à rebours* bez żadnego powodu.	Meine – Ihre Reisen. Noch der Pfad – *à rebours* ohne jeglichen Grund.
Transplantacja słów moich chirurgów. Ich. Nie do przełożenia na ten krótki poemat.	Die Transplantation der Worte meiner Chirurgen. Ihre. Unübertragbar in dieses kurze Poem.
A ja kocham się w tylu językach naraz. Literka za literką wchłaniam wilgoć w Nässjö spotykając w lesie moje nieślubne wiersze.	Doch ich liebe in vielen Sprachen zugleich. Buchstabe für Buchstabe sauge ich die Feuchtigkeit in Nässjö auf und treffe im Wald meine unehelichen Gedichte.
Moje – Ich głosy. Wahania zza książek. Przepowiednie z przepaści stron. Startujące sylaby z Heathrow.	Meine – Ihre Stimmen. Das Zögern hinter Büchern. Prophezeiungen vom Abgrund der Seiten. Von Heathrow startende Silben.
Coś po mnie odziedziczą? Mój lęk? Mój apetyt na wszystko co przemija? Na dekolt łąki? Fioletowe pola ametystów?	Werden sie etwas von mir erben? Meine Angst? Meinen Appetit auf alles Vergängliche? Auf das Dekolleté der Wiese? Das violette Amethystfeld?
Kiedy wokół moja – Ich nieszczelna rzeczywistość. Raj dla hakerów plotkarzy i polityków.	Wenn ringsum meine – ihre undichte Wirklichkeit. Ein Paradies für Hacker Klatschmäuler und Politiker.
	Aus dem Polnischen von Doreen Daume

Diese Behandlung von Gedichten leitete den zweiten Block des Seminars ein, in dem es um das Thema Lyrik im DaF-Unterricht ging, der von Rainer Wicke gestaltet wurde. Der Referent erteilte der traditionellen Behandlung von Gedichten, bei der ein Text ausgeteilt, gelesen und anschließend besprochen wird, bewusst eine Absage. Vielmehr zeigte er Alternativen des Einsatzes von Gedichten auf. So kann man ein unbekanntes Gedicht auseinander schneiden und die einzelnen Teile an einzelne Personen verteilen, die sich in einer Reihe nebeneinander aufstellen und von Schülern, die keine Textabschnitte erhalten haben, in der Originalversion „gestellt" werden. Dies wurde von den Teilnehmern im Eigenversuch mit einem Gedicht erprobt. Ein solches Verfahren, bei dem die Teilnehmer den Text immer wieder lesen müssen, um die Originalversion rekonstruieren zu

können, ist weitaus attraktiver für Schüler und Lehrer als das bloße Austeilen und mehrmalige Durchlesen eines Gedichtes.

Weiterhin zeigte der Referent auf, dass man eine Gedichtbehandlung mit der isolierten Betrachtung der letzten Strophe ebenso einleiten kann, wie durch Illustrationen als Vorentlastung oder durch das Zeichnen eines Gedichtes. Aber auch das Schreiben eines Gedichtes nach einer Vorlage kam nicht zu kurz, so dass die Teilnehmer selbst in die Rolle des Dichters schlüpften.

Diese Thema wurde durch Björn Högsdal, einen Poetry Slammer aus Kiel im weiteren Verlauf der Veranstaltung ebenfalls aufgegriffen. Ehe sich die Teilnehmer versahen, standen sie „auf der Bühne" und trugen erfolgreich eigene Texte vor, die im Rahmen dieses Workshops entstanden waren. Nach eigener Aussage einzelner Teilnehmer handelte es sich hier um eine Premiere, da sie sich bisher noch nie als Dichter versucht hatten.

Die Präsentation der Gedichte

Die Ergebnisse wurden in einer Broschüre zusammengefasst. Aus dieser zwei Beispiele:

Joanna Szczerba, Oma aus Krakau

MUTTEROMALIEBE

Ich wurde Mutter

Schlaflose Nächte – ich will endlich ausschlafen
Schreiendes Kind – musst du so laut sein
Windelnwechseln – muss es so oft sein
Mit Essen spucken – warum willst du nicht essen
Kinderkrankheiten – wieder nicht geschlafen, ich bin müde
Hunderte von Fragen beantworten – warum plapperst du so viel
Kaputte Spielsachen – du musst lernen, mit den Sachen umzugehen

Wann wird das Kind endlich erwachsen?

Es wurde erwachsen und bekam ein Kind.

Ich wurde Oma

Schlaflose Nächte – ich kann das Kind doch die ganze Nacht tragen
Schreiendes Kind – lass es schreien, es muss doch üben
Windelnwechseln – ist das nicht süß
Mit Essen spucken – das kann doch keinem schmecken
Kinderkrankheiten – du armes Kind
Hunderte von Fragen beantworten – wie klug es ist
Kaputte Spielsachen – ist das Kind begabt

Ich wünschte, das Kind würde nie erwachsen werden.

Wissenswertes über Ewa Lipska

- geboren am 8.10. 1945 in Krakau
- 1964–1967: Studium der Malerei an der Kunstakademie in Krakau
- 1970–1980: Lyrikredakteurin des Verlages „Wydawnictwo Literackie" („Literaturverlag"), Krakau
- 1991–1997: Stellv. Direktorin und Direktorin des polnischen Kulturinstituts in Wien
- Seit 1997: Arbeit als freie Schriftstellerin
- Mitglied des Internationalen PEN-Clubs
- Zahlreiche Veröffentlichungen (Gedichtbände, Novellen und Theaterstücke), davon liegen viele als Übersetzungen in andere Sprachen vor (u. a. Deutsch, Englisch, Dänisch, Schwedisch, Französisch, Holländisch, Tschechisch, Ungarisch, Serbisch)

Danuta Rydz-Grzesiak

LIEBE UND HASS

Ich liebe die Zeit, die vor mir steht,
aber ich hasse es, wenn sie schnell vergeht.
Schöne Bücher zu lesen, ist mein Traum …,
aber wer sich das heute leisten kann.

Ich mag die Klugheit,
sie kann mich aber nicht schützen
vor reiner Dummheit
die meinen Hass weckt
und wie eine Last in mir steckt.

Ach wäre es besser,
wenn ich es wüsste
mit welchen harten Brüsten
wir um ein Leben voller Liebe ohne Hass
kämpfen müssten?

Preise

1967 A. Bursa Preis, Krakau
1973 Koscielski Preis, Genf
1979 Robert Graves Preis des PEN-Clubs
1990 Preis der Polcul Foundation (Auszeichnung der Unabhängigen Stiftung zur Förderung der Polnischen Kultur)
1991 Preis des PEN-Clubs für das literarische Gesamtwerk
Preis der A. Jurzykowski-Stiftung, New York
1995 Preis der Stadt Krakau
2004 Odra"- Preis- Breslau
2007 Samuel Bogumil Linde Preis (Göttingen – Torun)

Bereits veröffentlichte Bücher

- „Gedichte" – 1967 (Czytelnik Verlag, Warschau)
- „Der Zweite Gedichtsband" – 1970 (Czytelnik Verlag)
- „Der Dritte Gedichtsband" – 1972 (Czytelnik Verlag)
- „Der Vierte Gedichtsband" – 1974 (Czytelnik Verlag)
- „Der Fünfte Gedichtsband" – 1978 (Czytelnik Verlag)
- „Das Haus der stillen Jugend" – 1979 (WL Verlag, Krakau)
- „Das lebendige Tod" – 1979 (WL Verlag)
- „Ausgewählte Gedichte" – 1981 (WL Verlag)
- „Es geht hier nicht um den Tod sondern um weisse Kordonettseide" – 1982 (WL Verlag)
- „Depot der Dunkelheit" – 1985 (Przedswit Verlag)
- „Ausgewählte Werke" – 1986 (WL Verlag)
- „Frauen Quartet" – 1987 (Posen Verlag)
- „Kurzparkzone" – 1990 (Czytelnik Verlag)
- „Ferien eines Misanthropen" – 1993 (WL Verlag)
- „Stipendiaten der Zeit" – 1994 (Breslau Verlag)
- „Gedichte" (Taschenbuchausgabe) – 1994 (Anagram Verlag)
- „Teilhaber des grünen Windrades" – 1996 (WL Verlag)
- „Menschen für Anfänger" – 1997 (A-5 Verlag, Krakau)
- „Ersatzleben" – 1998 (WL Verlag, Krakau)
- „1999" – 1999 (WL Verlag, Krakau)
- „Zoologische Läden" – 2001 (WL Verlag, Krakau)
- „Vorsicht Stufe" – 2002 (WL Verlag, Krakau)
- „Ich" – 2003 (WL Verlag, Krakau)
- „Wo Anders" – 2005 (WL Verlag, Krakau)
- „Splitter" – 2006 (WL Verlag, Krakau)
- „Newtons Orange" – 2007 (WL Verlag Krakau)
- „Sefer" – 2009 (WL Verlag Krakau)
- „Nachhall" 2010 – (WL Verlag Krakau)

Übersetzungen

- „Versei“ – Europa Könyvkiado Verlag, Budapest 1979, Ungarn
- „Vernisaz“ – Ceskoslovensky Spisovatel, Praga 1979
- „Such Times“ – Hounslow Press, Toronto 1981, Kanada
- „Huis voor een vredige jeugd“ – Nederlandse Vertaling, Niederlande 1982
- „Auf den Dächern der Mausoleen“ – Oberbaum Verlag, Berlin 1983, Deutschland
- „En misantrops ferie“ – Husets Forlag, Dänemark 1990
- „Meine Zeit. Mein Leib.Mein Leben.“ – Residenz Verlag, Salzburg und Wien 1990, Österreich
- „Poet? Criminal? Madman?“ – Forest Books, London 1991, England
- „Ferien eines Misanthropen“ – Bulgarien 1994
- „Zon“ – Elleströms Forlag, Stockholm 1997, Sveden
- „Stipiendisti Wriemiena“ – Beograd 1998
- „Mennesker for Begyndere“ – Husets Forlag, Dänemark 1999
- „Msohu me vdekjen“ – Springa Verlag, Albanien 2000
- „Mensen voor Beginners“ – De Geus Verlag, Niederlande 2000
- „Sedemnast cervenych vevericiek“ – „Drewo a srd“ Verlag, Slowakia 2001
- „Gedichtauswahl“ – Keshev Publishing House, Israel 2001
- „Pet Shops“ – ARC Publications, England 2002
- „Achtung Stufe“ – Droschl-Verlag, Österreich 2004
- „Ja“ – Beograd 2004, Serbien
- „Eixida d’emergència“ – Pagès editors Lleida, Katalonien 2001
- „L’homme pour dėbutants“ – Maison de la Poésie, Frankreich 2005
- „The Holy Order of Tourists“ – Ars InterpressPublications, Stockholm 2006
- „Негде другде“ – Serbien 2006
- „Splinter“ – De Geus, Niederlande 2007
- „Placebo“ – Cosmopoetica, Cordoba 2009, Spanien
- „Moi, Ailleurs, l’Écharde“ – Éditions Grèges, France 2008
- „The new century“ – Northwestern University Press, USA 2009

Der zweite Tag des Seminars wurde durch Rainer E. Wicke gestaltet. Anhand von zahlreichen Beispielen aus der Praxis wurden unterschiedliche Bearbeitungsmöglichkeiten von literarischen Texten und deren Einsatz in unterschiedlichen Klassen und Jahrgangsstufen aufgezeigt, die von den Lehrern ebenfalls ausprobiert wurden. Diese breite Palette von Möglichkeiten, den Unterricht abwechslungsreich und interessant für die Schüler zu gestalten, vermittelte den Teilnehmern viele neue Ideen für den eigenen Unterricht. ◂◂

Rainer E. Wicke schaut „Schülern“ über die Schulter

Am Rande des Jubiläumsfestaktes *30 Jahre Begegnung* (siehe Bericht im letzten Heft) hatten Marianne Hepp – Präsidentin des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV) und Karl-Heinz Wecht, der Vorsitzende des VDLiA, Gelegenheit zu einem ersten Gedankenaustausch zu Kooperationsmöglichkeiten im Hinblick auf die Gestaltung der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) 2013 in Bozen/Italien. Wecht bot dem IDV die Verbandszeitschrift als Publikationsforum an, wie dies bereits bei der Planung und Durchführung der IDT 2009 in Jena erfolgt war. Grundsätzlich können dort Informationen und Hinweise zu dem Planungsstand der Tagung, aber auch Artikel zu diesem Thema den ca. 2.500 Lesern der Zeitschrift zugänglich gemacht werden.

Darüber hinaus erneuerte der Vorsitzende das Angebot der aktiven Mitwirkung des VDLiA an der IDT 2013 durch die Teilnahme einiger Verbandsvertreter mit einem Informationsstand. Grundsätzlich, so der Vorsitzende, sei man an einer Zusammenarbeit mit dem IDV interessiert und signalisierte die Bereitschaft zu einem ständigen Dialog.

Marianne Hepp nahm diese Vorschläge dankbar auf und kündigte an, diese in die Beratungen des Vorbereitungskomittees mit einzubringen. *Rainer E. Wicke*

Der Internationale Deutschlehrerverband

Marianne Hepp

1. Der IDV als internationales Netzwerk für die deutsche Sprache

Ein Dachverband für Vereinigungen von Deutschlehrerinnen und -lehrern aus aller Herren Länder: das ist der Internationale Deutschlehrerverband (IDV). Er sieht sich als magnetischen Mittelpunkt für derzeit 102 Mitgliedsverbände aus 85 Ländern[1] aller Kontinente, deren Interessen und Ziele im Umfeld von Unterricht, Lehre und Wissenschaft des Deutschen als Fremdsprache es zu vertreten und zu fördern gilt.

Gegründet wurde der IDV im Jahr 1968 als Zusammenschluss von vorerst 16 europäischen Staaten. Im Jahr seines 25. Jubiläums war der junge Dachverband schon auf 76 Verbände aus 59 Staaten aller Erdteile angewachsen und innerhalb von weiteren zwei Jahrzehnten hatte er die magische Grenze von 100 Mitgliedsverbänden gar schon leicht überschritten: ein Zeichen zunehmenden Interesses der Deutschlehrenden an internationalem Erfahrungsaustausch und interkultureller Verständigung.

Durch seine internationale Ausrichtung und Grundanlage hat der IDV keinen festen Sitz, er ist vielmehr an den jeweiligen Arbeitsort seiner Präsidenten gebunden. Seit den Neuwahlen des Vorstandsgremiums unmittelbar im Anschluss an die IDT Jena (Anfang August 2009)

1 Albanien, Algerien, Argentinien, Armenien, Aserbaidschan, Australien, Belarus, Belgien, Benin, Brasilien, Bosnien-Herzegowina, Bolivien, Bulgarien, Burkina Faso, Chile, Côte D'Ivoire, Dänemark (6 Verbände), Deutschland (2), Ecuador, Estland, Finnland, Frankreich, Georgien, Ghana, Griechenland, Großbritannien, Guatemala, Indien, Indonesien, Irland, Island, Israel, Italien (2), Japan, Kasachstan, Kanada, Kamerun, Kirgistan, Kolumbien, Kosova, Kroatien, Kuba, Lettland, Litauen, Luxemburg (2), Madagaskar, Malaysia, Mali, Marokko, Mazedonien, Mexiko, Moldau, Mongolei, Neuseeland, Niederlande, Nigeria, Norwegen, Österreich, Paraguay, Peru, Polen, Portugal, Rumänien, Russische Föderation (8), Schweden, Schweiz (2), Senegal, Serbien und Montenegro, Slowakei, Slowenien, Spanien, Südafrika, Südkorea, Taiwan, Thailand, Togo, Tschechien, Tunesien, Türkei, Ukraine, Ungarn, Uruguay, USA, Usbekistan, Venezuela. (Stand: März 2010). Über neue Aufnahmeanträge wird bei den zweijährig abgehaltenen Vertreterversammlungen (die nächste wird im August 2011 stattfinden) abgestimmt.

ist dies, mit meiner Wahl zur Präsidentin, die Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften der Universität Pisa. Im Vorstandsgremium 2009–2013 sind derzeit drei Kontinente vertreten: Asien mit dem Vizepräsidenten Shinichi Sambe aus Japan; Südamerika mit dem Schriftleiter Marco Aurelio Schaumloeffel aus Brasilien; Nordamerika mit der Schatzmeisterin Joanne Van Donzel aus Kanada, Europa mit mir aus Italien und der Generalsekretärin Alina Dorota Jarzabek aus Polen. Zur internen Vorstandsgruppe, die sich alle vier Jahre Neuwahlen im Dachverband stellt, gesellen sich zudem ständige Experten aus den größeren deutschsprachigen Ländern. Derzeit sind dies: Susanne Baumgart aus München (für Deutschland), Brigitte Sorger aus Wien (für Österreich) und Joachim Hoefele aus Winterthur (für die Schweiz).[2] Die Experten werden von jeweils bedeutenden Einrichtungen für die DaF-Vermittlung ihrer Länder entsandt, aus Deutschland vom Goethe-Institut, aus Österreich vom ÖDaF, dem österreichischen Fachverband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache und aus der Schweiz gemeinsam von den Verbänden AkDaf (Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache) und Ledafids (Verein der Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an den Hochschulen). Durch diese Form der Zusammensetzung kann der Dachverband unmittelbar mit den deutschsprachigen Ländern zusammenarbeiten und dabei doch seine eigenen Konzepte vertreten.

Alle Funktionen im IDV-Vorstand sind ehrenamtlich. Der Vorstand realisiert die Zielvorgaben aus den Vertreterversammlungen, zu der die Mitgliedsländer je eine oder zwei VertreterInnen entsenden, in seinen Vorstandssitzungen. Zwischen diesen zwei Mal jährlich abgehaltenen Treffen erfolgt die Kommunikation unter den Vorstandsmitgliedern regelmäßig auf elektronischem Weg.

2. Wirkungen nach außen: Ziele und Bestrebungen

Zentrales Ziel des IDV ist es, die Kontakte und die Zusammenarbeit zwischen seinen Mitgliedern, den nationalen Deutschlehrer-, Sprach- und Germanistenverbänden, zu fördern. Es gibt

Die Autorin wird eingerahmt von Rainer E. Wicke (ZfA) und Prof. Dr. Hermann Funk, Vorsitzender des Gesamtverbands Moderne Fremdsprachen (GMF) und Mitorganisator der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) 2009

auf der Welt gegenwärtig schätzungsweise 15 Millionen Menschen, die Deutsch als Fremdsprache im schulisch-universitären wie im außerschulischen Bereich lernen und die entsprechend an Schulen, Hochschulen, Volkshochschulen, Goethe-Instituten und in privaten Einrichtungen von ausgebildeten Deutschlehrern unterricht werden (vgl. Ammon 2001: 33; für jeweils neueste statistische Erhebungen s. http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Aussenpolitik/KulturDialog/DSDI/PublStatistik.pdf). Dabei sind derzeit 12,8 Millionen Lerner der deutschen Sprache im Schulbereich außerhalb der Bundesrepublik zu verzeichnen (vgl. Krath 2010: 21). All diese Lerner, die jugendlichen wie die erwachsenen, eint – bei unterschiedlichsten kulturellen, gesellschaftlichen und politischen

2 Liechtenstein als weiteres Land mit Deutsch als nationaler Amtssprache ist durch einen Mitwirkenden in der D-A-CH-L-Konzeptgruppe des IDV vertreten. Noch fehlt eine Beteiligung Luxemburgs, für die aber schon erste erfolgreiche Kontaktaufnahmen zu verzeichnen sind. Die Autonome Provinz Bozen-Südtirol, in der Deutsch regionale Amtssprache neben Italienisch und Ladinisch ist, wird die kommende Internationale Deutschlehrertagung, die XV. IDT 2013, beherbergen.

Eine der 44 Sektionen der XIV. IDT (Jena-Weimar 2009)

Die erste Vorstandssitzung in Asien (Tokyo, 20.–23. März 2010)

Hintergründen, bei verschiedenen Ausbildungswegen und Arbeitsbedingungen – das Interesse für die deutsche Sprache und für die Kultur der deutschsprachigen Länder. Dieses Interesse bedeutet für die weltweite Gruppe der Deutschunterrichtenden gleichzeitig auch das Bedüfnis nach angemessener Fortbildung sowie das Bestreben nach Erhaltung und Verbreitung ihres Faches und nach Förderung der deutschen Sprache, gerade auch in unserer zunehmend mehrsprachigen und interkulturell aufgebauten Gesellschaft.

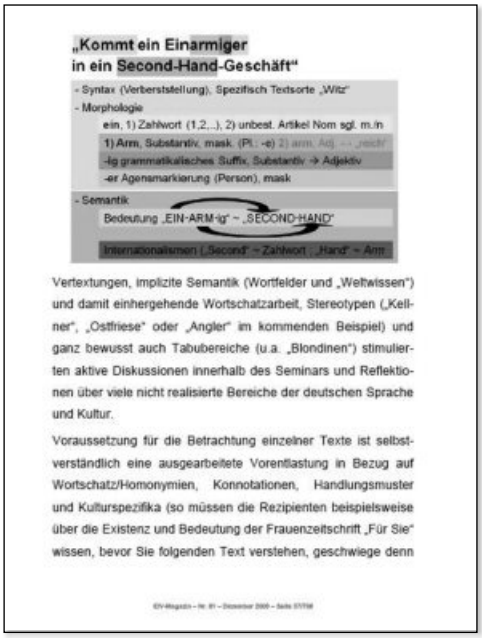
Diese virtuelle Einigung im Zeichen eines gemeinsamen Interessengebiets möchte der IDV für die zahlreichen einzelnen Verbände, in denen Lehrer und Dozenten organisiert sind, konkret fördern und realisieren. Es handelt sich dabei um eine Zielstellung, die viel Energien fordert, aber in der heutigen digitalen Welt mit ihren technischen Möglichkeiten doch etwas leichter als früher umzusetzen ist. Eine Hauptaufgabe, die der IDV wahrnimmt, liegt daher im Aufbau und in der ständigen Verbesserung eines Informationsnetzwerkes, das vielfältige In-

Ein Übergabe-Moment der IVX. IDT Jena-Weimar an die XV. IDT Bozen; auf dem Bild: beide Vertreterinnen der italienischen Verbände, Marianne Hepp und Silvia Serena – die vorhergehende IDV-Präsidentin, Helena Hanuljaková – der Vorsitzende des FaDaF, Matthias Jung – der Präsident des Gesamtverbands Moderne Fremdsprachen, Erwin Tschirner – der Tagungspräsident der kommenden IDT Bozen Johann Drumbl

formationen zum Fach „Deutsch als Fremdsprache“ vermittelt. An zentraler Stelle stehen dabei die Aktivitäten der einzelnen Mitgliedsverbände und diejenigen des Dachverbands selbst, beispielweise Auskünfte über die Organisation von lokalen Treffen, von internationalen und regionalen Deutschlehrertagungen, von überregionalen Verbands-Vertreterversammlungen, Fachsymposien, Delegiertenseminaren, nationalen und internationalen Deutsch-Olympiaden, DACH(L)-Landeskundeseminaren, usw.

In seiner Rolle als Informationsnetzwerk und als Initiator von internationalen Veranstaltungen fördert der IDV gemäß seinen Statuten die regionale Zusammenarbeit von Verbänden wohl am eindeutigsten. Seine Zielsetzungen hören damit aber nicht auf. Ein besonderes Anliegen ist ihm, gewisse Grundprinzipien des Fremdsprachenunterrichts umgesetzt zu sehen. Dazu gehört auch die Präsentation der Varietäten der deutschen Sprache im DaF-Unterricht, bei Konferenzen und in Vertretungen. Die heute selbstverständlich gewordene Initiative, alle deutschsprachigen Länder gleichberechtigt nebeneinander zu stellen und die nationalen Varietäten Bundesdeutsch, Schweizerdeutsch und Österreichisches Deutsch – gepaart mit landeskundlichen und sprachkulturellen Hinweisen – in die Unterrichtsmaterialien aufzunehmen, ist gleich nach der Wende vom IDV ausgegangen (vgl. Sorger, im Druck). In einem *IDV-Rundbrief*, der Vorgängerstufe des heutigen Publikationsorgans *IDV-Magazin*, wurden Anfang der 90er-Jahre die ABCD-Thesen zur Landeskunde vorgestellt. Aus einem IDV-Projekt entstanden, konkretisierten sie zum ersten Mal das DACH(L)-Prinzip mit seinem theoretischen Überbau der Plurizentrik. Ihre weitere Verbreitung verdanken diese Thesen auch der kurz darauf folgenden Wiedergabe in der Fachzeitschrift „Fremdsprache Deutsch“ (vgl. Hufeisen/Sorger 2010, im Druck).

Bei der Übergabe der IVX. IDT Jena-Weimar (Tagungspräsident Hans Barkowski) an die XV. IDT Bozen (Tagungspräsident Johann Drumbl)



Das IDV-Magazin: Publikation ausgewählter IDT-Beiträge

Eine Zielsetzung des Dachverbands, die gegenwärtig zunehmende Bedeutung erlangt, ist das Aufrechterhalten einer angemessenen Stellung der deutschen Sprache. Dies gilt für die sprachenpolitische Ebene, insbesondere insofern diese in den einzelnen Mitgliedsländern Einfluss auf die Lehr- und Unterrichtspläne ausübt. Die vielerorts beobachtbare staatlich verordnete Kürzung oder Abschwächung („Sparmaßnahmen“) der schulisch angebotenen Fremdsprachen neben Englisch, darunter

insbesondere des Lehrfachs Deutsch als Zweit- oder Drittsprache, lässt immer wieder Anfragen nach Unterstützung von dort ansässigen Verbänden eintreffen. Hier liegt zunehmend Handlungsbedarf vor, der aber derzeit noch vorsichtig austariert werden muss und vom Vorstandsgremium eine ganz besondere Diplomatie erfordert.

3. Deutsch in der Welt veranstalten: Internationale Deutschlehrertagung (IDT), Internationale Deutsch-Olympiade (IDO)

Der internationale Erfahrungsaustausch über den IDV soll den Mitgliedsverbänden Anregungen für die Qualitätserhöhung des Deutschunterrichts im eigenen Land geben. Um dies zu erreichen, bedarf es der ständig gezielten Verbreitung neuer Lehr- und Lernstrategien, die die einzelnen Deutschlehrenden in ihrer Tätigkeit unterstützen. Zur Erreichung dieses Ziels trägt insbesondere die Durchführung internationaler Veranstaltungen bei. Dazu gehören in erster Linie die Internationale Deutschlehrertagung (IDT) und, für die jungen LernerInnen, die Internationale Deutsch-Olympiade (IDO).

3.1. Die Internationale Deutschlehrertagung (IDT)

Die erste IDT wurde 1967 in München durchgeführt. Veranstalter war die Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV), der älteste Weltverband für moderne Fremdsprachen, dem auch eine große Gruppe von Deutschlehrern angeschlossen war. Bereits auf dieser ersten Tagung stand die Eigenständigkeit des Faches Deutsch als Fremdsprache im Vordergrund, womit der Impuls für die (am 8. April 1968 in Zagreb erfolgte) Gründung des IDV als dem ersten unilingualen internationalen Verband gegeben war (Details zur Gründung und Anfangsphase vgl. Sorger, im Druck).

Von Anfang an wurden die im Drei-, später im Vier-Jahres-Rhythmus abgehaltenen Internationalen Deutschlehrertagungen zu einer festen Einrichtung, die eine ständig wachsende Anziehungskraft auf Teilnehmende aus einer sich ebenfalls stetig erhöhenden Zahl von Ländern ausübte, wie besonders die letzten drei Veranstaltungen aufzeigen: In Luzern (2001) nahmen 1680 Deutschlehrende aus 84 Ländern teil, in Graz (2005) 2100 aus 99 Ländern, in Jena-Weimar (2009) 3000 aus mehr als 115 Ländern der Erde, wobei hier weitere 500 Anfragen aus logistischen Gründen nicht mehr akzeptiert werden konnten.

Eine Auflistung der Generalthemen, unter denen sich (bis auf 1969) diese weltweiten Begegnungen realisierten, macht deutlich, wie intensiv sich die Einrichtung der Internationalen Deutschlehrertagung bis heute mit den vielfältigen Aspekten des DaF-Unterrichts auseinandergesetzt hat:

An den IDTs nehmen, aus allen Teilen der Welt kommend, Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Lektorinnen und Lektoren, Studierende aus den zunehmenden DaF-Masterstudiengängen sowie Experten und Expertinnen aus Wissenschaft und Bildungspolitik teil. In Plenarvorträgen, Podien und in den zahlreichen Sektionen, die nach dem Tagungspräsi-

Knuth Noke, IDV-Experte Deutschland (Goethe-Institut), überreicht dem IDV-Vizepräsidenten Shinichi Sambe die Publikation *Ausgewanderte Wörter* als Dank für die Organisation der ersten IDV-Vorstandssitzung in Japan (März 2010)

IDT	Jahr	Ort	Generalthema
I (Veranstalter: FIPLV)	1967	München	Probleme des D. a. F.
II	1969	Leipzig	dto.
III	1971	Salzburg	Deutsch heute – Linguistik – Literatur – Landeskunde
IV	1974	Kiel	Grundfragen zur Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren
V	1977	Dresden	Moderner Sprachunterricht – Lehrerbildung und Lehrerfortbildung
VI	1980	Nürnberg	Lehrende und Lernende im Deutschunterricht
VII	1983	Budapest	Deutschunterricht in fremdsprachiger Umwelt – Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen
VIII	1986	Bern	Ziele und Wege des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache – sein Beitrag zur interkulturellen Verständigung
IX	1989	Wien	Moderner Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Anspruch und Wirklichkeit
X	1993	Leipzig	Deutsch als Fremdsprache in einer sich wandelnden Welt
XI	1997	Amsterdam	Deutsch in Europa und in der Welt. Chancen und Initiativen
XII	2001	Luzern	Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch
XIII	2005	Graz	Begegnungssprache Deutsch – Motivation – Herausforderung – Perspektiven
XIV	2009	Jena-Weimar	Deutsch bewegt. Sprache und Kultur: Deutsch als Fremdsprache weltweit
XV	2013	Bozen	(noch zu bestätigende Themenvorschläge): • Deutsch: Eine Stimme in der Welt • Deutsch in gelebter Mehrsprachigkeit • Gelebte Mehrsprachigkeit: die Rolle des Deutschen • Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts in einer mehrsprachigen Welt • Deutsch in einer sich verändernden Welt • …

denten der IDT 2009 Jena-Weimar, Hans Barkowski, das eigentliche „Herzstück der Tagung" darstellen (auf der XIV. IDT wurden neben 34 Plenarvorträge ganze 44 Sektionen mit 1200 Beiträgen organisiert) werden Entwicklungen, Trends und Strömungen in Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache vorgestellt und die bestmögliche Vermittlung zwischen Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts besprochen. Die Förderung des einschlägigen Erfahrungsaustausches, die Festigung bestehender und der Aufbau neuer Netzwerke sind untrennbar mit den wissenschaftlichen Tagungsinhalten verbunden. Aus Anlass der Tagungen bietet sich den Teilnehmenden zudem die konkrete Gelegenheit, den deutschsprachigen Kulturraum persönlich erfahren zu können. Eine wichtige Zielsetzung des IDV, die Imagepflege der deutschen Sprache und Kultur gerade auch durch direkte Kontakte zu fördern, ist damit ebenfalls umgesetzt. Jede bisherige IDT hat eine äußerst positive gesellschaftlich-kulturelle Ausstrahlung ausgeübt, wie es etwa – stellvertretend für tausende IDT-Besucher rund um den Globus – durch die im Abschlussfilm der IDT 2009 dokumentierten Worte eines Teilnehmers aus Usbekistan zum Ausdruck kommt: „Man soll nicht tausendmal lesen, sondern einmal sehen!"

Die kommende XV. IDT wird im Jahr 2013 zum ersten Mal in Italien, in der Autonomen

Provinz Südtirol stattfinden. Sie wird von der Freien Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften, unter der Ägide des Tagungspräsidenten Johann Drumbl, Ordinarius für Deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Bozen, ausgerichtet. Für das Tagungsmanagement zeichnet die Europäische Akademie Bozen (EURAC) verantwortlich. Den Auftrag auf die Durchführung der XV. IDT haben, nach den Normen des IDV, die beiden Landesverbände gestellt: der Nationale Verband der Fremdsprachenlehrer in Italien/Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere (ANILS) und die Vereinigung der Italienischen Hochschulgermanisten/Associazione Italiana di Germanistica (AIG).

Ein internationales, fachweit zusammengesetztes Vorbereitungskomitee wird sich ab Herbst dieses Jahres den möglichen Haupt-Themenstellungen der bisher südlichsten IDT in der Geschichte des IDV widmen. Dabei wird es zuvorderst darum gehen, sowohl den besonderen Interessen der Vermittlung von Deutsch als Mutter-, Zweit- und Fremdsprache in einer mehrsprachigen Region entgegenzukommen, in der Deutsch, Italienisch und gebietsweise Ladinisch offizielle Amtssprachen sind, als auch die übergeordneten, alle Teilnehmerländer betreffenden Themenbereiche zu berücksichtigen. Gerade diese Balance könnte sich für die kommende IDT als besonders spannend erweisen, nicht zuletzt auch, da die sprachliche Situation Südtirols keinesfalls isoliert, vielmehr exemplarisch für die Rolle der Deutschvermittlung in zahlreichen mehrsprachigen Regionen der Welt angesehen werden kann.

Die spezifische Thematik der Rahmenbedingungen für den Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Umgebung könnte somit, nach ersten Überlegungen bei vorbereitenden Treffen in Bozen, folgende Auffächerungen beinhalten:

- Integrierte Sprachendidaktik (auch für Migrantenkinder in einem Kontext mit zwei neu zu erlernenden Fremdsprachen)
- Förderung der Aufgeschlossenheit für die jeweils andere Sprache
- Bilinguales Lehren und Lernen in Schule und Universität/CLIL
- Frühe Mehrsprachigkeit
- Deutsch als Fremdsprache in allen Altersstufen, vom Kindergarten bis zur Seniorenbildung
- Methoden für eine kontinuierliche Fortsetzung des Spracherwerbs in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen
- Beweggründe und – je nach Region – unterschiedliche Motivationen, Deutsch zu lernen
- Die Rolle der deutschen Sprache in Politik und Wirtschaft
- …

3.2. Die Internationale Deutsch-Olympiade (IDO)

Während sich die IDT vorrangig an die Deutschlehrenden richtet, ist die Internationale Deutsch-Olympiade (IDO) eine Initiative, die vor allem die jugendlichen Deutschlernenden als potentielle Kulturvermittler der deutschen Sprache der Zukunft erreichen will.

Dieser 1996 eingerichtete, inzwischen alle zwei Jahre stattfindende Wettbewerb wurde die ersten vier Mal von Mitgliedsverbänden des IDV in Budapest/Ungarn (1996), Trakoščan/Kroatien (2000), Brasov (Rumänien (2002), Warschau/Polen (2005) organisiert, mit Einladung weiterer Verbände. Seit 2008 hat er die Partnerschaft der „Initiative Deutsche Sprache" gewonnen, einer gemeinnützigen, 2004 von IDV und Goethe-Institut (in Zusammenarbeit mit der Hertie-Stiftung) gegründeten Organisation. Die IDO hat zum Ziel, so viele Schülerinnen und Schüler wie möglich dazu zu motivieren, ihre Deutschkenntnisse spielerisch umzusetzen.

Der Sprachwettbewerb sieht die Teilnahme von bis zu 100 Schülern aus ca. 50 Ländern im Alter von 16 bis 20 Jahren vor – die sie begleitenden LehrerInnen erhalten parallel dazu ein landeskundlich-didaktisch ausgerichtetes Fortbildungsseminar. Die IDO ist die Spitze der Pyramide, die sich aus den Gewinnern der in diesen Ländern abgehaltenen regionalen Deutschen Olympiaden aufbaut. Für die nationalen Wettbewerbe wiederum werden ausgewählte Schulen der verschiedenen Länder zur Teilnahme aufgerufen; die Materialien für die Regio-

Zwei Szenen bei der Internationalen Deutsch-Olympiade in Dresden im Januar 2008

nalausscheide stellt das Goethe-Institut bereit. Die nationalen Gewinner bilden die jeweilige Delegation ihres Landes für die Internationale Deutsch-Olympiade.

Der weltweite Schüler-Deutschwettbewerb wird heute in den Sprachniveaus A2, B2 und C1 auf der Grundlage des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) abgehalten. Die Individual- sowie Gruppenprüfungen fragen Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen und den schriftlichen Ausdruck ab. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf Projektarbeiten zu aktuellen kulturellen und politischen Themen in Deutschland.

Die IDO bietet zudem eine weitere Möglichkeit, den Schülern, Eltern, Lehrern, den Ministerien und der Öffentlichkeit in den verschiedensten Ländern (durch Artikel in der Presse, usw.) zu zeigen, dass das Deutschlernen von deutscher Seite aus offiziell – vom Auswärtigen Amt und seinen wichtigsten Mittlerorganisationen aus – unterstützt wird und dass es sich „lohnt", Deutsch zu lernen (http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Aussenpolitik/KulturDialog/DSDI/projekte/Deutscholympiade.html).

Die diesjährige IDO findet vom 19.07. bis 01.08.2010 in Hamburg statt (http://www.idv-netz.org/veranstaltungen/ido.htm).

5. Die wichtigsten Kooperationspartner des IDV

Ein Netzwerk wie der IDV braucht zuverlässige Partner, die seine Initiativen auf vielfältige Weise mittragen. Zur Realisierung der Ziele des IDV, nämlich der Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer im Fach Deutsch in ihrer beruflichen Tätigkeit, der Weiterentwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache, der Kontaktpflege zwischen den Verbänden und ihren Mitgliedern, der fachlichen und politischen Förderung einer angemessenen Stellung der deutschen Sprache insgesamt, tragen ständig bedeutende Institutionen aus den drei großen deutschsprachigen Ländern Deutschland, Österreich und der Schweiz bei. Ihre Unterstützung erfolgt auf verschiedenen Ebenen: der fachlichen, der informativen (Weiterverbreitung der Ankündigungen von Tagungen usw.) und der finanziellen.

Besonders die IDT, als die größte und wichtigste Veranstaltung des IDV, hätte ihre derzeitige Kontur ohne die Unterstützung und Förderung der drei Partnerländer nie erreichen können. So haben öffentliche Stellen, Mittlerorganisationen und Stiftungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz bei allen IDTs nicht nur die Organisation unterstützt, sondern stets auch zahlreichen Konferenzbesuchern aus aller Welt durch Stipendien eine Teilnahme erst ermöglicht: Bei der IDT 2009 erhielten rund 800 Personen eine finanzielle Unterstützung. Zu diesen bedeutenden Förderern gehört auch die ZfA.

Die Kooperationspartner des IDV leisten zudem einen entscheidenden Beitrag zur komplexen Informationsverbreitung: Über die einzelnen Webseiten und Publikationsorgane – im Falle der ZfA über die Fachzeitschriften *Begegnung* und *Deutsche Lehrer im Ausland*, die Verbandszeitschrift des Verbandes Deutsche Lehrer im Ausland (VDLiA), – werden tausende von Deutschlehrenden weltweit erreicht und informiert. Die Fortsetzung dieser Unterstützung durch ZfA und VDLiA erhofft sich unser Verband natürlich auch in Zukunft, um – gerade, aber nicht nur durch die IDT – eine weltweite Verbindungsbrücke für die deutsche Sprachkultur bleiben zu können.

5.1. Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen ZfA und IDV

Im Hinblick auf die gemeinsamen Zielsetzungen wäre eine Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen IDV und ZfA sehr wünschenswert. Im Folgenden sollen einige Überlegungen vorgebracht werden, die, teilweise an schon Begonnenes anknüpfend, Zielsetzungen und mögliche Realisierungsvorschläge verbinden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu haben, vielmehr mit dem Wunsch nach einer künftig vertieften gemeinsamen Diskussion.

6. Öffentlichkeitsarbeit über die IDV-Homepage

Neben der Ausrichtung internationaler Veranstaltungen erreicht der IDV sein eingangs erwähntes Verbandsziel der Kontaktförderung (Netzwerk) durch die regelmäßigen Publikationen auf der Homepage (http://www.idvnetz.org). Neben dem *IDV aktuell*, das über Veranstaltungen der Mitgliedsverbände berichtet, ist es besonders die online erscheinende Verbandszeitschrift *IDV-Magazin* (bis 2004 *IDV-Rundbrief*), die den Mitgliedsverbänden eine thematisch fokussierte Teilnahme an den IDV-Aktivitäten ermöglicht. So beinhalten etwa die letzten beiden Ausgaben des Magazins ausgewählte Sektionsbeiträge der IDT Jena-Weimar und widerspiegeln auf diese Weise die Themenvielfalt der Welttagung 2009.

Auch die weiteren, vom IDV initiierten oder begleiteten Aktivitäten, darunter die IDO und die DACH(L)-Arbeitsgruppe, haben ihre jeweiligen Weblinks auf der Homepage eingerichtet und können somit ständige Einblicke in ihre Wirkungsweise und den Stand ihrer Aktivitäten verschaffen. Weiterführende Links sind zudem eingerichtet, um Initiativen im Bereich der Internationalen Germanistik, sowie europäische Projekte usw. aufzuzeigen, bei denen der IDV (in mehr oder weniger umfangreicher Form) beteiligt ist: In erster Linie die Tagung des IVG/Internationaler Germanistenverband (Warschau, 30. Juli – 6. August 2010), in dessen Organisationskomitee der IDV durch den ständigen Berater Hans-Jürgen Krumm (Universität Wien) vertreten ist. Auch die Mitarbeit des IDV im dreisprachig angelegten Projekt LACS (*Language Associations and Collaborative Support/Sprachlehrende in ihrer Rolle stärken*), einem gemeinsamen Studienprojekts des Europäischen Fremd-

Zielsetzungen	Mögliche konkrete Schritte
Visibilität der weltweiten DaF-Vermittlung erhöhen	Vernetzung der Websites (durch Links); Wikipedia-Eintrag für den IDV in Bearbeitung: → Link zur ZfA (wie zum Goethe-Institut etc.) Zur Aufstellung von Statistiken über die weltweite Deutschvermittlung beitragen
Informationen darüber leichter zugänglich machen	Veranstaltungen usw. in den jeweiligen Publikationsorganen gegenseitig mitteilen (z. B. ZfA-Verteiler erneut nutzen, um ZfA-Lehrer über die IDT und die IDO zu informieren)
Überzeugungsarbeit für die Vermittlung der deutschen Sprache dort, wo es nötig ist, leisten	Schreiben an zuständige Behörden und Einrichtungen gemeinsam verfassen
Die Deutschlehrer/innen in ihrer täglichen Arbeit unterstützen	Die Verbandsarbeit der Deutschlehrer/innen im Ausland unterstützen, insbesondere durch Maßnahmen der lokalen Lehrerfortbildung.

sprachenzentrums Graz und des FIPLV, das die Zusammenarbeit der Verbände untereinander und mit dem europäischen Zentrum hinsichtlich einer effizienteren Verbreitung von neuen Erkenntnissen in der Sprachpädagogik unterstützt, erhält durch einen Weblink auf der IDV-Homepage die gebührende Visibilität. ◂◂

Literaturangaben

Ammon, Ulrich (2001): Die deutsche Sprache in der Welt von heute. In: W. Fleischer/G. Helbig/G. Lerchner (Hrsg.), Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache. Frankfurt a. M., Peter Lang, 17–38.

Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel, Francke Verlag. Darin die Lemmata: ABCD-Thesen, D-A-C-H-Konzept, Internationaler Deutschlehrerverband.

Hufeisen, Britta/Sorger, Brigitte: Die internationale Institutionalisierung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Berlin New York, Mouton de Gruyter (im Druck).

Krath, Stefany (2010): Neue Kampagne des Auswärtigen Amts: Deutsch – Sprache der Ideen. In: Begegnung. Deutsche schulische Arbeit im Ausland, 1/2010, S. 21. Köln.

Sorger, Brigitte: Der Internationale Deutschlehrerverband im Spannungsfeld von sprachenpolitischen Konzepten und fachlicher Interessensvertretung. Wien (unveröffentlichte Dissertation; Veröffentlichung in Vorbereitung).

Kontakt

Marianne Hepp
Präsidentin des Internationalen
Deutschlehrerverbands
Università di Pisa
Dipartimento di Linguistica
Via S. Maria 36
I–56126 Pisa
m.hepp@ling.unipi.it

Typisch Deutsch gibt es nicht …

Markus Gröschl

Hier eine weitere Veröffentlichung des Pädagogischen Austauschdienstes (PAD) angekündigt als Fortsetzung des Beitrages von Martin Finkenberger im Heft 2/2010, Seite 98–103

Hospitationen oder Fortbildungskurse in Deutschland ermöglichen Deutschlehrkräften an Deutschen Auslandsschulen oder DSD-Schulen eine Erweiterung ihres methodisch-didaktischen und fachlichen Wissens. Für viele der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist der Aufenthalt auch eine Wiederkehr nach vielen Jahren in das Land der Sprache, die sie unterrichten – wenn nicht sogar der erste Besuch.

Deutsch als Unterrichtssprache genießt – trotz eines Rückgangs der Zahl der Schülerinnen und Schüler, die dort Deutsch als Fremdsprache lernen – in Mittel- und Osteuropa sowie Zentralasien noch immer besondere Wertschätzung. Viele der Deutschlehrer hatten allerdings während ihres Studiums keine Möglichkeit, das Land der Sprache, die sie später unterrichten, zu besuchen. Bei anderen liegt ein solcher Aufenthalt oft viele Jahre zurück. Insofern ist es naheliegend, Deutschlehrkräfte durch Hospitationen und Kursangebote in Deutschland in ihrer Fortbildung zu unterstützen. Seit 1992 führt der Pädagogische Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik des Auswärtigen Amtes solche Fortbildungen durch. Lehrkräfte haben so die Möglichkeit, sich in Deutschland methodisch-didaktisch, fachlich und landeskundlich fortzubilden. Dadurch können sie sich neue Lehr- und Lernmethoden aneignen

Über Hospitationen und Fortbildungskurse

Das Hospitationsprogramm des Pädagogischen Austauschdienstes (PAD) der Kultusministerkonferenz ermöglicht Deutschlehrkräften aus nahezu allen Regionen der Welt einen dreiwöchigen Aufenthalt an einer deutschen Gastschule. Dabei sollen sie ihre methodisch-didaktischen Kenntnisse erweitern und landeskundliches Wissen aktualisieren. Um den Familienalltag authentisch zu erleben, werden sie in einer Gastfamilie untergebracht. Die Eindrücke, die während der Hospitation gemacht werden, sollen nach der Rückkehr an die eigenen Schüler und im Kollegium weitergeben werden. Die unmittelbare Begegnung leistet so einen wichtigen Beitrag zur interkulturellen Verständigung. Jedes Jahr im November können rund 300 Deutschlehrkräfte an dem Programm teilnehmen. Fortbildungskurse für ausländische Deutschlehrkräfte dagegen dauern zwei Wochen und werden von Einrichtungen der Lehreraus- und -fortbildung im Auftrag des PAD durchgeführt. Die Gruppen setzen sich dabei aus Deutschlehrkräften aus verschiedenen Kontinenten und Staaten zusammen. Im Herbst 2009 nutzten rund 200 Teilnehmer die Möglichkeit der Teilnahme.

Die Finanzierung der Hospitationen und Fortbildungskurse – insbesondere durch Zuschüsse zur An- und Abreise sowie zur Unterbringung der Besucher – erfolgt aus Mitteln des Auswärtigen Amtes. Weitere Informationen finden sich auf der Website des PAD: www.kmk-pad.org.

und ihren Schülerinnen und Schülern ein authentischeres Bild von Deutschland vermitteln. Die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft", die das Auswärtige Amt 2008 gestartet hat, ermöglichte es, dieses bewährte Konzept im doppelten Sinne auszuweiten: Die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer konnte auf rund 500 nahezu verdoppelt und der Kreis der Staaten, in denen Deutschlehrer sich für die Teilnahme bewerben können, ausgeweitet werden. Die Teilnahme von Lehrkräften aus Afrika, Asien und Lateinamerika trägt vor allem der Tatsache Rechnung, dass diese Regionen zunehmend an Bedeutung für Deutschland gewinnen. Vorrang haben stets Bewerberinnen und Bewerber, die an Deutschen Auslandsschulen oder an Schulen unterrichten, an denen das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz abgelegt wird.

Bei der Auswahl der Stipendiaten kooperiert der PAD eng mit den Fachberatern der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA). Ihnen kommt die Aufgabe zu, geeignete Bewerberinnen und Bewerber für die Teilnahme vorzuschlagen. Die Länder in Deutschland unterstützen Hospitationen und Fortbildungskurse, indem sie das Programm unter ihren Schulen ausschreiben und das Interesse, eine solche Gastgeberrolle zu übernehmen, wecken.

„Spanisch für Anfänger": Das Hospitationsprogramm

Die Vielschichtigkeit der Begegnungen im Rahmen des Hospitationsprogramms dokumentiert der Aufenthalt von Desiree Torre Chaselon aus Argentinien. „Ich wollte Deutschlehrerin werden", stand für sie fest, nachdem sie als 18-Jährige ein Schuljahr in der Bundesrepublik Deutschland verbringen konnte. Der Entschluss hatte weitreichende Folgen: Inzwischen unterrichtet sie seit 20 Jahren an der Deutschen Schule Cordoba Deutsch im Primarbereich. Im November 2009 hatte sie dann die Möglichkeit, an einer Schule in Berlin zu hospitieren. Mehrfach hatte sie zuvor bereits an Fortbildungsseminaren für DaF-Lehrer in Argentinien teilgenommen. Umso begeisterter war sie von der Möglichkeit einer Fortbildung in Deutschland. Nachdem sie eine Zusage durch den PAD erhalten hatte, nahm sie per E-Mail Kontakt mit ihrer Gastschule, der Grundschule an der Bäke in Berlin, auf, um den genauen Termin abzusprechen.

Die Schule war durch ein Rundschreiben der Senatsschulverwaltung in Berlin auf das Programm aufmerksam geworden. Als Schulleiter einer innovativen Schule mit offenem Ganztagesbetrieb, die an verschiedenen Modellprojekten teilgenommen hat, war Jens Haase schnell begeistert von der Idee, eine ausländische Hospitationslehrkraft an seiner Schule aufzunehmen. Nachdem die ersten Kontakte geknüpft waren, sah das Lehrerkollegium gespannt der Ankunft der argentinischen Kollegin entgegen.

Der erste Tag an der Gastschule barg dann gleich einige Überraschungen für Desiree Torre Chaselon. Zuerst präsentierte ihr Schulleiter Jens Haase eine interaktive elektronische Schul-

tafel. Kreide ist in der Schule nämlich tabu, und die gespeicherten Aufzeichnungen auf dem Whiteboard können jederzeit wieder aufgerufen oder elektronisch an die Schüler weitergegeben werden. Desiree Torre Chaselon zeigte sich von so viel technischem Fortschritt im Klassenzimmer sichtlich beeindruckt, war aber zunächst skeptisch gegenüber den aufmunternden Worten des Schulleiters, dass alles „ganz einfach" sei und „auch die Kinder damit arbeiten". Unerwartet war zudem, dass die Gastlehrerin ihre eigenen pädagogischen Fähigkeiten schneller als gedacht unter Beweis stellen konnte. Weil Unterrichtsausfall aufgrund einiger erkrankter Lehrer drohte, erklärte Desiree Torre Chaselon spontan ihre Bereitschaft, einige Stunden den Unterricht zu vertreten.

Das blieb nicht folgenlos, wie auch Schulleiter Jens Haase später auf dem Schulflur bemerken konnte, als Schülerinnen und Schüler ihn auf Spanisch begrüßten. Mit Berichten und Liedern aus ihrer argentinischen Heimat sowie ersten spanischen Wörtern war es Desiree Torre Chaselon in kurzer Zeit gelungen, Interesse an ihrem Land zu wecken.

Im Unterricht und in den Gesprächen mit ihren Kolleginnen und Kollegen stellte sie fest, dass trotz der besseren technischen Ausstattung nur geringe Unterschiede in der Unterrichtsmethodik zu beobachten sind. Letztlich, so ihre Beobachtung, steht das persönliche Engagement des einzelnen Lehrers im Vordergrund und weniger die Technik. Ein wichtiges Anliegen war es Desiree Torre Chaselon darüber hinaus, während ihres Aufenthalts aktuelle Arbeitsmaterialien für den Deutschunterricht in ihrer Heimat zu sammeln, um ihn interessanter und anschaulicher gestalten zu können. Umso größer war die Freude, als ihr die Gastschule zum Abschied ein Paket mit Lehrbüchern mit auf den Weg gab.

Eine rundum positive Bilanz zieht auch die Schule. „Wir bedauern außerordentlich, dass Frau Chaselon nur für so kurze Zeit bei uns war und dass wir sie nicht überreden konnten, ihren Wohnsitz hierher zu verlegen – die Qualität ihrer Arbeit und ihr Engagement waren tatsächlich überragend", fasst Schulleiter Jens Haase seine Erfahrungen zusammen. Immerhin ist gewährleistet, dass der Aufenthalt nicht ohne

Mit Berichten und Liedern aus ihrer argentinischen Heimat weckte Desiree Torre Chaselon Interesse an ihrem Land

Folgen bleibt. Desiree Torre Chaselon und ihre neuen Kollegen in Berlin haben vereinbart, den Kontakt zwischen beiden Schulen nicht abreißen zu lassen. Auch wenn aufgrund der großen Entfernung ein Schüleraustausch zunächst unwahrscheinlich erscheint, sind durch die modernen Kommunikationsmittel zeitnahe Kontakte möglich. Das betrifft auch die Nutzung interaktiver elektronischer Schultafeln über den Atlantik hinweg. Die lassen sich nämlich, wie Desiree Torre Chaselon nach anfänglichem Zögern feststellen konnte, tatsächlich kinderleicht handhaben.

„Typisch Deutsch" gibt es nicht: Die Fortbildungskurse

Anders als bei Hospitationsbesuchen, die es Stipendiaten ermöglichen, in den Alltag der Gastschulen und Gastfamilien einzutauchen, steht bei den Fortbildungskursen die strukturierte Vermittlung methodisch-didaktischen und landeskundlichen Wissens im Vordergrund. Dazu führen jedes Jahr Einrichtungen der Lehrerausund -fortbildung im Auftrag des PAD und mit finanzieller Unterstützung durch das Auswärtige Amt eine Reihe von Kursen durch. Zwei dieser Kurse fanden im September und Oktober 2009 am Institut für Interkulturelle Kommunikation

e. V. in Jena statt. An ihnen nahmen insgesamt 32 Lehrkräfte aus Bulgarien, China, Kasachstan, Kroatien, Lettland, Moldawien, der Mongolei, Paraguay, der Russischen Föderation, der Tschechischen Republik, der Ukraine, Ungarn, Uruguay und Usbekistan teil. Ihre Rückmeldungen wie auch die des Kursveranstalters geben einen guten Einblick in die Konzeption und Durchführung der Kurse.

Das Prinzip der multinationalen Zusammensetzung empfanden alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bereicherung. Es trägt dazu bei, einen zentralen Gedanken der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft" – die internationale Vernetzung der Deutschlehrkräfte – umzusetzen. Dina Simatovic aus Kroatien etwa schrieb im Anschluss: „Von allen wunderbaren Erfahrungen finde ich die kulturelle Mischung von Teilnehmerinnen besonders wertvoll. Ich habe zwei tolle Freundinnen gefunden, mit denen ich die Freundschaft weiter pflegen werde. Die eine ist aus China und die andere aus Kasachstan."

Kennzeichen der Kurse ist die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis. „Alle Seminare und Workshops des Kurses sind so konzipiert, dass die Theorie immer anhand von konkreten Beispielen erläutert wird, damit die spätere Umsetzbarkeit im eigenen Unterricht gegeben ist", beschreibt Kursleiterin Anshelika Muchina die Konzeption des Kurses. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden gebeten, eigene Lehrerfahrung mit in den Kurs einzubringen. Die Lehrerinnen und Lehrer tauschen ihre Unterrichtserfahrungen aus und sammeln gemeinsame Ideen für ihren Unterricht. Die vor Ort in den Workshops erstellten Unterrichtssequenzen und Arbeitsblätter werden von den Arbeitsgruppen im Plenum präsentiert, diskutiert und vervielfältigt und stehen jedem Lehrer zur weiteren Bearbeitung und Nutzung zur Verfügung. Insbesondere diesen praxisbezogenen und interaktiven Ansatz bewerten die Teilnehmerinnen positiv. Radmila Kubalova aus der Tschechischen Republik hebt hervor, dass es „keine zu akademischen Einheiten" gegeben hab. Ähnlich äußerte sich auch Natalia Kuznetsova aus der Russische Föderation. Immer wieder habe Gelegenheit bestanden, „eigene Ideen und Vorstellungen einzubringen, zum Beispiel bei der Projektarbeit, bei der Arbeit in den Workshops zu verschiedenen Themen."

Was die spätere Anwendung im täglichen Unterricht betrifft, erweisen sich die Kurse ebenfalls als nachhaltig. Im Methodentraining „Kooperative Lernformen", schreibt Dina Simatovic, habe sie „viel Neues gelernt". Auch Workshops zu Themen wie „Deutsch spielerisch lernen", „Typisch Deutsch" über Vorurteile, Stereotype und interkulturelle Missverständnisse oder über neuere Entwicklungen in der Jugendsprache hätten ihre „Einblicke in die deutsche Sprache vertieft".

Präsentation vor der Gruppe: Khosbayar Selengesaikahn von der Mongolisch-Deutschen Schule, eine DSD-Schule in Ulan Bator, stellt ihr Thema vor

Einige der neu gewonnenen Erfahrungen und Methoden konnte sie bereits im Unterricht einsetzen – „und es hat super funktioniert". Ähnlich äußert sich auch Katerina Struncova aus der Tschechischen Republik: Sie habe „viele Anregungen und Erfahrungen für das neue Schuljahr gewonnen. Schon in den ersten Stunden benutzte ich einige Materialien und neue Lernformen, und den Schülern gefiel es." Damit auch ihre Kolleginnen und Kollegen an der Schule von ihren Kenntnissen profitieren, stellt sie die Materialien auch ihnen zur Verfügung.

Integraler Bestandteil der Fortbildungskurse sind zwei Hospitationen an Schulen. In Jena werden dazu Gymnasien besucht. Die Hospitationen dort ermöglichen es, die Schulwirklich-

keit in Deutschland mit der eigenen zu Hause zu vergleichen. Beobachtet wurden vor allem Unterschiede in der technischen Ausstattung, im Schülerverhalten und im methodisch-didaktischen Bereich. Die Beobachtungen der einzelnen Teilnehmerinnen fallen allerdings – je nach Herkunftsland – unterschiedlich aus. Katerina Struncova aus der Tschechischen Republik etwa erkannte, dass der Unterricht „ähnlich wie in Tschechien" sei, wenn auch Schülerinnen und Schüler „disziplinierter und meistens gut vorbereitet" waren. Irina Schimolino aus Kasachstan dagegen nahm viele Anregungen für ihren Unterricht mit nach Hause. Eine Unterrichtsstunde, in der Kafkas Fabeln interpretiert wurden, hinterließ dabei einen besonders nachhaltigen Eindruck. „Der Aufbau des Unterrichts ist mir sehr positiv aufgefallen. Es gibt große Unterschiede im Vergleich zum Unterricht unserer Schule. Die Klasse war sehr aktiv und führte den Unterricht selbst. Die Rolle des Lehrers war nur, den Prozess zu koordinieren. Ich hatte das Gefühl, so muss eine richtige Stunde sein."

Ein unvergessliches Erlebnis stellen für viele der Deutschlehrkräfte die landeskundlichen Exkursionen nach Weimar und Erfurt dar: „Für mich persönlich bedeutete dieser Aufenthalt sehr viel. Ich habe Thüringen kennen gelernt, die Besuche in Weimar und Erfurt mit sehr guter Führung bleiben unvergesslich. Es gibt unbeschreibliche Gefühle, wenn man vor 25 Jahren als Schülerin im Unterricht Goethes Werther gelesen hat und dann endlich einmal das Goethehaus, das Schillerhaus und das Haus von Frau Stein usw. sehen und besuchen kann", blickt Gertrud Sawatzky de Penner aus Paraguay auf die Fortbildung zurück. Nicht weniger eindrucksvoll ist für viele der Teilnehmer der Länderabend und der Abend in einer Gastfamilie. Beide Möglichkeiten werden gerne wahrgenommen: „Wir haben viel über die Länder anderer Kursteilnehmer erfahren. Gut schien mir auch der Abend in einer deutschen Familie, obwohl ich am Anfang nicht so begeistert war", erinnert sich Erika Graudina aus Lettland, um hinzuzufügen: „Im Laufe des Abends habe ich meine Vorstellungen aber geändert, es war ein herzliches Plaudern und ich habe viel über die deutschen Gewohnheiten erfahren." ◂◂

„Glücksbringer" und „Pechsymbole": Zu den gegensätzlichen Begriffen gibt es viele Assoziationen

Bildnachweis: privat

Kontakt

Markus Gröschl
Pädagogischer Austauschdienst (PAD)
der Kultusministerkonferenz
www.kmk-pad.org

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

Leserbrief zu Berliner Ereignissen

Rainer Stimpfle

Wenn einer eine Reise tut, dann kann er was erleben. Und wenn er gar nach Berlin reist, ist ihm das ganz große Erlebnis sicher; denn Berlin ist bekanntlich eine Reise wert und wohl auch mehr als eine.

Welch Unglück, dass ich nicht dabei sein konnte und jetzt von allen Seiten, insbesondere von begeisterten Kollegen, hören muss, was ich da verpasst habe. Und das wird mir dann sogar noch in den beiden Stunden am Tage, da der elektrische Strom hier am Ende der Welt fließt, bebildert auf meinen altbewährten Computer (Baujahr 1996 und großzügige Spende der ZfA) geliefert. Da muss ich dann mit ansehen, wie feste gefeiert wird im hehren Kuppelsaal einer Großbank – ein Fest unter dem wachsamen Auge des Pferdes von Troja. (Welch Unheil droht da der Stadt Berlin, zumindest aber der Bank, die sich dieses Tier in ihre Mauern geholt hat?!)

Nun drängt es mich aber doch trotz meiner Abwesenheit auf jener denkwürdigen Veranstaltung – Dienstgeschäfte, aber mehr noch der überaus harte Winter hielten mich von der Teilnahme an dem Großereignis ab, ganz abgesehen davon, dass die FBK-eigenen Rentiere unbedingt der Schonung bedurften, da sie etatbedingt auf Sparration gesetzt waren – es drängt mich also, mein Wörtlein zu den Dingen beizusteuern, die im Zentrum der deutschen Hauptstadt sich abgespielt haben.

Zu der Fachberatertagung selbst ist das schnell geschehen. Dass sie im Weltsaal der Auswärtigen Amtes stattfand, in dem sonst die Botschafter der Republik zum jährlichen Rapport zusammengerufen werden, war sicher angemessen, sind doch die Fachberater die Vorhut der Auslandslehrertruppe in der ganzen weiten Welt. Man denke nur an den Kollegen, der schon 1988, also noch vor der Wende, in ein Ostblockland ging, dessen Sprache er nicht verstand: nach Ungarn, um dort als Pionier des sog. LEP (= Lehrerentsendeprogramm – für alle die es nicht wissen) zu wirken.

Auch dass die Crème des inländischen Auslandsschulwesens vom AA über die ZfA bis zur KMK, wie ich hörte, anwesend war, erscheint bei dem besagten Tagungsort fast selbstverständlich. Die großzügige Bewirtung der Tagungsteilnehmer im Foyer des Tagungssaals ließ wenig zu wünschen übrig und bot, wie mir berichtet wurde, Gelegenheit zu mancherlei Gesprächen der Kollegen untereinander wie auch mit den leitenden Persönlichkeiten des Auslandsschulwesens. Dabei ist sicher zu verschmerzen, dass es keine Tische gab im Tagungssaal, sodass alle ihre Unterlagen auf den Knien balancierten. Und wenn

einige wenige Tagungsordnungspunkte nicht ausreichend vorbereitet schienen, macht gerade dies auf angenehme Weise die Gemeinsamkeit zwischen dem hohen Hause, der ZfA, und dem Fußvolk in der weiten Welt deutlich.

Ein paar Bemerkungen seien mir – oder richtiger: einem guten Bekannten von mir – noch zur Feier des 30. Geburtstages der „Begegnung" gestattet, obgleich sich dazu schon Kollege Geisler so umfang- und kenntnisreich geäußert hat (s. Heft 2/2010, S. 79 ff.). Von besagtem Freund, der dieses historische Ereignis miterleben durfte, gingen mir nämlich folgende Zeilen mit den entsprechenden Illustrationen zu:

„Abends um 7 Uhr gab es dann den Höhepunkt des Tages, der bis gegen Mitternacht sich in immer höhere Höhen hinauf entwickelte: der Festakt ‚30 Jahre ›Begegnung‹', der im Gebäude einer großen deutschen Bank am Pariser Platz stattfand, ein imposantes Gebäude, insbesondere von innen; denn die Halle bildet ein Rund von sechs Stockwerken Höhe, oben abgeschlossen durch eine riesige Kuppel, die an den Petersdom oder die Hagia Sofia erinnert. Unten im Rund auf einer kleinen Bühne, einem Podest fand der Festakt statt, zu dem der äthiopische Sittenlehrer und Ex-Alumnus der DS Addis Abeba Dr. Asfa-Wossen Asserate den Festvortrag beisteuerte, ein Rückblick auf 200.000 Jahre Menschheitsgeschichte, Ausführungen mit philosophischen Tiefgang, die sicherlich den wenigen, die vorn einen Stuhl an einem der wenigen Tische ergatterten, nachhaltig im Gedächtnis geblieben sind, den Stehenden wohl weniger, da man sich irgendwann eine Sitzgelegenheit auf Treppenstufen im Fond der Rotunde suchte oder gar ein Fauteuil in der Nähe der Garderobe fand, in dem es sich bequem sitzen, aber weniger gut hören ließ.

Dem Herrn aus Afrika folgte ein deutscher Professor mit dem urdeutschen Namen Meyer, der über die deutsche Sprache sprach und ihrer Verballhornung durch das vermeintlich Englische. Seine Ausführungen waren streckenweise wirklich erheiternd, und es wurde deutlich, dass es durchweg sinnvoller ist, verständliches Deutsch zu gebrauchen als halb- bis unverständliches, bisweilen auch falsches Denglisch.

Nach den geistigen Genüssen folgten die leiblichen – in einer Suite im 6. Stock. Es gab zu essen und zu trinken und dazu Musik, zunächst von einer afrikanischen Combo, danach balkanesische Zigeunermusik, dann eine Gitarre mit Klarinette. Die Musiker kamen über die Balustrade in die Räume und spielten an verschiedenen Stellen ihre weltweiten Weisen. Nur die Mariachi, sechs Mexikaner mit riesigen Sombreros, kamen lediglich bis auf die Balustrade, wo sie von einer inzwischen angeheizten Menge aufgehalten wurden. Es wurde gesungen und getanzt, und die Lateinamerikamafia war glücklich.

Ich habe mir erlaubt, den Herren Lauer und Menrath zu der gelungenen Veranstaltung meine Anerkennung auszusprechen.

Eine Frage bleibt: Wie viel hat's gekostet? Und wer hat es bezahlt? ◂◂

Mein Lieblingsessen

Portrait einer DSD-Schülerin (Klasse III)

Mirna Kjoveziroska

Ich, Mirna, Schülerin aus der deutschen Klasse, drittes Jahr, bin eigentlich Feinschmecker der von den geschickten Händen der deutschen Sprache zubereiteten Spezialitäten. Denn das Lernen einer Sprache bedeutet für mich gerade ein Essensritual – man betritt das Restaurant der Grammatik, nimmt Platz und fängt an, Gerichte zu probieren, die von dem Koch – dem Deutschen – aufgetischt werden.

Im Laufe der Zeit, während ich verschiedene Deklinationen, Präpositionen, Tempora und Fälle zum Frühstück, Mittag- und Abendessen hatte, entdeckte ich allmählich mein Lieblingsessen – die Verben mit Vorsilben. Zahlreiche, trennbare, untrennbare, betonte, unbetonte, bedeutsame – diese Vorsilben entgingen mir nicht. Am Anfang beging ich viele Fehler, was sie anging. Dann ging ich gegen diese Wörtchen vor. Gelegentlich fühlte ich mich beleidigt von ihrer Unverständlichkeit und ging an ihnen vorbei. Als die Zeit verging, ging etwas Seltsames vor: mir ging auf, wie ich damit umgehen soll. Ich ging zu einem anderen Essbesteck über, das unter dem Namen Hartnäckigkeit bekannt ist. Immer wenn ich Hunger hatte, bestellte ich diese Vorsilben, ging um die Vorurteile herum, ohne dass mir der Appetit verging. Schrittweise beschloss ich, nichts geht über diese Vorsilben. Ihre Verwöhntheit geht mich nichts mehr an, wichtig ist nur, dass sie nie untergehen, sonst wäre das Menü uninteressant.

Hoffentlich bleibt das Restaurant eine Vorsilbe meines Lebens. Natürlich, unbetont, damit keine Möglichkeit für Trennung besteht.

Kochen oder Schreiben?

Kochen mag ich nicht. Zweimal lieber würde ich die Wolken bügeln. Viermal lieber würde ich das Bett des Monds machen. Zehnmal lieber würde ich den Himmel staubsaugen. Trotzdem koche ich. Denn etwas nicht zu versuchen, ist für mich die größte Versuchung. Manchmal bin ich fähig zu kochen, ohne in der Küche zu sein, ohne

mich an ein bestimmtes Rezept zu halten, ohne die nötigen Zutaten zu kaufen. Zum Beispiel, neulich haute ich einen Jungen in die Pfanne, weil ich erfuhr, er belog mich. Eigentlich ist mir nie klar gewesen, wie man mit den Pfannen umgehen soll. Als ich einmal Schweinefleisch in der neuen Pfanne braten wollte und sie im Ofen zu lang vergessen hatte, kamen Dampfblasen in der Gestalt laufender Schweinchen aus dem Ofen heraus.

Nach dem Zwischenfall mit dem Jungen ging ich in die Bibliothek, um mit einem guten Buch die schwarzen Gedanken zu vertreiben. Dort musste ich stundenlang in der Schlange stehen, aber trotzdem wartete ich ruhig ab und trank Tee. Einmal wollte auch meine Mutter mit ihren Freundinnen Tee trinken und bat mich, den Tee für sie zuzubereiten. Während ich ihre Bitte erledigte, dachte ich an viele Sachen. Als die Frauen den ersten Teeschluck kosteten, wussten sie alle sofort, worüber ich während des Kochens

nachgedacht hatte! Seitdem trinkt man bei uns zu Hause keinen Tee mehr.

Als ich endlich an die Reihe kam, war die Bibliotheksangestellte so frech, dass ich sie am liebsten dahin geschickt hätte, wo der Pfeffer wächst. Einmal versuchte ich, den Eintopf mit Pfefferschoten richtig zu würzen. Ich war nicht vorsichtig und schüttete die ganze Tüte aus. Tausende Pfefferschoten (obwohl in der Packung nur fünfzehn davon gewesen sein sollen!) sprangen, liefen, stolperten, flossen, kletterten und wälzten sich überall in der Küche, als wären sie gerade die Worte, die ich jahrelang für mich behielt und nie wagte, laut auszusprechen.

Die freche Bibliotheksangestellte hatte offenbar auch Bohnen in den Ohren – den Titel des Buches sagte ich mehrmals ganz laut und trotzdem konnte sie es nicht richtig verstehen. Einmal kochte ich auch Bohnen zum Mittagessen, da meinem Vater diese Spezialität mit scharfer Paprika darin besonders gut schmeckt. Dass ich mit dem scharfen Beigeschmack übertrieben hatte, bemerkte ich, als der Deckel des Topfs selbst kirschrot wurde.

Das Buch bekam ich nicht, und enttäuscht ging ich auf die Straße. Dort traf ich eine Freundin, mit der ich längst nicht geredet hatte, da mir bekannt ist – sie ist weder Fisch noch Fleisch. Fisch bereitete ich zum Geburtstag meines Bruders zu. Der Fisch war so verwöhnt und seltsam, dass ich schon beim Säubern spürte, dass etwas nicht stimmte. Das Wasser begann ohne Kontrolle zu laufen, obwohl ich das verhindern wollte, weil ich mit dem Säubern fertig war. Plötzlich verwandelte sich die ganze Küche in ein großes Meer. Tagelang mussten wir schwimmen, immer wenn wir die Küche betraten.

Als ich endlich nach Hause kam und nichts zum Lesen hatte, fing ich an, diese Erzählung zu schreiben. Alle Erzählungen sind eigentlich gleich – egal wie viel man sich beim Schreiben bemüht, brauchen sie eine Extrawurst. Würste habe ich aber nie gekocht. ◂◂

Kontakt

Schuladresse:
Gymnasium Josip Broz Tito,
ul. Dimitrie Cupovski bb,
Makedonien, 1000 Skopje

„Untiefen!“

Jürgen Lehmann

Das Gespräch im Dienstzimmer des Leiters der Personalabteilung im Bundesverwaltungsamt war beendet. Wir erhoben uns, und Herr Dr. V. trat an mich heran.

„Wir geben die Schule nun in Ihre Hand. Lassen Sie mich noch ein persönliches Wort anfügen. Ich möchte Ihre Situation mit der eines Kapitäns vergleichen, der sein Schiff durch ein fernes Meer steuern muss und dabei etlichen Gefahren ausgesetzt ist. Für diese Reise wünsche ich Ihnen günstige Umstände und eine glückliche Hand!“

„Danke! – Ich glaube, ich kenne die Gefahren, die mir durch Stürme, Gewitter, Untiefen, Klippen und auch unsichtbare Strömungen drohen.“

„Und durch Piraten!“

„Ja, sicher; aber ich will aufpassen!“

„Ja, lassen Sie das Schiff nicht in fremde Hände fallen!“

Wir lächelten ob des Vergleichs einander zu und wussten doch um seinen ernsten Hintergrund, denn wir hatten beide einmal gemeinsam in einem solchen „Schiff“ derartige Gefahren aus nächster Nähe miterlebt.

Je länger meine „Reise“ dauerte, desto deutlicher trat der „ernste Hintergrund“ in all seinen bedrohlichen Einzelerscheinungen hervor, naturgemäß oft unerwartet und in stets sich wandelnder Gestalt:

Zum Beispiel in der Gestalt des Schulvereins-Vorstandes:

Ich hatte den Unterrichtsplan für das kommende Schuljahr aufgestellt, die Ferien festgesetzt, dazwischen die durch Feiertage entstandene „Fenstertage" sinnvoll eingefügt, insgesamt die im Vorjahr gültige Gesamtzahl von Unterrichtstagen erreicht. Alle – das Kollegium, der Elternbeirat, die Schüler-Vertretung – waren zufrieden. Also präsentierte ich diesen Plan am Ende des Schuljahres dem Vorstand des Schulvereins auf seiner vorletzten Sitzung, dies in der festen Vorstellung, Zustimmung zu erhalten. Weit gefehlt! Zwar hielten alle Mitglieder den Plan nach seiner Prüfung für akzeptabel, aber der Vorsitzende erklärte zu meiner Verwunderung:

„Und nun noch drei Tage dazu!"

„Noch drei weitere Tage Unterricht?"

„Ja."

„Wieso?"

„Weil wir möchten, dass unsere Kinder wirklich gut beschult werden."

„Aber es sind doch alle Bedingungen dafür erfüllt! Und es werden alle Unterrichtsziele erreicht!"

„Hoffentlich! Hoffentlich! Aber wir wollen sicher gehen. Also noch drei Tage!"

„Aber ich kann nicht einsehen, …"

„Das ist auch nicht nötig. Sie sollen einfach unsere Anweisung befolgen!"

Ich schwieg betroffen. Der Vorsitzende fuhr fort: „Sehen Sie, Sie sind der Schulleiter, aber wir sind der Schulvorstand, und das ist u n s e r e Schule! – Also, bitte!"

Dass ich den nächsten Jahresunterrichtsplan dementsprechend aufstellte, wird wohl jeder verstehen.

Oder zum Beispiel in der Gestalt des Generalkonsulats:

Der Herr Generalkonsul hatte mich zu sich gebeten.

„Es geht um die Aufnahme der Franzosen in die Deutsche Schule."

„Ja."

„Ich möchte, dass Sie mit den Franzosen kooperieren, das heißt, ihnen Unterrichtsräume in der Schule zur Verfügung stellen. Das dürfte bei der gesunkenen Schülerzahl kein Problem sein."

Ich zögerte mit einer Antwort. Da fügte der Generalkonsul an:

„Natürlich gegen Entgelt."

„Das geht nicht!"

„Weshalb nicht?"

„Aus juristischen Gründen, Herr Generalkonsul. Die Satzung der Schule besagt, dass ihr Zweck der Verbreitung der deutschen Sprache zu dienen habe, und sie verbietet, die Einrichtungen der Schule für kommerzielle Zwecke zu nutzen."

„Aber das würde der Schule zusätzliche Einnahmen sichern und damit die Bundesrepublik entlasten."

„Ja, aber die Satzung! Sie wissen, dass es sich um eine einheimischen Rechts handelt? Die Satzung steht dem eben im Wege."

„Sie wollen also die Franzosen nicht aufnehmen?"

„Ich kann nicht, Herr Generalkonsul!"

„Sie wollen also hier in der Ferne die Europäische Gemeinschaft, damit auch die freundschaftliche Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Frankreich, nicht unterstützen?"

„Herr Generalkonsul, ich bitte Sie zu verstehen, dass wir eine Deutsche Schule sind, die gerade hier im Ausland die deutsche Sprache zu pflegen hat, und die Satzung besagt, … "

Da entfuhr es dem Generalkonsul: „Deutsch! Deutsch! Deutsch! – Wenn ich das schon höre …!"

Aber er hatte sich sofort wieder in der Gewalt und erklärte: „Herr Lehmann, ich bin Pfälzer, und der Bundeskanzler ist Pfälzer; wir sind zusammen in die Schule gegangen und oft gemeinsam durch den Pfälzer Wald gewandert. Wenn ich das alles nun dem Herrn Bundeskanzler erzähle …!" Ich schwieg. „Und was meinen Sie, wie sich das ausnimmt, wenn im Deutschen Bundestag eine Anfrage derart eingebracht wird, wie es möglich ist, dass an einer Auslandsschule die deutsch-französische Freundschaft mit Füßen getreten wird?"

„Ich bitte Sie, Herr Generalkonsul, mir zu glauben, dass es mir fern liegt, die deutsch-französische Freundschaft zu gefährden; aber

ich bitte Sie auch zu verstehen, dass mir die Satzung …“

„Ach was“, unterbrach er mich mit einer wegwerfenden Handbewegung.

„Ich müsste dann“, fuhr ich fort, „das hiesige Amt informieren …“

Der Generalkonsul fiel mir ins Wort:

„Herr Lehmann, wo denken Sie hin! Stellen Sie sich doch bitte einmal vor: Wir beide vor dem Gouverneur! Ich würde erklären, dass meinerseits der Wunsch besteht, einige französische Schüler vorübergehend in der zur Hälfte leer stehenden Deutschen Schule unterzubringen, und Sie weigern sich, meinetwegen mit Hinweis auf ein Papier; was meinen Sie wohl, Herr Lehmann, wem der Herr Gouverneur zustimmen wird: Ihnen oder mir, dem Generalkonsul als dem offiziellen Vertreter der Bundesrepublik Deutschland?“

Damit war das Gespräch beendet und das Ende meiner Tätigkeit als Schulleiter in diesem Lande absehbar!

