Nr. 1 | 60. Jahrgang · Februar 2013

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt:
Die DS Windhoek stellt sich vor

Erste Bildungsmesse an der DS Peking

50 Jahre deutsch-französischer Jugendaustausch 1962–2012

Deutsche Lehrer im Ausland

60. Jahrgang – Februar 2013

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:
DS Windhoek

ISSN 0724–5343

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

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer. Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral. Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VDLiA. Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.
Der Vorstand des VDLiA für die Wahlperiode 2011/2013 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

Dr. Thomas LOTHER, Geschäftsführer und Stellvertretender Vorsitzender
Weinbergstraße 29, D–01156 Dresden
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49 - 351 - 4 52 10 21
lother@vdlia.de

Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister
Parkstraße 49, D–26605 Aurich
Tel. (0 49 41) 93 88 55
tiffert@vdlia.de

Fatima CHAHIN-DÖRFLINGER, Referentin für Rechts- und Sozialfragen
Landsknechtstraße 17, D–79102 Freiburg
Tel. (07 61) 70 93 21
chahin-doerflinger@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

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

Alfred DOSTER, Referent des Vorstandes
Heudorfer Str. 3, D–72768 Reutlingen
Tel. (0 71 21) 62 01 84
doster@vdlia.de

Juliane KÖHLER, Referentin des Vorstandes
Am Schatzkampe 5, D–30163 Hannover
Tel. (01 72) 7 79 57 45
koehler@vdlia.de

Matthias WOLF, Referent des Vorstandes
Bismarckstr. 35, D–35305 Grünberg
Tel. (0 64 01) 9 64 70 23/24
wolf@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:

Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (ADLK)	**€ 130,–**
Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (PLK)	**€ 90,–**
Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (OLK)	**€ 80,–**
Inlandslehrer/innen, Pensionäre/innen, Rentner/innen	**€ 60,–**
Student/innen und arbeitslose Lehrer/innen	**€ 40,–**

Das Konto des VDLiA lautet:
NOSPA, 294 675 (BLZ 217 500 00).

INHALT 1/2013

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 3

VERBAND

Bericht über die Herbsttagung der VDLiA-Regionalgruppe Nord-West ▪ *Bernd Munderloh* 5
Persönliche Nachrichten 6
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 7

SCHWERPUNKT

Deutsche Auslandsschulen exemplarisch – die Deutsche Höhere Privatschule Windhoek stellt sich vor ▪ *Hans-Jürgen Peleikis* 8
Das Autorenteam 9

Schulleitung

Die DHPS stellt sich vor ▪ *Monika Pfänder* 10
Die Deutsche Höhere Privatschule Windhoek ▪ *Klaus Rennack* 14
Schullied 16
Zur DHPS von Anfang an! ▪ *Günter Gässler* 17

Schulstruktur

Die DHPS – ein Kaleidoskop der Möglichkeiten 18
Betriebswirtschaftliches 21
Zwischen Abschlussreden und Finanzplanung ▪ *Benita Herma* 22

Schulgeschichte

„Bis zum letzten Dampfer“ 25

Politik

Ein Interview mit dem ehemaligen deutschen Botschafter in Namibia, Herrn Egon Kochanke 28

Schulentwicklung

Die DHPS – eine exzellente deutsche Auslandsschule ▪ *Monika Pfänder* 30
Zusammenarbeit der Lehrer in den „Professionelle Lerngemeinschaften“ ▪ *Siglinde Hailer* 31

Sprache

„Farmpads haben Middelmannetjies, deshalb kann man da nur mit dem Bakkie lang fahren“. Südwester Deutsch für Einsteiger ▪ *Ernst-Ludwig Cramer* 32
Sprachenvielfalt an der DHPS – Herausforderung für den Unterricht? ▪ *Reinhard Lipp* 35

Ankommen in Namibia

Was macht ein MAP in Namibia? ▪ *Lutz Gohr* 40
Nächste Station: DHPS Windhoek, Namibia ▪ *Christine Hedtrich* 41
Mythos Safarilehrer ▪ *Wolfgang Reinert* 43
Mein Freiwilligendienst in Namibia ▪ *Simone Schulze* 45

Ganztagsbetreuung

Warteklasse, Chillroom, Bibliothek – Ganztagsbetreuung ▪ *Heike Uhrich* 46

Diagnose und Fördern

Weil jeder eine Chance verdient ▪ *Tanya Beyer* 47

Berufsberatung

Ich bin dann mal weg? Erfahrungsbericht einer „freiwilligen“ Berufsberaterin ▪ *Kerstin Sokolowski* 49

Begegnung

„Und auf einmal alles Deutsch“ ▪ *Ingrid Diehl* 51
Das Patenschaftsmodell der DHPS ▪ *Marion Krooß* 52
Gastschüler an der DHPS 54

AGs und Initiativen
JUGEND DENKT UM.WELT ▪ *Carsten Antoni* 55
Tradition trifft Innovation – Schulhofneugestaltung ▪ *Siglinde Hailer und Silke Berens* 57
Erste BläserKlasse im südlichen Afrika ▪ *Thomas Jongebloed* 59

Internat
Einmal Heimer, immer Heimer … ▪ *Ernst-Ludwig Cramer* 60

Ausflüge
Das Prinzip Blumfelde: Das Wir-Gefühl stärken ▪ *Heike Holch-Niebuhr* 63
Die Wüste erleben – Biologieunterricht in den 6. Klassen ▪ *Connie Hecht* 65
Oranje – Paddeltour im Oktober ▪ *Reinhard J. Schmidt* 66

Kooperationen
Lokale Kooperation ▪ *Heike Holch-Niebuhr* 68
DaF – Kooperation mit dem Goethe-Zentrum ▪ *Marion Krooß* 69
Orchestertreffen der vier Deutschen Auslandsschulen des südlichen Afrika ▪ *Thomas Jongebloed* 70
Weltweit einzigartig – Schulsportolympiade ▪ *Reinhard J. Schmidt* 71

Öffentlichkeitsarbeit
„Wer arbeitet, darf auch feiern" ▪ *Heike Uhrich* 72

Fortbildung
ReFo und SchiLF –Lehrerfortbildung ▪ *Carola von Blottnitz* 74

Gremien
Vonunsfürunsvonunsfüruns – Der Lehrerbeirat als Vertreter und Vermittler ▪ *Heike Holch-Niebuhr* 76
Warum Elternbeirat? ▪ *Robbie Horn* 76

Alumni
Eine Oase in Zeiten der Dürre … ▪ *Henning Melber* 77
Ein Blick zurück ▪ *Croinna Jeske* 80

Literatur
Made in Namibia – Krimilektüre vom Feinsten ▪ *Heike Uhrich* 81
Last Minute – Eine Handvoll Namibia ▪ *Heike Uhrich* 82
Perspektiven 2012 – Einblicke in das Thema Sprachenvielfalt in Namibia ▪ *Heike Uhrich* 82

AUSLAND
Erste Bildungsmesse an der Deutschen Botschaftsschule Peking ▪ *Jan-Uwe Kukla und Andreas Wistoff* 84

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS
Kreativer und handlungsorientierter DaF-Unterricht: Leopold Mozarts Spielzeugsinfonie als ein Beispiel für den fächerübergreifenden Unterricht ▪ *Rainer E. Wicke* 87

VERSCHIEDENES
50 Jahre Jugendaustausch zwischen Deutschland und Frankreich ▪ *Nadja Hoffmann* 91
Treffen mit dem Pädagogen Detlef Träbert auf der Frankfurter Buchmesse ▪ *Günther Fecht* 93
Zwei Jahre LPLK in Slowenien ▪ *Anke Scholz* 94

FEUILLETON
Lebensfragen ▪ *Hans-Martin Dederding* 96
Freiwillig im Paradies – Volunteering in Costa Rica ▪ *Leonie Nohn* 97
Heinrich Mielcke ▪ *Jürgen Lehmann* 102

REZENSIONEN 108

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
„Auf nach Bamberg“ – so könnte der Leitspruch des VDLiA in diesem Jahr lauten. In der alten Kaiser- und Bischofsstadt Bamberg werden wir vom 24. bis zum 27. Juli 2013 unsere 31. Hauptversammlung feiern. Die Stadt gilt als eine der schönsten Städte Deutschlands und besonders die Bamberger Altstadt wird zu Recht als „tausendjähriges Gesamtkunstwerk“ bezeichnet. Voller Stolz sagen die Bamberger, ihre Stadt sei wie Rom auf sieben Hügeln errichtet, wie Venedig von Wasseradern durchzogen und mindestens so schön wie die Altstadt von Prag, in der dieselben Baumeister wirkten. Das Urlaubsparadies der „Fränkischen Schweiz“ liegt vor den Toren Bambergs und lädt ein, nach unserer Hauptversammlung noch ein paar Tage in dieser wunderschönen Natur- und Flusslandschaft zu verweilen.

Oft genug gaben die großen Leitlinien der Auslandsschulpolitik die thematische Schwerpunktsetzung unserer Hauptversammlungen vor. Dieses Mal wollen wir den Blick wieder auf die pädagogische Arbeit richten. Hier sind unsere Schulen im Ausland, wie es einmal das Auswärtige Amt formulierte, an der Spitze der Entwicklung. Richtungsweisende pädagogische Entwicklungen, eine hohe Qualität der Bildung und identitätsstiftende Schulkulturen kennzeichnen die deutsche schulische Arbeit im Ausland. Was liegt also näher, als diese Erfolgsgeschichten in den Mittelpunkt unserer Hauptversammlung zu stellen? Über der 31. Hauptversammlung steht deshalb das Motto:

„Von Auslandsschulen lernen“.

Beim Besuch des Vorstandes an der Deutschen Schule Lissabon im vergangenen Jahr wurde die Idee geboren, das Hauptversammlungsthema am Beispiel der „portugiesischen Brücke“ nach Lateinamerika Brasilien besonders zu beleuchten. Unser Festredner, dessen Name ich hier noch nicht verraten möchte, hat seine Karriere an einer Deutschen Schule in Brasilien begonnen und wird uns seine Bewertung der Auslandsschularbeit vorstellen.

Die aktuelle Entwicklung im Auslandsschulwesen gibt nach wie vor wenig Anlass zu Euphorie. Beim Schulleitertreffen zum Jahresbeginn im Auswärtigen Amt wurde deutlich, dass die Zeit für ein Auslandsschulgesetz noch in dieser Legislaturperiode immer knapper wird. Die Stellungnahme des VDLiA zur Gesetzesvorlage finden Sie auf unserer Internetseite. Vermutlich werden wir also weiter auf einen klaren, gesetzlichen Rahmen für das Auslandsschulwesen warten müssen.

Die Kürzung der Mietbeihilfe für die ADLK bei Neuverträgen ist nach unseren eingehenden Recherchen mit Rechtsmitteln nicht angreifbar. Anders könnte es allerdings bei den laufenden Verträgen sein. Wir bereiten derzeit mit Hilfe eines betroffenen Kollegen die Führung einer Musterklage vor. Ich werde Sie über deren Verlauf umgehend informieren.

Darüber und über viele andere Dinge werden wir im Sommer in Bamberg sprechen.

Deshalb: Auf nach Bamberg!

Herzliche Grüße, Ihr

Karlheinz Koch

Wichtige Termine:
31. HV des VDLiA in Bamberg vom 24.–27.07.2013

1. Anträge an die Hauptversammlung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
schauen Sie bitte im Heft 4/2012 nach, wie Sie Ihre Anträge in schriftlicher Form (natürlich auch als Mail) für die 31. HV in Bamberg einreichen können.

Schicken Sie bitte Ihre Anträge bis zum 15. März 2013 an den Geschäftsführer des Verbandes:

Dr. Thomas Lother
Weinbergstr. 29, 01156 Dresden
E-Mail: lother@vdlia.de

2. Wahlen zum Vorstand

Dasselbe gilt für Ihr schriftlichen Vorschläge zu den Kandidat(inn)en für den Vorstand (Vorsitzende/r, Geschäftsführer/in, Schatzmeister/in). Ein Auszug aus der Wahl- und Geschäftsordnung wurde in Heft 4/2012 zu Ihrer Information abgedruckt.

3. Jahrbücher:

Wie immer bitten wir die Auslandsschulen um die Zusendung ihrer aktuellen Jahrbücher, die wir während der Hauptversammlung auslegen, damit sich die Teilnehmer informieren können. Schicken Sie Ihre Jahrbücher an:

Manfred Egenhoff
Kleine Wehe 26
26160 Bad Zwischenahn

oder bringen Sie sie einfach mit, wenn Sie an der 31. HV teilnehmen!

4. Informationen zur 31. HV des VDLiA in Bamberg vom 24.–27.07.2013

Informationen für Ihre persönliche Planung zur Teilnahme an der 31. HV in Bamberg:

Tagungshotel:
Welcome Kongresshotel Bamberg
Mußstr. 7, 96047 Bamberg
Tel. 0951 / 70000-59
www.welcome-hotels.com

Für Unterkunftssuchende gibt es folgende Kontaktdaten:
BAMBERG Tourismus & Kongress Service
Zimmervermittlung
Tel. 0951 / 2976-310
Fax 0951 / 2976-222
E-Mail: reservierung@bamberg.info

Das alte Rathaus – Ansicht von unten (Fotonachweis: Tourismus&Kongress Service Bamberg)

Bericht über die Herbsttagung der VDLiA-Regionalgruppe Nord-West

Bernd Munderloh

Am 17. November war es wieder soweit: Die seit nunmehr fast 20 Jahren bestehende Regionalgruppe Nord-West traf sich wieder im Gymnasium Eversten, Oldenburg, wo uns dieses Mal – in Abwesenheit des erkrankten Harald Krause-Leipoldt – Rückkehrer Borchard Meyer-Renschhausen nebst Ehefrau Veronica begrüßte.

Mit selbst gekauftem (!) Kuchen ;), Kaffee und Ostfriesentee wurden alle TeilnehmerInnen seitens des VDLiA bewirtet, erste Kontakte geknüpft und bestehende aufgefrischt, bevor VDLiA-Vorstandsmitglied Manfred Egenhoff Neuigkeiten aus dem Verband mitteilte.

Die nächste HV des Verbandes wird vom 24. bis 27. Juli 2013 in Bamberg stattfinden, auf der es vor allem um zwei Programmpunkte gehen wird:

1. Um die Mietbeihilfe, deren Höhe vom Bundesrechnungshof moniert worden ist und
2. um das Auslandsschulgesetz, das noch in dieser Legislaturperiode verabschiedet werden soll und vor allem den Auslandsschulen mehr Planungssicherheit bringen soll, weil es z. B. einen Förderanspruch der Schulen für drei Jahre festschreibt.

Ferner stellten Peter Stoldt und Manfred Egenhoff ihr demnächst erscheinendes Buch „Deutsche Lehrer im Ausland" vor, das ja bereits in der Verbandszeitschrift angekündigt war.

Den Hauptteil des Nachmittags bestritt im Folgenden Borchard Meyer-Renschhausen, der frisch aus Chile zurückgekehrt war. Er hatte dort fünf Jahre lang als Fachberater Deutsch sehr viel koordiniert, organisiert, unterrichtet, betreut und repräsentiert – kurz gesagt, er war eigentlich „der Deutsche für alles". Ob Kindergarten, Uni, neue Programmlehrkräfte oder „Kulturfreiwillige" – Borchard war der Ansprechpartner.

Neben der sehr aufschlussreichen Darstellung seiner vielfältigen Tätigkeiten, der guten Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut (Stichwort PASCH-Initiative) und den örtlichen chilenischen Ansprechpartnern gab er auch Einblicke in die aktuellen Probleme Chile (z. B. die Proteste gegenüber der dortigen Bildungspolitik) und zeigte uns die vielfältigen Naturschönheiten (von Patagonien bis zur Atacama-Wüste), verschwieg jedoch auch nicht, wie anfällig dieses Land für Naturkatastrophen ist (Erdbeben, vulkanischer Ascheregen, Schlammlawinen).

Nicht alle Nachfragen konnten sofort beantwortet werden – dafür gab es beim anschließen-den traditionellen Abendessen im „Ali Baba" glücklicherweise genügend Zeit, die dennoch erstaunlicherweise schnell verging. Aber es gibt ja Gelegenheit, sich wiederzusehen (vielleicht mit noch mehr Beteiligung nordwestdeutscher Auslandslehrkräften) am 13. April 2013 im Gymnasium Eversten, Oldenburg. Stefan Salzbrunn wird dann über seine Zeit an der DS Cali (Kolumbien) berichten und auch über den Unterricht mit dem International Baccalaureate Curriculum. ◂◂

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Odine Smaczny-Gerlach ▪ Kurt-Schumacher-Str. 31, 33102 Paderborn
Beate Stier ▪ Eppendorfer Weg 120, 20259 Hamburg
Iris Unland ▪ Harlinger Str. 8, 26121 Oldenburg

Neue Mitglieder (Ausland)

Susanne Braun ▪ DS Santa Cruz
Nils Engel ▪ DS Changchun
Silke Heckele ▪ DS Valdivia
Andreas Kloth ▪ Savastopol
Brigitte Lehner ▪ DS La Paz
Katharina Merkel ▪ Europa Schule Kairo
Michael Putzke ▪ DS Arequipa
Andreas Robisch ▪ DS Windhoek
Britta Rösener ▪ DS Sao Paulo
Heike Sandberg ▪ DS Teneriffa
Erich Schmidt ▪ Porto Seguro
Karoline Schulte ▪ DS Santa Cruz/Bolivien
Tim Schulte ▪ DS Santa Cruz/Bolivien
Ulrich Stein ▪ Istanbul
Stefanie Tewes ▪ DS Asuncion/Paraguay
Frank Weigand ▪ DS Santa Cruz/Bolivien

Wenn Sie zu denjenigen Kolleginnen und Kollegen gehören, die jetzt zu Jahresbeginn entweder ihren Dienst im Ausland aufgenommen haben oder aber nach Deutschland zurückgekehrt sind, teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert, (tiffert@vdlia.de) neben Ihrer evtl. geänderten E-Mail-Adresse und Ihrer neuen Postanschrift unbedingt sofort auch Veränderungen Ihrer Bankverbindung mit!

Vielen Dank!

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Waltraud Frank ▪ DS Goethe B. A.
Thomas Linse ▪ DS Montreal

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Andreas Backhaus (DS Buenos Aires)
Jörg Brosemann (DS Peking) ▪ Strandstr. 36, 24159 Kiel
Veronika Katterbe (DS Guatemala) ▪ Marianne-Adrian-Weg 21, 30449 Hannover
Dr. Klaus Langrock (Istanbul Lisesi) ▪ Neu-Iserlohnstr. 5, 44388 Dortmund
Rainer Schlick (DAAD Lektor Ukraine) ▪ Königstr. 66, 32427 Minden
Ulrich Tröndle (DS Ballister) ▪ Franz-Ludwig-Mersy-Str. 38, 77654 Offenburg

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Ahmad, Nura ▪ Am Kornfeld 44, 91056 Erlangen
Baier, Maria ▪ Wolf-v. Schaumberg-Str. 4, 96224 Burgkunstadt
Dederding, Dr. Hans Martin ▪ Zeisigweg 3, 91056 Erlangen,
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Fecht, Günther ▪ Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern
Geisler, Johannes ▪ Emser Str. 282a, 56076 Koblenz
Hoffmann, Nadja ▪ Maetva Relations Presse, 3–7 rue des Mineurs, F–67000 Strasbourg
Kukla, Jan-Uwe ▪ Deutsche Botschaftsschule Peking, Liangmaqiao Lu 49 A, Chaoyang Bezirk, 100125 Peking/Volksrepublik China
Lehmann, Jürgen ▪ Karl-Heinschild-Weg 3, A–8630 Mariazell
Lucidi, Nora ▪ Blücherstr. 18, 50935 Köln
Munderloh ▪ Bernd, Heinrich-Kunst-Str. 16, 26131 Oldenburg
Nohn, Leonie ▪ Im Hasar 10, 54439 Saarburg
Peleikis, Dr. Hans-Jürgen ▪ Unter den Linden 44, 25474 Ellerbek
Scholz, Anke ▪ Schmerfeldstr. 10, 34130 Kassel
Stoldt, Dr. Peter ▪ Im Riede 6, 28844 Weyhe
Uhrich, Heike ▪ (stellv. für Redaktion und Mitarbeiter der Deutschen Schule Windhoek, vgl. S. 9) P. O. Box 78, Church Street 11–15, Windhoek/Namibia
Weischer, Heinz ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Wicke, Dr. Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal
Wistoff, Andreas ▪ Deutsche Botschaftsschule Peking, Liangmaqiao Lu 49 A, Chaoyang Bezirk, 100125 Peking/Volksrepublik China

Alle Fotos – wenn nicht ausdrücklich anders angegeben – stammen von den jeweiligen Beitragsstiftern.

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

Als Mitglied mit PIN haben Sie Zugriff auf die pdf-Version aller Zeitschriften ab Heft 3/2000. Das druckfertige aktuelle Heft wird als Vorschau vorerst nur mit Titelbild, Inhaltsverzeichnis und Vorwort des Vorsitzenden im ungeschützten Bereich für alle sichtbar in der Regel zwei bis drei Wochen vor dem Versand angekündigt. Gelegentlich ergänze ich diese Vorschau noch mit einzelnen Beitragsabschnitten. Erst nach Auslieferung wird das komplette Heft ins Netz gestellt, allerdings nur in den geschützten Bereich für unsere beitragszahlenden Mitglieder.

Melden Sie sich mit Ihrer Mitgliedsnummer und Ihrem Nachnamen an, damit Sie Zugang zum nicht öffentlichen Bereich haben. Anschließend klicken Sie auf „Zeitschrift" und „Archiv", wählen das gewünschte Heft und den gewünschten Jahrgang aus und geben die anschließend geforderten Zugangsdaten („VDLiA" und „Archiv") in die dafür vorgesehenen Freistellen ein. Jetzt können Sie unsere Zeitschrift auch am Bildschirm lesen.

Deutsche Auslandsschulen exemplarisch – die Deutsche Höhere Privatschule Windhoek stellt sich vor

Hans-Jürgen Peleikis

Nach der Darstellung der Deutschen Schulen Bilbao (Europa), Puebla (Lateinamerika) und Shanghai (Asien) wollten wir eine Deutsche Schule aus Afrika vorstellen.

Die erste Wahl fiel auf die Deutsche Höhere Privatschule (DHPS) Windhoek. Meine Anfrage wurde von der Schulleiterin, Frau Monika Pfänder spontan, positiv und mit Euphorie beantwortet.

Freuen Sie sich auf eine eindrucksvolle Darstellung einer nach Meinung der Schulleiterin „ganz anderen Auslandsschule", deren Situation und Entwicklung entscheidend durch die Geschichte und die Politik in der ehemaligen deutschen Kolonie geprägt sind.

Für die Schulleiterin „gibt es kein Land auf der Welt, in dem sich die deutsche Sprache so erhalten hat wie in Namibia", der 2012 scheidende deutsche Botschafter in Namibia, Herr Egon Kochanke stellt fest, „dass die Amtssprache Englisch die beiden anderen ehemaligen Amtssprachen, Afrikaans und Deutsch, langsam aber zunehmend verdrängt."

An der DHPS Windhoek liegt diese (negative) Entwicklung nicht. Hier werden Schülerinnen und Schüler ausgebildet, die mit einem guten Zeugnis auch außerhalb von Namibia sehr gute Zugangschancen an ausländischen, in der Regel südafrikanischen Universitäten haben und die spätestens mit der Einführung des DIAP auch vermehrt zum Studieren nach Deutschland kommen.

Und um jedes neue Mitglied wird sich bemüht. Schon als Baby kann man an die Schule kommen. Quereinsteigerprogramme, das Internat und Patenschaftsmodelle sind weitere Strukturen, um Kinder mit sehr unterschiedlichen sprachlichen und sozialen Voraussetzungen für die deutsch – namibische Begegnungsschule zu gewinnen und damit auf sehr hohem Niveau Integration zu praktizieren.

Ein Spezifikum der DHPS Windhoek besteht in der Nutzung der Natur für pädagogische Ziele und in der konsequenten Heranführung der Schülerinnen und Schüler an die Natur – für eine Schule in einem Wüstenstaat irgendwie logisch. Und doch entlässt diese Deutsche Auslandsschule damit ganz speziell geprägte Jugendliche.

Da auch sonst in allen Bereichen auf höchstem pädagogischem Niveau gearbeitet wird, bleibt die DHPS Windhoek weiter-

hin sehr attraktiv für Eltern und ihre Kinder.

Im Gegensatz zur im Heft 1/2012 vorgestellten sehr jungen Deutschen Auslandsschule Shanghai präsentiert sich hier eine Deutsche Auslandsschule, die bereits 1909 als Kaiserliche Realschule gegründet wurde und deren Existenz nicht wegen einer schlechten Arbeit oder fehlender Attraktivität, sondern wegen der weltpolitischen Lage häufiger gefährdet war.

Keine Unterschiede gibt es für uns bei der Zusammenarbeit mit Vertretern der sich vorstellenden Schulen. Auch die Kooperation mit der DHPS Windhoek war sehr angenehm, unkompliziert und konstruktiv. Ich bedanke mich dafür beim Redaktionsteam und dabei insbesondere bei Frau Heike Uhrich, die an der DHPS Windhoek für die Öffentlichkeitsarbeit verantwortlich zeichnet. ◂◂

Redaktion:
Monika Pfänder (Schulleiterin)
Heike Uhrich (Redaktion, PR)
Klaus Rennack (Stellvertretender Schulleiter)

Beiträge:
Carsten Antoni (Lehrer, Berufsberatung Deutschland, YouThinkGreen-Koordinator)
Silke Berens (Lehrerin)
Tanya Beyer (Schulpsychologin)
Ernst-Ludwig Cramer (Internatsleiter)
Ingrid Diehl (Leiterin des Seiteneinsteigerzweigs)
G. Gässler (Primarstufenleiter)
Dr. Lutz Gohr (MAP, Lehrer)
Siglinde Hailer (Lehrerin)
Connie Hecht (Lehrerin)
Christine Hedtrich (Lehrerin)
Benita Herma (ehemaliges Vorstandsmitglied)
Heike Holch-Niebuhr (Lehrerin)
Robert Horn (Elternbeiratsvorsitzender)
Constance Jauch (Schülerin)
Corinna Jeske (Studentin)
Thomas Jongebloed (Lehrer)
Marion Krooß (Leiterin des englischen Zweiges)
Reinhard Lipp (Vorschulleiter)
Henning Melber (Leiter der Dag Hammarskjöld Stiftung)
Wolfgang Reinert (ehemaliger DHPS Lehrer)
Volker Ross (Verwaltungsleiter)
Reinhard J. Schmidt (Lehrer)
Simone Schulz (Studentin)
Kerstin Sokolowski (Gastdozentin, Agentur für Arbeit, Flensburg)
Carola von Blottnitz (Stellvertretende Primarstufenleiterin)

Fotos:
Carine Förtsch, Carola Risser, Ulla Rohrmüller, Lutz Gohr u. a.

Kontakt:
Heike Uhrich
Tel.: +264 61 373140
Fax: +264 61 225621
www.dhps-windhoek.de

Schulleitung

Die DHPS stellt sich vor

Monika Pfänder

Endlich gelandet! – Nach fast 10 Stunden Flugzeit und dem Abschied von einem dunklen, kalten, mit Schneeflocken durchzogenen Winterabend in Frankfurt blendet das helle Licht der aufgehenden Sonne an einem wolkenlosen blauen Himmel denjenigen, der auf dem einzigen internationalen Flughafen des Landes namibischen Boden betritt.

Bin ich hier richtig? Ein fast leeres Rollfeld mit nur zwei Flugzeugen soweit das Auge reicht? Und das als Hauptstadt – Airport?

Ja, Sie sind richtig: Herzlich Willkommen in Windhoek, Namibia.

Bei der Passkontrolle fällt der strenge Blick der tiefschwarzen Ovambo-Dame hinter dem Schalter auf das bei jeder Ein- und Ausreise auszufüllende Formular und bleibt auf vier Buchstaben hängen: DHPS. Ihr Gesicht verzieht sich zu einem breiten Lächeln und sie fragt in fast akzentfreiem Deutsch: „Was machen Ihre Schüler? Ich habe gelesen, dass die Ergebnisse sich auch in diesem Jahr wieder sehen lassen können!" Es stellt sich heraus, dass sie vor 12 Jahren ihren Abschluss bei uns an der Deutschen Höheren Privatschule gemacht hat, damals war es das „HIGCSE".

Ja, das ist Namibia. Egal wo man ist oder mit wem man spricht – jeder kennt die DHPS, oder fast jeder.

1909 im damaligen Deutsch-Südwest als kaiserliche Realschule gegründet (s. a. das Hinweisschild auf ausgewiesene Denkmäler in der Windhoeker Innenstadt) hat sie in ihrer mehr als 100-jährigen Geschichte alle Höhen und Tiefen der politischen Entwicklungen mit den Auswirkungen zweier Weltkriege, dem Überleben in einem Apartheidsystem und mit der Positionierung auf dem Weg in die Unabhängigkeit Namibias durchlaufen.

Als sich am 19. Januar 1909 die Tore der damaligen Kaiserlichen Realschule im Gebäude des heutigen Museums gegenüber der Christuskirche öffneten, hätte sicherlich keiner der 4 Lehrkräfte und 12 Schülerinnen und Schüler – 8 Jungen und 4 Mädchen – gedacht, dass mehr als 100 Jahre später ihre Schule – die DHPS – mit ca. 1100 Schülerinnen und Schülern und 100 LehrerInnen sich zu einer der größten und bedeutendsten Schulen im unabhängigen Namibia entwickelt haben würde.

Das Schullogo

Dass das so ist, hat sicherlich auch damit zu tun, dass die DHPS nicht einfach nur eine Schule ist, die sich in den vergangenen 100 Jahren um die pädagogische, soziale, akademische und intellektuelle Ausbildung der ihr anvertrauten Schülerinnen und Schülern gekümmert hat. Nein – sie war und ist im Gegensatz zu anderen deutschen Auslandsschulen weitaus mehr als das. Was immer sie tat, was immer sie tun durfte oder in bestimmten Zeiten auch tun musste – sie war geprägt von den politischen Verhältnissen, die jeweils ihre Rolle bestimmten oder zu bestimmen versuchten.

Doch wenn man sich heute die Schule ansieht,

- wenn man sieht, wie sie gewachsen ist,
- wenn man bedenkt, dass in der DHPS heute Kinder von 3 Monaten bis zum Abitur betreut werden,
- wenn man weiß, dass heute nicht nur deutschsprachige Kinder, sondern auch Kinder vieler anderer Muttersprachen die Schule besuchen,
- wenn man bedenkt, welche verschiedenen namibischen und deutschen Abschlüsse die Schule vergibt, und
- wenn man sieht, aus wie vielen verschiedenen ethnischen Gruppen sich die Schülerschaft zusammensetzt,

dann wird deutlich, dass die DHPS heute integrierter und integrativer Bestandteil des Landes ist und ihren Auftrag als deutsche Auslands-

schule und als namibische Begegnungsschule mit Überzeugung wahrnimmt.

Dass der Weg dorthin ein langer und oft steiniger war, liegt in der Natur der Sache.

Auf das Engste verknüpft mit der deutschen Geschichte des letzten Jahrhunderts, auf die sie selbst zu keinem Zeitpunkt Einfluss hatte, musste diese Schule ihre eigenen Überlebensstrategien entwickeln. Die Tatsache, dass sie von Anfang an Hort und Garant für die Identitätsbildung und -bewahrung der deutschsprachigen Bevölkerung war und dass dabei der Erhalt und der Fortbestand der deutschen Sprache und Kultur im Mitteilpunkt standen, machte ihre Situation in keinem Fall leichter.

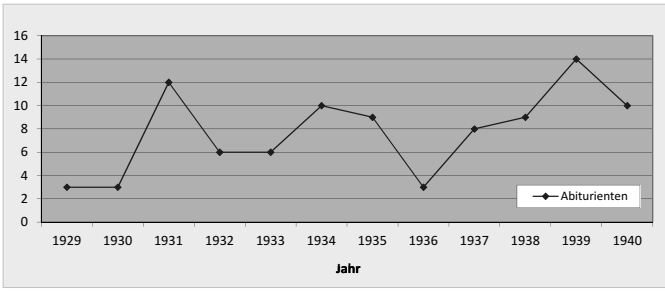
Wir sind eine deutsch-namibische Begegnungsschule, die den Menschen verschiedener ethnischer und sprachlicher Herkunft eine Grundlage zur gemeinsamen Gestaltung ihrer Zukunft bietet.

Aus dem Leitbild der DHPS

So hatte sich die Schule im Auf und Ab der Zeiten immer wieder den neu aufkommenden Problemen zu stellen. Dass dazu auch immer wieder der Mut zur Anpassung und Veränderung gehörte, ist bei einer mehr als 100jährigen wechselvollen Geschichte selbstverständlich. Äußere Zeichen dieser Anpassungsfähigkeit sind die sechs verschiedenen Namen, die diese Schule im Laufe ihrer Geschichte erhalten hat – meist verbunden mit Veränderungen in den Prüfungssystemen und Abschlüssen.

Jahr	Abiturienten
1929	3
1930	3
1931	12
1932	6
1933	6
1934	10
1935	9
1936	3
1937	8
1938	9
1939	14
1940	10

Abiturienten von 1929 bis 1940



Abiturienten von 1929 bis 1940

War ab 1909 zunächst die Mittlere Reife der höchste zu erwerbende Abschluss, änderte sich das im Jahr 1929. Drei Schülerinnen legten an der damaligen „Deutschen Oberrealschule und dem Reformgymnasium zu Windhoek“ zum ersten Mal das Abitur ab. Damit ist die DHPS die einzige deutsche Schule im südlichen Afrika, die auf eine so lange Abiturtradition zurückblicken kann.

Sollte noch jemand an der Anpassungsfähigkeit und der Bereitschaft der Schule zur Veränderung zweifeln, dann reicht ein Blick auf die unterschiedlichen Abschlüsse, die es seit der Gründung der Schule gegeben hat und gibt.

Mit Ausbruch des 2. Weltkrieges entzog die Südafrikanische Union, die seit dem Ende des 1. Weltkrieges das Mandat für Südwestafrika hatte, der Schule alle Ansprüche auf die Abnahme von deutschen Prüfungen. 1941 wurde das südafrikanische Matrik eingeführt, mit dem im Übrigen wie 1915 zum zweiten Mal in der Geschichte der Schule das Verbot von Deutsch als Unterrichtssprache einherging. Man stelle sich vor, die Schüler erhielten von heute auf morgen ihren Unterricht nur noch in den Amtssprachen Englisch oder Afrikaans und das von Lehrern, die dieser Sprache gar nicht mächtig waren. Erst 1958 mit der Anerkennung der deutschen Sprache als dritter Landessprache konnte Deutsch wieder bis in die oberen Klassen unterrichtet werden, so dass im Jahr 1962 mit der Einführung eines 13. Schuljahres die Hochschulreifeprüfung wieder abgelegt werden konnte, die dann 2009 von der „Deutschen Internationalen Abiturprüfung“ abgelöst worden ist.

Jahr	Matrik-Schüler
1941	11
1946	5
1952	15
1957	13
1958	19
1959	9
1960	18
1962	10
1963	14
1967	48
1972	35
1973	51
1978	41
1984	31
1985	50
1988	32
1989	53
1992	43
1993	58
1994	70

Matrik von 1941 bis 1995

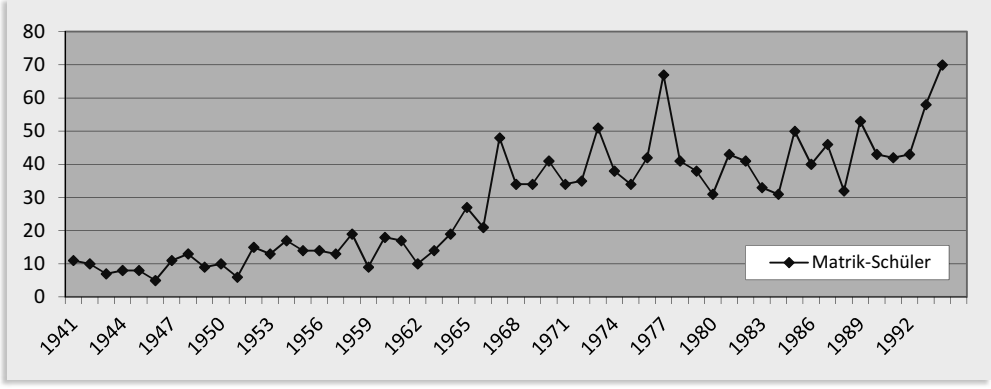
Auf der Seite der Landesabschlüsse folgte dem Matrik 1996 das von Cambridge entwickelte HIGCSE, das wiederum 2006 vom namibischen NSSC ersetzt wurde.

Mit dem sogenannten Gleichstellungsvermerk, mit dem seit 1999 Haupt- und Realschulabschluss verliehen werden können sowie mit der Einführung des Deutschen Sprachdiploms I und II seit 2005 verlässt kein Kind – unabhängig von seiner Muttersprache – die Schule, ohne nicht einen wie auch immer gearteten deutschen Abschluss zu machen.

Heute sind wir stolz darauf, dass das DIAP, die „Deutsche Internationale Abiturprüfung" inzwischen zu einer Erfolgsgeschichte an unserer Schule geworden ist. Seit ihrer Einführung im Jahre 2009 haben in nur vier Jahren 180 Schülerinnen und Schüler dieses internationale Examen abgelegt, die meisten davon, um in Deutschland ein Studium aufzunehmen.

Neben der Frage der Hochschulzugangsberechtigung und der Abschlüsse zieht sich das Thema der Sprachenpolitik wie ein roter Faden durch die Geschichte der Schule.

Ist man im Nachkriegsdeutschland aufgewachsen, so kann man sich gar nicht vorstellen, dass die „Bewahrung der Deutschen Sprache" einen so hohen Stellenwert einnehmen kann – schließlich prägen Globalisierung und Verständigung auf internationaler Ebene unsere Sprach- und Denkmuster. Anders bei den Namibiern mit deutschsprachigem Hintergrund, die Klientel, die fast 2/3 unserer Schülerschaft ausmachen. Die meisten von ihnen sind bereits in 4. oder 5. Generation an dieser Schule und damit untrennbarer Teil unserer großen DHPS-Familie. Für sie war diese Schule mehr als 100 Jahre lang Dreh- und Angelpunkt ihres Sprach- und Kulturkreises. Dankbar haben sie die regelmäßige Entsendung deutscher Lehrer durch die Bundesrepublik Deutschland aufgenommen – sind es doch vor allem diese, die auf der anderen Seite der Welt Garant für den Erhalt der Deutschen Sprache sind. Meines Erachtens gibt es kein Land auf



Matrik von 1941 bis 1995

der Welt, in dem sich die deutsche Sprache so erhalten hat wie in Namibia – auch wenn der in Deutschland bekannte namibische Quaito-Sänger „Ees“ mit seinem „Nämlisch“-Lexikon anderes zu suggerieren scheint.

Unabhängig davon muss sich die Schule heute einem anderen Problem stellen. Der deutschsprachige Nachwuchs ist dauerhaft nicht mehr gesichert. Früher war das „Heim“ Teil der Schule und bot den Kindern schon im Alter von 5 Jahren ein neues Zuhause und die einzige Möglichkeit auf einen internationalen Abschluss, weit entfernt von der Farm ihrer Eltern in einem Land, das dreimal so groß wie die Bundesrepublik ist. Heute schrumpft die deutschsprachige Gemeinschaft, die Anzahl der Kinder geht wie überall zurück, die Farmen gehen in andere Hände über. Hier muss sich die Schule neuen Herausforderungen stellen und Wege finden, wie sie Anderssprachige für die Deutsche Sprache begeistern und sie zu Deutschkenntnissen auf Muttersprachenniveau führen kann. Die Einführung eines neuen Seiteneinsteigerzuges ab Klasse 8, bei dem Nicht-Deutschsprachige mit einer hohen Anzahl von Deutschstunden beschult werden, ist ein erster Schritt in die richtige Richtung. Der inzwischen auf 100 Kinder angewachsene Kindergarten, in dem mit allen Kindern – egal welcher Muttersprache – Deutsch gesprochen wird, ist ein weiterer Schritt auf diesem Weg.

Wir streben danach, unser Wissen und Handeln immer wieder selbstkritisch zu überprüfen; dabei achten wir Traditionen und denken an zukünftige Generationen.

Aus dem Leitbild der DHPS

Neben den Abschlüssen und der Sprachenpolitik ist das Thema der Integration seit Mitte der 70er Jahre ein weiteres zentrales Anliegen der Schule. Zur Zeit der Apartheid war es den Schulen in Südwest Afrika strikt untersagt, Kinder mit einer anderen als der weißen Hautfarbe aufzunehmen. Bereits 1977 beschloss der Deutsche Schulverein, seit 1949 Träger der DHPS, auf seiner Jahreshauptversammlung, die Privatschule ab 1978 für Kinder aller Bevölkerungsgruppen zu öffnen, vorausgesetzt sie waren der deutschen Sprache mächtig. Trotzdem beschränkte sich in Folge wegen mangelnder Deutschkenntnisse die Schülerklientel nach wie vor auf Schüler mit deutschsprachigem Hintergrund. Erst die Einführung eines neuen Fremdsprachenzweiges ab Klasse 5 mit der Unterrichtssprache Englisch im Jahre 1987, welcher parallel zu den deutschen Zweigen zum nationalen Schulabschluss, dem Matrik, führen sollte, ermöglichte englisch sprechenden Kindern den Zugang zur DHPS.

Jahr	Abiturienten
2009	52
2010	46
2011	31
2012	50

Abiturienten von 2009 bis 2012

Mit der Aufnahme der leistungsstärksten Kinder aus den Partnerschulen der Windhoeker Townships Katutura und Khomasdal und der Förderung dieses besonderen Zweiges durch die Bundesrepublik Deutschland trat die Schule in eine neue Phase ihrer Geschichte ein: Sie wurde zu einer Begegnungsschule, in der Sprachbarrieren abgebaut und Integration gefördert wurde. Dass damit der Ausschluss z. B. von offiziellen Sportfesten in einem Apartheidsregime einherging, war nicht immer leicht zu akzeptieren.

Das änderte sich schlagartig, als Namibia 1990 unabhängig wurde. Mit der Aufnahme nichtdeutschsprachiger Kinder lange vor der Unabhängigkeit hatte sich die DHPS ein Standing erworben, das ihr noch heute zugute kommt!

Mit der Einführung der Neuen Primarstufe ab Klasse 1 im Jahre 2004, in die Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen aufgenommen werden, die von Englisch über Französisch, Afrikaans, Nama, Damara, Oshivambo und Otjiherero reichen, hat sich die DHPS zu einer Schule entwickelt, in der Begegnung und Integration Teil des deren gegenüber.

Als Schulleiterin dieser Schule bin ich ganz besonders stolz darauf, Ihnen einen Einblick in eine „ganz andere Deutsche Auslandsschule“ geben zu können und wünsche Ihnen viel Spaß bei der Lektüre der verschiedenen Beiträge. ◂◂

Monika Pfänder

1949	geboren in Hamburg
1956–1969	Schulausbildung – Abitur an der Sophie-Barat-Schule, Hamburg
1969–1975	Lehramtsstudium für die Fächer Germanistik, Anglistik und Amerikanistik in Hamburg und Kitchener-Waterloo, Canada
1975–1980	Lehrerin an der Gelehrtenschule des Johanneums, Hamburg
1980–1981	Lehrerin am Lessing Gymnasium, Düsseldorf
1981–1985	Pädagogische Mitarbeiterin im Kultusministerium Düsseldorf
1985–1993	Studiendirektorin am Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium, Ratingen
1993–1996	Stellvertretende Schulleiterin am Carl Humann Gymnasium, Essen
1996–2004	Schulleiterin am Bert-Brecht-Gymnasium, Dortmund
2004–2007	Schulleiterin am Gymnasium am Neandertal, Erkrath
1993–2007	Moderatorin in der Aus- und Fortbildung von SchulleiterInnen
seit 2008	Schulleiterin der DHPS in Windhoek, Namibia

Die Deutsche Höhere Privatschule Windhoek

Eine etwas andere Annäherung an das Thema

Klaus Rennack

22°35' Süd und 17°05' Ost sind die Breiten- und Längenangaben für Windhoek, gelegen auf durchschnittlich 1650 m Höhe nur ca. 100 km nördlich des südlichen Wendekreises des Steinbocks. Umgeben von Bergzügen zwischen 1800 und 2300 m Höhe liegt Windhoek auf einem Hochplateau, ein Talbecken des Khomas-Hochlandes zur Großen Randstufe gehörig. Es ist allerdings nicht die Geografie der Grund für die Bezeichnung „höhere" Schule, obwohl nach La Paz, Bogotá, Quito und Mexico-Stadt Windhoek wahrscheinlich den 5. Rang in der Höhe einnimmt. Vielen Besuchern, die auf Flugrouten von Johannesburg oder Frankfurt auf dem 40 km östlich der Stadtgrenze am Transkalahari Highway gelegenen Flughafen Hosea Kutako landen, wird diese Tatsache, nämlich auf einer Hochebene zu landen, nicht bewusst sein. Das Flughafengebäude erreicht man, heute eher ungewöhnlich für einen Hauptstadtflughafen, zu Fuß über das Rollfeld.

Beim Blick aus dem Flugzeug vor der Landung erahnt man bereits die Weite des Landes. Man sieht Gebirgszüge, Inselberge, trockene Flussbetten, Riviere genannt, aber meist offenes, zum Teil verbuschtes Savannenland, vielleicht Farmen und vereinzelt Tiere. Das besonders in der Zeit zwischen Mai und Oktober ari-

de Klima, ziemlich kühl in den Nächten im Juni bis August, wird durch den dann meist strahlend blauen Himmel als insgesamt angenehm empfunden. Aufgrund einer kaum vorhandenen verarbeitenden Industrie ist die Luft sehr sauber und trotz eines steigenden Verkehrsaufkommens ist Windhoek eine der wenigen fast staufreien und distanzfreundlichen Hauptstädte der Welt. Die wichtigsten Einrichtungen und Standorte sind in ca. fünf bis zehn Minuten mit nur wenigen Ampelstopps erreichbar, sofern man in den angegliederten, zum Teil sogar weitläufig angelegten Stadtteilen, wie z. B. Eros, Pionierspark, Olympia oder gar Ludwigsdorf wohnt. Von der Einwohnerzahl (2011: 322 500) her hat man es mit der Größenordnung einer Stadt wie Bielefeld zu tun. Windhoek liegt allerdings als Großstadt ziemlich allein zwischen der Nordgrenze am Kunene (in Europa: Oslo) und der Südgrenze am Oranje (in Europa: Rom). Zur nächsten größeren City, z. B. Kapstadt, sind es auch immerhin 1500 km. Im Stadtgebiet liegt die DHPS noch im Innenstadtbereich in der Nähe des Ausspannplatzes, dessen Name eventuell Zeitvertreib und Erholung suggeriert, so im Sinne des Spielbudenplatzes in Hamburg St. Pauli, eigentlich aber der Ausspannplatz für Zugochsen war, auf der Höhe der Independence Avenue, der Innenstadthauptachse von Nord nach Süd. Hier endet auch meist der alljährliche Karnevalszug, der nach „deutschem Modell" schon seit 1953 mit anschließenden Sitzungen im Sport Klub Windhoek (SKW) immer erfolgreicher durchgeführt wird.

Nimmt man die deutschen Straßennamen (Vogelsang, Uhlandtstraße, Bahnhofstraße etc.), kolonialzeitlichen Gebäude (Alte Feste, Hauptkassengebäude, Turnhalle, Kaiserliches Bezirksgericht etc.) und deutsche Firmenbezeichnungen, wie „Thüringer Hof", „Luisen-Apotheke", „Blumenecke" und „Bücherkeller" hinzu, fällt es einem nicht schwer zu glauben, das 1842 für kurze Zeit durch Missionare der Rheinischen Mission aus Wuppertal Windhoek in „Barmen" und Klein-Windhoek in „Elberfeld" umgetauft wurden.

Wenn man im Naturwissenschaftstrakt der Schule (1. Stockwerk Chemie, 2. Stockwerk Biologie) in den 3. Stock Physik steigt, hat man den höchsten Blick über die Stadtgebiete von der DHPS aus, besonders in Richtung Süden und Südwesten. Viele Besucher, auch aus höheren politischen Etagen haben diesen Blick schon genießen dürfen. Wer noch höher hinaus will, steigt heute dem seit 2011 im Zentrum neu gebauten „Hilton Hotel" auf's Dach, genießt den Sundownerblick von der „Heinitzburg" oder dem „Thule Hotel" in Eros. ◂◂

Schullied

That's DHPS, the place where I wanna be
A special spot in Africa, a school for you and me!
That's DHPS, footloose and fancy-free
Where friendships last forever – come and see!

Man glaubt es kaum doch heut, vor vielen Jahr'n
Fing es an, an der Schule hier:
Ein kleines Haus und doch, schon damals war'n
Menschen hier genau wie ihr und wir!

Die DHPS, ja hier sind wir zu Haus
In der Wüste Afrikas, da kennen wir uns aus!
Die DHPS, hier fängt das Leben an
Und jeder macht hier mit so gut er kann.

Through many ups and downs until today
Striving forth without much rest.
The school was small and it, was made from clay,
But today it is one of the best!

That's DHPS, the place where I wanna be,
A special spot in Africa, a school for you and me!
That's DHPS, footloose and fancy-free
where friendships last forever – come and see!

Zur DHPS von Anfang an!

Günter Gässler

Der gängige Begriff „Primarstufe“, einer Grundschule nach deutschem Muster, ist an der DHPS sozusagen „nach unten“ wesentlich erweitert: Die Primarstufe der DHPS beginnt mit einer Babygruppe und geht bis zur Klassenstufe 6 mit drei deutschsprachigen Klassen und einer englischsprachigen Klasse pro Stufe.

Konsequent ist Deutsch Umgangs- und Unterrichtssprache mit dem Ziel, dass Kinder, unabhängig vom muttersprachlichen Hintergrund, in den deutschen Zeig der DHPS, also in die deutsche Eingangsklasse (ehemals Vorschule) eingeschult werden können.

Schon Kinder ab dem dritten Lebensmonat werden in unserer Babygruppe (2012, 6 Kinder) von zwei Erzieherinnen liebevoll betreut. Bereits mit den Kleinsten wird nur Deutsch gesprochen. Große Augen signalisieren, dass diese fremden Laute schon intensiv wahrgenommen werden. Bereits beim Übergang in die Krabbelgruppe im Alter von ca. 12 Monaten zeigt sich, dass die Krabbelkinder das bisherige Deutsch in kleinem Umfang schon richtig verstehen. In der Krabbelgruppe mit 34 Kindern, die von vier Erzieherinnen betreut werden, geht es dann schon viel aktiver zu.

Mit drei Jahren sind die Kinder dann schon so weit, dass in der Kleinkindergruppe (2012, 45 Kinder, vier Erzieherinnen) Lieder und Texte sehr viel Spaß bereiten und das Einüben von Spielszenen und Theaterstücken zum täglichen Programm gehören. Eine Kulturweit-Freiwillige ist dem Kindergarten zugeordnet und arbeitet intensiv mit den Ein- bis Fünfjährigen in kleinen oder auch größeren Gruppen zusammen und gibt Hilfestellung an die Erzieherinnen.

Mit dem Übergang in die Eingangsklassen ziehen die Kinder in das sogenannte „Kreutzberger Gebäude“ um. In den Eingangs- bzw. Vorschulklassen spielen, lernen und arbeiten fast 70 Kinder in zwei deutschsprachigen und zwei englischsprachigen Gruppen. Der englischsprachige Zweig der DHPS beginnt hier, in dieser „Vorschule“. Auf eine enge räumliche Anbindung von Eingangsklassen und 1. bzw. 2. Klasse wurde großen Wert gelegt. 12 Lehrerinnen und 10 Erzieherinnen teilen ein gemeinsames Lehrerzimmer.

Einzelne LRS – Auffälligkeiten können in kleinen Gruppen gefördert werden. Eine zusätzliche Lehrkraft (20 Deputatsstunden) schafft die Möglichkeit, mehrere Teilungsstunden oder Teamteaching anbieten zu können.

Mit dem Abschluss der Klasse 2 erfolgt ein räumlicher Wechsel ins Hauptgebäude der DHPS, in dem zusammengehörige Altersgruppen einen eigenen Trakt mit Pausenhof zur Verfügung haben.

Die Klassen 1 und 4 arbeiten nach dem baden-württembergischen Grundschullehrplan, die Klassen 5 und 6 nach dem Lehrplan des Gymnasiums.

Das Diagnose- und Förderzentrums, mit einer Schulpsychologin und mehreren speziell ausgebildeten Lehrkräften bietet Förderung und Hilfestellung in den verschiedensten Fällen. ◂◂

Schulstruktur

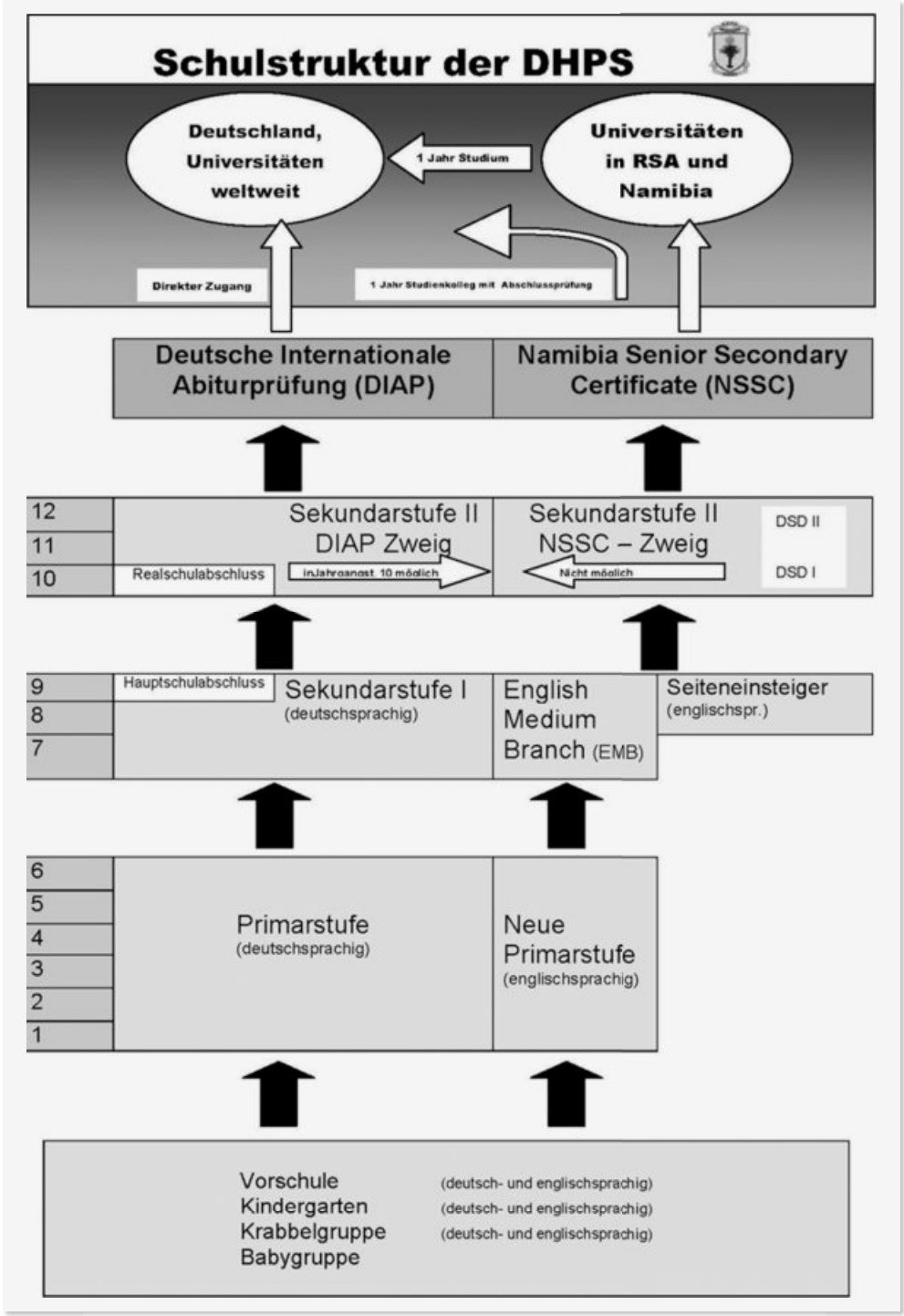
Die DHPS – ein Kaleidoskop der Möglichkeiten

In der Regel dauert es in der Tat Wochen wenn nicht sogar Monate, bis sich neue Lehrer, Eltern und Schüler einen Einblick in die Strukturen, Möglichkeiten und Angebote der DHPS verschafft haben – zu komplex und umfangreich ist die Schule geworden.

Ein Versuch in Stichworten

- 1100 Kinder im Alter von 3 Monaten bis 18 Jahren
- 27 unterschiedliche Muttersprachen
- 21 vermittelte Lehrerinnen und Lehrer
- 79 Ortslehrkräfte
- im Ganzen ca. 150 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Lehrer, Erzieher im Heim und in Babygruppe, Kindergarten und Vorschule und in der Verwaltung und Hausmeisterei
- ein Areal von über 50 000 m^2
- mehr als 50 Klassenräume mit 37 Smart-Boards ausgestattet
- eine Aula, die mit ca. 700 Sitzplätzen einen der größten Veranstaltungsräume Namibias bietet
- mehr als 50 Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag
- eine Ganztagsbetreuung
  - für die Primarstufe in der Warteklasse
  - für ca. 100 Internatschüler
  - für Kinder berufstätiger Eltern bis 17.00 Uhr im Tagesheim
  - für die Zeit bis zu den nachmittäglichen Arbeitsgemeinschaften im Chill-Raum
- ein warmes Mittagessen im Internat und in der Schul-Cafeteria
- Unterricht von 7.00 bis 13.30 Uhr bei 5° oder 35°, je nach Jahreszeit
- Klassenreisen in die „Wildnis!“ nach Nadeet, Blumfelde oder zum Oranje
- Der Wandertag der Primarstufe
- Theatergruppen in Primar- und Sekundarstufe
- Orchester- und Big-Band-Proben
- Das Orchestertreffen der deutschen Schulen im südlichen Afrika
- Die erste BläserKlasse in Afrika
- Ein Diagnose- und Förderzentrum unter der Leitung einer Psychologin und sechs weiteren LRS- und Dyskalkulie-Fachkräften
- Eine Schulbibliothek unter professioneller Leitung
- Der Basar als Höhepunkt des Jahres mit Volksfestcharakter
- Eine Umweltgruppe „You Think Green“
- Wettbewerbe im sportlichen, musikalischen, künstlerischen und naturwissenschaftlichen Bereich
- Die Sportolympiade der deutschen Schulen im südlichen Afrika
- Kunstausstellungen
- Jährlich 3 Abschlussbälle
- Ein Lesewettbewerb
- „Assemblies“ – Schulversammlungen
- Schüler mit Verantwortung! = SMV
- Soziale Projekte
- Blutspendeaktionen
- Eine Streitschlichtergruppe
- Die Drogenprävention-Initiative
- Schulinterne Fortbildungen
- Regionale Fortbildungen
- PLG-Nachmittage (Professionelle Lerngemeinschaften)
- Regelmäßige Radiosendungen im deutschen Hörfunkprogramm mit den „Radiomachern“
- Newsletter „DHPS Aktuell“
- www.dhps-windhoek.de … alles nochmals auf einen Blick!

Eingebunden sind diese Angebote und Aktivitäten in das Leitbild der DHPS und dabei ganz besonders in den ersten Satz: „Wir sind eine deutsch-namibische Begegnungsschule, die den Menschen verschiedener ethnischer und sprachlicher Herkunft eine Grundlage zur gemeinsamen Gestaltung ihrer Zukunft bietet“.


Schulstruktur der DHPS
Deutschland, Universitäten weltweit
1 Jahr Studium
Universitäten in RSA und Namibia
Direkter Zugang
1 Jahr Studienkolleg mit Abschlussprüfung
Deutsche Internationale Abiturprüfung (DIAP)
Namibia Senior Secondary Certificate (NSSC)
12
11
10
Sekundarstufe II DIAP Zweig
Realschulabschluss
inJahrgangsst. 10 möglich
Sekundarstufe II NSSC – Zweig
Nicht möglich
DSD II
DSD I
9
8
7
Hauptschulabschluss
Sekundarstufe I (deutschsprachig)
English Medium Branch (EMB)
Seiteneinsteiger (englischspr.)
6
5
4
3
2
1
Primarstufe (deutschsprachig)
Neue Primarstufe (englischsprachig)
Vorschule (deutsch- und englischsprachig)
Kindergarten (deutsch- und englischsprachig)
Krabbelgruppe (deutsch- und englischsprachig)
Babygruppe

Dabei steht die ganzheitliche Förderung der Schüler gemäß ihrer individuellen Begabungen und Möglichkeiten im Mittelpunkt.

Der Schwerpunkt der Schulentwicklung liegt auf dem Bereich der Unterrichtsentwicklung. Hier sollen die Schüler zu einem selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernen angeleitet werden.

Voraussetzung dafür sind kompetente und gut ausgebildete LehrerInnen, die mit den entsprechenden Methoden und Unterrichtsformen vertraut sind. Die Ausbildung von sechs KollegInnen als Moderatoren für das kooperative Lernen, die Entwicklung von Methodenkonzepten von der Primar- über die Sekundarstufe I bis hin zur Sekundarstufe II und die Arbeit in sog. PLGs, das sind professionelle Lerngemeinschaften, in denen die Kollegen sich an acht Nachmittagen zu bestimmten Themen zusammenfinden, ihren Unterricht vorbereiten, gemeinsam durchführen und hospitieren und nachbereiten, sind alles Maßnahmen, die dazu dienen, das Kerngeschäft von Schule, den Unterricht zu professionalisieren.

Die DHPS startet nach Babygruppe, Krabbelgruppe, Kindergarten und zwei Vorschulen (englisch und deutsch) in Klasse 1 mit vier Zügen, drei deutschsprachige und eine englischsprachige Klasse. Mit zwei Stunden ab Klasse 1 wird die jeweilige Sprache des anderen Zuges als 1. Fremdsprache gelernt. Bei den englischsprachigen Kindern ist Deutsch oft bereits die 4. Sprache, die sie lernen. Abgesehen von ihrer Muttersprache (Nama, Damara, Oshivambo, Otjiherero) die sie nur mündlich erlernen, ist ihnen Englisch und Afrikaans als 1. und 2. Amtssprache ein ständiger Begleiter.

Als 2. Fremdsprache kommt in Klasse 6 Französisch oder Afrikaans hinzu.

Gemischt werden beide Sprachzweige in Fächern wie Sport, Musik und Kunst. Hier soll in frühen Jahren Begegnung stattfinden. Die Förderung der deutschen Sprache mit dem Ziel, auch englischsprachige Kindern zum Abitur zu führen, wird verstärkt durch DFU-Unterricht in den Fächern Erdkunde und Geschichte, die ab Klasse 5 unterrichtet werden unterstützt. Am Ende von Klasse 9 entscheiden sich die Schüler, ob sie das DIAP oder das NSSC als Abschluss machen wollen. Das Besondere am DIAP ist, dass die DHPS die einzige deutsche Auslandsschule ist, in der die Fächer Mathematik, Chemie und Physik bis zum Abitur auf Englisch unterricht werden. Dieser Umstand macht die Personalauswahl bei den vermittelten Lehrern nicht immer leicht. Sie erleichtert aber die Zugangsvoraussetzungen für unsere Schüler bei einem Studium an südafrikanischen Universitäten.

Zur Sicherung des NSSC-Zweiges wurde vor zwei Jahren ein neuer Seiteneinsteigerzweig für Kinder ohne Deutschkenntnisse eingerichtet. Er beginnt in Klasse 8 und führt durch verstärkten Deutschunterricht dazu, dass beide englischsprachigen Züge in Klasse 10 zusammengefasst werden können. Die Durchführung des Deutschen Sprachdiploms in Klassen 10 und 12 garantiert, dass alle englischsprachigen Schüler mit dem nationalen Abschluss die Schule mit einem deutschen Sprachdiplom verlassen.

Während das DIAP direkt zu einem Studium weltweit berechtigt, setzt das NSSC noch ein weiteres Jahr Studium oder Studienkolleg voraus.

Unser Netzwerk

WDA Weltverband Deutscher Auslandsschulen

Schulen: Partner der Zukunft

DAS Deutsche Auslandsschulen International

Deutsch Sprache der Ideen

ZfA Deutsche Auslandsschularbeit International

MEMBER OF ISASA

Betriebswirtschaftliches

Wie viele andere Deutsche Auslandsschulen wird auch die DHPS durch einen gemeinnützigen Verein getragen.

Der Deutsche Schulverein Windhoek wurde im Jahr 1949 gegründet. Mit dem Ende des 2. Weltkrieges schien auch endgültig das Schicksal der deutschen Schulen im damaligen Deutsch Südwest Afrika besiegelt. Die deutschen Regierungsschulen und deutschen Abteilungen an Regierungsschulen wurden geschlossen. Lediglich den drei deutschen Privatschulen wurde gestattet, bis zur 6. Klasse Unterricht in deutscher Sprache zu erteilen.

Die Zukunft der damaligen „Höheren Privatschule" (HPS) hing am seidenen Faden, als die Regierung allen Feindbesitz verstaatlichen wollte und die Grundstücke und Gebäude beschlagnahmte. Lange Verhandlungen, sowie der Nachweis des Schulbesitzes in Form von „privaten Aktionären" konnten die Schule retten.

Der Deutsche Schulverein Windhoek (1949) musste als Absicherung aufgebaut werden. Dieser Verein ist bis heute der Träger der Schule. Mindestens ein Elternteil eines DHPS – Schülers muss Mitglied des Schulvereins sein. Die Vereinsmitglieder wählen die Vorstandsmitglieder, die für jeweils zwei Jahre ihr Amt ausüben. Der Vorstand fungiert als eine Art Aufsichtsrat und die Mitglieder haften teilweise mit ihrem Privatvermögen für das finanzielle Risiko.

Die Schule

Vorstand des Deutschen Schulvereins (1949) 2012:
hinten v. l. n. r.: Herr Hans-Wilhelm Schütte, Frau Karola Redecker, Frau Heilke Daun, Herr Fritz von Krosigk, Herr Niels Serrer
vorne v. l. n. r.: Frau Sonja Mercker, Frau Heike Ritter (Vorsitzende seit 2008), Frau Sonja Pack

Die Finanzierung der DHPS erfolgt heute zum einen durch finanzielle und personelle Förderung aus Deutschland über das BVA bzw. die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA).

Die 21 aus Deutschland entsandten Lehrkräfte (18 ADLK, 3 BPLK) garantieren die Qualität der drei deutschen Züge, die zum deutschen internationalen Abitur führen. Zum anderen sind die Mitglieder des Schulvereins, also die Eltern der Schüler durch die zu zahlenden Schulgelder die zweite tragende Säule des Haushalts der Schule. Eine weitere finanzielle Unterstützung wird der Schule durch das namibische Erziehungsministerium gewährt.

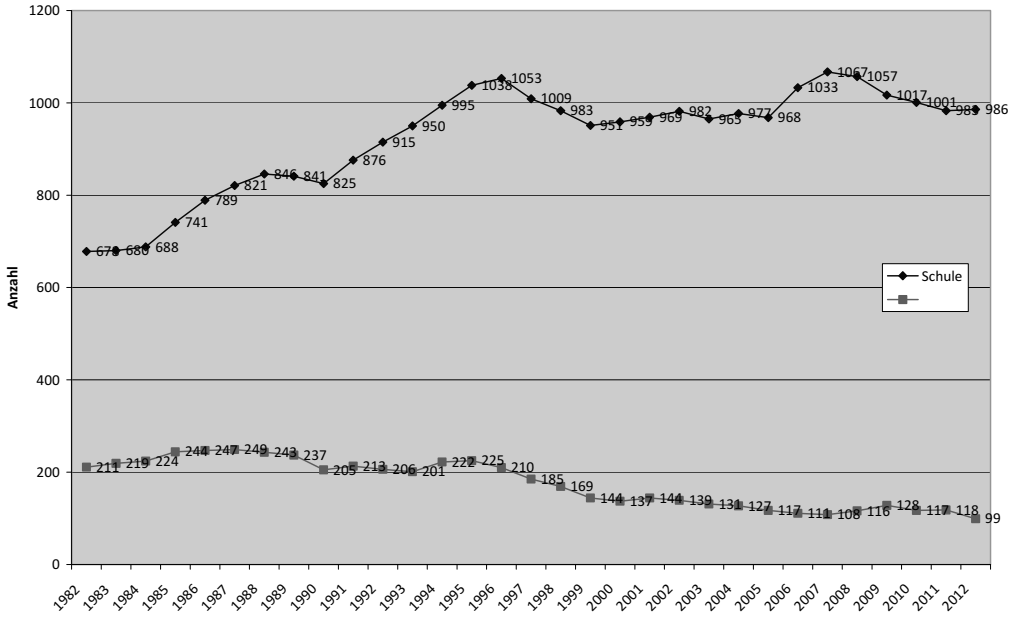
Was die Liegenschaften betrifft, so zog die Schule bereits im Jahr 1922 auf das heutige Gelände in zentraler Innenstadtlage. Im Jahr 1963 wurde der Neubau der DHPS eingeweiht. Im Jahr 1999 und 2001 wurden umfassende Renovierungsarbeiten vorgenommen, die zu einem erheblichen Teil von der Bundesrepublik gefördert wurden. Die großzügige Dimensionierung der gesamten Anlagen incl. Sportgelände und Internat umfasst ca. 18.000 m^2 und schließt eine Aula mit kompletter Theaterbühne ein, im

Übrigen die einzige dieser Art in Namibia, und zudem mit einem Steinway-Flügel ausgestattet. Des Weiteren gehören Sportanlagen wie Rasenfelder, Freibad, Sporthalle, Inlinehockeyfeld, Spielplätze und ein Amphitheater zum Schulgelände. Alle Anlagen sind mit Fußgängerbrücken verbunden.

Die Entwicklung der Schülerzahlen in Schule und Heim

Jahr	Schule	Heim/Internat
1963	601	198
1968	723	197
1974	860	266
1979	620	190
1984	688	224
1989	841	237

Jahr	Schule	Heim/Internat
1994	995	222
1999	951	144
2004	977	127
2009	1017	128
2012	986	99



Zwischen Abschlussreden und Finanzplanung

Was macht die Arbeit im Schulvorstand wirklich aus? *Benita Herma*

Gibt man sich als Glucke, Hubschraubermutter oder „Control freak" zu erkennen, wenn man in einem der Gremien dient, die an einer Privatschule für das Mitwirken von Eltern vorgesehen sind?

An der Deutschen Höheren Privatschule in Windhuk wurde nie ein Geheimnis daraus gemacht, dass Vorstandsarbeit viele Feierabende im Kreis der Vorstandskollegen oder in Ausschüssen bedeutet, dass jeder gefallene Entschluss ein hohes Maß an Verantwortung mit sich bringt und dass außerdem zahlreiche Aufgaben anfallen, die nicht jedem liegen (ich sage nur – Reden zu Abschlussfeiern)!

Über die Verantwortung, die ich mit einem Posten im Schulvorstand übernehmen würde, war ich mir schon bei der Zusage im Klaren, nicht aber über die Vielfältigkeit der Themen und Entscheidungen, nicht über die finanziellen Herausforderungen, und schon gar nicht darüber, welch ein vielschichtiger, komplizierter, auf vielen unterschiedlichen namibischen und deutschen Ebenen arbeitender Betrieb eine deutsche Auslandsschule sein kann.

Die DHPS ist vor vielen Jahren auch „meine" Schule gewesen; schon meine Mutter hat in den 40er Jahren des vorigen Jahrhunderts hier die Schulbank gedrückt, gleich nach dem 2. Weltkrieg, unter sehr schwierigen Bedingungen. Familiengeschichte verpflichtet, insbesondere deshalb, weil die Schule und ihr Fortbestand fast ununterbrochen seit ihrer Gründung vor über 100 Jahren bedroht schien – oder auch tatsächlich war. In der Zeit nach dem 2. Weltkrieg durfte an der Schule beispielsweise das Abitur nicht abgelegt werden. Es dauerte viele Jahre, bis es wieder als Abschluss zugelassen wurde, und dies dann auch sehr lange als Zusatzjahr zur südafrikanischen Hochschulreife, dem so genannten Matrik. Immer hat sich die DHPS auch mit dem südafrikanischen – und später mit dem namibischen – Schulsystem arrangieren müssen. In den Zeiten der Apartheid und bis in die 80er Jahre hinein bemühte sich die Schule zwar, sich abzugrenzen von der strikten Rassentrennung, die in jener Zeit noch üblich war. Aber doch fühlten sich die Schulvorstände jener Zeit der südafrikanische Verwaltung und, nach 1990, auch der namibischen Regierung verpflichtet. So blieb beispielsweise immer die Schultracht Pflicht, die DHPS hielt sich im Großen und Ganzen an die vorgegebenen Schulferien, und sie machte auch den Wechsel von Quartalen zu Trimestern mit, den die namibische Regierung vorgab. Im Gegenzug wurde und wird sie allerdings auch als namibische Schule voll anerkannt, und sie wird auch vom namibischen Staat subventioniert (wenn auch in vergleichsweise geringem Umfang). Eine Reihe namibischer Regierungsvertreter schickt ihre Kinder auf die DHPS, obwohl es durchaus englische gleichwertige Privatschulen im Lande gibt. Dennoch kann und will sich die Schule nicht jeder Forderung beugen – nach einer Quotenregelung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien, beispielsweise – auch um ihrer finanziellen Stabilität willen.

Die Deutsche Höhere Privatschule in Namibia ist keine deutsche Auslandsschule wie alle anderen, weil sie kaum Expertenkinder, dafür umso mehr Namibier unterrichtet – zum größten Teil deutschsprachig zwar, manche sehen sich aber eher als Namibier denn als Deutsche. Dazu kommt, dass es viele Elternpaare mit verschiedener Muttersprache gibt, wo die Kinder also zweisprachig aufwachsen, mit dem daraus resultierenden unterschiedlichen kulturellen Hintergrund. Am 6. Dezember kommt beispielsweise der Nikolaus, aber Weihnachten wird am 25.12. gefeiert.

Deutschsprachige Namibier sind (nicht nur in der Tourismuswerbung!) sowohl Afrikaner als auch Europäer. Sie leben in einer überschaubaren Gemeinschaft, die fast noch Dorfcharakter hat. (Fast) kennt jeder jeden. Dadurch wird auch die Schule Teil des familiär wirkenden Umfelds, was für Schüler und Eltern (und den Vorstand) sowohl Vorteile als auch Nachteile birgt. Gleichzeitig sind viele Eltern bestrebt, ihren Kindern die Tür zur Welt zu öffnen, obwohl sie – und das schließt die deutsche Gemeinschaft durchaus ein – im Allgemeinen nicht den gleichen Wohlstand und Lebensstandard genießen können, wie er im deutschsprachigen Teil Europas Gang und Gäbe ist.

Und so gibt es, insbesondere in den Zeiten diverser Finanzkrisen, auch zahlreiche deutschsprachige Namibier, die Mühe haben, sich für ihre Kinder eine Privatschule zu leisten. Ferner gibt es in Namibia kaum internationale oder deutsche Firmen, die sich hier angesiedelt haben und also als Sponsoren der Schule eine wichtige Rolle spielen könnten.

Nachdem im Jahr 1990 aus Namibia ein unabhängiger Staat wurde, wurde zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der namibischen Regierung ein Kulturabkommen unterzeichnet, das unter anderem die fortdauernde finanzielle Unterstützung der DHPS garantiert. Dennoch wird die Finanzierung der DHPS Windhuk niemals ein Thema sein, das als „erledigt" abgehakt werden kann. Das lernt jedes neue Vorstandsmitglied ganz schnell. Es lernt aber auch, wie gut etabliert die verschiedenen Gremien sind, wie solide die Strukturen, wie ausgezeichnet die Kommunikation und wie durchdacht die Abläufe. Die DHPS ist – und das werde ich auch als Mutter immer und überall lobend hervorheben – eine von Qualität, von Sorgfalt und Genauigkeit, Kreativität und Viefältigkeit geprägte Schule, die trotz alledem eine Atmosphäre von Wärme und Geborgenheit vermittelt.

Und so befasst sich der Schulvorstand mit der namibischen und der deutschen Realität, er stellt Lehrer aus Deutschland und dem südlichen Afrika zu unterschiedlichen Bedingungen ein. Er geht auf Mitarbeiter ein, die kaum die Grundschule absolviert, aber auch solche, die promoviert haben. Dabei ist die gute Zusammenarbeit mit der Schulleitung von herausragender Bedeutung. Die Vorstandsmitglieder selbst entstammen ganz unterschiedlichen Berufszweigen; besonders beliebt sind – und das muss man nicht erläutern – Buchprüfer und Ingenieure, Personalberater und selbständige Unternehmer.

Die neun Mitglieder des Schulvorstandes fühlen sich ebenso für die DHPS-Krabbelgruppe wie für die namibische Hochschulzulassung (NSSC) und das Internationale Auslandsabitur (DIAP), für Stipendien und Ermäßigungen ebenso wie für Disziplinarverfahren verantwortlich. Sie nehmen an praktisch jeder Schulveranstaltung teil (glücklicherweise nicht immer alle gleichzeitig!), sie vertreten die Schule in der Gesellschaft und werben dort für sie. Sie erarbeiten Strategien zur Nutzung von Solarenergie, der zukünftigen Gestaltung des Schülerheims oder der Umstrukturierung zu einer Ganztagsschule.

Vor meiner Zeit im Schulvorstand hatte ich kaum eine Vorstellung davon, wie Schule eigentlich funktioniert, allein das Kennenlernen der vielen Dutzend Kürzel hat sechs Monate gedauert!

Es waren ganz wichtige und lehrreiche Jahre für mich.

Es hat also nichts mit Kontrolle oder Gluckenbenehmen zu tun, wenn Eltern sich für Vorstandsarbeit zur Verfügung stellen – sondern mit Interesse und Spaß an neuen Herausforderungen.

Kann ich nur empfehlen! ◂◂

Benita Herma

Geboren 1960 in Windhoek, besuchte Benita Herma vom 1. bis zum 13. Schuljahr – mit Abschluss der Allgemeinen Hochschulreife – die DHPS. Es folgten Studentenjahre an der University of the Witwatersrand in Johannesburg (Südafrika), wo sie zunächst Politische Wissenschaften sowie Internationale Politik studierte, sich dann aber einen lang gehegten Wunsch erfüllte und zu den Theaterwissenschaften (Dramatic Art) wechselte. Von 1985 bis 1991 war sie bei der Namibian Broadcasting Corporation als Runkfunkjournalistin, Redakteurin und Moderatorin tätig, bis 1995 weiterhin als freischaffende Redakteurin. 1991 gründeten sie und ihr Mann ein Juweliergeschäft in der Windhoeker Stadtmitte, und mittlerweile gibt es auch eine Filiale in Swakopmund.

Schulgeschichte

„Bis zum letzten Dampfer“

1909

Am 19. Januar 1909 wird die Kaiserliche Realschule im Gebäude an der Leutwein-Strasse (heute: Robert Mugabe Avenue) gegenüber der Christuskirche geöffnet. Die Schule soll eine Realschule nach deutschem Muster werden, da bisher in „Deutsch-Südwestafrika“ nur eine Ausbildung in einer Volksschule bis Klasse 4 möglich war. 8 Jungen und 4 Mädchen werden von dem aus Deutschland entsandten Schulleiter Herrn Zedlitz und weiteren 3 Lehrern nach den Lehrplänen für staatliche deutsche höhere Schulen unterrichtet.

Wegen der Beziehung zur Südafrikanischen Union soll die erste Fremdsprache Englisch sein.

Amtlicher Teil.

Bekanntmachung.

Die Eröffnung der Kaiserlichen Realschule zu Windhuk findet am 19. Januar 1909, vormittags 7 Uhr, statt. Die neu eintretenden Schüler, Knaben, wie Mädchen, sind am 18. Januar, vormittags 8 bis 10 Uhr im Gebäude der Kaiserlichen Regierungsschule anzumelden. Bei der Anmeldung ist der Geburtsschein und das Abgangszeugnis der letzten Schule vorzulegen. Die Einschreibegebühr wird auf 6 Mk. festgesetzt.

Das Schulgeld beträgt jährlich:
für Sexta und Quinta 120 Mk.,
für Quarta — Untertertia 160 Mk.,
für Obertertia — Untersekunda 200 Mk.
und wird vierteljährlich im voraus erhoben.

Windhuk, den 12. Januar 1909. 182

Kaiserliches Gouvernement.

1915

Ende des 1. Weltkrieges. Deutschland verliert seine Kolonie „Deutsch- Südwestafrika“. Alle deutschen Beamten müssen bis Ende Mai 1919 das Land verlassen. Die entsandten Lehrer an der Kaiserlichen Realschule dürfen bis zum „letzten Dampfer“ an der Schule verbleiben. Wer im Land bleiben will, wird in Deutschland

Besuch der Kaiserl. Realschule seit ihrem Bestehen 1909—1914 nach dem Stande v. 31 März.

Schuljahr	Schüler	Knaben	Mädchen	evangelisch	katholisch	jüdisch	einheimisch	auswärtige	im Pensionat	Reichsangehörige	Ausländer
1909 . .	12	8	4	12	—	—	3	9	6	12	—
1910 . .	28	17	11	24	4	—	15	13	10	26	2
1911 . .	37	27	10	33	4	—	22	15	11	35	2
1912 . .	41	30	11	37	4	—	25	16	14	41	—
1913 . .	57	39	18	51	6	—	28	29	21	54	3
1914 . .	71	48	23	67	3	1	32	39	36	62	9

„beurlaubt“ und erhält einen Privatvertrag mit dem Deutschen Schulverein als neuer Träger der Schule, die in „Deutsche RealschuleWindhoek“ umbenannt wird.

1920

Deutsch wird als Amtssprache und als Unterrichtssprache an allen deutschen Staatsschulen abgeschafft und durch Englisch und Afrikaans ersetzt.

1921

Anerkennung der Schule als „Höhere Deutsche Auslandsschule“ und Verleihung der Berechtigung zur Ausstellung des Zeugnisses der „Mitt-

Der erste Jahrgang

	Sexta	Quinta	Quarta	Unter-tertia	Ober-tertia	Unter-sekund
Religion	2	2	2	2	2	2
Deutsch	5	5	4	4	4	4
Englisch	6	6	4	4	4	3
Französich	—	—	5	5	5	5
Geschichte	—	—	2	2	2	2
Erdkunde	—	—	2	2	2	2
Rechnen, Mathematik	5	5	5	5	5	5
Naturwissenschaft	2	2	2	2	4	5
Schreiben	2	2	1	—	—	—
Zeichnen	—	2	2	2	4	4

Stundentafel aus den Anfangsjahren

leren Reife“ durch den Reichsminister für Wiederaufbau.

1927

Einführung eines 11. Schuljahres

1929

Ablegung der 1. Abiturprüfung nach 13 Jahren

1929: Das erste Abitur! Oberstudiendirektor Dr. Wallberg mit den erfolgreichen Oberprimanerinnen Erika Hälbich, Hildegard Keller, Käthe Schmidt

Umbenennung der Schule in „Deutsche Oberrealschule und Reformgymnasium zu Windhoek“ wegen der Berechtigung zur Abnahme des Abiturs

1937

Verkürzung der Schulzeit auf 13 Jahre und Umbenennung der Schule in „Deutsche Oberschule Windhoek“

1939/40

Ausbruch des 2. Weltkrieges: Der Schulleiter sowie alle männlichen Lehrer werden wie alle männlichen deutschen Einwohner Südwestafrikas in Internierungslager nach Südafrika gebracht.

Die Entsendung von Lehrkräften aus Deutschland sowie die finanzielle Hilfe bleiben aus. Frau Dr. Hermann, entsandte Lehrerin aus Deutschland übernimmt die Leitung der Schule und versucht, durch Rekrutierung von Privatlehrerinnen auf den Farmen im Lande den Unterricht aufrecht zu erhalten.

1940

Die Abiturprüfung wird zum vorerst letzten Mal abgenommen. Bis dahin haben seit 1929 insgesamt 105 Schülerinnen und Schüler ihr Abitur abgelegt.

Mit dem Verbot, das Abitur abzunehmen, wird die Schule in „Höhere Privatschule“ umbenannt.

1941

Einführung der Südafrikanischen Hochschulzugangsberechtigung – das Matrik

1946

Abschaffung von Deutsch als Prüfungssprache und völlige Umstellung auf das Südafrikanische Prüfungssystem mit den Amtssprachen Englisch und Afrikaans.

1949

Gründung des „Deutschen Schulvereins Windhoek“ als Absicherung gegen die geplante Verstaatlichung allen „Fremdbesitzes“ und Inbeschlagnahme von Grundstücken und Gebäuden. Der Nachweis des Schulbesitzes in Form

der „privaten Aktionäre“ von 1919 rettet die Schule.

1958

Der Landesrat erkennt die deutsche Sprache als dritte Landessprache an.

1959

Deutsch wird wieder offizielle Unterrichtssprache bis Klasse 10.

1962

Wiedereinführung des 13. Schuljahres und 1. Abitur nach 22 Jahren. Die Schule wird umbenannt in „Deutsche Höhere Privatschule“, DHPS. Die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler können sich nach Ablegung des Matriks nach 12 Jahren in einem 13. Jahr auf die Hochschulreifeprüfung vorbereiten.

1978

Die Schule wird für Kinder aller Bevölkerungsgruppen geöffnet. Voraussetzung: Beherrschung der deutschen Sprache

1988

Aufnahme nicht-deutschsprachiger Schüler in die 8. Klasse

1990

Unabhängigkeit Namibias

1995

Einführung der Neuen Sekundarstufe ab Klasse 5 für nichtdeutschsprachige Schüler.

Ablösung des Matrik-Examens durch einen neuen nationalen von England übernommenen Abschluss: „Higher International General Certificate of Secondary Education“ (HIGCSE)

1999

Gleichstellungsvermerk: Vergabe von Haupt- und Realschulabschlüssen

2004

Einführung der Neuen Primarstufe ab Klasse 1 für Kinder ohne Deutsch als Muttersprache

2005

Durchführung des Deutschen Sprachdiploms Stufe II für alle nicht-deutschsprachigen Schüler

2007

Ablösung des HIGCSE durch den neuen nationalen Abschluss „Namibia Senior Secondary Certificate“ (NSSC)

2009

Durchführung der letzten Hochschulreifeprüfung nach 13 Jahren

Durchführung der ersten Deutschen Internationalen Abiturprüfung nach 12 Jahren

Seit Einführung der DIAP entscheiden sich die Schüler am Ende von Klasse 9, welchen Abschluss sie machen wollen, entweder NSSC und Deutsches Sprachdiplom oder das DIAP.

2012

Seit Einführung der DIAP im Jahre 2009 haben 180 SchülerInnen die Deutsche Internationale Abiturprüfung an der DHPS bestanden. ◂◂

DIAP 2012 – 50 Kandidaten

Politik

Ein Interview mit dem ehemaligen deutschen Botschafter in Namibia, Herrn Egon Kochanke

Herr Egon Kochanke war von 2008–2012 deutscher Botschafter in Namibia und auch „Schulvater" der DHPS. Vor seiner Abreise nach Deutschland haben wir ihn gebeten, einige Einschätzungen über die Stellung der DHPS zu geben:

Welche Bedeutung hat die DHPS im Rahmen der deutschen auswärtigen Kulturpolitik im südlichen Afrika?
Die DHPS bietet einen sehr hohen Standard in ihrer schulischen Arbeit. Das ist zunächst ein Wert an sich. Darauf können Deutschland und die DHPS mit Recht stolz sein. Im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik ist die DHPS ein äußerst aktiver Partner und Akteur. Insofern fördert die Bundesregierung die DHPS entsprechend durch substantielle finanzielle Zuwendungen. Die DHPS hat darüber hinaus eine verbindende Funktion für die deutschsprachige Gemeinschaft in Namibia. Auch die Funktion als eine Begegnungsschule ist im multi-ethnischen Namibia von sehr großer Bedeutung.

Welche Bedeutung hat diese Entwicklung im Blick auf verbesserte wirtschaftliche Beziehung der Bundesrepublik Deutschland mit der Region und Namibia im Besonderen?
Die DHPS ist neben der Internationalen Schule Windhoek die einzige Schule in Namibia, die zu einem international anerkannten Schulabschluss führt. Nach Einführung des DIAP an der DHPS stieg die Zahl der Abiturienten ebenso wie die Zahl der DHPS Schüler, die sich für ein Studium in Deutschland entscheiden. Damit werden langfristige Verbindungen nach Deutschland geknüpft. die sich nach Rückkehr dieser ehemaligen Schüler auch auf den wirtschaftlichen Bereich positiv auswirken. Besonders im Tourismus, einem der Hauptwirtschaftsfaktoren mit der größten Zahl von Besuchern aus Übersee aus Deutschland spielt es eine große Rolle, die deutsche Sprache zu beherrschen und die deutsche Kultur zu kennen.

Welche Bedeutung hat die ‚bunte' Mischung der DHPS Schuler aus Ihrer Sicht für die weitere Entwicklung der Schule.
Die DHPS ist eine Begegnungsschule; die Zahl der Kinder aus nicht-deutschen Familien beträgt ca. ein Viertel. Die Schule bemüht sich durch ein Patenschaftsmodell, Kindern aus finanziell schwächeren Familien den Schulbe-

such zu ermöglichen. Die Patenschaften wollen gezielt Kinder aus nicht deutschsprachigen Familien, die keine grundsätzliche Bindung an die deutsche Gemeinschaft haben, fördern. Auch wurde 2004 ein englischer Zweig an der Schule eingerichtet, der meist von nicht deutschsprachigen Kindern besucht wird, deren Eltern das volle Schulgeld zahlen können.

Welche Veranstaltungen bleiben Ihnen in besonderer Erinnerung?
Was das Kulturangebot der Stadt Windhoek angeht, so bemüht sich die Schule eigene Akzente zu setzen und nicht nur ein kultureller Mittelpunkt für die deutschsprachige Bevölkerung zu sein. Besonders die vielen musikalischen Veranstaltungen werden auch von breiten Teilen der nicht deutschsprachigen Bevölkerung besucht. In den vergangenen vier Jahren konnte ich als Botschafter oft Gast bei Veranstaltungen der DHPS sein. Hier zu nennen sind vor allem die Abiturfeiern, der alljährliche DHPS – Basar, ein Treffpunkt für Jung und Alt und ganz Namibia oder die Wohltätigkeitsveranstaltung für das Schulheim. Natürlich bleibt mir als herausragendes Ereignis die 100Jahrfeier der Schule in Erinnerung. Neben dem Umzug durch die Stadt veranstaltete die DHPS einen würdigen Festakt mit dem Staatssekretär des Auswärtigen Amtes.

Welche Aufgabe hat eine deutsche Auslandsschule im 21. Jahrhundert in der Region?
Die DHPS wurde im Jahr 1909 als „Kaiserliche Realschule" gegründet. Die politischen Veränderungen in der Region und Namibias Unabhängigkeit haben die Sprachenpolitik wesentlich beeinflusst. Im heutigen Namibia sind gemischte Ehen mit unterschiedlich sprachlichem Hintergrund an der Tagesordnung. Die Amtssprache Englisch verdrängt die beiden anderen ehemaligen Amtssprachen, Afrikaans und Deutsch, langsam aber zunehmend. Allerdings bleibt die deutsche Sprache weiter ein wichtiger Faktor im Land. Die deutschsprachigen Namibier sind stolz auf Ihre Sprache und genießen die Freiheit. ihre Sprache zu leben und zu pflegen. Die deutsche Sprache in Namibia ist identitätsstiftend. Die DHPS ist hier ein aktiver Bestandteil! Das deutsche Sprachangebot an der DHPS gibt den Namibiern mit Deutsch als Muttersprache und denen, die es als Fremdsprache lernen, einen notwendigen Rückhalt und Trumpf angesichts der globalen Herausforderungen. Das Beherrschen der deutschen Sprache ist für Arbeitnehmer besonders der Tourismusbranche ein Muss.

Botschafter Kochanke, Monika Pfänder und Klaus Rennack

Warum lohnt es sich für Lehrer aus Ihrer Sicht in jedem Fall, Namibia und die DHPS als vorübergehenden Dienstort zu wählen?
Zunächst hilft es, dass diese Lehrer keine komplizierte Sprache sprechen müssen. Auch ohne das Queen's English zu beherrschen, kommt man weiter. Dann kommt man an eine hervorragende Schule, die immerhin Partnerschule ist und das BLI-Gütesiegel des Bundespräsidenten erhalten hat. Das berufliche Umfeld stimmt. Die Mischung aus entsandten Lehrern und fast 100 Ortslehrkräften sucht ihresgleichen. Nach meiner Kenntnis ist das Betriebsklima sehr angenehm. Auch in den Ferien kommen die Lehrer und ihre Familien auf ihre Kosten. Man lebt in einem der begehrtesten Fernreiseziele Afrikas. In 30 Minuten kann man in der freien Natur Tiere erleben, die man sonst nur aus dem Zoo kennt. Es ist eher ein Dienstort für Naturliebhaber. Das Angebot an klassischer Kultur kommt dabei etwas zu kurz in Windhuk, obwohl sich Namibier und internationale Kulturzentren sehr bemühen. Als Vater eines Sohnes, der die Schule fast vier Jahre besucht hat, hatte ich auch einen privaten Blick auf die Schule, insofern kann ich nur jedem Interessenten eine Bewerbung empfehlen. ◂◂

Schulentwicklung

Exzellente Deutsche Auslandsschule

Die DHPS – eine exzellente Deutsche Auslandsschule

Monika Pfänder

Am Freitag, den 15. April 2011 um 14.00 Uhr stand fest: „Die DHPS ist eine exzellente Deutsche Auslandsschule".

Als Frau Schröder-Klein dieses Ergebnis verkündete, setzte ein begeisterter Applaus der in der Aula versammelten Schulgemeinde ein. Wir hatten es geschafft! Die Bund-Länder-Inspektion war von uns mit einem hervorragenden Ergebnis bestanden worden.

Die drei Inspektoren aus Deutschland, Frau Schröder-Klein, Herr Niebling und Herr Dr. Brüser-Sommer hatten die DHPS im Auftrag der Zentralstelle für das Deutsche Auslandsschulwesen der Bundesrepublik Deutschland vom 11.–15. April 2011 inspiziert.

Im Mittelpunkt der Untersuchung und Beurteilung im Rahmen einer solchen Inspektion standen die Ergebnisse und Erfolge der Schule, die Qualität der Lehr- und Lernprozesse, die Schulkultur, die Schulleitung und das Schulmanagement, die Professionalität der Lehrer sowie das pädagogische Qualitätsmanagement. Dabei wurden alle 15 Qualitätsmerkmale des Qualitätsrahmens im Bereich „gut" und „sehr gut" eingestuft. Besonders hervorgehoben wurden die hohe Schulzufriedenheit, der gute Unterricht, das motivierte Kollegium und die Führungsverantwortung.

Begonnen hatte der Prozess der systematischen Schulentwicklung im Jahr 2005 mit mehreren Schulinternen Fortbildungen, der Durchführung von zwei SEIS-Evaluationen (2006, 2009) einer Untersuchung des namibischen „Ministry of Education" (2006) sowie einer Peer Review (2010). Die Ergebnisse schlugen sich nieder in der Erstellung von Leitbild und Schulprogramm sowie der Festlegung von Entwicklungsschwerpunkten in den Bereichen „Schulinterne Kommunikation", „Förderung der Methodenkompetenz durch aufeinander abgestimmte Methodencurricula von Klasse 1 bis 12" und „Einführung von Methodentagen in allen Stufen", „Förderung der Medienkompetenz" durch Fortbildungen zum Umgang mit Smart-Boards in allen Klassenräumen und „Ausbau der Bibliothek zum Medienzentrum", „Implementation des kooperativen Lernens durch ausgebildete Moderatoren, Einführung von Professionellen Lerngemeinschaften (PLG)" mit gegenseitigen Hospitationen und die Ausbildung von Moderatoren zur Durchführung von Fortbildungen für Funktionsträger im Bereich des Mittleren Managements".

Mit der Überreichung des Gütesiegels als „Exzellente Deutsche Auslandsschule" durch den Deutschen Botschafter Egon Kochanke am 27. September 2011 im Rahmen einer Feierstunde hat die DHPS im 102. Jahr ihres Bestehens auch offiziell bestätigt bekommen, dass sie sich mit ihren herausragenden Ergebnissen sehen lassen kann.

Aber wir wissen auch: Nach der BLI ist vor der BLI. Und so haben sich alle Gremien der Schule zusammengesetzt und im Rahmen der Steuergruppenarbeit die vorliegenden Inspektionsergebnisse gesichtet und Schwerpunkte entwickelt, an dem in den folgenden Jahren gearbeitet werden soll. Dazu gehören neben dem sozialen Lernen auch die Individualisierung des Unterrichts durch gezielte Binnendifferenzierung, der Ausbau der Feedback-Kultur in den verschiedenen schulischen Gruppen, und die Förderung der deutschen Sprache.

Dass bei alledem der Schwerpunkt auf der Unterrichtsentwicklung als dem Kerngeschäft von Schule liegt, versteht sich von selbst.

Besonders hervorzuheben aber ist die Tatsache, dass die DHPS nur deshalb so gute Ergebnisse gezeigt hat, weil sich alle beteiligten Gruppen, seien es die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerinnen und Lehrer, die Eltern, die Schulleitung, die Verwaltung und der Vorstand mit

dieser Schule identifizieren und sich als Teil der großen DHPS-Familie verstehen, die gemeinsam an Zielen arbeiten und so diese auch erreichen können. ◂◂

Zusammenarbeit der Lehrer in den „Professionellen Lerngemeinschaften" (PLGs)

Siglinde Hailer

Lehrer an der DHPS spielen nachmittags nicht Tennis oder „bespaßen" die Familie. Nein, hier an der DHPS treffen sich Lehrer unter anderem achtmal im Jahr in den „Professionellen Lerngemeinschaften" (PLGs), um gemeinsam Unterricht zu planen. Diese geplanten Unterrichtsstunden werden anschließend gegenseitig hospitiert, und anhand der Beobachtungen wird über den gehaltenen Unterricht reflektiert.

Was soll das Ganze? Ziel ist es, den Unterricht zu verbessern und den Schülern mehr Möglichkeiten zum selbstständigen Lernen zu bieten. Es werden neue Methoden eingesetzt, wie zum Beispiel das „Kooperative Lernen", das Gruppenarbeit ganz anders definiert als gewohnt.

Die Lehrerteams entwickeln außerdem neue Konzepte für die Einführung von Methoden, die die Schüler benötigen, um effektiv und selbstständig arbeiten zu können. Ziel ist der schülerzentrierte Unterricht.

Am 7. November 2012, bei der letzten Team- bzw. „PLG"-Sitzung des Jahres, wurden einige Projekte der Teams vorgestellt.

Wir legen Wert auf engagiertes Lernen und Lehren.

Aus dem Leitbild der DHPS

Unter anderem arbeitete ein Team der Fächer Kunst und Business Studies fächerübergreifend an einer Unterrichtseinheit zum Thema „Verpackungen herstellen". Das witzige Ergebnis: ein Milchgetränkkarton verziert mit „schwarzen Kuhfellflecken"!

Die Gruppe „Förderunterricht" erklärte ihre Arbeitsweise der Fallbesprechung, Unterrichtsbeobachtung und der Entwicklung eines individuellen Förderkonzepts für den einzelnen Schüler.

In der Primarstufe hatte sich ein Team daran gemacht, alle Freiarbeitsmaterialien für den Mathematikunterricht zu sichten und zu ordnen und in einem Raum besser zugänglich zu machen. Bei dem ansprechenden Material bekam man gleich Lust ein Mathespiel zu machen.

Im Team „English Literature“ wurde eine anspruchsvolle kompetenzorientierte Unterrichtseinheit zum Thema englische Songs vorgestellt.

Zwei Gruppen haben die PLGs genutzt, um die Methodenkonzepte der Primarstufe und der Sekundarstufe I neu zu ordnen, zu überarbeiten und aufeinander abzustimmen. Das Ergebnis kann sich sehen lassen. Im Schuljahr 2013 werden diese Konzepte nun an speziell einzuführenden Methodentagen in der Primarstufe und in der Klasse 7 umgesetzt.

Da wir in Zukunft in sieben schriftlichen Fächern eine zentrale DIAP-Abschlussprüfung an den 4 Deutschen Schulen des Südlichen Afrika haben, war und ist es notwendig, die Lehrpläne der Schulen entsprechend abzustimmen. Auch dies geschah zum Teil in unseren Unterrichtsteams.

Alles in allem haben sich die PLGs als eine sehr fruchtbare und produktive Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer an der DHPS bewährt, die im nächsten Schuljahr hoffentlich ebenso erfolgreich fortgesetzt wird. ◂◂

Sprache

„Farmpads haben Middelmannetjies, deshalb kann man da nur mit dem Bakkie lang fahren“

Südwester Deutsch für Einsteiger

Ernst-Ludwig Cramer

Heiß brennt die gleißende Septembersonne durch die schmalen Fenster der Deutschen Privatschule in Namibia. Pennäler in kurzen grauen Hosen blicken andächtig auf die grüne Wandtafel. Die Lehrerin deutet auf die ersten Buchstaben im Alphabet und die hellen Kinderstimmen ertönen, wie im Kanon, zu einem lang gezogenen „Aaaah“. Frau Maier nickt zufrieden, legt den Kopf leicht schief und zeigt auf den nächsten Buchstaben. „Beeeh“ erschallt es wiederum wie im Chor.

Der nächste Buchstabe ist noch unbekannt. „Wer kennt denn schon diesen Buchstaben?“ möchte Frau Maier wissen und sieht sich suchend in der Klasse um. Doch keiner ihrer Schützlinge wagt es sich zu melden.

Ein kleiner Junge, rechts hinten in der vorletzten Reihe, rutscht unruhig auf seinem Stuhl hin und her. Er scheint die Antwort zu wissen. „Komm schon Carl- Friederich,“ ermuntert ihn die Lehrerin, „nur zu, wie heißt denn der Buchstabe?“ „Das ist der Backenbrand, Frau Maier.“ Verständnislos lässt die junge Lehrerin aus Norddeutschland die Kinnlade fallen. „Der Backenbrand? Kannst Du das denn näher erklären?“ Alle Schüler drehen sich zu dem kleinen Jungen um. Sichtlich errötet erklärt er dann etwas stotternd: „Nun ja, wenn wir zu Hause Kälber brennen, dann brennen wir den Kälbern immer ein solches Zeichen auf die Backe, damit mein Vater genau weiß, dass dies die Kälber von CRAMER sind.“

Auf dem nächsten Elternabend stellt sich Frau Maier den Eltern vor. Da sie gerade frisch aus Deutschland käme, sind ihr die namibischen Ausdrücke noch nicht alle geläufig und sie erzählt den versammelten Eltern von der eigentümlichen Bezeichnung des Buchstaben „C“. Dröhnendes Gelächter ertönt, jedoch ein Farmer im kurzärmeligen Hemd klopft der verstörten Lehrerin verständnisvoll auf die Schultern. Er verspricht, ihr Nachhilfeunterricht zu erteilen. Kurzerhand greift er zu einem kantigen Stück Kreide und schreibt einige Wörter aus dem täglichen Wortschatz an die Tafel.

„Meine Straße“ von Martin Rust

Meine Straße ist vielleicht nicht groß. Auf meiner Straße fahren keine teuren Autos. Meine Straße ist nicht einmal geteert, aber sie ist trotzdem besonders, denn es ist meine Straße.

Ja genau, meine Straße ist eine Sandstraße, die durch eine endlose Bushsavanne führt, vorbei am Waterberg. Der Geruch von Kuhfladen liegt in der Luft, von der Rinderherde, die hier am Morgen vorbei gezogen ist. Am Horizont lässt sich ein Auto erkennen, das eine riesige Staubwolke hinter sich her zieht. Meine Straße ist mit Stille umwogen, doch schließt man die Augen und hört genauer hin, ja dann raschelt es um einen herum von irgendeinem Vogelmännchen, das vielleicht einer Vogeldame gefallen will. Es ist heiß und ich fühle die Sonnenstrahlen, wie sie den letzten Tropfen Wasser aus dem eh schon ausgedörrten Straßenboden ziehen.

Für euch mag diese Straße wie eine gewöhnliche „Sandpad“ klingen, die es zu tausenden in Namibia gibt. Aber diese Straße ist dennoch besonders, es ist meine Straße.

Dieser Text entstand im Deutschunterricht der Klasse 12 unter Leistung von Frau Dr. Gohr im Rahmen der Unterrichtsreihe „Migrantenliteratur“. Ausgehend von einem Textausschnitt aus dem Roman „Erzähler der Nacht“ (1994) von Rafik Schami sollten die Schulerinnen und Schüler Texte über ihre eigene Straße verfassen.

Anfangs kann Frau Maier kaum glauben, dass es landestypische Wörter für so ganz gebräuchliche Begriffe wie „Straße“ geben könnte. Doch der Farmer erklärt ausführlich:

Für sehr viele landestypische Ausdrücke oder auch Satzphrasen gibt es gar keine hochdeutsche Erklärung. Sie sind in der Umgangs- sowie in der Schriftsprache geläufig und durchaus auch innerhalb einer gebildeten Ausdrucksweise akzeptiert. Vielfach sind Dinge im Farmalltag beschrieben und daher besitzen Farmkinder oft einen reichen Wortschatz an diesen Ausdrücken. Aber auch Satzphrasen haben sich eingebürgert, die im Hochdeutschen gänzlich unbekannt sind.

So „kriegt man als Namibier eher kalt“, als einem „kalt ist“. Auch gibt es hierzulande wenig Steine, sondern eher „Klippen“. Dabei gibt es kleine Klippen, große Klippen und auch riesige Klippen. Dieses weiß man vor allem dann, wenn man „auf Pad geht“ – eine Reise durch das Land unternimmt.

Fährt man dazu auf eine Farm, so weiß man ziemlich bald, dass Jungochsen „Tollies“ heißen und auf Portionsweiden, den „Kamps“, gehalten werden. Die Einzäunung heißt „Draht“ und der Draht hat sogenannte „Dropper“ zur Stabilisierung eingebunden. Entlang des Drahtes liegt die „Farmpad“; eine mehr oder weniger ausgefahre-

ne Fahrspur. Der Mittelstreifen dieser Fahrspur heißt „Middelmannetjie". Fahranfänger sind hier gefährdet, da sie das Auto „umschmeißen", also verunglücken können, falls der Wagen quer zur Fahrspur auf einen hohen „middelmannetjie" auffährt.

Auf der Pad fährt man mit dem „Bakkie", dem Kleinlaster, zum „Posten", der Viehstation, meist mit Wasserstelle.

„Kräle" und auch die „Manga" sind Einrichtungen, die Hantierung der „Beester", der Rinder, zu vereinfachen. Will man in die Stadt, führt der Weg zunächst einmal von der Farmpad auf die „Sandpad" und manchmal auch auf die „Gravelpad", je nachdem, wie rau die Oberfläche und ausgebaut die Pad eben ist. Dann kommt, wenn man Glück hat, die Teerpad. Diese geteerte Landstraße führt dann in die Stadt, wo es dann Straßen gibt, deren Namen recht uninteressant für die Orientierung sind. Besser ist es, man orientiert sich an Lokalitäten, wie z. B. „neben der Post", gegenüber von „Wecke & Voigts", „schräg hinter der Bank", oder auch in der Nähe von dem „Store", in dem man vor Kurzem eingekauft hatte.

Den Farmbetrieb allein zu bewirtschaften, fällt einem Farmer nicht ein. Meist hat er eine Anzahl von „Jungs", die wahlweise bei der Viehwirtschaft als „Rinderjunge" oder auch auf dem Farmgehöft als „Gartenjunge" tätig sind. Für die

„Jungs" gibt es eine „Kostkammer oder auch einen Store, manchmal auch einen Proviantraum", wo man Waren im kleinen Farmladen einkaufen kann.

Im Farmstore verkauft wahlweise die „Missies" oder auch der „Mister"; Chef oder Chefin, je nach dem, wie das intern geregelt ist. Maismehl und Zucker am meisten, weil man eben „Maispap" isst. Auch der Mister isst Maispap, sofern er noch Vellies und Khakihemden trägt. Die Vellies sind Halbschuhe, die ohne Strümpfe getragen werden können, früher aus roh gegerbtem Leder, oft selbst hergestellt, heute allerdings meist gekauft zu überteuerten Preisen, da durch die Touristen die Preise gestiegen sind. Auch hat die Qualität der Vel(d)schuhe oder „Vellies" stark nachgelassen.

Im Winter gibt es „Biltong"; Trockenfleisch zu Streifen geschnitten, wie es in zivilisierteren Breiten Gummibärchen und eine Tafel Schokolade gibt.

Zum Biltong kommt man durch die eigene Jagd auf Antilopen, die es auf den meisten Farmen gibt. Hat der „Mister" einen Sohn, den „Kleinen Mister", so kann dieser oftmals schon schießen, bevor er schreiben kann. Farmerkinder wachsen mit der Jagd, den Tieren im Busch, dem sogenannten „Veld" auf. Sie können im Sommer im „Bassin", im Wasservorratsbehälter am Posten, schwimmen gehen- oder auch im „Rivier", dem Trockenfluss, wenn er durch den Regen möglicherweise Wasser führt.

Die Afrikanische Steppe beheimatet eine Vielzahl von Büschen und Bäumen, die fast alle mit Dornen bestückt sind. Aber auch am Boden wachsen Pflanzen, die fast ausschließlich aus dorniger Saat, den „Pikas", bestehen. Hier gibt es die Morgensterne, aber auch die „Papierpikas", die das Barfußlaufen zur Qual werden lassen.

Aber auch die Stadt gibt Anlass zu eigenem Vokabular. Heutzutage muss man sehr vor den „Spietkops" den ‚speed cops' Acht geben, denn die schreiben schnell „ein Ticket", einen Strafzettel.

Lange bevor die Ladenschlussgesetze aufgeweicht wurden, haben die „Potchis", kleinere Läden in Händen von Portugiesen, auch an Sonntagen bis abends spät vom Hühnchen bis zur

„Schuhpolisch", Schuhwichse, so ziemlich alles verkauft. Auch kann man beim Potchi Holz und Fleisch für ein „Braaivleis" kaufen. Ein Braaivleis kommt einem deutschen Grillabend recht nahe, doch es würde keinem einfallen, hierfür etwa Kohle zu kaufen. Dazu haben wir unser klipphartes, schweres Kameldorn- und Mopaneholz. Eine bessere Glut gibt es kaum.

Dass man in die Schule gehen muss, um etwas zu lernen, wird spätestens dann klar, wenn man nicht nur „Bokkiewächter", also Ziegenhirte auf der elterlichen Farm werden will. Wer hoch hinaus will, der geht am Besten gleich nach Deutschland. Obwohl es als deutscher Namibier zwischen den „Deutschländern" sicherlich auch nicht immer einfach ist.

An diesem Abend kann Frau Maier nicht einschlafen. Der Mond wirft sein mattes Licht durch das Fenster, fast sieht es so aus, als würde er ihr zuzwinkern. „A" und „Z" geht es der Lehrerin durch den Kopf, „… A und Z". „Wenn man ein deutsches „Z" aus der Mondsichel ersehen kann, dann muss der Mond doch zunehmen. Doch es war doch erst vor ein paar Tagen Vollmond. Kann es denn sein, dass hierzulande selbst der Mond verkehrt am Himmel steht?" Lange denkt Frau Maier über dieses Land und seine Menschen nach. Wie einfach sie doch manchmal denken. Doch dann wird ihr mit einmal bewusst:

Es kommt auch hier, genau wie im Falle des Mondes, auf den Standort des Betrachters an. ◂◂

Sprachenvielfalt an der DHPS – Herausforderung für den Unterricht?

Reinhard Lipp

1. Einleitung

Ich bin seit Januar 2009 als Leiter der Vorschule der Deutschen Höheren Privatschule in Windhoek (DHPS) beschäftigt und bin an dieser Schule auf ein spannendes soziales Phänomen gestoßen, dem ich mich im Rahmen einer Bachelorarbeit[1] gewidmet habe.

Namibia gilt als ein Land mit einer großen Vielfalt an Sprachen und Kulturen, die neben einander existieren. Auch an meinem Arbeitsplatz erfahre ich dies täglich beim Umgang mit Kindern und Erwachsenen und kann dabei feststellen, dass diese Situation permanent eine enorme Anpassungsleistung erfordert. Aus dieser subjektiven Erfahrung heraus wurde ich auf eine Gruppe von Schülern aufmerksam, die sich in besonderem Maße und fortwährend an wechselnde kulturelle Bezüge anzupassen scheinen. Es handelt sich hier um die Schülerinnen und Schüler der DHPS, die nicht Deutsch als Muttersprache sprechen und in ihrer besonderen Situation zwischen der Sprache ihrer Familie und der in der Schule als „Wanderer zwischen den Welten" gelten können. Mit dieser Personengruppe befasste sich meine Bachelorarbeit im Studiengang „Heilpädagogik" der Evangelischen Hochschule Nürnberg. Ausgewählte Aspekte aus dieser Arbeit möchte ich in diesem Beitrag aufgreifen und im Hinblick auf die erwähnte Sprachenvielfalt und ihre Konsequenzen für die Unterrichtspraxis erweitern.

2. Sprachenvielfalt in Namibia

Überraschend für Reisende in Namibia ist stets die Vielfalt der Sprachen in diesem Lande und die Sprachkompetenz der Einheimischen, von denen sich jeder sicher in zwei Sprachen, oft auch in drei oder mehr Sprachen verständigen kann. Dies ist nicht zwangsläufig ein Ergebnis von schulischer Bildung, denn in Namibia ist die Zweisprachigkeit ein verbreitetes Phänomen, das seine Wurzeln in der Besiedlungs- und Kolonialgeschichte des Landes hat, aber auch durch unterschiedliche Mutterspra-

1 Lipp, Reinhard, Nichtdeutschsprachige Schüler an der Deutschen Höheren Privatschule in Windhoek – Ein „Spagat zwischen den Kulturen"? Beschreibung der Situation und Stellungnahme aus der Perspektive der Heilpädagogik, Bachelorarbeit im Studiengang Heilpädagogik der Evangelischen Hochschule Nürnberg, 2009

chen von Elternpaaren entsteht, deren Kinder mit zwei Sprachen aufwachsen.

In der Fachliteratur, die z. B. die Situation zweisprachiger Migranten in Deutschland beschreibt, wird davon ausgegangen, dass sich in einer solchen Situation im Allgemeinen trotzdem eine der beiden Sprachen als dominant und vom Individuum bevorzugt durchsetzt. In Namibia scheint dies jedoch häufig nicht der Fall zu sein und Schüler beschreiben dann, dass sie mit einer „echten Zweisprachigkeit" aufwachsen. Sie können selbst nicht sagen, welche der beiden in der Familie verwendeten Sprachen ihre dominante ist, in der sie beispielsweise bevorzugt schimpfen oder träumen. Befragt nach ihrer Muttersprache – beispielsweise beim Schreiben eines Lebenslaufes im Deutschunterricht – geraten sie dann manchmal in einen Konflikt.

Der Erfolg zweisprachiger Erziehung ist ohnehin nicht unumstritten. Einerseits gilt diese Methode des Spracherwerbs als große Chance, um in einer sensiblen Entwicklungsphase umfassende Sprachkompetenz in zwei Sprachen zu erlangen, so dass ein additiver Bilingualismus entsteht. Andererseits kann das Aufwachsen mit zwei Sprachen unter ungünstigen Rahmenbedingungen und bei entsprechender Vulnerabilität eines Kindes aber auch zu subtraktivem Bilingualismus führen. Im ersten Fall unterstützt das Erlernen der einen Sprache den gleichzeitigen Erwerb der anderen, im zweiten Fall beeinträchtigen beide Sprachen das Erlernen der jeweils anderen.[2] In wie fern diese Beobachtungen auf die Entwicklung von Kindern zu übertragen sind, die an der DHPS bereits im Vor- oder Grundschulalter Deutsch als weitere Sprache lernen, bleibt eine offene Frage.

Andererseits führt die Sprachenvielfalt in Namibia, die in nahezu allen Lebensbereichen vorzufinden ist, aber möglicherweise auch zu einer Gewöhnung an dieses Phänomen. Kinder, Jugendliche und Erwachsene treffen in Kindergärten, Schulen, Geschäften, Büros, Werkstätten, Behörden und Medien tagtäglich auf Menschen, die eine andere Sprache sprechen, und wechseln dann im Gespräch selbst bei Bedarf in eine andere Sprache. In Deutschland würde dies wohl oft Überraschung und Verunsicherung hervorrufen und teilweise zu einem Ende der Kommunikation führen. In Namibia wird lediglich zu einer der Sprachen gewechselt, die beide Gesprächspartner verstehen. Einheimische aller Bevölkerungsgruppen gehen mit größter Selbstverständlichkeit mit diesem Phänomen um.

3. Sprachenvielfalt an der DHPS

Zunächst ist festzuhalten, dass im Schuljahr 2009 eine Gruppe von 352 der 1142 Schüler der DHPS, also 30,8 %, nicht aus einem ausschließlich deutschsprachigen Elternhaus kommen. Die meisten dieser Kinder sprechen zu Hause Englisch (6,3 %), Afrikaans (5,8 %), Oshiwambo (3,9 %), Otjiherero (2,6 %), oder Damara/Nama (Khoekhoegowab) (1,8 %) und repräsentieren damit also die großen Sprachgruppen des Landes. Hinzu kommen weitere größere Gruppen, die in der Familie die Landessprache Englisch kombiniert mit Afrikaans (1,75 %) oder Deutsch (1,3 %) sprechen.

Daneben sind 10 weitere Sprachen als Hauptfamiliensprachen vertreten, wobei manche jedoch nur von sehr wenigen Schülern gesprochen werden, beispielsweise Chinesisch von einem einzigen Schüler oder Ibo von den vier Kindern einer einzigen aus Nigeria stammenden Familie.

Darüber hinaus sprechen einige Schüler der DHPS eine von 12 weiteren Sprachen, die in ihrer Familie eine Zweitsprache darstellt. Gelegentlich sind die Sprachkombinationen innerhalb der bilingualen Familien ausgesprochen „exotisch", beispielsweise Otjiherero und Serbisch oder Deutsch und Rukavango.

Insgesamt sind es 27 Sprachen, die die Schulgemeinschaft der DHPS beherrscht. Trotz der bekannten Sprachenvielfalt Namibias ist dies eine außerordentlich große Zahl, die selbst die Schulleitungsmitglieder der DHPS überrascht, die mit etwa 15 bis 20 Sprachen gerechnet hatten. Die Schüler dieser Schule begegnen also täglich Mitschülern mit vielen unterschiedlichen Muttersprachen. An dieser Stelle muss jedoch offen bleiben, ob sie dies als belastend

2 Van Thiel, Irmela, Einfach zweisprachig oder doppelt halbsprachig? Ist 1 + 1 = 2? Möglichkeiten und Grenzen mehrsprachiger Erziehung, in: Deutsche Sprachwelt, Ausgabe 36, Sommer 2009, S. 6

im Sinne eines „kulturellen Spagat" empfinden oder ob erwartet werden kann, dass Multilingualität damit zur Gewohnheit, zur Normalität und zu einem alltäglichen Phänomen wird.

4. Herausforderungen für den Unterricht

Zunächst ist festzuhalten, dass die Phänomene „Sprache" und „Kultur" nicht gleichzusetzen sind. Sprache ist nicht nur wesentlicher Bestandteil jeder Kultur, sondern gleichzeitig ein zentrales Medium, um im Prozess der Enkulturation und Akkulturation Kultur zu vermitteln.[3] Unter den unzähligen Kulturdefinitionen bezeichnen Segall et al. knapp und umfassend Kultur als „das Insgesamt all dessen (…), was Personen von anderen Personen lernen."[4] Aus einer umfassenderen Perspektive wird Kultur auch als der Teil der Umwelt verstanden, der von Menschen gemacht ist. Kultur bildet gemeinsam mit Natur ein Ökosystem, wobei kulturelle Produkte die Natur an den Menschen anpassen (z. B. Kleidung, Wohnraum, Werkzeuge) und gleichzeitig die Anpassung des Menschen an seine natürlichen Lebensbedingungen ermöglichen. Darüber hinaus stellt Kultur den Menschen, die gemeinsam in einem Ökosystem leben, die Handlungskompetenzen zur Verfügung, die sie zum Zusammenleben benötigen. Hierzu gehört unter anderem die menschliche Sprache. Demnach ist Sprache ein Teil der Kultur. Gert Hofstede führt darüber hinaus aus, dass Kultur „die Software des Geistes"[5] sei. Sie enthalte eine Menge „alltäglicher und gewöhnlicher Dinge des Lebens: begrüßen, essen, zeigen oder verbergen von Emotionen, Körperabstand zu anderen, lieben oder Körperhygiene"[6]. Neben Sprache sind also eine Fülle von weiteren Fertigkeiten, Informationen und Haltungen Bestandteil von Kultur. Die Begegnung mit einer anderen Kultur wird dadurch zu einer außerordentlich komplexen Aufgabe.

Narahari Rao, Dozentin an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken, strebt bei Begegnungen zwischen Kulturen eine offene Haltung an: „Was beim Verstehen einer anderen Kultur gelernt werden soll, ist (…) wie man mit der Welt umgeht (z. B. im Hinblick auf die Natur, die Gesellschaft, auf zukünftige und vergangene Generationen, usw.). Eine andere Kultur verstehen hat zu tun mit Lernen der Haltungen in einer anderen Kultur, die sich zeigt in der Art, wie die Menschen handeln. Dies bedeutet nicht, sich an eine andere Lebensführung zu gewöhnen. Es bedeutet vielmehr das Thematisieren des Umgangswissens, das sich von unserem eigenen unterscheidet. Interkultureller Dialog ist ein solcher Prozess der Thematisierung. Diesen möchte ich auch als die ‚Konstruktion einer Weltversion' bezeichnen.[7] In diesem Dialog spielt Sprache als Medium der Kommunikation eine zentrale Rolle.

Dass der interkulturelle Dialog jedoch nicht selbstverständlich einfach und erfolgreich verläuft, zeigen Phänomene wie „Kulturschock" oder Stereotype und Vorurteile gegenüber Menschen anderer Kulturen. Ludwig Wittgenstein stellte fest, dass „ein Mensch für einen anderen ein völliges Rätsel sein kann" und erklärt dieses Phänomen folgendermaßen: „Das erfährt man, wenn man in ein fremdes Land mit gänzlich fremden Traditionen kommt; und zwar auch dann, wenn man die Sprache des Landes beherrscht. Man versteht die Menschen nicht."[8] Er verweist hiermit auf die Problematik, dass Sprache nicht nur pragmatisch der Kommunikation dient, sondern gleichzeitig auch auf einem Weltbild beruht und implizit ein Weltverständnis transportiert. Auch wenn eine Fremdsprache auf hohem Niveau beherrscht wird, kann nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass der Sprecher die kulturellen Implikationen dieser „fremden" Sprache kennt bzw. verstanden hat und in gleicher Weise wie die muttersprachlichen Sprecher anwendet. Aus diesem Sachverhalt können in der Kommunika-

3 Dr. Oerter, Rolf/Dr. Montada, Leo, Entwicklungspsychologie, München 1998, Beltz Verlag, S. 90
4 Dr. Oerter, Rolf/Dr. Montada, Leo, Entwicklungspsychologie, München 1998, Beltz Verlag, S. 89
5 http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/mailproj/kursbu11.htm
6 http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/mailproj/kursbu11.htm
7 Rao, Naharari, Verstehen einer fremden Kultur, in: Matusche, Petra (Hg.), Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 24.–26. November 1988, München 1989, iudicum verlag, S. 111–112
8 Wittgenstein, Ludwig, Philosophische Untersuchungen, Frankfurt 1977, Suhrkamp Verlag, S. 358

tion erhebliche Missverständnisse entstehen, die umso schwerwiegender sind, als die Gesprächspartner sich dieser Differenzen und ihrer Ursachen meist nicht bewusst sind.

Aus diesen Überlegungen lässt sich ableiten, dass die Schüler der DHPS einer solchen Situation ausgesetzt sind. Sicher kann erwartet werden, dass die Lehrkräfte im Sprachunterricht neben der reinen Sprachkenntnis auch sogenannte landeskundliche Inhalte vermitteln, Traditionen und Brauchtum vorstellen, Schüler auf relevante soziale Situationen in anderen Ländern vorbereiten usw. Allerdings werden sie das zwangsläufig nur basierend auf ihrer eigenen „Weltversion" tun können. Die Schüler dagegen nehmen die Unterrichtsinhalte aus der Perspektive ihrer „Weltversion" auf, die auf ihrem kulturellen Hintergrund entstanden ist. Im Extremfall muss also trotz erfolgreichen Sprachunterrichts befürchtet werden, dass echte kulturelle Verständigung nicht stattfindet, so wie Wittgenstein mutmaßt: „Wenn ein Löwe sprechen könnte, wir könnten ihn nicht verstehen."[9] Es kann sogar nicht einmal ausgeschlossen werden, dass deshalb beide Seiten – trotz aufrichtigen Bemühens um Verständigung – eventuell bei entscheidenden Aspekten ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen und Haltungen gar nicht thematisieren können, da sie sich der Differenzen gar nicht bewusst sind.

Die verborgenen kulturellen Differenzen, trotz vordergründig gleicher Sprache, erlebe ich selbst im dritten Jahr meines Aufenthaltes immer wieder. In welchem Ausmaß Sprache kulturelle Inhalte „transportiert" und zum Ausdruck bringt, zeigt sich in besonders frappanter Weise am Deutsch der heute noch ca. 20.000 deutschsprachigen Namibier. Deren Sprache existiert seit ca. 120 Jahren in großer räumlicher Entfernung vom deutschen Sprachraum in Mitteleuropa gewissermaßen als eine „Sprachinsel". Durch diese Distanz, aber auch durch den Kontakt mit einer Vielzahl anderer Sprachen sowie durch ganz andere Lebensbedingungen als in Deutschland, haben im namibischen Deutsch besondere Entwicklungen stattgefunden. Das sogenannte „Südwester-Deutsch" gilt inzwischen als eigene Mundart. Darüber hinaus wird in Fachkreisen derzeit diskutiert[10], ob dieses Deutsch sich vom Hochdeutschen sogar so weit entfernt hat, dass es schon als „Hybrid-Sprache" gelten muss, also als eine Sprache, die stark von Einflüssen anderer Sprachen durchsetzt ist. Die Veränderung gegenüber dem Hochdeutschen ist deutlich am Wortschatz erkennbar, der eine Fülle von zusätzlichen Vokabeln enthält, die gebraucht werden, um Sachverhalte zu bezeichnen, die für den Lebensraum Namibias spezifisch sind. Beispielsweise wurde 2004 beim Internationalen Wettbewerb „Mein schönstes deutsches Wort", durchgeführt vom Deutschen Sprachrat und den Goethe-Instituten, in Namibia der Begriff „Schattenbaum" zum „schönsten deutschen Wort" gekürt. Dies ist ein Begriff, der von Deutschsprechenden zwar verstanden wird, aber doch einen Neologismus aus Namibia darstellt. Die reine Denotation des Wortes als „ein Baum, der Schatten spendet", kann zwar eindeutig entschlüsselt werden, doch die Konnotationen des Begriffes in einem Land in der subtropischen Klimazone, wo Schatten im Extremfall Leben retten kann, sind sicher weitaus vielfältiger, als es sich Mitteleuropäer vorstellen können.

Mit dieser komplexen Verflechtung von Sprache und Kultur sehen sich alle Lernenden und Lehrenden an der DHPS konfrontiert, die in ihrem „Mikrokosmos Schule" eine so außerordentliche Sprachenvielfalt vorfinden. Ist ihnen nicht bewusst, dass sie in einer anderen Sprache auch gleichzeitig auf andere kulturelle Phänomene, z. B. Haltungen, Einstellungen, Werte und soziale Regeln, treffen, sind Missverständnisse vorprogrammiert. Bekannt ist die kulturbedingte Differenzierung bei der formellen Anrede von Fremden, Erwachsenen oder Respektspersonen: Das Deutsche verwendet das „Sie" und unterscheidet dies vom vertraulichen „du", während das Englische in beiden Fällen gleichermaßen „you" benutzt. Eine weitere Variante ist die Anrede in der dritten Person, die einige Sprachgruppen Namibias wählen, um ihr

9 Wittgenstein, Ludwig, Philosophische Untersuchungen, Frankfurt 1977, Suhrkamp Verlag, S. 358

10 vgl. Referat „Deutsch in Namibia – eine Hybridsprache? Eine kritische Untersuchung mehrsprachiger Erziehung" von Vera Brunnert bei der Fortbildungsveranstaltung „Arandis-Tagung" am 18. Juli 2009 an der DHPS, Windhoek, Namibia

Gegenüber respektvoll anzusprechen: „Could Mister Lipp please explain it again?“ Geht nun der Schüler von seiner Muttersprache aus und überträgt deren Form der höflichen Anrede in die Fremdsprache, entstehen zwangsläufig Fehler, „komische Übersetzungen“ oder sozial unangemessene Formulierungen, die z. B. als Geringschätzung oder – im anderen Extremfall – als übertriebene Unterwürfigkeit verstanden werden können. Aufgabe der Lehrkräfte ist es m. E. daher, sich stets dessen bewusst zu sein, dass eine andere Sprache andere kulturelle Implikationen mit sich bringt. Dieser Grundgedanke muss den Schülern nahe gebracht werden, um im multisprachigen Umfeld der DHPS ein ausgeglichenes soziales Klima zu schaffen, in dem sich alle Beteiligten respektiert fühlen.

Darüber hinaus gehört gerade im Unterrichtfach „Deutsch als Fremdsprache“ Landeskunde zu den unerlässlichen Inhalten, um bei nichtdeutschsprachigen Schülern zumindest ein Grundverständnis für deutsche Kultur und Lebensweise, für deutsche Werte und soziale „Empfindlichkeiten“ zu vermitteln. Erfahrungsgemäß besteht bei den Schülern der DHPS Offenheit und ein großes Interesse an diesen Themen und im Allgemeinen kommen Schüler und Lehrer in einen regen Austausch, bei dem auch Lehrkräfte für ihr eigenes Verständnis anderer Kulturen profitieren können. Dies berichten auch Deutschlehrer in der Erwachsenenbildung, beispielsweise Kollegen, die am Goethe-Zentrum Sprachkurse geben. Für Erwachsene, die aus beruflichen Gründen Deutsch lernen, ist das Verständnis der kulturellen Implikationen der deutschen Sprache noch bedeutsamer, denn in Ausbildung oder Beruf können soziale Missverständnisse weitreichendere Folgen haben.

Eine enge Verbindung zwischen den Begriffen „Kultur“ und „Sprache“ stellt auch das Phänomen der kulturellen Identität her. Darunter wird das Zugehörigkeitsgefühl eines Individuums oder einer sozialen Gruppe zu einem größeren Kollektiv verstanden. Entscheidend ist hier die Vorstellung, sich von anderen Kollektiven durch kulturelle Aspekte wie Sitte, Brauchtum, Religion, Nation oder Sprache zu unterscheiden. Der Prozess der Identitätsbildung geschieht durch die Abgrenzung von „Fremdem“,

ist meist von starken Gefühlen begleitet und vermittelt schließlich das Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit in der eigenen Kultur[11].

Demnach ist anzunehmen, dass die deutschsprachige Minderheit der Namibier ein besonderes Interesse an der Pflege ihrer Sprache haben muss, um die eigene Identität zu erhalten. Im Unterrichtsalltag könnte die Empfindlichkeit, mit der manche muttersprachlichen Schüler oder sogar ganze Klassen auf die Korrektur ihrer Deutschkenntnisse reagieren, als eine solche „Verteidigung der eigenen Identität“ verstanden werden. An sich ist allen Beteiligten klar, dass der Deutschlehrer beim Verbessern von Fehlern nur seiner Aufgabe nachkommt. Jedoch scheint die Feststellung, dass ein Schüler, der „basisch alles verstanden hat“, hier einen Ausdrucksfehler begeht und keinesfalls Hochdeutsch spricht, diesen oft mehr zu kränken als die Korrektur einer falschen Mathematikaufgabe. Dies ist nicht verwunderlich, wenn man die Beherrschung der eigenen Muttersprache als Teil der Identität und Persönlichkeit versteht. Von Lehrkräften ist also in diesem Fall besondere Sensibilität und die Bereitschaft zur Diskussion gefordert.

In diesem Zusammenhang würde ich mir manchmal wünschen, dass „Südwesterdeutsch“ allgemein und öffentlich die Anerkennung als

11 http://de.wikipedia.org/wiki/Kulturelle_Identit%C3%A4t

„Mundart“ erfährt, so wie es der Lehrplan der DHPS bereits enthält. Jede Mundart, jeder Dialekt, besitzt seine uneingeschränkte Daseinsberechtigung im privaten Bereich, gleichberechtigt neben der Hochsprache, die im öffentlichen Bereich die verbindliche Sprachebene darstellt. Menschen identifizierten sich mit ihrem Dialekt, fühlen sich „in ihm zuhause“, sollten ihn im entsprechenden Lebensbereich – ohne Korrektur – benutzen und pflegen dürfen, insbesondere aber stolz darauf sein. Meines Erachtens leistet hier der namibische Kwaito-Musiker Ees Vorbildliches, um dem „Südwesterdeutsch“ zur internationalen Anerkennung zu verhelfen. In seinen Liedtexten wie auch in seiner aktuellen Kolumne „NAM-BOY BLOG“ in der Allgemeinen Zeitung vertritt, pflegt und zelebriert er das „Südwesterdeutsch“ mit so überzeugendem „Namflavor“, dass diese Mundart zweifellos als Bereicherung der deutschen Sprache angesehen werden darf. ◂◂

Ankommen in Namibia

Was macht ein MAP in Namibia?

Lutz Gohr

Endlich war es so weit. Ich hielt ihn in den Händen. Den Dienstpass in schönstem Rot. Jetzt war es amtlich – der Berufswechsel. Vormals promovierter Biologe, jetzt Ehemann der Lehrerin Martina Gohr. Mitreis(s)ender Ehemann oder Mit Ausgereister Partner (MAP) wäre meine Wunschvorstellung gewesen – nicht als Beruf, aber als soziales Stellungsbild. Wie dem auch sei, Ehemann steht jetzt als Beruf in meinem Pass und ich bin nicht nur seitdem meiner Arbeitgeberin innigst verbunden; sie erlaubt mir auch einige Nebenbeschäftigungen, zum Beispiel an der DHPS.

Lutz Gohr mit Frau und Kindern des Soutere Kindergartens in Katutura (Foto: Mareka Masule)

In Deutschland bestritt ich einen großen Teil meines Einkommens über Jahrzehnte als Dozent in der Erwachsenenbildung. Fingerfertige Sekretärinnen, smarte Verkaufsstrategen, gelangweilte Bürokräfte und überarbeitete Manager frischten ihr Wissen über die effektive Nutzung von Zeitvernichtungsmaschinen (Computern) in mehrtägigen Seminaren auf und kehrten mit dem Gefühl, mit wenigen Mausklicks viel erreichen zu können und einem IHK-Zertifikat in ihr Alltagsleben zurück. Was lag also näher, als den Kindern der DHPS ähnliche Glückseligkeit zu offenbaren?

So wurde ich im Zweitberuf OLK – Ortslehrkraft für Computer Studies. Fachlich kein Thema, didaktisch-methodisch arbeitete ich mich im Vorfeld durch den Hilbert Meyer und andere Werke durch, hospitierte in einer Schule in Deutschland, nervte meine Frau mit autodidaktisch fehlinterpretierten Referendarfragen, legte mir eine neue Brille und einige Schulmappen sowie einen Rotstift zu und sprang erwar-

tungsvoll in den mir anvertrauten, klimatisierten Computerraum.

Mir blickte das geballte Potenzial meiner eigenen Tochter in ihren Jugendjahren entgegen – und ich lernte es zu nutzen. Anfangs bereiteten mir Namen wie: Twahafifwa, Veeuza, Mbitarakuye oder Ngambui vor allem in der Aussprache noch einige Schwierigkeiten, aber da die meisten der DHPS-Schüler deutsche Namen tragen, gelang es mir nach einer allabendlichen Massage des Sprechapparates auch fremde Laute zu artikulieren. Ich lernte viel in der ersten Zeit – deutlicheres und langsameres Sprechen, besseres Englisch, Geduld und viel praktische Erfahrung unter der Anleitung von kundigen Kollegen, meiner Frau und durch schulinterne Fortbildungen. Die Kinder und Jugendlichen lernen auch – kooperativ, medieninteressiert, aktional, spielerisch und kompetenzorientiert. Viele gehen mit dem ICDL-Zertifikat nach Hause, dem internationalen Computerführerschein.

Kinder sind anders als Erwachsene – und das ist gut so! Gerade deswegen macht mir die Arbeit mit ihnen so viel Spaß. So konnte ich auch weitere Hobbies von mir einbringen – Fotografie und Schach – jeweils mit einer Arbeitsgemeinschaft.

Doch halt – ich habe meinen Hauptberuf. Der ist Ehemann. Deswegen arbeite ich auch nur halbtags. Als treuer Gefährte halte ich meiner Frau den Rücken frei und mixe die Getränke für die sommerlichen Sundowner auf der Terrasse. Ich organisiere zudem vieles, was neben der Schule anfällt; über das Stellen des Weckers für 5:30 Uhr morgens, die Zubereitung eines Oryxrückens nach Art des Hauses, die Planung einer Off-Road Campingtour durch das südliche Afrika und die Absitzung gewöhnungsbedürftiger Zeitspiele afrikanischer Behörden bis hin zu übertriebener Hobbyistentätigkeit in verschiedenen Bereichen.

Namibia ist wie Deutschland – nur mit Sonne und Elefanten, sagte einst ein Bekannter, der hierher ausgewandert ist. Stimmt zwar nicht ganz, aber damit können wir leben. Sehr gut sogar. ◂◂

Dr. Lutz Gohr

- Geburtsdatum: 13.08.1957
- Studium: Biologie und Physik, Promotion in Biologie
- Haupttätigkeiten:
  - Wiss. Assistent, Uni Düsseldorf Wiss. Mitarbeiter im Rechenzentrum der Uni Düsseldorf
  - Dozent für Computeranwendungen, IHK
  - Weitere Tätigkeiten als Webseitenentwickler
  - Anwendungsentwickler EDV
  - Buch- und Medienautor Aquaristik
  - Tierfotograf und -filmer
  - IP-TV-Produzent

Nächste Station: DHPS Windhoek, Namibia

Christine Hedtrich

„Wellige, wogende Dünen,
glutroter rieselnder Sand,
undurchdringliches Schweigen,
weites, einsames Land“
Hans A. Aschenborn

Januar 2011 – Ankunft Hosea Kutako Windhoek: neues Land, neue Menschen, neue Schule, neues professionelles Dasein. Und da war es auf einmal ernst. Ich hatte die Stelle mitten im Referendariat mit einem „Warum eigentlich nicht“ angenommen und danach nicht wirklich intensiv über meine Zukunftsentscheidung nachgedacht. In Windhoek am Flughafen stehend, hatte mich die Realität jedoch schnell eingeholt und auf einmal kamen die Fragen und auch Sorgen. Nebst Gedanken über meine neue Rolle als *volle* Lehrkraft, drängten sich zunächst

ganz praktische Fragen auf: Wo werde ich wohnen? Wie werde ich mich fortbewegen? Ist die Stadt überhaupt sicher genug für eine Frau alleine? Wird mein Kreislauf den nicht bedachten Höhenunterschied von über 1000 m und die Hitze mitmachen? Die morgendliche Müdigkeit nach einem zehn Stunden Flug ließ die vermeintlichen Probleme wohl überwältigender erscheinen, aber es sollte sich bald herausstellen, dass die zuvor an den Tag gelegte Sorglosigkeit ganz richtig war.

Es brauchte keine Stunde, um die ersten herzlichen Begrüßungsworte, „Schön, dass du hier als Lehrerin arbeiten wirst, es wird dir gefallen." entgegenzunehmen. Die Menschen sind von einer Herzlichkeit und Offenheit geprägt, die sich in den weiteren Begegnungen fortsetzen sollte und die ich bis heute bewundere. Auch alle anderen Bedenken wurden schnell aus dem Weg geräumt.

Jeder neuen Lehrkraft wird vor der Ankunft ein „Betreuungslehrer" an die Hand gegeben, an den man sich mit sämtlichen Fragen wenden darf. Daher gab es bereits im Vorfeld einen sehr regen und informativen E-Mail-Austausch bezüglich der neuen Lebens- und Arbeitsumstände. In Windhoek angekommen, setzte sich die Freundlichkeit und Offenheit der Schulgemeinschaft fort. Das Kollegium hat mich sehr herzlich aufgenommen, mir auf jede – vermutlich bereits zigfach gestellte – Frage eine Antwort gegeben, Hilfe angeboten und geleistet, auch wenn sie nur im Ansatz nötig war und mir von Anfang an das Gefühl gegeben, dass ich nicht alleine bin, sondern ein Teil der DHPS-Familie. Ähnlich erging es mir mit den Schülern und Eltern, die viel Verständnis für meine anfängliche Unbedarftheit im namibischen Kontext, die auch für viele Lacher sorgte, entgegenbrachten und mich, wenn notwendig, unterstützten. So waren Wohnungsmiete, Autokauf und Ankommen in Windhoek ziemlich einfach.

In den nächsten Wochen schloss sich ein intensives professionelles Vorstellungs- und Einführungsprogramm an. Nicht zu vergessen sei dabei die Einführung in namibische Weiten, namibische Ess- und Trinkgewohnheiten … so wurde der zuvor als Fehlnutzung der englischen Sprache belächelte „Sundowner" schnell zum geschätzten abendlichen Ritual.

Auch wenn in Namibia die Uhren anders ticken, Dinge etwas anders funktionieren, wird einem der Start in diesem Land durch die Herzlichkeit, Hilfsbereitschaft und Offenheit der Menschen sehr leicht gemacht und die fast ganzjährig sommerlichen Temperaturen haben sicher auch einen nicht unerheblichen Anteil an der guten Stimmung. ◂◂

Christine Hedtrich

- geboren 1981 in Deutschland
- 2001–2007 Lehramtsstudium für die Fächer Englisch und Geschichte an der Universität Leipzig und University of Essex/GB
- 2009–2011 Referendariat in Hessen
- seit 2011 Lehrkraft an der DHPS Windhoek, Namibia

Mythos Safarilehrer

Wolfgang Reinert

Was soll das sein – ein „Safarilehrer"? Als ich den Ausdruck zum ersten Mal hörte, stellte ich mir unwillkürlich einen Lehrer aus ganz alten Zeiten vor, womöglich noch aus Kolonialzeiten, der in den Ferien „in echt" auf Safari geht, um wilde Tiere zu jagen und zu schießen, womöglich noch mit einem schwarzen Diener, der ihm das Gewehr getragen hat – aus heutiger Sicht eine gespenstische Vorstellung. Ob es solche Kollegen jemals gegeben hat?

Heute gibt es sie mit Sicherheit nicht mehr. Der Ausdruck „Safarilehrer" hat sich aber gehalten in Namibia, wo ich von Januar 2005 bis Dezember 2010 an der DHPS als ADLK gearbeitet habe. Und diese Arbeit war nicht einfach: morgens um 5 Uhr 20 aufstehen, kurz vor halb sieben Fahrt in die Schule, 7 Uhr Unterrichtsbeginn. In Freistunden erledigte ich meine Arbeiten als Stufenleiter, das ging so bis zum Ende des Unterrichts um 13 Uhr 10. Dann zu Hause Mittagessen und Siesta, danach wieder in die Schule. Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, Sitzungen und Konferenzen, oft auch am Abend. Der Alltag eines Auslandslehrers an der DHPS in Windhoek ist unspektakulär und eher nicht safarimäßig.

An Wochenenden und in den Ferien hatte ich aber in der Tat Gelegenheit, die einzigartige Natur Namibias zu entdecken – mit Naturerlebnissen, die man so heute in Europa nicht mehr kennt und die ich mir als zivilisationsgeprägter Europäer anfangs auch gar nicht vorstellen konnte. Das begann natürlich damit, dass ich die großen touristischen Ziele Namibias kennenlernen konnte, den Etosha-Nationalpark zum Beispiel, der so groß ist wie Hessen und in dem die wilden Tiere in Freiheit leben, Elefanten, Giraffen, Zebras, Löwen, Antilopen. Oder das Sossusvlei, eine Dünenlandschaft in der Namib-Wüste mit den höchsten Dünen der Welt: roter Sand, der in der Sonne leuchtet.

Das alles aber sehen die „normalen" Namibia-Touristen aus Deutschland auch. Ich dagegen hatte das Glück, in Namibia Menschen kennenzulernen, Ortskräfte, Eltern von Schülern oder Farmer, die sich als „Deutsch-Namibier" im Land besser auskannten, als jeder Reiseführer es beschreiben kann, und die mir als „Jerry" (so nennen die Deutsch-Namibier die Deutschland-Deutschen) gegenüber unglaublich offen und aufgeschlossen waren. So wurden unsere Fahrten ins Land für mich dann am schönsten, wenn solche Freunde dabei waren, die uns „Deutschländern" eben nicht nur dabei geholfen haben, die seltenen Wüstenelefanten zu sehen, sondern uns auch Natur- und Kulturschätze gezeigt haben, von denen die meisten Reiseführer nicht einmal wissen, dass es sie gibt. Und die uns gezeigt haben, wie man in der namibischen Wildnis tage- und wochenlang leben kann, auch wenn es keine Spur menschlicher Zivilisation gibt, keine Stadt, kein Haus, kein Restaurant, kein Kino, keine Stromleitung, keinen Zaun, nichts. Nur die schon vorhandene Fahrspur, die man auf keinen Fall verlässt, um der fragilen Natur keinen Schaden zuzufügen. Natur pur: weite Savannen, silbern glänzendes Gras, dunkelbraune Bergkegel, ab und zu ein Strauß oder einige Springböcke, Trockenflüsse mit großen alten Kameldornakazien.

Was ist Natur für uns in Europa? Seit Jahrhunderten, wenn nicht Jahrtausenden ist der „zivilisierte" Europäer gewöhnt, sich die Natur zu unterwerfen, Wälder zu roden, Flüsse zu begradigen, Straßen zu bauen, Städte anzulegen. Natur galt uns immer als feindlich und als der menschlichen Kultur entgegengesetzt. Erst in jüngster Zeit beginnt auch in Europa ein Umdenken: die vielen – eigentlich von Menschen verursachten – „Natur"katastrophen haben uns gelehrt, dass es mit der menschlichen Beherrschung der Natur nicht so weit her ist. Wir beginnen gerade, zu lernen, dass das Projekt der „Naturbeherrschung" obsolet geworden ist und dass es doch sinnvoller wäre, sich wieder auf das Konzept der altgriechischen Stoiker zu beziehen, „in Übereinstimmung mit der Natur zu leben".

Diese uralte philosophische Position kam mir wieder in Erinnerung, als ich zum Beispiel einmal mit fast 100 Achtklässlern der DHPS auf Klassenfahrt war. Wir waren zu einer viertägigen Abenteuerfahrt auf die Farm Blumfelde gefahren, ca. 200 km südöstlich von Windhoek,

und die erste Aufgabe, die die Jugendlichen zu bewältigen hatten, war eine 18 km lange Wanderung zum Übernachtungsplatz auf einer Kalahari-Düne. Ich beteiligte mich, und irgendwann sagte einer meiner Schüler zu mir: „Herr Reinert, da vorne steht ein Kudu!“ Ich sah diese Antilope nicht, und er erwiderte: „Das macht nichts, wenn wir noch zehn Meter weiter gelaufen sind, rennt er weg, dann sehen Sie ihn auch.“ Und genau so kam es. Dieses Erlebnis zeigte mir, um wie viel mehr dieser vierzehnjährige Jugendliche an das Leben in der Natur und mit der Natur gewöhnt war als ich.

Wenn wir auf einer unserer vielen Reisen durch Namibia am Abend auf eine kleine Granitkuppe geklettert waren, um den Sonnenuntergang zu beobachten, von dort aus einen phantastischen Rundumblick über die grandiose menschenleere Landschaft genossen und dann sahen, wie der Himmel sich rot und röter färbt und wie ein Feuerball von Sonne hinter dem Horizont verschwindet, dann dachte ich manchmal in der Tat: eine solche Art von Safarilehrer zu sein, ist nicht verkehrt! ◂◂

Wolfgang Reinert

- 1949 geboren in Waldhausen im Remstal, Baden-Württemberg
- 1969–76 Studium der Mathematik, Geschichte und Philosophie in Tübingen und Darmstadt
- seit 1977 als Gymnasiallehrer tätig
- 1992–98 Auslandseinsatz an der Deutschen Schule Paris
- 2005–2010 Auslandseinsatz an der Deutschen Höheren Privatschule Windhoek (Leiter der Sekundarstufe I)
- seit 2011 als Fachbereichsleiter für das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld an der Bertolt-Brecht-Schule in Darmstadt
- seit 1977 verheiratet, zwei erwachsene Kinder, ein Enkelkind

Mein Freiwilligendienst in Namibia

Simone Schulze

In der Zeit von März bis August 2011 habe ich einen Freiwilligendienst an der DHPS Windhoek absolviert. Im Rahmen von *KULTURWEIT*, dem Freiwilligendienst des Auswärtigen Amtes in Kooperation mit der deutschen UNESCO Kommission bin ich für insgesamt sechs Monate nach Namibia gereist. Nach 10-tägiger, intensiver Vorbereitung in Form eines Seminars durch *KULTURWEIT* begann im März 2011 mein Freiwilligendienst. Neben mir sind noch drei weitere *KULTURWEIT*-Freiwillige nach Namibia ausgereist. Zum Zeitpunkt der Ausreise war ich 22 Jahre alt und hatte mein Grundstudium im Bereich Lehramt Sonderpädagogik abgeschlossen. Ich hatte mich etwa ein Jahr vorher dazu entschlossen, mein Studium für ein Semester zu unterbrechen, um weitere Auslands- aber vor allem Praxiserfahrung zu sammeln. Als ich mich im Mai 2010 bei *KULTURWEIT* beworben habe, wusste ich nicht, wohin ich gehen würde. Aufgrund meines Lehramtstudiums habe ich im Vorfeld den Wunsch geäußert an einer schulischen Einrichtung zu arbeiten. Über die Zusage für die DHPS

habe ich mich sehr gefreut, auch da mich das Land Namibia schon immer sehr fasziniert hat und ich mir gut vorstellen konnte, dort ein halbes Jahr zu verbringen.

Während der sechs Monate habe ich im Kindergarten der DHPS gearbeitet und am Nachmittag die englischsprachige Hausaufgabengruppe des Tagesheims betreut. Neben der Betreuung und Beaufsichtigung der Kinder des Kindergartens habe ich dort mit einigen Kindern in Kleingruppen gearbeitet, um sie auf spielerischer Weise beim Lernen der deutschen Sprache zu unterstützen. Wir haben Bilderbücher angesehen, deutschsprachige Lieder und Reime geübt und z. B. ein Memoryspiel dazu genutzt, um die Pluralbildung im Deutschen zu üben. Aufgrund der sprachlichen Vielfalt, die in Namibia besteht, brachten die Kinder des Kindergartens viele unterschiedliche sprachliche Vorkenntnisse mit und waren bezüglich ihrer deutschen Sprachkompetenz sehr heterogen. Neben Kindern, die Deutsch als Muttersprache erwerben, besuchten auch Kinder den Kindergarten, die vor Eintritt noch nicht mit der deutschen Sprache in Berührung gekommen waren. Meine Arbeit war sehr spannend und herausfordernd. Ich habe mich im Vorfeld mit dem Erwerb von Deutsch als Fremdsprache beschäftigt und in Zusammenarbeit mit dem Team des Kindergartens individuelle Schwerpunkte gesetzt, in denen ich die Kinder bestmöglich unterstützen konnte.

Die Betreuung der englischsprachigen Kinder des Tagesheims am Nachmittag bot mir die Möglichkeit meine englische Sprachkompetenz zu verbessern und zu festigen. Meine Arbeit war sehr abwechslungsreich und ich habe viel gelernt, was mir für meinen späteren Lehrberuf von Nutzen sein wird.

Neben meiner Arbeit an der DHPS habe ich meinen Freiwilligendienst dazu genutzt, um viele neue Erfahrungen zu sammeln und die Vielfalt der namibischen Kultur etwas besser kennen zu lernen. So habe ich zweimal pro Woche einen Afrikaanssprachkurs an der UNAM besucht und die Wochenenden dazu genutzt, um längere Ausflüge zu unternehmen. Namibia ist ein wunderschönes und sehr vielfältiges Land, voller Überraschungen. Mit den anderen Freiwilligen in Namibia stand ich stets im engen Kontakt, sodass ich neben meiner Arbeit an der DHPS auch Eindrücke in die Arbeitsfelder der anderen Freiwilligen bekommen konnte. Nach ca. drei Monaten sind wir nach Südafrika gereist, um dort gemeinsam mit den Freiwilligen aus Südafrika ein fünftägiges Zwischenseminar zu besuchen. Dort wurden viele Erfahrungen ausgetauscht und wir reflektierten ausführlich die bisherige Zeit in unserer Arbeitsstelle.

Mein Freiwilligendienst an der DHPS ging sehr schnell vorbei und auch heute, knapp ein Jahr später, begleiten mich die dort gesammelten Erfahrungen täglich.

Mein halbes Jahr an der DHPS hat mich sehr bereichert und mir viele neue, wichtige Eindrücke vermittelt. Es war interessant zu erleben, wie eine Deutsche Schule im Ausland arbeitet und ich bin sehr froh diese Erfahrungen gesammelt haben zu dürfen. Nach meiner Rückkehr nach Deutschland schloss ich meinen Freiwilligendienst mit einem weiteren fünftägigen Seminar in der Nähe von Berlin ab, wo ich alle anderen Freiwilligen traf, die ebenfalls einen sechsmonatigen Auslandsaufenthalt absolviert hätten.

Ich möchte mich an dieser Steller noch mal herzlich für die Unterstützung bedanken, die in an der DHPS bekommen habe. Vielen Dank an all diejenigen, die mich so offen empfangen und mir mit Rat und Tat zur Seite standen. ◂◂

Ganztagsbetreuung

Warteklasse, Chillroom, Bibliothek – Ganztagsbetreuung

Heike Uhrich

In Namibia sind junge Mütter mehrheitlich berufstätig. Ein Einkommen allein reicht in der Regel nicht aus um den Familienunterhalt zu sichern. Der Besuch von Privatschulen ist dabei nicht notwendiger Weise ein Luxus, sondern wird bereits zu Beginn der Familienplanung als „Kostenpunkt" eingeplant. In der Tat gehen viele junge Mütter arbeiten, um den Besuch einer Privatschule für ihre Kinder finanziell zu sichern.

Die DHPS kommt den Bedürfnissen der Familien, in denen beide Partner voll berufstätig sind, mit verschiedenen Angeboten der Ganztagsbetreuung entgegen.

In der Primarstufe der DHPS sind die Unterrichtszeiten nach Altersstufen gestaffelt, ebenso der Unterrichtsschluss: Ab 11:30 Uhr können Kinder der Klassen 1 und 2, ab 12:25 Uhr die der Klassen 3–5 die Angebote der so genannten Warteklasse kostenlos bis zum allgemeinen Unterrichtsschluss um 13:10 Uhr besuchen. Die Betreuerinnen der Warteklasse bieten den Schüler dabei eine Vielzahl an Aktivitäten. Zusätzlich zur Warteklasse besteht auch die Möglichkeit der Hausaufgabenbetreuung in den beiden letzten Unterrichtsstunden für Schüler der Klassen 1–5.

Darüber hinaus haben Eltern die Möglichkeit ihre Kinder im Tagesheim „Tintenklecks" unterzubringen. Das Tagesheim bietet ein Mittagessen in der Internatskantine der DHPS, professionelle Hausaufgabenbetreuung und diverse Spielaktivitäten an. Dieses Angebot ist und dem Internat der DHPS angegliedert.

Seit 2010 gibt es den so genannten „Chill room" als weiteres Betreuungsangebot. Ältere Schüler, die nachmittags Arbeitsgemeinschaften oder dem Nachmittagsunterricht besuchen, können hier nach Unterrichtsschluss „abhängen" oder eben „chillen", wie es in Namibia heißt. Professionelles Personal ist auch hier mit der Betreuung beauftragt. Die Schulbibliothek unter professioneller Leitung bietet Rückzugsmöglichkeiten und Internetarbeitsplätze, und ist täglich auch nachmittags für die Schüler geöffnet!

Im Schülercafe bzw. Kiosk gibt es für diese Kinder ein kostengünstiges Mittagessen.

Über diese Betreuungsangebote hinaus bieten wir unseren Schülern eine vielfältige Auswahl an kostenlosen Arbeitsgemeinschaften im sportlichen, musischen und künstlerischen Bereich. Die meisten AGs werden von Lehrkräften der DHPS angeboten. Externe, nicht schulische Angebote, die zum Teil kostenpflichtig sind, erweitern das schuleigene AG Programm. ◀◀

Diagnose und Fördern

Weil jeder eine Chance verdient

Tanya Beyer

Jan und Tobias sind zwei elfjährige Schüler der Deutschen Höheren Privatschule in Windhoek. Sie besuchen die 5. Klasse und lieben ihre Klassenlehrerin, die sie in den Fächern Deutsch und Mathematik unterrichtet. Sie gehen gerne in die Schule.

Jan und Tobias haben zweisprachige Elternhäuser und manchmal Schwierigkeiten, sich gezielt in Deutsch auszudrücken. Das Schulfach Deutsch gefällt ihnen gar nicht und sie haben wegen ihrer Rechtschreibschwierigkeiten immer große Angst vor den Prüfungen. Damit die Schule sie im Fach Deutsch unterstützen kann, besuchen Jan und Tobias den schulinternen Förderbereich.

Jan und Tobias sind trotz ihrer vielen Gemeinsamkeiten zwei völlig unterschiedliche Schüler mit völlig unterschiedlichen Bedürfnissen.

Jan ist ein Kind mit Asperger Syndrom und erhält neben dem Förderunterricht in der Rechtschreibung zusätzlich Unterstützung, um soziale und emotionale Facetten seiner Umwelt zu verstehen. Er kann Gruppenarbeit gar nicht leiden und möchte lieber alleine arbeiten und sich in Projekte über Dinosaurier oder Ritter vertiefen. Dies macht er seiner Lehrkraft und seinen Klassenkameraden manchmal lautstark und vehement deutlich.

Tobias kommt aus einer Familie, in der alle männlichen Familienmitglieder besondere Schwierigkeiten in der Lese-Rechtschreibung haben. Bei Tobias wurde eine isolierte Lesestörung diagnostiziert, die den Schriftspracherwerb seit der ersten Klasse negativ beeinflusst hat. Tobias meidet das Lesen und Vorlesen wann immer er kann.

Im Diagnose- und Förderzentrum der Schule bereitet sich Jan und Tobias Förderlehrkraft gerade auf eine neue Unterrichtsreihe vor. Während im letzten Tertial gezielt an der Stärkung der visuellen Differenzierung und dem Speichern von Wortbildern gearbeitet wurde, plant sie nun Übungen zur Stärkung des Wortschatzes und der grammatikalischen Strukturen.

Außerdem haben die beiden Jungen sich in die spannende Geschichte über den Grünen Ritter eingelesen und Tobias hat sich bereit erklärt, in der nächsten Stunde einen halbe Seite vorzulesen. Jan möchte Tobias gern danach seine Sammlung Wissensbücher über Ritter zeigen. Die Förderlehrkraft möchte, dass die beiden Schüler anschließend ein Rollenspiel ausarbeiten und dabei von den Ritterfiguren Gebrauch machen.

Um darüber hinaus auf die persönlichen Lerntypen und -modalitäten der Schüler einzugehen, hat die Förderlehrkraft ein Modul geplant, in dem die Schüler Buchstaben und Formen erfühlen sollen. Ihre Augen sollen dabei verbunden sein. Der haptische Bereich wird dabei stimuliert und hilft den Schülern bei der Wortbildspeicherung.

Um Jan und Tobias optimal in ihrer Entwicklung begleiten zu können, ist ein Hilfsnetzwerk installiert worden, welches ihren individuellen Bedürfnissen gerecht wird. Dieses gelingt am Besten durch einen regen Austausch zwischen

Eltern, außerschulischen Experten, Schulpsychologin, sowie der Förder- und Sprachlehrkräften.

Alle Beteiligten sind sich einig, dass der Schweregrad der Rechtschreibschwäche bei beiden Schülern sie dazu berechtigt, die Notenbefreiung in der Muttersprache, sowie in der ersten Fremdsprache Englisch beanspruchen zu dürfen. Jan und Tobias haben jeweils ein Gutachten, das von einem Schulpsychologen in Privatpraxis erstellt wurde und das noch nicht älter als zwei Kalenderjahre, und somit gültig ist.

Der Schulträger hat erkannt, dass sich im Bereich Förderunterricht ein zunehmender Bedarf bemerkbar macht und hat vorausschauend Mittel eingeplant, um ein Diagnose- und Förderzentrum mit eigenen Räumlichkeiten, qualifiziertem Personal und einer großzügigen Ausstattung bereitzustellen.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass in Namibia bis vor kurzem eine Sonderbeschulungsmöglichkeit für deutschsprachige Kinder nicht möglich war, sind wir stolz darauf dass unsere Schule sich zeitgemäß und flexibel auf neue Problembereiche einstellt.

Um die SchülerInnen der DHPS optimal zu Fördern, ist uns die Vernetzung zu externen Experten sehr wichtig. … weil jeder eine Chance verdient. ◂◂

(Aus Datenschutzgründen wurde auf Personenaufnahmen verzichtet und wurden Namen geändert.)

Tanya Beyer

- M. A. (Psych.) Psychology of Excellence; Ludwig-Maximilian-Universität München
- B. Ed. (Junior Primary); Universität Stellenbosch
- Seit November 2006 als Schulpsychologin an der DHPS tätig

Berufsberatung

Der Aufgabenbereich der Berufsberatung wird an der DHPS von zwei Lehrkräften betreut. Entsprechend den beiden Schulabschlüssen bzw. Hochschulzugangsberechtigungen, bieten wir Berufsberatung für die Schüler die eher in Südafrika studieren wollen und für die andere Gruppe, die sich in Richtung Deutschland bzw. Europa orientiert.

Seit dem Schuljahr 2003 ist die Funktionsstelle des Studien- und Berufsberaters für Deutschland eingerichtet worden. Die Zielsetzung ist, Schülerinnen und Schüler der Oberstufe für ein Studium oder eine berufliche Ausbildung in Deutschland zu gewinnen.

Bereits in der 9. Klasse gehen die Schüler zur ersten Orientierung in ein Betriebspraktikum. Seit 2011 werden Schüler und Eltern der Sekundarstufe II einmal im Jahr zu einem Berufsinformationstag/Careers' Day, bei dem externe Fachleute ihre Berufe vorstellen eingeladen.

Nach Einführung der DIAP (1. Prüfung 2009) ist zu beobachten, dass DHPS Schüler zunehmend ein Studium bzw. eine Berufsausbildung in Deutschland anstreben. Von 50 DIAP Kandidaten im Jahr 2012 entschieden sich 40 ihre Berufs- bzw. Studienkarriere in Deutschland zu beginnen.

Ich bin dann mal weg?

Erfahrungsbericht einer „freiwilligen" Berufsberaterin an der DHPS in Windhoek vom 10.07. bis zum 19.08.2012

Kerstin Sokolowski

Hape Kerkeling hätte gesagt: „Ich bin dann mal weg."

Dies war auch mein Plan. Für sechs Wochen nach Namibia fliegen, nach Windhoek, um genau zu sein.

Doch mir ging es nicht, wie Kerkeling, um Selbstfindung. Ich hatte mir in den Kopf gesetzt, jungen Namibiern bzw. Namibiadeutschen an der Deutschen Höheren Privatschule Windhoek bei der Orientierung im Dschungel der Studienlandschaft bzw. bei der Suche nach einem Ausbildungplatz in Deutschland zu helfen.

Anlässlich meines privaten Urlaubs im Jahr 2011 in Namibia hatte ich mit Eltern ehemaliger DHPS-Schüler Bekanntschaft geschlossen. Von diesen habe ich erfahren, dass vom Abiturjahrgang 2011 24 SchülerInnen eine Ausbildung bzw. ein Studium in Deutschland aufgenommen haben. Daraufhin entstand die Idee, Schüler der DHPS professionell zu unterstützen, da dies bisher leider offiziell (noch) nicht der Fall ist.

Das nötige Know How bringe ich als diplomierte Verwaltungswirtin mit, die bereits seit genau 20 Jahren in Diensten der Agentur für Arbeit in Wilhelmshaven steht. Nach einem dualen Studium in Mannheim war ich 8 Jahre lang in der Arbeitsvermittlung tätig, bevor ich 2005 Berufsberaterin wurde.

Mein komplett eigenfinanziertes und durch aufgesparten Urlaub aus dem Jahr 2011 mögliches Engagement sehe ich u. a. auch unter dem Aspekt des Fachkräftemangels. Aus diesem Blickwinkel wird die Akquise des bereits jetzt dringend benötigten deutschsprachigen Nachwuchses auch künftig mehr an Bedeutung gewinnen.

Quartier genommen habe ich während meines Aufenthaltes vom 06.07. bis 20.08.2012 zunächst im Chameleon Backpacker-Hostel in Windhoek. Nach 3 Wochen, also zum „Bergfest", wurde mir jedoch von Schulverwaltung das Angebot gemacht, mit ins schuleigene Internat einzuziehen. Der Umzug lies mich der „Schulfamilie" noch ein Stück näher rücken und trug außerdem dazu bei, mein Budget zu entlasten.

Während meines 6-wöchigen Aufenthaltes habe ich 150 Beratungsgespräche mit Schülern und deren Eltern geführt.

Außerdem konnte ich viele zusätzliche Aktionen organisieren, diese waren u. a.:

- Ein Vortragsabend für Eltern und Schüler der 9., 10. 11. und 12. Klassen zum Thema „Studienstandort Deutschland"
- Eine Abschlussveranstaltung der Methodentage der 10. Klassen zum Thema Glück mit Blick auf das Thema Berufswahl (Spaß + Erfolg = Glück)
- Die Bereitstellung des „Lexikons der Ausbildungsberufe" für alle Schüler der 9. Klassen im Rahmen der Vorbereitung auf ihr Betriebsparaktikum
- Eine Schulung für alle Lehrkräfte zum Thema „Einsatz der Medien zur Berufsorientierung im Unterricht"
- Eine Schulung der pädagogischen Kräfte im Internat
- Eine Vortragsveranstaltungen in den beiden deutschen Schulen in Swakopmund
- Die Teilnahme an Elternbeiratssitzung
- Die Resonanz auf meine Beratungsangebote war absolut überwältigend und überstieg meine Erwartungen bei Weitem.

Meine persönlichen Eindrücke waren vielfältig. Bemerkenswert war für mich, dass die namibiadeutschen Schüler wesentlich behüteter aufwachsen als es bei gleichaltrigen deutschen Schülern der Fall ist. Dies beruht u. a. sicherlich auf der Tatsache, dass ein sehr viel stärkerer Wert auf ein intaktes Familienleben mit geregelten Mahlzeiten gelegt wird. Außerdem sind die Kinder in Namibia auf Grund nicht vorhandener öffentlicher Verkehrsmittel auf den Transport durch die Eltern angewiesen, und kommen nach meiner Beobachtung so wenig in Kontakt mit der „Außenwelt". Auch das Schulleben an sich spielt sich in einer „kleinen deutschen Oase" ab. So ergaben sich viele Gespräche in einer sehr ehrlichen und vertraulich geprägten Atmosphäre. Eine vergleichbare Nähe zu den Kindern ergibt sich in Deutschland, auch auf Grund der Kürze der Schulbesuche, eher nicht.

Ein ähnliches Projekt zu wiederholen ist sicherlich kaum möglich. So wünsche ich mir, dass eine weitere Zusammenarbeit mit der DHPS bestehen bleibt und hoffe sehr, dass mein Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe" nachhaltig bleibt!

◂◂

Kerstin Sokolowski

- 1992 Abitur an der Cäcilienschule Wilhelmshaven
- 1992–1995 Studium in Mannheim; Abschluss „Diplom-Verwaltungswirtin" 1995–2004 Arbeitsvermittlerin für alle Berufsbereiche bei der Agentur für Arbeit Wilhelmshaven
- seit 2005 Berufsberaterin für alle Berufsbereiche bei der Agentur für Arbeit Wilhelmshaven

Begegnung

„Und auf einmal alles Deutsch“

Ingrid Diehl

„Ich habe gehört, dass die DHPS eine der besten Schulen in Namibia ist. Außerdem wollte ich noch eine Fremdsprache lernen, um somit größere Berufschancen zu haben.“, sagt Twahafifwa aus der Klasse 9 E 2/2012. Twahafifwa ist eine von knapp 20 „Neuen“, die im Jahr 2011 als so genannte Seiteneinsteiger zur Stärkung des englischsprachigen Zweiges der DHPS an die Schule kamen. Die „Neue 8. Klasse“ der DHPS wirbt um akademisch begabte Schüler anderer namibischer Schulen, die bis dahin noch nicht an einem regulären Deutschunterricht teilgenommen haben. In den Klassen 8 und 9 werden diese Schüler dann besonders intensiv im Fach Deutsch beschult, um sie so bis zum Einstieg in die 10. Klasse, dem Beginn der Sekundarstufe II, auf den gleichen Wissenstand zu bringen wie die englischsprachigen Schüler, die bereits ab der 1. Klasse an die DHPS gehen.

Ein Wechsel aus der 7. Klasse einer anderen Schule in die 8. Klasse der DHPS bietet sich an, da zu diesem Zeitpunkt an namibischen Schulen, nach Abschluss der so genannten Primary School, der Schulwechsel in eine der High Schools stattfindet.

Utani meint „Die DHPS ist eine riesige Schule und trotzdem sind alle sehr nett. Die Lehrer sind gut und kümmern sich sehr um uns. Die Vielzahl der AGs ist beeindruckend. Die Bibliothek ist super ausgestattet und macht das Erarbeiten von Projekten so viel leichter. Ich habe das Gefühl, ein Teil von etwas viel Größerem geworden zu sein. Ich werde mit so vielen anderen Traditionen und Vorstellungen konfrontiert … das wird mein Leben verändern …“

Nach zwei Jahren Probelauf stellt sich bei Lehrern und Schülern nun das Gefühl ein, das mit Zufriedenheit am besten beschrieben kann.

Können wir in die Theater-AG kommen? (Siglinde Hailer)

Eine große Anzahl Mädchen und Jungen standen im Februar 2012 beim ersten Treffen der Theater-AG in der Aula der DHPS. Das ist ja in der Regel nichts Besonderes. In der Tat sind meist viele Schüler am Theaterspielen interessiert. Aber das Besondere an diesen Schülern war, dass sie gerade erst seit einem Monat an der Schule waren und noch kein Wort Deutsch sprachen!

Ein starkes Grüppchen Neulinge, allesamt aus der 8 E2, der so genannten Seiteneinsteigerklasse hatte beschlossen: „Wir wollen es wissen und richtig mitmachen!“ Sie wollten hinein in die Theater AG, und zwar in die deutsche! Einhellig verkündeten sie: „Wir wollen Deutsch lernen“, obwohl es an der DHPS eine englische und eine deutsche Arbeitsgemeinschaft für Theater gibt.

Die Arbeit mit der Gruppe war spannend und hat allen großen Spaß gemacht, – auch wenn die Leiterin der Gruppe sich dann doch so manches Mal die Haare raufen musste, da die sprachlichen Voraussetzungen die ursprüngliche Planung zunichte machten. Aber, zum Schuljahresende 2012 präsentierte die Truppe dann eine gelungenen Aufführung selbst entwickelter Szenen, passend und authentisch, – auch wenn nicht immer im perfekten Deutsch! Im nächsten Jahr können Sie sich dann vielleicht an ein „richtiges“ Stück heranwagen!

Neugierde und Gespanntsein, so beschreiben die Neuen überwiegend ihre Gefühle beim Start an der DHPS. Es ist für alle auch eine emotionale Herausforderung, sich in die deutsche Schulgemeinschaft zu wagen. Aber, man fühlt, dass sich die Schüler dieser Herausforderung mit Begeisterung stellen und gerade dadurch ihr volles akademisches Potential entwickeln. ◂◂

Ingrid Diehl

- Am 9. April 1953 in Johannesburg, Südafrika geboren und dort aufgewachsen
- Ende 1973 B. A. in Sprachen an der damaligen RAU in Johannesburg
- Ende 1974 Lehrerdiplom in Stellenbosch
- 1975 an Staatsschule in Okahandja gearbeitet
- 1976 als Übersetzerin in Pretoria beim Militär gearbeitet
- 1977 zurück nach Windhoek und dort am Holy Cross Convent 2½ Jahre gearbeitet
- Zehn Jahre Pause
- Seit 1990 tätig an der DHPS
- Seit 2012 verantwortlich für den Seiteneinsteigerzweig

Das Patenschaftsmodell der DHPS

Marion Krooß

Allen Kindern die gleichen Bildungschancen zu geben, das ist leichter gesagt, als getan. Zumal für eine deutsche Auslandsschule, die nur Kinder aufnimmt, deren Eltern sich das Schulgeld leisten können. Die DHPS geht zusätzlich andere Wege.

Neben einer nicht unerheblichen Förderung durch den deutschen Staat hat die DHPS ein erfolgreiches Patenschaftsmodell entwickelt, das es vor allem Kindern aus sozial schwachen Familien ermöglicht, eine Schulausbildung an der DHPS zu absolvieren.

In der englischsprachigen Abteilung, vor allem in den Klassen der Neuen Sekundarstufe, unterrichten wir viele Schüler und Schülerinnen aus Familien, die nur über sehr geringe Einkommen verfügen. Sie kommen aus den ehemaligen Townships von Windhoek, Katutura und Khomasdal. Todesfälle und Trennungen gehören zum Alltag dieser Kinder. Oft gibt es nur noch eine Mutter oder eine Tante, die sich um das Kind kümmert.

Da die DHPS aufgrund ihres Bildungsangebots gute Zukunftschancen bietet, ist es wünschenswert, dass auch begabte und engagierte Schüler/innen aus sozial schwächeren Familien hier einen qualifizierten Abschluss machen können. Gerade sie sind oft hoch motiviert, da eine gute Ausbildung die Chance bietet, dem Teufelskreis der Armut zu entfliehen.

Das vor etwa sieben Jahren entwickelte Patenschaftsmodell hat sich zu einer nicht wegzudenkenden Institution unserer Schule entwickelt. Gegenwärtig können sich etwa 20 Kinder und Jugendliche glücklich schätzen, einen Paten zu haben. Die finanzielle Unterstützung, die einen großen Anteil, manchmal sogar den gesamten Betrag des Schulgeldes abdeckt, ist natürlich ein wesentlicher Faktor. Die Paten spenden im Durchschnitt zwischen 50,00 € und 150,00 € monatlich. Aber das Sponsoring ist nicht alles. Über die Jahre haben sich zwischen einigen Schülern der DHPS und ihren deutschen Paten gute Beziehungen entwickelt. So war Operi Kamburona (jetzt 11. Klasse) auf Einladung ihrer Patenfamilie schon zweimal für sechs Wochen in Deutschland, wo sie zusammen mit ihrer Patenfamilie Weihnachten gefeiert hat, Skifahren war und wo Operi vor allem Deutschland, von dem sie bislang nur im Unterricht gehört hatte, kennen lernen konnte. Andere Paten haben ihre Schützlinge hier in Namibia besucht. Rührend ist immer wieder die Motivation der Paten, einem Kind zu helfen, eine gute Schulbildung zu bekommen, und dem Kind, z. B. mit einem zusätzlichen Taschengeld, eine Freude zu bereiten,.

So äußerte sich beispielsweise Herr Schnitzler, der die Patenschaft für Lorentino Kisting (11. Klasse 2012) übernommen hat, zu seinen Beweggründen: „Wir unterstützen eine Reihe von Kindern in vielen Teilen der Welt über eine Hilfsorganisation. Unser Problem ist aber, dass wir nicht wissen, ob unsere Hilfe wirklich bei den Kindern ankommt. Wir haben zwar Fotos und Briefe der Kinder erhalten, in denen aber immer nur das gleiche steht, egal ob die Briefe aus Südamerika, Ostasien oder Afrika kommen: „In der Schule geht es gut voran, der Familie geht es gut, alle sind gesund, das Wetter ist schön …“. Unsere Fragen werden nie beantwor-

Patenkinder

Marion Krooß

- Geb. am 09.04.1967 in Rostock
- Zwei Töchter (13, 15) an der DHPS
- Verheiratet (Mann lebt auch in Windhoek, macht z. B. die Handball-AG in der DHPS)
- Studium Germanistik/Slawistik in Rostock
- Erster Einsatz als Diplom-Lehrerin am 01.09.1989 (mit 22 Jahren!!)
- Weitere Qualifikationen/Studium (berufsbegleitend):
  - Englisch Sek. I
  - Darstellendes Spiel
  - Deutsch als Fremdsprache
  - Diplom-Pädagogin
- 2008–2011 Auslandsdienstlehrkraft an einem türkischen Elitegymnasium in Izmir, hier Leiterin der Deutschen Abteilung
- Ab August 2011 Auslandsdienstlehrkraft an der DHPS Windhoek, hier Leiterin der Neuen Sekundarstufe
  - unterrichtet Deutsch und DaF in der Oberstufe
  - zuständig für das Patenschaftsprogramm

tet. Vielleicht ist das für die Kinder wegen der Hilfsorganisation schwierig. Diese muss ja dafür sorgen, dass die Briefe in eine Vielzahl von Sprachen übersetzt werden, wobei weltweit einheitliche Schreiben einfacher sein dürften. Daher können wir nicht sicher beurteilen, ob es diese Kinder überhaupt gibt. … Aus diesen Gründen kam uns die Idee, uns an eine Schule zu wenden. Wir hatten die Hoffnung, Menschen zu finden, die ohne Zweifel tatsächlich vorhanden sind. Wir sind Frau Krooß von der DHPS für die Vermittlung sehr dankbar. Die Unterstützung Lorentinos braucht sich nicht auf das Schulgeld zu beschränken sondern ich wäre auch daran interessiert, mit Rat und Tat im übrigen Alltag zu helfen."

Wir fördern die Entwicklung zur freien Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung.

Aus dem Leitbild der DHPS

Gastschüler an der DHPS

Während einer Reise durch Namibia mit ihrem Vater entschied sich Constance Jauch, für ein Jahr als Gastschülerin an die DHPS zu gehen. Auslandsaufenthalte sind in Constances Familie „Programm" und so kam ihre Entscheidung, für ein Jahr die Schulbank im südlichen Afrika zu drücken, nicht als Überraschung.

Zunächst was Constance im Internat der DHPS untergebracht, fand dann aber schnell Freunde und „siedelte" zu einer Gastfamilie um. Aus geplanten 12 Monaten Aufenthalt in Namibia an der DHPS wurden dann in der Tat drei Jahre. „Obwohl es im ersten Jahr wirklich nicht ganz einfach war, so weit von zu Hause weg zu sein, habe ich mich doch nach 10 Monaten spontan dazu entschlossen, meinen Aufenthalt zu verlängern. Natürlich faszinierte mich das Land mit seiner unglaublichen Weite, aber meinen Entschluss, länger dort zu bleiben, fasste ich letztlich, weil es mir in der Schule so gut ging!", meint die 16-Jährige rückblickend.

Außerdem empfand sie die Lebensweise, die Einstellung gegenüber den Alltagsproblemen als vergleichsweise entspannt. Die Hektik ihrer Heimatstadt Köln und die deutsche Pünktlichkeit hat sie nicht vermisst. Zwar fehlte ihr natürlich die Nähe und Unterstützung ihrer Eltern und Geschwister, doch so Constance: „Ich wurde immer herzlich aufgenommen und konnte immer mit der Hilfe meiner namibischen Schulkameraden rechnen und mich auf meine Gastfamilie verlassen. Überhaupt finde ich, dass man in Namibia generell freundlicher miteinander umgeht. Sicher spielt dabei die kunterbunte Mischung Menschen unterschiedlichster Herkunft eine große Rolle!"

Krass waren für Constance vor allem die extremen sozialen Unterschiede. Sie hat schnell realisiert, dass Selbstverständlichkeiten wie eine warme Mahlzeit und ein Dach über dem Kopf für die Mehrheit der namibischen Kinder und Jugendlichen immer noch ein Luxus sind. „Ich habe wirklich zu schätzen gelernt, welches Privileg ich in den drei Jahren leben durfte: super Gastfamilie, super Freunde und dann auch noch eine Schule, in die ich echt gerne gegangen bin! – Mein Namibiaerlebnis als Gastschülerin der DHPS war Klasse!"

AGs und Initiativen

JUGEND DENKT UM.WELT

Carsten Antoni

Das Projekt „Youthinkgreen – jugend denkt um.welt“ (http://youthinkgreennam.org/namibia/) bildet Jugendliche zu Klimabotschaftern aus. Schüler aus aller Welt sind aufgerufen sich im Kampf gegen den Klimawandel aktiv, kreativ und kritisch für eine global nachhaltige Entwicklung einzusetzen, – und die DHPS ist mit dabei!

Im April 2012 waren 20 Schülerinnen und Schüler der DHPS unter Leitung von Herrn Carsten Antoni zur internationalen Klimawoche in Wolfsburg eingeladen. Gemeinsam mit 200 Schülern aus 10 Ländern ging es eine Woche um das Thema Umweltschutz und Klima.

Das Ziel der Windhoeker Gruppe, die einzigen Verteter des afrikanischen Kontinentes(!), ist jetzt die Teilnahme am internationalen Jugend-Klimagipfel in Berlin im Frühjahr 2013.

Der Hauptfokus der AG gilt drei großen Projekten. Alle sollen die DHPS bzw. deren direkte Umgebung zu einem umweltbewussteren Fleck auf der Weltkarte machen, und dabei das Bewusstsein von Mitschülern, Eltern, Lehrern, Freunden wecken bzw verbessern.

Projekt 1 dreht sich um das Problem der öffentlichen Verkehrsmittel. Wer morgens vor Schulbeginn oder mittags zum Schulschluss an Windhoeker Schulen vorbei „muss“, dem zeigt sich überall das gleiche Bild. Hunderte von Autos, genervte Autofahrer, schusselige Kinder, die nicht auf den Verkehr achten. Ein täglich sich wiederholender Mini-Verkehrskollaps vor Windhoeker Schulhöfen. Grund ist das nicht vorhandene bzw. schlecht ausgebaute System öffentlicher Verkehrsmittel. Man wird privat „gebracht“. Zwar gibt es einige Fahrgemein-

Meine grüne Zukunft

Nandi Merdes

Ein gelber Punkt in einem blauem Kreis. Das Basarlogo der DHPS gibt es seit etwa 1975. Jeder in Windhoek kennt es und weiß von weitem was in nächster Zukunft wieder stattfinden wird: der DHPS Basar.

In diesem Jahr wollten wir das Logo dem Thema – der nachhaltige Basar – anpassen. Um aber den altbewährten Wiedererkennungswert, der sich über die Jahre etabliert hat, nicht zu verlieren, war es mir wichtig, dass das neue Basarlogo sich dem alten anpasst.

Ich habe mir den Kreis des bisherigen Logos zunutze gemacht und ihn mir als Erde vorgestellt. Die Hintergrundfarbe wurde durch viele saftig grüne Blätter als Zeichen der Nachhaltigkeit ersetzt. Auf der Erde – oder um das noch erkennbare Logo – sind verschiedene typisch namibische Elemente der Nachhaltigkeit aufgereiht:

Der Windmotor, den es schon seit über 100 Jahren in Namibia gibt und der genau hier, wo heute die DHPS steht, 1909 auf der Landesausstellung vorgeführt wurde. Die Christuskirche und die Eselskarre sind Symbole der Vergangenheit, das neue Nationalmuseum repräsentiert die Gegenwart und die Fahrräder, die Solarplatten, das Elektroauto und die Windräder sind Symbole für eine hoffentlich grüne Zukunft!

schaften, im Großen und Ganzen allerdings sind die Autos nur mit 2 bis 3 Personen besetzt. Mamas Taxis – ein echter Dorn im Auge eines jeden umweltbewussten Mitmenschen. Dieses Übel wenigsten an der DHPS anzugehen ist Ziel Nummer 1 der YouThinkGreen-Gruppe! In Zusammenarbeit mit der Abteilung „School of Natural Resources and Tourism" der Technischen Universität/Polytechnic of Namibia soll ein Schulbusnetz entwickelt und etabliert werden.

Projekt Nummer 2 war die Mitorganisation des Schulbasars im August 2012 mit dem Ziel, diese größte Schulveranstaltung im Jahreskalender der Schule unter ein „grünes", umweltfreundliches Motto zu stellen. Und dies ist der Gruppe wirklich sehr gut gelungen. Der Schulbasar blickt auf eine jahrzehntelange Tradition zurück und nun galt es, die Verantwortlichen von einem „grünen" Konzept zu überzeugen. Weniger Abfall, organisches Essen, kompostierbares Geschirr und Besteck, Mülltrennung, Informationen zum Thema Umwelt und Klima – diese Punkte standen ganz oben auf der Liste der Ideen.

Manche Idee war nicht einfach umzusetzen. Kompostierbares Besteck und Geschirr z. B. ersetzte die gewohnten Plastikwegwerfteile, kostete aber mehr Geld als geahnt, da in Namibia nicht verfügbar.

Die Mitschüler davon zu überzeugen, die Stände zur Unterhaltung und Verköstigung dem grünen Thema anzupassen, war relativ unproblematisch, und die grünen Ideen reichten von Tellern aus Palmwedelblättern bis hin zu Pfand für Popcorntüten. Auch die Mülltrennung lief unkompliziert, ist man doch seit einiger Zeit an die Nutzung der verschiedenen Tonnen auf dem Schulhof gewöhnt.

Dass der so genannte „Eco Pub Quiz" zu einem absoluten Unterhaltungsknüller am Abend werden sollte, war eine große Überraschung. Schüler-, Lehrer- und Elterngruppen wetteiferten in der Beantwortung kniffliger Ökofragen.

Teil des Basarkonzepts war auch eine Ausstellung lokaler Anbieter rund um das Thema Solarenergie, Recycling und organische Produkte. Auch diese Idee wurde erfolgreich umgesetzt und fand großen Anklang bei den Besuchern!

Mit **Projekt Nummer 3** hat sich die Gruppe die Wiederinstandsetzung eines Windrades zur Wasserversorgung der kleinen Gemeinde Ghaus im Damaraland vorgenommen: ein Bericht von Imke Jensen (Foto: Karl Riehtmüller), beides Mitglieder der YouThinkGreen-Gruppe der DHPS:

Das neueste Projekt von YouThinkGreen, der Umweltinitative an der DHPS – Hilfe für Ghaus!

Wasser ist eine der wichtigsten und wertvollsten Ressourcen auf unserem Planeten. In einem Entwicklungsland wie Namibia ist Wassermangel eines der größten Probleme, mit dem vor allem Bewohner ländlicher Regionen zu kämpfen haben. Jede vorhandene Wasserquelle sollte daher sinnvoll ausgebaut und genutzt werden können. In der Gemeinde Ghaus im Damaraland steht das dortige Windrad plus Wasserpumpe schon seit Dezember 2011 still und unbenutzbar. Nachdem Elefanten die bestehende Schutzmauer durchbrachen, waren sowohl das Windrad als auch der Pumpenblock so stark beschädigt, dass eine Wasserförderung seither nicht mehr möglich ist. Die Einwohner müssen nun schon seit

Monaten mehrere Kilometer zurücklegen, um an sauberes Wasser zu gelangen. Die Dorfgemeinschaft verfügt nicht über die nötigen Mittel, diese Anlage wieder in einen funktionstüchtigen Zustand zu bringen.

Daher hat sich das namibische YouThink-Green-Team zum Ziel gesetzt, mit verschiedenen Aktionen genügend Geld einzusammeln, um die Reparatur des Brunnens zu übernehmen.

Zum Start fand am Freitag, den 26.10.2012 ein schultrachtfreier Tag statt, den jeder Schüler in Freizeitkleidung mit N$ 5,00 unterstützte. Zudem wurden in den Pausen von den Teammitgliedern selbstgebackene Kuchen, Muffins und Cupcakes an Schüler und Lehrer verkauft. Der erfreuliche Erlös dieser Aktion betrug N$ 6.000. Um die Gesamtkosten des „Projekt-Damaraland" von ca. N$ 40.000 übernehmen zu können, müssen allerdings noch weitere Fundraising-Aktionen folgen. Geplant sind u.a ein Sponsoren-Aufruf und ein Brötchenverkauf beim nächsten DHPS-Sportfest.

Jede Art von Unterstützung für dieses soziale Projekt der jungen Namibier an der DHPS ist sehr willkommen.

Bei Interesse wenden Sie sich bitte an den You ThinkGreen-Projektleiter Herrn Carsten Antoni unter der E-Mail-Adresse: carstenantoni@gmail.com

Tradition trifft Innovation – Schulhofneugestaltung

Siglinde Hailer und Silke Berens

Die Bund-Länder-Inspektion 2011 hat an der DHPS diverse Projekt initiiert. Arbeitsgruppen bildeten sich, lösten sich auf, strukturierten sich um, bildeten sich neu. Eine Gruppe, die besonders auffiel – weil ihre Arbeit nicht im stillen Kämmerlein hinter verschlossenen Türen geleistet wurde, war die Gruppe der „Schulhofneugestalter". Hier sah man von Anfang an, es tut sich was. Dinge sind in Bewegung. Da wird vermessen, da wird geschoben, gebuddelt, angestrichen … kritische Blicke und Bemerkungen so nach dem Motto „Die BLI lässt grüßen … ob das wohl was wird …" gab es viele.

Aber, allen Unkenrufen zum Trotz, erreichte die Arbeitsgruppe (fast) alle Ziele vor der Inspektion im April 2011 und arbeitet darüber hinaus weiter. Zusammengearbeitet haben zwischen Oktober 2010 und April 2011 Lehrer, Eltern Schüler und der externe Kooperationspartner „Cross Training/Undenge Landscaping", um den Schulhof der DHPS neu bzw. um zu gestalten.

Im weitesten Sinne ging es uns um die Gestaltung unseres Schulraumes bzw. um das Leben und Agieren in diesem Raum. Schon in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts zog die Schule auf das heutige Areal in der Stadtmitte Windhoeks. Anbauten, Neubauten und Renovierungen in den 60er und 70er Jahren geben die heute vorhandenen Strukturen der DHPS vor. Brücken verbinden die einzelnen Gebäude und Sportanlagen der DHPS miteinander. Unsere Schule symbolisiert durch die verschiedenen Brücken, die die einzelnen Gebäude verbin-

den, eine Zusammengehörigkeit und auch ein Bindeglied zwischen Menschen verschiedenen Alters und verschiedener ethnischer Herkunft. An den durch Tradition vorgegebenen Liegenschaften ließ sich durch die Arbeit der Gruppe nichts Grundsätzliches ändern. Klar war aber, dass viele kleine Veränderungen, innovative Ideen zulassen würden, um so den heutigen Bedürfnissen von mehr als 1000 Schülern gerechter zu werden.

Das Konzept Schulhofgestaltung war an der DHPS schon längere Zeit mit der Fachschaft Kunst verbunden. Viele Projekte aus dem Kunstunterricht haben über die Jahre einen Platz an diversen Wänden der Schule gefunden, ob meterhohe Miro-Gemälde, witzige Graffiti oder optische Illusionsspiele, die durch lebensfrohe Farben und Formen die Schulatmosphäre bereicherten.

Kombiniert wurden jetzt traditionelle Gestaltungsmethoden aus dem Bereich Landschaftsdesign und Kunst mit Innovation durch einheimische Pflanzengärten und Metallbehälter, die traditionelle namibische Kulturobjekte (Oshiwambo Trink- und Essensgefässe) nachempfinden, ein modernisierter Schullogobanner, eine ‚space-age' Sitzgelegenheit in der Schuleingangshalle, ein kinderfreundlich gestalteter Primarstufenspielplatz und ein „funky" Schülerkiosk und Chill-Raum.

Die Schulbibliothek erhielt neue Computer und wurde mit Pflanzen, Sitzgelegenheiten und farbenfrohen Wänden schülerfreundlich gestaltet. Kinetische Projekte und Arbeiten aus Metall bzw. Weißblech bereichern den Außenbereich als gestaltendes Element optisch, werten ihn für die Benutzer auf und stellen auch einen Bezug zu namibischen Straßenhändlern her, denn auch sie arbeiten mit Blech und Metall, um kunsthandwerkliche Produkte, wie kleine Tierskulpturen oder Radiogeräte herzustellen. Die neuen Pflanzbehälter in unserem Schulhof sind mit einer vergleichbaren Technik hergestellt worden.

Im Juli 2011 bildete eine Multi-Media-Ausstellung und Vorführung in der Aula und im neu gestalteten Schulhof den vorläufigen Abschluss des Projektes: Die ausgestellten Kunstprojekte, Videovorführungen, klassischen Flötenstücke, ein Feuerspucker und eine Trommelvorführung der Trommel-AG bildeten ein gelungenes Abendprogramm. Produkte haptischer, visueller und audiovisueller Natur waren zu sehen und wahrzunehmen. ◂◂

Erste BläserKlasse im südlichen Afrika, natürlich an der DHPS

Thomas Jongebloed

Anfang März 2012 klangen ungewohnte Töne über den Schulhof der DHPS. Freitags zumeist, so gegen 11 Uhr. – Nicht alle wussten, es gibt eine BläserKlasse an der DHPS und die hatte begonnen zu üben. Mittlerweile spielt man schon recht gekonnt Melodien, aus Tönen wurden erkennbare Melodien, ein Modell wird erfolgreich!

Eine praktische Musikausbildung bleibt vielen Kindern in Namibia verschlossen, da das Fach Musik an den Staatsschulen in Namibia keine Berücksichtigung findet. An der Deutschen Höheren Privatschule dagegen wird Musik fast durchgängig mit zwei Wochenstunden unterrichtet. Die grundsätzliche Idee, eine BläserKlasse an der DHPS einzurichten, wurde im Januar 2011 geboren. Die Fachgruppe Musik forderte diverse Infomaterialien aus Deutschland an, wobei die erste Sendung nur aus einem zerrissenen Umschlag bestand, die beigelegten Broschüren hatten den Postweg nach Namibia nicht geschafft. Die zweite Lieferung kam im März 2011 unbeschadet an.

Wir legen Wert auf die ganzheitliche Entwicklung des Menschen.
Wir bereichern unser schulisches Leben durch Öffnung nach außen.

Aus dem Leitbild der DHPS

Die vielen Erfolge mit BläserKlassen im deutschen Schuldienst und die generelle Idee, mehr Musikpraxis im Schulalltag zu etablieren, und dies zusammen mit dem pädagogisch ausgereiften Konzept der BläserKlasse, überzeugten Schulleitung und Schulvorstand. Das Projekt „BläserKlasse an der DHPS" ging an den Start.

Die Suche nach einem Kooperationspartner für die Musikpraxis war vergleichsweise schwierig. Das Windhoeker „College Of The Arts", die staatlich Musik(-hoch)schule, sollte als Partner gewonnen werden. Zwar gab es zu wenig fachkundige Instrumentallehrer mit freien Deputaten, doch konnte nach vielen konstruktiven Gesprächen schließlich ein Kooperationsvertrag zwischen der DHPS und dem „College Of The Arts" unterzeichnet werden. Der Grundstein für eine zukünftige enge Zusammenarbeit zweier Windhoeker Institutionen im musisch künstlerischen Bereich war gelegt!

Nach der ersten Vorstellungsrunde in den 4. Klassen der DHPS im August 2011 kam eine Rückmeldung von insgesamt 18 Kindern, die weitere Planung – beflügelt vom Feedback – konnte auf den Weg gebracht werden.

Die Beschaffung der benötigten Instrumente von der Querflöte bis zur Tuba erwies sich als schwierig. Die großen europäischen Musikvertriebe unterhalten keine direkten Handelsbeziehungen für Blasinstrumente mit Namibia und die Musikgeschäfte des Landes importieren einen Großteil ihres Bestandes über Südafrika. Dies hat einen höheren Einzelpreis pro Instrument zur Folge und ein Scheitern des Projekts aufgrund der hohen Kosten drohte. Es musste eine Alternative gefunden werden. Der Blick fiel nach Süden und ein Musikhaus aus Stellenbosch, mit dem die Schule schon früher zusammengearbeitet hatte, unterbreitete schließlich ein akzeptables Angebot. Hochwertige Schü-

lerinstrumente zu beschaffen, sollte allerdings sechs Monate dauern. Auch beim Bezug des Notenmateriales kam die Hilfe – diesmal aus dem Norden – von außen; die guten Kontakt nach Deutschland erwiesen sich auch hier, wie in vielen vorangegangenen Situationen (Übersendung von Infomaterial, Tipps und Hilfestellungen zur rechten Zeit) als sehr nützlich.

Am Mittwoch, den 1. Februar 2012 ging es dann endlich los, alle Instrumente waren rechtzeitig eingetroffen und wurden nach Wunsch und Orchesterkriterien an die Schülerinnen und Schüler ausgegeben. Die Instrumentallehrer nahmen den Unterricht auf und seitdem wird mehrmals wöchentlich auf Blasinstrumenten der Musikunterricht praktisch umgesetzt. Im März 2012 konnten sich alle Musikkollegen der DHPS durch einen im Umgang mit BläserKlassen spezialisierten Musiklehrer aus Deutschland an einer eintägigen Fortbildung von den Möglichkeiten und Vorgehensweisen einer BläserKlasse überzeugen und letzte Zweifel am erfolgreichen Konzept beiseite legen.

Im August 2012 hat die erste BläserKlasse auf dem afrikanischen Kontinent dann das zweite Orchestertreffen der deutschen Schulen im südlichen Afrika musikalisch eröffnet und somit den ersten Auftritt ihrer hoffentlich langen Musikerkarriere erfolgreich bestritten! ◂◂

Thomas Jongebloed

- Jahrgang 1972, ist Studienrat mit den Unterrichtsfächern Erdkunde und Musik
- Tätigkeitsschwerpunkte:
  - GIS Multiplikator (Zusammenarbeit mit der Stadt Hannover & NILS)
  - Multimediaprojekt: Cityzooms Hannover, 2010
  - Curriculum Mobilität, Mitglied des Autorenteams „Denk(t)räume Mobilität“
  - Organisation Schüleraustausch, u. a. Shanghai-Austausch mit der Wu AI-High-School, Shanghai (2007, 2010 EXPO), Hannover (2006, 2008, 2010)
  - Erlebnispädagogik (Schulcurriculum)
  - Studienfahrten & Klassenfahrten Klassen 5–12
  - Orchesterreisen (Südafrika, USA, Brasilien, Ungarn, Italien)
  - Methodentraining (Mentor), Methodentage der Jahrgänge 5–10
  - Bisherige Schulen: Euregio-Gymnasium, Bocholt, Musikzweiggymnasium Goetheschule, Hannover

Internat

Einmal Heimer, immer Heimer …

Ernst-Ludwig Cramer

Unsere Familie ist seit der Gründung der Schule eng mit der DHPS verbunden. Das sind über 100 Jahre. Eine Zeitspanne, in der es viele Veränderungen gegeben hat. Eines jedoch hat sich nicht verändert: Die Schulkinder unserer Familie waren immer im Internat der Schule, dem Heim, untergebracht.

Im November 1987 legte ich das Matrik-Examen nach der 12. Klasse, an der Deutschen Höheren Privatschule (DHPS) in Windhoek ab. Ich kann mich noch genau daran erinnern, dass ich mir damals beim Verlassen des Haupeinganges gesagt habe: „Hier brauchst Du nun nicht wieder hin.“ Damals wusste ich nicht, wie sehr ich mich täuschen sollte. Meine Klassenkameraden hatten sich in den meisten Fällen entschlossen, nach einem zusätzlichen 13. Schuljahr die Abiturprüfung abzulegen. Ich allerdings wollte weg von der Schule, hinaus in die Freiheit, hinaus ins Leben. So habe ich mich zum Militärdienst an-

gemeldet und die guten Vorsätze einer Medizinerausbildung in den Wind geschlagen, was ich im Nachhinein sehr bedauert habe. In meinem jugendlichen Eifer erschienen das Abitur und ein langjähriges Studium als Zeitverschwendung. So habe ich jahrelang als selbstständiger Farmer und Berufsjäger auf unserer Familienfarm und auf Jagd in den entferntesten Gebieten Namibias, im Damaraland und im Buschmannland zusammen mit meiner Familie im Busch gelebt.

Heute, nach 25 Jahren Abwesenheit, bin ich als „Heimleiter" wieder an das Internat unserer Schule, unserem Heim, meiner „alten Penne", zurückgekehrt. Mittlerweile sind auch meine eigenen Kinder Schüler der DHPS, genau wie ich es einer war, mein Vater und der Bruder meines Großvaters.

Unser Lebensweg „mit der Schule" ist stellvertretend für viele andere deutschen Familien hier im Lande. Das Heim gilt als zweites Zuhause für die Kinder der Farmeltern, die trotz der inzwischen verbesserten Verkehrsanbindungen keine Möglichkeit haben, ihre Kinder jeden Morgen in die Schule zu bringen und mittags wieder abzuholen. Die Farmkinder verlassen das Elternhaus gezwungenermaßen mit sieben Jahren, und finden sich in einer völlig fremden Umgebung wieder. Die Eltern haben dann die Kinder nur am Wochenende und in den Ferien bei sich. Die Kinder müssen sich dem Schulalltag mit all seinen positiven sowie negativen Herausforderungen stellen – ohne Unterstützung von Papa und Mama.

Diese Zeit ist für die kleinen Heimkinder ein gravierender Einschnitt in ihrem Leben. Die Heimkinder lernen früh selbstständig zu sein, müssen sich durchboxen und Probleme selbstständig lösen. Emotionen bauen sich auf, für die selten ein Ventil gefunden wird. Spaß und Freude an der Schule und am Internatsleben stellen sich nicht automatisch ein.

Den Eltern fehlen von heute auf morgen plötzlich die Kinder. Der Betrieb im Heim wird scharf beobachtet und hinterfragt. Die Eltern haben ganz konkrete Wünsche: Regelmäßiges Zähneputzen, Tischmanieren und Hausaufgabenbetreuung sind nur einige wenige, profane, aber ernst zu nehmende Beispiele.

Rebecca Harises, DHPS Internatsschülerin, gehört zur Gruppe der Damara, eine der 12 verschiedenen Sprachgruppen in Namibia. Rebeccas Eltern haben sich entschieden, sie im Internat der DHPS unterzubringen. Für Rebecca hat dies den positiven Nebeneffekt, dass sie noch „tiefer" in das Leben an der deutschen Schule bzw. die Gewohnheiten ihrer deutschen Mitbewohner eintauchen kann.

„6 Uhr morgens im Schülerheim der DHPS, Almuttie kommt mich wecken." So beschreibt Rebecca den Start in einen normalen Schultag. Und Rebecca gesteht: „Almuth ist in der Tat nicht nur Erzieherin sondern auch ein bisschen Mutti für mich – daher der Spitzname!" Auf dem Weg zum Frühstück begrüßt der Heimleiter, Herr Cramer, Rebecca mit einem fröhlichen „Matisa"! Das heißt Guten Morgen in ihrer Muttersprache Damara, und Rebecca freut sich: „Denn unser lieber Herr Cramer signalisiert mir durch solche Kleinigkeiten, dass ich dazugehöre! Und so beginnen meine Tage (fast) immer mit einem guten Gefühl der Geborgenheit."

„EINMAL HEIMER IMMER HEIMER", dies ist einer der Slogans, den man oft von ehemaligen Internatsschülern hört. Rebecca findet, dass dieser Spruch auch auf sie zutrifft. Das Internat der DHPS, seit Jahrzehnten als „Schülerheim" bekannt und umgangssprachlich nur als „Heim" bezeichnet, wird seinen Bewohnern meist schnell zu einem zweiten Zuhause. „Irgendwie sind wir eben eine große Familie, jeder kümmert sich um jeden. Man lacht und weint zusammen", resümiert Rebecca auf die Frage, ob sie gerne im Internat wohnt.

In den ersten Ferien werden die ersten Veränderungen erkannt. Der Sprachgebrauch der Kinder verändert sich; bedingt durch die neue Umgebung, die Gruppendynamik und der Umgang mit vielen verschiedenen, fremden Kin-

dern. Plötzlich fallen Ausdrücke, die bislang im Umgangston völlig unbekannt waren. Die Tischmanieren verrohen, der Umgang mit den Geschwistern ist viel rauer geworden.

Das Heim steht in der Pflicht, stellvertretend für die Eltern, den Erziehungsauftrag zu erfüllen. Außerdem gilt es, die soziale Kompetenz auszubauen und zu stärken. Letztlich soll das Heim ein Zuhause sein oder diesem zumindest so genau wie möglich entsprechen. Gewiss keine leichte Aufgabe.

Die Kinder gewöhnen sich mit der Zeit an die neue Umgebung. Der Tagesablauf im Heim wird zur Routine, man positioniert sich gegenüber seinem Umfeld, gewöhnt sich an seine Mitschüler. Mit einem Male hat man Freude am Heim – die Routine gibt Sicherheit, man wächst als Teil einer „eingeschworenen Truppe" zusammen, man ist HEIMER.

Dieser Corpsgeist, wenn er einmal Fuß gefasst hat, hält vielfach über die ganze Schulzeit und auch über diese hinaus.

In den Zeiten, in denen ein großer Teil der DHPS-Schüler im Internat untergebracht war, wurde der „Corpsgeist" der Heimer auch in die Klassenzimmer getragen. Die anfängliche Polarisierung von „Heimern" auf der einen Seite und „Städtern" auf der anderen Seite verschwindet im Laufe der Zeit und in der Regel profitierten ganze Klassenstufen von der Präsenz der Heimschüler.

Kinderreiche Familien auf namibischen Farmen sind heute selten geworden. Schrumpfende Internatsschülerzahlen sind eine der Folgen. Die Pflege und Unterhaltung der Liegenschaften muss von einer kleinen Gruppe von „Heimeltern" getragen werden. – Die Kosten für die schrumpfende Zahl der Internatsschüler steigen stetig. Das „Schülerheim" als Pensionat für die Farmkinder wird es wohl in seiner traditionellen Form in der Zukunft nicht mehr geben. Der Heimer wird zur Randfigur in der Schülerschaft, bald ist es nicht mehr „in", ein Heimer zu sein.

Es bleibt die Hoffnung, Eltern und Kinder aus anderen Teilen der Welt für Afrika, für Namibia, für die DHPS begeistern zu können. Eine deutsche Auslandsschule mit angeschlossenem Internat, in einem Land gelegen, das unvergleichliche Naturschönheiten zu bieten hat, das ist schon etwas ganz Besonderes. ◂◂

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren ■ Beiträge	Heft	Seite
Apweiler, Arnold ■ Treffen der ehemaligen „Sibirjaken“	4	335
Bauer, Vanessa ■ Praktikumbericht aus Mailand	3	306
Besser, Hannelore ■ Fortbildung in Ägypten 2008 bis 2011	2	153
Besser, Hannelore ■ Kairo Zeit: 2008 bis 2011	1	71
Bock, Ritva/Vehlow, Marc ■ Karrierechance Ausland	1	63
Bosert, Ingrid ■ Herbsttreffen der VDLiA-Regionalgruppe SH/HH	4	333
Breyer-Rheinberger, Hannelore ■ Der VDLiA gratuliert seinem Ehrenmitglied Ingrid Bosert zum 90.	4	333
Breyer-Rheinberger, Hannelore ■ Und wieder grüßt das Sprachdiplom	2	179
Burkard, Helmut ■ Im Blick zurück – Ein Musiklehrer an der DS der Borromäerinnen in Kairo	4	406
Chahin-Dörflinger, Fatima ■ Von Teheran nach Göttelfingen	4	371
Dederding, Hans-Martin ■ Lebensfragen – zwei Beiträge	2	181
Dederding, Hans-Martin ■ Lebensfragen II	3	296
Dederding, Hans-Martin ■ Baden gehen	1	93
Devantié, Rainer ■ Abschied und Willkommen	4	352
Devantié, Rainer ■ Das Geheimnis des stabilen finnischen Bildungserfolges	3	271
Egenhoff, Manfred ■ DIHK-Veranstaltung in Berlin: Preisverleihung an deutsche Auslandsschulen	3	223
Egenhoff, Manfred ■ Es stand in der Verbandszeitschrift	4	424
Endres, Kurt ■ Oktober 2012 – 100 Jahre Deutsche Schule San José/Costa Rica	4	398
Endres, Kurt ■ PASCH-Fußball an der Deutschen Schule San José/Costa Rica	3	274
Fluch, Martin ■ Pachta hier, Pachta da, Pachtakor – eine Schulzeit watteweichen Stillstands	3	298
Fugmann, Martin/Busch, Anna ■ German International School Silicon Valley kooperiert mit Stanford University im Rahmen des Pan-Asian Music Festival in Stanford	2	151
Gabel, Martin ■ Sechs Jahre in Puebla/Mexico	4	360
Geisler, Johannes ■ Interview mit Rainer Hermann am 13.10.2011 auf der Frankfurter Buchmesse zu seinem neusten Buch „Die Golfstaaten. Wohin geht das neue Arabien“	1	77
Geisler, Johannes ■ An der Donau Strand, wo … PASCH-Projektauftakt „Donau verbindet“ im Obermarchtal	1	66
Geisler, Johannes ■ Neue Lissabonner Impressionen. Der Vorstand besucht die DS Lissabon	3	227
Grätz, Reinhard ■ Die DSB in schwerer See	4	401
Günzel, Ines ■ Teilnahme der DS Abu Dhabi auf dem Sprachenfest 2012 in Düsseldorf	3	278
Hiltner, Sophie/Schmidt, Juliana ■ Schüler machen Zeitung	1	62
Hube, Annette/Pehle, Michael ■ Angekommen! Zwei Erlebnisberichte	1	52
Kärchner-Ober, Renate ■ Rückkehr & Rückkehren – 15 Jahre Malaysia und kein Ende	4	379
Katalin, Radnai ■ Aus der Praxis – Blogs im Unterricht	2	130
Klein, Jochen/Putzer, Katharina ■ Ein Schulverein – zwei Schulstandorte	1	21
Klein, Jochen ■ 50 Seiten DS Shanghai!	1	17
Klein, Jochen/Pinno, Norbert ■ Die DS Shanghai auf der didacta 2011	2	122
Klein, Jochen/Pinno, Norbert ■ Sponsoren sind ein Plus für die DS Shanghai	1	61
Klingebiel, Thilo ■ Kompetenz aus Vielfalt – Gemeinschaft als Stärke	3	249
Lanyi, Christian ■ Lebendige Geschichtsstunde – deutsch brasilianische Begegnung jenseits von Carnaval und Sambarhythmen	2	159
Lauck, Manfred ■ Bund-Länder-Inspektion am EuroCampus	1	47
Lauck, Manfred ■ Ein kleines Stück Heimat	1	33
Lauck, Manfred ■ Vielfaltig, modern und komplex – die DS Shanghai am EuroCampus	1	28
Lawin, Heike ■ Ich bin drin	4	346
Lawin, Heike ■ Ich bin raus	4	373
Lehmann, Jürgen ■ 10 Uhr 10	1	94
Lehmann, Jürgen ■ Otto Steiner – Der erste und „längste“ Leiter der DS in Kobe (Japan) von 1909 bis 1927	4	426
Lehmann, Jürgen ■ Rudolph Sommer (1904–1999) – Das Schicksal eines „Viertel“-Juden, der das „III. Reich“ im Auslandsschuldienst überstand	2	165
Lehmann, Jürgen ■ Was ist das für ein Verein?!	3	309
Lother, Thomas ■ Dr. Reinhard Köhler, Ländervorsitzender des BLASchA, im Ruhestand	3	219
Mainka, Jan ■ Stärkere Kooperation mit der Wirtschaft – Gespräch mit der Direktorin der DS Budapest	2	147
Marsch, Ira ■ Auslandsschuldienst – eine Schule fürs Leben	4	355
McKenna, Aileen ■ Vernetzt lernen – die Schüler-Community der Website der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“	2	137
Müller, Johannes ■ Von Items, Subkriterien und Deskriptoren – Eindrücke von der letzten Bewertertagung	4	341

Autoren ■ Beiträge	Heft	Seite
Munderloh, Bernd ■ Frühjahrstreffen der VDLiA-Regionalgruppe Nord-West	3	213
Munderloh, Bernd ■ Herbsttreffen der VDLiA-Regionalgruppe Nord-West	1	4
Neimöck, Hartmut ■ Deutsche Welle – in Südamerika ohne deutsche Sprache	3	295
Ohler, Christian ■ Zwischen Olymp und Krise – Vier Jahre an der deutschen Schule Thessaloniki	4	348
Onyszkiewicz, Olga/Hoehne, Judith ■ Auschwitz verändert	2	142
Papenhausen, Horst ■ „Arte ambulante" – Ein portugiesisch-deutsches Projekt	3	284
Peleikis, Hans-Jürgen ■ Deutsche Auslandsschule exemplarisch – die DS Shanghai stellt sich vor	1	16
Peleikis, Hans-Jürgen ■ Kommunikation zum Vorteil der Schule: Interview mit dem Vorstandsbeauftragten und dem Leiter der PR-Abteilung	1	58
Pinno, Norbert ■ Privat getragen und öffentlich gefördert	1	57
Pinno, Norbert ■ Unternehmen Schule	1	55
PR (Autorenteam der Kommunikationsabteilung der DS Shanghai) ■ Kunst ein lebendiges Licht verleihen	1	39
PR ■ „English Skills" stufenübergreifend vertiefen	1	37
PR ■ Aktive Eltern in der Schule	1	49
PR ■ Da ist Musik drin!	1	38
PR ■ Gespräch mit dem Konsul: Bedeutung und Notwendigkeit der DS Shanghai	1	44
PR ■ Historie der DS Shanghai im Überblick	1	65
PR ■ Im Netzwerk der Auslandsschulen	1	46
PR ■ Mit Teamgeist und Professionalität für die Schule: Der Vorstand des Schulvereins	1	48
PR ■ Schulsport als Freizeitangebot!	1	41
Putzer, Katharina ■ Auf dem Sprung in die Berufswelt	1	40
Putzer, Katharina ■ Leben auf der Überholspur – in Shanghai	1	18
Putzer, Katharina ■ Mitgereist, Job gefunden	1	54
Putzer, Katharina ■ Schon früh in Sprachen „baden"	1	36
Putzer, Katharina ■ Schule in China – China in der Schule	1	42
Rachow, Ulrike ■ Zurück aus Lima/Peru in Rheinland-Pfalz	4	358
Remme, Hildegund ■ 400 Jahre Deutsche Schule Stockholm – Staatsoberhäupter feiern mit	3	268
Rheinberger, Hannelore und Lothar ■ Regionaltreffen Schleswig-Holstein-Hamburg im November in Glücksburg	1	5
Rheinberger, Hannelore und Lothar ■ Zwischen Tradition und Moderne: Die DS Porto	3	225
Sass, Anne ■ Medienvielfalt als Herausforderung – Sprachen lehren und lernen mit digitalen Medien	2	126
Schätzl de Arroyo, Bettina ■ Breit gefächertes Angebot: Wie man mit der Website der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft" im Unterricht arbeiten kann	2	134
Schmitz, Horst-Günther ■ Deutsche Schule Stockholm – 400-jähriges Jubiläum: 1612–2012	3	258
Schneider, Stephan ■ 2. Internationales Bildungsfest	4	338
Schneider, Stephan ■ Neues von der PASCH-Initiative (PArtnerschaftliche-SCHriftleiter-Initiative)	3	311
Schrimpf, Melanie/Rohde, Kerstin ■ Jungforscher im Einsatz	1	35
Schrimpf, Wolfram ■ DS Shanghai-Pudong: Wo der Schulleiter noch „Papa" heißt	1	23
Schrimpf, Wolfram ■ Ganzheitlich fördern	1	34
Schrimpf, Wolfram/Lauck, Manfred ■ Berufsalltag an der DS Shanghai	1	50
Schumann, Jürgen ■ Das deutsche Auslandsschulwesen muss öffentlich sichtbarer werden. Gespräch mit Professor Thies, dem ehemaligen Generalsekretär der Kultusministerkonferenz	1	8
Shilin, Zhou ■ „Jugend debattiert in China" 2012	3	280
Sicking, Bernhard ■ Der Bundeswettbewerb Fremdsprachen	1	89
WDA (Redaktion Thilo Klingebiel/Dorit Behrens) ■ Auslandsschulnetz.de – Das Expertennetzwerk	3	246
WDA ■ „Schluss mit der Berg- und Talfahrt!"	3	244
WDA ■ Das Reformkonzept – Erfolge des WDA	3	252
WDA ■ Die Deutschen Auslandsschulen – Erfolgsmodell „Made in Germany"	3	234
WDA ■ Die Partner des WDA	3	256
WDA ■ Gemeinsam sind wir stark – So sehen das auch unsere Mitglieder	3	248
WDA ■ Gemeinsam Zukunft tragen – Der Weltverband Deutscher Auslandsschulen	3	233
WDA ■ Gute Aussichten – Als Lehrer im Ausland	3	236
WDA ■ Im offenen Dialog – Austausch und Vernetzung weltweit	3	241
WDA ■ Kompetenter Service – Die WDA-Leistungen im Überblick	3	247
WDA ■ Über uns – Der WDA persönlich	3	245
WDA ■ Unsere Mitgliedsschulen – Das globale Netzwerk des WDA	3	238
WDA ■ WDA-Tagung 2012 – Meilenstein auf dem Weg zum Auslandsschulgesetz	3	242
Weile, Heike ■ Unsere Erfahrungen im Auslandsschuldienst	4	366

Autoren ■ Beiträge	Heft	Seite
Weisse, Ekkart ■ Im Oderbruch geboren – in der Welt zuhause	4	420
Wicke, Rainer E. ■ Deutsch von Innen und Außen – die Internationale Deutschlehrertagung 2013 in Bozen/Italien	4	422
Wicke, Rainer E. ■ Handlungsorientiertes und schülerzentriertes Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht	1	83
Wicke, Rainer E. ■ Neues von Jojo – Ein Unterrichtsversuch zum Einsatz der zweiten Staffel von „Jojo sucht das Glück" an der Deutschen Schule San José/Costa Rica	4	413
Wicke, Rainer E. ■ Weiß und Schwarz – türkische Malerei im DaF-Unterricht	3	291
Wicke, Rainer E. ■ Nachruf Lothar Bredella	3	215

Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken

Titel	Heft	Seite
Der Vorsitzende berichtet	1 ■ 2	3 ■ 118
	3 ■ 4	210 ■ 330
Persönliche Nachrichten / Verbandsnachrichten und Anschriften der Mitarbeiter/innen	1 ■ 2	7 ■ 120
	3 ■ 4	217 ■ 336

Rezensionen

Autor: Titel ■ *Rezensenten*	Heft	Seite
Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache ■ *Rainer E. Wicke*	1	100
Apweiler, Arnold: In den Weiten Russlands. Unterwegs als Mittler zwischen Ost und West ■ *Hans-Martin Dederding*	2	204
Benholz, Claudia/Kniffka, Gabriele/Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund ■ *Rainer E. Wicke*	2	185
Bimmel, Peter/Kast, Bernd/Neuner, Gerd: Deutschunterricht planen NEU, Fernstudieneinheit 18, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache ■ *Rainer E. Wicke*	3	316
Buchwald, Petra: Stress in der Schule und wie wir ihn bewältigen ■ *Günther Fecht*	1	97
Bührke, Thomas: Genial gescheitert ■ *Stephan Schneider*	4	442
Cercas, Javier: Anatomie eines Augenblicks ■ *Gunther Miklitz*	3	323
Conze, Eckart/Frei, Norbert/Hayes, Peter/Zimmermann, Moshe: Das Amt und die Vergangenheit. Deutsche Diplomaten im Dritten Reich und in der Bundesrepublik ■ *Ludwig Petry*	1	102
Dahms, Martin: Spanien – ein Länderporträt ■ *Nora Lucidi*	1	105
Delouche, Frédéric (Hg.): Das europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis ins 21. Jahrhundert ■ *Ludwig Petry*	2	189
Dimou, Nikos: Über das Unglück, ein Grieche zu sein ■ *Manfred Egenhoff*	2	195
Domisch, Rainer/Klein, Anne: Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für alle ■ *Rainer E. Wicke*	3	313
Dorn, Thea/Wagner, Richard: Die deutsche Seele ■ *Manfred Egenhoff*	3	317
Franz, Lisa: Ein Jahr in Buenos Aires ■ *Eckehart Knop*	3	327
Fritz-Schubert, Ernst: Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert ■ *Günther Fecht*	3	315
Fuchs, Thomas: Ein Mann von Welt. Eine Mark Twain Biografie ■ *Peter H. Stoldt*	4	446
Geier, Manfred: Aufklärung. Das europäische Projekt ■ *Peter Stoldt*	3	318
Global Governance: „Wie können China und Europa zusammenarbeiten?" ■ *Ulrich Mattern*	2	202
Grabowsky, Volker: Kleine Geschichte Thailands ■ *Manfred Egenhoff*	4	449
Hamm-Brücher, Hildegard: Und dennoch … Nachdenken über Zeitgeschichte, Erinnern für die Zukunft ■ *Hans Lubos*	3	321
Hermann, Rainer: Die Golfstaaten. Wohin geht das neue Arabien ■ *Johannes Geisler/Peter Stoldt*	1	107
Hinck, Walter: Gesang der Verbannten ■ *Günther Fecht*	2	195
Hintz, Antje: China hören ■ *Maria Baier*	4	450
Hinz, Antje: Mexiko-Hören. Eine musikalisch illustrierte Reise durch die Kultur und Geschichte Mexikos ■ *Gesa Knop*	4	448
Johnson, Boris: 72 Jungfrauen ■ *Peter H. Stoldt*	4	443
Kardel, Monika: China – Warum tut ihr euch das an? Briefe aus der chinesischen Gegenwart ■ *Manfred Egenhoff*	4	453
Kissinger, Henry: China. Zwischen Tradition und Herausforderung ■ *Manfred Egenhoff*	3	326
Klüver, Reymer/Wernicke, Christian: Amerikas letzte Chance – Warum sich die Weltmacht neu erfinden muss ■ *Nora Lucidi*	2	199

Autor: Titel ■ *Rezensenten*	Heft	Seite
Knoller, Rasso: Finnland. Ein Länderporträt ■ *Heinrich Heinrichsen*	4	445
Kollmar-Paulenz, Karénina: Die Mongolen. Von Dschingis Khan bis heute ■ *Manfred Egenhoff*	1	111
Kremer, Heike/Tiefenthal, Christine/Wicke, Martin: History. Cities, Castles, Churches – The Middle Ages ■ *Frank Müller*	4	439
Kuhmann, Werner/Topic; Mariangela: Lernen – methodisch und gezielt. Erfolgreiche Tipps für Schüler und Eltern ■ *Günther Fecht*	2	185
Laks, Alexander Henryk: Der Überlebende – Erinnerungen eines Brasilianers, der Auschwitz überlebte ■ *Rainer E. Wicke*	2	192
Liao Yiwu: Für ein Lied und hundert Lieder ■ *Heinz Weischer*	4	451
Lorenz, Andreas: Die asiatische Revolution – Wie der Neue Osten die Welt verändert ■ *Ulrich Mattern*	2	201
Müller, Titus: Tanz unter Sternen ■ *Günther Fecht*	1	106
Muñoz Molina, Antonio: Die Nacht der Erinnerungen ■ *Heinz Weischer*	3	324
Obst, Anja: Fettnäpfchenführer China. Der Wink mit dem Hühnerfuß ■ *Manfred Egenhoff*	2	202
Poschkamp, Thomas: Ausgebrannt. Burnout erkennen, heilen, verhindern ■ *Günther Fecht*	1	97
Roche, Jörg/Reher, Janina/Simic, Mirjana: Focus on Handlung. Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie ■ *Rainhard Roth*	4	434
Rohnstock, Dagmar: Zeit- und Selbstmanagement für Lehrende ■ *Rainer E. Wicke*	4	433
Roth, Jürgen: Gazprom – Das heimliche Imperium. Wie wir Verbraucher betrogen und Staaten erpresst werden ■ *Arnold Appweiler*	3	322
Saramago, José: Kain ■ *Günther Fecht*	4	441
Schmidt, Christian Y.: Bliefe von dlüben. Der China-Crashkurs ■ *Manfred Egenhoff*	1	110
Schröder, Christa/Wirth, Ingo: 99 Tipps – Kompetenzorientiert unterrichten ■ *Rainer E. Wicke*	4	435
Seksik, Laurent: Vorgefühl der nahen Nacht ■ *Heinrich Hachmöller*	2	196
Snyder, Timothy: Bloodlands. Europa zwischen Hitler und Stalin ■ *Günther Fecht*	3	319
Stoldt, Peter H.: „vorgetragen – nachzulesen" ■ *Ludwig Petry*	4	454
Stories – Sieben Geschichten in vier Sprachen ■ *Rainer E. Wicke*	1	98
Tranströmer, Thomas: Sämtliche Gedichte ■ *Jürgen Schumann*	1	113
Trojanow, Ilija: Eisstau ■ *Annemarie Berger*	1	104
Vargas Llosa, Mario: Der Traum des Kelten ■ *Heinz Weischer*	2	197
Vesper, Gerd: Die Deutsche Schule Rom. Konfessionalismus, Nationalismus, Internationale Begegnung ■ *Claus-Günter Frank*	2	188
von Schirach, Ferdinand: Der Fall Collini ■ *Heinz Weischer*	2	193
Weeber, Karl-Wilhelm: Von Achillesfersen und Trojanern ■ *Stephan Schneider*	4	440
Wicke, Rainer E.: Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung ■ *Stephan Schneider*	2	205
Wicke, Rainer E.: Zwischendurch mal … Gedichte. Kopiervorlagen. Deutsch als Fremdsprache Niveau A1–C1 ■ *D. Çigdem Ünal*	4	437
Winkler, Heinrich August: Geschichte des Westens, Band 2: Die Zeit der Weltkriege 1914–1945 ■ *Peter Stoldt*	2	190
Xinran: Wolkentöchter ■ *Maria Baier*	2	203

Ausflüge

Das Prinzip Blumfelde: Das Wir-Gefühl stärken

Heike Holch-Niebuhr

Seit 2005 fährt die achte Klassenstufe der DHPS zum Teambuilding-Training auf die Farm Blumfelde. Unter der Leitung von Gert Oom (= Onkel) Grobler, der die gesamte Organisation vor Ort übernimmt, der für Unterkunft und Verpflegung zuständig ist und der auf seine Art ein leidenschaftlicher Erzieher ist, erleben die Schülerinnen und Schüler drei unvergessliche Tage.

In der Regel starten zu Beginn der 2. Oktoberwoche zwei Busse, oft auch mit Verspätung. Reifenpannen gehören leider durchaus zum Begleitprogramm – für die Zuverlässigkeit namibischer Busunternehmen können wir leider nicht werben – und so kommen oft schon gleich hinter der Stadtgenze Windhoeks erste Schülerqualitäten beim Radwechsel oder als „cheer leader" zum Einsatz. (Das Ganze bei freundlichen namibischen Frühjahrstemperaturen von um die 30 Grad.)

Oom Gert und das Prinzip der Gruppenfindung

Die Farm Blumfelde liegt zig Kilometer östlich Windhoeks am Rande der Kalahari. Davon geht es die letzten 15 km zu Fuß durch den Busch.