Oder zum Beispiel in der Gestalt der Botschaft:

„Der Herr Botschafter möchte Sie sprechen, und zwar heute noch. Er hat 15 Uhr vorgeschlagen.“ Meine Sekretärin überreichte mir einen Zettel mit entsprechender Notiz. Ich überlegte kurz.

„Ja.“

„Gut. Ich gebe Bescheid.“

„Ja, danke.“

Der Botschafter, an seiner Seite der Gesandte, empfing mich in seinem Dienstzimmer.

„Wie gut, dass Sie kommen. Bitte, nehmen Sie Platz!“ Ich saß beiden Herren gegenüber.

„Herr Lehmann, Sie haben erlaubt, dass während einer Unterrichtsstunde der Geburtstag der Lehrerin gefeiert wurde. Wie verträgt sich das mit der Unterrichtsverpflichtung dieser Lehrkraft?“

„Ja, ich wusste davon. Aber Frau S. hatte mir vorher versichert, dass sie mit dem Lehrstoff nicht im Rückstand sei und dass sie der Bitte der Schüler, zusammen mit ihr eine Geburtstagstorte zu verzehren, nur zustimmen würde, wenn das Pensum dieser Unterrichtsstunde entsprechend rasch erreicht würde. Das gelang, wie sie mir danach berichtete. Und so hat alles seine Ordnung.“

„Aber der Unterricht wurde verkürzt!“

„Ja, durch seine Komprimierung, das heißt, durch entsprechenden Einsatz der Schüler. “

„Das ist also pädagogisch gerechtfertigt?“

„Absolut! Aktionen solcher Art sind mir ein Beweis für das gute Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern. Und das ist wiederum die beste Voraussetzung für ein effektives Lernen. Man lernt eben am besten, wenn man gerne lernt.“

„Wollen Sie mich belehren?“

„Aber nicht doch, Herr Botschafter! Sehen Sie es bitte dem Schulmeister nach!“

„Na, gut.“

Ich hielt das Gespräch für beendet und erklärte:

„Es handelte sich also in diesem Fall um eine pädagogisch vertretbare Maßnahme, die in meine Kompetenz fällt.“

Doch der Botschafter setzte erneut an:

„Aber da ist noch etwas anderes: Sie haben Ihren andersgläubigen Ortslehrkräften am vergangenen Donnerstag und Freitag frei gegeben! Weshalb bitte?“

„Weil diese beiden Tage für sie höchste Feiertage sind – so etwa wie für uns die Weihnachtsfeiertage. Da musste ich ihnen frei geben.“

„Mussten Sie wirklich? Und wie wollen Sie den ausgefallenen Unterricht ausgleichen?“

„Die in Rede stehenden Lehrkräfte haben im Einvernehmen mit den Schülern Nachholstunden vereinbart. Außerdem haben sich die übrigen Kolleginnen und Kollegen bereit erklärt, einzuspringen, so dass kein Unterricht ausfällt, sondern nur verlegt wurde.“

„Und Sie denken, auch diese Maßnahme sei pädagogisch gerechtfertigt und also statthaft?“

„Ja.“

„Da irren Sie! Wir haben, wie Sie wissen, eine zweite deutsche Schule im Gastland, und die gab in diesem Fall nicht frei!“

„Ja, warum denn nicht?“

„Das steht nicht zur Debatte! Faktum ist, dass durch Ihre Eigenmächtigkeit eine unterschiedliche Behandlung der einheimischen Lehrkräfte erfolgte, und das kann nicht im Interesse der Bundesrepublik dem Gastland gegenüber liegen und folglich nicht geduldet werden! Sie werden also in Zukunft derartige Maßnahmen unterlassen!“

„Aber als Leiter der Schule …“
„Welcher Schule?“
Ich war irritiert und antwortete zögernd:
„Der Deutschen Schule …“
„Sagten Sie ‚Deutsche Schule‘?“
„Ja.“
„Dann buchstabieren Sie doch einmal, wie der korrekte Name der Schule lautet, die Sie leiten!“

Es fiel mir schwer, mich zu beherrschen, und sagte langsam: „Privatschule – der – Deutschen – Botschaft.“

„Na, sehen Sie! – Also befolgen Sie meine Anweisung als Botschafter!“

Damit war das Gespräch beendet, die gedeihliche Zusammenarbeit aber auch.

Wie sagte doch Herr Dr. V. bei meiner Verabschiedung in Bonn? „Lassen Sie das Schiff nicht in fremde Hände fallen!“

Leicht gesagt! Welcher Kapitän lässt schon sein Schiff im Stich? ◂◂

In alten Zeitschriften geblättert

Manfred Egenhoff

Was stand vor 50 oder gar 100 Jahren in der Zeitschrift des Auslandslehrerverbands? – Olle Kamellen! wird man meinen. Weit gefehlt? Bitte urteilen Sie selbst!

Aus „Der deutsche Lehrer im Ausland“, 7. Jg., 1960

Unter der Rubrik „Allgemeine Kulturpolitik“ gibt es mehrere Artikel, die sich mit der Finanzierung der deutschen Kulturarbeit im Ausland befassen:

1. Auf S. 63 (im Märzheft – damals erschien die Verbandszeitschrift monatlich mit 24 Seiten Umfang) heißt es unter der Überschrift „Mehr Mittel für deutsche Kulturarbeit im Ausland“: „Um mehr als 50 % wurden die Haushaltsmittel der Abteilung VI des Auswärtigen Amtes im Voranschlag des Bundeshaushaltes für 1960 erhöht. Der Hauptanteil der Erhöhung entfällt auf die Schulen im Ausland.“ – Welch goldene Zeiten!

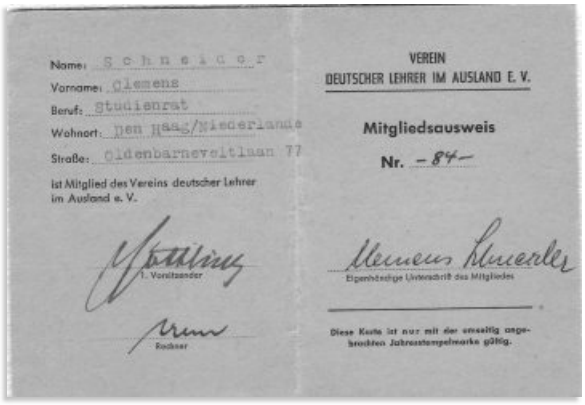
2. Im Augustheft findet sich dann auf S. 184 ein Beitrag mit dem Titel „Bekommen die Auslandsschulen zu viele Mittel?“, in dem es heißt: „In der letzten Bundestagsdebatte über die deutsche Kulturarbeit im Ausland hat Bundesaußenminister von Brentano die Frage aufgeworfen, ob es sinnvoll sei, die Hälfte unseres auswärtigen Kulturetats für Schulen einzusetzen. Er meinte, die kulturelle Wirkung stehe nicht im richtigen Verhältnis zur Leistung. Vielleicht seien die Kulturinstitute im Ausland ein wirksamerer Faktor zur Sprachwerbung, die ja das Wesentliche und Grundlegende auswärtiger Kulturarbeit sei. – Wir sind gegenteiliger Meinung: Wenn wir einmal von den wichtigen Sprachkursen des Goethe-Instituts absehen, so erfaßt die Tätigkeit der Kulturinstitute nur eine bestimmte Schicht von Gebildeten, während die Auslandsschule durch ihre vielen fremdländischen Schüler und deren Eltern eine viel breitere Streuwirkung hat und alle Schichten der Bevölkerung erfaßt. […] Wer einmal als Ausländer eine deutsche Schule durchlaufen hat, der bleibt auch als Erwachsener für deutsches Wesen aufgeschlossen und deutscher Wissenschaft und Wirtschaft verbunden.“ Dem ist auch heute kaum etwas hinzuzufügen.

3. Das Inhaltsverzeichnis weist für S. 245 einen Artikel aus mit dem – heute noch oder wieder sehr aktuell erscheinenden – Titel „Erweiterung oder Einschränkung der Mittel für das Auslandsschulwesen?“. Der Artikel ist dann aber im Heft selbst nur ein Abschnitt in den längeren Ausführungen des Legationsrats 1. Kl. R. von Lucius zu der „Betreuung der Auslandsschulen durch das Auswärtige Amt“. Der Teilabschnitt 6 ist jetzt überschrieben mit der etwas anders formulierten Frage: „Soll die Förderung des Auslandsschulwesens im bisherigen oder erweiterten Umfang fortgesetzt werden?“ Und nachdem

die Bedeutung der deutschen Auslandsschulen anhand zahlreicher Gesichtspunkte dargestellt worden ist, kommt der Autor zu folgendem Schluss: „Fassen wir zusammen: Die Bemühungen auf dem Gebiet der Auslandsschule dürfen nicht verringert werden. Eine Einschränkung würde zu unübersehbaren Folgen und sehr begründeter Kritik im In- und Ausland führen. Es gibt auch keinen stichhaltigen Grund für eine Vernachlässigung dieses ältesten Zweiges der kulturellen Ausstrahlung." – Auch das erscheint heute so aktuell wie damals.

Es findet sich in den Heften damals auch jeweils eine Rubrik mit Notizen aus dem Ausland, darunter auch die folgende im Novemberheft auf S. 260:

„Italien. In Heft 5/1960, S. 111 hatten wir die Gründung einer neuen „Europa-Schule" der Europ. Wirtschaftsgemeinschaft als bevorstehend angekündigt. Sie ist jetzt in Varese (im Norden von Mailand) eröffnet worden. Kollege StR. Clemens Schneider, bis vor 2 Jahren Direktor der D. S. in Den Haag, ist an sie verpflichtet worden." – Ich meine, da kommt mir etwas bekannt vor. Könnte es sein, dass unser Schriftleiter der


Name: Schneider
Vorname: Clemens
Beruf: Studienrat
Wohnort: Den Haag/Niederlande
Straße: Oldenbarneveltlaan 77
ist Mitglied des Vereins deutscher Lehrer im Ausland e. V.
1. Vorsitzender
Rechner
VEREIN DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND E. V.
Mitgliedsausweis
Nr. – 84 –
Eigenhändige Unterschrift des Mitgliedes
Diese Karte ist nur mit der ordnungsmäßig angebrachten Jahresstempelmarke gültig.

Abkömmling jenes o. g. Stellvertreters an der ES in Varese ist? ◂◂

[Anmerkung der Schriftleitung: Kollege Egenhoff hat richtig vermutet: Das Verbandsmitglied (mit einer zweistelligen Mitgliedsnummer) war in der Tat mein Vater, Auslandslehrer der ersten Stunde, der die DS Den Haag und anschließend auch die ES Varese aufzubauen half. Dass all das allerdings bereits ein halbes Jahrhundert und mehr zurückliegt, ist fast unglaublich!]

In eigener Sache

Vorschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 4/10 Randbereiche: berufliche Ausbildung an Auslandsschulen**
- **Heft 1/11 Umsetzung des Rahmenplans**
- **Heft 2/11 Nachhaltigkeit im Auslandsschulwesen**
- **Heft 3/11 30. Hauptversammlung in Potsdam**

Seit einigen Ausgaben veröffentliche ich die „Vorschau zu geplanten Schwerpunkten". Dies bedeutet NICHT, dass die aufgeführten Hefte etwa druckreif fertig wären. Im Gegenteil! Die Vorschau dient hauptsächlich als Impuls für schreibwillige Mitglieder oder andere interessierte Leser, mir zu den angegebenen Themen Beiträge zu schicken, damit die Schwerpunkte auch das notwendige Gewicht erhalten.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Der Vorstand übt bereits fleißig für Ihre Begrüßung zur 30. Hauptversammlung 2011 in Potsdam !

Rätsel im Zusammenhang mit unserem Tagungsort Potsdam (leider nur für diejenigen lustig, die des Französischen mächtig sind, aber in dieser Weltsprache unterhielten sich halt damals alle wichtigen Leute):

Friedrich II. von Preußen schickte seinem Freund Voltaire folgende Nachricht:

P CI
--------- à --------- , woraufhin dieser noch kürzer antwortete: G a
VENEZ SANS

Auflösung :
Die Nachricht des Alten Fritz lautete : „Venez souper á Sanssouci (‚Venez' steht „sous" = unter dem Buchstaben ‚p', ‚sans' steht unter ‚ci')" Die Antwort des französischen Aufklärers, Spötters und glänzenden Stilisten lautete: „J'ai grand appétit." (Der Buchstabe ‚g' ist großgeschrieben, ‚a' dagegen klein.)

Garde Langer Kerls
(Fotoarchiv/Hoffmann: mit freundlicher Genehmigung von TMB (Tourismus Marketing Brandenburg GmbH) [tourismus-service@potsdam.de und www.potsdamtourismus.de]

REZENSIONEN

Unterricht – Lernen – Wissen

▶ **S. 290**

Rainer E. Wicke
Gerüst(ab)bau im Fremdsprachenunterricht

▶ **S. 292**

Nora Lucidi
Ein ärgerliches DaF-Übungsbuch

▶ **S. 293**

Manfred Egenhoff
Chinesisch lernen – geht das?

▶ **S. 294**

Karlheinz Wecht
Königswege gibt es nicht!

Mythologie – Politik – Weltuntergang

▶ **S. 295**

Manfred Egenhoff
Griechische Sagen und Mythen – neu entdeckt

▶ **S. 296**

Heinz Weischer
13 Jahrhunderte muslimischer Sklavenhandel in Afrika

▶ **S. 297**

Peter Stoldt
Eine Plauderei auf hohem Niveau

▶ **S. 298**

Thomas Lother
TÜV-Plakette für die Demokratie!

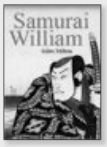
▶ **S. 299**

Nora Lucidi
Lesenswertes zum aktuellen Wirtschafts-, Klima- und Gesellschaftswandel

▶ **S. 300**

Stephan Schneider
Apocalypse now! mit „Mister Weltuntergang“

Der Ferne Osten



▶ **S. 301**

Jürgen Lehmann
William Adams, Japans erster „Außenminister“

▶ **S. 302**

Maria Baier
China light

▶ **S. 302**

Maria Baier
Chinesische Schnitzeljagd

▶ **S. 304**

Manfred Egenhoff
Deutsch-chinesische Probleme und ihre Lösung

Spanien – Argentinien

▶ **S. 304**

Heinz Weischer
Ein Meister der ausschweifenden Sätze des Lebens

▶ **S. 306**

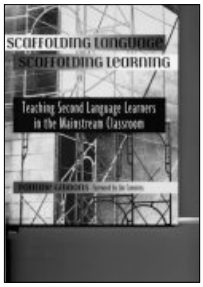
Maria Baier
Argentinien hören

Autoren – Autorinnen

▶ **S. 307**

Karlheinz Wecht
Man wandelt nicht ungestraft unter Palmen

Unterricht – Lernen – Wissen



Gerüst(ab)bau im Fremdsprachenunterricht

Rainer E. Wicke

Gibbons, Pauline: Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom
Heinemann, Portsmouth/N.H., USA 2002, 165 S., ISBN 0-3235-00366-1, $ 24,50

Obwohl sich das Buch auf die Problematik des Zweitsprachenerwerbs (English as a Second Language) im englischsprachigen Umfeld konzentriert und aufzeigt, wie schwierig es ist, Kindern nach der Vermittlung erster Grundkenntnisse in Englisch als Zweitsprache die Teilnahme am (muttersprachlichen) Regelunterricht zu ermöglichen, lassen sich viele der enthaltenen Aussagen und Vorschläge auch auf den DaF- oder DFU-Unterricht übertragen. Die (englische) Sprache, in der das Buch veröffentlicht wurde, ist teilweise anspruchsvoll, jedoch werden viele der Themen durch leicht nachvollziehbare Beispiele konkretisiert.

In seinem Vorwort beklagt Jim Cummins – Dozent des Ontario Institute of Studies in Education (OISE) – den Mangel an Hilfestellungen für Lerner einer Fremdsprache im Regelunterricht, denn viel zu oft werden diese nach dem Erwerb einer so genannten Grundkompetenz allein gelassen und scheitern bei der Bewältigung komplexerer Aufgaben wie dem Dekodieren eines anspruchsvollen Textes. Gleichzeitig betont er jedoch die Wichtigkeit, den Lernern ein Gerüst zur Verfügung zu stellen (Scaffold), das sie dazu befähigt, aufkommende Probleme selbständig zu lösen.

Nach Pauline Gibbons genügt es nicht, Schülern Sprachunterricht zu erteilen bzw. die Sprache zum Gegenstand des Unterrichts zu machen – vielmehr fordert sie, diese auch als Medium zu nutzen, mit dessen Hilfe Fremdsprachenlerner ihre Interessen in Schule und Unterricht realisieren und akademische Leistungen erzielen können. Die Analogie zum Deutschsprachigen Fachunterricht, wie er an den Deutschen Auslandsschulen existiert, wird hier deutlich.

Dem Fremdsprachenerwerb ordnet Gibbons eine hohe soziale Funktion zu. Daher spricht sich die Autorin für die Bereitstellung entsprechender, den Sprachprozess begleitender Hilfestellungen (Scaffolds) aus, die die Lerner unter Einbezug vorhandenen Wissens dazu befähigen, sich neue Fähigkeiten, Konzepte und Sprachniveaus anzueignen (S.10). Je nach Kenntnis- und Lernstand fallen diese Hilfestellungen umfassender oder geringer aus, wie im Folgenden ausführlicher beschrieben wird.

Das zweite Kapitel verdeutlicht, wie wichtig es ist, dem Schüler Redemittel und -strategien für die Arbeit im Klassenzimmer an die Hand zu geben, die ihm im Sinne eines Classroom Discourse die aktive Teilnahme am Unterricht ermöglichen. Gibbons konkretisiert, wie dem Lerner durch geschicktes Fragen und behutsame Gesprächslenkung ein solches Gerüst angeboten wird, mit dessen Hilfe er sich auf neues sprachliches Terrain wagen und mit Unterstützung des Lehrers Ergebnisse formulieren und selbst korrigieren kann. Sie favorisiert effektive Gruppenarbeit als eine Möglichkeit kollektiver Hilfestellung, da sich in diesen Phasen der sprachliche Input des einzelnen Gruppenmitgliedes sowie die Interaktion zwischen den Schülern erhöhen und somit auch der Lernzuwachs garantiert wird. Effektive und erfolgreiche Gruppenarbeit kann jedoch nur bei der Erfüllung bestimmter Voraussetzungen erfüllt werden: Der Arbeitsauftrag muss klar verständlich und präzise schriftlich formuliert werden, damit die Schüler sich motiviert und gemeinsam sprachlich handelnd auf ein Ergebnis einigen können. Dabei ist es der Autorin wichtig, alle Gruppenmitglieder durch die Zuweisung individueller Verantwortung an der Arbeit zu beteiligen, sowie die Arbeitsaufträge altersgemäß zu gestalten.

Gibbons veranschaulicht im Anschluss eine Reihe von praktischen Beispielen für die gewinnbringende Ausrichtung von Partner- und Gruppenarbeit und wie die Schüler mit Hilfe dieser Sozialformen zu eigenverantwortlichen freien sprachlichen Äußerungen geführt werden können. Der *heiße Stuhl* befindet sich ebenso darunter wie das *Zeichendiktat* oder eine nach den Prinzipien des bekannten Spiels *Ich sehe etwas, was du nicht siehst* durchzuführende Aktivität. Darin liegt auch eine Stärke des Buches, dass es sich nicht damit begnügt, Förderungsmöglichkeiten vorzustellen, sondern diese durch praktische Beispiele zu illustrieren, die sofort Verwendung im Unterricht finden können.

Das Thema *Schreiben* spielt sowohl im dritten (Vom Sprechen zum Schreiben), aber auch im vierten Kapitel (Schreiben in der Fremdsprache) eine große Rolle. Besonders gut gefällt mir die Hinführung und die konkrete Anleitung zum (freien) Schreiben (S. 53 ff.), da diese sich erneut unkompliziert in der schulischen Praxis – z. B. bei der Vorbe-

reitung auf den Erwerb schriftlicher Kompetenzen in Zusammenhängen des DSD der KMK – realisieren lassen. Allerdings verdeutlicht Gibbons, dass sich die Konventionen zur Anfertigung von Berichten, Erzählungen, Anweisungen und dialektischen Argumentationen nicht von selbst, z. B. durch die alleinige Konfrontation der Schüler mit der jeweiligen Textsorte in der Fremdsprache, erwerben lassen. Sie weist deutlich darauf hin, dass die Lerner behutsam aber konsequent zur Anfertigung entsprechender Texte angeleitet werden müssen, indem diese Fertigkeiten sukzessiv und kognitiv trainiert werden (S. 59). Nur so können die Schüler dazu befähigt werden, darüber zu reflektieren, mit welchen sprachlichen Mitteln sie ausgestattet werden müssen, um der Anfertigung einer bestimmten Textsorte gerecht zu werden. An späterer Stelle weist sie ausdrücklich darauf hin, dass nur ein systematisch begleitendes und unterstützendes Gerüst den Schülern den Weg zum Erfolg zeigen kann (S. 67) und dass erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten immer wieder zyklisch in den Unterricht einfließen müssen. Erneut werden die Ausführungen durch praktische Beispiele illustriert, wie diese Unterstützung gestaltet werden kann. Auch die Hinweise zur Erfolgskontrolle (S. 73) sind hilfreich.

Die Erläuterungen zum Thema *Lesen in der Zweitsprache* im fünften Kapitel verdeutlichen, dass der Schüler für den Erwerb dieser Kompetenz bereits über vorhandenes Weltwissen, Grundkenntnisse in der Sprache und deren Funktion verfügen muss. Diese sind ebenso wichtig wie das Erkennen von Sprachmustern, um Texte entsprechend dekodieren zu können. Gibbons betont die Interaktion zwischen Text und Leser, durch die erst seine Bedeutung ausgehandelt werden kann. (Literarische) Texte müssen daher relevant für die Schüler sein (S. 83), um die Interaktion zu garantieren und eine völlige Überforderung zu vermeiden. Deutlich wird darauf hingewiesen, dass eine strukturierte Unterstützung des Lesens und des Verstehens eines Textes von Aktivitäten, Aufgaben und Übungen vor, während, aber auch nach der Lektüre abhängig ist (S. 84). Die Parallelen zu den Anforderungen des rezeptionsästhetischen Ansatzes, wie er von Hans Hunfeld und Lothar Bredella vertreten wird, deren Publikationen in dieser Zeitschrift schon des Öfteren besprochen wurden, sind offensichtlich.

Gewinnbringend ist die Präsentation von Aktivitäten, die vor, während und nach der Lektüre erfolgreich angewendet werden können. Zu oft werden Chancen der kreativen Textarbeit verschenkt, indem eine Kurzgeschichte, ein Roman oder ein Gedicht sofort an die Schüler ausgeteilt wird und diese sofort mit dem Lesen beginnen. Das Antizipieren des Inhaltes, sei es anhand des Titels oder des ersten Satzes einer Lektüre, kann hier ebenso hilfreich eingesetzt werden, wie die Deutung isolierter Wörter aus dem Zusammenhang.

Skimming und Scanning werden als Hilfsmittel bei der Textbegleitung detailliert beschrieben, aber auch das so genannte Puzzle-Lesen, bei dem die Schüler unterschiedliche Texte zu einem Thema erhalten und anschließend das Gesamtpuzzle gemeinsam zusammensetzen, verdient Erwähnung.

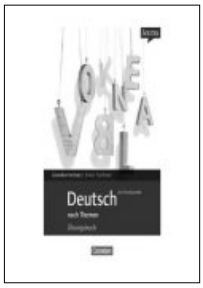
Einige der aufgeführten Aktivitäten zur Anwendung nach der Lektüre dürften bereits bekannt sein, z. B. die Veränderung der Erzählung durch Aufnahme zusätzlicher Personen, das Verfassen eines alternativen Endes, die Schilderung der Handlung aus der Sicht anderer Charaktere oder die Anfertigung von Comics zu einem Text. Neu dagegen waren für mich Ideen wie die Anfertigung eines *Wanted-Posters* zu handelnden Personen und ein *Vanishing-Cloze*, eine Aktivität, bei der nach jedem Lesen eines Textes (an der Tafel oder auf einer Folie) Informationen gelöscht werden, der Text dennoch durch Memorisierung rekonstruiert werden muss.

Das Hören wird im sechsten Kapitel als aktive und Denkprozesse auslösende Fertigkeit veranschaulicht. Gibbons legt Wert darauf, dass das Hörverständnis sowohl einkanalig, z. B. bei der Rezeption von Nachrichten, Vorlesungen oder Erzählungen, ebenso geschult wird wie das zwei- oder mehrkanalige in Dialogen, Gesprächen und Diskussionen. Erneut folgt den Ausführungen ein Katalog von Beispielen, mit deren Hilfe das Hörverstehen trainiert werden kann. Während eine Geräuschgeschichte (*Sound Story*) z. B. nur aus bestimmten Geräuschen besteht, die von den Schülern gedeutet und interpretiert werden müssen, handelt es sich bei dem *Dictogloss* um eine Aktivität, deren Ausführung die Kombination von Sprechen, Lesen und Schreiben erforderlich werden lässt.

Das letzte und siebte Kapitel konzentriert sich auf die Reflexion über Sprache, indem die Balance zwischen der Vermittlung sprachlicher und fachlich-inhaltlicher Kenntnisse, die im Sachfachunterricht stets eine Rolle spielt, veranschaulicht wird. Auch der Stellenwert der Sprache als Medium zur Aushandlung von Bedeutung oder der Lösung von Problemen wird präzisiert. Gibbons favorisiert ein integriertes Curriculum (*integrated curriculum)*, das den Schülern ermöglicht, ihre (Fremd-)Sprachenkenntnisse zu erweitern und zu vertiefen, das ihnen aber auch Gelegenheit dazu gibt, die Sprache sowie die Wirkung von Sprachmustern im situativen Gebrauch selbständig zu analysieren und somit auch ihre Kompetenzen an Gesprächsstrategien zu erweitern.

Wie aus dieser Besprechung hervorgeht, begnügt sich *Scaffolding Language, Scaffolding Learning* nicht mit der Beschreibung von Problemen beim Zweitsprachenerwerb und der Diskussion von Lösungsmöglichkeiten, vielmehr bemüht sich die Autorin in jedem der erwähnten Kapitel konkrete und praktische

Hilfestellungen für den eigenen Unterricht zu geben. Das vielfältige Angebot an Aufgaben und Übungen überzeugt, da es auch Ansätze zur Binnendifferenzierung berücksichtigt. Diese pragmatische Ausrichtung verleiht der Publikation Handbuchcharakter für einen funktional ausgerichteten Fremdsprachenunterricht. Dabei ist es durchaus denkbar, dass die Lektüre keineswegs sukzessiv von Kapitel zu Kapitel erfolgt, schwerpunktmäßig kann es zur Berücksichtigung von Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben im Unterricht durch die Auswahl der entsprechenden Kapitel hinzugezogen werden. Das Buch kann sowohl bei der Analyse und Aufbereitung von Lehrwerken sinnvolle Hilfestellung leisten, aber auch im Bedarfsfall ein geplantes Methodentraining unterstützen. ◂◂



Ein ärgerliches DaF-Übungsbuch

Nora Lucidi

Tschirner, Erwin: Grundwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen. Übungsbuch
Cornelsen Verlag, Berlin 2008, 159 S., ISBN 978-3-589-01560-3, € 16,00

Warum klingen Texte in Deutschbüchern meistens mühsam und gestelzt? Warum sind sie so moralinsauer? Warum sehen Bilder so aus, als hätte sie jemand freihändig hingezittert, ohne das Auge und das Herz zu erfreuen?

Dabei verspricht der Klappentext, das Vorwort, dass der Band ideal wäre für alle, die den Grundwortschatz der deutschen Sprache nachhaltig lernen oder auffrischen wollen. Die Vokabeln sind nach 18 Themen geordnet (u. a.: Personen, Einkaufen, Wegbeschreibung, Arbeitswelt, Ausbildung, Ämter, Politik, Strukturwörter und häufige Verben). In 72 übersichtlichen Kapiteln werden auf der linken Seite ca. 25 Wörter präsentiert, die soweit möglich visuell gezeigt oder in Satzzusammenhängen präsentiert werden. Auf der rechten Seite werden Übungen dazu angeboten. Im letzten Teil finden sich die Lösungen, so dass sich das Buch auch zum Selbststudium eignet.

Ein gutes Konzept, aber schlecht umgesetzt. Das Buch ist nicht nur wenig ansprechend, es enthält auch Ungenauigkeiten und Fehler. So sind die Pfeile, die die Wörter visuell erläutern sollen, nicht immer eindeutig, z. B. auf S. 46 zum Thema Körper zeigt der Pfeil auf das Haar, es soll aber der Kopf definiert werden, Haar fehlt völlig in der Liste, das Kinn ebenso, auf das der Pfeil für Mund hinweist. S. 18 widmet sich dem Wohnen. Bei einem hochherrschaftlichen Haus und Garten zeigt der Pfeil für das Wort „Tür" auf ein Geländer, der für „Stufe" auf die Wand. Das soll vermutlich zeigen, wie die Deutschen wohnen. Das Bild für die Wohnung ist einer Containerbehausung nachempfunden – meint der Autor, so die Lebenswirklichkeit von Deutschlernern zu treffen?

Warum beim Kapitel „Reisen" das Ziel Spanien ist, ist unerfindlich. Im Hinblick auf Landeskunde gibt es in Deutschland sicherlich auch ansprechende Reiseziele, auf die so ein Buch auch gleich neugierig machen könnte. Vorausgesetzt das visuelle Material ist liebevoll, ansprechend und mit einem Quäntchen Humor gezeichnet!

Beim Thema Verkehr auf S. 28 ist ein Ausschnitt eines gesichtslosen Bahnhofs aus den 60er Jahren gezeichnet. Über der Tür steht „Bahnhoff". Ein Bus ist sofort identifizierbar, über der Frontscheibe steht gut lesbar „Deutscher Platz Holzhausen", neben dem Bus „die Linie". Warum wurde nicht weitergedacht und der Linie eine Nummer gegeben, die sich im Hinweis über der Frontscheibe wiederfindet?

Auf Seite 30 geht es ums Essen. Ein ansprechend gedeckter Tisch zeigt eindeutig verschiedene Lebensmittel und an Getränken ein Glas Bier und eine Flasche. Der Text enthält die Vokabel „essen" in verschiedensten Konnotationen. Endlich mal eine gelungene Seite? Das zweite Bild zeigt ein einfaches Restaurant mit mehreren Tischen, auf jedem Tisch steht die Flasche, die man schon vom Tischleindeckdich her kennt. Der Text dazu: „Ich möchte heute Abend nicht so viel *Wein* trinken. Ein Glas *genügt* mir. Gibst du mir mal die *Flasche*? Welche *Flasche* meinst du? Die eine *Flasche enthält Wein* und die andere *Flasche* enthält *Wasser.*" Warum stehen dann nicht zwei Flaschen auf den Tischen und warum darf man nicht mal einen über den Durst trinken? Muss jeder Genuss gleich dazu benutzt werden, es *genügt* einzuflechten? Es ist das Moralinsauere, das mich stört.

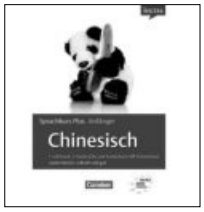
Im Bild wendet sich der Kellner, der „bedient", mit dem vollen Tablett vom Tisch und den Gästen ab und trägt die vollen Teller wohl wieder in die Küche – Deutschland scheint wirklich ein ungastliches Land zu sein. Am zweiten Tisch beugt sich ein Kellner mit einem Notizblock über den Tisch, unter ihm steht „bestellen", der Gast blättert etwas abseits in der Speisekarte – aha, in Deutschland scheint der Kellner zu bestellen.

Auf S. 34 ist bei Preise und Geldverkehr noch eine weitere Kleinigkeit zu bemängeln: Der Text erklärt nicht wirklich, z. B. steht da: „Die *Preise* für Lebens-

mittel sind *gestiegen*. Man muss *die Preise vergleichen*, um *günstig* einzukaufen". Es hätte sich nach gestiegen problemlos ein Beispiel einfügen lassen wie: Gestern kostete das Brot € 2, heute € 2,20. Und bei „Die braune Tasche *kostet* wenig, sie ist sehr *billig*. Aber die schwarze Tasche dort ist noch *billiger*" hätte man konkrete Preise dazusetzen sollen, so dass billig und billiger auch deutlich wird.

Soweit die Beispiele. Sie ließen sich fortführen.

Das Buch mag ja *„eine neue Generation von Grund- und Aufbauwortschätzen … aufgrund von neuesten empirischen Studien"* (vgl. S. 3) sein, aber in der Machart erinnert es an die 50er Jahre. Damit zu arbeiten erscheint mir wenig motivierend. ◂◂



Chinesisch lernen – geht das?

Manfred Egenhoff

Zißler-Gürtler, Dagmar: Lex:tra Sprachkurs Plus Chinesisch – systematisch, schnell und gut
Cornelsen Verlag, Berlin 2009, Kursbuch (320 S.) + 2 Audio-CDs im Schuber, ISBN 978-3-589-01578-8, € 34,95

Wenn man wie der Rezensent seit geraumer Zeit Bücher aus und über China liest und solche auch in dieser Zeitschrift rezensiert hat, bleibt es nicht aus, dass man sich auch einmal mit der chinesischen Sprache beschäftigt, die ja gemeinhin als besonders schwierig gilt – was Chinesen womöglich bestreiten, und das mit gewissem Recht; denn Chinesisch ist von der Struktur her sehr einfach, aber gerade das macht die Sprache vermutlich eben nicht leicht. Uns Abendländer schreckt neben der Aussprache, den „Tönen", insbesondere die Schrift. Wie soll man all die vielen Schriftzeichen behalten! Und damit haben auch die Muttersprachler ihre Last; sie müssen jahrelang in der Schule lernen und üben, bis sie z. B. einen Zeitungstext lesen können.

Wenn sich der Rezensent als jemand, der kein Chinesisch-Lehrer ist und auch kein Chinesisch kann, unterfängt, hier über ein Chinesisch-Lehrbuch zu sprechen oder gar ein Urteil zu fällen, so kann er das nur aus einem Selbstversuch heraus, aus seinen eigenen Erfahrungen, mit dem Buch ein Stück weit die fremde Sprache zu lernen. (Das ist in diesem Fall legitim, da sich das Sprachlehrwerk durchaus als eines für den Selbstunterricht versteht.) Dabei ist ihm folgendes aufgefallen:

1. Das Buch hat fünfzehn Abschnitte. Nach einem einleitenden Kapitel mit Hinweisen zu Besonderheiten der chinesischen Sprache folgen 13 Kapitel des Sprachlehrgangs und abschließend im Anhang ein Test, der den Lernerfolg bestätigen soll, sowie Tabellen und Glossare.

2. Inhaltlich ist das Buch ganz auf die Praxis, d. h. die Anforderungen des Alltags, ausgerichtet. So beginnt der Kurs im ersten Kapitel – wie in vielen anderen Sprachlehrbüchern auch – mit „Sich begrüßen und verabschieden", kommt dann im zweiten zum Thema „Sich bekannt machen und vorstellen" und landet schließlich bei „Beruf und Arbeit" (Kap. 7), „Zahlen und Wochentage" (Kap. 8), „Geld, Formalitäten und Verabredungen" (Kap. 12) und schließt „Im Restaurant" (Kap. 13). Einige Themen klingen allerdings recht China-spezifisch und sind es auch, z. B. „Fürsorge und Gastlichkeit zeigen" (Kap. 4) oder „Sprachen und Verständigung" (Kap. 6), aber das ist ja auch recht so – es wird jeweils auch ein wenig Landeskunde eingebracht.

3. Zum Aufbau der Lektionen: Eingangs wird jeweils das Lernziel angezeigt; dazu gehören alle neuen Ausdrücke und Wendungen in chinesischen Schriftzeichen. Danach folgen Aussprachehinweise und anschließend die wichtigsten Redewendungen in Pinyin (der offiziellen lateinischen Umschrift des Chinesischen), ergänzt durch eine deutsche Schreibweise als Aussprachehilfe. Im Zentrum der Lektion stehen jeweils Dialoge, denen der neue Wortschatz folgt, sowie Erklärungen zu Sprache, Grammatik und Kommunikation. Den größten Teil jeder Lektion nimmt jedoch jeweils der „Memoteil Schriftzeichen" ein, da durchweg zwischen 30 und 55 Schriftzeichen in jedem Kapitel neu zu lernen sind. Am Schluss gibt es dann noch ca. zwei Seiten mit einer „Memomap Schriftzeichen" sowie „Übungen und Lerncheck".

4. Die Progression – die im Chinesischen (einmal abgesehen von der Satzgrammatik) keine grammatische ist, da es weder Konjugation noch Deklination gibt, also die gesamte Morphologie fehlt – ist sehr steil: Sie besteht in der großen Zahl von Zeichen, die gelernt werden müssen, in 13 Lektionen fast 500! Das versucht die Verf.' zu erreichen durch Eselsbrücken in Wort und Bild, die allerdings unterschiedlich gelungen sind. Die Erklärungen zu den Schriftzeichen sind zum großen Teil gut und interessant, die Merksätze nur zum kleineren Teil – bisweilen erscheinen sie an den Haaren herbeigezogen. Gut ist im „Memoteil Schriftzeichen" auch, dass die Einzelteile der zusammengesetzten Zeichen aufgeführt werden und ihre Bedeutung genannt wird, was wiederum auch die Bedeutung der zu lernenden (und deswegen rot hervorgehobenen) neuen Schriftzeichen klarer werden lässt. Nur fragt man sich, warum nicht auch bei den schwarz aufgeführten Schriftzeichen die Pinyin dasteht, zumal mit der deutschen Übersetzung wenig

anzufangen ist, da viele dieser schwarzen Begriffe im Wörterverzeichnis am Schluss des Buches nicht aufgeführt sind. Auch die Rückverweise per hochgestellter Zahl in späteren Lektionen auf dieselben Zeichen in früheren Lektionen führen oft ins Leere: Beim Zurückblättern landet man in einer früheren Lektion bei wörtlich derselben Erklärung und wird in keiner Weise klüger (vgl. dazu z. B. in L 7 auf S. 148 die schöne und richtige Herleitung von kàn – sehen aus Auge und Hand mit dem Verweis bei beiden Wörtern auf L 1, wo beide Zeichen als Voraussetzung für jiàn – sehen bzw. wo – ich auftauchen, ohne dass auch hier die Aussprache gegeben wird, wobei hinzuzufügen ist, dass weder „Auge" noch „Hand" im deutschen Wörterverzeichnis zu finden sind). Zu den neu zu lernenden Schriftzeichen ist jeweils die Abfolge der Striche beim Schreiben angegeben; damit ist die Menge und die Reihenfolge der Striche zwar klar, nicht aber die Richtung, in der die Striche ausgeführt werden müssen. Es gibt zwar auf S. 45 ein (einfaches) Beispiel mit Richtungspfeilen; das hilft aber bei komplizierten Zeichen nicht weiter. Was die zum Nachschlagen in einem chinesischen Wörterbuch so wichtigen Radikale betrifft, so sind diese in der „Memomap Schriftzeichen" am Ende jeder Lektion in der Übersicht der neu zu lernenden Zeichen zwar orange unterlegt, aber man fragt sich, warum man nicht gleich zu jedem Schriftzeichen im „Memoteil" das Radikal hinzugefügt hat. So bleibt bei manchen Zeichen unklar, was denn nun das Radikal ist.

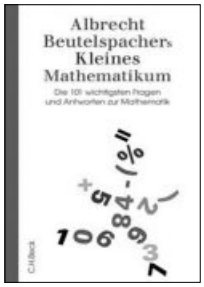
5. Der Übungsteil ist durchweg äußerst dürftig. Er besteht aus vier kurzen deutschen Sätzen, die zu übersetzen und in Pinyin oder Zeichen aufzuschreiben sind, wobei die vorgegebenen Kästchen für die chinesischen Schriftzeichen sehr klein sind und auch keine Innenaufteilung haben. (An dieser Stelle sei hinzugefügt, dass dem Buch ein Blankoblatt mit großen Kästchen samt Innenaufteilung in vier Quadrate fehlt, das für Schreibübungen vervielfältigt werden könnte.) Die zweite Übungsaufgabe ist jeweils die Aufforderung, die am Anfang jeder Lektion als „Ziel" angegebenen Textblöcke mehrmals zu lesen. Als Drittes ergeht dann die Aufforderung, die vier übersetzten Sätze am PC einzugeben. Und schließlich sind in eine Tabelle unter den chinesischen Schriftzeichen die Aussprache und Bedeutung einzutragen. Dass das ausreicht, einen hinreichenden Lerneffekt zu erzielen, darf bezweifelt werden.

6. Positiv zu vermerken ist der Abschnitt „Chinesisch am PC" auf S. 38 f. mit der Anleitung zum Installieren und Schreiben des Chinesischen auf dem Computer. Auf diese Art des Schreibens ist auch das Buch ausgerichtet, und deshalb trifft womöglich die oben geäußerte Kritik die Absicht der Verf.' nicht voll und ganz. Da aber in China noch immer viel von Hand geschrieben wird, auch Inschriften oft handschriftlich (kalligraphisch) wiedergegeben werden, ist es in jedem Fall nützlich, die Abfolge und Schreibrichtung der Striche eines Schriftzeichens zu kennen, da man sonst handschriftliches Chinesisch kaum entziffern kann. Ein eindeutig positiver Aktivposten sind die zwei CDs, auf denen die Lektionen, von einer männlichen und einer weiblichen Stimme gesprochen, nachzuhören und Ausspracheübungen zu absolvieren sind.

Dieses Buch ist vermutlich nicht schlechter als andere Chinesisch-Lehrwerke, die auf dem Markt sind. Es könnte aber besser sein, als es derzeit ist. Hinweise dazu gibt es in dieser Besprechung. Für den doch recht stolzen Preis ließe sich vielleicht das umfangreiche Lernpensum, mit weiteren Übungen versehen, auf zwei Bände verteilen. Man muss ja nicht in einem Dutzend Lektionen schon ein halbes Tausend Schriftzeichen lernen. Mach's halblang!, hieß da früher ein Spruch. Der Anspruch, den das Werk mit „systematisch, schnell und gut" im Titel erhebt, gilt bei diesem Buch wohl nur für Fremdsprachenlerngenies; die aber finden sich nicht gerade allzu häufig. ◂◂

Königswege gibt es nicht!

Karlheinz Wecht



Beutelspacher, Albrecht: Albrecht Beutelspachers Kleines Mathematikum. Die 101 wichtigsten Fragen und Antworten zur Mathematik
Verlag C. H. Beck, München 2010, 189 S., ISBN 978-3-406-60202-3, € 14,95

Was hat der Mathematikprofessor Albrecht Beutelspacher nicht schon alles unternommen, um Interesse und Begeisterung für sein Fach zu wecken. Mit seinen Büchern versucht er dem mathematischen Laien die Gedankenwelt der Königin der Wissenschaften näher zu bringen. In Gießen gründete er das „Mathematikum", ein wundervolles Museum für Mathematik, das zum Nachdenken und Mitmachen anregt. Mit Teilen dieses Museums zieht er durch die Lande und bringt die Menschen dazu, sich mit Themen zu beschäftigen, die wenig mit Rechnen, aber umso mehr mit einer Wissenschaft zu tun haben, die unser Leben bestimmt.

In seinem „Kleinen Mathematikum" hat Albrecht Beutelspacher die „101 wichtigsten Fragen zur Ma-

thematik“ gesammelt, auf die er noch mehr Antworten gibt. Sicherlich sind nicht alle Fragen besonders wichtig, interessant sind sie aber allemal. Sie sprechen den Intellekt an, in manchen Fällen unser ästhetisches Empfinden, gehen auf Grundsätzliches ein und erlauben Einblicke in strukturelles Denken.

Dabei nutzt Albrecht Beutelspacher die spannende Geschichte mathematischer Erkenntnisse ebenso wie besonders einfache Fragestellungen, die zunächst ohne mathematischen Bezug das Nachdenken regelrecht provozieren und an denen doch bald die Denkmuster der wissenschaftlichen Mathematik sichtbar werden.

Das hier besprochene Buch dürfte wie viele andere Bücher von Prof. Beutelspacher eine Fundgrube für Mathematiklehrer sein. Man erfährt bei der vergnüglichen Lektüre so nebenbei woher der Name der Internetsuchmaschine „Google“ kommt, ob die Existenz Gottes zu beweisen ist oder was Hilbert mit seinem Hotel erklären wollte.

Der Autor selbst schreibt in seinem Vorwort, dass viele Fragen des Buches aus seinen Gesprächen mit Besuchern des Mathematikmuseums entstanden sind. Es könnten auch Schülerfragen sein, die sogar im Musikunterricht möglich wären. Als Ausgangspunkt einer spannenden fächerübergreifenden Unterrichtsstunde wäre z. B. Frage 73 des Buches, die den Zusammenhang zwischen dem wohltemperierten Klavier und dem „pythagoreischen Komma“ betrifft, bestimmt geeignet.

Meine Empfehlung: Lassen Sie sich auf das Buch ein und sie werden bereichert mit vielen neuen Erkenntnissen und Einblicken in die Welt der Mathematik. Einen Königsweg zu dieser Wissenschaft gibt nicht – schmale, aussichtsreiche Pfade aber hat Albrecht Beutelspacher in seinem Kleinen Mathematikum beschrieben. ◂◂

Alle Rezensenten, die ihren mir zugesandten Beitrag in diesem Heft nicht abgedruckt finden, bitte ich wieder einmal um Geduld. Es mussten aus technischen Gründen einige Rezensionen auf das nächste Heft verschoben werden.

Mythologie – Politik – Weltuntergang

Griechische Sagen und Mythen – neu entdeckt

Manfred Egenhoff

Ferry, Luc: Leben lernen: Die Weisheit der Mythen
Verlag Antje Kunstmann, München 2009, 428 S., ISBN 978-3-88897-586-8, € 24,90

Mythen sind wieder en vogue. Vor kurzem erschien in unserer Zeitschrift die Besprechung eines Buches über deutsche Mythen, an denen es bis in die neueste Zeit keinen Mangel gibt. Bekannter – und wohl auch eher oder ausschließlich als Mythen empfunden – sind uns die der alten Zeit, neben denen der Bibel insbesondere die der altgriechischen Welt. Die Götter- und Heldensagen der Hellenen sind unzählige Male nacherzählt worden, nicht erst in neuerer Zeit, sondern schon in der Antike bei den Griechen und Römern selbst. Sie sind bis heute auch Stoff für Theater und Film oder auch für philosophische Betrachtungen – man denke nur an Sartres „Fliegen“ oder Camus’ „Mythos von Sisyphos“. Damit ist aber auch klar, dass diese alten Geschichten nicht nur für Kinder sind, sondern ganz entschieden auch für Erwachsene; denn sie haben uns in unserer modernen Welt immer noch nicht nur etwas, sondern Wesentliches zu sagen.

Der Meinung ist zumindest Luc Ferry, Philosophieprofessor und 2002–2004 auch Erziehungsminister in Frankreich. Und deshalb hat er seinem ersten „Leben lernen“-Band mit dem Titel „Eine philosophische Gebrauchsanweisung“ jetzt einen zweiten folgen lassen: „Die Weisheit der Mythen“. Darin geht es ausschließlich um die altgriechischen Mythen und ihr besseres Verständnis. „Was ist der tiefere Sinn der griechischen Mythen und warum sollte man sich noch heute, heute vielleicht sogar mehr denn je, für sie interessieren?“ – so beginnt er denn auch sein Vorwort, um dann sogleich auf die für ihn zentrale Gestalt des Odysseus zu sprechen zu kommen. Und was man anschließend in sechs Kapiteln über Götter und Menschen, Prometheus, Odysseus und Orpheus, Herakles und Theseus, Ödipus und Antigone erfährt, ist schon erstaunlich – auch für den, der diese Sagen

und Mythen alle bereits kennt. Der „Sitz im Leben" wie auch die existenzielle Bedeutung dieser alten Geschichten wird deutlich, und man ist als Leser immer wieder überrascht und lernt hinzu.

Und das alles lässt sich flüssig lesen, da Luc Ferry gut erzählt, bisweilen Originaltexte aus dem Altertum in Übersetzung zitiert und immer auch das Geschehen reflektiert und interpretiert. Das soll die Mythen für eine junge Leserschaft verständlich machen, an die der Autor sich denn auch – wie schon im ersten Band von „Leben lernen" – sie duzend wendet. Den Rezensenten hat das bisweilen gestört, aber der Autor hat schon recht, wenn er anmerkt: „Das Duzen zwingt mich quasi automatisch, ohne dass ich darüber nachdenke, sie [d. h. das in den Mythen vorkommende Personal und die Begrifflichkeit] zu definieren und erläutern, was ich bestimmt nicht so selbstverständlich täte, wenn ich meinen Leser siezen würde." (S. 44) Auf diese Weise ergibt sich eine ganz neue und interessante Form der Darstellung griechischer Sagen, die von der herkömmlichen, z. B. der Schwabs, erheblich abweicht.

Aber es geht Ferry ja auch nicht einfach um eine neue Nacherzählung alter Geschichten; es liegt ihm vielmehr daran, zum einen die ursprüngliche Absicht, insbesondere die kosmologische Bedeutung der Mythen herauszuarbeiten, zum anderen das für uns heute Bedeutsame. Er selbst formuliert es im Vorwort so: „Dieses Buch möchte die schlafenden Metaphern der griechischen Mythologie ‚aufwecken'". (S. 18) Das gelingt ihm, wenn auch manche Deutung der Sagen in dem Buch ein wenig überzogen erscheinen mag. Eine interessante, aber etwas verkürzte Deutung findet sich z. B. auf S. 102: Hier leitet der Verf. das Wort „Taifun" direkt von der griechischen Sagengestalt des schrecklichen Typhon ab. Sicherlich sind beide furchtbar, aber der tropische Wirbelsturm hat zunächst einen chinesischen Ursprung (tai fung = großer Wind). Jedoch: „Als das fenöstl. Fremdwort ins Engl. gelangte, konnte es sich dort mit einem längst vorhandenen typhoon ‚Wirbelwind' mischen, das auf gleichbed. gr typhón beruht." (Kluge, Etymologisches Wörterbuch)

Kritisch anzumerken bleibt nur noch ein Druckfehler: Das sechste und letzte Kapitel des Buches handelt von Ödipus und Antigone, aber hartnäckig heißt es in der Kapitelüberschrift wie im Inhaltsverzeichnis „Das Unheil von Odysseus und seiner Tochter Antigone"; das ist der Übersetzerin und/oder dem Korrektor anzulasten, auf den Inhalt des Buches gesehen ist es aber geradezu eine magische Rückkehr zum Anfang, zum ersten Kapitel, in dem Odysseus, in seiner Schläue (oder sollte man sagen: Verschlagenheit?) der Grieche schlechthin, die Hauptperson darstellt.

Das Buch sei allen empfohlen, die die Antike und Griechenland als die Wiege unserer Kultur schätzen, und mehr noch all denen, die davon bisher wenig oder gar keine Ahnung hatten. ◂◂

13 Jahrhunderte muslimischer Sklavenhandel in Afrika

Heinz Weischer

N'Diaye, Tidiane: Der verschleierte Völkermord. Die Geschichte des muslimischen Sklavenhandels in Afrika

Rowohlt Verlag, Reinbek 2010, 253 S., ISBN 978-3-498-04690-3, € 19,95

Natürlich liest man sehr viel in den Geschichtsbüchern über den transatlantischen Sklavenhandel der Neuzeit, man benennt die Schuldigen: Europäer und Amerikaner. Man liest wenig – ich schließe mich da ein – von dem muslimischen Sklavenhandel mit Schwarzafrikanern seit der Gründung des Islam; der Koran befürwortet ausdrücklich die Versklavung von Nicht-Muslimen. Eher amüsiert unterhält man sich über die ulkigen Eunuchen in den Harems der arabischen Scheichs. Auch in den muslimischen Ländern spricht man nicht über diese Geschichte ungeheurer Greuel, wie der senegalesische Anthropologe Tidiane N'Diaye behauptet, der wohl die gründlichste Bestandsaufnahme jener tabuisierten Geschehnisse im „arabomuslimischen" Umfeld geschrieben hat: „Der verschleierte Völkermord". Fakten: In 13 Jahrhunderten wurden schätzungsweise 17 Millionen Afrikaner von den Arabomuslimen in ihren Dörfern gejagt, die Alten, Kinder und schwachen Frauen wurden niedergemetzelt, die Männer in Ketten gelegt, ganze Landstriche waren entvölkert, der englische Afrikaforscher Livingstone berichtet noch im 19. Jahrhundert von Dörfern voller Leichen. Die Gefangenen wurden durch mörderischen Urwald zur Küste oder durch die heiße Wüste nach Nordafrika getrieben. 20 Prozent überlebten diesen Transport nicht. Die Insel Sansibar war der große Sklavenumschlagsplatz an der Ostküste. Die auf kleinsten Raum in Schiffen zusammengepferchten Sklaven – wie man es von Belegungsplänen transatlantischer Sklaventransporte kennt – wurden auf den Sklavenmärkten an den arabischen Küsten verhökert, auch nach Persien weiterverkauft. Und das Schauerlichste: Die Männer und Jungen wurden kastriert, weil man verhindern wollte, daß sie sich als Pa-

rallelgesellschaft in den arabomuslimischen Ländern fortpflanzten, wie es in Nordamerika geschah. Der österreichische Ethnologe Paulitschke berichtet 1885: „Die Oromo, ein Volk im Süden Äthiopiens führten die Kastration durch Entfernung der Hoden bei zehn bis fünfzehnjährigen Knaben durch; die Wunde wird mit Butter geheilt. Es werden ganze Ladungen von Eunuchen über den Hafen von Tadjourah verschifft, von denen allerdings zwischen siebzig und achtzig Prozent die schlechte Behandlung nicht überlebten." Zynischerweise verabscheuten die Araber und die Ägypter zwar nicht die Kastrierten, aber das Kastrieren, ließen es also von skrupellosen Helfern anderer Kulturen vornehmen, in Oberägypten waren es zwei koptische Mönche, die es zur anerkannten Kunstfertigkeit brachten. Für all dieses Geschehen findet Tidiane N'Diaye den Begriff „Völkermord", zunächst die Ausrottung ganzer Völkerstämme Afrikas, dann die verlustreichen Transporte in die arabomuslimischen Länder, schließlich die Verhinderung der Fortpflanzung. Dieser Begriff „Völkermord" wird von der heutigen arabomuslimischen Gesellschaft entrüstet zurückgewiesen, obwohl in ihren Regionen die Sklaverei mit den schrecklichen Begleiterscheinungen bis in die 20er Jahre des letzten Jahrhunderts weiterbetrieben wurde, unter den wegschauenden Augen der europäischen Kolonialmächte. Dort, in Europa wurde der Sklavenhandel zu Beginn des 19. Jahrhunderts geächtet, jedoch, so Tidiane N'Diaye, habe z. B. der deutsche Kaiser Wilhelm II. bis zum Ende des 19. Jahrhunderts nie die Absicht gehegt, die Sklaverei der Araber in all ihren Formen abzuschaffen. Im Gegenteil habe er erklärt, die Lage unter Berücksichtigung der lokalen Sitten und Bräuche schrittweise zu verändern, um eine Revolution der Araber im deutschen Kolonialbesitz Sansibar zu verhindern.

Für Tidiane N'Diaye ist die Versklavung der Schwarzafrikaner in der krassen, rassistischen Verachtung durch die Araber und Nordafrikaner begründet. Der Islam missionierte zwar in Schwarzafrika, aber selbst wenn die „Untermenschen" zum Islam übertraten, waren sie nur unvollkommen vor der Sklaverei geschützt. Viele Schwarzafrikaner waren Christen, die meisten hingen jedoch Naturreligionen an. Und diese „Nicht-Gläubigen" mußte man unterjochen und in Besitz nehmen zur Zwangsarbeit. Sklaven wurden wie Zuchtvieh in den Markbörsen gehandelt, wurden auch als menschliche Wechsel angesehen, also eine totale Verdinglichung, bar jeder eigenen Menschenwürde, welche die Arabomuslime nur für sich reklamierten. Das allerdings war und ist Methode auf allen Sklavenmärkten der Welt und aller Zeitalter, sei es bei den so demokratischen Griechen unter Perikles, wie auch im römischen Imperium, das die Erziehung seiner Jugend allerdings in die Hände griechischer Sklaven legte, so daß hier wohl eine gewisse Achtung des Sklaven als Mensch zu finden ist. Schuldhafte Verstrickungen auch in der Sklavenhaltung der Nordamerikaner, aber auch die Versklavung der eingeborenen Guaraní in Paraguay durch den Jesuitenorden. So richtet sich der Appell Tidiane N'Diaye, der selbst Muslim ist, zunächst an die Geschichtsblockade der Arabomuslime, in einer gründlichen Erforschung des hausgemachten Phänomens diese Blockade zugunsten eines Schulbekenntnisses für den Völkermord zu nutzen. Dann richtet sich der Autor in seinen weltweiten Buchauflagen an das Gewissen seiner Leser, die Menschenwürde in ihrer gesellschaftlichen Umgebung zu prüfen. – Ein erschreckendes, zutiefst trauriges Buch. ◂◂

Eine Plauderei auf hohem Niveau

Peter Stoldt

Helmut Schmidt und Fritz Stern: Unser Jahrhundert. Ein Gespräch
C. H. Beck Verlag, München 2010, 287 S., ISBN 978-3-406-60132-3, € 21,95

„Es sollte kein Geschichtsbuch werden", dies Gespräch über Themen der deutschen und amerikanischen Geschichte im 20. Jahrhundert, versprechen die Autoren im Vorwort. Dass in dem Gespräch immer wieder historische Wurzeln ins 19. Jahrhundert hinabreichen, versteht sich.

Es handelt sich um die lebendige Aufzeichnung eines Gesprächs über sechs Vor- und Nachmittage zwischen zwei lebenserfahrenen Zeitzeugen, die etwas zu sagen haben: der Politiker aus Hamburg und der emigrierte Historiker aus Breslau (der nicht wieder nach Deutschland zurückkehrte). „Zwei kluge alte Männer streifen durch das 20. Jahrhundert und die Welt von heute" (Klappentext).

Und es ist kein Geschichtsbuch geworden, schon weil das Gespräch unter der hanseatischen Freundesformel („Helmut und Sie/Fritz und Sie") immer wieder spontane Einwürfe und Abschweifungen erlaubt, auch sehr persönliche Anekdoten einblendet. Es ist dies Persönliche, das assoziativ Lebendige der Gesprächsform, das das Buch lesenswert macht.

Natürlich sind es auch die Gesprächsthemen, die uns Leser interessieren, die uns – laut Klappentext – weiser machen können. Die Inhaltsstichworte zu den

sechs Halbtagen ließen sich thematisch noch verdichten; das Namensregister im Anhang hilft hier.

Ich will eine Reihe von Themen herausgreifen, die für mich besonders ergiebig waren, die u. U. auch für Unterrichtszwecke ergiebig sein könnten. Wegen ihrer Anschaulichkeit, wegen der jeweils individuellen sachlichen Begründung von Standpunkten. Es handele sich um z. T. „heikle Themen", wie Schmidt und Stern im Vorwort vermerken. Natürlich kann nicht alles neu für uns sein, angesichts der zahlreichen Bücher von und über Helmut Schmidt. Nicht schlimm: Wiederholungen unterstützen das Erinnern.

- Antisemitismus, Holocaust, Israel aus deutscher und amerikanischer Perspektive, Israel in Nahost (S. 46–58, 73–87, 157–162)
- Ostküstenelite, Neokonservative, Gründe für das Ahistorische bei Amerikanern (S. 26–34, 41–45, 279–280)
- Die „native Americans": „eine dunkle Spur der Unmenschlichkeit" (S. 64–66)
- „Warum die Deutschen politisch so unaufgeklärt waren" in den 30er Jahren; politische Erziehung „unzureichend" (S. 87–92)
- Der Versailler Vertrag – eine „unerhörte Schweinerei" nebst anderen Hypotheken für die Weimarer Republik (S. 97–99, 103–106, 243–245)
- Persönliche Einschätzungen zu amerikanischen Präsidenten und deutschen Kanzlern (S. 111–116, 125–127, 153/4, 255–257)
- Den Kapitalismus zähmen durch Regulierung und Mentalitätswandel (S. 137, 196–205, 276–278)
- Der Mythos „Bismarck" (S. 162–167)
- Gorbatschows Rolle während der Vereinigungsjahre 1989/90 (S. 167–173, 177–180, 184–190)
- Schmidts persönliche Begegnungen mit Brechnew und Mao in den 70ern (S. 174–175, 177–178)
- „Nation Building" in Afghanistan oder im Irak – „zum Schieflachen"; zu militärischen Interventionen aus humanitären Gründen (S. 215–222)
- Schmidt und die Päpste Johannes Paul II. und Benedikt XVI. (S. 257–259)
- Zu der breiten Osterweiterung der EU – „ein Fehler" – und zur möglichen Aufnahme der Türkei – „eine Katastrophe" (S. 268–270, 275)

Es sollte ja kein Geschichtsbuch werden – ist es auch nicht geworden. Dabei wären Geschichtsbücher anschaulicher, wenn sie so persönlich Erlebtes einbeziehen könnten. ◂◂

TÜV-Plakette für die Demokratie!

Thomas Lother

Höffe, Otfried: Ist die Demokratie zukunftsfähig? Über moderne Politik
Verlag C. H. Beck, Beck´sche Reihe Bd. 1911, München 2009, 344 S., ISBN 978-3-406-58717-7, € 14,95

Wieso die Frage überhaupt stellen? Demokratie gilt doch allgemein als wünschenswert. Keine zwei Jahrzehnte ist es her, dass nach dem Zusammenbruch des Sowjetsystems der amerikanische Politikwissenschaftler Francis Fukuyama „Das Ende der Geschichte" ausrief, weil die liberale Demokratie westlichen Zuschnitts sich weltweit als das siegreiche politische Modell durchgesetzt habe. Dieser triumphalistischen Prognose setzte Samuel Huntington fast zeitgleich seinen „Clash of Civilizations" entgegen, realpolitisch kontrastiert durch die Gräuel im Jugoslawischen Bürgerkrieg, den Genozid in Ruanda, Al Qaida und seine Metastasen, Abu Graib etc., etc.

Der politische Philosoph Otfried Höffe macht gleich in seiner Einführung klar, dass Demokratie in Zeiten der Globalisierung aus interkultureller Perspektive eine Staatsform ist, die sich zu rechtfertigen hat! Er unterzieht die Demokratie durch seine Analyse gewissermaßen einem Stresstest, als einem politischen Instrument für Problembewältigung und Zukunftssicherung. Dem Grunddilemma menschlicher Handlungsmuster: „Das Jetzt ist wichtiger als das Später" und „Die eigenen Belange werden über die der anderen gestellt" unterliegt jegliche Herrschaftsform. Gerade hier scheint die Demokratie einen Wettbewerbsnachteil zu haben, da sie weniger kann als von ihr erwartet wird, zumal sie selbst nur als Teilsystem mit anderen Teilsystemen wie z. B. Wirtschaft und Wissenschaft um Macht konkurriert. Gleichzeitig führt die Globalisierung zu wachsenden Abhängigkeiten all dieser Teilsysteme weltweit, bei sinkender Entscheidungs- und Handlungsmacht. Nach Höffes anthropologischer Hypothese, dass es epochen- und kulturunabhängig in nahezu allen Lebensbereichen um Macht und Einfluss sowie den Kampf darum geht, muss es bei der Konkurrenz der Herrschaftssysteme um die Fähigkeiten gehen, das eigene Macht- und Klugheitspotenzial (politisch, wirtschaftlich etc.) angesichts von Gegnern und Hindernissen so einzusetzen, dass die eigenen Interessen

strategisch möglichst im Dienst einer guten Zukunft stehen. Begünstigen aber nicht die Spielregeln demokratischer Machterringung auf Zeit sowie Anspruchs- und Umverteilungsdenken die Unverantwortlichkeit gegenüber der Zukunft? Haben politische Repräsentanten mit zukunftsfähigen Strategien, die sich dem individuellen und gruppenegoistischem Maximalismus des hic et nunc entgegenstemmen, überhaupt eine Zukunft?

Höffes Ausblick auf die Zukunftsfähigkeit der Demokratie fällt tröstlich aus. Den zukunftsbedrohenden Problemen stehen alle anderen global rivalisierenden Herrschaftssysteme ebenfalls gegenüber. Und sie seien autoritär nicht zu lösen. So werde aus der kritisierten Schwäche der Demokratie, lediglich die Rahmenbedingungen vorzugeben, aber keinen allumfassenden und durchgreifenden Handlungskodex für den Bürger vorzuschreiben, ein Wettbewerbsvorteil. „Eine engagierte Bürgerschaft, ein hohes Bildungs- und Ausbildungsniveau, soziale und kulturelle Fundamente und nicht zuletzt eine politische Ordnung, die auf neue Herausforderungen flexibel zu reagieren vermag", machen ein demokratisches Gesellschaftssystem lernfähig, reformfähig und somit zukunftsfähig.

Ich hoffe und wünsche mir, dass Höffe recht behält. ◂◂

Lesenswertes zum aktuellen Wirtschafts-, Klima- und Gesellschaftswandel

Nora Lucidi

Leggewie, Claus/Welzer, Harald: Das Ende der Welt, wie wir sie kannten

S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main 2009, 278 S., ISBN 978-3-10-043311-4, € 19,95 (gebunden), € 9,95 (broschiert)

Nach 250 Jahren rasanter Entwicklung von Technik und Ökonomie und ungehemmter Ausbeutung aller irdischen Ressourcen, stellt die Wissenschaft unwiderlegbar fest, dass die Menschheit seit etwa dreißig Jahren jährlich mehr Ressourcen verkonsumiert, als die Erde pro Jahr zur Verfügung stellt. Die Folgen sind nicht erst seit der Explosion der Deepwater Horizon für alle sichtbar: eine weltweite katastrophale Umweltverschmutzung, zur Neige gehende fossile Energieträger, eine Weltbevölkerung, die demnächst sieben Milliarden überschreiten wird, zunehmende Ernährungskrisen, abschmelzende Polkappen, Erwärmung der Erdatmosphäre, zunehmende katastrophale Wetterkonstellationen und eine akute Weltwirtschaftskrise, die die Ausmaße der Großen Depression Ende der Zwanziger des vergangenen Jahrhunderts weit übertroffen hat.

All diese Krisen zeigen: Die Erdbevölkerung befindet sich inmitten eines großen Transformationsprozesses hin zu einer Gesellschaft ohne fossile Energieträger und – so hoffen die Autoren – hin zu einer aktiveren Teilhabe der Menschen an den politischen und wirtschaftlichen Entscheidungen.

Die beiden Autoren, renommierte Politik- und Sozialwissenschaftler am Kulturwissenschaftlichen Institut der Universität Essen-Duisburg, gehen in ihrem Buch der Frage nach: Ist es möglich, die gegenwärtige Weltkrise mithilfe von Wirtschafts- und Lebensformen zu meistern, die nicht auf Wachstum, sondern auf Gerechtigkeit und Lebensqualität setzen?

Das Buch ist in fünf Kapitel aufgeteilt. Zunächst wird eine Analyse der gegenwärtigen ökonomisch-kulturellen Lage vorgenommen. Das 2. Kapitel behandelt die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Kritik des laufenden Krisenmanagements, das auf überholte Instrumente setzt, ist Gegentand des 3. Kapitels. Die letzten beiden Kapitel gehen der Frage nach, ob die globale Transformation eher durch autoritäre oder durch demokratische Gesellschaftsformen zu meistern sein wird. Die Autoren zeigen auf, dass eine *demokratisierte Demokratie* am besten dazu in der Lage ist.

Das Buch ist trotz aller Unkenrufe, die es als Weltuntergangsszenario missverstehen wollen, ein optimistisches Buch. Der sperrige Titel entstammt dem gleichnamigen Musikstück der alternativen Rockgruppe R. E. M. (achtziger Jahre), das als Hintergrundmusik den Tenor beim Lesen hörenswert unterstützt (… And I feel good).

Es ist ein Mutmachbuch für viele Leser, den Einfluss der eigenen kleinen Netzwerke, der Identität schaffenden Wir-Gruppen, viel stärker zu nutzen als bisher, um die erforderlichen Veränderungen voranzutreiben. ◂◂

Apocalypse now! mit „Mister Weltuntergang“

Stephan Schneider

Keulemans, Maarten: Exit Mundi. Die besten Weltuntergänge
dtv, München 2010, Deutsche Erstausgabe, 304 S., ISBN 978-3-423-34617-7, € 9,20

Weil der vorangestellte Witz die ganze Art des amüsanten Taschenbuches (empfehlenswerte Ferienlektüre!) zu einem ernsten – oder ist es nicht gar das ernsteste? – Thema am besten charakterisiert, stelle ich ihn der Einfachheit halber auch meiner Rezension voran:

„Zwei Planeten treffen sich im Weltall. ‚Mensch, lange nicht gesehen', sagt der eine. ‚Wie geht's?' Der andere seufzt. ‚Na ja, irgendwie fühle ich mich nicht so gut. Ich fürchte, ich habe Humanitis.' ‚Ach, mach dir keine Sorgen', antwortet der erste Planet. ‚Das geht von selbst wieder vorbei.'"

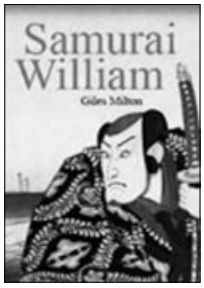
Ist es nicht etwas makaber, wenn der Niederländer Keulemans sein Buch über 32 mögliche und leider auch wahrscheinliche Weltuntergangsszenarien in seinem Vorwort als „Quelle des Vergnügens" verstanden wissen will? DIE Apokalypse, so wie wir sie in unserem mitteleuropäischen Kulturkreis meistens im Religionsunterricht, in sonntäglichen Predigten, in Darstellungen auf Gemälden, als Fresken oder auf Kirchenfenstern in all ihrer Schaurigkeit ausgemalt bekamen und sie uns in unserer gläubigen Jugend also auch ziemlich schrecklich vorstellten, ist für den aufgeklärten Keulemans nur eines von vielen möglichen „Enden". Er fügt noch über zwei Dutzend mindestens genauso schlimme hinzu, die er durch wissenschaftliche Studien quer durch alle Fachgebiete ermittelt hat. Trotzdem bereitet die abendliche Lektüre keine Alpträume: Stilistisch werden tatsächlich alle Katastrophen immer mit einem Augenzwinkern und einer wohltuenden Selbstironie dargeboten und sprachlich geht es sehr locker zu. „Wir leben auf einem Scheiß-Planeten" ist ein Untertitel, der dem Leser klarmacht, dass unser „verkommener" Planet alles andere als eine ideale Heimat ist (S. 15). Auch Anleihen an die Ausdrucksweise der Comics in den Kapitelüberschriften lockern den ernsten Hintergrund erfrischend auf. Eine Kostprobe von Seite 111: „KABUMM! Herr Ober, da ist ein Berg in meiner Suppe". Anschließend beschreibt Keulemans die verheerende Wirkung eines Meteoreinschlages, was bekanntermaßen ja zum Aussterben der Dinosaurier vor 65 Millionen Jahren geführt haben soll. Nachdem er z. B. recht plastisch einen Felsbrocken in der Größe des Mount Everest mit 70.000 km/h auf Paris niedersausen lässt, die Folgen in Form von entstehenden Hitze- und Schockwellen, eine Kraterbildung von 90 km Breite und 30 km Tiefe ausmalt, sachlich die augenblickliche Auslöschung allen Lebens in einem Umkreis kontinentalen Ausmaßes konstatiert, überlegt er mit dem Leser, wie dieser Katastrophe eventuell mit einem U-Boot zu entkommen wäre: „Wenn Sie nach einer Woche wieder auftauchen, (…) ist es schrecklich kalt geworden (…). Es fängt an zu regnen und erschreckt stellen Sie fest, dass die Tropfen Blasen auf Ihrer Haut hinterlassen. Auch das noch. Schnell ins U-Boot zurück." (S. 114) Natürlich geht es mit der deprimierenden Beschreibung der zwangsläufigen globalen Auswirkungen weiter, die wir aus unzähligen Katastrophenfilmen kennen, bis Keulemans lapidar, aber logisch den Schluss zieht: „Im besten Fall wird der Mensch zurückgeworfen in die Steinzeit; mit etwas mehr Pech sterben wir ganz aus." (S. 116)

Mein Lieblingskapitel handelt nicht von einem möglichen Angriff intelligenter Wesen aus dem All, der explodierenden Sonne, Schwarzen Löchern, dem Zusammenfall des gesamten Universums, Meteoreinschlägen, Supervulkanen, Atombomben in Händen von Terroristen, der globalen Erwärmung und Umweltverschmutzung, der nächsten Eiszeit, Viren, einem Superunkraut, der Invasion der Killerkaninchen oder dem Aussterben der Menschheit infolge von Unfruchtbarkeit. Weil ich gar keine Ahnung von der Materie habe, beeindruckte mich ein sehr kurzes Kapitel, überschrieben mit „BRFFFFT! Die Meerpupser greifen an". Es handelt von den ursprünglichen Bewohnern unseres Planeten, exotischen Ur-Mikroben, die den Namen „Archaea" tragen, Methan ausatmen und für die Sauerstoff giftig ist. Vor 2,3 Milliarden Jahren, als die Atmosphäre immer sauerstoffhaltiger wurde, sollen sie sich in Eisplacken (Methanhydrat) auf und unter dem Meeresboden verkrochen, aber nach wie vor fleißig Methan produziert haben. Keulemans beschreibt, was passiert, wenn die Wassertemperatur der Meere steigt und das Gaseis schmilzt. „Fünf Grad etwa, so meinen die Forscher, und die Mutter aller Fürze taucht vielleicht auf." (S. 228) Eine Kettenreaktion von Megaexplosionen der Atmosphäre und der Meere wären die Leben vernichtende Folge.

Aber zur Beruhigung: Sein Buch beendet der Autor mit dem Hinweis, dass alle beschriebenen Arten von Weltuntergängen nach der Wahrscheinlichkeitsrechnung noch millionenfach unwahrscheinlicher als der berühmte Sechser im Lotto sind oder dass damit frühestens in einigen Jahrmillionen zu rechnen ist, dass also die Welt nicht (so bald) untergeht. Da kann man das Buch doch beruhigt aus der Hand legen

und bei Gelegenheit schauen, was Keulemans aktuell in seine den diversen Weltuntergängen gewidmete Website www.exitmundi.nl eingestellt hat, die ihn eigentlich erst auf die Idee zum vorgestellten Buch gebracht hat. ◂◂

Der Ferne Osten



William Adams, Japans erster „Außenminister"

Jürgen Lehmann

Milton, Giles: Samurai William. Ein englischer Navigator im Dienste des Shōgun
Wunderkammer-Verlag, Neu-Isenburg 2009, 334 S., ISBN 978-3-939062-08-0, € 19,95

Vorbemerkung: Als ich in einem Seminar zur Vorbereitung auf meine Auslandslehrer-Stelle nach den Motiven für meine Bewerbung befragt wurde, gab ich wahrheitsgemäß u. a. auch „Abenteuerlust" an und erntete zu meiner Verwunderung nicht nur Kopfnicken, sondern auch missbilligende Blicke. Aber ich bleibe dabei: Wer ins Ausland geht, lässt sich auf ein Abenteuer ein, und er sollte sich dessen bewusst sein! Insofern gehört auch dieses Buch auf den Büchertisch des Kollegen Egenhoff.

Es bietet dem Leser weit mehr, als sein karger Titel besagt, nämlich einen Ausschnitt aus der Entdeckungsgeschichte: In 14 Kapiteln, den „Prolog" eingeschlossen, berichtet Giles Milton, Historiker von Rang, vom ersten Auftauchen der Europäer – Portugiesen und Spanier, alles verwegene Kaufleute, begleitet von eifernden Missionaren – in dem sagenumwobenen Japan und seiner Erschließung durch sie, aber auch ihre allmähliche Verdrängung, später auch der der Holländer, seitens der Engländer bis zu Japans etwa 200 Jahre währenden „Abschließung" im 17. Jahrhundert; er beschreibt die vergebliche Suche nach der sogenannten „Nord-Ost-Passage" durch Holländer und Engländer; dann schildert er eindringlich die mehr als abenteuerliche Fahrt eines Konvois von fünf holländischen Schiffen nach Ostasien, von denen nur eines Japan erreichte; und schließlich gewährt er ernüchternde Einblicke in die Intrigen und Kämpfe zwischen den konkurrierenden Portugiesen, Spaniern, Holländern und Engländern in ganz Ostasien, die schließlich in der Gründung der *East India Company* und der sich abzeichnenden Seeherrschaft Albions mündeten: „England rules the waves …".

Eingebettet in diese Erfolgsgeschichte britischer Kolonialpolitik in Ost- und Südost-Asien geht der Autor dem schier unglaublichen Schicksal von William Adams nach, des ersten Engländers auf japanischem Boden, der vom todgeweihten Schiffbrüchigen zum einflussreichen Berater des mächtigen Shōgun Tokugawa aufstieg:

34 Jahre alt, heuerte William Adams 1589 als Steuermann auf einem der fünf holländischen Schiffe an, die als Konvoi den portugiesischen und spanischen Händlern im fernen Asien Konkurrenz machen sollten, notfalls mit Gewalt. Auch zum Schiffsbauer ausgebildet und ausgerüstet mit den neuesten nautischen Geräten zur Standortbestimmung auf See, überstand allein er mit der „*Liefde*" alle unsäglichen Strapazen und Gefahren der nahezu zweijährigen Reise auf der West-Route – also um Südamerika herum und durch den Großen Ozean – und erreichte im Frühjahr 1600 mit nur noch wenigen Leuten und völlig erschöpft als Schiffbrüchiger – per Zufall – japanischen Boden, dort den Tod erwartend.

Doch der aufgeschlossene Shōgun Tokugawa ließ Adams am Leben, nutzte dessen Wissen als Schiffsbauer und Navigator und machte ihn, erhoben in den Rang eines Samurai, zu seinem Berater. Adams lohnte ihn dies mit Loyalität und konnte auf Grund seiner Position die Vorrangstellung der Engländer in Japan durchsetzen, bis er 1620, also noch vor Beginn der Christenverfolgungen und der „Abschließung" Japans, hochangesehen starb, eine Frau und zwei Kinder in seiner Wahlheimat Japan hinterlassend.

Sicherlich inspiriert durch den (auch verfilmten) Bestseller-Roman „*Der Shōgun*" von James Clavell, sichtete Giles Milton akribisch genau alle ihm erreichbaren Quellen, um gewissermaßen das wissenschaftliche Pendant zu Clavells Roman zu schreiben, was ihm glänzend gelang, indem er spannend berichtete und Quellen in nahezu originärer Form zitierte und so dem Leser die Gefahren, Strapazen und auch Grausamkeiten, denen die Seefahrer ausgeliefert waren, drastisch vor Augen führte, eindrucksvoll verstärkt durch 42 in den Text eingefügte zeitgenössische Bild-Darstellungen.

Das Buch ist nicht nur ansprechend aufgemacht – großes Format (15 x 22 cm), in Leinen gebunden, illustriert, chamois-farbiges Papier –, sondern auch mit einem umfangreichen Anhang versehen: mit einem 7-seitigen, doppelspaltigen Namen-Register und – für den Historiker besonders wertvoll – ergänzenden Anmerkungen zu jedem Kapitel unter genauer Angabe der Quellen, diese bezüglich ihrer Qualität sogar noch bewertend.