Die ca. 102 Schülerinnen und Schüler der vier 8. Klassen, werden in zehn Gruppen aufgeteilt. Festgelegt wird die Aufteilung von Oom Gert. Jammern und Meckern der Schüler hilft wenig, aber immerhin ist mindestens noch ein anderer aus derselben Klasse im Team. Diese Teams bleiben in den nächsten Tagen zusammen, alles wird gemeinsam gemacht, jeder wird mitgenommen.

Auf dem Marsch durch die Kalahari finden die Gruppen schnell heraus, wer die Karte lesen kann, wer mit dem Kompass umzugehen versteht und wer das Funkgerät zu bedienen in der Lage ist. Die ersten Rollen im Gruppengefüge werden spontan verteilt. Hat man sich verlaufen, werden die Rollen sehr schnell neu verteilt. Oberstes Prinzip: Keiner wird zurückgelassen, alle marschieren gemeinsam. Leider klappt das bei dieser ersten Übung noch nicht immer so ganz. Der Ehrgeiz einzelner und die Ungeduld vieler sind an diesem ersten Tag oft noch größer als der Teamgeist, und so bilden ein paar verstreute Mitglieder verschiedener Gruppen schließlich die Nachhut. Doch bis Sonnenuntergang erreichen alle das Nachtlager.

Kooperationsbereitschaft gegen Futterneid

Am ersten Abend sind die meisten sehr müde. Jede Gruppe hat eine Verpflegungskiste für das

Abendessen und das nächste Frühstück bekommen. Holzsammeln, Feuer machen und es bewachen, die Schlafplätze verteilen – auch hierbei zeigt sich, wer das Prinzip, nach dem Blumfelde funktioniert, bereits jetzt schon verstanden hat: Aufgaben verteilen, Zuständigkeiten regeln, jeden einbeziehen, dem anderen helfen, zusammenhalten. Am Ende sitzt jede Gruppe vor ihrer Feuerstelle, backt Fladenbrot und grillt Boerewors. Aber halt – irgendwer hat mehr Wurst gefuttert als ihm zustand und nun ist nichts mehr übrig für die anderen Gruppenmitglieder. Zum

Glück hat Oom Gert noch einen kleinen Wurstvorrat parat, denn er weiß aus Erfahrung, dass so mancher erstmal lernen muss, wie viel/wenig ein Zehntel ist.

Während noch in der ersten Nacht so mancher Schlafsack an eine andere Feuerstelle wandert, gibt es spätestens nach Ankunft im Camp am nächsten Tag kein Entrinnen mehr vor den eigenen Teammitgliedern. Die Schlafhütten, pro Gruppe je eine für Jungs und eine für Mädchen, sind klein und eng. Auch dies wird gewöhnlich für einige zur Herausforderung. So richtig entfacht wird der Teamgeist schließlich am Nachmittag des zweiten Tages, wenn die Gruppen beim Geschicklichkeitswettbewerb gegeneinander antreten. Schnell stellt sich im Team heraus, wer welche besonderen Fähigkeiten hat, die je nach Aufgabenstellung für alle von Nutzen sein können. Nicht selten übernehmen dabei die Mädchen die Führungsrollen. Jede Aufgabe erfordert die Zusammenarbeit aller. Manchmal braucht es mehrere Köpfe, um die Lösung zu finden oder einfach alle Hände und Füße, um die Aufgabe bewältigen zu können. Spätestens jetzt wird allen die Bedeutung der Gruppenzusammengehörigkeit klar, denn an diesem Tag gibt es ein eindeutiges Siegerteam. An diesem Abend genießen alle das selbst zubereitete Potjie Essen (Eintopf, gekocht in einem gusseisernen Dreifußtopf auf offenem Feuer), und diesmal werden alle satt.

Der dritte und letzte Tag auf Blumfelde ist auch der härteste, denn an diesem Tag werden der Teamgeist und die Verantwortlichkeit jedes Gruppenmitglieds auf eine besondere Probe gestellt. Das Team kann nur bestehen, wenn sich jeder voll einsetzt und dabei alle zusammenhalten. Morgens beginnt der Wettbewerb mit sportlichen Spielen (Fußball spielen, Tauziehen, Ketty-(Zwille)schießen, Dreibeinlaufen, etc.), nachmittags geht's in den Dschungel auf den Abenteuerparcours mit Hängebrücke, Kletternetz und Tarzansprüngen über Wasserpfützen. Was für manche ein großer Spaß ist, ist für andere eine große Herausforderung. Inzwischen ist ein Gruppenzusammenhalt entstanden, der es möglich macht, auch schwierige Situationen gemeinsam zu meistern, Konflikte auszuräumen und genügend Verständnis für den anderen zu haben, der noch vor zwei Tagen beim Wandern zurückgelassen wurde, weil er nicht schnell genug war. Alle schaffen den Parcours, keiner gibt auf, alle sind an diesem Nachmittag Sieger!

Das Prinzip Blumfelde im Schulalltag

Auf der Rückfahrt nach Windhoek sitzt in der Regel niemand mehr in seinem Klassenverband, aus der Klassenfahrt wird tatsächlich eine Klassenstufenreise. Schüler und Lehrer lernen viel in diesen drei Tagen, über Teambuilding und Gruppenprozesse, über Konfrontation und Kooperation, über *die anderen*, mit denen man täglich zusammen die Schulbank drückt und ganz sicher auch über sich selbst. Fest steht, dass diese Klassenfahrten einen nicht wegzudenkenden Teil des Jahreskalenders an der DHPS bilden! ◂◂

Die Wüste erleben – Biologieunterricht in den 6. Klassen

Connie Hecht

NaDEET das ist „The Namibian Environmental Education Trust", NaDEET das ist Klassenausflug der 6. Klassen der DHPS im afrikanischem Frühjahr. NaDEET das ist ein Teil unseres Biologielehrplans. NaDEET, das ist ein Camp im Südwesten Namibias, weitab jeglicher Zivilisation und von Zuhause. Dort wird mit Sonnenenergie gekocht und das „Wasser gezählt". Dort beobachtet man Tok Tokkies, Skorpione oder den seltenen goldenen Maulwurf. Und man schläft unter einem Himmel voller Diamanten!

NaDEET ersetzt das Klassenzimmer durch die wunderschönen roten Dünen der Namib. Hier bietet sich den Schülerinnen und Lehrern ein Mikrokosmos an Überraschungen. Hier lernen wir hautnah, was es für Tier, Pflanze und Mensch bedeutet, in einer der trockensten und ältesten Wüsten der Welt zu überleben.

Unter der Anleitung von professionellen Biologen haben die Schüler für vier Tage die einzigartige Möglichkeit, die Namib zu begreifen.

Unter dem Motto der 3 Rs „Recycle, Reduce, Reuse" wird an unterschiedlichen Beispielen gezeigt, was man alles braucht oder eben nicht braucht, um mit minimalem Einsatz zu überleben. Papierbriketts aus altem, zerrissenem Zeitungspapier sind nur eines der Beispiele und sollen bei Regen in der Wüste als Brennmaterial genutzt werden.

Ansonsten kocht man mit Solarenergie, schläft natürlich unter der Milchstraße, duscht fast nicht, denn Wassersparen ist angesagt und sieht beim Dünenwandern, was sich in der eigentlich so unwirtlichen Umwelt an Kleingetier herum treibt. Vergnügt wird sich natürlich auch: Dünenrutschen in Namibia ist eine ganz besondere afrikanische Sportart!

Sechstklässler nach NaDEET sind in der Regel glückliche Sechstklässler, … wenn da nur die Sache mit dem Plumpsklo nicht gewesen wäre …

Oranje – Paddeltour Im Oktober

Reinhard J. Schmidt

Genau die gab es früher, als eben alles besser war, gleich zweimal. Damals, als man noch in der 13. Klasse Abitur machen durfte, wurde den Schülern Abenteuer und auch ein Hauch von Luxus im Doppelpack verabreicht. Einmal wurde die Reise zum Paddeln auf dem großen Fluss im Süden Namibias in der 10. Klasse unternommen, ein zweites Mal dann zum Abitur. Eben die gute, alte Zeit. Heute wird die Tour leider nur noch in der 10. Klasse angeboten – das Abitur nach 12 Schuljahren lässt dafür keine Zeit mehr.

Um an den Ort des tatsächlichen Geschehens zu gelangen, muss zunächst eine Distanz von 800 Kilometern per Bus zurückgelegt werden. Das klingt für europäische Ohren vielleicht gigantisch, gehört in Namibia mit seinen außergewöhnlich großen Entfernungen jedoch fast zum

Alltag. Stellen wir uns also vor, ganz entspannt beim Basecamp des Unternehmens Felix Unite in Noordoewer angekommen zu sein.

Es ist ein lauschiger Ort mit viel Grün, einer leichten Brise und äußerst coolen Guides. Die Burschen haben zum Teil lange Haare, die von Stirnbändern zurückgehalten werden, Rastalocken, Reifen und Bänder an den Handgelenken sowie Ketten um den Hals. Ihre Sprache ist relaxed, klingt in ein paar Fällen nach Karibik, ist casual. Und trotzdem sind sie die Jungs, die für die Sicherheit der Truppe verantwortlich sind und alle auch noch drei Tage lang auf dem Fluss und an dessen Ufern nach Strich und Faden verwöhnen werden.

> *Wir ermutigen zu einem hohen Anspruch an sich selbst, zur Orientierung an ethischen Grundwerten, zur Suche nach Lebenssinn und zur Frage nach Gott.*
>
> Aus dem Leitbild der DHPS

Am ersten Abend nach der Ankunft wird traditionsgemäß ein sogenanntes Braai veranstaltet. In Deutschland heißt das einfach Grillen. Es gibt Schaf und sogenannte Boerewors (Bauernwurst/Bratwurst). Darüber hinaus werden aber auch Sonderwünsche wie halal oder vegetarisch erfüllt. Obwohl Fleisch in Namibia ganz wichtig ist, werden dazu auch Salate gereicht. Wenn jeder satt ist, verteilen sich die etwa 80 ‚Abenteurer' auf den großen Rasenflächen und bereiten ihre erste Nacht unter freiem Himmel vor. Das ist nicht nur romantisch wegen der Sterne am Himmel und dem Rauschen des Flusses. Nein, es hat auch den Vorteil, dass alle am folgenden Morgen früh wach werden und aufstehen.

Nach einem ausgiebigen Frühstück mit Müsli, Cornflakes und Rührei mit Speck wird es allmählich ernst. Es geht darum, die gesamte Ausrüstung wasserfest in einem Eimer zu verstauen, der wie ein 25-Liter-Farbeimer aussieht. Für zwei Paddler stehen drei dieser Eimer zur Verfügung. Und da muss alles rein, Schlafsack, Waschbeutel, ein Satz Wäsche zum Wechseln, sollte man kentern, Taschenlampe, Teller, Besteck, Tasse, Fleecejacke usw. Der erste Packvorgang ist mühsam, am zweiten Tag dauert es dann nur noch kurze Zeit, alle Dinge zu verstauen. Im Boot selbst steht dann noch eine Kühlkiste mit Eis und den Getränken der Paddler. Da muss einiges rein, denn Paddeln bei großer Hitze macht sehr durstig. Wenn alles im Boot verstaut und verzurrt ist, erschallt ein kräfti-

ges „Listen up, guys!“, damit sich alle zur Einweisung im Hinblick auf das Verhalten auf dem Wasser versammeln. Schwimmwesten an und los geht's.

Die Boote werden ins Wasser geschoben, die ersten von der Strömung erfasst, Paddel werden verzweifelt eingesetzt, um die Kontrolle über das Boot zu gewinnen, was den meisten gelingt, manchen jedoch nicht. Letztere treiben krachend gegen Felsen, stoßen mit anderen Booten zusammen, schaffen Chaos auf dem Fluss. Was für ein Spaß für die, die bereits in ruhigeren Gewässern sind, das Boot schon steuern können. Welche Qual für die, die kurz vor dem Kentern sind und von der Strömung an Felsen gepresst werden und festhängen. Nach diesen ersten hektischen Minuten kehrt jedoch allmählich Ruhe ein, man gleitet mit leichten Paddelschlägen auf dem Fluss entlang, lässt die Zivilisation hinter sich, wird eins mit der Natur, in der die nächsten drei Tage verbracht werden sollen. Die Guides haben die Führung der einzelnen Gruppen übernommen und geleiten die Boote in ‚single file' flussabwärts. Es ist friedlich.

Das bleibt aber nicht lange so. Ein Wehr stellt die Paddler auf die erste Probe. Das Wasser wird schneller und rauer, polternd rutschen einige Boote über Felsen und dann ist es geschafft. So einfach wird es in den kommenden Tagen jedoch nicht bleiben. Das Abenteuer wartet.

Aber auch der Luxus. Wenn es um Mahlzeiten geht, wird zwanglos, aber letztlich illegal entweder auf südafrikanischer Seite des Flusses oder auf namibischer Seite angehalten. Dann zaubern die Guides in atemberaubender Geschwindigkeit Lunch auf die mit Alufolie und Tischdecken vorbereiteten Tische. Die Paddler müssen sich

Reinhard J. Schmidt

- Verheiratet, zwei Kinder (14 und 12)
- 1950 im Allgäu geboren
- Abitur, Bundeswehr, Studium (Englisch/Sport für Realschule) in Würzburg, Heidelberg, Stony Brook, Long Island, USA, (DAAD-Stipendium für ein Jahr), Examen in Würzburg
- Der bayerische Staat verzichtet nach Referendariat auf seine Übernahme in den Staatsdienst.
- Deswegen 1985 mit CIM (Programm ‚Deutsche Lehrer für Zimbabwe') für drei Jahre als Englischlehrer nach Murambinda, Bezirk Buhera, Zimbabwe. Im Anschluss daran für weitere drei Jahre Sportdozent am Belvedere Teachers' Training College in Harare.
- Nach seiner Rückkehr über Namibia (erste Kontaktaufnahme mit der DHPS) nach Deutschland, zeigte der bayerische Staat immer noch kein Interesse an ihm.
- Deswegen Bewerbung bei der DHPS als Ortskraft. Bezeichnet sich inzwischen als ‚Legionär an der Erziehungsfront'.
- Dienstantritt in Windhoek 1992.
- Zweitstudium an der Universität Namibia (UNAM) zum Diplomübersetzer, inzwischen vereidigter Übersetzer.
- Im ‚Zweitberuf' Nachrichtenübersetzer und -sprecher bei der NBC (namibische Rundfunk- und Fernsehanstalt)
- Denkt nicht dran, sich noch einmal beim bayerischen Staat zu bewerben.
- Kann als glückliche Ortskraft mit 63 in den Ruhestand treten, was er auch tun wird.

danach nur noch in Reihe anstellen und bedienen. Am Abend wird es noch aufwändiger. Es wird üppig gekocht und noch dazu gut. ‚Cooked with love', sagen die Guides. Und die Paddler müssen wieder nur essen und ihr Geschirr abwaschen. Danach wird bis tief in die Nacht geplaudert und dann der Schlafsack ausgerollt.

Am folgenden Tag geht es weiter. Die Eimer werden problemlos gepackt, die Boote immer routinierter beladen. Der Umgang mit den Booten wird immer professioneller und die Stromschnellen immer heftiger. Sie werden getauft und heißen unter anderem ‚Entrance Exam' oder ‚Sjambok' (Peitsche). Wenn sie erreicht werden, wird gejohlt, wenn ein Boot kentert und geflucht, wenn man in dem Boot sitzt, das umkippt. Das bedeutet harte Arbeit, denn das Boot muss ausgeleert und ausgeschöpft werden, bevor die Fahrt fortgesetzt werden kann. Wie es auch ausgeht, alle haben einen Riesenspaß und Gesprächsstoff für die Zeit am Lagerfeuer. Da wird so mancher und so manche zum Held bzw. zur Heldin.

Nach drei Tagen auf dem Wasser und einer gepaddelten Strecke von etwa 65 Kilometern wird eine Anlegestelle erreicht. Die Boote werden aus dem Wasser genommen und die Eimer zusammen mit den Schwimmwesten verladen. Die Rückfahrt zum Basecamp beginnt. Dort wird der letzte Abend vorbereitet. Es soll Urkunden für jeden Teilnehmer und ein Rahmenprogramm bei der Übergabe geben. Es verspricht ein vergnüglicher Abend zu werden.

Um 5 Uhr morgens des folgenden Tages wird geweckt. Abfahrt eine Stunde später. 800 Kilometer müssen absolviert werden. Es ist ruhig im Bus. Die Landschaft fliegt vorbei und in Gedanken sind alle noch im Boot auf dem Fluss. Irgendwie ist schon klar, wieso von der guten alten Zeit die Rede ist, da man damals noch ein zweites Mal zum Paddeln gehen konnte. ◂◂

Kooperationen

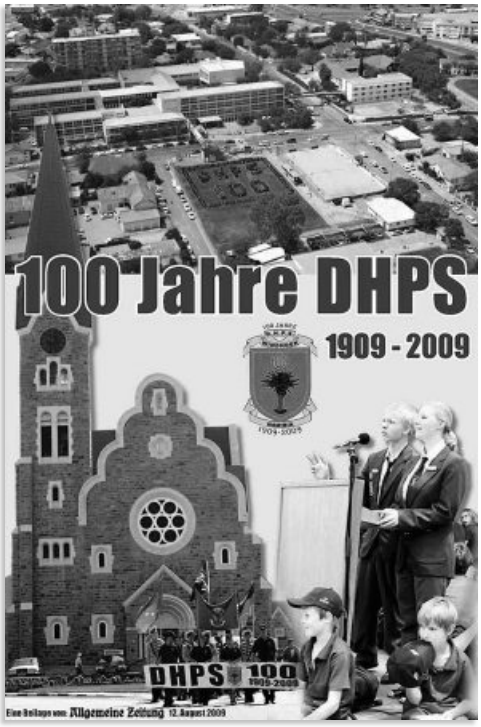
Lokale Kooperation

Heike Holch-Niebuhr

Leider haben wir in Namibia, respektive in Windhoek nur sehr begrenzte Möglichkeiten, kulturelle Veranstaltungen oder Ausstellungen zu besuchen. Wer gewohnt ist, mit seinen Schülern ins Theater zu gehen, vielleicht eine internationale Kunstausstellung zu besuchen oder einen interessanten Museumsbesuch zu machen, um den Unterrichtsalltag zu erweitern, der wird sehr schnell enttäuscht werden. Doch vielleicht ist es gerade dieses Defizit an Kulturkonsum, das uns an der DHPS zu vielseitigen Eigeninitiativen anregt. Neben Schulkonzerten, Schulkunstausstellungen und Schultheateraufführungen haben wir dank einer sehr großzügigen Kooperation mit dem deutschen Hörfunkprogramm, einer Abteilung des namibischen Rundfunksenders NBC, eine langjährige Kooperation, durch die wir in der Lage sind, unsere eigenen Schulradiosendungen zu produzieren und live zu senden. Aber nicht nur unsere Schüler machen von Zeit zu Zeit ihre eigenen Sendungen, auch ambitionierte Kollegen unserer Schule haben schon mit eigenen Programmen den namibischen Kulturstau in Bewegung gebracht. So hat z. B. Christoph Gnau, Deutsch- und Gemeinschaftskundelehrer an der DHPS von 2008–2010, über längerer Zeit die Sendung „Erlesenes" zum Thema „neue deutsche Literatur" moderiert. Auf Initiative des Musiklehrers Lars Hierath, der von 2007–2010 Musik und Englisch an der DHPS unterrichtete, entstand eine Sendung für Jazz-Liebhaber „FuJazz on Radio", die bis dato weiter besteht. Ein Höhepunkt der bisherigen Zusammenarbeit war si-

cherlich die Produktion des Hörspiels „Schloss Draußen Drinnen", das mit den Schülerinnen und Schülern der Theater-AG und einigen Musikern im Studio des NBC im Jahr 2010 aufgenommen worden ist.

Ein weiterer wichtiger Partner unserer Schule ist die deutschsprachige Presse in Namibia: Die Allgemeine Zeitung, deren Verbreitung mit einer Tagesauflage von etwa 6000 Exemplaren zwar nicht vergleichbar ist mit einer bundesdeutschen Kreiszeitung, die aber für die deutsche Sprachgemeinschaft einen hohen Stellenwert besitzt. Dabei geht unsere Kooperation mit der AZ über die Informationsverbreitung und die Teilnahme der Presse an Veranstaltungen unserer Schule hinaus. Wer im Unterricht Zeitungssprache oder Medienpolitik durchnimmt, der kann sicher sein, dass ein Redakteur der AZ gerne das persönliche Gespräch mit den Schülern aufnimmt. Auch umgekehrt sind Besuche von Schülergruppen in der Zeitungsredaktion immer willkommen. Außerdem können Schüler im Rahmen unserer Berufspraktikumswoche bei der AZ erste Erfahrungen im Medienberuf sammeln.



DaF – Kooperation mit dem Goethe-Zentrum

Marion Krooß

Wie für alle deutschen Auslandsschulen weltweit ist auch in Windhoek das „Goethe"(-Zentrum) ein nicht wegzudenkender Kooperationspartner. Was in anderen Landeshauptstädten die Goethe-Institute leisten, leistet in Namibias Hauptstadt Windhoek das Goethe-Zentrum, das von der Namibisch-Deutschen Stiftung für kulturelle Zusammenarbeit in Kooperation mit dem Goethe-Institut Johannesburg betrieben wird.

Über die üblichen Angebote an deutscher kulturelle Auslandsarbeit wie Lesungen, Konzerte und Public Viewing Events hinaus, sind es für die Lehrer und Lehrerinnen der DHPS und deren Schüler natürlich die Kooperationen im Bereich Deutsch als Fremdsprache, die die beiden Institutionen miteinander verbinden.

Für Windhoek seit 25 Jahren ein fester Bestandteil des DaF-Jahresablaufs ist der Sprachwettbewerb, der immer im namibischen Frühling, im September, am Goethe-Zentrum durchgeführt wird. Das 25. Jubiläum im September 2012 war für die DHPS ein Grund zum Mitfeiern, denn im Verlauf eines Vierteljahrhunderts

konnten Schülerinnen und Schüler der DHPS immer wieder durch ihre guten Leistungen im Bereich DaF glänzen. Mehr als 60 DHPS Kandidaten kamen so seit 1987 in den Genuss eines ersten Preises des Sprachwettbewerbes: ein 4-wöchiger Deutschlandaufenthalt.

Jährlich stattfindende Fortbildungstage für Deutsch als Fremdsprache werden von den Lehrern der DHPS mitorganisiert, mitgestaltet und besucht. Beim vierteljährlichen Kaffeeklatsch für Deutschlehrer am Goethe-Zentrum nehmen DHPS-Kollegen gerne die Gelegenheit des Austausches mit und des Kennenlernens von Kollegen anderer Schulen wahr.

Nicht zu vergessen ist, dass DHPS und Goethe-Zentrum gemeinsam in verschiedenen Gremien wie im Pädagogischen Beirat, in der AGDS (Arbeitsgemeinschaft Deutscher Schulen) und im Netzwerk Deutsch zusammenarbeiten. Auch hier werden Synergien gebildet, um Projekte zur Stärkung der deutschen Sprache in Namibia umzusetzen. ◂◂

Orchestertreffen der vier Deutschen Auslandsschulen des südlichen Afrika an der DHPS in Windhoek 2012

Thomas Jongebloed

Die Schulorchester der vier Deutschen Auslandsschulen des südlichen Afrika trafen sich im August 2012 an der DHPS in Windhoek, nachdem im Jahr 2011 nach fast zehnjährige Pause die musikalische Kooperation wieder aufgegriffen worden war. Unter der Leitung ihrer Musiklehrerinnen und -lehrer probten weit über 100 junge Musikerinnen und Musiker, drei Tage lang mit dem Ziel, ein gemeinsames Konzert in der DHPS-Aula zu präsentieren.

Dass Thomas Jongebloed, seit 2011 Musiklehrer an der Deutschen Höheren Privatschule (DHPS) Windhoek, und Claus Huth, Musiklehrer an der Deutschen Schule Pretoria (DSP), beide aus dem gleichen kleinen Dorf in Niedersachsen kommen und nun in derselben Region an Deutschen Auslandsschulen Musik unterrichten, ist ein glücklicher Zufall und die Idee, ein gemeinsames Konzert mit den Schulorchestern beider Auslandsschulen zu organisieren, ließ nicht lange auf sich warten. Der Gedanke, auch die beiden anderen Deutschen Auslandsschulen der Region, die Deutsche Schule Johannesburg und die Deutsche Schule Kapstadt, einzubinden, lag nahe und wurde im September 2011 in die Tat umgesetzt, denn der letzte Austausch dieser Art lag schon Jahre zurück. Die Musiklehrerinnen und -lehrer waren schnell zu begeistern und nach umfangreichen Planungen

wurde das Projekt im Jahresverlauf in die Realität umgesetzt. Arrangements wurden spezi-

ell für diese große Besetzung geschrieben, die Noten verteilt und in den jeweiligen Ensembles einstudiert.

Im August 2012 fand dann die Fortsetzung des großen Orchestertreffens in Namibia statt und unter der Leitung der Musiklehrer Julia Guddat (Johannesburg), Felicitas Weidlich (Kapstadt), Claus Huth (Pretoria) und Thomas Jongebloed (Windhoek) bereiteten 110 Musiker vom 7. bis 11. August gemeinsam ein großes Konzert vor. Auf dem Programm stand eine musikalische Mischung vom Barock über die Klassik bis zur Moderne, von Bach über Mozart, Dvořák und Grieg bis hin zu Film- und Popmusik von Monty Norman, Klaus Badelt, Dino Fekaris und Freddie Perren. Der Klangkörper umfasste neben dem großen Sinfonieorchester auch die Facetten eines kammermusikalischen Streicherensembles bis hin zu einem Big-Band-Sound. Im März 2013 geht es in Kapstadt mit dem dritten Orchestertreffen weiter. Danach treffen sich die Musiker dann im Zweijahresrhythmus abwechselnd mit der Schulsportolympiade. ◂◂

Weltweit Einzigartig – Schulsportolympiade der deutschen Schulen im südlichen Afrika

Reinhard J. Schmidt

Und das seit 1986. Es war Zeit für eine Veränderung im Sportbereich. Jahrelang war die DHPS auf Grund der damaligen politischen Lage in der Region dazu gezwungen, zu einzelnen Sportwettkämpfen nach Südafrika zu reisen. Dabei ging es überwiegend um Leichtathletik, Schwimmen und Spiele. Diese Veranstaltungen fanden natürlich zu verschiedenen Jahreszeiten statt, machten deswegen häufige Reisen notwendig und verursachten dadurch nicht unerhebliche Kosten. Das sollte sich ändern.

Der damalige Leiter der Fachschaft Sport, Günther Kesselmann, hatte die Idee der Verschmelzung der einzelnen Veranstaltungen zu einer großen, die alle zwei Jahre stattfinden sollte. In diese so genannte Sportolympiade sollten die deutschen Schulen im südlichen Afrika eingebunden werden. Diese sind, der Vollständigkeit halber, in Johannesburg, Pretoria, Kapstadt und Hermannsburg bei Durban. Die Idee von Herrn Kesselmann wurde allseits begrüßt und 1986 in Pretoria zum ersten Mal in die Tat umgesetzt.

Pro Schule nimmt eine Mannschaft, bestehend aus insgesamt 48 Athletinnen und Athleten, teil. 24 Jungen und 24 Mädchen bestreiten in jeweils drei so genannten Wettkampfgruppen zu je acht Teilnehmern Wettkämpfe im Schwimmen, in der Leichtathletik und in den großen Spielen (Volleyball, Basketball, Fußball und Handball). Üblicherweise dauern diese Wettkämpfe drei Tage. Zur Förderung der Begegnung wird dazu noch

ein Rahmenprogramm angeboten, so dass die gesamte Veranstaltung in der Regel eine Woche dauert. Da alle zwei Jahre eine andere Schule in der Reihenfolge Pretoria, Windhoek, Johannesburg, Kapstadt und Hermannsburg die Olympiade ausrichtet, wird den Teilnehmern neben der Begegnung auch die Möglichkeit geboten, andere Schulen und Länder kennen zu lernen. Die Unterbringung wird mit Hilfe von Gastfamilien geregelt. Nur in Hermannsburg wird mangels Masse im Schülerheim gewohnt. Logistisch bedeutet dies, dass sich mehr als 200 Schüler mit Betreuern zu einer Sternfahrt aufmachen, um dabei mal eben 1500–2000 km zu bewältigen (aus Kostengründen wird Bus gefahren)!

Die meisten Siege hat die Deutsche Schule Johannesburg zu verzeichnen, gefolgt von der Deutschen Höheren Privatschule in Windhoek. Das Wettkampfniveau ist in der Regel hoch und die Schulen bereiten sich über einen langen Zeitraum auf die Veranstaltung vor. Wenn es von Windhoek aus zu Olympiaden nach Südafrika, insbesondere nach Kapstadt, geht, ist die Nachfrage bei den Schülern hoch. Weniger motivierend ist die Olympiade, wenn sie in Windhoek stattfindet.

Die Olympiade 2010 konnte turnusgemäß auf Grund der Fußball-WM in Süd Afrika nicht in Johannesburg stattfinden und wird 2014 außer der Reihe dort nachgeholt. ◂◂

Öffentlichkeitsarbeit

Wer arbeitet, darf auch feiern …

Heike Uhrich

Das Jubiläumsjahr 2009 sollte gefeiert werden. Stolz blickte man auf eine fast hundertjährige Geschichte zurück, in der die DHPS immer auch ein Teil des kulturellen Selbstverständnisses der Deutschen in Namibia war. – „Aber eine Schule ist eine Schule und Lehrer sind Lehrer und das Schuljahr straff organisiert und durchgeplant und man hat nur wenig Zeit. Geld wird es kosten und Unterricht wird ausfallen … und und und …" So oder ähnlich waren die Diskussionen in der Schulgemeinschaft in den Jahren 2007 und 2008, denn es galt eine Entscheidung zu treffen. Feiert man 100 Jahre DHPS und wie? Schulvorstand und Schulleitung kamen zu der Überzeugung, dass diese Aufgabe – sollte denn in großem Stil gefeiert werden – nicht den Lehrern und Verwaltungsangestellten aufgebürdet werden konnte. Man entschied sich eine Stelle auszuschreiben. Ein/e ‚Event-ManagerIn' sollte für die Dauer der Planung und der Feierlichkeiten eingestellt werden. Augenbrauenrunzelnd las man diese Stellenanzeige in der lokalen deutschen Tageszeitung und fragte sich, ob die Schulleitung nun völlig ausgeflippt sei. Ty-

pisch bundesdeutsche Faxen? Grundsätzlich macht man in Namibia, besonders unter den Deutschen eben einen ‚Plan' und dann wird das schon, solange man nur zusammen hält. Und jetzt so was?

Um das Ganze abzukürzen, im Laufe des Jubiläumsjahres gaben auch die letzten Zweifler auf, feierten fröhlich mit und waren mehr als einmal froh, dass die Dauerfeier nicht allein in ehrenamtlichen Händen lag, sondern dass man eine Eventmanagerin angestellt hatte.

2009 war in vieler Hinsicht ein Jubiläumsjahr: Gründungsjahr 1909, 1. Abitur 1929, 1949 Gründung des Schulvereins als Träger der DHPS in der Rechtsform wie er auch heute noch besteht, 1949 erster Schulbasar und seit 1959 besteht der heutige Name DHPS.

Wo sollte man also anfangen mit dem Feiern? Am ersten Schultag? Es war ein glücklicher Zufall, dass auch im Jahr 2009 das Schuljahr der DHPSer an einem 19. Januar begann – genau wie 1909! Alle sollten es in der Landeshauptstadt merken: Da ist was los an der deutschen Privatschule. Außerdem war uns Gottes Segen wichtig.

Windhoek ist noch immer eine Hauptstadt mit kurzen Wegen. Die Schüler wurden am ersten Schultag des Jahres 2009, nach sieben Wochen Schulferien, von der Schule aus per Bus zu einem Gottesdienst in die evangelische Christuskirche gebracht, um dort mit einem Festgottesdienst das Jubiläumsjahr zu beginnen. Man begab sich somit auch an den historischen Ort der alten kaiserlichen Realschule, denn schräg gegenüber der Kirche – keine 50 Schritte entfernt – liegt das Gebäude in dem 100 Jahre zuvor 12 Schüler ihren ersten Schultag hatten. Danach legten die 1000 Schüler den ca. 3 km langen Weg zur heutigen DHPS durch die Windhoeker Innenstadt zu Fuß zurück. Dort angekommen formierten wir uns zu einer schönen „100 DHPS" mit Rahmen, wurden aus einem Flugzeug fotografiert, erhielten Kuchen, lauschten ein paar kurzen Reden und ließen 1000 bunte Luftballons in den stahlblauen afrikanischen Sommerhimmeln aufsteigen.

In ähnlichem Tempo ging es durch das ganze Jubiläumsjahr 2009. Dem Ruf der Schule, das wichtigste deutsche kulturelle Zentrum der

Stadt zu sein, wollte man gerecht werden! Neben zahlreichen kulturellen Veranstaltungen war natürlich ein großer Festakt wichtig. Während der Festwoche im März 2009 reisten dazu zahlreiche Gäste aus Südafrika und auch aus Deutschland an. Aus Berlin durften wir Herrn Staatssekretär Ammon als Ehrengast begrüßen. In der Tat war das Jahr zu kurz, um alle Veranstaltungen, alle Ideen, wie wir feiern wollten bzw. wie wir uns als moderne deutsche Auslandsschule nach außen darstellen wollten, unterzubringen. Denn der Schulbetrieb lief natürlich weiter. 2009 war ein Doppelabitur zu bewältigen: Der letzte Jahrgang legte das Abitur nach 13 Jahren ab, der erste Jahrgang die DIAP nach 12 Schuljahren.

Die letzte „Jubiläums-Veranstaltung", ein Symposion für Deutschlehrer der Region, mit Unterstützung des deutschen Poetry Slam Künstlers Bas Böttger und in Kooperation mit dem Goethe-Institut, wurde daher auf Februar 2010 verlegt.

Rückblickend hat das Jubiläumsjahr enorme Energien aktiviert und gebündelt und dabei bewiesen, wie gut die Schulgemeinschaft funktioniert, wenn es darum geht nach außen darzustellen, worin die Besonderheiten einer deutschen Auslandsschule liegen.

Aus der Eventmanagerin ist die PR-Frau der Schule geworden. www.dhps-windhoek.de, Newsletter ‚DHPS Aktuell', Werbung, Schuljahrbuch, Anzeigen, Vorbereitung der BLI und und und füllen diese Stelle mit Leben.

Das vielfältige Veranstaltungsprogramm der DHPS zeichnet sich auch in ganz normalen Schuljahren durch die Bemühungen aus, mit schulexternen Partnern Synergien zu schaffen, die zum einem zu einer verbesserten Ressourcennutzung und zum anderen zu einer für die Öffentlichkeit wahrnehmbare Öffnung der Schule nach außen führt.

Die sehr gute Ausstattung der sportlichen Wettkampfstätten und die architektonische Einmaligkeit der Schulaula (mit dem einzigen Steinway im ganzen Land), macht die DHPS immer wieder zu einem beliebten Veranstaltungsort auch für externe Partner!

Neben der Leistungsmessung im sportlichen Bereich oder der Präsentation künstlerischen Könnens der DHPS Schüler, geht es bei anderen Veranstaltungen wie dem Schulbasar oder Wandertagen, darum das Gemeinschaftsgefühl „DHPS Familie" zu stärken. Der Schulbasar, der seit 1950 alle Windhoeker Bevölkerungsgruppen auf das Schulgelände lockt, ist ein Schulevent der ganz besonderen Art und nicht aus dem Jahreskalender des Schulbetriebes wegzudenken. – Die DHPS ist damit eine der letzten Schulen in Windhoek, die trotz Sicherheitsproblematik nicht auf dieses Fest verzichten will.

Und das Bild des Veranstaltungskalenders wäre ohne die Aktivitäten der SMV (Schülermitverantwortung) nicht komplett. Weitgehend eigenverantwortlich organisiert die SMV den Tanz am Valentinstag für die Schüler der Sekundarstufe II, den Tanz in die Maiferien für die Unter- und Mittelstufe, die Wahl von Ms und Mr DHPS, das Fun Sport Fest und betreut außerdem karitative Initiativen der Schule!

„Wer arbeitet, darf auch feiern" ist seit den Feierlichkeiten zum 100-jährigen Bestehen der Schule ein gern zitiertes geflügeltes Wort der derzeitigen Schulvorstandvorsitzenden Heike Ritter! Und daran halten wir uns gerne!

Fortbildung

ReFo und SchiLF – Lehrerfortbildung

Carola von Blottnitz

Die DHPS Windhoek bildet mit den deutschen Auslandsschulen in Kapstadt, Hermannsburg, Pretoria und Johannesburg die Fortbildungsregion 18, mit der Deutschen Schule Johannesburg als Fortbildungszentrum. In einem Pädagogischen Beirat beraten sich die Schulleiter dieser vier Schulen einmal jährlich. Dieses Gremium entscheidet, welche regionalen Fortbildungen (Refos) durchgeführt werden sollen. Das zentrale Thema ist die Sicherung der Unterrichtsqualität. Unterrichts- und Schulentwicklungsthemen stehen daher bei den Fortbildun-

gen in der Regel im Vordergrund. Pro Jahr finden im Wechsel an den vier Schulen 4–6 ReFos statt. Fragt man die Kolleginnen und Kollegen, was sie an diesen Angeboten besonders schätzen, so ist es in jedem Fall auch der Austausch mit anderen Kollegen der Region südliches Afrika. In den vergangenen zwei Jahren wurden ergänzend zwei Fortbildungsblöcke, eine Moderatorenfortbildung mit dem Schwerpunktthema Unterrichtsentwicklung im Bereich des kooperativen Lernens und ein Schulung für den Bereich Mittleres Management, angeboten.

Neben diesen regionalen Fortbildungen werden an der DHPS auch schulinterne Fortbildungen (SchiLf) zu aktuellen Themen der Unterrichtsentwicklung durchgeführt. Auf Grund der Größe des Landes und der geringen Anzahl an Schulen an denen Deutsch unterrichtet wird, legen wir gerade bei diesen Fortbildungen großen Wert darauf, Kollegen anderer Schulen zur Teilnahme einzuladen. Gerade wenn externe Experten als Referenten nach Namibia anreisen, sichert die Kooperation mit den kleinen lokalen Schulen einen effizienten Einsatz der Mittel und gibt Kollegen aus entlegenen Regionen darüber hinaus die Möglichkeit des fachlichen Austauschs.

Wir entwickeln und sichern die Qualität unserer Schule.

Aus dem Leitbild der DHPS

Die „**A**rbeits- und Förder**g**emeinschaft **d**eutscher **S**chulvereine in Namibia“ (AGDS) ist eine Institution, die sich u. a. zum Ziel gesetzt hat, den Unterricht in deutscher Sprache auf Muttersprachenniveau an namibischen Schulen zu sichern. Die DHPS ist Mitglied dieser Fördergemeinschaft. Der Fortbildungskoordinator der DHPS ist ständiges Mitglied im Pädagogischen Beirat der AGDS.

Die AGDS organisiert in enger Zusammenarbeit mit dem Goethe-Zentrum Windhoek einmal jährlich eine Tagung die sich an alle deutschsprechenden Lehrkräfte in Namibia wendet. Ein Themenschwerpunkt dieser Fortbildungen ist immer auch das Fach Deutsch als Fremdsprache. Auslandsdienstlehrkräfte und

Bundesprogrammlehrkräfte der DHPS bringen sich in der Regel mit Workshops in diese Fortbildungen ein. Die Expertise unserer Kollegen, nicht zuletzt auch „der Blick von außen“, ist dabei von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Carola von Blottnitz

- Schülerin der DHPS von 1978–1990
- Seit 2005 als OLK an der DHPS tätig
- Seit Januar 2007 zusammen mit anderen zuständig für Fortbildungen (3. Trimester 2006 schon inoffiziell im Fortbildungsbereich tätig)
- Seit 1. Juni 2007 stellv. Primarstufenleiterin

Gremien

Vonunsfürunsvonunsfüruns

Der Lehrerbeirat der DHPS als Vertreter und Vermittler

Heike Holch-Niebuhr

Wie an anderen deutschen Auslandsschulen, gibt es auch an der DHPS den Lehrerbeirat als Interessenvertretung des Kollegiums.

Da wir mit etwa 100 Kolleginnen und Kollegen ein sehr großes Kollegium sind, haben wir mit sieben gewählten Vertretern aus den Gruppen vermittelter Lehrkräfte aus Deutschland, deutschsprachiger Ortslehrkräfte und nicht deutschsprachiger Ortslehrkräfte auch einen großen Lehrerbeirat. Wöchentliche Treffen der Beiratsmitglieder ermöglichen uns auf die Fragen und Probleme der Kollegen sofort zu reagieren. Das Entgegenkommen der Schulleitung, den Beiratsmitgliedern bei der Stundenplanung eine gemeinsame unterrichtsfreie Stunde einzuräumen, ist dafür eine wichtige Voraussetzung.

Der Lehrerbeirat trifft sich ebenfalls regelmäßig mit der Schulleitung, dem Schulvorstand und dem Elternbeirat der Schule. Dabei werden Lösungsvorschläge für die Probleme einzelner Kollegen ebenso diskutiert, wie die Fragen ganzer Fachbereiche oder Anliegen des gesamten Kollegiums.

Natürlich kümmern wir uns auch um das Wohlbefinden unserer Kolleginnen und Kollegen und sorgen das ganze Jahr hindurch für Aufmunterung und ein gutes Betriebsklima: Jubiläen, Geburtstage, Freud und Leid, Begrüßung und Verabschiedungen bieten in einem großen Kollegium häufigen Anlass dazu. Hierin unterscheidet sich eine Auslandsschule von bundesdeutschen Schulen allein schon durch den häufigen Personalwechsel.

Bleibt zu erwähnen, dass der Lehrerbeirat, trotz fehlender Mitbestimmungsrechte, ein Gremium ist, das an unserer Schule einen festen Platz hat und als Interessenvertretung der Kolleginnen und Kollegen eine wichtige Rolle spielt. ◂◂

Warum Elternbeirat?

Robbie Horn

Bei der Einschulung unsere Kinder war ich mir nicht ganz sicher, ob ich mich in die Arbeit des Elternbeirates involvieren sollte. Zu den üblichen Bedenken, inwieweit dieses Engagement im Zweifelsfall negative Auswirkungen auf das Verhalten der Lehrer meinen Kindern gegenüber haben könnte, und der Frage, wie viel Zeit und Energie in ein solches Ehrenamt investiert werden muss, kam die Tatsache, dass ich als Gatte einer Lehrerin der DHPS sozusagen doppelt vorbelastet war.

Mittlerweile engagiere ich mich seit 12 Jahren im Elterbeirat und bin seit 6 Jahren dessen Vorsitzender.

Und obwohl die Bedenken des Zeitaufwandes absolut berechtigt waren, kann ich aus heutiger Sicht sagen, dass alle anderen Bedenken dieser Aufgabe gegenüber unberechtigt sind.

Was bedeutet es also, an einer Schule wie der DHPS in Windhoek Teil des Elternbeirates zu sein? Die Arbeit der schulischen Gremien hängt natürlich sehr von der Kommunikation der verschiedenen schulinternen Interessengruppen ab. Alle an der DHPS aktiven Gremien bemühen sich, die Elternvertretung in ihre Arbeit einzubeziehen. Über die vierteljährlich stattfindenden Sitzungen des Elternbeirates hinaus nehmen Mitglieder des EBR-Vorstandes an ausgewählten Sitzungen des Lehrerbeirates, der Schulleitung und des Schulvorstandes teil. Man wird einbezogen, wird gehört und lernt so schulische Arbeit auf einer ganz neuen Ebene kennen. Diese Transparenz hat meinen Blick auf das Thema Schule im Allgemeinen und die DHPS im Besonderen komplett verändert.

Wir beteiligen alle schulischen Gremien nach demokratischen Grundsätzen an der Gestaltung der Schule, gehen respekt- und vertrauensvoll miteinander um und pflegen eine lebendige Kommunikationskultur.

Aus dem Leitbild der DHPS

Das Bemühen die Kommunikation zwischen Eltern, Lehrern und Schulleitung der DHPS ständig zu verbessern, führt dazu, dass man sich im Umgang miteinander wohl fühlt. Fachwissen und Hilfe ist auf vielen Ebenen gefragt. Schulfeste, Sportveranstaltungen, Ausschüsse – überall können und sollen sich die Eltern der DHPS einbringen. Nicht zu vernachlässigen ist, dass die DHPS wie alle anderen deutschen Schulen in Namibia, eine wichtige Rolle bei der Identitätsfindung und -wahrung der deutsch sprechenden Namibier hat. Als Elternvertreter bringt man sich also auch auf einer Ebene ein, die über die Schulgrenzen hinaus Wirkung zeigt.

Fazit: Die Mitarbeit ist zwar zeitaufwendig, aber sie macht Spaß und lohnt sich!

Alumni

Eine Oase in Zeiten der Dürre …

Henning Melber

Geboren 1950 im Schwabenland, mit Françoise Hardy, den Beatles, den Yardbirds, ausgestellten Hosen und dem täglichen Kampf um die Haarlänge größer geworden, als Teenager Mitte der 1960er Jahre im ersten großen Live-Konzert in der Ravensburger Oberschwabenhalle, wo *The Who* zu „My Generation" die Gitarren auf der Bühne demolierten – und dann, nur Wochen später, mit den Eltern ab in die neue Heimat nach Südwestafrika.

Dort erst mal im Schülerheim und der HPS lernen, was ein „Dscherrie" ist. Merken dass

eine vermeintlich gleiche Sprache nicht unbedingt die gleiche ist. Sich wundern, weshalb der Heimerzieher mich als „Mini Dutschke" im Schülerheim traktiert – und erst mit Hilfe einiger deutscher Studenten auf der Durchreise sehr viel später dahinter kommen, dass „Mini" nicht der Vorname ist, sondern der Typ eigentlich Rudi heißt und was mit Studentenrebellion zu tun hat …

Aber auch: Eine (lokale, deutschstämmige) Englischlehrerin, die uns – nur wenige Jahre älter als wir – nach Hause zum Feuer am Kamin einlädt und uns als schmachtenden Halbstarken versucht, das Rubaiyat von Omar Khayyam nahe zu bringen. Wen wundert es, dass wir unter ihrem Fenster zu mitternächtlicher Stunde beim Matrik -Abschluss lauthals „Sweet Caroline" sangen, bis uns der erzürnte Gatte lauthals schimpfend davon jagte. Bis heute erinnere ich mich an die Schwärmerei, die sie in uns weckte, und würde sie gerne nochmals treffen.

Ein Schulleiter, der uns erlaubt, eine unabhängige Schülerzeitung zu gründen und inhaltlich zu gestalten. Als dann bei der vereinbarten Endkontrolle eine Passage moniert wird, drucken wir sie geschwärzt als Balken mit dem Randvermerk „Von der Zensur gestrichen". Sein Augenzwinkern, während er uns erklärt, dass dies eigentlich eine Grenze zur Renitenz überschreitet, wurde von uns als wohlwollende Ermutigung ausgelegt, so weiter zu machen.

Ein Deutsch- und Geschichtslehrer, durch den wir in einer Siedlergesellschaft, die sich nach rassistischen Kriterien organisiert, vom Holocaust erfuhren – und mit der „Todesfuge" lernten, dass der Tod ein Meister aus Deutschland ist. Er brauchte gar nicht politisch zu werden. Seine unprätentiös vorgetragene, keinesfalls verordnete humanistische Gesinnung und Moral war viel radikaler. Er eröffnete uns die Wahl, auf Barbarei mit Empathie zu reagieren. Das war deutlich politischer als fast alles, was ich danach erfuhr, und hat mich zeitlebens geprägt.

Ein Klassenlehrer, der uns dazu motivierte, Dürrenmatts „Romulus der Große" aufzuführen. Trotz und gerade wegen des vehementen Protestes, der in der deutschsprachigen örtlichen Gemeinschaft darüber ausbrach und einen Sturm der Empörung darüber entfachte, dass im schulischen Hort deutschen Kulturgutes unpatriotische Anti-Kriegs-Stücke aufgeführt werden sollen, die noch nicht einmal von Deutschen sind. Mit bangem Stolz trotzten wir den lokalen Gralshütern des ‚anständigen' Deutschtums – um mit der Aufführung gleich zwei Mal die Aula zu füllen. Bei den Gleichaltrigen wurden wir zu Helden.

Der Abend bei dem Schulleiter daheim, an dem der auch Deutsch unterrichtende Klassenlehrer ihm mit verschwörerischer Miene ein Lied vorspielte, das er gerade aus Deutschland erhalten hatte. Was Franz-Josef Degenhardt damals mit seiner Ballade „Spiel nicht mit den Schmuddelkindern" vortrug, verstand ich nicht. Auch nicht, weshalb dies in solch fast schon konspirativer Atmosphäre am Rande der lockeren Zusammenkunft mit dem Theaterensemble passierte – so weit Schüler auch höherer Klassen sich ‚locker' im Haus des Schulleiters und in Präsenz des Deutsch- und Klassenlehrers verhalten. Als ich in Westberlin wenige Jahre später Politische Wissenschaften und Soziologie studierte, Flugblätter verteilte, auf den Straßen, in ‚sit ins' an der Uni und Soli-Veranstaltungen mit den (oftmals – wie ich später erfahren musste – nur vermeintlichen) Emanzipationskämpfen als undogmatischer Linker (*what ever that means*) beteiligt war und irgendwann auch F.-J. Degenhardt in einem live-Konzert erlebte, wusste ich schließlich, worum es dabei ging.

An einer politischen Demonstration war ich schon früher – zum ersten Mal als Abiturient an der HPS – beteiligt. Als 1970 die im Jahr zuvor in Südafrika als rechte Abspaltung von der regierenden Nationalen Partei gegründete *Herstigte Nasionale Party* eine öffentliche politische Veranstaltung im Stadion am Stadtrand Windhoeks abhielt, marschierte unsere Klasse fast geschlossen in einer kleinen Prozession dorthin mit, um lauthals gegen deren extreme Apartheid-Ideologie zu protestieren. Es stärkte unser durchaus elitär-arrogantes Gefühl, dass wir halt aufgeschlossener und weiter sind als der Rest (soll heißen: die weitaus größere Mehrheit) dieser kleinkarierten Gesellschaft. – Was wir da alles übersehen haben, mag für immer unentdeckt bleiben. Auch wenn ich heute weiß, dass unsere

relativ heile kleine Welt keinesfalls die der Erleuchteten gewesen ist.

Aber ich weiß auch, dass ich ohne den Schutz dieser schulischen Einrichtung nicht zu dem geworden wäre, was ich heute bin. – Wenn ich überhaupt jemand geworden wäre, anstatt nur einfach zugrunde zu gehen an dem Mief der Intoleranz und den autoritären Strukturen, die alles erbarmungslos nieder machten und beiseite drängten, was sich anders zeigte. Als „Dscherrie" (oder „Neudeutscher", was die abgewandelte Form desselben Etiketts ist) konnte ich nur im Schutze der pädagogischen Fachkräfte aus Deutschland – den Lehrer-„Dscherries" – meine Persönlichkeit entwickeln. Keinesfalls konfliktfrei, nicht immer mit deren ausdrücklicher Zustimmung. Aber mit deren Bereitschaft, auch Andersdenkenden (und manchmal auch -handelnden) einen (Über-)Lebensraum zu schaffen. Ja, sie mitunter sanft zu ermuntern, nicht die Flinte ins Korn zu werfen.

Nicht alle waren so. Vielleicht nicht einmal die meisten. Aber es gab genügend unter ihnen – bis hin zum Sportlehrer – die eine Nischenkultur förderten, um damit uns „Anderen" (von denen einige auch aus dem Lande selber stammten) einen Selbstfindungsprozess und eine Lebensperspektive zu eröffnen, ohne kaputt gemacht zu werden. Je älter ich werde, umso mehr weiß ich darum und bin dankbar dafür.

Übrigens: Derselbe Heimerzieher, der mich zum „Mini-Dutschke" erklärte und mit dem ich mich um ein Haar geprügelt hätte – wären nicht die Klassenkameraden gewesen, die mich zum Glück daran hinderten –, schenkte mir bei seiner Abreise einen Spruch von Stanislaw Jerzy Lec: „Um an die Quelle zu kommen, muss man gegen den Strom schwimmen". – Ganz so gegen mich kann er also letztlich doch nicht gewesen sein. Aber er war halt ehemaliger Bundeswehr-Berufssoldat, und ich habe ihm die Arbeit vermutlich nicht leichter gemacht.

Dem Deutschlehrer, der nicht nur unpatriotische Anti-Kriegs-Theaterstücke mit uns probte und mit dem Schulleiter Degenhardt-Lieder teilte, sondern mich auch ermutigte, heimlich

Dr. habil. Henning Melber

besuchte die HPS von August 1967 bis Ende 1970. Nach einer Fachausbildung zum Journalisten in München arbeitete er kurze Zeit als Lokalredakteur bei der „Allgemeine Zeitung" in Windhoek, bis er aufgrund politischer und ethisch-professioneller Differenzen entlassen wurde. Danach studierte er Politische Wissenschaften und Soziologie an der Freien Universität Berlin, trat 1974 in die antikoloniale Befreiungsbewegung SWAPO of Namibia ein und hatte ab 1975 Einreiseverbot für Südafrika und Namibia. Er promovierte in Politische Wissenschaften und habilitierte in Entwicklungssoziologie. Bei Dietrich Goldschmidt arbeitete er am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung im Schwerpunkt Bildungsforschung Dritte Welt, danach als Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Internationale Politik und Intergesellschaftliche Beziehungen an der Gesamthochschule/Universität Kassel. 1992 übernahm er die Leitung der Namibian Economic Policy Research Unit (NEPRU) in Windhoek, wo er ab 1994 Vorsitzender der Namibisch-deutschen Stiftung für kulturelle Zusammenarbeit (NaDS) und an der Gründung des Goethe Zentrums beteiligt war. 2000 wechselte er als Forschungsdirektor an das Nordic Africa Institute in Uppsala/Schweden, wo er seit 2006 geschäftsführender Direktor der Dag Hammarskjöld Stiftung ist. 2012 wurde er zum Extraordinary Professor am Department of Political Sciences der Universität Pretoria ernannt. Namibia ist sein emotionaler Lebensmittelpunkt geblieben.

Gedichte zu schreiben, begegnete ich Mitte der 1990er Jahre nochmals. Da merkte ich, dass er deutlich konservativer war, als ich immer angenommen hatte. – Das ändert nichts an der wichtigen (wahrscheinlich entscheidenden) Rolle, die er und seine MitstreiterInnen seinerzeit für einige unter uns spielte (von denen welche über 40 Jahre später schon nur noch in unserer Erinnerung weiter leben).

Gedichte habe ich seither keine mehr verfasst. Eines, das ich ihm damals anvertraute, will ich zum Abschluss dieser kurzen Besinnung ihm widmen. Mit Dank an alle, die dazu beigetragen haben, dass es diese Oase der HPS (das D fehlte seinerzeit noch) in der „Zeit der Dürre" (André Brink) gab:

Golden schreit eine Scheibe
im Schein der Sonne
die blutig in den Abend badet
mit der Gewissheit
des Erwachens.
Ein Stein genügt,
und es gähnt
ein schwarzes Loch
zur Nacht. ◂◂

Ein Blick zurück

Corinna Jeske

Ab der 3. Klasse war die DHPS meine Schule! Nachdem ich mein Abitur, die DIAP, im Jahr 2010 gut bestanden habe, hatte ich den Wunsch, Logopädie zu studieren. Meine Wahl Südafrika als Studienstandort zu wählen, hat vor allem mit der geographischen Nähe zu meiner Heimat zu tun. Die anfallenden Reisekosten sind erheblich niedriger als bei einem Studium in Deutschland und so kann ich mehr als einmal pro Jahr nach Hause, nach Namibia, reisen.

Ich studiere also an der University of Stellenbosch Logopädie. In diesen Studiengang werden pro Studienjahr nur eine limitierte Anzahl von Studenten aufgenommen (25 Studenten) und ich bin eine davon. Diesen Erfolg habe ich ganz sicher meiner Schule zu verdanken.

Die DHPS ermöglicht ihren Schülern einen guten (weil international anerkannten) Schulabschluss und dies ist auch in Stellenbosch bekannt. Mit einem guten Zeugnis der DHPS, stehen einem an der University of Stellenbosch viele Türen offen, selbst in Kursen die einem strengen Numerus Clausus unterliegen.

Die Tatsache, dass man an der DHPS neben Deutsch als Muttersprache immer zwei weitere Sprachen im Nebenfach belegen muss, erlaubt mir zu sagen, dass ich Dreisprachig bin: Englisch, Afrikaans und natürlich meine Muttersprache Deutsch beherrsche ich fließend. Als angehende Logopädin profitiere ich davon bereits jetzt. Mir fällt auf, dass viele meiner Kommilitonen zwar eine zweite Sprache als Fach in der Schule hatten, aber diese Zweitsprache nicht richtig anwenden können. Der Fremdsprachenunterricht an der DHPS, regelmäßige Vorträge und Aufsätze im Unterricht, haben mich dagegen sehr gut auf die Anwendung der Sprachen vorbereitet.

Einige Spitzenschüler, die andere Schulen besucht haben und mit mir in einer Klasse sitzen, haben Probleme, diesen Kursus zu bewältigen. Manche Kommilitonen haben zugegeben, dass ihre Schulen sie nicht auf dieses Universitätsniveau vorbereitet hätten. Ich dagegen kann sagen, dass meine Schule mich gelehrt hat, „Lernen zu verstehen" und Inhalte praktisch anzuwenden. Auswendiglernen war nie gefragt, das hilft mir jetzt in meinem Studium!

Außerdem, hat mir die DHPS die Angst genommen, mich vor anderen Menschen zu präsentieren. Ich hatte z. B. die Möglichkeit, an dem jährlichen Rednerwettbewerb der Schule teilzunehmen. Tatsächlich muss ich an der Uni sehr oft Vorträge halten. Bei Gruppenarbeiten werde ich gerne als der Spezialist, der die Ergebnisse vortragen soll, gewählt. Wo andere Kommilitonen eine Hürde sehen, greife ich auf schulische Erfahrungen zurück.

Für mich steht fest: Die DHPS fördert ihre Schüler und deren individuelle Qualitäten in ganz besonderer Weise und verdient den weltweit guten Ruf! Ich bin sehr stolz, eine Altschülerin der DHPS zu sein!

Literatur

Made in Namibia – Krimilektüre vom Feinsten

Heike Uhrich

Dass Bernhard Jaumann als MAP im Jahr 2006 mit seiner Frau Barbara für sechs Jahre nach Namibia kam, war für die deutschsprachige Literaturszene in Namibia – wenn man diese überhaupt so nennen möchte – ein Glück!

Ein deutschsprachiger Krimiautor, noch dazu einer der sehr erfolgreich ist, das ist schon etwas ganz Besonderes in unserem Land. Endlich einmal ein Schriftsteller zum Anfassen sozusagen, und noch dazu einer dessen Frau als ADLK an der DHPS angestellt war. Gerne nahm Bernhard Jaumann Einladungen in den Unterricht oder zu Lesungen an die DHPS an, – und das nicht selten! Darüber hinaus hat sich Jaumann intensiv in der lokalen Hobby- und Profischriftstellerei engagiert und z. B. etliche Schreibwerkstätten mit geleitet.

Ob man nun Krimiliebhaber ist oder nicht, als Namibiainteressierter wird man in Zukunft kaum an Bernhard Jaumann's Namibiakrimis „vorbei" kommen, ganz im Gegensatz zu hummeldummen Ergüssen über Pauschalreisende im südlichen Afrika, die dem Afrikareisenden nichts Neues über Land und Leute vermitteln. Bernhard Jaumann dagegen, da ist sich nicht nur die Krimifachwelt einig, ist es gelungen in seinen Namibiakrimis und -kurzgeschichten in sehr intelligenter und einfühlsamer Weise neuere namibische Geschichte, Lokalkolorit und spannende Krimiplots in einer ganz besonderen Weise zu verbinden.

Und so kann man auch passionierte Nichtkrimileser die Lektüre der Krimis „Die Stunde des Schakals", erschienen 2010, und „Steinland", erschienen 2011, wärmstens empfehlen. Nicht zu vergessen den Kurzkrimi „Geiers Mahlzeit" und auch „Schnee über der Blutkuppe" für den er 2008 den Friedrich-Glauser-Preis in der Sparte Kurzgeschichte erhielt. Für „Die Stunde des Schakals" erhielt Jaumann 2011 übrigens den Deutschen Krimi Preis!

Mehr zum Thema

http://www.bernhard-jaumann.de

Last Minute – Eine Handvoll Namibia

Heike Uhrich

Erschienen in der 1. Novemberwoche 2012 im Selbstverlag

Irene Reiser hält – zum „Abgang" sozusagen – mit dieser Kurzgeschichtensammlung manchen Namibiern nochmals den Spiegel vor.

Irene war von 2009–2012 als Deutschlehrerin an der DHPS. Dies war ihr zweiter Namibia-Aufenthalt, bereits von 1993–1996 unterrichtete sie drei Jahre an der Martin Luther High School, einer von der evangelischen Kirche in Namibia gegründeten Schule in Okombahe im Damaraland, einem semi-ariden Landstrich Namibias, der an die Namibwüste angrenzt.

Dem „eingeweihten" Leser, der Land und Leute und auch die DHPS kennt (oder zu kennen meint), ist dieses 58-seitige Büchlein eine köstlich amüsante Lektüre. Von Alltagskomik an der Schule bis hin zu Erlebnissen im namibischen Busch, alles dabei. Inklusive südwesterdeutscher Grammatikspitzfindigkeiten. – Wärmstens zu empfehlen! ◂◂

Irene Reiser:
Eine Handvoll Namibia, Schnappschüsse und Souvenirs aus dem Land der endlosen Weite
Selbstverlag: Windhoek, 2012
ISBN Germany 978–3–00–039845–2
ISBN Namibia 978–99945–73–52–3

Perspektiven 2012

Einblicke in das Thema Sprachenvielfalt in Namibia

Heike Uhrich

PERSPEKTIVEN ist eine Publikation der Deutschen Evangelisch-Lutherischen Kirche in Namibia (ELKIN-DELK). Bis 2009 noch unter dem Namen ‚Afrikanischer Heimatkalender' erschienen, enthält sie Berichte und Artikel zu aktuellen namibischen und afrikanischen Fragestellungen. Die Beiträge deutschsprachiger Autoren werden durch ins Deutsche übersetzte Artikel englischsprachiger Autoren ergänzt.

Das Thema für die 2012 Ausgabe der PERSPEKTIVEN „Sprachenvielfalt in Namibia – Brücken und Schranken", ist ein sehr aktuelles Thema, insbesondere aufgrund der aktuellen Misere im Bildungsbereich und einer umstrittenen namibischen Sprachpolitik seit der Unabhängigkeit. Um der Leserschaft die Übersicht zu erleichtern, sind die Beiträge in vier Kategorien angeordnet: Vielsprachigkeit in Kirche und Mission – Die deutsche Sprache in Namibia – Vielsprachigkeit und Spracherwerb im Bildungswesen – Literarisches Schaffen in einem vielsprachigen Land.

Dem Redaktionsteam ist es gelungen, eine große Anzahl namibischer Fachleute, die zum Thema Sprachenvielfalt in Namibia etwas beizutragen haben, als Autoren zu gewinnen. Der Leser findet eine Vielfalt an Texten, die das Thema unter unterschiedlichsten Aspekten beleuchten und Informationen und Einblicke geben. Dass dabei der Ansatz durch einen Blickwinkel der deutschen Sprachgemeinschaft dominiert ist selbstverständlich.

Entsprechend der beruflichen Zugehörigkeit der Autoren – vom Sprachwissenschaftler über Theologen und Pädagogen bis hin zum Literaten melden sich 14 Personen zu Wort – unterscheiden sich die Beiträge im Schreibstil. So reflektiert Sylvia Schlettwein gewitzt, wann und warum die eine oder andere Sprache zickig reagiert, wenn man in ihr schreiben möchte. – Der aus dem Englischen übersetzte Beitrag von Dorian Haarhoff macht dem Leser deutlich, dass das Thema Muttersprache versus Fremdsprache für Autoren in allen namibischen Sprachgruppen diskutiert wird. – Weitere Beiträge befassen sich mit der Frage, wie wir in unserem Glauben mit der Muttersprache umgehen, wie es den Missionaren gelang die namibische Sprachen-

vielfalt zu erlernen und wie man gewisse theologische Begriffe übersetzte.

Beiträge aus dem Bereich der Bildung und Erziehung zeigen auf, dass die Sprachenvielfalt in Namibia nicht nur als ein Segen, sondern auch als eine große Herausforderung für die in einer vielsprachigen Welt aufwachsenden Kinder gesehen werden kann. – In den Kapiteln zur Deutschen Sprache in Namibia, zur Vielsprachigkeit und zum Spracherwerb, erhält der Leser ein relativ umfassendes Faktenwissen.

Zu Beginn des 124 Seiten umfassenden Heftes steht wie gewohnt das Kalendarium. Eine bunte Fotoauswahl und die Aufteilung des Jahresmottos für 2012 auf die 12 Monate in den 12 namibischen Landessprachen wird dem Thema „Sprachenvielfalt in Namibia" an dieser Stelle auch bildlich gerecht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mit den *PERSPEKTIVEN 2012* eine Publikation gelungen ist, die man durchaus als ein kleines, populärwissenschaftliches Kompendium zum Thema „Vielsprachigkeit in Namibia" empfehlen kann. Die Thematik wird sowohl in Einzelaspekten als auch in umfassenden Beiträgen diskutiert. Auch ist es gelungen, den Blick von innen – aus der Sicht der deutschsprachigen, in Namibia ansässigen Fachleute – durch eine Reflektion anderssprachiger sowie nicht-namibischer Experten zu ergänzen. ◂◂

Heike Uhrich

- Jahrgang 1961, geboren in Reutlingen
- Studium an der Fachhochschule für Bibliothekswesen/Stuttgart mit dem Schwerpunkt Erziehungswissenschaft und Schulbibliothekswesen 1980–1983
- Münchner Stadtbibliotheken 1983–1985
- 1985 Umzug nach Namibia
- 1985–1986 Deutsches Lektorat der Library Services of Namibia
- 1987–1992 „Babypause"
- 1993–2001 Schulbibliothekarin am Holy Cross Convent (english medium private school)Windhoek
- 2001–2008 Medienleitung am Goethe-Zentrum Windhoek
- seit 2008 für die DHPS: Event-Managerin, PR Frau etc.

Ihre Schreiben, die nicht direkt die Zeitschrift betreffen, schicken Sie bitte an die jeweiligen Vorstandskollegen, die sich um Ihre Anliegen kümmern werden, und nicht an st.schneider@vdlia.de. Meine Aufgabe betrifft nach wie vor „nur" die Verbandszeitschrift.

Der Schriftleiter

Erste Bildungsmesse an der Deutschen Botschaftsschule Peking am 22. Oktober 2012

Jan-Uwe Kukla und Andreas Wistoff

Im Oktober 2012 wurde zum ersten Mal an der Deutschen Botschaftsschule Peking eine Bildungsmesse durchgeführt. 25 Vertreter deutscher Hochschulen informierten die 70 Schüler der 11. und 12. Klassen in Einzelgesprächen allgemein über das Studium in Deutschland und speziell zum Studienangebot an ihrer eigenen Hochschule.

Die DSP konnte den glücklichen Umstand nutzen, dass viele hochrangige Repräsentanten deutscher Hochschulen wegen der herbstlichen Bildungsmessen an den wichtigsten Hochschulstandorten Chinas zu diesem Zeitpunkt in der Hauptstadt anwesend waren. Bildungsmessen werden in der VR China zweimal im Jahr durchgeführt. Sie sind Werbe- und Informationsveranstaltungen ausländischer Hochschulen der ganzen Welt. Zielgruppe sind primär die chinesischen Schulabgänger und deren Eltern, die bei der Zukunftsplanung ihres Kindes meist entscheidend mitbestimmen, sekundär Vertreter chinesischer Bildungseinrichtungen und Mittlerorganisationen. Die größte dieser Messen ist die China Education Expo (CEE), auf der im vergangenen Oktober 587 Aussteller aus 37 Ländern vertreten waren. Repräsentanten von 27 deutschen Universitäten und Fachhochschulen, darunter auch einige private, nahmen die Gelegenheit wahr, bei den ca. 70.000 Besuchern über ihre Hochschulen zu informieren und für den Wissenschafts- und Studienstandort Deutschland zu werben.

Die meisten Schüler der Deutschen Botschaftsschule studieren nach ihrem Abschluss an einer deutschen Hochschule. Vorbereitende Informationen während ihrer Oberstufenzeit durch die Schule sind von entsprechend hoher Bedeutung für ihre Orientierung bei der Fächer- und Standortwahl. Sie sind neben privaten Informationskanälen der Familie und dem Freundeskreis die einzige personale Quelle für die Entscheidungsfindung.

Vorbereitend gibt es daher Informationen zum Studium im Unterricht sowie Einzelgespräche zur Berufs- und Studienberatung. Die Gelegenheit aber, nun im direkten Dialog mit Hochschulvertretern zu sprechen, war einzigartig. Breit war auch das Spektrum der Repräsentan-

Am Stand der Uni Göttingen

Informationen zu TU9

ten: Sie kamen von Universitäten (davon einigen exzellenten), Technischen Universitäten, Fachhochschulen und privaten Hochschulen.

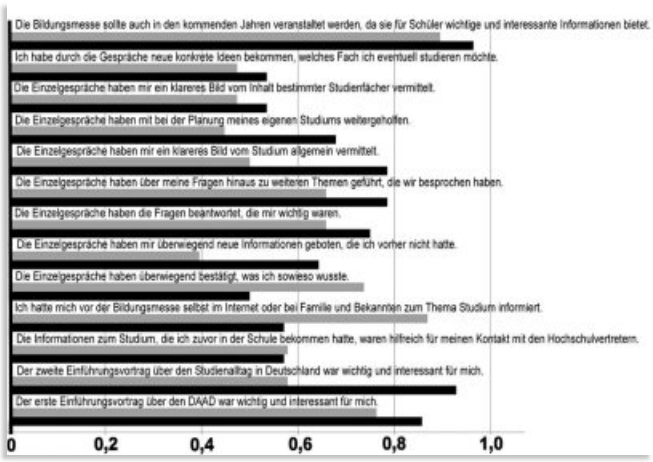
Das Foyer der Schule wurde zur Messehalle, die Stände waren trapezförmige Tische, an denen die Gäste den Schülern der 11. und 12. Klassen individuell Rede und Antwort standen, generell zum Thema Studium in Deutschland und speziell zur Situation und den Fächern an der Hochschule, die sie vertraten. Reichlich Informationsmaterial, Kontaktadressen und manche kleinen Andenken gab es gratis dazu.

Das Informationsangebot zum Studium an der Deutschen Botschaftsschule ist schon lange erprobt und wurde nun durch diesen zusätzlichen Auftritt der Repräsentanten erweitert. einen anschaulichen Einblick in den studentischen Alltag in Deutschland.

Dass die Hochschulvertreter bei ihren Einzelberatungen ernsthaftes Interesse der Schüler erwarteten, versteht sich. Der detaillierte Informationsbedarf der Oberstufe zeigte sich auch unmittelbar, als die Stände der Hochschulen dicht belagert wurden und die Schüler sich ausführlich beraten ließen. Eine Einführung zum Studium an deutschen Hochschulen und Einzelberatungen hatten sie bereits zuvor bei der Berufsberaterin und dem Oberstufenkoordinator der Schule erhalten.

Die Resonanz auf diese Veranstaltung war einhellig positiv. Um genauere Erkenntnisse zu gewinnen, wurde den Schülern ein ausführli-

Intensive Beratungsgespräche



Umfrage zur Bildungsmesse

Dass sie bei ihrem vierzehntägigen China-Messe-Marathon auch noch diesen dreistündigen Zusatztermin annahmen, bevor sie am Nachmittag weiter nach Xi'an zur nächsten Bildungsmesse flogen, verdankt die Schule dem Engagement der Hochschulvertreter, die es der Mühe wert fanden, den oberen beiden Jahrgängen persönlich Informationen über das Studium an ihren Hochschulen zu bieten, und der DAAD-Außenstelle Peking, die diese Veranstaltung vorbereitete und unterstützte. Zwei Mitarbeiterinnen des Marketingteams der DAAD-Außenstelle hielten einen einführenden Vortrag über die Aufgaben des DAAD und boten anschließend cher Fragebogen ausgehändigt, dessen Auswertung generell ergab, dass alle Schüler die Bildungsmesse an der DSP klar als Gewinn für ihre Orientierung auf ein künftiges Studium in Deutschland und Quelle wertvoller neuer Erkenntnisse bewerteten. Hohe Zustimmung erfuhren auch die einführenden Vorträge über das Studium in Deutschland durch den DAAD.

Beide Jahrgänge hatten sich schon vor der Veranstaltung im persönlichen Umfeld zum Studium informiert. Die Vorinformationen durch die Schule wurden als weniger relevant bewertet. Deutlich sichtbar ist damit, dass die Schüler nicht unvorbereitet zur den Hochschul-

vertretern gingen. Generell bestätigten die Gespräche im ganz Allgemeinen eher ihr Vorwissen, als neue Informationen zu bieten.

Die Schüler gaben an, sie hätten eher allgemeine Erkenntnisse zum Studium gewonnen als zur Planung eines konkreten Studienfachs.

Klar erkennbar ist der hohe Wert der Einzelgespräche, weil dort die Fragen beantwortet wurden, die den Schülern besonders wichtig waren, und sie auch zu Themenbereichen gelenkt wurden, die über die Ausgangsfragen hinausreichten.

Beim Vergleich der Angaben von Jahrgang 11 und 12 fällt zunächst auf, dass die Einschätzungen der einzelnen Aspekte relativ ähnlich sind. Insgesamt verlief die Bewertung in der 12. Klasse etwas weniger positiv, was ein Hinweis darauf sein mag, dass die Schüler mehr Vorinformationen besitzen als der 11. Jahrgang. Entsprechend bestätigte sich in der 12. Klasse Vorwissen eher, der Zugewinn neuer Informationen war niedriger als im 11. Jahrgang.

In Klasse 11 wurde der Vortrag über den Studienalltag in Deutschland deutlich höher bewertet als im 12. Schuljahr. Klasse 11 betonte weiterhin, dass die Einzelgespräche ein klareres Bild vom Studium allgemein verschafft hätten. Auch für die Planung des eigenen Studiums waren die Informationen für die 11. Klasse wertvoller als für den Abschlussjahrgang. Stärker als Klasse 12 betonte die 11. Klasse ebenfalls als Gewinn, dass bei den Einzelgesprächen auch Inhalte vermittelt wurden, die über ihre Fragen hinausführten.

Die Schüler der Klasse 11 führten durchschnittlich fünf Einzelgespräche, die der Klasse 12 durchschnittlich drei. Möglicherweise ist dies ein Hinweis darauf, dass die 12. Klasse sich gezielter und intensiver beraten ließ.

Ein Studienfach ins Auge gefasst hat bereits über die Hälfte der Schüler in der 11. Klasse, in etwa zwei Drittel Prozent sind es in der 12. Klasse. Einen Studienort ausgewählt hat knapp die Hälfte der Schüler.

Die Evaluation bestätigt klar: Die erste Bildungsmesse an der Deutschen Botschaftsschule Peking bot allen wertvolle Erkenntnisse zum Studium in Deutschland und Entscheidungshilfen für die Wahl ihres Studienfachs. Diese Veranstaltung wurde von allen Beteiligten als wichtig, interessant und erfolgreich bewertet. Sie soll nun regelmäßig durchgeführt werden.

Dies ist ein schöner Anlass, allen Beteiligten nochmals herzlich zu danken, vor allem den Hochschulvertretern und den Mitarbeitern des DAAD, die sich zwischen ihren dichtgedrängten Terminen auf den großen Bildungsmessen in China die Zeit nahmen, diese exklusive Begegnung zu ermöglichen. ◂◂

Fotograf: Andreas Wistoff

Kontakt

Jan-Uwe Kukla
Koordinator des Sekundarbereiches II und Studienberater
Head of Secondary School, Study and Career Counsellor

Deutsche Botschaftsschule Peking
Liangmaqiao Lu 49 A
Chaoyang Bezirk
100125 Peking
Volksrepublik China

北京德国使馆学校
北京市 朝阳区 亮马桥路 49A
邮编 100125

Telefon: 0086–10–6532 2535
Fax: 0086–10–6532 7031
E-Mail: Jan-Uwe.Kukla@dspeking.net.cn
Homepage: www.dspeking.net.cn

Kreativer und handlungsorientierter DaF-Unterricht

Leopold Mozarts Spielzeugsinfonie als ein Beispiel für den fächerübergreifenden Unterricht

Rainer E. Wicke

Die Diskussion um den fächerübergreifenden DaF-Unterricht ist nicht neu – im Gegenteil: Aktuelle und neue Publikationen zeigen auf, dass die Fremdsprachendidaktik sich gerade in dieser Hinsicht in den letzten Jahren ständig weiterentwickelt hat bzw. der Entwicklungsprozess keineswegs als abgeschlossen betrachtet werden kann. Als Beispiel soll hier zum einen das Projekt *Sprache durch Kunst* erwähnt werden, das von Rupprecht S. Baur und Andrea Schäfer initiiert wurde. Deutlich demonstrieren die beiden Verfasser in ihrem gleichnamigen Aufsatz, dass reale Begegnungssituationen mit Kunstwerken im außerschulischen Lernort Museum Anlass für einen schülerzentrierten, handlungsorientierten fächerübergreifenden DaF/DaZ-Unterricht sein können (Baur, Schäfer, 2011).

Dass die Entwicklung im Bereich der Musik international weiter fortgeschritten ist, belegt unter anderem die Publikation *Österreich … schon gehört?*, die Unterrichtsbeispiele zu klassischer, aber zu deutschsprachiger Popmusik veranschaulicht (BUKK, 2009).

Aber auch in der Fachdidaktik ist eine entsprechende Schwerpunktsetzung zu verbuchen. Hier muss Britta Hufeisens Weiterentwicklung eines Gesamtsprachencurriculums erwähnt werden, in der sie ausführlich zu einem bilingualen Sachfachunterricht Stellung bezieht (Hufeisen, 2011). Hufeisen spricht sich z. B. schon lange für gemeinsame Fachkonferenzen zwischen den Fremdsprachen und Sachfachunterricht erteilenden Lehrkräften aus, um den bilingualen Unterricht zu intensivieren.

Interessanterweise ist einer weiteren Publikation zu entnehmen, dass künstlerisches Handeln inzwischen von der modernen Gesellschaft nicht nur in der Schule, sondern auch in Alltagsleben und Beruf erwartet wird – von daher kann sich der schulische Unterricht diesen Anforderungen keinesfalls entziehen:

> *Kompetenzen, Selbstbilder, Handlungsmuster kann man grundsätzlich nicht durch Belehrung oder Wissensvermittlung bilden, überhaupt nicht von außen, solche Lernschritte können die Lernenden grundsätzlich nur selbst vollziehen im Zuge eines* informellen Handlungs-Lernprozesses. *Kompetenzen, persönliche Haltungen usw. entwickeln sich in der Auseinandersetzung mit konkreten Erfahrungen, in der sie gefordert werden (Brater, Freygarten, Rahmann, Rainer, 2011, S. 273).*

Diese Zielsetzung greift auch der folgende Unterrichtsvorschlag auf, der im Zusammenhang einer Sammlung von Beispielen für die schülerorientierte Gestaltung des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts Kunst und Musik entstanden ist (Wicke/Rottmann, 2013). Analog zu dem oben erwähnten Zitat aus *Kunst als Handeln – Handeln als Kunst* wird bei dieser Sammlung davon ausgegangen, dass Schülern – wenn auch durch Aufgaben und Übungen behutsam angeleitet – die Gelegenheit zum experimentellen Arbeiten und Lernen im Bereich des fächerübergreifenden DaF Unterrichts im Sinne gestalterischen Tuns gegeben werden muss. Und gerade Musik ist dafür ideal geeignet. Musik – analog zu Kunst – ist sehr komplex und hat viele Bedeutungsebenen. Auch wenn nur scheinbar eindeutig erzählende Musikstücke ausgewählt werden, führt die Arbeit mit ihnen bei den Teilnehmern zu einer individuellen Bedeutungskonstitution, die es dem Schüler ermöglicht, selbst aktiv zu werden und sich sprachlich mit dem jeweiligen Musikstück auseinanderzusetzen. Auf diese Art und Weise kann der fächerübergreifende DaF-Unterricht eine Brückenfunktion im Hinblick auf einen bilingualimmersiven Fremdsprachenunterricht erfüllen (a. a. O., S. 11).

Wie dem nachgeordneten Vorschlag zu entnehmen ist, wurde die Unterrichtseinheit für

den Einsatz in der Klasse/Jahrgangsstufe sechs oder sieben entwickelt. Es ist jedoch durchaus denkbar, dass diese Planung in modifizierter Form in anderen Lerngruppen eingesetzt werden kann. Allen interessierten Schülern und Lehrern wünsche ich viel Erfolg bei der Umsetzung im Unterricht. Da es sich bei der Kinder- oder Spiezeugsinfonie um ein beschreibendes Musikstück handelt, in dem unterschiedliche Spielzeuge akustisch angedeutet werden, kann davon ausgegangen werden, dass diese die Lerner keineswegs überfordert – im Gegenteil, Rhythmus und spezielle Einlagen haben Aufforderungscharakter für die Schüler, ihre eigene Bedeutung an diesen musikalischen Text heranzutragen. ◂◂

Leopold Mozart: Die Spielzeugsinfonie (Allegro)[1] Unterrichtsverlauf

Jahrgangstufe:	6/7
Lernjahr:	Anfang 3. Lernjahr
Zahl der Unterrichtstunden:	Zwei

Phase	Sozialform	Medien
1. Erste Assoziationen zu der Musik	• Plenum, • Einzel-, • Partner-, • Gruppenarbeit	• Kassettenrekorder, • CD-Spieler, • Arbeitsblatt
2. Sammeln und Ergänzen von zu der Musik passenden Wörtern und Begriffen	• Einzel-, • Partner-, • Gruppenarbeit	• Arbeitsblatt
3. Titelfindung durch die Schüler	• Einzel-, • Partnerarbeit	• Bisherige Arbeitsergebnisse
4. Kennen lernen alter Musikspielzeuge: Beschreibung der Funktion	• Plenum	• Bilder der Instrumente
5. Zuordnung der Instrumente in der Musik	• Plenum	• CD/Tonband, • Arbeitsblatt
6. Vergleich von Spielzeugen einst und jetzt	• Plenum	• Arbeitsblatt
7. Zuordnung der Musik zu einer passenden Situation	• Partner-, • Gruppenarbeit	• CD/Tonband, • Leitwörter
8. (Hausaufgabe?) Basteln eigener Musikinstrumente	• Einzel-, • Gruppenarbeit	• mitgebrachte Materialien
9. Begleitung der Musik mit eigenen Instrumenten	• Plenum	• CD/Tonband • eigene Instrumente

1 Für Unterrichtsversuche wurde folgende CD verwendet, die im Handel erhältlich ist: Mozart, Leopold: Kindersinfonie (Toy Symphony), Münchner Kammerorchester u. Letig. V. H. Stadlmair, Tudor 737, 1995.

Leopold Mozart: Die Kinder- oder Spielzeugsinfonie

1. Hört die Musik. Was denkt ihr beim Hören?

Wenn ich die Musik höre,	denke ich	an …,	weil …
Die Musik	erinnert mich	an …,	da …

2. Wählt aus dem Schüttelkasten zu der Musik passende Wörter aus und/oder fügt weitere Wörter hinzu:

Winter	Herbst	Frühjahr	Ferien	Schule
Familie	Urlaub	Volksfest	Circus	
…	…	…	…	…

3. Findet einen Titel für das Musikstück:

_____

4. Kennst du alte Musikspielzeuge? Beschreibe, was man mit den folgenden Spielzeugen tun kann:

-e Ratsche, -n
-e Kindertrompete, -n
-e Kindertrommel -n,
-e Kuckuckspfeife, -n

Vielleicht fallen dir alte Musikinstrumente ein, die in deinem Land benutzt werden? Ergänze die Liste.

Mit der _____ kann man _____

_____

Auf der _____ kann ich _____

ich _____

Einen Kuckuck imitieren / viel Lärm machen / hohe Töne blasen / laut trommeln, …

5. Diese Musik von Leopold Mozart hat den Titel *Die Spielzeugsinfonie.* Achtet auf die Geräusche und versucht herauszufinden, um welche Spielzeuge es sich handelt:

Ich höre ein lautes Pfeifen.	Das ist ein(e) …
Ich kann … hören.	Das muss ein(e) … sein.
Man hört …	Das kann ein)e) … sein.

6. Diese Spielzeuge gibt es heute nicht mehr. Womit spielen die Kinder heute in deinem/eurem Land? Wählt ein typisches Spielzeug aus und beschreibt, was man damit tut.

7. Hört *Die Spielzeugsinfonie* noch einmal an und schreibt einen kurzen Text dazu:

   Wer macht diese Musik?
   Warum?
   Wo spielt sie?
   Wer hört ihr zu?

8. Bastele dir ein eigenes Instrument – zum Beispiel eine Rasseldose:

   Die Rasseldose:

   Du brauchst:
   – eine leere Dose (Margarinendose aus Plastik)
   – trockene Erbsen oder Linsen
   – kleine Steine

   Lege die Erbsen, die Linsen und die kleinen Steine in die Dose. Schließe die Dose mit dem Deckel. Schüttele die Dose. Das Geräusch, das du hörst, nennt man Rasseln.

   Baue dir ein eigenes Instrument und schreibe eine Bastelanleitung:

Name des Instruments:	
Was ich zum Basteln brauche:	1. 2. 3. 4. 5.
Arbeitsschritte:	a. b. c. d. e. f.

9. Stellt eure Fantasie-Instrumente in der Klasse vor. Begleitet die Musik von Mozart mit den Instrumenten oder erfindet eine eigene Sinfonie!

Literatur

Baur, Rupprecht S/Schäfer, Andrea: Das Projekt Sprache durch Kunst, in: Baur, Rupprecht S./Hufeisen, Britta: „Vieles ist sehr ähnlich", Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgaben, Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2011, S. 137–152.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Österreich … schon gehört?, Materialienbuch plus CD, Wien, 2009.

Hufeisen, Britta: Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell, in: Baur, Rupprecht S./Hufeisen, Britta: „Vieles ist sehr ähnlich", Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgaben, Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2011, S. 265–282.

Brater, Michael/Freygarten, Sandra/Rahmann, Elke/Rainer, Marlies: Kunst als Handeln – Handeln als Kunst: Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können, Bertelsmann-Verlag, Bielefeld, 2011.

Wicke, Rainer-E./Rottmann, Karin: Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Cornelsen-Verlag, Berlin, 2013.

Mitte November 2012 erhielt ich folgende Mail:

Sehr geehrter Herr Schneider,
das Deutsch-Französische Jugendwerk feiert im Jahr 2013 sein 50-jähriges Bestehen. Seit ihrer Gründung hat die Institution bereits 8 Millionen Jugendlichen beider Länder die Teilnahme an interkulturellen Austauschen ermöglicht. Anlässlich des Jubiläums organisiert das DFJW verschiedene Veranstaltungen in ganz Deutschland und Frankreich, um die breite Öffentlichkeit auf die langjährige, vielfältige und flächendeckende Projetkförderung aufmerksam zu machen, sowie zum Mitmachen zu animieren.Nähere Informationen finden Sie in der angehängten Pressemappe: Pressedossier DFJW D.pdf
Für weitere Fragen und Informationen stehe ich selbstverständlich gerne zur Verfügung.
Mit freundlichen Grüßen aus Straßburg
Nadja Hoffmann

Als Student der Romanistik wirkte ich in der Leitung mehrerer DFJW/OFAJ-Kurse sowohl in Deutschland als auch in Frankreich mit und denke gern an diese Kurse mit dem Ziel eines besseren deutsch-französischen Verständnisses zurück. Ich bat daher Nadja Hoffmann um einen kleinen Beitrag für die Zeitschrift des Auslandslehrerverbandes.

50 Jahre Jugendaustausch zwischen Deutschland und Frankreich

Nadja Hoffmann

Mit der Unterzeichnung des deutsch-französischen Freundschaftsvertrages durch Konrad Adenauer und Charles de Gaulle am 22. Januar 1963 wurde vor einem halben Jahrhundert der Grundstein für eine engere politische Zusammenarbeit zwischen beiden Völkern gelegt. Der sogenannte Elysée-Vertrag sollte die Aussöhnung nach einer langjährigen Periode deutsch-französischer Erbfeindschaft einleiten. Beide Länder beschließen damit, sich in Fragen der Sicherheits-, Außen- und Bildungspolitik zu beraten und zusammenzuarbeiten.

In diesem Rahmen wurde auch das Deutsch-Französische Jugendwerk gegründet, das am 5. Juli 1963 Jahres seine Tätigkeit aufnahm. Zu den Aufgaben des DFJW gehört es seitdem, die Beziehungen zwischen der deutschen und französischen Jugend enger zu gestalten und ihr Verständnis für einander zu vertiefen. Während vor 50 Jahren vor allem die Aussöhnung und Wiederannäherung beider Völker im Vordergrund stand, geht es heute vor allem darum, die Jugend auf ein geeintes Europa vorzubereiten. Bis heute haben dank der Arbeit des DFJW mehr als 8 Millionen Franzosen und Deutschen an Austauschprogrammen teilnehmen können. Gefördert werden nicht nur Projekte zwischen Deutschland und Frankreich sondern auch mit Drittländern. Dazu gehören Schüler- und Studentenaustausche, Praktika und Austausche

im Berufsbereich, Fachseminare, Sportbegegnungen, Sprachkurse, Forschungsarbeiten sowie Partnerschaften von Städten und Regionen. Das DFJW arbeitet dabei mit zahlreichen Partnern zusammen. Finanziert wird das DFJW zu gleichen Teilen von der deutschen und französischen Regierung (im Jahr 2012 beträgt der Haushalt insgesamt 20,8 Millionen Euro). Dieses Geld ist vornehmlich für die Unterstützung von über 11.000 Projekte mit rund 200.000 Teilnehmern pro Jahr in Deutschland, Frankreich und Drittländern (aktuell vor allem Südosteuropa und der Mittelmeerraum) bestimmt.

Im Juli haben die Außenminister beider Länder das deutsch-französische Jahr ausgerufen, um den 50. Jahrestag der Unterzeichnung des Elysée-Vertrages zu feiern. Ziel ist es, möglichst viele Jugendliche, aber auch Institutionen wie Schulen, Vereine, Gemeinden, Unternehmen, usw. zu mobilisieren. Das Deutsch-Französische Jugendwerk beteiligt sich an der Gestaltung einiger Höhepunkte dieses Jahres und begeht dabei auch den Jahrestag seiner eigenen Gründung vor einem halben Jahrhundert. Anlässlich des 50. Jahrestages findet am 22. Januar in Berlin ein offizieller Festakt unter Mitwirkung des DFJW statt. Die Institution organisiert zusammen mit Jugendverbänden ein Forum zur Begegnung von 150 Jugendlichen zur Zukunft der deutsch-französischen Beziehungen in Europa mit Hilfe sozialer Netzwerke. Dabei sind Begegnungen mit Persönlichkeiten aus Wirtschaft, Gesellschaft und Politik, insbesondere mit Parlamentariern im Rahmen der gemeinsamen Sitzung der Assemblée Nationale und des Deutschen Bundestages geplant. Schließlich finden in Paris am 5. Juli 2013 unter Beteiligung von Partner und vor allem von vielen Jugendlichen – auch aus Drittländern- verschiedene Aktionen zum 50. Gründungstag des DFJW statt. Dazu sind politische Spitzenvertreter aus beiden Ländern, aber auch Persönlichkeiten geladen, die die Entwicklung des DFJW in den vergangen Jahrzehnten maßgeblich geprägt haben.

Außerdem werden verschiedene groß angelegte Aktionen ins Leben gerufen, die die breite Öffentlichkeit auf die Arbeit des DFJW aufmerksam und zum Mitmachen animieren sollen: „50 Jahre, 50 Projekte“, „50 Jahre, 50 Aktionstage, 50 Jahre, 50 Portraits“ und das Projekt „ePartizipation“. ◂◂

Kontakt

Nadja Hoffmann
Attachée de Presse/Pressereferentin
Maetva Relations Presse
3–7 rue des Mineurs
67000 Strasbourg
Tel. 03.88.76.40.03

Treffen mit dem Pädagogen Detlef Träbert auf der Frankfurter Buchmesse

Günther Fecht

Im September 2012 vertrat der renommierte Hirnforscher und Bildungskritiker Professor Gerald Hüther in einem Ferseh-Dialog mit Richard David Precht die Aufsehen erregenden Thesen, dass das deutsche Schulsystem die Schülerinnen und Schüler zum einen verdumme und zum anderen in spätestens 6 Jahren zusammenbräche. Auch Detlef Träbert, nicht ganz so berühmt, aber durch zahlreiche Buchveröffentlichungen einem mit Bildungsthemen vertrauten Publikum geläufig, würde der ersten These ohne weiteres zustimmen, wäre allerdings bei der zweiten These nicht ganz so optimistisch, wenngleich gewiss nicht traurig, sollte dies tatsächlich eintreffen.

Mitten im großen Gewusel der Frankfurter Buchmesse, die bekanntlich immer im Herbst ihre Tore öffnet, trafen meine Frau Vanessa und ich Detlef Träbert zu einem Gespräch über allgemeine pädagogische Fragen unserer Zeit. Der Beltz Verlag hatte dieses Treffen arrangiert und uns einen ruhigen Raum dafür zur Verfügung gestellt.

Detlef Träbert, viele Jahre Vorsitzender der „Aktion Humane Schule" (siehe auch: www.aktion-humane-schule.de), begann seinen Weg 1978 als Lehrer, war lange Zeit auch als Beratungslehrer tätig, bevor er sich dann 20 Jahre später als Pädagoge selbstständig machte. Seit 2004 hat Träbert viele Bücher veröffentlicht, die allesamt auch praxisbezogene Ratgeber für Eltern und Lehrkräfte sind. Sein neuestes Buch mit dem leicht irritierenden Titel „Disziplin, Respekt und Gute Noten", das er auf der diesjährigen Buchmesse vorstellte, konzentriert sich im Wesentlichen auf die sozialen und emotionalen Aspekte eines angstfreien Unterrichts. Der Lehrer bzw. die Lehrerin hat die klare Verantwortung für einen gelingenden Lernprozess im Klassenzimmer, übernimmt eine Vorbildrolle und führt einen Dialog mit den Schülerinnen und Schülern, der gekennzeichnet ist durch emotionale Nähe und Vertrauen. Nichts anderes vertritt Gerald Hüther, der die Bedeutung von emotionalen Bezügen für die kognitiven Lernvorgänge im Hirn wissenschaftlich untermauert hat; aber auch Klassiker, wie Wilhelm von Humboldt und Goethe hatten davon schon eine mehr oder weniger klare Vorstellung. Letzter stellt im „Wilhelm Meister" dazu fest, dass man – volksnah ausgedrückt – von einem Rindvieh nichts lernen könne. Die Beziehungsdidaktik sieht Träbert als zentralen Bestandteil der zukünftigen Lehrerausbildung, die zudem einphasig aufgebaut sein sollte, damit pädagogische Qualitäten gleichrangig zu den fachlichen Anforderungen vermittelt werden.

In den ersten drei Kapiteln seines Buches beschäftigt sich Träbert mit den Begriffen Disziplin, Respekt und gute Noten, die gemeinhin eher preußisch anmuten und die der konservative Pädagoge Bernhard Bueb mit seinem Buch „Lob der Disziplin" massenwirksam auszunutzen verstand. Träbert weist nach, dass beispielsweise der erste Begriff nichts mit preußischer Disziplin, sondern mit der Gestaltung geregelter gesellschaftlicher Beziehungen zu tun habe, dass Respekt nicht Ausdruck eines Obrigkeitsverhältnisses sei, sondern den humanistisch geprägten und von Akzeptanz getragenen Umgang der Menschen miteinander meine. Gute Noten, schließlich, seien nicht gut, aber durchaus wichtig. Bekanntermaßen bildeten Noten zu keiner Zeit Erfolg oder Misserfolg des schulischen Bildungsprozesses treffend ab, denn dieser beinhalte mehr als Abfragen, Tests und Klassenarbeiten. Primär seien aber Schlüsselqualifikationen, wie sie sich auch im Bildungsbegriff der UNO widerspiegelten, die die Entfaltung der Persönlichkeit zum Gegenstand haben. Gute Noten im Sinne eines Feedbacks der Lernentwicklung des Kindes seien solange vertretbar, wie die Motivation, das Interesse, die Konzentration und der Lernprozess als solcher nicht abgewürgt werden. Auf dieser Basis gibt Träbert im umfangreichen Hauptteil des Buches Anstöße und konkrete Vorschläge, wie diese in der häuslichen Erziehungsarbeit und in der praktischen Schularbeit umgesetzt werden können, denn – wie es im Untertitel heißt: Erfolgreiche Schüler brauchen klare Erwachsene.

Im Abschlusskapitel seines Buches fasst Träbert in aller Kürze das Credo des o. g. und 1974 vom Theologieprofessor Dr. Walter Leibrecht aus Betroffenheit über einen Schülerselbstmord gegründeten Bundesverbandes „Aktion Humane Schule“ zusammen: Werte, Geborgenheit, Beziehung, Ganztagsschule, Eine Schule für alle, inklusive Schule, Öffnung der Schule und Verantwortung für die Gemeinschaft. Auch wenn man der Prophetie Professor Hüthers über den bald bevorstehenden Zusammenbruch des deutschen Schulwesens nicht so recht Glauben schenken mag, so sind die ausgemachten strukturellen Mängel eines an den Werten und Normen des 19. Jahrhunderts klebenden Schulsystems unverkennbar. Besonders Auslandslehrkräfte können über ihre Erfahrungen in verschiedenen Ländern – nicht nur in Europa – bestätigen, dass Bildung weit mehr ist als ein an Bildungsstandards orientiertes und durch Kompetenzerwerb abgestütztes Qualifikationsprogramm. ◂◂

Günter Fecht (links) mit dem Autor Detlef Träbert

Detlef Träbert, Disziplin, Respekt und gute Noten. Erfolgreiche Schüler brauchen klare Erwachsene, 1. Auflage 2012. 237 Seiten, ISBN 978–3–407–85945–7, broschiert, EUR 14,95

Hier noch ein Nachtrag zum Schwerpunkt „Ganz aktuelle Berichte von Rückkehrer(inne)n“ aus Heft 4/2012, den ich nicht mehr rechtzeitig zum Einsendeschluss im vergangenen Jahr erhalten hatte.

Zwei Jahre LPLK in Slowenien

Anke Scholz

„Möchten Sie lieber nach Kamnik oder nach Ptuj?“ – diese Frage wurde mir zwei Jahre nach meiner Bewerbung als LPLK aus der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) in Köln gestellt.

Ich hatte mich als Auslandsdienstlehrkraft (ADLK) und als Landesprogrammlehrkraft (LPLK) beworben, leider vermittelte mich Köln nur als LPLK.

Um mir selbst genauere Informationen beschaffen zu können, erbat mir eine Woche Bedenkzeit aus, in der ich nach Ptuj resite und mich für die Arbeit an dieser slowenischen Schule entschied. Die Mitteilung meiner Entscheidung wurde in der ZfA sinngemäß mit den Worten „Sie sind sowieso schon für Ptuj eingebucht, dann passt das doch!“ kommentiert.

Dies als Beschreibung meiner ersten Begegnung mit der ZfA. Viele weitere sollten folgen. Ich lernte einzelne Mitarbeiter schätzen, gewann aber immer deutlicher den Eindruck, dass es sich um eine reine Verwaltungsstelle des Bundes handelt, die sich offensichtlich bei Fragen und hilfreicher Unterstützung der Lehrkräfte im Ausland nicht zuständig fühlte. So blieb z. B. die Frage nach der korrekten Erstellung ei-

ner Steuererklärung als LPLK selbst nach Ablauf meiner Entsendezeit noch ungeklärt. Unterstützung erfuhr ich erst durch die Kolleginnen, die ich in Slowenien kennen lernte.

Ich wurde vorab auch nicht über die Bedingungen, unter denen ausländische Lehrkräfte in slowenischen Schulen unterrichten, informiert. Nur in den auf das Deutsche Sprachdiplom (DSD) vorbereitenden Stunden durfte ich eigenverantwortlich unterrichteten. Sowohl in den normalen Unterrichtsstunden im Fach Deutsch, als auch im Wahlunterricht ist die slowenische Lehrkraft für Planung und Gestaltung verantwortlich. Die LPLK ist dabei Mitglied eines Unterrichtsteams und hat lediglich eine unterstützende Zusatzfunktion, da in Slowenien nur Lehrkräfte mit slowenischer Lehrbefähigung – und diese beinhaltet eine slowenische Sprachprüfung – unterrichten dürfen. Wie die unterstützende Zusatzfunktion einer LPLK in der Praxis ausgestaltet wird, ist von Schule zu Schule und von Kollegin zu Kollegin (die hoch qualifizierten Sprachlehrkräfte sind zu über 90 % weiblich) unterschiedlich und demnach rein zufällig.

Fachberater und Regionalkoordinator für Slowenien haben im vergangenen Schuljahr erstmalig den Versuch unternommen, Absprachen zwischen Deutschland und Slowenien herbeizuführen, die diese Unsicherheiten beseitigen und klare Zuständigkeiten regeln. Allerdings sind mit Ablauf des letzten Schuljahres auch die Fördergelder eines EU-Projekts, das die LPLK-Gehälter in Slowenien sicherte, ausgelaufen. Derzeitige Programmlehrkräfte in Slowenien haben also keine genaue Aufgabenbeschreibung und bisher keine gesicherte Finanzierung (Stand September 2012).

Liegt hier vielleicht der Grund, weshalb sich von einem sechsköpfigen LPLK-Team, das im Schuljahr 2010/2011 seinen Dienst in Slowenien antrat, bereits drei Lehrkräfte zurückgezogen haben?

Warum bekommen also Regionalkoordinatoren, Fachberater und letztendlich Programmierlehrkräfte keine Rückendeckung zur Klärung dieser Fragen durch die ZfA? Warum gibt es keine Unterstützung aus dem diplomatischen Sektor, um zum Beispiel klare bilaterale Bildungsvereinbarungen zu treffen?

Nicht unerwähnt sollen aber meine Eindrücke aus dem mehr privaten Bereich bleiben:

- Slowenien ist eine kleine, grüne, freundliche Perle in Südeuropa.
- Slowenien ist ein wunderbarer Mittelpunkt für Erkundungen der Alpen, des östlichen Mittelmeerraumes und des Balkans.
- Slowenien ist ein voll erschlossenes und infrastrukturell mit Deutschland gleichwertiges Land.
- Slowenien beherbergt freundliche, offene und herzliche Menschen.
- Die slowenischen Kolleginnen sind hocherfreut über die Bereicherung des Unterrichts durch eine Muttersprachlerin.
- Die Schülerschaft ist motiviert und – da traditionell, zumindest im nord-östlichen Teil Sloweniens ohnehin fast zweisprachig aufgewachsen – sehr leistungsstark bei den DSD-Prüfungen. Einige Schülerinnen und Schüler benötigen nur geringe Anleitung im testmethodischen Teilbereich und schließen mit Bestpunktzahlen das DSD II ab.

Mit diesen Erfahrungen bin ich im Juli 2012 nach Hause zurückgekehrt und bin jederzeit wieder bereit für den Auslandsschuldienst. Allerdings unter geklärten Bedingungen und rechtlich bindenden Absprachen. ◂◂

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

Lebensfragen

Hans-Martin Dederding

Nachdem in vergangenen Ausgaben unserer Verbandszeitschrift schon einige Lebensfragen beantwortet wurden, meist Berufliches („Wie werde ich Honorarkonsul?“, „Wie werde ich Geschichtslehrer?“, „Wie reformiere ich das Schulwesen?“), kommen wir heute zu den eigentlich interessanten, den wesentlichen Fragen des Lebens, Fragen der Nation und des Status, Fragen, die uns alle angehen, nämlich: „Wie werde ich Bulgare?“ und „Wie werde ich Vater?“

Wie werde ich Bulgare?

Ob es erstrebenswert ist, ausgerechnet Bürger Bulgariens zu werden, soll hier nicht erörtert werden. Das Außenministerium Bulgariens geht aber davon aus und hat deshalb zwei Abteilungen gegründet, deren Aufgabe es ist, Auslandsbulgaren wieder zur bulgarischen Staatsbürgerschaft zu verhelfen, die sie möglicherweise im Laufe der letzten ein- bis zweihundert Jahre verloren haben. Eine Zielgruppe sind die Bulgaren, die dem Ruf der Zarin Katharina gefolgt sind und sich – wie übrigens viele Deutsche auch – in den Weiten des Russischen Reiches niedergelassen haben. Manche haben in der Tat noch Verwandte in Bulgarien oder wenigstens Kontakte, andere nicht, aber an alle ergeht das Angebot: „Wenn ihr eine bulgarische Mutter nachweisen könnt, dann seid ihr willkommen. Ihr braucht nicht einmal umzusiedeln. Der Pass eures historischen Vaterlandes ist euch sicher.“ Kein schlechtes Angebot, wenn man dadurch – seit 01.01.2009 – gleichzeitig Bürger der EU wird und sich so das Schlangestehen am Visaschalter ersparen kann.

So dachte auch J. G., seines Zeichens Leiter einer Schule in seinem aktuellen Heimatland. Ob das so problemlos sei, frage ich ihn, er sei doch immerhin Beamter und als Schulleiter Funktionsträger. Ich z. B. könne nicht so einfach eine andere Staatsangehörigkeit annehmen. Da müsste ich meine angestammte schon aufgeben. Das sei im Prinzip in seinem Land schon auch so, meint J. G., aber sein Land sei eins – im Gegensatz zu Deutschland vielleicht –, wo man solche Fragen regeln könne. Er habe da keine Bedenken.

Die Bedenken kamen dann doch, aber zunächst gingen einige Monate ins Land, ohne dass irgendetwas passierte. Gleichwohl mussten die Mühlen der Bürokratie gearbeitet haben, denn eines Tages bekam unser Schulleiter eine Einladung der bulgarischen Botschaft zu einer Fahrt nach Sofia, wo er im dortigen Außenministerium seinen bulgarischen Pass entgegennehmen könne. Da gab es kein Zurück mehr, und der Schulleiter machte sich mit zwei Bussen voller Gleichgesinnter auf den Weg in die bulgarische Hauptstadt.

Dort wurden sie im Außenministerium feierlich empfangen. Der Staatssekretär hielt eine herzerwärmende Rede, beglückwünschte die Angereisten zum Wiedererwerb der Staatsbürgerschaft ihrer historischen Heimat, überreichte allen Alt-Neu-Bulgaren die neuen Pässe und lud sie zu einem festlichen Essen auf Kosten des Hauses ein, all dies in Anwesenheit des milde lächelnden Botschafters des Landes, deren ausschließliche Bürgerinnen und Bürger die Angereisten bis vor kurzem gewesen waren. Der Botschafter ging sogar einen Schritt weiter, er ging während des Banketts von Tisch zu Tisch und begrüßte die Neubulgaren in seiner und ihrer (angestammten) Landessprache und kam schließlich auch zum Tisch des besagten Schulleiters, dem es inzwischen doch etwas unbehaglich wurde. Er gab sich alle Mühe, dies nicht zu zeigen, seine wortreichen Hinweise auf seine Zweisprachigkeit, auf die Verwandten in Bulgarien und die ununterbrochenen Beziehungen zur historischen Heimat ließen seine Irritation aber wohl doch deutlich erkennen, so deutlich, dass der Botschafter sich zu einer beruhigenden Bemerkung bemüßigt fühlte, die sinngemäß etwa so lautete: „Sie brauchen sich nicht zu genieren, ich z. B. bin auch Tscheche.“

Manche Länder braucht man gar nicht in die EU aufzunehmen. Ihre Bürger sind längst drin.

Wie werde ich Vater?

Eine Lehrerin aus O. besuchte ihren Ex-Mann (P.), der sich inzwischen in Spanien niedergelassen und auch die dortige Staatsangehörigkeit erworben hatte, und siehe, sie verstanden sich wieder so gut, dass sich nach der Reise Nachwuchs einstellte. So weit, so einfach.

Nun sollte wieder geheiratet werden, damit der Nachwuchs gleich ohne langes Einbürgerungsverfahren als Spanier oder Spanierin auf die Welt käme. Auch das würde sich machen lassen. Aber was sollte aus Nikita, dem Sohn der Lehrerin aus erster Ehe werden? Den könne sie doch nicht in seinem 15. Lebensjahr so einfach in seinem Heimatland zurücklassen, wenn schon, so solle der doch gleich auch EU-Bürger werden. Und hier beginnen die Schwierigkeiten. Um einen Minderjährigen ausführen zu können, bedarf es im Heimatland der Lehrerin der Zustimmung beider Elternteile. Also setzte sich die Lehrerin mit dem Vater des Sohnes, nennen wir ihn W., in Verbindung. Der hatte bisher keinerlei Interesse an seinem Sprössling gezeigt hatte, meinte nun aber, die Einwilligung falle ihm schwer, freilich, er könne sie geben, aber das koste 5000 Dollar. Woher sollte aber nun die arme Lehrerin die 5000 Dollar nehmen? Bei einem Monatslohn von umgerechnet 200? Es musste doch noch eine andere Lösung geben.

Zum Glück hatte die Lehrerin eine Freundin oder eine Verwandte oder eine Bekannte oder eine Bekannte einer Bekannten, die am lokalen Standesamt arbeitete. Egal wer, sie wusste Rat: „Wie wär's, wenn Sie auf dem Standesamt erklärten, dass der Sohn gar nicht der Sohn Ihres ersten Mannes (dem W.) sei, sondern der ihres zweiten Mannes (nämlich P.)." „Aber der 15-Jährige sei doch im Register als Sohn von W. eingetragen." Na, und wenn schon, das ließe sich schon regeln. Aber doch sicher nicht umsonst. Nein, umsonst freilich nicht. Was es denn kosten solle? 2000 Dollar! Wenn das kein Angebot war! Ein wahres Schnäppchen.

Und so wurde P. ohne eigenes Zutun Vater eines Sohnes.

Es geht auch anders, aber so geht es auch. ◂◂

Freiwillig im Paradies – Volunteering in Costa Rica

Leonie Nohn

Wieder verdanke ich einen spritzigen, in jugendlichem Stil geschriebenen Beitrag einer ehemaligen Schülerin, die mir vor einem Jahr bei der Abiturfeier von ihrem Plan (s. u.) berichtete. Da sie zu dem Zeitpunkt als Abiturientin mit dem Notendurchschnitt 1,0 noch schwankte, ob sie auf Lehramt oder Medizin studieren solle, gab ich ihr den Tipp, sie solle doch während ihres Volunteering in Costa Rica auch mal die Humboldt-Schule in San José besuchen, um einen Eindruck vom Auslandsschulwesen zu bekommen. Den Schulleiter und fleißigen Beitragsstifter für unsere Zeitschrift, Herrn Endres, benachrichtigte ich vorsorglich von Leonies möglichem Auftauchen an seiner Schule. Bei ihrem Besuch an der Humboldt-Schule ließ er es sich nicht nehmen, sie persönlich herumzuführen. Fleißig, wie sie immer war, lehnte Leonie nach ihrer Rückkehr auch meine Bitte um einen Bericht nicht ab.

Nach dem Abi ist vor dem … ja, was denn eigentlich? … Studium? … zu Hause Dauerfernsehn? … Geld verdienen? Für viele Jugendliche in meinem Alter ist der Zeitraum zwischen Abitur und „dem, dessen Name nicht genannt werden kann" ein einziges riesiges Fragzeichen, und die meisten wissen einfach nicht, was sie in dieser gewöhnlich 3, manchmal aber auch 12 Monate umfassenden Übergangsphase mit sich selbst anfangen sollen, bis aus dem Fragezeichen endlich ein deutliches Ausrufungszeichen geworden ist und man eine Entscheidung

darüber getroffen hat, wie die nächste Lebensphase aussehen soll.

Ich persönlich war im März diesen Jahres nicht nur in den Genuss des vorgezogenen rheinland-pfälzischen Abiturs, sondern auch in genau jene Situation gekommen.

Ganz plötzlich war die Schule vorbei und das Abenteuer Leben sollte beginnen. Wie gerade geschlüpfte Vögelchen hatte man mich und genau 100 weitere Abiturienten unsanft aus dem wunderbar weichen, gymnasialen Nest gestoßen und wir mussten nun beweisen, dass wir flügge waren. Nun, was tun?

Für mich war klar, dass ich einmal studieren wollte, am besten schon im Wintersemester, da hörte meine akribisch ausgeklügelte Lebensplanung aber auch schon auf, nicht mal ein Fachgebiet hatte ich. Drei Monate Intermezzo galt es auszufüllen, genug Zeit, um sich darum zu kümmern, aber klar, auch für noch mehr. Ich wollte sie gerne sinnvoll nutzen, oder zumindest so, wie ein naives, verwöhntes 19-jähriges westliches Wohlstandskind eben dieses Adjektiv für sich selbst definiert.

Ich wollte die Welt sehen, genauer, den Regenwald Mittelamerikas, ich wollte alleine, unabhängig von meinen Eltern sein und schauen, wie ich zurechtkomme, wollte eine neue Sprache lernen, wollte arbeiten, freiwillig und um den Erhalt eines schützenswerten Ökosystems kämpfen, wollte neue Menschen kennenlernen, Freunde finden, kurzum: Ich wollte nach Costa Rica, ins Regenwaldparadies Lateinamerikas, dort mein persönliches Abenteuer erleben und nebenbei noch die Welt retten. Was man eben so träumt …

Nun, wann ich letztendlich aufgewacht bin, kann ich genau an einem Datum festmachen. Es war am 29.05.2012, genau einen Tag bevor ich mich selbst tatsächlich ins Flugzeug mit dem Ziel „meinen Träumen entgegen" setzte.

Ich geriet an diesem Tag furchtbar in Panik und wurde sie nicht mehr los, bis ich dann tatsächlich nach mehr als 15 Stunden Flug dort war, in Costa Rica. Die Angst war, soviel kann ich sagen, nicht ganz unangebracht gewesen, die ersten zwei Wochen waren kurz gesagt, der Horror. Rückblickend würde ich es nicht mehr ganz so brutal ausdrücken, sondern es eher als akute Form des klassischen Kulturschocks bezeichnen:

80 % Luftfeuchtigkeit, Reis mit Bohnen tagein tagaus, spanisches Chinesisch, ein Drache von Gastmutter, streunende Hunde und Mücken ohne Ende. Das einzig Gute: Es konnte nur besser werden. Das geschah zum Glück ziemlich bald. Man kann sagen: Proportional zum allgemeinen Zuwachs an spanischen Vokabeln und Grammatik stieg mit beginnender Sozialisation

Frauenpower im Hause Cascante
V. l. n. r.: Alondra, ich, Gastmama Flori und Oriana

Mehr als meine Kontaktperson:
Tanya Castro (links)

Zusammen mit drei weiteren Freiwilligen beschlossen wir bald, den Urwald um uns herum zu erschließen. (Projekt Madre Verde, Palmares)

auch meine persönliche Zufriedenheitsrate immer mehr an.

Das war zumindest anfänglich v. a. Tanya zu verdanken, meiner Kontaktperson der costaricanischen Organisation Inlex und ganz nebenbei und zufällig jüngste Schwester meiner „lieben" Gastmami. Nun so zufällig auch nun wieder nicht. In Costa Rica mit seinen knapp 4 Mio. Einwohnern ist so ziemlich jeder mit jedem verwandt und wenn nicht, dann zumindest gut bekannt.

Tanya jedenfalls gab ihr Bestes, mich mit meiner Umgebung, Arbeitsstelle und der neuen Sprache bekanntzumachen, und schaffte es tatsächlich, mir binnen zwei Wochen nicht nur einen ordentlichen Grundwortschatz an Spanisch zu vermitteln, sondern auch das Gefühl, willkommen und fast schon daheim zu sein.

Nur den Kontakt zu meiner Gastmutter konnte sie nicht herzlicher gestalten, was wohl nicht zuletzt auch daran lag, dass die beiden sich ohnehin nicht ausstehen konnten. Doch auch dieses Problem bewältigten wir gemeinsam in Form eines Familienwechsels.

Bei Flori wohnte ich jetzt, einem Engel von Gastmama mit ihren drei Kindern: Alondra, Oriana und Jean-Carlos.

Sie bewies mir sehr bald, warum man allgemein sagt, die Ticos seien die zufriedensten Menschen der Welt. Flori war und ist erfüllt von einer unglaublichen Lebensenergie und einem rührenden Optimismus, die sie aus ihrem religiösen Glauben bezieht und diesen mit Freuden weitergibt, sei es nun an ihre eigenen oder die zahlreichen „Gastkinder", die sie seit Jahren beherbergt und eigentlich schon zu den ersteren zählt.

Jeden Sonntag, wenn ich nicht auf Reisen war, begleitete ich meine Gastmama in die Messe, darüber hinaus dienstags und donnerstags zu Gebetstreffen der Gemeinde, mittwochs ins Altenheim, freitags in die lokale Grundschule.

Operation „einleben, wohlfühlen, integrieren und alles lieben lernen" erfolgreich abgeschlossen.

Nun ja, tatsächlich habe ich aber auch manchmal gearbeitet. Angestellt war ich im Schmetterlingsgarten von Palmares, eines der zahlreichen gemeinnützigen Projekte des Landes

und damit ein Versuch, der lokalen Bevölkerung den Reichtum der Natur näher zu bringen und aufzuzeigen, dass dieser schützenswert ist.

Costa Rica ist eines der wenigen Länder in Lateinamerika, nein, auf der Welt insgesamt, das sich vehement für den Schutz der Regenwälder einsetzt und das nicht nur, weil der Ökotourismus neben dem Bananen- und Ananasexport die größte nationale Einnahmequelle ist. Ticos haben ein Bewusstsein für ihre Umgebung, eine besondere Sensibilität, die sich bis in die höheren politischen Ebenen fortsetzt. So verzichtet das Land z. B. auf eine Armee und investiert das eingesparte Geld in den Naturschutz: Durchaus zur Nachahmung anregend, oder?

Mein Besuch am Colegio Humboldt

Rundgang mit dem Schulleiter Kurt Endres

Meine Aufgabe insgesamt bestand im Grunde darin, jeden Morgen stecknadelgroße und grasgrüne Eier des Morphos (*morpho peleides*) unter leider ebenso grünen Blättern aufzusammeln und dafür Sorge zu tragen, dass daraus einmal jenes 120mm Spannweite umfassendes Postkartensymbol werden kann.

Daneben half ich aber auch „im Garten" fleißig mit. Wir Freiwillige waren frei in dem, was wir machen wollten, ein tatsächlich vorgegebenes Projekt gab es nie wirklich. Zusammen mit drei weiteren Freiwilligen beschlossen wir bald, den Urwald um uns herum (Madre Verde liegt auf einem Hügel umschlossen von Sekundär-, aber auch noch Primärregenwald) zu erschließen. Wir errichteten Wege und Trampelpfade mit Hinweisschildchen für seltene Bäume und Pflanzen, alles stabilisiert mit handgeschlagenem, wild wachsendem Bambus. Jeder hatte seine Aufgabe, jeder sein Projekt. So legte ich z. B. ein Wildblumengärtchen mit Bambusumzäunung an, andere bauten Bänke, Tische, was uns eben so einfiel. Natürlich durften aber die Schmetterlinge in dem Ganzen nicht zu kurz kommen.

Die Wochenenden waren immer frei. Wir hatten genügend Zeit, mit Freunden wegzugehen, etwas mit der Familie zu unternehmen, und v. a. herumzureisen. Es ging auf Regenwaldtouren, Bergbesteigungen, an den nächsten Traumstrand oder einfach mal in die Hauptstadt San José, zum Feiern oder um der deutschen Auslandsschule *Colegio Humboldt* einen Besuch abzustatten.

Costa Rica mit seinen 51.000 km² mag nicht sehr groß sein, zugegeben, aber landschaftlich ist es ein wahrhaftiges „Tischleindeckdich", ein Schlaraffenland, ein Paradies mit unglaublicher Artenvielfalt: Regenwald, Pazifikküste, Vulkanlandschaften, Nebelwald, Karibik, … Wald, Strand, Berge, Meer, Sonne, Regen, Wind, … Affen, Spinnen, Faultiere, Schlangen, Termiten, Schmetterlinge, Frösche, Tukane, … alles!

Costa Ricas „reiche Küste" – ein Paradies mit unglaublicher Artenvielfalt

Noch nie in meinem Leben habe ich so viele verschiedene Reisen unternommen, Eindrücke gesammelt, Tiere gesehen, Bilder gemacht, Ökosysteme besucht, nette Menschen getroffen, Freundschaften geschlossen, Mückenstiche abbekommen, Erkenntnisse über mich selbst gewonnen.

Costa Rica hat mich verändert, in vielerlei Hinsicht. Ich bin religiöser geworden, dankbarer für das Leben, aber auch insgesamt ruhiger, weniger gestresst („pura vida, mae"), vielleicht noch ein wenig offener v. a. aber selbstsicherer.

Am 29.05.2012 bin ich in ein mir fremdes Land geflogen mit großer Angst und einer Menge Heimweh; drei Monate später, am 28.08.2012 hatte ich die gleiche Panik vor der Rückkehr nach Deutschland, mit einem vielleicht noch ein bisschen schwererem Herzen als bei meiner Ankunft und wenn dies auch nur dadurch kommt, dass ich darin nun ständig ein tropisches kleines Paradies im Herzen Amerikas und zusätzlich 4 Mio. Ticos mit mir herumtrage.

Im Hinblick auf meine großen Anfangsvisionen mag ich mit diesem Freiwilligendienst in Costa Rica vielleicht nicht die globalen Bestände an Primärregenwald gerettet oder kleine hungernde Kinder von der Straße geholt haben, nein, in drei Monaten habe ich nicht völlig unausgebildet und ohne Kenntnisse die Welt gerettet und das Land aus der Misere geholt, trotzdem ist das Ganze nicht gescheitert, ganz im Gegenteil, von Anfang an war mein Freiwilligendienst zum Erfolg verurteilt.

Das mag egoistisch klingen, denn primär hatte ich ja etwas davon, ein persönlicher Abenteuerurlaub im Paradies mit dem Beigeschmack von ehrenamtlichem Entwicklungsdienst. Lange habe ich darüber nachgedacht, was mein Besuch dem LAND, den MENSCHEN gebracht hat.

Das Leben einiger habe ich – wenn auch nicht verändert – zumindest eine Zeit lang hoffentlich positiv beeinflusst. Ich war ein Teil einer Familie, eines Freundeskreises, einer Gesellschaft, eines Landes. Ich war, nein, ich bin eine blonde Tica, skype auch heute noch regelmäßig mit meiner Gastschwester und Freunden vor Ort, esse liebend gerne *gallo pinto* und wünsche jedem Gast Gottes Segen auf Spanisch mit auf den Weg.

Nun, ich denke, man muss die Veränderung im Kleinen suchen, durch die Schaffung eines interkulturellen Austausches, von der ersten Minute eines Besuches an und weit darüber hinaus. Setze ich das nicht ebenjetzt fort, indem ich diesen Artikel schreibe? Lasse ich nicht Sie in diesem Moment teilhaben nicht nur an meinem persönlichen Abenteuer, sondern an Land, Leuten und Kultur gleichermaßen? Die Welt ist ein Dorf, oder auf Spanisch *„El mundo es un pañuelo"*. Ist es nicht schön, seine Nachbarn zu kennen? ◂◂

Heinrich Mielcke

Jürgen Lehmann

Biographische Skizze eines Auslandslehrers und Hitler-Jugend-Führers im 20. Jahrhundert

„Unter anderen Umständen wäre er vielleicht für mich ein wichtiges Vorbild geworden."
Prof. Dr. R. W. Müller
(in: „Erinnerungen …", S. 2/3)

Heinrich Mielcke wurde am 17. Januar 1912 in Piethen bei Dessau (Sachsen-Anhalt) geboren. Er wuchs auf einem Gutshof heran, und so lernte er wohl schon als Kind das Reiten. Von 1918 bis 1922 besuchte er die unteren Klassen der ländlichen Volksschule in Piethen und dann bis 1931 die Oberrealschule in Köthen. Ihr war ein Seminar zur Lehrer-Ausbildung angegliedert, das er anschließend durchlief. 1932 legte er die Erste, 1934 die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen ab und war dann bis 1936 in Gröbzig als Lehrer tätig.

Aber es drängte ihn hinaus in die weite Welt. Deshalb meldete er sich zum Dienst im Ausland und er hatte Glück: Bereits 1937 wurde er an die Bismarck-Schule in Villa Ballester bei Buenos Aires entsandt und unterrichtete dort zwei Jahre hindurch. Er lernte Spanisch und unternahm viele Reisen nicht nur innerhalb Argentiniens, sondern in ganz Südamerika bis nach Feuerland hinunter, dabei sicherlich so manche Strecke zu Pferde; denn er hatte sich – ein passionierter Reiter – dem dort bestehenden Reit-Club angeschlossen und auch verschiedenen Turnieren als Dressur-Reiter teilgenommen.

Kurz vor Ausbruch des Krieges 1939 kehrte er nach Deutschland zurück, leistete seinen Wehrdienst ab und nahm 1940 im Kriegseinsatz gegen Frankreich teil, und zwar als MG-Schütze in einem Panzerwagen der so genannten „Gespenster-Division", die von dem legendären General Rommel geführt wurde. Heinrich Mielcke erlitt in den Kämpfen einen Lungendurchschuss, der ihn nur noch bedingt kriegstauglich machte. Da erklärte er sich bereit, wieder als Lehrer ins Ausland zu gehen, wenn sich eine Möglichkeit böte. Und sie bot sich: Die Deutsche Schule in Kobe, also im fernen Japan, suchte dringend einen Sportlehrer. Heinrich Mielcke erhielt sofort diese Stelle und reiste – noch rekonvaleszent – im November 1940 mit der Transsibirischen Eisenbahn quer durch die Sowjet-Union und bis nach Japan und traf dort im Dezember ein. Der Student Bernhard Schönborn, der aushilfsweise für den künftigen Sportlehrer der Schule eingesprungen war, holte ihn vom Bahnhof in Kobe ab und nahm ihn in sein kleines japanisches Häuschen auf. Die zwei Junggesellen blieben zusammen und wurden Freunde; dies nicht nur, weil beide Mitglieder der NSDAP und auch HJ-Führer, ja sogar Reiter waren, sondern weil sie sich menschlich verstanden. Sie reisten bald viel in Japan umher, obwohl sie befürchten mussten, deswegen sich dem Spionageverdacht der misstrauisch-wachsamen japanischen Sicherheits-Polizei auszusetzen.

Heinrich Mielcke nahm sofort seinen Dienst an der Schule auf, trug aber einen Arm noch immer in der Schlinge. Schon dadurch erregte er allgemeine Aufmerksamkeit, und die Schüler begegneten ihm mit großer Achtung, ja, sie bewunderten ihn als einen Helden und verehrten ihn entsprechend.

Bereits 1941 wurde er – im Range eines Gefolgschaftsführers – mit der Führung der gesamten Hitler-Jugend in Kobe beauftragt, die sich in Japan „Deutsche Jugend Japans" – „DJJ" – nannte, denn eine beachtliche Anzahl von Kindern aus Mischehen, aber mit deutschem Pass, trugen nicht herbe nordisch-germanische Züge unter blondem Haar, sondern asiatische Züge lächelnd unter schwarzem Schopf! Das alles bekümmerte Mielcke nicht: Sein Aufenthalt in Argentinien hatte ihn wohl weltoffen gemacht, und mit seiner kameradschaftlichen Art gewann er bald die Herzen der Kinder, die er zu begeistern vermochte, sowohl als DJJ-Führer – beson-

ders dann, wenn er von der weiten Welt und seinen Reisen durch Südamerika berichtete –, als auch in der Schule, weil er zwar auf Ordnung achtete und streng war, sich dabei aber als gerecht und fair erwies. Er ließ sich sogar auch als Lehrer mit „Du" und „Heinrich" anreden – was jedoch seinem Respekt keinen Abbruch tat.[1]

So brachte er „frischen Wind" in die deutsche „Kolonie", und man nahm nicht Anstoß daran, dass er jeden Mittwoch am Nachmittag auf dem Schulhof mit seinen DJJ-Jungen Sport trieb, mit ihnen in Uniform und mit wehender Fahne durch die Straßen des Stadtteils Kitano marschierte, sogar sonntags „Ausmärsche" in die Umgebung unternahm und in den Ferien zünftige Lager veranstaltete: Viele freuten sich über diese zusätzlichen, abwechslungsreichen Aktivitäten außerhalb der Schule.[2]

So ging er recht eigenwillig mit seinen Jungen und Mädchen in der DJJ um und zog sich dadurch den Unwillen der zentralen DJJ-Leitung in Tokyo zu, die – allerdings erfolglos – forderte, Mielcke möge in Kobe die in Deutschland gültigen Bestimmungen und Vorstellungen durchsetzen. Und wenn er tatsächlich einmal in Verlegenheit geriet, so holte er sich Rat – jedoch nicht bei der „Partei", sondern bei der allseits in Kobe verehrten Frau Gladys Behr, deren Vater Japaner und deren Mutter Engländerin war.

Er verstand es, sich den besonderen Verhältnissen in Japan anzupassen, verzichtete auf „liniengetreue" Indoktrination und nahm sogar halbjüdische Kinder in „seine" DJJ auf.[3]

Und so wird sich niemand wundern, dass sich der sportbegeisterte Mielcke dem englisch dominierten Shioya Country Club anschloss und dort in der Wasser-Polo-Mannschaft mitspielte. Er lehnte ab, in diesem Club, der als internationales Spionagezentrum betrachtet wurde, Spitzeldienste zu leisten, wie der berüchtigte und gefürchtete Gestapo-Mann in Kobe, den man hinter vorgehaltener Hand bezeichnenderweise „das Frettchen" nannte, es forderte.[4]

Und natürlich zog es ihn, den leidenschaftlichen Reiter, zu den Pferden, darin Herrn Schönborn gleich. Er, Herr Schönborn, hatte über den Pferdesport ahnungslos Kontakt zu Richard Sorge, dem berühmt-berüchtigten Spion, gewonnen, der die Pferde des deutschen Botschafters „bewegte", und zwar in Karuizawa bei Tokyo, also auf dem Lande. Er nahm eines Tages seinen Freund Mielcke mit und machte ihn mit Sorge bekannt. Und so ritten Mielcke und Schönborn – beide ahnungslos – auf den Pferden des Botschafters so manches Mal Seite an Seite mit Sorge, und sie unterhielten sich in freundschaftlicher Weise.[5]

1 „Ich fühlte mich sehr geehrt, eben erst aus Venezuela gekommen, gleich als HJ-Führer eingesetzt zu werden. … Heinrich Mielcke wählte aus unserer Klasse, der höchsten der DSK,die drei Klassenbesten als Jugendführer aus, da sie logischerweise den Respekt der übrigen Schüler genossen. Er war der einzige Lehrer, den wir duzten, weil er als HJ-Führer per ‚Du' mit seinen Jungs war und in der Klasse das ‚Du' einfach fortgesetzt wurde. Er wurde von allen respektiert, auf natürliche Weise." (Dirk Bonhorst: „Lebenserinnerungen", I, S. 15)

2 „Die Eltern meiner Schüler, in der Mehrzahl Mütter aus Niederländisch-Indien, waren im Sommer froh, wenn ihre Jungens während der Sommerferien ins Lager, z. B. am Nojiri-See, gehen konnten." (H. Mielcke im Brief v. 26.09.1986 an den Verfasser.)

3 „In ‚Rassismus' habe ich, selbst in der heißesten Nazizeit, nicht mitgemischt." (H. Mielcke im Brief v. 26.09.1986 an den Verfasser)
„Ein Nazi war er wohl nicht, jedenfalls kein überzeugter." (Prof. Dr. R.W. Müller: „Erinnerungen …", S. 2/3)
„Mit ‚arisch' war da nicht viel zu machen." (Dr. R. Jordan im Brief v. 05.09.1999 an den Verfasser)
„Ich lehnte die Pläne einer Stamm-HJ rundweg ab. In dieser Stamm-HJ sollten nur Kinder arischer Eltern aufgenommen werden. Zu unserer fröhlichen DJJ gehörten auch alle ‚Halben'. Ich nahm auch einige ‚vierteljüdische' Kinder und einen kleinen Halbjuden aus meiner Klasse in der Schule in diese DJJ auf, weil ich vermeiden wollte, dass innerhalb der Schülerschaft der Deutschen Schule schon in jenen jungen Jahren das Prinzip einer Aufspaltung eingeführt würde." (H. Mielcke im Brief v. 26.09.1986 an den Verfasser)

4 „Mehr als einmal verwickelte mich der damalige Gestapomann beim Deutschen Generalkonsulat in Kobe in so genannte vertrauliche Gespräche mit dem Ansinnen, ihm zu kolportieren, was in diesem höchst verdächtigen Club getan oder gesprochen wurde. Trotz ‚moralischen Appells' an meine Pflicht der Heimat gegenüber war er mir zu dreckig, um als Aushorcher meiner Freunde aufzutreten." (H. Mielcke im Brief v. 22.07.1987 an den Verfasser)

5 „Ich kannte auch Richard Sorge, den mir mein damaliger guter Freund Bernhard Schönborn in Tokyo vorstellte. Romantisch ausgedrückt genoss ich ‚einen Sommer lang' das Reiten gemeinsam mit Richard Sorge in Karuizawa, wo er die schönen Reitpferde des Botschafters Ott reitender Weise in Bewegung hielt und froh war, neben sich einen passionierten Reiter zu haben, so dass er gleich die beiden Reitpferde von Ott ‚bewegen' konnte. – Ich wusste zu dieser Zeit in keinster Weise, dass ich an der Seite von Stalins Meisterspion die herrliche Landschaft mit dem Vulkan Asamasan im Hintergrund genoss. Er, Sorge, hat mich auch nie in irgendeiner Weise in Richtung politischer oder

Mit Beginn des Schuljahres im Oktober 1941 wurde er als Klassenlehrer für die neue, sehr starke Klasse 1[6] eingesetzt, noch immer einen Arm in der Schlinge tragend.[7]

Herr Mielcke war noch immer rekonvaleszent, und Herr Schönborn, der eigentlich im Sommer dieses Jahres mit der Transsibirischen Eisenbahn nach Deutschland hatte fahren wollen, um dort Soldat zu werden, blieb noch für dieses Schuljahr zur Unterstützung seines Freundes an der Schule, denn der Angriff der deutschen Wehrmacht im Juni 1941 auf die damalige Sowjet-Union hatte seine Eisenbahn-Reisepläne quer durch Asien zunichte gemacht. Herr Schönborn beabsichtigte nun, mit einem Schiff, einem so genannten „Blockadebrecher", über die Weltmeere nach Deutschland zu gelangen.[8]

Neben seinem Unterricht in der Klasse 1 war Herr Mielcke für alle Jungen der Schule der Sportlehrer. Er erteilte – als Partei-Mitglied – auch den Geschichts-Unterricht in den oberen Klassen und in den unteren auch den Unterricht im Fach Heimatkunde, wobei er aufgriff und fortsetzte, was Fräulein Schwanebeck begonnen hatte, nämlich Kobe und seine Umgebung als „Heimat" zu betrachten und nicht das ferne Deutschland. So entstand unter seiner Anleitung – liebevoll angelegt und ausgestattet – die Schüler-Arbeitsmappe „Kobe", in der die Geschichte der Stadt mit ihren wichtigsten Ereignissen in Wort und Bild zusammengestellt war.

Zu Beginn des Jahres 1942 wurde er offiziell zum Führer des DJJ-Standortes Kobe/Osaka ernannt, und der Schulverein räumte ihm in seinem folgenden Jahresbericht einen – unverhältnismäßig großen – Platz für seinen Bericht über die von ihm geleiteten Aktivitäten mit den ihm unterstellten Jungen und Mädel ein, wobei seine Ausführungen zu den Lagern eine relativ großen Raum einnahmen und in denen er seine politische Grundhaltung zu erkennen gab.[9]

Im Jahre 1943 wurde er zum Obergefolgschaftsführer befördert, im Range also dem DJJ-Führer Schultze in Tokyo gleichgestellt. Er führte nicht nur die Jungen im Alter von 10–14 Jahren, sondern auch die älteren, die „Stamm-HJ", wie man sie offiziell nannte und war als Standortführer auch für den Dienst der Mädel verantwortlich, die natürlich ihre eigenen Unterführerinnen hatten. Eine dieser Führerinnen war

sonstiger Nachrichten interviewt." (H. Mielcke im Brief v. 26.09.1986 an den Verfasser)

6 Der Krieg Deutschlands gegen Frankreich im Jahre 1940, der mit dem Überfall auf Holland begonnen und an dem ja Herr Mielcke teilgenommen hatte, zeitigte in diesem Jahr 1941 eine besondere Nebenwirkung für die Schule in Kobe: Die Holländer internierten alle Deutschen in ihrer Kolonie Niederländisch-Indien, übergaben die Männer den Engländern zur Bewachung in Indien und erlaubten – vermittelt durch die Schweiz – die Ausreise der Frauen mit Kindern nach Japan – damals offiziell noch neutral –, von wo aus die Weiterreise mit der Transsibirischen Eisenbahn nach Deutschland vorgesehen war, was, wie schon angedeutet, durch den Ausbruch des „deutsch-russischen Krieges" – wie man ihn in Japan bezeichnete – dann nicht mehr möglich war, so dass Hunderte von Frauen mit ihren Kindern in Japan bleiben mussten, ein großer Teil von ihnen in Kobe, wodurch die Schule – auf 60 bis 70 Schüler eingestellt – nun mit über 100 „aus allen Nähten platzte."

7 „Es war eine deutsche Inszenierung. … Alle saßen wir aufgereiht im Klassenzimmer. Die gesamte breite Wandtafel bedeckte ein mit farbigen Kreiden gemaltes Bild von Rotkäppchen und dem bösen Wolf, eindrucksvoll, unvergesslich. Davor stand der neue Lehrer, der ‚Maler' des Bildes, den linken Arm in einer weißen Binde: ein deutscher Soldat, im siegreichen Frankreich-Feldzug verwundet, Herr H. M. … In seiner Ansprache strahlte er Entschiedenheit aus und Disziplin. Ein Soldat. Zu Herrn M. blickte ich bewundernd auf, wenn auch nicht ohne Nebentöne der Angst, und unter anderen Umständen wäre er vielleicht für mich ein wichtiges Vorbild geworden." (Prof. Dr. R. R. Müller: „Erinnerungen …", S. 2/3 und: „Amphibisches Leben …, S. 80)

8 Herr Schönborn fand tatsächlich einen Blockadebrecher, ging im Herbst 1942 an Bord und gelangte auf ihm bis vor die Atlantik-Küste Frankreichs, die damals in deutscher Hand war. Dann aber erlitt er einen tragischen Tod: Ein deutsches U-Boot versenkte irrtümlich den Blockadebrecher, den es für ein britisches Transportschiff hielt. Herr Schönborn ertrank.

9 „Sommer- und Winterlager wurden mit Tokyo-Schülern zusammen im ‚Boy Scout Spirit' gehalten, ohne dem ‚Politischen' sonderliche Wichtigkeit zu geben." (Dirk Bornhorst: „Lebenserinnerungen …", I, S. 15)
„Dieses Sommerlager ist für unsere Arbeit innerhalb der DJJ der wichtigste Teil der Jahresarbeit. Stehen die Jungen doch ganz fest in einer Gemeinschaft, lernen sich ein- und unterzuordnen und lernen das Erlebnis der Kameradschaft kennen, wie es in den wenigen Dienststunden nicht möglich ist. – Wichtig ist das Lager für die auslandsdeutsche Jugend besonders deshalb, weil ihr so ungefähr alles von dem Gemeinschafts- und Kameradschaftserlebnis in der harten Kriegserziehung der Jugend in der Heimat fehlt. –
Alle müssen sich darüber im Klaren sein, dass wir in unseren Sommerlagern nicht in eine Sommerfrische gehen, sondern eine kurze Zeit in eine straffe Erziehung. Dieses Erziehungs- und Gemeinschaftserlebnis müssen wir hier jedem Jungen vermitteln, damit er sich später in die Gemeinschaft seiner Kameraden in Deutschland einigermaßen einfühlen und einpassen kann." (H. Mielcke im 34. Jahresbericht der DSK, S. 30/31)

die Lehrerin Rotraut Kissendorfer, die im Sommer 1941 mit den „Flüchtlingen" aus Niederländisch-Indien nach Kobe gekommen war.

Unter dem Verdacht der Spionage war sie von der japanischen Sicherheitspolizei – der „Kempetai" – zusammen mit dem antifaschistisch eingestellten Deutschen Herbert Willweber – der übrigens die Jahrbücher der Schule druckte – verhaftet, monatelang gefangen gehalten und verhört und am Ende wieder freigelassen worden, weil alle Anschuldigungen – wahrscheinlich durch den örtlichen deutschen Gestapo-Mann erhoben und den Japanern angezeigt – sich als haltlos erwiesen hatten. Nach ihrer Freilassung flüchtete sie zu Herrn Mielcke. Die deutsche Gemeinde entließ sie aus dem Schuldienst; sie hatte ja „gesessen" und war deshalb als Lehrerin untragbar geworden.[10]

Noch 1941 war Japan in den Krieg gegen die USA eingetreten und erzielte zunächst durch überraschende Angriffe große Erfolge und Landgewinne. Doch bald setzten die USA zum Gegenangriff an und begannen, japanische Städte zu bombardieren, auch Kobe; hier zunächst den Hafen, der ja auch deutschen Kriegsschiffen, besonders U-Booten und Blockadebrechern, als Stützpunkt diente. Diese Luftangriffe nahmen an Heftigkeit zu und wurden 1943 derart bedrohlich – zumal auch die Industrieanlagen in den Wohngebieten bombardiert wurden –, dass sich der Schulverein entschloss, die mitten in der Stadt gelegene Schule zu „dezentralisieren", nachdem sehr viele deutsche Familien ohnehin ihren Wohnsitz nach außerhalb der Stadt verlegte hatten oder – hier besonders die Frauen aus Niederländisch-Indien mit ihren Kindern – amtlich von der Gemeinde evakuiert worden waren. Deshalb richtete man zu Beginn des Schuljahres 1944/45 an den Orten, wo nun relativ viele deutsche Kinder lebten, „Ausweich"-Schulen ein, so in Shioya, Arima, Rokko und Takedao. Die Teil-Schule in Shioya mit etwa 20 bis 30 Kindern unterschiedlichen Alters leitete Herr Mielcke, der ja hier wohnte, während der Schulleiter selbst die nahe seiner Wohnung gelegene Teil – Schule in Rokko führte. Das war ein sehr behelfsmäßiger Unterricht, nicht nur, weil die Schüler sich auf mehrere Jahrgänge verteilten, wenige Räume, Tische und Bänke, Bücher und Hefte vorhanden waren, sondern weil es an Lehrkräften fehlte, und so sprangen hilfsbereite Frauen und Männer aus der Gemeinde ersatzweise ein – und bewährten sich hervorragend.

Herr Mielcke unterrichtete nicht nur in Shioya, sondern auch in dem Heil-Bad Arima hinter den Rokko-Bergen, wohin er allerdings nur einmal in der Woche fuhr. Allen anderen „Unterricht" dort erteilten behelfsmäßig Mütter aus Niederländisch-Indien, die hierher zusammen mit ihren Kindern evakuiert worden waren.

10 „Ebenso plötzlich wie sie ins Gefängnis kam, wurde sie entlassen und kam sofort in mein Haus. Sie war zu einem menschlichen Wrack geworden und dem Zusammenbruch nahe, als sie dann fristlos von der Deutschen Schule entlassen wurde, weil sie als „Gefängnisinsassin" für die ehrbare Deutsche Gemeinde untragbar war." (H. Mielcke im Brief v. 26.09.1986 an den Verfasser)

11 „Mit Hilfe einiger Mütter versuchte ich, da so etwas wie ein schulähnliches Unternehmen aufrecht zu erhalten."

Herr Mielcke sprach in Bezug auf Arima von einem „schulähnlichen Unternehmen".[11]

Ja, er fuhr sogar „ab und zu" nach dem nördlich von Kobe recht abseits gelegenen Kurort Takedao, wo Mütter – ebenfalls aus Niederländisch-Indien – auch einen „unterrichtsähnlichen Betrieb"[12] aufgezogen hatten, übrigens sehr zum Kummer der Kinder![13]

Herr Mielcke genoss überall bei den Schülern großen Respekt – war er doch streng, aber fair und gerecht – insbesondere bei den Mädchen aus Niederländisch-Indien, die ja schon seit Jahren ihre Väter entbehren mussten.[14]

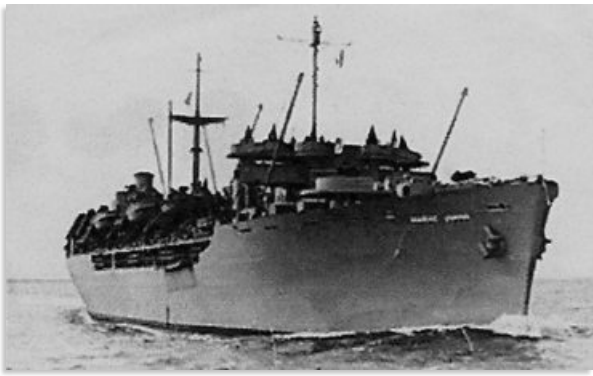
Als Besonderheit ist anzusehen, dass auch nach Ende des Krieges in Europa Anfang Mai 1945 und nach der Internierung aller deutschen Militärpersonen durch die Japaner, die ja den Krieg fortsetzten, die deutschen Schulen in Japan, also auch die in Kobe, ihren Betrieb ohne Unterbrechung oder Veränderung weiterführten und das Schuljahr 1944/45 wie gewohnt im Juni 1945 beendeten, sogar Prüfungen der „Mittleren Reife" abnahmen, noch unterschrieben von einem deutschen „Reichsbeauftragten" – als es gar kein „Reich" mehr gab.

Erst als – mitten in den so genannten „Großen Ferien" – auch Japan nach dem Abwurf von Atombomben auf Hiroshima und Nagasaki kapituliert hatte und die USA-Besatzungsmacht die Regierungsgewalt ausübte, kündigte der Schulverein die beiden einzigen Lehrer, die der ehemaligen „Partei" angehört hatten, den Schulleiter und Herrn Mielcke.

Deshalb konnte nach Wiederaufnahme des Unterrichts an den Teil-Schulen, auch in Shioya, Herr Mielcke nicht mehr unterrichten, aber er erteilte privat Unterricht und war sogar eine Zeit lang bei einer japanischen Filmgesellschaft in Kyoto als europäisch anmutender Mime tätig. So hielt er sich „über Wasser", bis auch er „repatriiert" wurde, wie man den Rücktransport der meisten Deutschen aus Japan nach Deutschland nannte.[15]

Das geschah Anfang Februar 1947, und zwar auf dem umgebauten US-Truppentransport-Schiff „Marine Jumper".

In Deutschland musste sich Herr Mielcke selbstverständlich einem Entnazifizierungsverfahren unterziehen, aber kehrte nicht in den



Die „Marine Jumper"

Schuldienst zurück, obwohl man ihm eine Stelle anbot, allerdings eine als Hilfsschullehrer: Er fühlte sich als Lehrer, der Kenntnisse in fünf Sprachen – darunter Englisch, Spanisch und Japanisch – vorweisen konnte, unterfordert. Es ging ihm mehrere Jahre hindurch nicht gut. Die Jahre der gemeinsamen Not in Japan hatten viele enge Kontakte mit sich gebracht, und so suchte, fand und pflegte er in Deutschland weiterhin die Verbindungen zu Personen aus seiner Kobe-Zeit, zum Beispiel zu seine ehemaligen Schulleiter Alfred Paul Dörr, zu seiner ehemaligen Kollegin Ursula Reinhard wie auch zu Frau Helene Jordan. Immer wieder bemühte er sich auch, Verwandte seines Freundes Bernhard Schönborn zu finden, aber vergeblich. Erst ab 1950 ging es wieder „aufwärts", wie er mir schrieb: Er wurde der Auslandsvertreter einer Exportfirma, die Gerberei-Maschinen verkaufte. Und er heiratete. Aber die Ehe währte nicht lange.

Als Verkaufsleiter seiner Firma unternahm er 26 Jahre hindurch viele Geschäftsreisen in alle Welt, auch nach Japan. Dort hat er jedes Mal seine „alte" Kollegin Rotraut Kissendorfer,

12 (H. Mielcke im Brief v. 26.09.1986 an den Verfasser)

13 „Schule gab es nicht, bis sich die Eltern zu einer internen Besprechung zusammen taten. Wir ahnten Böses!" (Manfred Müller im Brief v. 11.12.2000 an den Verfasser)

14 „Er war für uns vaterlose Kinder eine Respektsperson, die den weiten Weg auf sich nahm, um uns in Arima zu unterrichten." (Dorothee Willimzik im Brief v. 10.12.2007 an den Verfasser)

15 Auf dem in englischer Sprache abgefassten entsprechenden Dokument findet sich für „Repatriierung" das Wort „deportation"!

nunmehr Frau Bomford, besucht, die nach dem Krieg, 1959, die Deutsche Schule in Kobe wieder aufgebaut hatte. Zum letzten Mal tat er das 1974, als er auch bei der Schule vorbeischaute und dem Schulleiter bzw. dem Schulverein bestätigte, dass Fräulein Hedwig Heinze bis zum Kriegsende als Kindergärtnerin an der Schule tätig gewesen war, wodurch er ihr finanziell half. Er hat sogar überlegt, sich in Japan zur Ruhe zu setzen, aber es war nicht mehr „sein" Japan vergangener Jahre[16], und so ist er bei seiner Pensionierung 1974 nach Brasilien gegangen, wohin es ihn ebenfalls und offenbar noch stärker zog.[17]

Von Oberursel im Taunus ist er nach Guarujá, einem Seebad nahe Sao Paulo, gezogen, hat dort aber mehrmals seine Wohnung gewechselt, weil immer wieder in seiner Nähe Hochhäuser gebaut wurden, denen er auswich. Im Mai 1987 ist er zum 4. Male umgezogen.[18]

Im Jahre 1979 musste er, der ein starker Raucher war, sich wegen einer Thrombose den rechten Unterschenkel amputieren lassen, was ihn zu seinem Leidwesen zwar weniger beweglich machte, ihn aber seinen Optimismus und auch seinen Humor nicht verlieren ließ.

1986 besuchte ihn in Brasilien seine Schwester, der er stolz sein Haus und seine neue „Heimat" zeigte.

1995 oder 1996 ist er gestorben. ◂◂

16 „Als ich aber diesen wimmelnden Ameisenhaufen des hyperindustrialisierten Japan sah, da wusste ich: Japan kommt als Ruhesitz nicht infrage." (H. Mielcke im Brief v. 26.09.1986 an den Verfasser)

17 „Jedenfalls auf mich bezogen, der seit früher Jugend von jenem ‚lateinamerikanischen Bazillus' infiziert ist, ist hier gut zu leben." (H. Mielcke im Brief v. 26.09.1986 an den Verfasser)

18 „… und immer wieder aus dem gleichen Grund: Flucht vor den ständig neu erstehenden Hochhäusern." (H. Mielcke im Brief v. 27.05.1987 an den Verfasser)

Tiefgründiges – Hintergründiges

Deutsche Sprache – schwierige Sprache!

Jean-Marc Ayrault, französischer Premierminister, besuchte am 15.11.2012 Berlin und gab in einer Rede dem deutsch-französischen Dialog das Attribut „furchtbar" statt „fruchtbar". Ayrault hat Germanistik studiert und war früher Deutschlehrer. Da ihm daher eigentlich der Unterschied zwischen „furchtbar" (= effroyable) und „fruchtbar" (= fructueux) bekannt sein müsste, fragt man sich natürlich, ob er als Vertreter der sozialistischen Regierung unter dem Präsidenten Hollande in Frankreich diesen Buchstabendreher nicht absichtlich und in ironischer Absicht gegenüber der liberal/konservativen deutschen Regierung fabriziert hat.

Spruch des Heftes

Holzhacken ist deshalb* so beliebt,
weil man bei dieser Tätigkeit den Erfolg sofort sieht.
(Albert Einstein)

*** gerade auch bei Erziehern und Pädagogen (Ergänzung durch die Schriftleitung)**

REZENSIONEN

Kunst-Unterricht

▶ S. 109

Rainer E. Wicke
Kunst als Handeln

▶ S. 111

Rainer E. Wicke
Ein vollständiges Programm

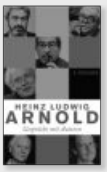
Zeit – Sprache – Kultur – Geschichte

▶ S. 113

Nora Lucidi
Zeitverschwendung

▶ S. 114

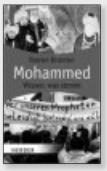
Maria Baier
Das sonnige Auge auf den Ameisenhaufen des Sprachlebens richten: Das Wunder der deutschen Sprache



▶ S. 115

Peter H. Stoldt
Beinahe eine deutschsprachige Literaturgeschichte

Islam



▶ S. 117

Johannes Geisler
Mohammed, Projektionsfläche einer besseren Welt

▶ S. 119

Nura Ahmad
Mehr als die „K-Frage“

Romane aus Ost und West

▶ S. 120

Heinz Weischer
Die Methode: Der Graf von Monte Christo

▶ S. 121

Manfred Egenhoff
Opium und Kupfer, Kamelien und Kokosnüsse – drei exotische Schmöker zur Frühzeit des Imperialismus und Kolonialismus

▶ S. 123

Heinz Weischer
Ein ideologischer Schmöker

Kunst-Unterricht

Kunst als Handeln

Rainer E. Wicke

Brater, Michael/Freygarten, Sandra/Rahman, Elke/Rainer, Marlies: Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011, ISBN 978–3–7639–4844–4, 360 S., € 32,90

Das Autorenteam der vorliegenden Publikation zeigt auf, dass künstlerisches Handeln wider Erwarten mehr Verbindungen zur heutigen Arbeitswelt hat, als dies vermutet werden kann. Gerade in unserer heutigen Zeit erscheint es den Verfassern notwendig, mit dieser Veröffentlichung den (bisher) in der Arbeitswelt vorherrschenden Steuerungs- und Standardisierungsansätzen und der damit verbundenen Illusion, Arbeit mit Hilfe rationeller Modelle steuern oder berechnen zu können, eine Absage zu erteilen.

Das Buch ist in fünf Kapitel unterteilt. Im ersten widmen sich die Verfasser ausführlich dem Wandel in der Arbeitswelt, der mit völlig neuen Anforderungen verbunden ist, um im zweiten Kapitel ausführlich auf die Beschreibung des künstlerischen Handelns einzugehen. Darauf folgen im dritten Kapitel entsprechende Hinweise, was die (betriebliche) Arbeit vom künstlerischen Handeln lernen kann. Die restlichen beiden Teile des Buches konzentrieren sich auf die Beschreibung des Einflusses künstlerischen Handelns auf die berufliche Bildung und die Fortbildung.

Die nicht per se für Fremdsprachenlehrer und -didaktiker konzipierte Publikation knüpft mit diesen Themenstellungen aus meiner Sicht dennoch an die gegenwärtige Diskussion im fremdsprachigen Deutschunterricht an, die verstärkt einen handlungsorientierten und fächerübergreifenden Unterricht in den Mittelpunkt stellt, ganz gleich, ob es sich um die Weiterentwicklung der Theorie eines Gesamtsprachencurriculums, den Stellenwert von Theaterinszenierungen im oder um die Begegnung mit bildender Kunst im DaF-Unterricht handelt, um nur einige der letztlich erschienenen Beiträge zur Fachliteratur zu berücksichtigen.[1]

Wie bereits in der obigen kurzen Beschreibung der Inhalte angedeutet wurde, konzentrieren sich die Autoren im ersten Kapitel auf die aus ihrer Sicht radikale Änderung der Arbeitswelt in unserer heutigen Zeit. In allen möglichen Berufssparten werden Flexibilität, innovatives und kreatives Handeln und Teamfähigkeit von den Arbeiten erwartet. Dies gilt zweifellos auch für die Schule, den Unterricht und die Lehrerfortbildung, denn auch diese Bereiche sind den oben genannten schnellen Veränderungen unterworfen. Diese Tendenz steht eindeutig im Widerspruch zu den bisherigen tradierten Charakteristika wie Zuverlässigkeit, Regeltreue, Fachlichkeit im Sinne von Rezeptwissen, Anpassungsfähigkeit und Unterordnung, die in vielen Arbeitsbereichen noch Gültigkeit besitzen (S. 10). Die so genannten „geschlossenen" Arbeitsprozesse werden mehr und mehr durch „offene" abgelöst, bei denen die Arbeitenden selbst angemessene Lösungen finden, statt sich sklavisch an vorgegebene Verläufe und Vorgaben halten zu müssen. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, sind *flache Hierarchien* unabdingbar, die die Dezentralisierung der Arbeitsprozesse ermöglichen und die Selbststeuerung der Arbeiten fördern. Das Autorenteam erwähnt in diesem Zusammenhang den Begriff der *Dialogischen Führung*, bei der die Mitarbeiter von den Führungskräften als mündige Menschen wahrgenommen werden (S. 24). Die Notwendigkeit des Wandels wird von den Verfassern damit begründet, dass es immer schwieriger wird, aus vergangenen Erfahrungen im Arbeitsprozess auf zukünftiges Handeln zu schließen, da sich die Veränderungen – auch aufgrund der medialen globalen Welt – in einem ständig rasanten Tempo vollziehen. Neues (wissenschaftliches) Wissen veraltet ständig und ist relativ kurzlebig (S. 37). In dieser postmodernen Gesellschaft verändert sich nach Meinung der Autoren auch Stellung und Aufgabe der Bildungsinstitutionen, zu denen die Schule gehört, die mehr und mehr auf die außerschulische Welt vorbereiten muss, indem sie im Sinne der „Employability" (schade, dass kein deutsches Wort dafür gefunden wurde) Aspekte der zukünftigen Berufswelt der Lerner berücksichtigt. In dieser werden – in Abkehr von der bisherigen Tradition – plötzlich nicht mehr die Anpassungsbereitschaft und das genaue Umsetzen von Vorgaben, sondern Kreativität und Originalität und innovatives Lösen von Problemen erwartet (S. 74 f).

Hier lässt sich ein Zusammenhang mit der Forderung der Methodik/Didaktik des Fremdsprachenunterrichts nach dem Einbezug *komplexer Lernaufgaben,* also des aufgabenorientierten Lernens, herstellen. Diese Aufgaben „mit Sitz im Leben der Schüler" bzw. dem Bezug zur außerschulischen authentischen Realität, in der erworbene Kompetenzen erfolgreich angewendet werden, haben ebenfalls einen handlungsorientierten Charakter, wie er in *Kunst*

als Handeln – Handeln als Kunst immer wieder hervorgehoben wird.

Bei der Beschreibung künstlerischen Handelns legt das Autorenteam besonderen Wert auf dieses handlungsorientierte Ausprobieren von Neuem, Innovativem, das auch für die *Erziehungskunst (*S. 92) Bedeutung hat (sic!), denn die postmoderne Gesellschaft benötigt Arbeit, die durch Originalität, Individualität und Unverwechselbarkeit geprägt ist.

Jeder Künstler bemüht sich, in seinem Werk etwas *auszudrücken*, d. h., Materialien so zu bearbeiten, dass die entstandenen Kunstwerke entsprechend gedeutet werden können, wobei Kunstwerke niemals objektiv sein können, sondern jeder Betrachter eines Bildes oder Hörer eines Musikstücks seine persönliche Deutung vornimmt. Trotz dieser Subjektivität – und darauf legen die Autoren besonderen Wert – bieten diese Kunstwerke ständig Anlass zu Gesprächen und Diskussionen unter den Rezipienten. Diese Erfahrung wird durch den fächerübergreifenden Unterricht – auch im Bereich Kunst und Musik – immer wieder bestätigt, denn in der Regel interpretieren die Schüler ihre Eindrücke sehr individuell, was in der Klasse oder Lerngruppe immer wieder zu Gesprächsanlässen führt.

Bei der Erstellung ihrer Werke gehen viele dieser Künstler keineswegs von einem vorgegebenen Ziel aus, sondern sie lassen sich unter anderem durch das Material inspirieren, es entsteht eine so genannte *Wirkidee*, deren Umsetzung offen und ungewiss ist (S. 129). Dieses Vorgehen wird belegt an mehreren ausführlich dokumentierten Beispielen.

Auch hier lassen sich Übereinstimmungen mit dem Ansatz des explorativen, interkulturellen und projektorientierten Lernens erkennen. Häufig steht am Anfang eines Mikro- oder Makroprojektes eine *Projektidee*, die zunächst verfolgt wird, bei deren Umsetzung sich jedoch plötzlich völlig unterschiedliche Bearbeitungs- und Lösungsmöglichkeiten für ein Problem offenbaren, die die Arbeit in eine andere Richtung lenken. Auch hier ist das Ergebnis teilweise nicht eindeutig bestimmbar.

Interessant ist die Frage, inwiefern die Arbeit von einem künstlerischen Handeln profitieren kann, die – wie bereits erwähnt – im dritten Kapitel diskutiert wird.

Dabei gehen die Autoren davon aus, dass heute eine neue *Kunst des Managements* Arbeitsprozesse bestimmt, die geprägt ist von Zielfindungen, dem Treffen von Entscheidungen, der Einleitung von innovativen Veränderungen und der Beobachtung der Wirkung dieser Eingriffe. In deutlicher Abkehr von bisherigen Traditionen, Regeln und Rezepte auf Situationen im Arbeitsleben zu übertragen, die man gelernt hat oder gewohnt ist (S. 206), plädieren die Autoren dafür, die entsprechenden Arbeitsprozesse offen zu gestalten, indem nicht vorher gesetzte Ziele durchgesetzt werden sollen, sondern in der Begegnung mit dem Neuen liegende Möglichkeiten zunächst erschlossen und ausgeschöpft werden (S. 210). Deutlich wird betont, dass man „die Mitarbeiter dort abholen muss, wo sie stehen und ihnen nur das zumuten darf, was sie beim Verarbeiten von Veränderungen und Neuem leisten können". Ganz im Sinne der Arbeit im Bereich Kunst gilt es in der Postmoderne Untergebene und Mitarbeiter dafür zu gewinnen, ihr gestalterisches Potenzial zu erkennen und einzubringen. Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung sind unerlässlich, denn Mitarbeiter müssen – analog zum Kunstbereich – lernen, Verantwortung für gestalterische Prozesse zu übernehmen: Will ein Unternehmen kreative, innovationsfreudige Mitarbeiter, so müssen dafür auch die entsprechenden Voraussetzungen und Verhältnisse geschaffen werden (S. 233). Druck und Stress der Mitarbeiter wirken sich negativ auf die Innovationsbereitschaft aus, für die man innere Ruhe und Freiräume benötigt.

Parallelen zu der derzeitig im schulischen Bereich heftig geführten Diskussion um das Pädagogische Qualitätsmanagement und zur Bildung der professionellen Lerngemeinschaften sind hier ebenfalls zu erkennen, da Veränderungen in Schule und Unterricht nur dann gelingen können, wenn die Kollegien der einzelnen Schulen an den Prozessen beteiligt werden und den Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit gegeben wird, geplante und dringend notwendige Veränderungsprozesse mit zu gestalten und zu tragen. Auch dafür werden Freiräume zum Finden innovativer und kreativer Lösungsansätze benötigt.

Im vierten Kapitel sind aus meiner Sicht die Hinweise besonders wichtig, die die Verfasser zum Erlernen von Kompetenzen für künstlerisches Handeln geben. Diese Handlungsmuster kann man nicht theoretisch vermitteln, sie müssen auf dem Erfahrungsweg, durch eigene Erprobung durch so genanntes *Handlungslernen* erworben werden. Der uralte *Lernen durch Tun-Gedanke (Learning by doing)* spielt hier eine wesentliche Rolle. Dies kann nur durch einen praktischen Lernansatz erreicht werden. Dafür werden technische Fertigkeiten, über die Künstler verfügen, ebenso benötigt wie das Spielen mit unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten im Sinne des explorativen Lernens, das zu einer neuen Bewusstseinsbildung führt. Ein solches Vorgehen setzt eine gewisse Risikobereitschaft voraus, die erfahren und ausgehalten werden muss.

Die berufsbegleitende Fortbildung – siehe Kapitel fünf – muss immer wieder den Bezug zur realen Arbeitswelt herstellen. Diese muss teilnehmer- und handlungsorientiert gestaltet werden, um gewährleisten zu können, dass die Teilnehmer durch die Verbindung von Theorie und Praxis das Gelernte in ihren Arbeitsprozessen anwenden und umsetzen können. Angestrebt wird das *Wechselspiel zwischen*

Wahrnehmen und Handeln (S. 332), um Variationsmöglichkeiten erproben zu können. Durch die Einplanung von *Kunstmodulen* in die Fort- und Weiterbildung wollen die Autoren den Teilnehmern die Gelegenheit und Chance geben, sich „einmal ohne brauchbaren Plan eher forschend experimentell einer Aufgabe zu stellen", indem gemeinsame Lösungsversuche plötzlich Möglichkeiten aufzeigen, die man in dieser Form nicht voraus bedenken und einplanen konnte (S. 335). Dialogisches Vorgehen und Teamfähigkeit sind dabei unabdingbar.

Dieser explorative Ansatz, innerhalb dessen die Teilnehmer die Erfahrung machen sollen, sich neuen handlungsorientierten, fächerübergreifenden und/oder interkulturellen Anforderungen im DaF- oder DFU-Unterricht stellen zu können, ohne bei eventuellen (gemeinsamen!) Misserfolgen Sanktionen befürchten zu müssen, ist auch für Lehrervorbereitungs- und -fortbildungsmaßnahmen unerlässlich, denn die bereits erwähnten professionellen Lerngemeinschaften lassen sich ebenfalls nur durch die erfahrenen Vorzüge einer dialogischen und/oder Team-Zusammenarbeit realisieren.

Wie aus diesen knappen Bemerkungen zu der vorliegenden Publikation deutlich wird, lassen sich durchaus Parallelen zwischen der derzeitig geführten Diskussion in der Methodik/Didaktik des Fremdsprachenunterrichts und der von den Autoren angeregten Innovation von Arbeitswelt und Berufsbildung erkennen. Dies ist insofern erfreulich, da bei der Lektüre deutlich wird, dass es sich bei den Bemühungen um Veränderungen im schulischen Bereich nicht um ein isoliertes Phänomen handelt, sondern dass dieses auch gesellschaftliche Relevanz aufweist und in einem größeren Zusammenhang – auch international – zu sehen ist. Entsprechende kritische Ansätze existieren nicht nur in Deutschland und Europa, die Diskussion wird z. B. auch in den USA geführt. Unter dem Titel *Die Kreativitäts-Krise* veröffentlichte das amerikanische Magazin *Newsweek* 2010 eine Studie, der zu entnehmen war, dass amerikanische Schülerinnen und Schüler offensichtlich nicht mehr dazu in der Lage sind, flexibel und kreativ an die Lösung von Aufgaben und Problemen im Unterricht heranzugehen[2]. Auch hier werden das Problem der sich schnell verändernden Welt und das der damit verbundenen neuen Anforderungen an Schule, Arbeitswelt und Gesellschaft deutlich herausgestellt. Von daher bestätigen die Autoren des hier besprochenen Buches diese weltweite Diskussion.

Der Anspruch *Kunst als Handeln – Handeln als Kunst – Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können* mag bei einer ersten Kenntnisnahme dieses Titels weit hergeholt erscheinen, jedoch stellt man bei der ausführlichen Lektüre des Inhaltes schnell fest, dass dem nicht so ist, denn immer wieder wird man auch hier an die seit Pestalozzi aktuelle Forderung des *Lernens mit Kopf, Herz und Hand* erinnert. Es ist erfreulich, dass die Wertschätzung ganzheitlichen und gestalterischen Lernens durch diese Veröffentlichung eine zusätzliche Aufwertung erhält. Nach meiner Einschätzung handelt es sich hier um ein Buch, das es – gerade im Zeitalter der Standardisierung und Nivellierung im Bildungsbereich – verdient, zur Kenntnis genommen zu werden. Es trägt wesentlich zu einer Diskussion bei, der sich die postmoderne Gesellschaft (international) stellen muss. ◂◂

1 Vgl.:
- Hufeisen, Britta: Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell, in: Baur, R./Hufeisen, B.: Vieles ist sehr ähnlich, Schneider-Verlag, Hohengehren/Baltmannsweiler 2011, S. 265–284.
- Küppers, A./Schmidt, T./Walter, M.: Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht – Grundlagen, Formen, Perspektiven, Diesterweg, 2011.
- Wicke, R. und Rottmann, K.: Begegnungen mit Komponisten und Malern – Der Einsatz von Musik und Kunst im Deutsch als Fremdsprache Unterricht, Cornelsen Verlag, Berlin 2012.

2 Originaltitel der Studie: The Creativity Crisis – For the first time, research shows that American creativity is declining. What went wrong and how we can fix it, in: Bronson, Bo/Merryman, Ashley: The Creativity Crisis – For the first time, research shows that American creativity is declining. What went wrong and how we can fix it, in: Newsweek International, July 19, 2010, Amsterdam 2010, S. 19–23.

Ein vollständiges Programm

Rainer E. Wicke

Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz (Hsg.): Kunst, Arbeitsbuch 2
Klett-Verlag, Stuttgart 2010, ISBN 978–3–12–205086–3, 224 S., 26,50 €
Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz (Hsg.): Kunst, Lehrerband 2 mit Folien
Klett-Verlag, Stuttgart 2012, ISBN 978–3–12–205086–3,175 S., 25,50€

Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz (Hsg.): Kunst, Arbeitsbuch 3
Klett-Verlag, Stuttgart 2009, ISBN 978–3–12–205084–9, 200 S., 21,50 €
Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz (Hsg.): Kunst, Lehrerband 3 mit Folien
Klett-Verlag, Stuttgart 2011, ISBN 978–3–12–205088–7, 126 S., 21,50 €

Der KUNST Bildatlas, der 2007 als *schönstes deutsches Schulbuch* das Siegel der Stiftung Buchkunst-Bild erhielt, wurde in dieser Zeitschrift bereits besprochen, ebenso das dazu gehörige KUNST-Arbeitsbuch 1. Inzwischen sind die beiden Folgepublikation dieser Art, mit denen der Unterricht in der Sekundarstufe im Zusammenhang mit dem bereits besprochenen KUNST Bildatlas (DLiA, Nr 1 2008, S. 89–91)intensiviert werden soll, ebenfalls erschienen. Gleichzeitig wurden auch die dazu gehörigen Lehrerbände veröffentlicht. Damit ist das Kompendium vollständig und es bietet interessierten Kunstlehrern einen Orientierungsrahmen im Hinblick auf einen interessanten, schülerzentrierten und vor allen Dingen aus meiner Sicht fachlich stimmigen Unterricht in der Sekundarstufe I. Aber auch für Nichtkunstlehrer ist die Reihe interessant, denn ihr können viele Anregungen für einen fächerübergreifenden Unterricht entnommen werden.

Der Einleitung im Lehrerband 2 ist zu entnehmen, dass sich die Autoren das Ziel gesetzt haben, mit ihrem Arbeitsangebot an die aktuellen Bedürfnisse der Lernenden anzuknüpfen, was für den Kunstunterricht in einer siebten bis neunten Klasse, also Lerngruppen pubertierender Jugendlicher, nicht ganz einfach sein dürfte. Daher bieten die Verfasser ein didaktisches Konzept an, das die Schüler mit herausfordernden Aufgaben konfrontiert. Dem Inhaltsverzeichnis des Arbeitsbuches 2 kann entnommen werden, dass dieser Anspruch des schülerzentrierten Unterrichts eingelöst wird. Der zweite Band ist in fünf größere Abschnitte oder Kapitel untergliedert. Im Kapitel A werden unterschiedliche Arbeitsvorhaben vorgestellt, die die Lebenswelt der Schüler berücksichtigen. Zu diesen gehört das Führen eines persönlichen Buches ebenso wie die Gestaltung einer CD-Hülle, das Entwerfen eines Modeschuhs, die Gestaltung eines Zimmers oder das Zeichnen eines Porträts. Schlägt man die entsprechenden Seiten auf – jedes dieser Arbeitsvorhaben wird auf zwei Doppelseiten abgehandelt – so stellt man schnell fest, dass die Schüler kompetent zur eigenen produktiven Arbeit über die Schritte *Beschreiben und Analysieren* einer Vorlage, *Techniken erkennen, Sammeln und Vergleichen* von Materialien und Schrifttypen, *Nachdenken und Beurteilen* und ein eigenes Produkt erstellen, angeleitet werden. Die Themenwahl entspricht durchaus den Interessen und Vorlieben der oben erwähnten Altersgruppe, und auch hier entstehen beim Lesen Ideen, wie man als Lehrer – z. B. in der Zusammenarbeit mit anderen Fächern – projektorientiert arbeiten kann.

Im Abschnitt B werden Inhalte und Themen angeboten, wie z. B. *Mensch, Vorbilder, Schönheit, Träume, Liebe, Gefühle* und *Landschaften,* um nur einige zu nennen. Auf je einer Doppelseite befinden sich Bilder, Plastiken oder Beispiele aus der Architektur zum Thema, die jeweils beschrieben und analysiert werden. Diese Aufstellung verdeutlicht, dass es den Autoren auch mit diesem Katalog gelungen ist, die Interessen der Jugendlichen zu berücksichtigen, die sich gerade von Themen wie *Liebe, Träume* und *Gefühle* betroffen fühlen werden.

Im Teil C geht es um handwerkliche Verfahren im Kunstunterricht wie *Zeichnen, die Erstellung von Piktogrammen, von Radierungen, das Modellieren* und um das *Malen.* Auf jeweils einer Doppelseite wird das ausgewählte Verfahren kleinschrittig und nachvollziehbar beschrieben, so dass man selbst als fachfremder Leser Lust auf das Ausprobieren erhält.

Der letzte Abschnitt D widmet sich der Kunstgeschichte, denn hier werden Antike, Mittelalter, Neuzeit genauer beschrieben. Gemälde, Plastiken, Bauwerke, aber auch Fotos und Keramik stehen auf der jeweiligen Doppelseite exemplarisch im Mittelpunkt der Veranschaulichung. Ich bin sicher, dass die Schüler sich auch gern mit diesen interessant gestalteten Informationsseiten beschäftigen und auseinandersetzen werden.

Wenden wir uns noch kurz dem Band 3 zu, der die Reihe abschließt. Aufbauend auf dem Atlas und den Arbeitsbüchern 1 und 2 widmet er sich in der Oberstufe vorrangig dem geschichtlichen und wissenschaftlichen Verständnis von Kunst. Wie dem Lehrerband 3 zu entnehmen ist, sind Wiederholungen und Vertiefungen im Sinne eines Spiralcurriculums das Ziel der Arbeit mit diesem Buch.

Im Kapitel 1 des Arbeitsbuches steht das *Orientierungswissen Kunstgeschichte* im Fokus der Arbeit. Dabei wird zwischen Einblicken in die Weltkunst und der Entwicklung der Kunst Europas unterschieden.

Kapitel 2 konzentriert sich auf das *Orientierungswissen künstlerischer Verfahren*, Kapitel 3 auf das *Orientierungswissen Form und Gestalt*. Kapitel 4 illustriert unterschiedliche *Methoden der Werkanalyse*, aus denen die Schüler auswählen können.

Während es im Kapitel 5 um *Methodisches Verstehen von Kunstwerken* geht und sechs Musterinterpretationen vorgestellt werden, widmet sich das letzte Kapitel 6 der *Entwicklung eines eigenen künstlerischen Arbeitsvorhabens.* Erneut werden die Informationen jeweils auf einer Doppelseite gegeben, wobei die übersichtliche und einheitliche Gliederung der jeweils behandelten Themen die Lektüre erleichtert. Die schnelle Information ist aufgrund die-

ser einheitlichen Gestaltung ebenfalls möglich, die Bücher können in diesem Sinne auch als Nachschlagewerke verwendet werden. Illustration und Layout wurden geschmackvoll, ansprechend, in einem ausgewogenen Verhältnis von Bild und Text und zur Bearbeitung herausfordernd gestaltet. Es macht Spaß, ein solches Arbeitsbuch in die Hand zu nehmen. Der Vierfarbdruck wird den jeweiligen vorgestellten Kunstwerken gerecht, da die ausgewählten Arbeiten mit Hilfe von exzellenten Illustrationen veranschaulicht werden.

Als wohltuend empfinde ich auch, dass die Lehrerbände 1–3 jeweils Farbfoliensätze enthalten, mit deren Hilfe Kunstwerke projiziert werden können. Gerade in den Zeiten, in denen das Medium Powerpoint (das ich für ein ausgezeichnetes Vortragsmedium halte, das aber nur bedingt für die tägliche Arbeit im Klassenraum eingesetzt werden kann) den Tageslichtprojektor immer mehr zu verdrängen scheint, halte ich es für wichtig, im Unterricht auch noch den guten alten OHP einzusetzen. Nur mit ihm kann man mit der Abdeck- und Aufklapptechnik arbeiten, mit der Lupe besondere Teile eines Kunstwerkes hervorheben und im Sinne eines Schattenspiels einzelne Teile auflegen, usw. Gerade im Kunstunterricht lässt sich die Folie mitunter besser und zielgerichteter einsetzen, als dies bei einer CD mit Illustrationen der Fall sein dürfte.

Wie diesen Ausführungen zu entnehmen ist, ist es dem Autorenteam gelungen, mit der fertig gestellten Reihe eine methodisch-didaktische Konzeption zu veranschaulichen, mit deren Hilfe die Schüler kompetent an einen abwechslungsreichen, informativen, aber auch stark bildungs- und kompetenzorientierten Kunstunterricht heranzuführen. Es mag sein, dass ein ausgebildeter Kunstlehrer die jeweiligen Publikationen kritischer beurteilen würde, mir ist jedoch bei der Sichtung der einzelnen Bände deutlich geworden, dass die Reihe auch für den fächerübergreifenden DaF-Unterricht an den (Deutschen) Schulen im Ausland eine große Hilfe sein kann. Viele der vorgestellten Arbeitsmethoden und Analysehilfen können aus meiner Sicht mit wenig Aufwand in die Spracharbeit im Sinne der Methodenwerkzeuge Josef Leisens integriert werden. Die Anschaffung für die Schulbibliothek ist sicherlich lohnend. ◂◂

Zeit – Sprache – Kultur – Geschichte

Zeitverschwendung

Nora Lucidi

Dörpinghaus, Andreas/Uphoff, Ina Katharina: Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert
Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2012, 160 S., ISBN 978–3–534–23507–0, € 24,90

Um es vorweg zu sagen: Sollten sich erfahrene Lehrkräfte und Pädagogen dieses Werk vornehmen in der Absicht, mehr über ihre pädagogische Arbeit mit Schülern zu erfahren, werden sie sich sehr bald enttäuscht davon wieder abwenden.

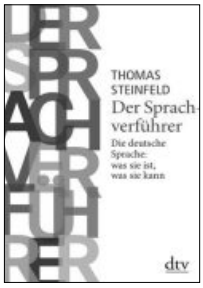
Es geht hier nicht um die pädagogische Praxis auch nicht um konkrete Probleme von Bildung und Bildungseinrichtungen. In diesem Buch geht es um Philosophie. Es geht um die Frage der Bedeutung der Zeit für den Menschen, der in seinem Leben nach einem Sinn für sein Dasein sucht. „Der Mensch ist der globale Herrscher über die Zeit und zugleich wird er von der Zeit beherrscht" (S. 57). Infolge dessen haben sich die Autoren das Ziel gesetzt, den Wandel der Zeiterfahrung von der Antike bis heute darzulegen. Dabei wird der Leser auf eine *Tour d'Horizon* durch die Schriften der wichtigsten Philosophen mitgenommen. Allerdings bleibt der Blickwinkel seltsam reduziert auf den abendländischen Teil der Philosophie.

Ab und an blitzt ein interessanter, weil aktueller soziologischer Erklärungsansatz für die Zeit- und Orientierungslosigkeit vieler Menschen durch den Wust an Gedankensplittern durch. So wird z. B. die momentane Fixierung der Politik auf Bildung entlarvt als permanente zeitliche Disziplinierung durch die Kontrollgesellschaft (vgl. S. 143 f.). Aber dieser Ansatz, der als strukturierende und sinnsuchende Fragestellung an den Anfang des Buches hätte gestellt und konsequent verfolgt werden müssen, verliert sich sofort wieder in Überlegungen, wie denn in der Antike Bildung und Zeit definiert worden seien.

Trotz vieler philosophischer Fachtermini liest sich das Buch aber im Wesentlichen auch kurzweilig, weil

die Autoren den spielerischen Umgang mit Sprache beherrschen. Sie spielen mit ihr so wie sie mit Begriffen und besonders mit dem Begriff „Zeit" spielen. Sie spielen auch mit Inhalten und einem Steinbruch an historischen Betrachtungen und Details. Und letztendlich spielen sie mit dem Leser, den sie mit den offenen Fragen zurücklassen, wer denn nun die Verschwörung gegen den Menschen und seine zeitlosen Bedürfnisse angezettelt haben mag und was man dagegen unternehmen könnte oder sollte.

Wer viel Zeit zum Lesen hat, kann aus der Lektüre „Die Abschaffung der Zeit" hilfreichen Erkenntnisgewinn ziehen. Für andere könnte die Lektüre schlicht Zeitverschwendung sein. ◂◂



Das sonnige Auge auf den Ameisenhaufen des Sprachlebens richten: Das Wunder der deutschen Sprache

Maria Baier

Steinfeld, Thomas: Der Sprachverführer. Die deutsche Sprache: was sie ist, was sie kann
dtv, München 2012, 272 S., ISBN 978–3–423–34699–3, € 9,90

Um es gleich vorneweg zu sagen: Thomas Steinfelds kleines Werk über die deutsche Sprache ist lesenswert. Interessant ist schon seine These, dass die Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts die deutsche Sprache nicht nur beeinflusst, sondern in ihrer jetzigen Ausprägung geschaffen hat. Aufgrund der besonderen politischen Situation Deutschlands entstand die gemeinsame Hochsprache in einem politischen Vakuum, was den großen Vorteil hatte, dass sie ohne pragmatische Pflichterfüllung frei war für ästhetische und philosophische Spekulation und sich so zur „Kultursprache" entwickelte (Kap. 7). Denn wem an einer überregionalen deutschen Sprache gelegen war, mit der man alle konkreten Erscheinungen beschreiben und alle Gedanken- und Gemütsbewegungen ausdrücken konnte, das waren die Gelehrten, allen voran die Schriftsteller, und es waren nur wenige, allerdings große Namen. Das Unterfangen wäre allerdings nicht so erfolgreich gewesen, wenn es nicht auf ein weitgehend alphabetisiertes und aufnahmebereites Publikum gestoßen wäre, das in Aufklärung und Empfindsamkeit seine Identität zu finden versuchte. Laut Steinfeld waren nur die protestantischen Schriftsteller Norddeutschlands von Bedeutung, der bayerische katholische Süden samt Österreich waren seiner Meinung nach leere Flächen und Karl Valentin und Bertolt Brecht seien die ersten gewesen, die überregional in Erscheinung getreten seien (Kap. 7).

In vielen Kapiteln quer durch das Werk wiederholt, variiert und ergänzt Steinfeld seine Hauptthese – er beschreibt nun auch den Beitrag Luthers, den der protestantischen Predigt und der idealistischen Philosophie. Steinfelds Ausführungen sind sehr schwungvoll, lebhaft und engagiert, sie sind – zum größten Teil – richtig und erfrischend ungewöhnlich. Deshalb ist vielleicht die mangelnde Systematik gewollt: Die 33 Kapitel des Buches folgen nicht einem roten Faden, sondern sind in ihren Themen eher assoziativ aneinandergereiht und ihre Zuordnung zu sieben Oberbegriffen wie „Vom Schreiben", „Vom Leben" oder „Vom Nennen" ist eher kreativ als logisch. Die einzelnen Kapitel ähneln in Stil und Form – sie sind kurz und bilden ein abgeschlossenes Ganzes – eher Kolumnen. Möglicherweise wurden sie als solche entworfen; Steinfelds Tätigkeit als Leiter des Feuilletons der Süddeutschen Zeitung legt den Gedanken nahe.

Steinfelds Anliegen geht weiter: Er möchte die Sprecher und Schreiber des Deutschen für die Schönheit der deutschen Sprache begeistern, die ja ihren Ursprung der Literatur schuldet. Deshalb ist, so führt er aus, die Literatur auch die beste Lehrmeisterin in Sachen „gutes Deutsch". Er überlässt den Leser aber nicht sich selber, sondern nimmt ihn gleichsam an die Hand und zeigt ihm mit Hilfe von zahlreichen Beispielen aus der Literatur, worauf es ankommt. Er handelt in weiteren Kapiteln Besonderheiten des Deutschen ab, wie z. B. die Satzklammer, die Wortbildung, die Flexion, den Periodenbau, das Verbsystem usw. und stellt dar, wie sie von Schriftstellern benutzt wurden – und werden, um ihre Aussageabsicht – z. T. eher indirekt – zu transportieren. Seine Ausführungen werden von Begeisterung getragen, aber man möchte dem Autor bisweilen ein Einführungswerk der Linguistik in die Hand geben zwecks größerer Sicherheit in der Terminologie und auch besserer Kenntnis der Grundlagen. Aber Steinfeld tut nur das, was er auch anderen zugesteht: Eine eigenständige oder eigenwillige Formulierung, ein Hinwegsetzen über zweifelhafte Grammatikregeln zeichnet einen Schreiber aus, ist nicht Zeichen eines Mangels. Auch wenn er die Notwendigkeit einer Normierung sieht, so redet er doch grundsätzlich der Freiheit das Wort. Voraussetzung ist allerdings, dass die Verständigung gewährleistet ist. Sein Ideal ist eine gelenkige Grammatik und die Wörter dürfen wimmeln (Kap. 3).

Der Leser kann nur lernen von der Lektüre. Er wird sensibilisiert für die Feinheiten des sprachlichen Ausdrucks. Das reicht Steinfeld noch nicht. Der Funke der Begeisterung für das Wunderwerk „deutsche

Sprache“ soll auf Sprecher und Schreiber des Deutschen überspringen und sie sollen fürderhin bestrebt sein, „gutes“ und „schönes“ Deutsch zu verwenden, was nach Steinfeld ganz im klassischen Sinne gleichbedeutend ist. Er führt aus, was er darunter versteht: „Schön ist die Sprache immer, wenn man einen Menschen in ihr wahrnimmt.“ (S. 244) Gutes Deutsch ist demnach variabel, lebendig, individuell, es ist eine Identität stiftende Instanz. Eine Sprache ist schlecht, wenn sie vorgefertigte Versatzstücke verwendet, welche die Erfahrung und die Persönlichkeit des Sprechers nicht widerspiegeln. Diese Merkmale weist die Phrase auf, der Jargon, auch die elektronische Kommunikation und Teile der Sprache der Wissenschaft, Politik und Verwaltung. Steinfeld führt Verfehlungen vor und gibt dabei zu bedenken, dass diese immer auf den Verwender zurückfallen, denn Sprache an sich ist nie schlecht. Man soll sich immer nach dem Warum und Wozu fragen: Zu welchem Zweck wird die Sprache hier missbraucht, ist es Täuschung oder Manipulation? Oder soll Verantwortung abgewehrt werden?

Ich denke, Steinfelds Werk schafft es zu verführen – auch in dem Sinn, dass man nicht penibel an Widerspruch provozierenden Behauptungen und mancherorts sehr knappen Erklärungen herummäkelt, sondern sie zum Anlass nimmt, um sich selbst mit der Sprache zu befassen, nachzudenken, nachzuschlagen und gemäß seinem Ideal sich darum zu bemühen, zu einem selbstsicheren und heiteren Umgang mit der deutschen Sprache zu gelangen. ◂◂

Beinahe eine deutschsprachige Literaturgeschichte

Peter H. Stoldt

Arnold, Heinz Ludwig: Gespräche mit Autoren
S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main 2012, 725 S., ISBN 978–3–10–001534–1, € 29,95

Kaum jemand wird das Buch in einem Rutsch durchlesen. Muss man auch nicht. Ich als Rezensent natürlich schon; und es war sowohl Erlebnis wie Vergnügen.

Der 2011 verstorbene Göttinger Literaturwissenschaftler und Publizist Heinz Ludwig Arnold führte zwischen 1970 und 1984 Stunden füllende Gespräche mit 14 deutschsprachigen Gegenwartsschriftstellern – alles Männer übrigens: **Max Frisch, Wolfgang Hildesheimer, Peter Weiss, Heinrich Böll –** zwischen 1911 und 1917 geboren; **Helmut Heißenbüttel, Friedrich Dürrenmatt, Günter Grass, Martin Walser, Hans Magnus Enzensberger, Peter Rühmkorf** – zwischen 1921 und 1929 geboren; **Rolf Hochhuth, Jurek Becker, Günter Wallraff, Peter Handke –** zwischen 1931 und 1942 geboren. Acht von ihnen sind inzwischen verstorben; der Exilant Weiss zuerst 1982, Rühmkorf als letzter der Reihe 2008.

Beeindruckend, mit welchem Variationsreichtum Arnold seinen Partnern Antworten entlockt zu der eigentlich, wie er selbst einmal sagt, „blöden Frage“: „Warum schreiben Sie?“

Faszinierend, wie verwandlungsreich der Fragende sich verhält: mal zurückgenommen Stichworte soufflierend, mal ungeniert selbst Interpretationen dozierend, mal höflich nachhakend, mal ungeduldig provozierend, gelegentlich gar dominierend. Worin er sich durchgehend treu bleibt, ist seine unglaubliche Detailkenntnis des Gesamtwerkes der Autoren, oder auch deren Lebensumstände. Hier brilliert der spätere Autor einer 11-bändigen Anthologie „Die deutsche Literatur seit 1945“ (erschienen 1995–2000). Arnold ist es gelungen, die 14 Autoren als höchst individuelle Temperamente, Persönlichkeiten, Typen für den Leser sich entfalten zu lassen. Was eine Biografie so nicht leisten könnte, behaupte ich. Intensiver kann man über die Kunst des Schreibens nicht sprechen.

Es ist vom Umfang her nicht möglich, den Besonderheiten aller 14 Autorengespräche gerecht zu werden. Also werde ich exemplarisch vorgehen.

In allen Gesprächen erfahren wir Details über ihre Sozialisation als Schriftsteller – z. B. Weiss zuerst als Maler, Frisch 12 Jahre als Architekt, Grass auch als Steinmetz, Zeichner und Maler –, über literarische Einflüsse, über ihr literarisches Werk, über ihre Wege zu einer bevorzugten Form (Roman, Theater, Lyrik, Reportage) und natürlich über ihre Positionen zu Kirche, Politik, Parteien, Gesellschaft. Letztere besonders ausgeprägt bei Grass (als SPD-Wahlkämpfer), Weiss (als Sozialist und schwedischer Kommunist), Hochhuth (mit Zeitstücken und „extrem politischen Figuren“), Wallraff (als „Humanpropagandist“ in „aufklärerischen Einsätzen“) oder Enzensberger (damals noch nicht der Pragmatiker von heute) und Becker (mit starkem politischen Engagement).

Arnolds Gespräche erfassen das Erleben der Nachkriegszeit und des Kalten Krieges durch die Autoren; Europa zwischen den Blöcken. Wir lesen die Gespräche heute natürlich mit der zusätzlichen Erfahrung von 20 Jahren seit der politischen Zeitenwende 1989/90!

Die meisten Autoren gehörten zu der legendären „Gruppe 47", kannten sich, waren z. T. befreundet. Von Interesse sind daher die wechselseitigen Einschätzungen/Wertungen untereinander – soweit sie auftauchen in den Gesprächen, was besonders bei Grass, Böll, Walser, Frisch, Enzensberger vorkommt.

Abschweifend streue ich hier eine Lesefrucht aus der ZEIT vom 22.11.2012 ein, in der Hans Werner Richters gerade erschienene private Tagebucheinträge 1966–1972 über drei unserer Autoren stehen. Richter litt unter Walser, „eine Mischung zwischen Begabung, Dummheit und Intelligenz", „alles mit einer Erotik, die zum Kotzen ist, schwüle Pubertät eines frühzeitig alternden Mannes" (damals Anfang 4o!). Den egomanisch politisierenden Freund Grass sah er zunehmend kritisch, und Enzensberger „verrät alles, sogar sich selbst", mokiert sich der Vater der Gruppe 47 über dessen „revolutionierendes Gehabe".

Während z. B. Frisch sich klar zu Grass äußert (S. 298: „wir hatten es gar nicht leicht miteinander"), der „sich institutionalisiert" (S. 334), wehrt sich Enzensberger schließlich gegen Arnolds insistierendes Nachfragen: „Schauen Sie, wir wollen uns doch nicht gegenseitig über die abfragen" (S. 254).

Von besonderem Interesse ist natürlich Arnolds Ernte bei dem Versuch, ihre Motive zum Schreiben bzw. ihre Auffassungen zur Funktion von Literatur in unserer Zeit herauszulocken; deshalb will ich hierauf näher eingehen – exemplarisch.

Grass nimmt sich viel Zeit, um die Gemeinsamkeiten der drei „Danzig-Romane" herauszuarbeiten, um die Diskrepanz zwischen hehren europäischen Traditionen mit utopischen Zielvorstellungen einerseits, der geschichtlichen, sozialen, auch kirchlichen Wirklichkeit andererseits als „Motor für das Schreiben, für das Gestalten, ja für das Existieren" (S. 71) zu verdeutlichen. Auf die Lyrik angesprochen, die er längere Jahre nicht publiziert habe, verspricht Grass, „wenn sich ‚der politische Bereich' wieder ergibt, und das wird sich ganz gewiss wieder ergeben, wird auch wieder eine Zeit kommen, in der ich auf Lyrik zurück greife" (S. 85). Wir heutigen Leser erinnern uns an seine politischen Gedichte aus unseren Tagen.

Nach einem lockeren, bisweilen feurigen Schlagabtausch voller Humor und Ironie mit **Enzensberger** über dessen Sozialisation kommt es zu einem scharfsinnigen und temporeichen Gespräch über die Aspekte Moral, Absicht und Wirkung von Literatur, in dem der Autor sich standhaft weigert, überhaupt eine Absicht hinter seinen Texten zu akzeptieren: „Es ist ja ein Inhalt. Der Inhalt steckt in dem Text; soweit ein Inhalt vorhanden ist, kann er nur im Text stecken. Er kann nicht dahinterstecken als etwas Verborgenes, wozu der Autor einen Schlüssel hätte und die anderen nicht." (S. 234). Und zur Frage der Art seines Schreibens, der Vorarbeiten, der Recherchen antwortet Enzensberger pauschal: „Von der Methode her neige ich zur Walfischmethode"; von den „Tonnen von Material […] bleibt immer ein bisschen zwischen diesen Zähnen des Kamms hängen, und dieses Material verarbeitet er dann" (S. 261).

Die Gesprächsführung mit **Frisch** verläuft ganz anders! „Sie sind […] ein sehr sympathischer, liebenswerter, zugänglicher Mensch und Autor" (S. 296), attestiert ihm Arnold. Frisch tritt bescheiden auf, gelassen, „alemannisch" eben, auch selbstkritisch.

Mit den „Paradestücken" „Biedermann" und „Andorra" habe er nicht weitergemacht, da diese „unweigerlich einen didaktischen Trend" hätten (S. 304). „Ich habe nicht geschrieben, um die Welt zu belehren, aufzuklären, […] sondern der zentrale Impuls ist der ganz simple, einfache, naive: der Spieltrieb, und die Notwehr: also die Gespenster zu bannen an der Wand" (S. 314). „Neben dem schon Erwähnten, dem Sich-selbst-Ausdrücken, […] liegt die Aufgabe ‚der Literatur' darin, Ideologie zu verunsichern, indem sie immer wieder versucht, die sich verändernde Realität ins Bild zu bringen, zur Darstellung zu bringen" (S. 318).

Zur Literatur sei er im Übrigen „ganz eindeutig nicht vom Roman oder vom Gedicht her gekommen, sondern durchs Theater" (S. 274). „Es ist die Körperhaftigkeit, die Sinnlichkeit von Körper und Stimme. Von heut aus gesehen, denke ich, dass es in beiden Feldern, in der Architektur wie beim Theater, das Gleiche war: dieser Drang zur Verdinglichung, zur Verkörperung, zur Versinnlichung" (S. 279). Frisch war 12 Jahre Architekt gewesen.

Handke konstruiert einen Unterschied zu Schriftstellern wie Simmel: „Der Simmel z. B. ist ein Schriftsteller, der weiß, die ‚Leser' wollen das und das verstehen; und was sie nicht verstehen wollen, das schreibt er auch nicht. Aber ich weiß genau, was ich möchte: dass sie auch das verstehen, was sie nicht verstehen wollen, was sie abwehren […], was sie verdrängen, was sie wegtun" (S. 491).

Zur Frage des Verhältnisses von Literatur und Politik bezieht **Heißenbüttel** klar Stellung: „Die Literatur im 20. Jahrhundert, wenn sie was taugt, kommt nicht aus ohne einen anarchischen Zug" (S. 572). Etwas später stellt Arnold noch einmal seine Frage nach der Funktion von Literatur und fährt selbstkritisch fort: „Wobei mir jetzt beim Formulieren der Frage bewusst wird, dass das eine Frage ist, die im alten Sinne gestellt wurde. Muss Literatur denn überhaupt eine Funktion haben?" Darauf Heißenbüttel: Sie habe „in entscheidendem Maße eine irritierende Funktion" (S. 583). „Die Literatur sollte heute Fallgruben bilden und Löcher machen, in die der Leser reinfällt […] und aus denen heraus er gezwungen ist, selber zu überlegen und sich selber Gedanken zu machen" (S. 584).

Sehr politisch wird Arnolds Gespräch mit dem Exilanten und Heimatlosen **Weiss** in Stockholm, der schwedisch schrieb, bevor er – Anfang der 50er Jah-

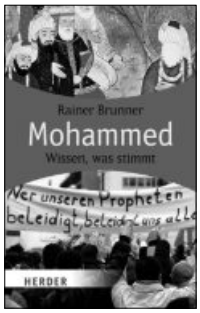
re – versuchte, „die deutsche Sprache zurückzuerarbeiten“ (S. 625), der malte, bevor er zum Theater fand. „Im Theater vereinigt sich das Visuelle mit dem visionären Gedanken, das Bildnerische mit dem Literarischen“, wie Arnold es ausdrückt (S. 626); vielleicht in Gedanken an Max Frischs vergleichbare Aussage.

„Es gibt genug Dinge in der heutigen Wirklichkeit, die unverzeihlich sind“ (S. 606), womit Weiss sowohl die Gedächtnislosigkeit der jungen Generation bezüglich Holocaust kritisiert als auch die Unterdrückungsmethoden der Großmächte geißelt („jede […] natürlich in ihrem Hof“, S. 615). „Ohne Wut und Hass auf ganz bestimmte Vorgänge kann man auch schwer an ganz entscheidenden Dingen teilnehmen und sich dafür engagieren. Der Zorn ist ein guter Motor. Er setzt politische Handlungen in Gang“. Und „gepaart […] mit Vernunft“ habe er diese Haltung umgesetzt in sein literarisches Schaffen.

Unter der Hand wird aus den Gesprächen eine sehr persönliche deutschsprachige Literaturgeschichte 1945 bis Anfang der 80er Jahre. Bleibt zu wünschen – wie ein Rezensent schrieb –, dass die heutige Autorengeneration ebenfalls ihren Arnold bekommt und wir alle „ein ähnlich zeitloses Nachdenken über Literatur erleben dürfen“.

2011 wurden übrigens die Originalaufnahmen dieser und weiterer Gespräche zwischen 1984 und 1999 (mit teilweise erweitertem Kreis) veröffentlicht: „Meine Gespräche mit Schriftstellern 1970–1999“ 3 MP3-CDs, 62 Stunden, Quartino, München, 2011.

Islam



Mohammed, Projektionsfläche einer besseren Welt

Johannes Geisler

Brunner, Rainer: Mohammed. Wissen, was stimmt
Herder Verlag, 2. Aufl. Freiburg 2011, 127 S., ISBN 978–3–451–06231–5, € 8,99

Tote bei heftigen Protesten und Auseinandersetzungen 2006 wegen Mohammed-Karikaturen, danach wegen eines amerikanischen Schmähvideos, über ein Jahrzehnt Anschläge im Namen Mohammeds in aller Welt, denn: „Wer unseren Propheten beleidigt, beleidigt uns alle“ (Transparent einer Demonstration auf dem Bucheinband). Der Ritus der Demonstrationen ist dabei immer gleich. Worin liegen die tieferen Gründe und Ursachen? Dieser Frage geht der Islamwissenschaftler und Directeur de recherche am CNRS (Paris) in seinem schmalen, dennoch sehr gewichtigen Bändchen nach. Den Anspruch des Titels „Wissen, was stimmt“ versteht er so, dass er gesicherte Fakten als solche benennt, andere jedoch in ihrer Fragilität darstellt, sodass er sich als Endziel eher „neugierige Fragen“ des Lesers statt „Gewissheiten“ wünscht.

Im ersten Teil widmet er sich den allgemeinen Grundlagen und historischen Quellen zu Mohammed und dem Islam, im zweiten Teil der „lohnenderen“ Frage der Wirkung Mohammeds und seiner Religion bis oder besonders heute.

Viele der vorhandenen Quellen gelten der heutigen Quellenkritik wegen der z. T. legendenhaften Überlieferung als nicht nachvollziehbar. Als realistischste Quelle zu Mohammeds Leben gilt der Koran, der aber „mit belastbaren Fakten merkwürdig geizt.“

Die früheste umfassende Mohammed-Biographie stammt aus der Mitte des 8. Jahrhunderts, also anderthalb Jahrhunderte nach Mohammeds Wirken. Ibn Ishâq schrieb sie unter dem Titel „Buch der Schlachten“ (!), die heute nur als spätere Bearbeitung mit dem Titel „Das Leben des Propheten“ erhalten ist. Sie „sollte auch bei weitem (die) wichtigste bleiben; bis auf den heutigen Tag bildet sie die Grundlage sämtlicher muslimischer und der meisten westlichen Darstellungen.“ Weitere der älteren Darstellungen werden mit zunehmendem zeitlichen Abstand zu Hagiographien, die Mohammed immer mehr zum „Dreh- und Angelpunkt der Schöpfung“ stilisieren, unterstützt durch die Koranaussage: „Er ist vielmehr der Gesandte Gottes und das letzte Siegel der Propheten (d. h der Beglaubiger der früheren Propheten, oder der letzte der Propheten)“ (nach Paret: Koran, Sure 33, 40). Diese Biographien „zeigen die Geschichte des frühen Islam mithin nicht, wie sie möglicherweise war, sondern wie sie, jedenfalls in den Augen der jeweiligen Parteiungen, hätte sein sollen.“

Der Koran gilt für die Muslime „als das Beglaubigungswunder schlechthin“. Sein Aufbau als solcher und seine Chronologie sind unsicher, sodass sich manche Aussagen widersprechen (z. B. über den Wein). „Der Text ohne Autor ist vorderhand also auch ein Text ohne Kontext.“ Abhilfe sollten daher zur Etablierung des Koran als Rechtsquelle die „so genannten ‚Anlässe der Offenbarung‘“ schaffen, die den „Charakter des Korans (jedoch zu einer) Art Instant-Offenbarung (machten), die immer just dann, wenn Mohammed in Schwierigkeiten steckte, einen Lösungsweg wies.“ „Am … grellsten“ zeigt sich dies

bei der anstößigen Aneignung der Frau seines Adoptivsohnes, Zainab bint Dschahsch (Sure 33, 37, noch stärker Sure 33, 4f und 40), oder auch im Falle Aischa, deren Reputation in Frage stand (Sure 24, 11–26).

Ein weiterer Versuch seiner geschichtlichen Einbettung lieferten die auf den Propheten beschränkten Erzählungen über „dessen ‚Brauch' [*sunna*] (gemeint sind seine Worte und Taten), (der) fortan zum Synonym für den Hadith wurde." Die Hadithe entwickelten sich zu einer sprudelnden Quelle mehr oder minder wahrer Aussagen und lieferten den Boden für eine wuchernde Volksfrömmigkeit, die Mohammed zu einem quasi sündlosen Heiligen stilisierte. In den täglich fünf Gebeten ist die obligatorische Segensbitte nach der Nennung seines Namens als ritualisierte Verehrung des Religionsstifters allgegenwärtig.

Infolge der unsicheren Quellenlage behandelt der Autor ausführlicher die Frage, welche Wirkung Mohammed trotzdem bis heute in islamischen Gesellschaften ausübt. Sein Koran entwickelte sich zur Grundlage des Ritus und zu einer Rechtsquelle. Der Ritus (vgl. die fünf Grundpflichten des Islam) ist der umfassende Ausdruck für die in der öffentlichen Gemeinschaft erlebte und heilsame Religiosität, die immer wieder für kollektive Ausschreitungen instrumentalisiert werden kann.

Einen breiten Raum über die Wirkung Mohammeds widmet er den heutigen Kontroversen um den Islam. Dazu zählt er die Probleme der Verschleierung, der Spaltung in verschiedene islamische Glaubenrichtungen (Sunniten vs. Schiiten), der in heutiger Zeit wichtigen Fragen nach dem Gottesstaat, der Toleranz des Islam und der Grundsatzfrage, ob der Islam zu Europa passe.

„Ein leidiges Thema" nennt der Autor das Thema „Mohammed und die Frauen." Er beschreibt es am Beispiel von drei seiner Frauen. Die Verschleierung sieht er eher als eine aus gesellschaftlichen Gründen geborene Stütze für die moralische Standhaftigkeit des Mannes, nicht aber als ein auf Mohammed zurückzuführendes Gebot. Das Phänomen des Gottesstaates sei in der Frühzeit des Islam zur rechtlichen und gesellschaftlichen Konsolidierung unumgänglich gewesen, sodass diese Sphären nicht getrennt werden konnten (vgl. z. B. die Koransuren zum Dschihad, zur Beuteteilung, zur Stellung der Frauen usw.). In heutiger Zeit sei die Gründung der Muslimbruderschaft „die Geburtsurkunde des dezidiert politisch agierenden Islam". Er strebt die Wiedergeburt des „Goldenen Zeitalters" wie in Medina an.

Gegen die verbreitete Meinung, islamische Duldsamkeit gewähre eine tolerante Religion mit einem hohen Maß an egalitärer Gleichheit, führt der Autor drei fundamentale religionsgesetzliche Ungleichheiten an: die Ungleichheit zwischen Herrn und Sklaven, die Ungleichheit zwischen Mann und Frau und zwischen Muslim und Nichtmuslim.

So herrschte schon in Medina eine scharfe Unterscheidung der Gläubigen von den Ungläubigen. Dort wurde die gesellschaftlich stark wirkende religiöse Sozialkontrolle zur Festigung der Gemeinschaft nach innen benötigt, nach außen setzte sich die Ungleichheit fort. Die Verteidigung des islamischen Herrschaftsgebietes (Haus des Islam) verlangte einen ständigen Kampf (Dschihad: „auf dem Wege Gottes") gegen die nichtmuslimische Welt, die bezeichnenderweise als ‚Haus des Krieges' (vgl. Ibn Ishâq) bezeichnet wurde. Das klassische muslimische Recht hat diese Zweiteilung der Welt bis heute verinnerlicht: „Der Dschihad wurde vom Koran zum Glaubensausweis gemacht". Er wird heute beim Kampf der Islamisten ins Feld geführt. Nach den vielen Eroberungen der Anfangszeit wurde die politisch-religiöse Toleranz als Modus vivendi gegenüber den „Schutzbefohlenen" mit vielen Restriktionen, wozu auch die Beschränkung der Bekenntnisfreiheit zählt, ebenfalls aus dem Koran gerechtfertigt. Den Moslem zwingt der Koran zur Glaubenstreue, Abfall kann nach dem Propheten mit dem Tode bestraft werden. Die Bezichtigung des Unglaubens mutierte oft zur Waffe gegen missliebige Gegner. Selbstredend gelten auch apostasieverdächtige Äußerungen als todeswürdig (Salman Rushdie): „Die Tötung eines Apostaten sei eine Kollektivpflicht." So heißt es z. B. deutlich im Blasphemiegesetz von Pakistan: „Wer durch geschriebene oder gesprochene Worte, durch sichtbare Zeichen, eine mittelbare oder unmittelbare Unterstellung, versteckte Anspielung oder Andeutung den geheiligten Namen des Propheten besudelt, ist mit dem Tod oder einer lebenslangen Freiheitsstrafe sowie gegebenenfalls auch durch Verhängung einer Geldstrafe zu bestrafen." Dazu Brunner: „Glaubensfreiheit ist eben längst noch nicht Bekenntnisfreiheit." Kritik am Leben und Wirken Mohammeds sind für Muslime ebenso inakzeptabel wie der „respektlos historisch-kritische Umgang mit den Überlieferungen". Jede Kontroverse um Symbole des Islam oder um die „ins Unermessliche gesteigerte Prophetenverehrung" kann zum Flächenbrand werden. So wird die Integration der Muslime in die europäische Kultur behindert.

Religion ist, was ihre Anhänger daraus machen, meint der Autor. Die Rückwendung zu den Ursprüngen des Islam biete wie bei allen Religionen mit ihren „Propheten als Gesandte eines erhofften Gottes … Projektionsflächen für alles und jeden", für alle menschlichen Sehnsüchte, deren Nichterfüllung zur Frustration führt und demzufolge in aggressive bis zerstörerische Aktionen münden *könne* oder der inneren Logik nach *müsse*. Die beiden Pole Verehrung oder Herabsetzung des Propheten sind heute zu ei-

nem „Bestandteil des ‚Kampfes der Kulturen'" geworden.

Der Autor glaubt, dass die Kultur, die sich in der Defensive wähnt, besonders „rabiat" vorgeht (Türkengefahr, Kreuzritter, Islamismus), weil man die „kulturelle Identität … in Gefahr" sehe. Verstärkt wird die feindselige Haltung heute noch durch das Wissen um die verlorene kulturelle Vorherrschaft und durch die Einsicht in die heutige wirtschaftliche wie politische Unterlegenheit. Das soll durch die Rebellionen und Feindseligkeiten kompensiert werden.

Brunner bezeichnet „Mohammed und die ihm zugeschriebene Offenbarung in weiten Teilen der heutigen muslimischen Welt (als den) zentralen Identitätsanker". Wer verliert schon gerne seine Identität?

Ein sehr lesenswertes Buch!

Mehr als die „K-Frage"

Nura Ahmad

Kaddor, Lamya: Muslimisch, weiblich, deutsch! Mein Weg zu einem zeitgemäßen Islam
Deutscher Taschenbuchverlag, München 2010, 206 S., ISBN 978–3–423–34677–1, € 9,90

Als Religionspädagogin, Autorin und Vorsitzende des liberal-islamischen Bundes besitzt die in Deutschland geborene und aufgewachsene, studierte Islamwissenschaftlerin und Tochter syrischer Einwanderer Lamya Kaddor die denkbar besten Voraussetzungen für eine Analyse der gegenwärtigen Diskrepanzen zwischen den Nichtmuslimen und Muslimen in Deutschland. Das Buch, welches durch viele persönliche Erfahrungen der Autorin geprägt ist, zeichnet sich durch eine gelungene Mischung aus autobiographischer Erlebnisschilderung und aktueller Problemdiskussion aus. Dabei werden beispielsweise Themen wie Minarette in deutschen Städten, Kopftuch, Ehrenmord und Dschihad angesprochen und aus einer wenig bekannten liberal-islamischen Sichtweise beleuchtet.

Der Titel des Buches vereinigt die drei Adjektive muslimisch, weiblich und deutsch und bringt damit Eigenschaften zusammen, die in der öffentlichen Diskussion in Deutschland eher selten zusammen gesehen werden. Für die Autorin sind sie – bei zeit- und kontextgemäßer Deutung islamischer Überlieferung – durchaus vereinbar, dies muss allerdings auch von der Gesellschaft (sowohl der deutschen Mehrheit wie auch der muslimischen Minderheit) akzeptiert werden. Gezielt wird die oft von Muslimen geforderte Assimilation, also die Nachahmung der nichtmuslimischen Mehrheit durch die Muslime in Deutschland, thematisiert. Die Autorin lehnt diese strikt ab und betont, dass es in einer demokratischen, pluralistischen Gesellschaft, wie diese in Deutschland existiere, möglich sein muss, sich in die Gesellschaft zu integrieren, ohne dabei seine Wurzeln aufgeben zu müssen. In kritischer Auseinandersetzung mit in der deutschen Gesellschaft verbreitenden Meinungen zeigt sie auf, dass sich in vielen Köpfen der Republik ein Feindbild von Muslimen festgesetzt hat. Um diesem entgegenzuwirken, betont die Autorin, dass der durch die Medien suggerierte Radikalismus des islamischen Glaubens nicht die Einstellung der breiten Masse der Muslime widerspiegele, sondern lediglich die einer zahlenmäßig geringen Minderheit. Ausdrücklich spricht die Autorin Themen an, die für die breite Masse von Interesse sind, beispielsweise wird in ihrem Kapitel 3 „DIE K-FRAGE" erörtert, was die eigentliche Funktion des Kopftuches ist und ob das Tragen dieses religiösen Erkennungsmerkmales in unserer heutigen Gesellschaft überhaupt noch von Nutzen ist. Da viele Menschen mit der Religion Islam zunächst das Bild einer kopftuchtragenden Frau assoziieren, ist dieses Kapitel in seiner aufklärenden Funktion wohl eine Bereicherung für einen Großteil der Leser. An anderer Stelle werden die Schwierigkeiten der Etablierung von Islamunterricht im deutschen Schulsystem aufgezeigt. Gerade ein solches Angebot hält die Autorin für Schüler und Schülerinnen mit muslimischem Glauben sehr wichtig, denn oft hat sich in den Köpfen der meist eher unwissenden muslimischen Kinder und Jugendlichen durch den fehlenden wissenschaftlich fundierten Religionsunterricht ein steifes, oftmals falsches Bild des Islam festgesetzt.

Fazit: Mit ihrem Buch möchte Lamya Kaddor von der Position eines modernen, liberalen Islam Ansätze zur Lösung ausstehender Probleme liefern sowie Denkanstöße für Nichtmuslime und Muslime in Deutschland geben. Zum einen richtet sich das Buch allgemein an alle, die es interessiert, wie Muslime in Deutschland leben und mit welchen Herausforderungen sie zu kämpfen haben, aber auch auf welche Hindernisse das gedeihliche Zusammenleben von Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft stößt. Vor allem wendet sich die Autorin aber auch an junge muslimische Menschen mit dem Ziel, ihnen Ansätze zu liefern, wie sie modernes und muslimisches Leben miteinander vereinbaren können.

Romane aus Ost und West

Die Methode: Der Graf von Monte Christo

Heinz Weischer

Ruiz Zafón, Carlos: Der Gefangene des Himmels
S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main 2012, 402 S., ISBN 978–3–10–095402–2, € 22,99

„Tu felix Austria …", sagte man in unsicheren politischen Zeiten, als Österreich jede Menge heiratsfähige und heiratswillige Prinzessinnen hatte und sich den Frieden erheiratete. Ich möchte sagen: „Tu felix peninsula."

Während nach dem Tod von Thomas Bernhard im deutschen Sprachgebrauch literarische Tabula rasa herrscht, ist die iberische Halbinsel gesegnet mit exzellenten Autoren. In Portugal der kürzlich verstorbene Nobelpreisträger José Saramago mit seiner akkuraten Beschreibung des gegenständlichen und António Lobo Antunes mit seiner herrlichen poetischen Epik. In Spanien einer der zukünftigen Nobelpreisträger Javier Marías, der mit sich und seinen Wörtern kämpft, Antonio Muñoz Molina, ein Sachwalter spanisch geschichtlicher Befindlichkeit.

Vor elf Jahren fegte der Roman „Der Schatten des Windes" von Carlos Ruiz Zafón durch die literarische Welt. Nun hat der Autor nach seinem zweiten Roman „Das Spiel des Engels" seinen dritten Roman „Der Gefangene des Himmels" geschrieben.

Wir treffen gleich zu Beginn auf Bekanntes: Im Barcelona der Fünfziger Jahre des letzten Jahrhunderts betritt die Buchhandlung Sempere und Nachfolger ein merkwürdig schwarz gekleideter älterer Mann, dessen Gliedmaßen allesamt aus Porzellan Prothesen zu bestehen scheinen, er sucht eine kostbare Ausgabe von Alexandre Dumas „Der Graf von Monte Christo" und schreibt eine Widmung hinein für Fermín Romero de Torres.

Damit beginnt eine skurrile Geschichte im Vorlauf zur Rahmenhandlung. Held dieser Geschichte ist der besagte Fermín Romero de Torres, ein Verwandter des Simplicissimus, aber auch der merkwürdig schwarz gekleidete Herr durchzieht geheimnisvoll den Roman. Er ist ein Gefängnisgenosse des Ende der dreißiger Jahre inhaftierten Fermín, führt den Namen David Martín, ein wunderlicher offensichtlich geistesgestörter Dichter, zu dem Fermín flapsig sagt: „Sie wissen ja, alle halten Sie für total bescheuert." Wegen seiner Versponnenheit wird er im Gefängnis der Francozeit der Gefangene des Himmels genannt. Der Sprachduktus zeigt den bekannten ironisierenden und humorvollen Ton des Autors.

Zum weiteren Personal gehört der Gefängnisdirektor Mauricio Valls, ein durchtriebener, korrupter Emporkömmling der seine Stellung ausnutzt, um foltern und morden zu lassen, er selbst hat keine Skrupel zu morden, so bringt er Isabella, die Freundin des Dichters Martin, mit Gift um. Er ist verantwortlich für das grausame und ekelhafte Leben im Gefängnis, wo geheime Freundschaften der Gefangenen das Leben erträglich machen, so zwischen Fermín und David Martin, der für Fermín den Fluchtplan erstellt, à la Graf von Monte Christo als vermeintlicher Toter aus dem Gefängnis gebracht zu werden.

Und nun habe ich Schwierigkeiten mit der dahin parlierenden Sprache des Autors. Er beschreibt dermaßen ekelhafte Begebenheiten im Gefängnis, besonders auch der Flucht als vermeintlich Toter, dass mir die ironisierende Sprache in der Kehle stecken bleibt.

Die Flucht gelingt, gerettet wird Fermín nur durch die Hilfe einfacher Vorortbewohner und ehemaliger Gefangener. Da er davon ausgehen muss, daß Mauricio Valls ihn suchen lässt, verbirgt er sich einige Jahre im Untergrund. Doch dann kehrt er zurück in die Öffentlichkeit Barcelonas, wird Buchhandelsgehilfe bei Sempere und Nachfolger, der Dichter David Martin hatte ihn beauftragt aufzupassen auf seine Freundin Isabella und deren Sohn Daniel; Isabella ist wirklich Freundin, nicht Geliebte des Dichters, sondern Ehefrau des Buchhändlers Sempere.

So stimmt das Personenkarussell im Roman wieder, nur erfährt Fermín von einem Rechtsanwalt, daß Mauricio Valls Isabella ermordet hat. Den jungen verheirateten Daniel, der etwas unbedarft durch Barcelona tapert, beschützt Fermín nun kräftig. Mauricio Valls wollte sich von Martin einen Roman schreiben lassen, um damit zu glänzen als spanischer Autor, aber der schreibt in der Isolierhaft den Roman „Das Spiel des Engels". Fermín und der Anwalt können nicht verhindern, daß Martin in ein Todeskommando geschickt wird, aber dann doch unter mysteriösen Umständen verschwindet. Sie können lediglich noch in Erfahrung bringen, daß Martin unsäglich gefoltert wird und dabei offenbar all seine Gliedmaßen verliert. Dann bricht jeder Kontakt mit ihm ab.

Als besondere Pointe weist der Autor darauf hin, daß der brutale Gefängnisdirektor Anfang der Fünfziger Jahre spanischer Kultusminister wird.

Fermín Romero de Torres lebt mit sicherem Hintergrund in der Buchhandlung Sempere und Nachfolger, so daß er sozusagen als Happy End beschließt

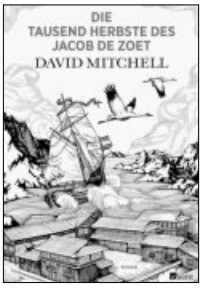
zu heiraten und die nötigen Vorbereitungen trifft. Dabei stellt sich heraus, daß seine Papiere, seine Geburtsurkunde und sein Ausweis auf den Namen Fermín Romero de Torres gefälscht sind, seine wahre Identität also im Dunkeln bleibt. Fermín Romero de Torres ist und bleibt nicht nur im Roman, sondern auch in der Romanwirklichkeit eine fiktionale Person, eine Art Harlekin, der herrlich mit seiner Sprache spielt.

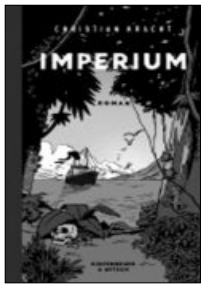
In der Rückschau auf seine Gefängnisflucht habe ich ein Detail vor Augen. Der vermeintlich Tote Fermín wird von den Totengräbern in einen tiefen Graben geworfen in dem bereits Leichen liegen. Das löste bei mir ein Bild aus: Erschießung von Juden in der Nazizeit, wo die Juden zum Beispiel bei Minsk an den Rand einer Schlucht gestellt und erschossen wurden, und die Schlucht sich langsam mit Leichen füllte.

Ich gehe mal davon aus, daß Zafón solche und ähnliche Bilder kannte und sie bewusst in seinen Roman eingebaut hat. Wenn dem nicht so wäre, bliebe, was die Gefängnisflucht angeht, eine ekelige Schauergeschichte übrig, geschrieben von einem Trivialautor. Ich denke, daß all die Folterungen, Morde, Brutalitäten des Gefängnisdirektors Mauricio Valls ein Spiegelbild, wenn auch ein schauriges, und eine Metapher sind für die gesellschaftliche Wirklichkeit in der Francozeit, beginnend mit dem Ende der dreißiger Jahre. Solche Grausamkeiten sind nur möglich in einer Diktatur, wenn zu ihrem Erhalt die Menschlichkeit verloren geht. Mauricio Valls ist der typische Gewinner, weil er auf der Seite der Macht steht, er hat einen Folterkeller, in dem mit dem Lötkolben gearbeitet wird, mit dem auch Fermín zu Beginn seiner Gefängniszeit gefoltert wurde. Diese Zeichen der Diktatur schlummern bis heute in Spanien, wo immer wieder Massengräber gefunden werden, die nicht aufgeklärt werden können, da eine denkwürdige Amnestiegesetzgebung die Verfolgung von Francogeschehen und deren Täter verbietet.

Zafón hat also bewusst Bilder gefunden, die in der offiziellen Geschichtswissenschaft nicht möglich sind. Er hat also keinen Schauerroman geschrieben, sondern eine metaphorische Geschichtsbewältigung. Alle zeitgenössischen spanischen Autoren verarbeiten die Francozeit mehr oder weniger realistisch oder verklausuliert. Seine spanischen Leser will Zafón sicherlich erschrecken, nicht durch einen Groschenschauerroman, sondern mit literarischen Bildern. Daß die wahre Hauptperson des Romans nicht Fermín ist, sondern der geistesgestörte Dichter David Martin, bedeutet, daß für Zafón der Autor derjenige ist, der analysiert. Seine drei Barcelona-Romane verschmelzen zu einer Einheit, als am Schluss im Friedhof der vergessenen Bücher der „Schatten des Windes" gefunden wird und der verkrüppelte alte Herr Fermín den zweiten Roman „Das Spiel des Engels" übergibt. Für Zafón ist es die Literatur, die in diesem Fall durch einen geistesgestörten Autor Aufklärung betreibt. Der schwarz gekleidete Herr mischt sich auch unter die Hochzeitsgäste, nimmt also teil am Happy End.

Ein großartiger Roman, wenn auch sein dunkler Gefängnisteil zartbesaitete Leser überfordern könnte. Einfach überlesen! ◂◂





Opium und Kupfer, Kamelien und Kokosnüsse – drei exotische Schmöker zur Frühzeit des Imperialismus und Kolonialismus

Manfred Egenhoff

Mitchell, David: Die tausend Herbste des Jacob de Zoet
Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 2012, 720 S., ISBN 978–3–498–04518–0, € 19,95
Ghosch, Amitav: Der rauchblaue Fluss
Blessing Verlag, München 2012, 720 S., ISBN 978–3–89667–360–2, € 24,99
Kracht, Christian: Imperium
Kiepenheuer & Witsch, Köln 2012, 256 S., ISBN 978–3–462–04131–6, € 18,99

In der Vergangenheit gibt es zweifellos so manches weitgehend unbekannte oder vergessene Ereignis, das des Erzählens wert ist, und so manche bislang unbeachtete Gestalt, die den Stoff zu einem Roman abgibt.

Nimmt man dazu noch ein exotisches Ambiente, so lässt sich mit einigem Geschick daraus ein Schmöker im besten Sinne des Wortes herstellen, der sich prächtig für lange dunkle Winterabende als Lektüre eignet.

Drei derartige Bücher gilt es vorzustellen. Ihre Handlung spielt jeweils im Fernen Osten, wenn auch in unterschiedlichen Regionen.

David Mitchell, ein mit einer Japanerin verheirateter Ire, erzählt in seinem Roman **„Die tausend Herbste des Jacob de Zoet"** die Geschichte eines

Holländers, der den entscheidenden Teil seines Lebens auf Dejima, einer Insel vor Nagasaki, verbringt, wo die Holländer während der mehr als 200-jährigen Abschottung Japans gegen alles Ausländische eine Faktorei unterhalten – in dieser Zeit die einzige Verbindung Japans zur Außenwelt wie umgekehrt der übrigen Welt zu Japan. Wir werden Zeugen der Korruption und der Intrigen in der kleinen Welt der zusammen gewürfelten Schar von Ausländern auf diesem weltfernen Posten, einem Leben ohne Bewegungsfreiheit und mit von den Japanern auferlegten Behinderungen aller Art – bis dahin, dass es den Ausländern untersagt ist, die japanische Sprache zu lernen; an ein Verhältnis mit einer Japanerin ist schon gar nicht zu denken.

Aber was wäre ein Roman von über 700 Seiten ohne eine Liebesgeschichte! Und so gibt es sie denn auch: die offiziell verbotene Liebe, von der der Leser bis zuletzt hofft, dass sie ein glückliches Ende findet.

Die Handlung wächst sich im zweiten und dritten Teil des Buches zu einem doppelbödigem Krimi aus; denn nicht nur die Europäer zeigen erhebliche kriminelle Energie – ausgenommen der Held der Geschichte selbstverständlich –, auch die Japaner haben daran erheblichen Anteil.

Und das Ganze ist so geschrieben, so erzählt, dass der Leser quasi in einen Sog gerät und nicht aufhören kann zu lesen, was auch an den kurzen Absätzen von oft nur zwei, drei Zeilen liegt, an den vielen Dialogen und Diskussionen, die blitzlichtartig von scheinbar nebensächlichen Beobachtungen und Randereignissen unterbrochen werden, sodass es einem als Leser vorkommt, als sei man – wie in einem Film – selbst mit dabei. Dazu trägt auch bei, dass dieser an der Wende des 18. zum 19. Jahrhundert spielende Roman im Präsens „erzählt" wird, eigentlich ein Unding, aber der Rezensent bekennt, dass ihn das – seltsamerweise – keineswegs gestört hat.