Fazit: Eine fundierte und zugleich spannende Lektüre nicht nur für den Historiker, sondern für alle – allerdings unerschrockenen – Liebhaber von Reiseberichten. ◂◂

China light

Maria Baier

Lu Wenfu: Der Gourmet. Leben und Leidenschaft eines chinesischen Feinschmeckers
Diogenes Verlag, Zürich 1995, 192 S., ISBN 978-3-257-22785-7, € 8,90

In dem kleinen Roman lässt der bekannte Autor sein Alter Ego Gao Xiaoting über dessen vierzigjährige Beziehung zum Gourmet Zhu Ziye erzählen, die von einer tiefen Abneigung gegen den „Vielfraß" geprägt ist. Bei der Darstellung der recht langen Zeitspanne – es sind die für China traumatischen Jahre von der japanischen Besatzung bis zur Umgestaltung der Gesellschaft durch die kommunistische Revolution – konzentriert sich der Erzähler auf die Veränderung der Esskultur, welche die verschiedenen politischen Ereignisse mit sich bringen. Xiaoting ist dabei so etwas wie der Vertreter der Politik. Er ist, wenigstens anfangs, ein strammer Revolutionär, der in seiner Funktion als Geschäftsführer eines berühmten Spezialitätenrestaurants in Suzhou die neue Ideologie beflissen in die Praxis umsetzt, indem er z. B. nur noch für die Arbeiterklasse erschwingliche Hausmannskost servieren lässt. Er befindet sich im Dauerclinch mit Zhu Ziye, dem in seinen Augen prinzipienlosen Parasiten, der, sehr zum Ärger des Erzählers, immer Mittel und Wege findet, um an gutes Essen zu kommen. Die Geschichte läuft – was Xiaoting betrifft – auf einen Sieg des Pragmatismus hinaus: Er sieht ein, dass es weder sinnvoll noch möglich ist, den Chinesen ihre in 5 000 Jahren gewachsene Esskultur und ihre Liebe zum Essen auszutreiben. Allerdings, so schließt Xiaoting seine Erzählung ein wenig moralisierend ab, müssen sich Kochkunst und Essverhalten an die moderne Zeit anpassen, womit er nicht der westlichen Fastfood-Küche das Wort redet. Ein Festessen aber in der Tradition der Kaiserzeit, wie es Zhu Ziye am Schluss ausrichtet, ist dekadent, weil es Verschwendung und Etikettenschwindel betreibt.

Der Roman bietet leicht konsumierbare Lesekost, zumal alle ansatzweise ungustiösen Ereignisse wie die drei Hungerjahre oder die neunjährige Zwangsumsiedlung und Umerziehung des Erzählers nur kurz erwähnt werden. Etwas irritierend ist, dass der „Gourmet" Zhu Ziye durchgängig als Negativfigur gezeichnet ist. Das vom Autor (siehe das Nachwort) durchaus beabsichtigte hohe Lied auf die chinesische Esskultur kommt nicht deutlich zum Ausdruck.

Der Ton ist durchweg humorvoll, z. T. (selbst)ironisch und unterhaltsam. Anspielungen auf die Weltliteratur beweisen die Belesenheit des Autors, die zahlreichen Sprichwörter – auch eine chinesische Spezialität – zeigen seine Verbundenheit mit den Lesern, deren Zustimmung sie einfordern. ◂◂

Chinesische Schnitzeljagd

Maria Baier

Li Er: Koloratur
Klett Cotta-Verlag, Stuttgart 2009, 440 S., ISBN 978-3-608-93794-7, € 24,90

Li Ers Roman (es ist sein erster, er wurde 2002 veröffentlicht) ist eine Herausforderung an den Leser: Er braucht viel Geduld und eine große Kombinationsgabe, um den verschlungenen Fährten zu folgen und die winzigen Fragmente zu finden, aus denen die Geschichte zusammengesetzt ist. Nach harter Arbeit hat der aufmerksame Leser dann wohl ein fertiges Bild in der Hand, kann sich aber nicht sicher sein, dass es das richtige oder wahre ist.

Die Suche gilt dem Protagonisten Ge Ren (1899–1942 oder 43), der je nach Sicht der Dinge ein Volksheld oder ein Verräter ist. Drei Erzähler erzählen aus unterschiedlicher zeitlicher Distanz ihre Reise ins zentralchinesische Dahuang-Gebirge (1943), wo Ge Ren sich aufhält – inzwischen wird er als Gefangener in der Schule festgehalten. Er ist 1942 ins Dahuang-Gebirge geflüchtet, nachdem es ihm offenbar während eines Kampfes gegen die japanischen Invasionstruppen gelungen ist, seinen Tod vorzutäuschen und zu desertieren, um in Ruhe seine Memoiren, bzw. seinen Roman zu Ende zu schreiben; er ist außerdem schwer krank. Wie es scheint, war sein Heldentod von der kommunistischen Partei bereits vor der

Schlacht geplant, weswegen sie Gerüchten, er sei am Leben, sofort nachgeht. Auch andere Fraktionen reagieren prompt: Neben früheren Weggefährten auch die Nationalpartei der Kuomintang, die ihn für ihre Ziele einspannen will. Jedenfalls tummeln sich in einer unbedeutenden chinesischen Kleinstadt plötzlich eine Menge zweifelhafter Gestalten, die alle beteuern, die besten Freunde Ge Rens zu sein, die gekommen sind, um ihn zu retten. In Wirklichkeit aber haben alle – oder die meisten – den Auftrag, ihn zu töten und alle seine Schriften zu vernichten. Es wird nicht immer deutlich, in wessen Auftrag oder aus welchen Motiven die Personen handeln, weil sie entweder verschiedenen Geheimdiensten angehören, das Lager wechseln, je nachdem, welcher Seite sie gerade den Sieg zutrauen, oder ganz einfach lügen, aus ganz unterschiedlichen politischen oder privaten Interessen.

Der Leser bekommt wenigstens drei verschiedene Versionen von Ge Rens gewaltsamem Ende. Um seine „Sehnsucht nach Wahrheit" zu befriedigen, d. h. um herauszufinden, warum er geflohen ist und warum, von wem und wie er getötet wird, muss er nicht nur die langatmigen und komplexen Abweichungen und scheinbar nicht zur Sache gehörenden Nebenhandlungen (mit einer undurchschaubaren Personenvielfalt) verfolgen und hinter die schönen Fassaden der blumigen Selbstdarstellungen blicken. Er muss sich darüber hinaus durch eine schier unüberschaubare Anzahl von Dokumenten – Aussagen von Zeugen unterschiedlicher Couleur und Glaubwürdigkeit, Zeitungs- und Buchausschnitten – kämpfen, laut Vorwort aufgeführt zwecks größerer Authentizität. Die Mühe lohnt sich: Die Vorgeschichte ergibt ein zwar weiterhin lückenhaftes, aber dennoch einigermaßen stimmiges Bild vom Protagonisten: Er hat sich bereits in jungen Jahren in demokratischen Protestbewegungen engagiert, hat dann in Japan und Russland studiert, wo er sich offenbar mehr für die Kultur als für die Politik interessiert hat, war 1932–34 im damaligen Sowjetgebiet Chinas im Dahuang-Gebirge, wo er offenbar einen hohen Posten bekleidete, nahm am Langen Marsch teil (1934–36) und hielt sich bis zu seinem „Heldentod" in Yan'an im Norden Chinas auf, dem Hauptquartier der KPCh. Er ist, wie es scheint, ein Idealist und Intellektueller, der sich für die kommunistische Umgestaltung der Gesellschaft eingesetzt hat, jedoch in der Partei aneckt (er wird einmal mit einem störrischen Esel verglichen, s. S. 28 f.) und statt einer Bestrafung als „Trotzkist" (alle Feinde der Partei sind einfachheitshalber „Trotzkisten") in den sicheren Tod geschickt wird, was der Partei Erklärungsnöte erspart. Wie schon gesagt, überlebt er seinen offiziellen Tod (vielleicht mit Hilfe eines japanischen Freundes?) und zieht sich ins Privatleben zurück, ein Fehler, den er mit dem Leben bezahlt.

Wie seine Mörder es schaffen, ihn so aus dem Weg zu räumen, dass kein Schatten auf sie und die Parteien fällt („Wenn es um ein hehres Ziel geht, darf man nicht einmal den miesesten Trick scheuen." (S. 378)), sei hier nicht verraten. Und auch die kurze Handlungsskizze ist nicht mehr als eine Orientierungshilfe. Dem Autor geht es nämlich in erster Linie darum, zu zeigen, wie es zugegangen ist im China während der ideologischen und realen Kämpfe vor der Gründung der Volksrepublik und z. T. auch noch bis zum Ende der Kulturrevolution. Und er zeigt, wie die Politik und die Bevölkerung mit dem Chaos dieser Zeit umgegangen sind – und heute noch umgehen: Die dritte Erzählung findet im Jahre 2000 statt. Zum Vorschein kommt eine weitgehend prinzipienlose Gesellschaft, in der Gewissen und Verantwortung nichts gelten („Nur Kapitalisten und Japaner (reden) ständig vom Gewissen." (S. 91)), weswegen Akte brutaler Gewalt an der Tagesordnung sind. Dies ist der Armut, der Orientierungslosigkeit der Bevölkerung angesichts der sich fast täglich ändernden Realitäten und auch dem gewaltsamen Vorgehen aller politischer Gruppierungen geschuldet. Wenigstens zum größten Teil. Offenbar bietet die unübersichtliche Situation auch ein ideales Betätigungsfeld für kriminelle Elemente. Und wie erscheint das alles in den Erzählungen der Betroffenen? Sie reden es schön, beteuern treuherzig und unablässig, dass alles zum Wohle von Partei, Volk und Nation geschehen sei. Der Gipfel des Schönredens und Schöndenkens ist zweifellos die Umdeutung des Mordes (an Ge Ren) in einen Liebesbeweis.

„Koloratur" bedeutet im Chinesischen „schöne Worte machen", womit das Hauptanliegen des Verfassers bereits im Titel angegeben ist. An einer Stelle im Roman wird der Koloraturgesang einer Operndiva mit Eselsgeschrei verglichen („dieser Klang, dieser Ausdruck, dieses Sich-hin-und-her-Schütteln" (S. 22)), womit sich bei der „dialektischen" Beurteilung von Eseln, wie sie vorgenommen wird, interessante Deutungsvarianten ergeben könnten.

Auf jeden Fall ist nichts so, wie es scheint und wie es gesagt wird. Und je mehr einer spricht, desto weniger sagt er. Sprache verbirgt die Realität, aber gibt es überhaupt Wahrheit und Wirklichkeit? Sind sie nicht schon untergegangen im Chaos der politischen und ideologischen Luftakrobatik? Im Kapitel „Die Wirklichkeit ist eine Illusion" (S. 399 ff.) wird die Wirklichkeit verglichen mit einem Zwiebelkern, den es nicht gibt. Was allein echt ist, ist die Sehnsucht nach Wahrheit (S. 401 f.) – für Li Er offenbar Voraussetzung und Erkennungsmerkmal (nicht nur) chinesischer Schriftsteller.

„Koloratur" ist ein großartiger Roman. Er handelt von der Wahrheit in einem Land, in dem immer noch eine Partei das Wahrheitsmonopol besitzt und Fälschungen höchsten Schutz genießen. Sprachliche und erzählerische Form (Montage und Reportage) sind so gewählt, dass am Schluss eine Karikatur des politischen Realismus herauskommt. ◂◂

Deutsch-chinesische Probleme und ihre Lösung

Manfred Egenhoff

Luo, Lingyuan: Wie eine Chinesin schwanger wird
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2009, dtv premium 24744, 197 S., ISBN 978-3-423-24744-3, € 14,90

Wie verkauft man ein Buch auf dem übervollen Büchermarkt von heute bei immer weniger Lesern? Es bedarf eines ansprechenden, witzigen, reißerischen Titels für die Ohren und eines entsprechenden Titelbilds. Beides hat Luo Lingyuan* (oder war es der Verlag, ihr Lektor?) seit der Veröffentlichung ihres ersten Buches („Du fliegst jetzt für meinen Sohn aus dem fünften Stock!") mit Bravour geschafft. Das zweite und dritte ihrer Bücher (immer in der dtv-Premium-Reihe) haben wir in Heft 3/2008 vorgestellt. Inzwischen ist ein viertes erschienen, „Die Sterne von Shenzhen", eine Darstellung des Wirtschaftskapitalismus im neuen China, und nun also das fünfte, das sich mit zwischenmenschlichen Problemen befasst, die in der privaten Beziehung von Chinesen und Deutschen auftreten. Hier handelt es sich um einen jungen Deutschen, der zu einem Vortrag nach Kanton eingeladen ist, woher auch seine Freundin stammt, die in Deutschland als Fotografin arbeitet. Ihre Eltern besuchen sie gemeinsam, und im Haus der Eltern leben sie auch während ihres Aufenthalts in China. Und hier, beim Zusammenleben von Menschen zweier grundverschiedener Kulturen ergeben sich dann folgerichtig allerlei Reibungen und Missverständnisse, die dem Leser die Andersartigkeit Chinas, seiner Sitten und Kultur, bewusst machen. Der entscheidende Punkt für Tingyis Eltern aber ist, dass sie – unverheiratet noch – mit einem Deutschen zusammenlebt. Das muss unbedingt geändert werden, und dazu muss ein Kind gezeugt werden, zumal Tingyi ohnehin schon für chinesische Verhältnisse ziemlich alt ist – 25 Jahre – und längst verheiratet sein sollte.

Der Weg zur Schwangerschaft ist nicht so einfach, wie sich das ein heutiger Leser vielleicht vorstellen mag. Da gibt es Hindernisse, aber es gibt in China selbstverständlich auch Gegenmittel, die die Sache befördern, so dass alles schließlich noch zum guten Ende der Zeugung im Reich der Mitte kommt, wie es ja der Titel schon andeutet.

Der Roman ist, wie schon die früheren Bücher der Autorin, keine anspruchsvolle Literatur, weder inhaltlich noch sprachlich. Aber er sorgt für gute Unterhaltung und ist sicher für Kollegen, die nach China gehen oder in China leben oder gar ein Verhältnis zu einer Chinesin haben, gut und nützlich zu lesen – und damit erfüllt der Roman dann doch noch die Forderung des Horaz: prodesse et delectare! ◂◂

* Der Nachname steht bei den Chinesen vorn (wie übrigens auch bei den Ungarn oder den Bayern: der Huber Franzl) – wir erinnern uns: Mao hieß mit Vornamen Tsetung oder nach neuester Schreibung: Zedong.

Spanien – Argentinien

Ein Meister der ausschweifenden Sätze des Lebens

Heinz Weischer

Marías, Javier: Dein Gesicht morgen.
Bd. 3: Gift und Schatten und Abschied
Klett Cotta-Verlag, Stuttgart 2010, 726 S., ISBN 978-3-608-93716-9, € 29,90

Nein, nicht Thomas Mann, sondern der Spanier Javier Marías ist der wahre Meister der ausschweifenden langen, aber nie lang-weiligen Sätze. Seit „Mein Herz so weiß", wo die Sätze nicht gar so lang sind, läßt man sich immer wieder auf ihn ein, obwohl seine Romane immer umfangreicher werden. Nun hat er mit der 1700-Seiten-Trilogie „Dein Gesicht morgen" die Krönung – so sagt man wohl –, seines Schaffens erreicht, gerade mal knapp 60 Jahre alt. Siegrid Löffler sagt zum nun vorliegenden dritten Band: „Erst vom dritten Band her erschließt sich der Reichtum an Beziehungen, Anspielungen und Zitaten dieses Roman-Universums, seine kunstvolle Konstruktion und raffinierte Verknüpfung aller Motive." Dabei ist der Plot einfach: Der Spanier Jaime Deza läßt ich vom englischen Geheimdienst anheuern, verläßt ihn aber nach wenigen Monaten wieder. Deza hat die seltene Gabe, Gesichter von Menschen zu dechiffrieren und Handlungen dieser entlarvten Menschen vorauszusehen. In den wenigen Monaten seiner Geheimdiensttätigkeit dechiffriert er jedoch auch seine Lebensum-

welt, alle Aspekte des menschlichen Tuns, Machtgebrauch und Machtmißbrauch, Liebe und Liebestäuschung, Lebenssinn und Scheitern. Dabei verändert sich sein Charakter, er ist zum Schluß der Trilogie fähig zu morden, weil alle Welt um ihn herum mordet. Weil er aber mit allen Aspekten des Lebens spielt, ist es eine Könnte-Vorstellung. Seine Erkenntnisse, seine Reflexionen, seine Kamingespräche mit seinem Führungsoffizier Tupra nun benötigen lange Sätze, so etwa als organisatorische Vorbereitung eines Gesprächs. „Ich würde nicht zulassen, daß er (Tupra) weiter umherirrte und seine Abschweifungen verfolgte, nicht an diesem auf seine Aufforderung hin verlängerten Abend; daß er von einer Hauptsache zu einer Nebensache überging und von dieser zu einer Klammer und von der Klammer zu einem Einschub und daß er, wie er es bisweilen tat, von seinen endlosen Verzweigungen niemals zurückkehrte, es kam fast immer ein Augenblick, in dem seine Abweichungen keinen Weg mehr erreichten, sondern nur Gestrüpp oder Sand oder Morast." Tupra hat eine Postkarte aufbewahrt, ein Foto von Sofia Loren und Jayne Mansfield, die über Eck an einem Tisch sitzen, Sofia Loren distanziert seriös, Jayne Mansfield vollbusig und aufdringlich lachend. Was zeichnet Jayne Mansfield aus, um den Inhalt eines Kapitels zu bestreiten? Ihr spektakulärer Tod. Wie bei J. F. Kennedy und James Dean; ohne deren Tod wäre ihr Leben längst vergessen. Im Sinne der obigen Satzorganisation wird der Tod der Schauspielerin weit- und abschweifend angesteuert, bis bei einem grauenvollen Autounfall ihr Kopf abgetrennt wird und auf einen Sumpf (Morast des langen Satzes) zurollt. Was zählt, ist der Tod Jayne Mansfields, die Aufdringlichkeit ihres Busens

auf dem Foto war eine vergeßbare Momentaufnahme. Es geht in diesem Kapitel um den Tod, um das Sterben, die erwähnten Abschweifungen sind Methode: Bevor Jaime Deza mit seiner Agentengeliebten ins Bett steigt (diese Wortwahl verwendet er nur zögerlich), philosophiert er gemäß eines langen Satzes elf Seiten lang über das, was in einem solchen Fall in beiden Menschen vor sich geht, von Liebe spricht er dabei am wenigsten, und vom Sex erst gar nicht. Javier Marías' amerikanischer Kollege John Irving, ebenfalls 60 Jahre alt, hat den bürgerlichen Sex in die amerikanische Literatur eingeschmuggelt, weil Henry Miller gar so extravagant war. Bei John Irving geht das ruckzuck mit dem Sex, weil für den amerikanischen Normalbürger Philosophie mit Sex nichts zu tun hat. Der langatmige Javier Marías wirkt mit seinen elf Seiten dabei gar nicht überkandidelt, eher missionarisch. Seine Mission ist das erwähnte Epos des Lebens, sonst würde er nach der Bettszene, die er allerdings nicht beschreibt, seine Geliebte nicht auffordern, ein Referat zu halten über den Niedergang des englischen Geheimdienstes, der sich korrupt Politikern, Privatleuten und Firmen andienert, weil im Geheimen des Dienstes offenbar nichts mehr zu tun ist. Die Geliebte spricht gehobenes (in der Übersetzung) Hochdeutsch, mit elaboriertem Wortschatz, ohne irgendeine rhetorisch übliche Pause. Auch ihre Sätze sind lang und verheddern sich nicht in den Verschachtelungen. Der Schreibstil Javier Marías' setzt sich in den Gesprächen der Protagonisten fort, ihre Sprache hat keinen persönlichen Charakter, sondern erhält konsequent die Diktion Javier Marías in einem Gesamtkunstwerk. Man mag das als überheblich empfinden, arrogant und weit abgehoben auf eine literarische Sprachebene, die der normale Literaturschaffende, somit auch der Literaturkonsument nicht erreicht. – Und warum liest der Konsument dann trotzdem weiter? Weil er sich gespannt in den folgenden 600 Seiten in den Ausschweifungen des Lebens erkennen möchte in allen Dimensionen eines Menschen, der wie Javier Marías in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhundert gelebt hat. Bisweilen sieht sich der Leser in seinen historischen gesellschaftlichen Erfahrungen gespiegelt. Und der Eintritt ins 21. Jahrhundert? Javier Marías ist ja noch jung mit seinen sechzig Jahren, da wird wohl die nächste Trilogie folgen. Also wäre „Dein Gesicht morgen" doch nicht die Krönung? – Leute lest, lest am besten am Strand im Urlaub. Da habe ich vor langer Zeit am Strand von Arica an einem Tag die „Hundert Jahre Einsamkeit" von García Márquez verschlungen bis abends beim Gaslicht im VW-Bus. Javier Marías erfordert viel mehr Zeit, weil er „anders" ist.

PS: Großes Lob sei dem Lektor des Verlags Klett-Cotta ausgesprochen, der in dieser Trilogie die alte Rechtschreibung verwendet, insgesamt 1.700 Seiten lang. ◂◂

Argentinien hören

Maria Baier

Hintz, Antje: Argentinien hören. Ein Hörbuch mit 16-seitigem Beiheft
Silberfuchs-Verlag, Kayhude 2010, € 24,00

Welche Zielgruppe hat ein solches Hörbuch im Visier? Welchen Zweck will es erfüllen? Die zwei Herausgeberinnen sagen es uns: Sie wollen ihre Begeisterung für die faszinierenden Kulturen der Welt mit (…) neugierigen HörerInnen jeden Alters (politisch korrekt für bildungsbeflissene Senioren?) teilen. (Ein Schuft, der ihnen ein nicht-altruistisches Motiv unterstellt.) Sie fahren fort: Es gilt, das uralte Geheimnis der Kunst und ihre wunderbare Wirkung auf den Menschen (Sind sie am Ende Fans der deutschen Romantik?) gemeinsam (Machen sie Hausbesuche?) zu entdecken!

Ganz so schlimm wie angekündigt ist es am Ende dann doch nicht: Das Hörbuch, bestehend aus einer CD und einem 14-seitigen Büchlein, schafft es, aus extrem dichten Informationen über die Geschichte Argentiniens und der zu ihr in Beziehung gesetzten Kunst- und Kulturgeschichte ein facettenreiches Bild von diesem Land zu vermitteln.

Bei den Kapitelüberschriften – es sind 20 – waren wohl wieder die Mädels am Werk. Da wird jeweils mit einigem rhetorischen Aufwand ein Rätsel aufgebaut, das mysteriös-vielversprechend klingen soll (z. B. Nr. 02: „Magische Hände und Füße"), um es dann nach einem Doppelpunkt zu lösen („Patagonien und Magellan"), wobei dann aber herauskommt, dass nur die Füße mit Patagonien zu tun haben, die Hände und Magellan sind zeitlich und räumlich weit voneinander entfernt. Überhaupt haben – auch im Hörtext – griffige Formulierungen häufig Vorrang vor Genauigkeit und Korrektheit.

Die CD leistet dann wahrhaft Großes, denn auf ihr werden 12 000 Jahre argentinischer Geschichte zu einem ca. einstündigen Hörtext zusammengefasst, natürlich mit Schwerpunkt auf den letzten 500 Jahren (Kolonialisierung bis zur Jahrtausendwende). Es werden die wichtigen politischen Ereignisse und gesellschaftlichen Entwicklungen und die mit ihnen parallel gehenden kulturellen Strömungen dargestellt, wobei letztere immer mit der Vorstellung eines für die Epoche typischen Romans oder Gemäldes veranschaulicht werden und mit der Musik, die eine Epoche geschaffen hat. So erscheint der Tango natürlich als Antwort auf das Elend der großen Einwanderungswelle um 1900, seine Etablierung als anerkannte Kunstform folgt der Entstehung einer Mittelschicht. Die politische Geschichte wird – soweit ich das beurteilen kann und soweit das in diesem Rahmen überhaupt möglich ist – vollständig und unvoreingenommen abgehandelt; die Auswahl der Werke aus Literatur, Malerei und Musik ist repräsentativ.

Der Text ist z. T. sachlich, meist ist er eine Schilderung. Er versucht mit Hauptsätzen, dem dramatischen Präsens und manch launiger oder blumiger Wendung und dem oft sehr dramatischen Ausdruck des Sprechers (gut: Josef Tratnik) den Leser nicht nur zu informieren, sondern ihn in seinen Bann zu ziehen. Dem dient auch die Musik: Sie wird einmal eingesetzt als Hörbeispiel und illustriert damit den Text (z. B. die Kirchenmusik der Jesuiten oder die vielen Varianten des Tango). Sie untermalt zum anderen den Inhalt, spricht also das Gefühl an, sorgt für die passende Stimmung. Da kann nicht von Wasser gesprochen werden, ohne dass es im Hintergrund plätschert und gurgelt; sind die Indianer das Thema, so erschallt Schamanengemurmel; die Geschichte der Ausrottung der indigenen Bevölkerung wird begleitet von dissonanten Akkorden, Romanzitate werden – je nach Inhalt – von romantischer Gitarrenmusik untermalt (Das Heimweh der Einwanderer) oder mit kraftvollem Männergesang (Die Gauchos).

Weil die Herausgeberinnen die Achillesferse ihres Produkts kennen, dass nämlich die rein akustisch präsentierte Information, zumal wenn sie mit vielen Jahreszahlen, Namen, Buch- und Musiktiteln gespickt sind, ohne die z. B. im Klassenzimmer möglichen verbalen und gestischen Verzierungen (Lehrer kennen noch mehr Tricks) wenig effektiv ist, wird das Wesentliche von der CD auf zwei Seiten schriftlich zusammengefasst – zum Nachlesen und Nachlernen oder zum Parallel-Lesen? Hier irritiert, dass, was Reihenfolge und Auswahl betrifft, Hör- und Lesetext nicht durchgehend kongruent sind.

Die Imagination des Hörer-Lesers wird auch noch durch Bilder gestützt: Auf acht Seiten findet er elf Bilder, z. B. ein Foto der Plaza de Mayo mit argentinischem Geldschein oder vom Teatro Colon. Die Bilder und die ihnen beigefügten Erklärungen im z. T. gleichen Wortlaut wie der Hörtext sind m. E. überflüssig, zumal sie sehr willkürlich ausgewählt sind, in der Chronologie nicht dem Text folgen und nicht gut wiedergegeben sind, denn sie verschwimmen ineinander. Besteht das Besondere eines Hörbuchs nicht gerade darin, durch Wort und anderes Klangmaterial Bilder zu evozieren? Sehr sorgfältig erscheint der Abspann, die Nachweise der Literatur- und Musikzitate.

Um auf die Anfangsfrage zurückzukommen: Ich meine, das Hörbuch ist geeignet für Leute, die sich bildungsbürgermäßig auf eine Reise nach Argentinien vorbereiten. Sie bekommen auf bequeme Weise einen wirklich guten Überblick über das Land und haben es dann leichter, mit Hilfe eines guten Reiseführers ihre Route zu planen. Es ist vielleicht noch eher geeignet als Reiseersatz für allgemein an fremden Ländern und Kulturen interessierte Menschen, die auch die Zeit haben, den Anregungen in den Bereichen Literatur und Musik nachzugehen und sich darüber größeres Wissen anzueignen. Es wird erwachsenen Menschen bestimmt besser zusagen als Jugendlichen – trotz oder vielleicht gerade wegen der schulfunkmäßigen Aufmachung. ◂◂

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.

Man wandelt nicht ungestraft unter Palmen

Karlheinz Wecht

Gibitz, Ulrich: Und immer wieder Schule. Ein Lehrerleben zwischen Äquator und Ostsee
Waxmann Verlag, Münster 2007, 168 S., ISBN 978-3-8309-1841-7, € 14,90

Was machen Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer, wenn sie in geselliger Runde zusammensitzen? Sie erzählen sich Geschichten über ihre Zeit im Auslandschuldienst. Kaum hat jemand damit angefangen, reihen sich die anderen ein, tragen ihre Erlebnisse bei und erfahren dabei jenes gegenseitige Verständnis, das ihnen oft nach ihrer Rückkehr fehlt. Offensichtlich sind es diese Geschichten, die das Gerippe der Erinnerung abgeben, die die Zeit im Ausland lebendig bleiben lässt. Leider viel zu wenig werden diese Geschichten verschriftlicht. Sie taugen in vielen Fällen nicht nur für einen geselligen Abend, sondern auch als Blick hinter die Kulissen des Auslandsschulwesens.

Mit seiner Lehrerbiographie „Und immer wieder Schule – Ein Lehrerleben zwischen Äquator und Ostsee" erzählt Ulrich Gibitz seine Geschichte. Sie enthält alles, was ein spannendes Auslandslehrerleben ausmacht und die Lektüre nie langweilig werden lässt. „Sex and crime" wechseln ab mit grundsätzlichen Überlegungen zur Funktion von Unterricht und seiner Bedeutung im Bildungsprozess. Lebendig schildert der Autor seine eigenen Erfahrungen als Schüler, Student und junger Lehrer mit der Schule und der universitären Ausbildung. Dadurch wird die Entwicklung des sympathischen Querkopfs und sein pädagogisches Credo umso nachvollziehbarer.

Ulrich Gibitz ist einer von denen, die mit ihren Ansichten zuweilen anecken. Eigene Schlussfolgerungen aus der Praxis und deren Umsetzung sind im hierarchischen System Schule nicht erwünscht. Doch gerade hier zeigt sich, dass es die Kolleginnen und Kollegen wie Ulrich Gibitz sind, die uns weiterbringen, die Türen aufreißen und Landschaften sichtbar werden lassen, die wir betreten sollten.

Beeindruckend ist, was Ulrich Gibitz in seinem nomadenhaften Auslandslehrerleben alles erreicht hat. Man findet seine Spuren nicht nur im prägenden Lima, sondern auch in Shanghai, Kairo oder Kamerun. Immer waren es besondere Projekte, die er anstieß, mit Elan verfolgte und zum Erfolg führte. Besonders bemerkenswert ist, dass er diese Lust an positiver Veränderung auch immer wieder zurück in sein innerdeutsches Lehrerleben mitbrachte. Einmal mehr ist auch er damit ein Beispiel, wie sehr zurückgekehrte Auslandslehrkräfte nutzbringend eingesetzt werden können.

Das „Lehrerleben zwischen Äquator und Ostsee" ist sehr ehrlich geschrieben und verheimlicht auch nicht die Blessuren, die dabei entstanden sind. Goethes Mahnung, dass man nicht ungestraft unter Palmen leben kann, hat sich auch bei Ulrich Gibitz bestätigt. In der Bilanz aber bleibt ein Gewinn, für ihn und sicherlich auch für viele Menschen, die ihm auf seiner Lebensreise durch die Kontinente begegnet sind.

Für alle, die sich erinnern mögen, kann ich das Buch nur empfehlen. Parallelen zur eigenen Zeit im Ausland stellen sich an vielen Stellen ein. Wer einmal schnuppern möchte am Auslandsschuldienst oder sich gar darauf vorbereiten will, wird einen Einblick erhalten, den kein Vorbereitungslehrgang bieten kann. Alle anderen Leser erwartet eine spannende Geschichte über ein „Lehrerleben zwischen Äquator und Ostsee". ◂◂

st.schneider@vdlia.de oder papapitufo@t-online.de ?

Es wäre nicht fair von mir als Schriftleiter, wenn ich nicht mit einem kleinen Beitrag versuchen würde, auch unter persönlichem Einsatz dafür zu sorgen, dass das Sommerloch in unserer Zeitschrift nicht zu offensichtlich ausfällt.

Sie schicken mir einen Beitrag (hurra !) oder eine mich weniger angehende Anfrage, Adressänderung oder sonstiges (auch gut) an die auf der zweiten Umschlagseite angegebene E-Mail-Adresse **st.schneider@vdlia.de**. Wenig später erhalten Sie eine Antwort, die Ihr Spam-Programm aufgrund des mehr als sonderbaren Absenders **papapitufo@t-online.de** am liebsten dauerhaft vernichten würde.

Das Geheimnis dieser nicht alltäglichen E-Mail-Adresse soll nun für alle Kolleginnen und Kollegen, die nicht im spanischsprachigen Raum Dienst getan haben, gelüftet werden.

„Die Schlümpfe" sind die deutsche Übersetzung des französischen Originals „Les Schtroumpfs". Die spanische Entsprechung lautet: „Los Pitufos".

In meinem zweiten Dienstjahr an der DS Las Palmas de Gran Canaria ergab es sich, dass der Kunst-Kollege seine Schüler dazu aufforderte, Karikaturen vom Kollegium zu zeichnen. Besonders gelungene Resultate wurden in die Jahrbücher der Schule aufgenommen.

Elena Cáceres Hernández (Abschlussklasse 1992) war meine Geschichtsschülerin, die mich wohl als „Oberschlumpf" kennen gelernt hatte. Der Spitzname blieb in den Folgejahren nachhaltig an mir haften, so dass ihn auch mein Sohn unmittelbar nach unserer Rückkehr nach Deutschland verwendete, als ich ihm die Installation meines E-Mail-Accounts übertrug und ihm die Wahl einer nicht alltäglichen Alias-Adresse nahelegte. Ich habe sie seitdem behalten, denke ich doch sehr gerne an unsere Zeit auf Gran Canaria zurück. Danke auch nachträglich an Elena.

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

Lesen lernen mit dem Schulbuchprofi

… und den kleinen Lesedrachen

Deutschlerner (DaM) in der 1. bis 3. Klasse

NEU

- Spannende, altersgerechte Geschichten unterstützen den Leseprozess und fördern die Leselust
- Nach jedem Kapitel wird das Leseverständnis spielerisch überprüft
- Mit Sachwissen-Poster von GEOlino

Und für alle zukünftigen Leser

Geschichten zum Vorlesen, Mitlesen und Selbstlesen – die Leseförderung in drei Schritten!

www.diekleinenlesedrachen.de

Klett

Nr. 4 | 57. Jahrgang · Dezember 2010

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Berufliche Ausbildung an Auslandsschulen

Das VDLiA-Büro unterwegs in Spanien

Bundesverdienstkreuz für Detlef Ernst (WDA)

57. Jahrgang – Dezember 2010

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:

15. Dezember	für Heft 1;	15. März	für Heft 2;
15. Juni	für Heft 3;	15. September	für Heft 4.

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

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

Druck:
Druckhaus Aschendorff, Münster
Printed in Germany / ISSN 0724–5343

Titelfotos:
Titelfoto: Chilenische Dualstudenten mit Gästen aus Argentinien im Hafen von Valparaiso (siehe Artikel auf Seite 331 ff.)

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 42 28 33
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 4/2010

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 310
Public private partnership hat ein Gesicht – Detlef Ernst wird mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet ▪ *Jürgen Schumann* 312
Auslandsschularbeit ist Teamarbeit ▪ *Thilo Klingebiel* 313

VERBAND

Wahl des Vorstandes auf der 30. Hauptversammlung in Potsdam 2011 315
Anträge an die Mitgliederversammlung bei der Hauptversammlung in Potsdam 2011 316
Persönliche Nachrichten 316
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 317

AUSLANDSSCHULWESEN

Das VDLiA-Büro unterwegs in Spanien ▪ *Hannelore Breyer-Rheinberger, Lothar Rheinberger* 318

SCHWERPUNKT

Beruflich orientierte Bildung im deutschen Auslandsschulwesen – eine echte Alternative ▪ *Wiebke Gröhn* 322
Berufliche Ausbildung an Auslandsschulen ▪ *Hans-Peter Heß* 325
Leitbild der deutschen Berufsbildungszentren in Lateinamerika:
Der Deutsch-Chilenische Bund gratuliert zum 30 jährigen Jubiläum des INSALCO ▪ *Peter Wessel* 328
Die Zertifizierung zur ISO 9001 im INSALCO, Santiago de Chile ▪ *Laura Doffing* 330
Argentinische Dualstudenten besuchten INSALCO ▪ *Hans-Peter Heß* 331
INSALCO verleiht die Fachhochschulreife an Macarena Ribalta ▪ *Hans-Peter Heß* 335
Abenteuer IFPA, die Deutsche Berufsschule in São Paulo ▪ *Elmar Wind* 336
EXPO EduAlemania 2010 an der Deutschen Schule Villa Ballester ▪ *Alf Buddecke* 339
Kooperation der Abteilung DAF mit der Deutschen Berufsschule ▪ *Jürgen Winkel* 340
Bürokaufleute absolvieren Betriebspraktikum in Stuttgart ▪ *Olaf Peleiks* 341
Quito siegt beim Auslandsschulwettbewerb ▪ *Franz Buchty* 342
Berufsausbildung in Hongkong am Berufskolleg der Deutsch-Schweizerischen-Internationalen Schule – Was ist das Besondere? ▪ *Stefan Pauli* 344
ASET Barcelona – Anpassung an den Standort Barcelona bzw. Spanien ▪ *Lothar Sprenzel* 346
Fünf Auszubildende aus Madrid beantworten Fragen zur ASET ▪ *Uwe Liepelt* 348
Fachhochschulreife made in Brussels ▪ *Gerold Hofmann* 350
Das duale System im deutschen Auslandsschulwesen. Am Beispiel der kaufmännischen Berufsausbildung in Argentinien ▪ *Daniela Peper* 352

EUROPA/AMERIKA

Das Comenius-Projekt „Intercultural Driving Licence“ ▪ *Lothar Thiel* 355
Zwischen Eisbergen und Wüste-Ein Reisebericht aus Chile ▪ *Cäcilia Burg* 365
Erdbeben in Chile und Erdbebenaktion 2010 des Deutschen Lehrerbildungsinstituts Wilhelm von Humboldt (LBI) ▪ *Alban Schraut* 368

UNTERRICHT

„Schemapädagogik im Klassenzimmer“ (Zusammenfassung) ▪ *Marcus Damm* 373
Neues auf PASCH-net: Vernetzungsprojekt: Orte der Erinnerung; TANDEM und Sprachen im Austausch: Lernen mit einem Sprachpartner; Neuauflage »lyrix« ▪ *Christiane Bolte-Costabiei* 377

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

„Auch im Regen“ – Workshop zur Fortbildung von Deutschlehrkräften ▪ *Anna Romano* 379

VERSCHIEDENES

Internationale Deutschlehrertagung (IDT) – nächste Runde ▪ *Rainer E. Wicke* 381
Ausschreibung des Goethe Instituts – Lehrer/innen für Sommer 2011 gesucht 382

FEUILLETON

Ein weiterer Rückkehrerartikel – Nachtrag für Heft 3/2010 ▪ *Walter Hoffmann* 384
Wir sind wieder in Deutschland ▪ *Eckart Wossidlo* 385
Bernhard Schönborn ▪ *Jürgen Lehmann* 386
Das Glück reicht nur bis Przemysl – Wie die Bahn die Partnerländer Bayern und Ukraine verbindet ▪ *Hans Martin Dederding* 389

REZENSIONEN 394

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

vorgezogene Weihnachtsgeschenke sind es wohl nicht, die in diesem Herbst von der Zentralstelle für den Auslandsschuldienst verteilt wurden. Dazu scheint das „strukturelle Defizit" im Schulfonds (darunter versteht man das Haushaltsbudget für das Auslandsschulwesen im Kulturhaushalt des Auswärtigen Amtes) zu hoch zu sein. Ein Kollege berichtete mir, dass an den Auslandsschulen das „Heulen und Zähneklappern" ausgebrochen sei, als die Nachricht über die Festsetzung der Schulbeihilfe durch die ZfA eingetroffen war. Von bis zu 50 % weniger Schulbeihilfe ist in den Schreiben der Behörde die Rede, für einen Teil der Auslandsschulen sogar schon rückwirkend auf das Schuljahr 09/10. Man muss kein Buchhalter sein, um das riesige Loch in der Finanzplanung der Schulen ermessen zu können, das sich damit öffnet. Wieder einmal wird das Vertrauen der Partner im Ausland auf eine harte Probe gestellt.

Zwar wurde schon im März 2010 auf die drohende Absenkung der Schulbeihilfe hingewiesen, Einsparungen in der jetzt mitgeteilten Größenordnung lassen sich jedoch nicht durch kleinere Korrekturen im Haushalt einer Schule auffangen. Ein größeres Umdenken in den Schulvereinsvorständen wird nötig sein und ich befürchte, es wird dazu führen, dass die Schulen sich weiter von Deutschland entfernen.

Es lohnt sich, einen Blick zurückzuwerfen und zu fragen, wie es zu dieser unerfreulichen Situation kommen konnte. Ziel des Partnerschulprojektes (PASCH) war bekanntermaßen, die Anzahl der Deutschen Schulen im Ausland zu erhöhen. Betreute die ZfA vor drei Jahren noch 117 anerkannte Deutsche Auslandsschulen, so sind es inzwischen deren 140. Die Anzahl der weltweit eingesetzten ADLK stieg demzufolge in der gleichen Zeit u.z. von 1102 auf 1255 Lehrkräfte im Jahr 2010, ohne dass aber der Schulfonds entsprechend erhöht wurde.

Für diesen Erfolg müsste man eigentlich alle mitwirkende Behörden loben, denn sie hat den Auftrag der Politik glänzend umgesetzt und mit sehr viel Mühe eine Ausweitung des Netzwerks der DS erreicht. Hatten nicht auch die politischen Akteure versprochen, dass mehr Aufgaben höhere finanzielle Mittel rechtfertigen? Der Schulfonds wurde zwar von den allgemeinen Sparmaßen ausgenommen, die massive Erhöhung der Ausgaben bedeutet aber faktisch eine gravierende Kürzung, die nun von den Schulen zu tragen ist. Die ZfA führt als weiteres Argument für die Sparmaßnahmen bei der Schulbeihilfe höhere Kosten für die ADLK an, die in den letzten drei Jahren um etwa 10 % gestiegen sind. 16,2 Millionen Euro müssten im Haushaltsjahr 2010 aus den Mitteln für die Schulbeihilfe erwirtschaftet werden.

Bei allem Optimismus: Der Lichtstreif am Horizont für das Auslandsschulwesen scheint wieder einmal zu verblassen. Die Karawane der Aufmerksamkeit und politischen Wertschätzung der deutschen Schularbeit im Ausland ist weitergezogen und hinterlässt im Ausland vor Ort die schwere Bürde der Nachhaltigkeit. Eine Bilanz der Partnerschulinitiative wird auch diesen Punkt mit einbeziehen müssen. So wie es zurzeit aussieht, ist das vorher einigermaßen stabile System des Auslandsschulwesens gehörig in Schwingungen versetzt worden. Wollen wir hoffen, dass die Bindungskräfte stark genug sind, um den Zusammenhalt zu sichern.

Eine weitere bittere Pille in diesem Jahr war die Erhöhung der Pflichtstundenzahl für die Kolleginnen und Kollegen im aktiven Auslandsschuldienst. Angesichts der üblichen innerdeutschen Unter-

richtsverpflichtung war diese Maßnahme leider zu erwarten. Dass die ZfA aus gutem Grund bisher auf die Angleichung zu den im Inland unterrichtenden Lehrkräften verzichtete, ist ihr hoch anzurechnen. Unter dem scharfen Auge des Bundesrechnungshofes blieb der Behörde wohl keine andere Wahl, als die sinnvolle Regelung eines maßvollen Unterrichtseinsatzes mit dem Auftrag zu außerunterrichtlichem Engagement am Schulort gegen eine qualitätsbehindernde Ausnutzung sämtlicher Zeitressourcen der Lehrkräfte einzutauschen. Viele sinnvolle und kulturpolitisch wertvolle außerunterrichtliche Projekte werden darunter allerdings leiden oder sogar zugrunde gehen.

Das Jahr 2010 wird also auch im Auslandsschulwesen als schmerzliches Krisenjahr zu Ende gehen. Dennoch darf man nicht die vielen positiven und guten Ansätze außer Acht lassen, die trotz der knappen Kassen auf den Weg gebracht wurden. Die Diskussionen um das Reformkonzept, die weitere Implementierung des Deutschen Internationalen Abiturs, das Bemühen und die Maßnahmen zur Steigerung der Unterrichtsqualität sind Wege in die richtige Richtung, um das Auslandsschulwesen zukunftsfähig zu machen.

Ich wünsche Ihnen ein schönes Weihnachtsfest und ein gutes und erfolgreiches Neues Jahr 2011.

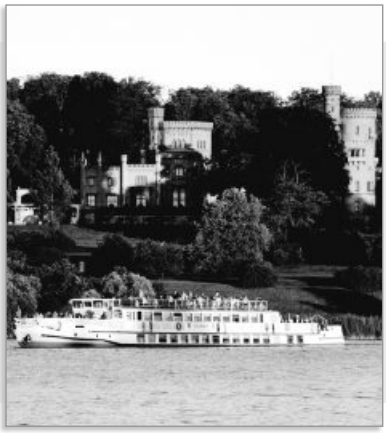
Herzlichst

Ihr Karlheinz Koch

Vermerken Sie bitte in Ihrem neuen Kalender 2011 sofort diesen wichtigen Termin:

30. Hauptversammlung im Sommer 2011 in Potsdam

27. Juli (Mittwoch) bis 30. Juli (Samstag) 2011



Fahrgastschifffahrt vor Schloss Babelsberg
Weisse Flotte, Potsdam: mit freundlicher Genehmigung von TMB (Tourismus Marketing Brandenburg GmbH) [tourismus-service@potsdam.de und www.potsdamtourismus.de]

Public private partnership hat ein Gesicht

Detlef Ernst wird mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet

Jürgen Schumann

Mondkuchen sind nicht sein Ding. Vor allem die Füllung dieser kleinen runden Gebäcke aus Bohnenpaste und Eigelb verabscheut er. Und doch feierte Detlef Ernst am 23. September 2010 bei Vollmond zusammen mit guten Freunden in Shanghai das Mondfest – nur nicht mit Mondkuchen, wie es die Chinesen anlässlich des Mondfestes tun, sondern mit mediterranen Leckerbissen des von seiner Frau May betriebenen Gourmetbüdchens „La Mesa". Am 23. September 2010 wurde Detlef Ernst das Verdienstkreuz der Bundesrepublik Deutschland verliehen.

Frau Ministerin Dr. Schavan bei ihrem Schulbesuch 2009 in Shanghai zusammen mit Detlef Ernst

Der deutsche Generalkonsul in Shanghai hat als Tag der Verleihung dieses Ordens an Detlef Ernst das chinesische Mondfest gewählt. Dies ist ein Tag, an dem Chinesen gern innehalten, sich im Kreise der Familie mit guten Freunden treffen und Lebenspositionen überdenken. Der Legende nach hatte der geübte Bogenschütze Hou Yi mit seinen Pfeilen acht der neun Sonnen, die im Altertum die Erde zum Verdörren brachten, vom Himmel geholt, so dass seitdem nur noch die eine Sonne unseren Planeten wärmt. Als Dank dafür erhielt Hou Yi von der Sonnengötting eine Pille fürs ewige Leben. Für eine Ordensverleihung ein sehr gut gewählter Tag.

Ein ewiges Leben verheißt das Bundesverdienstkreuz nicht, aber es würdigt einen Lebensabschnitt, in dem Detlef Ernst sein Leben in außergewöhnlichem Maße dem deutschen Auslandsschulwesen gewidmet hat: In den zehn Jahren seines ehrenamtlichen Wirkens an der Spitze des deutschen Schulvereins in Shanghai hat er diesen Schulstandort zu einer Referenzgröße im deutschen Auslandsschulwesen geführt. War es vor zehn Jahren noch eine kleine Schule mit weniger als 200 Schülern und ohne ausgewiesenes Schulziel, so bietet die Deutsche Schule Shanghai im Jahr 2010 an zwei Standorten ihren mehr als 1000 Schülern alle deutschen Schulabschlüsse an, die im Ausland vergeben werden können. Drei Jahre lang verbrachte er jeden Sonnabend im Bauausschuss des Schulvereins und setzte den Rahmen für ein 20-Millionen-Dollar-Projekt eines modernen Schulneubaus ohne öffentliche Fördermittel: Public private partnership at its best! Bei einer Anhörung vor dem Bundestagsausschuss für Auswärtige Kulturpolitik hat Herr Ernst zusammen mit seinem Schulleiter dieses Konsensmodell als beispielhaften Lösungsansatz für das deutsche Auslandsschulwesen vorgetragen. „Sie sind wirklich gut eingespielte Zwillingsbrüder" kommentierte der Vorsitzende Dr. Gauweiler unseren Auftritt. Public private partnership im Auslandsschulwesen hatte ein Gesicht bekommen.

„Gesicht geben" ist im social networking Chinas ein ganz wesentlicher Faktor. Persönliche Beziehungen aufbauen, Vertrauen schaffen und für Verlässlichkeit einstehen – das sind die Eckpfeiler für den geschäftlichen Erfolg in China. Die beiden schulischen Zwillingsbrüder aus Shanghai bedienten gern dieses Instrumentarium. Die Phasen der Baugenehmigungen durch die örtlichen Ämter wurden erkennbar durch unsere Essfreude (eine chinesische Tafel wird nicht von Mondkuchen beherrscht!), unseren Anekdotenschatz und unsere Trinkfestigkeit verkürzt – darauf war Verlass. Und diese Verlässlichkeit setzte sich als

Qualitätsmanagement im Schulalltag fort. Die Deutsche Schule Shanghai wurde für die chinesischen Deutschlehrer und Deutschlerner zu einem Kompetenzzentrum für Unterricht: Public private partnership auch mit chinesischen schulischen Partnern.

„Die Welt zu Gast in Zeuthen" so titelte der Berliner Tagesspiegel seine Berichterstattung über ein weltweites Treffen von Schulvorständen und Schulleitern in Zeuthen, einem idyllischen Flecken im Umland von Berlin, zu der Auswärtiges Amt und Zentralstelle geladen hatten. Detlef Ernst gab diesem Zeitungsartikel sein Gesicht. Am Abend zuvor pendelten die beiden schulischen Zwillingsbrüder zwischen Café Einstein, Newton Bar und Lutter+Wegner und trafen bei diesem Streifzug auf den Berliner Journalisten, dem es unverständlich blieb, weshalb das Auswärtige Amt auf einer Weltkonferenz das Mittagessen in einem Einsatzzelt der Nationalen Volksarmee der DDR am Zeuthener See und nicht an einer edlen Restauranttafel am Gendarmenmarkt servierte. In Zeuthen dann koordinierte Detlef Ernst die Interviewpartner, und es erschien in der Sonntagsausgabe des Tagesspiegel ein Bericht, der schon kurz nach Erscheinen stolz die Homepage der Zentralstelle zierte. Auch in Deutschland ist „Gesicht geben" ein Erfolgsrezept.

Die Wirkungskreise werden größer. 2009 wählt der Weltverband deutscher Auslandsschulen (WDA) Detlef Ernst zum Vorsitzenden. 2010 lädt der Vorsitzende des WDA zu einem Weltkongress im Rahmen der EXPO nach Shanghai ein. Die Reform des Auslandsschulwesens steht auf der Agenda. Nach Formen einer verlässlichen public private partnership im deutschen Auslandsschulwesen wird gesucht. Detlef Ernst ist dabei, diesem Reformprozess sein Gesicht zu geben – in vertrauensvoller Partnerschaft, durch verlässliche Parameter und mit dem Gütesiegel „weltweit für Deutschland Schule machen".

Mondkuchen mag er nicht – und ein ewiges Leben will er nicht. Das Bundesverdienstkreuz trägt er verdient. Detlef Ernst hat der public privat partnership im deutschen Auslandsschulwesen ein Gesicht gegeben. ◀◀

Zum Autor

Jürgen Schumann war von 2003–2008 Leiter der Deutschen Schule Shanghai.

Auslandsschularbeit ist Teamarbeit

Thilo Klingebiel

Ein erfahrener Auslandsschullehrer sagte mir einmal sinngemäß, eine Auslandsschule sei wie ein Vampir, der einen aussauge, bis man wieder ginge, und davon lebe, dass immer neues Blut an die Schule käme. Ich muss zugeben, dass ich während meines Auslandsschuldienstes manchmal daran dachte, wenn ich mich angesichts vielfältiger Herausforderungen etwas blutleer fühlte. Dass ich trotzdem danach immer noch ohne Gefahr an die Sonne treten konnte, lag daran, dass ich quasi genug Lebenssaft zurückbekommen habe. Denn Auslandsschulen sind komplexe Austauschsysteme, die wie alle Non Profit-Organisationen erwiesenermaßen davon leben, dass sich letztendlich auf verschiedenen Ebenen Win-Win-Konstellationen ergeben und Input und Output im Gleichgewicht bleiben. Dies gilt nicht nur für die meist als Vereine organisierten privaten Schulträger sowie Ihre Mitglieder und ehrenamtlichen Vorstände sondern auch für die Schulen als Gesamtsystem. In komplexer Art und Weise bieten Auslandsschulen Bildung häufig vom Kindergarten bis zum Abitur und verbinden unterschiedliche Services vom Bus bis zur Kantine. Sie sind mehr als eine Schule im Inland Heimat und Gemeinschaft im Ausland oder im Fall der Begegnungsschulen Orte der Vermittlung von und zwischen Kulturen. Der Komplexitätsgrad von Auslandsschu-

Zum Autor

Seit August 2010 leitet Thilo Klingebiel (42) die Geschäftsstelle des Weltverbands Deutscher Auslandsschulen (WDA) in Berlin. Vor seinem Wechsel nach Deutschland war der gebürtige Berliner fünf Jahre lang als Gymnasiallehrer für die Fächer Biologie, Sport und Naturwissenschaften an der DS Shanghai tätig und leitete dort zudem verschiedene Projekte im Bereich des Qualitätsmanagements und der Öffentlichkeitsarbeit. Unter seiner Leitung erfolgte unter anderem die Einführung der aktuellen Website sowie der Corporate Identity der DS Shanghai und fand schließlich im Sommer 2010 der Weltkongress Deutscher Auslandschulen in Shanghai statt. Als stellvertretende Geschäftsstellenleiterin des WDA unterstützen ihn Bettina Wehrle, die bis dato die Geschäftsstelle interimsweise führte, und Frau Gremsperger als Assistentin.

len ist damit außergewöhnlich und schlägt sich in einer Organisationskultur nieder, in der sich verschiedene Teile ergänzen. Hier ist das Ganze in besonderer Weise mehr als die Summe seiner Teile. Auslandsschule kann damit nicht von außen verwaltet werden, sondern braucht als sich ständig veränderndes System aus sich selbst heraus die Auseinandersetzung verschiedener Perspektiven, um immer wieder neu Anpassungsfähig zu werden und zu bleiben.

Das Wissen hierfür liegt bei den Schulgemeinschaften mit Ihren Schülern, Eltern, Lehrern und Mitarbeitern. Das Ziel sollte es sein, dieses Wissen der Schulen miteinander zu vernetzen, und dieses Ziel ist eine der wichtigsten Aufgaben des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen. Damit wird die Geschäftsstelle des Weltverbandes zu einem Vermittler zwischen den Wissensträgern. Die Beteiligten können damit in einer Organisation verbunden werden, die nun über den gemeinsamen Austausch und die gemeinsame Reflexion zur lernenden Organisation werden kann.

Was auf der Schulebene gilt, gilt auch auf der Systemebene „Auslandsschulwesen“: Dort, wo Reformen gestaltet werden, braucht es Transparenz, gleichberechtigten Dialog und Partizipation. Diese Grundprinzipien des organisatorischen Wandels gewährleisten, dass zur Lösung von Problemen die richtigen Werkzeuge verwendet werden, Entscheidungen langfristig tragfähig bleiben und nicht zuletzt überhaupt erfolgreich implementiert werden können. Auslandsschularbeit wird damit zur Teamarbeit in der sich verschiedene Fähigkeiten und Sichtweisen für ein gemeinsames Ziel ergänzen müssen. Teamarbeit ist schließlich auch das Grundprinzip der Zusammenarbeit des siebenköpfigen Vorstandes mit seinem Vorsitzenden Detlef Ernst und der Geschäftsstelle des WDA mit dem gemeinsamen Ziel, die Qualität der Deutschen Auslandsschulen zu erhalten und weiter zu entwickeln.

Abschließend möchte ich mich bei Herrn Wecht für den bisherigen intensiven Austausch bedanken. Ich freue mich auf die weiteren Zusammenarbeit und den Dialog mit dem Verband der deutschen Lehrer im Ausland. ◂◂

Wichtige Termine

Bei der 30. 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 02/2011 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 2011 beim Geschäftsführer eingegangen sein, damit sie in die Kandidatenliste aufgenommen werden können.

Anträge an die Hauptversammlung müssen ebenfalls bis zum **15. März 2011** 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 Potsdam

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 2011** 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.

Anträge an die Hauptversammlung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Sie ersparen dem Vorstand viel Schreib- und Formulierungsarbeit, wenn Sie Ihre Anträge inhaltlich und formal so einreichen würden, dass der Vorabdruck in den kommenden beiden Verbandsheften 1/2011 und 2/2011 ohne Nachfragen und Nachbearbeitung gewährleistet ist.

Beispiel:

ANTRAGSTELLER/IN:	N. N. (Verbandsmitglied)
oder:	Regionalgruppe Iberische Halbinsel
oder:	Ortsgruppe Shanghai
BETREFF:	
TEXT:	Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen (Adressat für den Antrag) dafür ein, dass …
BEGRÜNDUNG:	
Ort/Datum:	Unterschrift

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Dana Schluchtmann ▪ Rhinstr. 11, 10315 Berlin

Neue Mitglieder (Ausland)

Norbert Bauer ▪ DS London
Britta Beier ▪ DS Peking
Marina Bock ▪ DS Jounieh
Eberhart Dürrschmidt ▪ DS Caracas
Eva Joswig ▪ Wroclaw
Angelika Peschke ▪ NDS Alexandria
Uwe Saegebarth ▪ Olomouc Tschechien
Rüdiger Schoner ▪ DS Chiangmai
Barbara Stock ▪ DS Bogota
Stephan Wagner ▪ DS Lima

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Thomas Fischer ▪ DS Athen

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Dieter Klein (Temeswar/Rumänien) ▪ Feldbergring 83, 63477 Maintal
Ernst-Dieter Köpper (DS Barcelona) ▪ Peitmannstr. 20b, 31655 Stadthagen
Cornelia Kramer (DS Warschau) ▪ Viktoriastr. 34, 33602 Bielefeld
Jens R. Lahme (Schule 605, St. Petersburg, Russland) ▪ Stensenweg 6, 30627 Hannover
Claus Mueller (DS Guatemala) ▪ Konradin-Kreutzer-Straße 28, 71640 Ludwigsburg
Michaela Obert-Roth (DS Rio de Janeiro) ▪ Reichsplatz 1, 88131 Lindau
Sigrid Opitz (Timisoara/Rumänien) ▪ Im Osterfeld 18, 59823 Arnsberg
Markus Richter (DS Barcelona) ▪ Goldgrubenstr. 57, 61348 Bad Homburg
Hans Schreiner (DS Bangkok) ▪ Hardtwaldring 58, 68723 Oftersheim
Jörg Tannen (DS Caracas) ▪ Kurländer Allee 35, 14055 Berlin
Michael Walter (AFNORTH Schule Brunssum) ▪ Breitkopfstr. 20, 4317 Leipzig

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Baier, Maria ▪ Wolf-v. Schaumberg-Str. 4, 96224 Burgkunstadt
Beckmöller, Werner ▪ Elisabeth-Ernst-Str. 31, 59394 Nordkirchen
Bolte-Costabiei, Christine ▪ Goethe-Institut Zentrale, Dachauerstr. 122, 80634 Münschen
Buchty, Franz ▪ Colegio Alemán, San Patricio, camino a Lumbisi, Quito; Casilla 17-11-0-6587 CCI, Cumbayá, Equador
Buddecke, Alf ▪ Deutsche Schule Villa Ballester „Instituto Ballester", Calle 29-No.5140 (ex San Martín 444) B1653LXJ Villa Ballester, Prov. Buenos Aires
Burg, Cäcilia ▪ König-Johann-Str. 66 , 54441 Kastel-Staadt
Damm, Dr. Marcus ▪ Institut für Schemapädagogik, Höhenstr. 56, 67550 Worms
Dederding, Dr. Hans-Martin ▪ Uspenskaja 60/2, 65045 Odessa, Ukraine
Doffing, Laura ▪ Instituto Superior Alemán de Comercio, Nuestra Señora del Rosario 1120
Dombois, Achim von ▪ Rembrandtstr. 2, 50999 Köln
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Geisler, Johannes ▪ Emser Str. 282a, 56076 Koblenz
Gröhn, Wiebke ▪ BVA-Referat ZfA 1, Barbarastraße 1, 50735 Köln
Hachmöller, Heinrich ▪ Lethestr. 9, 49661 Cloppenburg
Heß, Hans-Peter ▪ Kaufmännische Schulen, Friedrichstr. 18, 79761 Waldshut
Hoffmann, Walter ▪ Frankfurter Str. 35, 64732 Bad König
Hofmann, Gerold ▪ DS Brüssel, Lange Eikstraat 71, B–1970 Wezembeek-Oppem
Klingebiel, Thilo ▪ WDA, Chausseestr. 10, 10115 Berlin
Knop, Eckehart ▪ Mohnstr. 7, 49716 Meppen
Krause-Leipoldt ▪ Harald-Insterburger Str. 4, 26127 Oldenburg
Lehmann, Jürgen ▪ Karl-Heinschild-Weg 3, A–8630 Mariazell, Österreich
Liepelt, Uwe ▪ ASET, Avenida de Burgos 12, E–28036 Madrid
Pauli, Stefan ▪ German Swiss International School, 1F, Kaiser Commercial Centre, 18, Centre Street, Sai Ying Pun, Hong Kong
Peleiks, Olaf ▪ Deutsche Schule „Alexander von Humboldt", Avenida Benavides 3081; Casilla 18-1053, Miraflores – Lima, Peru
Peper, Daniela ▪ Roggenkamp 21, 21640 Horneburg
Petry, Ludwig ▪ Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Rheinberger, Lothar ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Romano, Anna ▪ South Kamloops Secondary School, Kamloops/BC, Kanada
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Schraut, Dr. Alban ▪ Deutsches Lehrerbildungsinstitut „Wilhelm von Humboldt", Nuestra Señora del Rosario 1120 Vitacura; Casilla 125, Correo 30, Santiago de Chile
Schumann, Jürgen ▪ Hermann-Pflaume-Str. 15, 50933 Köln
Sprenzel, Lothar ▪ ASET Barcelona, C/Provenza 535, derech. baj., E-08025 Barcelona.
Stoldt, Dr. Peter ▪ Im Riede 6, 28844 Weyhe
Thiel, Lothar ▪ Calle Manuel Allende nº 2, 4º piso, E–48010 Bilbao
Weglage, Karin ▪ Albachtener Str. 99d, 48163 Münster
Wenzel, Mario ▪ Kapellenstr. 13, 54439 Fisch
Wicke, Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal
Wind, Elmar ▪ São Paulo/Colegio Humboldt, Av. Eng. Alberto Kuhlmann 525, BR–04784-010 São Paulo-SP.
Winkel, Jürgen ▪ Colegio Alemán „Mariscal Braun" La Paz, Av. Alexander 100 (Achumani); Casilla 605–4442, La Paz, Bolivien
Wossidlo, Eckart ▪ Höhenluft 17, 31542 Bad Nenndorf

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

Das VDLIA-Büro unterwegs

Hannelore Breyer-Rheinberger und Lothar Rheinberger

Unser Ehepaar Breyer-Rheinberger nutzt den (Un-)Ruhestand bzw. das Sabbatjahr, um einmal außerhalb der Ferienzeit zu reisen. Die beiden erkunden den Süden Spaniens, wandeln unter Palmen und genießen die herbstliche Wärme. Das Büro des Sozial- und Rechtsreferates ist deshalb aber mitnichten verwaist, dank PC und Internet und W-LAN (spanisch WiFi) sind die beiden (fast) immer erreichbar, nur manchmal führt sie der Weg so weit in abseitige Täler oder auf einsame Berghöhen, dass es keinerlei Verbindung gibt.

Auch innerhalb Spaniens lässt die VDLiA-Geschäftsführerin den Verband nicht aus den Augen. Wo es sich einrichten ließ, wurde eine Deutsche Schule besucht und der Verbandskontakt intensiviert. Alle werden im Moment umgetrieben von erneuten Sparmaßnahmen der ZfA und des AA, die sich im Auslandsschulwesen abzeichnen und man befürchtet Schlimmes.

Es wurden vier Schulen besucht, alle in demselben Gastland und trotzdem zeigt sich an diesen vier Deutschen Schulen in Spanien beispielhaft die Diversität des Deutschen Auslandsschulwesens: Jede Schule hat ihre ganz eigene Struktur, ihr spezielles Programm und auch ihre ganz individuellen Interessen und Probleme. ◂◂

Bericht über den VDLiA- Besuch beim Schulleiter der Deutschen Schule in der Provinz Málaga (nahe Marbella), Herrn Dr. Karl-Heinz Korsten, am 1. Sept. 2010

Trotz Schuljahresanfangstrubel räumte uns Herr Dr. Korsten kurzfristig einen Gesprächstermin ein und empfing uns herzlich.

Er beschrieb die Personalsituation der Schule als zufriedenstellend, da die Versorgungslage auch mit deutschsprachigen Ortslehrkräften in Marbella positiv sei. Die Ortskäfte bildeten mit 70 % der Lehrerschaft das Rückgrat der Schule, sie stellen die Konstante der Schule dar. Aber auch die vermittelten Lehrkräfte blieben fast ausnahmslos die maximale Vertragszeit. Dies weist unseres Erachtens auf ein angenehmes Betriebsklima hin und auf eine sorgfältige Auswahl vor Vertragsabschluss. So werden die Bewerber mit Partner vom Vorstand zum Vorstellungsgespräch nach Marbella eingeladen (Flugkosten trägt die Lehrkraft, Unterkunft zahlt die Schule). Dadurch können beide Vertragspartner sich ein besseres Bild voneinander und von der Lebens- und Arbeitssituation machen, ein Verfahren, das sich an Deutschen Auslandsschulen in Europa durchaus zur Nachahmung empfiehlt.

Das VDLiA-Büro unterwegs bei Málaga

Die DS Málaga war weltweit die erste Schule, die die Bund-Länder-Inspektion für das Gütesiegel „Exzellente Deutsche Auslandsschule" absolviert hat. Neben einem hervorragenden Inspektionsergebnis ist vor allem das Zusammenwachsen der Schulgemeinschaft im Schulentwicklungsprozess der große Gewinn. Da es

für die Vorbereitung noch keine Erfahrungswerte und keinerlei Beratung gab – Prozessbegleiter waren damals erst in der Planung – engagierte die Schule auf eigene Kosten im Vorfeld der Inspektion einen Schulcoach. Gemeinsam entwarf man Schulprogramm, Maßnahmenkatalog und Fortbildungsprogramm. Im Verlauf der Vorbereitungen entwickelten sich die verschiedenen an der Schule beteiligten Gruppen einschließlich der Mitglieder des Schulvorstandes – nach Einschätzung des Schulleiters – zu einem Team, das mit einer seit 2003 sehr konstant besetzten Steuerungsgruppe gemeinsam und partnerschaftlich am Erfolg der Schule arbeitet.

Dr. Korsten beurteilte die Sparmaßnahmen, die auf der WDA-Tagung in Schanghai bekanntgegeben wurden, noch zurückhaltend. Es würde die Existenz der Schule nicht in Frage stellen aber sehr wehtun, wenn die Subventionsquote unter die bisherige Größe von 20 % sinken würde. Leidtragende wären Eltern und Schüler, weil das Schulgeld massiv erhöht werden müsste. Und die Schule steht durchaus auch in punc-

Frau Rheinberger mit Herrn Dr. Korsten

to Kosten in Konkurrenz zur englischen und französischen Schule und zu spanischen Privatschulen. ◂◂

Wir danken Herrn Dr. Korsten für das Gespräch.

Bericht über den VDLiA- Besuch bei der Schulleiterin der DS „Albrecht Dürer" in Sevilla, Frau Duque, und Herrn Willi Frewer, Leiter der Deutschen Abteilung, am 20. September 2010

Gleich bei der telefonischen Terminvereinbarung hat der deutsche Abteilungsleiter Willi Frewer darum gebeten, dass bei dem Interview mit dem VDLiA die spanische Schulleiterin der „Deutschen Schule Albrecht Dürer zu Sevilla", Frau Matilde Duque, an erster Stelle einbezogen werden müsse als Zeichen für die gute Zusammenarbeit und als Zeichen für die bikulturelle und bilinguale Ausrichtung der Schule.

Das war nicht immer so in den letzten Dekaden. Der bilinguale Charakter und das deutsche Ambiente, so erklärte uns Frau Duque später, seien im Laufe der Jahre aus den Augen verloren worden.

Frau Duque und Herr Frewer empfingen uns am Montagmorgen zu Unterrichtsbeginn inmitten der Ankunft einer Schülergruppe aus Hamburg und erläuterten uns stolz das rege Austauschprogramm mit Hamburg, Gießen, Berlin, München und Salem. Die Austausche erstrecken sich in der Regel über einen Zeitraum von 14 Tagen und beinhalten neben einem landeskundlichen Programm auch Unterrichtshospitationen im Rahmen des räumlich Möglichen. Mehr als 100 Schüler der DS Sevilla und mehr als 100 Schüler aus Deutschland erleben auf diese Weise jedes Jahr den Sinn vom Fremdsprachenlernen und machen ihre Erfahrungen mit anderen Lebensweisen.

Die Schule ist eine spanische Privatschule mit einem bilingualen, bikulturellen Profil, das die Schulleiterin und der Leiter der deutschen Sektion seit etwa vier Jahren konsequent umzusetzen versuchen.

Die Hürden, die dabei zu überwinden sind, sind zahlreich. Einige Eltern schicken ihre Kin-

der zwar gern auf eine deutsche Schule, wollen das Profil dann aber ggf. nicht voll akzeptieren, vor allem wenn sie der Meinung sind, die Schule solle sich in erster Linie ihrem Kind anpassen und nicht das Kind an die Erfordernisse dieser speziellen Schule. Das Profil umzusetzen erfordert Überzeugungskraft und großes diplomatisches Geschick, insbesondere vor dem Hintergrund der Konkurrenz zu den öffentlichen Schulen (Colegios públicos) in Sevilla, die sich in den letzten Jahren qualitativ sehr verbessert haben und im Gegensatz zur Deutschen Schule kein Schulgeld kosten. Beim Schulvorstand erfolgreich um Verständnis für deutsche Mentalität und Verwaltungsstrukturen neben den spanischen zu werben und das Profil zu schärfen, ist der große Verdienst des derzeitigen Zweigestirns Duque-Frewer.

Was die Schülerschaft angeht, hat die Schule nicht nur das Problem, dass für viele Eltern das Schulgeld von 400 € eine grenzwertige Belastung darstellt. Das Klientel, aus dem sich die Schülerschaft rekrutiert, ist begrenzt, weil Deutsch eben keine *lingua franca* ist. Es ist ferner aber auch nicht leicht, muttersprachlich deutsche Kinder, die sich mit ihren Eltern nur zeitweise in Sevilla aufhalten, organisatorisch und pädagogisch zu integrieren. Kindern z. B. von Airbusmitarbeitern aus Deutschland, die zeitlich nur sehr begrenzt die Schule besuchen, mit ihren unterschiedlichsten Bildungsvoraussetzungen und schulischen Werdegängen an der Schule gerecht zu werden, ist eine pädagogische, organisatorische und häufig auch finanzielle Herausforderung. Es muss dabei beachtet werden, dass die behördlich vorgeschriebenen Klassenfrequenzen nicht überschritten werden. Es kann ein Kind also nicht einfach in eine bereits volle Klasse gesetzt werden. Und wenn ein deutschsprachiges Kind wegzieht, bleibt sein Platz ggf. leer, wenn sich kein Kind aus Sevilla findet, um diesen Platz einzunehmen – ein größeres finanzielles Problem für die Schule.

Das VDLiA-Büro in Sevilla

An der Geschichte der Schule lässt sich die wechselvolle Unterstützung aus Deutschland verfolgen: Bis vor 25 Jahren war die DS Sevilla eine deutsche Schule mit einem deutschen Schulleiter. Dann wurde die Schule zu einer Schule mit verstärktem Deutschunterricht herabgestuft. Die Anzahl der ADLK und die Höhe der Schulbeihilfe wurden reduziert. Es wurde

Frau Rheinberger mit Frau Duque und Herrn Frewer

nicht mehr sehr darauf geachtet, dass die deutsche Sprache die wesentliche Verkehrssprache an der Schule blieb – viel Terrain und viele bewährte Strukturen gingen verloren. Jetzt, unter der neuen Schulleiterin, die eine „Exalumna" der Schule ist und Wert darauf legt, dass die deutsche Sprache nicht nur auf die Deutschstunden beschränkt bleibt, wird versucht, den deutschsprachigen Charakter der Schule wiederzubeleben. Wie immer und überall ist es aber schwer, Verlorenes zurückzugewinnen. Im Zuge der Restrukturierung haben sich Schulvorstand und Schulleitung dazu entschlossen, ein entsprechendes Angebot der ZfA anzunehmen und das gemischtsprachige IB einzuführen. Ursprünglich gestand die ZfA der Schule vier Jahre zur notwendigen Umstrukturierung zu, die dann zu Beginn der konkreten Vorbereitungsphase auf zwei Jahre verkürzt wurden – von der Schule wurde dies als kaum zu überwindende Hürde empfunden, geht es doch nicht nur darum, die notwendige Sprachkompetenz zu erreichen, sondern auch um eine grundlegende Veränderung von Schüler- und Elternmentalität.

Die gegenwärtigen Sparpläne von ZfA und AA werden mit Sorge beobachtet. Eine Reduzierung von ADLK-Stellen würde die Anstrengungen der letzten Jahre und die große Überzeugungsarbeit, die diese Schulleitung geleistet hat, zunichte machen. Die drei ADLK werden zwar durch Ortslehrkräfte unterstützt, sind aber essentiell für den Fortbestand des deutschen Teils der bilingualen Schule. Sie sind strukturtragend, ohne sie würden viele Programme, u. a. auch das umfangreiche Austauschprogramm, nicht mehr zu bewältigen sein. Bei den Ortslehrkräften besteht das Problem, dass die andalusische Schulbehörde sehr restriktiv mit der Anerkennung von unterrichtlichen Qualifikationen verfährt. Nicht alle Bewerber, die der Schulleitung geeignet erscheinen, erhalten auch eine Unterrichtserlaubnis.

Wir hatten bei unserem Besuch einen sehr positiven Eindruck von dem Einsatz und Engagement aller Gesprächspartner, den bilingualen Charakter der Schule zu stärken und die Schule als bikulturelle Institution konkurrenzfähig zu erhalten. Der VDLiA erwartet, dass von Seiten der ZfA und des AA diese Anstrengungen gewürdigt werden und mitgeholfen wird, die Schule als Zentrum deutscher und europäischer Imagepflege in Andalusiens Hauptstadt nachhaltig auszubauen. ◂◂

Wir danken Frau Duque und Herrn Frewer für das Gespräch.

Der Schriftleiter und die anderen daheim gebliebenen Vorstandsmitglieder gönnen unserem Ehepaar Rheinberger selbstverständlich diese interessante „Dienstreise" durch Spanien. Ich werde natürlich keine Ruhe geben, bis ich für das kommende Heft die Fortsetzung mit dem Bericht über die beiden letzten besuchten Schulen erhalten habe.

Zur Frage, ob es Sinn macht, gute Vorsätze zum bevorstehenden Jahreswechsel 2010/2011 zu fassen, habe ich einen passenden Spruch zum Heft 4/2011 für Sie gefunden:

„Die Zukunft ist die Ausrede derer, die in der Gegenwart nichts tun wollen."
(Harold Pinter, britischer Theaterautor)

In diesem Sinne: Ein gutes Neues Jahr und vielleicht Auf Wiedersehen auf der 30. HV in Potsdam.

Ich muss meine Anmerkung aus dem Heft 1/2010 korrigieren, worin ich feststellte, dass die lebendige Gestaltung von interessanten Heftschwerpunkten hauptsächlich über die Schiene von persönlichen Bekannten und ehemaligen Kollegen gut funktionieren könne. Dieses Heft beweist, dass dem zum Glück nicht so ist. Ganz herzlich möchte ich **Hans-Peter Heß** (INSALCO Santiago) danken, der mit zahlreichen motivierenden Mails alle seine Kolleginnen und Kollegen weltweit dazu brachte, pünktlich ihre Beiträge zum Thema „berufliche Ausbildung an Auslandsschulen" einzusenden. Frau Wiebke Gröhn aus der ZfA schrieb freundlicherweise den „Leitartikel" dazu. Für die Reihenfolge der Beiträge auf den kommenden Seiten wählte ich nicht die alphabetische oder eine nach dem Einsendedatum chronologische Ordnung, sondern fing mit den weiter weg liegenden Schulorten an. Als Abrundung dient die Veröffentlichung eines Kapitels aus der Masterarbeit von Sabine Peper, eingereicht bei der Uni Oldenburg und uns freundlicherweise zur Verfügung gestellt. Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern einen aufschlussreichen Blick in den eher unbekannten Teilbereich des deutschen Auslandsschulwesens.

Beruflich orientierte Bildung im deutschen Auslandsschulwesen – eine echte Alternative

Wiebke Gröhn

Vielfältige Wissensvermittlung, individuelle Förderung, engagierte Lehrkräfte – dafür steht das Angebot der Deutschen Auslandsschulen. Das gilt auch bei beruflich orientierten Qualifizierungen im Rahmen der kaufmännischen dualen Ausbildung oder dem Besuch der Fachoberschule. Diese Schulzweige sind geprägt durch eine Kombination aus Theorie und Praxis und vermitteln genau das, was junge Menschen für ihre berufliche Laufbahn benötigen. Das duale Ausbildungskonzept ist ein weltweit anerkanntes Erfolgsmodell.

Bei den von der Zentralstelle für das Auslandschulwesen (ZfA) geförderten allgemein bildenden Deutschen Schulen im Ausland gibt es auch berufsorientierte Zweige:

- In 12 Ländern absolvieren Jugendliche eine kaufmännische duale Ausbildung nach deutschem Standard und erwerben damit häufig die allgemeine Fachhochschulreife.
- Daneben gibt es 4 wirtschaftlich orientierte Fachoberschulen, die ebenfalls zur allgemeinen Fachhochschulreife führen.

Kaufmännische duale Berufsausbildung

Die 12 berufsbildenden Zentren der Deutschen Auslandsschulen orientieren sich am Modell der in Deutschland seit Jahrzehnten erprobten dualen Ausbildung. Die Einführung in die berufliche Praxis geschieht dabei in Ausbildungsbetrieben, während die Berufsschulen die Vermittlung von theoretischem Wissen und methodischen und sozialen Kompetenzen übernehmen.

Die Deutschen Auslandsschulen arbeiten dabei eng zusammen mit lokalen Unternehmen und den Auslandskammern. In der Regel wird eine zweijährige Ausbildung in kaufmännischen Berufen angeboten, in der theorie- und praxisorientierte Ausbildungsphasen alternieren. In enger Zusammenarbeit mit den Schulen richten die Auslandshandelskammern die Abschlussprüfungen aus. Die Kultusministerkonferenz erkennt die Gleichstellung der schulischen Zeugnisse mit den innerdeutschen Zeugnissen an. Und ganz wichtig: Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) stellt die Gleich-

wertigkeit der Abschlussprüfungen mit den innerdeutschen Kammerprüfungen fest.

An den meisten dieser Schulen kann nicht nur der vom DIHK anerkannte Abschluss, sondern auch die allgemeine Fachhochschulreife erworben werden. Viele der Berufsbildungszentren haben darüber hinaus Abkommen mit Hochschulen geschlossen, so dass nach dem Abschlussdiplom ein Studium im Heimatland oder in Deutschland angeschlossen werden kann. In bestimmten Studiengängen können dabei bis zu vier Semester Hochschulstudium mit credits anerkannt werden.

Stark gefragt: praktisches Erfahrungswissen und Schlüsselkompetenzen

Das Zusammenspiel der unterschiedlichen Akteure hat sich in vielen Jahren der Erprobung bewährt. Das beweisen die Abschlusszahlen: Über 5.500 Auszubildende haben im Ausland eine duale kaufmännische Ausbildung nach deutschem Vorbild absolviert.