Was es mit dem Titel „Die tausend Herbste des Jakob de Zoet" auf sich hat, mag der geneigte Leser selbst herausfinden.

Der zweite Roman, wiederum ein 700 Seiten langer Wälzer, **„Der rauchblaue Fluss"** des Inders Amitav Ghosh, der mit seinem Roman „Der Glaspalast" in Deutschland bekannt wurde, spielt gegen Mitte des 19. Jahrhunderts hauptsächlich in Kanton, damals der einzige Hafen für den Handel mit China.

Der erste Teil bringt die Vorgeschichte mit Schauplätzen rund um den Indischen Ozean von Mauritius bis Singapur. Der zweite Teil setzt am Ende des Jahres 1838 ein und spielt, wie auch der dritte Teil, in Kanton, und zwar in der kleinen, den Ausländern mit ihren Faktoreien eingeräumten Zone, die – darin dem japanischen Dejima vor Nagasaki ähnlich – streng von der chinesischen Stadt getrennt ist. Hauptperson ist der Parse Bahram Modi aus Bombay, der eine Schiffsladung Opium aus Indien nach Kanton gebracht hat, um sie dort mit großem Gewinn loszuschlagen, obwohl oder auch: gerade weil die Einfuhr des Rauschgifts nach China verboten ist. Doch auf dieser Reise ist er – anders als bei früheren, die ihn zum reichen Mann gemacht haben – vom Pech verfolgt: Er verliert bei einem Sturm im Indischen Ozean einen Teil seiner Ladung, und als er in den Perlfluss kommt, an dem Kanton liegt, gibt es plötzlich die früher so einfache Möglichkeit, das Opium von chinesischen Schmugglern an Land bringen zu lassen, nicht mehr. Es beginnt für Bahram eine Zeit des Abwartens in seinem Handelskontor in Fanqui-Town, der Ausländer-Enklave, in der den Frauen der ausländischen Kaufleute kein Aufenthaltsrecht gewährt wird. Und hier erlebt der Leser nun die Situation einer Männergesellschaft aus urkapitalistisch denkenden, korrupten Händlern, denen jedes Mittel recht ist, zu Geld und Reichtum zu kommen – womit auch hier die Situation an die in Dejima erinnert. Eine Ausnahme macht nur ein Amerikaner, der in den Chinesen nicht die Untermenschen sieht und sich auch nicht am verbotenen Opiumhandel beteiligt, weil er die Berechtigung des Einfuhrverbotes erkennt, da das Rauschgift ungeheures Leid und Elend über Millionen Menschen bringt. Hier zeigt der Roman die auch uns heute nicht unbekannte Problematik von Rauschgifthandel und -konsum, zumal Opium und Heroin denselben Ursprung haben. Und auch die Globalisierung ist hier mit dem Problem des Freihandels angesprochen, auf dem – mit welcher Ware auch immer man handeln mag – die Handelsherren damaliger Zeit bestehen.

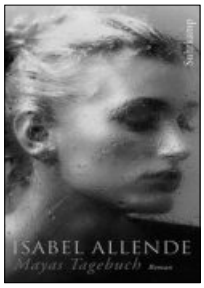
Die Lage für die ausländischen Kaufleute spitzt sich zu, als 1839 in Kanton ein neuer kaiserlicher Kommissar eingesetzt wird, Lin Zexu, der ein strenges Regime einführt und die Auslieferung allen Opiums verlangt. Die Auseinandersetzung mit diesem so unerwartet unbestechlichen Mandarin, bei der es auch um Kopf und Kragen nicht nur der chinesischen Handelspartner geht, die bisher am Opiumschmuggel mitverdient haben, ist eindeutig der Höhepunkt der Handlung. Wie die Geschichte weitergeht und endet, ist bekannt: Zwar wird das in den Warenlagern und auf den Schiffen vorhandene Opium auf Befehl von Lin vernichtet, doch damit ist auch der Anlass für das militärische Eingreifen britischer Streitkräfte gegeben, und der sog. Opiumkrieg beginnt.

Das Schicksal Bahrams – desjenigen, der am stärksten von dem Geschehen betroffen ist, da die Vernichtung seiner gesamten Ware seine berufliche wie private Existenz ruiniert – lässt sich leicht erraten. Er, der sein Glück und seine Zukunft auf das Opium gebaut hat, muss auch durch dasselbe umkommen. Aber dieses Ende ist auch ein glückliches; denn dieser Roman kommt ebenfalls nicht ohne ein, zwei Liebesgeschichten aus.

Das dritte hier anzuzeigende Buch stammt von Christian Kracht, der jüngst den Wilhelm-Raabe-Preis erhielt, und es heißt **„Imperium“**. Die Handlung spielt Anfang des 20. Jahrhunderts im deutschen Kolonial-(offiziell: Schutz-)Gebiet Neupommern (heute Neubritannien, eine Insel östlich von Neu-Guinea), und der Held oder besser: der Antiheld ist ein gewisser August Engelhardt, der sich in den exotischsten Außenposten des kaiserlich-deutschen Imperiums begibt, um ein neues, der bürgerlichen Dekadenz Mitteleuropas. speziell der deutschen Hauptstadt Berlin, radikal und diametral entgegen gesetztes Leben zu führen, sich allein von der Kokosnuss zu ernähren, mit und von ihr in jeder Hinsicht zu leben und allem anderen bis hin zu jeglicher Bekleidung abzuschwören und damit womöglich die Welt und das Leben der Menschheit zu revolutionieren. Welche Begleiterscheinungen und Folgen dieses Unternehmen provoziert und welchen überraschenden Ausgang es schließlich nimmt, sei hier nicht verraten.

Die Darstellungsweise erschien dem Rezensenten ein wenig manieriert, aber möglicherweise entspricht sie damit genau der absolut exzentrischen Hauptperson des Romans.

Machen Sie sich ein paar vergnügliche Stunden und lesen Sie einen, nein, besser noch: alle drei Romane! ◂◂



Ein ideologischer Schmöker

Heinz Weischer

Allende, Isabel: Mayas Tagebuch
Suhrkamp Verlag, Berlin 2012, 445 S., ISBN 978–3–518–42287–8, € 24,95
Das Hörbuch ist erschienen bei: der Hörverlag, gelesen von Hanna Herzsprung, 8 CD, ca. 560 Min., ISBN 978–3–86717–856–3, € 24,99

Als 2010 ihr letzter Roman „Die Insel unter dem Meer“ erschienen war, kritisierte die FAZ, Isabel Allende sei nun endgültig auf das Niveau einer Trivialschriftstellerin gesunken. Ich hielt ihr damals zugute, daß sie ein pittoreskes karibik-historisches Umfeld geschaffen habe wie in all ihren anderen Romanen auch, somit für jeden Roman eigene Hintergründe, die nichttrivialen Romanserien entsprechen.

Nun ist ihr neuer Roman erschienen: „Mayas Tagebuch“, und ich muß zugeben, Isabel Allende hat nun wirklich das Niveau einer Trivialschriftstellerin erreicht. Historische Bezüge fehlen bis auf einige Hinweise am Schluss auf die Militärdiktatur in Chile. Die Geschichte spielt in der Gegenwart, es wird ein Gegensatz aufgebaut zwischen einer verdorbenen, kriminellen Welt in den USA, hier in Las Vegas und in Kalifornien, und einer heilen gesunden Welt in Chiloé in Südchile. Letztere Welt wird sehr idealisiert und wird so zur ideologischen Heimat der Isabel Allende stilisiert. In penetranter Weise wird häppchenweise die verdorbene amerikanische Gesellschaft der gesunden chilenischen Welt gegenüber gestellt. Isabel Allende singt in recht einfachen Tönen ein Loblied auf Chile und verachtet die brutale und kriminelle Männerwelt in Las Vegas, die Männerwelt ist in der Frauengesellschaft Chiloés ausgeblendet.

Zum Inhalt: Mayas Großmutter ist Chilenin und schickt ihre neunzehnjährige Enkelin zu ihrem alten Freund Manuel Arias auf eine Insel in Chilé, damit sie zur Ruhe und Besinnung kommt und abtauchen kann vor der Polizei, die sie sucht. Maya hat in ihren neunzehn Jahren so ziemlich alles durchgemacht, was einem Mädchen und einer jungen Frau in Amerika passieren kann. Auf der Highschool in Berkeley gründet sie eine Mädchenbande, die Ladeneinbrüche, Drogendeal und Drogenkonsum verübt. Man schickt sie in eine Anstalt für schwer erziehbare Jugendliche in Oregon. Nicht nur die geistige Enge, sondern auch die körperliche Enge ihrer Lebensgestaltung bringt sie zur Verzweiflung. Mittellos entflieht sie und gerät trampend an einen brutalen Macho, der sie sich gefügig macht und sie zwingt, in Las Vegas' Unterwelt und High Society Drogen zu verkaufen und zu verteilen. Sie kommt aus dem Milieu in Las Vegas zunächst nicht heraus. Als ihr Drogenboss erschossen wird, flüchtet sie in die Arme eines Zuhälters, dem sie zwar entkommen kann, aber Prostitution ist die einzige Art für sie zu überleben. Schließlich gerät sie in die Fänge von Geldfälschern, wird wegen Falschgeldtransports von der Polizei gesucht, der es allerdings mehr um die hervorragenden Druckplatten der Fälscher geht. Schließlich gelingt ihr die Flucht zu ihrer Großmutter nach Kalifornien und weiter zu Manuel Arias in Chiloé. Ihr bitteres Leben in der Kriminalität wird nun von der Autorin wie gesagt häppchenweise mit ihrem Leben eingebettet in die sanfte, friedfertige und zärtliche Lebenswelt der Frauen. Dieser Kontrast ist einfach arg, wenn nicht gar kitschig. Höhepunkt des Trivialen am Schluss ist die Entdeckung, daß Manuel Arias nicht nur ihr väterlicher Freund ist, sondern ihr leiblicher Großvater, ein Seitensprung ihrer Großmutter.

Trotz all meiner Kritik. Isabel Allende hat natürlich das Erzählen nicht verlernt. Wie gewohnt erzählt sie hinreißend ihre kleinen Geschichtchen und baut sie zusammen zum Ganzen. Wie in all ihren Romanen versucht sie die Dialoge, auch wenn sie historische Fiktion sein müssen, so authentisch wie möglich zu gestalten. Auch in der Gegenwart des Maya-Romans versucht sie, authentisch zu sein, was ihr im chilenischen Umfeld besser gelingt als im amerikanischen Milieu der Drogenszene in Las Vegas. Insgesamt also trotz der Trivialität ein richtig überzeugender Schmöker, so wie wir es von ihr gewohnt sind. Sicher ein Lesegenuss im Urlaub am Strand oder Weihnachten unterm Christbaum. Aber, liebe Isabel Allende, tue mir bitte einen Gefallen, schreib doch wieder etwas Historisches zum Beispiel über die Befreiungskriege in Südamerika, die Schlacht vom Cangallo bei Arequipa. Der Heerführer San Román wollte den Nachfolgern der Konquistadoren Landbesitz und Gold rauben, im allgemeinen Schlachtgetümmel glaubte San Román zur Hälfte der Begegnung, seine Truppe habe verloren, und floh entsetzt nach Cuzco. Nieto dagegen glaubte, er habe verloren, und floh nach Islay, heute ein mondänes Pazifikbad. Liebe Isabel, du kannst gut deinen Lieblingshelden Zorro als Gastkämpfer einbauen, auch Folkloristisches bietet sich an. In der Nacht vor der Schlacht zechten die Offiziere beider Heere gemeinsam in Arequipas Kneipen und Bordellen, die Mannschaften in ihrem Biwak auf der Plaza de Armas taten es ihnen gleich.

Die hervorragenden Druckplatten der Falschmünzer befinden sich übrigens in Händen der Großmutter als Lebensversicherung für Maya. ◂◂

Hier kommt die Lösung zum Wissenstest „Bamberg“ aus Heft 4/2012, S. 425.

1		Z	W	I	E	B	E	L	T	R	E	T	E	R				
2					B	A	R	O	C	K	S	T	A	D	T			
3				D	O	M	S	T	A	D	T							
4						B	I	E	R	S	T	A	D	T				
5					W	E	L	T	K	U	L	T	U	R	E	R	B	E
6			G	A	E	R	T	N	E	R	S	T	A	D	T			
7			B	E	R	G	S	T	A	D	T							

1. Spitzname der Stadtbewohner
2. Bamberg wird nach einer Kunstepoche benannt
3. Bamberg wird nach einem 1000 Jahre alten Gebäude benannt
4. Bamberg wird nach einem geräucherten Getränk benannt
5. Wurde Bamberg von der UNESCO verliehen
6. Fruchtbarster Stadtteil Bambergs
7. Höchster Stadtteil Bambergs

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

NEU Der Digitale Unterrichtsassistent

So könnte **Ihr Schreibtisch** in Zukunft aussehen …

Das digitale Schulbuch zum Blättern im Zentrum

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung

Die Lösungen stets griffbereit

Welche Aufgaben gibt's dazu im Arbeitsheft?

Gleich mal reinschauen unter *www.klett.de/ebook*

Unterrichtsvorbereitung leicht gemacht:
Der Digitale Unterrichtsassistent bietet Ihnen das gesamte Schulbuch in digitaler Form, inklusive Lehrerband, den Lösungen und zahlreichen Zusatzmaterialien – passgenau der jeweiligen Schulbuchseite zugeordnet. So sehen Sie gleich, welche Materialien Sie an welcher Stelle im Unterricht einsetzen können.

Komfortabel, multimedial Unterrichten:
Werfen Sie das Schulbuch doch einfach an die Wand – per Beamer oder Whiteboard. Das Schulbuch in groß bietet Ihnen ganz neue Möglichkeiten: Sie können Details vergrößern, Wichtiges markieren und Notizen festhalten. Und mit einem Klick stehen Ihnen die passenden digitalen Materialien (Hörszenen, Videos, oder interaktive Übungen) zur Verfügung.

Die neuen Klett-Unterrichtswerke – jetzt mit Digitalem Unterrichtsassistenten:

Für persönliche Beratung und Bestellung:

Klett Kundenservice | Postfach 10 26 45 | 70022 Stuttgart | Deutschland
Tel: + 49 711 6672 1333 Fax: + 49 711 9 880 900 099
contact@klett.de www.klett.de

Klett

Nr. 2 | 60. Jahrgang · Mai 2013

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt: MINT und weiteres Innovatives an den DS

Brasilien als Thema auf der HV in Bamberg

Jugend musiziert an der DS Istanbul

15. Zentralamerikanische Spiele an der DS San José

Deutsche Lehrer im Ausland

60. Jahrgang – Mai 2013

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:
DS Moskau (oben) und DS San José de Costa Rica (unten)

ISSN 0724–5343

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

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer. Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral. Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VDLiA. Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.
Der Vorstand des VDLiA für die Wahlperiode 2011/2013 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

Dr. Thomas LOTHER, Geschäftsführer und Stellvertretender Vorsitzender
Weinbergstraße 29, D–01156 Dresden
Tel. (03 51) 4 52 10 25, Fax 00 49 - 351 - 4 52 10 21
lother@vdlia.de

Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister
Parkstraße 49, D–26605 Aurich
Tel. (0 49 41) 93 88 55
tiffert@vdlia.de

Fatima CHAHIN-DÖRFLINGER, Referentin für Rechts- und Sozialfragen
Landsknechtstraße 17, D–79102 Freiburg
Tel. (07 61) 70 93 21
chahin-doerflinger@vdlia.de

Alfred DOSTER, Referent des Vorstandes
Heudorfer Str. 3, D–72768 Reutlingen
Tel. (0 71 21) 62 01 84
doster@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

Juliane KÖHLER, Referentin für Öffentlichkeitsarbeit
Am Schatzkampe 5, D–30163 Hannover
Tel. (01 72) 7 79 57 45
koehler@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

Matthias WOLF, Referent für Verbandspräsentation
Bismarckstr. 35, D–35305 Grünberg
Tel. (0 64 01) 9 64 70 23/24
wolf@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:

Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (ADLK)	**€ 130,–**
Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (PLK)	**€ 90,–**
Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (OLK)	**€ 80,–**
Inlandslehrer/innen, Pensionäre/innen, Rentner/innen	**€ 60,–**
Student/innen und arbeitslose Lehrer/innen	**€ 40,–**

Das Konto des VDLiA lautet:
NOSPA, 294 675 (BLZ 217 500 00).

INHALT 2/2013

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 126
Wahl des neuen Vorstandes (2013–2015) 127
Anträge an die Mitgliederversammlung der HV in Bamberg 128

VERBAND

Bericht über die Rückkehrertagung der GEW-AGAL in Mariaspring ▪ *Hannelore Breyer-Rheinberger/Lothar Rheinberger* 129
Kurzbesuch des Schriftleiters an der DS Rom ▪ *Stephan Schneider* 131
Verleihung der silbernen und goldenen Ehrennadeln des VDLiA auf der 31. HV in Bamberg 133
Wer erhält einen „Auslands-Kunze"? ▪ *Stephan Schneider* 133
Vorstellungen der neuen Referent(inn)en 134
Persönliche Nachrichten 136
Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes 137

AUSLANDSSCHULWESEN

Das Auslandsschulgesetz (Stand: Entwurf Nov. 2012) ▪ *Horst Rohde* 138
„Eine einmalige Chance für intensive Gespräche und Information" ▪ *Jochen Klein* 141

SCHWERPUNKT

Gemeinsam in die Zukunft: Die Zusammenarbeit von Deutschen Schulen und TU9 als Basis für Exzellenz in Ingenieur- und Naturwissenschaften – Made in Germany ▪ *Erich Barke* 144
Das Istanbul Lisesi und der Verein MINT-EC ▪ *Volker Schult* 150
MINT-Lernen an der Deutsch Europäischen Schule Singapur, Sonderpreis der TU9 ▪ *Michael Kaus* 154
Der „Transcontinental Classroom" – Ost und West wie Jin und Jang ▪ *Thomas Leitheiser* 157
Die Grundschule der DS Moskau – innovativ, medienorientiert, kompetenzfördernd ▪ *Barbara Baumgartner* 162
MINT an der DS Shanghai: Vielfältig in die Welt der Wissenschaften eintauchen ▪ *Katharina Putzer* 166
Jubiläum an der DS San José/Costa Rica: 5 Jahre Europäischer Computer ▪ *Kurt Endres* 172
Deutsche Botschaftsschule veranstaltet Solar Science Days im Iran ▪ *Fatima Chahin-Doerflinger* 174

AUSLAND / EUROPA / AMERIKA / ASIEN

Fünf Jahrhunderte deutsch-brasilianische Beziehungen ▪ *Eckhard E. Kupfer* 177
Colégio Visconde de Porto Seguro ▪ *Birgit Fouquet* 180
Tradition und Wandel – die Porto Seguro in Sao Paulo. Interview mit Matthias Holtmann, deutscher Schulleiter des Colégio Visconde de Porte Seguro ▪ *Werner Schreiber* 183
Statements von drei Lehrkräften am Colegio Visconde de Porto Seguro I ▪ *Juliane Hopka, Bruno Kosinski, João Rocha Neto* 186
50 Jahre „ Jugend musiziert" – Landeswettbewerb an der Deutschen Schule Istanbul ▪ *Nick Berck* 188
15. Zentralamerikanische Spiele der Deutschen Schulen und der Österreichischen Schule ▪ *Kurt Endres* 192
Warum Deutsch? ▪ *Li Xianyun* 195

UNTERRICHT

Die MINT-Fächer an der deutschen Auslandsschule – ein Rückblick ▪ *Fatima Cahin-Dörflinger* 197
„Deutsch und Kunst sind zwei völlig unterschiedliche Fächer (...)" – Argumente für die Gestaltung fächerübergreifender Lernwelten mit Musik, Kunst und Deutsch als Fremdsprache ▪ *Kim Haataja* 198

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Open Space – eine Chance für die Fortbildung? ▪ *Rainer E. Wicke* 205
Open Space – oder: gut ist besser als perfekt ▪ *Vivian Breucker* 205

VERSCHIEDENES

Third Culture Kids kommen „nach Hause" ▪ *David Kern* 210

FEUILLETON

Busfahren in RIO: ein Abenteuer der besonderen Art ▪ *Johannes Geisler* 215
Lebensfragen, zum letzten ▪ *Hans-Martin Dederding* 218
Die Schulpflicht abschaffen? (Eine Provokation) ▪ *Jürgen Lehmann* 220

REZENSIONEN 222

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
nun soll es also doch noch etwas werden. Am 20.03.2013 hat die Bundesregierung den vom Auswärtigen Amt vorgelegten Entwurf eines Gesetzes für die Deutschen Auslandsschulen (ASchulG) beschlossen. Sollte das Gesetz vom Bundestag verabschiedet werden, erhielten die Deutsche Auslandsschulen erstmalig einen Förderanspruch. Schulen, die die Voraussetzungen des Gesetzes erfüllen, würden künftig ihre Förderung nicht mehr in Form einer freiwilligen Leistung des Bundes, sondern auf Basis eines gesetzlichen Anspruchs erhalten.

Dass es gelang, das Gesetz gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz der Länder auf den Weg zu bringen, ist schon allein als lobenswerter Vorgang zu werten. Allerdings sind bei dieser und der Abstimmung mit anderen Ressorts der Bundesregierung eine ganze Reihe sehr zu wünschender Ziele eines Auslandschulgesetzes verloren gegangen (siehe Stellungnahme des VDLiA zum Entwurf des Gesetzes auf www.vdlia.de).

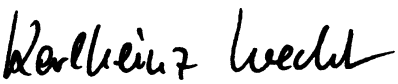
Der Entwurf des Gesetzestextes ist gemessen an den hohen Ansprüchen an die Auslandslehrkräfte enttäuschend. Die bisherige, vielfach unbefriedigende Situation der Vermittlung, die Rechtsstellung der Auslandslehrer und ihre finanzielle Absicherung ändert dieses Auslandsschulgesetz leider nicht. Der VDLiA fordert deshalb weiterhin einen rechtlich angemessenen Status der im Auftrag der Bundesrepublik Deutschland arbeitenden Lehrkräfte im Ausland. Ein solcher Status verlangt zwingend einen innerdeutschen Arbeitgeber. Nur so kann die finanzielle und soziale Absicherung der vermittelten Lehrkräfte ihrer Aufgabe und ihrer Bedeutung angemessen gewährleistet werden.

Bei aller Kritik verdient der erkennbare politische Wille aller Parteien im Bundestag, die Förderung unserer Auslandsschulschulen auf eine stabile gesetzliche Basis zu stellen, Anerkennung und Lob. Wir würden es sehr begrüßen, wenn im parlamentarischen Abstimmungsprozess nicht nur die finanziellen Belange der Auslandsschulen gesehen würden sondern auch die Rolle und die Situation der Lehrkräfte, ohne die eine qualitativ hochwertige und nachhaltige Ausbildung an den Auslandsschulen nicht möglich wäre.

Ich wünsche Ihnen bei der Lektüre dieses Heftes wieder viele interessante Einblicke in das Leben an den Auslandschulen. Besonders dankbar bin ich meinen Vorstandskollegen, die bei ihren privaten Auslandsreisen Kontakte knüpften und Beiträge sammelten, die unsere Hauptversammlung und die Zeitschrift bereichern werden.

Stichwort Hauptversammlung: Ich lade Sie nochmals sehr herzlich zu unserer 31. Hauptversammlung vom 24. bis 27. Juli 2013 nach Bamberg ein!

Herzliche Grüße, Ihr



Wahl des neuen Vorstandes

Kandidatenvorschläge:

Bis zum 15. März 2013 lagen folgende Kandidatenvorschläge für die zu wählenden Ämter vor:

Für das Amt des Vorsitzenden:
Karlheinz Wecht

Für das Amt des Geschäftsführers / der Geschäftsführerin:
Alfred Doster

Für das Amt des Schatzmeisters:
Wolfgang Tiffert

Da eine Briefwahl möglich ist, schicken Sie als Mitglied des Verbandes bitte formlos Ihr Votum in einem unbeschrifteten Umschlag, der in einem mit dem eigenen Absender und der Aufschrift „Briefwahl" gekennzeichneten Umschlag steckt, so rechtzeitig an den amtierenden Geschäftsführer, dass der Brief dem Wahlausschuss zur Vorstandswahl ausgehändigt werden kann.

Schicken Sie bitte Ihre „Briefwahl" an die Geschäftsstelle:

Dr. Thomas Lother
Weinbergstr. 29
01156 Dresden
E-Mail : lother@vdlia.de

Informationen zur 31. HV des VDLiA in Bamberg vom 24. Juli (Mittwoch) bis 27. Juli (Samstag) 2013

Tagungshotel:
Welcome Kongresshotel Bamberg
Mußstr. 7, 96047 Bamberg
Tel. 0951 / 700 00-59
www.welcome-hotels.com

Für Unterkunftssuchende gibt es folgende Kontaktdaten:
BAMBERG Tourismus & Kongress Service
Zimmervermittlung:
Tel. 0951 / 29 76-310
Fax 09 51 / 29 76-222
E-Mail: reservierung@bamberg.info

Romantische Kulisse der Fischerhäuschen von Klein Venedig (Tourismus&Kongress ServiceBamberg)

Zwei Anträge für die Mitgliederversammlung am 26.07.2013 (HV des VDLiA in Bamberg)

Antrag Nr. 1 an die Hauptversammlung des VDLiA 2013

Antragsteller:

Frank Zimmermann, Lindenstr. 16,
27243 Harpstedt
Ehem. DSB Alexandria, ab 8/2013 Europa-Schule Kairo

Betreff:

Information eines ADLK-Bewerbers (auch BPLK) durch die ZfA

„Die Hauptversammlung möge beschließen:
Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei der ZfA in Köln dafür ein, dass ADLK-Bewerbern eine Richtlinie bzw. schriftliche Information zugängig gemacht wird, in der das genaue Auswahlverfahren für den Auslandsschuldienst bekannt gegeben wird. Ferner sollte in dieser Information stehen, wie die hausinternen Regelungen bezüglich einer zweiten Dienstzeit an derselben Schule aussehen."

Zur Begründung:

Ich war als BPLK von 2006 bis 2009 an der DSB Alexandria und war mit allen Schulgremien einig, in 2013 wieder dort als ADLK arbeiten zu können. Herr Lauer lehnte dies „letztinstanzlich" ab. Es widerspräche den hausinternen „Gepflogenheiten", da ich dorthin bereits vermittelt worden sei. Das ist meiner Ansicht nach verbesserungsfähig, muss doch der Bewerber vorher Zugang zu klaren Regelungen diesbezüglich haben. Dies ist aber leider nicht der Fall – auch nicht im Internet – sodass ich nach einem Jahr Vorbereitung ziemlich überrascht war.
Ich bitte die Hauptversammlung daher um Unterstützung für diesen Antrag.

Harpstedt, 02.03.2013 Frank Zimmermann

Antrag Nr. 2 an die Hauptversammlung des VDLiA 2013

Antragsteller:

Frank Zimmermann, Lindenstr. 16,
27243 Harpstedt
Ehem. DSB Alexandria, ab 8/2013 Europa-Schule Kairo

Betreff:

Zweimal an dieselbe Schule als vermittelte Lehrkraft

„Die Hauptversammlung möge beschließen:
Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei der ZfA und dem BVA in Köln dafür ein, dass eine Zweitvermittlung an dieselbe Schule grundsätzlich möglich sein sollte."

Zur Begründung:

Eine Zweitvermittlung sollte grundsätzlich möglich sein, besonders, wenn es in dem betreffenden Land – aufgrund schwieriger politischer oder wirtschaftlicher Verhältnisse – schwierig ist, geeignete Bewerber zu finden. Es kann nicht sein, dass es hierzu keine öffentlich (im Internet) zugängliche Informationen gibt. Die ZfA könnte ein Zeitfenster einbauen, damit wäre alles klar geregelt. Man hört immer wieder von früheren Ausnahmen, aber wenn man selbst betroffen ist, klappt es extrem selten. Das ist dann etwas ärgerlich und wirft kein gutes Licht auf die Zentralstelle. Um dieses zu vermeiden, bitte ich die Hauptversammlung daher um Unterstützung für diesen Antrag.

Harpstedt, 02.03.2013 Frank Zimmermann

Das Auslandsschulwesen – der einstige Leuchtturm der Auswärtigen Kulturpolitik – in der Schieflage?

Bericht über die Rückkehrertagung der GEW-AGAL in Mariaspring

Hannelore Breyer-Rheinberger/Lothar Rheinberger

Die traditionsreiche Rückkehrertagung der GEW-AGAL fand im letzten November erneut in Mariaspring statt, diesmal unter der Fragestellung „Bildung als Privatsache?". Dabei ging es in den Grundsatzreferaten um die Fragen, in welchem rechtlichen Rahmen Privatschulen in Deutschland stehen und welche Rolle sie in unserem staatlichen Regelschulsystem spielen.

Die Tagung war auch diesmal wieder mit einer höchst spannenden Besetzung von ReferentInnen aus der schulischen Praxis, der Verwaltung und der Wissenschaft versehen.

Nach dem Grundsatzreferats des Verfassungs- und Verwaltungsrechtlers Prof. Dr. Hermann Avenarius vom Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF) und den Referaten von Frau Prof. Dr. Hanna Kiper (Uni Oldenburg) und Frau Wiebke Gröhn (ZfA) verfolgten die Teilnehmer/innen auch mit sehr großem Interesse die Podiumsdiskussion zum Thema „Auslandsschulen in privatwirtschaftlicher Trägerschaft – Zukunftsmodell oder Sackgasse?". Auf dem Podium diskutierten neben Frau Hildegard Jacob (BLASchA), Herr Dr. Thomas Schmitt (AA), Herr Tilo Klingebiel (WDA), Herr Helmut Klein (Institut der Deutschen Wirtschaft, Köln) und der Journalist Matthias Holland-Letz.

Herr T. Klingebiel (WDA), Herr H. Klein (Institut der Deutschen Wirtschaft, Köln) Herr F. Dwertmann (AGAL), Herr M. Holland-Letz (GEW), Herr Dr. Th. Schmitt (AA) und Frau H. Jakob (BLASchA) .

Fazit

Die Anzahl der Schulen in privater Trägerschaft hat sich in Deutschland in den letzten zehn Jahren verdoppelt. Der Anteil der Schüler, die in Deutschland Privatschulen besuchen, liegt allerdings nur bei etwa 8 % und das ist im europäischen Vergleich einer der niedrigsten Werte. Die Träger der Privatschulen sind in Deutschland überwiegend kirchliche Organisationen. Entsprechend der Vorgaben des Grundgesetzes (vgl. Art. 7 Abs. 4 GG)[1] unterstehen auch die Privatschulen der staatlichen Aufsicht. Privatschulen unterliegen dem Verbot, Schüler nach Besitzverhältnissen zu sondern, und der Verpflichtung, die rechtliche und wirtschaftliche Stellung der Lehrkräfte wie an den öffentlichen Schulen zu gestalten. Im Gegenzug verpflichtet sich der Staat, Privatschulen, die als Ersatz für fehlende öffentliche Schulen genehmigt

1 Art. 7 Abs. 4 GG: „Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet. Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist." Quelle: http://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html

wurden, in gleicher Weise wie öffentliche Schulen zu fördern.

Die Frage, die Gegenstand der Podiumsdiskussion war, ob Privatschulen im ASW Zukunftsmodell oder Sackgassen sind, konnte in dieser Ausschließlichkeit nicht beantwortet werden, da die Trägerschaft auch immer abhängig ist von den Gegebenheiten der Gastländer. Immerhin versuche das im Entwurf vorliegende Auslandsschulgesetz den Förderungsanspruch der Auslandsschulen auf eine klare gesetzliche Grundlage zu stellen, so der Vertreter des AA.

Dennoch blieb bei den Teilnehmern viel Ratlosigkeit über das Förderkonzept von ZfA und AA. Angesichts der unzureichenden finanziellen und rechtlichen Situation von Lehrkräften und angesichts der fast durchgängigen Verletzung des Sonderungsverbots an vielen Auslandsschulen und der damit fehlenden verfassungsrechtlich gebotenen Mindeststandards stellt sich die Frage, ob die derzeitige Förderung solcher Schulen aus deutschen öffentlichen Mitteln überhaupt verfassungskonform und damit zulässig ist. Weder Professor Avenarius noch Herr Klein vom Institut der Deutschen Wirtschaft hatten darauf eine Antwort.

Im Zusammenhang mit den Rückkehrerberichten wurde im Gegensatz dazu aber auch deutlich, dass die rechtliche und z. T. auch die wirtschaftliche Stellung der Lehrkräfte an Deutschen Auslandsschulen sehr im Argen liegen und ebenfalls dringend einer gesetzlichen Regelung bedarf. Insbesondere wurden fehlende Regelungen beim Konflikt- und Personalmanagement und auch eine fehlende wirksame Personalvertretung beklagt. Die fehlende versorgungsrechtliche Anerkennung von Dienstzeiten verbeamteter OLK an Auslandsschulen sei ebenfalls ein Ärgernis, wie Frau Jakob einräumte.

Der VDLiA war vertreten durch Dr. Peter Stoldt und Manfred Egenhoff. In seiner ihm eigenen, humorvollen Art hat Manfred Egenhoff herzliche Grußworte des VDLiA vorgetragen. Im Verlauf der Tagung stellen beide Herren unter großem Interesse der Teilnehmer das neue Buch „Deutsche Lehrer im Ausland – Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit“ vor, das sie im

v. l. n. r.: Franz Dwertmann, Dr. Peter Stoldt und Manfred Egenhoff

Auftrag des VDLiA herausgeben (ISBN 978-3-402-12971-5 , 315 S., 19,80 €).

Zurückgekehrte Kolleg(inn)en aus Istanbul, Kairo, Shanghai, den MOE-Staaten, aus dem europäischen Ausland und Südamerika berichteten höchst spannend über ihre Erfahrungen. Bei aller Individualität und Begeisterung für die pädagogische Herausforderung in den Gastländern legten sie allesamt die Finger in die wohlbekannten Wunden:

- der ungeklärte Status von Auslandslehrkräften,
- die wenig transparente Förderung von (DSD) Schulen,
- eigenmächtige Schulvorstände,
- geringe Unterstützung durch die ZfA bei Konflikten an der Schule, sei es im Zusammenhang mit Schulvorständen oder Schulleitern,
- die kürzer werdende Verweildauer von deutschen Lehrkräften an Schulen im Ausland (Eine OLK hatte von vorneherein nur für ein Jahr einen Auslandseinsatz eingeplant, eine BPLK verließ die Schule nach zwei Jahren, zwei ADLK verlängerten ihren Grundvertrag nicht, alle kehrten auf eigenen Wunsch und vornehmlich aus privaten Gründen vorzeitig zurück, obwohl drei der vier gerne an ihren jeweiligen Schulen arbeiteten und auch den Auslandsort positiv bewerteten).

Alle Berichte warfen ein kritisches Licht auf das wenig befriedigende Förderkonzept von Schulen im Ausland durch die Bundesrepublik Deutschland. Herr Lauer erklärte, dass es viele Baustellen in der ZfA gebe wie ASchulG und Reformkonzept; die finanzielle Besserstellung der BPLK stünde aber auf seiner Prioritätenliste ganz oben. Für Konflikte an DSS gäbe es ein Krisenmanagement in der ZfA: Wenn bei einer Auslandsdienstlehrkraft das Gefühl bestünde, bei einem Problem reagiere der zuständige Mitarbeiter (Regionalbeauftragter) der ZfA nicht angemessen, dürfe man sich gerne an ihn direkt wenden.

Breiten Raum nahmen Gespräche und Diskussionen zum Entwurf des vom Auswärtigen Amt geplanten Auslandsschulgesetzes (ASchulG) ein, mit dem sich ursprünglich Hoffnungen verbanden, das gesamte Auslandsschulwesen aus der Grauzone von rechtlich unklaren Verwaltungsvereinbarungen und Vorschriften herauszuholen und auf nachhaltig kräftige, gesetzliche Beine zu stellen.

Statt eines „zukunftsweisenden nachhaltigen Reformvorhabens aus einem Guss" ist ein kaum standfester Torso übriggeblieben, der ausschließlich die enge finanzielle Förderung der Schulen auf eine gesetzliche Grundlage stellt. Die Schulvorstände haben damit zwar eine größere finanzielle Planungssicherheit als bisher erhalten, was die Fördermittel aus Deutschland betrifft. Die fehlende gesetzliche Regelung über die vertragliche und finanzielle Situation der Auslandslehrer und die sog. „Budgetierung" der Lehrerstellen ließ aber bei vielen Teilnehmern die Befürchtung aufkommen, dass die Kostenneutralität des Gesetzes zu Lasten der Lehrkräfte geht. Konkret wurde befürchtet, die Budgetierung werde dazu führen, dass die künftige Regel-Auslandslehrkraft die aus Deutschland angeworbene mit Niedriglohn abgespeiste Ortslehrkraft sein wird. ◂◂

Kurzbesuch des Schriftleiters an der DS Rom

Stephen Schneider

Sehr geehrter Herr Schneider,

vielen Dank für Ihre freundliche Anfrage.

Herr Dr. Szewczyk würde sich über ein Gespräch mit Ihnen sehr freuen. Wir können Ihnen folgenden Termin anbieten: Mittwoch, 30.01., gegen 15.00 Uhr. Ist das für Sie machbar?

Mit freundlichen Grüßen/Cordiali saluti

i. A. Christine Krämer Sekretariat Schulleitung/ Schulvereinsvorstand, Segreteria Direzione scolastica/CdA

Deutsche Schule Rom/Scuola Germanica Roma, Via Aurelia Antica 397–403, 00165 Rom, Italien dsr@dsrom.de

Natürlich war das gut machbar, denn mit der Buslinie 98 kommt man von deren Endstation Paola an der Ponte Vittorio Emanuele II in mehr oder weniger einer halben Stunde bis einige Schritte vor den Eingang der Deutschen Schule Rom in der Via Aurelia Antica.

Der Schulleiter, Herr Dr. Szewczyk, nahm sich trotz einer gleichzeitig stattfindenden Konferenz viel Zeit für ein informatives Gespräch über die Situation und die Aktivitäten an der DS Rom. Am Tag zuvor (29.01.) war zusammen mit Schülern der jüdischen Schule Renzo Levi die „Giornata della Memoria" began-

Mit Dr. Szewczyk (rechts) vor dem Eingang der DS Rom

gen worden, der 70. Jahrestag der Befreiung des KZ Auschwitz durch die Alliierten vor 70 Jahren, woran Papst Benedikt XVI. in seiner fünftletzten Sonntagsansprache auf dem Petersplatz am vorangegangenen Sonntag ebenfalls erinnert hatte. Der schulinterne Wettbewerb zu „Jugend musiziert" war auch gerade beendet worden, so dass sich die Gewinner auf das „Landestreffen" (= Region östliches Mittelmeer) an der DS Istanbul freuen und vorbereiten können. Eine Großveranstaltung fand im Dezember des Vorjahres statt, als am 10.12.12 die Übergabe des Friedensnobelpreises an die EU in der DS Rom mit vielen Prominenten und unter Mitwirkung einer Abordnung des französischen Lycée Chateaubriand de Rome feierlich begangen wurde.

In dem Gespräch beantwortet Herr Szewczyk aber auch Fragen zur Personalsituation und der Lehrerversorgung in Anbetracht der sehr hohen Mieten in der italienischen Hauptstadt und vor dem Hintergrund der neuen Berechnung des Mietkostenzuschusses für ADLK. Daher sei es trotz der Anziehungskraft, die die Stadt Rom ausübe, nicht so einfach, Lehrkräfte zu rekrutieren. Auch könne man nicht ausschließen, dass die Wirtschaftskrise in Italien mit der teils dramatischen Situation auf dem Arbeitsmarkt dazu führt, dass sich insbesondere binationale und italienische Eltern, also die wichtige einheimische Seite der Begegnungsschule, es sich nicht mehr leisten könnten, ihre Kinder auf die DS Rom zu schicken trotz eines eigentlich moderaten Schulgeldes und ihrer bekannten Vorzüge: ein mehrsprachiger Schulabschluss, ein abwechslungsreiches Schulleben, ein aktiver Elternbeirat und insgesamt eine harmonische Schulatmosphäre.

Zum Schluss stellte ich Herrn Szewczyk die Frage, die für mich als Schriftleiter ein wichtiger Beweggrund für meinen Kurzbesuch an der DS Rom war und die der Schulleiter natürlich schon aus meiner Anfrage per E-Mail kannte: *„… ob seitens der DS Rom Interesse bestünde, sich in einem der kommenden Verbandsheft einem breiten Publikum als eine der ältesten deutschen Auslandsschulen vorzustellen."* Nachdem sich in den vergangenen Jahren die DS Bilbao, die DS Puebla/Mexico, die DS Shanghai präsentiert haben und sich im letzten Heft als Schwerpunkt die DS Windhoek vorstellte, wäre nämlich wieder eine DS auf dem europäischen Kontinent an der Reihe.

Bevor er in die Konferenz zurückging, sagte Herr Szewczyk am Ende des Besuchs auch ohne langes Zögern zu, so dass wir uns auf die Vorstellung dieser interessanten Schule in Heft 1/2014 freuen können. ◂◂

Verleihung von silbernen und goldenen Ehrennadeln auf der 31. Hauptversammlung in Bamberg

Auf der Hauptversammlung in Dresden (2005) stellte Harald Krause-Leipoldt, den Antrag (Nr. 11), dass der Verband seine Mitglieder nach 25- bzw. 50-jähriger Verbandszugehörigkeit mit einer silbernen bzw. goldenen Ehrennadel ehren solle. Der Antrag wurde angenommen. Später wurde abgestimmt, dass die goldene Ehrennadel bereits nach 40 Jahren im Verband verliehen wird.

Zwei Jahre später hatte die Künstlerin und Goldschmiedin Sarah Böhme aus Dresden rechtzeitig für die Hauptversammlung in Stralsund (2007) die silbernen und goldenen Ehrennadeln fertiggestellt, die auf dieser HV auch zum ersten Mal verliehen wurden.

Wenn Sie also dem Verband 1989 oder sogar schon 1973 beigetreten sind und ihm seit dieser Zeit ununterbrochen die Treue gehalten haben, wird es dem Vorsitzenden des VDLiA, Herrn Karlheinz Wecht, eine große Freude und Ehre sein, Ihnen im Verlauf der Hauptversammlung in Bamberg Ihre persönliche Ehrennadel anzuheften bzw. zu überreichen.

Sollten Sie aus dem ein oder anderen Grund allerdings verhindert sein, schickt Ihnen der Vorstand Ihre Ehrennadel dann erst zum Jahreswechsel 2013/2014 zu. ◂◂

Wer erhält einen „Auslands-Kunze“ ?

Stephan Schneider

Der Deutsche Philologenverband (D*Ph*V) gibt seit Jahren das „Jahrbuch der aus der Bundesrepublik Deutschland an Auslandsschulen vermittelten Lehrkräfte“ heraus, kürzerer Untertitel „Kunzes Kalender für das Ausland“, noch besser bekannt unter „Auslands-Kunze“ – das „Who is who“ oder eigentlich das „Who is where“ des Auslandsschulwesens. Kein Wunder, dass der Auslands-Kunze auch nach 43 Jahrgängen eine heiß begehrte Broschüre ist, die man weder im Inland noch im Ausland missen möchte.

Da der Auslands-Kunze vom selben Verlag produziert wird wie unsere Zeitschrift, haben wir vor einigen Jahren mit dem D*Ph*V und dem Aschendorff-Verlag vereinbart, jedes Jahr den Auslands-Kunze für unseren Mitglieder zu erwerben. Wir konnten den Preis so gestalten, dass wir die Kosten für den Auslands-Kunze über den Mitgliederbeitrag finanzieren können. Unsere Mitglieder erhalten deshalb den Auslands-Kunze kostenlos.

Problemlos erfolgt der Versand an die Mitglieder im Inland. Der Aschendorff-Verlag verschickt einmal im Jahr (entweder mit Heft 2 oder 3) den Auslands-Kunze gemeinsam mit der Zeitschrift im Sammelpack an die Inlandsmitglieder.

Zur Verärgerung kommt es manchmal beim Auslandsversand. Um den Hintergrund zu verstehen, muss man folgendes wissen:

- Alle namentlich im Auslands-Kunze aufgeführten Lehrkräfte erhalten quasi als Gegenleistung für die Bekanntgabe ihrer Daten an den D*Ph*V ein Exemplar des Kunze vom Aschendorff-Verlag an ihre Auslandsschule geschickt.
- Wir vermuten, dass diese Sendung nicht personalisiert ist, an die Schuladresse geht und von der Verwaltung manchmal nicht korrekt verteilt wird.
- In solchen Fällen bitten wir Sie oder unsere/n Vertrauensmann/frau, bei der Schulleitung die Kunzes zu reklamieren oder uns über die Anzahl der fehlenden Exemplare des Auslands-Kunze zu informieren. Wenden Sie sich bitte hierzu mit einer Mail an unseren Schatzmeister, Herrn Wolfgang Tiffert (tif-

fert@vdlia.de). Er schickt Ihnen dann mit der nächsten Zeitschrift die fehlenden Exemplare mit. Bitte haben Sie Verständnis dafür, dass wir auf diese Weise Kosten sparen. Allerdings wollen wir sicherstellen, dass jedes Mitglied ein Exemplar des Auslands-Kunze erhält.
- Unsere Mitglieder, die nicht im Auslandskunze aufgeführt sind, erhalten ein Exemplar vom VDLiA.

Mit der Datenerhebung hat der Verband übrigens nichts zu tun. Wir danken dem D*Ph*V sehr für die große Sorgfalt, Geduld und Beharrlichkeit, mit der gerade bei der immer größeren Fluktuation an den Auslandsschulen die Daten aktualisiert werden müssen. ◂◂

Neu im Vorstand

Die zwei neuen Referentinnen und der neue Referent stellen sich vor

Fatima Chahin-Dörflinger – Referentin für Rechts- und Sozialfragen

- Studium der Physik, Mathematik, Philosophie und Pädagogik (Schwerpunkt Interkulturelle Erziehung) in München und Freiburg
- Master of Peace Studies (Schwerpunkt Konfliktbearbeitung und Mediation)
- Lehrtätigkeit an verschiedenen Schularten, Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg
- 2004–2012 im Auslandsschuldienst an der Deutschen Botschaftsschule Teheran
- Seit September 2012 Evaluatorin für allgemeinbildende Schulen beim Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart
- Langjährige Erfahrung als Lehrerbeirat, Frauenbeauftragte, Mitglied der Schulkonferenz, Elternbeirat, Vertrauenslehrerin und Mediatorin

„Die Begegnung mit der Kultur und der Gesellschaft des Gastlandes ist eine der schönsten und bereicherndsten Erfahrungen im Auslandsschuldienst. Die Auslandsschulen sind Orte der Begegnung und des interkulturellen Austausches. An diesen multikulturellen Privatschulen, die durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) in Deutschland finanziell und personell unterstützt werden, ergeben sich für die Lehrkraft interkulturell wie rechtlich oftmals Fragen und Probleme. Der VdLiA unterstützt und berät Kolleginnen und Kollegen bei Problemen und Konfliktfällen, aber auch bei den kleinen Alltagssorgen als Neuling im Ausland oder als Rückkehrer in Deutschland."

Juliane Köhler – Referentin für Öffentlichkeitsarbeit

- 2007–2012 als OLK an der Deutschen Schule Tokyo Yokohama
- Seit 2012 im niedersächsischen Schuldienst in Hannover

„Nach fünf Jahren Auslandsschuldienst bin mit dem Bewusstsein nach Deutschland zurückgekehrt, dass das Auslandsschulwesen eine der wichtigsten Visitenkarten der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik ist und möchte mich mit meinem Engagement für den Vorstand des VDLiA an einer Stärkung derjenigen Akteure beteiligen, die dafür wichtige Basisarbeit an den Auslandsschularbeit leisten.

Als Referentin für Öffentlichkeitsarbeit möchte ich die Außenwirkung des Verbandes vergrößern, bestehende Kontakte vertiefen und die Interessen des Verbandes bei den Entscheidungsträgern in Verwaltung und Politik, aber auch in den Medien und der Wirtschaft wirksam vertreten.

Die Einarbeitung in mein Referat wird sicher einige Zeit in Anspruch nehmen. Daher freue ich mich auf alle Ihre Hinweise und Anregungen. Bitte wenden Sie sich direkt an koehler@vdlia.de“

Matthias Wolf – Referent für Verbandspräsentationen

- 1998–2001 CDSC Chiangmai/Thailand
- 2001–2005 Weidiggymnasium Butzbach/Hessen
- 2005–2011 Schulleiter an der CDSC Chiangmai/Thailand
- Seit 2011 Weidiggymnasium Butzbach
- Verheiratet, 2 Kinder

„Während der neun Jahre im Auslandsschuldienst konnte ich den Aufbau einer kleinen deutschen Auslandsschule begleiten und gestalten. Schulische Arbeit im Ausland erfuhr ich als eine spannende und herausfordernde Weise, auswärtige Kultur- und Bildungspolitik mitzugestalten und so zu ‚Botschafter‘ Deutschlands in der Welt zu werden. Die erlebte Horizonterweiterung, der Erwerb von interkulturellen Kompetenzen und nicht zuletzt auch ‚Dankbarkeit für ermöglichte Lebenserfahrungen‘ sind die wichtigsten Gründe für mein Engagement im VDLiA.

Als Referent für Verbandspräsentationen möchte ich den VDLiA bei zukünftigen Auslandslehrerinnen und -lehrern als starken und verlässlichen Partner während ihrer Zeit im Ausland bekannt machen.} Mir ist es ebenfalls wichtig, den Kontakt zu den Akteuren des Auslandsschulwesens (KMK, ZfA, Goethe-Institut, AGAL, WDA usw.) zu pflegen und gemeinsam für eine Stärkung der schulischen Arbeit im Ausland und ihren Rahmenbedingungen zu sorgen.

Darüber hinaus möchte ich den Austausch mit unseren Verbandsmitgliedern auf direktem Wege (z. B. per E-Mail) fördern und sie dazu ermutigen, in einen regelmäßigen Austausch mit →

dem Vorstand zu treten, so dass wir noch besser die Interessen der Kolleginnen und Kollegen im Ausland vertreten können.

Aus eigener Erfahrung ist es mir ein Anliegen, rückkehrenden Kolleginnen und Kollegen mit Rat und Tat zur Zeit zu stehen, damit die gemachten Erfahrungen im Auslandsschuldienst wertschätzend in einer Tätigkeit im Inland eingebracht werden können."

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Stefanie Metz ▪ Tewelken 7, 25938, Wrixum
Antje Schwenker-Panarioux ▪ Finkenwerder Norderdeich, 21129 Hamburg
Andre Szymkowiak ▪ Siftstr. 10, 53783 Eitorf

Neue Mitglieder (Ausland)

Katrin Alarcon ▪ DS Guayaquil
Constanze Gruber ▪ DS Conception
Knut Heyden ▪ DSanta Cruz de Tenerife
Claudia Kappe ▪ Pristina Kosovo
Karin Lagache ▪ DS Montreal
Isabella Musiol ▪ DS Guayaquil
Julia Rühmkopf ▪ DS La Paz
Gabriele Schwendinger ▪ DS Porto
Andreas Steppan ▪ Ufa

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Mirjam Lucas ▪ School of Hope Ramallah
Sybille Rohrmann ▪ DS Rio
Rafal Tomasz Wegiel ▪ Skopje
Stefan Wiedenhofer ▪ DS Belgrad

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Klaus Braun (Rio de Janeiro) ▪ Stalbühlweg 6, 76829 Landau in der Pfalz
Meike Diehm (DS Changchun) ▪ Mattenbuder Pfad 57, 13503 Berlin
Helmut Flender (DS Rio) ▪ Am Lindenbrunnen 6, 36124 Eichenzell
Steffi Friedrich (DS Kairo) ▪ Sonnhalde 6, 77971 Kippenheim
Martina Fries (DS Mexiko) ▪ Moltkestr. 4a, 25436 Uetersen
Mareike Goertz (DS Rom) ▪ Schlangenweg 5, 34117 Kassel
Kyra Grewe (DS Santiago) ▪ Bergstr. 10 B, 27283 Verden
Gerd Haneder (DS Rio de Janeiro) ▪ Bischof-Ketteler-Str. 7, 93138 Lappersdorf
Ulrich Lehmann (DS Windhoek) ▪ v.-Brentano-Str. 47, 64625 Bensheim
Leonhard Maletz (DS Paris) ▪ Widerholdstr. 26d, 78224 Singen
Arthur Meier (Valdivia Chile) ▪ Hinterm Burger See 22, 28719 Bremen
Albrecht Schmidt (DS Lima) ▪ Faulacker 21, 79576 Weil am Rhein
Mario Schönfeld (Astana Kasachstan) ▪ Buchenweg 11, 4759 Oschatz
Klaus Sewing (Nowosibirsk) ▪ Hohe Str. 6, 32139 Sprenge
Sieberz-Schmid Jutta (DS Guatemala) ▪ Dorschhauser Weg 5, 86825 Bad Wörrishofen
Nina Strack (DS La Paz) ▪ Berliner Str. 19, 38547 Calberlah
Rüdiger Wisskirchen-de Mercu (DS Johannesburg) ▪ Gregorstr. 25, 52066 Aachen

Mitglieder, deren Adressen wir suchen

Kai Uwe Arnold
Sylvana Finke
Martina Kugel
Ulrike Maier
Kathrin Neumann
Angelika Peschke
Christine Rabe
Heinz Dieter Scholl
Gabriele Schorn
Katrin Weise

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Baier, Maria ▪ Wolf-v. Schaumberg-Str. 4, 96224 Burgkunstadt
Barke, Prof. Dr.-Ing. Erich ▪ c/o TU9 German Institutes of Technology e. V.,- Hauptstadtbüro –, Anna-Louisa-Karsch-Straße 2, 10178 Berlin
Berck, Nick ▪ Deutsche Schule Istanbul/Özel Alman Lisesi, Şahkulu Bostani Sokak No. 10, TR-34420 Beyoğlu-Istanbul
Breucker, Vivian ▪ c/o BVA/ZfA – Abt.VI –, Barbarastr. 1, 50735 Köln
Breyer-Rheinberger, Hannelore/Rheinberger, Lothar ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Chahin-Dörflinger, Fatima ▪ Landsknechtstr. 17, 79102 Freiburg
Dederding, Dr. Hans Martin ▪ Zeisigweg 3, 91056 Erlangen,
Dombois, Achim von ▪ Rembrandtstr. 2, 50999 Köln
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Endres, Kurt ▪ Humboldt-Schule San José, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
Fecht, Günther ▪ Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern
Fouquet, Birgit ▪ Colegio Visconde de Porto Seguro I, Rue Floriano Peixoto Santos 55, 05658-080 São Paulo, Brasilien
Geisler, Johannes ▪ Emser Str. 282a, 56076 Koblenz
Haataja, Dr. Kim ▪ Research Unit for Languages in Education (RULE), Pinni B/5026 School of Language, Translation and Literary Studies, FIN-33014 University of Tampere, Finland
Hopka, Juliane ▪ Colegio Visconde de Porto Seguro I, Rue Floriano Peixoto Santos 55, 05658-080 São Paulo, Brasilien
Kaus, Michael ▪ German European School Singapore, 72 Bukit Tinggi Road, Singapore 289760 Singapore
Kern, David ▪ Bremersweg 11, 26129 Oldenburg
Klein, Jochen ▪ German School Shanghai Euro-Campus, 350 Gaoguang Lu, Shanghai 201702
Kosinski, Bruno ▪ Colegio Visconde de Porto Seguro I, Rue Floriano Peixoto Santos 55, 05658-080 São Paulo, Brasilien
Kupfer, Eckehard E. ▪ Colegio Visconde de Porto Seguro I, Rue Floriano Peixoto Santos 55, 05658-080 São Paulo, Brasilien
Lehmann, Jürgen ▪ Karl-Heinschild-Weg 3, A–8630 Mariazell
Leitheiser, Thomas ▪ German International School of Silicon Valley, 310, Easy Street, Mountain View, CA 94043
Li Xianyun ▪ c/o Claudia Häberlein, 成都市金牛区营通街8号3单元6号, No. 6 Unit 3, No. 8 Yingtong Street, Jinniu District, Chengdu; Postal code: 610031, 中国/VR CHINA
Lucidi, Nora ▪ Blücherstr. 18, 50935 Köln
Mattern, Ulrich ▪ Brandheide 16, 31234 Edemissen
Putzer, Katharina ▪ German School Shanghai EuroCampus, 350 Gaoguang Lu, Shanghai 201702
Rocha Neto, João ▪ Colegio Visconde de Porto Seguro I, Rue Floriano Peixoto Santos 55, 05658-080 São Paulo, Brasilien
Rohde, Horst ▪ Institut Die Deutsche Auslandsschule, Im Rheinfeld 12, 51149 Köln
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Schreiber, Werner ▪ Colegio Visconde de Porto Seguro I, Rue Floriano Peixoto Santos 55, 05658-080 São Paulo, Brasilien
Schult, Dr. Volker ▪ Istanbul Lisesi, Deutsche Abteilung – Alman Bölümü, Türk Ocagi Sk. No. 4, TR 34410 Istanbul-Cagloglu
Wicke, Dr. Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal

Alle Fotos – wenn nicht ausdrücklich anders angegeben – stammen von den jeweiligen Beitragsstiftern.

Das Auslandsschulgesetz

Stand: Entwurf November 2012

Horst Rohde

Im April 2012 verkündete Frau Staatsministerin zuversichtlich: „Ich sage Ihnen jetzt, dass es das Auslandsschulgesetz geben wird – in dieser Legislaturperiode" (WDA Tagung im April 2012, VDLiA, Deutsche Lehrer im Ausland, Heft 3, S. 242). „Ein Meilenstein auf dem Weg zum Auslandsschulgesetz" lautet dann die Überschrift in der VDLiA-Verbandszeitschrift. Ähnlich hatte sich die Staatsministerin schon während der Tagung der SL/SL' im Januar 2012 geäußert. Diese Aussage musste angesichts der sehr komplexen Materie schon damals allein bezüglich der bis zum Ende der Legislaturperiode verbleibenden Zeit auf Skepsis stoßen. Schon ein Blick auf die Auseinandersetzung um den sog. Versorgungszuschlag (Richtig: Versorgungsrücklage) hätte deutlich gezeigt, wie komplex die Materie ist. Allein diese Auseinandersetzung zieht sich bereits über mehrere Jahre hin. Die jetzige Regelung ist schlicht ein fauler, wenn auch bleibender, Kompromiss. Er widerspricht der Rechtslage, wird aber durch das Auslandsschulgesetz zementiert, s. u. 2.

Am 9. Januar 2013, während der Tagung der SL/SL' erfährt das Publikum dann, die Gespräche mit den Ländern konnten noch zu keinem Ergebnis gebracht werden. Jene hätten erhebliche Bedenken, weitere Gespräche seien vereinbart. Wer hier wie den Schwarzen Peter benutzt, sei dahingestellt. Völlig unerwähnt bleibt die abwehrende und nichtssagende Antwort der BReg vom 3. Januar 2013 auf die Kleine Anfrage der SPD vom 26. November 2012 zum Auslandsschulgesetz, BT Drs 17/11 747. Die Bundesregierung beantwortet die Kleine Anfrage mit allgemeinen Hinweisen zur Arbeit der Bundesregierung, konkrete Antworten gibt es nicht. Die Antwort stützt sich auf eine Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts. Nach dieser Entscheidung habe die Bundesregierung einen parlamentarisch grundsätzlich nicht ausforschbaren Initiativ-, Beratungs- und Handlungsbereich. Die Fragen werden dann beantwortet, wenn die Bundesregierung einen entsprechenden Gesetzesentwurf in Ausübung ihres Initiativrechts beschließt und damit das Gesetzgebungsverfahren, Art. 76 GG, beginnt. Wer die Fragen kennt, der wird vergeblich danach suchen, wo und wie der Beratungs- und Handlungsbereich der Bundesregierung ausgeforscht wird. Noch nicht einmal zur Aussage der Staatsministerin wird etwas ausgeführt.

So kann geantwortet werden; so muss aber nicht geantwortet werden. Bei der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts ging es um das Muss, nicht um das Darf. So heißt es dort dann eben auch grundsätzlich. Abgesehen davon entscheidet derselbe Senat kurz darauf zugunsten einer Kleinen Anfrage. Im November 2012 übersendet das Auswärtige Amt den Entwurf eines Gesetzes über die Förderung Deutscher Auslandsschulen (ASchulG) gem. § 48 Abs. 2 GGO an die Verbände. Bleibt nur zu hoffen, dass deren Voten mehr Gehör finden als die Anfrage der Parlamentarier. Wahrscheinlich wird das Gesetz vor der Bundestagswahl nicht mehr im Bundestag verabschiedet werden können. Da lohnt sich die Überlegung, wie nachteilig dies ist.

Völlig ausgeklammert wird die zentrale Frage der Förderung Deutscher Auslandsschulen, nämlich die Versorgung mit Lehrkräften. Wenn nicht in einem Gesetz, wo soll dies dann verbindlich und dauerhaft geregelt werden? Gem. § 12 Abs. 1 ASchulG soll dies durch eine Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern festgelegt werden, Regelungen zur Beurlaubung etc. ebenso. Man erinnere sich, es gibt nach wie vor das Königsteiner Abkommen und das Rahmenstatut. Beide sind nicht aufgekündigt (Königsteiner Abkommen) oder gekündigt (Rahmenstatut). Gleichwohl entfalten sie in der Praxis kaum Bindungswirkung. Von einer Verwaltungsvereinbarung kann man sich durch eine Kündigung sehr schnell und leicht lösen. Sinnvoll wäre es gewesen, auf das verfassungsrechtliche Gebot der Bundestreue der Län-

der hinzuweisen. Dies ist zwar nicht neu, sollte aber in diesem Zusammenhang einmal besonders hervorgehoben werden.

Auf die schwierige und strittige Frage, welche verfassungsmäßigen Kompetenzen der Bund bezüglich des deutschen Auslandsschulwesens hat, wird hier nicht eingegangen. Es ist jedenfalls nicht so eindeutig, wie dies in der Begründung zu § 1 des Gesetzes postuliert wird. So könnte sich aus der Verpflichtung gem. § 24 des Gesetzes über den Auswärtigen Dienst (GAD) eine unabdingbare Pflicht der Länder ergeben, mindestens für diesen Bereich Lehrkräfte zur Verfügung zu stellen (§ 24 GAD regelt die Beschulung der Kinder der Angehörigen des Auswärtigen Dienstes).

1. Gem. § 2 Abs. 1 ASchulG wird der Status „Deutsche Auslandsschule" durch Vertrag verliehen. Selbst wenn der Gesetzgeber mit diesem Akt einen Namens- und Begriffsschutz erreichen will, ist das in der Praxis praktisch wirkungslos. Niemand wird die missbräuchliche Verwendung der Bezeichnung im Ausland verhindern können. Niemand wird eine Kündigung gem. § 3 Abs. 2 ASchulG im Ausland durchsetzen. Rechtsstreitigkeiten wären viel zu aufwendig, wenn nicht gar erfolglos. Ein gewisser Werbeeffekt mag allerdings durch den Status erreicht werden. Größer ist die Gefahr, es handle sich um eine sog. Beleihung. Von einer Beleihung spricht man dann, wenn staatliche Befugnisse auf Private übertragen werden. Die Privaten handeln dann hoheitlich. Dies führt dazu, dass schulrelevante Entscheidungen in der Bundesrepublik justiziabel sind. Dies ist rechtlich nun keineswegs bedenklich; doch was bedeutet das für den Träger der Bildungseinrichtung? Er muss in der Bundesrepublik Deutschland einen Rechtsstreit führen. Beispiele aus der Vergangenheit belegen mit welchen Schwierigkeiten dies verbunden sein kann. Nicht zu verkennen ist auch der Umstand, dass dies zu vermehrten Streitigkeiten führen kann. Und: Stellt das Gericht fest, die Schule habe eine falsche Entscheidung getroffen, dann kann Schadensersatz gefordert werden, Beliehene haften nämlich gem. Art. 34 GG. Eine falsche Versetzungsentscheidung, z. B., die möglicherweise finanzielle Folgen für die Eltern hat, wäre ev. auszugleichen. Die Kriterien, die zur Verleihung des Status Deutsche Auslandsschule führen, gelten doch auch schon heute. Die Förderung setzt auch heute schon ein erhebliches Bundesinteresse voraus, § 23 BHO. Die so geförderten Schulen dürfen auch heute schon den Titel Deutsche Auslandsschule führen. Gem. § 3 Abs. 1 ASchulG wird der Status nur dann verliehen, wenn nach Maßgabe des jährlichen Haushaltsgesetzes die Erfüllung der Verpflichtungen gewährleistet ist. Unklar bleibt, was hier gemeint ist. In der Begründung zu § 3 Abs. 1 ASchulG heißt es, beim Angebot (!), den Status zu verleihen, handelt es sich um eine ausschließliche außenpolitische Entscheidung im Kernbereich der Exekutive. Nun dürfte es doch so sein, dass die politische Entscheidung Vorrang vor der haushaltsmäßigen Realisierung hat. Auch hier herrscht nicht unbedingt Klarheit!

Die Kündigung ist gem. § 3 Abs. 2 ASchulG aus wichtigem Grund möglich. In der Begründung wird auf § 60 Verwaltungsverfahrensgesetz verwiesen. Hiernach ist eine Kündigung nur dann möglich, wenn die Vertragserfüllung einem Vertragspartner nicht zuzumuten ist. Diese Voraussetzungen müssen nicht identisch sein. Juristen haben gelernt, hiermit umzugehen und zu entscheiden. Doch wie sieht es vor Ort aus? Dort soll doch Planungssicherheit entstehen; dort sind aber nicht immer Rechtskundige in der Verantwortung. Gem. Begründung zu § 3 Abs. 2 ASchulG kann auf den Status auch verzichtet werden. Das Gesetz schweigt dazu. Auch dies ist merkwürdig; handelt es sich doch um eine ausschließlich außenpolitische Entscheidung im Kernbereich der Exekutive. Da soll der Träger der Ausbildungseinrichtung selbst entscheiden, den Status will ich nicht mehr?

2. Die immer wieder lautstark geforderte Planungssicherheit findet in § 9 ihren Niederschlag. Dies ist zu begrüßen, gleichwohl nicht so neu, wie es scheint. Die überjährige Planungssicherheit lässt sich haushaltsrechtlich nur durch Verpflichtungsermächtigungen erreichen, so steht es dann auch in der Begründung unter IV Gesetzesfolgen. Solche Verpflichtungsermächtigungen gibt es bereits im Haushaltsplan 2013.

Dort sind veranschlagt Ausgaben in Höhe von 109.000 TE, verteilt auf die Jahre 2014 bis 2016 (34.500 TE, 35.000 TE und 39.500 TE). Diese Darstellung entspricht genau der gesetzlichen Vorgabe gem. § 16 BHO. Im Haushaltsplan 2013 beträgt z. B. die Verpflichtungsermächtigung für 2014 34.500 TE bei einem Ansatz für 2013 von 56.811 TE. Man darf gespannt sein, ob der Schwung, der durch das Gesetz ausgelöst werden wird, hier höhere Ermächtigungen zur Folge hat. Allgemein ist der Haushaltsgesetzgeber sehr zurückhaltend bei der Veranschlagung von Verpflichtungsermächtigungen. Dies belegen die Praxis und ein Vergleich des Ansatzes für 2013 mit der veranschlagten Ermächtigung für 2014. Sollte es bei diesen oder ähnlichen Relationen bleiben, dann ist heute schon erkennbar, nicht alle Wünsche werden abgesichert. Verpflichtungsermächtigungen sind ein wichtiger Schritt in Richtung der angestrebten Planungssicherheit. Sie dürfen aber nicht überbewertet werden, sie sind eben nur ein erster Schritt. Gem. § 9 ASchulG beträgt die Förderung bis zu drei Schuljahren oder 36 Monaten. Der tatsächliche Förderzeitraum muss also ausgehandelt werden und ist von weiteren Bedingungen abhängig, s. § 9 Abs. 2 ASchulG. Nicht in jedem Falle ist deshalb von einer Höchstförderung von bis zu drei Schuljahren oder 36 Monaten auszugehen. Das Ausbringen von Verpflichtungsermächtigungen ist die eine Seite, wenn auch eine sehr wichtige. Die andere, ebenso wichtige, ist deren Bewirtschaftung. Für die Inanspruchnahme von Verpflichtungsermächtigungen gelten dieselben Grundsätze wie für die Ausgabetitel des Haushaltsplanes, § 34 Abs. 3 BHO. Gem. § 34 Abs. 2 BHO dürfen Ausgaben nur soweit und nicht eher geleistet werden, als sie zur wirtschaftlichen und sparsamen Verwaltung erforderlich sind. Dies sowie das weitere Verfahren können zu einer erheblichen zeitlichen Verzögerung für die Auszahlung der Fördermittel führen. Ist der Haushalt festgestellt, dann erhält das Auswärtige Amt den durch das das Haushaltsgesetz festgestellten Einzelplan, hier also Epl. 05. Die weitere Verteilung an die einzelnen Bewirtschafter erfolgt dann durch das AA. Dies soll allerdings in einzelnen Schritten erfolgen, die Ausgaben sollen grundsätzlich nicht sogleich in voller Höhe verteilt werden, VV Nr. 1.5 zu § 34 BHO. Dies alles sowie weitere Einzelheiten werden vom BMF im sog. Haushaltsführungsschreiben konkretisiert. Erst dann kommt es zur Zahlbarmachung durch die ZfA. Dies alles kostet Zeit; Vorfinanzierungen werden erforderlich. Im Rahmen einer vorläufigen Haushaltsführung gem. Art. 111 GG gelten für die Inanspruchnahme von Verpflichtungsermächtigungen noch besondere Regelungen, § 45 Abs. 1 Satz 2 BHO. Die Beendigung der Förderung ist an zwei Stellen geregelt, § 9 Abs. 3 sowie § 11 Abs. 1 ASchulG. Mal kann gekündigt werden, mal ist eine Kündigung nicht erforderlich. Inwieweit dies, sowie auch die Möglichkeit ohne Einhaltung einer Frist zu kündigen, der erstrebten Planungssicherheit dient, ist doch mehr als fraglich.

3. Gänzlich unzureichend ist die personelle Förderung, § 12 ASchulG, geregelt. Auf die geplante Verwaltungsvereinbarung ist bereits hingewiesen worden. Nicht eingegangen wird auf den Aufgabenbereich des Auswärtigen Amtes gem. § 24 GAD, s. o.

Auch bezüglich des leidigen Themas Versorgungszuschlag (Versorgungsrücklage) enttäuscht das Gesetz, wenn auch bei realistischer Betrachtung hier keine konkrete Regelung mehr zu erwarten war. Der Kompromiss steht; die Kanzlerin steht hinter diesem, so wurde es seinerzeit stolz verkündet. Wer will daran noch rütteln? Bei genauerer Betrachtung stellt man allerdings fest, es gibt zu dem Problem einige Hinweise im Gesetz, wenn auch listig versteckt. Gem. § 12 Abs. 4 ASchulG stellt der Bund sicher, dass die Deutschen Auslandsschulen nicht aus eigenen Mitteln für die Kosten für die Vergütung der vermittelten Lehrkräfte aufkommen müssen. Dies ist doch das Anerkenntnis des vereinbarten Kompromiss. Es ist doch klar, dass nach Verabschiedung des Gesetzes für die Länder kein Anlass mehr besteht, hier ihren Verpflichtungen nachzukommen. Der Bund hat ja bereits eine Garantie abgegeben. § 12 Abs. 5 ASchulG regelt dann diese Frage für die weiteren Lehrkräfte. Hier sind die Schulen zur Übernahme der Kosten der Vergütung verpflichtet. Auch hier werden sich die Länder auf die erfolg-

te gesetzliche Festlegung berufen. Bemerkenswert ist, dass sich in der Begründung zu § 12 ASchulG kein Hinweis auf das sog. Battis-Gutachten zum Versorgungszuschlag findet. Wohl deshalb nicht, weil dieses von einer Verpflichtung der Länder ausgeht und dies nicht mehr durchsetzbar ist. Vielleicht gibt es deshalb auch keine Antwort auf die Große Anfrage der SPD 23.Mai. 2012, die auch auf dieses Problem eingeht.

In der Begründung fällt ein Satz besonders auf: „Eine Besserstellung der Lehrkräfte gegenüber vergleichbaren Bundesbediensteten ist ausgeschlossen". Hier war man wohl bemüht, aufgrund der aktuellen Absenkung der Mietzuwendung noch schnell etwas anfügen zu müssen, anstatt sich um eine mögliche Ausnahme zu bemühen. Eine solche ist möglich, vgl. dazu z.B § 8 Abs. 2 Haushaltsgesetz 2013. Abenteuerlich wird es dann in § 17 ASchulG. Dort wird „von den nach diesem Gesetz erforderlichen Verwaltungsvorschriften" ausgegangen. Im Gesetz selbst ist nur eine zu finden und diese betrifft die Berechnung der geförderten Wochenstunden. Gem. § 17 S. 2 ASchulG ist eine rückwirkende Berechnung möglich, und zwar vom Tag des In-Kraft-Tretens des Gesetzes an. Dies entspricht sicher nicht einer Planungssicherheit und wohl auch nicht dem Grundsatz des Vertrauensschutzes. Dies sei hier einmal dahingestellt; es betrifft die Ausführungen unter 2. Wahrscheinlich sind hier aber die Richtlinien gemeint, die für die Zuwendungen für die Lehrkräfte gelten. Die aktuelle Diskussion bezüglich der Absenkung der Mietzuwendung scheint hier Pate gestanden zu haben. Es muss ja nicht immer das Besserstellungsverbot eine Absenkung der Zuwendung zur Folge haben; andere Ursachen sind denkbar. Die Begründung zu § 17 ASchulG, ein rechtsfreier Raum müsse vermieden werden, ist nicht überzeugend. Es gibt keine rechtsfreien Räume! Eine so grenzenlose Rückwirkung, bis zum Tag des In-Kraft-Tretens des Gesetzes, also Jahre, greift eher in geschützte Rechtsräume ein.

Es bleibt hier nur die Frage, wo ist hier Planungssicherheit? ◂◂

Kontakt

horst.rohdebenz@web.de
Tel.: ++(49) 2203 / 15703

„Eine einmalige Chance für intensive Gespräche und Information"

Jochen Klein

Nach ihrem ersten positiven Fazit zum Auftritt auf der Bildungsmesse Didacta im vergangenen Jahr war es für die Deutsche Schule Shanghai nur folgerichtig, sich auch in diesem Jahr auf der Bildungsmesse zu präsentieren, die im Februar 2013 in Köln stattfand. Doch anders als im letzten Jahr war Shanghai nicht allein. Der von der ZfA organisierte Gemeinschaftsstand bot neben der Möglichkeit, Werbung für die eigene Schule zu machen, auch die Chance zum Austausch mit anderen Auslandsschulen.

Nach ihrem Messeauftritt als erste und einzige deutsche Auslandsschule auf der Didacta im vergangenen Jahr in Hannover zogen die Verantwortlichen der DS Shanghai ein insgesamt positives Fazit: „Der Auftritt hat sich gelohnt", war die Quintessenz des Messeteams, des Vorstands und der Schulleitungen beider Schulstandorte. Dass die DS Shanghai auch auf der diesjährigen Didacta in Köln vertreten war, war deshalb nur konsequent. Neben einigen Mitarbeitern, die wegen Fortbildungen oder Bewerbungsgesprächen ohnehin in Deutschland waren und ihren Aufenthalt nutzten, um auf der Messe Kontakte zu pflegen und sich über neue Trends zu informieren, temporär aber auch am Stand die DS Shanghai vertraten, schickte die Schule mit dem Beauftragten des Vorstands, dem PR-Leiter der Schule, der Kindergartenleiterin aus Pudong und der Grundschulleiterin sowie dem Koordinator Pädagogisches

Qualitätsmanagement vom EuroCampus ein fünfköpfiges Messeteam auf die Bildungsmesse, um für die beiden Standorte zu werben, über Shanghai und China zu informieren und potenziellen Lehrkräften die Chancen und Möglichkeiten an den beiden Standorten EuroCampus und Pudong aufzuzeigen. Dennoch war in diesem Jahr alles ein bisschen anders, denn die DS Shanghai fand sich an dem von der ZfA federführend organisierten „Campus der deutschen Auslandsschulen" in der angenehmen Nachbarschaft der Deutschen Schulen aus Kairo, Singapur, Hongkong, Beijing, Mexiko und Warschau wieder.

Dass auch andere deutsche Auslandsschulen den Weg nach Köln gefunden hatten, war der Initiative der ZfA und ihren Beschäftigten zu verdanken, die die Schulen bei der Organisation ihres Messeauftritts tatkräftig unterstützten. Der Gemeinschaftsstand bot den Vertretern der Schulen vor allem auch die Chance, sich mit anderen Auslandsschulen auszutauschen und sich gegenseitig zu unterstützen sowie potenziellen Bewerbern die Möglichkeit, sich „auf kurzem Weg" gleich über mehrere Auslandsschulen zu informieren, und sich dabei ein Bild von verschiedenen möglichen Arbeitgebern zu machen.

Mit einer sogenannten Lightbox machte die DS Shanghai vor der Kindergartenhalle auf die Möglichkeit des Auslandseinsatzes aufmerksam – und lenkte damit einige Erzieherinnen zum Campus der Auslandsschulen

Immer wieder wurden Interessenten, die nicht ins eigene Anforderungsprofil passten, von den Messeteams der Schulen an die Partner in der unmittelbaren „Nachbarschaft" verwiesen. Und viele Bewerber, denen nach einem Gespräch klar wurde, dass sie sich auch direkt an den Auslandsschulen bewerben können, informierten sich gleich bei mehreren Schulen über Rahmenbedingungen, Chancen und Möglichkeiten. Für die Vertreter der Schulen blieb zwischen Beratungs- und Informationsgesprächen auch immer wieder Zeit „für die Vernetzung und den Austausch mit den Vertretern der anderen Schulen über die Standorte selbst, die pädagogische Arbeit an den Schulen und die unterschiedlichen Erfahrungen im Ausland", konstatieren etwa Kindergartenleiterin Monika Thissen und Grundschulleiterin Annette Hube.

Fünf Messetage – fast 1000 „Kundenkontakte"

Fast 1000 „Kundenkontakte", darunter einige Hundert intensive Gespräche, zählte die DS Shanghai während der fünf Messetage, wobei der Samstag der gesprächsintensivste Tag war. Beratungs- und Informationsgespräche wurden unter anderem mit berufserfahrenen Lehren aller Fachrichtungen, Referendaren und Ausbildern geführt. Zudem hatte die DS Shanghai vor dem Hintergrund der letztjährigen Erfahrung, dass Erzieherinnen eher selten den Weg in die „Schul-Halle" finden, Werbung vor der Kindergartenhalle platziert und damit auch einige Kindergartenpädagogen an den Stand „gelockt". Insgesamt sah das Messeteam der DS Shanghai den positiven Eindruck des ersten Messeauftritts in Hannover deshalb auch in Köln bestätigt. „Ich betrachte unsere Anwesenheit als überaus sinnvoll, weil in den zahlreichen Ge-

sprächen nicht nur Informationen weitergegeben wurden, sondern oftmals auch Fehlinformationen korrigiert und Neugier geweckt werden konnten", sagt Annette Hube, die zum ersten Mal Mitglied im Messeteam war. „Für manche Besucherin und manchen Besucher eröffnete das Gespräch mit im Ausland arbeitenden Lehrkräften neue berufliche Perspektiven."

Der Beauftragte des Vorstands, Norbert Pinno, glaubt, dass darüber hinaus „Vorurteile gegenüber dem Standort China abgebaut werden konnten" und dass der eigene Messestand ein Ergänzungsangebot zum elementaren Auftritt der ZfA ist, die schwerpunktmäßig eher die Auslandsdienstlehrkräfte und Schulleiter in den Mittelpunkt ihrer Präsentationen stellt und weniger auf sogenannte Ortslehrkräfte (OLK) zielt, was zum Beispiel zur Folge hat, dass vielen Bewerbern oft nicht unmittelbar klar ist, dass sie sich ohne lange Wartezeit direkt bei den Schulen bewerben können – und oft auch als OLK zu sehr guten Konditionen angestellt werden können. „Die Rahmenbedingungen an den einzelnen Schulen sind ja sehr verschieden", weiß auch PQM-Koordinator Oliver Schmitz. „In unseren Gesprächen ging es immer wieder um sehr individuelle Fragen zu aktuellen Anforderungen oder den Lebens- und Arbeitsbedingungen vor Ort. Die können natürlich am besten aus eigener Erfahrung von Pädagogen und Mitarbeitern beantwortet werden, die selbst aktiv an den Schulen im Ausland arbeiten", ist auch Oliver Schmitz von der Präsenz der Schulen auf der Messe, zusätzlich zur unverzichtbaren ZfA-Arbeit, überzeugt.

Einige Hundert intensive Gespräche mit berufserfahrenen Pädagogen, Referendaren und Ausbildern führte das Messeteam der DS Shanghai in Köln und beantwortete dabei eine Fülle individueller Fragen

Mittel- und langfristige Informationsarbeit

Dabei ist der Messeauftritt weniger auf die kurzfristige Anwerbung von Lehrkräften als vielmehr auf mittel- und langfristige Informationsarbeit angelegt. Gerade vor dem Hintergrund, dass es bei der derzeitigen Entwicklung des Lehrermarktes in Deutschland künftig voraussichtlich nicht einfacher wird, Lehrer für das Ausland anzuwerben, ist es wichtig und notwendig, dass möglichst umfassend über die Möglichkeiten und Chancen im Auslandsschuldienst und alle dazugehörigen Aspekte in den einzelnen Ländern informiert wird – und dazu gehören eben auch die individuellen Rahmenbedingungen vor Ort. Auch deshalb zieht die DS Shanghai sowohl für den Messeauftritt insgesamt als auch für die Teilnahme am Gemeinschaftsstand ein abermals positives Fazit. „Für die Schulen bietet die Messe ungeheure Chancen", resümiert der Vorsitzende des Vorstands Ralph Koppitz, der eigentlich nur zur Teilnahme an der WDA-Tagung nach Köln gereist war, dann aber fasziniert von den Möglichkeiten des Messeauftritts immer wieder zum Stand zurückkehrte, um Beratungsgespräche zu führen. „Wir haben sonst nicht die Möglichkeit, so viele Meinungsführer, Multiplikatoren und wirklich interessante potenzielle Bewerber direkt im Gespräch zu erreichen und von den Auslandsschulen zu überzeugen", ist sich der hauptberufliche Rechtsanwalt sicher. Und auch der Beauftragte des Vorstands ist davon überzeugt, dass alle beteiligten Schulen vom Gemeinschaftsstand profitieren: „Ähnlich wie in einem Computerkaufhaus kreiert man mit dem gemeinsamen Messestand einen One-Stop-Shop, in dem die Kunden alles finden und von dem sowohl die Besucher als auch die Anbieter profitieren", glaubt Norbert Pinno. ◂◂

Der aufmerksame Leser erinnert sich bestimmt an meinen Bericht in Heft 4/2012, S. 338 ff., über das *2. Internationale Bildungsfest* am 13. September in Berlin, wo im Festakt einige Auslandsschulen von Staatsministerin Cornelia Pieper für die erfolgreiche Teilnahme an der „Exzellenzinitiative innovatives Lernen" ausgezeichnet wurden.

Ich wäre kein rechter Schriftleiter, wenn ich diese Gelegenheit hätte verstreichen lassen, ohne die Akteure zu bitten und motivieren, über ihre zukunftsweisenden Projekte in der Verbandszeitschrift zu schreiben, so dass ich Ihnen heute wieder einen interessanten Schwerpunkt anbieten kann. Beiträge auch von anderen Schulen runden das wichtige Thema ab.

Die Einführung dazu verfasste durch die Vermittlung von TU9 kein Geringerer als Prof. Dr.-Ing. Erich Barke. Ihm und allen anderen fleißigen Beitragsstiftern sei an dieser Stelle sehr herzlich gedankt!

Gemeinsam in die Zukunft

Die Zusammenarbeit von Deutschen Schulen und TU9 als Basis für Exzellenz in Ingenieur- und Naturwissenschaften – Made in Germany

Erich Barke

Schauen wir in die Kugel und werfen wir einen Blick in die Zukunft, in die Mitte des 21. Jahrhunderts, in das Jahr 2050:

Gemessen am Bruttoinlandsprodukt und bewertet zu Währungskursen wird Deutschland seinen Platz als viertgrößte Wirtschaftsmacht der Welt bis zum Jahr 2050 abgegeben haben und auf Rang 8 zurückgefallen sein. Die nach ihrem Bruttoinlandsprodukt größten Länder der Erde sind dann die Volksrepublik China, die USA und Indien. Vor Deutschland liegen auch noch Brasilien, Japan, Russland und Mexico. Das sagt eine Studie von PriceWaterhouseCooper voraus.

Die Energiewende wurde erfolgreich absolviert: 2050 wird Deutschland fast CO_2-frei seine Energie erzeugen – ohne Atomstrom. Dies prophezeit nicht nur die Bundesregierung. Das ist realistisch möglich, erklärt Greenpeace in einem „Szenario Klimaschutz: Plan B 2050". Nur: Dieses Szenario tritt nicht von selbst ein. Wenn wir das Ziel erreichen wollen, müssen wir uns sehr anstrengen. Denn heute ist die Energiewende zwar beschlossen, aber noch lange nicht erfolgreich bewältigt.

Während 2005 noch 65 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sowie Menschen im Rentenalter auf 100 Personen im Erwerbsalter kamen, werden es 2050 etwa 90 sein, die von 100 Personen im Erwerbsalter versorgt werden müssen, sagt das Statistische Bundesamt. Das muss nicht zwangsläufig so kommen. Schließlich sind noch rund 40 Jahre Zeit und es können noch viele Kinder geboren werden, aber ob es realistisch ist, dass wir unsere diesbezüglichen Gewohnheiten radikal ändern?

Eines aber steht fest: Das Jahr 2050 wird kommen.

Die Frage ist: Wie gut wird unser Land darauf vorbereitet sein?

Wir alle wissen: Deutschland ist kein bedeutendes Agrarland und Bodenschätze haben wir auch nicht ernsthaft anzubieten. Unser Wohlstand basiert wesentlich auf den Leistungen unserer Ingenieure – darauf wird noch eingegangen – und insofern werden auch Ingenieure zumindest einen Teil der Antwort auf meine Frage geben müssen.

Nicht wenige von ihnen werden an den TU9-Universitäten ausgebildet worden sein. Ich bin zuversichtlich, dass ein beträchtlicher Teil von ihnen von den Deutschen Schulen im Ausland kommen wird. TU9, das wissen Sie, ist die Allianz führender Technischer Universitäten in Deutschland. Mitglieder sind die technisch orientierten Universitäten in Aachen, Berlin, Braunschweig, Darmstadt, Dresden, Hannover, Karlsruhe, München und Stuttgart. Wir qualifizieren einen großen Teil des Ingenieurnachwuchses: Jeder zweite Absolvent eines Ingenieurstudiums kommt von einer TU9-Universität. Zwei von drei Promotionen in den Ingenieurfächern finden an unseren Universitäten statt.

Allein in den Ingenieurwissenschaften waren im Wintersemester 2011/2012 rund 120.000 Studierende an TU9-Universitäten immatrikuliert, hinzu kamen rund 50.000 Studierende in den Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik. Insgesamt sind es also fast 170.000 junge Menschen, die bei TU9 in den stark von der Wirtschaft nachgefragten Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik – kurz: MINT – ausgebildet werden.

Das ist für uns viel. Andererseits verlassen Schätzungen zufolge in China jährlich bis zu 600.000 Absolventen in Ingenieurfächern die Universitäten. In Indien sollen es rund 350.000 sein. Nun ist Quantität nicht gleich Qualität. Ich glaube, dass unsere Absolventen Weltklasse sind und überall bestens mithalten können. Auch kann man Deutschland mit China und Indien allein wegen ihrer so unterschiedlich großen Bevölkerungszahl nicht wirklich miteinander vergleichen. Dennoch habe ich den Eindruck, dass das Interesse an Ingenieur-Fächern in anderen Ländern viel größer ist als bei uns. Zweimal im Jahr, bei der Bewerbung um Studienplätze, stehen wir Ingenieure eher mit Medizin, BWL und Jura in Wettbewerb als mit China oder Indien.

Die Technischen Universitäten sind historisch betrachtet Newcomer. Und sie waren am Anfang sogar echte Underdogs: Entstanden sind wir aus polytechnischen Schulen, den Gewerbe- und Industrieschulen, dem preußischen Gewerbeinstitut, den Bau- und Ingenieurschulen. Zwischen 1877 und 1890 benannten sich die ehemaligen Polytechnischen Schulen in Technische Hochschulen um.

Was daraus entstehen kann, haben seitdem zahlreiche Diplom-Ingenieure bewiesen:

Fritz Sennheiser wollte eigentlich Gartenarchitekt werden. Glücklicherweise entschied er sich 1932 zum Studium der Elektrotechnik an der TH Berlin. Das war sehr gut für die Wissenschaft und auch sehr gut für den Standort Deutschland: Denn die Marke Sennheiser steht für hochentwickelte Mikrofon- und Kopfhörer-Technologie. Sennheiser ist ein sehr erfolgreiches Familienunternehmen, das mit 2100 Mitarbeitern weltweit aktiv ist und 2009 laut Geschäftsbericht 390 Millionen Euro umgesetzt hat.

Studierende vor Rechner (© Leibniz Universität Hannover)

Ein anderer Ingenieur, der Großes geleistet hat: der „Windenergiepapst" Ulrich Hütter. Ein begeisterter Segelflieger, der schon als Maschinenbaustudent ein richtungsweisendes Segelflugzeug entwickelt hatte. Nach dem Studium an der TH Stuttgart begann er ab 1940 Windenergieanlagen von 5 bis 50 kW Leistung zu bauen und wandte weltweit als Erster die Grundsätze der Flugzeug-Aerodynamik auf Rotorblätter von freifahrenden Turbinen an, also Windturbinen. Nach dem Krieg widmete sich Hütter ausschließlich der Windkraft und konstruierte 1957 eine 100-kW-Windenergieanla-

ge, die StGW-34, deren drehbare Flügel erstmals aus Glasfaserverbundwerkstoffen erstellt wurden. Das war ein Werkstoff, den Hütter aus dem Segelflugzeugbau kannte. Die Anlage gilt als Meilenstein der Geschichte der Windenergienutzung und als Ur-Muster aller modernen freifahrenden Turbinen. Die schaffen heute statt 100-Kilowatt (also 100.000 Watt) 1 bis 6 Megawatt (also 1 bis 6 Millionen Watt) als Nennleistung großer Windenergieanlagen. Ihm und seinen Nachfolgern ist es nicht nur gelungen, die Kompetenz in Deutschland zu halten, sondern deutsche Firmen machen in diesem Segment gute Geschäfte und schaffen neue Arbeitsplätze. Siehe Energiewende.

Lernende Studierende im großen Lesesaal der Universitäts- und Landesbibliothek (© TU Darmstadt/Andreas Arnold)

Noch ein visionärer Ingenieur: Herrmann Kemper, der Erfinder der Magnetschwebebahn, störte sich schon als Gymnasiast am Gerüttel bei Zugfahrten. Hermann Kemper studierte Elektrotechnik an der Technischen Hochschule Hannover und reichte 1934 einen Patentantrag über eine „Schwebebahn mit räderlosen Fahrzeugen, die an eisernen Fahrschienen mittels magnetischer Felder schwebend entlanggeführt wird" ein. Zur Realisierung kam es erst 30 Jahre später, Messerschmitt-Bölkow-Blohm (MBB) baute in München das erste funktionierende Modell einer Magnetbahnstrecke.

Der Rest ist bekannt: Eine Transrapid-Teststrecke im Emsland wurde gebaut, verschiedene Transrapid-Strecken diskutiert, zwischen Berlin und Hamburg oder zwischen der Münchner City und dem Flughafen. Aber nichts davon wurde realisiert. „Wahrscheinlich schaffen es die Chinesen schneller als die Deutschen", hatte Hermann Kemper einmal gesagt. Hat er leider Recht gehabt: In Shanghai verkehrt die erste kommerzielle Transrapid-Strecke zwischen Flughafen und Stadt.

Viele andere Geschichten könnte man erzählen, von deutschen Ingenieuren, die wunderbare Technologien erfunden und weiterentwickelt haben, deren wirtschaftlicher Erfolg aber bedauerlicherweise nicht im Lande gehalten werden konnte. Denken wir an Computer (Konrad Zuse, Dipl.-Ing.), Kameras, Faxgeräte (Rudolf Hell, Dipl.-Ing.), Farbfernseher (Walter Bruch, Dipl.-Ing.). Das nächste Opfer könnte die Mikroelektronik sein. Doch bleiben wir optimistisch.

Bei aller gebotenen Bescheidenheit: Man kann die Rolle der Technischen Universitäten für den wirtschaftlichen Aufschwung der letzten 60 Jahre gar nicht überbewerten: Unternehmen wie Daimler, Bosch, Siemens oder Volkswagen sind von dem Ingenieurnachwuchs der Technischen Universitäten, selbstverständlich auch der Ingenieurschulen und der Fachhochschulen, aufgebaut worden.

Wir haben die Menschen qualifiziert, die große Unternehmen nach vorn gebracht haben. Das Magazin Wirtschaftswoche hat einmal die Universitäten ermittelt, an denen die meisten Dax-Vorstände studiert haben: 31 Dax-Vorstände stammten von TU9-Universitäten. Wenn man alle Universitäten mit technischen Fakultäten hinzuzählt, kommen 37 deutsche Dax-Vorstände von technisch orientieren Universitäten. Verglichen mit 52 Dax-Vorständen, die an anderen Universitäten studiert haben, ist das sehr vorzeigbar.

Wo stehen wir heute?

Die Technischen Universitäten leisten einen enormen Beitrag zur Forschung: Forscher in den Ingenieurwissenschaften und Naturwissenschaften liefern höchste Qualität bei den Grundlagen. Sie sind wichtige Akteure und

Partner für nationale Programme, Brückenbauer der deutschen Ingenieur- und Naturwissenschaften in andere Länder, leistungsorientiert und erfolgreich.

Die Technischen Universitäten bilden Ingenieure aus, die über bestehende Grenzen des Wissens hinausgehen. Sie leisten die Qualifikation des Nachwuchses, der auf dem internationalen Arbeitsmarkt nicht nur mithalten kann, sondern Standards setzt.

Große Herausforderungen brauchen bestmögliche Qualifikation: Deshalb laden wir unsere Studierenden zum Abenteuer Forschung ein und bieten ihnen an, eine forschungsorientierte Qualifikation bis zum Master aufzubauen. Wir müssen aber noch mehr tun, um den Nachwuchsmangel in den Ingenieurfächern zu lösen.

Dafür brauchen wir allerdings auch adäquat ausgestattete Universitäten. Wenn wir uns mit dem MIT und der ETH Zürich messen wollen – und das wollen wir gern – brauchen wir einen gewissen Standard. Dies erwarten unsere Studierenden. Sie fordern zu Recht eine gute Betreuung, eine gute Ausstattung der Universität, genug Plätze in den Laboren. Dies gilt verschärft mit Abschaffung der Wehrpflicht und den doppelten Abiturjahrgängen. Und hier setzen wir uns für alle Universitäten mit technischen Fakultäten ein, nicht nur für die TU9.

Studenten im Mathematikgebäude der TU Berlin
(© TU Berlin/Ulrich Dahl)

Die dritte Säule ist die der Innovation. Die Technischen Universitäten sind ein elementarer Bestandteil des Innovationskreislaufs. Wir leisten unseren Beitrag, um die deutsche Wirtschaft im weltweiten Wettbewerb führend zu halten: durch Auftragsforschung, Kooperationen mit Unternehmen, durch Industriepromotionen. Ein beachtlicher Anteil unserer Professoren wechselt zwischen Wirtschaft und TU. Dies stellt sicher, dass auf beiden Seiten Verständnis für die Belange des Partners herrscht. Und es fördert die Zusammenarbeit. Man sollte auch nicht unterschätzten, wie groß unser Einfluss bei Investitionsentscheidungen internationaler Unternehmen ist:

Dem VII. AmCham Business Barometer zufolge, herausgegeben von der American Chamber of Commerce, äußerten sich viele Interviewpartner ausgesprochen positiv über die „Weltklasseleistungen“ deutscher F&E-Abteilungen und die Kooperation mit den deutschen Universitäten und Forschungszentren. Dies sei ein wesentlicher Grund dafür, dass zahlreiche US-Unternehmen in Deutschland Forschungs- und Entwicklungszentren mit überregionaler, teils

Über TU9

TU9 bietet seinen Service für Deutsche Schulen im Ausland seit 2005 an und hat zudem ein Alumninetzwerk für DS-Absolventen gegründet, die heute an einer TU9-Universität studieren. In dem Alumninetzwerk können Studierende Kontakte knüpfen und an ihrer ehemaligen Deutschen Schule als TU9-MINT-Botschafter wirken.

Schüler an Deutschen Schulen im Ausland können mit TU9-Studenten und -Studentinnen Kontakt aufnehmen und sich individuelle Informationen zum Studienstart holen. Gleichzeitig bietet das Webportal viele Informationen rund um das Studium in Deutschland.

Für Studienberater an den Deutschen Schulen bietet TU9 weiterhin den bewährten Beratungsdienst an: Studienberater können bei Fragen und Anregungen mit TU9 in Kontakt treten, Informationsmaterial anfordern oder einen Schülerbesuch an einer TU9-Universität anfragen.

Weitere Informationen: www.tu9.de/dana

Vor dem Brandenburger Tor (v. l. n. r.): José Roberto Johannes Bonilla Sessler aus El Salvador (studiert an der TU Darmstadt, von der DS San Salvador, Antiguo Cuscatlan, El Salvador), Beatriz Welter aus Brasilien (studiert an der TU München, vom Colegio Humboldt, São Paulo, Brasilien), Ana Kosareva aus Litauen (studiert an der TU Berlin, vom Uzupis Gymnasium in Vilnius, Litauen), Kenneth Chu Sam aus Ecuador (studiert am Karlsruher Institut für Technologie, vom Colegio Aleman Humboldt, Guayaquil, Ecuador)

sogar globaler Verantwortung installiert haben und auch künftig in diese investieren werden.

Die American Chamber folgert zu Recht: Bildungs-, Forschungs- und Technologiepolitik sind Innovationstreiber. Sie tragen entscheidend zur wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit eines Landes und dessen Rolle im internationalen Wettbewerb um Innovationsführerschaft bei.

Welche Handlungsempfehlungen lassen sich daraus ableiten?

Es ist empirisch nachgewiesen, dass Bildungsinvestitionen einen positiven Einfluss auf das reale Wirtschaftswachstum haben. Bei den einschlägigen Indikatoren zur Verfügbarkeit von sogenanntem „Humankapital" (ich mag diesen Begriff eigentlich nicht und verwende ihn hier trotzdem) liegt Deutschland meist im Mittelfeld, teilweise sogar dahinter:

Bei den Hochschulabsolventen in Naturwissenschaften und Technikfächern aller neuen Hochschulabschlüsse liegt China mit 47 % auf Platz eins, Deutschland mit 27 % auf Rang 6 von den 35 zugrunde gelegten OECD-Ländern (Quelle: acatech mit Verweis auf OECD 2006). Der Durchschnitt dieser Länder lag bei 21 %.

Bei PISA war Finnland mit 20,9 % Spitzenreiter bei den Schülern, die die schwierigsten Aufgaben im Bereich Naturwissenschaften lösen konnten. Der Durchschnitt lag bei 9 %. Deutschland lag mit 11,8 % leicht darüber, was Platz 8 von 30 bedeutete. Das mag man noch in Ordnung finden (ich mag mich damit nicht zufriedengeben).

Schwieriger wird es bei den privaten Bildungsausgaben: Japan mit 2,9 % auf Platz 1, Deutschland mit 0,7 % knapp unter Durchschnitt (0,8 %) und damit auf Platz 11 von 25. Bei der Anzahl der Forscher pro 1.000 Beschäftigter sieht es so aus: wieder Finnland auf Rang 1 (mit 16,2 %), Deutschland auf Platz 16 von 30 und damit durchschnittlich. Richtig weh tut es, wenn man die gesamten sowie die öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP betrachtet. Da ist Island (!) auf Platz 1. Und Deutschland auf den Plätzen 22 (von 25) bzw. 25 (von 28). Im Bildungsbereich besteht somit Handlungsbedarf. Und manchmal steht uns unser geschätztes föderales System dabei leider etwas im Weg.

Wir stehen heute vor zwei wichtigen Aufgaben: Wir müssen den Technikstandort Deutschland und seine Technischen Universitäten international weiter profilieren. Und wir müssen die Nachwuchsprobleme bei Fachkräften, vor allem bei Ingenieuren und Naturwissenschaftlern, lösen.

Um dies zu schaffen, engagieren wir von TU9 uns seit Jahren bei den Deutschen Schulen im Ausland: Wir informieren die DS-Schüler über ein MINT-Studium in Deutschland und betreuen sie mit unserem Alumninetzwerk, viele der Schüler kommen zu uns und wir freuen uns darüber – denn wir brauchen sie.

Wo wollen wir 2050 sein?

Wenn Deutschland auch 2050 in der Weltliga oben dabei sein möchte, neben Spielern wie China oder Indien, dann müssen Bildung und Forschung unterstützt und ausgebaut, der Nachwuchs weiterhin fundiert ausgebildet und weiterqualifiziert werden. Dann darf auch das Niveau nicht reduziert werden.

acatech, die Akademie der Technikwissenschaften Deutschland, hat kürzlich in einem Internationalen Benchmark die Innovationssysteme weltweit analysiert und geprüft, wo Deutschland im internationalen Vergleich steht. Demnach muss Deutschland seinen Rückstand bei den Bildungsausgaben aufholen. Zugleich muss die Qualität der Bildungsinstitutionen verbessert werden – mehr Geld allein wird nicht zum gewünschten Ziel führen.

Gegen den auf absehbare Zeit zunehmenden Ingenieurmangel ist die Attraktivität der MINT-Fächer und des Ingenieurberufes zu erhöhen. Selbstkritisch ist hier anzumerken: Es muss uns gelingen, die Schwundquoten in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen signifikant zu senken. Und wir müssen mehr Frauen und Personen mit Migrationshintergrund für ein MINT-Studium gewinnen.

Doch ich möchte optimistisch sein: Wenn alle Akteure in den Schulen, den Deutschen Schulen im Ausland, den Universitäten und – nicht zuletzt – hoffentlich auch die politisch Verantwortlichen mit Weitblick agieren, gern mit der Perspektive 2050, dann werden wir es auch schaffen. ◂◂

Prof. Dr.-Ing. Erich Barke

Erich Barke (Jg. 1946) 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 sowie als Gründungsdekan des Fachbereichs Informatik gewirkt. Prof. Barke ist Berater und Aufsichtsratsmitglied bei verschiedenen großen Industriefirmen, Autor bzw. Mitautor von über 170 wissenschaftlichen Veröffentlichungen und erfahren als Gutachter für DFG, BMBF und EU.

Von 2008 bis 2011 war Erich Barke TU9-Vize-Präsident. Seit Januar 2013 ist er neben seinem Amt als Präsident der Leibniz Universität Hannover zusätzlich Präsident der Niedersächsischen Technischen Hochschule, einer Allianz von drei Technischen Universitäten.

Besuchen Sie unsere Homepage: 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)!

Das Istanbul Lisesi und der Verein MINT-EC

Volker Schult

Schule und Schulziel

Das Istanbul Lisesi ist durch die Deutsche Abteilung sowohl staatliche Schule (Gymnasium in Trägerschaft der Türkischen Republik) als auch deutsche Auslandsschule. Dieser Doppelcharakter wird im Schulprogramm und in der täglichen pädagogischen Arbeit deutlich. Das Istanbul Lisesi gehört zu den 140 Deutschen Auslandsschulen, die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) des Bundesverwaltungsamts im Auftrag des Auswärtigen Amts und unter Mitwirkung der Länder personell, finanziell und pädagogisch betreut werden.

Insofern unterstützt die Deutsche Abteilung am Istanbul Lisesi als deutsch – türkische Begegnungsschule die Ziele der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und strebt als Teil des Qualitätsnetzwerks deutscher Auslandsschulen durch ihre pädagogische Arbeit, hohe Leistungsstandards und die stetige Qualitäts- und Profilentwicklung einen herausragenden Platz im nationalen und internationalen Bildungswettbewerb an. Im Rahmen der Bund-Länder Inspektion (BLI) erfolgte 2009 die externe Überprüfung der Schulentwicklung am Istanbul Lisesi. Dem Istanbul Lisesi wurde im Anschluss an die BLI das vom Bundespräsidenten unterzeichnete Gütesiegel „Exzellente Deutsche Auslandsschule" verliehen.

Eingang des Istanbul Lisesi

Das Istanbul Lisesi ist ein Gymnasium mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Schwerpunkt. Die Fächer Mathematik, Physik, Chemie, Biologie werden auf Deutsch von ausschließlich deutschen Lehrkräften vertreten. In den Vorbereitungsklassen und in der 9. Jahrgangsstufe unterrichten deutsche und türkische Lehrkräfte in Tandems die Fächer Deutsch und Englisch.

Die Aufnahme an das Istanbul Lisesi erfolgt ab der 9. Jahrgangsstufe nach einem zentralen Leistungsranking. 180 Schüler/innen pro Jahr werden aus den ersten ca. 1.200 von ungefähr eine Million Schüler/innen aufgenommen. Unsere insgesamt 900 Schüler/innen werden von 34 deutschen und 46 türkischen Lehrkräften unterrichtet.

Die Deutsche Abteilung am Istanbul Lisesi ist einerseits Teil der Schule in Trägerschaft der Türkischen Republik und arbeitet zum anderen wie eine Deutsche Auslandsschule mit einem spezifischen Unterrichtsprogramm und bikulturellem Schulziel. Sie hat die Aufgabe, türkische Schüler auf die Hochschulreifeprüfung oder auf das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz Stufe II (DSD II) vorzubereiten. Gleichzeitig erwerben die Schüler das türkische Lise-Diplom. 1999 startete der erste Abiturjahrgang und legte 2002 die Prüfungen ab. Seitdem nehmen mit großem Erfolg jedes Jahr über 100 Schülerinnen und Schüler an den Prüfungen teil. Seit 2010 wird ein gemeinsames Abitur mit der Deutschen Schule Istanbul durchgeführt.

Ein besonderes Profil des Istanbul Lisesi ist die seit 2009 bestehende Vollmitgliedschaft im Verein mathematisch-naturwissenschaftliches Excellence-Center an Schulen e. V. (MINT-EC e-V.). Das Istanbul Lisesi ist z. Zt. die einzige aus Deutschland geförderte Auslandsschule weltweit, die Mitglied in MINT-EC ist. Im Jahr 2012 erfolgte die Wiederzertifizierung des Istan-

Praxis wird großgeschrieben

bul Lisesi, sodass die Mitgliedschaft für weitere drei Jahre besteht. Ziel ist es, den Unterricht in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) zu verbessern und die Schüler individuell zu fördern.

Seit dem Wintersemester 2011/12 besteht des Weiteren für besonders begabte Schüler der Klassenstufen 11 und 12 die Möglichkeit, ein Früh-/Fernstudium an der Technischen Universität Kaiserslautern in den Fächern Mathematik, Physik, Elektrotechnik und Informationswissenschaften zu beginnen. Besonders begabte Schüler und Schülerinnen haben in den Mathematik und Physik erste universitäre Leistungsnachweise erbracht. Eine Internetplattform der TU bietet im Fach Physik vielfältiges Anschauungsmaterial (z. B. Animationen zu in den Präsenzveranstaltungen durchgeführten Experimenten) und Betreuungsangebote. Unsere Schüler bekommen so einen ersten intensiven Eindruck von der Lehr- und Lernkultur sowie des Anforderungsniveaus einer deutschen TU. Die teilnehmenden Schüler streben ein naturwissenschaftliches Studium in Deutschland an.

Der Verein MINT-EC

Der Verein mathematisch-naturwissenschaftliches Excellence-Center an Schulen e. V. (MINT-EC e-V.) ist ein im Jahr 2000 in Berlin gegründeter gemeinnütziger, von Arbeitgebern ins Leben gerufener Verein.

Er besteht aus einem Netzwerk von Schulen mit besonderem mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunktprofil. Zurzeit sind mehr als 160 Schulen aus den verschiedenen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland Mitglieder.

Ziel ist es, den Unterricht in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) zu verbessern und die Schüler persönlich zu fördern.

Das Istanbul Lisesi als Mitglied im MINT-EC

Nach einem umfangreichen Aufnahmeverfahren erhielt das Istanbul Lisesi im Jahr 2009 die Vollmitgliedschaft. Sie ist damit die einzige aus Deutschland geförderte Auslandsschule weltweit, die Mitglied in dem Verein ist.

Von der Mitgliedschaft im MINT-EC e. V. profitieren Schülerinnen und die Schüler des Istanbul Lisesi in vielfältiger Weise. Sie erhalten Zugang zu einem Netzwerk exzellenter mathematisch-naturwissenschaftlicher Schulen aus ganz Deutschland, Firmen, Verbänden, Vereinen, Hochschulen, Bildungs- und Forschungseinrichtungen. Die so entstehenden Bindungen zwischen Schule, Wirtschaft und Wissenschaft realisieren einen effektiven Arbeits- und Erfahrungsaustausch.

Die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern des Istanbul Lisesi an vielfältigen MINT-Camps in den vergangenen Jahren waren die Höhepunkte in der Zusammenarbeit mit MINT-EC. In diesen Camps werden die Schülerinnen und Schüler an die Bearbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen in verschiedenen Bereichen der Naturwissenschaft praxisorientiert herangeführt. Sie erhalten einen Einblick in

„MINT-Camp" bei Mercedes Benz Türkei

wissenschaftliches Arbeiten und Forschen und damit eine Hilfestellung bei der späteren Studienwahl.

Die bisherigen MINT-Camps stießen bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Istanbul Lisesi durchweg auf eine sehr positive Resonanz, was sich zum einen in den Erlebnisberichten (http://www.istanbullisesi.net) und zum anderen am wachsenden Interesse, an der Teilnahme an MINT-Camps, bemerkbar macht.

Für unsere Schüler ergeben sich daraus positive Auswirkungen. Zum einen können sie in einen qualifizierten Austausch mit deutschen Schülern, zum anderen in Kontakt mit Hochschulen, aber auch bedeutenden Unternehmen in Deutschland und in der Türkei treten. Damit eröffnen sich für unsere Schüler zahlreiche Perspektiven über den eigentlichen Unterricht hinaus.

Kooperationspartner und MINT Camps am Istanbul Lisesi

Im Jahr 2008 schlossen wir ein Kooperationsabkommen mit Mercedes Benz Türkei ab und 2010 mit Siemens Türkei. Aufgrund der sehr guten Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit MINT-EC möchten wir als Istanbul Lisesi auch einen Beitrag zu diesem Netzwerk leisten. Ähnlich, wie beim MINT-Camp im Oktober 2009 in Istanbul, bei dem Mercedes Benz Türkei organisatorische, fachliche und auch teilweise finanzielle Hilfe übernommen hat, haben wir im Oktober 2012 in Zusammenarbeit mit Siemens Türkei und Mercedes Benz Türkei wieder ein MINT-Camp in Istanbul durchgeführt.

Istanbul Lisesi – Preisträger der Exzellenzinitiative innovatives Lernen des Auswärtigen Amtes

Am Donnerstag, den 13. September 2012 veranstaltete das Auswärtige Amt das 2. Bildungsfest in Berlin. Staatsministerin Cornelia Pieper hatte dafür den Wettbewerb „Exzellenzinitiative innovatives Lernen" ausgeschrieben. Die Exzellenzinitiative ist eine Ausstattungs- und Qualifizierungsinitiative. Sie fördert zukunftsweisende pädagogische Innovationen an ausgewählten Deutschen Auslandsschulen und unterstützt die zukunftsrelevanten Kompetenzen besonders im MINT-Bereich.

Das Istanbul Lisesi wurde als einer der Preisträger durch Staatsministerin Pieper an dem Abend in Berlin ausgezeichnet. Das Preisgeld des Auswärtigen Amts zusammen mit der Unterstützung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) ermöglicht dem Istanbul Lisesi die Modernisierung von drei naturwissenschaftlichen Fachräumen und zweier

Computerräume. Dadurch wird in Zukunft ein zeitgemäßer schülerzentrierter Unterricht in den MINT-Fächern auch ausstattungstechnisch ermöglicht. Ziel hierbei ist eine Erhöhung der Anzahl von Schülerexperimenten im Rahmen der Implementierung unserer Methoden- und kompetenzorientierten Schulcurricula in diesen Fächern.

Experimentelles Arbeiten ist ein fundamentaler Bestandteil der naturwissenschaftlichen Ausbildung. Die Schüler sollten im Plenum wie in Kleingruppen arbeiten können. Dabei verwenden sie „klassisches" Arbeitsmaterial (z. B. Arbeitsblätter) ebenso wie Modelle, die das selbstständige und kreative Erarbeiten von Themen ermöglichen. Im Sinne von eigenverantwortlichen Lernen und des neu einzuführenden kompetenzorientierten regionalen Schulcurriculums ist ein auf Schülerexperimente sowie Gruppen- und Projektarbeit gestützter Unterricht unverzichtbar.

DFU-Konzept mit integriertem Methodencurriculum

Da unsere Schüler in der Regel nach der 8. Klasse ohne Deutsch- und ohne moderne Methodenkenntnisse an das Istanbul Lisesi kommen, werden in der Vorbereitungsklasse drei Wochenstunden naturwissenschaftlicher Unterricht in Tandems von einem deutschen Fachlehrer in Kooperation mit einer türkischen Deutschlehrerin unterrichtet (wechselnde Lerngruppen). Dieses Vorgehen dient dem gleichzeitigen Erwerb der Fachsprache und grundlegender naturwissenschaftlicher Methoden. Durch eine Lernspirale erwirbt eine Schülergruppe fachsprachliche Kenntnisse bei türkischen Lehrkräften, während die deutsche Lehrkraft Schülerexperimente anleitet, zu eigenverantwortlichem Lernen hinführt und Kompetenzen im methodischen Bereich vermittelt. Entsprechend unseres Methodencurriculums werden u. a. Mindmapping, Präsentationstechniken, Versuchsprotokolle, verbindliche Gesprächsregeln, Gruppenarbeitstechniken und Internetrecherche systematisch eingeführt. In den folgenden Jahrgangsstufen ist die Anwendung und Erweiterung der Methoden verbindlich in den Jahresplänen der einzelnen Fächer verankert.

Zugleich können nach Abschluss der Modernisierungsmaßnahmen fächerübergreifende Unterrichtsprojekte wie „Regenerative Energien" mit MINT-EC Schulen in Deutschland und gleichzeitiger Vernetzung mit der TU Kaiserslautern umgesetzt werden. Als übergeordnetes Projektthema stellen wir uns „Regenerative Energien" vor. In Deutschland wurde bereits die Energiewende hin zu regenerativen Energien eingeleitet. Auch die Türkei wird sich dem weltweiten Trend nicht entziehen können und verfügt, was Wasser-, Wind- und Solarkraft betrifft über ein entsprechendes Potenzial. In den Curricula der Fächer Physik, Biologie und Chemie finden sich entsprechende Bezüge zu dem Thema. Konkret: In Physik Klasse 11 wird das Generatorprinzip im Rahmen der Induktion betrachtet. In Chemie wird auf die Speicherung

Übergabe der Urkunde durch Staatsministerin Pieper

von Energie in Batterien und Akkus eingegangen und in Biologie könnte man den Klimawandel thematisieren.

Grundvoraussetzung für die Umsetzung sind modern ausgestattete Fachräume. Dadurch werden die Schüler in die Lage versetzt, in Lerninseln eigenständig und eigenverantwortlich ihre Teilthemen zu bearbeiten. Dies kann auch jahrgangsübergreifend auf verschiedenen Ni-

veaustufen mit der Stamm-Experten-Methode geschehen. Die Experimente werden gefilmt und von einer Expertengruppe am Computer bearbeitet. Auf einer Internetplattform werden die Ergebnisse den anderen Schulen zur Verfügung gestellt. Bei besonders schwierigen Problemen werden unsere „Frühstudenten" der TU Kaiserslautern als Unterstützer eingeschaltet. Über diese Studenten können die Ressourcen der Technischen Universität genutzt werden. Nachdem sich die Stammgruppen (ein Experte für ein Teilthema aus jeder Schule) gebildet haben, werden alle anderen Schüler über die Ergebnisse informiert. Da jetzt jeder über alle Projektthemen informiert ist, soll an jeder Schule eine zusammenfassende Präsentation zu allen Teilaspekten des Projektes erfolgen. Sollten neue Problemstellungen erwachsen, kann dies in eine längerfristige Zusammenarbeit münden.

Insgesamt erfordert dieses Projekt ein hohes Maß an Präzision, verbindlichen Absprachen, ständiger Evaluation und Zuverlässigkeit. Somit erwerben die Schüler nicht nur fachliche und methodische, sondern auch kommunikative, interkulturelle und persönliche Kompetenzen. Ein besonders für das Istanbul Lisesi erstrebenswerter Schwerpunkt hierbei ist eine stärkere Vernetzung mit innerdeutschen MINT-EC Schulen und universitären Einrichtungen. ◂◂

Kontakt

Dr. Volker Schult, Leiter der Deutschen Abteilung des Istanbul Lisesi

MINT-Lernen an der Deutsch Europäischen Schule Singapur (GESS), Sonderpreis der TU9

Michael Kaus

Die Entwicklung des Lernens in den MINT-Fächern (MINT: **M**athematik, **I**nformatik, **N**aturwissenschaft und **T**echnik) ist ein wichtiges Schulentwicklungsthema an der GESS. Nachfolgend wollen wir die Kerngedanken des sich darauf beziehenden Konzeptes „Experimentalstudio MINT: Polytechnik und Design für die Zukunft" darstellen. Für dieses Konzept wurde die GESS von der Jury des Auswärtigen Amtes anlässlich des internationalen Bildungsfestes im September 2012 ausgezeichnet und erhielt darüber hinaus den Sonderpreis des Verbandes der führenden technischen Universitäten Deutschlands TU9.

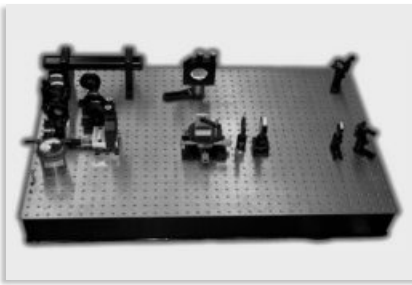
Experimentalstudio MINT: Polytechnik und Design für die Zukunft

Die systematische Entwicklung relevanter fachlicher und fachübergreifender Fähigkeiten ist als Grundidee *holistischer Bildung* fest an der GESS verankert. Unsere Schülerinnen und Schüler sollen so noch besser vorbereitet werden, die Herausforderungen einer technologisch geprägten Gesellschaft als mündige Mitglieder zu bestehen. In diesem Sinne wird das MINT Lernen an der GESS weiterentwickelt und die nachfolgenden Ziele angestrebt:

- Der erfolgreiche Übergangs in tertiäre Bildungswege soll erleichtert werden.
- MINT-Begabte beider Geschlechter sollen besser gefördert werden.
- Der Anteil von Schülerinnen an weiterführenden MINT-Aktivitäten soll erhöht werden.
- Die methodische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler soll verbessert werden.
- Die mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundlagen sollen zum besseren Verständnis technologischer Konzepte und Entwicklungen vertieft werden.
- Im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern aus dem MINT-Bereich regionaler und internationaler Bildungseinrichtungen sollen sich die Schülerinnen und Schüler der GESS noch besser behaupten können.
- Soziale Kompetenz und naturwissenschaftlich-technologisches Know-How sollen als gleichwertige Säulen des Fortschrittes erkannt und erlebt werden.

Robocup Junior Projekt

Projektteam der Begabtenförderung



Versuchsprojekt Interferometer

- Schülerinnen und Schüler sollen verantwortungsvollen Umgang mit modernen Technologien lernen.

Die zur Zielerreichung nötigen Elemente des Lernens und Lehrens werden zu Bausteinen gefügt, die nachfolgend kurz dargestellt werden. Leitgedanken für das Zusammenfügen sind:

- Alle Bausteine und Elemente sind flexibel bezüglich ihrer Anforderungen und bearbeitbaren Zielstellungen.
- Alle Bausteine sind für sich alleine sinnvoll und nutzbar, Synergien sind erwünscht und möglich, auch mit Fächern außerhalb des eigentlichen MINT-Spektrums wie Bildende Kunst und gestalterisches Lernen.
- Die Verknüpfung der Einzelelemente kreiert Möglichkeiten, die mehr als ihre bloße Addition sind.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen regelmäßig an internen, regionalen und überregionalen Wettbewerben teilnehmen.
- Pädagogische und fachliche Ziele stehen im Einklang, alle Bausteine lassen sich gut an unterschiedliche Lernsituationen anpassen.

Baustein 1: Entwicklung von Projektmanagement-Fertigkeiten bei Schülerinnen und Schülern

Die dabei gewonnenen Fertigkeiten und Erfahrungen sind Schlüsselfertigkeiten bei der arbeitsteiligen Bearbeitung komplexer Aufgabenstellungen in allen MINT Bereichen. Sie sind darüber hinaus aber auch kennzeichnend für viele andere Prozesse moderner Gesellschaften. Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sich komplexe Aufgaben im Team besser lösen lassen. Sie lernen, wie sich individuelle Stärken in konstruktiver Weise ergänzen. Sie lernen, Ressourcen zu verwalten, zeitlich richtig zu organisieren und Schwerpunkte zu setzen. Unsere Schülerinnen und Schüler werden so in besonderer Weise auf die Anforderungen ihres späteren Lebens vorbereitet.

Team im Physikwettbewerb 2012

Produktdesign und Prototypenbau 8. Klasse

Baustein 2

Die *Nutzung moderner Ausrüstung und Materialien* hilft den Schülerinnen und Schülern, ein Gefühl für die Vielfalt von Möglichkeiten zu bekommen, nützliche Produkte zu entwerfen und zu produzieren. Es entstehen dabei auf natürliche Weise gute Anknüpfungsmöglichkeiten mit Universitäten und Industrieunternehmen, bereits bestehende Verbindungen können vertieft werden. Ein wichtiges Element dieses Bausteins ist die Nutzung von CAD (Computer Aided Design) und CAM (Computer Aided Manufacturing). 3D-Drucker und Laser-Schneider repräsentieren Technologien, die aktuell in der Industrie und in regionalen Bildungseinrichtungen benutzt werden. Die Schülerinnen und Schüler werden von einfachen Modellen, die grundlegende handwerkliche und künstlerische Fertigkeiten erfordern, hin zu Lösungen geführt, die professionelle Gestaltungs- und Fertigungsprozesse beinhalten.

Baustein 3: Lernen von interdisziplinärem Arbeiten

Schülerinnen und Schülern erfahren die interdisziplinäre Natur alltäglicher Prozesse. Sie erleben das Zusammenwirken fundamentaler Einzeldisziplinen wie Naturwissenschaften, Mathematik und Bildende Kunst. Dadurch soll in motivierender Weise ihr Interesse am Lernen und an den Einzelfächern gestärkt werden.

Baustein 4: Weiterführendes Lernen besonders begabter Schülerinnen und Schüler im MINT-Bereich

Für besonders begabte Schülerinnen und Schüler soll die Möglichkeit geschaffen werden, ihr Wissen über den Fachunterricht hinaus theoretisch und praktisch zu vertiefen. Sie sollen Erfahrung sammeln bei der Formulierung und konkreten Bearbeitung anspruchsvoller Fragestellungen zu relevanten Themen wie beispielsweise des Energiemanagements oder in der experimentellen Bearbeitung von einfachen Fragen der Grundlagenforschung. Das soll ihnen helfen, ihren Fähigkeiten und Talenten entsprechende weitere Fertigkeiten zu erwerben und auszubauen.

Allen Bausteinen ist gemeinsam, dass sie Teil eines projektbezogenen Lernens sind. Dessen Kernidee ist, dass Sachinhalte, wie sie in den Fachcurricula hinterlegt sind, anhand von konkreten Aufgabestellungen innerhalb von Projekten gelernt und gelehrt werden. Die Fachinhalte ergeben sich in diesem Konzept natürlicherweise aus dem Kontext der Aufgaben und sind so über die curricularen Aspekte hinaus miteinander verknüpft. Die Projekte werden von den Schülerinnen und Schülern weitgehend selbst gestaltet. Der Lehrer hat verschiedene Rollen, die je nach Kenntnisstand und Projektfortschritt unterschiedliches Gewicht haben und teilweise über das traditionelle Rollenverständnis hinausgehen. Typische Rollen sind die als Wissensvermittler, sowie als Unterstützer, Moderator, Berater und gelegentlich auch als kritischer Frager und Mahner.

Der Sonderpreis der TU9 wird konkret als eine Seminarreihe von 4 interaktiven Wissenschaftsseminaren mit den Universitäten Darmstadt, Hannover, und Dresden sowie dem Karlsruher Institut für Technologie (KIT) umgesetzt. Dozenten aus Deutschland werden über die Videokonferenzsysteme der Universitäten und des Global School Projektes der GESS mit Schülerinnen und Schülern in Singapur in Verbindung treten und interaktive Seminarveranstaltungen durchführen, die zum Teil auch experimentelle Anteile haben. An mindestens einer Veranstaltung werden auch Schüler eines Gymnasiums in Deutschland teilnehmen.

Seitens der GESS wurden Ablauf und Themenfelder für die Seminarreihe vorgeschlagen und mit den Universitäten abgestimmt. Von der Geschäftsstelle der TU9 wurden die Kontakte zu geeigneten universitären Ansprechpartnern hergestellt.

- Im Themenfeld Erneuerbare Energien geht es um Windenergie und um die Strömungen an Flügeln von Windrädern.
- Im Themenfeld Materialwissenschaften geht es um Supraleitung und dünne Schichten.
- Im Themenfeld Nanotechnologie um die Herstellung von Nanostrukturen.
- Im Themenfeld Industriedesign stehen die Grundlagen und Methoden modernen Industriedesigns im Mittelpunkt der Veranstaltung.

Die Seminarreihe bildet zum einen den Rahmen für deutsche Universitäten, die in einer zunehmend wettbewerbsorientierten und internationalen Bildungslandschaft die Vielfalt eines MINT-Studiums an einer deutschen Universität zeigen können. Gleichzeitig ist sie aber auch ein Element der Weiterentwicklung der MINT-Ausbildung an der GESS. Einblicke in die aktuelle Spitzenforschung und die Begegnung mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sollen in motivierender Weise das Interesse der Schülerinnen und Schüler an MINT-Fächern wecken und vertiefen. Grundlagenfächer sollen in Anwendungsfeldern gezeigt werden, die im Rahmen des Unterrichtes an einer Schule nicht angemessen dargestellt werden können. Dabei soll auch deutlich werden, dass Frauen sowohl als Studentinnen als auch in wissenschaftlichen Führungspositionen in den MINT-Fächern inzwischen eine deutlich größere Rolle spielen, als das noch vor einigen Jahren der Fall war.

Zunächst stehen in dieser Seminarreihe physikalischen Themenfelder im Vordergrund, sofern man die klassische Fachdifferenzierung auf die komplexen Fragestellungen aktueller Forschung anwenden kann. Bei erfolgreicher Implementierung werden wir an der GESS prüfen, ob das Konzept auch auf die übrigen MINT-Fächer in ähnlicher Weise anwendbar ist und ob Veranstaltungen dieser Art noch besser und regelmäßig mit dem aktuellen Curriculum verknüpft werden können.

Im Fokus all dessen stehen für uns immer die Schülerinnen und Schüler. Alle beschriebenen konzeptionellen Ideen zur Verbesserung der Bedingungen unter denen Lernen in den MINT-Fächern stattfinden kann, werden kontinuierlich auf ihre Wirksamkeit geprüft, bewertet und nötigenfalls modifiziert.

Über die GESS

An der 1972 gegründeten Deutschen Europäischen Schule Singapur (GESS) werden heute rund 1.500 Schüler mit modernster Technologie unterrichtet. Die GESS führt vom Kindergarten bis zum Abitur und bietet alle deutschen Schulabschlüsse. Im Jahr 2005 wurde zusätzlich die Europäische Sektion gegründet, an der Schüler aus fast 50 Nationen bis zum International Baccalaureate (IB) geführt werden. Außerdem können die Schüler die Prüfungen zum DSDI und II ablegen. ◂◂

Kontakt

Michael Kaus
Koordination MINT Begabtenförderung GESS
German European School Singapore
72 Bukit Tinggi Road, Singapore 289760
Phone: +65 6469 1131
Mobile: +65 93384884
www.gess.sg
michael.kaus@gess.sg

Der „Transcontinental Classroom" – Ost und West wie Jin und Jang

Thomas Leitheiser

Januar 2011: Zwei Schulleiter treffen sich bei der großen Leitertagung der deutschen Auslandsschulen in Köln. Der eine, Christian Nitschke, leitet die Deutsch-Internationale Schule in Boston (GISB), der andere, Martin Fugmann, führt die Deutsch-Internationale Schule in Mountain View (Silicon Valley) in Kalifornien (GISSV). Beides vergleichsweise junge deutsche Auslandsschulen, die mit viel Erfolg betrieben werden und starke Wachstumszahlen aufweisen, beides aber auch Schulen mit noch recht kleinen Oberstufenklassen.

In Köln stellen sich, wie jedes Jahr, Deutsche Schulen aus aller Welt vor mit ihren erfolgreichen und innovativen Ideen. So auch zwei Schulen aus dem asiatischen Raum, die in einem kleinen Beitrag zeigen, wie sie mit Skype und Konferenztechnik miteinander in Kontakt treten, ja

Startschuss für den transkontinentalen Klassenraum im Dezember 2011 mit Schülern an der GISSV
Bild links: Stehend von links: Schulleiter Martin Fugmann, Deutschlehrer Thomas Leitheiser und Englischlehrerin Jenny Jungeblut
Bild Mitte: Mit Schülern an der GISSV und deren Partnern in Boston auf dem Bildschirm
Bild rechts: Der Blick auf den Bildschirm in Boston zeigt die Schüler in Mountain View sowie deren Schulleiter Martin Fugmann (stehend links) und deren Deutschlehrer Thomas Leitheiser (stehend rechts). Im kleinen Bild ist die Bostoner Schülergruppe zu sehen.

sogar manchmal gemeinsame Unterrichtsprojekte verabreden und durchführen. Der Bostoner und der kalifornische Schulleiter sind begeistert von dem, was sie da sehen. Sie sind sich sofort einig, dass dies auch den Unterricht in ihren Schulen bereichern sollte.

Juni 2011: Christian Nitschke ist an der Schule im Silicon Valley zu Besuch und weiht dort den Deutschlehrer und Oberstufenleiter Thomas Leitheiser in seine Pläne ein. Auch Leitheiser ist hochinteressiert und willigt ein, sich mit Judith Henke-Imgrund, seiner Deutschkollegin an der Schule in Boston in Verbindung zu setzen und das Projekt, das unterdessen den vorläufigen Namen „Global Classroom" bekommen hat, voranzutreiben.

Die Bostoner Schüler sowie die sie begleitende Lehrerin Judith Henke-Imgrund (links) machen sich auf dem Bostoner Flughafen bereit für den Flug nach Kalifornien, wo sie ihre Partnerschüler aus dem transkontinentalen Klassenraum „live" besuchen werden.

Juli 2011: Judith Henke-Imgrund und Thomas Leitheiser sind beide während des Sommers für einige Wochen in Deutschland und verabreden sich dort zu einer Arbeitssitzung, um über das Projekt „Global Classroom" zu beratschlagen. Die beiden kommen überein, das Projekt in das etwas bescheidener klingende „Transcontinental Classroom" umzubenennen – schließlich sind ihre beiden Schulen, deren Oberstufenschüler hier miteinander vernetzt werden sollen, zwar fast sechs Flugstunden und drei Zeitzonen voneinander entfernt, befinden sich aber immerhin auf nur einem Kontinent.

September 2011: Nachdem das neue Schuljahr begonnen hat, werden an den beiden beteiligten Schulen weitere Kolleginnen und Kollegen in die Idee der zukünftigen Zusammenarbeit eingeweiht und schließen sich an. Zunächst einmal – so der Grundgedanke – soll in den aktuellen 11. Klassen zusammengearbeitet werden. Gleichzeitig laufen in beiden Schulen technische Um- und Ausbauarbeiten an, die die zukünftige Vernetzung und Zusammenarbeit ermöglichen und sichern sollen.

Dezember 2011: An beiden Schulen ist die technische Ausrüstung mit modernster Konfe-

renztechnik in der Zwischenzeit abgeschlossen worden. Mit einem feierlichen vorweihnachtlichen Startschuss wird auf beiden Seiten des nordamerikanischen Kontinents der transkontinentale Klassenraum eröffnet.

Am Projekt „Transcontinental Classroom" sind seit diesem denkwürdigen Startschuss in den letzten Tagen des Jahres 2011 die Geschicke der Bostoner GISB und der kalifornischen GISSV miteinander verwoben – zumindest in den Jahrgangsstufen der Qualifikationsphase. An der Zusammenarbeit beteiligen sich seither die elften und zwölften Klassen der beiden Schulen. Seit dem zweiten Schulhalbjahr 2011/12 kooperieren in den Fächern Deutsch, Englisch, Biologie und Geschichte beide Schulen miteinander, indem nach Absprache, aber in regelmäßigen Intervallen, per Konferenztechnik gemeinsamer Unterricht stattfindet.

Die hierfür eingerichteten „Konferenzräume" sind an beiden Standorten mit Technik der Firma SMART (Smartboard und Smart-Bridgit-Conferencing Software) ausgestattet. So werden Tafelbilder und Dokumente am Smartboard von Mountain View nach Boston und umgekehrt übermittelt. Nicht-digitale Dokumente und Ton werden mithilfe von Dokumentenkameras von Smarttech und von der Technologie von Lifesize per Telefon, Software und hochauflösender Kamera übertragen. Die Bilder aus beiden Klassenzimmern werden jeweils auf einen partitionierten Fernsehbildschirm an beiden Orten gezeigt.

Der gemeinschaftliche Unterricht in den Fächern Deutsch und Englisch, die jeweils mit vier Wochenstunden unterrichtet werden, findet regelmäßig unter wechselnder bzw. gemeinschaftlicher Leitung der beiden Lehrkräfte statt. Im Fach Biologie werden gemeinsame Unterrichtssitzungen nach Absprache durchgeführt. Im Fach Geschichte wird der gemeinsame Unterricht vor allem dazu genutzt, um projektbezogen zusammenzuarbeiten. Die Schüler arbeiten darüber hinaus individuell wie z. B. an Referaten und Präsentationen und können sich gemeinsam auf Klausuren vorbereiten.

Parallel dazu wurde im ersten Projektjahr an der Planung einer Grundstruktur für den nachhaltigen Verlauf des Projekts gearbeitet. Dazu gehört auch die Erstellung einer Zeitleiste bis hin zu einer Kooperation bei den Vorbereitungen auf die Abiturprüfungen der beiden Schülergruppen. Außerdem wird die eingesetzte Technik zukünftig dazu dienen, weitere Bereiche der Vernetzung der teilnehmenden Schulen zu ermöglichen wie z. B. in den Bereichen Teamteaching, Zusammenarbeit der Kollegien und Fachbereichteams (wichtig auch für die Stärkung des regionalen Abiturs der Deutschen Auslandschulen in Nordamerika) und gemeinsame Veranstaltungen für Eltern und Schüler (z. B. im Rahmen der Studien- und Berufsberatung).

Entwickelt werden durch die gemeinschaftliche Arbeit im transkontinentalen Klassenraum neben den jeweiligen fachunterrichtlichen Kompetenzen auch die Medienkompetenz der

Schüler der GISB und der GISSV gemeinsam bei der Arbeit zum Thema „Exilliteratur"

Schüler der GISB und der GISSV vor dem National Steinbeck Center in Salinas, rechts stehend der Deutschlehrer der GISSV, Thomas Leitheiser

Schüler insbesondere im Bereich der im Berufsleben immer wichtiger werdenden Konferenztechnik sowie die Eigeninitiative und das selbstständige Arbeiten der Schüler.

Darüber hinaus fördert das Projekt „Transcontinental Classroom" die Vernetzung der deutschen Schulen in den USA und könnte dabei beispielgebend sein für andere deutsche Auslandsschulen, die regional weit voneinander entfernt liegen, aber an einer inhaltlichen Kooperation interessiert sind. Es zeigt, dass das Projekt Globale Schule von Auslandsschulen finanzierbar und in den „normalen" Schulalltag integrierbar ist.

Die Schüler der 11. Klassen aus Boston und aus Mountain View, die im Schuljahr 2011/2012 an die gemeinsame Arbeit herangeführt wurden, haben auch im laufenden Schuljahr 2012/2013 weiterhin im „transkontinentalen Klassenraum" zusammenarbeiten können. Während in den Fächern Geschichte und Biologie weiterhin punktuell und themenbezogen zusammengearbeitet wurde und wird, ging es im Fach Englisch im ersten Schulhalbjahr in der Klasse 12 um angewandte Literaturtheorie und Literaturgeschichte. Dabei filmten die Schüler zum Teil ihre Präsentationen, um sie ihren Partnern am anderen Ende des Kontinents auch außerhalb der durch die Zeitdifferenz gegebenen gemeinsamen Zeitfenster vorstellen zu können. In Bezug auf den gemeinsam gelesenen Roman Possession von A. S. Byatt ging es dabei um verschiedene Literaturtheorien. Dabei arbeiteten die Schüler jeweils paarweise, um Informationen zu recherchieren und zu präsentieren. Im Anschluss daran nutzten die Schüler ihre Erkenntnisse zur Literaturtheorie, um weitere literarische Texte – beispielsweise Klassiker der dystopischen Literatur wie Aldous Huxleys Brave New World – zu vergleichen, zu diskutieren und sich gegenseitig vorzustellen.

Auch im Fach Deutsch standen in der Klasse 12 zwei interessante Projekte auf dem gemeinsamen transkontinentalen Programm: Zunächst erhielten die Schüler den Auftrag, auf der Grundlage der expressionistischen Lyrik, die im ersten Schulhalbjahr auf dem Lehrplan stand, selbst Stadtgedichte im Stil des Expressionismus zu verfassen. Dabei entstanden äußerst beeindruckende Texte wie beispielsweise die folgenden beiden Gedichte:

Tassilo Lopes Coelho: Anfassen

Ein Stück von Erd n' Sand n' Stein und Holz
Schwimmt langsam über Franzen her im Meer
Nicht nur die physi'schen Flammen machen kehrt
Und was so drängt und spaltet Volk sein Stolz.

Der Wirgegriff er festigt sich, nie Heimweh!
Es ist ein Land es ist zu eng again
Claustrophobie ist schon ein Grund für Men
Die Menschlein Menschlein auf dem kleinen See

Mit Botlein kommt es schon voran das Kind
Das Spielzeug (Kreuz (und quer)) geräumelt sind
Der Käptn meint das Schiff wird eng, zu eng.

Kaum ist's an Küst das Schiff gerüst samt Schwert
Beginnt Verbrennung schwarzer Punkte gewehr(t)
Es wird doch trotzdem auch hier Eng, Neu Eng-land.

Astrid Höfler: Der Nebel

Der Nebel kriecht langsam über die Hügel,
Eine hungrige Schlange schluckt die Stadt.
Man sieht die Vögel Flügel an Flügel
Hockend, durch Kälte matt.

Riesige Gebäude strecken sich, versuchen den Himmel zu berühren
Neue werden gebaut, immer höher, immer höher!
Nach unten schauend, in gläsernen Aufzügen
Scheinen Menschen klein wie Flöhe.

Der Nebel kriecht langsam über die Hügel,
Nur die Gebäudespitzen schauen heraus,
Eine graue Decke versteckt die Stadt.

Der Nebel kriecht langsam über die Hügel,
Eine hungrige Schlange schluckt die Stadt.
Wird das immer so sein, jeden Tag?

Grundidee des Projekts war es, einander die Städte Boston und San Francisco in poetischer Form näherzubringen als Metropolen der Ost- und der Westküste. Abgeschlossen wurde diese Gedichtproduktion damit, dass alle Schülergedichte den Weg in ein gemeinschaftlich produziertes Lyrikbändchen fanden, das dann auch folgerichtig die beiden Kapitelüberschriften „Aus dem Osten" und „Aus dem Westen" trägt.

Das abschließende Projekt in der 12. Klasse nimmt den Gedanken der Ost- und der Westperspektive, die sich wie Jin und Jang ergänzen, erneut auf. Gleichzeitig ist es Höhe- und Endpunkt der gemeinsamen Arbeit der beiden am „transkontinentalen Klassenraum" beteiligten Pionierklassen: Um sich mit namhaften Autoren der deutschsprachigen Exilliteratur und deren Verbindung in die USA zu beschäftigen, beließ man es dieses Mal nicht nur bei der gemeinschaftlichen Arbeit über Konferenztechnik. Zusätzlich stattete die 12. Klasse der GISB, begleitet von ihrer Lehrerin Frau Henke-Imgrund, den Freunden an der GISSV in Kalifornien einen viertägigen Besuch ab, um auf der Grundlage vorheriger Rechercheprojekte aus der jeweiligen Perspektive (Ostküste, Westküste) heraus die Entstehung der Exilliteratur zu untersuchen und zu dokumentieren. Nachdem dieser Arbeitsbesuch im März 2013 stattgefunden hat, wird auch hierzu abschließend ein gemeinsamer Reader erstellt werden, der sich zurzeit im Stadium der Endredaktion befindet. Da die Bostoner Schüler schon den langen Weg ins Silicon Valley auf sich genommen hatten, ließen sich die Gastgeber in Kalifornien es natürlich nicht nehmen, sich zusammen mit ihren Gästen auch noch auf Spurensuche eines der ganz großen Schriftsteller der amerikanischen Literatur zu begeben: Und so suchte man gemeinsam Salinas und Monterey auf, Orte, an denen der Nobelpreisträger John Steinbeck gelebt und gewirkt hat.

Unterdessen arbeiten bereits die Schüler der 11. Klassen der beiden Schulen wieder an gemeinsamen Unterrichtsprojekten und führen den Weg von Jin und Jang weiter. Und am Atlantik wie am Pazifik hofft man auf viele weitere gemeinsame Jahre und viele weitere interessante Unternehmungen im transkontinentalen Klassenzimmer … ◂◂

Kontakt

tleitheiser@gissv.org

Spruch des Heftes

Der Vorteil der Klugheit besteht darin, dass man sich auch dumm stellen kann. Das Gegenteil ist schon schwerer.

(Kurt Tucholsky)

Die Grundschule der DS Moskau – innovativ, medienorientiert, kompetenzfördernd

Barbara Baumgartner

Die Grundschule der Deutschen Schule Moskau ist eine verlässliche, offene Ganztagsschule. Das heißt, der Unterricht findet verlässlich von 8.00 Uhr bis 12.25 Uhr statt. Danach können Kinder, deren Eltern es wünschen, bis 17 Uhr den Hort besuchen. In der 6. Stunde können die anderen Grundschüler im Hausaufgabenzimmer, auf dem Schulhof, im Spielzimmer betreut werden bzw. die „Bewegte Pause" in der Turnhalle besuchen. Sie können aber auch zum Mittagessen in die Kantine gehen oder zum Lesen in die Bibliothek gehen. Gleichzeitig finden in den 6. Stunden auch Förderstunden und für die Schüler der Klassen 4 der obligatorische IT-Basiskurs statt. In der Zeit von 14.05 Uhr bis

Auszeichnung der DSM beim Bildungsfest 2012

15.35 Uhr finden täglich Arbeitsgemeinschaften statt. Für die Klassen 3 und 4 gibt es einmal in der Woche Nachmittagsunterricht.

Die Grundschule umfasst die Klassen 1 bis 4, die zweizügig (auslaufend in der jetzigen Klasse 4 dreizügig) sind. Die Unterrichtssprache ist Deutsch. Der Lehrplan basiert auf den Lehrplänen des Landes Thüringen. In jeder Klasse lernen bis zu 23 Kinder, die einen festen Raum haben und in der Regel von der ersten bis zur vierten Klasse durch eine Klassenleiterin geführt werden. Zur Zeit lernen in der Grundschule 160 Schüler. Sie werden unterrichtet von 9 Klassenlehrerinnen und 7 FachlehrerInnen.

In der Grundschule der DSM wird ab dem ersten Tag leistungsorientiert gearbeitet. Unserer Schüler verweilen oftmals nicht länger als ein bis drei Jahre an unserer Schule, weil ihre Eltern nur vorübergehend einer beruflichen Tätigkeit in Moskau nachgehen. Danach müssen sie möglichst problemlos in einem der 16 Bundesländer ihren Bildungsweg fortsetzen können. Deshalb arbeitet das Grundschullehrer-Team der DSM stetig an der Entwicklung der Unterrichtsqualität. Wir stellen uns dabei den Anforderungen der heutigen Zeit. Die Aufgabe des Lehrers hat sich verändert. Schüler übernehmen die Verantwortung für ihr Lernen selbst. Dazu müssen wir die Voraussetzungen schaffen.

Durch die Revolution in der Entwicklung neuer Computertechniken in den letzten Jahren haben sich das Leben der Menschen und damit das alltägliche Leben in der Familie und auch im Beruf völlig verändert. Begriffe wie Notebook, Internet, E-Mail, iPad, iPhone, iPod, Internet-Radio, Skype sind selbst für unsere Grundschüler selbstverständliche Begriffe und der Umgang damit für viele nichts Unbekanntes. Wenn wir uns seit einigen Jahren mit Unterrichtsentwicklung beschäftigen, kommen wir an dieser Tatsache nicht vorbei. Lernen mit neuen Medien muss auch in der Grundschule zur Selbstverständlichkeit werden. Vielleicht ersetzt bei uns in der Schule in den nächsten Jahren das Notebook oder sogar das iPad unsere Lehrbücher bzw. die Aufzeichnungsmaterialien?

Die Grundschule der DSM setzt bereits seit vielen Jahren den Computer im Unterricht ein. Anfangs wurde jeder Klassenraum mit einem PC mit Internetanschluss ausgestattet. Dieser wurde vereinzelt und je nach Kompetenz des Lehrers vorwiegend zu Recherchezwecken im Sachunterricht eingesetzt. Kompetentere Kollegen suchten auch schon mal den Computerraum der höheren Klassen der Schule auf, um dort Texte und Seiten zu gestalten. Aber nichts

Frau Reusch, Frau Hartmann und Frau Graebigl

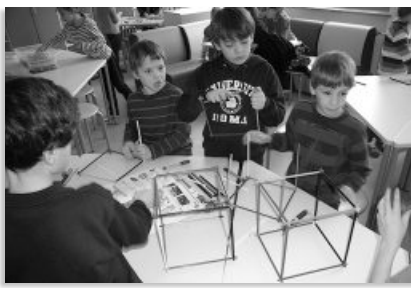
Frau Schlund und Frau Baumgartner

Frau Weber, Frau Mettler und Frau Neie

war planmäßig. Einzig ein 10-Finger-Schreibkurs für unsere vierten Klassen war seit Jahren festgeschrieben.

Im Laufe der Zeit haben wir unsere Tonmedien auf einen neueren Stand gebracht. CD-Player sind mit USB-Anschluss und MP3 ausgestattet. In jedem Klassen- und Fachunterrichtsraum steht das gleiche Gerät, so dass jeder Kollege mit der Funktionsweise vertraut ist. Fernseher wurden seit 2010 durch drei Medienwagen ersetzt, die auf den beiden Etagen mobil zur Verfügung stehen. Unterrichtsfilme bzw. Computereinspielungen werden damit über Laptop und Beamer auf die Leinwand gebracht. Da die vorhandene Computertechnik spätestens seit 2009/10 nach mehrjähriger Nutzung veraltet war, hat der Vorstand unseres Kindergarten- und Schulvereins 2010 in einem strategischen Großprojekt viel Geld zur Verfügung gestellt, um unser System komplett zu erneuern. In diesem Zusammenhang trat die Frage auf, ob man nicht alternative Technik erwägen könnte, die sich gerade im Bildungsbereich spezialisiert hat. Nach einer umfassenden, teilweise kontroversen Diskussion in der Eltern-, Schüler- und Lehrerschaft fiel die Entscheidung für die Neuausrüstung der Schule mit Apple-Technik. Die Abteilung Europa-Education von Apple hat uns umfassend unterstützt und beraten. Wir sahen und sehen dies als Chance zum Kennenlernen und zum praktischen Erproben des alternativen Marktangebotes zu Microsoft. Ein Bejahen oder Ablehnen der entsprechenden Computerphilosophie darf keine Bauchentscheidung sein, sondern muss vom Nutzer erprobt werden. Voraussetzung dafür war natürlich eine intensive Fortbildung unserer Lehrer, die in mehreren Stufen erfolgte. Einige Kollegen haben sich weiter fortgebildet, um so als Multiplikatoren und Berater dem Team zur Seite zu stehen. Der Vorstand unserer Schule bezuschusst für jeden Kollegen den Kauf eines eigenen Apple-Gerätes mit einer größeren Summe, so dass es dadurch auch jedem Kollegen ermöglicht wird, zu Hause mit Apple-Computern zu arbeiten.

Zeitgleich erarbeitete das Grundschulkollegium ein schulinternes Medienkonzept für die Klassen 1 bis 4, das die Vielseitigkeit der modernen Apple-Technik beinhaltet. Im letzten Jahr fand die Erprobungsphase statt. In einer Ta-



gung der Fachschaft wurde das Konzept präzisiert, endgültig beschlossen und jede Kollegin zur Umsetzung verpflichtet. Dafür wurden auch zusätzlich Foto- und Filmkameras für die Hand der Schüler angeschafft. Für Untersuchungen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht werden weitere Geräte für die Übertragung und Bearbeitung am Computer folgen wie Schwanenhals-Kamera, Mikroskope usw.

Für die Grundschule haben wir uns entschlossen, Laptops statt fest installierter Geräte anzuschaffen, um diese mobil an den Ort zu holen, wo sie gebraucht werden. Ein fester Computerraum würde die Nutzung einschränken und unnötig einen Raum binden. Die Anschaffung der Laptops erfolgte in mehreren Stufen. Hatten wir 2010 noch 16 Laptops in einem Wagen zur Verfügung, so konnte wir 2011 auf 24 Laptops (ein Klassensatz) in 2 Wagen aufstocken. Seit diesem Schuljahr (2012/13) stehen uns nun 48 Geräte in zwei Wagen auf zwei Etagen zur Verfügung. Mit jedem Wagen ist es möglich, die Laptops zur selben Zeit zu aufzuladen. Sie sind mit einem DSL-Router ausgestattet und jeweils mit einem Drucker verbunden.

Der Unterricht in der Grundschule ist die Basis für den Kompetenzerwerb in der weiterführenden Schule. Deshalb muss genau hier der Ansatz für Innovation sein. Der Sachunterricht in der Grundschule ist die Vorstufe für den qualifizierten Unterricht in den MINT-Fächern. Zu den eingesetzten innovativen Lernformen und Lernarrangements müssen fächerübergreifende Unterrichtsabsprachen und Projektarbeiten gehören. Dies regt ein selbstständiges Interessen orientiertes Lernen an und stärkt die Kinder in ihrer Persönlichkeits- und Lernentwicklung. Der Übergang in die Sekundarstufe muss fließend sein.

Unser Konzept sah deshalb weiter vor, einen Raum für innovatives Lernen einzurichten. Diese „Lernwerkstatt“ sollte ein Raum sein, in dem Schüler die Verantwortung für ihr Lernen selbst übernehmen können und der Lehrer beratend zur Seite steht. Der Raum soll Handlungs- und Aktionsstätte sein und intellektuelles, praktisches und kreatives Arbeiten ermöglichen. Es soll ein offenes Arrangement von Lernsituationen und Materialien sein, bei dem die Schüler aus dem Lernangebot auswählen und eigene Ideen umsetzen können. Die Ausstattung des Raumes sollte Geräte und Materialien zum Produzieren und Gestalten, Experimentieren und Erproben, zum Handeln und Lernen

mit allen Sinnen enthalten. Die Schüler sollten ihre Sach-, Sozial- und Medienkompetenz erweitern. Grundlage dafür sollte die Ausstattung mit entsprechendem Mobiliar zur Aufbewahrung, Bearbeitung und auch zum Wohlfühlen sein. Die Zugriffsmöglichkeit musste praktisch und übersichtlich sein. Innovative Technik sollte die Einrichtung ergänzen. Dazu gehören entsprechende Tonmedien (CD/MP3-Player mit Kopfhörern), weitere Laptops und ein Drucker. Die Kreidetafel sollte ersetzt werden durch ein interaktives Whiteboard. Die Anschaffung dieser Tafel sollte auch den Kollegen die Gelegenheit geben, letzte Vorurteile abzubauen und diese moderne Technik auch für sich als selbstverständliches Arbeitsmittel zu nutzen.

Dieser Raum war nun ab diesem Schuljahr gefunden. Aber er musste auch eingerichtet und ausgestattet werden. Da kam uns die „Exzellenz-Initiative innovatives Lernen" des Auswärtigen Amtes gerade recht, die ins Leben gerufen wurde, um das digitale Lernen an Deutschen Auslandsschulen zu fördern. Wir haben unser Konzept eingereicht und wurden für einen Preis ausgewählt. Die Auszeichnung erfolgte im September 2012 in Berlin beim Bildungsfest des Auswärtigen Amtes. Dadurch war die Finanzierung des Mobiliars und eines Whiteboards für diesen Raum gesichert.

Inzwischen ist der Raum eingerichtet und die Schüler haben ihn in Besitz genommen. So nach und nach füllt sich die „Lernwerkstatt" mit Materialien, die die Lehrer teilweise in der Fachschaft selbst herstellen. Die Lehrer bilden sich fort, um einen optimalen Einsatz des Whiteboards zu gewährleisten. Ziel ist es, später jeden Klassenraum mit einem interaktiven Whiteboard auszustatten. Noch besser … jeder Klassenraum soll eine „Lernwerkstatt" werden.

Ergänzend zum Unterricht planen wir mit Beginn des Schuljahres 2013/14 in Kooperation mit der Universität Flensburg den Aufbau einer eigenen „Mini-Phänomenta". Mit diesem Projekt soll bei den Kindern die Neugier und das Interesse für die Fachbereiche Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik anhand vorgefertigter Experimentierstationen geweckt werden. Mit Hilfe dieses selbstentdeckenden und -gesteuerten Lernens sollen die Schüler zu eigenen Lösungsvorschlägen kommen und so eigene Erfahrungen sammeln. Durch die Versuchsaufbauten sollen sie den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung erkennen. Der erste Abschnitt sieht Ende September/Anfang Oktober 2013 eine entsprechende Fortbildung der Kollegen sowie auch der Eltern und den Aufbau von drei Stationen vor. Hier gilt es noch Verbündete unter den Eltern und auch Vertretern der Wirtschaft zu finden. ◂◂

Präsentation beim Bildungsfest, v. l. n. r.:
Frau Graebig (Fachschaftsleiterin GS), Frau Hartmann (PQM der DSM), Frau Wolkowa (Verwaltungsleiterin DSM)

MINT an der Deutschen Schule Shanghai

Vielfältig in die Welt der Wissenschaften eintauchen

Katharina Putzer

Junge Menschen frühzeitig für naturwissenschaftliche und mathematische Themen begeistern – dieses Anliegen wird an den beiden Standorten der Deutschen Schule Shanghai lebendig umgesetzt.

In der Cafeteria der Koreanischen Schule in Shanghai, wo Schülerinnen und Schüler gemeinhin ihre Pausen verbringen und sich lautstark austauschen, liegt an diesem Nachmittag Konzentration und Anspannung in der Luft. Rund 50 Jugendliche aus verschiedenen Ländern, darunter 16 deutsche, sitzen in kleinen Gruppen zusammen und diskutieren über komplexe mathematische Sachverhalte. „Wer rechnet welchen Teil?", fragt ein junger Franzose. „Du rechnest den Zähler des ersten Bruches, ich übernehme den Nenner und dann schauen wir, was dabei raus kommt", antwortet eine deutsche Schülerin. Die Kommunikation läuft komplett auf Englisch, manchmal müssen mathematische Fachbegriffe wie Steigung (slope) oder gleichschenkliges Dreieck (isosceles triangle) schnell im Wörterbuch nachgeschlagen werden.

Um Naturwissenschaften besser zu verstehen, ist Ausprobieren gefragt: Im Biologieunterricht sezieren die Schülerinnen und Schüler Tintenfische, Riesengarnelen oder Schweineherzen.

Welches Anliegen hinter dieser Veranstaltung steht? „Vor etwas mehr als einem Jahr saßen fünf Mathelehrer von internationalen Schulen zusammen, um über gemeinsame Wettbewerbsideen zu sprechen", sagt Roman Ilg, der am EuroCampus der Deutschen Schule Shanghai nicht nur als Mathematik- und Ethiklehrer, sondern auch als Koordinator für die technisch-mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer (MINT) tätig ist. „Schnell war die Idee geboren, eine Matheliga nach dem Vorbild von Sportligen zu gründen, um besonders interessierte und begabte Schülerinnen und Schüler aus der Sekundarstufe herauszufordern." Das Konzept geht auf: „Die Matheliga ist eine tolle Abwechslung im Schulalltag, vor allem der Austausch mit Jugendlichen aus Singapur, Korea, Frankreich oder England ist spannend", sagt die 14-jährige Anne Mehrländer aus der 9. Klasse. „Oft denken sie anders als wir und haben andere Verfahren, um Aufgaben zu lösen, dann wird diskutiert, bis wir den elegantesten Ansatz gefunden haben." Die Jugendlichen werden mit den anspruchsvollen Aufgaben, die sie (natürlich auch auf Englisch) einer Lehrerjury präsentieren, spielerisch an Anforderungen auf Universitätsniveau herangeführt – und schließen nebenbei Freundschaften mit Gleichgesinnten.

Mit Vielfalt Interesse wecken

Die internationale Matheliga, die mit dem ganztägigen Mathlete-Turnier ihren Höhenpunkt findet, ist ein neuer Baustein im MINT-Konzept, für das die DS Shanghai am EuroCampus im Oktober 2012 als eine der ersten „MINT-freundlichen Schulen" im Ausland ausgezeichnet wurde. „Das Gütesiegel zeigt uns, wo wir mit unserem Angebot im Vergleich zu Schulen in Deutschland stehen und bedeutet gleichzeitig eine Verpflichtung zu weiteren Anstrengungen", sagt der Schulleiter Manfred Lauck. „Wie in allen anderen Schulbereichen entwickeln wir auch die MINT-Angebote kontinuierlich weiter

und möchten unseren Schülerinnen und Schülern viel Raum geben, um Interessen zu entdecken und persönliche Fähigkeiten weiter zu entwickeln."

Für die aktuell rund 1300 Kinder und Jugendlichen gibt es an beiden Schulstandorten der DS Shanghai bereits zahlreiche Möglichkeiten, in die Welt der Naturwissenschaften einzutauchen. Ein gut ausgebauter Bereich sind die außercurricularen Aktivitäten mit Arbeitsgemeinschaften wie Robotik, Lego-Tronic, Homepage oder Mathe für Profis. An der DS Shanghai Pudong gibt es das beliebte „Junior Lab" in der Grundschule und in der Sekundarstufe das Forderangebot LegoMindstorm, in denen altersgerecht experimentiert wird. Neu angelaufen ist am EuroCampus in diesem Schuljahr die Forscher-AG, in der Sekundarstufenschüler fächerübergreifend naturwissenschaftlichen Themen nachgehen, die sie persönlich interessieren. Wer möchte, kann mit seinem Projekt an Wettbewerben wie „Jugend forscht" teilnehmen. Sich spielerisch mit Gleichaltrigen zu messen, ist generell beliebt: Viele deutsche Kinder und Jugendliche in Shanghai beteiligen sich ausgesprochen gern an deutschlandweiten Wettbewerben wie dem „Informatik-Biber", dem „(Mini-)Känguru der Mathematik" oder der „Biologie-Olympiade".

Wissenschaftsmesse, Mathecamp oder teutolab

Lebendig umgesetzt werden die Naturwissenschaften natürlich auch in Forschungsprojekten, wie einige Praxisbeispiele veranschaulichen: Im Rahmen der Science Fair gehen die Zwölftklässler selbst formulierten Fragen, Thesen oder Hypothesen nach. Dazu gehört, sich in die Theorie einzulesen, Versuche durchzuführen und die Ergebnisse samt wissenschaftlichem Beleg auf der abschließenden Wissenschaftsmesse vor einem interessierten Publikum aus der Schulgemeinschaft zu präsentieren.

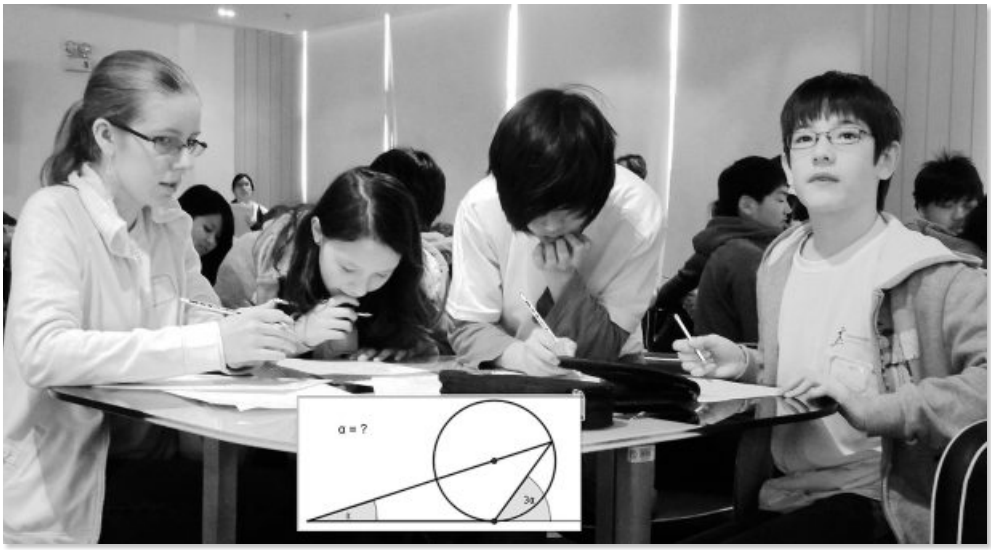
Im Mathecamp behandeln Jugendliche aus den Klassen 9 bis 11 mit anderen deutschen Schülern aus dem asiatischen Raum Themengebiete wie Potenzreihenentwicklung oder Differenzialrechnung im n-dimensionalen Raum.

Die Neuntklässler nähern sich an drei Tagen dem Thema „Wasser als Ökosystem" und besuchen, aufgeteilt in drei Forschergruppen, eine Parkanlage in Shanghai. Die Biologen unter ihnen bestimmen die Tiere, die in und am Wasser leben, die Chemiker werten die Wasserqualität an den verschiedenen Stationen der Wasserreinigung aus, die es im Park gibt. Und die Geografen erkunden das Gelände, um mit Landschaftskarten und Modellen darzustellen, wie unterschiedlich der Park genutzt wird.

Zu Lehrern avancieren Jugendliche aus der Oberstufe im teutolab: Nach dem Konzept der Universität Bielefeld führen sie die Drittklässler mit Experimenten in die Grundlagen der Alltagschemie ein. Mit weißen Kitteln und Schutzbrillen ausgerüstet wie richtige Wissenschaftler – schon das macht ihnen viel Spaß – gehen die Grundschulkinder im Zauber-, Duft- und Säurelabor beispielsweise der Frage auf den Grund, was passiert, wenn man den Saft einer Orangenschale in eine Kerzenflamme spritzt. Sie bauen

Zwei Standorte, ein Schulverein

Die Deutsche Schule Shanghai wurde 1995 eröffnet und vereint heute zwei eigenständige Standorte mit rund 1300 Schülern und Kindergartenkindern unter dem Dach des gemeinsamen Schulvereins. Der EuroCampus im westlichen Teil der Stadt (Puxi) wird aktuell von etwa 930 deutschen Schülern besucht und zusammen mit dem Lycée Français betrieben. Östlich des Huangpu-Flusses entwickelt sich dynamisch die 2007 gegründete DS Shanghai Pudong, an der derzeit etwa 350 Schüler und Kindergartenkinder angemeldet sind. Bildung aus einem Guss lautet das Schlagwort, unter dem sich das Angebot zusammenfassen lässt. Die DS Shanghai führt vom Kindergarten bis zum Abitur oder zur Deutschen Internationalen Abiturprüfung mit englischsprachigen Prüfungsfächern (erstes Abitur in Pudong 2013/14). Mehr Informationen: www.ds-shanghai.de



In der Shanghaier Matheliga werden Aufgaben wie diese „geometrische Kopfnuss" gelöst, die auf dem Foto zu sehen ist.

Miniatur-Feuerlöscher oder vermischen (saure) Säfte zu immer wieder neuen Farben. An der DS Shanghai Pudong wurde der Projekttag in diesem Schuljahr erstmals umgesetzt: „teutolab war bei den großen und kleinen Schülern ein voller Erfolg", sagt Dr. Wolfram Schrimpf, der den 2007 gegründeten zweiten Schulstandort leitet. Das bestätigt auch Gregor aus der 11. Klasse: „Der Tag war nicht nur für die Grundschulkinder spannend. Sie waren neugierig und haben uns viele Fragen gestellt – darauf haben wir uns vorher intensiv vorbereitet und alle Versuche geprobt."

Kreativität im Sekundarstufenunterricht

Um Schülerinnen und Schüler für die Naturwissenschaften zu begeistern, ist aber auch viel Kreativität im Regelunterricht gefragt, meint der MINT-Koordinator Roman Ilg. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich aktiv einbringen können und, wie das Stichwort Binnendifferenzierung zusammenfasst, ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen entsprechend gefördert werden.

„Begabte Jugendliche sollen sich nicht langweilen, weniger leistungsstarke sich nicht permanent überfordert fühlen – fast jeder Fachlehrer hat wohl schon die Erfahrung gemacht,

Mathematik-Olympiade

Die Mathematik-Olympiade ist ein Wettbewerb, bei dem jeder mitmachen kann. Die Aufgaben sind anders als im Unterricht, richtige Knobelaufgaben. Ich mache seit der 2. Klasse mit. Als ich die Aufgaben das erste Mal sah, dachte ich: „Oh Gott!" Aber dann fand ich diese Art von Rechnen cool. Irgendwann habe ich kapiert, wie man die Aufgaben löst und seitdem werde ich besser. Diesmal bin ich sogar in die dritte Runde gekommen. Zur Stärkung kriegt man immer was zu naschen, denn ein schlauer Kopf braucht Power! Wenn ich nach Deutschland gehe, werde ich weitermachen. Es gibt viele Vorteile. Erstens: es macht Spaß und zweitens: man kann Sachen gewinnen.

Jonas Mehrländer, 5c

dass ein individuell gestalteter Unterricht zur Herausforderung werden kann", so Roman Ilg. „Meine Erfahrung, und auch die vieler Kollegen, hat gezeigt, dass der Balanceakt aber gut gelingt, wenn die Schüler den Unterricht mitgestalten und selbstständig lernen." In diesem Sinne ist die Erarbeitung eines generellen Binnendifferenzierungskonzeptes einer der aktuellen Entwicklungsschwerpunkte, an denen eine Projektgruppe von Lehrern arbeitet.

Im Matheunterricht sieht die individuelle Förderung zum Beispiel so aus: Der Fachlehrer legt in der Sekundarstufe Aufgabenkarten mit unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus bereit, die von den Jugendlichen selbst ausgesucht und in kleinen Gruppen bearbeitet werden.

Im Biologie- und Ethikunterricht setzen die Zehntklässler das Thema „Therapeutisches Klonen" kreativ mit den Lehrern um und übernehmen dabei verschiedene Funktionen. „Wir haben zuerst die wissenschaftlichen Aspekte und die ethische Vertretbarkeit besprochen und anschließend in einer Gesprächsrunde das Für und Wider diskutiert", erzählt Ronja aus der 10a. „Dafür sind wir in die Rollen von Wissenschaftlern, Politikern und Juristen und Theologen oder Betroffenen und Moderatoren geschlüpft und haben die unterschiedlichen Meinungen wie in einer echten TV-Talkshow vertreten." Für Lebendigkeit sorgen im Biologieunterricht zudem selbst gedrehte Filme, in denen Schüler die ATP-Synthese (Zellatmung) darstellen, selbst gezeichnete Comics zum Thema Immunreaktion oder selbst gebastelte Zellmodelle aus Pappmaschee, Styropor und Fimo.

In den Fächern Chemie und Physik gehen die Lehrerinnen und Lehrer bereits an viele Lehrplanthemen möglichst experimentell heran und bieten unterschiedliche Schwierigkeitsprofile, die nach eigenem Lerntempo bearbeitet werden können. Welche Stoffe sorgen eigentlich dafür, dass eine Babywindel dicht hält? Wie lässt sich eine Biobatterie bauen? Und unter welchen technischen Voraussetzungen bringt man eine selbst gebaute Rakete zum Fliegen? Zur Untersuchung dieser und anderer Fragestellungen stehen die Lernenden und Lehrenden möglichst oft im Labor.

Bei der Vorbereitung werden die Schüler an beiden Standorten von der wissenschaftlich-technischen Assistentin Melanie Schrimpf unterstützt, die im Vorfeld oftmals die „Schülertauglichkeit" von Versuchen testet, Lehrer im Experimentalunterricht berät und auch naturwissenschaftliche Exkursionen plant.

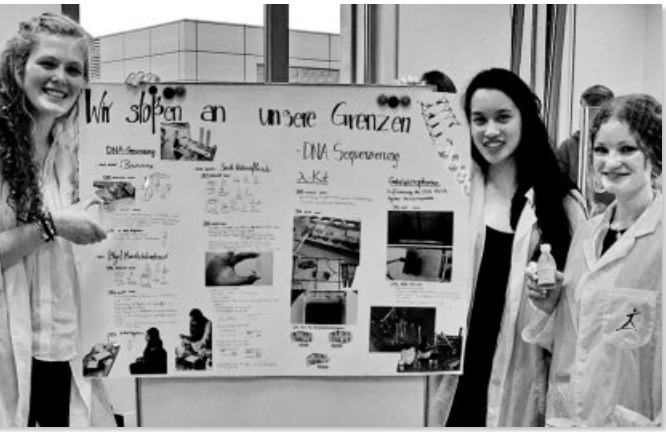
Neue Perspektiven für MINT-Lehrer

Mit einer hochmodernen Ausstattung und einem ausgeprägten MINT-Profil bietet die DS Shanghai gerade auch Lehrern mit den Fächern Mathematik und den Naturwissenschaften Physik, Chemie und Biologie einen sehr interessanten Arbeitsplatz. Wir freuen uns in diesem Bereich über Initiativbewerbungen. Ansprechpartnerin für den Schulstandort EuroCampus ist die Assistentin der Schulleitung Sabine Frentz (E-Mail: sabine.frentz@ds-shanghai.de), Bewerbungen für den zweiten Standort im Shanghaier Bezirk Pudong nimmt der Verwaltungsleiter Holger Noll entgegen (E-Mail: holger.noll@ds-shanghai.de).

MINT-Themen in der Grundschule

Gemeinsam mit der wissenschaftlich-technischen Assistentin und ihren Klassenlehrerinnen schnuppern die Kinder bereits in der Grundschule regelmäßig Laborluft, wenn sie für Sachunterricht-Themen wie „Schwimmen und Sinken", „Luft und Magnetismus" oder „Strom" die naturwissenschaftlichen Räume der Sekundarstufe besuchen.

Einblicke in den technischen Bereich erhalten sie in der wöchentlichen Computerstunde. „Die meisten Kinder freuen sich, wenn der große graue Rollwagen mit den Laptops wieder vor der Klassenzimmertür steht", sagt die Grundschullehrerin Friderike Moerchel, die als Computer-Fachleiterin am EuroCampus auch die Homepage-AG betreut. „Im Team oder allein wird an den Laptops gerechnet, gelesen und gebaut. In der Vorweihnachtszeit haben die Kin-



Zwei Wochen lang wird geforscht, dann präsentieren die Zwölftklässler ihre naturwissenschaftlichen Projekte auf der Science Fair.

der außerdem mit dem Malprogramm Paint eigene Weihnachtskarten gestaltet."

Angebote weiter entwickeln

„Bei den Treffen der Fachkoordinatoren, in deren Rahmen auch maßgeschneiderte Angebote für besonders begabte Kinder und Jugendliche entwickelt werden, stellen wir immer wieder fest, dass wir im Vergleich zu vielen Schulen in Deutschland mit unserem MINT-Angebot insgesamt gut dastehen", meint Roman Ilg. „Aber natürlich wollen wir uns nicht darauf ausruhen, sondern noch besser werden." Am EuroCampus möchten die Chemie- und Physiklehrer den Schülern unbedingt noch mehr Raum zum freien Forschen bieten. Die Mathelehrer wollen das Mathebegabtenprogramm weiter ausbauen, der Technik- und Informatikbereich soll gestärkt werden. Ein Impuls dazu kam direkt aus der Schülerschaft, genauer gesagt von Sebastian aus der 12b, der mit seinem Freund Max auf einer eigenen Webseite Kurzfilme über das Leben in Shanghai präsentiert (siehe: www.seprodu.com). „Das Internet ist für uns heutzutage so gut wie unabdingbar geworden. Deshalb ist es wichtig, dass wir Schüler schon früh anfangen uns mit den Grundlagen der IT-Welt zu befassen", sagt er. „Hier kommt das Programmierseminar „Code it!" ins Spiel, das ich mit dem Mathelehrer Robert Meyer angeboten habe, um das Interesse am Programmieren und allem, was dazu gehört, zu wecken."

Am zweiten Schulstandort, der vor wenigen Jahren im Osten der 23-Millionen-Menschen-Metropole gegründet wurde, wächst das MINT-Angebot mit der Sekundarstufe. Aktuell besuchen rund 350 Kinder und Jugendliche die DS Shanghai Pudong, davon gehen 103 in die Klasse 5 bis 11, im Sommer 2014 werden die ersten Abiturzeugnisse vergeben. „Wir sind mit Angeboten wie dem teutolab, fächerübergreifenden Forscherprojekten im Unterricht und AG-Bereich sowie thematisch passenden Besuchen im Science & Technology Museum und einer umfangreichen Sammlung an Chemikalien und Laborgeräten schon gut aufgestellt und werden das MINT-Profil in den kommenden Schuljahren weiterhin schärfen", sagt der Schulleiter der DS Shanghai Pudong Dr. Wolfram Schrimpf, dem naturwissenschaftliche Themen als Doktor der Naturwissenschaften besonders am Herzen liegen. Dabei sei auch der Fachaustausch mit Kollegen am EuroCampus sehr fruchtbar.

Mit Grundschülern experimentieren

Eine Woche vor dem teutolab haben wir die einzelnen Projekte unter den Schülern verteilt. In der Vorbereitungsphase mussten wir alle Materialien sowie den Versuchsaufbau selbstständig zusammenstellen und unser Experiment proben, damit auch alles einwandfrei klappt. Am eigentlichen teutolab-Tag haben wir zum ersten Mal gemeinsam mit den jüngeren Schülern die Experimente durchgeführt und konnten an den Grundschülern „ausprobieren", wie wir unser Wissen am besten vermitteln. Es war faszinierend zu sehen, wie wissbegierig die Kinder sind.

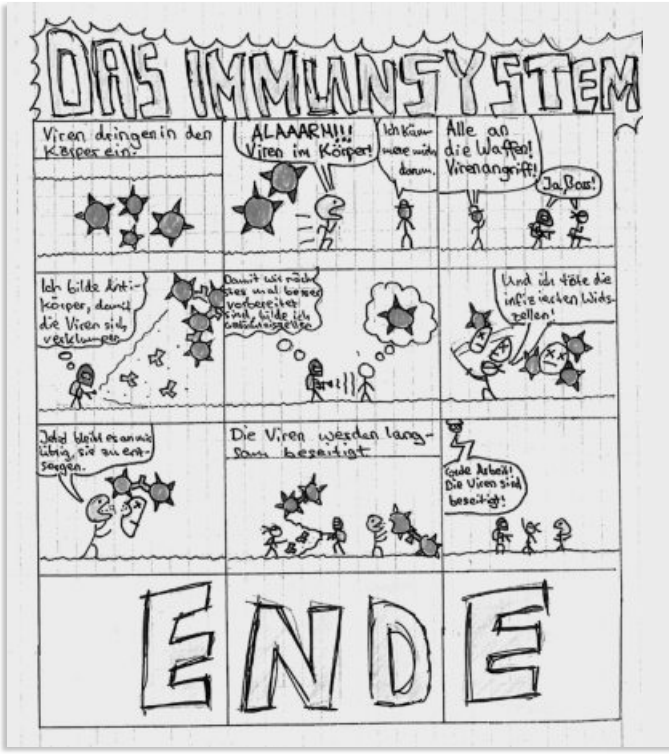
Gregor, 11. Klasse

Innovativer Unterricht braucht innovative Pädagogen

Ob Programmierseminar, Junior Lab oder Matheliga – ein innovatives MINT-Programm braucht neben einer modernen Ausstattung vor allem eins. Gut ausgebildete Lehrer, die einschlägige Erfahrungen mitbringen und am Puls der Zeit orientiert sind. „Der Vorteil der Arbeit an einer großen Auslandsschule wie der unseren sind sicher die günstigen finanziellen Rahmenbedingungen, die eine gute sächliche Ausstattung erlauben", sagt der EuroCampus-Schulleiter Manfred Lauck. Eine große Herausforderung sei es jedoch, geeignete, kompetente und an Innovation und Entfaltung interessierte Lehrkräfte zu finden, die bereitwillig und gerne die Schulentwicklungsmaßnahmen mittragen und voranbringen. „Da Naturwissenschaften und Mathematik auch Mangelfächer in Deutschland sind, freuen wir uns darüber, wirklich ideenreiche Kolleginnen und Kollegen zu haben, die sich sehr für die Weiterentwicklung unseres MINT-Angebots engagieren."

Einblicke in MINT-Berufe und Studiengänge

Darüber hinaus arbeitet die DS Shanghai an dem Ausbau von Kontakten zu Universitäten und Unternehmen. Im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung haben die Oberstufenschüler bereits einige Möglichkeiten, sich unter anderem über Berufe und Studiengänge im MINT-Bereich zu informieren. „Beispielsweise treffen sie auf der ‚Hochschulmesse' mit Vertretern deutscher Universitäten zusammen. Regelmäßig nehmen begabte Schülerinnen und Schüler auch an Sommercamps oder Studienschnupperangeboten deutscher Universitäten teil", so Manfred Lauck. In sogenannten „Lunch-Talk"-Vorträgen von Universitätsvertretern und ehemaligen Schülern haben die Jugendlichen ebenfalls Gelegenheit, sich in ihrer Mittagspause über berufliche Zukunftsmöglichkeiten, auch in den MINT-Fächern, zu informieren. „In Kooperation mit einzelnen Firmen, aber auch der deutschen Außenhandelskammer in Shanghai, kommen die Schülerinnen und Schüler durch Werksbesichtigungen, in Praktika und am sogenannten Karrieretag direkt mit Firmenvertretern – oft Eltern – in Kontakt, die hier für deutsche oder internationale Unternehmen in diversen technischen und Ingenieurberufen tätig sind." Schließlich gibt es ein Leben nach der Schule, das auch gerade im MINT-Bereich interessante Perspektiven bietet. ◂◂



Gestalte einen Comic zum Thema Immunreaktion – so lautete eine Aufgabe im Biologieunterricht. Das Ergebnis waren lustige, aber genauso fachlich korrekte Geschichten wie dieser Comic von Karl aus der 8b.

Kontakt

katharina.putzer@ds-shanghai.de
www.ds-shanghai.de

Jubiläum an der DS San José/Costa Rica

5 Jahre Europäischer Computer – Führerschein – Prüfungen – 111 Zertifikate

Kurt Endres

Seit dem Jahr 2008 dürfen an der Deutschen Schule San José/Costa Rica (DSSJ) Prüfungen zum ECDL – European Computer Driving License – abgelegt werden, da die Schule als erstes und bislang einziges zertifiziertes Prüfungszentrum für Lateinamerika anerkannt ist. Im Jahr 2009 erwarben erstmals 27 Schüler (Schüler wird im Text immer im Sinne von „Schülerinnen und Schüler" verwendet) das Zertifikat, einschließlich 2012 sind nun insgesamt 111 Zertifikate vergeben worden.

Vorgeschichte

Seinen ersten Auftritt an der Schule hatte der Computer im Jahr 1985. In einer außerordentlichen Sitzung diskutierte der Schulvorstand intensiv darüber, ob die Schule eine Computer-Ausrüstung erwerben sollte. Die ersten Anträge bildeten dann auch eine Computer-Arbeitsgemeinschaft.

1989 wurde in der Klassenstufe 7 Informatik als neues Schulfach eingeführt. Mit dem Neubau von 1991 verbesserten sich die technischen Ausgangsbedingungen für den Unterricht: Der neue Informatikfachraum umfasste 17 386er Computer – ein Modell, das uns heute wie aus der informationstechnologischen Steinzeit erscheint, damals aber einen wichtigen Fortschritt darstellte. Der Sprung ins World Wide Web folgte in den nächsten Jahren. 1995 wurde eine feste Internetverbindung installiert: die Kosten – 30 Dollar für 30 Stunden im Monat.

1997 gab es einen weiteren Sprung nach vorn, als erstmalig eine auf Informatik spezialisierte Lehrerin den Unterricht übernahm. Inzwischen war die Computerausstattung auf über 40 PC in drei Räumen angewachsen.

Mit dem Jahr 2004 begann der Sprung ins 21. Jahrhundert durch eine Erneuerung und Neustrukturierung der IT-Strukturen: die Schule erhielt eine leistungsfähigere Internetverbindung, eine neue Webseite, eine Standardisierung der Ausstattung und Strukturen einer Teilung von Verwaltungsinformatik und Informatikunterricht. Neben Arbeitsgemeinschaften wie die „Roboter-AG" und „Einfache Tastatur mit Garfield" (Maschineschreiben mit 10 Fingern) wurden innovative Strategien für den IT-Unterricht gesucht: die Geburtsstunde des Europäischen Computer Führerscheins (ECDL) an der DSSJ!

Werbeplakat Testzentrum

Was ist der ECDL?

ECDL (European Computer Driving License) ist die internationale und europäische Zertifizierung genügender Computerbasiskenntnisse für Normalbenutzer. Die Zertifizierung wurde von der ECDL Foundation ins Leben gerufen, genießt bedeutendes Ansehen in ganz Europa und ist im Rest der Welt mit dem Kürzel ICDL (International Computer Driving License) bekannt. Die ECDL Foundation ist eine gemeinnützige Stiftung, die aus einer Initiative des europäischen Konzils informationstechnischer Berufsverbände entstanden ist. Sie sichert die internationalen Standards des ECDL, garantiert die Gültigkeit und kontrolliert die gleichartige Durchführung der Prüfungen in allen Ländern.

Der „Führerschein" wird als Gesamttest nach der Ablage von sieben Teilprüfungen (Modulen) bestanden. Die Prüfungen können in jedem weltweit offiziell anerkannten Testzentrum abgelegt werden. Die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten werden im Syllabus klar strukturiert und detailliert.

Die DSSJ nahm nun diesen Syllabus (Version 4) als inhaltliche Grundlage für den Informatikunterricht, der in den Klassenstufen 5–7 in zwei Wochenstunden, in der Klassenstufe 8 mit drei Wochenstunden und in Klassenstufe 9 mit einer Wochenstunde erfolgt. In den Klassenstufen 8 und 9 werden die 7 Teilprüfungen (in: Word,

Powerpoint, Excel, Hardware/Software, Access, Windows, Internet) abgelegt, die insgesamt das Zertifikat bilden. Zur Stärkung der Deutschkenntnisse der Schüler bildet der ECDL-Unterricht an der DSSJ ein „DFU-Fach" (Deutsch im fachsprachigen Unterricht). Deshalb ist die Schule auch die Zusammenarbeit mit der Österreichischen Computer Gesellschaft (OCG) eingegangen.

Da die ECDL Foundation und ihre nationalen Mitgliedorganisationen (in Österreich die OCG) die ECDL Tests nicht selbst durchführen, werden Institutionen autorisiert, welche diese Tests durchführen. Der Autorisierungsprozess beinhaltet die Überprüfung von Organisation, Räumen, Ausstattung, Test-Methode und des Personals. Die DSSJ erfüllt alle Bestimmungen und ist seit 2005 die erste und bislang einzige deutsche Schule in Lateinamerika, die als autorisiertes Test Center die ECDL-Zertifizierung für Schüler, Lehrer, Eltern und andere Interessierte anbietet.

Nach dem „neuen" IT-Unterricht in den entsprechenden Jahrgangsstufen haben dann 2008 und 2009 die Schüler der DSSJ die sieben Teilprüfungen abgelegt, so dass dann 2009 erstmalig 27 Zertifikate vergeben werden konnten. Bis Ende des Schuljahres 2012 konnten insgesamt 111 Zertifikate ausgestellt werden. Im Durchschnitt haben 75 bis 90 % der Prüflinge (je nach Testmodul) die Prüfungen beim ersten Mal bestanden. Dieses Ergebnis ist im Vergleich mit

Erfolgsquoten anderer europäischer Schulen sehr gut. Alle Prüfungen können bei Nicht-Bestehen innerhalb eines Zeitraums von drei Jahren beliebig oft wiederholt werden.

Bilanz

- Der IT-Unterricht muss in den Jahrgangsstufen 5–9 zum festen Unterrichtsangebot gehören (evtl. mehr Nachmittagsunterricht).
- Es gibt einen größeren Bedarf an (deutschsprachigen) Informatiklehrerstunden für Unterricht und Prüfungen (Kosten).
- Die stärkere Belegung der IT-Fachräume durch den ECDL-Unterricht führt zu einer „Verknappung" der Freistunden für Nutzungsmöglichkeiten durch andere Fächer (die DSSJ hat deshalb zwei mobile Laptop-Einheiten zur Nutzung in den Klassenzimmern angeschafft).
- Kosten: Die sieben Teilprüfungen können nur mit einer Skills-Card (Kosten: etwa 52 Euro) abgelegt werden. Bis 2011 hat die Schule die manuelle Testmethode verwendet, für die bei der OCG keine Kosten anfallen, aber die für die Schule die Bezahlung von Lehrerstunden für die Korrektur bedeutet. Ab 2012 erfolgen die Prüfungen durch

das Testsystem Sophia. Hier legt der Prüfling online im Prüfungszentrum die Testmodule ab. Der Test wird automatisch ausgewertet und das Ergebnis gleich angezeigt sowie automatisch bei der OCG archiviert. Die Kosten für die manuelle Korrektur entfallen, aber von der OCG wird eine Prüfungsgebühr von 5 Euro je Test verlangt.
- Durch das intensive Training in der Vorbereitung lernen die Schüler den sicheren Umgang mit allen wichtigen Office-Anwendungsprogrammen (wie das „Einmaleins").
- Die Motivation ist durch die attraktiven, abwechslungsreichen Übungen und überschaubaren Programme sehr hoch (bei sehr leistungsbereiten Schülern sollte aber durch Erweiterungsaufgaben einer Unterforderung entgegengewirkt werden).
- Das Zertifikat in deutscher Sprache „bescheinigt" auch hinreichende Deutschkenntnisse (Fachsprache).
- Der ECDL-Unterricht als DFU verbessert die Deutschkenntnisse der Schüler (dies ist sicher auch eine Erklärung für die sehr guten Ergebnisse der DSSJ bei den Sprachdiplomprüfungen).
- Der ECDL-Unterricht führt dazu, dass die Schüler ab der Mittelstufe die wichtigsten Anwendungsprogramme des Computers (bes. Präsentationstechniken) beherrschen und diese in den Unterricht der anderen Fächer einbringen können.

Zusammengefasst kann deshalb herausgestellt werden, dass die DSSJ in dem ECDL eine Erfolgsgeschichte und eine Bereicherung des Schulangebots sieht. Die Schüler sind sehr stolz auf das Zertifikat. Bei den Eltern findet der ECDL großen Anklang. Dies ist sicher auch darin begründet, dass an der DSSJ alle Kosten dafür mit dem monatlichen Schulgeld abgegolten sind, aber die Eltern sehen sehr positiv die Lerninhalte, die entsprechend einem internationalen Standard an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes ausgerichtet sind. ◂◂

Deutsche Botschaftsschule veranstaltet Solar Science Days im Iran

Fatima Chahin-Dörflinger

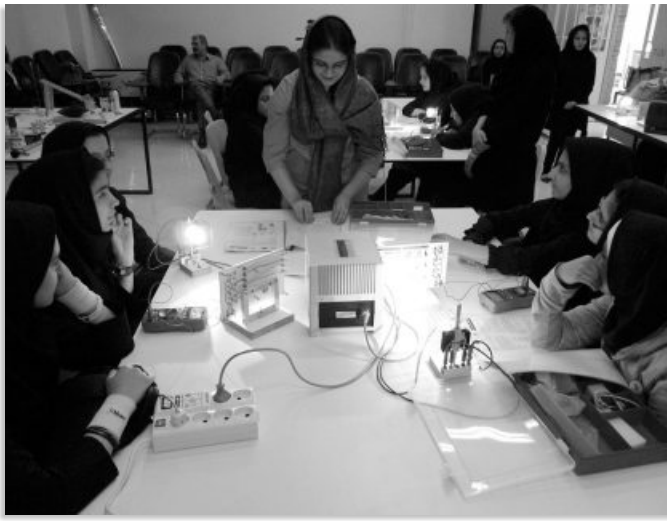
Vielleicht fragen sich manche Leser und Leserinnen, ob die Überschrift zu diesem Artikel ein Aprilscherz sein soll, denn eigentlich handeln die Schlagzeilen in den deutschen Medien, wenn es um den Iran geht, meist vom Atom und den positiven wie negativen Nutzungsmöglichkeiten der Kernenergie. Dass es dennoch einen kurzen und wahrhaftigen Bericht mit der obigen Schlagzeile geben kann, verdanken wir kreativen und physikbegeisterten Jugendlichen, ebensolchen Pädagogen und dem interkulturellen Austausch aufgeschlossenen offiziellen Stellen.

Seit 5 Jahren wird Physik an der Deutschen Botschaftsschule Teheran (DBST) ab Klasse 9 bilingual auf Englisch unterrichtet mit Schülerexperimenten, so weit es geht. Fast ebenso lang gab es zwischen den Schülerinnen und Schülern der DBS in Teheran und Jugendlichen eines Jugend- und Kulturinstituts in Isfahan einen Wissens- und Kultur-Austausch. Dieses Projekt wurde im Zuge der PASCH-Initiative und durch die Kontakte in der Städtepartnerschaft zwischen Freiburg und Isfahan ins Leben gerufen. Da das Ziel des Projekts die Völkerverständigung, das gemeinsame Lernen und der interkulturelle Austausch mit dem Gastland war, bekam das Projekt, passend zu den historischen Brücken von Isfahan, den Namen „Pole Doosti – Brücke der Freundschaft". Für jedes Schuljahr wurde ein gemeinsames Thema gewählt, zu dem die Jugendlichen in Isfahan und an der DBST Referate, Präsentationen und Workshops vorbereiteten. Nach einigen Monaten Vorbereitungszeit fand ein ca. 2-tägiges Pole-Doosti-Treffen der beteiligten Schülergruppen in Is-

„Pole Doosti – Solar Science Days"

Schülerinnen beim Experimentieren

fahan oder in Teheran statt. Bei diesen Treffen wurden die Referate und Präsentationen vorgetragen und es fanden Konferenzen zu wichtigen Themen statt; die Tagungssprache zwischen den deutschen und den iranischen Jugendlichen war Englisch. Die Schülerinnen und Schüler wohnten während des Besuchs in den Familien der Partnergruppe und durch gemeinsame Ausflüge und Besichtigungen rund um das Tagungsprogramm sind anhaltende Freundschaften entstanden. Nachdem im Schuljahr 2009/10 das Thema „Umweltschutz und globale Erwärmung" bearbeitet worden war, entstand die Idee Science Days zur Solarenergie in Isfahan und in Teheran zu veranstalten. In Zusammenarbeit mit der Science-Days-Initiative und der Pädagogischen Hochschule in Freiburg konnten wir einen emeritierten Dozenten dazu begeistern, zu Besuch in den Iran und an die DBST zu kommen, um uns mit Material und Versuchsanleitungen bei der Durchführung der Solar Science Days zu unterstützen. Die Reise des Dozenten und der Aufenthalt der ganzen Gruppe in Isfahan waren durch die Unterstützung der Botschaft Teheran und des Ershad Kulturministerium Isfahan möglich. Am Freitag, den 10. Mai 2012 reiste dann eine 14-köpfige Gruppe von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 9 bis 11 der Deutschen Botschaftsschule Teheran mit ihrer Physiklehrerin und dem Physikdozenten und mit 4 schweren Experimentekoffern mit dem Linienbus nach Isfahan, wo die Gruppe freundlich empfangen und im zentral gelegenen Hotel Venus untergebracht wurde. Nach dem Aufbau der Experimentesets am nächsten Morgen in der Aula der Honarestanschule in Isfahan, die in den dreißiger Jahren des letzten Jahrhunderts von deutschen Architekten und Lehrern als Gewerbeschule gebaut worden war, begann das Programm der Solar Science Days. Da im Iran der Unterricht geschlechtergetrennt stattfindet, waren zunächst am Samstag Schülergruppen mit Jungen aus der Gewerbeschule und aus der Hochbegabtenschule eingeladen. Sie machten unter Anleitung der Schüler der DBST Messungen und Experimente zur Photovoltaik mit kleinen Solarzellen. Viel Begeisterung riefen auch die nachfolgenden Vorführungen und Ex-



Licht im Dunkeln

Aufbau der Tests in der Schulaula

perimente mit physikalischen Spielzeugen hervor. Damit möglichst viele Schüler teilnehmen konnten, führten wir 2 Versuchsdurchgänge am Vormittag und am Nachmittag durch. Am Sonntag war Mädchentag: Diesmal besuchten Schülerinnen der Mädchengewerbeschule und der Mädchen-Hochbegabtenschule Isfahan die Solar Science Days, wobei letztere besonders aufmerksam mitarbeiteten und viele interessierte und weiterführende Fragen stellten. Auch am Montag fanden vormittags Gespräche zum wissenschaftlichen Austausch mit den Leitern der Schulen und Vertretern der Behörden statt und am Nachmittag führten wir eine Lehrerfortbildung zum Thema „Moderner naturwissenschaftlicher Unterricht in Deutschland" im Haus des Lehrers durch. Zusätzlich fand am Abend nochmals eine Vorführung zu den physikalischen Spielzeugen für offenes Publikum in der Stadtbibliothek statt. Voller Eindrücke reisten wir am Dienstagnachmittag wieder zurück nach Teheran. An den beiden verbleibenden Tagen vor der Abreise des Dozenten führte das eingespielte DBST-Team die Experimente zur Photovoltaik und die Versuche mit den physikalischen Spielzeugen mit den DBST-Klassen, mit den Schülerinnen und Schülern der Internationalen Abteilung der DBST und mit einer Gruppe von Schülerinnen einer weiteren Mädchenschule in Teheran durch.

Die „Pole Doosti – Solar Science Days" der Deutschen Botschaftsschule in Isfahan waren eine sehr großer Erfolg. Sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei den Lehrkräften und den beteiligten offiziellen Stellen in Isfahan besteht der Wunsch nach weiteren wissenschaftlichen und kulturellen Austauschprojekten mit dem Ziel der Völkerverständigung. Vielleicht finden sich ja Nachahmer/innen? ◂◂

In diesem Heft gibt es noch einen zweiten Schwerpunkt aus Anlass unserer 31. Hauptversammlung in Bamberg. Zum portugiesischen Sprachraum finden Sie nicht nur in den folgenden Beiträgen Interessantes und Wissenswertes zu Brasilien sondern weiter unten auch noch eine feuilletonistische Schilderung des Busverkehrs in Rio.

Fünf Jahrhunderte deutsch-brasilianische Beziehungen

Eckhard E. Kupfer

Brasilien ist ein Land, das in den letzten zehn Jahren den Schritt von einem Schwellenland zur 6. größten Wirtschaftsmacht der Erde geschafft hat. Aufgrund dieser Entwicklung sowie der anstehenden sportlichen Großveranstaltungen hat sich die Bundesrepublik Deutschland vorgenommen, sich von Mai 2013 bis Mai 2014 als moderner Partner in Brasilien zu präsentieren. Mit diesem Artikel soll eine kurze Übersicht über die Geschichte der Deutschen in Brasilien gegeben werden.

Bereits auf den Caravelas, welche von Pedro Alvarez Cabral im Jahr 1500 kommandiert wurden und die Terra Brasiliensis entdeckten, tat der deutsche Astronom Mestre João seinen Dienst.

Im Jahr 1548 heuerte Hans Staden, aus dem Nordhessischen Homberg, als Söldner in Portugal an, um an einer Überfahrt nach Pernambuco teilzunehmen. Hans Staden hatte als Soldat im Schmalkaldischen Krieg gedient (1546–1547) und war nach dem Waffenstillstand von den ehemals feindlichen portugiesischen Truppen animiert worden, die „Neue Welt", Amerika genannt, kennenzulernen. Auf dieser ersten Fahrt nach Pernambuco, die auf der Rückfahrt Edelholz nach Europa mitbringen sollte, wurden die Schiffe von feindlichen Indianern angegriffen.

Auf seiner zweiten Reise im Jahr 1550 war das Ziel La Plata, das heutige Buenos Aires. Das unter spanischer Flagge segelnde Schiff geriet in einen Sturm und zerschellte vor der Insel Santa Catarina. Dort verharrten die Schiffbrüchigen zwei Jahre, bis ein Segler auf der Reise nach Europa vorbeikam. Auf der Höhe von São Vicente, in der Nähe der heutigen Hafenstadt Santos, zerschellte das Schiff. Staden ließ sich nun von den dort bereits angesiedelten Portugiesen als Kommandant eines Forts anheuern, das die Einfahrt in den Hafenkanal von São Vicente bewachen sollte. Dort, bei dem Fort Bertioga, bereitete er sich auf einen Besuch von Freunden vor. Bei der Jagd wurden er und seine Helfer von dem feindlichen Stamm der Tupinambás angegriffen und gefangen genommen. Dieser kannibalische Indianerstamm war mit den Portugiesen verfeindet, weshalb man Staden für einen Portugiesen hielt und ihn ebenfalls töten wollte. Mit viel List und Gottesbeschwörung sei er aus dieser neunmonatigen Haft freigekommen, so berichtete er in seinem 1557 erschienen Buch: „Warhaftig Historа und beschreibung eyner Landtschafft der Wilden/Nacketen/Grimmigen Menschenfressen Leuthen/in der Newenwelt America gelegen". Stadens Bericht ist der erste in Buchform erschienene über Brasilien und wurde zeitweise ein Bestseller.

Im 17. Jahrhundert gründete die holländische Ostindiengesellschaft eine Niederlassung in Recife und baute dort die erste kulturell strukturierte Stadt Brasiliens auf. Ihr Gesandter, Moritz von Siegen-Nassau, war aus deutschen Landen und leitete sieben Jahre erfolgreich diese Kolonie, welche dem Staat Pernambuco bis heute eine gewisse kulturelle Sonderstellung einräumt, da von Siegen-Nassau nicht nur wichtige Künstler und Wissenschaftler mitbrachte, sondern auch gesellschaftlich große Verände-

rungen durchführte, wie zum Beispiel die Religionsfreiheit.

Im 17. und 18. Jahrhundert erschienen dann in Südamerika immer mehr Jesuiten als Aufklärer und Bekehrer der Indios. Auch deutsche Jesuiten waren dabei, die besonders im Amazonasgebiet sich den Indiostämmen näherten und sie nicht nur christianisieren, sondern auch verstehen wollten.

Ab 1802 kamen weitere Deutsche nach Brasilien. Dabei waren die bereits in Portugal geborenen Daniel Pedro Müller, als Städteplaner und Baumeister, sowie Karl August von Oeynhausen, als Administrator und späterer Gouverneur des Staates São Paulo. Als Bergwerksingenieure reisten Wilhelm Ludwig von Eschwege und Friedrich Ludwig Wilhelm Varnhagen, aus Portugal kommend, im Jahr 1810 nach Brasilien. Ersterer war für die Entwicklung der Gold- und Edelsteinminen in ganz Brasilien verantwortlich, während der Zweite Direktor der ersten Eisenfabrik Brasiliens wurde. Sein Sohn Frederico Adolfo von Varnhagen, wurde später brasilianischer Diplomat und Autor des ersten Werkes über die Geschichte Brasiliens, wofür er als Visconde de Porto Seguro geadelt wurde. Die Deutsche Schule in São Paulo nahm nach der Nationalisierung im Jahr 1938 seinen Namen an (Colégio Visconde de Porto Seguro).

Mit der habsburgischen Prinzessin Leopoldine, welche 1817 den Prinzen und späteren Kaiser Pedro I. heiratete, kam eine Gruppe von Wissenschaftlern, unter ihnen der Zoologe Johann Baptist von Spix und der Botaniker Carl Friedrich Philipp von Martius nach Brasilien. Während ihrer Reise von Rio de Janeiro bis zum Amazonas in den Jahren von 1817 bis 1820 erkundeten sie die Flora und Fauna Brasiliens. Besonders Martius, der nach der Rückkehr neben den Reiseberichten seine wissenschaftliche Arbeit „Flora Brasiliensis“ in 15 Bänden herausbrachte, gilt als der Vater der brasilianischen Botanik.

Im Laufe des 19. Jahrhunderts bereisten eine ganze Reihe von Naturforschern das Land und sorgten so dafür, dass Brasilien sowohl naturwissenschaftlich als auch ethnologisch erforscht und besonders in Europa bekannt wurde. Zu den wichtigsten Expeditionen gehören neben der von Spix und Martius die Langsdorff-Expedition (1826), die von Karl von der Steinen (1884–1887) und die von Theodor Koch-Grünberg (1903–1905).

Nach der Unabhängigkeit Brasiliens, welche von Dom Pedro I. im Jahr 1822 verkündet wurde, galt seine Besorgnis der Sicherung des Landes im Süden gegen Invasionsversuche der Nachbarn aus Paraguay, Uruguay und Argentinien. Zu diesem Zwecke wurden besonders in Deutschland Siedler von Major Schaeffer angeworben, die im Ernstfall auch als Soldaten für das Kaiserreich die Grenzen verteidigen sollten. Die ersten Kolonisten kamen am 25. Juli 1824 in der Gemeinde São Leopoldo im Staat Rio Grande do Sul an. Sie gründeten bald Kirchen, Schulen und Gemeindehäuser. Es entstand neben landwirtschaftlichen Aktivitäten auch bereits handwerkliche Produktion und Handel. Während der gesamten ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde Brasilien ein großes Einwandererland, besonders von Siedlern aus deutschen Ländern. Einer der Gründe war, dass die Anheuerung von afrikanischen Sklaven immer schwieriger wurde, da die einflussreichen Partner Großbritannien und die Vereinigten Staaten dies verboten hatten und Brasilien immer mehr unter Druck setzten. Die ersten Einwanderergruppen ließen sich hauptsächlich in den vier südlichen Staaten São Paulo, Paraná, Santa Catarina und Rio Graden do Sul nieder.

Auf einer der ersten Kaffeeplantagen im Staat São Paulo, der Fazenda Ibicaba, entwickelte Senator Vergueiro ein neues Partnerschaftsprinzip: das Halbpachtsystem. Er bezahlte den Siedlern die Überfahrt, stellte ihnen Land und Kaffeesetzlinge zur Verfügung und kam für den Unterhalt des ersten Jahres auf. Danach mussten sie ihre Schulden mit den Kaffeeernten abzahlen. Vielen gelang dies nicht, sie verschuldeten sich immer mehr und wurden somit daran gehindert die Fazenda zu verlassen. Sie befanden sich in einer Art Knechtschaft und wurden als „weiße Sklaven“ angesehen. Als dies in Preußen bekannt wurde, verfügte der Landtag 1859 das Heydt'sche Gesetz, ein Verbot zur Anwerbung von weiteren Siedlern nach Brasilien, das bis 1875 galt.

Doch bereits vorher entstanden im Staat Santa Catarina bedeutende Siedlungen, wie die-

se von Dr. Blumenau, die im Jahr 1850 gegründet wurde, und welche in den letzten 160 Jahren zu einer Vorzeigestadt deutscher Siedler wurde. Die Ansiedlung Deutscher in den Gebieten der südlichen Staaten war so zahlreich, dass die Bevölkerung Brasiliens gegen Ende des 19. Jahrhunderts aus nahezu einer Millionen Deutschstämmiger bestand. Unter diesen Ansiedlungen befanden sich seit den 1870er Jahren auch erste Industrien: Bierbrauereien, Hutfabriken, Textilbetriebe, grafische Werkstätten. Besonderer Wert wurde auf die Kommunikation gelegt, so erschienen um 1890 etwa 65 deutschsprachige regionale Tageszeitungen in Brasilien.

Einen ersten Einbruch der Beziehungen zwischen Brasilien und Deutschland ergab dann der Erste Weltkrieg. Nach dem Kriegseintritt Brasiliens im Jahr 1917 wurden deutschstämmige Betriebe teilweise zerstört und enteignet. Doch bereits 1926 wurde Deutschland wieder einer der wichtigsten Handelspartner Brasiliens, da man nicht nur Produkte nach dort verkaufen wollte, sondern auch an einem aktiven Handelsaustausch interessiert war. Dies hatte besonders nach der Krise von 1929 eine besondere Bedeutung, da Brasilien nicht genügend Devisen zur Verfügung hatte. Deutschland entwickelte eine sogenannte Kompensationsmark, mit welcher Brasilien Industriegüter einkaufen konnte und im Gegenzug mit landwirtschaftlichen Produkten bezahlte. Dadurch überflügelte Deutschland in den 1930er Jahren die USA und Großbritannien als Brasiliens Handelspartner Nummer eins.

Dies änderte sich erst nach dem Kriegseintritt Brasiliens im Jahr 1942. Danach wurden nicht nur die Handelsbeziehungen eingestellt, sondern deutsche Betriebe wurden vielfach konfisziert, Schulen geschlossen oder nationalisiert und selbst die deutsche Sprache wurde verboten. Reichsdeutsche wurden ausgewiesen und Volksdeutsche teilweise interniert. Ähnlich ging es den Vertretern der beiden anderen Achsenmächte Italien und Japan.

Nach dem Krieg entwickelte sich zwar vorsichtig, aber stetig wieder eine wachsende wirtschaftliche und später auch politische Annäherung beider Länder. In den 1950er Jahren entstanden große deutsche Automobilwerke, die wiederum eine gesamte Zulieferindustrie nach sich zogen. Bis weit in die 1970er Jahre war Deutschland der zweitwichtigste Investor in Brasilien. Deshalb gibt es auch heute kaum einen wichtigen Industriezweig, der sich nicht mit einer eigenen Fabrikation oder Vertretung in Brasilien befindet.

Neben der Wirtschaft ist auch der kulturelle Austausch zwischen beiden Ländern auf einem hohen Niveau angelangt. Neben einer ganzen Reihe von brasilianischen Schulen mit deutschem Zweig, der in São Paulo und Rio de Janeiro bis zum Abitur führt, findet man eine große Zahl von PASCH-Schulen über das gesamte Land verteilt. Im akademischen Austausch arbeiten der DAAD sowie die brasilianische Organisation CAPES eng zusammen und wollen bald die Grenze von zehntausend Brasilianern, die an deutschen Universitäten ihre Ausbildung erhalten sollen, erreicht haben. In São Paulo wurde im Jahr 2011 ein deutsches Wissenschaftshaus eröffnet, das dem Forschungsaustausch dienen soll.

Auf allen Gebieten der Kunst wird heute enger den je zusammengearbeitet: Brasilianische Musiker lassen sich in Deutschland ausbilden, deutsche Musiker lassen sich von brasilianischen Rhythmen beeinflussen, bildende Künstler arbeiten eng mit Brasilianern zusammen, die ihre Ateliers in Deutschland haben, und deutsche Künstler suchen die Weite und Vielfältigkeit Brasiliens als Motiv für ihre Arbeiten. Eine ganz besonders enge Verbindung besteht schon seit einiger Zeit beim Fußball: Es gibt kaum einen Bundesligaverein, der ohne brasilianische Spieler auskommt. Deutsche Spieler findet man allerdings in brasilianischen Liegen noch nicht – vielleicht noch ein offenes Feld? ◂◂

Zum Autor

Eckhard E. Kupfer ist Journalist und Leiter des Martius-Staden-Instituts, das sich seit 1925 mit der Geschichte der deutschen Einwanderung beschäftigt. Das Institut gehört – ebenso wie die Schule Colégio Visconde Seguro – zur Fundação Visconde de Porto Seguro in São Paulo.

Colégio Visconde de Porto Seguro

Birgit Fouquet

Das Colégio Visconde de Porto Seguro in São Paulo gilt heute als größte Deutsche Auslandsschule weltweit. Rund 10.000 Schüler werden an drei Standorten unterrichtet. Die Schüler können den brasilianischen Zweig besuchen, in dem Deutsch als Fremdsprache gelehrt wird, oder den deutsch-portugiesischen bilingualen Schulzweig, der zu dem brasilianischen Abschluss führt und nach einem weiteren Schuljahr zum deutschen Abitur. Der bilinguale Zug wird an den Sandorten Morumbi und Valinhos angeboten, die im vergangenen Jahr mit dem Qualitätssiegel „Exzellente Deutsche Auslandsschule" ausgezeichnet wurden. Die Geschichte dieser ehemaligen Deutschen Schule begann vor fast 135 Jahren.

Rua Olinda

Anfang des 19. Jahrhunderts, als die erste geregelte deutsche Einwanderung stattfand, war São Paulo noch die kleine und wenig entwickelte Hauptstadt der gleichnamigen Provinz. Doch schon wenige Jahrzehnte später sorgten der Kaffeeboom im Hinterland und die Einrichtung der Eisenbahnverbindung zum Hafen in Santos für einen beachtlichen Aufschwung in der Wirtschaft. Zu dieser Zeit kamen auch zahlreiche Deutsche nach São Paulo und leisteten einen bemerkenswerten Beitrag zu der Entwicklung der heute wichtigsten Wirtschaftsmetropole Brasiliens und Südamerikas. Es waren Handwerker, Kleinunternehmer, Händler, Kaufleute, Apotheker, Ingenieure und Ärzte, die sich schon bald der mangelhaften Schulverhältnisse bewusst wurden und sich deshalb mit dem Gedanken befassten, eine Schule für ihre Kinder zu gründen. Diese sollte einerseits die deutsche Sprache und Kultur pflegen und fördern, aber auch eine Ausbildung gewähren, welche die Schüler befähigte auf jedem Gebiet in der neuen Heimat erfolgreich zu wirken.

Um die nötigen Mittel zur Gründung dieser Schule zu beschaffen, wurde am 22. September 1878 das Gründungsprotokoll einer Aktiengesellschaft zur Erhaltung einer deutschen Schule unterzeichnet und der erste Verwaltungsstrat gewählt.

Der Unterricht wurde erstmals am 7. Januar 1879 in einem gemieteten Gebäude in der Rua da Constituição, heute Florêncio de Abreu, mit 52 Kindern aufgenommen. Am Ende des ersten Schuljahres zählte die Deutsche Schule bereits 125 Schüler. Doch schon nach wenigen Jahren war ein Großteil des Vermögens aufgebraucht und die Existenz der Schule schien bedroht. Deshalb wurde die Aktiengesellschaft 1884 aufgelöst und an ihrer Stelle der Verein Deutsche Schule ins Leben gerufen. Somit war durch regelmäßige Beiträge von Unternehmen und Personen aus der deutschen Kolonie die finanzielle Lage der Schule gesichert und das ermöglichte auch, im Jahr 1889, den Erwerb des ersten Schulhauses in der Rua Florêncio de Abreu.

Durch das allgemeine Wachstum des Wohlstands stabilisierte sich auch die materielle Lage der Schule, nicht zuletzt aufgrund der Spenden verschiedener Wohltäter. Die Schülerzahl war dermaßen angestiegen, dass 1907 zwei Zweigstellen der Schule eingerichtet wurden, um den Anträgen auf Einschreibung neuer Schüler nachzukommen. Kurze Zeit später wurden diese jedoch aus wirtschaftlichen Gründen der Schule wieder eingegliedert.

Der erhebliche Zuwachs an Schülern ließ Überlegungen betreffs neuer Einrichtungen nicht verstummen. Um die dafür nötigen finanziellen Mittel zu beschaffen, wurde 1910 eine „Schulhausbaustiftung" gegründet. Unter

der Leitung des Rechtsanwalts Dr. Johann Paul Lehfeld konnte bereits nach wenigen Monaten ein passendes Grundstück in der Rua Olinda erworben werden. Der Bau des neuen Schulhauses begann im folgenden Jahr. Der deutsche Architekt August Fried, der zu jener Zeit auch zweiter Vorsitzender des Schulvereins war, erarbeitete das Projekt. Um die Baukosten zu decken, wurde die Immobilie in der Rua Florêncio de Abreu verkauft. Am 15. Juni 1913 wurde das neue Schulhaus in der Rua Olinda, heute Praça Roosevelt, eingeweiht. Das Gebäude steht seit 1978 unter Denkmalschutz.

Dank der Politik des brasilianischen Präsidenten Wenceslau Brás wurde die Deutsche Schule während des Ersten Weltkrieges in ihrer Arbeit kaum behindert. Die Schülerzahl nahm jedoch bedeutend ab. Trotz aller Schwierigkeiten gelang es aber dem damaligen Schulleiter Karl Fass die Schule 1918 nach deutschem Vorbild zu einer Realschule auszubauen.

Die Vereinigung der sogenannten „Olinda-Schule" mit der ebenfalls angesehenen Deutschen Erziehungsanstalt von Frau Helene Stegner-Ahlfeld fand im Januar 1923 statt. Unter der Leitung von Dr. Gustaf Adolf Hoch und Frau Stegner-Ahlfeld begann eine umfassende Umstrukturierung der daraus entstandenen Deutschen Schule. Neben der Realschule wurde auch eine Mittelschule eingeführt. Letztere war für diejenigen Schüler bestimmt, die eine eher kaufmännische Laufbahn einschlagen wollten und nicht beabsichtigten ihr Studium in Deutschland fortzusetzen.

Von 1927 bis 1929 wurden die drei oberen Klassen Obersekunda, Unterprima und Oberprima eingerichtet und somit die Umwandlung der Deutschen Schule in eine Oberrealschule durchgeführt. Der Lehrplan folgte dem der preußischen Schulen, Portugiesisch jedoch blieb weiterhin Pflichtfach. Nach Abschluss der Oberprima konnte 1929 erstmals eine Reifeprüfung an der Schule abgelegt werden.

Im Einklang mit der brasilianischen Gesetzgebung, die den Unterricht nach den Regeln anderer Länder zum Hochschulstudium in Brasilien nicht anerkannte, hat die Schule 1935 zusätzlich das Ginásio Brasileiro-Alemão eingerichtet.

Gegen Ende der 1930er Jahre veranlasste ein brasilianisches Nationalisierungsprogramm unter anderem, dass die von Ausländern und ihren Kolonien getragenen Institutionen von gebürtigen Brasilianern geleitet werden mussten und keine ausländischen Namen tragen durften. Um sich diesen Anforderungen anzupassen, änderte die Schule 1939 ihren Namen auf Colégio Brasileiro-Alemão; der Trägerverein wurde zur Associação Colégio Brasileiro-Alemão. Nach dem Eintritt Brasiliens in den Krieg gegen Deutschland, Italien und Japan, 1942, wurde – zum Andenken an den brasilianischen Historiker deutscher Herkunft, Francisco Adolfo de Varnhagen, von Kaiser Dom Pedro II geadelt – der Name des Trägervereins auf Associação Visconde de Porto Seguro abgeändert. Der Vorstand setzte sich ausschließlich aus gebürtigen Brasilianern zusammen; der Industrielle Dr. Luis Dumont Villares übernahm das Amt des Vorsitzenden. Das Colégio Brasileiro-Alemão wurde Colégio Visconde de Porto Seguro genannt und das Ginásio Brasileiro-Alemão, Ginásio Visconde de Porto Seguro. Die Schulleitung wurde Dr. Genésio de Almeida Moura, langjähriger Lehrer der Schule, übergeben. Kurze Zeit später wurde die deutsche Oberstufe geschlossen, 12 deutsche Lehrer entlassen und der Deutschunterricht eingestellt. Nachdem alle Anforderungen der brasilianischen Bundesregierung erfüllt waren, wurde 1943 der Schule erlaubt, eine brasilianische Oberstufe einzurichten. Der Deutschunterricht wurde jedoch erst 1948 wieder aufgenommen.

Aufgrund der Unsicherheit der Rechtsform des Trägervereins der Schule, die nicht zuletzt während zweier Weltkriege deutlich geworden war, wurde dieser 1955 in eine Stiftung umgewandelt und diese heißt seitdem Fundação Visconde de Porto Seguro. Der Vorstand, der aus den Reihen der Beiräte gewählt wird, übernimmt ehrenamtlich die Leitung der Geschäfte der Stiftung.

Die Amtszeit von Dr. Hamilcar Turelli, selbst ehemaliger Schüler, seit 1943 an der Schule tätig und diese von 1947 bis 1984 leitend, ist sicherlich entscheidend für die Entwicklung der Schule gewesen. 1966 wurde der „B-Zweig" in der Sekundarstufe eingerichtet. Mit intensivem

Morumbi

Deutsch- und Fachunterricht nach deutschem Lehrplan führt dieser sowohl zu dem brasilianischen Schulabschluss, aber auch nach einem zusätzlichen Schuljahr zur Reifeprüfung. Seit den 1990er Jahren wird der „B-Zweig" schon ab dem Kindergarten angeboten. Im Bewusstsein ihrer Aufgaben in Anbetracht der sozialen Verhältnisse im unmittelbaren Umfeld der Schule, wurde 1966 eine kostenlose Grundschule für Kinder eingerichtet, sowie ein abendlicher Alphabetisierungskurs für Erwachsene. Somit war der Grundstein für die jetzige Gemeinschaftsschule (Escola da Comunidade) gelegt.

Die Einrichtungen in der Nähe des Stadtzentrums hatten ihrerseits die Höchstkapazität an Schülern erreicht. Deshalb wurde als neuer Standort der im Süden gelegene Stadtteil Morumbi gewählt. Im Oktober 1974 konnte der Umzug stattfinden. Auf einem Gelände mit ca. 100.000 m^2 ist die Schule großzügig angelegt, mit zahlreichen Grünflächen, und verfügt heute über mehrere überdachte Sportplätze, einen Fußballplatz, zwei Schwimmbäder, ein Fitness-Studio, Schulbücherei, zwei Theater, ein schuleigenes Restaurant und mehrere Imbissstände, Multimedia- und andere Fachräume. 1974 wurde auch erstmals das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz an der Schule abgelegt; ebenso wurde die Hochschulreifeprüfung wieder aufgenommen, die 1942 eingestellt worden war.

1980 begann am Colégio Visconde de Porto Seguro der deutsch-brasilianische Schüleraustausch. Durch einen zweimonatigen Aufenthalt im jeweils anderen Land wird den Schülern aus der Oberstufe ermöglicht, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, ebenso wie einen Einblick in das tägliche Leben des Gastlandes zu bekommen. Seit einigen Jahren wird im „B-Zweig" ein kürzerer Schüleraustausch in der Grundschule angeboten.

Anfang der 1980er Jahre wurde die Stiftung Visconde de Porto Seguro von deutschen Unternehmen, die in der Gegend von Campinas ansässig sind, ersucht, eine Schule für die Kinder ihrer Experten zu errichten. Mercedes Benz, Krupp, Bosch und Siemens stifteten die finanziellen Mittel für den Kauf des Grundstücks und die Stiftung übernahm die Baukosten. Im Februar 1983 konnte der Schulbetrieb in der neuen Einheit in Valinhos bereits aufgenommen werden.

Das stetige Anwachsen der Schülerzahl veranlasste den Bau einer weiteren Einheit der Schule, nur wenige Kilometer von der Stammschule entfernt. Schon 1997 konnte der Unterricht in der Einheit Panamby aufgenommen werden. Dort wurde auch ähnlich wie in Valinhos in der Oberstufe ein Bildungsgang für Außenhandel eingeführt.

In den Folgejahren rückte mehr und mehr auch die Bildung der Kleinsten in den Mittelpunkt des Interesses. Nach einem Forschungs-

Valinhos

aufenthalt in Deutschland, Spanien, Frankreich und Kanada, um ein Schulprojekt für Kleinkinder im Alter von eineinhalb bis zu vier Jahren zu entwickeln, wurde 2002 das Portinho Panamby eingeweiht. 2006 wurde nach dem gleichen Modell auch ein Portinho in Morumbi angelegt, ebenso wie 2010 eines in Valinhos.

Ende des Jahres 2010 wurden die rechtlichen Vorschriften der Wohltätigkeitsorganisationen und Stiftungen verändert. So konnte die Schule ihr pädagogisches und soziales Engagement für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit geringem Familieneinkommen ausweiten: Schon Anfang 2011 wurde in einem neuen Gebäude im Stadtteil Vila Andrade die Escola da Comunidade um zusätzliche 900 Schüler und Schülerinnen erweitert.

Abschließend wäre noch zu erwähnen, dass die Schule eine Partnerschaft mit der Abteilung für Fremdsprachen der Universität Cambridge (ESOL Examinations) sowie mit dem Instituto Cervantes eingegangen ist. Das berechtigt sie, anerkannte Sprachprüfungen im Englischen, bzw. Spanischen abzuhalten und somit zusammen mit dem deutschen Sprachdiplom drei moderne Fremdsprachen zu zertifizieren. ◂◂

Tradition und Wandel – die Porto Seguro in São Paulo

Interview mit Matthias Holtmann, deutscher Schulleiter des Colégio Visconde de Porto Seguro

Werner Schreiber

Das Colégio Visconde de Porto Seguro in São Paulo gilt mit seinen 10.500 Schülerinnen und Schülern an drei voll ausgebauten Standorten als größte deutsche Auslandsschule. Auf über 30 ha Schulfläche und in insgesamt über 300 Klassenzimmern arbeiten zur Zeit 800 Lehrerinnen und Lehrer, darunter befinden sich mehr als 50 deutsche OLK, BPLK und ADLK. An zwei Standorten – in Morumbi und Valinhos – finden sich bilinguale Schulzweige, die u. a. zum deutschen Abitur führen.

VDLiA: Die Porto Seguro Schule ist die größte deutsche Auslandsschule. Ist nur die Größe die Marke der Schule?
Matthias Holtmann (MH): Mitnichten. Sicherlich verdankt sich der hohe Zuspruch zunächst einmal einer mit 135 Jahren für brasilianische Privatschulen ungewöhnlich langen Tradition. Unsere Schule ist aber nicht zufällig so groß geworden. Ihr Erfolg resultiert aus dem Mut zum Wandel und zur ständigen pädagogischen Erneuerung. Da ist der Kontakt zu zwei Kulturen von Vorteil. Ohnehin ist man hier bereit, über den Tellerrand zu schauen und sich die Ergebnisse pädagogischer Forschung auch aus anderen Regionen zunutze zu machen.

VDLiA: Was heißt pädagogische Erneuerung heute für die Porto Seguro Schule?
MH: Vor zwei Jahren hat unsere Schule unter dem Stichwort „Travessia – Übergang" ein sehr aufwendiges PQM-Projekt gestartet. Auf den Prüfstand stellte die Schule ihr Selbstverständnis, ihr pädagogisches Konzept, aber auch alle damit verbundenen administrativen Prozesse. Neu war die breite Einbeziehung aller Lehrerinnen und Lehrer sowie der sonstigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

VDLiA: Was war das Ergebnis dieses Projekts?
MH: In der ersten Phase fand eine selbstkritische Bestandsaufnahme ohne jedes Denkverbot statt. Stichworte waren etwa ein reformbedürftiger Aufbau des Unterrichts, eine verbesserungswürdige Schüler- und Elternbeteiligung und eine alle einbeziehende interne Kommunikation.

In der zweiten Phase, die noch andauert, starteten verschiedene Arbeitsgruppen mit klar definierten Zielvorgaben. Einige Beispiele: Die Arbeitsgruppe „Matrix" kümmert sich um die verbesserte Integration von Medien in den Schulalltag. Eine weitere Arbeitsgruppe mit dem paradigmatischen Namen Berlin hat

Imbiss – Lanchonete Morumbi

Escola da Comunidade – Bandeira

als Ziel im pädagogischen Konzept der Schule Leistungsanspruch und ganzheitliches Lernen von Schülern zusammenzuführen.

Mein Lieblingsprojekt heißt „Kimberlit" – getauft nach einem Stein, der das Vorhandensein von Diamanten anzeigt. Uns geht es mit dieser Arbeitsgruppe darum, die besten Schülerinnen und Schüler São Paulos für unsere Schule zu gewinnen und sie zu halten.

VDLiA: Heißt das, dass die Porto Seguro auf dem Weg zur „Eliteschule" ist?
MH: Bei 10.000 Schülerinnen und Schülern, davon 1.600 als Vollstipendiaten aus der Favela Paraisopolis, haben wir Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichen Lernerprofilen, Interessenschwerpunkten und auch sozio-ökonomischem Hintergründen. Unsere Schule macht diesen Schülerinnen und Schüler ein sehr differenziertes Angebot. Das umfasst verschiedene Schulzweige und Spezialisierungsmöglichkeiten, vor allem aber ein differenziertes Förder- und „Forderangebot".

Das anspruchsvollste Profil hat sicherlich der bilinguale Zweig, denn hier müssen die Schülerinnen und Schüler sowohl den Anforderungen des brasilianischen Sekundarstufe-II-Abschlusses als auch den Bedingungen eines deutschen Gymnasiums entsprechen. Zurzeit lernen rund 1.000 Schülerinnen und Schüler an zwei Standorten in diesem Schulzweig mit großem Erfolg.

Unser System ist zwischen den Zweigen durchlässig. So wechseln jährlich etwa 50 Schülerinnen und Schüler vom brasilianischen zum bilingualen Zweig.

VDLiA: Welche Rolle spielte das deutsche Kollegium bei der Neuausrichtung der Schule?
MH: Eine ganz wesentliche Rolle, denn die brasilianische Schulleitung und die brasilianischen Kolleginnen und Kollegen sind heute sehr offen für Anregungen und Vorschläge aus dem deutschen Kollegium. Ein Indiz für dieses Interesse ist die privat organisierte und von ihnen selbst finanzierte Reise von mehr als 60 brasilianischen Kolleginnen und Kollegen, die sie im Oktober nach Deutschland führt, unter anderem an eine unserer Partnerschulen im Rahmen unseres Schüleraustauschs. Dieses Interesse findet man auch bei der brasilianischen Schulleitung, die im Juni eine Bildungsreise nach Deutschland unternimmt, um zu erleben, wie dort kompetenzorientiert und ganzheitlich gelernt wird.

Unser deutsches Kollegium ist aktiv an der Veränderung beteiligt. Eine ganze Reihe von Kolleginnen und Kollegen arbeiten heute in schulübergreifenden Arbeitsgruppen mit. Dabei zielt unsere Intervention vor allem auf die Veränderung der Unterrichtskultur.

VDLiA: Was heißt das konkret?
MH: Viel geholfen haben uns die Ergebnisse der BLI. Sie lieferten uns ein scharfes Foto vom Entwicklungsstand der Schule, das uns hilft über zukünftige Investitionen zu entscheiden.

Unser Ziel ist heute ein Unterricht, der auch im brasilianischen Zweig von den Eigenaktivitäten der Schülerinnen und Schüler, von selbstorganisiertem und kooperativem Lernen getragen wird.