Die Vorteile einer dualen Ausbildung liegen auf der Hand. Sie bereitet junge Menschen gezielt auf die Anforderung eines globalen Arbeitsmarktes vor. Sie werden fachlich qualifiziert, gewinnen praktische Erfahrung und sind mindestens bilingual und bikulturell. Weltweit operierende deutsche Unternehmen wie Siemens, BASF, Bayer VW, Hamburg Süd, Kühne & Nagel, DHL, Deutsche Bank usw. können auf die Kompetenzen dieser Auszubildenden bauen. Sie schätzen nicht nur ihr praktisches Erfahrungswissen, was ein Vorteil gegenüber traditionell ausgebildeten Hochschulabsolventen darstellt, sondern ihre Fähigkeiten, zwei Kulturen zu kennen und sich darin souverän zu bewegen. Daher ist die Übernahmequote, d. h. die Anstellung dieser Absolventen nach Abschluss der Berufsausbildung, in den Ausbildungsbetrieben sehr hoch. Dass eine duale Ausbildung dabei der Grundstein für eine berufliche Karriere sein kann, belegen viele Lebensläufe der ehemaligen Absolventen.

Der Wert und die Zukunftsfähigkeit der dualen Berufsausbildung ist in letzter Zeit diskutiert worden. Wissenschaftliche Untersuchungen unterstreichen ihren wichtigen Stellenwert im Berufsbildungsmarkt. Z. B. prognostiziert F. Rauner von der Universität Bremen[1] in einer Studie des Berufsbildungsinstitus (BIBB)[2] aus dem Jahre 2010, dass Erfahrungswissen, das die Auszubildenden im Unternehmen erwerben, in Zukunft noch stärker an Bedeutung gewinnen wird und positiven Einfluss auf die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen hat.

Kolleginnen und Kollegen der berufsbildenden Zweige 2010

Fachoberschulen für Wirtschaft – eine Alternative zum klassischen Abitur

Einige Schulen, wie z. B. die Deutschen Schulen in Brüssel, Tokio oder Alexandria, bieten eine Fachoberschule an. Hier erwerben die Schülerinnen und Schüler in zwei theorie- und praxisorientiert ausgerichteten Schuljahren neben dem allgemein bildenden Fachwissen wirtschaftswissenschaftliche Kenntnisse und berufsrelevante Kompetenzen. Ziel dieser Schulform ist die allgemeine Fachhochschulreife. Dieser Abschluss ist Voraussetzung für ein Studium an einer Fachhochschule oder Hochschule.

Die Schülerinnen und Schüler absolvieren dabei auch von der Schule betreute Praktika. Die Praktikumsbetriebe sind dabei attraktive Lernorte, an denen die Schüler schon früh Er-

1 Vgl. F. Rauner, http://www.zeit.de/2010/11/C-Studium-Contra
2 Vgl. http://www.bibb.de/de

Fachgespräche

Arbeitsgruppe bei der Ausarbeitung kompetenzorientierter Unterrichtseinheiten

fahrungen in der Berufswelt sammeln, vertraut werden mit Arbeitsmethoden und ihre eigene Leistungsfähigkeit und Stärken kennen lernen können.

Die Unterrichtsblöcke in den Schulen ergänzen, vertiefen und begleiten die individuellen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig bereiten sie auf wissenschaftliches Arbeiten im Studium vor.

Fit für den globalen Arbeitsmarkt

Der Arbeitsmarkt und das Berufsleben verändern sich. Den traditionellen unbefristeten Arbeitsverträgen stehen vermehrt befristete Arbeitsverträge gegenüber. Von den hoch qualifizierten Arbeitnehmern wird deshalb ein höheres Maß an Flexibilität und Risikobereitschaft, die Fähigkeit zum Selbstmanagement und Entrepreneurship erwartet. Auch hier leisten alle oben beschriebenen wirtschaftlich ausgerichteten Bildungsangebote der Auslandsschulen einen großen Beitrag dazu, die jungen Menschen auf die zukünftigen Herausforderungen des veränderten Arbeitsmarkts vorzubereiten.

Die ZfA unterstützt die fachwissenschaftlich orientierten Bildungsangebote durch personelle und finanzielle Maßnahmen, in dem sie aus Deutschland Lehrerinnen und Lehrer mit entsprechenden Berufsqualifikationen vermittelt. Die Leiter der berufsbildenden Zentren bilden ein starkes Netzwerk und treffen sich in regelmäßigen Abständen zum gegenseitigen Austausch und zur Fortbildung in zukunftsrelevanten Themen. Dieser intensive Austausch und das große Engagement der Kolleginnen und Kollegen ermöglichen es, neben einer qualitativ hochwertigen Ausbildung z. B.

- länderübergreifende Aktionen und E-learn-Projekte durchzuführen,
- eine erfolgreiche Studien- und Berufsberatung durchzuführen,
- Studienbesuche in Deutschland zu organisieren,
- die Karrierevoraussetzungen der jungen Menschen zu verbessern und eine zukunftsgerichtete Berufsperspektive zu eröffnen. ◂◂

Kontakt

Wiebke Gröhn
Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – Referat ZfA 1
Besucheradresse:
Barbarastraße 1, 50735 Köln
Postadresse:
Bundesverwaltungsamt, 50728 Köln
Tel.: +49 (0)221 758 1435 o. (0)22899 358 1435
Fax: +49 (0)221 758 2854 o. (0)22899 358 2854
Wiebke.Groehn@bva.bund.de

Berufliche Ausbildung an Auslandsschulen

Hans-Peter Heß

Seit mehr als drei Jahrzehnten schon gibt es deutsche Berufsschulen, Wirtschaftsabteilungen, Kaufmännische Berufsbildungszentren, Wirtschaftsgymnasien und andere Institute an deutschen Auslandsschulen. So vielfältig die Namensgebungen sind, prinzipiell existieren zwei Arten: Berufsschulen, die im Dualsystem ausbilden, und Vollzeitschulen der Oberstufe mit Schwerpunkt Wirtschaft. Aktuell (Stand Mai 2010) gibt es 17 Standorte in 15 Ländern mit 750 Schülern, davon 550 kaufmännische Lehrlinge. Der Schwerpunkt liegt auf der Dualausbildung, und diese hat inzwischen ca. 8000 mehrsprachige Absolventen hervorgebracht, die mehrheitlich in der Wirtschaft in internationalen Unternehmen mit deutschen Wurzeln tätig sind. Ein beachtlicher Beitrag für Deutschlands internationale Kontakte. Natürlich sind das keine Größenordnungen, die mit den allgemeinbildenden Auslandsschulen konkurrieren können, trotzdem sind die Beruflichen Schulen für die örtliche Wirtschaft ein sehr willkommener Partner zur Qualifizierung ihres Personals und für die Deutsche Außenhandelskammer ein Argument, deutsche Unternehmen zu stärkerer Aktivität im Ausland zu motivieren. Schließlich gibt es z. B. in Lateinamerika in fast allen Hauptstätten für die Betriebe aus Deutschland die Möglichkeit, wie in Deutschland sogar in deutscher Sprache den Nachwuchs auf hohem Niveau in der von der Heimat her gewohnten Weise heranzuziehen. Und die Gastländer beneiden uns zunehmend um diese Möglichkeit des „Dualstudiums", wie sie es nennen, das es so sonst nur im deutschen Sprachraum gibt.

Bisweilen führen die BBZs, wie die Berufsbildungszentren meist kurz genannt werden, an ihrer Stammschule ein bisschen ein Schattendasein, stehen weniger im Rampenlicht des Interesses. Nicht nur wegen ihrer „Größe", sondern auch weil die Berufsausbildung außerhalb der Universitäten nicht so sehr im Fokus der allgemeinbil-

Seminar „Schulentwicklung an deutschen Beruflichen Schulen im Ausland," September 2006, Santiago de Chile; v. l. n. r.: Hans-Peter Heß (Santiago), Thomas Weick (Santiago), Paul Herzog (Guatemala), Jürgen Holzhauer (Santiago), Laura Doffing (Santiago), Sabine Gabriel (Santiago), Franz Buchty (Quito), Georg Walter (La Paz), Dr. Cornelia Neff (Santiago), Volkhard Donner (Mexico City), Manuel Lins (La Paz), Ingo Winter (Buenos Aires), Gerhard Brauch-Widmann (São Paulo), Alf Budecke (Buenos Aires), Klaus Peter Henn (Lima), Rainer Groß (Bogotá), Marc van Bergen (Kultusministerium Stuttgart)

„Qual es *la misión* de INSALCO"

Das war meist eine der ersten Fragen die mir bei meinen Antrittsbesuchen der Partnerunternehmen der Berufsschule in Santiago de Chile gestellt wurde. Was der Ausbildungsbetrieb zu Recht als unverzichtbares Qualitätsmerkmal ansieht darf bei der Schule nicht fehlen. Doch einfach das Leitbild der Deutschen Schule, an der man angegliedert ist übernehmen wäre unpassend, denn Berufsschulen „ticken anders". Und da die Dualen Berufsschulen einzeln recht klein sind kam schnell die Idee, so etwas gemeinsam zu schaffen. Schließlich gibt es uns weltweit 14 mal und an allen Standorten wird nach deutschem Vorbild und nach den überall gleichen Regeln der Deutschen Außenhandelskammer studiert und geprüft.

Im September 2006 war es soweit: Alle in Lateinamerika tätigen Kaufmännischen Berufsbildungszentren (BBZs) trafen sich am Instituto Superior de Comercio in Santiago um gemeinsam mit einem extra eingeflogenen kompetenten Referenten des Stuttgarter Kultusministeriums ein gemeinsames Leitbild zu entwerfen. Am 15.09. wurde es verabschiedet und am 10.11.06 bei der Leitertagung aller BBZs weltweit von vier weiteren Standorten in Europa und Asien übernommen (Athen, Barcelona, Madrid und Hongkong). Doch damit nicht genug, ein Leitbild gilt es umzusetzen! So werden z. B. bei INSALCO in Santiago jährlich mindestens zwei der Leitideen ausgewählt und mit festgelegten Maßnahmen gekoppelt. Bei der Schlusskonferenz vor Weihnachen wird dann die Zielerreichung überprüft. Kommendes Jahr soll das Leitbild sogar komplett auf seine Aktualität geprüft und ggf. angepasst werden.

denden Lehrer liegt. Meines Erachtens völlig zu unrecht. In Deutschland, dessen Sprache und Kultur zu vermitteln unser Auftrag ja ist, beginnen ca. zwei Drittel eines jeden Jahrgangs die berufliche Erstausbildung im Dualsystem! Auch wenn etliche im Anschluss an einer Hochschule weiterstudieren, meine ich, dass ein Deutschlandbild, das die Berufslehre außer Acht lässt, in unzulässiger Weise unvollkommen ist. – Von daher ist es absolut gerechtfertigt, die Berufliche Ausbildung an Auslandsschulen zum Schwerpunkt dieses Heftes des VDLiA zu machen.

INSALCO-Studenten drehen ein Infovideo über das Dualsystem

Die BBZs im Ausland sind i. d. R. kleine Abteilungen und können nicht immer die Infrastruktur der Stammschule mitnutzen. Sondertätigkeiten, wie z. B. Beiträge zu entwerfen zur Präsentation unserer weltweiten Arbeit, bedeuten automatisch Mehraufwand und daher geht ein herzliches Dankeschön an alle Verfasser, Photografen und Helfer, die diese Zusammenstellung möglich gemacht haben. Die Leser, die weitere Informationen vermissen wie etwa Abschlüsse und Zusatzqualifikationen sowie Statistiken, sind eingeladen ihre Fragen direkt an uns zu stellen. Wirtschaftslehrer sind zweierlei: Sek. II-Pädogogen einerseits, aber eben auch Ökonomen und als solche gewohnt ihre Zahlen offenzulegen und über ihre Resultate zu informieren. Nicht zuletzt sind wir alle stolz auf unsere erbrachte Leistung und präsentieren sie schon von daher gerne einer interessierten Öffentlichkeit.

Unsere Position ist noch nicht im wünschenswerten Maße gefestigt und so möge diese Darstellung – dem VDLiA sei für die Kooperation gedankt – dazu beitragen, dass künftig große Deutsche Auslandsschulen stets mit einem BBZ ausgestattet sind zur Steigerung des Bildungsangebots und der Verbesserung der Ausbildung der Führungskräfte der örtlichen Wirtschaft. In diesem Sinne will die folgende Vorstellung von zehn verschiedenen Standorten rund um den Globus mit ihren Aktivitäten und Besonderheiten informieren, aber auch unterhalten im positiven Sinn und zu einer regen Diskussion über das Thema beitragen. ◂◂

Kontakt

Hans-Peter Heß, INSALCO
Tel.: (00 56 2) 2017982–2025665
Fax: (00 56 2) 2249660
www.insalco.cl

Leitbild der deutschen Berufsbildungszentren in Lateinamerika

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

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

Santiago, 15.09.2006

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

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

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

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

Der Deutsch-Chilenische Bund gratuliert

Peter Wessel

Im Namen des DCBs möchte ich dem Insalco meine herzlichen Glückwünsche zum 30-jährigen Bestehen übermitteln. Das Anliegen des DCBs ist die Pflege der deutschen Kultur, Tradition und ins besondere der deutschen Sprache, und es ist für uns erfreulich zu sehen, dass die Abgänger der Deutschen Schulen des Landes die Möglichkeit haben, ihre deutschen Sprachkenntnisse im Insalco als Basis für ihre Berufsausbildung ausnützen zu können. Mit Unterstützung der BRD kann Insalco das duale Ausbildungssystem anbieten, das in Deutschland und anderen EU Ländern schon viele Jahre erfolgreich praktiziert wird und in unserem Land nun schon 30 Jahre lang über 500 Jugendlichen eine solide Basis für ihren weiteren Lebensweg vermitteln konnte.

Die Absolventen in allen vom Insalco angebotenen Fachbereichen genießen auf dem Arbeitsmarkt ein hohes Ansehen. Die meisten Lehrlin-

Chronik von INSALCO

Vorläufer

1960
Zweijährige *Handels- und Frauenschule*, gegründet von Johannes Haberkorn

1970
Vierjährige *Wirtschaftsoberschule* der Educación Media Técnico-Comercial als Nachfolgeeinrichtung der Handels- und Frauenschule

Duale Ausbildung durch eine Gemeinschaftsinitiative der Deutschen Schule Santiago und der Deutsch-Chilenischen Industrie- und Handelskammer (CAMCHAL)

1979
Beginn der ersten dualen Kurse am „Kaufmännischen Berufsbildungszentrum (BBZ)" INSALCO in den Ausbildungsberufen Industrie, Groß- und Außenhandel, Schifffahrt sowie Sekretariat, Vergabe des deutschen Titels „Zweisprachiger Kaufmann" in den jeweiligen Berufen sowie der „Zweisprachigen geprüften Sekretärin"

1982
Dekret Nr. 100 von MINEDUC: Anerkennung des Centro de Formación Técnica INSALCO und der dualen kaufmännischen Ausbildung in Chile, Vergabe des chilenischen Titels „Técnico Bilingüe de Nivel Superior" in den jeweiligen Berufen

1993
Einführung des Ausbildungsberufes „Speditionskaufmann"

1996
Ersatz der „Geprüften Sekretärin" durch den Ausbildungsberuf „Kauffrau für Bürokommunikation"

1998
Partnerschaft mit dem BBZ des Instituto Ballester in Buenos Aires/Argentinien: Regelmäßige wechselseitige Studienfahrten

1998
Akkreditierung als chilenisches Prüfungszentrum für Wirtschafts-englisch der „London Chamber of Commerce and Industry (LCCI)"

2000
Abkommen mit der Universidad Mayor: INSALCO-Absolventen werden 2 Semester ihrer Ausbildung auf das Studium der „Ingeniería de Ejecución en Administración de Empresas“ angerechnet.

2000
Anerkennung als „deutsche berufliche Schule (Berufsschule) im Ausland“ durch die Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland

2003
Genehmigung zur Abnahme der Fachhochschulreifeprüfung durch die Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland

2004
Akkreditierung als Prüfungszentrum für den „Internationalen Computer-Führerschein (ICDL)“ durch die Fundación Chile

2005
Aufnahme in die Liste der Praktikumsschulen im Ausland durch die Konferenz der Kulturminister der Bundesrepublik Deutschland

2006
- Zertifizierung nach „ISO 9001:2000“ und „NCh 2728 Of. 2003“
- „Declaración de Principios de Los Centros de Formación
- Duales alemanes en América Latina“ durch die Konferenz der
- Vertreter der 9 Berufsbildungszentren Lateinamerikas in Santiago
- Beginn der Abnahme der „Prüfung Wirtschaftsdeutsch“ durch das Geothe-Institut und CAMCHAL
- Einführung des Pädagogischen Qualitätsmanagements durch regelmäßige Evaluation

2007
- Einführung des „Business English Certificate“ der Universidad de Cambridge
- Erstmalige Vergabe des Titels „Dreisprachiger Kaufmann“

2008
Bei INSALCO findet die Jahrestagung der Akademischen Leiter und der Direktoren der 22 deutschen Schulen in Chile statt.

2009
INSALCO feiert sein 30-Jahre-Jubiläum

ge werden von den ausbildenden Firmen als Angestellte übernommen, und es gibt meines Wissens keinen Ex-Insalquino, der arbeitslos ist. Und diese Abgänger befinden sich nicht selten in leitenden Positionen bei ihren Arbeitgebern, was die fälschliche Ansicht, die hin und wieder geäußert wird, widerlegt, dass Insalco als Institut nur Personal für mittlere Positionen in den Betrieben ausbilden könne.

In Chile ist Insalco eine wichtige Institution innerhalb der deutschsprachigen Gemeinschaft. Es bietet durch das duale Ausbildungssystem eine günstige Alternative für die Berufsausbildung unserer deutschsprachigen Jugend und den mit Deutschland handeltreibenden Unternehmen des Landes gut ausgebildetes, mehrsprachiges und sofort einsetzbares Personal. Ich möchte bei dieser Gelegenheit allen deutschstämmigen Unternehmen danken, die sich dem dualen System verschrieben haben und jährlich Auszubildende in ihre Firmen aufnehmen, wie Cencosud, Kauffmann, Ultramar, um nur einige zu nennen. Wir wünschen dem Insalco für seine Aufgabe weiterhin viel Erfolg, zum Wohl der Deutsch-Chilenischen Gemeinschaft. ◂◂

Die Zertifizierung zur ISO 9001 im INSALCO, Santiago de Chile

Laura Doffing

Im März 2006 fing die Veränderung unseres INSALCO's an. Da hörten wir zum ersten Mal von dem Konzept „kontinuierlicher Verbesserungsprozess", von Arbeitsabläufen, Mission, Vision und anderen Ausdrücken, die man mal hier mal dort gehört hatte.

Herr Heß, unser Leiter, wollte von dem Thema am Anfang gar nichts wissen: „So viel Arbeit und auch noch dazu alles auf Spanisch!!" Frau Rilling, unsere Verwaltungssekretärin, hatte an der Sprache nichts auszusetzen, aber an der vielen Arbeit. Ich selber war nicht gerade erbaut dieses Thema anzugehen, zu verstehen und auch noch weiterzuführen, aber da es aus rechtlichen Gründen nicht zu umgehen war, schluckte ich dreimal laut und meinte zu allen: „Machen wir uns an die Arbeit".

Applus

CERTIFICADO

Número CCH139

REGISTRO NACIONAL Nº 1613

LGAI CHILE S.A.,
Certifica que el Sistema de Gestión de Calidad de la empresa:

Instituto Superior Alemán de Comercio
RUT: 71.986.500-3
Nuestra Señora del Rosario Nº 1120, Vitacura
Región Metropolitana

Para las actividades siguientes:

"Nch 2728:2003: Servicio de Capacitación en Idiomas y Comercio, Nch 9001:2001: Formación técnica de acuerdo al sistema de formación dual en carreras comerciales"

Es conforme con los requisitos de la norma ISO 9001:2000 – NCh 9001 Of.2001

Fecha de Otorgamiento Inicial: 14 de Agosto de 2006
Fecha de Otorgamiento de Renovación: 07 de Agosto de 2009
Fecha de Vencimiento: 07 de Agosto de 2012

INN - CHILE

Para Verificar validez del certificado tomar contacto telefónico al +56 (2) 562 90 18 o via mail a: certificacion@appluscorp.com

Marisa Monteagudo Proenza
Gerente de Certificación
LGAI CHILE S.A. – APPLUS +

El presente certificado se considera válido siempre que se cumplan todas las condiciones del contrato del cual este certificado forma parte

Bei diesem Vorhaben brauchten wir Experten zur Beratung, die auch bald gefunden wurden, also hatten wir keine Ausrede mehr.

Der erste Schritt den alle Mitarbeiter machen mussten war leicht. Wir sollten ganz einfach aufschreiben, was unsere Arbeit ist. Wie, wann, wo, wer plant usw. Es hörte sich leicht an, aber es war doch nicht so einfach, da man bei der Arbeit gar nicht merkt, dass man gleichzeitig Arbeiten auf verschiedenen Ebenen und von anderen Arbeitsabläufen durchführt.

Als wir unsere erste Aufgabe halbwegs erfolgreich durchgeführt hatten, meinten unsere Berater, wir sollten jetzt auf sehr grobe Weise die wichtigsten Arbeitsabläufe (Prozesse) grafisch darstellen und sie in der richtigen zeitlichen Reihenfolge aufzeichnen. Dieses konnten wir etwas schneller erledigen, aber wir mussten erst darüber nachdenken und diskutieren welches der Kern unserer Arbeit als Lehrer und Verwaltungsmitglied ist.

Danach kam der schwerste Teil, in Kurzform etwas so Wichtiges und Weittragendes zu formulieren: Unsere Mission und unsere Vision und zu letzt unsere Qualitätspolitik. Mit viel Hilfe und Besprechungen sieht heute unsere Qualitätspolitik so aus (sie wurde Mai 2010 angepasst):

> INSALCO ist eine Berufsschule mit dualer Ausbildung nach deutschem Vorbild, welches zweisprachige Lehrlinge ausbildet, die sich in der globalisierten Geschäftswelt gut zurecht finden können.

INSALCO strengt sich kontinuierlich an die Ausbildung zu verbessern und immer mehr Ausbildungsbetriebe dafür zu gewinnen. Ausserdem verplichtet es sich dazu, seinen Lehrlingen eine moderne, aktualisierte und zweisprachige duale Ausbildung anzubieten, die auf der Höhe der nationalen und internationalen Standards steht.

INSALCO sucht die beste Leistung nach den Kriterien der ISO 9001:2008 zu erbringen und sucht die Erfüllung der Qualitätsziele mittels eines kontinuierlichen Qualitätsverbesserungsprozesses der Organisation.

Was ich bis jetzt geschildert habe, ist die erste Ziegelsteinreihe eines ganzen Hauses. Als wir die gröbsten Ideen und unseren Weg der Qualität skizziert hatten, mussten wir unser Qualitätshandbuch erstellen. Zum Glück gibt es viele Modelle und unsere Berater standen uns immer sehr zur Seite. Nebenbei mussten die Arbeitsabläufe schriftlich festgehalten werden, mit allen Schritten, mit den Dokumenten die nicht fehlen dürfen usw.

Es war eine anstrengende Arbeit, aber wir haben auf diesem Weg viele Arbeitsschritte optimieren können oder auch ganz einfach als nicht nötig erkannt und manchmal auch durch andere ersetzt.

Da ich zur Qualitätsmanagerin ernannt wurde, war ich für meine Mitarbeiter, vor allem Frau Rilling und Herr Heß, ständig ein Schrecken, wenn ich mit meinen Qualitätsthemen und Qualitätssitzungen drängte. Das ist leider bis heute noch so!

Nach ungefähr 6 bis 7 Monten intensiver Arbeit waren wir so weit und konnten uns unserem ersten „Audit" stellen, also die Evaluation einer Qualitätsauditorin, ob die Kriterien der ISO NORM eingehalten werden.

Wir bestanden diese Überprüfung im Jahr 2006 zum ersten Mal und haben es auch im Jahr 2009 wieder geschafft, als die Bescheinigung nach 3 Jahren erneuert werden musste.

Als Schlussworte kann ich sagen und das wird auch von den Mitarbeitern des INSALCO bestätigt, dass trotz der Arbeit und der eventuellen Bürokratie die mit einer ISO Norm verbunden sind, uns dieser Weg geholfen hat unsere Arbeit effizienter zu gestalten. Wir haben uns auch daran gewöhnt zu überlegen, wie man ein Problem lösen kann, warum es zu diesem Problem kam und wie man dieses Problem hoffentlich nicht wieder haben wird.

INSALCO ist in einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess!! ◂◂

Argentinische Dualstudenten besuchten INSALCO

Hans-Peter Heß

Die Studienfahrten von INSALCO zum Partnerinstitut „Berufsbildungszentrum Villa Ballester" bei Buenos Aires und umgekehrt haben inzwischen eine Tradition von 16 Jahren. Etwa 400 Studenten nahmen schon daran Teil! Dieses Jahr waren die Argentinier an der Reihe 29 Studenten und 3 Lehrer kamen vom 25.08. bis 01.09.2010 nach Santiago und wurden hier bereits von den INSALQUINOS erwartet, die sie vom letztjährigen Besuch der Chilenen in Argentinien her kannten.

Ein abwechslungsreiches Programm erwartete sie hier: Als erstes galt es, in gemischten Gruppen Themen zur Wirtschaft und Politik beider Länder zu bearbeiten und anschließend vor der gesamten Studentenschaft und den Dozenten beider Institute zu präsentieren. Die angehenden jungen Kaufleute zeigten dabei ihre Fähigkeit zur schnellen und effizienten Recherche ebenso wie ihren souveränen Umgang mit Power Point als dem zeitgemäßen Präsentationsmedium. Nach diesem intensiven Arbeits-

Mit Besuchern aus Argentinien im Hafen Valparaíso

teil standen etliche Betriebsbesichtigungen an, meist gemeinsam mit einem der beiden Studienjahre des INSALCOS:. Die Börse Santiagos war ein interessanter besuchter Ort. Das Verteilungszentrum von Cecinas Mödinger in Quilicura „würzte" die visita mit reichlich Kostproben. Bei der Außenhandelskammer CAMCHAL gab es viel Neues zu erfahren über das weltweite Netz der deutschen Kammern. Bei CENCOSUD wurde den Studenten deutlich, welche Bedeutung ein internationales Unternehmen dieser Größe hat und welche Chancen es seinen Dualstudenten bietet. Sowohl in Argentinien als auch in Chile ist CENCOSUD im Dualstudium engagiert und bietet nicht nur eine hervorragende Ausbildung in allen wichtigen Sparten des Außenhandels und der Produktion an, sondern auch beste Karrierechancen nach dem bestandenen INSALCO-Diplom. Direktorin Heike Paulmann persönlich erläuterte den Studenten, dass das Studium bei CENCOSUD noch besser gestaltet werden soll und auch über kurze Auslandsstudienaufenthalte z. B. in Deutschland für geeignete Studenten nachgedacht werde.

Am Wochenende fuhren Besucher und Chilenen nach Valparaíso, wo ein Besuch beim Terminal Pacífico Sur stattfand, gefolgt von einer Besichtigung des Containerhafens und einer Hafenrundfahrt auf einem Ultramar-eigenen Remolcador. Bei strahlendem Sonnenschein genossen alle die Fahrt und den abschließenden Spaziergang durch die Altstadt.

Eine Stadtbesichtigung in Santiago, abendliche Treffen der Studenten beider Länder, eine Führung im Deutsch-Chilenischen Bund und im Sportclub Manquehue sowie der obligatorische Abschiedsasado im INSALCO-Garten rundeten das Programm ab. Das Hauptziel, nämlich das gegenseitige Kennenlernen, der Austausch über die jeweiligen Studienbedingungen und besonders der vorurteilsfreie Kontakt über die nationalen Grenzen hinaus wurden voll erfüllt. Die interkulturelle Begegnung ist schließlich ein ausdrückliches Ziel der 13 weltweit tätigen deutschen Dualinstitute.

Im Mai 2011 sind die Chilenen an der Reihe nach Buenos Aires zu reisen, und jetzt schon freuen sie sich auf das Wiedersehen.

INSALCO-Projekt „Studentenaustausch mit Argentinien“

1. Berufsschulpartnerschaft

Die Berufsbildende Abteilung INSALCO (Instituto Superior Alemán de Comercio) an der Deutschen Schule Santiago de Chile hat einen regelmäßigen Studentenaustausch mit der Berufsbildenden Abteilung BBZ (Berufsbildungszentrum) Buenos Aires an der Deutschen Schule Villa Ballester in Argentinien. Der Austausch hat zum Ziel, einerseits die Attraktivität der beiden Berufsschulen zu erhöhen und damit mehr gute Schüler anzuwerben und andererseits die Verbindung der beiden Berufsschulen zu stärken. INSALCO und das BBZ Argentinien kooperieren als Partner, indem Lehrpläne und Prüfungsverfahren koordiniert werden, nach einem gemeinsamen Leitbild gearbeitet wird und die Lehrer sich mindestens einmal jährlich zu Absprachen treffen. In diesem Zusammenhang wird der Studentenaustausch als Verstärkung der Kooperation praktiziert. Er findet erstens in Form von Studienfahrten und zweitens in Form eines Gaststudiums beim Partnerinstitut statt.

2. Studienfahrten

Seit 1994 findet jährlich eine einwöchige Studienfahrt in der Form statt, dass in einem Jahr die chilenischen Berufsschüler nach Argentinien reisen, und im Folgejahr der Gegenbesuch aus Argentinien erfolgt. Insgesamt erfolgten inzwischen von jeder Seite 8 Reisen, an denen 189 chilenische und 204 argentinische Studenten teilnahmen. Schwerpunkt dieser Studienfahrten ist das Kennenlernen der Wirtschaft und der Dualen Ausbildung im Nachbarland. Das Wochenprogramm beginnt daher stets mit der Bearbeitung von binationalen aktuellen Wirtschaftsthemen der beiden Länder. Themen zu den wirtschaftlichen Beziehungen Chiles und Argentiniens zu Deutschland (z. B. Freihandelsabkommen, Ländervergleiche des Bruttoinlandsproduktes, Arbeitsmarkt) werden in gemischtnationalen Gruppen bearbeitet und im Anschluss präsentiert. – Regelmäßig gehört zum Programm der Besuch von zwei Unternehmen und der lokalen Außenhandelskammer, sowie der Wertpapierbörse. Neben Diskussions-

Skitag der Insalcinos in Farallones

foren und Vorträgen soll auch die Dualausbildung im Partnerland kennengelernt werden. Hierzu besuchen die Studenten, die meist bei weltweit tätigen Unternehmen ihre praktische Ausbildung machen (z. B. BASF, Bayer, Schenker) einen Tag lang den entsprechenden Betrieb im Partnerland.

Dieser Austausch hat zum Ziel, schon früh die Berufsschüler zu befähigen, über die Landesgrenzen hinaus zu blicken und erste reale Erfahrungen im globalen Handeln zu machen. Sie können so ihre Verhandlungspartner, die ihnen vom Mail- und Telefonverkehr her bereits bekannt sind persönlich kennen lernen. Außerdem sehen sie, wie im Nachbarland gearbeitet wird und, wie das Dualstudium dort in Theorie und Praxis umgesetzt wird und lernen auch etwas über die Kultur des besuchten Landes. Nicht zuletzt können neue Freundschaften entstehen unter den Schülern von Deutschen Schulen zweier Länder.

3. Gaststudium im Partnerland

Seit 2006 ist ein 4-wöchiges Gaststudium im Partnerland möglich. Unter den Studenten, die sich hierfür interessieren, werden jedes Jahr pro Berufsschule 1 bis 2 ausgewählt. Diese nehmen dann am Partnerinstitut in Argentinien 2 Wochen am BBZ-Unterricht teil (dort findet Blockunterricht statt) und erfahren 2 Wochen praktische Ausbildung – im Idealfall in der örtlichen Niederlassung ihres regulären Ausbildungsbetriebes. Umgekehrt lernen die Besucher aus Argentinien am INSALCO in Santiago 2 Tage wöchentlich im Teilzeitsystem und sind 3 Tage wöchentlich in einem Betrieb. – Die Lern- bzw. Praxiszeit im anderen Land wird gegenseitig voll anerkannt. Insgesamt fand der Gastaustausch bisher mit 6 Studenten statt. Da die theoretischen Lerninhalte in den beiden Berufsschulen nicht immer zeitgleich den selben Inhalt haben, werden die ausgewählten Studenten von ihren Fachlehrern derart betreut, dass sie sich via Internet auf dem Laufenden halten können oder nach Rückkehr beim Nachholen helfend geführt werden. – Die Studenten haben nach dem Gastaufenthalt einen Bericht hierüber abzugeben, sowohl in der Berufsschule als auch im Ausbildungsbetrieb.

Mit Besuchern aus Argentinien im Hafen Valparaíso

Die bisherige Erfahrung zeigt, dass dieser Austausch geeignet ist für leistungsfreudige und offene Studenten, die ihn dann auch als große interkulturelle Bereicherung erfahren. Das Angebot dieses Gaststudiums, jetzt bereits im dritten Jahr im Programm, wird auf jeden Fall fortgeführt werden, da es besonders qualifizierte Studenten die Möglichkeit bietet, intensiv die Lern- und Arbeitswelt des Nachbarlandes authentisch kennenzulernen und für ihr weiteres Studium und Arbeitsleben hilfreiche Kontakte zu knüpfen. INSALCO und das BBZ-Argentinien steigern damit ihre Attraktivität als Ausbildungsinstitution und werden für weltoffene Bewerber noch interessanter.

4. Dokumentationshinweis

Auf der Webseite www.insalco.cl befindet sich die Statistik der Studienfahrten und die Liste der Gaststudenten, weiterhin Berichte der Gaststudenten und Zeitungsberichte über den Austausch. ◂◂

INSALCO verleiht die Fachhochschulreife an Macarena Ribalta

Hans-Peter Heß

Wer an deutschen Hochschulen studieren möchte, benötigt die Hochschulreife (Abitur) oder die Fachhochschulreife. Wer eine Schule außerhalb Deutschlands besucht hat, kann unter verschiedenen Bedingungen sein dortiges „Abi" anerkennen lassen. Da das nicht in allen Fällen gut geht, kann man an vielen Deutschen Auslandsschulen das deutsche Abitur ablegen; in Santiago ist diese Ausbildung im Aufbau, und 2012 wird die erste Prüfung abgenommen.

Die Fachhochschulreifeprüfung gibt es jedoch schon sein 2003 in Santiago und zwar bei INSALCO. Bisher hatte es nur einmal ein Student geschafft, diese anspruchsvolle Prüfung zu bestehen, zu deren Abnahme das hiesige Dualinstitut durch die deutsche Kultusministerkonferenz ermächtigt ist. Nun ist es Macarena Ribalta gelungen, als zweiter Kandidat sich dieser Prüfung mit Erfolg zu stellen.

Macarena trat nach dem Abschluss der Sekundaria an der Deutschen Schule Concepción in das INSALCO ein. Ihre praktische Ausbildung absolvierte sie bei BASF. Nach dem Schlussexamen wurde sie zur Zweisprachigen Industriekauffrau graduiert und erhielt auch das Diplom Técnico de Nivel Superior en Comercio y Producción Bilingüe. Parallel zum Dualstudium bereitete sich Macarena auf die Fachhochschulreifeprüfung vor, für die in Mathematik und Englisch sowie Deutsch Leistungsnachwei-

Hans Grof verteilt Cambridge Business English Zertifikate an chilenische Kaufleute

Gerhard Pschorn (Schulleiter der DS Santiago, Macarena Ribalta mit ihrer FHR, Hans-Peter Heß (Rektor von INSALCO)

Christian freut sich über sein ICDL-Diplom

se zu erbringen sind. Als im April 2010 mit dem Cambridge-Zertifikat Wirtschaftsdeutsch der letzte Prüfungsteil in Santiago eintraf, konnte das „Reifeprüfungszeugnis" ausgestellt und nach Deutschland zur Unterschrift gesandt werden.

Und am 28. Mai war es soweit: Gerhard Pschorn, Gesamtschulleiter der Deutschen Schule Santiago überreichte die „FHR", wie sie auch kurz genannt wird, und betonte dabei, wie wichtig und wertvoll dieses Dokument ist. Mit ihm werden Fremdsprachen- und Mathematikkenntnisse auf hohem Niveau bescheinigt und die Befähigung, sich an deutschen Hochschulen zu bewerben.

Macarena blieb, wie fast alle INSALCO-Absolventen, nach dem Examen bei ihrem Betrieb, der BASF, wo sie eine interessante Aufgabe hat und auch für die Zukunft eine gute Karriere anstreben kann. Ob sie einmal ein Studium in Deutschland antreten wird, kann sie noch nicht sagen, da ihr jetziger Arbeitsplatz recht attraktiv ist. Aber man weiß ja nie, wie man später denken wird, und mit dem neuen Diplom stehen ihr ja in Deutschland alle Wege der Ausbildung offen. ◂◂

Abenteuer IFPA, die Deutsche Berufsschule in São Paulo

Elmar Wind

Was uns erwarten würde, war offen. Gelesen und gelernt hatten meine Frau und ich viel: über das brasilianische Lebensgefühl, über Umweltverschmutzung, Verkehrschaos, Kriminalität, Armut und Reichtum, kulturelle Unterschiede und vieles mehr. São Paulo ist beispielsweise die Stadt mit der zweithöchsten Rate an Hubschraubern der Welt. Wer es sich leisten kann, fliegt zur Arbeit, um den stundenlangen Staus zu entkommen. Soweit die Theorie.

IFPA-Schüle

Schon beim Anflug auf den internationalen Flughafen von São Paulo wurde uns bewusst, dass diese Stadt nicht mit normalen Maßstäben gemessen werden kann. Der wichtigste Wirtschaftsstandort Brasiliens – rund 33 % der Wirtschaftsleistung des Landes werden hier erbracht – lockt mit seinem Versprechen nach Arbeit viele Menschen und auch viele internationale Unternehmen an. Rund 20 Millionen Einwohner zählt der Großraum São Paulo nach offiziellen Angaben, tatsächlich dürften es deutlich mehr sein. Gleichzeitig ist São Paulo der größte deutsche Wirtschaftsstandort im Ausland: Fast 1.000 deutsche Betriebe haben sich innerhalb der Stadtgrenzen angesiedelt.

Bei der Landung sieht man am Horizont ein beeindruckendes Nebeneinander von Hochhäusern, Bürokomplexen und Wohnhäusern unterschiedlichster Kategorien, das nicht zu enden scheint. Hier eine deutsche Berufsschule zu führen, stellt einen vor vielfältige interessante und nach europäischen Kriterien häufig unerwartete Herausforderungen. So war für uns zuerst unverständlich, warum es die Regel gab: „Bei Regen bleibt man zu Hause und nimmt Termine nicht wahr." Nach unserem ersten Tropenregen

Besuch bei Transauto

Besuch bei MRS

Tauziehen der Azubis

wussten wir warum – überschwemmte Straßen, im Wasser versunkene Autos, stundenlange Staus, sintflutartige Niederschläge, nach denen nichts mehr ging. Wer das einmal erlebt hat, wartet auf besseres Wetter und hört sich den Verkehrsfunk an, bevor er losfährt.

Vom Flughafen kämpft sich das Taxi durch dichten Verkehr mit kilometerlangen Staus vorbei an exklusiven Geschäftsvierteln, besetzten und baufälligen Wohnhäusern, grünen wohlgepflegten Wohnvierteln der Ober- und der stetig wachsenden neuen Mittelschicht, vorbei an Favelas bis in das am Stadtrand gelegene grüne Viertel Interlagos. Dort befindet sich das IFPA (Instituto de Formação Profissional Administrativa), die größte deutsche Berufsschule im Ausland, als ein Teil der Humboldt-Schule. Seit 1982 gibt es das IFPA nun schon. Hohe Mauern umgeben das 60.000 Quadratmeter große Schulgelände, auf dem sich neben den 1999 erbauten Backsteinbau der Schule auch ein modernes Theater, ein neu erbautes Schwimmbad und umfangreiche Erholungs- und Sportangebote befinden.

Der stellvertretende Leiter des IFPA, Herr Andreas Bossert, begrüßt mich, nachdem ich das freundliche Sicherheitspersonal passiert habe. Er ist in Brasilien geboren, seine Eltern sind aus Österreich nach Brasilien ausgewandert. Was das IFPA für ihn bedeutet, frage ich ihn, als wir in seinem Büro sitzen. Und er beginnt zu erzählen: von der Idee, das Duale System aus Deutschland im Ausland bekannt zu machen, von dem positiven Feedback der Unternehmen, die von den IFPA-Absolventen überzeugt sind, von dem positiven kulturellen Einfluss aus Deutschland, den die Berufsschule den Auszubildenden für den Arbeitsmarkt mitgibt. Siebeneinhalb Jahre ist er jetzt am IFPA als stellvertretender Leiter tätig und man merkt, dass ihm die Berufsschule mit ihren Besonderheiten am Herzen liegt.

Jedes Jahr besuchen zwischen 120 und 150 Auszubildende das IFPA, obwohl sich deutlich mehr Personen auf die begrenzt vorhandenen Ausbildungsstellen bewerben, teilt mir Andreas mit – in Brasilien wird man normalerweise mit dem Vornamen angeredet. Auf den ersten Blick scheinen die Zahlen gering. Wenn man sich aber klar macht, dass eine duale Berufsausbildung in Brasilien faktisch nicht besteht, sondern ein „training on the job" stattfindet, sind diese Zahlen anders zu lesen. Zwei Jahre investieren Auszubildende und Unternehmen in die berufliche Qualifikation, zwei Jahre, die Zeit und Geld kosten, zwei Jahre, in denen man ohne die Berufsschule bei anderen Unternehmen schon mehr Geld verdienen könnte. Trotzdem entscheiden sich jedes Jahr wieder viele junge Menschen für die deutsche Berufsschule.

Dabei bedeutet für die Auszubildenden eine Entscheidung für das IFPA viel Arbeit: Arbeit im Betrieb und Arbeit in der Berufsschule, Spanisch, Englisch, Portugiesisch und natürlich Deutsch sind die Sprachen, die man lernt. Gleichzeitig findet der Berufsschulunterricht in Lernfeldern statt, die in Brasilien gänzlich unbekannt sind und deren Komplexität und Praxisnähe eine große Herausforderung darstellt. Unterricht, der sich an der betrieblichen Praxis orientiert, komplexe Fälle aus dem Berufsleben, für die es keine Schulbuchlösung gibt, das sind

die neuen Aufgaben, vor denen die jungen Menschen im IFPA-Unterricht stehen.

Für die Unternehmen bedeutet die Ausbildung am IFPA, dass die Auszubildenden ca. ein Drittel des Jahres in Form von Blockunterricht die Berufsschule besuchen und somit im Betrieb fehlen. Warum investieren Unternehmen und junge Menschen Zeit und Geld in das IFPA, wenn in Brasilien eine duale Berufsausbildung doch gar nicht erforderlich ist, frage ich Andreas.

Die Gründe sind vielfältig, erfahre ich. Die brasilianische Wirtschaft entwickelt sich gerade rasant, so dass gut qualifizierte Arbeitskräfte Mangelware sind. Wer das IFPA besucht, ist auf dem Arbeitsmarkt begehrt, da die deutsche Sprache im Rahmen der Internationalisierung eine wichtige Rolle spielt. Die deutschen Direktinvestitionen in Brasilien liegen, nicht zuletzt wegen der nahenden Weltmeisterschaft und den Olympischen Spielen, an zweiter Stelle in der Statistik; insbesondere mittelständische Unternehmen aus Deutschland versuchen am brasilianischen Markt aktiv zu werden. Gerade diese sind neben Englisch insbesondere auf die deutsche Sprache angewiesen, da der Geschäftssitz in der Regel am Anfang in Deutschland bleibt. Wer am IFPA war, bringt weiterhin wichtige Erfahrungen aus der Praxis mit, die den Universitätsabsolventen häufig fehlen. Wer bei einem der meist deutschen Partnerbetriebe des IFPA gelernt hat, der hat in seinem weiteren beruflichen Lebensweg viele Vorteile: Deutsche Unternehmen haben ein positives Image und stehen für Qualität und Zuverlässigkeit.

Was das Besondere an einer Berufsschule hier in Brasilien ist, will ich wissen. Andreas denkt kurz nach. Das Besondere besteht darin, sich ständig den Veränderungen der Wirtschaft anzupassen, die Gegebenheiten vor Ort zu kennen und zu beachten, antwortet er. Die Anforderungen verändern sich so rasant wie ganz Brasilien. Das IFPA macht es sich zur Aufgabe, junge Menschen so gut wie möglich für den internationalen Arbeitsmarkt auszubilden. Das bedeutet, immer am Puls der Zeit zu sein. In den letzten Jahren wurde beispielsweise die Fachhochschulreife eingeführt, mit der die Auszubildenden die Möglichkeit erwerben, an deutschen Fachhochschulen, in einigen Bundesländern auch an Universitäten zu studieren. Aktuell erweitert das IFPA sein Angebot um einen tertiären Bildungsabschluss. Damit haben die Absolventen die Möglichkeit, zusätzlich zu ihrer Ausbildung, welche in Deutschland und Europa voll anerkannt ist, einen universitären Abschluss in Brasilien zu erwerben. Eine Berufsschule verändert sich ständig, weil sich auch die Anforderungen der Wirtschaft verändern.

Eine Berufsschule im Ausland muss aber noch mit zusätzlichen Anforderungen erfüllen, erfahre ich. Netzwerkpflege ist ein sehr wichtiger Teil der Aktivitäten. Wer als Ausländer (estrangeiro) in einem Unternehmen in Brasilien arbeitet, hat häufig nur befristete Verträge – die Ansprechpartner in den Unternehmen ändern sich des öfteren. Das bedeutet häufige Unternehmensbesuche, das bedeutet Präsentationen über das IFPA und die duale Ausbildung, das bedeutet immer wieder unterwegs zu sein – das bedeutet aber auch viele interessante Gespräche und Anregungen von unterschiedlichsten Menschen und Unternehmen.

Herr Andreas Bossert hatte recht. Acht Monate bin ich jetzt als Leiter der Berufsschule IFPA in São Paulo tätig. War alles so wie erwartet? São Paulo ist nach wie vor eine Stadt, die täglich beeindruckt. Und die Herausforderungen hier eine deutsche Berufsschule zu führen sind noch immer vielfältig, interessant und überraschend. Man muss sich umstellen, flexibel sein und mit allem rechnen. Missen möchte ich dennoch nichts. Der Lohn der Anstrengung sind über 1.500 Absolventen in den vergangenen 28 Jahren, die erfolgreich Karriere gemacht haben und heute zum Teil als Experten aus der Praxis bei uns Vorträge halten. Sie schicken wiederum junge Leute zu uns, weil sie von der Qualität der Ausbildung überzeugt sind. Was könnte man sich mehr wünschen? ◂◂

Kontakt

Elmar Wind, Leiter der Deutschen Berufsschule in São Paulo
elmar.wind@humboldt.com.br
www.ifpa.com.br

EXPO EduAlemania 2010 an der Deutschen Schule Villa Ballester

Alf Buddecke

Seit drei Jahren bietet das Berufsbildungszentrum an der Deutschen Schule Villa Ballester schon Bildungsmessen an, um Schülerinnen und Schüler der Deutschen Schulen über die Möglichkeiten einer Dualen Berufsausbildung zu informieren. Im Jahr 2010 wurde die Messe stark erweitert: Neben der Berufsausbildung in Argentinien stellten zahlreiche Hochschulen aus Deutschland ihr Studienangebot dar. Die neue *EXPO EduAlemania* an der Deutschen Schule Villa Ballester wurde von ca. 600 Schülern Deutscher Schulen aus Argentinien, Paraguay und Uruguay besucht; begleitet wurden sie von ihren Lehrkräften und teilweise auch von Eltern. Gemeinsam organisiert wurde die Veranstaltung von der Schule und seinem Berufsbildungszentrum (BBZ), der Deutschen Botschaft Buenos Aires, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Schulen in Argentinien (AGDS), der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), dem Goethe-Institut, dem Lehrerbildungsinstitut Lenguas Vivas, der Auslandshandelskammer (AHK).

Die Auszubildenden des BBZ informierten an 19 Firmenständen über das Duale System und stellten sich den Fragen der interessierten Schülerinnen und Schüler über Ausbildung, die jeweiligen Unternehmen und die Erfahrungen im Arbeitsalltag. Zudem präsentierten neun deutsche und zwei argentinische Universitäten ihr vielfältiges Studienangebot und verteilten zahlreiches Informationsmaterial.

Parallel zur Messe gab es 30 zusätzliche Veranstaltungen. In interessanten Vorträgen und Workshops konnten sich Schüler der Abschlussklassen aller Schulen über vielfältige Themen zu Beruf und Studium in Deutschland ausführlich informieren. Ergänzt wurde das Programm durch spezielle Angebote für die Lehrkräfte und Schulleitungen, die die Jugendlichen begleiteten. Die Studien- und Berufsberater aus Buenos Aires und Uruguay informierten fundiert und professionell über Studienmöglichkeiten in Deutschland.

Nach dem ersten Teil, der sich vor allem an die Schüler richtete, ergaben sich im Anschluss Möglichkeiten zu Gesprächen zwischen Vertretern der Deutschen Schulen in Argentinien und der deutschen Hochschulen, was zu großer Resonanz und konkreten Kooperationsverträgen führte.

Den Abschluss bildete ein Empfang, zu dem die Deutsche Botschaft einlud. Der Gesandte Dr. Klaus-Ludwig Keferstein richtete Grußworte an die Gäste und der paraguayische Bildungsminister Luis Alberto Riart Montaner sprach über die Bedeutung der deutschen Sprache für den Bildungsprozess.

Messebesucher der Deutschen Schule Villa Ballester

Viel Betrieb auf der Messe

Kooperationsgespräche zwischen Vertretern der Universitäten und Studienberater

Aus zahlreichen positiven Rückmeldungen durch Schüler, Lehrer und Eltern sowie der Hochschulvertreter wurde deutlich, dass diese Veranstaltung rundum gelungen war und somit den Auftakt darstellt für weitere regelmäßig an der Deutschen Schule Villa Ballester stattfindenden Bildungsmessen. ◂◂

Zum Autor

Alf Buddecke ist Lehrer am BBZ und Studien- und Berufsberater an der DS Villa Ballester.

Kooperation der Abteilung DAF mit der Deutschen Berufsschule

Schüler der Deutschen Schule La Paz informieren sich über die Duale Ausbildung

Jürgen Winkel

Azubi, Ausbildungsbetrieb, Ausbilder, Berufsschule – Begriffe, die in Deutschland jedem geläufig sind – in Südamerika sind es „spanische Dörfer". Nicht nur, dass man in den lateinamerikanischen Wirtschaftsunternehmen die Duale Ausbildung und ihre Vorzüge nicht kennt, auch in den Köpfen der Eltern und der Schüler der Privatschulen gibt es nach dem Abitur oder dem bachillerato nur das Studium an einer der hiesigen oder ausländischen Universitäten.

Seit zwei Jahren kooperiert man deshalb an der Deutschen Berufsschule La Paz mit der DAF-Abteilung der Deutschen Schule. „Die Schüler des bolivianischen Zweiges der Klasse 11 sollen das System der Deutsche Berufsschule kennenlernen und eine zweijährige Duale Ausbildung bei uns absolvieren, die DAF-Lehrer bekommen ein gutes Argument an die Hand, dass man die deutsche Sprache auch in Bolivien gewinnbringend einsetzen kann. Eine echte Win – Win -Situation", so der Direktor der Deutschen Berufsschule J. Winkel.

Was ist die Duale Ausbildung? Welche Vorteile hat sie? Welche Berufe kann man in Bolivien ergreifen? Welche Unternehmen bieten diese Ausbildung an? Das sind nur einige Fragen, die die bolivianischen Schüler der Klasse 11 der Deutschen Schule La Paz in einer 12-stündigen Unterrichtseinheit mit dem Thema „Arbeitsleben in Deutschland und Bolivien" lösen müssen.

Ein Koreferat über die Berufsschule in Bolivien

Ohne DAF geht es nicht

Dazu machen sich die Schüler bei den Studenten der Deutschen Berufsschule, bei der Bolivianisch-Deutschen Industrie- und Außenhandelskammer La Paz sowie bei Ausbildern in bolivianischen Ausbildungsunternehmen schlau. Xavier Alarcon kann es nicht fassen: „Wo gibt es so etwas in Bolivien, dass man eine Ausbildung von einem Unternehmen bezahlt bekommt und auch noch 50 $ im Monat erhält?“

In Gruppenarbeit werden die Ergebnisse auf einem Plakat erstellt und vor der Klasse präsentiert. Da die drei besten Plakate ausgezeichnet werden, ist das Engagement der Schüler dementsprechend groß. Helmut Raffel, Leiter der DAF-Abteilung: „Eine prima Gelegenheit für unsere Schüler, hautnah einen Zweig des deutschen Bildungssystems kennen zu lernen, ihren Fachwortschatz zu erweitern und ihre Sprachkenntnisse anzuwenden.“

Bürokaufleute absolvieren Betriebspraktikum in Stuttgart

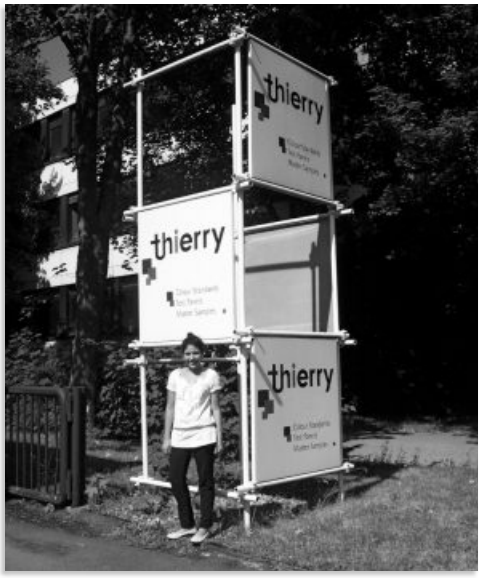
Olaf Peleiks

Im Juli 2010 reisten zwei Bürokaufleute des ersten Ausbildungsjahres von Lima nach Stuttgart. Das alleine ist nichts Ungewöhnliches, wäre da nicht der Zweck ihrer Reise:

Die beiden Auszubildenden, Luzca del Carmen und Alessia Yzú, absolvierten während der Juliferien (Winterferien) ein vierwöchiges Betriebspraktikum bei den Unternehmen Thierry und Bauder in Stuttgart.

Diese Betriebspraktika, die ab dem Schuljahr 2010 fester Bestandteil der Ausbildung im Beruf des Bürokaufmanns sind, bieten den peruanischen Schülerinnen und Schüler des Berufsbildungszentrums (BBZ) in Lima die Möglichkeit, Berufserfahrung direkt in Deutschland zu sammeln.

Neben der Chance, sich interkulturelle Kompetenzen anzueignen, Deutschland wirklich kennen zu lernen und zusätzlich die deutschen Sprachkenntnisse zu verbessern, ergibt sich für die peruanischen Auszubildenden die Möglichkeit ihre erworbenen kaufmännischen Fachkenntnisse in einem anderen landesspezifischen Arbeitsumfeld anzuwenden und auszuprobieren. Ein Betriebspraktikum im Ausland fördert darüber hinaus auch Schlüsselqualifikationen wie z. B. Mobilität und Flexibilität, die zum beruflichen Weiterkommen für international orientierte, dreisprachige Auszubildende unverzichtbar sind.



Erinnerungsfoto an das Betriebspraktikum in Stuttgart

Die sehr positive Rückmeldung seitens der Unternehmen und der Praktikanten bestärkt das BBZ Lima, mehr Auszubildende zu einem Betriebspraktikum nach Deutschland zu schicken. Aufgrund der sich verbessernden ökonomischen Situation in Deutschland ist das BBZ optimistisch, dass dies in Zukunft gelingen wird.

Das Besondere am BBZ Quito haben wir in unseren Wettbewerbsbeitrag ausgedrückt, der den 1. Platz im Wettbewerb „Schüler bauen weltweit Brücken" erreichte. Hierzu lasse ich direkt den DIHK sprechen:

Quito siegt beim Auslandsschulwettbewerb

Preisverleihung mit Bundesaußenminister in Berlin

Franz Buchty

(09.06.2010) Der Gewinner des Wettbewerbs „Schüler bauen weltweit Brücken" steht fest: Rang eins und damit ein Preisgeld in Höhe von 40.000 Euro erreichte das *Berufsbildungszentrum der Deutschen Schule Quito*, das verschiedene Schulprojekte für eine qualitativ hochwertige duale Berufsausbildung entwickelt hat.

Gemeinsam mit dem Schirmherrn des IHK-Auslandsschulwettbewerbs, Bundesaußenminister Guido Westerwelle, überreichte Hans Heinrich Driftmann, Präsident des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK), die Auszeichnung gestern in Berlin.

Den Rahmen für die Preisverleihung bildete die AHK-Weltkonferenz, zu der alle zwei Jahre die Geschäftsführer und leitenden Mitarbeiter der Deutschen Auslandshandelskammern (AHKs) zusammenkommen. Vor rund 600 Gästen aus Politik und Wirtschaft, die am Dienstagabend der Einladung zum Festakt gefolgt waren, erinnerte Hans Heinrich Driftmann an die große Bedeutung der Auslandsschulen.

Siegerschule Quito

Die Jury begründete den 1. Platz für das BBZ der DS Quito wie folgt:

1. Platz beim 2. IHK-Auslandsschulwettbewerb 2009/2010

- *Schule:* Deutsche Schule Quito Berufsbildungszentrum (BBZ)
- *Projekttitel:* VOM EXPERIMENT ZUM VORBILD – das Erfolgskonzept des Berufsbildungszentrums Quito
- *Schultyp:* Berufsschule
- *Schülerzahl:* 101, davon 1 deutscher Schüler

Projektbeschreibung

Das Berufsbildungszentrum der Deutschen Schule Quito hat verschiedene Schulprojekte für eine qualitativ hochwertige duale Berufsausbildung entwickelt. Schüler des allgemeinbildenden Zweiges der Deutschen Schule können in der 11. Klasse das Fach Wirtschaft als Zusatzfach belegen und am Ende des Schuljahres ein Betriebspraktikum verteilt in ganz Deutschland machen (39 Schüler im Sommer 2009). Die in Kooperation mit der AHK durchgeführte duale Berufsausbildung bietet den Absolventen/innen sowohl einen kaufmännischen Berufsabschluss nach deutschem Standard als auch den ecuadorianischen Titel „Tecnólogo". Dadurch können sie an mehreren angesehenen ecuadorianischen Universitäten, mit denen das BBZ Kooperationsverträge abgeschossen hat, sofort im 5. Studiensemester zu beginnen. Es besteht auch die Möglichkeit, in den letzten Semestern direkt an der Fachhochschule Worms einzusteigen und den deutschen Titel „Betriebswirt" zu erlangen. Berufsschüler und Schüler der DS Quito konnten sich 2009 erstmals auf einer Hochschulmesse über die Angebotspalette deutscher Universitäten informieren. Diese Messe soll in Zukunft jährlich stattfinden. Die DS Quito hat auch als erste deutsche Auslandsschule Südamerikas einen Kooperationsvertrag mit neun renommier-

ten deutschen Technischen Universitäten unterzeichnet.

Absolventen der Nachmittagsschule „Vespertina" in Guayaquil, die von der dortigen Deutschen Schule für Kinder aus bedürftigen Familien gegründet wurde, gewährt die DS Quito Stipendien, damit sie ihre Ausbildung am BBZ in fortsetzen können. Die Deutsche Schule und das BBZ Quito öffnen sich auch für Absolventen nicht-deutschsprachiger Schulen, indem sie einen vorgelagerten Deutschkompaktkurs anbieten. Als extracurriculare Aktivitäten organisiert das BBZ gemeinsam mit der Deutschen Botschaft ein jährliches Medienprojekt, bei dem die Berufsschüler geförderte Botschafts-Kleinprojekte in ganz Ecuador besuchen und die Ergebnisse in multimedialen Präsentationen aufarbeiten.

Ausblick

Die Erfahrungen mit beruflicher Ausbildung an der Berufsschule Quito werden von der Regierung genutzt, um landesweit eine auf Ecuador zugeschnittene Variante des dualen Ausbildungssystems einzuführen. 2010 sollen erstmals deutsche Berufsschüler zu einem Blockpraktikum nach Ecuador kommen.

Herausragende positive Merkmale

- Das vor 20 Jahren auf Initiative deutscher Unternehmen und als Gemeinschaftsprojekt mit der Auslandshandelskammer gegründete Berufsbildungszentrum Quito ist zum Prototyp für ein landesweites Berufsschulsystem geworden.
- Bei einer landesweiten Evaluierung aller Einrichtungen der tertiären Ausbildung hat das BBZ mit 95,56 von 100 möglichen Punkten ein exzellentes Ergebnis erreicht und seine Vorbildfunktion für ecuadorianische Bildungseinrichtungen eindrucksvoll bestätigt.
- Alle Aktionen und Projekte werden in enger Kooperation mit der Wirtschaft und Einrichtungen des Gastlandes sowie aus Deutschland durchgeführt.
- Bei den Berufsschülern und Schülern wird das Interesse für ein Studium in Deutschland geweckt.
- Das BBZ Quito hat sich landesweit nicht nur durch die Qualität seiner dreisprachigen (deutsch-spanisch-englisch) Ausbildung, sondern auch durch soziale Aktivitäten einen Namen gemacht.
- Alle Projekte und Aktivitäten sind anschaulich auf der Website des BBZ dokumentiert. ◂◂

Kontakt

Franz Buchty, Director Sistema Dual – ITSA
Colegio Alemán Quito – Ecuador
Tel.: (593) 2–2894733 Ext. 130
Fax: (593) 2–2894738
director.itsa@caq.edu.ec
www.bbz.edu.ec

BERUFSBILDUNGSZENTRUM UND KOMPETENZZENTRUM DER DEUTSCHE SCHULE QUITO

SCHÜLER BAUEN WELTWEIT BRÜCKEN

2. IHK-Wettbewerb für DEUTSCHE AUSLANDSSCHULEN 2009/10

BESCHREIBUNG UND ERLÄUTERUNG UNSERES PROJEKTS/UNSERER AKTIVITÄTEN

„VOM EXPERIMENT ZUM VORBILD"

– das Erfolgskonzept des Berufsbildungszentrums Quito

Vor genau 20 Jahren wurde auf Initiative deutscher Unternehmen in Quito unser Berufsbildungszentrum gegründet, als Gemeinschaftsprojekt der Deutschen Auslandshandelskammer und der Deutschen Schule Quito. Damals erhielten wir vom ecuadorianischen Ministerium für Kultur und Erziehung den Status

„Proyecto de experimentación"

zugewiesen.

Aus diesem Experiment ist zu unserer Freude nicht nur eine feste Größe, sondern ein Vorbild für das ganze Land geworden: Die Regierung möchte das duale Ausbildungssystem nun flächendeckend in Ecuador einführen. Deutsche Botschaft, Auslandshandelskammer und Berufsbildungszentrum sind seit einigen Monaten gemeinsam in einem engen Austausch mit dem Industrieministerium, das alle Details dieser Ausbildungsform kennenlernen und mit deutscher Unterstützung möglichst bald verwirklichen möchte.

Diese Wertschätzung führen wir auf unsere hohe Akzeptanz bei Eltern, Ausbildungsbetrieben, Schulabgängern, Universitäten und beim Consejo Nacional de Educación Superior (vergleichbar mit dem Wissenschaftsrat in Deutschland) zurück. Und eine Basis für die Akzeptanz ist - neben der hohen Qualität unserer theoretischen Berufsausbildung - die enge interne Zusammenarbeit zwischen dem Berufsbildungszentrum und dem Kompetenzzentrum der Deutsche Schule Quito. Insbesondere die engmaschige und effektive Betreuung unserer Schülerinnen und Schüler im Vorfeld ihrer Studien-/ Berufswahl sowie die intensive externe Ausrichtung durch diverse Austauschprogramme mit deutschen Schulen, Hochschulen und Betrieben sehen wir als Schlüssel für unseren Erfolg.

Jeder Schüler wirkt daran mit, Brücken zu bauen – indem er zum Beispiel schon als Gymnasiast bei einem Praktikum in einer deutschen Firma mitarbeitet und dort bei einer Familie wohnt, oder indem er als Berufsschüler durch den Projektbesuch einer Mini-Kooperative in Ecuador die soziale Wirklichkeit im eigenen Land besser kennerlernt.

Berufsausbildung in Hongkong am Berufskolleg der Deutsch-Schweizerischen-Internationalen Schule – Was ist das Besondere?

Stefan Pauli

Hongkong, sich selbst nennt diese Metropole „Asia's World City", bietet aufgrund der Standortfaktoren gute Voraussetzungen für eine Berufsausbildung:

- Hongkong ist die liberalste Wirtschaft der Welt (Wall Street Journal)
- In Hongkong ist der drittgrößte Containerhafen der Welt
- In Hongkong hat den größten Frachtflughafen der Welt
- Hongkong ist Drehscheibe für Asiens Finanz- und Handelstransaktionen mit dem Rest der Welt
- Hongkong ist ein beliebter Standort für ‚Asia Headquarters' deutscher und internationaler Unternehmen
- Hongkong ist das Eingangstor zu China und den umliegenden asiatischen Märkten

So war es nur eine logische Konsequenz, dass sich Mitte der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts engagierte Unternehmer, Außenhandelskammervertreter, Eltern und Mitarbeiter der Deutsch- Schweizerischen Internationalen Schule entschlossen, eine Duale Ausbildung auf der Grundlage des deutschen Berufsbildungsgesetzes auch in Hongkong anzubieten. Der Anfang war recht schwer und mühselig mit 4–12 Auszubildenden im Beruf Bürokaufmann/-frau. Erst mit der Umstellung auf Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel Fachrichtung Außenhandel und der Einführung von Kaufmann/-frau für Logistik- und Speditionsdienstleistungen Ende der 90er Jahre und Anfang des neuen Jahrhunderts stieg auch die Anzahl der beteiligten Unternehmen und damit die Anzahl der Auszubildenden. Im Schuljahr 2010/11 werden in Hongkong insgesamt 40 Auszubildende in 26 Unternehmen ausgebildet.

Die Besonderheiten einer Ausbildung in Hongkong lassen sich an folgenden Aspekten deutlich machen.

1. Besonderheiten des Curriculums:

Das Curriculum für beide angebotenen Berufe geht auch auf die Besonderheiten des asiatischen Umfeldes ein. In der Stundentafel erscheinen zwei Fächer, die weltweit so in der deutschen Dualen Berufsausbildung einzigartig sein dürften. Zunächst belegen die Auszubildenden einen Kurs im Fach Mandarin. Wöchentlich zwei Schulstunden erlernen die Auszubildenden nicht nur die chinesischen Schriftzeichen auszusprechen, sondern auch zu lesen und zu schreiben. In Ergänzung zum Fach Mandarin steht das Fach Chinese Studies in der Stundentafel. Hierbei geht es vorwiegend darum, den Auszubildenden die chinesische Kultur, Geschichte und Business Etiquette näher zu bringen, sozusagen das Hintergrundwissen, um das Alltags- und Geschäftsleben besser verstehen zu können.

Commerzbank

Cofaconference

Airport

Panalpina

Hongkong-Street

Hongkong by night

2. Kooperation mit Universitäten:
Das Berufskolleg hat Vereinbarungen mit drei Universitäten aus unterschiedlichen Regionen geschlossen. Die erfolgreichste Vereinbarung besteht mit der National University of Ireland, Dublin, die in Kooperation mit der KAPLAN Higher Education Hongkong vor Ort ein 18-monatiges Teilzeitstudium für die Abgänger des Berufskollegs anbietet mit dem Ziel, einen Bachelor-Abschluss zu erwerben. Die Abgänger des Berufskollegs werden damit Hongkonger Studenten, die ein viersemestriges Studium absolviert und den Higher Diploma Abschluss erworben haben, gleichgestellt. Im Wintersemester 2010/2011 werden ca. 20 % der Abgänger des letzten Schuljahres dieses Angebot wahrnehmen und neben der Arbeitstätigkeit in Hongkong das Teilzeitstudium aufnehmen. Darüber hinaus werden im Frühjahr 2011 die ersten beiden erfolgreichen Abgänger des Berufskollegs nach insgesamt 3,5 Jahren einen Berufsabschluss und einen Bachelorabschluss erwerben. Weitere Vereinbarungen bestehen mit der National University Northumbria – Newcastle Business School und der Fachhochschule Ludwigshafen. An beiden Universitäten erhalten die Abgänger des Berufskollegs Credits auf Grund der erbrachten Vorleistungen in der Berufsausbildung.

3. Durchführung von Workshops:
In einem Schuljahr werden bis zu 20 Workshops organisiert, d. h. entweder werden Experten aus der Praxis in das Berufskolleg eingeladen oder die Auszubildenden besuchen die Unternehmen. Dazu gehören u. a. Betriebsbesuche im Perlflussdelta, der Werkbank der Welt, um sich über die örtlichen Produktionsbedingungen in chinesischen Firmen zu informieren, Besuche von hochkarätigen Konferenzen wie der jährlich in Hongkong stattfindenden Coface-Credit Risk-Conference oder der Besuch bei der Hongkonger Filiale der Commerzbank, bei dem es um die Finanzierung im Außenhandel geht. Allerdings ist der Höhepunkt in diesem Bereich eine Studienfahrt nach Bielefeld mit Besuchen der Universtität und Fachhochschule Bielefeld und Betriebsbesichtigungen bei so namenhaften Unternehmen wie Miele, Claas, Dr. Oetker oder Seidensticker. Dabei findet die gesamte Studienfahrt unter dem Motto ‚Marken und Markenmanagement' statt.

4. Zusammensetzung der Auszubildenden:
Viele der Auszubildenden sind Deutsche – entweder aus Hongkong als Eigengewächse, also Abgänger von der Deutsch-Schweizerisch Internationalen Schule, oder Bewerber, die direkt aus Deutschland kommen. Hierunter befinden

sich sehr viele Bewerber, die einen Teil der bisherigen schulischen Ausbildung im Ausland absolviert haben, sei es in den USA, Großbritannien oder auch Australien. Eine zweite Gruppe von Schülern sind auch Deutsche, die aber in Asien groß geworden sind, da ihre Eltern beruflich in Asien engagiert sind. Die dritte Gruppe sind Asiaten und Hongkong-Chinesen, die aber in Deutschland groß geworden sind. Die vierte Gruppe sind Hongkong-Chinesen mit Deutschkenntnissen. Dieses ist die kleinste Gruppe, da Deutsch weder als 1. Fremdsprache noch als 2. Fremdsprache in Hongkonger Schulen eine wesentliche Rolle spielt, bis auf die Ausnahme der Deutsch-Schweizerischen Internationalen Schule in Hongkong.

5. Zusatzqualifikation:
Jeder Auszubildende erwirbt neben dem Berufsabschluss noch das Business English Certificate (BEC) der University of Cambridge, ein weltweit anerkanntes Fremdsprachenzertifikat im Bereich Englisch als Geschäftssprache.

Den Wert der Ausbildung zeigt auch deutlich der Werdegang von Abgängern des Berufskollegs. Zwei Beispiele sollen an dieser Stelle nur genannt werden. Eine Abgängerin des Berufskollegs hat mittlerweile schon ihr zweites Unternehmen innerhalb von 5 Jahren in Hongkong gegründet und berät vorwiegend brasilianische Unternehmen beim Markteintritt nach China über Hongkong. Einer der ersten Abgänger des Berufskollegs aus dem Jahr 1987 ist mittlerweile Mitinhaber einer Reederei in Lübeck, die ihren Ursprung in Hongkong hat. ◂◂

Kontakt

Stefan Pauli
Head of Business College
German Swiss International School
1F, Kaiser Commercial Centre
18, Centre Street
Sai Ying Pun
Hong Kong

ASET Barcelona – Anpassung an den Standort Barcelona bzw. Spanien

Fachhochschule Südwestfalen und ASET gründen in Barcelona die Business School „EDU"

Lothar Sprenzel

Die ASET Barcelona ist eine staatlich anerkannte deutsche Auslandsberufsschule, die zur Abnahme der Prüfungen zu den Ausbildungsberufen Industriekaufmann/-frau und Kaufmann/-frau für Spedition und Logistikdienstleistungen berechtigt ist. Schulträger ist die 1980 gegr. Asociación Hispano-Alemana de Ensenanzas Técnicas. Momentan sind in Barcelona ca. 80 Unternehmen Mitglieder des Schulvereins. Ein ständiger Rückgang der Zahl der Auszubildenden (Jahr 2005: 39 Auszubildende) bzw. der Ausbildungsbetriebe führte dazu, dass im Rahmen der Schulentwicklung und Standortsicherung intensiv die Suche nach Kooperationspartnern betrieben wurde.

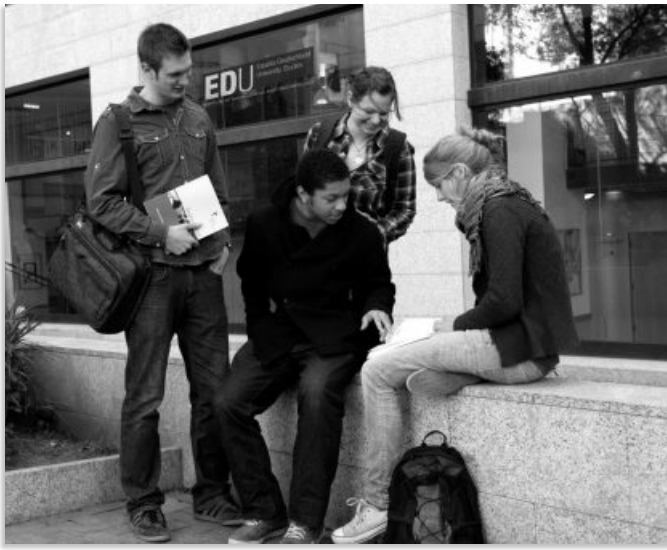
Für gute Abiturienten bietet ASET seit 2006 in Kooperation mit der deutschen Fachhochschule Südwestfalen den dreijährigen *Hochschulstudiengang „Wirtschaft"* an. ASET ist besonders stolz, der erste Kooperationspartner der Hochschule mit Sitz im Ausland zu sein. Die Vorlesungen werden von Dozenten aus dem In- und Ausland und überwiegend auf Deutsch durchgeführt. ASET ist es gelungen, Professoren aus Deutschland und aus Spanien sowie Experten aus der Praxis für die Lehrtätigkeit zu gewinnen. Das Studium endet mit dem europaweit akkreditierten Titel „Bachelor of Arts".

Der erfolgreiche Start und die gute Zusammenarbeit zwischen der FH und ASET haben dazu geführt, dass die beiden Partner sich auf

die Gründung der Business School „EDU, España Deutschland University Studies“ geeinigt haben. Die als Institut der FH anerkannte Business School wird zukünftig den bisherigen BWL-Studiengang der ASET übernehmen und mittelfristig weitere Studiengänge (z. B. International Management and Engineering) in Barcelona anbieten. Das Studium wird weiterhin von Beginn an mit Praxisphasen in einem der ASET- Mitgliedsunternehmen in Barcelona gekoppelt, in denen die Studenten während der vorlesungsfreien Zeit parallel zum Studium ihre kaufmännische Ausbildung absolvieren bzw. durch Praktika Berufserfahrung sammeln können.

Für die Praxisphasen in den Unternehmen sind fundierte Spanischkenntnisse Voraussetzung. Gemäß der jeweiligen Ausbildungsordnung werden alle wichtigen Abteilungen des Unternehmens durchlaufen. Alle Studenten bzw. Auszubildende erhalten dafür eine Ausbildungsvergütung von derzeit ca. 300–400 € monatlich. Nach 2 Jahren und dem erfolgreichem Abschluss der Berufsschulprüfungen erteilt die Deutsche Auslandshandelskammer für Spanien den Auszubildenden die Titel „Industriekaufmann/-kauffrau oder Kaufmann/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleitungen“. Zusätzlich erwerben die Auszubildenden und Studenten während ihrer Ausbildung mit dem „Business English Certificate“ (University of Cambridge) ein anspruchsvolles Englischzertifikat. Im Anschluss an das Bachelor- Studium besteht die Möglichkeit, z. B. an der Fachhochschule Südwestfalen einen Master- Studiengang zu belegen. Mittelfristig ist daran gedacht, auch in Barcelona einen Master- Studiengang anbieten zu können.

Für Schüler mit Mittlerer Reife bzw. ohne Abitur bietet ASET seit dem Schuljahr 2006/07 das *Berufsvorbereitungsjahr „Modell 10+1“* an. In diesem Schuljahr sind 3 Praktika à 4 Wochen vorgesehen, um den Schülern eine Orientierung über eine Tätigkeit im kaufmännischen Bereich zu geben. Nach erfolgreichem Verlauf dieses Schuljahres haben die Schüler die Möglichkeit, sich für eine Ausbildung bei ASET zu bewerben. Im Rahmen der sich anschließenden Ausbildung können die Auszubildenden zusätzlich die Fachhochschulreife erwerben. Dazu ist



Azubis vor der EDU

zum erfolgreichen Bestehen der kaufmännischen Abschlussprüfung auch das Bestehen von Zusatzprüfungen in Deutsch, Englisch und Mathematik notwendig.

Die Ausbildungsprogramme der ASET werden von den Mitgliedsunternehmen sehr geschätzt und gefördert. Momentan nehmen in Barcelona 45 Studenten, 51 Auszubildende und 12 „Modell 10+1“-Schülerinnen und Schüler an den verschiedene ASET-Programmen teil, wobei ca. die Hälfte Ex- Schüler der Deutschen Schule Barcelona sind. Dank der hervorragenden pädagogischen Voraussetzungen mit Gruppengrößen zwischen 12–15 Studenten erfahren alle Teilnehmer eine besondere individuelle Betreuung. ◂◂

Zum Autor

Lothar Sprenzel ist Direktor der ASET Barcelona.

Kontakt

Tel.: 0034–934462700
www.asetforum.com

Fünf Auszubildende aus Madrid beantworten Fragen zur ASET

Uwe Liepelt

In dieser Serie vergleichen wir die Ausbildung in verschiedenen Banken. Dabei kommen die Auszubildenden selbst zu Wort und erzählen von ihren Erfahrungen. Im heutigen Artikel berichten fünf ASET – Auszubildende über ihre internationale, duale Ausbildung in Spanien, welche sie in diesem Jahr abschließen werden.

Was ist überhaupt die ASET?
Rike: Die ASET – Asociación Hispano Alemana de Enseñanzas Técnicas – ist eine von der Deutschen Industrie- und Handelskammer anerkannte Auslandsberufsschule mit Sitz in Madrid. Die Ausbildung dauert zwei Jahre und wird durch die Abschlussprüfung vor der AHK beendet. Der praktische Teil der Ausbildung findet in einem spanischen Unternehmen statt. Nach bestandener Prüfung erhält der Auszubildene den deutschen Kaufmannsgehilfenbrief zum/zur Bankkaufmann/frau.
Dennis: Im Gegensatz zu Deutschland bewirbt man sich direkt bei der ASET, die nach einer Vorauswahl die Bewerbungen an die Ausbildungsunternehmen (die spanischen Tochterunternehmen von Deutsche Bank, Commerzbank, VW Finance und Mercedes Bank, Siemens) weiterleitet. Unterrichtet werden die wirtschafts- und bankspezifischen Fächer auf Deutsch. Des Weiteren wird das Fach Informatik auf Spanisch gelehrt, da man in den Unternehmen Spanisch spricht und folglich auch spanische Betriebssoftware verwendet wird. Zusätzlich müssen die Schüler der ASET am Englischunterricht teilnehmen und haben die Möglichkeit ihre Business-Englischkenntnisse durch eine Prüfung der Cambridge University in Madrid unter Beweis zu stellen.

Welche Voraussetzungen gelten für die Aufnahme an der ASET?
Dana: Wichtig für die Aufnahme sind nebst gutem Schulabschluss (Abitur, Fachabitur) und wirtschaftlichem Interesse: Bereitschaft zur Unabhängigkeit, Selbstständigkeit und Sprachkenntnisse in Spanisch, Englisch und Deutsch, sowie die Offenheit für neue Kulturen.

Warum haben Sie sich entschieden, die Ausbildung in Spanien und nicht in Deutschland zu absolvieren?
Swetlana: Mein Ziel war es, neben einer Bankkauffrau-Ausbildung weitere Auslandserfahrungen zu sammeln. Da mich Spanisch schon in der Schule fasziniert hat, war für mich klar, dass ich diese Sprache vertiefen möchte.

Wie war der Unterricht an der ASET gestaltet?
Rike: Die Ausbildung ist in zeitlich unterschiedlich lange Theorie- und Praxisblöcke gegliedert. Durch das Lernen in Kleinstgruppen mit nur fünf Schülern pro Klasse ist eine effektive Stoffvermittlung möglich, weshalb die Ausbildung auch auf zwei Jahre verkürzt werden konnte. Es wird ständig auf individuelle Fragen eingegangen und es herrscht eine familiäre Atmosphäre.

Wie war der Wechsel von Deutschland nach Spanien für euch?
Eleftherios: Da ein Teil meiner Familie spanischer Herkunft ist, habe ich schon immer von einem Leben in Madrid geträumt. Nach anfänglichen Problemen bei der Wohnungssuche konnte ich mich schnell an das spanische Leben gewöhnen und hatte keinerlei Integrationsschwierigkeiten.
Dennis: Ich hatte mich um meine Wohnung schon in Deutschland gekümmert und zog mit einem ASET-Mitschüler in eine Wohngemeinschaft im Zentrum Madrids. Wir wohnten anfangs mit einem Amerikaner und einer Peruanerin zusammen. Durch die Offenheit der Madrilenen war es mir möglich, viele spanische Freundschaften zu knüpfen.

Wie waren eure ersten Erfahrungen in eurem Unternehmen?
Eleftherios: Siemens ist ein imposantes Unternehmen in das ich schnell integriert wurde. Obwohl Siemens ein Industrieunternehmen ist, haben die Auszubildenden die Möglichkeit ihre Bankausbildung dort zu dokumentieren. Banker werden in bankähnliche Abteilungen unter-

gebracht wie z. B. in der Schatzkammer, Siemens Renting, etc., sodass die Theorie in der Praxis Anwendung findet.
Swetlana: Ich mache meine Ausbildung auch bei Siemens. Meine erste Abteilung war die Schatzkammer, in der ich das erste Mal in die spanische Arbeitswelt eingetaucht bin. Da ich im ersten Schulblock gut in das Bankwesen eingeführt wurde, konnte ich meine Kenntnisse in die Praxis umsetzen. Es war ebenfalls sehr hilfreich, dass wir fachspezifische Vokabeln auf Spanisch gelernt haben, sodass ich in der ersten Zeit keine Probleme hatte, die Arbeitskollegen zu verstehen. Im Betrieb wurde ich herzlich empfangen und in die Tätigkeiten eingearbeitet.

Wie sieht der Ablauf der Ausbildung in anderen Unternehmen aus?
Dennis: In der Deutschen Bank wechselt der Auszubildende in jedem Arbeitsblock die Abteilung, um so einen globalen Überblick über das tägliche Geschäftsleben in der Bank zu bekommen.
Dana: Im ersten Ausbildungsjahr befinden sich die Auszubildenden in den Filialen der Deutschen Bank. Im zweiten Jahr lernen die Auszubildenden die verschiedenen Hauptabteilungen der Deutschen Bankzentrale kennen z. B. die Kreditabteilung. Als Extra bietet die Deutsche Bank die Möglichkeit, während eines fünfmonatigen Arbeitsblockes in einer Euro-Residenten Filiale (Mallorca, Teneriffa, Mabella, Ibiza und Alicante) zu arbeiten.

Wie lautet euer Fazit?
Eleftherios: Die fachlichen Errungenschaften und Erfahrungen werden mir in meinem weiteren Leben von großem Nutzen sein, selbst wenn ich nicht in einer Bank oder Finanzierungsgesellschaft arbeiten sollte. Ich bin durch das eigenverantwortliche Leben in Spanien selbstbewusster geworden und habe mir eine Mischung aus Industrie- und Bankkenntnissen im Arbeitsalltag des Unternehmens angeeignet. Das auf der Arbeit herrschende Betriebsklima fand ich sehr angenehm, da man auch ohne Siezen auskommt und es insgesamt flexibler zugeht, was einem als Auszubildenen einen großen Raum für Eigeninitiative lässt.

Das Foto zeigt die Bankklasse (4 Schüler) und im gestreiften Anzug ihre Klassenlehrerin und unsere Fachbetreuerin für Bank, die selbst eine Bankausbildung gemacht hat

Dennis: Hinzu kommen in meinem Fall die sprachlichen Kompetenzen, die ich in den zwei Jahren dazu gewonnen habe. Interessant war auch, die Unterschiede und das Zusammenspiel zwischen der spanischen und der deutschen Unternehmenskultur kennenzulernen und zu verstehen. Ich denke, dass ich mit diesen Erfahrungen eine hervorragende Ausgangsposition habe sowohl für den spanischen als auch für den deutschen Arbeitsmarkt.
Dana: Aufgrund der vielen persönlichen und beruflichen Erfahrungen, die ich gesammelt habe und da mir das Leben hier in Madrid sehr gut gefällt, habe ich vor weiter in Spanien zu leben und zu arbeiten. Selbst wenn ich auf Grund der wirtschaftlichen Situation von meinem Ausbildungsbetrieb nicht übernommen werden sollte, habe ich durch meine praktische Erfahrung gute Aussichten auf einen schnellen Berufeinstieg, da in Spanien eine mit dem deutschen dualen System vergleichbare Ausbildung nicht existiert.

Das Interview fand mit Bankschülern von ASET Madrid statt, die Ende Juni 2010 ihre Abschlussprüfung bestanden haben. ◂◂

Kontakt

Uwe Liepelt, Director ASET Madrid
Avenida de Burgos 12, E–28036 Madrid
uliepelt@aset.es, www.aset.es

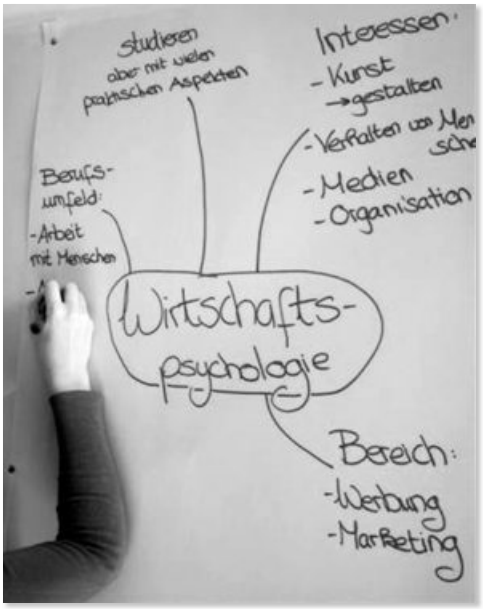
Fachhochschulreife made in Brussels

Gerold Hofmann

Wer denkt, Brüssel hat nur Pommes, Pralinen und die EU zu bieten, liegt falsch. In der europäischen Hauptstadt befindet sich eine der besten deutschen Auslandsschulen mit einer integrierten Fachoberschule.

Brüssel. Es ist acht Uhr morgens, der Unterricht an der internationalen Deutschen Schule Brüssel (iDSB) beginnt. Einige Nachzügler spurten durch das Treppenhaus, um noch pünktlich in den Kindergarten, die Grundschule, das Gymnasium oder die Fachoberschule zu kommen – die Zweige, die die iDSB anbietet.

Ein Blick in die elfte und zwölfte Klasse der Fachoberschule (FOS) bietet ein eher seltenes Bild. Statt Stifte und Hefte packen die Schülerinnen und Schüler des praxisorientierten Zweigs



der DSB ihre Laptops aus und klinken sich ins Netzwerk ein. Diese sogenannten Laptop-Klassen sind seit vier Jahren fester Bestandteil der Fachoberschule in Brüssel. Hier wird auf dem neuesten Stand der Technik unterrichtet, um die Schüler bereits in der Schule auf das Berufsleben in Wirtschaft, Verwaltung und Rechtspflege vorzubereiten.

Nachdem die Rechner hochgefahren sind, geht es in der 12FOS sofort los. Die Lösungen der Hausaufgaben werden an das SmartBoard, eine elektronische Tafel, projiziert. Über die Software Net Support ist es dem Lehrer möglich, auf jeden Rechner der Schüler zuzugreifen und die Aufgabe – in diesem Fall die Funktion von Marketingkonzepten – für alle sichtbar zu besprechen. Die Schüler dürfen seit dem Prüfungsjahr 2010 ihre schriftliche Abiturprüfung im Hauptfach BWR mit PC-Unterstützung schreiben.

Nebenan, in der elften FOS-Klasse, benutzt ein Schüler das SmartBoard, um das Unternehmen vorzustellen – in diesem Fall die BMW AG – bei dem er von März bis Juni eine fachpraktische Ausbildung absolvieren wird. Während der elften Klasse werden die Fachoberschüler in zwei Phasen insgesamt 20 Wochen lang fachpraktisch ausgebildet, um die im Unterricht erlernten Fähigkeiten zu vertiefen und in der Praxis anzuwenden. Dazu wurde von der Schule extra ein Fach eingerichtet, in dem die Schülerinnen und Schüler lernen, eine professionelle Bewerbung oder ein Anschreiben an Ausbildungsbetriebe zu verfassen. Zudem wird ihnen vermittelt, Praktikumsberichte zu formulieren, in denen sie ihre Erfahrungen in den Unternehmen dokumentieren. Außerdem erfahren sie, wie sie ihre praktische Arbeit mit Power Point präsentieren können.

Die Fachoberschule verfügt über exzellente Kontakte zu belgischen und deutschen Unternehmen. Diese Kontakte sind besonders für jene Schüler von Vorteil, die in Belgien leben, sich aber später beruflich in Deutschland orientieren möchten oder umgekehrt. Abgesehen von den beiden genannten Ländern können die Fachoberschüler aber auch ihre Praktika in anderen europäischen Staaten realisieren.

Max Balsen, ehemaliger Schüler der Fachoberschule: „Ich selbst habe vor zwei Jahren zum ersten Mal die Luft der Wirtschaft gerochen: In Belgien beim europäischen Verband öffentlicher Banken. Mein zweites Praktikum habe ich in Deutschland am Frankfurter Flughafen absolviert, da ich den Wunsch hatte nach meinem

Elternstimmen aus der Fachoberschule

Die Fachoberschule stellt eine ausgezeichnete Alternative für solche Schüler/innen dar, die den hohen Praxisbezug der Fachoberschule einem eher theoretisch orientierten Bildungsgang vorziehen. Dadurch erhalten sie die Möglichkeit, ihr Potenzial dennoch voll entwickeln und einbringen zu können. Durch den fachpraktischen Anteil in der Jahrgangstufe 11 bekommen sie ein sehr konkretes Bild, was im Berufsleben erwartet wird und somit, wofür sie sich eigentlich anstrengen sollen. Das erachten wir als ebenso motivierend wie das am Ende stehende Fachabitur, welches den Weg zu einer akademischen Ausbildung eröffnet.

Fachabitur in Deutschland an einer Universität oder Fachhochschule zu studieren und später zu arbeiten. Heute sind alle meine damaligen Mitschüler fest im Studium oder im Beruf.

Ziel der Fachhochschulreife aus Brüssel ist es, die Schülerinnen und Schüler vorbeireitet in das Berufsleben zu schicken und ihnen die Möglichkeit für ein Studium in Deutschland und Belgien zu bieten. Heute ist das in Europa an allen Universitäten möglich, in Deutschland werden durch den Bologna-Prozess gerade weitere Türen geöffnet. Dafür werden sie in den Fächern Betriebswirtschafts- und Volkswirtschaftslehre sowie Business Englisch unterrichtet. Daneben stehen aber auch noch Deutsch, Mathematik, Sozialkunde, Naturwissenschaften, Wirtschaftsinformatik, Geschichte, Sport und Französisch auf dem Stundenplan."

Dem ist fast nichts hinzuzufügen. Die FOS gibt es in Brüssel seit 2002. Die Klassengröße ist in der Regel zwischen 9 und 14 Schülern und die Ausstattung ist hervorragend. Die Rückmeldungen aus den Betrieben auch bei dualen Studiengängen und von den Unis sind durchweg positiv. Die Jugendlichen werden ausgezeichnet auf die Studien- und Berufswelt vorbereitet, ein Assessment-Center gehört genauso zum Programm wie ein Wochenende mit den Abiturienten auf den Spuren von Goethe und Schiller in Weimar … ◂◂

Internationale Deutsche Schule Brüssel

FOS-Prüfung am PC

Assessment mit FOS und Gym

Das duale System im deutschen Auslandsschulwesen. Am Beispiel der kaufmännischen Berufsausbildung in Argentinien

Auszug aus der gleichnamigen Masterarbeit

Daniela Peper

Kapitel 3.4.3 Berufliche Bildung im Auslandsschulwesen

„Deutsche Kulturinteressen werden im Ausland auch durch die kaufmännische Berufsausbildung vertreten“ . Aktuell gibt es 17 berufsbildende Einrichtungen im Ausland. Das Angebot umfasst Berufsschulen mit dualer Ausbildung, berufliche Sekundarschulen (berufliche Gymnasien) und Fachoberschulen. Berufsschulen unterscheiden sich im Selbstverständnis, in ihren Zielen, in der Methodik und in den Bezugsgruppen von den allgemeinbildenden Schulen. Berufsbildende Einrichtungen sind meist kleiner als die innerdeutschen berufsbildenden Schulen und häufig als Abteilung an eine große Hauptstadtschule angegliedert. Daneben gibt es jedoch auch vollkommen selbstständige Berufsschulen. Zur Zeit sind von den 17 geförderten berufsbildenden Schulen die beiden Einrichtungen in Spanien selbstständig.

Im Schuljahr 2008/2009 befanden sich im gesamten berufsbildenden Auslandsschulwesen 975 Schüler. Im Vergleich zu den Schülerzahlen im allgemeinbildenden deutschen Auslandsschulwesen besuchten ca. 1,3 % der 77.000 Schüler berufliche Einrichtungen. Diese Zahlen zeigen, dass der berufsbildende Bereich einen sehr kleinen Teil des gesamten Auslandsschulwesens ausmacht.

Entwickelt haben sich die beruflichen Einrichtungen im Auslandsschulwesen verhältnismäßig spät. Zu Beginn gab es so genannte Sekretärinnenkurse. Diese Kurse wurden jedoch überwiegend nur von Mädchen ohne Ambitionen auf eine höhere Schulbildung besucht.

Ein derartiger Handelskurs an der Deutschen Schule Santiago in Chile entstand 1960. Da diese Kurse auf ein ganz bestimmtes Klientel abgestimmt waren und das Leistungsprinzip vernachlässigt wurde, litten diese Sekretärinnenkurse unter einem schlechten Ruf in der Gesellschaft.

Die berufsbezogene Bildung im Auslandsschulwesen wurde seit den 1970ern durch Entwicklungen der deutschen Wirtschaft vorangetrieben. Deutsche Konzerne strebten danach ihre durch den Zweiten Weltkrieg verlorene Stellung auf dem Weltmarkt wieder auszubauen. Hierfür wollten sie ihre Zweigstellen im Ausland mit qualifizierten Mitarbeitern ausstatten. Jedoch konnten die nationalen Bildungssysteme insbesondere in Schwellen- und Entwicklungsländern keine geeigneten Fachkräfte hervorbringen. Aus diesem Bedarf heraus kamen Anfragen seitens der deutschen Wirtschaft. Die Idee war die Einrichtung beruflicher Abteilungen an den deutschen Auslandsschulen. Begünstigt durch diese Entwicklung wurde 1977 die erste deutsche Berufsschule in Buenos Aires errichtet.

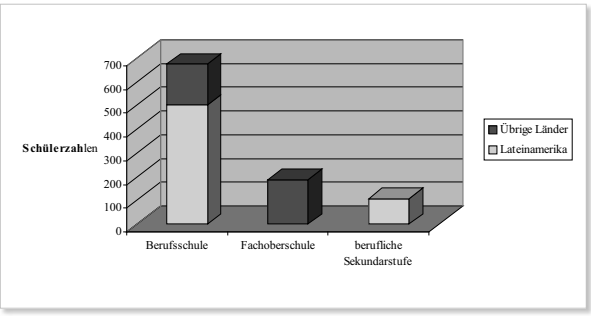
Durch die Umstrukturierung gymnasialer Zweige wurde die Einführung des dualen Systems in Südamerika ergänzt. Bestehende Strukturen wurden hier um wirtschaftliche und technische Schwerpunkte erweitert. Die jüngste berufsbildende Schule wurde 1997 in Guatemala gegründet.

In den Jahren von 1993 bis 2009 lagen die Schülerzahlen an berufsbildenden Schulen im Ausland kontinuierlich zwischen 481 und 557. Somit werden seit 1993 weltweit durchschnittlich 525 Schüler im Jahr an beruflichen Einrichtungen ausgebildet. Hiervon entfallen durchschnittlich 77 % auf Schüler an beruflichen Einrichtungen in Lateinamerika, die restlichen 23 % entfallen auf die übrigen Länder. Diese ungleiche Verteilung resultiert aus der Stellung der deutschen Sprache sowie dem jeweiligen nationalen Bildungssystem. Europa hat im Gegensatz zu Südamerika, Afrika und Asien gut qualifizierte nationale Bildungssysteme. Weiterhin hat die deutsche Sprache in Asien und Afrika im Gegensatz zu Lateinamerika keine große Bedeutung.

Wie bereits oben erwähnt, gab es im Schuljahr 2008/2009 weltweit 17 berufliche Auslandsschulen. Es handelt sich hierbei um zwölf Berufsschulen, eine Berufsschule mit beruflicher Sekundarschule, drei Fachoberschulen und eine berufliche Sekundarschule. Von diesen 17 Institutionen befinden sich über die Hälfte (zehn Schulen) in Lateinamerika, drei in Europa und vier in Asien und Afrika. Die Berufsbildungszentren befinden dich in folgenden Städten:

- *Lateinamerika:* Buenos Aires, Argentinien/ Sao Paulo, Brasilien/Bogota, Kolumbien/ Guatemala, Guatemala/Guayaquil, Ecuador/ Quito, Ecuador/La Paz, Bolivien/Lima, Peru/ Mexiko-Stadt, Mexiko/Santiago, Chile
- *Europa:* Brüssel, Belgien/Madrid, Spanien/ Barcelona, Spanien
- *Asien:* Hongkong, China/Singapur, Singapur
- *Afrika:* Alexandria, Ägypten/Kairo, Ägypten

An Hand der folgenden Grafik wird deutlich, dass sich die regionale Verteilung der berufsbildenden Schulen auch in der regionalen Schülerverteilung niederschlägt.



Schülerverteilung im beruflichen Auslandsschulwesen

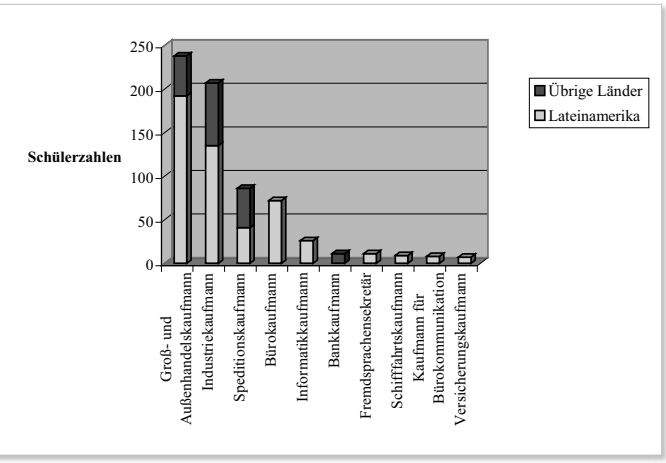
Die Grafik verdeutlicht weiterhin, dass die Berufsschule eine dominierende Rolle, knapp 70 %, im beruflichen Auslandsschulwesen einnimmt. Im Rahmen dieser Arbeit soll im weiteren Verlauf daher nur auf die Berufsschule eingegangen werden.

Die Berufsschule ist die wichtigste Institution zur Vermittlung von beruflicher Bildung im Ausland. Ausgebildet wird wie in Deutschland nach dem dualen System. Der Betrieb übernimmt die praktische und die Schule die theoretische Ausbildung. Während im Betrieb die Ausbildung überwiegend in der Landessprache erfolgt, unterrichten die Lehrer in den berufsbezogenen Fächern auf Deutsch. Daher müssen einheimische Auszubildende gewisse sprachliche Voraussetzungen erfüllen. Auch die Finanzierung der Ausbildung erfolgt dual. Die Ausbildungsbetriebe zahlen zum einen den Auszubildenden eine Ausbildungsvergütung und zum anderen an die Schule ein Schulgeld. Hinzu kommt eine Unterstützung der Schule durch die ZfA. Die vermittelten Lehrer werden von Deutschland aus bezahlt. Die Ausbildung im Ausland erfolgt nach deutschen Vorgaben. Der DIHT sieht dabei explizit eine Anpassung an die Gegebenheiten des Gastlandes vor: „Die im Unternehmen und in der Berufsschule vermittelten praktischen und theoretischen Ausbildungsinhalte basieren auf Ausbildungsordnungen aus Deutschland, die an die Verhältnisse und Anforderungen im jeweiligen Gastland anzupassen sind, ohne die Kernqualifikation des jeweiligen Berufes zu verändern." Auslandsberufsschulen bieten einen enormen Vorteil, da sich die Klassenstärke durchschnittlich nur auf 10–15 Schüler beläuft. Dieser Zustand ermöglicht es den Lehrern moderne Unterrichtsmethoden anzuwenden und so z. B. mit den Schülern Projekte oder Planspiele durchzuführen.

Der Berufsschulunterricht in der dualen Ausbildung findet im Ausland in der Regel in Blöcken statt, da es in einigen Ländern vorkommt, dass Auszubildende aus benachbarten Staaten anreisen, um am Unterricht teilzunehmen. Eine Anreise ist jedoch nicht wöchentlich für ein oder zwei Tage möglich. Es wurden Schulblöcke von vier bis sechs Wochen eingerichtet.

Der Abschluss der Berufsausbildung wird sowohl im Gastland als auch in Deutschland anerkannt. Hierbei wird die Abschlussprüfung nach deutschen Vorgaben abgehalten und möglicherweise an die Regelungen im Sitzland angepasst. Erweitert wurde der Abschluss durch einen Beschluss der KMK aus dem Jahre 2002, der es den Schulen ermöglicht, den Absolventen die Fachhochschulreife zu verleihen. Hierfür müssen neben dem erfolgreichen Abschluss der dualen Ausbildung ein bestimmtes Niveau

in Wirtschaftsenglisch erreicht, eine zusätzliche Prüfung im Fach Mathematik abgelegt und das Deutsche Sprachdiplom der Stufe II bestanden werden. Die ausländischen Berufsschulen bieten generell nur eine kaufmännische Grundausbildung an. Es wurden im Schuljahr 2008/2009 675 Ausbildungsplätze in weltweit elf unterschiedlichen Ausbildungsberufen angeboten. Die Verteilung der Ausbildungsplätze wird in folgender Grafik verdeutlicht.



Ausbildungsberufe im Auslandsschulwesen

Die beliebtesten Ausbildungsberufe im Ausland sind somit der Beruf des Groß- und Außenhandelskaufmanns und der des Industriekaufmanns. Seit Einführung der dualen Berufsausbildung im Auslandsschulwesen brachten alle Berufsschulen weltweit über 6.600 Absolventen hervor.

Für diese erfolgreiche Arbeit der Berufsbildungszentren im Ausland sind feste Strukturen und eine gute Organisation unabdingbar. Neben den zuständigen Ansprechpartnern sind im Bereich der beruflichen Bildung weitere Institutionen an der Organisation beteiligt. Hierzu gehören die Ausbildungsbetriebe, die Auslandshandelskammern (AHK), nationale Behörden sowie der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK).

Ohne die Ausbildungsbetriebe wäre eine duale Ausbildung nicht möglich. Wie bereits erwähnt, waren die Betriebe wesentlich an der Einführung der Ausbildung beteiligt. Federführend sind hier immer noch die international agierenden deutschen Firmen, wohingegen nationale Betriebe sich nur sehr wenig an der Ausbildung beteiligen. Die geringe Beteiligung nationaler Firmen resultiert aus der Relevanz der deutschen Sprache und vor allem aus den relativ hohen Kosten, die eine duale Ausbildung mit sich bringt. Gerade für die lateinamerikanische Mentalität ist es schwer nachvollziehbar die Schulkosten sowie eine Ausbildungsvergütung zu zahlen, obwohl der Auszubildende während der Berufsschulblocks keine Arbeitsleistung im Unternehmen erbringt. Zudem bilden viele Ausbilder die Auszubildenden nur mit Widerwillen aus, da sie Angst haben, dass sie durch die Förderung der Auszubildenden Nachwuchs für ihre eigene Position schaffen und somit selbst nicht vorankommen im Unternehmen.

Das Bindeglied zwischen den Ausbildungsbetrieben und den Berufsschulen stellen die Auslandshandelskammern (AHK) dar. Das Netz der AHK umfasst 120 Kammern in 80 Ländern. Mitglieder der AHK können deutsche oder nationale Unternehmen sein, daher handelt es sich um bilaterale Mitgliederorganisationen. Zu den wesentlichen Aufgaben der AHK zählen die Organisation der Ausbildung, die Akquise neuer Ausbildungsbetriebe sowie die Durchführung der Zwischen- und Abschlussprüfungen. Des Weiteren stellen die AHK die Prüfungszeugnisse aus, die den Auszubildenden die berufliche Qualifikation nach deutschem Standard bescheinigen. Oftmals organisieren sie auch Berufsorientierungsmessen und bieten Weiter- oder Fortbildungsseminare für ihre Mitglieder an.

Kontakt

Daniela Peper
ela.peper@gmx.de

Vermittlung praxisorientierter interkultureller Bildung schon in der Schule?

Das Comenius-Projekt „Intercultural Driving Licence"

Lothar Thiel

„Ich finde das klasse, mit welcher Kreativität ihr euch neue Felder erschließt. Diese internationale Schülerzeitung war mir noch nicht bekannt, das ist eine tolle Sache." Herr Reinhard Silberberg, der deutsche Botschafter in Madrid, war beeindruckt. Gerade hatten ihm elf Schülerinnen und Schüler der 11. und 12. Klassen der Deutschen Schule Bilbao, die er am 7. Oktober 2010 besuchte, ihr Projekt beschrieben, die internationale Multimedia-Schülerzeitung *trait d'union* und das auf ihr basierende und sie als Plattform nutzende Comenius-Projekt *„Intercultural Driving Licence"* (2009–2011), das von der DS Bilbao koordiniert wird.

Zunächst ein paar Zahlen und Fakten: *trait d'union* (frz.: ‚Bindestrich') wurde, ebenfalls im Rahmen eines Comenius-Projekts, im Jahr 2000 an der Deutschen Schule Toulouse gegründet. Bis heute haben Schülerinnen und Schüler von 23 Schulen, darunter fünf Deutsche Auslandsschulen, aus zwölf Ländern und vier Kontinenten Beiträge zu *trait d'union* geliefert, darunter Texte, Audios und Videos in insgesamt 29 Sprachen. Von 2000 bis 2009 wurde *trait d'union* vom DASAN-Server gehostet. (Nähere Einzelheiten zu dieser internationalen Schülerzeitung sind meinem Artikel „Internationale Multimedia-Schülerzeitung trait d'union" in „Deutsche Lehrer im Ausland" 3/2006, S. 198 ff., dem deutschen Wikipedia-Eintrag „trait d'union" und den Info-Rubriken der Projekt-Webseite http://traitdunion-online.eu zu entnehmen.)

Der deutsche Botschafter in Spanien, Herr Reinhard Silberberg

Miteinander kommunizieren ist gar nicht so einfach

Schon der Name *trait d'union* drückt das Ziel dieses Projekts aus, Schüler aus verschiedenen Ländern und Kulturen einander näherzubringen und sie in die Lage zu versetzen, mit- und voneinander zu lernen. Dieser Anspruch konnte in den ersten Jahren aber eigentlich nur im französisch-deutsch gemischten Schulteam in Colomiers bei Toulouse und während der Projektschüleraustauschwochen eingelöst werden. Ansonsten bestand zwischen den Schülerredakteuren aus den verschiedenen Ländern nur wenig Kontakt. Alle Beiträge wurden an den Projektleiter geschickt und der machte (meist während der Sommerferien &) daraus ein Jahresheft. Dies änderte sich 2004 insofern, als mit dem *trait d'union IntraNet* http://intranet.traitdunion-online.eu (damals ein bedeutender Projektbeitrag von Schülern des Münchner *Michaeli-Gymnasiums*, jetzt ein Archiv der

Projektarbeit 2004–2009) eine Möglichkeit zur Kommunikation zwischen den Schülerredakteuren schon *während* der Artikelerstellung bereitgestellt wurde. Die Möglichkeit, seine Texte gegenseitig zu kommentieren und Themen (auch kontrovers) zu diskutieren, Sichtweisen aus einer anderen Kultur den hochgeladenen Artikeln hinzuzufügen, diese aber auch durch eigene Beiträge zu bereichern, z. B. Geschichten durch Zeichnungen, tat (obwohl nur von einem Teil der Redakteure genutzt) der Projektkultur gut, wie man vor allem am Heft über „Courage" von 2006, S. 126–129 und S. 134 f. (siehe http://traitdunion-online.eu/issues) gut sehen kann. An der zentralistischen Ausrichtung auf den das Projekt leitenden Lehrer änderte sich damit aber (zu dessen Missvergnügen) faktisch nichts und dies führte in der zweiten Hälfte der „Nullerjahre" zu einer unübersehbaren Krise des Projekts, deren Konsequenzen immer *noch* nicht vollständig aufgearbeitet sind. Die Intensivierung der Kommunikation zwischen den teilnehmenden Schülern und die Verteilung der Projektaufgaben auf mehr, möglichst viele Schultern blieben die ungelösten Hauptaufgaben.

Das Comenius-Project „Intercultural Driving Licence"

Im Jahr 2007, ein paar Monate nach Beginn meiner Arbeit an der Deutschen Schule Bilbao, kontaktierte ich verschiedene Schulen, die zuvor bei *trait d'union* mitgemacht hatten und bei denen ich Interesse vermuten konnte, bei einem neuen Comenius-Projekt mitzumachen. Doch der Antrag erzielte bei den Evaluatoren nicht die nötige Punktzahl, weshalb er 2008 in vorweihnachtlicher Teamarbeit – mit den Kollegen Hermann Hausmann und Christoph Knebel von der langjährigen *trait d'union*-Mitstreiterin *Halepaghen-Schule aus Buxtehude* in Deutschland – von einigem theoretischen Ballast befreit und konkretisiert wurde. Und als im Jahr 2009 überall schon die Sommerferien begonnen hatten, landeten in allen acht antragstellenden Schulen die ersehnten zustimmenden Bescheide der nationalen Comenius-Agenturen. Und *diese* Schulen machen mit, außer den beiden bereits erwähnten:

- Çankırı Süleyman Demirel Fen Lisesi, Çankırı/Türkei
- Christelijk Lyceum Apeldoorn, Apeldoorn/Niederlande
- Liceo Classico „Sesto Properzio", Assisi/Italien
- Liceo Classico Statale Sperimentale „Bertrand Russell", Rom/Italien
- VIII Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Wyspiańskiego, Krakau/Polen
- Šilutės pirmoji gimnazija, Šilutė/Litauen

Leticia, Ana und Carlota beim Treffen von *trait d'union*-Redakteuren mit dem deutschen Botschafter in Spanien an der Deutschen Schule Bilbao

Worum geht es in diesem Projekt? Wozu soll ein „Interkultureller Führerschein" denn gut sein?

Das Bekenntnis von Schülern zu Toleranz gegenüber Menschen anderer Kultur oder Hautfarbe und die Verurteilung jeglicher Art von Vorurteilen setzen heutzutage im besten Fall eine bestimmte ethische Erziehung vor allem durch Eltern und Schule, im schlechtesten Fall nur Opportunismus gegenüber dem Lehrer voraus. Es scheinen jedoch Zweifel daran erlaubt, dass diese oft nur verbal sich manifestierenden Haltungen ausreichen, um sich auch in schwierigen Situationen multikulturellen Gepräges zu bewähren – im Alltag unserer immer „durchmischteren" Gesellschaften oder, auf beruflicher Ebene, im Teamwork mit Kollegen oder Partnern aus anderen Ländern und Kontinenten – und dass sie wirklich dazu befähigen, in eben diesen Kontexten den *(Mehr-)Wert von Andersartigkeit* überhaupt zu erfassen und in das eige-

ne Denk- und Verhaltensrepertoire zu übernehmen. Gemäß dem Grundsatz *Learning by Doing* wollten wir unseren Schülern daher anbieten, nicht nur in der *Ausnahmesituation* des Schüleraustauschs gemeinsam ein paar schöne Tage zu verbringen, sondern gemeinsam so etwas Anspruchsvolles wie eine internationale Schülerzeitung zu gestalten, somit an einem Teamwork teilzunehmen, das nur funktionieren kann, wenn Schüler aus verschiedenen Ländern bereit sind, real miteinander zu kommunizieren und zu kooperieren. Und es sind ja nicht nur die Kulturunterschiede, die dabei zu berücksichtigen sind. Die Schulen haben ganz verschiedene Prioritäten; sie sind unterschiedlich technisch ausgestattet, auch die Rahmenbedingungen für die Mitarbeit im Projektarbeit (Fachunterricht, Wahlunterricht, AG, freie Schülerinitiative) sind alles andere als gleich. Ja, sogar etwas so scheinbar Banales wie unterschiedliche Ferientermine und Schuljahresanfänge kann die Projektarbeit nachhaltig stören, wenn man es in seiner Projektplanung nicht gebührend berücksichtigt.

Es geht uns darum, junge Menschen schon in der Schule auf die neuen Formen beruflicher Zusammenarbeit vorzubereiten, die die Globalisierung längst mit sich gebracht hat. Wir glauben allerdings, dass die dabei erlernbaren Fähigkeiten so viel an interkulturellem Bewusstsein enthalten, dass sie junge Bürger hervorbringen, die sich auch in ihren faktisch immer multikultureller werdenden Gesellschaften adäquat zu verhalten wissen. Adäquat: Das schließt vor allem die Erkenntnis ein, dass diese Erde uns allen gehört. Weshalb also etwa die Erwartung, dass Immigranten die Regeln des Gastlandes respektieren und sich in dessen Gesellschaft integrieren, nicht mit der Aufforderung zu völliger Assimilation identisch sein darf. Interkulturelles Bewusstsein bedeutet daher ferner, zu begreifen, dass auch der ‚Inländer' die Aufgabe hat, offen zu sein und sich in ‚seine' in stetiger Veränderung begriffene Gesellschaft ebenso stets aufs Neue zu integrieren – und dass dies der Verwurzelung in den Gebräuchen und Traditionen seiner Herkunftskultur keineswegs widersprechen muss. Wo wäre dies eher zu erlernen als in einem Schulprojekt, in dem im Idealfall jeder auf die anderen angewiesen ist, in das er seine eigenen Ideen und Erfahrungen einbringen und wo er von denen der Partner profitieren kann? Wie wichtig uns die Stärkung der sozialen Sensibilität und deren praktische Anwendung ist, zeigt der maßgeblich von *trait d'union* angeregte „Run vor Haiti" an der Deutschen Schule Bilbao im Frühjahr 2010, bei dem über 14.000 Euro zusammenkamen, die wir an UNICEF Bilbao übergaben. Auch an einigen unserer Partnerschulen fanden Benefizveranstaltungen für die Erdbebenopfer statt.

Gonzalo und Pablo beim Treffen von *trait d'union*-Redakteuren mit dem deutschen Botschafter in Spanien an der Deutschen Schule Bilbao

Das Konzept dieses Comenius-Projekts sieht vor, dass die Teilnehmer auf zwei Ebenen arbeiten: Auf der Basisebene arbeiten die Schüler kooperativ an einer neuen Ausgabe von *trait d'union* mit dem Thema „Do You Understand Me?", in dem es um die verschiedenen Aspekte der Kommunikation und des Einander-Verstehens geht, wobei die interkulturelle Thematik hier nur eine unter mehreren darstellt. Alle Gattungen (fiktionale und nichtfiktionale) und Medien (faktisch am bedeutsamsten: Texte, Fotos und Videos) können dazu verwendet werden. Auf der Metaebene soll eine – ebenfalls gemeinsame – Reflexion über die Bedingungen von als erfolgreich erfahrener Zusammenarbeit sowie die Ursachen von und Lösungen für auftretende Kommunikations-/Kooperationsprobleme stattfinden. Auf der Grundlage dieser Reflexionen soll im Laufe der Zeit ein Katalog von Know-

how-Regeln und interkulturellen Kompetenzen entstehen, der als Grundlage für eine erfolgreiche internationale Teamarbeit zwischen Schülern dienen kann und deshalb auch den Inhalt der „Intercultural Driving Licence" bilden soll. Diese Metaebene enthält einen sehr hohen Anspruch an die Schüler und manche Koordinatoren stellen nun im zweiten Projektjahr die Frage, ob er nicht zu hoch war: Ob etwa Probleme in der Kommunikation zwischen den Partnern, statt eine gemeinsame Reflexion über der Ursachen zu motivieren, sowohl die Kooperation, als auch die Reflexion über deren Bedingungen zumindest teilweise gar nicht erst zustande kommen lassen. In welchem Umfang es für Schüler in internationaler Kooperation überhaupt möglich ist, auf der Grundlage einer gegebenen Anfangsstruktur eigenständig (also ohne Hilfe seitens der Lehrer) und gemeinsam Normen ihrer Projektkommunikation und –kooperation zu entwickeln, wird also auch eine der Erkenntnisse dieses Projekts sein. Es zeichnet sich in der Tat immer mehr ab, dass bestimmte Hilfestellungen der Lehrer unerlässlich sind, etwa

- in Form einer *Liste von interkulturellen Kompetenzen*, wie sie zum *jetzigen* Zeitpunkt formuliert werden können, z. B.
  - „getting informed about other people's culture before judging them
  - getting informed about the concrete working conditions of the partners in order to have a good cooperation in a common project
  - being able to understand other people's points of view
  - understanding different styles of communication
  - communicating in different situations with students/people belonging to different cultures – in general as well as related to a common project
  - accomplishing a task in a multi-cultural context
  - the skills needed to organise international teamwork and to participate in it successfully – and in general the ability to co-operate with people from other countries
  - discussing and solving any controversial situation
  - the faculty to understand (in a wide sense) intercultural differences and their possible effects on international communication and teamwork"
- ein *Schema für die Formulierung von Know-how-Regeln*, das jeweils ein bestimmtes *Prinzip* enthält, die (eine gute Erfahrung oder ein Problem enthaltende) *Situation*, die der Anlass für die Erarbeitung des Prinzips war, und schließlich die möglichen nützlichen *Anwendungen* dieses Prinzips auf die weitere Projektarbeit. (vgl. http://traitdunion-online.eu/groups/intercultural-communication-and-cooperation-problems-and-solutions!)

Außer der Vermittlung von internationalen Teamwork-Kompetenzen macht dieses Projekt den Schülern auch zwei ganz handfeste Angebote: Diese sind im Projektzeitraum die ein- oder zweimalige Teilnahme an einem Projektschüleraustausch und das *Zertifikat*, nach dem dieses Comenius-Projekt benannt ist, die *„Intercultural Driving Licence"*. Optimistisch, die Schwierigkeiten nicht völlig überblickend, schrieben wir am Anfang in unsere Projektziele: „Designed to be part of a student's individual school performance and qualification, intercultural competences need to be certificated and therefore described in detail." (Siehe http://traitdunion-online.eu/project-aims!) Es scheint klar: Wenn das Zertifikat seinem Besitzer später etwas *bringen* soll – und aussagekräftige schulische Zertifikate tun dies entgegen anders lautenden Meinungen durchaus! – muss

- der Nutzen der bescheinigten Kompetenzen demjenigen, dem man das Zertifikat vorweist, einleuchten
- erkennbar sein, welche der im Projekt erreich*baren* Qualifikationen der einzelne Schüler tatsächlich erworben hat und in welchem Umfang
- anhand einer Beschreibung der konkreten Beiträge des Schülers und seines ‚interkulturellen Sozialverhaltens' innerhalb des Projekts nachvollziehbar sein, dass und inwiefern er die ihm zugeschriebenen *skills* realiter besitzt.

Keiner der Koordinatoren der teilnehmenden Schulen ist (mehr) so naiv zu glauben, dass wir

Aitziber, Patricia, Ander, Unai, Luis und Gonzalo beim Treffen von *trait d'union*-Redakteuren mit dem deutschen Botschafter in Spanien an der Deutschen Schule Bilbao

diese Ziele vollständig erreichen werden. Das bedeutet jedoch kein Scheitern der Projektziele: Zum einen kommt es darauf an festzustellen, ob bzw. in welchem Umfang man angesichts der real vorhandenen Möglichkeiten *das Zertifikat individualisieren kann*, zum anderen ist der am Ende des Projektzeitraums erreichte Status ja kein historischer Endzustand, nach dem es keine Weiterentwicklung mehr geben kann. Abgesehen von diesem gemeinsamen ‚Realismus bezüglich des Nichterreichbaren', gibt es zwischen den Koordinatoren jedoch einige Meinungsunterschiede. Ich erwähne dies auch deshalb, weil es zu einigen Details (noch?) keine gemeinsame Position gibt und ich deshalb oft nur die eigene Ansicht vorstellen kann.

Dies beginnt schon mit der Frage, wie interkulturelle Kompetenzen von ‚gewöhnlichen' sozialen Fertigkeiten abzugrenzen seien. Dem *Verständnis für kulturell unterschiedliche Kommunikationsstile* beispielsweise mag jeder das Siegel „interkulturelle Kompetenz" zubilligen. Aber wie steht es mit der *Fähigkeit, anderen die eigenen Vorstellungen nachvollziehbar mitzuteilen*? Ist diese nicht in *jedem* Team gefragt? Und wenn ja, sollte sie dann aus den Lernzielen dieses Projekts *ausgegliedert* werden? Jeder kennt das Beispiel von der Oma, die sich in der Straßenbahn über ungezogene Jugendliche unter gewissen Umständen ganz unterschiedlich äußert. Je nach vernehmbarem Idiom schimpft sie über „ungezogene Rotzlöffel" oder gibt sie den Flegeln den Rat, schnellstens aus unserem Land zu verschwinden, wenn sie sich nicht benehmen können, wie es sich gehört. Ein faste gleiche soziale Interaktion kann mit oder ohne kulturdifferenten Kontext also ganz unterschiedliche Reaktionen hervorrufen, die auf die Konstellation dementsprechend höchst unterschiedliche Rückwirkungen haben. Dies spricht m.E. dagegen, Kompetenzen, die *auch* für kulturell homogen zusammengesetzte Teams wichtig sind, aus dem Katalog der *international school teamwork skills* zu verbannen. Denn wenn einem ein Landsmann auf eine wichtige Mail nicht antwortet, schreibt man dies den *Situationsbedingungen* oder, schon bedenklicher, dem *Charakter* des Partners zu. Stammt der Säumige jedoch aus einem anderen Land, lautet die Reaktion bei manch einem: „Typisch, diese …!" Und das ist geeignet, die Arbeitsatmosphäre in multikulturell zusammengesetzten Teams nachhaltig zu beschädigen. Einige Leute stellen sich unter interkulturellen Kompetenzen nur so etwas wie Toleranz gegenüber Gebräuchen in anderen Kulturen vor, die aus der eigenen Sicht seltsam oder kurios erscheinen. Aber das allein kann es ja wohl nicht sein! Die hier vertretene bewusste Entscheidung gegen eine ‚ex-

klusionistische' Definition von internationalen Teamwork-Kompetenzen mag auf den ersten Blick akademisch unbefriedigend sein. Versteht man jedoch *Kultur*, in Anlehnung an die Ethnologie, als „Deutungsmuster, in denen die Mitglieder einer Kultur in ‚natürlicher' Einstellung die sie umgebende Welt auslegen" und die somit „als Gesamtheit sozialer Bedingungen des Verhaltens […] für den Einzelnen eine konkrete Orientierungsfunktion [erfüllt], über die das Individuum innerhalb seines Sozialgefüges erst kommunikations- und handlungsfähig wird" (P. Sternecker/W. Treuheit in: H. Otten/W. Treuheit [Hrsg.], „Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis", Opladen 1994, S. 33), wird einleuchtend, dass die Erkenntnis und das Bewusstsein des *gemeinsamen* Vorrats an „Deutungsmustern" für ein internationales Schülerprojekt, das für seinen begrenzten Bereich ja durchaus ein eigenes „Sozialgefüge" mit gemeinsam zu definierenden Regeln und insofern einer *eigenen Projektkultur* darstellt, nicht weniger wichtig ist, als das Wissen um die kulturellen *Unterschiede* der Partner, mit denen man konstruktiv umzugehen lernen und deren Reichtum man dem Projekt und jedem seiner Mitglieder zugutekommen lassen will!

In Bezug auf die Möglichkeiten und die Notwendigkeit, die Beiträge und das Verhalten des einzelnen Schülers im Projekt im Hinblick auf die darin sich manifestierenden interkulturellen Kompetenzen zu beobachten und zu objektivieren, gehen die Meinungen der Koordinatoren derzeit noch stark auseinander. Dementsprechend unterschiedlich sind die Vorstellungen, wie der „interkulturelle Führerschein" konkret aussehen soll:

- Typ A: Die Kompetenzen, die im Projekt erworben werden konnten, werden komplett aufgelistet und die Teilnahme des Schülers X daran bestätigt.
- Typ B: Die Kompetenzen, die im Projekt erworben werden konnten, werden komplett aufgelistet und es wird abstufend konstatiert, mit welchem Erfolg der Schüler X daran teilgenommen hat.
- Typ C: Nur diejenigen Kompetenzen, deren Erwerb durch den Schüler X sich für den betreuenden Lehrer in irgendeiner Form manifestiert hat, werden bestätigt.
- Typen D–F: Sie entsprechen den Typen A–C, denen eine möglichst konkrete Beschreibung des Teamverhaltens und der Projektbeiträge des Schülers X hinzugefügt wird.
- Typ G entspricht Typ F, wobei die attestierten Fähigkeiten aus der Beschreibung des Teamverhaltens und der Projektbeiträge deduziert und mit ihnen begründet werden.

Eine hochdifferenzierte individuelle Zertifizierung vom Typ C, F oder G ist unter den Bedingungen des gegenwärtigen Comenius-Projekts kaum zu erhoffen, da die Strukturen noch zu wenig konsolidiert und standardisiert sind und Art und Umfang der Schülerbeteiligung nicht zuletzt auf Grund der heterogenen Vorstellungen und Erwartungen der Koordinatoren noch zu uneinheitlich sind, als dass die vom einzelnen Schüler erworbenen Kompetenzen mit identischen Kriterien evaluiert und nach exakt dem gleichen Schema beschrieben werden könnten. Dies bedeutet aber nicht, dass man jetzt sich allein mit Typ A begnügen müsste. Je nach Dokumentationslage und Beobachtungen während des Schüleraustauschs scheint mir auch die Vergabe unterschiedlich differenzierter Zertifikate denkbar. Schließlich gehört es zu den Projektaufgaben des Schülers, Projektbeiträge zu veröffentlichen und durch Kommentierungen von Projektbeiträgen der Kollegen und durch öffentliche Einträge auf den *Group Wires* der virtuellen Redaktionsplattform mit den Partnern zu kommunizieren. Somit wäre es nicht unangemessen, wenn ein Schüler, der diese Aufgaben besonders gut erfüllt und dadurch seine Aktivitäten besonders gut nachvollziehbar dokumentiert, ein differenzierteres Zertifikat bekommt als andere. Doch nunmehr ist es an der Zeit, die erwähnte Redaktionsplattform mit der URL http://traitdunion-online.eu näher zu beschreiben, wobei sich dem Leser dieses Textes das parallele Surfen auf derselben aus Gründen der Anschaulichkeit empfiehlt:

Das *trait d'union Editorial* Office

… ist kein bloß den Mitgliedern des Projekts zugänglicher virtueller Redaktionsraum, sondern ermöglicht jedem Internetbesucher auf der ganzen Welt die Aktivitäten der Redakteure mitzu-

Während ihres Projektmeetings in Rom (2009) interviewen die *trait d'union*-Redakteure aus Rom und Bilbao Leute auf der Straße zum Thema Integration

Während ihres Projektmeetings in Bilbao (2010) interviewen die *trait d'union*-Redakteure aus Rom und Bilbao Leute vor dem Guggenheim-Museum zum Thema Moderne Kunst

verfolgen. Allerdings haben nur die registrierten Schüler und Lehrer der teilnehmenden Schulen die Möglichkeit des Schreibens. Dadurch lässt sich der ‚Verkehr' auf der Webseite besser kontrollieren, was um so wichtiger ist, als der obligatorische Comenius-Hinweis nicht nur den Satz enthält: „This project has been funded with support from the European Commission", sondern auch klarstellt: „This communication/publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein." Wie der Online-Auftritt einer ‚normalen' Zeitung begrüßt trait d'union seine Leser auf der Homepage mit den Anfängen der (zwölf) neuesten Artikel, meist auch mit einer Abbildung versehen, sofern der Autor dies nicht vergessen hat. Die Rubrik „Activity" dient dazu, die Redakteure rasch über die letzten Vorgänge im Editorial Office (EO) zu informieren.

Jeder Redakteur verfügt über einen Blog, in dem er seine oder die Artikel seiner Arbeitsgruppe veröffentlichen oder „posten" kann. Mehrere Blogs zu unterhalten widerspricht den Regeln, weil das EO sonst viel zu unübersichtlich und auch informationstechnisch sehr schnell an die Grenzen des im Rahmen eines Schulprojekts Mach- und Finanzierbaren stoßen würde. Jeder Redakteur hat aber auch seine persönliche Seite, auf der er sich der Community vorstellen, ‚Freunde sammeln' und persönlich mit anderen kommunizieren kann.

Die „Groups" sind vor allem gedacht für

- die verschiedenen Schulteams
- die Kommunikation, Kooperation und Dokumentation innerhalb eines Schüleraustauschs
- Arbeitsgruppen, die an einem gemeinsamen Thema arbeiten – von besonderer Bedeutung sind hier die International Editorial Teams (s. u.!)
- verschiedene Aspekte der gemeinsamen Reflexion über den Verlauf und die Gestaltung des Projekts.

Die „Group Wires" (Pinnbretter) dienen also vor allem der team- bzw. themenspezifischen Kommunikation zwischen den Mitgliedern. Sie sind aber auch unentbehrlich dafür, Beiträge zu bestimmten Themenbereichen nach einiger Zeit überhaupt noch finden zu können. Ohne die auf den thematischen „Group Wires" gesetzten Links zu den entsprechenden Artikeln wäre die Erstellung der Printversion von trait d'union „Do You Understand Me?" undurchführbar.

Es gibt noch etliche weitere Kommunikationswege: Den „Activity"-, den persönliche Wire und die Pinnbretter der anderen. Es gehört zum mediendidaktischen Anspruch des Projekts, dass die Schüler allmählich lernen, welcher Kommunikationsweg jeweils der sinnvollste ist. Natürlich liegt in der Vielzahl der Kommunikationswege auch die Gefahr der ‚Facebookisierung', sich also in belangloser Konversation zu

Die Homepage des *trait d'union* Editorial Office (oberer Teil)

verlieren. Diese wird nie ganz zu verhindern sein (soll sie auch nicht), aber viele Schüler haben inzwischen begriffen, dass das EO für andere Zwecke, nämlich die des Projekts, mehr bringt und auf der Ebene des seichten Blablas Facebook ohnehin nicht das Wasser reichen kann (was nicht heißen soll, dass man mit Facebook nicht auch höchst Nützliches anfangen könnte).

Für die Schüler, die im ersten Projektjahr auf dem EO sich nicht auf Konversation beschränkten, sondern journalistisch aktiv wurden, stand das Veröffentlichen eigener Texte, Bilder und Videos im Vordergrund. Die Kommentierung von Beiträgen der Partner, von der mancher sich am Anfang eine gleichsam naturwüchsig entstehende Vernetzung der Schüler um bestimmte Themen herum erwartete, fand nur in relativ geringem Umfang statt und beschränkte sich dann oft auf ein pauschales Lob („Great job!"), statt spezifische Fragen zu stellen und Anregungen oder gar Erweiterungsvorschläge zu enthalten.

Dieses Defizit mag auch damit zusammenhängen, dass – gemäß der Primärmotivation vieler Teilnehmer – im ersten Jahr mit dem Schüleraustausch eine Struktur der Zusammenarbeit von den Partnerschulen favorisiert wurde, die die multilaterale Kommunikation nicht oder nur wenig unterstützt. Dennoch erfüllt der Schüleraustausch wichtige Funktionen, da er grundlegende Kommunikationsmerkmale enthält, denen der Jugendliche in später in vielen Berufen zumindest ansatzweise wiederbegegnen wird:

- die typische dreifache Orientierungskrise des Gastes (der unsicher ist, welche der eigenen kulturellen Normen auch im Gastland gelten, die Normen der Gastlandkultur nicht oder nur teilweise kennt und schließlich meist über nur eingeschränkte sprachliche Mittel verfügt, sich selbst die nötige temporäre Umorientierung zu verschaffen)
- die Bilateralität
- und die Un-Mittelbarkeit der Beziehung (gemeinsame physische Anwesenheit am selben Ort) der Austauschschüler mit idealiter voller Konzentration auf den Partner, wobei

vor allem der jeweilige Gastgeber die enorm wichtige Funktion des kulturellen Orientierungshelfers zu erfüllen hat.

Der Schüleraustausch ermöglicht auf diese Weise wertvollste Erfahrungen, vor allem, wenn er sich wie in unserem Fall nicht auf rezeptive Aktivitäten reduziert, sondern die Schüler in guter Kooperation einen oder mehrere journalistische Beiträge für die Schülerzeitung zu erstellen haben. Insofern ist der *Students' Exchange* unbestritten *eine* der beiden Hauptsäulen dieses Projekt, die auch im EO das entsprechende Echo findet. Man kann Herrn Botschafter Silberberg daher nur beipflichten, wenn er bei seinem Besuch an der Deutschen Schule Bilbao erklärte: „Wir sind aus einer anderen Generation, wo das richtige Kennenlernen der anderen als Person, nicht nur digital, sehr wichtig war. Wie ist das bei euch? Reicht das, jemanden digital übers Netz kennen zu lernen, oder besteht dahinter auch noch der Wunsch, jemanden persönlich kennen zu lernen, also im direkten Gespräch? […] Wenn ich heute übers Internet mit jemandem kommuniziere, steht dahinter immer der Wunsch : Den möchte ich treffen."

Nicht nur digital, aber auch digital: Dies ist heutzutage die Realität der Kommunikation im beruflichen und außerberuflichen Bereich. Da der Schüleraustausch jedoch keine spezifische Motivation dafür schafft, innerhalb eines internationalen Schülerzeitungsprojekts mit Hilfe der jeweils geeigneten digitalen Medien und Kommunikationswege eine multilaterale Vernetzung der Partner zu erzeugen, und dieses (s. vorletzter Abschnitt!) auch nicht im nötigen Umfang ‚naturwüchsig' ergibt, musste ein dafür geeignetes Instrument neu geschaffen werden – die „International Editorial Teams" (IETs) als die zweite (oder erste?) Hauptsäule des Projekts. Dabei handelt es sich Arbeitsgruppen, deren Themen von den betreuenden Lehrern auf der Koordinationssitzung in Krakau im Juni 2010 beschlossen wurden. Schließlich ergaben sich folgende IETs:

- „Looking for Other Nations' Traces in Our Region" (koordiniert von Krakau)
- „Immigration and Integration" (koordiniert von Assisi)
- „Emotions through Pictures" (koordiniert von Krakau)
- „trait d'union TV News" (koordiniert von Bilbao)

Damit die Multilateralität gewährleistet ist, müssen Schüler von wenigstens drei Schulteams an einem IET teilnehmen, wobei es von jedem teilnehmenden Schulteam mindestens zwei Schüler sein sollten, damit diese sich auch direkt über ihre konkrete IET-Arbeit austauschen können. Durch die Beschreibung des jeweiligen IET, die in der dazu gehörenden Group publiziert ist, definiert die das IET koordinierende Schule Inhalt und Ziele des jeweiligen Teilprojekts, gibt vor, was die Teilnehmer in welcher medialen Form produzieren und wie sie interagieren sollen, und legt schließlich auch eine Deadline fest. Für die ersten drei IETs ist diese Deadline der 31. Januar 2011, dem Redaktionsschluss für die Printausgabe. Auch im zweiten Projektjahr soll Projektarbeit im Rahmen des Schüleraustauschs stattfinden, das Hauptgewicht aber auf der Arbeit in den IETs liegen. Damit verschiebt sich im Idealfall die ‚Hauptzugehörigkeit' des einzelnen Mitglieds von seinem Schulteam zu seinem IET, was die Corporate Identity, die für trait d'union von großer Bedeutung ist, fördert. In den Schulteam-Sitzungen berichten die Redakteure vor allem aus ihren jeweiligen IETs über deren Fortschritte, Erfolge und Probleme, um gemeinsam über Verallgemeinerungen vorbildlicher Abläufe und Problemlösungen zu beraten. Derselbe Diskurs sollte natürlich auch auf dem Group Wire des jeweiligen IET stattfinden. Bei wichtigen Fragen sollte explizit die ganze Community einbezogen werden.

Und die Perspektiven?

Die nächsten Ziele sind das Zum-Laufen-Bringen aller IETs, die Edition der Druckversion von *trait d'union* „Do You Understand Me?" (die einem breiteren Publikum allerdings nur als pdf-Datei in der „Issues"-Rubrik des Editorial Office begegnen dürfte), die Zusammenstellung des Katalogs von Kompetenzen und Know-how-Regeln internationalen Schülerteamworks und die Verleihung des darauf beruhenden Zertifikats „Intercultural Driving Licence."

Ohne auf jedes Detail eingegangen zu sein, sollte dieser Bericht eine realistische Bestandsaufnahme eines Comenius-Projekts sein, der auch dessen Probleme nicht verschweigt. Indessen sei an dieser Stelle festgestellt: In einem Projekt erforscht man und probiert man auf Grundlage eines möglichst gut durchdachten Konzepts aus, was geht und was nicht. Man lässt manches ursprünglich Vorgesehene weg, nimmt Änderungen vor und fügt während des Projektzeitraums auch neue Elemente hinzu, damit von der Grundintention, der man treu bleibt, möglichst viel verwirklicht werden kann. Insofern ist ein Projekt immer ein Probelauf, noch nicht der reguläre ‚Produktionsprozess', der erst stattfinden kann, wenn jener die erforderlichen Erkenntnisse hervorgebracht hat.

Doch wie könnte dieser ‚Produktionsprozess' (der im schulischen Kontext natürlich weitgehend metaphorisch zu verstehen ist) aussehen? In welchen national und womöglich von Schule zu Schule unterschiedlichen Rahmen könnten die Qualifikationen vermittelt werden, die der „interkulturelle Führerschein" bestätigt und mit welchen Methoden? Wie könnte die Nachhaltigkeit dieses Zertifikats gewährleistet werden? An welchen Stellen müsste es noch weiterentwickelt werden und die Wege, die zu seinem Besitz führen, durch stärkere Standardisierung noch effizienter gestaltet werden? Wie aber kann in einem so pluralistischen Kreis wie einem Comenius-Koordinatorenteam mehr Standardisierung überhaupt erreicht werden? Ist andererseits ohne Comenius die Weiterentwicklung und Verstetigung des Erreichten überhaupt vorstellbar? Ist denkbar, dass externe Partner wie international tätige Unternehmen, (inter-)kulturelle sowie wissenschaftliche Institutionen oder Medien und staatliche Einrichtungen die Weiterentwicklung des Projekts durch ihr Wissen um die Erfordernisse des Arbeitens in einem interkulturellen Ambiente fördern oder diese sogar materielle unterstützen? Viele offene Fragen.

Lassen wir Herrn Botschafter Silberberg noch einmal zu Wort kommen: „Habt ihr zu anderen deutschen Auslandsschulen auch so einen festen gemeinsamen Kontakt, gemeinsame Projekte? Das wäre vielleicht mal ganz interessant, z. B. zur Deutschen Schule in Peking." Dem kann man eigentlich nur zustimmen, weshalb wir die Deutschen Schulen in aller Welt – auch die in Peking – dazu einladen, sich einzuklinken und die im Auslandsschulwesen entstandene Plattform *trait d'union* für gemeinsame Projekte zu nutzen. Zumindest ist mir jeder Leser dieser Seiten, der die Thematik für wichtig hält, mit seinen Kommentaren willkommen.

Die Deutsche Schule Bilbao hat mit der Initiierung und Koordination des Projekts „Intercultural Driving Licence" trotz aller Unvollkommenheiten einen Beitrag zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen auf Schulebene geleistet, der sich sehen lassen kann, selbst wenn dieser Beitrag letztlich nur Anregungen für weiterführende Entwicklungen auf diesem Gebiet enthalten sollte. Ein Gewinn für alle engagierten Schüler und Lehrer bringt die Projektteilnahme auf jeden Fall. Zu wünschen ist, dass sich unsere Schule auch in Zukunft mit wichtigen Beiträgen in diesen Prozess wird einbringen können. ◂◂

Zum Autor

Lothar Thiel ist Projektleiter von *trait d'union* und Gesamtkoordinator des Comenius-Projekts „Intercultural Driving Licence"

1981–1998 und
2004–2007: Michaeli-Gymnasium München
1998–2004: Deutsche Schule Toulouse
Seit 2007: Deutsche Schule Bilbao

Kontakt

Lothar Thiel
Calle Manuel Allende 2
E–48010 Bilbao/Spanien
LoThielTls@yahoo.com

- http://traitdunion-online.eu
- http://traitdunion-online.eu/school-coordinators
- http://traitdunion-online.eu/project-aims
- http://traitdunion-online.eu/issues
- http://traitdunion-online.eu/lotharthiel01
- http://traitdunion-online.eu/lotharthiel01/2010/07/02/what-is-modern-art

Zwischen Eisbergen und Wüste – Ein Reisebericht aus Chile

Cäcilia Burg

Cäcilia Burg wohnt zwar in einer eher ländlichen Gegend und besucht die 11. Jahrgangsstufe des kleinstädtischen Gymnasiums in Saarburg (7000 Einwohner). Trotzdem ist meine ehemalige Deutsch- und Geschichtsschülerin keine Stubenhockerin, sondern offensichtlich vom Fernweh infiziert: Ein halbes Jahr verbrachte sie vor zwei Jahren an einem lycée in Avignon (das seinerseits eine „Excursion" über die Osterferien nach China anbot, an der Cäcilia natürlich teilnahm) und im letzten Schuljahr reiste sie zum Gegenbesuch nach Punta Arenas/Chile, von wo ihr Austauschschüler stammt.

„I think I have never seen a place as isolated from the rest oft he world as this one" – So beschreibt Charles Darwin die Gegend um Patagonien und Feuerland als einer der ersten Pioniere, die den noch bislang von europäischem Einfluss unberührten südamerikanischen Kontinent betraten.

Doch Chile, das später in den 70er Jahren durch Militärputsch, Diktatur und blutige Freiheitskämpfe gezeichnet wird, besitzt jedoch weitaus mehr als eine ereignisreiche Geschichte. Denn das längste Land der Erde beinhaltet fast alle Klimazonen der Erde und verfügt über ein beeindruckend großes Spektrum an Flora und Fauna.

In dieses Land, das so weit von meiner deutschen Heimat entfernt liegt, bin ich für einen zweimonatigen Schüleraustausch gereist. In dieser Zeit habe ich unglaublich viel erlebt und eine für die meisten wohl unbekannte Kultur kennengelernt.

Als ich nach 17 Stunden Flug völlig erschöpft und todmüde in meiner neuen Heimatstadt Punta Arenas ankam, wurde ich sofort von meiner Gastfamilie sehr herzlich in Empfang genommen. Als wir den Flughafen verließen, bemerkte ich gleich das polare Klima und den eisigen Wind und war froh, ein paar dicke Pullover eingepackt zu haben. In den ersten Tagen herrschte bei mir heiteres Chaos: die Zeitverschiebung, die neue Sprache, neue Leute und andere Gewohnheiten, an die ich mich erst gewöhnen musste. Ich war sehr erstaunt, wie schnell ich in den Alltag mit einbezogen wurde. Meine Gastfamilie kümmerte sich ausgesprochen gut um mich und betonte immer wieder, sie würde mich wie ihre zweite Tochter ansehen.

In der Schule hatte ich schnell ein ganzes Netzwerk von Freunden gefunden, die mir, sobald ich Hilfe brauchte, immer freundlich zur Seite standen. Von Anfang an wurde ich auf Partys eingeladen, zum Skifahren ins nahe gelegene Skigebiet oder einfach zum Shoppingnachmittag im Zentrum von Punta Arenas. Am Anfang fand ich diese häufigen Treffen sehr anstrengend und auch manchmal langweilig, weil ich zunächst kaum etwas verstanden habe, wenn wieder einmal alle laut und durcheinandergeredet haben. Aber mit der Zeit wurden diese Nachmittage immer lustiger und am Schluss war es für mich überhaupt kein Problem mehr an den Gesprächen teilzunehmen. Was das Thema „Freunde finden" anbelangt, so habe ich die Chilenen als ungemein zuvorkommend, herzlich, hilfsbereit und unkompliziert empfunden, wenn man sich ihrer Sprache (und sei diese noch so spärlich!) und ihren Gewohnheiten anpasst.

Zu den Mahlzeiten gab es immer Unmengen an Fleisch, Mais und Avocados in allen erdenklichen Varianten und jedes Wochenende waren wir auf einem orginalen asado magellánico – einer Grillparty, bei der es nur Fleisch gibt, eingeladen. Man darf auch nicht die Empanadas vergessen, die wir fast schon kiloweise gebacken haben. Empanadas sind kleine Teigtaschen, die meistens mit Fleisch, aber auch mit Käse oder Gemüse gefüllt sind.

Um den Süden besser kennen zu lernen, unternahm meine Gastfamilie mit mir eine kleine Tour quer durch Patagonien.

Unser erstes Ziel war die Stadt Puerto Natales. Dort beginnt der riesige Nationalpark „Torres del Paine" mit seinen vielfältigen Landschaf-

ten: Stundenlang fuhren wir zwischen schneebedeckten Felszacken, vom Wind aufgepeitschte Gletscherseen und durch weitläufige Graslandschaften. Unterwegs auf den schmalen Schotterwegen kamen uns öfter Lamahorden oder straußähnliche Tiere namens Nandus entgegen. Einmal haben wir sogar ein Gürteltier entdeckt und am Himmel einen riesigen Schwarm Condore gesehen.

Von dort aus sind wir über die Grenze nach Argentinien gefahren. An der Grenze wurde mir erst klar, wie bequem wir innerhalb der EU reisen können, ohne stundenlanges Anstehen an einem einzigen Schalter, ohne Passkontrolle und ohne Spürhunde, die das Auto nach Lebensmitteln und Drogen absuchen.

Besonders beeindruckt an Argentinien haben mich die weiten, aber sehr kargen und eintönigen Felslandschaften. Ab und zu kamen wir an kleinen Kontrollhäuschen vorbei, aber sonst gab es keinerlei Hinweis auf Menschen in dieser Einöde.Schließlich waren wir in El Calafate angelangt, einer kleinen Stadt, die trotz des hohen Touristenaufkommens den indianischen Charme der Mapuche-Indianer bewahrt hat. In ihrer Nähe liegt einer der größten Gletscher der Welt: El Glaciar Perito Moreno. Es war ein atemberaubendes Gefühl, vor so einer gigantischen Eismasse zu stehen. Meine Gastfamilie und ich unternahmen sogar eine Bootstour, um noch näher an die steilen Eiswände heranzukommen. Ab und zu brachen Teile des Gletscher ab und fielen laut donnernd ins Wasser. Nach diesem Höhepunkt der Reise fuhren wir zurück nach Punta Arenas, wo der Alltag wieder seinen Lauf nahm.

Nach 6 Wochen rauem Antarktisklima ging es für mich zusammen mit 30 weiteres Deutschen von Santiago aus auf eine zweiwöchige Tour in Richtung Norden, in die trockenste Wüste der Welt, die Atacamawüste. Auf dem Weg dorthin durchquerten wir zunächst die fruchtbaren Felder des Elquitals, Anbaugebiet der Trauben für den für Chile bekannten Pisco, einem hochprozentigen Alkohol. Die Landschaft wurde immer karger und steiniger, die Dörfer, an denen wir vorbeifuhren immer kleiner. Auf einer Rast in dem verschlafenen Dörfchen Montegrande trafen wir auf das Grab von Gabriela Mistral, der ersten Nobelpreisträgerin Lateinamerikas für Literatur. Die Straßen wurden immer holpriger und aus dem Fenster unseres kleinen Reisebusses sah man nur noch riesige Kakteenwälder. Doch auch diese verschwanden nach einer Zeit und plötzlich waren wir in der Wüste. Der Boden war steinhart, doch der starke Wind peitschte Sand gegen unsere Haut, sodass diese bald zu brennen anfing. Auf der Fahrt durch die Wüste kamen wir in Chuquicamata, der größten Tagebau-Kupfermine der Welt vorbei. Auf dem Weg fuhren wir durch eine Geisterstadt, die aufgegeben werden musste, um die Kupfermine zu

Cäcilia Burg in Südchile

vergrößern. Am nächsten Tag machten wir einen Ausflug zum Gran Salar de Atacama, einer kilometerweiten Salzwüste, und dem Chaxa See, der Oase der Flamingos. Ein weiteres Highlight dieser Reise war die Besteigung einer Sanddüne inmitten einer Salzgebirgskette im Valle de la Luna, das berühmt ist für die Abwesenheit jeglichen Lebens. Von dort aus konnten wir den Sonnenuntergang und die Anden betrachten, die in den letzten Minuten des Tages immer ganz rotviolett leuchten. In San Pedro de Atacama hatten wir einen ganzen Tag lang Zeit, die Wüste auf unsere eigene Weise zu erkunden. So habe ich einen Ausritt durch das Valle de la Luna unternommen und versuchte mich im „Sandboarden" auf einer Sanddüne mitten im Valle de la Muerte. Von der Sanddüne aus hatte man einen tollen Ausblick auf die schneebedeckten Anden und das restliche Tal des Todes. Am nächsten Morgen machten wir uns ganz früh auf zu den Geysiren des Vulkans Tatio. Es war eisig kalt und da die Geysire auf 4000 Meter Höhe lagen, war die Luft sehr dünn und man musste aufpassen, dass man sich nicht überanstrengt, aber sobald die erste Wasserfontäne aus dem Boden geschossen kam, waren alle Warnungen unseres Reiseführers vergessen und gleich gab es die ersten Kreislaufprobleme. Nichtsdestoweniger waren die meisten nicht zu stoppen und wir nutzten die Gelegenheit in warmem Geysirwasser zu baden. Auf dem Rückweg nach Santiago besuchten wir einige Andendörfer mit Kunsthandwerksmärkten und legten einen Stopp in Bahía Inglesa, Copiapó und La Serena ein, wo wir das warme Wüstenklima am Strand genießen konnten. Als wir von der Reise wieder zurück waren,

Cäcilia Burg mit ihrer chilenischen Gastfamilie

hatte ich noch einen Tag Zeit Santiago zu erkunden. Ich war doch recht erstaunt, wie grün Santiago ist. Leider lag an diesem Tag Smog über der Stadt, sodass man die Anden, die die Stadt umgeben, nur erahnen konnte.

Abschließend kann ich sagen, dass zwei Monate in einem Land, dessen Sprache man nur spärlich kennt und dessen Kultur etwas vollkommen Neues ist, anfangs sehr anstrengend und mühselig sein können. Doch am Ende überwiegen all die schönen Erlebnisse, sodass diese Reise für mich wohl eine der schönsten und prägendsten Erinnerungen in meinem Leben sein wird und ich nur jedem raten kann, die Chance zu nutzen, ins Ausland zu gehen, wenn ihm die Möglichkeit dazu gegeben wird. ◂◂

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

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

Erdbeben in Chile und Erdbebenaktion 2010 des Deutschen Lehrerbildungsinstituts Wilhelm von Humboldt (LBI)

Alban Schraut

Natürliches Erdbeben

Der 27. Februar 2010 hat sich als historisches Datum ganz besonderer Dimension im Bewusstsein der Chilenen eingegraben. Es war der Tag des schwersten Erdbebens seit 1960. Vor rund 50 Jahren wurde Chile durch das stärkste je auf der Erde gemessene Erdbeben (9,5 der Richterskala) heimgesucht. Unvorstellbare menschliche Tragödien spielten sich in der Stadt Valdivia und Umgebung ab, als sich die Erde öffnete und ganze Häuserzeilen samt Mensch und Tier verschluckte. Noch heute berichten Augenzeugen von diesem schrecklichen Beben, das den Chilenen zeitlebens in kollektiver Erinnerung bleiben wird.

Am 27.2.2010 maßen die Seismologen 8,8 auf der Richterskala, so dass sich dieses Beben in der Statistik unter die zehn stärksten einreiht. Das Erdbeben hat nicht nur – geodätisch höchst interessant – die Erdachse um acht Zentimeter verschoben und die Erdmassen so verlagert, dass sich die Rotation der Erde beschleunigt hat mit der Folge, dass sich die Erde rascher dreht und damit die Länge des Erdentages um etwa eine Mikrosekunde verkürzt hat[1]; Wissenschaftler der Universität Ohio berechneten auch, dass Chile durch das Beben größer geworden ist: Die Region um Concepción hat sich um rund drei Meter westwärts in den Pazifik geschoben, selbst Santiago, ca. 300 km nördlich des Epizentrums gelegen, hat sich noch um rund 30 cm westlich verschoben, die Anden sind gleichzeitig um einige Millimeter höher geworden. Durch das Erdbeben kamen rund 500 Menschen ums Leben, wurden Wohnungen, Häuser, Straßen, Brücken, Kirchen, Kunstdenkmäler, aber auch Fabriken, Fertigungshallen und Bildungseinrichtungen zerstört. Noch immer sind Schulen geschlossen, stehen Betriebe aufgrund des Bebens still, haben kleine Geschäfte schließen müssen, haben Menschen neben ihren Angehörigen auch ihr Hab und Gut – und noch dazu auch ihre Arbeit verloren, rund 200.000 Menschen wohnen immer noch in Behelfsunterkünften.

Soziales Erdbeben

In Folge dieser Katastrophe ereignete sich gesellschaftlich etwas, was nicht für möglich gehalten wurde und woran niemand dachte: die chilenische Presse gab diesem Phänomen den Namen „soziales Erdbeben". Kaum waren die Erdstöße fürs Erste abgeklungen, hatten sich die Menschen ins Freie gerettet, waren glücklich, das Erdbeben überlebt zu haben, rotteten sich gleichfalls Menschen zusammen, um aus dieser Katastrophe persönlichen Nutzen zu ziehen[2]. „In Concepción, Talca und anderen Orten kam es bereits unmittelbar nach dem Beben zu ersten Plünderungen, Vandalismus und Raubüberfällen, was ab Sonntag zur Bildung von Bürgerwehren führte. Am 28. Februar wurde daraufhin in Concepción und einen Tag später auch in Talca eine nächtliche Ausgangssperre verhängt, was zur Beruhigung der Lage beitrug. Um die Ordnung wiederherzustellen, entsandte die Regierung insgesamt 14000 Soldaten, die zwei Tage nach dem Beben im Notstandsgebiet eintraf. (…) Mit dem Einsatz des Militärs stabilisierte sich die Sicherheitslage in den Städten zusehends."[3] Viele hätte vermutlich Verständnis dafür gehabt, wenn die raubenden Menschen aus purer Überlebensnot Lebensmittel gestohlen hätten. Aber auch Kühlschränke, Plasmabildschirme, Computer, Fernseher etc. wurden entwendet, Gebäude und Geschäfte mutwillig zerstört[4]. Nur zögerlich entschloss sich die chilenische Regierung aufgrund der politischen Vergangenheit, Militär zu entsenden. Als sie sich dann dazu durchgerungen hatte, war dies allerdings zu spät, als dass sich der Glaube an die „eine" Gesellschaft noch aufrechterhal-

1 Siehe: Süddeutsche Zeitung: Erdbeben verkürzt die Tageslänge vom 3.3.2010.
2 Vergleiche: Dreyer, Monika 2010: Erdbeben in Chile – ein Augenzeugenbericht, in: Deutsche Lehrer im Ausland, 57. Jg., H.2, Mai 2010, S. 129–132.
3 Aus: http://de.wikipedia.org/wiki/Erdbeben_in_Chile_2010 vom 8.9.10.
4 Prößler, Claudius 2010: Ein soziales Beben in Chile, in: Zeitonline vom 6.3.2010.

Einkauf von Türen und Fenstern

Abfahrt in den Süden

Abladen der Hilfsgüter

Mit LBI-Hilfe aufgebaute Hütte

ten ließe. In den Tagen nach dem Erdbeben berichteten die Medien des Landes unumwunden von den Raubzügen der Horden einerseits und von den Soldaten andererseits, welche die Geschäfte bewachten und die Ordnung nach und nach wieder herstellten. Heute, rund ein halbes Jahr nach dem seismischen sind deshalb gleichsam zwei Erdbeben, das natürliche und das soziale, im Bewusstsein der Menschen verankert. Welches mehr beunruhigte und Ängste erzeugte, mag hier nicht beurteilt werden; aufgezeigt haben beide, dass es keine Sicherheit gibt. Natur und Kultur gleichermaßen sind fragil, ungeahnte Kräfte minieren im Untergrund – nicht nur in Chile, sondern weltweit.

Folgen der Erdbeben

Die Zerstörungen in Chile sind immens. Experten schätzen, dass die baulichen Schäden, die das Beben verursachte, insgesamt rund 30 Milliarden US-Dollar betragen. Das menschliche Leid über den Verlust der Angehörigen ist nicht quantifizierbar. Die neue Regierung versprach rasche Hilfe. Und in der Tat war es bemerkenswert, dass wenige Wochen nach dem Erdbeben die meisten Straßen wieder befahrbar waren und, zumindest für den größten Teil der Bevölkerung, scheinbar wieder ein geregeltes Leben möglich geworden war. Insbesondere jetzt, nach dem guten Abschneiden der chilenischen Fußballnationalmannschaft bei der WM in Südafrika, das euphorisch gefeiert wurde, scheint im Großen und Ganzen das Erdbeben überwunden und das normale Leben in Chile wieder eingekehrt zu sein – wären da nicht die bis heute rund 300 kleineren und größeren Nachbeben, welche die Erde kurz erzittern und die Menschen erschrecken ließen und lassen, – wären da nicht die bis heute arbeitssuchenden Männer und Frauen, welchen das Erdbeben die Arbeit nahm, wären da nicht die obdachlosen Familien, die nach wie vor behelfsmäßig in Containern, Zelten und provisorisch gefertigten Holzhütten leben, wären da nicht auch lethargisch in den Tag hineinlebende, stumm leidende und entmutigte Menschen, denen das Erdbeben mit ihren Angehörigen auch das bisschen Wohlstand, die Arbeit und die Hoffnung auf eine frohe Zukunft nahm.