VDLiA: Wie reagieren die brasilianischen Kolleginnen und Kollegen auf dieses Konzept?
MH: Sehr viel offener und interessierter, als man sich dies vorstellen kann. Wir haben im DaF-Bereich seit Jahren mit Unterstützung der ZfA ein Referendariat, das den skizzierten Vorstellungen von Unterricht verpflichtet ist. Wir praktizieren im bilingualen Zweig einen regen Austausch zwischen deutschen und brasilianischen Kolleginnen und Kollegen. Lehrerbildung ist ein Thema in diesem Zusammenhang.

Der angesprochene Prozess der Unterrichtsveränderung erreicht aber heute eine neue Dimension: Rund 600 brasilianischen Kolleginnen und Kollegen haben im vergangenen halben Jahr in ihrer Freizeit an Fortbildungen teilgenommen, die kooperative Lernformen zum Thema hatten. Die Resonanz nach diesen Veranstaltungen war überwältigend. Es zeigte sich, dass die Porto eine echte Begegnungsschule mit einem lebendigen Austausch zwischen den Kulturen ist. Nun kommt es darauf an, die Veränderung des konkreten Unterrichts zu begleiten und zu verstetigen.

VDLiA: Ist die Porto Seguro Schule damit attraktiv für engagierte Kolleginnen und Kollegen aus Deutschland?
MH: Ein klares Ja. Gerade solche Kolleginnen und Kollegen sind uns willkommen. Heute arbeiten bei uns 27 ADLK, vier BPLK und rund 20 Ortslehrkräfte. Viele von ihnen sprechen heute fließend Portugiesisch und bringen sich aktiv in den Veränderungsprozess unserer Schule ein.

Zum Selbstverständnis der Kolleginnen und Kollegen gehört oft auch ein soziales Engagement. Der Schulträger ist eine Stiftung und das hat neben bestimmten steuerlichen auch soziale Konsequenzen. Ein Fünftel aller Einnahmen der Schule wird für soziale Zwecke ausgegeben. Rund 1600 Schülerinnen und Schüler aus der zweitgrößten Favela Sao Paulos besuchen deshalb kostenlos unsere Schule. Deutsche Kolleginnen und Kollegen unterstützen das Projekt durch kostenlosen Deutschunterricht. Das gehört eben auch zum pädagogischen Konzept und zur Identifikation von Lehrerinnen und Lehrern mit unserer Schule. Als Schulleiter freue ich mich über Kolleginnen und Kol-

Sozialprojekt Escola da Comunidade

legen, die diese Begegnungsschule aktiv mitgestalten wollen. Sie sind hier nachdrücklich willkommen.

Ein Wort noch zur angesprochenen Größe. Eine Schule mit über 10.000 Schülerinnen und Schülern in drei Zweigstellen wird schnell als „anonymer Bildungsbetrieb" wahrgenommen. Nichts falscher als das. Die Erfahrung unserer Schüler ist eine völlig andere. Die rund 140 Schülerinnen und Schüler, die sich jedes Jahr sieben Wochen an deutschen Partnerschulen aufhalten, loben die dort erlebte Freiheit im Alltag, betonen vor allem aber auch, wie eng und persönlich sie die Beziehung zu Lehrerinnen und Lehrern erleben – hier in Brasilien. Diese Wertung hängt auch mit einer Vielzahl von Personen und Einrichtungen zusammen, die für die Schüler individuelle Ansprechpartner bzw. Anlaufstellen sind.

Wie überall erleben die Schüler unsere Schule natürlich vornehmlich als Klassengemeinschaft mit einem bestimmten Lehrerteam und Klassenraum. An unserer Schule verlieren sich weder Schüler noch Lehrer. Sie finden sich hier in einer Vielzahl von Lern- und Arbeitszusammenhängen wieder, die diese Schule konstituieren. ◂◂

Spiele für viele Schülervertretungen

Das Interview führte Werner Schreiber

Statements von drei Lehrkräften am Colegio Visconde de Porto Seguro I

Bruno Kosinski (ADLK)

Ich heiße Bruno Kosinski und unterrichte seit 2010 die Fächer Deutsch und Geschichte. Als ADLK fallen mir zwei schwere Prüfungen ein, die die Schülerinnen und Schüler der Porto Seguro absolvieren müssen: DSD und Abitur.

Im Vergleich zu der Vielzahl von Schülerinnen und Schülern, die ich in diversen mündlichen DSD-Prüfungen geprüft habe – bisher ist 2011 mit 46 DSD Prüfungen mein persönlicher Rekord – erscheint die Anzahl der mündlichen Abiturprüfungen in Deutsch, selbst wenn ich Geschichte hinzunehme – mit 7 Prüfungen im Jahr 2012 – ziemlich gering.

Trotz des zum Teil in einen Prüfungsmarathon ausufernden DSD, macht es Spaß, an der Porto zu unterrichten. Es liegt auf der einen Seite an den sehr freundlichen Kolleginnen und Kollegen, auf der anderen Seite ist es durch die Schülerinnen und Schüler bedingt. Fast alle Schülerinnen und Schüler, die sich für das Deutsche Sprachdiplom (DSD), also für Deutsch als Fremdsprache entschieden haben, sind sehr motiviert und engagiert. Gesteigert wird diese Motivation vor allem im Abschlussjahr des Abiturs, sodass es eine wirkliche Freude ist, in die Abiturklassen zu gehen; es soll schon Kollegen gegeben haben, die Überstunden in Kauf genommen haben, um in der Abiturklasse unterrichten zu können.

Als Familienvater, dessen Kinder auch die Porto Seguro besuchen, schätze ich die Möglichkeit, die Noten meiner Kinder online einsehen zu können. Ebenso begrüße ich es, auf die professionelle Unterstützung der Schulpsychologinnen zurückgreifen zu können.

Kurzum: Lehrer an der Porto zu sein, ist eine angenehme Sache.

Juliane Hopka (BPLK)

Nossa, was für ein Sonnenaufgang. Wenn man auf dem Weg zur Schule auf die Sonne fixiert ist, vergisst man durchaus, dass es erst halb sieben ist und man in Kürze im Unterricht steht.

Von 6.30 bis 7.00 Uhr ist man wechselnden Extremen ausgesetzt. Die ruhevolle Kraft der aufgehenden Sonne verliert sich augenblicklich beim Betreten des wuseligen, deutsch-brasilianischen Lehrerzimmers. Der Tagesbeginn ist immer fröhlich und niemals leise. Leise gibt es hier selten.

Ab sieben Uhr dann das Unterrichten selbst. Da gibt es Gemeinsamkeiten zu üblichen Unterrichtserfahrungen wie interessierte, genervte oder hibbelige Schüler, Blitzdenker und Träumer. Da gibt es aber auch Unterschiedliches und Spezielles. Wie reagiere ich etwa, wenn plötzlich auf Assoziationen zum Wort „September" gar nicht die europäischen Standardantworten kommen und ich ad hoc entscheiden muss, wie ich von den Sommerassoziationen zu meinem trüben Herbstgedicht überleite. Im Normalfall hat man dann das Glück, dass der eine oder andere in der Gruppe ein welterfahrenes Kind ist und den Bogen zum anvisierten Ziel spannt.

Die Porto ist eine Schule, in der vielfältigste Erfahrungen zusammentreffen. Schön dabei ist, dass jeder die Bereitschaft zeigt, seine Erfahrungen zu teilen. Das belebt unser Schulleben und macht es bunt.

João Rocha Neto (brasilianische OLK)

Als ich 2005 mein Referendariat am CVPS begonnen habe, wusste ich noch nicht, welche Möglichkeiten sich mir eröffnen sollten. Das Referendariat, welches in dieser Form in Brasilien nur die Porto Seguro anbietet, war und ist für mich als Deutschlehrer von wesentlicher Bedeutung. In dieser Zeit wurde ich mit zahlreichen, für mich bis dahin unbekannten Methoden und Erfahrungen konfrontiert, von denen im Augenblick meine Schülerinnen und Schüler profitieren. Darüber hinaus konnte ich die Betreuung durch erfahrene Lehrer in Anspruch nehmen, was eine enorme Hilfe war.

Heute bereite ich die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe auf das Deutsche Sprachdiplom (DSD) vor und bringe ihnen nicht nur die deutsche Sprache bei, sondern vermittele ihnen auch die deutsche Kultur. Das sind sehr interessante und herausfordernde Aufgaben, die mir große Freude bereiten. Daher bedeutet es mir viel, als Deutschlehrer am CVPS tätig zu sein.

50 Jahre „Jugend musiziert“

Landeswettbewerb der Deutschen Schulen „Östlicher Mittelmeerraum“ an der Deutschen Schule Istanbul

Nick Berck

Der Wettbewerb „Jugend musiziert“ ist längst zu einer eigenen Marke im Musikleben geworden. Mehr als eine halbe Million Kinder und Jugendliche haben sich in der nun 50-jährigen Geschichte des großen Musikwettbewerbs“Jugend musiziert” beteiligt. Stand zu Beginn noch die Nachwuchsförderung für die bundesrepublikanischen Kulturorchester im Mittelpunkt, ist es heute die Breitenförderung, die Freude an der musikalischen Leistung.

Seit über dreißig Jahren wird „Jugend musiziert“ auch an Deutschen Schulen im Ausland durchgeführt.

33 Schulen in 19 europäischen Staaten beteiligen sich derzeit mit eigenen Regionalwettbewerben am Wetteifern „Jugend musiziert“, das in Europa in drei Sektionen aufgeteilt sind: Die Region „Spanien/Portugal“, die Region „Östliches Mittelmeer“ und die „Region Nord-/Osteuropa“. Jedes Jahr richtet in den drei Sektionen je eine Deutsche Schule die Landeswettbewerbe für die Deutschen Schulen aus:

Gastgeber für den Landeswettbewerb 2013 der Region „Östlicher Mittelmeerraum“ war die Deutsche Schule Istanbul, die Deutsche Schule Moskau richtete den Landeswettbewerb der „Region Nord-/Osteuropa“ aus, und die Deutsche Schule Porto war Gastgeber für die Regionalpreisträger der Region „Spanien/Portugal“.

In der Zeit vom 14. bis 20. März 2013 fand nach sieben Jahren der Landeswettbewerb „Jugend musiziert“ des östlichen Mittelmeerraumes erneut an der Deutschen Schule Istanbul statt.

Eine besonders erfreuliche Nachricht war die erstmalige Teilnahme der Schmidt-Schule aus Ost-Jerusalem. Begleitet wurden die sechs Schülerinnen von ihrem Musiklehrer Karl Kronthaler und einem Filmteam, welches eine Dokumentation über die am Wettbewerb teilnehmenden Schülerinnen filmte. Der Dokumentarfilm „Helwa Ya Baladi“ wird im Auftrag des ZDF – „Das Kleine Fernsehspiel“ – gedreht und wahrscheinlich im Jahr 2014 ausgestrahlt.

Als Ehrengäste begrüßte die Deutsche Schule Istanbul Herrn Prof. Dr. Ulrich Rademacher und Herrn Lorenzo Rüdiger. Prof. Ulrich Rademacher ist stellvertretender Bundesvorsitzender des Verbandes deutscher Musikschulen sowie Mitglied des Projektbeirates „Jugend musi-

Jugend musiziert – Eröffnung

ziert“ und des Fachausschusses „Europa und Internationales“ des Deutschen Kulturrates.

Herr Lorenzo Rüdiger, der an der Deutschen Schule Rom unterrichtet, koordiniert und plant die Landeswettbewerbe als Landesverbandsvorsitzender der Deutschen Schulen des östlichen Mittelmeerraumes und ist darüber hinaus als Juror in den Landeswettbewerben tätig.

Neben den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Schmidt-Schule Jerusalem und der Deutschen Schule Rom reisten am 14. März noch Schülerinnen, Schüler und Juroren folgender Schulen an:

Deutsche Schule Mailand, Deutsche Schule Genua, Deutsche Schule Thessaloniki, Deutsche Schule Athen, Deutsche Evangelische Oberschule Kairo, Deutsche Schule der Borromäerinnen Kairo und Deutsche Schule der Borromäerinnen Alexandria.

Nach der Begrüßung der 75 Schülerinnen und Schüler sowie der 20 Juroren durch Herrn Oberstudiendirektor Reinhold, Schulleiter der Deutschen Schule Istanbul, den Vorstandsvorsitzenden des Vereins zum Betrieb der Deutschen Schule Istanbul Herrn Dr. Kretzschmann und der türkischen stellvertretenden Schulleiterin Frau Dr. Aslan wurde das Event mit einem Konzert im Theatersaal der „Teutonia“ eröffnet. Neben wohlklingenden Beiträgen des deutsch-türkischen Chors der Deutschen Schule Istanbul waren die Zuhörerinnen und Zuhörer von den musikalischen Glanzleistungen der beiden ehemaligen Siegerinnen im Bundeswettbewerb Frau Gülru Ensari (Klavier) und Frau Ohoude Khadr (Gesang) fasziniert.

Am Freitagabend lud der Schulvereinsvorstand die Juroren und alle Mitglieder des Organisationsteams „Jugend musiziert“ der Deutschen Schule Istanbul zu einem gemeinsamen Abendessen ein. Passend zum Logo der DSI fand dies in einem schönen Restaurant direkt am berühmten Galata-Turm statt – mit einem grandiosen nächtlichen Blick auf das Goldene Horn und den Bosporus.

Von Freitag, 15. März bis Sonntag, 17. März fanden sodann die Wertungsspiele der musikalischen Wettstreiter statt. Folgende Kategorien waren vertreten:

- Solowertung: Streichinstrumente, Percussion, Mallets, Gesang (Pop)
- Ensemblewertung: Duo: Klavier und ein Blasinstrument, Klavier-Kammermusik,

Percussion

Tanzen

Workshop: Marmorieren

Preisverleihung

Vokal-Ensemble, Zupf-Ensemble, „Besondere Ensembles: Alte Musik“

Ausnahmslos überzeugten alle musikalischen Jungtalente mit geradezu professionellen und künstlerisch anspruchsvollen Leistungen bei ihren Auftritten.

Am Montag, 18. März besichtigten alle jungen Gäste das historische Istanbul und bestaunten architektonische Highlights wie die weltberühmte Hagia Sofia, die Blaue Moschee und den Topkapı-Sultanspalast. Am Abend fand die Preisverleihung in dem osmanisch-stilvollen Restaurant „Kervansaray“ statt. Nach dem kulinarischen Abendessen, bei dem auch alle türkischen und deutschen Gastfamilien, die den jungen Musikerinnen und Musikern in der Wettbewerbswoche ein gastfreundliches „Zuhause“ boten, eingeladen waren, erhielten die jungen Musiktalente ihre Preise.

Am Dienstag, 19. März nahmen die Schülerinnen und Schüler an unterschiedlichen Workshops teil, während die Jury ihre Abschlusskonferenz hielt. Folgende Workshops erhielten von den jungen Gästen größten Zuspruch: Anfertigung von Marmorierpapier, Schokolade herstellen, Salsa und Percussion.

Am Abend nahte der Höhepunkt des Events: das Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland in Istanbul lud zum großen Preisträgerkonzert im prunkvollen „Kaisersaal“ ein, wo die Herzen der musikalischen Jungtalente fast hörbar höher schlugen. Die freundlichen Begrüßungsworte des stellvertretenden Generalkonsuls Herrn Dr. Deichmann brachten die Anerkennung und hohe Wertschätzung aller angesichts der beeindruckenden musikalischen Leistungen der jungen Menschen zum Ausdruck. Mit ihren Konzert-Darbietungen stellten die jungen Musikerinnen und Musiker, die Erste Preise errungen hatten, ihr großes Können unter Beweis und ernteten einen langanhaltenden Applaus des Publikums.

Alle, die diesem großartigen Event an der Deutschen Schule Istanbul beiwohnten und zu einer musikalischen „Familie“ zusammengefunden hatten, werden dieses Gemeinschaftserlebnis mit der alle Menschen verbindenden Musik gewiss nie vergessen und zu Hause viel zu berichten wissen … ◂◂

Jugend musiziert – Abschluss-Konzert

Folgende Schülerinnen und Schüler erreichten einen Ersten Preis und somit die Weiterleitung zum Bundeswettbewerb „Jugend musiziert“:

- Anna Pederielli – Violine
  Luca Lavuri – Klavier
  Deutsche Schule Mailand
- Costanza Dohmen – Klavier
  Tobia Dohmen – Trompete
  Deutsche Schule Rom
- Rita Tawil – Sopran
  Hiba Iyad Awad – Mezzosopran
  Schmidtschule Jerusalem
- Anna Giannakogeorgou – Violine
  Deutsche Schule Athen
- Cecilia De Micheli – Mezzosopran und Klavier
  Deutsche Schule Mailand
- Paula Motschmann – Cello
  Deutsche Schule Genua
- Lucrezia Rubino – Alt
  Beatrice Bologna – Querflöte
  Deutsche Schule Rom
- Nicoletta Miriam Ferrari – Violine
  Julia Barreiro – Klavier
  Deutsche Schule Mailand
- Myrna Ghanem – Sopran
  Rita Achkar – Mezzosopran
  Deutsche Schule der Borromäerinnen Kairo
- Sherif Rizkallah – Bariton
  Deutsche Evangelische Oberschule Kairo
- Giulio Pescetti – Percussion
  Deutsche Schule Mailand
- Kevin Rudolph – Bass
  Deutsche Schule Thessaloniki
- Natalie Bichara – Mezzosopran
  Deutsche Schule der Borromäerinnen Kairo
- Hildegard De Stefano – Violine
  Ester De Stefano – Klavier
  Deutsche Schule Mailand
- Francesco Tirri – Violine
  Marco Sabatini – Viola
  Silvia Ancarani – Cello
  Nicole Persichetti – Klavier
  Deutsche Schule Rom
- Amin Nammar – Tenor
  Omar Zein Elabedin – Gitarre
  Deutsche Evangelische Oberschule Kairo
- Joanna Athanasiadou – Sopran
  Eleftheria Pantela – Mezzosopran
  Stamatis Vlachodimitris – Klavier
  Deutsche Schule Thessaloniki
- Francesco Della Volta – Violine
  Camillo Banfi – Cello
  Deutsche Schule Mailand
- Federico Rüdiger – Violine
  Erica Piccotti – Cello
  Rodolfo Focarelli – Klavier
  Deutsche Schule Rom
- Dimitrios Gkoulimaris – Marimba
  Deutsche Schule Thessaloniki

Wertungsvorträge

15. Zentralamerikanische Spiele der Deutschen Schulen und der Österreichischen Schule

Kurt Endres

Die vier deutschen Schulen Zentralamerikas – DS Guatemala, DS Managua, DS San José, DS San Salvador – und die Österreichische Schule von Guatemala bildeten die Teilnehmer der nun zum 15. Mal stattfindenden Spiele. Vom 10.–17. März 2013 versammelten sich dafür die Sportdelegationen der fünf Schulen in der Humboldt-Schule-Deutsche Schule San José/ Costa Rica.

Vorgeschichte

In den 80er Jahren entstand die Idee der Humboldt-Spiele in Mittel- und Südamerika. Die „verstreuten" deutschen Schulen konnten somit ihre Gemeinsamkeit zum Ausdruck bringen und für die Teilnehmer über Sport nationale Grenzen überwinden lassen. Der Begegnungscharakter sollte im Vordergrund vor der sportlichen Leistungsmessung stehen.

In Zentralamerika begann nach Absprache der fünf Schulleiter im Jahre 1985 diese „Zentralamerikanischen Spiele". Erster Austragungsort war die ÖS Guatemala. Alle zwei Jahre sollten dann „reihum" die Spiele in einer anderen Schule stattfinden. Bislang haben alle Schulen nun dreimal die Spiele ausgerichtet, 2013 die DS San José.

Disziplinen

In den ersten Spielen gab es nur Schwimm- und Leichtathletikwettkämpfe, aber schon bald wurden die Ballwettbewerbe Fußball, Basketball und Volleyball eingeführt. Auch das Regelwerk wurde ständig verbessert.

Seit 2010 haben die teilnehmenden Schulen beschlossen, dass ein Jahr vor den nächsten Spielen am Austragungsort ein „Congreso Técnico" durchgeführt wird, an welchem die Sportleiter der Schulen teilnehmen. Alle können somit die Sporteinrichtungen kennenlernen und sich auf das darauf zugeschnittene Regelwerk einigen. Dies ermöglicht eine faire Vorbereitung jeder Schule.

Die momentanen Grundzüge des Regelwerkes: Jede Schule darf mit insgesamt 50 Sportlern teilnehmen. Damit muss sie alle Disziplinen in Schwimmen, Leichtathletik, Basketball, Fußball und Volleyball bestreiten. Alle diese Wettkämpfe werden nach Mädchen und Jungen getrennt und in den Altersgruppen A (15/16 Jahre), B (13/14 Jahre) und C (11/12 Jahre) durchgeführt. In den Ballsportarten muss jede Schule alle Kategorien besetzen.

Durchführung der Spiele

Die ersten Spiele umfassten zwei oder drei Tage. Die Ausweitung der Disziplinen und Wettbewerbe bedingt nun einen Zeitraum von einer Woche. Die Schwimm- und gerade die Leichtathletikwettbewerbe stellen hohe logistische Anforderungen an die Ausrichter. Die Planung muss immer berücksichtigen, dass jeder Sportler an verschiedenen Wettkämpfen teilnehmen kann. Dies stellt auch sehr hohe Anforderungen an die Sportler.

Der Schulbetrieb ist durch die Anwesenheit von über 300 Personen (Sportler, Sportlehrer, begleitende Eltern) und die „Lärmbelastung" nur eingeschränkt möglich. Da alle 200 Sport-

Organisationskomitee, hinten Mitte: Alexander Schwotka

lergäste in Familien untergebracht werden, sind solche Spiele nur durch eine große Bereitschaft der Eltern zur Mithilfe möglich.

Jede Schule trägt die Reisekosten selbst, aber die Kosten der Spiele für Schiedsrichter, Transport, Unterbringung der Begleiter, Verpflegung, Medaillen und notwendige Sportmaterialien sind für die ausrichtende Schule nicht unerheblich.

Bewertung

Alle diese Aufwendungen lohnen sich vielfach. Für die jungen Sportler sind die Spiele „unvergesslich". Die Teilnahme steht deshalb auch heute noch im Mittelpunkt, wenngleich natürlich der Platz auf dem „Siegertreppchen" besonders begehrt ist. Auch werden in der Eröffnung- und Schlussfeier gerade die Tugenden herausgestellt, die mit dem Sport verbunden sind und die der Bundespräsident mit dem Begriff „Sportsgeist" belegt hat.

Die Schulen laden deshalb zu diesen Feiern immer „örtliche Sportidole" ein, die den jungen Sportlern zusätzlich diese Werte vermitteln. Die Humboldt-Schule kann nun diesbezüglich Schwimmidole vorweisen: In der Eröffnungsfeier übernahm Silvia Poll, Olympiasiegerin für Costa Rica und ehemalige Schülerin der Humboldt-Schule, diese Rolle. In der Schlussfeier konnte Alexander Schowtka, Silbermedaille bei den Olympischen Spielen 1984 und nun Vater der Schule und hauptverantwortlicher Organisator der Spiele, als Vorbild herausgestellt werden.

Fester Bestandteil am Ende der Spiele ist der „Familientag". Die Sportler, die für die Zeit der Spiele in einer Gastfamilie als weiteres „Kind" aufgenommen werden, machen einen gemeinsamen Tagesausflug mit der Familie. Aus allen Spielen sind daraus andauernde Freundschaften entstanden. Da zudem auch „Pärchenbildungen" am Rande der Wettkämpfe zu beobachten sind, endet häufig der Abschied in Tränen!

Die 15. Zentralamerikanischen Spiele der Deutschen Schulen und der Österreichischen Schule von Guatemala sind dank der glänzenden Vorbereitung und Organisation sehr erfolgreich und gerade auch unter dem Begegnungscharakter sehr gut verlaufen.

Ein kleiner Wermutstropfen für die Gäste ist nur das Ergebnis der Wettkämpfe: Die Gastgeber haben fast die Hälfte der zu vergebenden Goldmedaillen errungen! ◂◂

Kontakt

kendres@colegiohumboldt.cr

Mannschaft Humboldt-Schule

Schwimmwettbewerb – Start

Fußball – Mädchen

Hochsprung

Basketball – Jungen

Patrokles überbringt das Olympische Feuer

Staffellauf – Mädchen

Weitsprung – Mädchen

Silvia Poll –
Vereidigung der Sportler

Olympisches Feuer

Siegerehrung Basketball – Mädchen

Eröffnungsfeier

Volleyball – Mädchen

Schwimmerin

Basketball – Jungen

Schlachtenbummler

Fußball – Jubeln wie die „Großen“

Warum Deutsch?

Li Xianyun

Wenn man in China Deutsch lernt, weckt das immer ein großes Interesse unter den Menschen. Tausend Mal wurde mir schon die Frage gestellt: „Was, du lernst Deutsch? Warum denn?“

Es gibt wirklich viele Gründe dafür. Dass man sich nach bestandener DSD2-Prüfung an einer deutschen Universität bewerben kann, war mein zentraler Gedanke bei dieser Entscheidung. Oder die Möglichkeit, sich in verschiedenen deutschsprachigen Ländern verständigen zu können. Aber sind das nun rückblickend wirklich die wichtigsten Gründe für das Deutschlernen?

Am Anfang war es nicht leicht, diese Sprache zu lernen. Nachdem ich die grundlegende Grammatik und den Grundwortschatz beherrscht hatte, konnte ich erst wie beim Aufbau der Bauklötzchen mit Einzelwörtern Sätze bilden. Aber der Aufbau der Bauklötzchen heißt nicht, eine Fremdsprache tatsächlich zu beherrschen. Dafür muss man die Sprache im Kontext üben.

Eine der Gelegenheiten für diese Einübung ist z. B. die Deutsch-Olympiade, an der ich zweimal teilgenommen habe. Zwar habe ich keinen Preis dabei bekommen, aber der Wettbewerb interessierte mich immer schon, weil ich jedes Mal viele Jugendliche kennenlernen konnte, die sowohl gut in Deutsch sind, als auch Deutschland gut kennen. Viele Teilnehmer wurden für mich auch zu guten Freunden. Ich habe den Eindruck, dass bei dem Wettbewerb die meisten nicht an das Ergebnis denken, das die Teilnehmer motiviert und ängstigt, sondern an die schönen Ereignisse, bei denen man sich zeigt und die anderen kennen- und schätzen lernt. Das habe ich nie von einem so anerkannten Wettbewerb erwartet, aber die Deutsch-Olympiade hat es geschafft.

Das Ziel, in Deutschland zu studieren, war die größte Motivation für mich beim Deutschlernen. 2011 hatte ich die Gelegenheit, an der Jade-Hochschule in Wilhelmshaven ein Schnupperstudium zu absolvieren. Die Vorlesungen in

Steffi im Reichstag

Bereichen wie Marketing, Mathematik und Informatik gut zu verstehen, fiel mir nicht leicht. Da war ich mir bewusst, dass meine deutschen Sprachkenntnisse für ein Studium in Deutschland nicht ausreichen. Dennoch machte dieses einwöchige Schnupperstudium mir einen ausgeprägten Eindruck von den deutschen Hochschulen, da mich die Ernsthaftigkeit der akademischen Lehre in Deutschland fasziniert hat.

Die Teilnahme an dem Debattierwettbewerb „Jugend debattiert“ im Jahr 2012 machte mir die Kraft der Sprache klar. Vom Klassenentscheid bis zum nationalen Finale in Peking musste ich mich Runde für Runde inhaltlich in die verschiedensten gesellschaftlichen und politischen Themen wie autofreie Stadt und linguistische Vorschulbildung einarbeiten und diese sinnvoll sprachlich umsetzen. Mit gut verarbeiteter Sprache können wir eigene Standpunkte zu der Streitfrage vertreten und den Einwänden widersprechen, was uns einer gemeinsamen Problemlösung näher bringt. Als Gewinnerin vom nationalen Finale war ich beim deutschen Bundesfinale von „Jugend debattiert“ in Berlin als Ehrengast eingeladen und habe mich mit den deutschen Jugendlichen, die die gesellschaft-

Steffi in Potsdam

liche Entwicklung verfolgen und individuelle Auffassungen vertreten, über viele interessante Themen in China und Deutschland unterhalten. Die Kommunikation in der deutschen Sprache mit den deutschen Jugendlichen machte mir viel Spaß und gleichzeitig erweiterte ich meine Kenntnisse über Deutschland und auch China.

Während meines sechsjährigen Deutschunterrichts habe ich auch ein paar interessante Deutsche kennengelernt, die mich stark beeinflusst haben. Von meiner deutschen Lehrerin habe ich z. B. die typisch deutsche Gewissenhaftigkeit gelernt, mit der sie jede Unterrichtsstunde und alle Korrekturen sorgfältig schafft. Auf der anderen Seite zeigt sie auch großen Enthusiasmus und Flexibilität, wenn wir beispielsweise ein Theaterstück proben oder unser Studium in Deutschland planen. Sie ist für uns die Person, die immer helfen will und kreative Problemlösungen anbietet. Auch das Engagement und die Selbstständigkeit der deutschen Jugendlichen bewundere ich. Ich habe vorher gar nicht gedacht, nach meinem Schulabschluss alleine ins Ausland zu gehen. Das hat aber ein deutscher Jugendlicher in meiner Stadt über das Freiwilligen-Programm „Kulturweit" gemacht.

Wenn ich nun nach sechs Jahren noch mal an die Frage denke, warum ich Deutsch lerne, taucht vor meinen Augen nicht mehr so sehr der Zweck auf, sondern die Leute und Erlebnisse, die während meines Deutschlernens lebendige Spuren in mir hinterlassen haben. Entgegen der Vorstellung, nach der die Sprache als reines Werkzeug betrachtet wird, ist für mich viel wichtiger, dass die Fremdsprache die Kommunikation mit der Außenwelt fördert, was unser Leben aus unseren eigenen kleinen vier Wänden befreit und uns einen Blick über den Tellerrand ermöglicht. In den sechs Jahren habe ich durch die deutsche Sprache viel über Deutschland erfahren und bin fasziniert von den unterschiedlichen Seiten dieses Landes. Die Deutschen zeigten mir verschiedene Denkweisen, Lebensformen und Haltungen. Das ist wahrscheinlich der beste Grund für mich, Deutsch zu lernen. ◂◂

Zur Autorin

Li Xianyun ist eine Schülerin der 12. Klasse der Fremdsprachenmittelschule Chengdu/VR China. Sie lernt seit sechs Jahren im DSD-Programm Deutsch. Aufgrund hervorragender schulischer Leistungen wurde sie bereits im Januar an der Fremdsprachenuniversität Beiwai in Peking zugelassen.

Kontakt

über Claudia Häberlein
成都市金牛区营通街8号3单元6号
No. 6 Unit 3, No. 8 Yingtong Street,
Jinniu District, Chengdu
Postal code: 610031
中国/VR CHINA

Die MINT-Fächer an der deutschen Auslandsschule – ein Rückblick

Fatima Cahin-Dörflinger

Zusammengestellt und zitiert aus „Die deutsche Auslandsschule", Verlag von Julius Beltz, Berlin und Leipzig, 1929, S. 84–97. (Ähnlichkeiten mit Erlebnissen an heutigen Deutschen Auslandsschulen rund 80 Jahre später sind rein zufällig.)

„Ein vielseitiges Thema! … von dem, was jeder Lehrer[1] aus seiner Ausbildungszeit und von seinem heimischen Unterricht her weiß, sei hier nicht die Rede, sondern von dem, was das Ausland diesem Wissen hinzufügt. … Im Rechnen und in der Mathematik treten andere Münzen, Maße und Gewichte auf als in der Heimat: Sie machen zumindestens eine Ergänzung der deutschen Rechenbücher durch Aufgabensammlungen für die Verhältnisse des Gastlandes nötig. Ein fremdsprachiges Rechenbuch in die Schule mit sonst ganz deutschem Betrieb zu bringen, ist nicht gut, vor allem nicht auf der Unterstufe, da zuviel Zeit auf die Erläuterung des fremden Textes verwendet werden muß. Ganz schematisch aber ist der Ausweg, den ich einmal fand, abwechselnd eine Aufgabe aus dem deutschen und dem Rechenbuch des Gastlandes zu nehmen; … im Stereometrieunterricht entstehen so sehr reizvolle Aufgaben, die etwa unser dezimales und ein nicht dezimales Maßsystem des Gastlandes miteinander verbinden.

Ist in der Physik die Brauchbarkeit eines Lehr- und Lernmittels wenig abhängig vom Lande, so keineswegs in der Chemie. Das Land schreibt z. B. durch seine orographischen Verhältnisse vor allem dem einleitenden Chemiekursus der Untersekunda die Stoffe vor, an denen die chemischen Grundbegriffe zu entwickeln sind. In Südwest müssen dies neben Luft und Wasser sein: Kupfer, Blei, Zinn, Eisen, Silber, Gold, Kohle, Graphit, Diamant. Das sind die wirtschaftlichen Hauptstützen des Landes und Südafrikas. Das alles sollen Lehr- und Lernmittel berücksichtigen. Man kann nun aber nicht gut für einen so kleinen Leserkreis ein besonderes Chemiebuch schreiben. Da hilft wieder nur eins: in einem Archiv[2] Literatur, Anschauungsmaterial, Lehrstoffe und Lehrgänge sammeln und den Schülern durch Notizen ermöglichen, in einem mit leeren Blättern durchschossenen Buch das Nötige zusammenzutragen.

Im Zusammenhang mit diesen Fächern[3], die ja besonders viel Apparate usw. erfordern, will ich nochmals auf das „Wie" der Lehrmittelbeschaffung zurückkommen. Hat man nur geringe Mittel zur Verfügung, so läßt sich doch auch damit viel erreichen, wenn man auch auf den Kauf großer Apparate verzichten muß. Es ist unbestreitbar angenehm, ein schönes und übersichtliches Instrument aus dem Lehrmitteschrank zu nehmen und einen glatten Versuch ohne viel Mühe ablaufen lassen zu können. Aber ist es nicht reizvoller, mit wenigen und unscheinbaren Mitteln die Natur zum Sprechen zu bringen? Hilfsmittel dazu gibt es: Ich denke an die genugsam bekannten „Physikalischen Freihandversuche" von Hahn und ähnliche Werke, für die Kinder an Bastel- und Experimentierbücher. Solche Hilfsmittel sollten zuerst angeschafft werden.

In vielen Fällen kommt uns entgegen, daß die Auslandsschulen kleine Klassen haben; für die Einrichtung von Schülerübungen, die ja leichter mit behelfsmäßigen Mitteln und bescheidenen Apparaten betrieben werden können als ein Demonstrationsversuch, ist das ein Vorzug. Überhaupt schaffen wir uns aus Sparsamkeitsgründen zuerst das an, mit dem sich vielerlei erreichen läßt: Material und Werkzeug für eine bescheidene Werkstatt, einen Sandkasten und Plastilin eher als ein Relief. Eine meiner schönsten Erfahrungen mit auslandsdeutschen Kin-

1 Die Bezeichnung „Lehrer" bezieht sich sowohl auf männliche als auch weibliche Lehrkräfte (Aktualisierende Ergänzung der Verfasserin).
2 In heutiger Zeit hilft uns das Internet.
3 Gemeint sind die MINT-Fächer.

dern aus ländlichen Bezirken ist die Neigung zum Manuellen und die Bereitwilligkeit, sie in den Dienst der Schule zu stellen.

Eine physikalische Lehrmittelsammlung ist ein empfindliches Instrument, das man leicht unbrauchbar macht. Dann liegen mitunter nach mißglückten Versuchen die Trümmer der Herrlichkeit da – durchgebrannte Drähte usw. In Auslandsschulen ist diese Gefahr größer als in der Heimat; denn oft zwingt eine Notlage der Schule dazu, daß ein Lehrer Fächer übernehmen muß, für die er nicht ausgebildet ist. Um auch für solche Fälle vorbereitet zu sein, empfiehlt es sich, Gebrauchsanweisungen für die Lehrmittel bereitzuhalten. Im biologischen Unterricht wird der neue Lehrer oft ratlos vor seiner Arbeit stehen: Er, der Flora und Fauna des Landes noch gar nicht kennt, soll die rechten Lehrmittel heranholen zu einem zweckmäßig aufgebauten Lehrgang!

Nun genug der Einzelheiten. Die eindringliche Behandlung dieser Fragen wäre gewiß erwünscht, sie kann aber nicht in einem knappen Überblick erfolgen, auch nicht durch den einzelnen geleistet werden, sondern nur durch die Zusammenarbeit interessierter Lehrer. Für den Zweck dieses Berichtes mag es genug sein, wenn der Eindruck bleibt: Viel ist zu schaffen! Was soll ein Auslandslehrer nicht alles neben dem Unterricht tun? Den einen mag es abschrecken, der andere freut sich über die ihm gegebenen Möglichkeiten. Wer hier wirklich lockende Aufgaben sieht, der werde Auslandslehrer." ◂◂

„Deutsch und Kunst sind zwei völlig unterschiedliche Fächer (…)"

Argumente für die Gestaltung fächerübergreifender Lernwelten mit Musik, Kunst und Deutsch als Fremdsprache

Kim Haataja

ausgehend von: Wicke, Rainer E. & Karin Rottmann: „Musik und Kunst im Deutsch-als-Fremdsprache-unterricht" mit Kopiervorlagen, Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin. 1. Auflage, 1. Druck 2012, 80 S.

Gesamtkontext und Stellenwert der Publikation

Die schulisch-institutionelle Bildungsgestaltung ist heute – findet sie in einer zeitgerechten Form statt – in besonderem Maße um die wahren Charakteristika der sie umgebenden außerinstitutionellen Wirklichkeit(en) bemüht. Dies muss sie auch, will sie den Anforderungen des Alltags, des im steten Wandel befindlichen gesamtgesellschaftlichen Miteinanders gerecht werden und damit auch ihrer grundsätzlichen Aufgabe nachkommen, nämlich die heutigen und vor allem künftigen Mitagierenden dieser Gesellschaft(en) schulisch sachgerecht auf das Außerschulische vorbereiten.

Dass diese Erscheinungen an sich gar nicht mehr neu sind, kann man z. B. daran erkennen, mit welcher Intensität sich Themen wie die Kompetenzorientierung des schulisch-institutionellen Wissens- und Fertigkeitserwerbs oder aber die Zielsetzung eines synergetischen Zusammenspiels zwischen formellem und in- bzw. non-formellem Lernen in den Bildungsdiskussionen der letzten Jahre eingeprägt, und welche Resonanz sie nach sich gezogen haben. Diese und weitere ähnliche Begriffe aus der Sprachdomäne Bildung sind heute keineswegs mehr ausschließlich aus den Fachdiskussionen i. e. S. bekannt, sondern auch in unterschiedlichen Kontexten der Bildungspolitik und deren Planung anzutreffen (z. B. Werquin, 2010; EU-Kommission, 2012). Geht man davon aus, dass dies die Wahrnehmung der faktisch vorhandenen Herausforderungen einer zeitgerechten Bildungsgestaltung einschl. der entsprechenden Lösungsansätze zu stärken vermag, sollte man

diesen Dialog – zwischen Bildungspraxis, -forschung und -politik – sowie den dortigen Umgang mit der kontextrelevanten Terminologie um jeden Preis (weiter-) fördern.

Wendet man sich vor diesem Hintergrund den aktuellen Schwerpunktsetzungen der gesamteuropäischen (Fremd-)Sprachen- und Kulturbildung zu, so kann man feststellen, dass die obigen Entwicklungstendenzen dort insbesondere für die Bemühungen um stärkere Präsenz und Mitberücksichtigung, sowie um eine explizite Anerkennung und häufigere Verwendung verschiedener, oder besser, sämtlicher im jeweiligen Bildungskontext vorhandener Sprachen zutreffen (u. a. Beacco et al., 2009; Europarat, 2013). Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit (vgl. Plurilingualität) und Festigung der interkulturellen Bildung als Kernbereiche der Sprachen(-bildungs-)politik unterstreichen die Rolle(n) der Sprache(n) als Mittel und (Teil-) Objekt(e) eines jeden unterrichtsinternen und -externen Umgangs in schulisch-institutionellen Zusammenhängen und lassen den Bedarf einer stärkeren Wahrnehmung und Integration der genannten Rollen besonders begründet und nachvollziehbar erscheinen (vgl. Sprachsensibilität → „Jeder Unterricht ist Sprachunterricht"). Gleichermaßen relevant ist hier die Förderung des ebenfalls vielerorts (wenigstens theoretisch) thematisierten synergetischen Miteinanders unterschiedlicher – linguistischer und nichtlinguistischer – Fachinhalte in der Gestaltung schulisch-institutioneller Lernwelten einschließlich ihrer non- und informellen Dimensionen. Gerade daher ist es auch nicht wirklich verwunderlich, warum der Bildungsansatz des integrierten (Fremd-)Sprachen- und (Sach-)Fachlernens (vgl. Content and Language Integrated Learning [CLIL]) in den Entwicklungsstrategien und Implementierungsprogrammen der gesamteuropäischen Sprachenbildungspolitik bereits seit geraumer Zeit immer mehr Berücksichtigung findet: Neben der Zielsetzung einer „synergetischen Fusion", einer gewinnbringenden Verschmelzung von fremdsprachlichen und nichtlinguistischen Fachinhalten in Lernumgebungen, die ihrer Natur nach auf Kompetenzorientierung abheben, wird im CLIL-Begriff der Schwerpunkt des schulischen Handelns in gelungener Weise auf die Lernperspektive gesetzt – und damit die Rolle des Lernenden als einem aktiv Handelnden (vgl. Content and Language Integrated Learning) explizit in den Vordergrund des fächerübergreifenden Lernens gerückt. Ferner wird davon ausgegangen, dass die in einem solchen „Erwerbssetting" stattfindende simultan-mehrdimensionale Auseinandersetzung mit a) den jeweiligen (Sach-)Fachinhalten, b) einer anderen Sprache als der L1 und c) deren nicht selten anzutreffendem „Wechselspiel" mit der jeweiligen L1 (vgl. ‚translanguaging') (z. B. Baker, 2003; 2011) nicht nur eine aktive Beteiligung seitens der Lernenden (vgl. Lernerzentriertheit) voraussetzt und fördert, sondern bei sachgerechter Planung und Begleitung insgesamt einen Kompetenzerwerb ermöglicht, der in dieser Form in Lernumgebungen ohne derartige „Grenzüberschreitungscourage" nur schwer – wenn überhaupt – zu erzielen ist. Die bisher vorliegende Forschungsevidenz zu CLIL belegt eindeutig, dass die Lernprogression von solchen Umgebungen signifikant profitieren kann. Sie belegt allerdings auch, dass eine CLIL-Umgebung an sich jedoch absolut kein Garant für grundsätzlich stärkere Lernleistungen ist; CLIL sei eben nicht gleich CLIL, so wie DaF-Unterricht auch nicht gleich DaF-Unterricht ist. Ohne Ausnahme und mit gutem Grund wird auch bei der bisherigen Betrachtung der CLIL-Umgebungen der Ruf nach systematischerer Begleitforschung dieser „Erwerbssettings" laut – und dies über die verschiedenen Facetten des CLIL hindurch, länder- und zielsprachenübergreifend sowie bei unterschiedlicher Schwerpunktsetzung von sprachlichen und fachlichen Lernleistungen über Materialfragen bis hin zu Lehrerbildungsstrukturen.

Trotz vieler „Baustellen" und ständigen Entwicklungsbedarfs ist und bleibt es ein (erfreulicher) Fakt, dass CLIL heute immer häufiger und in immer unterschiedlicheren Formen und Varianten praktische Umsetzung findet. Dies ist u. a. der besonders flexiblen und offenen definitorischen Verfahrensweise zu verdanken, infolge derer CLIL zu einem „europäischen Oberbegriff" für sämtliche Bildungskontexte geworden ist, in denen das oben angesprochene Synergiespiel zwischen den sog. nichtlinguistischen In-

halten und anderen Sprachen als der L1 auch nur in sehr begrenztem Umfang stattfindet bzw. angestrebt wird. Diese terminologischen Entwicklungen kann man durchaus als gelungen und gerechtfertigt ansehen, tun sie gerade auch die Tatsache kund, dass die Bildungslandschaften im Zuge der heutigen gesamtgesellschaftlichen Wandelphänomene sprachlich-kulturell immer heterogener werden, und die faktische Präsenz verschiedener Sprachen und Kulturen dort unausweichlich ein Teil des schulisch-institutionellen – plurilingualen und interkulturellen – Lernens werden wird. In welcher Form, in welchem Zeitfenster und mit welcher Ausprägung dies jeweils erfolgt, muss und kann nur kontextspezifisch beantwortet werden. Insgesamt gilt jedoch, dass es sich prinzipiell keine zeitgerecht gestaltete Lernumgebung mehr leisten kann, keinen CLIL-artigen Wissens- und Fertigkeitserwerb zu ermöglichen bzw. zuzulassen. CLIL ist und bleibt eben ein Bildungsansatz, der Lerneraktivierung voraussetzt. Ist diese nicht gegeben, bleibt wohl nicht nur CLIL, sondern auch das übergeordnete Ziel der Kompetenzorientierung bloße Rhetorik.

Trotz – oder vielleicht gerade aufgrund – dieser Entwicklungen wird das Akronym CLIL mitunter noch immer als ein „Bildungslabel" rezipiert, welches zwar äußerlich auf gute Intentionen abhebt, aber ausgerechnet wegen allzu hohen Abstraktionsgrads vieler Diskussionen fundamentale Fragen offen lässt und daher eine konkrete Adaptierung und Erprobung der propagierten Unterrichtsgestaltung in der Praxis nur selten ermöglicht. Ein kleinschrittiger Anfang und klare Zielsetzungen, wie sie vielerorts plädiert werden (u. a. Haataja, 2010; Haataja et al., 2011), erscheinen sinnvoll und finden Anklang. Viel zu oft fehlen aber konkrete Beispiele dazu, wie diese Schritte – sollten sie auch vom Sprach- oder Fachunterricht ausgehen – in praxi unternommen werden können. Es wird kaum überraschen, dass diese Herausforderung insbesondere in Zusammenhängen mit „CLIL-LOTE" (CLIL through Languages Other Than English) zutage tritt, also in Kontexten mit einer anderen Ziel- und Arbeitssprache als Englisch, z. B. mit Deutsch.

Und genau das ist der Punkt. Gerade hier ist nämlich die Stelle, an der Publikationen der hier vorliegenden Art ansetzen und in der bzw. für die „CLIL-Landschaft" bereits seit längerer Zeit und über einzelne Ziel- bzw. CLIL-Sprachen hinweg erwartet und gewünscht werden. Primär sind sie selbstverständlich für die Belänge der Unterrichtspraxis an sich vorgesehen, leisten aber gerade mit ihrer bodenständig-unterrichtspraktischen Ausrichtung wertvolle Beiträge auch zu der mehr strategischen Entwicklungsarbeit der fächerübergreifenden Sprachen- und Kulturbildung (vgl. oben: Dialog zw. Bildungspraxis und Bildungspolitik): Wo Transparenz sonst etwa aufgrund terminologischer Verhältnisse o. Ä. gefährdet ist, helfen meist konkrete Beispiele weiter – so auch in diesem Falle. Kurzum: Fächerübergreifende sprachlich-kulturelle Erlebnis- und Lernwelten als Teil einer zeitgerechten Bildungsgestaltung bleiben solange nur rhetorische Ziele, bis wir aufzeigen können, wie die konkrete Umsetzung kleinschrittig und ohne überdimensionierte schul- bzw. unterrichtsorganisatorische Umstände erfolgen kann. Genau darin liegt der vielfältige und überaus signifikante Mehrwert dieser Publikation.

Strukturell-inhaltliche Kommentare und Überlegungen

Wichtige Verweise auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) und damit auch auf die oben angesprochenen strategischen Entwicklungslinien der europäischen (Sprachen-)Bildungspolitik bilden hier den Einstieg und zugleich eine wichtige Grundlage für die Besprechung und Vorstellung bereits mehrfach und auch international erprobter Unterrichtsbeispiele zur fächerübergreifenden Vermittlung bzw. Aneignung des Deutschen als Fremdsprache. Zumal die Kernidee des GER eben nicht nur darin besteht, „bloße" Bewertungsskalen für die europäische Sprachenbildung zwecks äußerer Vergleichbarkeit der Lernleistungen bereitzustellen, sondern gerade hierdurch auch auf die Art, die Inhalte und die Qualität der Sprachenbildung per se Einfluss zu nehmen, ist der Einstieg über den GER hier besonders treffend. Die anschließende Besprechung der mit den Kerngedanken des

GER eng verbundenen allgemeinen Kompetenzorientierung der Bildungsgestaltung stellt die vorausgehende Diskussion um einen GER-basierten schulischen Fremdsprachenerwerb in einen größeren Kontext und hilft somit den Stellenwert der späteren Praxisbeispiele im und für den Gesamtzusammenhang der derzeitigen didaktisch-methodischen Entwicklungen über Fächergrenzen hinweg nachzuvollziehen.

Die Verbindung zwischen der in der Publikation vorgestellten Organisation des fächerübergreifenden Lernens des Deutschen als Fremdsprache und der erstmaligen internationalen Bestandsaufnahme zum deutschsprachigen CLIL (u. a. Haataja, 2011) ist natürlich auch kein Zufall: Bemüht um einen state of the art-Überblick sowie um eine stärkere Berücksichtigung der insbesondere im Kontext der Deutschen Auslandsschulen bereits länger geleisteten deutschsprachigen „CLIL-Arbeit" bzw. des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) in den gesamteuropäischen Diskussionen um den CLIL-Ansatz, ist von 2005 bis 2008 unter Beteiligung von elf europäischen Ländern eine Erhebungsstudie zum Stand und Entwicklungspotential des integrierten Sprachen- und Fachlernens auf Deutsch (CLILiG) durchgeführt worden. Neben den als ein zentrales Ergebnis der Erhebungsstudie festgehaltenen Bedürfnissen und Desiderata für die künftige Entwicklungsarbeit (s. z. B. Haataja, 2011) ist während dieser europäischen Kooperation vor allem die Breite der unterschiedlichen Umsetzungsformen des CLILiG deutlich geworden, sowie auch der Bedarf, gerade diese Vielfalt und damit auch die (heute noch) wenig L2-intensiven bzw. nicht-programmartigen Praktizierungsformen des CLILiG mit jeweils passenden Mitteln zu unterstützen. Da zudem und wieder einmal festgestellt wurde, dass die ersten Versuche zur fächerübergreifenden Unterrichtsgestaltung im Sinne des CLIL nicht gerade selten vom (Fremd-)Sprachenunterricht ausgehen, und dass gerade an der Stelle selbst bei gegebener „Courage" oft konkrete Materialhilfen fehlen, kann man sich sehr gut vorstellen, wie maßgeblich die vorliegende Publikation zur Förderung einzelner „CLILiG-gesinnter" Unterrichtspraxen und damit auch der qualitativen Weiterentwicklung des CLILiG insgesamt wird beitragen können. Dies wird jedoch – vor allem für die AutorInnen selbst – keine Überraschung sein, sind doch viele der gegebenen Beispiele gerade im Rahmen der bzw. parallel zur CLILiG-Erhebungsstudie in mehreren Ländern erprobt worden, und zwar sowohl an Schulen wie auch in der Lehrerfortbildung, überzeugend und mit guten Ergebnissen.

Gerade das Zusammenkommen solch eher „anfänglicher CLILiG-Praxen" und etablierterer Kontexte des deutschsprachigen Fachunterrichts (d. h., der Deutschen Auslandsschulen und deren Zentralstelle [ZfA]) ist für die CLILiG-Erhebungsstudie kennzeichnend und fruchtbar gewesen. Auf den durch gemeinsame Arbeitsschritte intensivierten Kooperationsdialog lässt sich auch teilweise der in der Publikation (S. 5) anschaulich dargestellte Prozess einer Annäherung zwischen DaF und DFU zurückführen. Es wird hier u. a. die „Brückenfunktion" (S. 11) des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts auf dem Entwicklungsweg zu L2-intensiveren, programmartigeren Varianten des CLILiG deutlich. Auf der „Spirale des CLIL-Kontinuums" (z. B. Haataja et al., 2011) umfasst diese Funktion etwa die Level 1 und 2. Entsprechende Kontexte können auch als die wichtigste(n) (wenn auch keineswegs einzige(n)) Zielgruppen der vorliegenden Publikation angesehen werden:

Eine grundsätzliche Annäherung von DaF und DFU sowie das Zusammenspiel bzw. eine systematische Verzahnung der beiden Bereiche scheinen für eine sachgerechte curriculare Planung und das letztendliche Gelingen entsprechender Lernumgebungen unabdingbar. Die Verweise auf das Ziel der curricularen Mehrsprachigkeit und die entsprechenden Forschungszusammenhänge (S. 6), sowie auf den ebenfalls prinzipiell „pro CLIL" gestimmten Rahmenplan für Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen (ebda.) zeigen, dass die AutorInnen der vorliegenden Publikation ernsthaft darum bemüht sind, einmal ihre Praxisbeispiele auch curricular und wissenschaftstheoretisch auf eine solide Grundlage zu stellen, zweitens aber auch aufzuzeigen, welche Schritte im Bereich der curricularen Planung zu Deutsch als

Fremdsprache etwa in Form des Rahmenplans bereits unternommen worden sind und werden, um auch für die Entwicklungen des Deutschen als „CLIL-Sprache" künftig immer festere Wege anzubahnen. Zu diesen Schritten ist übrigens unbedingt auch die Besprechung der professionellen Lerngemeinschaften (S. 6–7) zu zählen, deren Bedeutung hier in gelungener Weise am Beispiel eines Pädagogischen Tages (Deutsche Schule Lissabon, 2006, vgl. hierzu z. B. Hitz, 2009) zur Kooperation zwischen Sprache (DaF) und Fach (DFU) illustriert wird – zu einer Entwicklung, die nicht nur in deutschsprachigen Kontexten des CLIL immer noch Beispielcharakter hat, und gerade neulich z. B. im Rahmen einer Arbeitssitzung der Lehrplankommission zu CLIL und Immersion in Finnland erörtert und mit großem Interesse zur Kenntnis genommen wurde.

Vor diesem Hintergrund und bereits nach einer ersten ausführlicheren Lektüre des Materials entsteht der Eindruck, dass diese Publikation, ähnlich wie das in unterschiedlichen Zusammenhängen nicht nur zitierte, sondern auch in praxi ein- und umgesetzte Methoden-Handbuch DFU (Leisen et al., 2003), das Potenzial hat, zu einem wichtigen Meilenstein in der seit längerer Zeit geführten Diskussion um Materialfragen gerade bei anfänglichen CLIL-Praxen zu werden – und dies erfreulicherweise gerade im Kontext des Deutschen als Fremd- und CLIL-Sprache. Dieser Eindruck lässt sich gerade auch mit Blick auf den praktischen Teil der Publikation u. a. mit folgenden Anmerkungen untermauern:

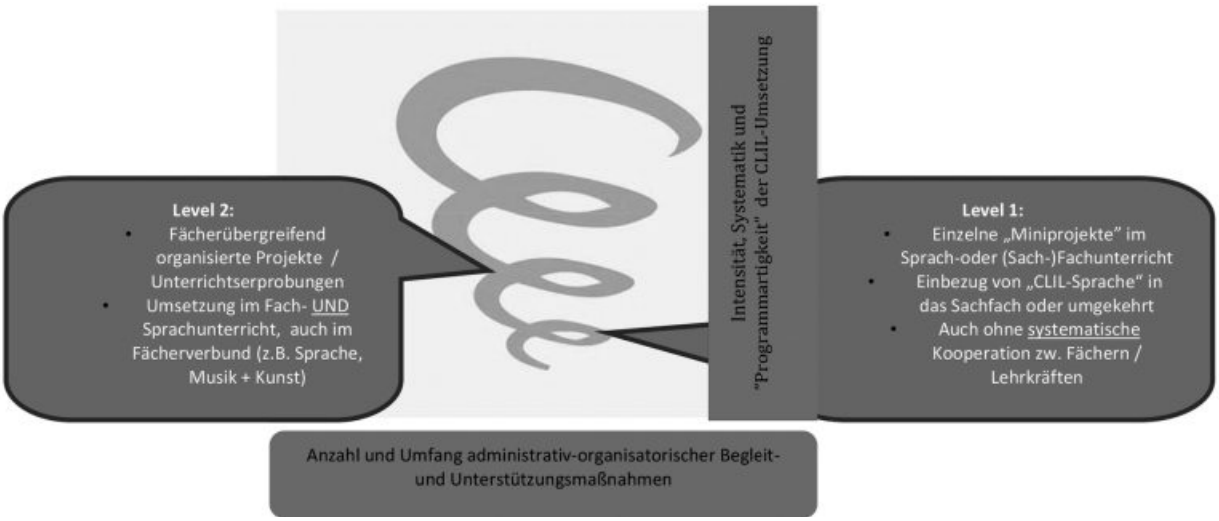
Die Materialsammlung stellt insgesamt eine überaus nützliche Hilfe für sämtliche Bildungskontexte dar, die vom DaF-Unterricht ausgehend CLIL-artige Unterrichtsangebote einführen oder auch erst anfänglich planen wollen. Das Material dürfte unschwer zu Ersterprobungen einladen, und zwar besonders auch in Kontexten, in denen nur wenige oder auch gar keine Vorerfahrungen hierzu vorliegen.

Konkrete Beispiele und Materialvorlagen zum Einsatz von Musik (7) und Kunst (3) im DaF-Unterricht werden in einer Form präsentiert, in der sie zweifelsohne auch direkten Eingang in den Unterricht finden können. Andererseits ist Spielraum gegeben für Modifikationen und kontextspezifische Adaptation, die von den AutorInnen auch „nicht nur empfohlen, (…) (sondern zwecks Berücksichtigung von) „Vorkenntnissen und Interessen der Lernenden" (…) „erwünscht werden" (…). (S. 10). Den Zugang zu den Materialien erleichtern auch die nutzerfreundlichen, sprachlich einfach und kompakt gehaltenen Angaben und Informationen über die KünstlerInnen, zu deren Werken die Unterrichts- bzw. Materialbeispiele jeweils vorgestellt werden.

Als ein wichtiges Charakteristikum der fächerübergreifenden Unterrichtsorganisation wird eine „(…) sorgfältige und umfassende Vorbereitung des Unterrichts (…)" festgehalten (S. 11). Besonders erfreulich ist, dass dies hier auch in der inhaltlichen und methodischen Vielfalt der Aufgabenvorschläge konkrete Umsetzung findet. Eine besonders willkommene Hilfestellung wird in diesem Zusammenhang gerade auch die übersichtlich dargestellte Aufgabentypologie (S. 65–77) anbieten.

Eine besondere Erwähnung verdient hier auch die Aufschlüsselung des Begriffes „Sprachsensibilität" bzw. „sprachsensible Wissensvermittlung". In anschaulicher und leicht zugänglicher Form am Beispiel der Museumspädagogik dargestellt (S. 46–47), konkretisiert die Diskussion die Verhältnisse nicht nur zwischen Sprache(n) und Fachinhalten, sondern auch zwischen informellem und formellem Lernen insgesamt. Die Ausführungen zum „Lernort Museum" eignen sich auch an dieser Stelle besonders gut dafür, die obigen Ausführungen zu Kompetenzorientierung, Brückenschlägen und Grenzüberschreitungen zu verdeutlichen. Die Mitberücksichtigung des ganzheitlichen Lernens (S. 48) sowie der Präsenz der Plurilingualität (S. 49) und deren unterrichtlicher Funktionalisierung ergänzt die Darstellung und rundet sie in idealer Weise ab.

Überall dort, wo Maßnahmen zur zeitgerechten Entwicklung schulisch-institutioneller Sprach- und Kulturbildungsangebote besonders mit der bzw. für die Zielsprache Deutsch laufen bzw. geplant werden, wird die vorliegende Publikation an wichtiger und richtiger Stelle eine Lücke schließen. Diesbezüglich lässt



das gelungene Werk an sich auch keine Wünsche offen. Die Bemühungen um eine nachhaltige und ganzheitliche Entwicklungsarbeit des CLILiG wären jedoch nicht ernst zu nehmen, würde man sich mit dieser Veröffentlichung zufrieden geben und erwarten, dass fächerübergreifende „Erwerbssettings" des Deutschen als Fremdsprache nun sicher bald – wie von selbst – quer durch Europa florieren und dem Deutschen als (Schul-)Fremdsprache insgesamt auf Erholkurs verhelfen werden. Ganz im Gegenteil, gilt es nun durch feste weitere Entwicklungsschritte sicherzustellen, dass die hier vorgelegten Materialien auch in intendierter Weise rezipiert und in die Bildungspraxis Eingang finden. Dies kann u. a. durch Organisation systematischer Fortbildungsangebote (vgl. professioneller Lerngemeinschaften) geschehen, im Rahmen derer die Materialien einschl. der vorgeschlagenen methodischen Verfahrensweisen gefestigt und gerade auch mit Blick auf das zu erstrebende curriculare Zusammenspiel der Fächer DaF, Kunst und Musik praxisnah erläutert werden. Ferner wäre es u. U. – und im Sinne eines keineswegs bescheidenen Zukunftswunsches – sinnvoll darüber nachzudenken, ob diese und weitere ähnliche Materialien auch multimedial und internetbasiert etwa in Form eines digitalen Werkzeugkastens zum fächerübergreifenden DaF-Unterricht bzw. CLILiG zugänglich gemacht werden könnten. Hiermit wäre einmal die Möglichkeit verbunden, Materialien und Methoden dieser Art – ohne deren Grundprinzipien an sich berühren zu wollen – um durchdachte und richtig proportionierte IKT-Elemente zu bereichern und damit zwischen informellem und formellem Lernen noch mehr und anders geartete Brücken zu schlagen. Zweitens wäre hier sicherlich mit signifikanten Vorteilen gerade für den Einsatz der Materialien in entsprechenden Aus- und Fortbildungsforen zu rechnen, werden auch von diesen immer mehr und häufiger – und auch nicht ganz zu Unrecht – grenzüberschreitende, IKT-basierte Organisationsformen und internationale Wirksamkeit erwünscht. Darüber hinaus hat das Material es auch de facto verdient, gerade auch in der breiteren CLIL-Landschaft und wenn nur möglich, auch zielsprachenübergreifend bekannt und wahrgenommen zu werden. Um auch dort einen möglichst breiten Adressatenkreis zu erreichen sowie eine sachgerechte Rezeption der Publikation zu sichern, wäre u. U. – analog zu einigen früheren Entwicklungsschritten – eine „Zweitbetitelung" des Werkes ratsam, z. B. mit: „CLILiG – Getting Started with Music and Arts!" ◂◂

Quellen

Baker, C., 2003, Biliteracy and transliteracy in Wales: Language planning and the Welsh National Curriculum. In: Hornberger, N. H. (ed.), Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings. Clevedon: Multilingual Matters, 71–90.

Baker, C., 2011, Foundations of bilingual education and bilingualism (5th edition) Clevedon: Multilingual Matters.

Beacco, J. M. et al., 2009, A Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education. Language Policy Division, DG IV/EDU/LANG (2009) 2. Strasbourg: Council of Europe.

EU-Kommission, 2012, Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zur Validierung nichtformalen und informalen Lernens. COM (2012) 485 Final. Brüssel.

Europarat, 2009, A Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education. Im Internet: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp

Haataja, K., 2009, CLIL – Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang"? In: Haataja, K. & R. E. Wicke, Fremdsprache Deutsch, Heft 40. Ismaning: Hueber, 5–12.

Haataja, K., 2010, Schule im Wandel. Fremdsprachenlehrkräfte nachhaltig fortbilden. Einsatz von fächerübergreifenden Arbeitsformen und innovativen Technologieanwendungen in der schulischen Fremdsprachenbildung. Beispiele aus Finnland. Erläuterungen zur DVD-Dokumentation. Tampere/Kuopio: Offset Tuovinen Ky.

Haataja, K., 2011, Der Ansatz des integrierten Sprachen- und Fachlernens (CLIL) aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache (DaF) – Hintergründe, Ergebnisse und Folgen einer europäischen Bestandsaufnahme zum integrierten Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch (CLILiG). In: Barkowski, H. et al., 2011, Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 149–164.

Haataja, K. et al., 2011, CLIL-LOTE-START. Integriertes Sprachen- und Fachlernen in anderen Sprachen als Englisch – Für Einsteiger. Informationsbroschüre und interaktives Webportal mit Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache. Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates, Graz.

Hitz,.K., 2009, Sprache lernen kann man auf allen Ebenen. In: Haataja, K. & R. E. Wicke, 2009, Fremdsprache Deutsch, Heft 40. Ismaning: Hueber, 19–21.

Leisen, J. et al., 2003, Methoden-Handbuch DFU. Bonn: Varus.

Werquin, P., 2010, Recognising non-formal and informal learning. Outcomes, policies and practices. OECD.

Kontakt

Tel.: 00 358 50 3180554
kim.haataja@uta.fi

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de), der ja auch die gesamte Mitgliederdatei pflegt und daher den Heftversand macht, unbedingt alle Änderungen Ihrer persönlichen Daten (Anschrift, E-Mail-Adresse, Bankverbindung) mit!

Vielen Dank!

Open Space – eine Chance für die Fortbildung?

Rainer E. Wicke

Das im Folgenden von Vivian Breucker geschilderte Open Space-Verfahren, nach dem Fortbildungen ausgerichtet werden können, stellt die tradierte Fortbildung, wie wir sie kennen, in Frage, daran besteht kein Zweifel. Wer sich auf diese teilnehmeraktive Gestaltung einlässt, muss sich darüber im Klaren sein, dass ihm als Organisator einer Veranstaltung mehrere Dinge abverlangt werden: Zum einen ist er gehalten, sich wirklich auf die Bedürfnisse der Teilnehmer an der jeweiligen Veranstaltung einzulassen, diese ernst zu nehmen und im Ablauf dafür zu sorgen, dass die jeweiligen Themen, die er oder sie im Vorfeld vielleicht nicht genau einschätzen kann, gründlich abgehandelt werden.

Darüber hinaus zieht es eine intensive Vorbereitung für alle Teilnehmer nach sich, die gerade in den Bereichen DaF und DFU eine Vielzahl von Themen und Inhalten berücksichtigen muss, um den Anforderungen gewachsen zu sein.

Zum anderen zeigt die Beschreibung des Verfahrens, dass es sich bei dieser Fortbildungsgestaltung um eine teilnehmerorientierte Gestaltung handelt, bei der die Teilnehmer selbst wirklich aktiv werden, Verantwortung übernehmen und ihr Wissen und ihre Expertise einbringen.

Mit ihrer Initiative berücksichtigt Vivian Breucker einen Trend, der sich abzeichnet, denn wie Brater u. a. feststellen, bedarf es neuer Konzepte, wenn man ausgetretene Pfade und Routinen hinter sich lassen (Brater et al., 2011, S. 71) und die Teilnehmer auf aktuelle gesellschaftliche (und auch schulische) Anforderungen vorbereiten will:

> *Man kann nicht mehr davon ausgehen, dass nach einer Phase der Veränderung wieder ruhigere Zeiten eintreten. Die Arbeitenden müssen sich vielmehr daran gewöhnen, dass sich die Dinge um sie herum ständig weiter wandeln, und zwar mit relativ hohem Tempo (Brater et al.: a. a. O. S. 27).*

Auch die Fortbildungsdidaktik ändert sich ständig und das ist richtig so, man denke hier nur an den Einfluss der modernen elektronischen Medien, die wesentlich dazu beigetragen haben. Fortbildung – in welcher Form auch immer – darf niemals statisch sein, sondern dynamisch, dies bedeutet, dass sie auch neuere pädagogische Entwicklungen und Tendenzen berücksichtigt. Von daher gilt es zu prüfen, inwieweit das von Vivian Breucker vorgestellte Konzept des Open-Space-Verfahrens sich nicht auch (teilweise) für bisher standardisiert durchgeführte Verfahren eignet. Allen, die sich auf diesen Weg begeben, wünsche ich dabei viel Erfolg. ◂◂

Open Space – oder: gut ist besser als perfekt

Vivian Breucker

Die Methode des Open Space

In Kontakt kam ich mit Open Space das erste Mal 2011 auf dem Internationalen Kongress der Demokratischen Bildung IDEC@EUDEC in Devon, England. Die Konferenz sollte insgesamt zehn Tage dauern und ich wartete vergeblich auf ein konkretes Programm.

Auf der Website der IDEC@EUDEC stand unter Programmhinweis nur, dass die Tage nach der – mir bis dahin unbekannten – Open Space-Methode organisiert würden und dass alle Teilnehmer/innen eingeladen seien, Workshops, Vorträge und Arbeitsgruppen anzubieten, ihre Ideen zu präsentieren. Auch wurde angekündigt, dass einige Workshops im Vorhinein organisiert und vorbereitet würden. Als Wunsch wurde angegeben, zusammen konkrete Projekte für die Förderung der internationalen und eu-

ropäischen demokratische Bildung als sinnvolles Modell für demokratische Gesellschaften zu entwickeln.

Ansonsten gab es nur einen Link zur Erklärung der Open Space Methode auf Wikipedia. Neugierig machte ich mich auf, um bei Wikipedia mehr über diese Methode zu erfahren.

Open Space bei Wikipedia

„Open Space (englisch für „geöffneter", „offener" oder auch „weiter Raum") oder Open Space Technology ist eine Methode der Großgruppenmoderation zur Strukturierung von Konferenzen. Sie eignet sich für Gruppen von etwa 50 bis 2000 Teilnehmern. Charakteristisch ist die inhaltliche und formale Offenheit: Die Teilnehmer geben eigene Themen ins Plenum und gestalten dazu je eine Arbeitsgruppe. In dieser werden mögliche Projekte erarbeitet. Die Ergebnisse werden am Schluss gesammelt. Wichtig ist eine Infrastruktur, die die Umsetzung der entstandenen Projektideen organisiert, denn Open Space kann in kurzer Zeit eine große Vielfalt von konkreten Maßnahmen produzieren."

„Open Space schafft einen stabilen methodischen Rahmen, in dem viele Menschen selbstorganisiert und selbstverantwortlich ihre Anliegen gemeinschaftlich bearbeiten können. Es gibt keine vorgegebenen einzelnen Themen. Jeder kann ein Anliegen, das ihm besonders am Herzen liegt, vorantreiben. Das können komplexe und dringliche gemeinsame, aber auch persönliche Fragen und Themen sein. Sie werden erst zu Beginn der Veranstaltung formuliert. Auch Konflikte können bearbeitet werden. So entsteht ein großer „Themen-Marktplatz", auf dem sich die Teilnehmer zu Themengruppen zusammenschließen. Die Methode ermöglicht, wenn sie richtig durchgeführt wird, eine breite Beteiligung, erzeugt gegenseitiges Verständnis und Energie für die Umsetzung der gemeinsam erarbeiteten Ideen." (http://de.wikipedia.org/wiki/Open_Space, 18.03.2013, 19:40 Uhr)

Meine Skepsis

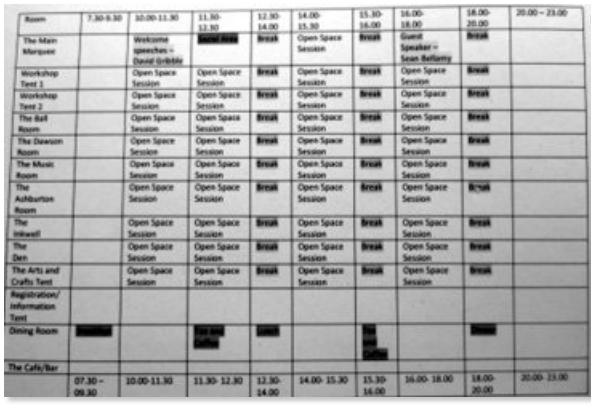
Aha, für 50–2000 Teilnehmer/innen sollte das also möglich sein. Das konnte ich mir, die im Schulalltag gerade das straffe Durchorganisieren von Konferenzen zu schätzen gelernt hatte, nun wirklich nicht vorstellen. Wie sollte man damit zehn Tage – teilweise spontan – füllen und vor allem genug Interessantes für alle erwarteten 600 Teilnehmenden aus aller Welt anbieten? Mir war das Ganze ein Rätsel, ich blieb weiterhin skeptisch – und beschloss, mich überraschen zu lassen.

Die Organisation

Als ich in Devon ankam, erwartete mich am Informationszelt ein Stundenplanrohling für jeden Tag. Auf ihm waren nur die fünf möglichen Zeitrahmen und die zehn vorbereiteten Orte, an denen Workshops, Vorträge, Arbeitskreise etc. stattfinden konnten, vorgegeben, weiterhin Pausenzeiten, Gastsprechervorträge und die Informationssitzung, mit der jeder Tag begann.

Man selbst konnte seine eigenen Angebote dann auf kleine Karteikarten schreiben und sie in Absprache mit dem Organisationsteam auf die möglichen Räume und Zeiten verteilen. Auf diesen Angebotskarten stand das Thema, die Art des Angebots (Workshop, Vortrag, Gesprächsrunde etc.) und für wen und wie viele Teilnehmende es gedacht war. Täglich um 14 Uhr kam der Stundenplan für den nächsten Tag in gedruckter Form heraus.

Es war unglaublich. Binnen kurzer Zeit füllte sich der Stundenplan des ersten Tages mit Angeboten. Ich konnte mich zwischen all den interessanten Angeboten kaum entscheiden. Wir fanden uns am zweiten Tag in einem Dreiergrüppchen zusammen und sprachen uns ab, wer



Room	7.30-9.30	10.00-11.30	11.30-12.30	12.30-14.00	14.00-15.30	15.30-16.00	16.00-18.00	18.00-20.00	20.00 – 23.00
The Main Marquee		Welcome speeches – David Gribble	[redacted]	Break	Open Space Session	Break	Guest Speaker – Sean Bellamy	Break	
Workshop Tent 1		Open Space Session	Open Space Session	Break	Open Space Session	Break	Open Space Session	Break	
Workshop Tent 2		Open Space Session	Open Space Session	Break	Open Space Session	Break	Open Space Session	Break	
The Ball Room		Open Space Session	Open Space Session	Break	Open Space Session	Break	Open Space Session	Break	
The Dawson Room		Open Space Session	Open Space Session	Break	Open Space Session	Break	Open Space Session	Break	
The Music Room		Open Space Session	Open Space Session	Break	Open Space Session	Break	Open Space Session	Break	
The Ashburton Room		Open Space Session	Open Space Session	Break	Open Space Session	Break	Open Space Session	Break	
The Inkwell		Open Space Session	Open Space Session	Break	Open Space Session	Break	Open Space Session	Break	
The Den		Open Space Session	Open Space Session	Break	Open Space Session	Break	Open Space Session	Break	
The Arts and Crafts Tent		Open Space Session	Open Space Session	Break	Open Space Session	Break	Open Space Session	Break	
Registration/ Information Tent									
Dining Room	[redacted]		[redacted]	[redacted]		[redacted]		[redacted]	
The Cafe/Bar									
	07.30 – 09.30	10.00-11.30	11.30- 12.30	12.30- 14.00	14.00- 15.30	15.30- 16.00	16.00- 18.00	18.00- 20.00	20.00- 23.00

Stundenplanrohling

Gedruckter Tagesplan

Stundenplanrohling mit Angeboten der Teilnehmenden

zu welchem Angebot geht, um uns dann von 20:00–23:00 Uhr über das Gehörte und Gesehene auszutauschen, damit wir möglichst viele Ergebnisse der spannenden Angebote erfuhren – und so machten es noch einige andere. Es gab pro Tag 48 einstündige Zeitfenster und trotzdem fanden noch Angebote außerhalb dieser Zeit- und Raumangebote statt, weil Platz und Zeit nicht reichte, alle Angebote unterzubringen. Ich war schwer beeindruckt, wie reibungslos das alles funktionierte, natürlich auch, weil ein Open-Space-erfahrenes Organisationsteam hinter dem Ganzen stand.

Die Arbeitsatmosphäre

Besonders aber hat mir die intensive Arbeitsatmosphäre, die in den einzelnen Angeboten herrschte, imponiert. Obwohl immer mal wieder einzelne Teilnehmer hinein- und hinausgingen (ganz und gar ohne den Ablauf zu stören), herrschte in allen Gruppen, die ich besuchte, eine unglaublich dichte Arbeitsatmosphäre und es kamen erstaunliche Ergebnisse dabei heraus. Erst später erfuhr ich von dem „Gesetz der zwei Füße", was im Open Space herrscht und welches Grundvoraussetzung zum Gelingen dieser Methode ist.

Das Gesetz der zwei Füße

Das Gesetz der zwei Füße bedeutet, dass die Teilnehmenden nur so lange in einer Gruppe bleiben, wie sie es für sinnvoll erachten, also solange sie etwas lernen und/oder beitragen können oder möchten. Wenn sie feststellen, dass die Gruppe uninteressant für sie ist, verlassen sie die Gruppe, um sich etwas zu suchen, das sie mehr interessiert. Sollte es kein für sie interessantes Angebot auf der Tafel geben, können sie ein eigenes ausschreiben. So ist garantiert, dass alle Teilnehmenden immer an Themen arbeiten, die sie interessieren.

Die Themen

Hierzu müssen die Themen aber bestimmte Bedingungen erfüllen. Sie müssen den Teilnehmenden am Herzen liegen, ihnen quasi unter den Nägeln brennen, Raum bieten, für neue Ideen und kreative Lösungen, von zentraler Bedeutung des Systems sein und viele verschiedene Ideen und Wege zur Lösung bieten, die nicht unbedingt von einer Person allein entwickelt werden können.

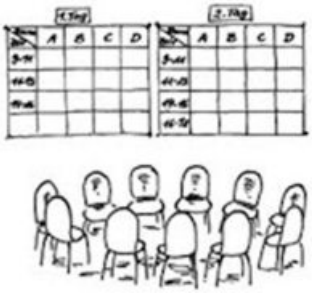
Das Ergebnis

Nach sieben Tagen hatte ich nicht nur 26 hoch interessante Veranstaltungen besucht, von 20 weiteren Skripte und Aufzeichnungen in der

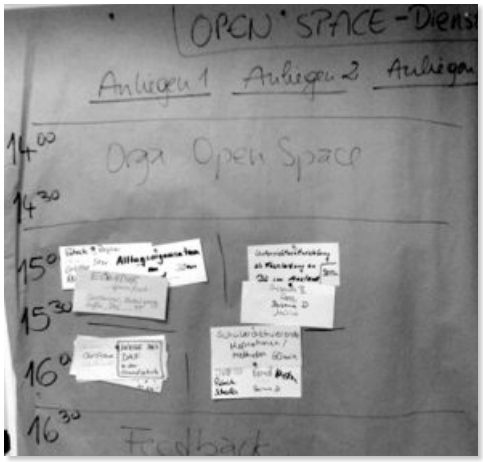
Tasche und das Gefühl, trotzdem viele andere interessante Angebote verpasst zu haben, sondern auch zwei eigene Anliegen ins Leben gerufen. Eine fantastische Erfahrung, die nichts mit den Konferenzen und Vorträgen mit endlosen Folien, ewigem Sitzen, einem vorgegebenen Programm, das auf alle ein bisschen, doch auf niemanden richtig passt, zu tun hatte, die ich bis dato kennengelernt hatte. Ich nahm mir vor, diese Methode in mein Repertoire aufzunehmen und bei nächster Gelegenheit selbst auszuprobieren, im Unterricht wie auch in eigenen Tagungen.

Die eigene Anwendung bei einem Lehrgang

Als ich dann als Referentin für DaF von der ZfA zum Vorbereitungslehrgang für künftige Auslandsdienstlehrkräfte eingeladen wurde, organisierte ich diesen mit der Methode des Open Space. Das Tagungsthema „Deutsch als Fremdsprache" war vorgegeben, ebenso wie die Zeitfenster und die Räume, in denen gearbeitet wurde. Die Teilnehmer/innen, die an einem solchen Lehrgang teilnehmen, bringen ganz unterschiedliche Voraussetzungen mit. Einige waren schon einmal im Ausland, andere gehen das erste Mal. Einige gehen als Lehrer/in, andere schon in bestimmte Funktionen, daher sind ihre Bedürfnisse heterogen und ihr Interesse an dem Thema in der Regel groß, da sie sich nun konkret auf den Auslandsaufenthalt vorbereiten wollen. Die Methode des Open Space bot sich demnach an, denn Voraussetzung für eine erfolgreiche Durchführung einer Open-Space-Tagung ist, dass die Teilnehmenden sich direkt betroffen und motiviert fühlen, etwas erarbeiten zu wollen.



Einführungsrunde



Vorbereiteter Stundenplan mit geclusterten Angebotskärtchen

Konkret sah das dann so aus, dass die Teilnehmer/innen eine kurze Einführung in die Methode des Open Space bekamen. Anschließend konnten alle ihre Anliegen auf Karteikarten schreiben. Etwas, das auf den Nägeln brennt, am Herzen liegt, wofür Bereitschaft besteht, Verantwortung zu übernehmen und an dem mit anderen gearbeitet werden soll und das zum Thema der Veranstaltung passte. Auch ich hatte Themenangebote vorbereitet und Material mitgebracht, für den Fall, dass ihnen Ideen für notwendige Themen fehlten, schließlich waren wir ja alle nicht Open-Space-erfahren. Anschließend trugen sich alle dort ein, wo sie mitmachen wollten, und die Anliegen wurden von uns gemeinsam priorisiert und in den vorbereiteten leeren Stundenplan einsortiert. Übrig gebliebene Themen, die an diesem Tag keinen Platz gefunden haben, wurden auf eine andere Wand neben dem Stundenplan gepinnt. Als diese Organisationsphase vorbei war, begannen die Gruppen selbstorganisiert zu arbeiten. Sie teilten sich ihre Arbeitszeit und Pausen in dem vorgegebenen Rahmen selbst ein. Manche Gruppen arbeiteten zu fünft, andere zu zwölft, andere zu zweit. Jede Gruppe fasste ihre Ergebnisse, Empfehlungen und Verabredungen selbst zusammen, sie wurden am Ende der Tagung „auf dem Marktplatz der Ergebnisse" den anderen vorgestellt, so dass alle die Ergebnisse aller

Gruppen zur Kenntnis und auf Papier mit nach Hause nehmen können. Hier gab es auch Möglichkeiten, eigene Gedanken und Ideen noch einzubringen. Jeweils abends und morgens und auch zum Schluss der Veranstaltung traf sich die ganze Gruppe im Kreis, um Erfahrungen und Eindrücke auszutauschen und den weiteren Tag zu planen. Immer wenn eine Gruppe fertig war und Zeit blieb, ging sie zum Stundenplan zurück und nahm sich eins der übrig gebliebenen Themen vor oder erarbeitete ein weiteres Thema, welches sich ggf. aus ihrer Zusammenarbeit ergeben hatte. Wichtig war hierbei immer, dies Anliegen an dem Tagesplan zu vermerken, falls jemand dazu stoßen und mitarbeiten wollte.

Arbeitsphase

Es klappte hervorragend, auch wenn natürlich nicht alles perfekt lief. Am Ende gingen alle mit einer vollständigen Dokumentation der Arbeitsgruppenergebnisse nach Hause und es gab, neben einigen Verbesserungsvorschlägen, die sich hauptsächlich auf das Fehlen einiger Materialien zur besseren Erarbeitung einiger Themen und fehlender Internetmöglichkeiten bezogen, viele positive Rückmeldungen am Ende der Tagung.

Ausblick

Im Gegensatz zu den von mir bisher erlebten Konferenzen erfahren die Beteiligten an Ort und Stelle, dass es möglich ist und zudem beglückt, selbstverantwortlich zu handeln, wesentliche Aufgabenstellungen zu erörtern, Führung gemeinsam auszuüben, mit Unterschieden wertschätzend und ressourcenorientiert umzugehen und Handlungspläne zu erarbeiten und zu verabreden. Die Motivation, selbstorganisiert und selbstgesteuert anzupacken, wird von dem im Open Space entstehenden Zusammenwirken getragen und wandert in das alltägliche Arbeitsleben ein. Viele sind bereit, sich für eine Sache auch nach der Tagung noch zu engagieren. Die Arbeit mit Open Space wirkt immer gemeinschaftsbildend – man lernt sich neu und intensiver kennen, als dies bei anderen Tagungen möglich ist.

Allerdings müssen die möglichen Materialien und Ressourcen zur Erarbeitung der selbstgewählten Themen zur Verfügung stehen, was nicht immer möglich ist. Auch setzt diese Methode eine intrinsische Motivation voraus, die aber gerade durch die Selbstgestaltung geweckt wird. Man muss den Teilnehmenden allerdings auch etwas Zeit geben, sich in diese Methode hineinzufinden. Anfangs war das Themen- und Gruppenfinden zähflüssig, während später immer mehr Arbeitsgruppen entstanden, in denen wichtige Themen erarbeitet wurden. Das muss man auch als Moderator – und Veranstalter – aushalten können.

Für mich war das Kennenlernen der Open Space Methode ein Erlebnis, das über die Methode weit hinaus gewirkt hat: im Kopf, in meinen Handlungen, in der Schule und in den Arbeitsgemeinschaften, an denen ich sonst noch teilnehme. Mittlerweile versuche ich diese Methode auch soweit es geht im Unterricht einzusetzen. Es ist für mich die bisher beste Möglichkeit Demokratie und Mitbestimmung in Eigenverantwortung praktisch zu leben. Allerdings sollte auch hier beachtet werden: Open Space ist auch nur ein Open Space, wenn wirkliche Mitbestimmung und Mitgestaltung und auch das Gesetz der zwei Füße möglich ist – nur dann kann die Methode gelingen.

Natürlich ist die Open Space Methode nicht unbedingt das beste Modell für alle Veranstaltungen. Aber für Konferenzen mit vielen Themen und heterogenen Interessen der Teilnehmenden ist es eine hervorragende Möglichkeit viel zu erarbeiten und viele Teilnehmenden zufrieden zu stellen. Es ist ein System, welches effektives Arbeiten und Mitbestimmung der Teilnehmenden vereint. Kein perfekter Weg – aber meiner Meinung nach kann gut manchmal besser als perfekt sein. ◂◂

Third Culture Kids kommen „nach Hause“

Zwei TCKs reflektieren ihre Rückkehr nach Deutschland

David Kern

Nach Angaben der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) bestehen weltweit 141 anerkannte deutsche Auslandsschulen in 72 Ländern (Stand 2012). Die Aufgabe dieser Schulen ist es u. a., die Ziele der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik zu realisieren, die neben der Förderung und dem Austausch der deutschen Kultur und Sprache in der schulischen Versorgung deutscher Kinder im Ausland liegen. Die Schülerschaft an deutschen Auslandsschulen beträgt insgesamt ca. 79.500, wobei ein Großteil der Schülerinnen und Schüler die sogenannten Third Culture Kids[1] darstellen, die fern der Kultur ihrer Eltern aufwachsen.[2]

Das Leben der TCKs beinhaltet sowohl eine Vielzahl von Vorteilen als auch Herausforderungen, die viele dieser Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung prägen und stärken, aber auch verzweifeln lassen. Lehrer an deutschen Auslandsschulen sehen sich daher der Aufgabe gegenüber, ihr pädagogisches Handeln der Situation der TCKs anzupassen. In der Masterarbeit, die diesem Artikel zu Grunde liegt, hat der Autor exemplarisch für das Gruppenprofil der TCKs zwei Personen befragt, die einen Teil ihrer Kindheit und Jugend im Ausland verbrachten und dabei am jeweiligen Standort eine deutsche Auslandsschule besuchten. Ziel der Masterarbeit mit dem Thema „Jugendliche und Adoleszenten reflektieren ihre Erfahrungen an deutschen Auslandsschulen – Zur Auswertung von Fallstudien unter pädagogischer Perspektive“[3] war es, anhand eines Theorie-Praxis-Abgleichs das Leben von zwei TCKs im Ausland selbst und während der Übergangsphasen darzustellen und zu analysieren. Daraus wurden pädagogische Handlungsoptionen für die Praxis formuliert und Schlüsse gezogen.

Dieser Artikel orientiert sich an einem Vortrag, den der Autor im Rahmen der Tagung der Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und -lehrer der GEW (AGAL) in Bovenden bei Göttingen am 25.11.2012 hielt, und beschränkt sich auf die Darstellung der Rückkehrerfahrungen beider Probandinnen nach Deutschland. Nur am Beispiel einer Probandin werden exemplarische Handlungsoptionen für die Praxis aufgezeigt.

Biographie von C.

Zum Zeitpunkt des Interviews war C. 26 Jahre alt. Sie wurde in einer norddeutschen Hafenstadt geboren, hat deutsche Eltern und einen zwei Jahre jüngeren Bruder. Aufgrund der Faszination des afrikanischen Kontinents sowie der beruflichen Perspektive von C.s deutschem Vater, der gelernter Schifffahrtskaufmann ist und bei einer großen internationalen Schifffahrtslinie arbeitet, verbrachte C. mit ihrer Familie von ihrem siebten bis dreizehnten Lebensjahr (1993–2000) jeweils drei Jahre in Nigeria und Namibia. Nach der Rückkehr der Familie im Jahr 2000 nach Deutschland machte C. 2005 ihr Abitur. Im gleichen Jahr zog ihre Mutter und ihr Bruder zu C.s Vater nach Madagaskar, der dort bereits seit 2002 seine neue Arbeitsstelle angetreten hatte. C. hingegen entschied sich gegen einen Umzug und für ein Bachelorstudium an der Universität ihrer Geburtsstadt und lebte während dieser Zeit alleine im Elternhaus.

Während ihrer gesamten Schulzeit im Ausland hat C. immer Deutschland und ihre Geburtsstadt mit dem Begriff „Heimat“ in Verbindung gebracht. Dies könnte damit zusammenhängen, vermutet C., dass ihre Eltern stets sehr viel Wert darauf legten, dass sich das Zuhause der Familie örtlich gesehen immer in dem Elternhaus in C.s Geburtsstadt befand und sich noch immer befindet. So ließen C.s Eltern z. B. bewusst bei der Abreise nach Nigeria einige Dinge in Deutschland zurück und betonten, dass sie in absehbarer Zeit während des nächsten Heimaturlaubes wieder nach Deutschland

1 Im Folgenden werden die *Third Culture Kids* mit die Abkürzung „TCKs“ oder „TCK“ für *Third Culture Kid* betitelt.
2 Vgl. BVA-ZfA o. J. a.
3 Kern, 2012.

fahren würden, wo sie ihre Freunde wiedersehen könnte, die C. auch während ihrer Auslandszeit zu ihren besten Freunden zählte. Für C. ist Deutschland und die norddeutsche Hafenstadt ihre Heimat. In Nigeria und Namibia hatte sie dann noch jeweils ein weiteres Zuhause.

Rückkehrerfahrungen von C.

Bei ihrer Rückkehr nach Deutschland erreichte C. problemlos die Phasen der Wiedereinbindung und Eingebundenheit, weil sie die Rückkehr nach Deutschland als ein Nachhausekommen empfand. C. tritt als das Beziehungsmuster Spiegel[4] in Beziehung zu der Bevölkerung in Deutschland, da C. ihre äußerliche Erscheinung als auch ihre Denkstruktur mit ihrem sozialen Umfeld teilte.

Aufgrund von C.s gutem Verhältnis zu ihren Eltern und zu ihrem zwei Jahre jüngeren Bruder gab ihr die Familie während der Rückkehr nach Deutschland Halt und die nötige Unterstützung. So ist davon auszugehen, dass im familiären Rahmen durchaus Themen wie die Trauer über den Verlust von sozialen Kontakten oder das Unwohlsein über die schwierige Eintrittsphase im neuen Land thematisiert und somit bearbeitet wurden. Zudem vereinfachte C. die Rückkehr nach Deutschland die Tatsache, dass sie eine gute Schülerin war und bereits vor dem ersten Umzug nach Nigeria einen Freundeskreis in ihrer norddeutschen Geburtsstadt hatte.

Biographie von M.

M. war zum Zeitpunkt des Interviews 24 Jahre alt und besitzt die amerikanische und deutsche Staatsbürgerschaft, da ihre Mutter Amerikanerin und ihr Vater Deutscher ist. Sie ist in einer norddeutschen Hafenstadt geboren und hat gemeinsam mit ihren Eltern von ihrem zweiten bis zehnten Lebensjahr (1990–1997) in Chile, gelebt, da ihr Vater als Auslandsdienstlehrkraft an der Deutschen Schule beschäftigt war. Seit ihrer Geburt spricht M. Englisch mit ihrer Mutter und ihrer Halbschwester und Deutsch mit ihrem Vater. Mitte der vierten Klasse zogen M. und ihre Eltern 1997 in eine norddeutsche Stadt, wo M. 2006 ihr Abitur ablegte. Dadurch, dass M. von jungem Alter an in der chilenischen Kultur aufwuchs, entwickelte sie eine besondere Beziehung zu dieser Kultur. Obwohl M. regelmäßig von ihren Eltern mitgeteilt wurde, dass Deutschland und die USA ihre Heimatländer seien und sie auch beide Staatsbürgerschaften besaß, empfand M. während der Zeit in Südamerika dennoch Chile als ihre Heimat. Durch ihr akzentfreies Spanisch und ihr Aussehen wurde M. von ihrem chilenischen Umfeld nicht als Ausländerin, sondern als Chilenin wahrgenommen und fühlte sich auch so.

Rückkehrerfahrungen von M.

Obwohl M. durch die Vorbereitungen ihrer Eltern die Rückkehr der Familie nach Deutschland bewusst war, konnte sie gleichzeitig nicht begreifen, was eine Rückkehr nach Deutschland für ihr alltägliches Leben bedeuten würde, da sie Deutschland als ein Land kennengelernt hatte, in das sie mit ihren Eltern nur während des Heimaturlaubes kam, um die Familie des Vaters zu besuchen. Im Vergleich zu C. hatte M. während ihrer Schulzeit in Chile in ihren beiden offiziellen „Heimatländern" USA und Deutschland neben der Familie keine Freunde. Sie hatte zwar während ihrer Zeit in Chile an der Deutschen Schule und während der Heimaturlaube in Deutschland ein Bild von Deutschland entwickelt, musste jedoch feststellen, dass es mit dem wirklichen Alltag in Deutschland nicht übereinstimmte. Auch in der deutschen Sprache, im Besonderen der Jugendsprache, war ihr vieles fremd.

So stellte das Übergangs- und Eintrittsstadium nach Deutschland für M. eine große Herausforderung dar, da ihre offizielle deutsche Heimatkultur ihr aus genannten Gründen nicht sehr geläufig war. Da auch M.s Eltern einige Zeit benötigten, um sich in der neuen, gleichzeitig aber auch von früher bekannten kulturellen Umgebung einzuleben und zu positionieren, kam es während dieser Zeit zu keinem Austausch über die jeweiligen Gefühlslagen der einzelnen Familienmitglieder bezüglich der Rückkehr. Vielmehr machte jeder Einzelne die neue Situation mit sich selbst aus, ohne sie mit den

4 TCKs, die den Menschen des Gastlandes im Erscheinungsbild und in der Verwurzelung in der Kultur des Gastlandes entsprechen, werden als *Spiegel* bezeichnet (vgl. Pollock/Van Reken/Pflüger 2007, S. 68 f.).

anderen Familienmitgliedern zu besprechen, was dazu führte, dass M. bewusst ihre Trauer und ihr Unwohlsein vor ihren Eltern versteckte.

M.s Eltern war im Gegensatz zu den Eltern von C. aufgrund der außergewöhnlichen Situation nicht bewusst, ihrer Tochter die nötige mentale Unterstützung und den Beistand in dieser schwierigen Phase geben zu müssen, da sie selbst sehr mit ihrer eigenen Lebenssituation beschäftigt waren. Die Unterstützung der Eltern und insbesondere der Mutter zeigte sich weitgehend darin, dass sie, um ihrer Tochter die Umstellung von Chile nach Deutschland leichter zu gestalten, beispielsweise ihr das Zimmer aufräumte, was in Chile von Angestellten erledigt wurde. Auch wurde M. als einzige Schülerin der Schule mit dem Auto zur Schule gefahren, da sie in Chile nicht richtig Fahrrad fahren gelernt hatte. Laut M. wurde dieses unterstützende Verhalten der Eltern, das ihr erleichtern sollte ihre Eingewöhnungs- und Identitätsprobleme zu überwinden, von M.s sozialem Umfeld in Deutschland hingegen mit Verwunderung und Unverständnis wahrgenommen. Die Mitmenschen konnten nicht nachvollziehen, weshalb ein Kind, das die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt, akzentfrei die deutsche Sprache spricht und ihnen auch vom Erscheinungsbild ähnelt, Probleme damit haben sollte, nach der Rückkehr aus dem Ausland in Deutschland zurecht zu kommen. Da auch M.s Mitschüler in Deutschland ihre schwierige Lebenssituation und die damit einhergehenden Eingewöhnungs- und Identitätsprobleme nicht nachvollziehen konnten, wurde sie aufgrund ihrer Andersartigkeit wie eine Ausländerin behandelt und diskriminiert, erinnert sich M.

M. ist in dieser Phase dem Beziehungsmuster Heimlicher Einwanderer[5] zuzuordnen, da sie die gleiche äußere Erscheinung wie ihr deutsches Umfeld aufwies, jedoch während ihrer Zeit in Chile andere Denkstrukturen und kulturelle Tiefenstrukturen entwickelt hatte. M. stellt fest, dass die Schule in Deutschland sie in ihrer neuen Lebenslage und in ihren Problemen nicht weiter unterstützte. Zudem sind M. keine Maßnahmen oder Förderungen der deutschen Inlandsschule bekannt, die ihr und ihrer Familie die Integration in die Schulgemeinschaft erleichterten. So war M. in einer Lebensphase, in der sie eine mentale Unterstützung von Familie und sozialem Umfeld nötig gehabt hätte, emotional weitgehend auf sich selbst gestellt, da auch ihre Eltern aufgrund der eigenen Rückkehrerfahrungen nicht erkannten, dass es wichtig war M. zu unterstützen. Während dieser schwierigen ersten Zeit in Deutschland war für M. neben dem Briefverkehr zu ihren Freunden in Chile ihre gute Freundin L., die M. aus der Schulzeit in Chile kannte und die mit ihrer Familie zwei Jahre vorher nach Soltau gezogen war, ein großer Trost. Im Gegensatz zu M.s sozialem Umfeld in Deutschland konnte L. M.s Integrations- und Identitätsprobleme nachvollziehen, da sie mit M. die gleiche Lebenswelt und die Erfahrungen aus Chile geteilt hat.

Exemplarische Handlungsoptionen für die Praxis am Bespiel von M.

Da M. ihre offizielle deutsche Heimat fremd vorkam, hatte sie große Probleme sich im neuen und ungewohnten Alltag in Deutschland zu positionieren und einzuleben. Es scheint, als ob M. nach dem Wechsel nach Deutschland keine Defizite bezüglich der Unterrichtsinhalte hatte, da in der fünften und sechsten Klasse in Deutschland überwiegend Lehrstoff durchgenommen wurde, der an der deutschen Auslandsschule in Chile bereits in der dritten und vierten Klasse behandelt worden war. Bei M. bestand vielmehr die Schwierigkeit, sich an die kulturelle und soziale Umgebung ihres formalen, aber nicht realen deutschen Heimatlandes anzupassen.

Ein Buddy-Programm oder ähnliche schulische Angebote hätten M. geholfen sich in die neue und unbekannte Schulgemeinschaft besser integrieren zu können. Diese Art der Unterstützung stellen dem neuen Schüler einen Mitschüler im gleichen Alter und Entwicklungsstadium zur Seite, der die Aufgabe hat, den Neuling mit seinem neuen und unbekannten Umfeld vertraut zu machen.[6] Durch diese erste soziale Beziehung erhalten die neuen Schüler das notwendige Selbstvertrauen, das ihnen das Verhalten in unangenehmen Situationen erleichtert und für

5 Pollock/Van Reken/Pflüger 2007, S. 68.
6 Vgl. McKillop-Ostrom 2000, S. 82; Ezra 2003, S. 143.

sie einen wichtigen ersten Schritt darstellt, um neue Freundschaften in der neuen sozialen Umgebung zu knüpfen.[7]

Der Wechsel von einer gut ausgestatteten Privatschule zu einer staatlichen Orientierungsstufe in Deutschland erforderte von M. eine große Umgewöhnung. Ausführungen hinsichtlich ihres Lebensstandards in Chile, ihrer Reiseerfahrungen in Südamerika sowie der großzügigen Ausstattung der Schule im Vergleich zu der in Deutschland könnten von den Mitschülern als Prahlerei und Arroganz aufgefasst worden sein. Um dem entgegenzuwirken, hätten z. B. die Lehrer in Chile und Deutschland M. auf die exponierte Stellung der Deutschen Schulen und der oft privilegierten Lebensweise im Gastland hinweisen und sie dazu anregen können, bei Erzählungen eher zurückhaltend und bescheiden zu agieren. Da es für Lehrkräfte durchaus schwierig sein kann zu erkennen, wann ein Schüler eine Unterstützung benötigt, ist eine offene Gesprächskultur, Wissen über die Andersartigkeit von Kulturen und eine angenehme Atmosphäre in der Klasse hilfreich, damit Differenzen im Klassenverband von Schüler- und Lehrerseite offen und vertrauensvoll angesprochen werden können. Solche Voraussetzungen hätten es M.s Klassenlehrerin in Deutschland ermöglicht, M. als das Beziehungsmuster Heimlicher Einwanderer wahrzunehmen.

Damit Lehrer die Probleme von TCKs erkennen, ist eine Auseinandersetzung mit dem TCK-Profil notwendig. Geeignete Materialen zu dieser Thematik sollten bei entsprechenden Institutionen und Verbänden bereitgestellt werden, damit sie in einer Rückkehr- oder Abreisesituation von den deutschen Lehrern bei Bedarf abgerufen werden können. So kann die Lehrkraft ein fundiertes Verständnis und Einfühlungsvermögen für die Situation der TCKs entwickeln und eigenständig Handlungsmöglichkeiten erkennen, sie ausführen und kritisch beleuchten. Sowohl die Deutsche Schule in Chile als auch die Schule in Deutschland versäumten es überwiegend, M.s Eltern über die Lebenssituation der TCKs und über die Belastungen in den Übergangsphasen aufzuklären. Aufgabe der Schule und der Lehrkräfte sollte es deshalb sein, die Eltern auf der Grundlage von beispielsweise Informationsblättern und Sachtexten über die Herausforderungen der Übergangsphasen zu informieren und mögliche Unterstützungsprogramme wie das RAFT-System aufzuzeigen. Damit TCKs die kritischen Übergangsphasen nicht nur überstehen oder darunter leiden, sondern davon profitieren können, konstruierte David Pollock das RAFT-System, das als die Vier Vs in die deutsche Sprache übertragen wurde. Pollock formuliert dabei konkrete Möglichkeiten im Umgang mit Übergangsprozessen.[8] So erleben TCKs und ihre Familien einen gesunden Abschied von einem Ort, wenn sie bei einem Ortswechsel die folgenden Vier **Vs** befolgen: **V**ersöhnung bei zwischenmenschlichen Problemen vor dem Ortswechsel vornehmen, **V**erbundenheit zu zurückgelassenen Menschen bestätigen, **V**erabschiedungen von weiterziehenden und zurückbleibenden Kindern thematisieren, **V**orausdenken an den Zielort, um nüchtern über die zukünftige Situation reflektieren zu können.[9]

Zudem könnte den Eltern anhand von Informationsveranstaltungen eine Übersicht über die besonderen Lebensumstände der TCKs gegeben werden, sodass M.s Eltern eine realistische Einschätzung bezüglich der eigenen Situation und der ihrer Tochter erhalten hätten. So kam es beispielsweise bei M.s Familie durch den Ortswechsel nach Deutschland zu einer Veränderung der Rollenbilder von Vater und Mutter. Nach der Fertigstellung der Masterarbeit stellte sich in einem Gespräch mit dem Vater heraus, dass M.s Eltern tatsächlich nicht bewusst war, dass sich M. zurück in Deutschland als Ausländerin in einer ihrer beiden offiziellen Heimatländer fühlte. Lehrkräfte können in diesem Zusammenhang neben schulinternen Verfahren auch Möglichkeiten zur Selbsthilfe aufzeigen und den Eltern den Rahmen für die Problemerkennung schaffen. Die Familie sollte selbst auch auf die eigene Lebensphase reagieren und effektive Schritte veranlassen, um ihren Kindern den erfolgreichen Start und damit eine gute Ausbildung an der neuen Schule zu ermöglichen.

7 Vgl. Pollock/Van Reken/Pflüger 2007, S. 125 f.
8 Vgl. Pollock/Van Reken/Pflüger 2007, S. 222.
9 Vgl. Pollock/Van Reken/Pflüger 2007, S. 223 ff.

Während C. keine negativen Erfahrungen bei der Integration in die neue Schulgemeinschaft in Deutschland wegen der breiten Unterstützung durch Eltern und soziales Umfeld machte, begegneten die Mitschüler M. an der Schule in Deutschland mit wenig Verständnis. Um dem entgegenzuwirken, könnte ggf. mit Hilfe des Materials die kulturelle Heterogenität und Vielfalt der Schülerschaft an den deutschen Inlandsschulen auch gegebenenfalls in Bezug auf zurückkehrende Auslandsschüler thematisiert werden, sodass dann positiv die unterschiedlichen Erfahrungen und kulturellen Hintergründe der Schüler in den Unterricht einfließen könnten. In diesem Zusammenhang könnten diese Schüler beispielsweise einen Vortrag über ihr Leben im Ausland halten, um kulturelle Vorurteile anzusprechen und eine Grundlage für ein gegenseitiges kulturelles Verständnis zu schaffen. Um die Schüler zu einem Perspektivwechsel zu bewegen und die gegenseitige Situation besser nachvollziehen zu können, könnte zum Beispiel zeitnah nach der Rückkehr anhand fallspezifischer Fragestellungen ein Klassengespräch oder ein Unterrichtsprojekt angeregt werden, das je nach Altersstufe in den Fächern Sozialkunde, Geschichte, Politik, Englisch oder Deutsch durchgeführt werden könnte. ◂◂

Literatur

Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hrsg.) (o. J. a): Deutsches Auslandsschulwesen in Zahlen 2012. Zugriff am 20. März 2013 unter http://www.auslandsschulwesen.de/nn_2178068/Auslandsschulwesen/DieZfA/WirUeberUns/ZahlenausderZfA/AuslandsschulwesenZahlen2012,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/AuslandsschulwesenZahlen2012.pdf.

Hayden, M. (2006): Introduction to International Education. International Schools and their Communities. London: Sage Publications Inc.

Kern, D. (2012): Jugendliche und Adoleszenten reflektieren ihre Erfahrungen an deutschen Auslandsschulen – Zur Auswertung von Fallstudien unter pädagogischer Perspektive. Universität Oldenburg (unveröffentlichte Masterarbeit).

McKillop-Ostrom, A. (2000): Student mobility and the international curriculum. In: Hayden, M./Thompson, J.: International Schools & International Education. Improving teaching, management & quality. London: Routledge. S. 73–84.

Schaetti, B. F. (1995): The Ultimate Nuclear Family. In: Families On The Move. Working Together to Meet the Challenge. Zugriff am 20. März 2013 unter http://worldweave.com/fotm.html.

Pollock, D. C./Van Reken, R./Pflüger, G. (2007): Third Culture Kids. Aufwachsen in mehreren Kulturen. 2. Auflage. Marburg: Verlag der Francke-Buchhandlung GmbH.

Kontakt

mail@davidkern.de

In eigener Sache

Vorschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 3/13 Rahmenplan; Bericht über die 31. HV in Bamberg**
- **Heft 4/13 Kindergarten an den Deutschen Auslandsschulen**
- **Heft 1/14 Die DS Rom stellt sich vor**

Schicken Sie mir bitte auch unaufgefordert Beiträge zu den geplanten Schwerpunkten! Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Busfahren in RIO: ein Abenteuer der besonderen Art

Johannes Geisler

Auch nach 21 Jahren Abstinenz ist das Busfahren in der „Cidade maravilhosa", der wunderbaren Stadt, ein Erlebnis mit garantiertem Gruseleffekt und Adrenalinausstoß.

Vorbei sind die Zeiten, da man seinen Bus oder die Fahrtrichtung schon an der Farbe des Vehikels erkennen konnte. Jetzt sind alle in Weißbeige gehalten. Geistige Arbeit wird verlangt!

Durch die Einführung des BRS (Bus Rapid System) ist der gesamte Busverkehr Rios trotz zunehmenden Privatverkehrs noch schneller geworden. In diesem System fahren die Busse auf eigenen Spuren, bedienen aber in der Innenstadt nur verschiedene Haltepunkte oder rauschen mit großer Geschwindigkeit am Fahrgast vorbei. So sollen die langen Busschlangen und Staus an den Haltepunkten reduziert werden. Für den Wartenden erfordert es jedoch eine große geistige Leistung zu ermitteln, welcher günstige Bus wo hält. Nach exakter Beobachtung der Buslinien mit dem Hinweis auf BRS 1, … 2, … 3 etc. und nur dann, wenn der Kunde sich nicht durch die laufenden elektronischen Hinweise auf die unzähligen Wegstrecken und weitere wichtige Zeichen auf der Front des Fahrzeuges hat verwirren lassen, wird er feststellen, dass sein gesuchter Bus vielleicht gerade nicht dort hält, wo er steht.

Erleichtert wird ihm allerdings die Lösung an manchen feudalen Haltepunkten mit Unterstellmöglichkeit und Einbuchtung durch teils noch unbeschädigte Routenbeschreibungen.

Die Variation der Haltepunkte ist frappierend: mit Hinweis auf BRS und Fahrtroutenbeschreibung (am günstigsten), ohne Streckenbeschreibung (schon ungünstig), ohne jeden BRS-Hinweis (schwierig: Die Linie lässt sich irgendwann finden, wenn auch einige hundert Meter vor oder nach einem Haltepunkt.), ohne Fahrtroutenangabe (schlecht: Vorsicht geboten! Fahrtrichtung nur durch schnellsten Adlerblick an den laufenden elektronischen Angaben des heranrasenden Busses zu erkennen!), etc. Am besten ist ein Haltepunkt ohne Einbuchtung, der nur durch ein kleines, blaues Hinweisschild mit einem Busemblem zu erkennen ist, denn dort hat der findige Fahrgast fast immer das Glück, mit allen BRSen fahren zu können, falls er sich auskennt oder alle vorsorglichen Hinweise an der Frontscheibe heruntergelesen hat.

Diese Angaben sind zumindest: BRS, Fahrtroute, laufende Streckenhinweise, behindertengerechter Bus oder nicht, Preis der gesamten Fahrtroute (meist 2,75 RS: 1,02 €), egal, welche Strecke man fährt), Hinweis auf vorhandene Klimaanlage oder nicht (mit Anlage teuerer, nämlich plus 0,10 RS: 0,4 Cent, dafür

Ein fast schon luxuriöser Haltepunkt

Weisungen an den richtigen Bus in der Schlange: der erste dreitürige vielleicht?

Welche Sitznachbarn: König Momo und seine Prinzessinnen!

aber mit Erkältungszulage/-garantie für sensible, schwitzende oder vom Regen durchnässte Nordländer). Den Wunsch, einen Bus zu benutzen, muss man mit nach vorn gestrecktem Arm und energischem Zeigefinger andeuten, in der Hoffnung, sich nicht versehen zu haben, sonst sollte man sich tunlichst in der Menge der anderen verkriechen.

Hat man den richtigen Bus erwischt und will einsteigen, so stellt der potenzielle Fahrgast fest: Es geht nur noch von vorne! Vorbei sind die herrlichen Zeiten, als sich die hineinstürzende Menge noch hinten auf eine geräumige Plattform drängen konnte, um beim Fahren die Fahrtkosten zu entrichten, sofern die (be-)achtbaren Verehrer des Gottes Hermes, des Schutzherrn der Diebe, nicht die Gelegenheit genutzt hatten, manchen zu erleichtern, um dann als Schwarzfahrer, mit reicher Beute versehen, bei der nächsten Station wieder zu entfleuchen.

Nein, man schlängelt und staut sich nur noch vorne hinein! Geduldig muss der Busfahrer – auch Busfahrerinnen wurden schon gesehen – warten, manchmal mit vor Ungeduld das Gaspedal tretendem Fuß, was der Motor aufheulend registriert (Warum haben die Busse eigentlich keine Hupe?). Die Eintretenden zahlen entweder – aber selten – beim Fahrer meistens jedoch bei einer Kassiererin oder einem Kassierer, die/der die Drehkreuzflügel zwischen ihren/seinen Beinen festhält und erst nach Bezahlung frei gibt. Hat der Fahrgast sein Kleingeld zusammengezählt, ist es dem Besitzer einer elektronischen Karte, die er vorher unter Vorlage der brasilianischen Steuernummer (der Personalausweis schlechthin) bei einer bestimmten Bank gekauft hat, trotz des dichten Gestänges gelungen, den Fahrpreis abbuchen zu lassen, hat der letzte Wartende den Bus betreten, dann und nur dann kann auch der brasilianische Fahrer Gas geben. Aber wenn ein Behinderter mit Rollstuhl wartet, nimmt sich der Fahrer fürsorglich Zeit, ihn auf eine heruntergelassene Hebebühne zu schieben, in den Bus zu rollen und fest zu verankern. Inzwischen mag es auch dem Letzten gelungen sein, seine Körpermasse durch das superenge Drehkreuz zu quetschen.

Durch den Einstieg vorne geht jedoch von der angestrebten BRS-Zeitersparnis viel verloren!

Das wird auf andere Weise wieder wettgemacht.

Das Abenteuer beginnt mit einem abrupten Anfahren. Der Fahrgast spürt es sofort. Nur mit Mühe kann er sich an Sitzen und horizontalen wie vertikalen Haltestangen wie ein Affe hangelnd, hin und her geworfen, zu einem hoffentlich noch freien Platz durchkämpfen und erschöpft in den Sitz fallen.

Bei der Sitzauswahl gilt es, wichtige Punkte zu beachten, denn die Busse bieten einen Fächer an Entscheidungsmöglichkeiten.