Das Deutsche Lehrerbildungsinstitut (LBI) Wilhelm von Humboldt

Das Deutsche Lehrerbildungsinstitut (LBI) ist eine kleine, 1988 vom Deutsch-Chilenischen

Behelfsmäßige Toilette

Adressaten der LBI-Aktion

Zerstörte Brücken

Adressaten der LBI-Aktion

Plastikfolien als Fenster

Ein Fischer erhält einen Tauchanzug vom LBI

Bund (DCB), vom Verein deutschsprachiger Lehrer in Chile (VDLiCH) und von den Deutschen Schulen Chiles (DS) in Santiago gegründete und vom Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland über das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen finanziell unterstützte Pädagogische Hochschule. An ihr werden Erzieherinnen für die Kindergärten und Grundschullehrer für die Deutschen Schulen Chiles bilingual ausgebildet. Aktuell studieren rund 50 junge Menschen am LBI, unter ihnen auch Studenten der baden-württembergischen Partnerhochschulen PH Heidelberg und PH Weingarten. Neben den beiden Studiengängen bietet das LBI auch ein weit gestecktes Lehrerfortbildungsprogramm (siehe www.lbi.cl) und auf Wunsch auch Schulentwicklungsberatung für die Deutschen Schulen Chiles an.

Das LBI und das Erdbeben

Das Erdbeben vom 27. Februar 2010 ereignete sich an einem Samstagmorgen in den Semesterferien. Zwar hatte das LBI infolge des Bebens rund 1½ Wochen keinen Strom, keine Telefon- und Internetverbindung und musste den Studienbeginn deshalb um zwei Wochen verschieben, ansonsten aber hatte das LBI direkt keine Schäden zu verzeichnen. Das 1992 errichtete LBI-Gebäude (in dem auch der Fachberater für Deutsch sowie die wirtschaftliche Berufsschule INSALCO untergebracht sind), wies keinerlei Bauschäden auf. Mobiliar und Einrichtung waren nicht in Mitleidenschaft gezogen, wenn man von einigen Büchern absieht, die in der LBI-Bibliothek aus den Regalen gefallen waren. Auch trugen weder Studenten (mit deren Familien), noch Bedienstete und Dozenten persönliche Schäden davon. Das LBI hatte also „Glück im Unglück". Allerdings traf das Erdbeben die Angehörigen (sechs Familien mit rund 30 Menschen) des INSALCO-Hausmeisters, der gleichzeitig für INSALCO und LBI die täglichen Botengänge erledigt, sehr hart. Diese Familien wohn(t)en in der Gegend um Lebu südlich von Concepción, der vom Erdbeben am ärgsten betroffenen Region Chiles. Der Tsunami riss in dieser Region ganze Häuser, Autos und Fischerboote weg. Noch stehende Gebäude hinterließ der Sturm als Ruinen, Gärten und Felder sind verwüstet, die Bodenkrume durch Schlick und salzigen Meeresschlamm unkultivierbar überdeckt. Als die LBI-Dozentenkonferenz vom Schicksal dieser Familien erfuhr und mit dem Hausmeisterboten einen konkre-

ten und vertrauenswürdigen Mittler hatte, entschloss sie sich, punktuell diesen Familien zu helfen, wohlwissend, dass ein kleines Institut nur eine überschaubare Hilfe bieten kann.

Die LBI-Erdbebenaktion 2010

Das LBI sammelte in den ersten zwei Studienwochen Decken, Schlafsäcke, Kleider und Lebensmittel. Erfreulicherweise beteiligten sich die Dozenten und Studenten in beeindruckender Weise, so dass schon Ende März die erste Hilfslieferung in den Süden gebracht werden konnte. Auf Anregung des Akademischen Auslandsamtes der Partnerhochschule Heidelberg wurde die LBI-Hilfsaktion auch nach Deutschland getragen; das LBI richtete unbürokratisch ein Spendenkonto für die Erdbebenaktion ein – unter folgenden Prämissen:

1. Das LBI zieht aus dieser Aktion keinen finanziellen oder materiellen Gewinn.
2. Das LBI unterstützt im überschaubaren Rahmen einige wenige Familien.
3. Das LBI leistet Hilfe zur Selbsthilfe.
4. Die Geldtransfers, Belege, Rechnungen werden von unabhängiger Stelle kontrolliert.
5. Für diese LBI-Aktion fallen keine Verwaltungskosten an.
6. Das LBI verteilt keine Geldmittel, sondern nur Sachgüter an die Erdbebenopfer.
7. Das LBI setzt die Aktionsgelder komplett in Sachgüter um.
8. Das LBI hat Kontrolle über den Kauf dieser Sachgüter: Lebensmittel, Kleidung, Baumaterialien etc.
9. Das LBI begleitet die Familien über einen längeren Zeitraum hinweg – solange es die Finanzmittel erlauben.
10. Das LBI informiert mit Rundbriefen über den aktuellen Stand der Erdbebenaktion.

Dozenten, Lehrerkollegen und Studenten der Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Weingarten, der Universität Erlangen-Nürnberg sowie Lehrerkollegien verschiedener fränkischer Schulen, Freunde, Bekannte und Verwandte, insbesondere aus der Würzburger Region, unterstützten und unterstützen diese LBI-Erdbebenaktion seit Beginn der Spendenaktion. Bis Ende August kamen rund 8000 Euro zusammen. Seit Juni unterstützt auch der Verein deutschsprachiger Lehrer in Chile (VDLiCH) die LBI-Erdbebenaktion (siehe www.vdlich.org). Persönliche Beziehungen des aktuellen VDLiCH-Vorstandsvorsitzenden Matthias Fünffinger ermunterte die evangelische Pfarrei der Matthäusgemeinde in Aschaffenburg-Schweinheim, ebenfalls ein Spendenkonto einzurichten (siehe www.matthaeus-evangelisch.de).

Die zweite Hilfslieferungsfahrt konnte Dank der guten Spendenergebnisse Ende Juni – diesmal mit zwei Kleinlastern – durchgeführt werden. Diesmal brachte das LBI Holztüren, Fenster, Kerosinheizgeräte, Handwerkszeug, Nägel, Schrauben etc. sowie selbstverständlich auch wieder Nahrungsmittel in den Süden. Mitte Juli fand die dritte Fahrt, Ende August die vierte Fahrt statt, bei der Lebensmittel und ein Holzofen in dankbare Hände überreicht werden konnte.

Besonderes Vorhaben des LBIs zur Erdbebenaktion

Das LBI leistet nach den Erstversorgungsfahrten „Hilfe zur Selbsthilfe". Es versucht die Familien ihren eigenen Vorstellungen gemäß so zu stützen, dass sie selbst ihre Zukunft menschenwürdig gestalten können. Der besondere Wunsch der Familien ist es, das durch den Tsunami zer-

Zerstörte Fischerboote

Hier standen Häuser

Zerstörte Brückenkonstruktion

Das war einmal ein Haus

Hier standen Häuser

Fischerboot-Friedhof

Provisorische Blechhüttensiedlung

störte Fischerboot durch ein neues zu ersetzen. Und nach dem Wort: „Gib einem Hungrigen einen Fisch und er wird einen Tag lang satt; gib ihm eine Angel, und er wird immer satt" hat sich das LBI entschlossen, dem Wunsch der Familien zuzuarbeiten – soweit die Finanzmittel eben ausreichen. Aktuell fehlt dem LBI noch die Finanzierungsgrundlage. Das Fischerboot würde fünf Männern Arbeit und damit fünf Familien das tägliche Brot geben. Das kleine LBI könnte mit seinen Partnern, Freunden, Bekannten und hilfsbereiten Menschen letztendlich im überschaubaren Rahmen dennoch Großes leisten, sollte der Fischerbootkauf gelingen.

Nach dem Entladen der Hilfsgüter (5. v. r. Alban Schraut)

Dieser Beitrag endet deshalb mit der freundlichen Bitte und Einladung an alle Leserinnen und Leser, die LBI-Erdbebenaktion nach jeweiliger Maßgabe zu unterstützen. Es stehen dazu zwei Konten bereit:

- Alban Schraut
  Verwendungszweck: LBI-Erdbebenaktion 2010
  Sparkasse Mainfranken Würzburg, BLZ: 790 500 00
  Kontonummer: 43045160

  sowie:

- Evangelische Kirchengemeinde St. Matthäus Aschaffenburg
  Verwendungszweck: LBI-Erdbebenaktion 2010
  Sparkasse Aschaffenburg, BLZ: 795 500 00
  Kontonummer 250 449

Es muss noch darauf hingewiesen werden, dass das LBI und die Matthäus-Gemeinde für diese Aktion keine steuerwirksamen Spendenbescheinigungen und Zuwendungsbescheide ausstellen dürfen. Trotzdem freuen wir uns über die Hilfsbereitschaft und danken schon heute stellvertretend für die Erdbebenopfer für die Gabe jeglicher Dimension. „El mundo ya cambió, nosotros también" – „Die Welt hat sich verändert, wir uns auch" titelte kürzlich La Tercera, eine große chilenische Tageszeitung. Die beiden Erdbeben mögen dafür eindringlicher Beweis sein.

◂◂

„Schemapädagogik im Klassenzimmer“

Marcus Damm

„Schwierige“ Schüler gab es schon immer. Doch Statistiken belegen einen steten Anstieg von verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren (Bauer 2007). Lehrer sind heutzutage mehr denn je gefordert. Pädagogisch-psychologische Kompetenzen können entsprechend Abhilfe schaffen.

Schemapädagogik ist ein innovativer neuer Ansatz, der dabei helfen soll, Unterrichts- und Beziehungsstörungen zwischen Schülern und Schülern und Schülern und Lehrern tiefgründiger zu verstehen und zu verbessern.

Schemapädagogik basiert auf den sogenannten schemaorientierten Psychotherapien: Kognitive Therapie, Schematherapie (Young et al. 2008) und Klärungsorientierte Psychotherapie (Sachse 2003). Es wird davon ausgegangen, dass zwischenmenschliche Probleme durch nachteilige innerpsychische Muster (Schemata) verursacht werden, die einen biografischen Hintergrund haben.

Schemapädagogen wollen mithilfe einer speziellen (komplementären) Beziehungsgestaltung, sowie der Thematisierung von nachteiligen Persönlichkeitsfacetten (Schemamodi) und der Unterstützung beim Transfer der Lösungen in den Alltag solche dysfunktionalen Muster dauerhaft verändern. Ziel ist die Minimierung der Störungen im Unterricht.

Ablauf Schemapädagogik im Unterricht

Phase 1: Beobachtung

Schemapädagogen sind im Unterricht in der Regel stets aufmerksam und vor allem *präsent*. Sie nehmen Aspekte der Gruppendynamik und Kommunikationsprozesse zwischen den Schülerinnen und Schülern wahr.

Auf der anderen Seite haben sie ein Gespür für etwaige *Tests* („Na, Herr X, heute scheiße drauf?!“), *Psychospiele* („Wir verweigern heute die Klassenarbeit!“), *Appelle* („Nie erklären Sie uns was!?) und *Images* („Am Wochenende habe ich drei Tore beim Fußball geschossen!“).

Die Lehrkraft geht sensibel und sehr bewusst mit solchen Phänomenen um. Gerade schwierige Schülerinnen und Schüler, die ihre Klassenkameraden und/oder den Unterricht beeinträchtigen, werden beobachtet. Es geht vor allem darum, Hinweise auf verschiedene nachteilige Schemata (Lebensmuster) und Schemamodi (Persönlichkeitsfacetten) festzustellen. Mit den Schemamodi wird später zwischen „Tür und Angel“, aber auch im „Alltagsgeschäft“ gearbeitet („Na, war vorhin Dein innerer Mobber-Thomas aktiv?“).

Der Schüler lernt dadurch eine bestimmte „schwierige“ Persönlichkeitsfacette kennen, die er unbewusst hat, und erwirbt einen konstruktiven Umgang mit ihr. Über kurz oder lang wird er sich selbst bestenfalls in brisanten Momenten „zurückhalten“ können und nicht mehr sein problematisches Verhalten zeigen. Um dies zu erreichen, ist es seitens der Lehrkraft notwendig, Aspekte der Lebenswirklichkeit der „normalen“ und „schwierigen“ Schüler zu registrieren. Aufrichtiges Interesse an den Hobbys der Schüler kann schon ausreichen, um „Beziehungskredit“ (= Vertrauen und Respekt) aufzubauen, aber natürlich muss man sich auch komplementär (passend) zur Motivebene der Heranwachsenden verhalten, um auf Grundbedürfnisse wie Anerkennung, Solidarität usw. eingehen zu können.

Merke: Auch „schwierige“ Schüler zeigen sozial erwünschtes Verhalten – wenn sie eine als positiv empfundene Beziehung zur Lehrkraft haben.

Phase 2: Komplementärer Beziehungsaufbau

Die Schüler dort abholen, wo sie stehen – dieser pädagogische Grundsatz gilt sollte auch in Hinsicht auf die Beziehungsgestaltung gelten. Bekanntlich ist der Lehrerberuf vor allem ein „Beziehungsberuf“ – was im Referendariat nach meiner Erfahrung viel zu wenig berücksichtigt wird.

Schnell erspüren die Heranwachsenden die Persönlichkeit der Lehrkraft und machen sich ihren „ersten Eindruck“. Schemapädagogen sind daher flexibel. Sie verkörpern bewusst *verschiedene* „Lehrerrollen“; sie sind „Freund“, „Er-

zieher“ und „Führer“ gleichermaßen und offenbaren die Rollen, wenn sie angebracht sind. Die *Rollenvielfalt* sollte bereits zu Beginn des Schuljahres vermittelt werden, und zwar am besten in der genannten Reihenfolge. Ein zu autoritäres Auftreten führt schnell dazu, dass die Heranwachsenden ihre „alten“ Strategien (Spiele, Images, Appelle) ausprobieren, die sie im Umgang mit ähnlich strukturierten Lehrern erworben haben. Und das bedeutet nichts anderes als Stress.

Der wichtigste Punkt aber ist: Schemapädagogen passend sich den verschiedenen Grundbedürfnissen/Motiven an, die die Heranwachsenden offen oder (öfter der Fall) verdeckt kommunizieren. Nach SACHSE (2003) handelt es sich hierbei um Anerkennung/Akzeptierung, Wichtigkeit, Verlässlichkeit, Solidarität, Autonomie, Grenzen/Territorialität.

Schemapädagogen erlernen nach und nach ein gewisses Fingerspitzengefühl dafür, welche Bedürfnis des Schülers – ihm unbewusst – gerade im Vordergrund steht und passen ihr Verhalten an.

Die jeweilige Anpassung führt zur Steigerung des Beziehungskredits und somit gleichzeitig zur Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten und Unterrichtsstörungen. Selbst „harte Brocken“ halten sich zurück, wenn sie die Lehrkraft als „Person“ wahrnehmen. Noch besser für die Zusammenarbeit ist es, wenn eine sogenannte positive Übertragung seitens der Heranwachsenden aktiviert wird. Infolge dieses Phänomens wird die Lehrkraft als „gutes Elternbild“ wahrgenommen und das eigene Verhalten entsprechend ausgerichtet.

Umgekehrt wirkt sich die Frustration des gerade aktuellen Bedürfnisses, etwa durch Sarkasmus, in der Regel sehr destruktiv aus. Vielleicht wird dadurch ein nachteiliges Schema direkt ausgelöst – und dann hat man richtig Stress, denn dann wird man in der Regel als „böses Elternbild“ gesehen.

Phase 3: Problembewusstsein beim Schüler erschaffen

Die Kenntnis über verschiedene Wahrnehmungsfehler (Projektion, externalen Kausalattribuierung usw.) haben Schemapädagogen im Hinterkopf. Solche Prozesse tragen dazu bei, dass „normale“ und insbesondere „schwierige“ Schüler den Eigenanteil an Konflikten beziehungsweise Unterrichtsstörungen im Alltag nicht sehen (wollen). Automatisch wird der Andere (auch der Lehrer) für Unstimmigkeiten verantwortlich gemacht.

Schemapädagogen können diesen Teufelskreis durchbrechen, und zwar mithilfe der komplementären Beziehungsgestaltung. Alleine schon die Anpassung an die Motivebene sorgt für die Reduktion von störenden Verhaltensweisen, der Lehrer wird ja nicht mehr als „Spiel-Objekt“ wahrgenommen, sondern ein Stück weit als „cooler Typ“, der die Sprache der Schüler sprechen kann, Humor hat und die Heranwachsenden respektiert.

Dies ist aber gewissermaßen nur die „halbe Miete“. „Schwierige“ Schüler unterdrücken ihre problematischen Schemamodi (Persönlichkeitsfacetten) erfahrungsgemäß nur bei den Lehrern, die sie mögen. Außerhalb des Unterrichts kommt es daher immer wieder zu „Rückfällen“ in altbekannte Verhaltensmuster.

Daher muss der „schwierige“ Schüler im Laufe des Schuljahres ein Bewusstsein von seinen „Schattenseiten“ entwickeln, damit er lernt, mit ihnen konstruktiv umzugehen. Erst wenn er weiß, dass in ihm ein „Manipulierer“, „Mobber“ usw. „steckt“, wird ihm bewusst, dass er als Person auch hin und wieder Stress *macht*, genauer gesagt, maßgeblich dafür verantwortlich ist.

Schüler machen in der hier skizzierten Arbeitsphase, die die wichtigste ist, nur dann „mit“, wenn ausreichend Beziehungskredit vorherrscht. Ist dies der Fall, bringt der Schemapädagoge empathisch-humorvoll das Thema Schemamodi (Persönlichkeitsfacette) zur Sprache. Zuvor hat die Lehrkraft natürlich ausreichend beobachtet, Daten gesammelt und problematische Verhaltensweisen mit „inneren Persönlichkeiten“ des Heranwachsenden etikettiert.

Schüler etwa, die gerne Schwächere mobben, fühlen sich schnell ertappt und müssen entsprechend, den Blick zu Boden gerichtet, grinsen, wenn der Schemapädagoge sagt: „Na, Timo, manchmal kommt schon so ein kleiner Mobbing-Timo in Dir raus, gell?“ („Mobbing-Timo“ steht stellvertretend für den sogenannten

Schikanierer- und Angreifer-Modus, siehe auch Damm 2010b).

Begreift der Schüler, dass er eine konfliktauslösende Persönlichkeitsfacette „in sich" hat, beginnt die Arbeit mit diesem Schemamodus. Das kann während oder abseits des Alltagsgeschäfts geschehen. In relevanten Situationen kann etwa ein kurzes Gespräch geführt werden. Es reicht auch unter Umständen schon ein Bemerkung (unter vier Augen) aus, um erfolgreich zu intervenieren, etwa: „Timo, in meinem Unterricht heute lässt Du den Mobbing-Timo aber raus, okay?" Natürlich sollte die Lehrkraft sämtliche erfolgreichen Versuche des „Zusammenreißens" daraufhin positiv verstärken, etwa durch Lob.

Auf der anderen Seite ergeben sich auch konfrontative Methoden zum Umgang mit nachteiligen Schemamodi im Unterricht, zum Beispiel: „TIMO! Ich hab die Nase voll von Deinem Mobber-Timo! Letzte Chance!" Doch solche Sätze sollten nur formuliert werden, wenn ausreichend Beziehungskredit besteht.

Phase 4: Unterstützung beim Transfer der erarbeiteten Lösungen in den Alltag

Für Schüler ist es erfahrungsgemäß sehr schwierig, die neuen Erkenntnisse über einige Teil-Persönlichkeiten in den zukünftigen Unterrichtsalltag zu integrieren. Der Schemapädagoge unterstützt den Heranwachsenden hierbei. Natürlich sollten nicht mehrere Schemamodi thematisiert werden, das überfordert den Betreffenden. Sinnvollerweise beschränkt man sich auf die Arbeit mit ein, zwei problematischen Persönlichkeitsfacetten. Neben den kurzen Gesprächen über entsprechende „Teil-Ichs" kann auch ein sogenanntes Schemamodus-Memo erstellt werden. Es beinhaltet relevante Situationen, in denen eine problematische Persönlichkeitsfacette ausgelöst wird, deren Folgen sowie den konstruktiven Umgang, der angestrebt wird.

Ziele

Schemapädagogik verfolgt im Praxisfeld Schule verschiedene Ziele:

- Förderung der Selbstkompetenz des Lehrers (welche Schemata und Schemamodi liegen vor und welche Auswirkungen haben sie auf die eigene Außenwirkung?).
- Prävention des „Ausbrennens" (Burn-out).
- Herstellung einer tragfähigen Arbeitsbeziehung.
- Reduktion von Unterrichtsstörungen/Verhaltensauffälligkeiten.
- Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz der Schüler (die über den Unterricht hinausgeht).

Beispiel

Die Schülerin K. ist 23 Jahre alt und besucht die Fachschule für Sozialpädagogik. Ihr Erscheinungsbild zielt offensichtlich darauf ab, aus der Masse herauszustechen: blau gefärbte Haare, alternative Kleidung, Piercings (*Modus Impulsiv-undiszipliniertes Kind*). Bei der Vorstellungen zu Beginn des Schuljahres gibt sie an, sie sei „Punkerin aus Leidenschaft" und sie hätte schon zwei Jahre „auf der Straße" gelebt (*Image „Ich bin etwas Besonderes"*). Ihr Lebensziel: „In einer Kommune in Berlin abseits des Kapitalismus leben und Bücher schreiben" (*Image „Ich bin etwas Besonderes", Modus Impulsiv-undiszipliniertes Kind und Selbsterhöher*). Der Klassenlehrer übergeht bewusst diese „Herausforderungen" (*Tests*), nimmt sie ernst und geht kurz, aber authentisch auf ihre Vorstellungen ein (*komplementäre Beziehungsgestaltung*), die sie immer wieder in den Unterricht einfließen lässt.

Die ersten Monate der Erzieherausbildung verlaufen unauffällig. Dann mehren sich Vorfälle, die den Klassenlehrer zum Intervenieren zwingen. Kolleginnen und Kollegen berichten, dass K. gegenüber Schülerinnen und Lehrern ausfällig wird (*Modus Selbsterhöher*). Sie mobbt außerdem aktiv einen bestimmten Mitschüler (*Modus Schikanierer- und Angreifer-Modus*) („Der Dialekt regt mich auf!") (*Externale Kausalattribuierung*) und verstrickt Lehrkräfte in ausufernde Diskussionen, in denen sie ihren Gesprächspartnern Bildungslücken nachweisen will (*Psychospiel „Ich bin besser als Du"*); dabei verwendet sie auffällig oft Fachausdrücke aus verschiedenen Wissenschaften (*Modus Selbsterhöher*). Die Konflikte mehren sich.

Der Klassenlehrer setzt sich mit ihr in einer Pause zusammen. Zuvor führten beide mehrere Telefonate, in denen das manchmal auffällige Verhalten von K. thematisiert wurde. Beide ver-

bindet eine grundsätzliche Sympathie („Sie sind nicht so wie die Anderen!"). Auf die Ursache ihres Verhaltens angesprochen, gibt sie als hauptsächlichen Grund an, dass die Lehrer und Mitschüler „alle so dumm sind". Sie wäre für „etwas Höheres" geschaffen und hätte „das alles" eigentlich gar nicht nötig. Sie könne auch gleich wieder „auf die Straße" gehen – wenn die Anderen sie auch weiterhin nerven würden (*Externale Kausalattribuierung*). Angesprochen auf ihr Fehlverhalten im Unterricht zeigt sie Einsicht (*Modus des Gesunden Erwachsenen*); stets gelobt sie Besserung – was sich im Nachhinein aber immer als Fehleinschätzung herausstellt.

Obwohl der Klassenlehrer sich um Akzeptanz, Kongruenz und Empathie bemüht und ihr gleichzeitig die Grenzen in Bezug auf ihr Sozialverhalten aufzeigt, kommt es in den drei Jahren der Ausbildung regelmäßig zu gleichartigen Ausuferungen im Unterricht. Auch ein schriftlicher Verweis trägt nur wenige Wochen zur Entspannung bei. Immer wieder kommt es „zum alten Thema".

Dennoch erreicht sie das Klassenziel und beginnt ein Studium (Sozialpädagogik). Auch an der Fachhochschule wiederholen sich die Probleme (*eventuell: Aktivierung des Schemas Anspruchshaltung/Grandiosität*).

Schemapädagogische Analyse und Interventionen

Der Pädagoge hat authentisch an einer komplementären Beziehungsgestaltung gearbeitet und dabei Durchhaltevermögen bewiesen: er hat Tests über sich ergehen lassen, ohne auf sie einzugehen. Die Images (etwa: „Ich bin Punkerin aus Leidenschaft!") wurden andererseits positiv aufgenommen.

Auf diese Weise – Anpassung an die Motivebene – fand er einen Zugang zur Schülerin. Sie empfand daraufhin Sympathie, weshalb sie ihre kostenintensiven dysfunktionalen Schemamodi und Psychospiele unterließ – zumindest in den Unterrichtsstunden des Klassenleiters. Der Unterricht bei den anderen Lehrern verlief hingegen überwiegend schemagetrieben.

Der Pädagoge hätte in passenden Momenten, in denen seitens der Schülerin der Modus *Gesunder Erwachsener* aktiviert war, Schemamodus-Klärung betreiben können. Dies hätte auch zur Entwicklung eines Problembewusstseins beigetragen; gleichzeitig wäre auch die externale Kausalattribuierung reduziert worden.

Da diese Phasen aber nicht thematisiert wurden, blieben die Probleme (Schemamodi) der Schülerin trotz der üblichen Maßnahmen bestehen, und sie holten K. an der Fachhochschule wieder ein. ◂◂

Literatur

Bauer, J. (2007). Lob der Schule. Regensburg: Hoffmann & Campe.

Damm, M. (2010a). Praxis der Schemapädagogik. Schemaorientierte Psychotherapien und ihre Potenziale für die psychosoziale Praxis. Stuttgart: Ibidem.

Damm, M. (2010b). Schemapädagogik. Möglichkeiten und Methoden der Schemapädagogik im Praxisfeld Erziehung.

Damm, M. (2010c). Schemapädagogik im Klassenzimmer. Ein neues Konzept zur Förderung verhaltensauffälliger Schüler. Stuttgart: Ibidem.

Sachse, R. (2003). Klärungsorientierte Psychotherapie. Göttingen u. a.: Hogrefe.

Young, J.E., Klosko, J.S. & Weishaar, M.J. (2008). Schematherapie. Ein praxisorientiertes Handbuch. Paderborn: Junfermann.

Kontakt

Institut für Schemapädagogik
Dr. Marcus Damm
Höhenstr. 56, 67550 Worms
www.schemapädagogik.de

Neues auf PASCH-net

Christiane Bolte-Costabiei

Vernetzungsprojekt: Orte der Erinnerung

Beim Vernetzungsprojekt „Orte der Erinnerung" können Klassen aus allen PASCH-Schulen und allen Regionen der Welt mitmachen. Die Schülerinnen und Schüler zeigen anderen PASCH-Schülern, was in ihrer Stadt oder Region „Orte der Erinnerung" sind. Diese Orte sind aus den unterschiedlichsten Gründen im Gedächtnis der Menschen dieses Landes oder der Region verankert. Oder es sind Orte, die besonders von ausländischen Touristen besucht werden und im Gedächtnis von ausländischen Besuchern sind. Konkret sind dies Orte, wie zum Beispiel Plätze, Statuen, Gedenkstätten, Straßen, Naturplätze, historische Gebäude u. ä. Die Schülerinnen und Schüler besuchen diese Orte unter bestimmten Aspekten, recherchieren, werten die Ergebnisse aus und stellen sie in Form von Text und Bild in den Blog bei PASCH-net ein: http://blog.pasch-net.de/erinnerungsorte/.

Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur über bloße Fakten und Daten schreiben, sondern auch über Emotionen und Assoziationen, die sie beim Betrachten und Erforschendes Ortes haben. Sie reflektieren darüber, warum gerade dieser Ort im Gedächtnis bleibt. Falls es z. B. noch Zeitzeugen gibt, können diese interviewt werden und natürlich sollte herausgefunden werden, was die Bedeutung des Ortes für die Gegenwart ist.

Das Vernetzungsprojekt hat zum Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl Orte der Erinnerung aus den unterschiedlichsten Regionen der Welt kennen lernen, und zwar aus einer anderen Perspektive als in Geschichtsbüchern dargestellt. Daneben werden automatisch die Vernetzung und der interkulturelle Austausch der PASCH-Schüler in Form von Diskussionen oder weiterführenden Projekten angeregt. Außerdem schreiben die Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache und schulen ihre Medienkompetenz. Wenn Sie das Projekt interessiert und Sie mitmachen möchten, finden Sie unter www.pasch-net.de/erinnerungsorte weitere Informationen oder schreiben Sie an Christiane Bolte-Costabiei, E-Mail: bolte-costabiei@goethe.de .

TANDEM und Sprachen im Austausch: Lernen mit einem Sprachpartner

Seit ein paar Wochen bietet PASCH-net einen Kursraum „Sprachen im Austausch" auf der Lernplattform der Website an. Hier können Schülerinnen und Schüler von PASCH-Schulen mithilfe einer Suchbörse einen Sprachpartner finden, um dann gemeinsam an der deutschen Sprache zu arbeiten. Oder sie tauschen sich nach dem TANDEM-Prinzip aus – der eine lernt Deutsch, der andere zum Beispiel Englisch, Französisch oder Chinesisch.

Die beiden Sprachpartner wohnen wahrscheinlich an ganz verschiedenen Orten, vielleicht sogar auf verschiedenen Kontinenten. Gerade deswegen kann der Austausch auch interkulturell sehr spannend werden. Die Kommunikation selbst geschieht zum Beispiel per E-Mail, per Chat oder Skype. Im Raum „Sprachen im Austausch" auf der PASCH-Lernplattform finden die Schülerinnen und Schüler An-

Weitere Informationen dazu finden Sie hier:

- im Lehrerbereich: www.pasch-net.de/tandem
- im Schülerbereich der PASCH-Website: www.pasch-net.de/pas/cls/sch/mit/ler/tan/deindex.htm
- Zugang zur PASCH-Lernplattform: https://www.pasch-net.de/pas/faces/jsp/user/elearning/elearning.jspx mit dem Zugangsschlüssel: zbtujjrikgwi

regungen zu Themen und sie können sich über ihre Lernerfahrungen austauschen.

Besonders nützlich und effektiv kann ein gezielter Austausch vor einem geplanten Klassenaustausch sein. So können sich die einzelnen Schüler vor dem realen Treffen ein wenig näher kennen lernen und gemeinsam an Themen arbeiten.

Neuauflage »lyrix«

Für 2011 wird der Schülerwettbewerb »lyrix« seinen Radius erweitern und Lyrik mit Kunst verknüpfen. Zusammen mit ausgewählten deutschen Museen werden Leitmotive entwickelt, die sowohl mit einem deutschsprachigen Gedicht als auch mit einem Objekt aus einem Museum korrespondieren. »lyrix« stellt das Museum und das Leitmotiv auf www.pasch-net.de/lyrix und www.dradio.de/lyrix vor. Zusätzlich gibt es aufbereitete Unterrichtsmaterialien zu den ausgewählten Objekten und alle zwei Monate eine Schreibwerkstatt in den jeweiligen Museen mit einem namhaften Autor. Für die PASCH-Schüler wird es parallel dazu eine virtuelle Online-Schreibwerkstatt auf der Lernplattform geben. Mehr Informationen dazu finden Sie in Kürze auf PASCH-net und der Website des Deutschlandradios. ◂◂

Errata

Nachtrag zu Heft 3/2010: Auf Seite 263 ist uns aus Versehen die falsche Fotohälfte und damit natürlich auch das falsche Konterfei in den Kasten „Wissenswertes über Ewa Lipska“ hineingeraten. Aus diesem Grund nochmals der Kasten, aber nun mit der richtigen Ewa Lipska. Wir bitten herzlichst, diesen Fehler zu entschuldigen.

Wissenswertes über Ewa Lipska

- geboren am 8.10.1945 in Krakau
- 1964–1967: Studium der Malerei an der Kunstakademie in Krakau
- 1970–1980: Lyrikredakteurin des Verlages „Wydawnictwo Literackie“ („Literaturverlag“), Krakau
- 1991–1997: Stellv. Direktorin und Direktorin des polnischen Kulturinstituts in Wien
- Seit 1997: Arbeit als freie Schriftstellerin
- Mitglied des Internationalen PEN-Clubs
- Zahlreiche Veröffentlichungen (Gedichtbände, Novellen und Theaterstücke), davon liegen viele als Übersetzungen in andere Sprachen vor (u. a. Deutsch, Englisch, Dänisch, Schwedisch, Französisch, Holländisch, Tschechisch, Ungarisch, Serbisch)

„Auch im Regen“

Workshop zur Fortbildung von Deutschlehrkräften

Anna Romano

Ideen für den Unterricht

1. Einführung mit Adjektiven und Gestik

Schüler sitzen auf Stühlen im Kreis. Jeder Schüler sucht sich ein passendes Adjektiv (vom Adjektivblatt), das mit demselben Buchstaben seines Namens beginnt. Einer fängt an. „Ich bin die **a**ktive **A**nna!“ Diese springt ganz energisch auf oder macht sonst eine Geste, die das Adjektiv dramatisch darstellt. Im Uhrzeigersinn stellt sich jeder Schüler auf diese Art vor, muss aber zuerst die Schüler vor sich wiederholen (auch die Gesten!), bevor er/sie sich selbst dazufügt z. B.: die **a**ktive **A**nna, die **r**uhige **R**uth, die **i**ntelligente **I**solde, der **kl**uge **K**en, der **w**underbare **W**ieland usw. Die anderen Schüler dürfen natürlich dabei helfen.

Schüler können später ihren ganzen Namen senkrecht auf einem Poster darstellen. Sie schreiben ihren Namen senkrecht auf ein Stück Posterpapier. Dann schreiben sie für jeden Buchstaben ihres Namens ein passendes Adjektiv. Zuletzt malen sie für jedes Adjektiv ein Symbol oder Bild und bemalen es.

2. Namenfaden (Adjektive und Akkusativ üben)

Schüler sitzen auf Stühlen im Kreis. Einer bekommt ein Knäuel Wolle. Er nimmt das Ende, hält es gut fest und gibt das Knäuel an einen anderen im Kreis (z. B. an Ruth) und sagt: „Das ist für die ruhige Ruth.“ Diese schnappt das Knäuel, hält den Faden mit einer Hand und wirft das Knäuel dann weiter an jemanden im Kreis und sagt: „Das ist für den klugen Ken.“ Man übt weiterhin die Namen, die Adjektive und den Akkusativ. Es entsteht ein tolles „Woll-Spinngewebemuster“ im Kreis. Um das Knäuel wieder einzurollen, muss man es dann in der umgedrehten Reihenfolge zurückwerfen. Diesmal wird der Dativ geübt: „Die ruhige Ruth gibt es dem klugen Ken. Der kluge Ken gibt es dem wunderbaren Wieland.“ usw.

3. Klatsch-Schnips-Spiel

Schüler stehen im Kreis. Der Lehrer beginnt den Rhythmus: 2x aufs Bein klopfen, 2x in die Hände klatschen, 2x Finger schnipsen. Schüler machen mit, bis jeder den richtigen Rhythmus hat, und dann beginnt der Lehrer, im Rhythmus Namen beizufügen, z. B.: beim Beinklopfen „Anna Anna“ und beim Schnipsen einen Namen eines Teilnehmers in der Gruppe, der dann sofort, weiter im Rhythmus, seinen Namen wiederholt und dann beim Schnipsen einen weiteren Namen eines Teilnehmers in den Rhythmus dazufügt.

4. Tropischer Regensturm

Schüler stehen im Kreis. Der Lehrer erklärt die Übung. Es ist wichtig, dass keiner während der Übung spricht, sondern sich gut auf die Geräusche konzentriert und die Gestik nicht eher nachmacht, bis die Person (rechts neben ihm) sie macht. Dann beginnt der Lehrer mit: Hände reiben – Finger schnipsen – Beine klopfen – Füße stampfen – Beine klopfen – Finger schnipsen – Hände reiben.

Nun fragt der Lehrer: „Welche Titel fallen euch bei dieser Übung ein?“ (Ganz bestimmt schlägt jemand „Der Regensturm“ oder „Es regnet“ vor.)

5. Elfchen (schriftliches Gedicht)

Schüler arbeiten zu zweit oder zu dritt. Jede Gruppe bekommt ein Muster von einem Elfchen (Gedicht) und eine Vorlage mit dem Titel „Regen“ oder „Regensturm“. Nun muss jede Gruppe ihr eigenes Elfchen schreiben. Diese werden dann dramatisch vorgelesen, dekoriert und im Klassenzimmer aufgehängt.

6. Durch das Zimmergehen

Energielevel 1–5 Lehrer sagt: „Bewegt euch alleine im Zimmer herum. Entdeckt den ganzen Raum, die Ecken. Sagen wir einmal, dass das ein Tempo 3 ist. Tempo 5 ist das höchste Tem-

po.“ Schüler gehen durch das Zimmer. Normales Tempo ist 3 = mäßig gehen. Lehrer sagt: „Nun versucht jetzt mal Tempo 4, dann 2, dann 5, dann 1.“

Lehrer: „Nun gebe ich euch einige Adjektive und ihr bewegt euch entsprechend … sucht euch für jedes Adjektiv euer eigenes Tempo aus. Gesten sind natürlich auch erlaubt!“

Auf Karten werden die folgenden Adjektive (direkt vom Liedtext) aufgeschrieben und eins nach dem anderen wird jedes vom Lehrer gesagt: groß, klein, schnell, kalt, kälter, verwirrend, sicher, wütend. Schüler bewegen sich dementsprechend im Zimmer herum.

7. Grammatikalische Inszenierung (Imperativ üben)

Acht Schülergruppen von mind. drei Personen bilden (mit Farbstäbchen). Jede Gruppe bekommt vier Verben vom Text. Diese müssen zuerst in Befehle (Imperativ) umgesetzt werden. Dann sollen diese vier Befehle in eine passende Inszenierung zusammengesetzt werden, wobei jeder Befehl mindestens einmal ganz offensichtlich benutzt wird. Jeder Schüler muss in der Szene sprechen. (Jedes Verb kommt im Lied als Befehl – Imperativ – vor.)

glauben – abspringen – durchhalten – zersägen lassen – schwimmen – aufgeben – anfangen

Die Inszenierungenen werden vorgeführt und besprochen.

Für jüngere Schüler habe ich schon Karten mit den Imperativformen vorbereitet: Glaub mir doch! Bitte spring nicht ab! Halt bitte noch durch! Zersäg den Ast! Schwimm um den Verstand! Gib jetzt nicht auf! Fang an!

Schüler können zusätzlich versuchen die Stäbchen in die Inszenierungen einzuführen, aber nicht als Stäbchen, sondern als andere Gegenstände.

8. Titeldarstellung mit Pantomime und Sprechszene

(In denselben Gruppen) Jede Gruppe erhält einen „Titel“ (Satz vom Text). Nun muss jede Gruppe versuchen, ihren Titel zu vermitteln: a) zuerst in einer pantomimischen Szene und dann b) in einer Sprechszene.

Hier sind die 8 „Kartentitel“: 1) Wenn Dein Boot untergeht. 2) Ist da draußen kein Licht. 3) Zersäg den Ast, auf dem Du sitzt. 4) Bald siehst Du Land. 5) Auch im Regen find’ ich Dich. 6) Ich führ’ Dich aus diesem Irrgarten raus. 7) Du bist doch viel zu wütend. 8) Du musst Dich auch nicht ändern.

Die Titelkarten werden geheim zurückgegeben und dann offen aufgehängt.

Hier sind drei extra Karten (zum Verwirren), die auch aufgehängt werden: 1) Der Apfel fällt nicht weit vom Baum. 2) Mein Koffer ist voll. 3) Ich habe keine Lust.

Zuerst führt jede Gruppe ihre pantomimische Szene den Zuschauern vor. Diese versuchen, mit Hilfe der aufgehängten Karten, den Titel der Szene zu erraten. Anschließend wird die Sprechszene vorgeführt.

9. Lied aktiv hören

Schüler stehen im Kreis. Jeder bekommt eine Karte mit einem Wort, das mindestens einmal im Lied vorkommt. Nun wird das Lied vorgespielt. Wenn man „sein“ Wort hört, springt man in die Mitte des Kreises, zeigt das Wort (ganz stolz) den anderen und macht eine Geste oder Bewegung dazu. Dann geht man zurück in den Kreis.

10. Standbilder

Schüler arbeiten zu dritt. Jede Gruppe bekommt einige Zeilen vom Lied. Nun müssen sie verschiedene Standbilder (bauen), um ihre Zeilen darzustellen. Wenn sie mit ihren Standbildern zufrieden sind, müssen sie ihre Standbilder fotografieren. Die Fotos können dann auf den Computer hochgeladen werden und später zum Lied gezeigt werden.

11. Reklameposter

Schüler kreieren eine Werbung, die irgendeinen Zusammenhang mit diesem Text hat. Sie müssen mindestens dreimal den Imperativ verwenden, sowohl als auch drei Adjektive und ein passendes Bild. Zuletzt wird ihre Werbung auf ein Poster übertragen und dann der Klasse vorgestellt. ◂◂

Internationale Deutschlehrertagung (IDT) – nächste Runde

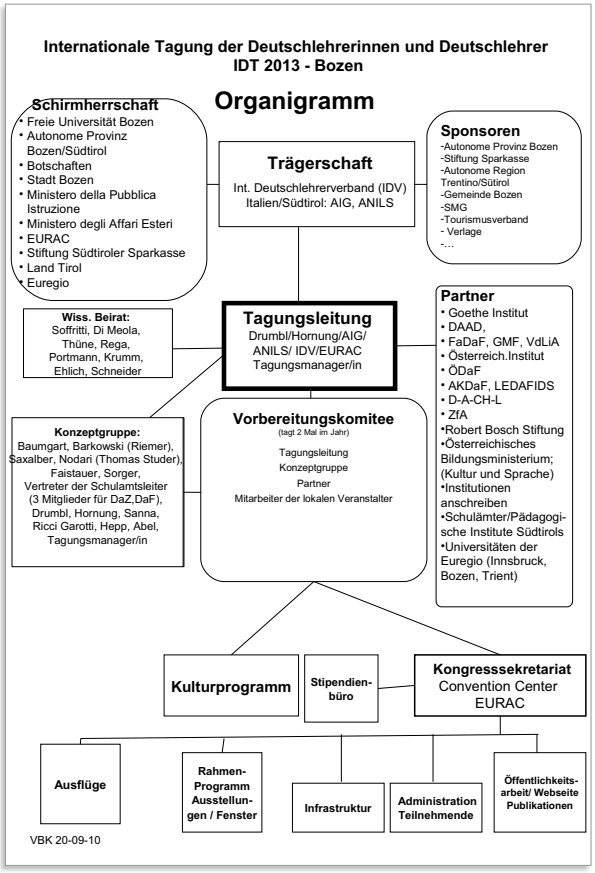
Rainer E. Wicke

Kaum ist die letzte IDT in Jena 2009 erfolgreich über die Bühne gegangen, so steht schon die Vorbereitung der nächsten in 2013 in Bozen/Italien nach dem Prinzip „Nach der IDT ist vor der IDT" an. Aus diesem Grund traf sich ein erstes Vorbereitungskomitee in der Außenstelle der Freien Universität Bozen – diese ist auch der Austräger in 2013 in der Landeshauptstadt – in Brixen, um erste Überlegungen über Organisation und Inhalt dieser weltweit ausgerichteten Tagung vorzunehmen. Zu diesem Komitee gehörten Vertreter aus Italien, aber auch aus Österreich, der Schweiz und Deutschland waren einzelne Mitglieder angereist. Den DAAD vertrat Susanne Lüdtke, das GI Susanne Baumgart, die ZfA Rainer E. Wicke. Die Veranstaltung wurde von Hans Drumbl, dem zukünftigen Tagungsleiter der IDT 2013, moderiert.

Wesentliche Punkte der Tagesordnung waren Titelfindung für die IDT 2013, Organisation, Organigramm der IDT, Finanzen und Sponsoring, Programmstruktur und Sektionen.

Im Rückblick auf die Durchführung der IDT in Jena wurde die erneute Mitarbeit der damaligen Projektpartner aus der Bundesrepublik erwünscht, da sowohl das Goethe-Institut, aber auch DAAD und ZfA gewinnbringend zu der Tagung beigetragen hatten. Neben DAAD und GI wurde die ZfA daher erneut gebeten, das Netz der Auslandschulen bzw. der weltweit geförderten Schulen bei der Ausrichtung der Tagung einzubeziehen. In welcher Form dies geschehen wird, wird in einer der nächsten Tagungen festgelegt werden, fest steht jedoch, dass die vielen Beiträge aus dem Kreis der von der ZfA geförderten Schulen offensichtlich in guter Erinnerung sind und man von daher an der Mitwirkung der ZfA sehr interessiert ist. Die repräsentative Vertretung der einzelnen Fortbildungsregionen durch jeweils eine Auslandsdienst- und eine Ortslehrkraft, die auch aktiv zu der Tagung beitrugen, hat offensichtlich positive Resonanz hervorgerufen.

Wie mit dem Vorstandsvorsitzenden Karl-Heinz Wecht im Vorfeld abgesprochen worden war, konnte der Verfasser dieses Kurzberichts auch das Angebot des VdLiA vortragen, sowohl für die IDT 2013 im Verbandsheft zu werben und darüber hinaus auch erneut aktiv an der Tagung teilzunehmen. Wie dem beigefügten Organigramm zu entnehmen ist, wurde der VdLiA ebenfalls neben der ZfA bereits als Projektpartner in der Planung berücksichtigt. ◂◂



STELLENAUSSCHREIBUNG

GOETHE-INSTITUT

Das Goethe-Institut ist als Kulturinstitut der Bundesrepublik Deutschland weltweit tätig – mit 147 Instituten in 83 Ländern der Welt und 12 Instituten in Deutschland.

Für Sprachkurse des Jugendprogramms im Sommer 2011 suchen wir freie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als:

> **Lehrer und Lehrerinnen** für Unterricht und die Gestaltung des Freizeitprogramms für Kinder und Jugendliche.

Voraussetzung: abgeschl. Studium Deutsch als Fremdsprache, Lehramt (Fremdsprachen), DaF-Unterrichtserfahrung (möglichst Kinder und Jugendliche), Sport, Freizeitpädagogik und ähnliche Qualifikationen von Vorteil, Engagement, Teamfähigkeit.

Auch im Sommer 2011 veranstaltet das Goethe-Institut verschiedene Kurse für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 9 und 20 Jahren. Die Kurse – ein Teil davon richtet sich ausschließlich an Stipendiaten der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft" – finden an zahlreichen Orten in ganz Deutschland statt und dauern jeweils drei Wochen. Sie beinhalten Unterricht in deutscher Sprache und ein Freizeitprogramm mit kulturellen und sportlichen Aktivitäten. Unterkunft und Verpflegung sind kostenlos. Allgemeine Informationen zum Jugendprogramm finden Sie unter: www.goethe.de/jugend

Schicken Sie bitte ihre vollständigen Unterlagen mit den für die Tätigkeit relevanten Zeugnissen, Tätigkeitsnachweisen, polizeilichem Führungszeugnis, zwei Referenzen und einem aktuellen Lebenslauf mit Lichtbild zusammen mit dem ausgefüllten Bewerbungsformular (im Internet zum Herunterladen unter http://www.goethe.de/stellenangebote/jugendprogramm; dort finden Sie auch sämtliche Infos zur Tätigkeit und zu weiteren Stellenangeboten) an Frau Baumann nina.baumann@goethe.de (Goethe-Institut, Region D03, Goethestr. 20, 80336 München, Tel.: 089–15921–204).

Tätigkeitsbereiche und Anforderungen für eine Mitarbeit im Jugendprogramm

Allgemeine Informationen zum Jugendprogramm: Die Sommersprachkurse für Kinder und Jugendliche finden in Internaten und Bildungsstätten statt. Alle Mitarbeiter/innen werden dort verpflegt und in einfachen Einzelzimmern untergebracht, z. T. mit gemeinsamen Sanitärräumen.

Das Unterrichtsmaterial wird vom Goethe-Institut gestellt – an jedem Kursort ist ein umfangreicher Handapparat mit Lehrwerken sowie Lernspielen, Videofilmen u. Ä. vorhanden. Das Einbringen von eigenen Materialien ist erwünscht. Um das Freizeitprogramm in einen sinnvollen Zusammenhang mit dem Unterricht zu stellen, ist eine enge Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit den Betreuer/innen notwendig (gemeinsame Projektarbeit).

Für die Versteuerung des Honorars sowie für ausreichenden Versicherungsschutz ist selbst Sorge zu tragen.

Zielsetzung: Die Kurse wollen
- kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern
- ein differenziertes Deutschlandbild vermitteln

- zum weiteren Deutschlernen anregen
- Deutschunterricht und Freizeitgestaltung verbinden

Zielgruppe: Die Kurse wenden sich an
- Kinder im Alter von 9–12 Jahren
- Jugendliche im Alter von 12–15, 14–17 Jahren
- junge Erwachsene im Alter von 18–21 Jahren
- Stipendiaten der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft" im Alter von 12–14 und 14–18 Jahren

Gruppengröße: Die Gruppen bestehen aus maximal 16 Lernenden. Die Kursstärke variiert zwischen ca. 60–120 Jugendlichen.

Kursumfang: Die Kurse dauern drei Wochen und umfassen in den Kinderkursen insgesamt 60 Unterrichtseinheiten (20 UE pro Woche) und in den Jugend- bzw. Juniorenkursen 72 UE (24 UE pro Woche).

Kursinhalte: Im Mittelpunkt des Unterrichts steht die Kommunikation über Themen aus den Erfahrungsbereichen von Kindern und Jugendlichen sowie Landeskunde. Um eine möglichst hohe Lernmotivation zu erreichen, ist der Unterricht lernerorientiert, handlungsbezogen und spielerisch gestaltet. Durch teilnehmerbezogene Materialien wird ein unmittelbarer Bezug zur deutschen Sprache hergestellt und ein aktiver Umgang mit ihr gefördert. Campussprache ist Deutsch.

Unterrichtszeiten: Von Montag bis Freitag jeweils 4 UE vormittags und in den Jugend- und Juniorenkursen an zwei Nachmittagen, 2 UE Projektunterricht pro Woche, teilweise klassenübergreifend.

Lernmaterial: Die Lehrkräfte arbeiten mit den für die verschiedenen Kursstufen und Altersgruppen vorhandenen Lehrbüchern sowie mit speziell für diese Kurse zusammengestellten Materialien. Das Einbringen von eigenen Materialien ist erwünscht. Nur für die Kursstufen A1 und A2 wird mit einem kurstragenden Lehrwerk gearbeitet.

Prüfungen: An den Kursorten werden die Jugendprüfungen des Goethe-Instituts (Goethe-Zertifikat A1, A2, „Fit in Deutsch" 1 und 2 für Kinder und Jugendliche zwischen 8 und 17 Jahren, Goethe-Zertifikat B1, ZDJ für Jugendliche bis 17 Jahre, B2- bzw. C1-Prüfung) von den Lehrkräften vor Ort, in der Regel in Kooperation mit dem zuständigen Goethe-Institut, angeboten.

Freizeitprogramm:
- Sportarten wie Tischtennis, Fußball, Basket- und Volleyball, Tennis, Badminton, Schwimmen, Wandern, Rad fahren, ggf. Reiten, Squash, Kajak- und Kanu fahren
- Spiele, Basteln, Malen, künstlerisches Gestalten
- Landeskundliche Aktivitäten: Stadterkundungen, Museen, Ausstellungen, Betriebserkundungen, Besuche von kulturellen Veranstaltungen
- Filmvorführungen, gesellige Abende
- Großer Abschlussabend

Mitarbeit im Jugendprogramm – Lehrkräfte
- *Tätigkeiten:* Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung des altersspezifischen Unterrichts mit 24 Unterrichtseinheiten (UE) pro Woche (Kinderkurs: 20 UE), Vor- und Nachbereitung der Ausflüge im Unterricht, Betreuung der Teilnehmer/innen bei Ausflügen. Mitwirkung bei der Betreuung und Freizeitgestaltung. Anreise in der Regel bis 9 Uhr morgens 3 Tage vor Kursbeginn.
- *Anforderungen:* Abgeschlossenes Studium – Nachweis erforderlich – (möglichst DaF/Sprachen), DaF-Unterrichtserfahrung (vorteilhaft mit Kindern oder Jugendlichen), Deutsch als muttersprachliche Kompetenz, Kooperationsfähigkeit, interkulturelles Einfühlungsvermögen, Engagement, Bereitschaft zur Mitarbeit und Teilnahme an Freizeitaktivitäten (auch an Wochenenden).
- *Honorar:* 2.025,00 €
- *Fahrtkosten zum Kursort:* Für die Hin-und Rückfahrt wird eine nach Entfernung gestaffelte Fahrkostenpauschale gezahlt: unter 100 Kilometer keine Erstattung, 100–400 Kilometer 50,00 €, über 400 Kilometer 100,00 €.

Häufiger passiert es, dass ein angekündigter Beitrag aus dem ein oder anderen Grund nicht pünktlich zur allerletzten „deadline“ bei mir eintrifft. Es wäre schade, diesen Beitrag nur deswegen in die „vertikale Ablage“ (= Papierkorb) zu befördern. Wenn es geht, erscheint er im Folgeheft, sozusagen als Nachschlag oder Nachbereitung wie hier.

Nachtrag zu Heft 3/10 „Rückkehrererfahrungen“

Walter Hoffmann

Rückkehrer“ neigen meist zur Verklärung dessen, was sie gerade, nach langer Zeit des Verweilens im ursprünglich fremden und daher spannenden Kulturkreis – und bei mir sind es immerhin sechs Jahre gewesen – verlassen, zurücklassen. Vielleicht hängt das mit dem Erinnern zusammen, was das spanische Wort „recordar“ in seiner Bildlichkeit sehr schön fasst: den Weg durch das Herz nochmals gehen. Doch bricht man ja eigentlich wieder auf, allerdings in Richtung auf etwas, was man vermeint zu kennen: die Herkunft, die Familie, das soziale Gefüge des Heimatlandes, das berufliche Umfeld, die früheren, lange nicht mehr gesehenen Freunde. Über diese sind aber der Strom der Zeit und des Wandels gegangen, haben sie, wie einen selbst auch, verändert – und folglich sind sie einem und man selbst ihnen nicht mehr das, was sie einst beim Aufbruch zu neuen Erfahrungen und Herausforderungen waren. Man glaubt, auf sicheren, weil gewohnten Boden zurückzukehren. Aber die Vorstellung, an Gewohntes und Bekanntes anknüpfen zu können, erweist sich als Illusion. Dabei sollte einen schon die negative Konnotation des Wortes „Rückkehr“ stutzig machen: Bedeutet es nicht, eine Kehre in den Rücken zu vollziehen? Dem Literaturliebhaber und Deutschlehrer fällt hier unwillkürlich die Situation in Kafkas „Heimkehr“ ein.

Wie ergeht es mir als Rückkehrer? Zunächst einmal möchte ich feststellen, dass ich mit bewusster und freudiger Erwartung des Neuen, aber auch mit Unsicherheiten und Ängsten, also mit Leib und Seele, mit „Sack und Pack“ im Februar 2003 nach Buenos Aires aufgebrochen bin. Es waren menschlich und beruflich sechs fordernde und lebenspralle Jahre, die mich und meine Familie für unser weiteres Leben entscheidend geprägt haben. Als Fachleiter DaF an der Goethe-Schule in Buenos Aires hätte ich acht Jahre bleiben können, was auch beabsichtigt war, doch mussten wir auf Grund des hohen Alters und der Pflegebedürftigkeit der Eltern nach sechs Jahren zurückkehren. Bis heute sind wir in der Familie emotional sehr stark beansprucht worden, da innerhalb von zwei Jahren alle vier Elternteile verstorben sind. Eine wirkliche Aufarbeitung der Auslandserfahrung findet für mich jetzt erst, nach eineinhalb Jahren, statt. Jetzt erst habe ich den Eindruck, dass ich meinen gewonnenen Erfahrungsschatz auch dienstlich langsam fruchtbar machen kann. Sicherlich wäre es hilfreich und auch schulisch innovativ, wenn in allen Bundesländern Rückkehrerseminare angeboten würden, wie dies beispielsweise in Nordrhein-Westfalen geschieht. Gerade seit Mitte des ersten Jahrzehntes des neuen Jahrhunderts haben innerhalb Deutschlands schulisch auf Grund des PISA-Schocks doch grundlegende Veränderungen stattgefunden, die noch keineswegs abgeschlossen sind und die schulische Landschaft doch stark verändern werden. Natürlich spielen Aspekte wie Qualitätsmanagement, Modulisierung von Unterrichtsinhalten, Entwicklung von Bildungsstandards und Kern- und Schulcurricula im deutschen Auslandsschuldienst auch zunehmend eine Rolle (beispielsweise hat die Goethe-Schule bei der Bertelsmann-Stiftung bei SEIS+ teilgenommen), doch geht es dort auch immer, erst recht in Übersee, um die manchmal schwierige Implementierung und Akzeptanz bei den dortigen Schulbehörden. Auch hier ist interkulturelles Lernen

gefragt. Leider habe ich den Eindruck, dass momentan der Ansatz des ganzheitlichen Lernens und vernetzten Denkens, und damit auch der humanistischen Bildung, auf Grund von anderen Forderungen etwas zu kurz kommt. Gerade hier könnten Erfahrungen aus dem Auslandsschuldienst unbedingt in einem interkulturellen Austausch stärker fruchtbar gemacht werden.

Meine Tochter hat vom 8. bis zum 14. Lebensjahr in Argentinien gelebt, also extrem prägende Jahre ihres noch jungen Lebens. Sie ist gewissermaßen bikulturell sozialisiert und spricht fließend Spanisch, allerdings ein argentinisches Spanisch, welches sich doch in einigen Details von dem in Europa gesprochenen Spanisch unterscheidet. Von der sozialen schulischen Reintegration in Deutschland, besonders im gymnasialen Bereich, bin ich hier doch eher enttäuscht. Mangelnde Empathie und geringes Vorstellungsvermögen für die Situation eines Kindes, welches in einem Land mit hoher Arbeitslosigkeit und extremer Kriminalität entscheidende Jahre seines Lebens aufgewachsen ist, beweisen mir doch eine gewisse Eurozentriertheit, Betriebsblindheit, mangelnde Offenheit und geringe interkulturelle Kompetenz einiger BerufskollegInnen. Hier sehe ich noch großen organisierbaren strukturierten Handlungsbedarf. Die rückkehrenden Eltern und Kinder sind hier doch oftmals auf sich allein gestellt und treffen z. T. auf Unverständnis.

Trotz dieser zum Schluss angesprochenen Wermutstropfen halten wir in der Familie diese Erfahrung für unermesslich und menschlich so bereichernd, dass sie durch nichts zu ersetzen ist.

Neben diesem auch beruflich in der alltäglichen Arbeit fruchtbar werdenden Erfahrungsschatz ist mir eine große Sehnsucht nach den Menschen und Landschaften Argentiniens geblieben. ◂◂

„Los sueños de las cosas el hombre los sueña,
los sueños de los hombres el tiempo los piensa."
Octavio Paz

*(„Der Mensch träumt die Träume der Dinge,
die Zeit überdenkt die Träume des Menschen.")*

Dann passiert es ebenfalls, dass ich von einem Verfasser im selben Heft nicht zwei ähnliche Beiträge veröffentlichen will. Auch in einem solchen Fall erscheint einer davon im Folgeheft.

Wir sind wieder in Deutschland

Eckart Wossidlo

Nach einem Abschiedsgottesdienst und dem Gemeindefest der Evangelischen Gemeinde deutscher Sprache, deren „Präsident" ich zehn Jahre lang gewesen war, am Pfingstsonntag des Jahres 2004 – wir bedankten uns ein letztes Mal für alle freundschaftlichen Umarmungen, Dankessprüche, Geschenke und guten Wünsche – wurde es ernst. Aus dem Schuldienst war ich bereits im Jahr 2000 ausgeschieden; meine Frau und ich lebten seitdem als vielfach beschäftigte Pensionäre in Mexiko. Es gab noch einige liebevolle Einladungen, aber den Tagesablauf bestimmten die Vorbereitungen für den Umzug. Vom 16. bis 18. Juni wurde der Container gepackt, am Freitagabend verließen die Packer um 21.30 Uhr das Haus. Am 16. Juni gab der Schulvorstand für uns noch einen Empfang, bei dem mein Abschiedsbuch: „Mexiko, von außen und von innen" vorgestellt wurde. Es enthält „Blickpunkte eines Lehrers am Colegio Alemán Alexander von Humboldt 1988–2004". Der Schulvorstand hatte es als Jubiläumsgabe aus Anlass des 110. Geburtstages der Schule herausgegeben. Den endgültigen Abschied bereiteten uns schließlich Kolleginnen und Kollegen der Schule, indem sie ohne Vorankündigung am Sonn-

abend in unserem Garten mit einer Mariachi-Kapelle auftauchten. So kam meine Frau mit einem Tag Verspätung noch zu ihrem Geburtstagsständchen. Die Serenade geriet mit „La esposa linda“ und „Las golondrinas“ bei einigen Tequilas zu ihrem tränenreichen emotionalen Höhepunkt. Nach dem ebenfalls tränenreichen Abschied von unserer treuen muchacha Ángela und nach dem Abendessen im „San Angel Inn“, einem Restaurant in einer historischen Exhacienda (wann werden wir wieder die Margarita so stilvoll serviert bekommen?) – zum letzten Mal waren wir liebevoll eingeladen – sanken wir „erschossen“ auf unsere Matratze im leeren Haus. Morgens noch ein Gang durch die hallenden Räume der Wohnung, ein Blick auf die Terrasse, ungewohnt kahl ohne Blumentöpfe, und den Garten, dann kam das Taxi, das uns zum Busbahnhof brachte. Mit dem Bus fuhren wir nach Tampico, wo wir Gäste im Haus von Freunden waren. Noch einmal erlebten wir tropische Hitze mit dem gärigen Geruch überreifer Mangos im Garten, tropische Regengüsse und liebevolle Gastfreundschaft. Am 24. 6. kletterten wir die Gangway zur „Tolteca“ hinauf, einem Frachtschiff mit Personenbeförderung, das uns nach Bremen bringen sollte. Der Kapitän empfing uns persönlich mit einem Rosenstrauß und einer Flasche Wein – wir fühlten uns als gern gesehene Gäste und blieben es. Unsere Unterkunft, zwei Zimmer mit Bad und Fenstern aufs Meer, war bequem und ausreichend. Als wir am 26. Juni 2004 den Leuchtturm von Altamira passierten, endete unser „Abenteuer Mexiko“ nach sechzehn Jahren. Nur der Schiffsname erinnerte noch an unser Gastland. Das Schiff war ein echtes „Multi-Kulti-Schiff: 1991/92 in Deutschland gebaut, fuhr es unter zyprischer Flagge, war aber gechartert von einer deutschen Gesellschaft (Hugo Stinnes). Die Mannschaft bestand aus Ukrainern, nur der Kapitän war ein Russe armenischer Abstammung. Die Umgangssprache war Russisch, die „Amtssprache“ Englisch, Zahlungsmittel war der US-Dollar. Das Essen war ukrainisch: deftig und nahrhaft mit viel Knoblauch und Sauerfleisch zum Frühstück. Zum Glück konnten wir auf einem Trimmrad im Sportraum einen Teil der Pfunde wieder abarbeiten, uns außerdem mit Sauna und Swimmingpool fit halten. Lesestoff für die geplanten gut drei Wochen hatten wir eingepackt, allerdings dauerte die Reise fünf Wochen. Den Ladeaufenthalt in Santo Domingo nutzten wir zu einem Besuch der Stadt. Eingestimmt hatten wir uns mit Vargas Llosas Buch „Das Fest des Ziegenbocks“. In San Juán de Puerto Rico wurde es dann schwierig. Die USA-Behörden hatten am 1. Juli das Einreiseverfahren und die Sicherheitsanforderungen für Schiffe geändert, von denen der Kapitän nichts wusste, so dass für uns erst ein aus Miami eingeflogener Fachmann nach mehrtägigem Gezerre die Einfahrt in den Hafen aushandeln konnte. Solange dümpelten wir auf der Reede. Die Grenzbehörden der USA sind die erfolgreichsten Image-Killer ihres Landes. Trotzdem hat uns der Besuch in der hübschen Stadt gefallen. Es gab die letzte Pina Colada, die letzte „Cuba“ in tropischem Ambiente. Danach ging es immer noch nicht straight on over the ocean, weil auf der geografischen Höhe der Bermuda-Inseln der Gesundheitszustand des Zweiten Offiziers so bedenklich wurde, dass der Kapitän sich entschloss, die Insel trotz des erheblichen Umweges anzusteuern, offenbar zu Recht, denn der Offizier blieb dort längere Zeit im Krankenhaus. Die Fahrt über den bei dieser Gelegenheit spiegelglatten Atlantik, in dem sich von Zeit zu Zeit Scharen von Delphinen tummelten, verlief ruhig. Als wir durch den Ärmelkanal die Nordsee erreichten, waren wir wieder in Europa. Im Hafen von Rotterdam begegneten wir der „Queen Mary 2“ die in ihrer imposanten Riesenhaftigkeit majestätisch an unserer Bordwand vorüber glitt. Nach Streifzügen durch die luftige Moderne Rotterdams mit einer der größten Hafenanlagen der Welt und durch das umtriebige Antwerpen/Anvers/Ambéres mit seinen hohen Giebeln im Schatten der gotischen „Kathedraal“ liefen wir am 29. Juli nach rund 11 000 km Fahrt und 35 Tagen an Bord in den Hafen der Hansestadt Bremen ein. Von dort waren wir drei Stunden später in unserem Haus in Bad Nenndorf bei Hannover.

Die Reise hat uns gut getan. Wir haben nebenbei viel gelernt über das Leben und die Arbeit auf einem Frachtschiff, über die Präzision

der Kranführer, die Knochenarbeit der Matrosen beim Laden und bei der Instandhaltung des Schiffes und über Geräte, Karten und Aufgaben auf der Brücke, zu der wir jederzeit Zutritt hatten. Da wir uns um nichts zu kümmern brauchten, konnten wir auf das Meer blicken, in der Sonne sitzen, lesen, schlafen, abschalten – nichts wurde von uns verlangt. Wir haben auf diese Weise Abstand gewonnen von den turbulenten Tagen in Mexiko und konnten auch den Abschied verarbeiten, der uns trotzdem noch lange beschäftigt hat. Wir haben unser Haus eingerichtet, alte Freundschaften erneuert, neue Bande geknüpft, neue Aufgaben übernommen, unsere Freunde in Mexiko aber nicht vergessen. (geschrieben im Jahr 2004, korrigiert 2010) ◂◂

Bernhard Schönborn[1]

Jürgen Lehmann

Er hatte eigentlich gedacht, nur ein paar Tage in Kobe zu verbringen, gerade so lange, wie die „Scharnhorst" dort an der Pier lag, – er, der Studiosus Bernhard Schönborn, der eben seinen Auslandseinsatz als Austauschlehrer in Schottland erfolgreich beendet und damit seine berufliche „Feuerprobe" bestanden hatte und nun das in jenen Tagen vorgeschriebene Werkstudenten-Jahr auf dem Schnell-Dampfer „Scharnhorst" ableistete, also eine Weltreise machte.

Herr Schönborn sah vor sich eine glänzende Zukunft. Aber es kam für ihn alles ganz anders, für ihn ebenso wie für Millionen seiner Generation – rund um den Erdball…

1939

Bei Ausbruch des Krieges erhielt die bei den Philippinen kreuzende „Scharnhorst" die Anweisung, das damals noch neutrale Japan anzulaufen und in Kobe den weiteren Verlauf der Dinge abzuwarten. Herr Schönborn, Lehrer für Sport, Englisch und Geschichte, wurde sofort verpflichtet, an der Deutschen Schule in Kobe für den erst vor zwei Monaten nach Deutschland zurückgekehrten Sport- und Geschichtslehrer einzuspringen, bis der angeforderte und auch zugesagte neue eintreffen würde. Weisungsgemäß tat das Herr Schönborn und er ließ seine Schüler nicht merken, dass er lieber als Soldat für Deutschland kämpfen würde. Im Gegenteil: Er setzte alle seine Kräfte ein, um einen guten Unterricht zu erteilen. *„Unvergesslich ist mir der Lehrer Schönborn, der ohne politische Rhetorik sachlich unterrichtete und bei seinen Schülern beliebt war"*; so beurteilte ihn sein – damals noch unbekannter – Kollege Robert Schinzinger.[2]

Seine Schüler dankten es ihm durch große Zuneigung und Anhänglichkeit, ihm, dem etwa 28-jährigen jungen Mann mit dem blonden, gelockten Haar. *„Wir mochten ihn von Anfang an sehr gern. Er konnte gut unterrichten. Ich habe ihn als kameradschaftlich in Erinnerung, dabei aber durchaus als Respektsperson"*, meinte einer seiner Schüler.

Und seine Schülerinnen? *„Er wurde von uns allen angehimmelt!"*, gestand eine von ihnen. Auch die Eltern waren von ihm angetan. *„Er gewann alle Herzen, die der Eltern, die der Schüler, ja, die der ganzen deutschen Gemeinde"*, berichtete eine Mutter.

Diese Gemeinde kannte ihn gut, denn er leitete ihre Sportgruppen und vertrat die Deutschen eindrucksvoll beim 1. großen Leichtathletik-Wettkampf gegen die Studenten der Kansai-Universität am 30.11.1939, und zwar in den Disziplinen Mittelstrecken-Lauf und Kugelstoßen.

Selbst in Tokyo war er kein Unbekannter, denn als Amateur-Reiter, der er war, fand er

1 Bei meinen Recherchen zur Geschichte der kleinen deutschen Auslandsschule in Kobe (Japan) – vgl.: Jürgen Lehmann: 100 Jahre Deutsche Schule Kobe 1909 bis 2009, Iudicium-Verlag, München, 2009, ISBN: 987–3–89129–958–6 – stieß ich auf die Gestalt des jungen deutschen Lehrers Bernhard Schönborn, dessen Schicksal mich sehr berührte. Die spärlichen Daten über ihn habe ich versucht, zu diesem Bericht zusammenzufügen.

2 Prof. Dr. Robert Schinzinger (1898–1988), namhafter deutscher Japanologe, erteilte als Philologe den Schülern der Deutschen Schule in Kobe in den Jahren 1937 bis 1942 Unterricht im Fach Latein."

Herr Schönborn in Kobe

bald Kontakt zu den Angehörigen der deutschen Botschaft, die dem Reitsport frönten, allen voran der Botschafter selbst, denn Herr Schönborn „bewegte" deren Pferde, übrigens auch die von Richard Sorge, ja, **dem** Sorge, der, berühmt berüchtigt, 1944 als Spion hingerichtet wurde.

Natürlich war Herr Schönborn Mitglied der „Partei", auch HJ-Führer, und er wurde in Kobe – dort nannte sich die Hitler-Jugend „Deutsche Jugend Japans" (DJJ) – entsprechend eingesetzt, doch niemand stieß sich daran, weil er ein weltoffener Idealist war und ihm jede Art von Indoktrination fern lag. Er war vielmehr als Kamerad beliebt und an seinen Veranstaltungen nahm man gerne teil. *„Das schönste DJJ-Lager-Erlebnis hatte ich mit unserem letzten Sportlehrer Schönborn. Wir bestiegen mit ihm den Fujiyama und hatten von der Bergspitze aus am Morgen einen sehr schönen Blick über einen Teil Japans, den ich einmalig fand",* erinnerte sich einer seiner Schüler.

Eine dauerhafte Funktionärsstelle einzunehmen, lehnte Herr Schönborn ab; er wollte „an die Front", also nach Deutschland, und das so bald wie möglich.

Als im Dezember 1940 endlich der neue Sportlehrer, Herr Heinrich Mielcke, – via Sibiria – in Kobe eintraf, holte ihn Herr Schönborn vom Bahnhof ab und brachte ihn in das Haus, das der Schulverein für Herrn Mielcke bereitgehalten hatte und in dem zunächst Herr Schönborn untergebracht worden war. Beide, etwa gleichaltrig, verstanden sich gut und bewohnten gemeinsam das kleine japanische Häuschen. Zu seinem Bedauern konnte Herr Schönborn nicht sofort nach Deutschland abreisen, weil Herr Mielcke nach einer im Frankreich-Feldzug erlittenen Schussverletzung am Arm noch rekonvaleszent war und Herr Schönborn ihm in der Schule und auch im Alltag zur Hand gehen musste. Herr Schönborn nahm ihn, der ebenfalls ein passionierter Reiter war, oft nach Tokyo mit, wo beide reiten konnten und auch Herr Mielcke auf diesem Wege mit Richard Sorge bekannt wurde. Herr Schönbborn und Herr Mielcke verbrachten eine schöne Zeit zusammen und reisten in ihrer Freizeit viel in Japan umher.

Am Ende des Schuljahres im Sommer 1941 wollte sich Herr Schönborn dann endlich nach Deutschland begeben, aber der Ausbruch des Krieges mit der Sowjetunion am 22. Juni machte alle seine Pläne zunichte, denn er konnte ja die Transsibirische Eisenbahn nicht mehr benutzen. Herr Schönborn wollte jedoch unbedingt nach Deutschland, und so entschloss er sich, es auf einem so genannten „Blockadebrecher" zu versuchen: einem Schiff, das durch die von England kontrollierten Weltmeere kriegswichtige Güter von Japan nach Deutschland bringen sollte. Das war jedes Mal ein gewagtes, mehr noch ein lebensgefährliches Unternehmen, und zunehmend mehr solcher Schiffe erreichten ihr Ziel nicht und viele Matrosen und an Bord befindliche Mitreisende verloren auf hoher See ihr Leben. All das schreckte Herrn Schönborn nicht. Er suchte und fand schließlich einen solchen Blockadebrecher, die „Doggerbank", ein gekapertes englisches Frachtschiff, verhängnisvollerweise eines aus einer Serie gleichgestalteter Schiffe. Deshalb konnte es unterwegs zwar weniger leicht entdeckt, aber um so leichter von deutscher Seite für ein feindliches Handelsschiff gehalten werden! Am 17. Dezember 1942 verließ die „Doggerbank" den Hafen von Kobe mit Herrn Schönborn an Bord. Sie umfuhr geschickt alle Sperren auf See und entzog sich listenreich allen Kontrollen, benutzte dabei aber kürzere Routen als vorgesehen. Das sollte dem Schiff zum Verhängnis werden! Denn es gewann dadurch zwar an Reisezeit und verringerte damit die Gefahr, aufgebracht zu werden, war jedoch schneller als geplant unterwegs – zu schnell!

Alles ging gut, bis die „Doggerbank" dicht vor der französischen Atlantikküste war, damals in deutscher Hand. Herr Schönborn hatte den Zielhafen Bordeaux quasi vor Augen. Aber das Schiff war eben zu schnell gewesen, war somit zu früh am vorgesehenen Treffpunkt auf See, wo deutsche Geleitschiffe und Flugzeuge es hätten durch die Minenfelder lotsen sollen. Ein deutsches U-Boot, von der Ankunft des Blockadebrechers zu diesem Zeitpunkt nicht informiert, sichtete den scheinbar englischen Dampfer – und torpedierte ihn. Das Schiff versank innerhalb von acht Minuten. Ein einziger Mann der an Bord befindlichen Personen wurde nach drei Wochen gerettet, vor Durst und Hunger wahnsinnig geworden.

Herr Schönborn war ertrunken.

Herr Mielcke versuchte nach dem Kriege, 1947 nach Deutschland heimgekehrt, Verwandte seines Freundes zu finden – vergeblich. Und so ist das Schicksal von Bernhard Schönborn weitgehend unbekannt geblieben. „Unvergesslich ist mir der Lehrer Schönborn: Er bestieg schweigend das Schiff, das die Heimat nie erreicht hat!" Diese Worte von Robert Schinzinger muten wie ein Nachruf an. Möge das Schicksal von Bernhard Schönborn uns ein mahnendes Beispiel für die Sinnlosigkeit kriegerischer Auseinandersetzungen sein und er selbst dem Vergessen entrissen werden! ◂◂

Das Glück reicht nur bis Przemysl

Wie die Bahn die Partnerländer Bayern und Ukraine verbindet *H. M. Dederding*

Eine einfache logistische Aufgabe: Bringen Sie 12 ukrainische Lehrkräfte von ihren in der Ukraine verstreuten Heimatorten nach Bayern und 14 Tage später wieder zurück!

Nichts einfacher als das, zum nächsten Reisebüro gehen, Flüge buchen, Kiew-München und zurück zum Beispiel, die Reisenden anweisen, zu einer bestimmten Zeit in Kiew zu sein und den Rest mit Bayerntickets erledigen. Dann ist aber schon ein Drittel des Reisebudgets aufgebraucht. Spricht nicht für die Wirtschaftlichkeit der Maßnahme.

Und sonst? Die zahlreichen Busverbindungen, z. B. Dnipropetrowsk – Pforzheim oder so ähnlich. Da wird ein Bus sicher auch in Nürnberg vorbeifahren. Recherche im Internet, ein Anruf: Kein Problem, wir fahren jeden Tag von Lemberg nach Nürnberg. Und zurück von München? Auch keins. Kostenpunkt 240 Euro. Schon besser als die geforderten US $ 500 für den Flug.

Die Lehrkräfte sind zu allem bereit, aber erfahrene Reisende warnen. 24 Stunden im Bus, das ist unbequem, die Busse sind nicht pünktlich, nicht sicher, und das Publikum? Das führt meist erhebliche Mengen an Alkohol mit sich, im Blut. Machen Sie das nicht.

Also, die Bahn. Es gibt den berühmten Zug Kiew-Berlin, es gibt auch Kurswagen aus diversen ukrainischen Städten, Odessa, Simferopol, Dnipropetrowsk usw. alle nach Berlin. Aber was sollen meine Leute in Berlin? Sie wollen nach Nürnberg! Ein Riesenumweg, und die fünfeinhalb Stunden Fahrt von Berlin bis Nürnberg sind sicher so teuer wie die vierundzwanzig von Kiew nach Berlin. (Eine etwas übertriebene Befürchtung, in Deutschland gibt es ja Gruppenkarten, in der Ukraine unbekannt.) Und schließlich, wer garantiert uns, dass wir die Tickets wirklich kriegen, wenn wir in Kiew buchen? Der Verkauf in der Ukraine beginnt genau 40 Tage vor Abfahrt des Zuges in Kiew und da ist der Ansturm groß.

Es muss doch noch eine andere Möglichkeit geben. Die gibt's. Wenn man jung und flexibel ist, bereit, ein paar Mal umzusteigen und einen Vertreter in Deutschland hat, der die Fahrkarten bei der deutschen Bahn erwirbt zum günstigen Gruppenrabatt von 70 %, natürlich ein Vierteljahr vor dem Reisetermin. Dann ist alles kein Problem.

Verbindungen gibt es viele, z. B. von Lemberg über Krakau und Prag nach Bayern. Oder

im Kurswagen über Košice und Bratislava nach Wien und von dort an die Zielorte, oder über Budapest nach München und von da nach Nürnberg. Geht alles, und hin die eine Route, zurück die andere? Kein Problem, können wir machen, und immer 70 %, wenn noch Plätze frei sind natürlich. Na gut, dann probieren wir das gleich mal aus. Wie wär's mit hin über Budapest. Da hab' ich im Netz diese Route gefunden. Wie heißt der Abfahrtsort? Lemberg? Ja, oder Lviv oder Lvov, so hab' ich's bei bahn.de gefunden.

Lvov – Budapest – Nürnberg. Abfahrt? Möglichst am Nachmittag. 14 Uhr? Ja, das geht, fünfmal umsteigen, einmal in Chop, einmal in Nyiregyhaza, einmal in Budapest, einmal in Wien und einmal in München? O. k., wenn immer genügend Zeit ist. Wien? Budapest? Eine Stunde, das passt. Aber hier, dieser Ort da, Nyiregyhaza, in Ungarn? 4 Minuten Übergang? Ist das nicht ein bisschen wenig? Sieht so aus, aber das ist ein Anschlusszug, der wartet auf den Zug aus Chop. Da sollte es keine Probleme geben. Na gut, probieren wir das.

Eingabe ins Gerät. 12 Personen Lvov – Nyiregyhaza – Budapest – Wien – Nürnberg. Geht ganz gut. Hier haben wir das Angebot: Lvov – Chop, o. k. Chop – Nyiregyhaza, Budapest – Wien, Wien – München, München – Nürnberg, alles o. k. Aber da hakt's. Nyiregyhaza – Budapest. Eine innerungarische Strecke! Da muss ich extra nachsehen. Blättern im Buch. Mündliche Erkundigung. Nein, tut mir leid. Das gibt unser Reservierungssystem nicht her. Wissen Sie was? Nehmen Sie doch den Weg über Polen, das Paket kann ich Ihnen gleich hier ausdrucken. Wann soll die Gruppe denn fahren?

Man soll nie ganz unvorbereitet zum Schalter gehen, zumindest nicht, wenn man eine etwas unüblichere Reise buchen will. Deshalb hatte ich mich schon in Lemberg nach Verbindungen Lvov – Krakau erkundigt. Es gibt zahlreiche, z. B. um drei Uhr nachmittags, Ankunft 22.00 Uhr in Krakau mit direktem Anschluss an den Eurocity nach Prag 22.20 Uhr. Ich hatte auch schon eine Gewährsfrau in Krakau angemailt, ob denn die Züge in Polen so pünktlich sind, dass man hoffen könne, einen Anschluss bei 20 Minuten Übergangszeit zu erreichen. „Im Prinzip ja …", war die Antwort, na, dann lieber doch einen früheren Zug, nach Rückversicherung in Lemberg, dass der Gruppe dort ein akzeptables Quartier für eine Zwischenübernachtung zur Verfügung stehen werde.

Wunschtermin also morgens um 8:35 Uhr, Ankunft Krakau 13:26, Abfahrt Krakau 22:20 Ankunft Prag 07:05, Abfahrt Prag 09:16 Ankunft Nürnberg 14.06. Knapp 28 Stunden Reisezeit, nicht schlecht. Gut, und jetzt die Rückfahrt auf demselben Weg, noch kürzer: Ich hab' die Verbindung schon ausgedruckt. Schön, geben Sie mal her. München – Prag, Prag – Krakau, o. k., aber Krakau – Lvov? Wann wollen Sie fahren? Komisch, an dem Tag gibt es den Zug nicht. Wirklich? Dann versuchen Sie mal den nächsten! Komisch, da gibt es ihn wieder. Was den Mann am Schalter überrascht, überrascht mich wenig. In der Ukraine gibt es Züge, die nur an ungeraden Tagen fahren, oder nur an geraden, je nachdem, und das war jetzt einer an ungeraden. Ach so!

Alles Wissen half nichts, jetzt musste erst erkundet werden, ob die Gruppe ihr Quartier in München noch einen Tag länger nutzen könnte. Die Telefonnummer war natürlich zu Hause und so verzögerte sich der Kauf der Fahrkarten um einen Tag.

Am nächsten Tag, es war ein ungerader, war ich wieder vor dem Schalter und da ich inzwischen eine Buchungsnummer hatte, dauerte der Aufenthalt nicht wie am Vortag eine, sondern nur eine halbe Stunde. Hinfahrt wie bestellt, Rückfahrt auf derselben Route, nur einen Tag später als ursprünglich gewünscht. Kein Problem, hier sind die Verbindungen, alles zum Gruppentarif 70, wenn Sie es umrechnen, 120 Euro hin und zurück, dazu kommen noch die Liegewagengebühren, aber mehr als insgesamt 150 Euro werden das nicht. Wirklich, unschlagbar günstig. Soll ich das ausdrucken? Aber ja!

Also, hier sind Ihre Fahrkarten. Lvov – Krakau – Prag – Nürnberg und München – Prag – Krakau – Lvov. Und hier ist die allgemeine Reservierungsgebühr, je 21 Euro, die kommt immer dazu. Die Reservierungen macht unsere Reservierungszentrale in Hannover. Wir rufen Sie an, wenn die Reservierungen da sind. In welchem Zeitraum denn das sein würde. Na ja, normaler-

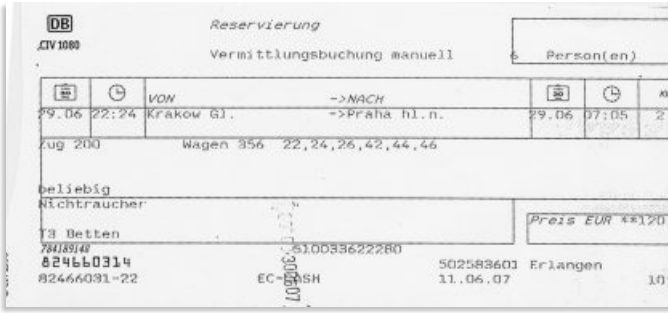
weise arbeiten die schnell, aber es hängt natürlich auch von den Eisenbahnverwaltungen in der Ukraine, in Polen und in Tschechien ab. Deswegen kann man das nicht so genau sagen. Wir rufen Sie an. Schon gut, aber da gibt es ein kleines Problem: Ich bin in vierzehn Tagen wieder in der Ukraine und komme erst einen Monat vor Reisebeginn wieder zurück, und die Reservierungen müssten ja auch noch in die Ukraine geschickt werden, was so schnell auch nicht geht.

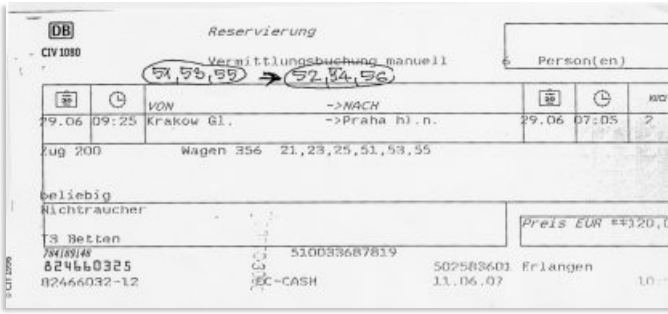
Dann lassen Sie uns die Adresse von einer Vertrauensperson da, die rufen wir an, und dann können die Reservierungen rechtzeitig geschickt werden. Außerdem genügt bei den Reservierungen auch eine Faxkopie. Nur die Fahrkarten müssen im Original vorliegen. Die haben Sie ja. Und das klappt alles wirklich zuverlässig? Ja, normalerweise klappt das. Und wenn es nicht klappt, dann kriegen Sie Ihr Geld zurück. (Und meine Gruppe …? Aber mit solch schwierigen Fragen wollen wir den Mann am Schalter nicht belasten.)

Ich nehme also meine Fahrkarten mit, beauftrage den Vertrauensmann, und fahre nach vierzehn Tagen auch ohne Reservierungen ganz gelassen wieder in die Ukraine. Es sind ja noch zwei Monate bis zum Start der Reise.

Als ich drei Wochen vor Reisebeginn wieder am Schalter vorspreche, sind die Reservierungen immer noch nicht da. „Wir kümmern uns darum." Und wirklich, 10 Tage vor Abfahrt der Gruppe in Lemberg halte ich die Reservierungen in Händen, wenigstens die für die Hin- (d. h. Her-) Fahrt. Zeit genug, um sie für teures Geld mit DHL in die Ukraine zu expedieren. Auf die Variante Faxkopie will ich mich doch nicht einlassen. Dass die gilt, das weiß der Mann am Schalter in Deutschland. Ob das aber auch die ukrainische Waggonschaffnerin weiß? Ich habe meine Zweifel.

Gerade habe ich die Reservierung nach Lviv-Lvov-Lemberg geschickt und werfe noch einen Blick auf die Kopien, die ich mir zu Abrechnungszwecken habe machen lassen, da fällt mir auf, dass die beiden Reservierungskarten Krakau-Prag sich leicht von einander unterscheiden. Die Nummer des Zuges ist zwar dieselbe, die Abteile liegen auch nebeneinander, aber laut Ausdruck fährt das eine Abteil am 29.06.





um 22:24 Uhr in Krakau ab, das andere auch am 29.06., aber schon um 09:25 Uhr.

Schnell zurück zum Schalter. Können Sie mir das Phänomen erklären? Ich hab' hier zwei Liegekarten für denselben Zug, aber mit zwei unterschiedlichen Abfahrtszeiten. Vielleicht ist ein Fehler passiert und wir müssen die Karten noch einmal ausdrucken. Ich schau gleich noch einmal nach. Buchungsnummer? … Ja, hier haben wir die Reservierungen. Ja, tatsächlich, ein Fehler. Machen können wir da nichts, das haben wir so im System drin, ist uns so übermittelt worden. Aber ich kann Ihnen versichern, da gibt es keine Probleme. Die Schaffner wissen schon Bescheid. Und außerdem, schauen Sie doch mal genau hin. Zum Beispiel auf diese Karte. Da steht Abfahrt Krakau am 29.06. um 22:24 Uhr. Und wann kommt der Zug an? Am 29.06. um 07:05 Uhr! Und der andere, der fährt nur ein bisschen schneller in die Vergangenheit: Abfahrt Krakau am 29.06. um 09:25 Uhr und Ankunft Prag am 29.06. um 07:05 Uhr an. 07:05 Uhr in Prag, stimmt doch alles.

Es stimmte wirklich alles, um 07:05 Uhr war die Gruppe wirklich in Prag. Und bei den Ta-

gen, da wollen wir nicht so kleinlich sein. Auf die Uhrzeiten kommt es nämlich an.

Der freundliche Mann am Schalter hatte mich noch darauf aufmerksam gemacht, dass wir zwar Reservierungen für den Zug, pardon, das Produkt D 36, Abfahrt Lvov 08:35, Ankunft Krakau 13:26 bestellt hatten, das System aber eine Reservierung für den D 51 Abfahrt 07:18, Ankunft 13:55 geliefert hatte, mit der unerheblichen Folge, dass alle Reisenden noch einmal angerufen und auf den neuen Termin eingeschworen werden mussten, und die Kollegin in Krakau, die zwischenzeitlich einen Stadtführer engagiert hatte, informiert werden musste, dass die Gruppe laut Reservierungsbillett dreißig Minuten später ankommen würde. Außerdem wurde der Kollege in Lemberg gebeten, doch ja dafür zu sorgen, dass alle pünktlich am Bahnhof erscheinen würden, eineinhalb Stunden früher als ursprünglich geplant.

Der Letztere meldete dann auch pünktlich Vollzug. Er habe die Lichter des Zuges mit der Gruppe an Bord gen Krakau entschwinden sehen. Und auch die Erstere meldete sich im Lauf des Tages: Die Gruppe sei in Krakau nicht angekommen.

Dieses Phänomen konnte leider nur post festum geklärt werden. Wie der Gruppenleiter nach Ankunft in Nürnberg zuverlässig erklärte, habe sich die gesamte Gruppe am 29.06. ab 13:00 Uhr in freudiger Erwartung auf den Empfang in Krakau vorbereitet, bis die Waggonschaffnerin die Freude kurz vor der auf dem Reservierungsbillett aufgedruckten Ankunftszeit mit den Worten „Warum malen Sie sich denn jetzt schon an, meine Damen, wir fahren doch noch zwei Stunden." herb zunichte gemacht habe.

Wie dem auch sei, am 30.06.07 um 14:06 Uhr war die Gruppe in Nürnberg, vollständig und unversehrt.

Was noch nicht so vollständig war, waren die Rückreisepapiere. Zwar lag die Fahrkarte vor, und auch die Gebühr für die Gruppenreservierungsgebühr war bezahlt, die einem das wohltuende Gefühl gibt, dass der Vorgang in der Reservierungszentrale in Hannover behandelt wird, aber von der eigentlichen Reservierung war noch nichts zu hören, nichts zu sehen.

Dass am Dienstag, den 3. Juli nichts geschehen würde, war fast zu erwarten. Es war ja allgemeiner Streiktag. Aber auch am Mittwoch war noch keine Nachricht gekommen, und telefonisch war die Sache mit Hannover auch nicht zu klären, obwohl ich dem Schalterbeamten die Dringlichkeit der Sache verdeutlichen konnte: Wenn ich bis zum Ablauf des Visums der jetzt ja

Der Reiseleiter

Waggonschaffnerin

Zwischenstopp Krakau

schon eingetroffenen Gruppe keine Reservierungen bekomme, wälze ich die Abschiebungskosten auf die Deutsche Bahn ab.

Weniger drastisch: die Suche nach Alternativen. Kleine Anfrage nach Krakau. Was machen denn meine Reisenden, wenn sie nachts in Krakau ankommen und es gibt im gewünschten Zug keine freien Plätze mehr. Kann man vor Ort buchen? Und wenn gar nichts geht, gibt es wenigstens eine Bahnhofsmission? Prompte Antwort: Nein, eine Bahnhofsmission gibt es nicht. Und vor Ort Reservierungen buchen könne man auch nicht, weil man für den Zug überhaupt keine Plätze reservieren könne, wenigstens nicht von Krakau bis nach Przemysl. Möglich sei dies höchstens auf dem internationalen Abschnitt von Przemysl nach Lemberg. Das müsste, so die Auskunft der polnischen Bahn, aber auch in Hannover bekannt sein.

So genau wohl nicht, aber am nächsten Tag war wenigstens ein Fax aus Hannover da. Das Produkt München – Prag – Krakau – Lemberg sei nicht vermittelbar, weil die polnische Bahn auf die Anfragen des Gruppenbuchungszentrums nicht reagiert habe. Kein Grund zur Aufregung, ich wusste ja um die Hintergründe und konnte sie dem interessierten Schalterbeamten hinreichend plausibel erläutern. Ob er mir wenigstens Reservierungen bis Krakau anbieten könne. Ab Krakau würde sich meine Gruppe schon allein durchschlagen.

Ja, wollen wir mal versuchen. Und siehe da, in fünf Minuten hatte ich eine wunderschöne Gruppenreservierung für den Zug von Prag nach Krakau und die Auskunft, dass für den RE von München nach Prag sowieso keine Reservierung notwendig sei. Alles kostenlos. Ach, und dann noch: Viel Glück für den letzten Abschnitt der Reise!

Glück allein ist vielleicht zu wenig. 100 Euro, dem Gruppenleiter in die Hand gedrückt, sind vielleicht hilfreicher, aber bitte nur einsetzen, wenn es wirklich nötig ist, etwa für eine nachträgliche Reservierung von Przemysl nach Lemberg. Dann aber nur gegen Quittung!

Gut gedacht, das Glück reichte wirklich nur bis Przemysl. Trotz einer Kollision mit einem Traktor kam der Zug aus München noch so rechtzeitig in Prag an, dass die Gruppe auf den

Im Hofbräuhaus

Anschlusszug nach Krakau überwechseln konnte. Und trotz eines längeren Aufenthaltes an der tschechisch-polnischen Grenze wegen Visaproblemen eines türkischen Passagiers erreichte die Gruppe in Krakau auch noch den Zug nach Przemysl. So viel Glück an einem Tag war aber dann doch zuviel. In Przemysl entschied die ukrainische Waggonschaffnerin nach einem kurzen Blick auf die deutschen Fahrkarten: Ungültig! Jedenfalls in meinem Wagen. Da halfen dann die mitgebrachten 100 Euro und noch einige zusätzliche (übrigens brav quittiert), damit auch die letzten 60 Kilometer überwunden werden konnten.

Und ab Lemberg, da lief dann sowieso alles normal. Die letzten acht, zehn oder fünfzehn Stunden Bahnfahrt an die Heimatorte, ein Klacks! So die allgemeine Rückmeldung.

Das lässt hoffen. Wenn alles so einfach geht, dann können wir uns auch auf die Fußball-Europameisterschaft 2012 freuen. Die Stadien in Polen und der Ukraine liegen nur maximal 1000 Kilometer auseinander. Die Verbindungen sind erprobt. Nur Buchungen bei der Deutschen Bahn sollten vielleicht jetzt schon eingereicht werden. ◂◂

Kontakt

H. M. Dederding
deutsch.in.odessa@gmail.com
www.dsd-ukraine.org

REZENSIONEN

Schule und Unterricht

▶ **S. 395**

Rainer E. Wicke
Neues vom Leisen

▶ **S. 396**

Rainer E. Wicke
Hermeneutik zum Vierten

▶ **S. 398**

Manfred Egenhoff
„Ausländisch für Deutsche" – Hilfestellung für Deutschlehrer …

Deutschland – Iran – Islam

▶ **S. 399**

Karin Weglage
Leitfaden für deutsche Politiker im Umgang mit dem Iran

▶ **S. 400**

Manfred Egenhoff
Über das Schreiben eines Liebesromans in einer Diktatur …

▶ **S. 401**

Manfred Egenhoff
Auch das ist islamische Theologie!

Europa

▶ **S. 402**

Harald Krause-Leipoldt
Stockholm – die grüne Hauptstadt Europas

▶ **S. 403**

Ludwig Petry
Die Liebe zu Italien bleibt

▶ **S. 405**

Stephan Schneider
Geschichten über die Inseln der Glückseligen

▶ **S. 406**

Eckehart Knop
Was Geschenke so alles mit sich bringen (können)

▶ **S. 407**

Karin Weglage
Madonnenflug in Zeiten der Diktatur

▶ **S. 408**

Hans-Martin Dederding
Helden? Opfer? Täter?

Afrika

▶ **S. 409**

Heinrich Hachmöller
101 Facetten von Afrika

▶ **S. 410**

Peter Stoldt
Zu wenig Antworten! – Schade.

▶ **S. 412**

Achim von Dombois
Südafrika im Umbruch

Argentinien

▶ **S. 413**

Maria Baier
Literatur als Bife

▶ **S. 414**

Eckehart Knop
„Hart im Raume stoßen sich die Sachen" (Wallenstein)

Krimis

▶ **S. 415**

Werner Beckmöller
Niemand liebt einen Polizisten – es sei denn, er liest diesen Krimi

▶ **S. 416**

Johannes Geisler
Gerechtigkeit ‚sub specie aeternitatis'

▶ **S. 417**

Manfred Egenhoff
Ein chinesischer Sherlock Holmes?

Autoren – Autorinnen

▶ **S. 418**

Werner Beckmöller
Annette von Droste-Hülshoff – eine gar nicht so biedermeierliche Dichterin

Schule und Unterricht

Neues vom Leisen

Rainer E. Wicke

Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis

Handbuch kartoniert, 230 S., Loseblattsammlung Praxis der Sprachförderung, 307, S., inkl. Schuber für die Integration beider Materialien, Bonn 2010, ISBN 978–3–941231–03–0, € 83,00 zzgl. Versand.

Interessierte Leser der Rezensionen in diesem Heft ahnen es schon: Erneut ist es Josef Leisen gelungen, Materialien auf den Markt zu bringen, die für die Praxis des fachsprachigen Unterrichts nicht nur aufgrund ihrer direkten Anwendbarkeit äußerst hilfreich sind, sondern die mit ziemlicher Sicherheit auch richtungweisend den Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) an den Deutschen Schulen im Ausland beeinflussen werden.

Zwar ist dem Deckblatt der Sammlung, die aus einem Handbuch und einer dazugehörigen Loseblattsammlung für die Praxis der Sprachförderung besteht, zu entnehmen, dass Hintergrundwissen, Anregungen und Beispiele in diesen Materialien für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und solchen mit Migrationshintergrund beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fachunterricht (im Inland) konzipiert wurden, jedoch lassen sich viele der Ideen und Vorschläge auf den DFU im Ausland übertragen.

Das Leitziel des Handbuches ist die Sprachförderung im Fachunterricht. Das gesamte Paket wurde nach dem Prinzip „Aus der Praxis für die Praxis" (S. 4) erprobt, was für den interessierten Leser und Anwender sicherlich wichtig ist. Aber das zeichnet Joseph Leisen, den ehemaligen Auslandslehrer an der Deutschen Schule Valencia, den Leiter der Referendarausbildung im Studienseminar Koblenz und das Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats der ZfA, gerade aus: Die von ihm entwickelten Materialien haben immer den Praxisbezug, den manch andere Publikation so häufig vermissen lässt. So hält er es auch bei dem vorliegenden Kompendium, das dem Lehrer bei der Ausrichtung eines kompetenzorientierten, binnendifferenzierenden, inhaltlich fundierten und methodisch vielfältig sprachfördernden Fachunterrichts behilflich sein kann und wird. Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass Josef Leisen auf theoretische Ausführungen gänzlich verzichtet, vielmehr bietet er diese im Handbuch auch für ausländische Deutsch- und (Fach-)Lehrer in verständlichen und nachvollziehbaren Formulierungen an.

Im ersten Teil des Handbuches *A. Einführung in die Sprachförderung* wird dies deutlich, wenn der Autor praxisnah die altgedienten DFU-Lehrern bestens bekannte Diskussion zum Verhältnis von Sprach- und Fachunterricht wieder aufnimmt (S. 4–7) und für eine dringend notwendige Professionalisierung der Gesprächsführung der Fachlehrkräfte plädoyiert. Und zu dieser müssen Materialien wie das Handbuch beitragen, denn, so Leisen: Für Maßnahmen der (Nach-)Qualifizierung der Fachlehrer steht im „laufenden Betrieb" des Fachunterrichts nur begrenzte Zeit zur Verfügung (S. 3). In den Zeiten von PISA und den Herausforderungen der gegenwärtigen inländischen Bildungspolitik ist ein sprachsensibler Fachunterricht dringend notwendig, den Leisen als bewussten Umgang mit Sprache beim Lernen und Lernen im Fach definiert, denn die Sprache ist der Schlüssel für die Kommunikation in einem erfolgreichen Fachunterricht.

In den Kapiteln Sprachförderung als Teil des Lehrerberufs, als Teil der Aus- und Fortbildung, als Auftrag der Bildungsstandards, als Auftrag des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, bei Lernern mit Migrationshintergrund und Sprachförderung durch sprachsensiblen Fachunterricht stellt sich Leisen nicht nur der gegenwärtigen Diskussion in unserer Gesellschaft, sondern er bietet auch Lösungswege für bestehende Probleme im Fachunterricht an, z. B. im Abschnitt Der Umgang mit Sprachproblemen bei Lernern mit Zuwanderungsgeschichte (S. 27), dessen Inhalte sich auch auf den Fachunterricht an den Deutschen Schulen im Ausland übertragen lassen.

Die Theorie zur Sprachförderung kann dem Teil *B. Grundlagenwissen der Sprachförderung im sprachsensiblen Fachunterricht* entnommen werden. Die Praxis der Sprachförderung wird theoretisch legitimiert und begründet. Es zeichnet den Autor erneut aus, dass er an dieser Stelle Illustrationen und Beispiele in den Text integriert, die das Verständnis erheblich erleichtern. Übersichtlichkeit spielt nach wie vor eine wesentliche Rolle in den von Leisen entwickelten Materialien, was am Beispiel der Besonderheiten der Fachsprache (S. 52) verdeutlicht werden kann: Morphologische und syntaktische Besonderheiten der Fachsprache werden dort in einem Kasten kurz, knapp, aber anschaulich und nachvollziehbar präsentiert. Und immer wieder spielt der Anwendungscharakter eine hervorgehobene Rolle, indem der Autor sich Fragen wie Wie begegnet man den Herausforderungen der Sprache im Fachunterricht? (S. 53) oder Wie viel Grammatikunterricht braucht der Fachunterricht? (S. 55) stellt.

Das Thema Spracherwerb und Zweitspracherwerb wird ebenfalls ausführlich besprochen (S. 56–71) und Modelle der Sub- und Immersionspraxis werden veranschaulicht. Unter anderem zitiert Leisen Jim Cum-

mins vom Ontario Institute of Studies in Education (OISE), dessen Forschungen maßgeblich für die heutige Gestaltung des Zweitspracherwerbs sind.

Auch die Methodik der Sprachförderung kommt keineswegs zu kurz. Gesprächsorientierte, fachtypische, textorientierte, spielorientierte und präsentationsorientierte Methoden werden in einem Schaukasten als gängige Unterrichtsmethoden im Fachunterricht übersichtlich dargestellt (S. 73). Die eigentliche Gestaltung des Lernprozesses spielt in diesem Teil ebenfalls eine wesentliche Rolle, so dass der Nutzer des Handbuches diesem Hilfestellung für die Gestaltung des eigenen Unterrichts – z. B. bei der Steuerung eines kompetenzorientierten Fachunterrichts oder bei der Konzeption entsprechender Aufgabenstellungen – entnehmen kann. Unter anderem demonstriert Leisen in Sieben Standardsituationen der Gesprächsführung an authentischen Beispielen wie solche Gespräche professionalisiert werden können (S. 98–105).

Im weiteren Verlauf konzentriert sich der Autor verstärkt auf das Lesen von Sachtexten sowie auf die Leseförderung im Fachunterricht und das Schreiben von Texten und dem graduellen Erwerb einer Schreibkompetenz.

Aber auch das Üben wird ausführlich kommentiert, indem der didaktische Stellenwert des Übens und eine konkrete Sprachförderung durch Sprachübungen erläutert werden.

Am Schluss bietet das Buch eine kleine Nachhilfe für Fachlehrkräfte in der Sprachförderung an, indem noch einmal ausführlicher auf die Grundlagen, aber auch auf Wortschatzarbeit, Umgang mit sprachlichen Fehlern und eine Förderungsdiagnostik eingegangen wird.

Wenden wir uns dem „Herz" des Kompendiums zu, der in einem Ordner befindlichen Loseblattsammlung, die die Handhabung der als Arbeitsblätter aufbereiteten Materialien erleichtern soll (S. 4 Handbuch). Hier wird – systematisch und geordnet wie in dem im gleichen Verlag vor einigen Jahren erschienen Methodenhandbuch DFU – ein methodischer Werkzeugkasten angeboten, der dem Nutzer zur Sprachförderung und zur Bewältigung sprachlicher Standardsituationen Hilfestellung leistet, Anregungen für Lese- und Schreibstrategien gibt und Leseübungen von unterschiedlichem Anspruchsniveau sowie methodisch-didaktisch richtige Sprach- und Schreibübungen anbietet. Hier findet man viele „alte Freunde" wieder wie die Wortliste, das Wortgeländer, die Sprechblase, die Mind-Map und die Kartenabfrage, aber natürlich hat Leisen außer diesen vierzig Standardwerkzeugen noch mehr, nämlich zahlreiche Hilfen für die Förderung von Lese- und Schreibstrategien sowie Lese-, Schreib- und Sprachübungen anzubieten. Dabei bediente man sich wieder der Doppelseiten – Struktur des alten Werkzeugkastens im Methodenhandbuch DFU, die den Überblick und die schnelle Informationsentnahme erleichtert. Kurzbeschreibung, didaktisches Potenzial, Bemerkungen und Anwendungsbeispiele haben ihre festen Plätze und erleichtern das selektive Lesen.

Wie aus dieser Rezension deutlich wird, handelt es sich bei dem vorliegenden Handbuch (erneut) um ein leser- und anwendungsfreundliches Medium nach dem Prinzip Leisen, das auf über 550 Seiten (theoretisches) Grundlagenwissen, ausgearbeitete Materialien, Anwendungsbeispiele und Übungen für den Fachunterricht anbietet, von denen – das kann ich aus eigener Erfahrung berichten – im Übrigen auch der sich erfahren wähnende Fremdsprachen- und DaF-Lehrer im Sinne des lebenslangen Lernens profitiert. Den Anspruch einer Orientierungshilfe für die Erstellung einer fundierten fächerübergreifenden Förderdiagnostik löst das Kompendium ein, wobei noch einmal ausdrücklich betont werden muss, dass viele dieser Dinge auf den DFU-Unterricht an den Deutschen Schulen im Ausland übertragen werden können. Daher werden die Materialien sicherlich bei der Vorbereitung sowie der Fort- und Weiterbildung der Auslandslehrer eine wichtige Rolle spielen. ◂◂

Hermeneutik zum Vierten

Rainer E. Wicke

Ghirardo, Cinzia: Skeptische Hermeneutik als Herausforderung zweitsprachiger Lehre in Südtirol

Alpha Beta-Verlag, Meran 2009, 271 S., ISBN 978–88–7223–128–9, € 24,00

Die vorliegende Untersuchung zur Situation an italienischen Oberschulen schließt die Publikationsreihe des Verlages zum Thema Hermeneutisches Lehren und Lernen ab, die mit Hans Hunfelds *Fremdheit als Lernimpuls*, Verena Debiasis/Dorothea Gassers *Werkstatt als dialogisches Lernen im Beruf* und Angelika Pranters *Grundschule als hermeneutischer Lernort – Annäherung an frühen Zweitsprachenunterricht* begonnen wurde.

Wie dem Klappentext zu entnehmen ist, orientiert sich der vierte Band vor allem an zwei Fragen, nämlich erstens, ob der gängige Frontalunterricht an den

italienischen Oberschulen noch das geeignete Medium ist, die Schüler in ihrer besonderen Südtiroler Situation auf die interkulturell-mehrsprachige Zukunft vorzubereiten, und zweitens, ob der hermeneutische Ansatz den voraussehbaren Anforderungen der Zukunft besser gerecht wird. Damit wird im Vorfeld dieser Rezension schon deutlich, dass das Buch sich sehr speziell an den Gegebenheiten in Südtirol orientiert und diese ausführlich dokumentiert, was aber nicht bedeuten muss, dass bestimmte Aspekte der Publikation nicht von allgemeinem Interesse sein dürften. Dies gilt z. B. für den ersten Teil des Buches, in dem Aufgaben und Profil des (Fremdsprachen-)Lehrers ausführlich erläutert werden. Auch historisch gibt das Buch einen interessanten Überblick über die Entwicklung der Professionalisierung im Lehrerberuf im Abschnitt Diachronische Perspektive der (Fremdsprachen-)Lehrerrolle, in dem die Entwicklung in Europa seit den fünfziger und sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts ausführlicher geschildert wird. Das so genannte autonome Lernen wird ebenso diskutiert wie die dringend notwendige Veränderung der Lehrerrolle im modernen Fremdsprachenunterricht. Auch die Praxis des Fremdsprachenunterrichts wird in einem eigenen Abschnitt diskutiert, wobei die (immer noch) vorhandene Distanz von Wissenschaft und Unterrichtspraxis ebenfalls Erwähnung findet.

Zugegebenermaßen bietet das Kapitel zwei *Südtirol: Der Lehrer im Kreuzfeuer der Geschichte* einen interessanten Einblick in die Entstehung Tirols, seine Entwicklung vor, zwischen und nach den beiden Weltkriegen und die heutige Situation – diese hat für den Leser jedoch ausschließlich informativen Wert. Teilweise interessant für die Arbeitszusammenhänge an Deutschen Auslandsschulen wird es ab dem Abschnitt Die Einführung des Zweitsprachenunterrichts (S. 59), denn z. B. die Einrichtung von doppelsprachigen Grundschulen lässt sich sicherlich auch auf Gegebenheiten in anderen Regionen und Ländern übertragen.

Dies gilt ebenfalls für die „getrennten Welten" (S. 65) sowie den Mechanismus der Entwertung in den Beziehungen zwischen den einzelnen Sprachgruppen, die sich in anderen Gesellschaftszusammenhängen wieder finden lassen.

Die Methodenfrage und weitere Bedingungsfaktoren des Lernerfolgs im Südtiroler Zweitsprachenunterricht werden im dritten Kapitel diskutiert. Die grundsätzliche Diskussion zu den Methoden dürfte den (Fremdsprachen)Lehrern weitgehend bekannt sein. Dies gilt meines Erachtens auch für den intensiv behandelten Bereich der Motivation im Spracherwerb. Hier werden unter anderem extrinsische und intrinsische Motivation erläutert.

Das vierte Kapitel ist dem Frontalunterricht, seiner Geschichte und seiner Dominanz im Südtiroler Kontext gewidmet, wobei die Aufarbeitung mitunter etwas langatmig wirkt, denn der Widerstand gegen didaktische Innovationen (S. 98) und die Verankerung des frontalen Unterrichts in der Tradition der Schule ist nicht nur ein Südtiroler Problem, vielmehr stößt man in vielen anderen Zusammenhängen und Publikationen auf eine ähnliche Diskussion, so dass viele der hier enthaltenen Informationen als bekannt vorausgesetzt werden können.

Die Aufarbeitung des hermeneutischen Ansatzes im Kapitel fünf greift die in den anfänglich erwähnten drei Bänden der Reihe begonnene Diskussion wieder auf, indem die wesentlichen Elemente des Hunfeldschen Ansatzes verdeutlicht werden, dazu gehören unter anderem die Übersicht über die Grundlagen und die pädagogischen Rahmenbedingungen (S. 150).

Die wesentlichen Aspekte der Normalität des Fremden sowie der Literatur als Sprachlehre und die Akzeptanz aller Methoden, die dem Lerner nützen, wurden ebenfalls in diesen erwähnt.

So verhält es sich auch mit dem Kapitel sechs, in dem die Autorin ausführlich auf die hermeneutisch orientierte Unterrichtspraxis eingeht. Die Themen Didaktische Werkstatt, Dossierarbeit und Lehrerfortbildung wurden bereits in Debiasis und Gassers Veröffentlichung veranschaulicht, so dass der erfahrene Leser hier immer wieder auf bereits Bekanntes stößt.

Auch die Bilanz zur skeptischen Hermeneutik in Südtirol orientiert sich weitgehend an den bereits bekannten Aspekten, die in den vorhergehenden Publikationen ebenfalls Erwähnung fanden, wobei die Südtiroler Perspektive sicherlich interessant ist, da die Spannungen zwischen den beiden großen Bevölkerungsgruppen zu einer Haltung der italienischsprachigen Gruppe gegenüber der deutschen Sprache geführt zu haben scheint, die zwischen Ablehnung und Notwendigkeit pendelt (S. 246). Von daher ist das Fazit der Autorin, dass der hermeneutischen Ansatz an den italienischen Oberschulen den Deutscherwerb verbessert hat, der seinerseits zur Entschärfung der Fronten beigetragen hat, (S. 252) eine interessante Feststellung.

Wie den vorhergehenden Bemerkungen zu entnehmen ist, stößt der interessierte Leser des vierten Bandes immer wieder auf bereits zuvor behandelte Aspekte des Hermeneutischen Ansatzes, so dass die Publikation ihm eigentlich nichts Neues zu bieten hat. Ganz offensichtlich handelt es sich bei dieser Veröffentlichung um eine ergänzende Bestandsaufnahme in der oben erwähnten Reihe, die aufzeigt, dass der hermeneutische Ansatz nach Pranters Nachweis über den erfolgreichen Einsatz in der Primarstufe auch in den italienischen Oberschulen seinen festen Platz eingenommen hat. Dies mag aus Südtiroler Sicht sinnvoll, notwendig und gewinnbringend sein, denn schließlich geht es dort um die Ausrichtung des Zweitsprachenunterrichts in Kindergarten, Grund-

und Sekundarschule nach einem einheitlichen Ansatz – für die Übertragung auf andere Zusammenhänge wie z. B. die Deutschen Schulen im Ausland können die Inhalte jedoch kaum oder nur in geringer Form genutzt werden. ◂◂

„Ausländisch für Deutsche" – Hilfestellung für Deutschlehrer in Klassen mit Migrantenkindern

Manfred Egenhoff

Colombo-Scheffold, Simona/Fenn, Peter/Jeuk, Stefan/Schäfer, Joachim (Hrsg.): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer

Fillibach Verlag, Freiburg im Breisgau 2008, 227 S., ISBN 978–3–931240–49–3, € 18,00

Dass die Muttersprache beim Erlernen einer Fremdsprache eine wichtige Rolle spielt, ist keine neue Erkenntnis. Jeder Auslandslehrer weiß um die Probleme und Fehler, die sich von der Muttersprache der Schüler her ergeben, etwa bei spanischsprachigen Deutschlernern das Problem der Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen, im Satz die Stellung des Verbs oder im Bereich der Rektion der Dativ bei „helfen". Insofern sind aus dem Ausland zurückkehrende Lehrer prinzipiell geeignet, die in der heutigen Schullandschaft nicht gerade selten vorzufindenden Schulklassen mit einer oft recht großen Anzahl von Migrantenkindern zu unterrichten. Allerdings treffen sie hier im Heimatland eben nicht auf eine homogen fremde Schülerschaft mit generell denselben Problemen beim Sprachenlernen, sondern auf eine gemischte Schar von Kindern mit unterschiedlichen Ausgangssprachen, die ihnen vielfach unbekannt sein werden – wie auch die Probleme, die die Schüler beim Deutschlernen haben.

Das vorliegende Buch geht auf diese Problematik ein und will Hilfen geben, indem es auf die Probleme aufmerksam macht, die sich für Ausländer in Deutschland beim Erlernen des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache ergeben. „Ausländisch für Deutsche" will also Deutschlehrern in Deutschland die Probleme ihrer Schüler mit Migrationshintergrund deutlich machen. In drei einführenden Beiträgen werden grundsätzliche Fragen behandelt: „Hintergründe der europäischen Sprachenpolitik, der Vielsprachigkeit in Europa, Klassifizierungsmöglichkeiten von Sprachen sowie Aspekte des Zweitsprach-erwerbs im Schulalter". Anschließend folgen „Einzeldarstellungen von zwölf europäischen Sprachen", „die viele Sprecher repräsentieren" oder „für Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland Muttersprachen sind" (S. 8). „Der Band schließt mit einem Serviceteil", der nützliche Hinweise auf einschlägige Literatur und Internetadressen enthält.

Die Ausführungen zu den einzelnen Sprachen (es handelt sich dabei um Albanisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Rumänisch, Russisch, Spanisch, Türkisch und Ungarisch sowie Deutsch als Fremdsprache) sind unterschiedlicher Art und Qualität. Sie beginnen durchweg mit einem Blick auf die Geschichte und Verbreitung der betreffenden Sprache und gehen dann – z. T. sehr detailliert – auf Grammatik und Struktur der Sprache ein; dabei gibt es in allen Beiträgen mehr oder weniger zahlreiche vergleichende Ausblicke auf das Deutsche, die in einigen Artikeln zugleich gute Hinweise auf die zu erwartenden Fehler im Deutschen beinhalten (etwa im Türkisch-Beitrag) oder solche Fehler auch an konkreten Beispielen vorführen (so bei Russisch als Ausgangssprache). Die Beiträge zu Englisch und Französisch gehen noch darüber hinaus und stellen ihre Darstellung fast vollständig auf die Schwierigkeiten des Ausländers mit der deutschen Sprache ein. So stellen die Ausführungen von Peter Fenn zum Englischen im Hauptabschnitt unter der Überschrift „Der englischsprachige Lerner und das Deutsche" (S. 75 ff.) nacheinander die sieben Hauptschwierigkeiten des englischen Deutschlerners dar. Und ähnlich ausführlich und dezidiert tun das die Autoren Nathalie Arnault-Kreutzer und Clemens Klünemann für das Französische in dem dritten Abschnitt ihres Beitrags „Sprachliche Schwierigkeiten von Franzosen beim Erlernen der deutschen Sprache" (S. 98 ff.).

Das Buch, gedacht für deutsche Lehrer, die Ausländer in Deutschland unterrichten, kann auch einen deutschen Lehrer, der ins Ausland geht, auf Schwierigkeiten seiner zukünftigen Schüler mit der deutschen Sprache aufmerksam machen – ganz abgesehen davon, dass er aus dem Buch einiges über die Sprache seines Gastlandes lernen kann. ◂◂

Alle Rezensenten, die ihren mir zugesandten Beitrag in diesem Heft nicht abgedruckt finden, bitte ich wieder einmal um Geduld. Es mussten aus technischen Gründen einige Rezensionen auf das nächste Heft verschoben werden.

Deutschland – Iran – Islam

Leitfaden für deutsche Politiker im Umgang mit dem Iran

Karin Weglage

Matthias Küntzel: Die Deutschen und der Iran. Geschichte und Gegenwart einer verhängnisvollen Freundschaft
wjs-Verlag 2010, ISBN 978–3–937989–52–5, € 19,90

Israel existiert nicht mehr. Gerade sind fünf Atomraketen auf den Judenstaat niedergegangen – drei konnten die Israelis noch abfangen, zwei trafen ins Ziel – dieses düstere Zukunfts-Szenario platziert Michael Küntzel ans Ende seines Buches „Die Deutschen und der Iran. Geschichte und Gegenwart einer verhängnisvollen Freundschaft". Der Autor spinnt seine Horror-Visionen noch weiter aus: US-Präsident Obama klagt das „scheußliche Verbrechen" an und fordert hilflos, die iranischen Hintermänner – Staatspräsident Ahmadinejad und Religionsführer Khamenei – an das Kriegsverbrechertribunal in Den Haag auszuliefern. Die EU entschließt sich entsetzt, sämtliche Botschafter aus Teheran abzuziehen. In der iranischen Hauptstadt herrscht Jubelstimmung. Endlich haben die Mullahs den Zionismus besiegt und die heiligen Werte des Islam verteidigt.

Matthias Küntzels gerade erschienenes Buch gehört zu den Werken, die man von ihrem Ende her beginnen sollte. Weil so eindrücklich offen gelegt wird, warum dieses Buch überhaupt geschrieben wurde. Es ist ein Plädoyer an die deutsche politische Elite und die deutsche Öffentlichkeit, endlich die unabsehbaren Gefahren wahr- und ernst zu nehmen, die vom iranischen Gottesstaat ausgehen. Dieses Ziel behält der Politikwissenschaftler, Publizist und Autor aus Hamburg, der sich mit Studien über Antisemitismus wie dem Buch „Djihad und Judenhass" einen Namen gemacht hat, über 300 Seiten konsequent im Blick. Es geht ihm um die „verhängnisvolle Freundschaft" zwischen Deutschland und Iran, die Mitschuld daran trägt, dass der Bestand des Judenstaates hochgradig gefährdet ist.

Was Küntzel facettenreich in zwei Jahren Recherche an historischen und zeitgeschichtlichen Ereignissen, Zusammenhängen und Dokumenten zusammengetragen hat, eröffnet dem Leser einen erstaunlich detailreichen Ein- und Überblick in die Geschichte und Gegenwart eines Zwei-Staaten-Verhältnisses, das man ohne Zweifel als traditionsreich, überaus intensiv und offensichtlich auch unverbrüchlich bezeichnen kann. Dieses „Liebes-Verhältnis" – wie Küntzel schreibt – hat alle Katastrophen, Revolutionen, Umbrüche und Entwicklungen der vergangenen 100 Jahre nicht nur ohne größeren Schaden überdauert, sondern scheint sogar – wenn man dem Autor folgt – an ihnen gewachsen zu sein: deutsches Kaiserreich und persische Schahzeit, deutscher Nationalsozialismus und iranischer Nationalismus, deutsches Wiedererstarken nach dem Zweiten Weltkrieg und iranisches Experimentieren mit westlichen Werten, iranische Revolution 1979 samt Etablierung der religiös-politischen Alleinherrschaft der Mullahs sowie schließlich deutsche Wiedervereinigung und iranisches Atomprogramm.

Schon wegen dieser umfassenden Darstellung der bilateralen Beziehungen über eine so lange Zeitspanne, die der Autor in fünf Kapiteln in vielen Facetten abarbeitet, empfiehlt sich die Lektüre des Buches ausdrücklich. Im vierten Kapitel seines Werkes betritt der Autor nach eigenen Angaben zusätzlich Neuland, da über die vergangenen 30 Jahre seit der Machtübernahme 1979 durch Ajatollah Khomeini weder eine nationale, noch eine internationale Aufarbeitung der deutsch-iranischen Beziehung stattgefunden hat.

Da ist zum einen die gewachsene wirtschaftliche Zusammenarbeit, die seit Anfang des 19. Jahrhunderts, von einigen Tiefschlägen abgesehen, für beide Seiten äußerst lukrativ ist. Bis heute: Trotz Sanktionen wegen der iranischen Atompolitik sind die deutschen Importe in den Iran weiter auf Wachstumskurs. Im ersten Halbjahr 2010 verkauften deutsche Unternehmen Waren im Wert von rund 1,85 Milliarden Euro in die Islamische Republik – 14 Prozent mehr als in der ersten Hälfte 2009. Die Importe aus Iran sollen sogar um rund 88 Prozent auf 280 Millionen Euro angewachsen sein, heißt es im Iran-Report vom Oktober 2010. Küntzel stützt sich in seinem Buch aber nicht nur auf solche, leicht zu untermauernde Wirtschaftsdaten.

So greift er beispielsweise in einem seiner Kapitel die Frage von Salman Rushdie aus einem Spiegel-Interview auf: „Deutschland unterhält mehr Wirtschaftsbeziehungen zum Iran als jeder andere europäische Staat. Ich muss mich fragen, warum eigentlich? Warum gibt es in Ihrem Land die geradezu begeisterte Unterstützung für dieses Regime?"

Ob die Deutschen tatsächlich so begeistert sind, sei dahingestellt. Doch Küntzels Buch durchzieht die Ursachenforschung und die Suche nach Gemeinsamkeiten, um diese zentrale Frage zu beantworten. An zahlreichen Stellen der Geschichte und Gegenwart des deutsch-iranischen Verhältnisses glaubt er solche

kulturellen, geistigen oder ideologischen Gemeinsamkeiten zu entdecken: das „Ariertum“ etwa oder den über weite Phasen der Geschichte virulenten Antisemitismus, aber auch eine „Romantisierung des Ursprünglichen“ und die Bereitschaft zur Akzeptanz eines vormodernen Islam, der sich um Menschenrechte nicht schert. Schade, dass sich Küntzel – von seinem übergeordneten Denkansatz geleitet – dabei teilweise in polemische Verkürzungen und abstruse Interpretationen ergeht. Das schadet seiner Glaubwürdigkeit, denn auf die Seriosität des Autors muss ein Leser bauen, der dem Autor faktenmäßig immer unterlegen ist.

Küntzel ist leider kein präzise arbeitender Zeithistoriker, der vielfältige Aspekte abwägt, nebeneinander stellt und historisch-kritisch überprüft. Sein Ziel ist – auch nach eigenem Bekunden – auf die Iranpolitik der Bundesrepublik Deutschland einzuwirken. Er fordert von den Verantwortlichen eine umgehende und radikale Neuorientierung der bisherigen Beziehungen zum schiitischen Gottesstaat. Und er schürt die Angst der Öffentlichkeit vor dem religiös motivierten radikalen Islam, dessen ideologische Ursprünge er teilweise im schiitischen Gottesstaat verortet.

Ein Blick auf die überaus differenzierte iranische Zivilgesellschaft, den Eigenstand vieler Menschen, nicht nur der Intellektuellen im Iran, ein Blick auf die Geistlichkeit, die auch im schiitischen Gottesstaat durchaus kontroverse Vorstellungen von Religion und Politik hat, ein weiterer Blick auf die breit gefächerte Opposition der Auslands-Iraner hätte dem Buch gut getan und manchem Schwarzweißbild entgegengewirkt.

Dennoch bleibt die Frage, ob Deutschland seine Sonder- und Vertrauensstellung zum Iran nutzen kann, um dem Atomprogramm und den Menschenrechtsverletzungen Grenzen zu setzen oder Einhalt zu gebieten. Das ist nicht nur eine Frage der realen Umsetzbarkeit, es ist auch eine Frage der politischen Moral. Das Verdienst des Buches ist, dies noch einmal ganz deutlich ins Bewusstsein zu rücken. ◂◂

Über das Schreiben eines Liebesromans in einer Diktatur unter den Bedingungen der Zensur

Manfred Egenhoff

Mandanipur, Shahriar: Eine iranische Liebesgeschichte zensieren
Unionsverlag, Zürich 2010, 319 S., ISBN 978–3–293–00415–3, € 19,90

„Im Namen des barmherzigen und gnädigen Gottes“, so beginnt jede Sure des Korans. Und diesen erbarmenden Gott wünscht man sich als Leser des Romans des Öfteren herbei an den Ort der Handlung, in die Islamische Republik Iran, in der die Geschichte spielt. Denn die Mächtigen, insbesondere die Sittenwächter des Gottesstaats, zu denen hier vor allen anderen auch der Zensor literarischer Veröffentlichungen gehört, kennen kein Erbarmen – schon gar nicht mit der Liebe und den Liebenden.

Wie aber kommt Dara zu seiner Sara? Wie kommen beide zusammen in einem Land, in dem die Begegnung von jungen Leuten verschiedenen Geschlechts schier unmöglich ist? Wann und wo kann man sich treffen? Bei einer Demonstration gegen die Regierung vielleicht. Aber das ist an sich schon gefährlich; denn die Bassidsch schlagen zu. Und doch fängt die Geschichte so an. Und mit einem Plakat, das Sara trägt und mit dem sie zwischen allen Fronten steht: „Nieder Mit Der Freiheit, Nieder Mit Der Knechtschaft“.

Eine Liebesgeschichte unter besonderen, unter außergewöhnlichen Umständen – wie sonst wäre sie auch des Erzählens wert! Eine Liebesgeschichte ohne Happy End, wie wir es kennen von Romeo und Julia oder Leila und Madjnun?

Wie viel Glück ist Liebenden im heutigen Iran erlaubt? Das hängt in der Geschichte von Sara und Dara hauptsächlich vom Zensor ab, der den Spitznamen „Petrowitsch“ trägt, eine Anspielung auf Dostojewskijs Roman „Schuld und Sühne“ und den darin auftretenden Untersuchungsrichter (wie denn der Romanautor immer wieder seine Belesenheit sowohl in der westlichen modernen wie in der klassischen orientalischen Literatur zeigt). Der Erzähler und Romanautor, der auf Seiten der Liebenden steht (schließlich sind sie seine Geschöpfe), ist gewillt, ihnen alles Glück der Welt einzuräumen. Aber er muss immer wieder darauf achten, dass es den Zensor gibt, der ganze Passagen erbarmungslos streicht oder ge-

gebenenfalls gar verhindert, dass die Geschichte überhaupt erscheint. Und dann würden Sara und Dara nicht existieren. So ist die hier erzählte Geschichte zweier Liebender ständig auch die Darstellung des Kampfes zwischen Dichter und Zensor um die Möglichkeiten und die Unmöglichkeit der Liebe im Iran heute. Dabei wird die Liebesgeschichte zugleich eine Darstellung der gesellschaftspolitischen Situation im Lande; denn das Privateste ist jetzt von höchster politischer Brisanz. Der Autor schildert seine Situation so: „… möchte ich aus tiefstem Herzen eine Liebesgeschichte schreiben. Die Geschichte eines Mädchens, das den Mann, der es seit einem Jahr anhimmelt, nie gesehen hat und leidenschaftlich liebt. Eine Erzählung, die am Ende ein Tor zum Licht aufstoßen soll. Eine Story, die zwar kein Happy End hat wie romantische Hollywoodfilme, aber doch eins, das dem Leser keine Angst macht, sich zu verlieben. Und selbstverständlich soll niemand den Text als politisch abstempeln können. Mein Dilemma besteht nun aber darin, dass ich die Liebesgeschichte in meiner Heimat herausbringen will. Anders als in vielen Ländern der Erde ist das Schreiben und Veröffentlichen von Liebesgeschichten in meinem geliebten Iran kein leichtes Unterfangen." (S. 12) Und auf S. 15 nach Ausführungen zu besagtem Problem redet der Autor den Leser an: „Fragen Sie, und ich antworte: Im Iran herrscht die politisch-religiöse Überzeugung, dass jede Annäherung, jeder Kontakt zwischen einem Mann und einer Frau, die nicht miteinander verheiratet oder verwandt sind, als Vorspiel zur Todsünde gelten. Wer solche Vorspiele in Texten gestaltet und diese sündigen Texte darbietet, den erwartet nicht nur im Jenseits Strafe, sondern er wird schon auf Erden von islamischen Gerichten zu Gefängnis, zum Auspeitschen oder gar zum Tod verurteilt."

Wie die Liebesgeschichte bei Berücksichtigung aller Eventualitäten aussehen könnte, lässt sich im Buch feststellen, wenn man nur das Dickgedruckte liest ohne das im Dickgedruckten Durchgestrichene (das man aber trotzdem noch lesen kann) und natürlich ohne das Normalgedruckte, das den überwiegenden Teil des Buches darstellt und die Überlegungen des Autors zu seiner Geschichte enthält, die vorgestellten Gespräche mit dem Zensor über den Text, mit den Protagonisten des Romans sowie mit dem Leser, dem der Autorerzähler Fragen in den Mund legt, um sie dann zu beantworten. Auf diese Weise erlebt man als Leser die Entstehung des Romans mit, man wird hineingezogen in den Schreib- und Erzählvorgang und leidet mit dem Autor Qualen, weil er immer wieder streichen muss, was ihm doch am Herzen liegt zu sagen.

Dieser Roman ist ein wunderbar-wundersames Buch über Fiktion und Realität, Autor und Leser, Politik und Privatsphäre, Literatur und Liebe. Deshalb meine Empfehlung: Lesen und staunen Sie! Lernen Sie Dara und Sara kennen, den Autor und seinen Zensor und die Probleme des Lebens in der Islamischen Republik Iran aus einer ganz neuen Perspektive. ◂◂

Auch das ist islamische Theologie!

Manfred Egenhoff

Abu Zaid, Nasr Hamid: Mohammed und die Zeichen Gottes. Der Koran und die Zukunft des Islam

Herder Verlag, Freiburg i. Br. 2008, 222 S., ISBN 978–3–451–29274–3, € 19,95

Wie sind heilige Schriften zu verstehen? Darf man sie behandeln wie andere Literatur auch? Haben sie nicht einen besonderen Anspruch, der sie von allen anderen Texten unterscheidet?

Was bedeutet es, wenn von der Bibel oder dem Koran gesagt wird, diese Schrift sei das „Wort Gottes"? In welcher Weise ist es das? Muss man die Worte der Schrift wörtlich nehmen? Und auf welche Weise versteht man sie recht?

Wir kennen die Fundamentalisten, die mit der heiligen Schrift – der Bibel wie dem Koran – andere mundtot machen, mit dem Wort Gottes Andersdenkende erschlagen, und das nicht erst seit heute. Aber entspricht das der Absicht Gottes oder – arabisch – Allahs?

Der Autor des hier angezeigten Buches ist das Gegenteil eines Fundamentalisten; er liest den Koran historisch-kritisch. Das hatte für ihn persönlich erhebliche Konsequenzen: Er wurde zwar nicht getötet, aber seine Ehe wurde zwangsgeschieden und er musste aus seinem Heimatland Ägypten fliehen – in das liberale Holland, wo er an der Universität Utrecht den Ibn-Rushd-Lehrstuhl für Humanistik und Islam bekam. Hier konnte er seine wissenschaftliche Arbeit fortführen und seine Überlegungen zur Interpretation des Korans veröffentlichen – zum Glück für Muslime und Nichtmuslime; denn gehört wird sonst aus der islamischen Welt zumeist eher anderes, nämlich Fundamentalistisches.

Fundamentalisten – ob christlich oder muslimisch – verstehen ihre jeweilige heilige Schrift grundsätzlich unhistorisch, nehmen sie „wörtlich" und

fühlen sich dann im Besitz des einzig wahren Verständnisses der Bibel bzw. des Korans. Die Folge kann eine Ethik und damit ein Handeln sein, die – z. B. im Bereich des Christentums – nicht mehr an die Person Jesu und seine Religion der Liebe erinnern; statt dessen zeigen sich oft Selbstgerechtigkeit und ein Rigorismus, der keine Abweichung duldet und damit evtl. eher an den Teufel denn an Gott denken lässt. Darstellungen derartiger religiöser Verirrungen finden sich auch in der Literatur zur Genüge; man denke nur an Nathaniel Hawthornes „Der scharlachrote Buchstabe".

Abu Zaid geht anders als derzeit vielfach üblich an den Text des Korans heran. Er betont den Unterschied zwischen dem Gesagten und dem damit Ausgedrückten. Er schaut auf die Entstehungszeit und die geschichtlichen und gesellschaftlichen Um- und Zustände, in denen Mohammed und seine Zeitgenossen lebten, und kommt so zu einer doppelt zeitgemäßen Deutung, nämlich einerseits in Hinsicht auf die Bedeutung des Textes und seiner Aussage für die Zeit Mohammeds wie andererseits auch für die Menschen heute. Aufgrund seiner historisch-kritischen Sichtweise erscheinen z. B. die Koranstellen über den Schleier (vgl. S. 161 f.) oder über die Stellung der Frau (vgl. S. 158 f.) und auch die harten Strafen etwa bei Ehebruch (vgl. S. 175 f.) in einem ganz neuen Licht. Konkret vertritt er dann aus dieser Sicht auf den Koran die unverschleierte Frau wie auch die volle Gleichberechtigung der Frau als absolut islamisch.

Abu Zaid mag – leider! – nicht dem derzeitigen Mainstream islamischer Theologie zuzurechnen sein, er selbst sieht sich jedoch in historisch gut islamischer Tradition und beruft sich auf die Sufis (S. 94) wie auch auf Strömungen islamischer Theologie im Mittelalter.

Interessant ist, dass Abu Zaid an wichtigen Punkten immer auch einen Blick auf das Christentum und seine Entstehung wirft und so z. B. die Situation Mohammeds mit der Jesu vergleicht, die eine völlig andere war: Während Jesus im Römischen Reich in einem Staat mit festem Rechtswesen lebte, fand sich Mohammed in einer weithin rechtlosen Welt, in der dann seine – von uns heute drakonischen Strafen und Gesetze – einen echten Fortschritt darstellten. Heutzutage an diesen Strafen festzuhalten würde damit allerdings ein Missverständnis der ursprünglichen Intention des Korans bedeuten.

Wer den Koran besser verstehen möchte, der lese dieses Buch! ◂◂

Europa

Stockholm – die grüne Hauptstadt Europas

Harald Krause-Leipoldt

Beer, Veronika: Ein Jahr in Stockholm. Reise in den Alltag

Herder-Verlag, Freiburg 2010, 192 S., ISBN 978–3–451–06084–7, € 12,95

„Auf der Anhöhe erwartet uns ein Lustschloss, das sich romantisch hinter Baumzweigen versteckt, daneben erkenne ich die Orangerie, Rosengärten, Heckenlabyrinthe und ein Café im lichtdurchfluteten Gewächshaus. Befinde ich mich wirklich noch im Zentrum einer europäischen Metropole?" – „Ich blicke abwechselnd aufs Wasser und auf Gamla Stan. Ich sehe mein grünblaues Spiegelbild auf dem flach atmenden Riddarfjärden und an Land zimtfarbige Gebäude. Blasse kleine Fische und märchenhafte Türme auf Häusern in Vanille. Die Lunge und das Herz der Stadt." Mit solchen Worten beschreibt Veronika Beer sehr persönliche Eindrücke während ihres ersten Jahres in Stockholm, dem Venedig des Nordens, dieser Stadt, der die EU-Kommission vor kurzem den Titel „grüne Hauptstadt Europas" verliehen hat. Die Verfasserin ist eine junge Journalistin aus München, die jetzt in Stockholm und München lebt.

Das Buch ist locker, amüsant und farbenfroh geschrieben, es beschreibt ihr Leben in sehr prägnanter Weise, alltägliche Erfahrungen ebenso wie persönliche Gedanken. Man lernt viel über die Stadt, ihre Geschichte, das Land, seine Bewohner und deren Charakter. Beim Lesen erinnerte ich mich sofort wieder an unsere ersten Erfahrungen in Stockholm, auch wenn schnell deutlich wird, dass sich die Stadt in den letzten zwanzig Jahren stark verändert hat; sie ist weltoffener geworden und eine multikulturelle Metropole. Überall gibt es heute Straßenrestaurants und -cafés, die damals noch weitgehend fehlten. Trotz aller Veränderungen aber erweckte das Buch viele wehmütige Erinnerungen in mir.

Frau Beer schildert ihr Leben in der Stadt und – da sie jung und unternehmungslustig ist – bleibt es nicht aus, dass sie auch die Kneipen- und Partyszene Stockholms, die sich in den letzten Jahren gewal-

tig gewandelt hat, ausführlich erwähnt. Genauso aber geht sie auch ein auf schwedische Gerichte, schwedische Trinkgewohnheiten und die speziellen Alkoholläden, die *systemet* heißen, sowie schwedische Gewohnheiten wie z. B. das unvermeidliche regelmäßige Kaffeetrinken, die sogenannte *fika*, und die Liebe der Schweden zum Speiseeis. Der durchschnittliche Schwede trinkt nämlich jährlich 1700 Tassen Kaffee und isst 15 kg Eis; er dürfte damit sicherlich in beiden Fällen auf der Weltrangliste ganz weit oben liegen. Sie beschreibt im Ablauf des Jahres aus sehr persönlicher Sicht die schwedischen Bräuche und lernt in Schweden, die Ruhe zu bewahren, auch wenn sie sich in Deutschland schon längst aufgeregt hätte. *Ta det lungt!* Nimm's gelassen! heißt es bei solcher Gelegenheit stets.

Die Verfasserin berichtet vom Umgang der Schweden mit Fremdwörtern – manche sind nur noch beim lauten Lesen zu erkennen – und nennt einige Beispiele wie *malör, mannekäng, ateljé* oder *schäslong.* Sie erzählt von der Liebe der Schweden zu ihren Ferienhäusern, den *stugor*, die oftmals bar jeden Komforts in der Einöde liegen.

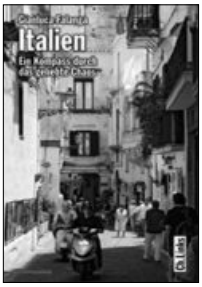
Das Buch enthält viele Tipps für den der abseits der ausgetretenen Touristenpfade Stockholm erleben will, gibt aber auch sonstige Hinweise für den Besucher. Wie wäre es z. B. mit einem Besuch in der Ice House Bar, in der Wände und Sitzgelegenheiten ebenso wie die Trinkgefäße aus Eis sind?

Man erfährt bei Lektüre des Buches, dass die Berufstätigkeit aller Frauen im arbeitsfähigen Alter in Schweden schon seit den 70er Jahren eine Selbstverständlichkeit ist sowie dass es auch Tagesmütter für Hunde gibt und wie unkompliziert die Schweden im Umgang miteinander sind – wer sich da als Bo vorstellt, erweist sich später als Bürgermeister und selbst die Kinder des Königs bewegen sich in der Stadt zum Teil ohne Bodyguards. Und wer weiß schon, dass Schweden der drittgrößte Musikexporteur der Welt nach den USA und Großbritannien ist? Überhaupt die Musik, die Schweden sind eines sangesfrohes Volk, ob man nun an die Lieder von Carl Michael Bellman, dem großen Skalden aus der Zeit Gustavs III. von Schweden, denkt oder an den alljährlichen *allsång*, das ungemein beliebte Gemeinschaftssingen im Skansen, dem großen Freilichtmuseum Stockholms auf der Insel Djurgården, bei dem 30.000 Menschen direkt anwesend und 3,3 Millionen Fernsehzuschauer zugeschaltet sind. Berücksichtigt man dabei die Einwohnerzahl Schwedens von 9,15 Millionen, so kommt man auf eine Einschaltquote, die ihresgleichen sucht.

Aber nicht nur solche Dinge werden erwähnt, sondern die Verfasserin beschreibt ebenso die Unterhaltungen mit ihren schwedischen Freunden. Trotz der Nähe zwischen Deutschland und Schweden zeigen sich gewisse kulturelle Unterschiede; diese werden verdeutlicht, interkulturelle Erfahrungen werden je nach Anlass in humorvoller oder nachdenklicher Weise dargestellt.

Nie überkommt den Leser das Gefühl, dass die Verfasserin einen Katalog von Themen und Informationen abarbeitet, sondern dies wirkt alles überaus selbstverständlich und ergibt sich im Ablauf des Jahres wie von selbst.

Demjenigen, der Stockholm noch nicht kennt, macht das Buch einen Besuch in dieser lebenswerten Stadt schmackhaft, denjenigen, die wie wir lange dort gelebt und uns sehr wohl gefühlt haben, zeigt es die Veränderungen in den letzten Jahrzehnten auf und verstärkt in ihnen den Wunsch, dort eine Bleibe zu besitzen. Meiner Ansicht nach also ein lesenswertes, informatives Buch und eine kurzweilige Lektüre. ◂◂



Die Liebe zu Italien bleibt

Ludwig Petry

Falanga, Gianluca: Italien. Ein Kompass durch das geliebte Chaos.
Ch. Links Verlag, Berlin 2010, 208 S., ISBN 978–3–86153–574–4, € 16,90

Wer gerne in das Land seiner Träume fährt, dorthin, „wo die Zitronen blühen", oder gar eine Zeit lang dort gelebt hat, greift erwartungsvoll zu jeder Neuerscheinung über dieses Land. Die Rede ist von Italien. Ein Land voll unserer Bewunderung, aber auch voller Rätsel. Allerdings greift man nicht zum Buch ohne gewisse Vorkenntnisse, gelegentlich auch voller Vorurteile.

Die Liste der Reiseberichte über Italien seit Goethe ist umfangreich. Die Besucher preisen die Leichtigkeit des italienischen Lebens, die Naturschönheiten und die Kunstschätze – auch die Mode und das Design. Die soziale und politische Wirklichkeit wird allerdings oft ausgeblendet.

Ein Blick vorab in den Atlas und ins Geschichtsbuch. Im Norden ist die Halbinsel Italien mit dem europäischen Kontinent fest verbunden. Nach Süden reicht sie weit in den Mittelmeerraum. Im Altertum erstreckte sich das Imperium Romanum rund um das „Mittelmeer". Die Römer nannten es „unser Meer"

(mare nostrum). Hier begegnen sich mehrere Kulturen, von der Antike bis in die Gegenwart. Bis weit in das 19. Jahrhundert hinein bestand das Land aus zahlreichen Herrschaftsgebieten (Königreiche, Herzogtümer, Städte, Kirchenstaat). Kennzeichnend für die mächtigen „Kleinstaaten" war ihre große Zahl. Sie konkurrierten untereinander als Seemächte: Genua, Pisa, Amalfi und Venedig. Heute sind es die Metropolen Mailand, Turin, Rom und Neapel, von denen wichtige, insbesondere wirtschaftliche Impulse ausgehen, die aber auch zu Ballungsgebieten mit Problemen geworden sind. Wie Deutschland gehört Italien zu den „verspäteten Nationen". In jeder Stadt Italiens finden wir zwar Straßen und Plätze, die nach den nationalen Protagonisten Garibaldi, Cavour und Mazzini benannt sind. Aber das sagt noch nichts über das nationale Gefühl, über den nationalen Zusammenhalt des Landes. Der Italiener heute identifiziert sich immer noch stärker über seinen Geburtsort als Sarde, Sizilianer, Turiner, Mailänder oder Römer denn als Italiener.

In deutschen Zeitungen wird regelmäßig über Italien berichtet. Wir lesen von Vorurteilen der „effizienten" Norditaliener gegenüber den „faulen" Süditalienern, von Sonderwegen der „Lega Nord", von häufigen Regierungskrisen und vom Aufstieg Berlusconis. Sein Erfolg liegt nach Beobachtern darin, dass er die Staatsverdrossenheit vieler Italiener bedient, indem er seinen Wählern „Schutz vor den Einmischungen des Staates" verspricht (s. Birgit Schönau in DIE ZEIT v. 29.7.2010). Die Forderung nach „weniger Staat" ist ja auch bei uns nicht ganz unbekannt.

Gespannt greife ich also zu der neuesten Publikation über Italien, geschrieben von dem jungen Italiener Gianluca Falanga. Der in Salerno 1977 geborene und seit 2002 in Berlin lebende Publizist, Buchhändler und Autor kennt nicht nur sein Land, er kann auch vergleichen. Gleich zu Beginn gesteht er, dass sein Land auch für ihn ein „Rätsel", ein „Land des Widerspruchs" sei. Mit Empathie versucht er, uns den Widerspruch, das Rätsel verstehbar zu machen. Das jedenfalls verspricht der Untertitel: „Ein Kompass durch das geliebte Chaos".

Die Kompassnadel wird justiert in folgenden Schrittfolgen und Kapiteln: Kurze Geschichte Italiens, Politik und Mafia, italienische Demokratie, gesellschaftliches Gleichgewicht, homo italicus sowie Kunst und Kultur in Italien.

Der historische Überblick begnügt sich mit der Neuzeit. Er reicht folglich von der Geburtsstunde der italienischen Nation, dem Risorgimento zwischen dem Wiener Kongress 1815 und der Gründung des Einheitsstaates 1861 (Mazzini, Garibaldi und Cavour), bis zur Wiederwahl Berlusconis im Jahre 2006, „die ihm bis heute eine Art politische Alleinherrschaft über das Land garantiert." Hier hätte man gerne noch etwas mehr über die Geschichte Italiens im europäischen Rahmen erfahren.

Das folgende Kapitel gilt der Mafia als System. Die „ehrenwerte Gesellschaft" ist keineswegs auf Sizilien beschränkt. In Neapel heißt sie „Camorra", in Kalabrien „Ndrangheta". Sie ist für den Autor nicht nur ein kriminelles, sondern wegen der Verbindung von Mafia und Politik ein politisches Phänomen. „Politik und Mafia sind zwei Mächte, welche die Kontrolle über dasselbe Territorium beanspruchen: Entweder bekriegen sie sich oder einigen sich". Diesem Urteil des Anti-Mafia-Journalisten Lirio Abbate schließt sich Falanga vollinhaltlich an. Der Autor bringt weitere Beispiele für den mutigen Kampf von Journalisten und Staatsanwälten gegen die Mafia, aber auch dafür, dass einige italienische Politiker oder auch auswärtige Mächte immer wieder die unheilvolle Unterstützung der Mafia suchten und für ihre Zwecke nutzten und nutzen. So bedienten sich z. B. die USA der Mafia am Ende des zweiten Weltkrieges nach der Invasion der Alliierten in Italien 1943. Eine Lösung für das Problem Mafia hat der Autor naturgemäß nicht.

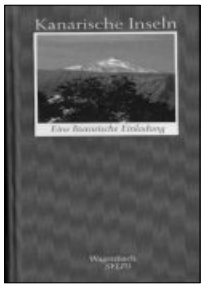
Die „italienische Demokratie" unterscheidet sich für den Autor von den Demokratien in anderen Ländern. Sie mutet gelegentlich chaotisch an, zeigt aber auch erstaunlich viele Elemente der Stabilität. Oft einigt man sich „unter der Hand", statt die offene parlamentarische Auseinandersetzung zu suchen. Die Instabilität der Kabinette war lange chronisch. Dann kam Berlusconi. Die neue Stabilität ist allerdings eine trügerische. Die Demokratie verkommt zur „Videokratie". Der Staat wird zu privaten Zwecken missbraucht. So verwundert es nicht, dass die Judikative und die Exekutive oft aufeinander stoßen. Die Parteienlandschaft, so der Autor, habe sich auf ein Zweiparteienlager zu bewegt. Ein „Verlust an Repräsentativität, eine Verarmung des politischen Angebotes und eine Einengung der politischen Debatte" sei die Folge. Man könnte es auch etwas schärfer formulieren: Eine wirksame Opposition und damit Alternative gibt es nicht. Schlimmer noch: Auch aus der Opposition heraus gibt es gelegentlich Unterstützung für den „cavaliere", wenn man sich persönlich davon einen Vorteil verspricht.

Dass es trotz allem noch so etwas wie ein „gesellschaftliches Gleichgewicht" gibt, verdankt Italien der starken Stellung der Familie in der Gesellschaft. Die Familie sorgt für die „Maximierung der Vorteile für ihre Mitglieder" und ersetzt den Platz, den „zum Beispiel in Deutschland der Sozialstaat innehat". Dafür hat es ein junger Italiener in der Regel viel schwerer als ein junger Deutscher, sich von der Familie zu emanzipieren und selbständig eine Zukunft aufzubauen. Themen wie der Papst, die katholische Kirche sowie die italienische Frau in einer von Männern dominierten Gesellschaft runden dieses Kapitel ab.

Das Folgende ist dem „homo italicus“ gewidmet, seinen Macken und Leidenschaften, soweit es den Umgang mit dem Fernsehen, mit dem Gesetz, mit der Religion und soweit es die Freundschaft betrifft. Freundschaft steht hier anders als im Deutschen vor allem für das Bedürfnis, ja geradezu den Zwang nach „Geselligkeit“. Alleine feiern oder alleine reisen kommt dem Italiener selten in den Sinn. Er ist gerne „in compagnia“.

Die Bedeutung italienischer Kunst und Kultur erhält zu Recht ein eigenes Kapitel. Und so endet das Buch fast mit einem Appell an die historische Verantwortung Italiens auf diesem Gebiet – für das Land, für Europa und die Welt. Das ganze Land ist quasi ein „Weltkulturerbe“ mit einer 2500jährigen Kulturgeschichte, mit den unermesslichen Kunstschätzen. Aber der Kulturbegriff wird weiter gefasst: Italien ist auch das Land der Mode, des Designs und des Kunsthandwerks. Literatur, Film, Schlager und das Essen als Teil der Lebenskultur, als „Ausdruck des genießerischen Lebensgefühls“ dürfen dabei nicht fehlen. Und dem kann auch der Rezensent uneingeschränkt zustimmen.

Das Rätsel bleibt, die Widersprüche auch. Gelöst sind sie nicht. Aber wir verstehen sie nach der Lektüre dieses Buches etwas besser. Vielleicht bringt uns das nächste Buch über Italien wieder einen Schritt weiter im Verstehen. Bis dahin halten wir es mit der ehemaligen Schülerin der DS Genua und späteren Lehrerin, Bonner Oberbürgermeisterin und heutigen Präsidentin der Welthungerhilfe Barbara Dieckmann: Die Liebe zum Land ist geblieben (s. „Alumni VIP-Rubrik“ in der gerade erschienenen Ausgabe 2–2010 der Zeitschrift „Begegnung“, S. 56–61). ◂◂



Geschichten über die Inseln der Glückseligen

Stephan Schneider

Neuroth, Gerta (Hg.): Kanarische Inseln. Eine literarische Einladung
Verlag Klaus Wagenbach, Berlin 2010, 144 S., ISBN 978–3–8031–1273–6, € 15,90

Die Herausgeberin hat 22 Geschichten rund um die Kanarischen Inseln in dem kleinen, hochwertig hergestellten Bändchen („Rotes Leinen, fadengeheftet“) zusammengestellt und nennt es im Vorwort eine „Anthologie moderner kanarischer Literatur“. Der kürzeste Beitrag besteht aus zwei Zeilen und ist ein kanarisches Sprichwort „Alle Frauen sind wie dieser riesige Teide: von außen viel Schnee, im Herzen die Glut.“ Die umfangreichste Erzählung, eine unheimliche Geschichte von Mord und Totschlag mit dem Titel „Die Hölle des Timanfaya“ von Alberto Vázquez-Figueroa bringt es immerhin auf 14 Seiten: Zwei bewaffnete Festlandspanier wollen auftragsgemäß einen Mord rächen und engagieren den sich immer in Geldnot befindenden Ziegenhirten Pedro „El Triste“ als Pfadfinder durch die Lavawüste im Süden Lanzarotes, wo sich der Flüchtige versteckt haben soll. Auf dem anstrengenden Marsch in unerträglicher Hitze wird in den knappen Dialogen der Unterschied zwischen den überheblichen Spaniern und dem einfachen Inselbewohner, der an übersinnliche Kräfte glaubt, deutlich. Da der eine ihn und zudem noch ein Mädchen, für die er eine tiefe Zuneigung empfindet, beleidigt und er nicht sicher sein kann, dass die beiden nicht nur ihr Opfer, sondern ihn gleich mit umbringen würden, führt er sie in ein ausgedehntes Höhlenlabyrinth und entfernt sich unbemerkt. Die Auftragsmörder suchen in panischer Angst den Ausgang und die Erzählung endet mit dem Satz: „gab die Lampe ihren Geist auf.“

Andere Geschichten sind nicht so aufregend, aber insgesamt geht es sehr häufig um Mythen und Magie, wie z. B. in der Erzählung von Rafael Arozarena. Unterhalb des Teide in den Cañadas erlebt der junge Mann Víctor einen fortwährenden Wechsel zwischen Realität und Einbildung, wobei es unerheblich ist, ob die Höhe, die Sonne oder der Durst dessen Auslöser sind. Er findet sich nach einem Schwächeanfall in der Hütte eines Mannes wieder, der offensichtlich sein Leben als Einsiedler unterhalb des höchsten Berges der Kanaren und damit auch Spaniens fristet. Dieser behauptet, dass die auftauchende Ziegenherde verzauberte Frauen seien: „Wir befinden uns an einem Ort, der mehr dem Himmel als der Erde gehört.“ Im Bann dieser neuen Welt bekommt für ihn das Bild „Unserer Lieben Frau vom Schnee“, vor das der Einsiedler ein Öllämpchen gestellt hat, und ein nie verwelkendes blaues Veilchen eine große Anziehungskraft. An der Stelle bricht die Erzählung ab und lässt den Leser weiter meditieren.

Ich weiß, dass ich in den letzten beiden Abschnitten gegen eine wichtige Regel für Rezensenten verstoßen habe, indem ich Textinhalte wiedergegeben habe. Aber eine Anthologie zu besprechen ist eben kein einfacher Auftrag, gegen den ich mich auch nur aus dem Grunde nicht sträuben wollte, da ich meine zweite Auslandsdienstzeit auf Gran Canaria verbracht habe und überprüfen wollte, was es mit dem von der Herausgeberin so bezeichneten „magischen Realismus“ der Inselliteratur auf sich hat. Insgesamt

haben mir die alten und neuen Inselimpressionen aller Autor(inn)en, darunter der illustre Benito Pérez Galdós und der auf Lanzarote ansässige portugiesische Literaturnobelpreisträger José Saramango, meine Zeit auf den Inseln der Glückseligen wieder hautnah in Erinnerung gebracht. ◂◂

Was Geschenke so alles mit sich bringen (können)

Eckehart Knop

Saramago, José: Die Reise des Elefanten
Hoffmann & Campe, Hamburg 2010, 240 S., ISBN 978–3–455–40279–7, € 19,95

Kaum ist ein Buch erschienen, haben Rezensenten ihre Meinung dazu schon weltweit verbreitet – so auch hier: In der FAZ vom 26.06.2010 ist beim „Kreißen dieses Elefanten ein literarisch … eher ins Mausregister fallendes Werk entstanden". Ebenso Ingo Arend (in: Die Tageszeitung vom 24.07.2010), der tendenziell enttäuscht ist und das Buch wieder zugeklappt hat. Ganz anders die Kulturradio-Rezensenten von radiorbb. Fünf sagen „großartig", vier „gelungen", nur einer sagt „misslungen".

Also, lesen oder nicht? Erinnert sei nur – viele andere Werke könnten auch genannt werden – an die Rezeptionsgeschichte von Goethes „Faust". Was bleibt, stellt sich oft erst im Laufe der Zeit heraus.

Doch, die Lektüre lohnt sich sehr wohl, so auch der Rezensent Daland Segler in der Frankfurter Rundschau vom 25.06.2010: „ein paar mehr Leser" hätte das Buch durchaus verdient. Allein schon das Motiv: Die nicht alltägliche, über Monate gehende Reise eines Elefanten mit Tross von Lissabon nach Wien, zu Lande, zu Wasser, in Hitze und Kälte sollte neugierig machen – zumal die Reise so oder ähnlich in der Mitte des 16. Jahrhunderts tatsächlich stattgefunden hat. Entstanden aus der Laune einer Frau soll dieses Tier dem österreichischen Thronfolger Maximilian zum Geschenk gemacht werden, der sich gerade mit seiner Angetrauten in Valladolid aufhält.

Die vielen historischen Details auf ihre Richtigkeit zu überprüfen, lohnt sich nicht. Historisches und phantasievoll Hinzugefügtes, Realität und Erdachtes gehen ineinander über; hinzu kommen „komödiantische Einfälle"(rbb Kulturradio), die u. a. immer mal wieder Saramagos ablehnende Haltung der katholischen Kirche gegenüber zeigen, deren Rückständigkeit und Aberglauben, oder wenn Menschen aus der Ferne den Elefanten wie eine Spukgestalt wahrnehmen und ihn als Gesandten des Teufels deuten; und so sieht etwa der den Zug leitende Kommandant Regengüsse als „Hinweise des Himmels", oder wenn derselbe eine bewusst eschatologische Aussage Jesu qualifiziert, als wolle der sich damit „brüsten"(S. 63).

Weitere den Glauben und die Kirche karikierende Stellen könnten hinzugefügt werden. Man ist unterwegs und macht Rast in einem Dorf. Aussagen des indischen Elefantenführers Mahut zu seiner eigenen Religion führen dazu, dass nach dem Verständnis der Dorfbewohner Gott ein Elefant sei oder umgekehrt. Und so wecken sie noch in der Nacht den Pfarrer. Es kommt zu einem Dialog zwischen dem Pfarrer und einem Dorfbewohner, in dem der Geistliche droht, er werde, falls die Inquisition kommt, auf dem Scheiterhaufen enden; er als Pfarrer sei sogar verpflichtet und bereit, nach Rom zu gehen, damit ihn (den immerhin mutigen und mitdenkenden Dorfbewohner) die Exkommunikation treffe. Aber so weit werde es nicht kommen, man werde für die heilige Religion kämpfen. Das Ganze endet am Morgen damit, dass der Pfarrer sich trotz Warnung dem Tier nähert, um das Weihwasser, das keines ist, loszuwerden, und vom Elefanten eine gehörigen Tritt bekommt, der ihn außer Gefecht setzt. Die Karawane zieht weiter; die Strapazen für Tier und Mensch sind erheblich, die Furcht vor dem, was alles noch kommen mag, wenn eine aus Valladolid kommende Truppe an der Grenze Portugals eintrifft, ist unbegründet; durch Vermittlung des Bürgermeisters wird erreicht, dass ein Großteil der Truppe aus Lissabon den Elefanten bis Valladolid begleiten wird und darüber hinaus auch bis Wien.

Die „Hauptperson" ist der Elefant, von dem gesagt wird, er sei wie ein Mensch, zweigeteilt – in einen Teil, der lernen will, und einen anderen, der sich weigert zu lernen. Der österreichische Thronfolger lässt die Namen der beiden „Inder" nicht gelten: So muss der Elefant Salomon ab sofort Soliman genannt werden und der Führer Mahut Fritz. Dies sei ein häufiger Name in Österreich. Aber Elefanten sind ja „gutmütig". „Sie glauben, geduldig sein zu müssen mit diesen menschlichen Wesen, selbst dann noch, wenn diese sie verfolgen und töten …" Der Autor singt das Hohe Lied der Liebe auf den Elefanten.

Ein immer wiederkehrendes Spiel mit Bildern, mit dem häufigen Vergleich unterschiedlicher Epochen – wie es einem allwissenden Erzähler zusteht. Der Erzähler setzt seiner Phantasie keine Grenzen. Das Säubern des Elefanten von seinen Exkrementen ergänzt der Autor mit der ‚tiefen' philosophischen Erkenntnis, dass „das Optimale der Feind des Guten sei … und das Gute niemals an das Optimale heranreichen wird." (S. 159) Noch einmal die Frankfurter Rund-

schau, die schreibt, dass der Roman „alle Qualitäten aufweist, die auch Saramagos frühere Bücher ausmachen …“, seine Fähigkeit, aus historischem Material eine „menschliche Komödie über unsere Eitelkeiten, Irrungen und Wirrungen“ zu spinnen.

Nach mehreren Monaten und manchen Hindernissen, nach Hitze und Trockenheit, nach eisigem Wind, nach Schnee und unwegsamem Gelände in den Alpen erreicht die Kolonne das Ziel; Menschen und ganz besonders der aus ganz anderen klimatischen Zonen stammende Salomon haben ihre Prüfung bestanden. Man kann sich ein Beispiel nehmen an diesem Dickhäuter, der begreift, worum es geht, der das Leben seines Führers „Fritz rettet“, indem er das Kunststück fertigbringt, vor dem Portal der Basilika von Padua niederzuknien – die Heilige Jungfrau, so der Pater, werde helfen, das Wunder des Kniefalls zu vollbringen. Man brauche dieses Wunder; es werde helfen, den Schaden, den Luther der Heiligen Kirche zugefügt habe, zu verringern. Skurriler kann man eine solche Szene nicht benennen. Saramago bleibt ein Meister der Pointe, ein Meister der Nadelstiche gegen die Kirche und ihre ihn abstoßenden Rituale. Den Stifter dieser Religion kann er kaum gemeint haben. Ihm hat er ein ganzes Buch gewidmet, „Das Evangelium nach Jesus Christus“. Im Vorwort dieses Buches heißt es: „Sein Jesus Christus (ist) menschlicher und christlicher, als er jemals zuvor dargestellt wurde.“

Was hat der Elefant uns voraus? Sprechen kann er nicht, aber Verstehen ist seine Sache sehr wohl, und er hat ein dickes Fell, ist gutmütig und besitzt die Fähigkeit, vieles geduldig zu ertragen. Zudem ist er freundlich und arglos – eine Kreatur, auf die sich der Mensch in guten wie in schlechten Zeiten verlassen kann. In der Nähe dieses Elefanten kann der Mensch getrost seine Straße ziehen, bei Wind und Wetter.

Was bleibt? Ist der Name „Salomon“ nur zufällig gewählt? Oder darf man doch einen Hinweis sehen auf den König Salomo, von dem es im Alten Testament in 1. Kön. 5,5 heißt: „Juda und Israel lebten in Sicherheit … ein jeder saß unter seinem Weinstock und seinem Feigenbaum, solange Salomo lebte“? Oder trifft doch zu, was Stefan Lüddemann in der Neuen Osnabrücker Zeitung vom 23. Juli 2010 schreibt: „Was als historische Miniatur anhebt, verdichtet Saramago zum Gleichnis des Lebens als Weg ohne Ziel – und zur Parabel über das Erzählen als Möglichkeit, der an sich sinnlosen Geschichte Struktur und Plausibilität zu verleihen.“ Und Sigrid Löffler (kulturradio) zu Saramagos letztem Werk: „Leicht, aber nicht flach, abgeklärt, aber ohne bitteren Beigeschmack; altersweise, aber ohne Beschwer.“ Nur das eigene Lesen verhilft zum eigenen Urteil. ◂◂

Madonnenflug in Zeiten der Diktatur

Karin Weglage

Bauerdick, Ralf: Wie die Madonna auf den Mond kam
DVA, München 2009, 528 S., 978–3–421–04446–4, € 22,95

Der renommierte Journalist, Fotograf und studierte Theologe Rolf Bauerdick hat sich mit weltweiten Dokumentationen über die Lebensverhältnisse der Armen und Vergessenen einen Namen gemacht. In- und ausländische Magazine veröffentlichten seine aufrüttelnden Reportagen. Jetzt hat Bauerdick einen Debütroman geschrieben.

Zimperlich ist Rolf Bauerdick nicht. Weder als Journalist noch als Schriftsteller. Wie er in seinem Erstlingsroman die brutalen, sexistischen Finessen kommunistischer Machthaber beschreibt, weckt die Erinnerung an Menschen, die zu Objekten von Ausbeutung, Vernachlässigung und Lustbefriedigung missbraucht und gedemütigt werden. Erbärmliche Hütten, stinkende Kanalschächte, dreckige Müllhalden, vergiftende Steinbrüche sind Bauerdicks bevorzugte Rechercheorte. Seit mehr als zwei Jahrzehnten hat der Journalist und Fotograf die Lebensverhältnisse der Armen, Vergessenen und Ausgestoßenen dokumentiert – für kirchliche Hilfswerke wie Renovabis, Adveniat, Misereor, in- und ausländische Medien. Mehr als 100 Reisen hat er seit dem Fall des Eisernen Vorhangs in die Länder des abgewirtschafteten Kommunismus unternommen: nach Albanien, Rumänien, Moldawien, Bulgarien, in den Kosovo, nach Russland. In Rumänien fand er das Thema seiner Leidenschaft: die Zigeuner.

Mit seinem Debütroman „Wie die Madonna auf den Mond kam“ betritt Bauerdick völlig neues Terrain – und das mit Bravour und ausgeprägter Erzählfreude. Über einen Zeitraum von zehn Jahren hat er an dem Buch gearbeitet, reichlich aus den Quellen seiner journalistischen Recherchen geschöpft, Erfahrenes komprimiert, Gedankliches neu geordnet – wie es der studierte Theologe, Germanist und Alltagsphilosoph gern im Kreis von Freunden und Kollegen tut. Im Roman hat er eine Spielfläche für seine überbordende Phantasie und seine Leidenschaft fürs bildstarke Formulieren gefunden – ohne an Bodenhaftung zu verlieren.

Es ist die Zeit des aufstrebenden Sozialismus im Rumänien der 1950er Jahre, die Bauerdick zur Vorlage seiner fiktiven Geschichte gewählt hat. Eine Zeit, in der sich unter der Maske des „Wohls für die Allgemeinheit" Angst und Schrecken verbreiten. Schauplatz: das abgelegene Bergdorf Baia Luna in den „transmontanischen" Karpaten. Ein ausgedachtes 250-Seelen-Nest, für das Bauerdick viele liebenswerte, weltfremde, eigensinnige und bauernschlaue Bewohner ersonnen hat. Die Gemeinschaft lebt in einer abgeschlossenen, bibelfesten Welt, von gottes- und mariengläubiger Volksfrömmigkeit geprägt und damit konträr zum aufkeimenden Atheismus. Gerade weil diese Gestrigen die Zeichen des sozialistischen Wandels zu verkennen scheinen, steht ihr Sinn für das Menschliche: für Gerechtigkeit, Solidarität, das kleine Glück, Gottesfurcht und Frieden.

Hauptfigur ist der 15-jährige Pavel Botev. Er wächst unter der spirituellen Obhut seines Großvaters, des Schankwirts und Krämers Ilja Botev, und dessen Freundes Dimitru Carolea Gabor auf, des Vorstehers des ortsansässigen Zigeuner-Clans. Noch geht Pavel zur Schule, bis sich seine unbeschwerte Jungenwelt nach dem 6. November 1957, dem Geburtstag seines Großvaters Ilja, durch eine Anhäufung von Tragödien grundlegend auf den Kopf stellt. Da ist zunächst seine verlotterte Lehrerin Angela Barbuslescu, die von einem Tag auf den anderen verschwindet, nachdem sie Pavel dazu aufgefordert hatte, den neuen Parteisekretär der kommunistischen Partei „zum Teufel zu schicken". Kurze Zeit später wird der 90-jährige Dorfpfarrer nackt auf einem Stuhl gefesselt und mit durchgeschnittener Kehle aufgefunden. Der Verdacht liegt nahe, dass der staatliche Sicherheitsdienst, die berüchtigte „Sekuritate", ihre Finger im Spiel hat.

Nachdem das Ewige Licht in der Kirche ausgeblasen wurde und kurz darauf noch die Madonna, die Schutzpatronin des Dorfes, verschwand, ist für Baia Luna und Pavel Botev der Frieden zu Ende. Er begibt sich auf eine Jahrzehnte dauernde detektivische Suche, um dem Geheimnis seiner alten Lehrerin auf die Spur zu kommen. Derweil haben sein Großvater Ilja und der Zigeuner Dimitru ganz andere Sorgen. Die verschrobenen philosophischen Denkwindungen dieser beiden Protagonisten auf der Suche nach der Existenz Gottes in einer sich atheistisch gebärdenden Welt gehören zu den Höhepunkten der Bauerdick'schen Erzählkunst.

Humoreskes, Tiefsinniges und Groteskes verarbeitet Bauerdick zu einem genussvollen Mahl, mal gespickt mit Abstrusem, mal mit bestechender Weisheit. „Du musst die Welt auf den Kopf stellen, um sie zu verstehen", ist einer von diesen klugen Sätzen, die Dimitru im Wahnsinn der Ereignisse das Wesen der Dinge entdecken lässt. Grotesk wie tiefsinnig auch die Frage, ob die leibhaftig in den Himmel aufgenommene Madonna auf dem Mond lebt. Ein Problem, dem sich Ilja Botev und Dimitru Gabor deswegen so leidenschaftlich widmen, weil sie in der Eroberung des Alls durch den sowjetischen Sputnik den bolschewistischen Angriff auf den christlichen Himmel vermuten. Der Russe tue das nur, um zu beweisen: Gott existiert nicht! Und erst recht nicht ihre geliebte Gottesmutter!

Mit opulenten Bildern, überraschenden Wendungen, warmherzig gezeichneten Charakteren, anrührenden und abstoßenden Szenen führt der Autor durch das verwobene Netzwerk seiner Geschichte, die wie ein Politstück beginnt, sich über lange Passagen als spannender Kriminalroman gebärdet, zeitweilig die burlesken Züge einer Parodie annimmt und am Ende zu einem großartigen Plädoyer für den Wert der menschlichen Individualität und den angstfreien Einsatz für Gerechtigkeit steht. 30 Jahre braucht der Held Pavel, um alle Verstrickungen zu lösen und seiner alten Lehrerin Angelika Barbulescu Rehabilitation widerfahren zu lassen. Ein unbedingt lesenswerter Roman, der so schnell nicht wieder loslässt. ◂◂

Helden? Opfer? Täter?

Hans-Martin Dederding

Merridale, Catherine: Iwans Krieg. Die Rote Armee 1939 bis 1945, aus dem Englischen von Hans Günter Holl

Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 2008, ISBN 978–3–596–17386–0, € 9,95

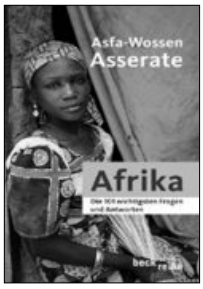
Wer immer längere Zeit in den Ländern der GUS lebt, kommt an einer Beschäftigung mit der Hinterlassenschaft des Zweiten Weltkriegs, hier: des „Großen Vaterländischen Kriegs", nicht vorbei. Dabei wird das Thema im direkten Kontakt mit der ersten und auch der zweiten Generation, den Kriegsteilnehmern und -teilnehmerinnen und ihren Kinder meist sehr taktvoll behandelt, als Verirrung eines wirren, vergangenen Jahrhunderts, oft auch mit wissendem Schweigen übergangen. Irritierender ist dagegen oft die unhinterfragte Heldenverehrung der Enkel und Urenkel. Was haben diese jungen Leute über den Krieg gelernt? Als Deutsche(r) ist es schwer mit ihnen zu diskutieren, weil immer Partei vermutet wird. Und leider stößt dabei auch das eigene Wissen über den

Krieg oft an seine Grenzen. Da ist es gut, ein Buch zur Hand zu haben, wie *Iwans Krieg* von Catherine Merridale, einer britischen Historikerin, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, hinter die Fassaden der offiziellen Heldenverehrung zu blicken und den Krieg aus der Sicht der einfachen sowjetischen Soldaten zu beschreiben. Dies tut sie auf der Basis unzähliger Quellen, Interviews mit Veteraninnen und Veteranen, offiziellen Berichten, vor allem aber privaten Briefen von der Front, die in den Archiven erst jetzt zugänglich sind (beileibe nicht alle!). In elf Kapiteln beschreibt sie das Geschehen „Von den Früchten der Revolution" (den propagandagestützten irrigen Vorstellungen der Sowjetbürger über ein mögliches Kriegsgeschehen vor dem Krieg) bis hin zur oben angedeuteten – für uns oft so irritierenden – „Kultur des Gedenkens" heute. In der Abfolge der Kapitel orientiert sie sich am Kriegsverlauf, man erfährt von den katastrophalen („chaotischen") Verhältnissen in den ersten Jahren, der Wende bei Stalingrad und dem folgenden Vormarsch bis nach Berlin.

Das Interesse der Autorin liegt aber nicht an den äußeren Ereignissen, sondern darin, wie die Lebensumstände der Soldaten wirklich waren, wie sie mit den Verhältnissen umgingen, was sie zum Kampf motivierte oder auch nicht, wie sie sich im Krieg entwickelten und wie sie ihre Erlebnisse im und nach dem Krieg verarbeiteten. Dabei versucht sie nachzuvollziehen, wie sich die sowjetische Armee aus einem inkompetent geführten, desolat versorgten, verschreckten Haufen am Anfang des Krieges zu einer siegreichen Truppe entwickeln konnte. Die äußeren Verhältnisse (drakonische Strafen für Soldaten, die im Kampf zurückwichen, ob sinnvoll oder nicht; verbesserte technische Ausstattung; kompetentere militärische Führung) werden hier genannt, das eigentliche Anliegen der Autorin liegt aber auch hier darin, die Einstellung der Soldatinnen und Soldaten zu beschreiben, einer ab 1942/43 auch personell veränderten Armee, – die Soldaten der ersten Kriegsmonate waren zum größten Teil gefallen oder in Gefangenschaft. Die veränderte Einstellung der kämpfenden Truppe beruhte dabei – so die Autorin – weniger auf der – im offiziellen Gedenken als einzigartig hervorgehobenen – besonderen Vaterlandsliebe des russischen Soldaten (von den – vielen – Soldatinnen ist offiziell meist weniger die Rede), sondern viel eher darauf, dass die Soldatinnen und Soldaten im Verlauf des Krieges erfahren hatten, was ihnen blühen würde, wenn sie in Gefangenschaft geraten würden, dass sie wussten, wie es in den besetzten Gebieten aussah, daraus erwachsenen echten – freilich durch die offizielle Propaganda gestützten – Rachegefühlen, aber auch aus dem auf eigene Erfolge gegründeten Selbstbewusstsein (das allerdings nach dem Krieg bei der politischen Führung nicht mehr gefragt war, vgl. das Kapitel „Der kalte Frieden"). Auch heikle Kapitel werden nicht ausgespart: In Kap. 9 („Schändungen") geht die Autorin den Ursachen der Kriegsverbrechen sowjetischer Armeeangehöriger auf deutschem Boden nach und nennt dabei u. a. Rachegefühle, Hass, Gruppenzwang, aber auch lang aufgespeicherte Aggressivität durch die im Krieg erfahrene rücksichtslose Behandlung durch die eigene (!) Seite.

Alles in allem ein inhaltsreiches, lehrreiches, nachdenklich machendes Buch, notwendige Lektüre für Kolleginnen und Kollegen, die in GUS-Ländern Dienst tun, aber auch alle anderen, die sich mit der Materie auseinandersetzen wollen. Ob sich allerdings die oben genannte dritte oder vierte Generation davon berühren lässt (von überzeugen will ich gar nicht reden), möchte ich bezweifeln. Bücher dieser Art (einige wenige gibt es auch in russischer Sprache) sind nicht gewünscht in Ländern, in denen dem „Kriegshelden" Stalin wieder Denkmäler errichtet werden oder Organisationen, die sich um historische Wahrheit bemühen, an der Arbeit gehindert werden. Trotzdem – oder gerade deswegen, Kolleginnen und Kollegen in der GUS, kauft das Buch, nehmt es mit und lasst es in der Schulbibliothek stehen! ◂◂

Afrika



101 Facetten von Afrika

Heinrich Hachmöller

Asserate, Asfa-Wossen: Afrika. Die 101 wichtigsten Fragen und Antworten
C. H. Beck Verlag, München 2010, 192 S., ISBN 978–3–406–60096–8, € 14,95

Ob der äthiopische Prinz, promovierter Historiker, Unternehmensberater und erfolgreicher Buchautor (Bestseller „Manieren" 2003), tatsächlich die 101 wichtigsten Fragen zu Afrika zusammengestellt hat, mag man bezweifeln; auf jeden Fall hat er Fragen versammelt, die sich ein normaler, an Afrika interessierte Mensch stellen mag. Es sind Fragen ganz unterschiedlicher Art, die sich aus der aktuellen öffentlichen Diskussion ergeben, wie z. B. die nach der Herkunft des Namens Afrika, die nach dem europä-

ischen Kolonialismus, der Sklaverei, der Gründe für Mandelas Verhaftung, aber auch die nach der Bedeutung des Körperschmucks in Afrika oder selbst die so wichtige danach, ob man in diesem Kontinent auch Harry Potter liest. Der Leser, der die Antworten von Asserate studiert, kann zumindest in jeder anspruchsvollen Diskussion über Themen zu Afrika kompetent mitreden.

Das liegt daran, dass der Autor Afrika aus eigener Erfahrung kennt, fundiert und umfassend recherchiert hat und sein Wissen auf gut lesbare und fesselnde Weise ausbreitet. Er schöpft aus einem großen Fundus an Kenntnissen, die er geschickt und übersichtlich ordnet. Es gibt keine zu ausführlichen, detailverliebten Ausführungen, sondern die einzelnen Artikel konzentrieren sich auf das Wesentliche und fangen auch unterschiedliche Positionen zu einem komplexen Sachverhalt ein.

Obwohl der Autor selbst mit seiner Familie unter einer afrikanischen Schreckensherrschaft gelitten hat, nämlich der des äthiopischen Diktators Haile Mengistu, und zwei Jahrzehnte lang Staatoberhäupter, Parlamente, EU usw. kontaktiert hatte, um seine Familie zu retten, verfällt er nicht in einen generellen Afrikapessimismus, sondern versucht auch die positiven Angelegenheiten und Entwicklungen des Kontinents herauszustreichen. Dass es dabei zu starken Generalisierungen kommen muss, kann den nicht verwundern, der sich nur einigermaßen der Vielfalt dieses Erdteils bewusst ist, denn den arabischen Norden, Ägypten, das Kongobecken, Südafrika und seine Nachbarstaaten und viele anderen Regionen unter einen Hut zu bringen, ist schlechterdings unmöglich.

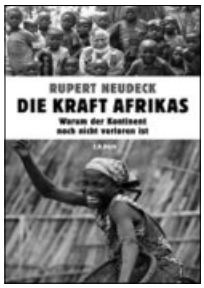
Die von der Aktualität geprägte Artikelauswahl zur Geschichte setzt deutliche Schwerpunkte zum arabischen und ägyptischen sowie äthiopischen Raum und zu Südafrika. Die übrigen Gebiete bleiben ausgeblendet. Die Personen, über die kurze, informative Features verfasst werden, gehören ebenfalls zu diesem Bereich. Im Bereich der Kultur erfährt der Leser viele aufschlussreiche und neue Aspekte aus Kunst und Malerei, Tanz und Musik sowie Literatur und Theater. Letzteres muss besonders fragmentarisch bleiben, denkt man nur daran, wie umfangreich die Literatur aus den verschiedenen afrikanischen Ländern ist.

Zum Thema Religion finden sich aufschlussreiche Darstellungen zu Magie und Zauberei, zum Ahnenkult und kurz zur Verteilung der großen Religionen.

Die Abhandlung zu den Bereichen Gesellschaft, Politik und Wirtschaft sind am besten gelungen, fassen sie doch aktuelle Geschehnisse und Prozesse gekonnt zusammen. Hierbei fällt auf, dass aus dem berechtigten Wunsch, positive Veränderungen und erfreuliche Errungenschaften hervorzuheben, die krassen aktuellen Probleme und entsetzlichen Zustände gerne kleingeredet werden. Im Allgemeinen benennt der Autor die bekannten Phänomene und Ursachen, wenn er schreibt: „Afrika muss von den heillosen inneren Konflikten ablassen und mit äußerster Konsequenz gegen Korruption und Machtmissbrauch vorgehen." Nur findet man zu wenig die deutliche Ansprache von eben diesen eklatanten Missständen. So fehlen beispielsweise Hinweise wie solche auf die entsetzlichen Zustände im Kongo und den benachbarten Staaten, wo die ‚warlords' mit schrankenloser Grausamkeit gegen die Bevölkerung vorgehen, um ihre Macht zu sichern und den Abbau und den Abtransport so wichtiger Rohstoffe zu erzwingen, ohne die unsere moderne hochzivilisierte Welt nicht auskommen kann. Dazu zählt z. B. das Coltan, aus dem der Stoff Tantal gewonnen wird, auf den man bei der Produktion unserer Handys und Computer nicht verzichten kann.

Bei der Vorstellung der wirtschaftlichen Situation werden Chancen und Probleme angesprochen, dabei findet sich der Leser herausgefordert, wem er die Hauptursachen für die vielen Fehlentwicklungen und Nöte der Menschen zuspricht: den Ausländern und dem Weltwährungsfond, die natürlich nicht uneingennützig vorgehen und den Staaten enge Regeln vorsetzen oder ihren Vorteil sichern wollen, oder den korrupten Eliten mit der staatlichen Kleptokratie, die nur zu bereitwillig Bodenschätze und die eigene Bevölkerung an das Ausland verkaufen, um sich einen vielfach verschwenderischen Luxus leisten zu können. Zimbabwe unter Mugabe ist nur ein Beispiel dafür.

Asserate fügt in seinem Buch einen bemerkenswerten Strauß von Blicken auf den Kontinent zusammen, der die Wiege der Menschheit ist. Hoffentlich, so schließt der Autor, „erkennen die Afrikaner selbst, was sie der Welt gegeben haben und […] dürfen eines Tages auch die Früchte ihres Beitrags genießen." ◂◂



Zu wenig Antworten! – Schade.

Peter Stoldt

Neudeck, Rupert: Die Kraft Afrikas. Warum der Kontinent noch nicht verloren ist
Verlag C.H.Beck, München 2010, 256 S., ISBN 978–3–406–59857–9, € 19,95

Nach einer Verbeugung vor dem „Doyen der Afrika-Korrespondenten" Bartholomäus Grill (ZEIT)

und dem polnischen Journalisten Ryszard Kapuscinski benennt Neudeck die Legitimation für sein Buch. Einen so tiefen Einblick in den Kontinent wie Grill und Kapuscinski könne er nicht vermitteln. Doch als mit Empathie und Sympathie mit den armen Völkern ausgestatteter humanitärer Helfer wolle er dazu beitragen, „dass die Probleme Afrikas bei uns besser verstanden werden und wir wieder mehr Vertrauen fassen in die Eigeninitiative und die Kraft Afrikas" (S. 16).

Den zwei Teilen A (Die Last der Vergangenheit) und B (Vergebene Chancen) steht der im Vergleich etwas umfangreichere Teil C (Gegenwart und Zukunft) gegenüber. Vom Teil A sind hervorzuheben – weil pointiert und teilweise persönliche Erfahrungen vermittelnd – Neudecks Ausführungen zur zwiespältigen Rolle der Kirchen und zur Sklaverei in Afrika (als „erstes Versagen des europäischen Humanismus" lange vor dem Holocaust). Die Zusammenfassungen der europäischen und deutschen Kolonialgeschichte bieten nichts Neues. Wie auch.

Im Teil B – mit zahlreichen Detailinformationen – stellt Neudeck zunächst den Kongo in den Mittelpunkt; als Beispiel für einen völlig misslungenen Weg in die Unabhängigkeit. Vor allem durch Belgiens Verschulden.

Anhand weiterer Beispiele sucht er nachzuweisen, dass Versuche von außen, nation oder state building zu betreiben, scheitern mussten und müssen, „weil dies oft bedeutete, den afrikanischen Ländern unsere voraussetzungsreichen und kulturell gewachsenen Konzepte und Modelle überzustülpen" (S. 99).

Nach knapper Behandlung der afrikanischen „Sonderfälle" Äthiopien und Liberia betrachtet er ausführlicher die Maghreb-Staaten und Südafrika; hier kommt er bezüglich des neuen Präsidenten Zuma indes nicht auf den neusten Stand.

Auf der Suche nach new leadership geht er anschaulich auf zurückliegende personelle Enttäuschungen nach anfänglichen Hoffnungen ein. So für Eritrea, Äthiopien, Uganda, Sierra Leone, Kenia, Somalia, Gabun, Elfenbeinküste. Enttäuschungen im Übrigen auch angesichts der entwicklungspolitischen Fehlleistungen. Bei afrikanischen Hoffnungsträgern von heute, Paul Kagame z. B. und Ellen Johnson-Sirleaf oder Ernest Bai Koroma, bleibt Neudeck vorsichtig bis wortkarg. Weshalb erwähnt er in diesem Zusammenhang Tony Blairs „Africa Governance Initiative" und die Zusammenarbeit mit den drei genannten Politikern mit keinem Wort? Ausführlich schildert er stattdessen die von Afrikas Völkergemeinschaft immer noch tolerierte totalitäre Herrschaft Mugabes.

Vom Teil C (Gegenwart und Zukunft) erwartete ich dann Antworten auf die Titelfrage „Warum der Kontinent noch nicht verloren ist". Ausgehend von der „Bedrohlichkeit des Migrationsproblems für unsere europäischen Länder" (S. 156) fordert Neudeck eine ganz neue Entwicklungspolitik für Afrika; sehr pauschal zunächst. Erst im übernächsten Abschnitt 11 kommt er zurück auf sein bevorzugtes Terrain. An der deutschen und internationalen Entwicklungspolitik lässt er kein gutes Haar. Die vielen Belege und Argumente für seine harsche Kritik sind kraftvoll im Stil und auch überzeugend in den Begründungen.

Der Afrikapolitik Chinas – dem wohl wichtigsten Thema für die zukünftige Entwicklung Afrikas – hat er nur den kurzen Abschnitt 10 gewidmet; mit Zahlen für das Anwachsen der chinesischen Handels- und Energieversorgungspolitik, dann auch mit Beispielen massiver Konflikte aufgrund chinesischer und afrikanischer Mentalitätsunterschiede. Diese nimmt er mehrfach zum Anlass, auf langfristig mögliches Scheitern Chinas in Afrika hinzuweisen. Das ist zu wenig! Für dies wichtige Thema fühle ich mich als TIME-Leser wesentlich umfassender informiert als durch Neudecks Buch (siehe unten).

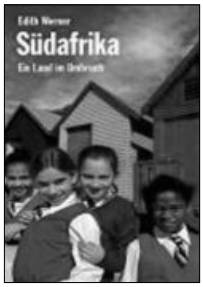
Vor seinen eigentlich entscheidenden Schlussabschnitt 13 „Die Kraft Afrikas" schiebt er ein, „was an Afrika fasziniert, was wir von den Afrikanern lernen können, und … was Hoffnung gibt für die Zukunft" (S. 210 ff.): den Mythos Mandela, die afrikanische Tierwelt und den afrikanischen Fußball.

Neudecks abschließende Antworten auf die eigene Titelfrage sind eine Enttäuschung. Seine Belege diese: Unerschütterlicher Glaube an einen Gott und an die afrikanischen Geister, die afrikanische Fähigkeit des Verzeihens und die afrikanische Überlebenskunst. „Ich bin mir sicher", schließt Neudeck, „Afrika kann in 30 Jahren den Anschluss an die moderne Welt schaffen, auf seine Art versteht sich" (S. 237). Und wieso?

Neudecks Sprache gibt sich einen journalistischen Anstrich. Für mich schlägt sich seine persönliche Meinung allerdings zu häufig in abwertender und abschätziger Wortwahl nieder. Ist das nötig?

Insgesamt bleibt das Buch mehr der Appell des humanitären Helfers als eine zukunftweisende Sachanalyse. Deutlich schlüssigere Antworten auf Neudecks Titelfrage boten die zufällig mit dem rezensierten Buch zeitgleich gelesenen Artikel in ZEIT (15. und 24. Juli 2010) und TIME (5., 12. und 19. Juli 2010) über den Kontinent „on the move": So z. B. über die im Jahre 2000 in Südafrika gegründete Investment-Gruppe Shanduka (voll in schwarzer Hand) mit ihren Projekten in zehn afrikanischen Ländern sowie der 2004 gegründeten Shanduka-Foundation mit Projekten vor allem im Sektor Bildung/Ausbildung.

„Trade, not aid" heißt das neue Mantra. Dazu hat Neudeck wenig zu sagen. ◂◂



Südafrika im Umbruch

Achim von Dombois

Werner, Edith: Südafrika. Ein Land im Umbruch
Ch. Links Verlag, Berlin 2009, 208 S., ISBN 978–3–86153–548–5, € 16,90

Immer wieder erfahren wir Gegensätzliches aus Südafrika. So erging es auch der Autorin bei ihrem ersten Besuch am Kap der Guten Hoffnung. Sie will genau wissen, was sich hinter den Widersprüchen verbirgt und bleibt fünf Jahre dort, das Land mit offenen Augen kreuz und quer durchreisend.

Zum Inhalt: Dem Buch werden nützliche Basisdaten über das Land und eine einfache Landkarte zur Orientierung vorausgeschickt. Zu Recht erkennt die Autorin „Afrika verstehen heißt seine Geschichte zu verstehen" und widmet dieser mit Sachkenntnis und unvoreingenommen die ersten Kapitel. Sie geht auf die früheste Besiedlung durch San und Khoikhoi und dann durch die nachrückenden Bantuvölker ein und beschreibt mit dem Eintreffen des Holländers Jan van Riebeeck 1652 den Beginn und weiteren Lauf der Kolonialgeschichte bis zur Gründung der Südafrikanischen Union 1919. Ein Exkurs gilt der Entwicklung Deutsch-Südwests. In der neueren Geschichte erfahren wir, wie das Land durch den von der Nationalen Partei nach dem 2. Weltkrieg beschrittenen unheilvollen Weg der „getrennten Entwicklung" (Apartheid) gespalten wird, wie sich der schwarze Widerstand um den African National Council (ANC) schart und wie nach blutigem, wechselvollem Kampf doch die Vernunft siegt und es, eigentlich unerwartet, 1994 zu den friedlich verlaufenen ersten freien demokratischen Wahlen für alle kommt, aus denen Nelson Mandela als Sieger hervorgeht.

Eine musterhafte neue Verfassung tritt in Kraft, die eine Präsidialdemokratie mit föderalen Elementen beinhaltet und in der Menschenrechte, Gewaltenteilung und Pressefreiheit garantiert werden. Wirtschaftliche Wachstumsprogramme werden von der neuen Regierung aufgelegt, eine „African Renaissance" soll alte afrikanische Werte wiederbeleben.

„15 Jahre nach dem Aufbruch" wird ein Kapitel betitelt, das nun – also um 2009 – die Lage der Nation kritisch betrachtet und zu dem Ergebnis kommt, dass die einst von Erzbischof Tutu erhoffte „Regenbogennation", in der Menschen aller Hautfarben sich zu einem friedlichen, gerechten Miteinander finden, in der Wirklichkeit nicht oder noch nicht angekommen ist.

Zwar wird der weitgehend reibungslose Übergang in einen demokratischen Rechtsstaat gelobt, der der nahe liegenden Versuchung zur Errichtung eines sozialistischen Systems widerstanden hat. Ebenso positiv werden die wirtschaftlichen Fortschritte in der Regierungszeit Thabo Mbekis, des Nachfolgers von Mandela, gesehen, die dem Land Wachstumsraten von etwa 5 % bescherten. Dann allerdings werden die drängendsten Probleme schonungslos, aber ohne Herablassung aufgeführt: Armut, Aids, die Schulmisere, die unglaublich hohe Kriminalität und die Arbeitslosigkeit, die u. a. wegen des Zustroms Tausender Einwanderer und Flüchtlinge aus ganz Afrika nicht verringert werden konnte.

Das Black Economic Empowerment (BEE)-Programm, das bisher benachteiligte Schwarze in führende Stellungen der Wirtschaft beförderte, hat eine wohlhabende Mittelschicht und einige schwarze Tycoons hervorgebracht. Da aber häufig auf wenig qualifizierte Bewerber zurückgegriffen wurde, fordert die Opposition nunmehr eine Besetzung der Ämter aufgrund der Befähigung und nicht der Rasse. Denn von vielen Seiten werden der Effizienzverlust der öffentlichen Verwaltung und die um sich greifende Korruption beklagt. Auch die Autorin leidet unter der wachsenden Diskrepanz zwischen arm und reich in diesem Land, in dem sie gerne lebt und die Freundlichkeit und Langmut ihrer Bewohner genießt. Sie räumt ein, dass die Zukunft des Miteinanders zwischen Schwarz und Weiß schwer vorhersehbar ist und dass sich bei vielen Weißen Optimismus und Pessimismus die Waage halten. Deren Meinung über den gegenwärtigen Präsidenten Jacob Zuma ist geteilt, die Autorin unterzieht ihn einer fairen Beurteilung. Das Kapitel schließt mit einer Würdigung der Ministerpräsidentin des Westkaps, der deutschstämmigen Helen Zille, die dort ihre Partei der Democratic Alliance (DA) sehr zum Ärger des ANC zum Sieg geführt hat.

In den Abschnitten über Kunst und Kultur folgen subtile Werkbeschreibungen südafrikanischer Opern und Theaterstücke. Die Filmempfehlungen, die Beschreibung der großen Kulturfestivals in Südafrika, die Bedeutung von Kunsthandwerk, Tanz und Musik (Kwaito, Afro-Jazz, Afro-Pop) werden mit Sach- und Detailkenntnis vermittelt und gehören zu den Besonderheiten des Buches. Die Atmosphäre der großen Städte, z. B. Kapstadts, hier „die Schöne" genannt, wird einfühlsam aufgefangen und entlockt dem Rezensenten, der dort sieben Jahre lang im Dienst der deutschen Schule (DSK) stand, ein bewunderndes „Genau so war es"!

Unter „Wohnen, Arbeiten, Reisen und Genießen" findet der Leser nützliche Ratschläge für den Alltag: Behördengänge, Haussuche, Bankenverkehr. Es fol-

gen Anmerkungen zur Gesundheit, zum Klima, zum Sport, zur südafrikanischen Küche, und natürlich fehlt nicht die Reise ins Weinland am Kap. Die großen Naturparks und Wildreservate werden beschrieben, nicht wie im Reiseführer, sondern aus höherer, übergeordneter Sicht.

Das Schlusskapitel über die bei Herausgabe des Buches noch ausstehende Weltmeisterschaft im Fußball kann nicht mehr aktuell sein, bringt gleichwohl viel Wissenswertes über den Nationalsport der schwarzen Bevölkerung und den Stolz auf ihre Mannschaft „Bafana Bafana" (Jungs). Es folgen Anmerkungen zu den benutzten Quellen, ausführliche Buchempfehlungen zu Literatur, Film und Musik in Südafrika sowie eine Liste deutscher und südafrikanischer Institutionen und Medien. Ein Glossar erklärt landeseigene Begriffe. Das Werk ist abgesehen von den Umschlagklappen nicht bebildert, was nicht als Mangel empfunden wird.

Fazit: Somit liegt vor uns eine zuverlässige Abhandlung über Südafrika in seinem zwiespältigen Zustand – eben im Umbruch. Alles, was die Autorin in diesem offenbar von ihr geliebten Land aufgenommen hat, unterwirft sie einer begründeten, ausgewogenen Interpretation. Es stammt aus der Feder einer belesenen, vielseitig gebildeten Verfasserin. Der feuilletonistische, flüssige Stil erleichtert die Aufnahme der gebotenen Tatsachen zum Verständnis des neuen Südafrikas. Für alle, die eine anspruchsvolle Auseinandersetzung mit Südafrika suchen, ist das Buch eine lohnenswerte Empfehlung. ◂◂

Argentinien

Literatur als Bife

Maria Baier

Berger, Timo/Bolte, Rike (Hg.): Asado Verbal. Junge argentinische Literatur
Klaus Wagenbach Verlag, Berlin 2010, 244 S., ISBN 978–3–8031–2634–4, € 9,90

Die kleine Anthologie, bestehend aus 15 teilweise recht kurzen Texten junger, zeitgenössischer Autoren aus Argentinien – sie sind alle in den letzten zehn Jahren entstanden – vermittelt das Bild einer sehr produktiven und differenzierten Literaturszene, die ihren eigenen, argentinischen Weg geht. Inhaltlich sieht dieser so aus, dass gesellschaftliche Realitäten – es sind oft Brüche – sich in skurrilen, makabren, immer sehr handfesten Geschichten kristallisieren, die über die „unwahrscheinliche Begebenheit" unserer Kurzprosa hinausgehen.

Das „Correntiner Schauerstück" von Mariana Enríques, wurde wohl von den beiden Herausgebern, die auch die meisten Texte übersetzt haben, in programmatischer Funktion an den Anfang gestellt. Eine nach 30 Jahren aufgetauchte unversehrte Leiche enthüllt die Spannungen zwischen zwei Lebensformen: Einem Leben in der Provinz im Schoß der neurotischen Großfamilie und dem Anspruch eines selbstbestimmten, freien Lebens in der Hauptstadt. Surreal ist Oliviero Coelhos „Boa", welche die Frau als Männer verschlingende Schlange zeigt. Ein weitere Merkmal der Geschichten ist, dass die Handlung und die Personen oft schillernd und mehrdeutig sind: Die pubertierende Heldin von Julia Corias „Fest" – und mit ihr der Leser – weiß bis zum Schluss nicht genau, ob der Überfall auf ihre Initiationsparty eine Modifikation ihres raffinierten Planes ist oder ob da etwas eine Eigendynamik entwickelt hat. Ein anderes Beispiel ist „Die profane Strafe" von Fabián Casas: Da entdeckt ein offenbar in der Tarnung bürgerlicher Unauffälligkeit lebender Mann, der seine kranke Mutter pflegt, angesichts eines Unrechts, das einem Mitbewohner widerfährt, seine alten Ideale als ehemaliger Guerillero wieder und zieht in einem blutigen Rachefeldzug gegen das Böse ins Feld. Hier wie auch in Carlos Blascos „Picota und Abel Barros", wo zwei Männer aufeinander treffen, die zu ganz unterschiedlichen Zeiten, aus unterschiedlichen Motiven und an unterschiedlichen Orten zu Kriminellen wurden, schwingen Verständnis, wenn nicht sogar Sympathie für den „Outlaw" mit. Einen Helden des Alltags lässt Washington Cucurto in „Der Mann mit dem blauen Helm" selbst zu Wort kommen: Mit einem gesunden Selbstbewusstsein und kernigen Sprüchen behauptet er sich gegen die Zumutungen seines subalternen Lebens als farbiger Regalauffüller in Supermärkten. Unterschiedliche Bereiche der Gesellschaft werden in den drei folgenden Texten kritisiert: Ariel Magnus prangert in „Der Chinese auf dem Fahrrad" Justizpraktiken an, die jeder Rechtsstaatlichkeit entbehren. In „Angriff auf Villa Celina" von Juan Diego Incardona wird parabolisch gezeigt, wie Staatskrisen zustande kommen und wie der Staat damit umgeht. Lucía Puenzos Romanausschnitt „Der Hase ist tot" hat die feudalen Verhältnisse, die bei Großgrundbesitzern auf dem Land immer noch herrschen, zum Thema. Zwei Texte befassen sich mit den Nachwirkungen der jüngeren Geschichte; einmal Felix Buzzones „Der

Unimog", in dem erzählt wird, wie sich ein Mann von den Dämonen der Vergangenheit befreit – sein Vater ist einer der 30 000 Verschwundenen der Militärdiktatur. Edgardo Gonzáles Amer entlarvt auf sehr despektierliche Weise die Verehrung der toten Eva Peron als lächerliches und ungustiöses Spektakel.

Die nicht erwähnten Texte sind keinesfalls weniger lesenswert. Die Herausgeber haben m. E. eine sachkundige Auswahl getroffen. Erwähnt sei noch, dass auch die sprachlich-stilistische Gestaltung vielfältig ist. Häufig kommt der Erzähler selbst zu Wort, die personale Perspektive überwiegt, was den Texten Authentizität verleiht. Einigen der Texte sieht man an, dass die Autoren in anderen Genres beheimatet sind, z. B. als Regisseure oder Lyriker. Die Texte sind in der Regel sorgfältig durchkonstruiert, auch wenn es sich um Ausschnitte längerer Texte handelt. Die Botschaft verdichtet sich dann in einem konkreten Symbol, was den Geschichten zusammen mit einer raschen, schnörkellosen, anschaulichen, manchmal derben Erzählweise etwas Bodenständiges verleiht. Satirische und parodistische Elemente sind ebenso zu finden wie Verfremdung in Form der Utopie oder der Parabel.

Es ist offensichtlich: Die Absicht der Herausgeber ist es, dem Leser einen Lesegenuss zu bieten, der vergleichbar ist mit den Gaumenfreuden, die Argentinier (und deren Freunde) haben beim Verzehr der landestypischen deftigen Grillmahlzeit. Die Parallelen werden im Vorwort arg strapaziert. Ich rate dem Leser, sich bei der Lektüre Zeit zu lassen, die Texte in zeitlichem Abstand zu lesen. Nur so kann er die Qualität eines jeden Textes, seine zahlreichen Facetten goutieren. ◂◂

„Hart im Raume stoßen sich die Sachen" (Wallenstein)

Eckehart Knop

Wulffen, Bernd: Deutsche Spuren in Argentinien
Ch. Links Verlag, Berlin 2010, 264 S., 38 Abb., ISBN 978–3–86153–537–7–0, € 19,90

Kommt man zum ersten Mal nach Argentinien, geht einem sofort ein Spanisch ins Ohr, das anders klingt als das in Madrid oder Valencia. Es ist ein Spanisch mit italienischem Klang (Castellano en boca de italianos). Euphorie und Melancholie schwingen gleichermaßen mit. Erste Gegensätze deuten sich an; der Verfasser, ehemals Konsul und Kulturreferent der Deutschen Botschaft in Buenos Aires, liebt dieses Land und seine Menschen (der Rezensent gleichermaßen). B. Wulffen lebt einen Teil des Jahres in Argentinien, weist auf die „menschliche Wärme seiner Bevölkerung" hin, ebenso aber auch auf eine rücksichtslose Brutalität der rücksichtslosen Vorteilssuche, der Gerissenheit und Schamlosigkeit, die Jorge Luis Borges so beschreibt: „Más vale vivo que zonzo" (besser gerissen als dumm).

Argentinien hat seit 1930 acht Militärputsche erleben müssen, hinzu kommt eine überbürokratische Verwaltung, und so ist verständlich, wenn viele Menschen sagen: „Qué se vayan todos" (Die Politiker sollen alle abhauen).Und so zeigt das Kapitel „Die dunklen Jahre" die für die argentinische Gesellschaft wohl schlimmste Zeit, nämlich die Militärdiktatur von 1976 bis 1983. Dazu später mehr.

Spuren haben Deutsche in reichem Maße hinterlassen, schon in ganz frühen Zeiten leben sie dort und haben Teil am Aufbau dieses Landes. Im Kapitel „Die Deutschen im 19. Jh.", der Zeit der Staatsgründung und Loslösung vom Mutterland, wird gezeigt, wie Deutsche mit am Aufbau des Landes arbeiten. Vermehrte Einwanderung von Deutschen und anderen Europäern erfolgt bereits ab dem ersten Drittel des 19. Jh.s. Sie arbeiten in der Land- und Viehwirtschaft und auch in technischen Berufen. Als Beispiel sei genannt die erste Besiedlung der Islas Malvinas (Falklandinseln), wo man einen Deutschen als Gouverneur einsetzte. In den Einwanderungswellen des 19. Jh.s befanden sich auch viele Wolgadeutsche. Präsident Sarmiento, der sich sehr um das Bildungswesen kümmerte, holte vor allem Gelehrte aus Europa ins Land, da er ohne sie einen Rückfall von der Zivilisation in die Barbarei fürchtete. Den Indios und Gauchos traute er nicht. Der deutsche Naturwissenschaftler Burmeister wurde, zusammen mit anderen Professoren aus Deutschland, damit betraut, eine naturwissenschaftliche Fakultät in Cordoba zu gründen. Des Weiteren waren die Gründung eines deutschen Hospitals und der Beginn seiner Arbeit 1878 von großer Bedeutung. Es folgten Gründungen der Deutschen und der Dresdner Bank. Aufgrund oft schlimmster Arbeitsbedingungen (betroffen auch Einwanderer) erfolgte die Gründung von Gewerkschaften. Ebenso erschienen gegen Ende des 19. Jh.s deutsche Zeitungen. Fachleute der Medizin, Technik, Kultur und Wissenschaft wurden in vermehrtem Maße angeworben.

Nicht unerwähnt lässt der Verfasser den Untergang der „Graf Spee", ebenso die Einwanderung der ersten Juden nach 1933; insgesamt hat Argentinien in den Jahren zwischen 1933 bis 1945 zwischen 30.000 und 45.000 Einwanderer aufgenommen. Ab 1933 wird ei-

ne Spaltung innerhalb der deutschen Kolonie sichtbar, in Gegner und Befürworter des Nationalsozialismus, die bis zu schweren Ausschreitungen führte (1938). Ebenso geht der Autor auf das Schicksal der Deutschen Schulen in Argentinien ein. Eine nähere Beschäftigung mit diesem Thema sollte Pflicht sein für jeden, der heute an einer Deutschen Schule oder einem anderen deutschen Institut in Argentinien arbeitet. Die Gründung der Pestalozzischule 1934 darf nicht vergessen werden, zumal Männer wie A. Einstein und Th. Mann die Gründung dieser Schule besonders begrüßten.

Ebenso gehören zur „Pflichtlektüre" die Amtszeit Peróns und seiner Frau Evita wie auch das politische Klima zwischen Deutschland und Argentinien während und nach dem 2. Weltkrieg.

Das Buch gibt dazu einführende Informationen, die Literatur dazu aber ist vielfältig und leicht greifbar. Zu den Schulen und weiteren Einrichtungen noch kurz: Sie mussten auf Druck der Alliierten nach Kriegsende geschlossen werden, wobei der Unterricht in privaten Häusern weiter erfolgte. Ab 1957 wurden die letzten Gebäude wieder für den Unterricht benutzt.

Nach Peróns Tod 1955 und der Übernahme der Regierungsgeschäfte durch seine Witwe Isabelita Martínez und der rasant schlechter werdenden wirtschaftlichen Lage übernahm wieder einmal das Militär als „Retter in der Not" die Macht mit all den schrecklichen Folgen, die der Verfasser darstellt: „In Wahrheit begann mit der Machtübernahme der Militärs die schwerste Zeit in der zweihundertjährigen Geschichte … Die Streitkräfte machten sich zu Strafverfolgern, Richtern und Henkern zugleich." (S. 203) Einem erneuten völligen Versagen des Militärs in der Wirtschafts- und Fiskalpolitik und der von Beginn an zum Scheitern verurteilten Besetzung der Malwinen mit etwa 700 getöteten jungen argentinischen Soldaten folgte endlich das Aus dieses Regimes; auch deutsche Staatsbürger sind von den Militärs gefoltert und getötet worden.

Nachdem es 2002 erneut zu einem Zusammenbruch des Finanzsektors kam, verloren unendlich viele Menschen wieder einmal ihre Ersparnisse, wieder einmal war der Mittelstand besonders betroffen, wieder einmal bedurfte und bedarf es der Wiederherstellung des Vertrauens in die staatlichen Institutionen, so heißt es auf S. 234: „Argentinien braucht einen radikalen Wandel seiner politischen Kultur." So spricht Ernesto Valdés von „La Argentina indecente" (das schamlose Argentinien), von der Zügellosigkeit des Marktes und der Korruption, die die gesamte Gesellschaft gefährden.

Bleibt nichts Gutes zu vermelden? Da ist doch der Tango, beliebt inzwischen auf dem ganzen Globus. Der Verfasser nennt seine „Melancholie, die sich aus heiß verzehrender, aber meist unerfüllter Liebe speist", es bleibt die Sehnsucht zurück nach Europa, die sich auch im Tango ausdrückt, in einem Lebensgefühl, dem es schwerfällt „Patriot zu sein" (S. 238).

Behält Wallenstein Recht? Der Autor zeigt dem Leser, dass er trotz allen Versagens und vielerlei Schuld dieses Land liebt und es Chancen hat, ein Land, in dem es sich lohnt zu leben und für das es sich lohnt zu arbeiten. Deutsche können auf manchen Wegen mithelfen, wie sie es bereits in der Vergangenheit getan haben; gute Spuren ihres bisherigen Wirkens sind genügend vorhanden. ◂◂

Krimis

Niemand liebt einen Polizisten – es sei denn, er liest diesen Krimi

Werner Beckmöller

Orsi, Guillermo: Im Morgengrauen. Kriminalroman
dtv, München 2010, 366 S., ISBN 978–3–423–21223–6, € 8,95

„Im Morgengrauen" ist ein Kriminalroman von Guillermo Orsi, Jahrgang 1946, Argentinier, im Klappentext des Buchs recht vollmundig als „Meister des neuen lateinamerikanischen Kriminalromans" angekündigt. Bei dem vorliegenden Band handelt es sich um das erste in deutscher Übersetzung erschienene Werk des Autors, der im spanischsprachigen Raum offenbar tatsächlich einen gewissen Bekanntheitsgrad erlangt hat.

Was den Übersetzer oder den Verlag dazu gebracht hat, den spanischen Originaltitel des Krimis, „Nadie ama a un policía" („Niemand liebt einen Polizisten") zum deutschen „Im Morgengrauen" abzuwandeln, bleibt mir unerfindlich – eine etwa gewollte Nähe zum ersten Band der Teenie-Vampir-Trilogie „Biss zum Morgengrauen" wirkt auf mich jedenfalls eher abschreckend.

Ein Verbrechen, ein Ermittler, einige falsche Fährten und schließlich die Aufklärung des Verbrechens – derartige Elemente enthält auch dieser Krimi; aber darüber hinaus hat er wirklich eine Menge mehr zu bieten.

Schauplatz der Handlung ist Argentinien – Buenos Aires, die Pampa, Patagonien. Der Roman spielt im Dezember 2001, als Argentinien kurz vor dem Staatsbankrott steht und die Argentinier ihr Geld in Dollars tauschen oder ins Ausland schaffen; Chaos und Plünderungen beherrschen das Land, über 30 Menschen sterben bei den Unruhen und der erst seit einem Jahr amtierende Präsident Fernando de la Rúa tritt überstürzt zurück und flüchtet in einem Hubschrauber aus dem Präsidentenpalast – ein Regierungssturz, herbeigeführt *„durch eine Verschwörung, deren Mitglieder in den höchsten Kreisen von Politik, Wirtschaft und Gewerkschaften zu suchen sind"* – so der Autor im Vorwort zu seinem Roman.

Damit ist schon klar: Der Inhalt ist höchst politisch: Machtmissbrauch, Bestechung, Korruption, Geldwäsche und soziale Missstände sind einige der Aspekte, die thematisiert und damit auch angeprangert werden, aber nicht etwa mit weltverbessernd erhobenem Zeigefinger, sondern kenntnisreich recherchiert und stimmig in die Handlung integriert, oft in Form von zynisch-lakonischen Kommentaren des als Ich-Erzähler auftretenden Protagonisten, der auch eine stark ausgeprägte philosophische Ader hat: *„Gläubige wissen, dass es über Gott nichts gibt, und Atheisten, dass über dem Nichts nur Nichts ist, aber wir Argentinier werden niemals herausfinden, wer bei uns wirklich an den Schalthebeln der Macht sitzt, da können die Manager des Systems sich noch so sehr ihrer Allmacht rühmen."* (S. 249).

Diese Hauptfigur, Pablo Martelli, Ende 50, Ex-Agent der Policía Federal (auch genannt die „nationale Schande" wegen ihrer Verstrickung in die Gräuel der damaligen Militärdiktatur) verdient mittlerweile seit 25 Jahren sein Geld als Handelsvertreter für Sanitärartikel (genauer gesagt: Kloschüsseln) und lebt mit seinem Kater Felix Jesús in mehr als bescheidenen Verhältnissen in der Landeshauptstadt.

Von Zeit zu Zeit packt ihn das Elend; dann nämlich, wenn er in fiktive Dialoge mit Mireya, der Liebe seines Lebens, tritt, die ihn vor fünf Jahren verließ, als sie zufällig von seiner Vergangenheit als Mitglied der Policía Federal erfuhr. *„Die Frau, die ich am meisten liebte, liebte mich nur wenig. Das war an und für sich nichts Neues: Wir lieben immer nur die, die uns nicht lieben, und die, die uns lieben, lieben wir nicht genug. Vielleicht hatte die Frau, die mich nur wenig liebte, ja auch recht. Wer liebt schon einen Bullen? Man liebt Gewinner, Glückspilze, Dichter, ja sogar Verrückte. Aber einen Bullen?"* (S. 261).

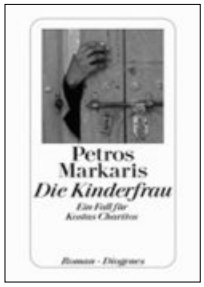
Die (kriminalistische) Handlung nimmt Fahrt auf durch den Mord an einem alten Freund Martellis, der in einem Ölkonzern eine wichtige Position innehat und den Ex-Polizeiagenten kurz vor seinem gewaltsamen Ende um Hilfe gebeten hatte; weitere Morde und Entführungen folgen; es entsteht ein Geflecht aus schwer zu trennenden politisch motivierten Verbrechen und den Serienmorden eines Sexualstraftäters.

Martelli, der bei seinen Ermittlungen selbst stets in Lebensgefahr schwebt, wird unterstützt durch ein skurriles, herrlich gezeichnetes Dreigestirn, bestehend aus zwei „cervantinischen" Provinzpolizisten, figürlich und charakterlich an ihre berühmten Vorbilder aus dem „Don Quijote" erinnernd, sowie einem verkommenen, aber herzlichen Pathologen, ebenfalls aus Bahía Blanca, der dem Alkohol zugetan ist und die langen Geraden der Pampa dazu nutzt, am Steuer seines himmelblauen VW verpassten Schlaf nachzuholen, wobei er dann wiederum von den von ihm sezierten Leichen träumt.

Vom Inhalt eines Krimis zu viel vorwegzunehmen, verbietet sich von selbst; nur soviel sei gesagt: Das Buch ist actionreich (auch brutal), spannend, dabei tiefgründig und sozialkritisch; seine sprachliche Bandbreite reicht von zotig-vulgärer bis zu politisch-philosophischer Diktion – mit anderen Worten: Es zieht einen in seinen Sog und ich kann die Lektüre nur empfehlen und hoffen, dass weitere Werke Orsis auf den deutschen Markt gelangen werden. ◂◂

Gerechtigkeit ‚sub specie aeternitatis'

Johannes Geisler



Markaris, Petros: Die Kinderfrau
Diogenes Verlag, Zürich 2010, detebe 24041, 320 S.,
ISBN 978–3–257–24041–2, € 9,90

Das alles lernt man auf einer entspannten Zugfahrt innerhalb weniger Stunden kennen:

1. persönliche Geschichten innerhalb einer Reisegruppe, die Allianzen und Brüche, der Einfluss des Familienlebens auf die täglichen Befindlichkeiten, humorvoll und doch entlarvend für alle Gruppenreisenden, mit einem feinen Gespür für die Belastungen und sozialen Spannungen innerhalb der Reisenden erzählt,
2. die Probleme eines älteren Ehepaares mit der eigensinnigen Tochter,
3. die Beziehungen der Ehepartner untereinander,
4. die touristischen Höhepunkte und sonstigen Attraktionen Istanbuls,

5. die Stadtviertel, die Prinzeninseln, Kirchen und Plätze mit ihren heute vergessenen griechischen Namen,
6. die Hauptverkehrsstraßen Istanbuls fast zum Abfahren,
7. das gegenwärtige Verhältnis zwischen Türken und Griechen aufgrund der langen Geschichte,
8. den Zustand der orthodoxen Kirche in der Türkei und deren Verfolgung, Missachtung und Behandlung bis heute.

Und fast nebenbei entwickelt sich der Roman zu einem Krimi, als der griechische Kommissar Kostas Charitos als Tourist der griechischen Reisegruppe gebeten wird, die Kinderfrau eines in Istanbul geborenen Schriftstellers zu suchen. Denn zu dem Zeitpunkt hat die Reihe der letzten Wohltaten und Morde auch in der Türkei schon begonnen und so wird Charitos von türkischen Kriminalisten zur Mitarbeit gebeten.

Das Verbrechen kommt auf leisen Sohlen daher, in einem schmeichelnden, lockenden Gewand zieht es den Leser in seinen Bann, aber dann öffnen sich Hintergründe und Abgründe einer zutiefst schicksalhaft verschlungen, brutalen Geschichte zwischen zwei Nachbarvölkern. Obwohl die Täterin schon früh feststeht und intensiv nach ihr geforscht wird, ist diese den klug kombinierenden Ermittlern – hier tut sich besonders Charitos hervor – immer einen Schritt voraus und der Leser folgt den Polizisten stets in der Furcht vor einem neuen Mord und mit nicht enden wollendem Erstaunen, welche Personen, wie an eine Kette gereiht, der Erinnye Tisiphone (die den Mord Rächende) noch zum Opfer fallen werden. Wie ein Phantom geistert die Mörderin durch den Roman. Erst bei den Leichen wird offenbar, in welch schicksalhafter Verbindung die Toten vor Jahrzehnten oder in späteren Jahren mit dem Geist standen. Ihr Totentanz führt sie im hohen Alter zurück, immer tiefer oder weiter zu den Ereignissen und Stätten ihrer Jugend, wo für sie jede Drangsal begann: das Elend der Verfolgung und Vertreibung der Pontosgriechen, die weiteren Diskriminierungen, Umsiedlungen (beschönigt: Bevölkerungsaustausch) oder Pogrome. Hierfür stehen die Daten 1913–16, das Jahr 1922, die Jahre 1942/3 mit ruinöser Sondersteuer, die 1950er Jahre, besonders 1955, die Ausschreitungen wegen der Zypernkrisen 1964 und 1974 etc. Diese auch an ihr begangenen Frevel rächt sie auf ihre Weise an Türken und an ihren eigenen raffgierigen, die Situation ausnützenden Landsleuten. Dabei wird auch der streng moralische Leser beim Anblick der Toten heimlich ein gewisses Verständnis für dieses Opfer der Geschichte in sich entdecken, zumal diese während ihres Totentanzes nicht nur bestraft, sondern auch die Guten belohnt, mit dem Besten, was dieses unterdrückte, ihr Leben lang vom Schicksal gebeutelte Wesen, Maria Chambou, geben kann: eine selbstgebackene, legendär gute Käsepitta, für die Bösen natürlich eine mit E 605 vergiftete.

Und während sie die Ungerechtigkeiten der Geschichte oder der politischen Verblendung und rachsüchtigen Dummheit, Borniertheit und Skrupellosigkeit im Kleinen rächt, kommen sich die beiden Kommissare – zunächst selbst nicht frei von historischen und aktuellen Ressentiments – näher und in einem wahrhaft türkischen Finale wird sub specie aeternitatis doch die Moral wiederhergestellt.

Es ist ein lesenswerter Roman über Diskriminierungen von Minderheiten, auch anhand des Kopftuchstreites mit einem Seitenhieb auf das Verhältnis der Deutschen zu den Türken, und ein Plädoyer für ein gegenseitiges Verständnis. ◂◂

Ein chinesischer Sherlock Holmes?

Manfred Egenhoff

van Gulik, Robert: Wunder in Pu-yang?
Diogenes Verlag, Zürich 1985, detebe 21382, 286 S.,
ISBN 978–3–257–21382–9, € 9,90

Kriminalromane und Detektivgeschichten gibt es wohl in allen Ländern der Welt. Das ist nicht verwunderlich, fängt doch die Geschichte der Menschheit in der Bibel – nach der nicht ganz sauberen „Sache mit dem Apfel", die wir hier übergehen – mit einem Kriminalfall, mit Mord und Totschlag an: Kain erschlägt seinen Bruder Abel. Und damit ist auch die Menschheit als Kains Nachkommenschaft – zumindest potentiell – insgesamt kriminell. Wohl deshalb erfreuen sich auch Detektive so großer Beliebtheit und stehen in hohem Ansehen, da sie ja der Gerechtigkeit, mit der es so oft nicht gut bestellt ist, zum Sieg verhelfen. In China waren es Richter, die – wenn sie gerecht und ohne Ansehen der Person urteilten und damit die Harmonie unter dem Himmel aufrecht erhielten – in alter Zeit und über Jahrhunderte bis heute verehrt werden, oft fast wie Heilige, wie es der Rezensent selbst aus Hefei, der Hauptstadt der Provinz Anhui, am Beispiel des Lord Bao kennt.

Robert van Gulik lässt in seinem Roman den Richter Di auftreten, eine historische Persönlichkeit aus der Tang-Dynastie (er lebte 630–700), den er aber in

die spätere Ming-Zeit versetzt. Hier löst Richter Di Fälle, die im Kern wiederum historisch sind, nämlich aus alten Sammlungen chinesischer Kriminalfälle stammen. Mit diesen allerdings verfährt van Gulik in dichterischer Freiheit, indem er sie nach Bedarf abwandelt und verändert. Dennoch entsteht so ein Roman mit echt chinesischem Kolorit, auch rein äußerlich, z. B. dadurch, dass der Autor den Text mit eigenen Zeichnungen in chinesischer Manier versieht und den einzelnen Kapiteln Überschriften gibt, die den Inhalt zusammenfassen. Auch behandelt er – wie in klassischen chinesischen Krimis üblich – in einem Roman nicht einen, sondern gleich drei Fälle, mit denen der Richter zu tun und die er zu lösen hat. Das entspricht der Realität; denn ein Richter ist nicht nacheinander mit je einem, sondern immer zugleich mit mehreren Fällen beschäftigt. Und so sind in diesem Roman drei ganz unterschiedliche Fälle miteinander verwoben: ein Raubmord an einer jungen Frau, zweifelhafte Praktiken eines buddhistischen Klosters und ein Streit auf Leben und Tod zwischen zwei Familien.

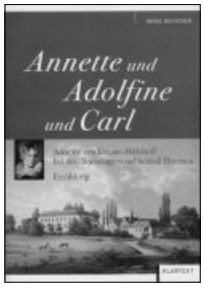
Richter Di löst alle Fälle mit dem gleichen Scharfsinn wie der uns bekannte Sherlock Holmes und er spricht zugleich in jedem einzelnen Fall das Urteil, das in voller altchinesisch bedingungsloser Schärfe ausgeführt wird, in einem Fall in Form der Vierteilung des Delinquenten. So erfährt denn der Leser in diesem spannenden Roman zugleich eine ganze Menge über chinesische Kultur und Sitte und vermag vielleicht auch so manches besser zu verstehen und einzuordnen, was heute in China geschieht.

Kriminalromane erscheinen oft als Reihen, in denen immer wieder der Meisterdetektiv die Hauptrolle spielt. Auch van Gulik hat seinen Richter Di in zahlreichen weiteren Romanen auftreten lassen, abgesehen davon, dass er den anonym erschienen chinesischen Roman mit den Taten seines historischen Protagonisten übersetzt hat; denn er war promovierter Sprachwissenschaftler und lange Zeit auch niederländischer Diplomat im Fernen Osten. Er kannte also die Sprache, Kultur und Geschichte Chinas sehr gut, und so ist auf die Darstellung der historischen Verhältnisse in seinen chinesischen Krimis um den Richter Di Verlass.

Es wird gesagt, dass man von einem Krimi süchtig werden kann nach mehr von derselben Art (deshalb wohl auch die Krimireihen in Fernsehfilm- und Buchform), und auch der Rezensent gesteht, dass er nach seinem ersten Richter-Di-Krimi zumindest noch einen zweiten lesen wird. ◂◂

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.



Annette von Droste-Hülshoff – eine gar nicht so biedermeierliche westfälische Frau und Dichterin

Werner Beckmöller

Weischer, Heinz: Annette und Adolfine und Carl. Annette von Droste-Hülshoff bei den Boeselagers auf Schloß Heessen. Erzählung
Klartext Verlag, Essen 2009, 166 S., ISBN 978–3–8375–0295–4, € 14,95

Heinz Weischer, früherer langjähriger Schriftleiter unserer Verbandszeitschrift, hat ein neues Buch veröffentlicht, eine Erzählung über Annette von Droste-Hülshoff.

Für ein solches Unterfangen reicht als Motivation sicher nicht aus, dass Weischer als Germanist selbstverständlich über profunde Kenntnisse zur Autorin und ihrem literarhistorischen Kontext verfügt; vielmehr können wir darüber hinaus von biographischen Bezügen ausgehen: Seine wenigen Inlandsschuljahre verbrachte Weischer teilweise im selbst gewählten „bayrischen Exil" am Bodensee, wo die Dichterin bekanntlich ebenfalls längere Zeit lebte und nach ihrem Tode im Jahr 1848 beigesetzt wurde.

Inzwischen aber wohnt Weischer wieder in seiner westfälischen Heimat, und zwar ca. 500 Meter entfernt vom Hauptschauplatz seiner Erzählung, dem Schloss Heessen im gleichnamigen Stadtteil von Hamm in Westfalen.

Die fiktive Handlung der Erzählung, die gleichwohl auf historischen Tatsachen basiert, lässt sich wie folgt zusammenfassen: Gemeinsam mit ihrer Mutter unternimmt Annette von Droste-Hülshoff eine Reise vom heimischen Rüschhaus nordwestlich von Müns-

ter in das knapp 40 Kilometer südöstlich gelegene Heessen bei Hamm, um ihre dort lebenden entfernten Verwandten, den Freiherrn Carl von Boeselager und seine Frau Adolfine samt ihren acht Kindern, zu besuchen.

Nach der baldigen Abreise ihrer Mutter verbringt die Droste einige Augusttage im Kreis der Familie auf dem Schloss, die geprägt sind durch kleinere Ausflüge in die dörfliche und landschaftliche Umgebung und durch intensive Gespräche, unter anderem mit dem Freiherrn, vor allem aber mit der Freundin Adolfine.

Ein kurzes Wiedersehen mit Levin Schücking, dem Dichterkollegen und früheren Geliebten der Droste aus gemeinsamen Meersburger Tagen, der mit seiner Frau auf der Durchreise ebenfalls auf Schloss Heessen eintrifft, verläuft alles andere als harmonisch.

Erst nach Schückings Abfahrt kehrt eine geradezu idyllische Ruhe in die westfälische Landschaft zurück und der Text endet mit dem Aufbruch der Dichterin zur Heimreise.

In seiner Erzählung gelingt es Weischer, ein detailgetreues, sehr sorgfältig recherchiertes Bild vom Alltagsleben des westfälischen Landadels um 1840 zu zeichnen. Zu diesem Alltag gehören einerseits praktisch-profane Aspekte, wie z. B. die gerade erfolgte Anschaffung eines Wasserklosetts, die Kleidung der Figuren, dargebotene Speisen, Fragen der Kindererziehung, die Bewirtschaftung des Guts, die Nutzung des nahe gelegenen Flusses Lippe als Verkehrsweg und vieles mehr. Andererseits umschließt dieser Alltag auch weiter gehende Themengebiete, die sich in den Gesprächen der gebildeten Adeligen widerspiegeln: geschichtliche und religiöse Aspekte, soziale Probleme und soziales Engagement, natürlich Fragen der Literatur.

Besonders überzeugt dabei die Charakterisierung Annette von Droste-Hülshoffs als Dichterin und als Frau: Vor allem im reizvollen Kontrast mit der in konventioneller landadeliger Ehe lebenden Adolfine, der die unverheiratete Dichterin in freundschaftlicher Verbundenheit prägende Episoden ihres Liebeslebens anvertraut, erscheint die Droste als eine starke, selbstbewusste Frau, die so gar nicht dem biedermeierlichen Klischee entspricht – nicht von ungefähr erhält Adolfine kurz vor Ende der Erzählung per Post ein soeben erschienenes Buch Flora Tristáns, der berühmten peruanisch-französischen Zeitgenossin und Vorkämpferin der Frauenbewegung, das sich Annette sofort interessiert ausleiht.

Der zweite, 40 Seiten umfassende Teil von Weischers Buch ist dokumentarischer Natur: Hier informiert der Autor über die Textgestalt, fasst seine literarischen und archivarischen Recherchen zu den Protagonisten, Schauplätzen und historischen Details der Erzählung zusammen und präsentiert interessantes, weil anschauliches graphisches Material.

Kurzum: Weischers Buch zeichnet sich sowohl im literarischen als auch im dokumentarischen Teil durch seine kenntnisreiche, engagierte und liebevolle Ausgestaltung eines Themas aus, das dem Autor deutlich am Herzen liegt. Daher ist es sehr empfehlenswert, und zwar auch für Nicht-Westfalen, wenngleich in der Erzählung die Dichterin mit ihren Mitmenschen bisweilen in ihrer heimischen Mundart redet, wozu der Verfasser im Dokumentarteil apodiktisch anmerkt: „Durch das Plattdeutsche allerdings muss der geneigte Leser einfach durch." (S. 127) ◂◂

Unser Verbandsmitglied Eckart Weisse schrieb mir im Sommer 2010 in einer Mail zur Zeitschrift seine Gedanken:

Noch ein Wort zum Magazin. „Wer nicht wirbt, der stirbt!", heißt es in der Wirtschaft. Doch auch eine Schule kommt um eine gute Öffentlichkeitsarbeit nicht mehr umhin, angefangen von einer gepflegten Homepage im Internet bis hin zu Auftritten in den verschiedensten Medien. Denn Eltern und Schüler haben heute die Qual der Wahl und diese Bürde fällt wesentlich leichter, wenn sich die Pluspunkte einer Bildungseinrichtung für alle nachvollziehen lassen. Als SL würde ich in dieser Zeit, des harten Wettbewerbs um Nachwuchs, jeden Kollegen dazu „verdonnern", auch im ureigensten Interesse wenigstens einen Beitrag pro Schuljahr zum Thema seiner Wahl zu veröffentlichen.

Vielleicht sollte der VdLiA eine Art Ehrenkodex entwickeln, mit dem Ziel, dass jede Auslandsdienstlehrkraft – hoch gebildet und ebenso dotiert – wenigstens einen Beitrag aus den Jahren da „draußen" für unser Magazin schreibt. Dann hättest du – lieber Kollege Schneider – bei über tausend fluktuierenden ADLK, BPLK und LPLK nie Sorgen, dein Medium mit interessanten Artikeln aus aller Herren Länder zu füllen.

Ein Kommentar der Schriftleitung zu diesem gut gemeinten Vorschlag erübrigt sich!

Liebe Kolleginnen und Kollegen im In- und Ausland!

Das Jahr 2010 neigt sich dem Ende zu. Die Pisa-Studien für Deutsch, Fremdsprachen und Mathe zeigen in ihren Ergebnissen für unser Bildungssystem leichte Verbesserungen. Vor zwei Jahren präsentierte ich Ihnen ein „englisch"-sprachiges Weihnachtsgedicht aus der Feder eines Hochbegabten aus der Orientierungsstufe mit früh einsetzender Fremdsprache ab dem Kindergarten. Für den aktuellen Jahresrückblick nahm ich mir als Sprachen- und Geschichtslehrer vor, auch mal über den geisteswissenschaftlichen Tellerrand zu schauen und herauszufinden, warum besonders die Mathematikkollegen an meiner Schule von Jahr zu Jahr immer deprimierter aus ihrem Unterricht kommen. Hier ein diachronischer Zeitraffer:

Mathematikunterricht an allgemeinbildenden Schulen seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland; Bestandsaufnahme einer sich verändernden Aufgabenstellung unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Wandels und neu beschlossener bildungspolitischer Zielvorgaben.

VOLKSSCHULE 1950

Ein Bauer verkauft einen Sack Kartoffeln für 20,– DM. Die Erzeugungskosten betragen 4/5 des Erlöses. Wie hoch ist sein Gewinn?

REALSCHULE 1960

Ein Bauer verkauft einen Sack Kartoffeln für 20,– DM. Die Erzeugungskosten betragen 16,– DM. Berechne bitte den Gewinn.

GYMNASIUM 1970

Ein Landwirt verkauft eine Menge Kartoffeln (K) für eine Menge Geld (G). G hat die Mächtigkeit 20. Für die Elemente g aus G berücksichtigen wir: g ist eine Mark. In Strichmengen müsstest du für diese Menge g zwanzig (||||||||||||||||||||) Strichlein machen, d. h. für jedes Element eines. Die Menge der Erzeugungskosten (E) ist um vier (||||) Strichlein weniger mächtig als die Menge G. Zeichne ein Bild der Menge E als Teilmenge der Menge G und gib die Lösungsmenge (L) an für die Frage: Wie mächtig ist die Gewinnmenge? (Du hast eine halbe Stunde Zeit für die Lösung.)

INTEGRIERTE GESAMTSCHULE 1980

Ein Landwirt verkauft einen Sack Kartoffeln für 40,– DM. Die Erzeugerkosten betragen 20,– DM. Der Gewinn beträgt 20,– DM. Aufgabe: Unterstreiche das Wort „Kartoffeln" und diskutiere mit deinem Nachbarn darüber!

SCHREIBREFORMIERTE GANZTAGSSCHULE 2000

Ein kapitalistisch-privilegierter bauer bereichert sich on rechtfärdigunk an einen sak kartofaln um 20 marck. Un tersuche den tekst auf inhaltliche, gramatiche, ortogravi che und zeichensätzungsfehler. Korigire die aufgabenstä lunk und demonstriere gegen die lösunk.

EINHEITSSCHULE 2010

Es gibt nur noch mehr unberechenbare Genkartoffeln!

Na denn: Fröhliche Weihnachten und ein gutes Neues Jahr!

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

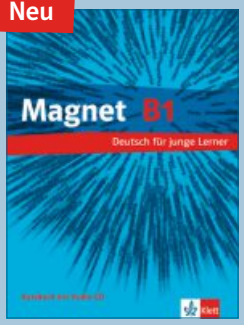
F. Undütsch GmbH
Lötzener Str. 2 – 4
28207 Bremen

Telefon: +49.421.37 75 90
Telefax: +49.421.37 49 66
Email: schule@unduetsch.de
Kontakt: Thomas Gerkmann
www: unduetsch.de

iStockphoto • Thomas Perkins

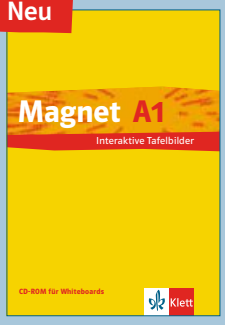
DaF-Lehrwerke für Kinder und Jugendliche:
Klein anfangen – groß rauskommen!

Neu



Magnet B1
Kursbuch + Audio-CD
978-3-12-676030-0

Neu



Magnet A1
Interaktive Tafelbilder
CD-ROM
W640544

Magnet, das Lehrwerk für junge Lernende, ermöglicht:

- leichtes Lernen durch überschaubare Lerneinheiten
- spannende Einblicke in die deutschsprachigen Länder
- gezielte Vorbereitung auf die Prüfungen **Fit in Deutsch 1, 2** und **Zertifikat Deutsch für Jugendliche**
- abwechslungsreichen Unterricht mit interaktiven Tafelbildern

Weitere Informationen unter **www.klett.de/magnet**

Mittelpunkt B2
Lehrbuch
978-3-12-676600-5

Neu

Mittelpunkt B2/C1
Interaktive Tafelbilder
CD-ROM
978-3-12-676638-8

Mittelpunkt, das Erfolgslehrwerk für fortgeschrittene Lernende, bietet:

- Orientierung am GeR
- praxisorientierte Themen aus Alltag, Kultur, Beruf und Wissenschaft
- Prüfungsvorbereitung **Goethe-Zertifikat B2/C1**, **telc Deutsch B2/C1** sowie **DSH** und **TestDaF**
- kostenloses Zusatzmaterial zur Vorbereitung auf das **DSD B2/C1** im Internet
- überzeugende Trainings- und Zusatzmaterialien

Weitere Informationen unter
www.klett.de/mittelpunkt

Für Bestellung und persönliche Beratung:
Klett Kundenservice, Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart
Telefon +49 711 · 66 72 13 33, Fax +49 711 · 66 72 20 80
contact@klett.de

Klett

Z34030