Entweder will man der Kühle der Klimaanlage entgehen, dann setzt sich der Kluge in den vorderen Teil vor die zentrale Luftkühlung. Legt er mehr Wert darauf, schnell auszusteigen, dann ist es ratsam, die Anzahl und Anordnung der Türen zu beachten. Oft befindet sich die Ausgangstür bereits unmittelbar nach der Eingangstür, hinter der ersten Sitzreihe. Gehfaule bevorzugen diesen Platz direkt am Ausgang. Erlebnishungrige begeben sich jedoch nach hinten, weil sie beim schnellen Anhalten durch das Trägheitsgesetz nach vorne geschleudert werden. Ist der Bus aber voll, so kann man sich rechtzeitig wie eine schlanke Sambatänzerin mit wiegenden Hüften durch die Stehenden winden. Verspätet man sich beim Aussteigen, dann hilft nur die Methode Rammbock!

Ist die Tür allerdings hinten, lohnt es sich, den Platz in deren Nähe zu suchen, weil man solchem physikalischen Gesetz nichts entgegensetzen muss. Eine größere Auswahl bieten die dreitürigen Busse mit Einstiegstür und den Ausgängen in der Mitte und hinten. Der hintere Ausstieg erleichtert die Auswahl des Sitzplatzes erheblich, denn, ob die mittlere Tür überhaupt geöffnet wird, das merkt man erst beim nächsten Halt.

Zu diesen gewichtigen Kriterien kommt noch ein weitere fundamentale Entscheidung.

Wieder ganz zu Sinnen gekommen, kann sich der Fahrgast der nächsten Frage widmen: Bevorzugt er das wohligen Hoppeln und Hüpfen des Wagens? Experten wissen, dass es über der Achse am heftigsten ist. Man spürt dort keinen einzelnen Hopser mehr, sondern ein gleichmäßig verteiltes Gerüttle und Geschüttle, sodass kaum ein Schlagloch zu erkennen ist, es sei

Ausgiebigste Informationen an der Frontscheibe des Busses

Eine Karnevalsprinzessin vor dem Sambodroma

denn, es „grundet" bedeutend tiefer als die anderen, was den Fahrgast raketenartig noch oben katapultiert.

Aber wünschen wir dem Sitzenden zunächst von Herzen das Glück, in der richtigen Buslinie zu sitzen, um an seinem Ziel die Früchte seines Nachdenkens zu genießen, sofern der Bus anhält.

Keine weiteren Nebensächlichkeiten! Der Bus bietet mehr: die Enge der Sitze, Geschwätzige oder Schweigende, Dicke oder Dünne, weibliche oder männliche Nebensitzer, Kleinkramverkäufer … und dann endlich das Entscheidende: der Flachbildschirm in vielen dieser himmlischen Bewegungsmittel!

Hat man den richtigen Blickwinkel zum Bildschirm erfasst, dann taucht man ein in die herrlich globale Welt der elektronischen Omnibus-Nachrichten! Mit abnehmender Wichtigkeit sieht der aufmerksame Zuschauer Nachrichten und Informationen: zunächst Sport, vor allem Fußball, Volleyball und andere Sportarten, dann Kaleidoskope für alle Sternzeichen, vorbereitende Zusammenfassungen der wichtigsten abendlichen Novelas (Seifenopern, damit der Fahrende am Abend mühelos aus dem stressigen Alltag in die wunderbare Welt der Fantasie eintauchen kann), Veranstaltungen zum Karneval, Skandale der VIPs im Staate oder in Brasilia, Kurzreportagen über Unglücksfälle oder Katastrophen, Merkel mit Dilma Rousseff in Chile sei ein Beispiel für politische Nachrichten, dann folgen weitere Weltkurznachrichten, alles unterbrochen durch Reklame, aber nicht untermalt mit Ton.

Soweit die ideale Platzsuche in einem wenig besetzten Bus. Ist er aber voll, so suche man irgendeine Stehmöglichkeit, solange, bis jemand aufsteht und man den Kampf um den freien Platz mit vielen höflichen Komplimenten aufnehmen kann.

Indessen das nächste, tief greifende Erlebnis! Draußen liefern sich die wahren, heldenhaften Brüder und Schwestern von Ayrton Senna halsbrecherische Rennen.

Hautnah, nein blechnah, stehen die Busse auf gleicher Höhe an der Ampel, damit die Fahrer sich unterhalten oder einander zurufen können: „Gleich überhole ich dich wieder!" Und diese Drohung wird wahr gemacht! Mit heulendem Anfahren beginnt's, jeder nutzt eine Minilücke zum Vorstoß. Gnadenlos wird jeder Zentimeter ausgereizt, die Geschwindigkeit auf Höchstmaße getrieben, der führende Rennpartner spätes-

tens bei der nächsten gemeinsamen Haltestelle eingeklemmt und so geht der muntere Wettbewerb wie ein unerbittlicher Kampf weiter.

Der Fahrgast tut gut daran, sich nicht als Zuschauer missbrauchen zu lassen, nicht die regennassen Fahrbahnen zu sehen und nicht den Glauben daran zu verlieren, dass diese Helden so sicher fahren, wie man es sich nur wünschen kann. Meistens jedenfalls!

Noch benebelt, mit wankenden Beinen, an den Haltestangen und -griffen sich festklammernd, wagt der Reisende den Ausstieg und springt auf den Bürgersteig oder auf den Asphalt der Fahrbahn oder in eine tiefe Pfütze am Straßenrand.

Egal! Nach diesem schönen Ende wartet der Fahrgast schon wieder (sehn-)süchtig auf die Fortsetzung des Abenteuers „Busfahren in Rio!“ ◂◂

Lebensfragen, zum letzten

Hans-Martin Dederding

Was bringt ein Auslandsaufenthalt? Mit dieser Frage starteten wir vor mehr als einem Jahr eine kleine Serie, die zeigte, dass ein Auslandsaufenthalt schlau macht. Er bringt unerwartete Antworten auf elementare Fragen professioneller Art (Wie werde ich Bildungsminister? Wie werde ich Generalkonsul?), aber auch persönlicher (Wie werde ich Führerscheininhaber? Wie werde ich Vater?). Alle Fragen wurden aus der Perspektive des Landes U. beantwortet, nach dem Fortfall der UdSSR und „Unserer Republik“ einem der beiden letzten Länder Europas, die mit dem Buchstaben U beginnen. Dieses Inkognito soll – und muss – nun im letzten Beitrag der Serie gelüftet werden. Wenn Sie bis zum Ende lesen, werden Sie wissen: Ungarn war es nicht.

Wie werde ich Partisan?

Knarre aus dem Schrank und ab in die Wälder! So stellt man sich das vor seit Andreas Hofer. Aber halt, so einfach ist es nicht. Vor dem Schritt ins Partisanenleben stellen sich ganz andere Fragen. Etwa „Wann werde ich Partisan?“ und „Warum?“. Bei der ersten Frage sind im Wesentlichen drei Alternativen zu unterscheiden: A) „vor dem großen Krieg“, B) „während des großen Krieges“ und C) „nach dem großen Krieg“. Alternative A) scheidet mehr oder weniger aus. Das Handlungsmuster „Knarre aus dem Schrank und ab in die Wälder!“ ist zwar möglich, das Resultat ist aber kein Partisan, sondern ein Terrorist oder bestenfalls ein Wilderer. Beide werden von der Polizei gejagt und das ist unangenehm. Deshalb lassen wir diese Alternative außer Betracht. Alternative B) ergibt den echten Partisanen, aber der echte Partisan wird von der Armee des Feindes gejagt, und das ist auch unangenehm. Deswegen ist der angenehmste Weg zum Partisanendasein eindeutig Alternative C, vorausgesetzt, die eigenen Leute haben den großen Krieg gewonnen.

Es ist daher nicht verwunderlich, dass nach Kriegen die Zahl der (ehemaligen) Partisanen wächst. Wie die Kiewer Zeitschrift „Korrespondent“ vom 23. Oktober 2009 darlegte, stieg etwa die Zahl der ukrainischen Partisanen, die während des Zweiten Weltkrieges „im Rücken des Feindes“ kämpften, von geschätzten 60.000 im März 1944 über 115.000 im August 1944 auf 200.000 zu Kriegsende. Nun kann man dieses Anwachsen den verworrenen Verhältnissen im letzten Kriegsjahr zuschreiben. Der Führung der Sowjetukraine gelang es eben erst nach und nach, den Überblick zu gewinnen und die vielen, oft ja unabhängig operierenden Partisanengruppen zu registrieren. Wirklich erstaunlich aber ist, dass diese Zahl nicht aufhören wollte zu steigen, noch bis Mitte der 70er Jahr nicht. Ging man im letzten Band der offiziellen sowjetischen Geschichtsschreibung des Zweiten Weltkrieges 1965 noch von 220.000 ukrainischen Partisanen aus, war die Zahl der schon zwei Jahre später auf 358.000 angewachsen und erreichte acht Jahre später ihren Kulminationspunkt: 501.000!

Der „Korrespondent“ ist eine seriöse Zeitschrift und lässt uns nicht im Unklaren über diese wundersame Partisanenvermehrung. Und da

zeigt sich, dass man auf ganz verschiedenen Wegen zum Partisan werden kann. Über die Alternative B) ist schon so viel geschrieben worden, dass es sich nicht lohnt, dies hier zu wiederholen. Interessanter ist die Alternative C, die auch gleich die Frage nach dem *Warum?* beantwortet. Viele sowjetische Bürger, die unter der deutschen Besatzung gelebt hatten, erhielten nach dem Krieg einen Stempel in ihren Pass „verblieb in den von den Faschisten besetzten Territorien", galten danach nicht mehr als vertrauenswürdig, mussten Einschränkungen hinsichtlich ihres Arbeitsplatzes erleiden und wurden von sozialen Vergünstigungen ausgeschlossen. Da war es schon besser, anerkannter Partisan zu sein, was – ganz im Gegenteil – Auszeichnungen, gesellschaftliche Anerkennung und besondere Vergünstigungen zur Folge hatte. Teilnehmer des Großen Vaterländischen Krieges brauchen nicht Schlange zu stehen – bis heute nicht!

Wie aber wurde man Partisan? Durch eine Partisanenbescheinigung! Und wie bekam man eine Partisanenbescheinigung? Durch das Zeugnis eines anderen Partisanen! Für manche ein einträgliches Geschäft. So finden sich in den Archiven zahlreiche Briefe, in denen sich aufrechte ehemalige Partisanen darüber beschweren, dass „sich ein (anderer!) ehemaliger Partisan unseres Dorfes allen, die dieses wünschen, eine Partisanenbescheinigung ausstellt und sich dafür mit Mehl, Graupen, Selbstgebranntem und anderen Lebensmitteln bestechen lässt". Dem „Korrespondent" zufolge in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg ein massenhaftes Phänomen.

Hätte aber diese Graswurzelbewegung allein zu dem massenhaften Anwachsen der Partisanenzahl führen können, die oben dokumentiert ist? Wer weiß? Es gibt nämlich noch eine andere Seite der Medaille. Den lokalen Behörden der 60er und 70er Jahre war es gar nicht so unangenehm, wenn sie Jahr um Jahr neue Partisanen nach oben melden konnten, kamen sie damit doch einem mehr oder weniger offenen Erwartungsdruck der oberen Behörden entgegen. Denn zumindest die Spitzen in Kiew standen spätestens 1967 vor einem veritablen Dilemma. Wie konnte es möglich sein, dass das kleine Weißrussland mit seinen gerade mal 10 Millionen Einwohnern 374.000 Partisanen aufweisen konnte und die mehr als viermal so große Ukraine nur 358.000, 16.000 weniger? Wo doch der Ukraine im ungeschriebenen Ranking der Sowjetrepubliken in jeder Hinsicht der zweite Platz gebührte. Und dann so wenige Partisanen? Da mussten mehr her, und zwar nicht zu wenige, denn was noch peinlicher war: Die Zahl der anerkannten ukrainischen Kollaborateure war von der offiziellen sowjetischen Geschichtsschreibung auf 470.000 fixiert worden. Ein bisschen mehr Partisanen waren da schon erforderlich! Richtig beruhigen konnte man sich erst, als 1975 bei 501.000 Partisanen ein Schlussstrich gezogen werden konnte.

Inzwischen ist die Zahl der Partisanen wieder gesunken. Nicht nur weil die meisten mehr als sechzig Jahre nach dem Ende des Krieges auf natürliche Weise aus dem Leben geschieden sind, sondern sogar in den offiziellen Angaben. Ein ukrainischer Historiker, Anatolij Kentij, schätzt, dass die Zahl der Partisanen, die gleichzeitig im besetzten Gebiet aktiv waren, zu Beginn 1944 mit 48.000 ihr Maximum erreicht hatte. Sein russischer Kollege Alexander Gogun geht davon aus, dass während des gesamten Zweiten Weltkriegs in der Ukraine nicht mehr als 110–115 Tausend Partisanen aktiv waren. Also doch bedeutend weniger als die Zahl von 1975.

Gleichwohl, der Lauf der Geschichte zeigt, dass es verschiedene Wege gibt, wie man Partisan werden kann. „Knarre aus dem Schrank und ab in die Wälder!" ist nur einer davon. Oft genügen auch ein paar Eier und eine Flasche Selbstgebrannter. Und wenn das alles nicht hilft, bleibt ja noch die Statistik. ◂◂

Quelle

Ginda, Vladimir, „Pripisannomu ne verit'", in: *Korrespondent* Nr. 40 (379) vom 23.10.09, Kiew (62–64)

Die Schulpflicht abschaffen? (Eine Provokation)

Jürgen Lehmann

Im Laufe meines Wirkens als Lehrer an staatlichen und privaten Schulen, als Leiter von Kursen an Fortbildungs-Einrichtungen für Erwachsene, wie Volkshochschulen, und als Privat-Lehrer – dies alles in Inland wie mehrfach auch im Ausland – habe ich viele Beobachtungen und Erfahrungen gemacht, die mich zunehmend veranlassten, über das eigene Schulsystem kritisch nachzudenken.

Hier ist das Ergebnis – sehr zugespitzt, wie ich zugebe, doch des Lesens wert, wie ich meine. Aber Sie müssen nicht meiner Meinung sein!

Ich fordere: „Abschaffung der Schulpflicht" und dafür die „Gewährung des Rechts auf Ausbildung".

Begründung

1. Die Schulpflicht mit ihrer dazugehörigen Schule ist ein Relikt der letzten Jahrhunderte, insbesondere des 19., als in Deutschland allmächtige Fürsten ihren Untertanen einen Schulbesuch verordneten, dann absolutistisch regierte Staaten per Gesetz eine Schulausbildung erzwangen. Dies geschah hauptsächlich deswegen, weil die aufkommende Industriegesellschaft mit ihren kapitalistisch orientierten „Kapitänen" für die zu bedienenden Maschinen lese- und schreibkundige Arbeiter benötigte, und die Staaten brauchten für kommende Kriege militärtaugliche Soldaten, die ihnen die Schule durch ihren Sportunterricht und die stete gesundheitliche Überwachung der Schüler lieferte.

2. Die herkömmliche Schule zerlegt die Lebenswirklichkeit in viele Einzelerscheinungen, „Fächer" genannt, und lehrt diese normalerweise streng getrennt von einander, und das jahraus, jahrein.Die Schule ist also wirklichkeitsfremd bis lebensfeindlich.

3. Jedes dieser „Fächer" wird dann in fein zerstückelter Weise und didaktisch weitgehend gleichförmig aufbereitet den Schülern in „Stunden" dargeboten, und das über Jahre hin. Diese Monotonie erstickt die im Kind ursprünglich angelegte Wissbegierde, Lernfreudigkeit und Kreativität und fordert geradezu Aggressionen heraus.

4. Der üblicherweise etwa 10 Jahre andauernde Schulbesuch in einer Lerngruppe Gleichaltriger, „Klasse" genannt, normiert die Kinder, weil alle „über einen Kamm geschoren" werden. Die Schule behindert also die jungen Menschen an der Entfaltung ihrer Persönlichkeit.

5. Die Schule als Zwangseinrichtung lähmt von vornherein die Kräfte des Menschen, denn man leistet mehr, wenn man etwas freiwillig und gerne tut – wie jeder von seinem eigenen Hobby weiß.

6. Es ist nicht nachweisbar, dass die Schule zur Humanisierung des Menschen beiträgt. Anders ausgedrückt: Um ein guter Mensch zu sein, muss man nicht eine Schule besucht haben.

7. Die Schule wird zunehmend als Kinder-Aufbewahrungsstätte missbraucht, weil immer mehr Eltern – ob freiwillig oder gezwungenermaßen, sei dahingestellt – dazu übergehen, berufstätig zu sein, und zwar eben beide Elternteile.

8. Angesichts der in unserem Computer-Zeitalter rasch sich weiterentwickelnden Technik ist die „nachziehende" Schule, schwerfällig durch ihre staatliche Regulierung, nie „up to date" und vermittelt also veraltetes, ja oft überholtes, also unbrauchbares Wissen.

9. Die Technik der Zukunft wird es auch Analphabeten ermöglichen, in vollem Umfange am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, weil allgemein und sofort verständliche, international geregelte Symbole und Zeichen dem Menschen erlauben, sinnvoll, also richtig zu reagieren. Damit wird die herkömmliche Schule, selbst die einfachste, die nur das Lesen und Schreiben lehrt, überflüssig. (Ich habe in Japan anstandslos einen Führerschein erhalten und 5 Jahre lang problemlos am Verkehr teilgenommen, ohne zunächst auch nur ein Wort Japanisch sprechen, ohne einen japanische „Buchstaben" schreiben zu können.)

10. Die staatliche Pflichtschule duldet schlechte Lehrer, weil sie keine Konkurrenz kennt.

11. Die Schulpflicht widerspricht dem allgemein anerkannten wirtschaftlichen Prinzip, nämlich: Die Nachfrage regelt das Angebot.

12. Für Schüler ist die Schule selten mit der Vorstellung von Glück verbunden. Die Kolonial-Engländer, die sich in Amerika ihre Freiheit in einem Krieg gegen ihr Mutterland erkämpft hatten, verkündeten stolz bereits 1776 in ihrer Unabhängigkeitserklärung, dass zu den unveräußerlichen Rechten des Menschen auch sein „Streben nach Glück" gehört. Dem darf die Schule nicht im Wege stehen!

Das Recht auf Ausbildung, das ich anstelle der Schulpflicht fordere, zu nutzen, sei jedem selbst anheimgestellt und darf nicht erzwungen werden. Es muss natürlich gesetzlich geregelt sein. Statt ein aufwändiges Schulwesen zu unterhalten, sollte der Staat Ausbildungswillige finanziell unterstützen.

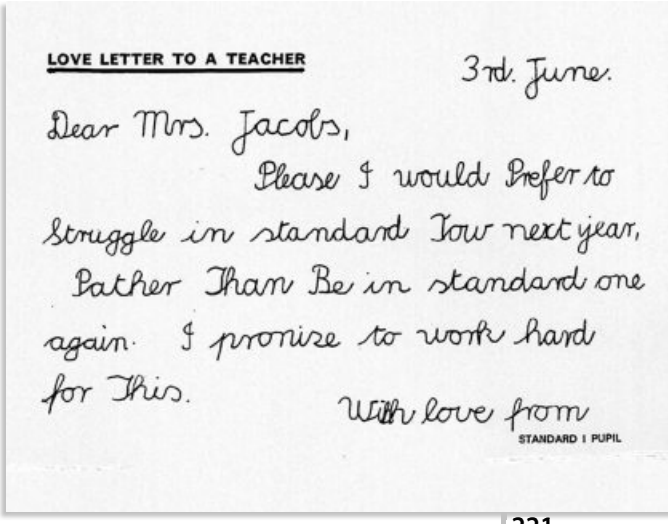
Bei allen meinen Überlegungen gehe ich immer davon aus, dass Eltern für ihre Kinder das Beste im Auge haben! Um eine Ausbildung zu ermöglichen, bedarf es natürlich bestimmter Voraussetzungen, z. B. Lehr-Institute und Medien, die Kurse und Programme anbieten. Aber auch Privatlehrer wird es geben müssen. Doch bei der rasanten Entwicklung der Technik ist zu erwarten, dass der Lehrer immer mehr in den Hintergrund gedrängt und durch Fern-Lehrmittel ersetzt wird: durch schülergerecht aufgemachte Lehrbücher, durch kursartige Programme im Fernsehen, mit Computern, im Internet, womöglich auf einem „Handy" – dann nicht nur jederzeit, sondern auch überall abrufbar. Und am Ende könnte sogar ein Roboter an die Stelle des Lehrers treten! Selbst um die Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen zu erwerben, bedarf es nicht unbedingt der Schule: Entsprechende Spezial-Computer werden zeichennormierte Texte hörbar machen, andere werden Gesprochenes in Worten ausdrucken, für das Zählen und Rechnen haben wir die 10 Finger, und die Sprache lernen wir durch die Mutter, wie das Wort „Muttersprache" beweist.

Der Lehrer mag also in den Sachfächern ersetzbar sein, nicht aber gänzlich in den sprachlichen; denn ich glaube, dass Sprache, besonders der Erwerb einer Fremdsprache, untrennbar mit einer sozialen Komponente verknüpft ist: Wer spricht schon auf die Dauer nur mit sich selbst? Zum Sprechen wird man also auch in Zukunft einen Partner brauchen. Gott sei Dank! ◂◂

Love Letter to a Teacher

Entdeckt von Achim von Dombois während seiner Arbeit im Schularchiv 2012

Brief eines Schülers im 3. Schuljahr der Deutschen Schule Kapstadt an seine Englischlehrerin Mrs Clara Jacobs 1966. – Diese Einsendung passt sehr gut zur aktuellen bundesweiten Diskussion um das „Sitzenbleiben" und zeigt Möglichkeiten, das Problem ohne umfangreiche Verordnungen und Gesetze zu lösen.



LOVE LETTER TO A TEACHER

3rd. June.

Dear Mrs. Jacobs,

Please I would Prefer to Struggle in standard Tow next year, Rather Than Be in standard one again. I pronize to work hard for This.

With love from

STANDARD I PUPIL

REZENSIONEN

Lehrer – Unterricht

▶ S. 223

Günther Fecht
Lebenslang Lehrer?

▶ S. 224

Rainer E. Wicke
Ein guter Ratgeber für die Praxis

▶ S. 225

Rainer E. Wicke
Selbständiges Experimentieren für Schüler leicht gemacht

▶ S. 227

Rainer E. Wicke
Zwischendurch mal … (Grammatik)Spiele

Portugal – Brasilien

▶ S. 228

Johannes Geisler
Durch Portugal der Selbstfindung wegen

▶ S. 229

Johannes Geisler
Wege zur brasilianischen Identität

Israel – Amerika – China

▶ S. 231

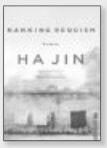
Stephan Schneider
Traum der Juden – Alptraum der Araber

▶ S. 232

Nora Lucidi
Interessanter Lösungsansatz zu einem Andenrätsel

▶ S. 233

Ulrich Mattern
San Francisco für Jüngere – zum Einleben



▶ S. 234

Maria Baier
Minnie Vautrin, ein Engel in schwerer Zeit

Autorinnen – Autoren

▶ S. 235

Manfred Egenhoff
Sehnsuchtsländer: Mongolei und China

▶ S. 236

Stephan Schneider
„Buen camino", denn der Weg ist das Ziel

Jahrbücher

Wie immer bitten wir die Auslandsschulen um die Zusendung ihrer aktuellen Jahrbücher, die wir während der Hauptversammlung auslegen, damit sich die Teilnehmer informieren können.

Schicken Sie Ihre Jahrbücher an:
Manfred Egenhoff, Kleine Wehe 26, D-26160 Bad Zwischenahn

oder bringen Sie sie einfach mit, wenn Sie an der 31. HV teilnehmen!

Lehrer – Unterricht

Lebenslang Lehrer?

Günther Fecht

Unruh, Thomas: Lebenslang Lehrer? Alternativen zum Lehrerberuf
Beltz Verlag, Weinheim 2012, 144 S., ISBN 978–3–407–62661–5, € 19,95

Lebenslang Lehrer?! Diese Vorstellung, knapp 40 Jahre am selben Ort an derselben Schule in Routine zu versinken, dürfte nicht wenigen Kolleginnen und Kollegen ab und zu den Puls in Wallung bringen.

Dem Verfasser, Thomas Unruh, Seminarleiter am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg, geht es um die grundsätzliche Eignung eines gebildeten Menschen zum Lehrer, sei es gleich zu Beginn im Vorbereitungsdienst, oder auch nach Jahren im Lehrerberuf. Angesichts der positiven Erfahrungen aus Finnland und den Ergebnissen der Hattie-Studie aus Neuseeland ist eine grundsätzliche Eignungsprüfung für den Lehrerberuf ein durchaus sinnvolles Vorgehen. Zunehmende Klagen über unfähige und unmotivierte Lehrer, Frust und Burn-out gilt es ernst zu nehmen, denn zum Lehrerberuf gehört die richtige Einstellung, ein pädagogisches Händchen.

Acht Erfahrungsberichte sogenannter Aussteiger werden vorgestellt, in denen interessante berufliche Biografien geschildert werden. Die unterschwellige Frage: „Habe ich persönlich versagt?", die in fast jedem dieser Berichte mitschwingt, leitet unweigerlich über zur Gretchenfrage: „Was ist ein guter Lehrer?" Bildungsexperten, wie der im Buch zitierte Professor Andreas Helmke, kommen mehr und mehr zu der Erkenntnis, dass gute Lehrer sich hauptsächlich durch psycho-soziale und weniger durch fachliche Kompetenz auszeichnen. Im Prinzip keine neue Erkenntnis, wenn man sich erinnert, dass schon Johann Wolfgang von Goethe kurz und knapp feststellte: Von einem Rindvieh kann ich nichts lernen! Konkret geht es also darum zu schauen: Kann der Lehrer sich Respekt verschaffen? Ist er „cool" und schwingt mit den Schülerinnen und Schülern mit? Verfügt er über Witz und Schlagfertigkeit? Hat er Ahnung von dem, was er unterrichtet?

Thomas Unruh geht noch einen Schritt weiter und scheut sich nicht offen auszusprechen, dass nicht nur der „schlechte" Lehrer leidet, sondern auch Leid verursacht bei Schülern, bei Eltern, bei Kolleginnen und Kollegen und letztlich auch bei der Schulleitung, die immer wieder die sich daraus ergebenen Probleme lösen muss. „Da dies aber Fragen der Persönlichkeit berührt, ist es viel schwerer lern- und umsetzbar als Methoden der Unterrichtsgestaltung." (S. 94) Genau aus diesem Grund müssten die Verantwortlichen in der Lehrerausbildung die Lehramtskandidaten auf ihre psychisch-soziale Belastbarkeit hin abzuklopfen. Unruh bevorzugt ein Self-Assessment, eine Selbsteinschätzung, und liefert dazu den Test gleich mit, der von Professor Schaarschmidt, dem Leiter der Potsdamer Lehrerstudie, entwickelt wurde.

Folgerichtig benennt er dann eine ganze Reihe fachlich naheliegender Alternativberufe, vom Arbeitsvermittler über den Bibliothekar, Wissensmanager, Journalisten zum Touristikmanager, die den offensichtlich ungeeigneten oder überforderten Lehrerinnen und Lehrern zur Auswahl stünden.

Das Kapitel „Bleiben oder gehen?" dürfte für gestandene Lehrkräfte von besonderem Interesse sein. Gestützt auf die Ideen des bekannten Kommunikationspsychologen Friedemann von Thun zeigt der Verfasser Möglichkeiten auf, um die durch die „Macht der sicheren Stelle" (S. 125) zementierte Blockade mittels Selbstreflexion und -bewegung aufzulösen, damit man sich überhaupt einmal traut, über Alternativen zum Lehrerberuf nachzudenken.

Der Auslandsschuldienst ist ohne Zweifel eine dankbare Option, dieser Routine zu entfliehen und viele Impulse und Erfahrungen aus dem Ausland als neue Energie für den Einsatz im Heimatland resp. der Stammschule zu tanken.

Dieser Aspekt fehlt leider in der sehr strukturierten und überaus hilfreichen Liste praktischer Tipps zum Durchhalten und Überwinden kleinerer und größerer Krisen im Lehrerberuf, mit denen Thomas Unruh sein Buch beschließt. Summa summarum spiegelt sich die langjährige Praxis des Autors in der Güte dieses kleinen Büchleins wider. ◂◂

Tiefgründiges – Hintergründiges

Den Zukunftskreis „Gesundheit und Alter" in Frankfurt a. M. bilden renommierte Mediziner. Sie halten das Phänomen des sog. Burnout nicht für eine Krankheit, sondern für eine „Mode- und Selbstdiagnose", hinter der alle möglichen psychiatrischen Erkrankungen stecken können, die aber nicht ausschließlich mit der beruflichen Tätigkeit zu tun haben.

Ein guter Ratgeber für die Praxis

Rainer E. Wicke

Ziebell, Barbara/Schmidjell, Annegret: Fernstudieneinheit 32. Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung
in: Goethe-Institut München, Universität Gesamthochschule Kassel: Fernstudienprojekt Fort- und Weiterbildung Deutsch als Fremdsprache
Langenscheidt-Verlag, München 2012, 187 S., ISBN 978–3–468–49637–0, mit 3 integrierten DVDs, € 19,90

Bei der vorliegenden Fernstudieneinheit handelt es sich nicht um eine Neuerscheinung, sondern um eine Neubearbeitung der bereits 2002 erschienen und von Barbara Ziebell erarbeiteten Einheit 32 *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*.

Legt man beide Ausgaben nebeneinander, so kann schnell festgestellt werden, dass die Überarbeitung der Fernstudieneinheit gut getan hat, denn die beiden Autorinnen haben es verstanden, aktuelle Entwicklungen in der Methodik/Didaktik des Fremdsprachenunterrichts ebenso zu berücksichtigen, wie Anforderungen eines Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM), das gegenwärtig auch im Auslandsschulwesen an Bedeutung gewonnen hat.

Viele Aspekte, die bereits in der älteren Ausgabe diskutiert wurden, tauchen auch in der Neuerscheinung wieder auf – dagegen ist auch nichts einzuwenden, denn im Rahmen der Weiterentwicklung der Methodik, Didaktik des Fremdsprachenunterrichts muss das Rad nicht immer wieder neu erfunden werden; es lohnt sich, Bewährtes beizubehalten.

Die Einführung in die Fernstudieneinheit wurde von den beiden Autorinnen erweitert, indem sie einen zusätzlichen Schwerpunkt auf die Bedeutung von Mitschnitten oder Hospitationen gelegt haben. Unterrichtsmitschnitte – und das wird in den Ausführungen deutlich – eignen sich z. B. hervorragend für die Vorbereitung auf reale Unterrichtsbesuche (S. 16).

Das Kapitel *Techniken der Unterrichtsbeobachtung* wurde durch die Aufnahme eines Unterkapitels zum Thema *Vorstellungen von gutem Unterricht* angereichert. Aber – dies geht aus der Diskussion (S. 30) hervor – die Verfasserinnen weisen darauf hin, dass es keine international gültige Definition von gutem Unterricht geben kann, wenn man die unterschiedlichen Lehr- und Lerntraditionen in den einzelnen Ländern und Regionen einbezieht. Vielleicht wäre es besser, auf das Attribut *gut* zugunsten von *zeitgemäß* und *modern* bei der Charakterisierung von Unterricht zu verzichten.

Für den Einsatz in der Praxis sind auch die Vorschläge zur Gestaltung von Unterrichtsbeobachtungsbögen sehr hilfreich, denn anstatt sofort zur kritischen Auseinandersetzung mit der hospitierten Stunde aufzufordern, bietet der Bogen *Ich als Lernende(r) in der Unterrichtsbeobachtung* grundsätzlich die Möglichkeit von positiven Aspekten des Unterrichts auszugehen (S. 35), indem gelungene Teile der Unterrichtstunde hervorgehoben werden sollen, die zum Nachvollzug in eigenen Zusammenhängen anregen.

Neben der kritischen Überarbeitung der einzelnen Unterkapitel haben die Autorinnen in Kapitel 3 *Beobachtung ausgewählter Aspekte im Unterrichtshandeln* ein weiteres *Autonomieförderung durch die Arbeit mit dem Sprachenportfolio* aufgenommen. Dieses ist insofern sehr hilfreich, als die Vorstellungen von der Arbeit mit diesem Instrument in der Unterrichtspraxis international doch noch sehr diffus sind und der Gedanke des autonomen Lernens, der durch den Gebrauch eines Portfolios gefördert werden kann und soll, häufig nicht beachtet wird.[1] Von daher sind die ausführlichen Hinweise zur Nutzung des Portfolios und die gegebenen Beispiele sehr hilfreich.

Auch das Kapitel 4 *Beobachtung von Lehrerverhalten* wurde deutlich überarbeitet und gestrafft, indem der Inhalt von acht Unterkapiteln auf vier reduziert wurde. Der *Beobachtbarkeit von Lehrerverhalten* folgen die Ausführungen *Zur Veränderung von Lehrerverhalten, Eigenes Verhalten im Unterricht beobachten und ändern* und drei Beispiele zur Beobachtung von Lehrerverhalten.

Hinzugekommen ist das Kapitel 5 *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*. Nachdem gerade die kollegiale Beratung immer mehr Gegenstand des PQM geworden ist, war es wohl an der Zeit, dass auch ein solcher Ratgeber dieses Thema entsprechend berücksichtigt. Die Verfasserinnen legen großen Wert auf die Partnerschaftlichkeit und die Grundvoraussetzung der Empathie, von denen die kollegiale Beratung weitgehend bestimmt sein muss. Auch die entsprechenden Instrumente, wie z. B. der Unterrichtsbeobachtungsbogen, der für ein solches Hospitations- und Beratungsverfahren benötigt wird, werden ausführlich diskutiert. Weitere Schwerpunkte liegen auf konstruktiven Fragetechniken, dem kollegialen Auswertungsgespräch und gemeinsamen Schlussfolgerungen. Diese praktische Hilfe durch die Fernstudieneinheit ist nicht zu unterschätzen. Wer in der Lehrerfortbildung tätig ist, weiß, dass die (gemeinsame) Auswertung von Unterrichtsstunden nicht immer konflikt- und stressfrei verläuft und man

gut beraten ist, sich einer kritisch-konstruktiven Gesprächsführung zu bedienen, die beiden Seiten – sowohl dem Besuchten, als auch dem Besucher – das Gesicht wahrt und die Professionalität des Anderen nicht in Frage stellt. Dafür liefert der Studienbrief wertvolle Hilfe.

Wie erwähnt, befinden sich drei DVDs im Anhang der Fernstudieneinheit und können drei eingeklebten Papierhüllen entnommen werden. Hier wäre es sinnvoller gewesen, statt der Papier- Plastikhüllen zu verwenden, denn die Datenträger lassen sich den verklebten Umschlägen nicht ohne Beschädigung der Hüllen entnehmen, so dass diese nicht wieder zur Mitführung genutzt werden können. Hier hat man eindeutig an der falschen Stelle gespart.

Die DVDs sind von ausgezeichneter Qualität. Die dort enthaltenen Mitschnitte wurden in Fortbildungsveranstaltungen des Goethe-Instituts im Erwachsenenbereich an mehreren Instituten im In- und Ausland, aber auch im Unterricht verschiedener Schulen – z. B. in Norwegen, Indien und Frankreich – angefertigt. Aus ihnen wird deutlich, dass ein zeitgemäßer und moderner (Projekt-)Unterricht im Mittelpunkt der Arbeit steht. Die Mitschnitte konkretisieren die Unterrichtsarbeit ebenso wie die kollegiale Beratung. Viele Aspekte lassen sich auf die eigene Arbeit übertragen. Auf alle Fälle erhält der Betrachter bei der Sichtung viele Anregungen, die ihm in der eigenen Arbeit nützlich sein werden.

Auf eine historische Aufarbeitung, wie sie der Sammlung der Unterrichtsmitschnitte auf der Videokassette der alten Fernstudieneinheit zu entnehmen war, hat man bei der Erstellung der DVDs verzichtet, was sicherlich sinnvoll ist. Für die Analyse der historischen Entwicklung der Unterrichtsmethodik und -didaktik kann das alte Material aus meiner Sicht jedoch immer noch sinnvoll verwendet werden; von daher ist man gut beraten, diese Kassette nicht völlig zu entsorgen, sondern sie im Bedarfsfall ebenfalls – sofern man noch entsprechende VCR-Geräte findet – einzusetzen.

Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung in der vorliegenden Form eignet sich aus meiner Sicht sehr gut für die derzeit laufenden Arbeiten zur Etablierung eines PQM an den Schulen, aber auch für die Fachschaftsarbeit im Zusammenhang mit der Umsetzung des Rahmenplans Deutsch als Fremdsprache in den einzelnen Regionen. Bei und nach der Erstellung schulinterner Arbeitspläne spielt die Umsetzung des kompetenzorientierten Deutsch-als-Fremdspracheunterrichts in der Praxis der (Deutschen) Schulen im Ausland eine große Rolle. Gerade bei der Erprobung dieser Unterrichtseinheiten wird man gern auf das Instrument der kollegialen Hospitation zurückgreifen wollen – dafür kann die vorliegende Fernstudieneinheit wertvolle Hilfe leisten. ◂◂

1 Unfreiwillig wurde ich an einer Schule im Ausland Zeuge davon, wie die Lehrerin ihre Schüler instruierte, am nächsten Tag das Portfolio mitzubringen, damit man gemeinsam Seite X bearbeiten konnte.

Selbständiges Experimentieren für Schüler leicht gemacht

Rainer E. Wicke

Maiworm, Michael/Ose, Wolfgang: Experimento 10+. Arbeitsblätter für den Deutschsprachigen Fachunterricht
Siemens Stiftung, München 2012[1]

Die umfangreiche Sammlung an Arbeitsblättern für den Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) wurde im Rahmen des internationalen Bildungsprojektes Experimento der Siemens Stiftung entwickelt. Das Projekt soll das naturwissenschaftlich-technische Verständnis von Kindern und Jugendlichen fördern, indem es das Interesse der Lerner an Naturphänomenen und Technik frühzeitig weckt und über alle Altersstufen weiterentwickeln hilft. Dafür wurden drei aufeinander aufbauende Experimentierkästen entwickelt – Experimento 4+ für die Altersstufe 4–7, Experimento 8+ für Kinder von 8–12 und Experimento 10+ für Kinder und Jugendliche im Alter von 10–18 Jahren.[2] *Experimento* basiert auf dem Prinzip des entdeckenden Lernens, wobei die kindliche Lebenswelt mit einbezogen wird, indem wirklichkeitsbezogene fächerübergreifende Fragestellungen zu den Themen Energie, Umwelt und Gesundheit aufgegriffen werden. Insgesamt werden rund 130 Experimente angeboten, die altersstufengerecht aufeinander aufbauen und inhaltlich vernetzt sind. Dazu liegen ausführliche Anleitungen und Hinweise für Lehrer vor.

Die hier besprochenen Arbeitsblätter sollen in Verbindung mit *Experimento 10+* bzw. in Verbindung mit 53 Experimenten eingesetzt werden, die von einem Expertenteam aus Pädagogen und Didaktikern unterschiedlicher Disziplinen entwickelt und für den internationalen Einsatz aufbereitet wurden. Michael Maiworm und Wolfgang Ose, beide im Auslandsschuldienst erfahrene DFU-Lehrer, sind die Autoren der Arbeitsblätter, die als Loseblattsammlung zu den oben erwähnten Themen Energie, Umwelt und Gesundheit in einem handlichen Ordner vorliegt. Dass es in absehbarer Zeit die Möglichkeit geben soll, die Materialien nicht nur online herunterladen, sondern

auch als Druckversion beziehen zu können, ist sinnvoll, denn die Sammlung ist so umfangreich, dass das Herunterladen aller Materialien sehr arbeitsintensiv und zeitraubend sein dürfte. Schade ist, dass dem Ordner kein Inhaltsverzeichnis beiliegt und die Seiten nicht chronologisch durchnummeriert wurden, denn dies hätte die schnelle Information erheblich erleichtert. Und gerade diese dürfte für die DFU-Lehrer an den von der Bundesrepublik Deutschland geförderten Schulen wichtig sein, um den schnellen Einsatz der Arbeitsblätter gewährleisten zu können. Somit ist man gehalten, die entsprechenden benötigten Unterlagen durch Blättern suchen zu müssen, denn ein chronologisches Vorgehen Seite für Seite würde im Widerspruch zu der Intention der Materialien stehen.

Die Gegenüberstellung des Deutsch als Fremdsprache- (DaF-) und des DFU-Unterrichts im Vorwort fällt etwas plakativ aus, indem dort davon ausgegangen wird, dass Gesprächsthemen und -situationen im DaF-Unterricht eher künstlich-konstruiert sind, während die Sprache im DFU-Unterricht als echtes (fachliches) Kommunikationsmittel eingestuft wird. Diese Charakterisierung des DaF-Unterrichts kann nach der Realisierung des kommunikativ-kompetenzorientierten Ansatzes des Fremdsprachenunterrichts nicht unwidersprochen hingenommen werden, denn die Berücksichtigung so genannter komplexer Lernsituationen, das aufgabenorientierte Lernen und die Berücksichtigung authentischer kommunikativer Bedürfnisse spielen inzwischen eine intensivere Rolle im DaF-Unterricht, als dies in der Vergangenheit der Fall war.

Der Aussage, dass die Fachsprache mitunter jedoch zu Verständnisschwierigkeiten bei den Schülern führt und diese dringend Unterstützung bei deren Erlernung benötigen, kann jedoch vorbehaltlos zugestimmt werden. Insofern ist es zu begrüßen, dass die beiden Autoren Fachtexte vorgeben und darauf hinweisen, wie unterschiedliche Lesestrategien zu einer erfolgreichen Dekodierung der Inhalte beitragen können. Die Förderung der eigenen Textproduktion durch Sprachhilfen ist ebenfalls zu begrüßen. Wie die Autoren erklären – und dies zeigt die genauere Analyse der Materialien – haben Josef Leisen und Heinz Klippert auf die veranschaulichten *Standardwerkzeuge* großen Einfluss ausgeübt. Da zu jedem Experiment mindestens zwei verschiedene Arbeitsblätter mit unterschiedlich hohen Anforderungen für Schüler angeboten werden, wurde von den Autoren auch der Aspekt der Differenzierung eingeplant.

Dass Josef Leisens Konzepte berücksichtigt wurden, wird aus den jeweiligen Arbeitsblättern schnell ersichtlich, denn dort findet man die erwähnten Standardwerkzeuge wie die Wortliste, die Filmleiste, die angeleitete Versuchsbeschreibung, das Kreuzworträtsel, das Domino- und das Kartenspiel oder das Textpuzzle – um nur einige zu nennen – die aus Leisens Publikationen bekannt sind. Aber ein déja-vu-Effekt wird weitgehend vermieden, denn dafür sorgen diese Materialien, die auch Neues zu bieten haben. Hervorragend sind z. B. die Illustrationen, mit denen die Arbeitsblätter teilweise gestaltet wurden. Der Vierfarbdruck ist hilfreich und die Tatsache, dass Fotos von benötigten Materialien und Geräten, wie z. B. bei den Arbeitsblättern zu den Experimenten *Elektrischer Strom aus Solarzellen* und *Wasser als Wärmespeicher,* verwendet wurden, erleichtert das Verständnis durch die Visualisierung erheblich. Das Layout der Materialien wurde professionell und anwenderfreundlich gestaltet, indem die Seiten anschaulich, die Textinformation angemessen gehalten werden. Struktur und Aufbau der jeweiligen Experimente und die dazu gehörigen Aufgaben und Anleitungen zur Eigentätigkeit helfen den Schülern bei der selbständigen Bearbeitung, für die die Materialien Aufforderungscharakter haben. Die Sprache der Textpassagen ist – die Autoren blicken auf langjährige eigene Unterrichtserfahrung zurück – so gehalten, dass sie die Schüler nicht überfordert, Aufgaben werden kurz und prägnant in leicht verständlichen Sätzen formuliert. Wie aus den beiden oben erwähnten Beispielen deutlich wird, berücksichtigt *Experimento 10+* Themen, die durchaus auf Interesse bei Kindern und Jugendlichen stoßen dürften, die bereits über fachliche Vorerfahrungen und Vorwissen verfügen. Als „Nicht-DFU-Lehrer" hat mir die Lektüre der Vorschläge zu *Wie gut funktioniert die „Obst- und Gemüsebatterie"?* (Energie*), Wir gewinnen Trinkwasser – Methoden der Wasserreinigung (*Umwelt*)* und *Welche Aufgaben hat die Haut? Die Haut als Sinnesorgan* (Gesundheit) Spaß gemacht. Den Anspruch, den Schülern aktuelle und lebensnahe Themen handlungsorientiert näher zu bringen, lösen die Materialien sicherlich ein. Besonders hilfreich ist, dass die Sammlung sich nicht mit der Erstellung der Arbeitsblätter begnügt, sondern dazu jeweils entsprechende Blätter mit den Lösungen zur Verfügung gestellt werden, die selbsterklärlich sind. Auch als Laie sind mir bei der Sichtung der Sammlung vielfältige Verwendungsmöglichkeiten eingefallen. In höheren Klassen und Jahrgangsstufen könnten die Materialien z. B. auch im Rahmen des Stationenlernens Verwendung finden. Obwohl *Experimento 10+* für den Einsatz mit dem dazugehörigen Experimentierkasten konzipiert wurde, handelt es sich bei der vorliegenden Sammlung ebenfalls um Unterlagen, die meiner Meinung nach auch ohne diesen – im regulären Fachunterricht – Verwendung finden können. Fest steht auf alle Fälle, dass es den Autoren und der Siemens Stiftung mit dieser Publikation gelungen ist, den DFU-Unterricht um weitere attraktive Lerngelegenheiten und deren Unterstützung zu bereichern, wobei das Prinzip des schülerorientierten Fachunterrichts nicht au-

ßer Acht gelassen wurde. Die jeweiligen Fachschaften der Deutschen Auslandsschulen werden dafür dankbar sein. ◂◂

1 Alle interessierten Lehrkräfte erhalten freien Zugriff auf diese und weitere Materialien über das Medienportal http://www.medienportal.siemens-stiftung.org nach der kostenlosen Registrierung.
2 Diese Experimentierkästen werden derzeit nur nach Teilnahme an einer Fortbildung der Siemens Stiftung vergeben. Es ist geplant, die Experimentiermaterialien voraussichtlich ab Herbst 2013 europaweit kostenpflichtig über einen Lehrmittelhersteller in der Bundesrepublik zu vertreiben. Auskünfte erteilt die Siemens Stiftung unter experimento@siemens-stiftung.org

Zwischendurch mal … (Grammatik)Spiele

Rainer E. Wicke

Beck, Carmen/Duckstein, Barbara/Hagner, Valeska/Hawerlandt, Andrea/Heuer, Wiebke/Luyken, Michaela/Schümann, Anja: Zwischendurch mal … Spiele

Hueber-Verlag, Ismaning 2012, ISBN 978–3–19–341002–3, 135 S., € 15,99

Dass Spiele in der gegenwärtigen Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts einen hohen Stellenwert haben, ist nicht neu, denn schon seit einigen Jahren leistet eine Vielzahl von Publikationen wertvolle Unterstützung in dieser Hinsicht. Gerade im kommunikativ-pragmatischen Ansatz setzte sich durch, dass entsprechend angelegte Spielvorschläge den Schülern Gelegenheit dazu gaben, ihre Sprachkenntnisse autonom und eigenverantwortlich anwenden, überprüfen und erweitern zu können. Auch der Gedanke des sozialen Lernens in angstfreier Umgebung spielte eine wesentliche Rolle bei dem Einsatz von (Sprach-)Spielen im DaF-Unterricht, um auch lernschwächeren Schülern die Gelegenheit zu geben, sich aktiv am Unterricht beteiligen zu können. Aktuellen Curricula und Rahmenplänen kann ebenfalls entnommen werden, dass durch den Einsatz von Spielen z. B. Anweisungen verstanden und sofort in der Anwendung umgesetzt, spielerische Dialoge durch kreative Schreibaufgaben entworfen und Rollenspiele und Simulationen verfasst und sketchartig aufgeführt werden sollen.[1] Das Erlernen der fremden Sprache zur Bewältigung von authentischen Gesprächsanlässen und Situationen, die im kompetenzorientierten Ansatz als komplexe Lernsituationen deklariert werden, steht auch beim Einsatz von Sprachspielen im Vordergrund des Unterrichts.

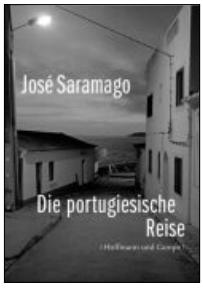
Daher ist es etwas verwunderlich, dass die vorliegende Publikation sich nicht vorrangig an dem Erwerb kreativ-kommunikativer Strategien orientiert, sondern dass die Grammatik bei Konzeption und Auswahl der Spiele offensichtlich einen hohen Stellenwert gehabt hat. Dies wird aus dem Inhaltsverzeichnis deutlich, denn die einzelnen Abschnitte oder Kapitel konzentrieren sich auf das Üben und Trainieren von Zahlen, Uhrzeiten, Nomen, Pronomen, Adjektiven, Verben, Präpositionen und Sätzen und Satzverbindungen. (Ein Vorwort oder eine Einführung sind nicht vorhanden, so dass die Zielsetzungen, die mit dem Einsatz dieser Veröffentlichung erreicht werden sollen, nicht genauer definiert werden). Gegen den Einsatz von Zahlenbingospielen erhebt sich sicherlich kein Einwand, denn erfahrene Schulpraktiker wissen, dass diese sich – analog zum Vokabelbingo in den unteren Klassen und Jahrgangsstufen – im DaF-Unterricht großer Beliebtheit erfreuen. Von daher greift *Zwischendurch mal … Spiele* bewährte Konzepte auf, zu denen unter anderen auch das Bilden von Gegensatzpaaren nach dem Muster *Klein – groß* usw. gehört. Anders dagegen sehe ich den Einsatz von einem *Rollenspiel zum unbestimmten Artikel und zum Possessivartikel*, bei dem es darum geht, bei einem Mitspieler, der als Kellner fungiert, Speisen und Getränke zu bestellen und, sofern diese nicht vorhanden sind, auf andere auszuweichen. Anhand der Kopiervorlage wird schnell deutlich, dass es um die Erlernung und Anwendung des unbestimmten Artikels in dieser – für einige Schüler relativ realitätsfernen – Situation geht (S. 25–27). Ähnlich verhält es sich bei einem *Frage- und Antwort-Spiel zu den Pronomen und Possessivartikeln*, bei dem die Schüler sich das Genus von Nomen bewusst machen müssen, um den entsprechenden Possessivartikel zuordnen zu können. Sie werden angehalten Fragen und Antworten nach folgendem Muster zu formulieren: Ist *dein* Tisch klein? Nein, *er* ist groß (S. 41). Hier wage ich daran zu erinnern, dass Formulierungen dieser Art weder dem Sprachverhalten von Schülern entsprechen, noch von diesen aufgrund mangelnder Authentizität unbedingt kognitiv erworben werden sollten. Auch das *Memo-Spiel zum Komparativ* hat lediglich die Funktion, Strukturen nach dem Muster *Je mehr Peter lernt, desto bessere Noten schreibt er* mit Hilfe von auseinander geschnittenen Kärtchen bilden zu lassen.

Wie aus diesen exemplarischen Beschreibungen deutlich wird, orientiert sich die Publikation nicht an dem Spielgedanken selbst, indem Aktivitäten und/oder Spiele vorgeschlagen werden, zu deren Einsatz unter anderem auch bestimmte grammatische Phänomene bzw. deren Beherrschung notwendig sind

oder vorausgesetzt werden und somit zum Gelingen des entdeckenden Spielens beitragen. Vielmehr bestimmt die Grammatik das jeweilige Spiel weitgehend, indem Anleitungen entsprechend zum Einüben oder zum Drill von Komposita, Pronomen, Komparativ, Partizipien oder der Negation verfasst wurden, um nur einige der Inhalte hier aufzulisten. Sicherlich spricht nichts dagegen, auch Grammatik spielerisch zu vermitteln oder den Schülern z. B. den Zugang zur *Adjektivdeklination mit bestimmtem Artikel* durch ein Kartenspiel zu erleichtern. Wenn dabei jedoch Minidialoge vorgestellt werden, bei denen Schüler A seinen Partner mit *Max, ich möchte den großen Hut* anspricht und dieser lapidar antwortet *Hier bitte*, erscheint mir dieses Verfahren nur bedingt sinnvoll. Auch Spiele sollten sich soweit wie möglich realistischer und für die Schüler relevanter Themen und Inhalte bedienen und nicht eigens für den Erwerb bestimmter Strukturen konzipiert werden, denn somit erhalten diese eher mechanistisch-reproduktiven Charakter fernab der (außer-)schulischen Realität. ◂◂

1 Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache, Köln, 2009, S. 16, 29 und 41.

Portugal – Brasilien



Durch Portugal der Selbstfindung wegen

Johannes Geisler

Saramago, José: Die portugiesische Reise
Hoffmann und Campe, Hamburg 2012, 576 S., ISBN 978–3–455–40416–6, € 17,99

Der symbolisch zu deutende Satz „… der erste Reisende, der mitten auf dem Weg den Wagen anhält, mit dem Motor schon in Portugal, aber dem Tank noch in Spanien, und genau auf den Zentimeter aus dem Fenster sieht, auf dem die unsichtbare Grenze verläuft." ist Einleitung und Leitspruch zu dieser „portugiesischen Reise".

Der portugiesische Literaturnobelpreisträger des Jahres 1998 berichtet von einer Reise, die ihn kreuz und quer durch sein Heimatland führt. Es soll der Versuch sein, die Dialektik der „nicht immer friedlichen Begegnung von Subjektivem und Objektivem" darzustellen, also von „Aufeinanderprallen und Bestätigung", von objektiver Geschichte anerkannter Kunst und der subjektiven Rezeption des „Reisenden". Daher sein Motto: „Reisen ist Entdecken, alles andere ist nur Vorfinden." Dafür spricht auch der Originaltitel seines Buches von 1981 „Viagem a Portugal", also „Reise nach Portugal". Und so kann er am Schluss bekennen: „Dies ist das Land, in das er heimkehrt".

Er nähert sich seinem Land als ein Fremder, der die Grenzen überschreitet, der „durch sich selbst, durch die Kultur, die ihn prägte und immer noch prägt", reist und sich wie ein Spiegelbild seines Landes entdeckt.

Sein Buch kommt als halbbiografischer Bericht daher, zumal der „Reisende", der Autor, uns zu einem Besuch in seinen Geburtsort Azinhaga einlädt und von seiner Jugend erzählt.

Der „Reisende" lässt den Lesenden die Kreuz- und Querfahrt hautnah miterleben: seine Stimmungen, seine Kenntnisse, seinen Appetit, die Qualität des Essens, die Schönheit der Landschaft, das Wetter etc. Oft „gibt (er) wieder einmal seiner Neigung nach, den eigenen Gemütszustand auf das zu übertragen, was er sieht". Man verzeiht ihm bald die ständige Bezeichnung „der Reisende" und vergisst in Kürze den Alptraum eines jeden Altgriechisch-Schülers, der mit Xenophons Anabasis traktiert, immer wieder das kaum zu vermeidende Leitmotiv einer Reise „ἐντεῦθεν ἐξελαύνει …" („von hier aus zog er …") lesen musste. Seine präzise, teils ironische Sprache wie z. B. bei seinen Gedanken über die fehlende Festlegung einer 18 km langen Grenze zu Spanien oder die Bedeutung der Museen enthebt das Werk der eintönigen Langeweile.

Die sechs vor jedes Kapitel gezeichneten Kartenskizzen mit der Linie seines Reiseverlaufs ermöglichen es dem Lesenden, zumindest die Route des „Reisenden" nachzuvollziehen. Der Lesende lernt in erster Linie Kirchen, Klöster, Burgen, die Kunstwerke, Örtlichkeiten und Landschaft oder aus seiner Sicht als würdig empfundene Bauten, Gemälde, Skulpturen etc. in seiner kritischen Würdigung kennen. Man könnte, so der Klappentext, dieses Buch als Reiseführer benutzen, aber das scheint nicht der Wunsch des „Reisenden" zu sein. Zu schemenhaft, zu kurz sind die Einlassungen. Aber manche unbekannten künstlerischen Leistungen ruft er ins Gedächtnis, manche bekannten Werke betrachtet er eher skeptisch. Die kleinen Kunstwerke in den Dorfkirchen oder in den kleinen Orten sind ihm wichtiger als die großen Klöster oder Städte, denn im Kleinen findet er die wahre Seele seines Volkes. Sie sind es, die ihm der Betrachtung wert sind oder ihn zur Kritik an den ehemals strengen moralischen Maßstäben der katholischen Kirche anregen.

Oft beklagt er die Nachlässigkeit seines Heimatlandes beim Erhalt der Gebäude und der sehenswerten Kunst. Bei der Besichtigung eines jeden Gebäudes taucht er mit einer Fülle von Hinweisen auf die Erbauer und deren Fähigkeiten in die Geschichte der Kunst und des weltlichen Geschehens ein. Die Ansammlung an historischen Hinweisen und auf die Menschen, die dies geschaffen haben, ist so groß, dass die Übersetzer nur die wichtigsten Namen nennen. Immer sind es bemerkenswerte Zeugnisse und Hinweise auf die portugiesische Geschichte. Diese essayistischen Darstellungen bezeugen seine große Gelehrsamkeit, sein Wissen und die innere Auseinandersetzung mit der Kunst und überhaupt der menschlichen Geschichte.

Dazwischen beschreibt der „Reisende" seine Begegnungen mit den Leuten auf dem Lande und in der Stadt, die Liebenswürdigkeit, aber auch das Misstrauen der Landbevölkerung, die Offenheit und quirlige Regsamkeit der Städter. Auf „Tausenden von Kilometern (hat er) Tausende von Menschen" erlebt. Anrührend die Geschichte eines Kellners, der miterleben musste, wie seine jüngere Schwester starb, als seine Mutter sie über einen weiten Weg zu einem Arzt bringen wollte. Der „Reisende" besucht mit ihm dessen Heimatdorf. Erschreckend aber die Geschichte eines Geistigbehinderten, der zum Trinker wurde und von allen verachtet und verhöhnt, von all den Grausamkeiten gequält schließlich in einem Krankenhaus starb. Ihm hatte der „Reisende" einen hier teilweise zitierten Nachruf gewidmet, in dem er die Erbarmungslosigkeit gegenüber Benachteiligten anprangerte.

Bemerkenswert auch seine vorausschauende Kritik (von 1981) an der Inbesitznahme der Algarve durch die aufkommende Tourismusindustrie, „in der das Portugiesische verschwiegen wird", da man sich in der von Englisch dominierten Gegend seiner Heimatsprache schämen muss, dort, wo ihm Portugal am wenigsten portugiesisch vorkommt.

Und wenn der ausdauernde, geduldige Lesende dem „Reisenden" in alle Ortschaften, Klöster, Schlösser, Burgen, Parks gefolgt ist, wünscht er sich nichts sehnlicher als Kenntnisse in der Geschichte und Geografie, in der Kunst und Ethnographie dieses kleinen Landes am Rande Europas, denn er ahnt, dass ihm eine rechte Würdigung dieses Buches verschlossen bleibt. Dem Lesenden hätte wenigstens die Aufmachung der portugiesischen Ausgabe des Buches mit den zahlreichen Fotografien des Autors von seiner Reise sehr genützt. So kann der Lesende lediglich die Darstellungen des „Reisenden" für die Teile Portugals würdigen, die ihm selbst bekannt sind. Hierbei erschließt sich ihm etwas von der Tiefe des Werkes und des Landes. Ein weiterer Reiz der Reise liegt darin, dies Portugal in einem ursprünglicheren Zustand zu erleben, bevor die politische Annäherung an Europa auch dieses Land fundamental veränderte. ◂◂

Wege zur brasilianischen Identität

Johannes Geisler

Brasilien hören
Sachbuch–Reihe: Länder hören – Kulturen erleben, Manuskript: Andreas Weiser, Antje Hinz, Sprecher: Andreas Fröhlich, 1 CD, Silberfuchs Verlag, Tüchow 2013, ISBN:978–3–940665–37–9, € 24

Ausgezeichnet mit dem *ITB BuchAward* und mit dem *Jahrespreis der deutschen Schallplattenkritik* präsentiert sich eine CD mit dem Thema „Brasilien hören". Wie der Verlag schreibt, sind die Anlässe: Brasilien als Partnerland der diesjährigen Frankfurter Buchmesse, das dortige Deutschlandjahr 2013–2014, das Land der 20. Fußballweltmeisterschaft 2014 und der Olympischen Spiele 2016.

Es ist keine CD, die die Historie des gerade über 500 Jahre alten neuen Brasiliens darstellt. In den 20 Sequenzen werden zwar die wichtigsten historischen Ereignisse geschildert, aber in diese eingebettet erfährt man viel von der jeweiligen Kultur, die von den Menschen in einem stetigen Fluss verändert, gewandelt und genutzt wird, sei es geschichtlich in den Riten der Indigenen, im täglichen Verhalten der Portugiesen, dem Einfluss der Afrikaner auf die Wirtschaft oder die Gesellschaft bis hinein in die typisch brasilianische Mentalität. Diese offenbart sich in den Sitten und Gebräuchen, in der Musik und in der Architektur. Alle Szenen sind mit musikalischen Beispielen oder Originalzitaten unterlegt. So zieht sich die Identitätsfindung der Brasilianer durch alle Sequenzen.

Die Darstellung beginnt mit dem indianischen Schöpfungsmythos.

Nach indianischer Denkweise existiert eine fundamentale Einheit der Gegensätze. Nach ihrem Glauben werden aus dem Blut des Mondes zwei Menschenarten geschaffen: die Friedfertigen und die Kriegerischen. Die Streithaften rotteten sich fast gegenseitig aus, die friedlichen vermehrten sich. Zu bewundern auch ihre Haltung zur Natur: „Im Selbstverständnis der indigenen Völker gehören Geist und Materie untrennbar zusammen. Alles ist beseelt und lebendig, vor allem der Wald, der sie umgibt und ernährt. Ein Yanomami begreift das Leben immer im Einklang mit der Natur. Kein Mensch darf sich zum Herrscher über den Wald aufschwingen."

Dieses Denken änderte sich, als die Portugiesen und Franzosen auftauchten, sich gegenseitig bekämpften und auch die Friedlichen in ihrem Krieg als Helfer missbrauchten. An vielen Beispielen wird dargestellt, wie die Eroberer sich durch gnadenlose Ausbeutung zum Herren über die Natur und die Menschen machten.

Die Jesuiten nahmen sich der Indigenen an. Der Jesuit José de Anchieta, der als der Missionar Brasiliens und der erste Autor dieses Landes gilt, schuf die erste einheitliche Grammatik der Tupisprache, die zur Lingua franca der Einheimischen wurde. Die Ordensleute erwirkten vom portugiesischen König den Schutz der Einheimischen und schirmten sie in ihren Reduktionen gegen Goldsucher, Menschenjäger, Siedler etc. ab. Leider mussten sie aber in Kauf nehmen, dass darauf Afrikaner eingeführt und als Sklaven ausgebeutet wurden.

In Originalzitaten von empörten Jesuiten kommt das Ausmaß der Ausbeutung andeutungsweise zum Ausdruck. Sich darauf beziehend wird die Dimension an Unmenschlichkeit im Zitat von Gilberto Freyre aus dem bekannten Buch „Herrenhaus und Sklavenhütte" von 1933 als Machtstruktur von „väterlichem Schutz, sadistischem Terror und sexueller Ausbeutung" gegeißelt. Er sieht in diesem Verhältnis, besonders in der Bedeutung der afrikanischstämmigen Amme und Erzieherin, Prägungen auf das soziale und kulturelle Leben der Brasilianer bis heute. Dazu zählt er die Zärtlichkeit, die übertriebene Ausdrucksfähigkeit, die gefühlsüberladene Religiosität, den Gang, die Sprache, die Wiegenlieder, die Musik, kurz: alle wesentlichen Lebensäußerungen.

Dass die Afrikaner Widerstand leisteten, wird am Beispiel der Quilombos, Fluchtdörfer nach afrikanischen Vorbildern, gezeigt. Das größte war Palmares. Unter ihrem Führer Zumbi kam es zu einem 15 Jahre dauernden Freiheitskampf. Man richtete ihn hin. Er wurde zur Identifikationsfigur, sein Todestag ist der Tag des schwarzen Selbstbewusstseins. Ein anderes Beispiel ist die Capoeira, eine Kampfart mit Akrobatiken, wie hohe, gedrehte Sprünge oder Salti. Heute ein weiteres kulturelles Überbleibsel der afrikanischen Kultur und eine Trendsportart.

Die Ausbeutung der Bodenschätze wird am Beispiel Ouro Pretos gezeigt. Ende des 17. Jahrhunderts wurde im Staat Minas Gerais Gold gefunden, dem Eisenoxyd eine dunkle Färbung verlieh – man nannte es „ouro preto" (schwarzes Gold) – und es gab der zentralen Siedlung ihren Namen „Ouro Preto". Sie war Ende des 18. Jahrhunderts die größte und reichste Stadt der neuen Welt, die durch regionale Baumeister und besonders durch das Genie eines Aleijadinho zur größten Barockstadt ausgebaut wurde. Aber Habgier und Gewalt herrschten allenthalben. Die Zentrale verlangte ein Fünftel zur Hofhaltung und zum Abbau der Schulden. Die Ausbeutung führte zur Ausblutung der Stadt, gegen die sich ein Zahnarzt, genannt Tirandentes (Zahnzieher), erhob. Er wurde enthauptet und danach verstümmelt. Es war die erste Unabhängigkeitsbewegung.

Zur politischen Entwicklung erfahren wir, dass sich die Abspaltung von Portugal in mehreren Schritten vollzog: 1762 wurde die Kolonie zum Vizekönigreich und Rio de Janeiro 1763 zur Hauptstadt. Die Dynamik der Unabhängigkeit begann1807, als der portugiesische Hof nach Rio floh, 1821 zog er wieder nach Portugal. Der Kronprinz aber blieb und erklärte 1822 die Unabhängigkeit vom Mutterland. Als Pedro I. wurde er der erste Kaiser Brasiliens, gab jedoch 1831 seine Macht zugunsten seines Sohnes Pedro II. (1831–1889) ab. Während unter Pedro I. die ungerechte Verteilung von Kapital und Besitz sowie die Sklaverei erhalten blieben, erlebte Brasilien in den Küstenregionen unter Pedro II. mit der Einwanderung von Fachkräften aus Europa zum Aufbau der damals modernsten Infrastruktur seine goldenen Jahre. 1888 wurde die Sklaverei abgeschafft. Man gründete nach einem Militärputsch von1889 die Republik. Es entstanden die „Vereinigten Staaten von Brasilien" mit dem Motto „Ordem e progresso" (Ordnung und Fortschritt).

Wie stark der Akzent der jungen Republik auf „ordem" lag und wie ein weiterer Schritt zur brasilianischen Identitätsfindung vollzogen wurde, offenbarte der Kampf um die Siedlung Canudos im armen und rückständigen Nordosten mit ihrer ärmlichen, aber unbotmäßigen Bevölkerung.

Er wurde zum Trauma der jungen Republik, denn er entschleierte das Land als „Staat der zwei Geschwindigkeiten". Euclides da Cunha, ein Journalist, prangerte die Auseinandersetzung in seinem dokumentarischen Buch „Krieg im Sertão" wegen des Massakers an den Bewohnern und der 15000 Toten als Verbrechen an, weil der eine Teil „geblendet von einer erborgten Zivilisation … durch revolutionären Wandel ohne die geringste Rücksicht auf die Bedürfnisse unserer Nation die Kluft zwischen unserer Lebensart und derjenigen unserer unzivilisierten Mitbürger vertieft (hat) … Der Krieg von Canudos war ein Rückschritt in unserer Geschichte." Der heroische Heldenmut des Sertanejo bereicherte von da an die brasilianische Identität, einigte die Nation und verschmolz mit europäischen und indigenen Einflüssen zu einem neuen Selbstbild der Brasilianer.

Dieses neue Bewusstsein zeigt sich 1922 (12. Sequenz). Die Intellektuellen veranstalteten in São Paulo eine „Woche der modernen Kunst". Mit Bildern, Skulpturen und Musik (besonders des Komponisten Heitor Villa-Lobos) wollten sie nachweisen, dass die brasilianische Kultur einzigartig ist und sich aus einem gleichberechtigten Miteinander verschiedener Quellen speist, aus indianischen, portugiesischen und afrikanischen Wurzeln. Es ist ein kulturel-

ler Kannibalismus: Alles soll dem „tropischen Magen Brasilien“ einverleibt werden, um es als ein vollkommen Eigenes „auszuspucken“. Dies geschieht ganz im Geiste der Tupinamba, die ihre Gegner nach einem bestimmten Ritus verspeisten, um an deren mentaler Stärke teilzuhaben. Oswald de Andrade formulierte dazu das Motto: „Tupi or not Tupi, that is the question.“

Eine Sequenz wird ganz der Musik von Villa-Lobos gewidmet und in ihrer Zusammensetzung aus europäischer Klassik und brasilianischer Volksmusik erklärt und gewürdigt. Man hätte sich mehr davon gewünscht, denn dabei ist das Hörbuch anderen Medien voraus! Aber wenigstens werden der Samba als die Musik des Karnevals und der Bossa nova – als „Samba ‚weiß’ gezähmt“ bezeichnet – in seiner Bedeutung dargestellt und an musikalischen Beispielen demonstriert.

Den Bossa nova sehen die Autoren als adäquate Musik zur Architektur Niemeyers, dessen Markenzeichen die geschwungene Linie sei, die zur Bewegung dieser Musik gehöre und sich besonders in Brasilia (Weltkulturerbe) manifestiert habe.

Die Macht der „Musica brasileira“ zeige sich – so die Autoren – auch zur Zeit der Militärdiktatur (1964–1985).

Verbote hätten die Künstler zur größeren Kreativität gereizt. Wenn die Künstler nicht flüchteten, konnten sie nur verdeckte Botschaften übermitteln oder wurden wie Chico Buarque behindert. Ihm drehte man bei einem Konzert in São Paulo das Mikrophon ab, als er den Song „Cálice“ (Kelch) sang, ein Lied gegen Unterdrückung und Gewalt. Der Text des Songs muss beispielhaft erwähnt werden: „Vater, entferne diesen Kelch von mir, diesen Kelch voll Rotwein aus Blut. Wie trinkt man dieses bittere Getränk? Schluck den Schmerz und die Mühsal, auch wenn der Mund geschlossen ist, bleibt doch die Brust. Die Stille der Stadt hört man nicht. Was hat es einen Wert für mich, Sohn des Heiligen zu sein? Besser wäre es, in einer anderen Realität zu sein, weniger tot. So viele Lügen, so viel brutale Kraft!“

Im letzten Kapitel ziehen die Autoren eine positive Bilanz des Landes in seiner Entwicklung von einstiger Kolonie über die Diktatur zu einer modernen Demokratie. „Brasilien ist ein glückliches Land“, zitieren sie den brasilianischen Romancier João Ubaldo Ribeiro.

Die Autoren sehen in Brasilien einen Staat mit einem „fröhlichen, festefreudigen Volk, mit einer jungen, bunten und warmherzigen Bevölkerung, die dank seiner berühmten Drehs alle Schwierigkeiten vor sich hertrippelt.“

Das koloniale Erbe sei zwar mit sozialer Ungerechtigkeit und Korruption immer noch präsent, aber seit Beginn des neuen Jahrtausends gebe es eine Reihe positiver Impulse: staatliche Programme, um das enorme Armutsgefälle auszugleichen, dazu dienten Maßnahmen mit Beihilfen zum Familieneinkommen und zur Energieversorgung. Zur Verbesserung der Sicherheit unternehme man Anstrengungen, um die Favelas von Drogendealern zu befreien.

Bildung, Arbeit und Wohlstand hießen die politischen Ziele.

Wenn die Welt an den reichen Bodenschätzen teilhaben wolle, müsse sie das Wachstum infragestellen, daher das Fazit: „Entweder wir teilen das wenige, was wir haben oder es wird für niemanden mehr etwas geben. Brasilien könnte eine Nische sein, die neue Träume hervorbringt mit der realen Möglichkeit, sie in Harmonie mit Mutter Erde zu verwirklichen und in Offenheit gegenüber allen Menschen. Erde und Mensch haben das gleiche Schicksal“.

Eine bemerkenswerte CD, die ihrem Anspruch „Kulturen entdecken“ voll gerecht wird und zur weiteren Beschäftigung anregt, besonders im Rahmen der kommenden Großereignisse in Brasilien.

Der Titel der letzten Sequenz heißt übrigens: „Wir alle sind Tupis!“ ◂◂

Israel – Amerika – China

Traum der Juden – Alptraum der Araber

Stephan Schneider

Böhme, Jörn/Sterzing, Christian: Kleine Geschichte des israelisch-palästinensischen Konflikts
Wochenschauverlag, Schwalbach/Ts., 5. aktualisierte und erweiterte Auflage 2012, ISBN 978–3–89974804–9, 143 S., € 12,80

Das vorliegende dünne Bändchen dient eindeutig der Schnellinformation für alle Geschichtsinteressierte an Schulen oder Universitäten. Beide Autoren kennen sich bestens in der Materie aus, gehörten sie doch dem „Deutsch-israelischen Arbeitskreis für Frieden im Nahen Osten“ (diAK) in leitenden Funktionen an und hatten sich auch als MdB darauf spezialisiert.

Zügig werden die Ursprünge des Nahostkonflikts, die bis in die Antike mit der erzwungenen Emigration der Juden 135 n. Chr. zurückreichen, chronolo-

gisch bis zum heutigen Tage aufgerollt. Die Entstehung des modernen Zionismus wird schlüssig und ohne überflüssige ideologische Diskussion hergeleitet und historisch korrekt in die weltweite Bewegung des Nationalismus im 19. Jahrhundert eingebettet: Theodor Herzl fordert 1896 den „Judenstaat" als einzig mögliche Lösung der Judenfrage, nachdem offensichtlich eine Assimilation der über die ganze Welt verstreuten Juden in ihre jeweiligen Wohnsitzstaaten nicht nachhaltig funktioniert. Mit einer Auswahl von wichtigen Dokumenten und geopolitischen Karten als Quellenmaterial wird der Leser über die problematische Zeit der frühen jüdischen Besiedlung Palästinas nach dem Ersten Weltkrieg ins Bild gesetzt und beginnt zu verstehen, was man heutzutage unter dem abgegriffenen Oberbegriff „Nahostkonflikt" subsumiert. Auch derjenige mitteleuropäische Leser, der diese Gegend nicht bereist hat, begreift den wiederholten Hinweis auf die „widrigen Lebensumstände" in dem wüstenartigen und teilweise versumpften Land, mit denen sich die ersten jüdischen Einwanderer aus europäischen Gebieten auseinandersetzen mussten. Aber die harten klimatischen Bedingungen im „gelobten Land" für die jüdischen Einwanderer waren nicht die einzigen Schwierigkeiten, sondern Konflikte taten sich zudem einerseits zwischen ihnen und der palästinensischen Bevölkerung und andererseits auch polarisierend untereinander auf. Das „osteuropäische Proletariat" der überwiegend russischen Siedler baute sich in den Kibbuzim auf dem Land eine neue Existenz auf, während sich die mitteleuropäischen Juden – Intellektuelle, Kaufleute, Handwerker und Techniker – auf der Flucht vor den Nazis in den Städten niederließen. Die Briten übertrugen in ihrem Mandatsgebiet zwischen den Weltkriegen nach und nach die Autonomie zur Wahrnehmung kultureller, sozialer, politischer und wirtschaftlicher Interessen der Jewish Agency, so dass sich vorstaatliche Strukturen herausbilden konnten.

Die Entwicklung in Nahost nach dem 2. Weltkrieg ist uns älteren Zeitgenossen dann besser bekannt und man erinnert sich bei der Lektüre an die Nachrichten über den Sechs-Tage-Krieg (1967), die Entstehung der PLO (1968), den Jom-Kippur-Krieg (1973) mit der anschließenden sog. ersten „Energiekrise" und den autofreien Sonntagen in Deutschland. Darauf geht es zügig und diachronisch weiter: die „Pendeldiplomatie" Kissingers, Camp David unter der Regie des amerikanischen Präsidenten Carter, die Rolle des Ägypters Saddat, die Ausrufung des Staates Palästina (1988), der 2. Golfkrieg (1991), die Ermordung Rabins (1995) usw. Ehe er sich versieht, ist der Leser auf dieser Zeitreise beim Heute angelangt und muss ernüchtert feststellen, dass sich beim israelisch-palästinensischen Konflikt nicht viel bewegt hat.

Eine der wenigen Wertungen des Autorenteams in dieser eindeutig sehr sachlich gehaltenen Darstellung findet man lediglich in der Feststellung: In diesem Konflikt betreibe man auf allen Seiten „Krisenmanagement statt Konfliktregelung".

Wir werden weiterhin die Nachrichten zum Nahostkonflikt verfolgen und – durch das Büchlein besser informiert – feststellen: Die Hauptprobleme waren und bleiben die völkerrechtswidrige israelische Siedlungspolitik auf besetztem Gebiet, die Flüchtlingsfrage, der Dualismus Fatah – Hamas und nicht zuletzt die Zukunft Jerusalems. ◂◂

Interessanter Lösungsansatz zu einem Andenrätsel

Nora Lucidi

Giffhorn, Hans: Wurde Amerika in der Antike entdeckt? Karthager, Kelten und das Rätsel der Chachapoya

Verlag C. H. Beck, München 2013, ISBN 978–3–406–64520–4, 288 S., geb., € 18,95; eBook, € 14,99

Interessant zu lesende Theorie zur Frage, woher das Volk der rätselhaften Chachapoya, dessen Reste man in Nordostperu gefunden hat, stammen könnte. Die Forschungslage wird detailliert dargelegt, auch ihre Schwierigkeiten wie Unwegsamkeit des Forschungsgebiets im Regenwald, unterschiedliche politisch motivierte Forschungsansätze in der Alten und Neuen Welt, Notwendigkeit des interdisziplinären Austausches.

Verstreute Puzzleteile werden zusammengesetzt und die Hypothese entwickelt, dass die Chachapoya ein Völkergemisch aus verschiedenen Indianerstämmen und Auswanderern aus der Alten Welt waren. Der Grund der Auswanderung war die Besiegung von Karthago durch die Römer. Karthagische Händler und Seefahrer, die den Seeweg kannten, Mallorquiner und Kelten aus Nordwestspanien, die als Handwerker und Bauern das nötige Know-how zum Siedeln mitbrachten, waren auf der Flucht vor ihrer Versklavung durch die Römer. Nach einer Fahrt über den Atlantik und den Amazonas hinauf fanden sie am Osthang der Anden ein Gebiet, das geographisch und klimatisch in etwa dem Gewohnten auf Mallorca und Nordwestspanien entsprach.

Puzzleteile sind Parallelen im Baustil und der Ornamentik, in der Waffen- und Kampftechnik, in der Sozialstruktur und im Totenkult.

Das Buch ist reich bebildert, genau recherchiert und belegt. Es wird sehr vorsichtig argumentiert mit Erläuterungen zum wissenschaftlichen Vorgehen des Hypothesenbildens mithilfe von Szenarien, ist also weit entfernt von spektakulären Behauptungen à la Däniken. Für Lateinamerika Interessierte durchaus lesenswert!

San Francisco für Jüngere – zum Einleben

Ulrich Mattern

Bayers, Hanni: Ein Jahr in San Francisco, Reise in den Alltag

Herder-Verlag, Freiburg 2012, 192 S., ISBN 978–3–451–06256–8, € 12,99

Hanni Bayers' Erstling erzählt in 12 Monatskapiteln ein Arbeitsjahr in San Francisco. Jedem Kapitel ist etwa eine Seite „Streifzug" nachgeordnet. Diese „Streifzüge" empfehlen Filme und Bücher zu SF, zur Geschichte und Umgebung der Stadt, informieren über einzelne Stadtteile, Lokale, Events, Nachtleben, Verkehr – und natürlich die Cable Cars, alles erkundet von offensichtlich nicht unvermögender Endzwanzigerin, die – obwohl berufstätig – manchmal den ganzen Tag genügend Zeit hat für Cafés, Restaurants, Bars, Clubs.

1. Hauptthema: Männer in SF sind anders als anderswo – glaubt die junge Dame. Die sich in die Länge ziehenden Begegnungen geben weitere Reiseführer-Infos preis, aber erst, wenn man durch die Story ganz hindurch ist. Es soll ja kein Reiseführer sein. Deshalb gibt es keine Pläne, keine sonstige Grafik. Häufig geht es um folgendes: Schnell befreundete Damen informieren freizügig über die „Männer" von SF: breite Dialoge à la Peking Girls. Die Handlung reißt nicht vom Hocker. Situationsschilderungen sind schon eher authentisch, und dann wird es auch spannend. Auch der herbstliche (wann sonst) Liebeskummer scheint echt, wodurch der Verräter sich doch nur als normaler Allerweltsmann zeigt, was der Leser ja ahnte. Tröster sind – gottseidank – schwul.

Euphorische Fremdheitserfahrung hat ihre Tücken.

2. Hauptthema: das Image der Stadt als Ort, an dem man schneller und wirklich erfolgreicher sein könne als anderswo und warum das so ist. „Show- und Spaßfaktor" (S. 35) seien der Schlüssel. Unter diesem Gesichtspunkt hätten Besuche in Silicon Valley ausführlicher – oder überhaupt – berichtet werden sollen. Immerhin vermittelt sich die Euphorie der jungen Frau als Ausdruck eines besonderen – auch beruflichen – Lebensgefühls. So ist sie von vorn herein von der ethnisch-kulturellen Vielfalt der Stadt beeindruckt, wenngleich diese Vielfalt sich auf die Nennung von Restaurants beschränkt. Wenige folkloristische Schlaglichter sind: China-Town, Halloween und mexikanisches Totenfest. Sonst erkennt die Autorin (3. Hauptthema) kulturelle Vielfalt hauptsächlich in Events, vor allem solche der Regenbogen-Szene.

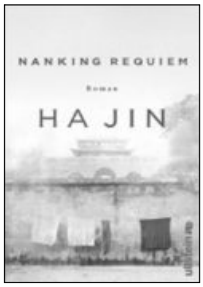
Galerien: in SF vorhanden, kaum charakterisiert. Museen: dto., z. B. das Vibratoren-Museum im Sex-Shop „Good Vibrations". Theater: einmal irgendein Shakespeare-Stück im Freilichttheater des Presidio-Parks („im feinsten britischen Englisch"). Sonst? Oper? Symphoniker? Solche Fragen stellt vielleicht erst ein Ü-Dreißiger.

Praktischer Alltag: Wie bekommt man einen Führerschein? Hier läuft die Autorin zur Satirikerin auf – und das kann sie! Ganz sachlich – auch das kann sie – wird die für die Pazifikküste typische Nebelbildung erläutert. Für eine spannende Erzählung reicht aber ein Schreibkurs im „Shut Up And Write"-Club wohl nicht – aber den hat ja leider doch nur die Freundin besucht.

Nette Kuriosa erfährt man auch: Als Nackter muss man zwischen sich und die Parkbank ein Handtuch legen. (Seit 2012 muss man in SF etwas mehr anhaben – Reise-Infos veralten!).

Schnell eingetaucht ist der Leser mit Bayers in die Umgangssprache SF's: Wenigstens 30 Wortfügungen wird man nach der Lektüre „drauf" haben. Und „Good" antwortet man auf die Frage, wie es einem gehe.

Fazit: In San Francisco muss es niemandem langweilig sein.



Minnie Vautrin, ein Engel in schwerer Zeit

Maria Baier

Ha Jin: Nanking Requiem
Ullstein Verlag, Berlin 20012, 352 S., ISBN 9783550088902, € 22,99

Der Roman des seit 1985 in den USA lebenden chinesischen Autors hat – wie der Titel besagt – die Zerstörung der damaligen chinesischen Hauptstadt durch die Kaiserliche Japanische Armee im Jahre 1937 zum Gegenstand. Innerhalb weniger Tage fielen ca. 300 000 Chinesen, in der Mehrzahl Zivilisten, einem Massaker zum Opfer. Die „Seelenmesse" gilt neben der Stadt und ihrer Bewohner auch und insbesondere der ca. 50-jährigen amerikanischen Missionarin Wilhelmine Vautrin (Minnie). Sie bleibt im Herbst 1937, als Direktion und Lehrerschaft sich mit Chiang Kaisheks Nationalisten ins sicherere Chengdu begeben, als stellvertretende Leiterin im Jinling College, einer vom Orden der Disciples of Christ geführten Eliteschule für Mädchen. Beauftragt, die Anlage vor Plünderungen zu schützen, verwandelt sie angesichts der großen Not beim Fall der Stadt das Schulgelände in ein Flüchtlingslager für Frauen und Mädchen. Sie bietet zeitweise 10 000 Flüchtlingen Schutz und rettet vielen das Leben. Die dramatischen Ereignisse werden – das Requiem ist „Programm" – unter einem dezidiert christlichen Blickwinkel erzählt. Erzählerin ist Anling, im Roman eine enge Mitarbeiterin und Freundin von Minnie. Sie sieht und hört alles, was auch Minnie sieht, hört und sagt, und gibt es treu wieder. So erfährt der Leser sehr viel über die historisch verbürgten und vielfach dokumentierten Grausamkeiten der japanischen Soldaten und die Anmaßung der Heeresführung und daneben die tragische Geschichte von Frau Vautrin: Nachdem sie vier Jahre lang über sich hinausgewachsen ist, sich mutig und selbstlos für die Flüchtlinge eingesetzt hat, dann nach dem Abzug der Flüchtlinge das Elitecollege, das nun keine Klientel mehr hatte, den Bedürfnissen der Zeit entsprechend in eine Hauswirtschafts- und Mittelschule umwandelte und erfolgreich leitete, bricht sie zusammen – teils aus physischer Erschöpfung, teils weil eine schwere Schuld auf ihr lastet – sie fühlt sich verantwortlich für den Tod von sechs Mädchen, die von Soldaten aus dem Lager entführt wurden – teils auch, weil sie sowohl vom Gründungsrat des Colleges mit Sitz in New York als auch von der 1939 zurückgekehrten Präsidentin, die um Sponsorengelder besorgt sind, kritisiert und unter Druck gesetzt wird. Sie stirbt 1941 in den USA, wohin sie wegen der Behandlung ihrer schweren Depression geschickt worden war.

Der Großteil des Romans ist dokumentarisch. Minnie und/oder Anling sind Augenzeugen oder jemand kommt und erstattet ihnen Bericht über Geschehnisse außerhalb der Schule. Ein Roman, auch ein historischer, enthält aber per definitionem auch fiktive Elemente. Das sind meist Erzählungen individueller Schicksale auf dem Hintergrund der dargestellten Epoche. Die Grenze zwischen Wahrheit und Fiktion ist da manchmal fließend; es gilt das Gesetz der Wahrscheinlichkeit und Glaubwürdigkeit. Der versierte Autor mehrerer erfolgreicher Romane kennt natürlich diese Prinzipen, wendet sie auch an, ist aber nicht wirklich gut in der Realisierung. Rechtschaffenheit und guter Wille wiegen Mängel nicht auf. So geraten ihm z. B. Szenen, die der indirekten Charakterisierung Minnies dienen sollen, oft zu fast grotesken Überzeichnungen. Gespräche, die sie führt, oder Diskussionen, an denen sie teilnimmt, sind fast durchweg von ergreifender Schlichtheit. Es ist anzunehmen, dass sie der historischen Minnie nicht gerecht werden. Dokumentarische und szenische Textteile sind vielfach recht künstlich miteinander verknüpft. Ha Jin baut sogar – wie es in Romanen eben üblich ist – eine Liebesgeschichte ein, die in Konstellation und Verlauf besonders dramatisch und deren Ende entsprechend tragisch ist. Es geht dabei um Anlings Sohn, der in Tokio Medizin studiert, eine japanische Frau heiratet und einen Sohn mit ihr hat. Als die Japaner ihn zwingen, als Arzt die Invasionsarmee zu begleiten, hat er kurz Gelegenheit, seine Eltern zu besuchen und ihnen Taktik und Probleme der japanischen Truppen zu beschreiben, bevor er zu Tode kommt. Anlings Gefühlswallungen und ihre Rechtfertigungssprünge, die erklären sollen, warum sie keinen Kontakt mit der Schwiegertochter knüpfen kann, erscheinen verkrampft und unaufrichtig.

Etwas (ver-)störend ist auch der religiöse Habitus, in dem die szenischen Teile gehalten sind. Frau Vautrin war sicher schon ihrer Ordenszugehörigkeit wegen sehr gläubig und brauchte den Glauben, um aus ihm Kraft zu schöpfen für ihre Arbeit. Jedoch ist ein solch naives, kindliches – oder enges – Weltbild, wie der Autor es ihr andichtet, nur schwer vorstellbar: Nur getaufte Christen sind wahrhaft gute Menschen; nur sie sind fähig, für den Frieden einzustehen. Sie ist überzeugt, dass China das Christentum brauche (S. 116) und nur Christen berufen seien, japanischen Glaubensbrüdern die Wahrheit über den Krieg zu erzählen. Auch westlichen Ausländern traut sie in der Regel mehr zu als Chinesen. Anling ist konzipiert als Minnies geistiger Zwilling. Ha Jin wäre vielleicht bes-

ser beraten gewesen, hätte er einen distanzierten, eigenständig denkenden Erzähler gewählt, einen, der stärker die chinesische Sicht der Dinge vertritt.

Für westliche Leser, die sich auf „leichte" Weise über den Zweiten Chinesisch-Japanischen Krieg (1937–45) informieren wollen, kann der Roman empfohlen werden. Aufgrund der Vautrin-Handlung sind wahrscheinlich Amerikaner Ha Jins Zielgruppe. Chinesen ist dieser Krieg in allen Einzelheiten vertraut – sie bekommen ihn jeden (!) Abend zur besten Sendezeit im Fernsehen präsentiert. Nanking ist zum Symbol der größten nationalen Demütigung geworden und dient als griffige Rechtfertigung für die chinesische Abneigung gegen Japaner – trotz der hervorragenden wirtschaftlichen Beziehungen der beiden Nationen zueinander. Nanking dient allerdings der chinesischen Regierung regelmäßig als Mittel zum Zweck: Damit lassen sich zuverlässig antijapanische Ressentiments provozieren, die dann bei politischen Streitfragen, z. B. bei Gebietsansprüchen von Nutzen sind. So ist dieser Krieg besser in die kollektive Erinnerung eingedrungen als z. B. der sich anschließende Bürgerkrieg oder Mao Zedongs Revolution, die ungleich größere Opfer unter der chinesischen Bevölkerung gefordert haben. ◂◂

Autorinnen – Autoren

Unter „Autorinnen – Autoren" zeigen wir Veröffentlichungen unserer Mitglieder an. Wir bitten deshalb alle Mitglieder des Verbandes, wenn sie ein Buch veröffentlicht haben, ein Rezensionsexemplar an den Büchertisch zu schicken. Wir werden dann im nächsten Heft auf die Neuerscheinung hinweisen.

Sehnsuchtsländer: Mongolei und China

Manfred Egenhoff

Kardel, Monika: Zwischen Chaos und Einsamkeit. Briefe aus der Mongolei
Books on Demand, Norderstedt o. J. (2012), 87 S., ISBN 978–3–8482–4668–7, € 14,90

Es gibt immer wieder Kollegen, die es auch im – von so vielen lang ersehnten – Ruhestand nicht lassen können und immer noch einmal hinauswollen in fremde Länder, um ihr Wissen über Deutsch als Fremdsprache und einen modernen Unterricht zu verbreiten. Das Ehepaar Kardel gehört dazu. Die Erfahrungen aus verschiedenen Ländern Lateinamerikas reichten ihnen nicht, und so suchten sie auch nach der Pensionierung weitere Betätigung im Ausland. Über den Einsatz an einer Schule in China berichtet ein Büchlein, zu dem in unserer Zeitschrift vor kurzem eine Besprechung erschien (s. Heft 4/2012, S. 453). Im vergangenen Jahr (2012) ergab sich für das Ehepaar die Möglichkeit, über den SES noch einmal hinauszugehen, und zwar in die Mongolei, um dort an Schulen mit Deutschunterricht die Lehrer fortzubilden. Monika Kardel war begeistert und begierig, dass sich ihr die Möglichkeit bot, ihr Traumland, in das sie schon immer einmal reisen wollte, auf diese Weise kennen zu lernen.

Fast zwei Monate arbeiten Monika und Peter Kardel an zwei Schulen in der Hauptstadt und einer weiteren im Norden des Landes und lernten dabei wenn auch nicht das ganze Land, so doch gewiss mehr von Land und Leuten kennen als je ein Tourist. Das Ergebnis sind – wie im Fall des oben erwähnten China-Buchs – Briefe an Freunde und Verwandte in der Heimat, die nun gedruckt und mit vielen sprechenden bunten Bildern versehen vorliegen. Der Titel „Zwischen Chaos und Einsamkeit" deutet darauf hin, dass die Mongolei in der Realität sich nicht in jeder Hinsicht als Traumland erwies, wenn auch nicht unbedingt immer als Alptraum. Dass unter Minimalbedingungen Menschen freundlich und fröhlich, ja, glücklich sein können und schulischer Unterricht erfolgreich, ist vielleicht für uns verwöhnte Mitteleuropäer eine Erfahrung, die uns nachdenklich machen kann. Für Monika Kardel ist die Bilanz ihrer Zeit in der Mongolei insgesamt positiv. In ihrem letzten Brief schreibt sie: „Und was nehmen wir mit aus der Mongolei? Als größten Schatz ein erfülltes Herz! Meine langjährigen Sehnsüchte nach diesem Land haben sich zu einem großen Teil erfüllt." Und diesen Brief schließt sie mit einem „letzten Gruß (…) aus der von uns geliebten Mongolei mit der anstrengendsten Hauptstadt der Welt: Ulan Bator".

Hier direkt anschließend ist anzuzeigen der ausführliche Bericht eines Kollegen über seine mehrjährige Tätigkeit in China und seine Reisen im Lande selbst und in die Nachbarländer:

von Eitzen, Claus: Per Glückskeks nach Shanghai. Sechs Jahre im neuen China und umzu. Ein visuelles Reisetagebuch
Books on Demand, Norderstedt 2011, 178 S., illustriert mit über 450 Fotos, ISBN 978–3–00–036067–1, € 23,90

Das Buch ist reich bebildert, nennt sich deshalb auch mit Recht ein „visuelles Reisetagebuch" und zeichnet so nicht nur mit Worten, sondern auch mit vielen Fotos die Arbeit an der DS Shanghai, das Alltagsleben eines Ausländers in der chinesischen Metropole und die Erlebnisse und Erfahrungen in jener fremden Welt nach, in welcher der Autor – wie ein Glückskeks es dem 56-Jährigen im China-Restaurant in Deutschland versprach – schließlich auch seine große Liebe und neue Partnerin findet. Wer wissen will, was man(n) alles in der fernen fremden Welt erleben kann, lese in diesem Buch – und mache sich dann womöglich auch auf nach Fernost. ◂◂

„Buen camino", denn der Weg ist das Ziel

Stephan Schneider

Kardel, Monika: Wunde Seele – Frohes Herz, Menschen auf dem Jakobsweg
Books on Demand, Norderstedt 2008, ISBN 978–3–8482–4458–4, 133 S., € 11,90

Was bringt einen dazu, sein Tagebuch nicht in das private Bücherregal zu stellen, sondern es mit Fotos zu versehen und zu veröffentlichen? Frau Kardel wäre ich gerne auf dem Camino begegnet und hätte zweifelsohne nach ihrer Standardfrage: „Und warum machst du den Jakobusweg?" auch ein interessantes Gespräch mit ihr führen können. Ihre Wanderbeschreibung dagegen liest sich trotz des sehr einfach gehaltenen Stils mit erlebter Rede und innerem Monolog doch eher zäh, obwohl es nicht viel gibt, wodurch man als Leser zum Nachdenken angeregt würde. Schuld daran sind die inhaltlichen Wiederholungen zu ihrem körperlichen und seelischen Befinden. In jedem Kapitel, das sie mit Start-, Zielort und den ungefähren Kilometerangaben der Strecke überschreibt und öfter auch mit privaten Fotos illustriert, erfährt der Leser Selbstverständliches, um nicht zu sagen Banales: schmerzende Füße, Blasen an den Fersen, verspannte Schultern wegen des Rucksacks, schnarchende Zeitgenossen, störende notorische Frühaufsteher, Floh- und Wanzenstiche in den Massenunterkünften, der Kampf um einen Schlafplatz und die ewige Wetterfrage. Zum Glück werden die Strapazen einigermaßen ausgeglichen durch ihre positiven Erlebnisse, z. B. bei der Betrachtung der Landschaft, dem Erleben der Stille und den aufbauenden Gesprächen mit anderen Wanderern, denn sonst wäre ihr Schlussappell an den Leser: „Der Weg allein ist der Grund, mach' ihn!" , es ihr also gleichzutun, doch schon verwunderlich. Nicht nur inhaltliche Wiederholungen, sondern auch stilistische verwischen die doch eigentlich sehr unterschiedlichen Wanderetappen des sog. französischen Pilgerweges (eine Landkarte wäre sehr nützlich gewesen). „Unbeschreiblich", „unglaublich" und „unheimlich" sind die häufig bemühten Attribute, mit denen sie ihrer Gefühlswelt Gewicht verleihen möchte. Keine Frage, dass es dem Leser „mächtig" Respekt abnötigt, dass Monika Kardel (Jahrgang 44) die 850 Kilometer des Camino allein und zu Fuß bewältigt. Es ist eher die egozentrische Art, mit der sie – unbewusst – ihre Leistung präsentiert, die nervt. Es gibt auch keine tiefer gehende Aussageabsicht, die sogar Hape Kerkelings Bestseller „Ich bin dann mal weg" vorweisen konnte.

Monika Kardel begegnet in Nordspanien vielen problembeladenen, komplizierten und gestressten Mitwanderern. Andere erfüllen sich meist als Rentner ihren Lebenstraum, wieder andere lösen ein Gelübde ein; letztere die wahren Pilger im althergebrachten Sinn, denn Pilgern war Buße im religiösen Sinn. Für die Autorin war es weniger eine Selbstfindung, sondern ein sportliches Abenteuer, das sie trotz immer wiederkehrender Selbstzweifel bestanden hat: „Restlos kaputt, aber zufrieden." Glückwunsch zur sportlichen Leistung, weniger zur literarischen. ◂◂

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

Schulbücher von Klett: Jetzt auch digital!

Für Lehrer:

Der Digitale Unterrichtsassistent

Das Digitale Schulbuch und jede Menge Zusatzmaterialien – für eine zeitsparende Unterrichtsvorbereitung und Ihren Unterricht am Whiteboard. Alles, was Sie als Lehrerin oder Lehrer benötigen, auf einen Klick!

Für Schüler:

Das Digitale Schulbuch

Das bekannte Schulbuch in digitaler Form, ideal für Ihre Schülerinnen und Schüler. Probieren Sie es einfach mal aus – zum Beispiel mit Ihrer Laptop-Klasse. Der Einsatz des Digitalen Schulbuchs ist für die Nutzer der Print-Schulbücher kostenlos.

Gleich mal reinschauen unter *www.klett.de/ebook*

Die neuen Klett-Unterrichtswerke – jetzt auch digital:

Für persönliche Beratung und Bestellung:

Klett Kundenservice | Postfach 10 26 45 | 70022 Stuttgart | Deutschland
Tel: + 49 711 6672 1333 | Fax: + 49 711 9 880 900 099 | contact@klett.de
www.klett.de

Klett

Nr. 3 | 60. Jahrgang · September 2013

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

31. Hauptversammlung des VDLiA in Bamberg

Rahmenplan und seine Umsetzung

50 Jahre Galabov-Gymnasium in Sofia

60. Jahrgang – September 2013

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:
von Constanze Geisler

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 2011/2013 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

Alfred DOSTER, Geschäftsführer und Stellvertretender Vorsitzender
Heudorfer Str. 3, D–72768 Reutlingen
Tel. (0 71 21) 62 01 84
doster@vdlia.de

Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister
Parkstraße 49, D–26605 Aurich
Tel. (0 49 41) 93 88 55
tiffert@vdlia.de

Fatima CHAHIN-DÖRFLINGER, Referentin für Rechts- und Sozialfragen
Landsknechtstraße 17, D–79102 Freiburg
Tel. (07 61) 70 93 21
chahin-doerflinger@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

Juliane KÖHLER, Referentin für Öffentlichkeitsarbeit
Am Schatzkampe 5, D–30163 Hannover
Tel. (01 72) 7 79 57 45
koehler@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

Matthias WOLF, Referent für Verbandspräsentation
Bismarckstr. 35, D–35305 Grünberg
Tel. (0 64 01) 9 64 70 23/24
wolf@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:

Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (ADLK)	**€ 130,–**
Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (PLK)	**€ 90,–**
Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (OLK)	**€ 80,–**
Inlandslehrer/innen, Pensionäre/innen, Rentner/innen	**€ 60,–**
Student/innen und arbeitslose Lehrer/innen	**€ 40,–**

Das Konto des VDLiA lautet:
NOSPA, 294 675 (BLZ 217 500 00).

ISSN 0724–5343

INHALT 3/2013

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 239

VERBAND

Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg in Husum ▪ *Jan Martinen* 241
Bericht über das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nord-West in Oldenburg ▪ *Bernd Munderloh* 242
Abschiedsfeier von Dr. Rainer E. Wicke in der Zentralstelle ▪ *Stephan Schneider* 244
Persönliche Nachrichten 245
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 246

AUSLANDSSCHULWESEN

3. Internationales Bildungsfest am 6. Juni 2012 in Berlin ▪ *Stephan Schneider* 247

SCHWERPUNKT

Der Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache – Bedrohung der Lehr und Lerntradition oder Chance für Veränderungen? ▪ *Rainer E. Wicke* 249
Koordinaten für die Unterrichtsentwicklung: Der „Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache" ▪ *Eike Thürmann* 253
Die Umsetzung des Rahmenplans aus Krakauer Sicht. Der Versuch einer Retrospektive/Juli 2013 ▪ *Krystyna Götz* 264
Vom Projekt zur Bürgergesellschaft. Projektmethode an polnischen Schulen gestern, heute, morgen ▪ *Waldemar Grzebień* 266
Krakau präsentiert. Unser 1. Projekttag ▪ *Sabine-Maya Schlattner* 268

31. HAUPTVERSAMMLUNG

Begrüßung durch den Vorsitzenden zur 31. HV des VDLiA in Bamberg 2013 ▪ *Karlheinz Wecht* 270
Grußwort der AGAL/GEW ▪ *Harald Binder* 273
Grußwort des Deutschen Philologenverbandes ▪ *Christian Wendt* 275
Festvortrag: Wegbeschreibung Auslandsschule ▪ *Ronald Grätz* 276
Eine deutsche Schule in meinem Leben ▪ *Mayra Buschle und Daniel Endler* 286
Duale Ausbildung an Deutschen Auslandsschulen in Spanien und Lateinamerika ▪ *Franz Buchty* 288
SpielRaum – Ein Theater-Workshop zur Körpersprache mit Konstantin Mangos ▪ *Hans-Jürgen Peleikis* 290
Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden vor der Mitgliederversammlung ▪ *Karlheinz Wecht* 294
Bericht des Schatzmeisters zur Amtsperiode von 2011 bis 2013 ▪ *Wolfgang Tiffert* 299
Bericht der Kassenprüfer ▪ *Wolfgang Jäger/Harald Krause-Leipoldt* 302
Behandlung und Verabschiedung der Anträge auf der 31. HV in Bamberg 303
Wahl des neuen Vorstandes für die Amtsperiode 2013–2015 306
Glosse am Ende der 31. HV des VDLiA in Bamberg ▪ *Ingrid Bosert* 307
Auswertung der Befragung zur Hauptversammlung 2013 ▪ *Fatima Chahin-Doerflinger* 308
Kommentar zum Auslandsschulgesetz ▪ *Johannes Geisler* 309
Teilnehmer der 31. HV des VDLiA in Bamberg 311

EUROPA

50 Jahre Galabov-Gymnasium – 50 Jahre Spitzenleistung ▪ *Rolf Kruczinna* 314

AMERIKA

Eine gelungene Symbiose aus Bauwerk, Natur und Bildung – Die Deutsche Schule Washington D. C. wurde mit dem U. S. Umweltzertifikat ausgezeichnet ▪ *Susanne Rosenbaum* 340

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Streuselschnecke oder Torte? Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht im Spannungsverhältnis von Rahmenplan, Literatur und Prüfungsvorbereitung ▪ *Margarethe Thomasen/Klaus Lill* 342

VERSCHIEDENES

„Der dreizehnköpfige Drache frisst nur Metzenseifner Leut …" ▪ *Friedrich Burrichter* 348

FEUILLETON

Auf der Brücke – einige persönliche Impressionen aus der Erfahrung eines Rückkehrers ▪ *Peter Knoch* 349

REZENSIONEN 351

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
der ehemalige IOC-Präsident Juan Antonio Samaranch pflegte nach Abschluss der Olympischen Spiele jeweils von den besten, den erfolgreichsten, den unvergesslichsten Spielen aller Zeiten zu reden. Etwas bescheidener, aber dennoch voller Zufriedenheit kann man von unserer 31. Hauptversammlung in Bamberg als von einer besonders gelungenen Veranstaltung sprechen. Dazu beigetragen haben vor allem die äußerst interessanten Vorträge, die ausgezeichneten Referenten und die aufgeschlossenen Teilnehmer der Tagung. Bereits in diesem Heft konnten wir einen Teil der Dokumentation der Hauptversammlung unterbringen, so dass Sie sich möglichst zeitnah einen Eindruck der Tagung verschaffen können. Auf unserer Internetseite finden Sie auch eine Bildergalerie, die Ihnen die gute Stimmung in Bamberg vermittelt.

Der großartige und impulsgebende Festvortrag des Geschäftsführers des Instituts für Auslandsbeziehung, Ronald Grätz, der Thementag zu unserem Motto „Von Auslandsschulen lernen", sowie der Bericht von Prof. Dr. Mägdefrau von der Universität Bamberg über erste Ergebnisse der Studie zu den Gelingensbedingungen eines Auslandseinsatzes deutscher Lehrkräfte waren Glanzlichter unserer Hauptversammlung in der großartigen Umgebung des Bamberger Weltkulturerbes.

Besonders gespannt waren wir auf die Podiumsdiskussion mit den staatlichen Hauptakteuren im Auslandsschulwesen zum neuen Auslandsschulgesetz. Der Leiter der Schulabteilung im Auswärtigen Amt, Dr. Thomas Schmidt, hatte einleitend die Genese des Gesetzes und seine wesentlichen Inhalte erläutert, bevor der Abteilungspräsident der Zentralstelle, Joachim Lauer, die besondere historische Bedeutung des Gesetzes würdigte und die Ländervorsitzendes des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland, Hildegard Jacob, auf die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Bund und Länder hinwies. Die Vertreter des VDLiA, Karlheinz Wecht und der GEW, Harald Binder stimmten grundsätzlich dem Auslandsschulgesetz zu, forderten aber weitere Schritte und Verbesserungen, die sich vor allem auf die Situation der Lehrkräfte bezieht. Das nun sowohl vom Bundestag als auch vom Bundesrat beschlossene Gesetz verweist diese Fragen an Verordnungen, die bisher noch nicht veröffentlicht wurden.

An der Spitze der aktuellen Entwicklung lagen wir auch mit einem Vortrag von Franz Buchty. Kollege Buchty war Direktor des Berufsbildungszentrums der DS Quito und ist zurzeit für die Einführung der Formación Dual (der Dualen Ausbildung) in Ecuador als zuständiger Assessor des Ministers tätig.

Nachdem erst kürzlich der amerikanische Präsident Obama das deutsche duale Ausbildungssystem vor Millionen von Fernsehzuschauern gelobt hatte, legte die Bundesregierung einen Antrag zum Export der dualen Ausbildung vor. Darin fordert sie, kooperative Berufsbildung nicht nur in Europa, sondern weltweit zu steigern, um das Problem der Jugendarbeitslosigkeit zu bewältigen.

Ich wünsche Ihnen viel Freude bei der Lektüre dieses Heftes

Herzliche Grüße, Ihr

Karlheinz Wecht

Frühjahrstagung des Regionalverbandes Schleswig-Holstein/Hamburg in Husum

Jan Martinen

Im Schlosspark blühten die Krokusse, das Krokusblütenfest hatte mit zweiwöchiger Verspätung stattgefunden, als wir – die Teilnehmer der Frühjahrstagung – in Husum die klare Nordseeluft genießen und das Wattenmeer direkt vor der Tür erleben durften.

Das alles geschah an einem Logenplatz, direkt an der Nordsee, am Nationalpark Wattenmeer.

Seeluft regt ja bekanntermaßen Geist und Körper an und so war es kein Wunder, dass die Gespräche an der Kaffeetafel noch intensiver als sonst verliefen.

Herr Dr. Peleikis informierte uns im weiteren Verlauf der Tagung über die Arbeit des Hauptvorstandes. Wir erfuhren etwas über Gespräche und Diskussionen im Vorstand, aber auch über Besuche und Gespräche in der ZfA und verschiedenen Auslandsschulen.

Natürlich wurden wir informiert über die Vorbereitungen der Hauptversammlung, die vom 24.–27. Juli d. J. in Bamberg stattfinden wird.

Mit einem Ausblick auf personelle Veränderungen schloss Dr. Peleikis seine Ausführungen.

„Wir erinnern uns!“ hieß es im dritten Teil der Frühjahrstagung. Herr Martinen hatte in der Einladung geschrieben: „Bitte bringen Sie zu diesem Treffen einen Gegenstand mit, der Sie nachhaltig an Ihren/Ihre Auslandsaufenthalt(e) erinnert. Nehmen Sie etwas von der Wand, aus dem Bücherbord oder aus dem Kleiderschrank und erzählen Sie uns dazu eine kleine Geschichte!“

Gruppenfoto vom Treffen des Regionalverbandes Schleswig-Holstein/Hamburg in Husum

Familie Ernst nahm uns mit an den Amazonas, mit Familie Christiansen durften wir London und die nähere Umgebung „erwandern“. Herr Möller berichtete von „Verkaufsverhandlungen“ auf einem Markt in Quito, um ein ganz bestimmtes Bild zu erstehen.

Auf einem Campingplatz in Guatemala, auf dem Familie Martinen 1983 im VW-Campingbus einige Urlaubstage verbracht hatte, war das Bild/Holzrelief erstanden worden, das Herr Martinen den Tagungsteilnehmern vorstellte.

In gemütlicher Runde werden Erinnerungen an die Auslandszeit wachgerufen

Herr Martinen gratuliert Frau Bosert zum 90. Geburtstag

Ebenso sicht- und fühlbar war der Batikstoff, den Familie Burghardt samt dem dazugehörigen Werkzeug den Teilnehmern näher brachte.

Frau Rheinberger stellte uns ihre Halskette vor, die sie vor vielen Jahren in Südamerika erworben hatte und die ihr heute nach wie vor viel bedeutet. Erzählungen weiterer Teilnehmer über menschliche Begegnungen, besondere Einkäufe oder Fahrten mit dem Campingbus rundeten diesen Tagesordnungspunkt ab.

Am Ende der Veranstaltung erhielt Frau Bosert nachträglich zum 90. Geburtstag einen Blumenstrauß überreicht, verbunden mit den besten Wünschen für die nächsten Jahre, aber auch als Dank und Anerkennung für die geleistete Arbeit im VDLiA.

Die Herbsttagung der Regionalgruppe Schleswig-Holstein/Hamburg wird aller Voraussicht nach am 21. September 2013 stattfinden. ◂◂

Bericht über das Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nord-West in Oldenburg

Bernd Munderloh

Nach einem ersten Austausch zwischen alten „Auslands-Hasen und -Häsinnen" und einigen Neumitgliedern bei Kaffee, Ostfriesentee und Obstkuchen begann der offizielle Teil des Treffens mit der obligaten Vorstellungsrunde, gefolgt von einigen VDLiA-Neuigkeiten – souverän wie immer vorgetragen von Manfred Egenhoff.

Er berichtete von den Vorbereitungen für die VDLiA-Hauptversammlung in Bamberg (alle Einzelheiten dazu in der Verbandszeitschrift) und von einer Klage eines Kollegen, der mit Hilfe des VDLiA gegen die Zentralstelle klagt, da ihm während der Vertragszeit die Mietpauschale gekürzt wurde.

Gruppenfoto vom Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Nord-West in Oldenburg

Danach begann Stephan Salzbrunn seinen Bericht über den Aufenthalt als ADLK an der DS Cali/Kolumbien, von dem er im vorletzten Jahr zurückgekehrt war.

Da sich die Sicherheitslage in Kolumbien stark verbessert hatte, durfte er mit Familie 2008 einreisen. Kolumbien ist dreimal so groß wie Deutschland hat aber nur 44 Millionen Einwohner. Exportiert werden vor allem Kohle, Erdöl und Schnittblumen, aber es gibt auch hier einen krassen Gegensatz zwischen arm und reich. So gibt es dort viele shopping malls, aber auch Schreiber mit Schreibmaschinen auf dem Marktplatz. Die meisten Bauern betreiben auf dem Land Subsistenzwirtschaft.

In Cali leben 2,3 Millionen Menschen und an der DS Cali [N° 4] arbeiten 80 Lehrkräfte und 120 Angestellte. 95 % der Schülerschaft dieser Begegnungsschule sind Kolumbianer. Seit einigen Jahren gibt es dort das GIB (Gemischtsprachiges Internationales Baccalaureate); d. h. dass außer Deutsch auch Biologie und Geschichte sowie die „Theorie des Wissens" auf Deutsch unterrichtet werden. Stefan berichtete von seinen guten Erfahrungen, die er mit dem Unterrichten des GIB gemacht hatte. Bei erfolgreichem Abschluss des GIB (in Cali nimmt die Zahl der erfolgreichen Absolventen stark zu) und dem Zahlen der 650,00 € Prüfungsgebühren steht diesen ‚Abiturienten' der Hochschulzugang in 102 Ländern offen.

Für die Teilnehmer(innen) des Treffens war es ungewöhnlich zu erfahren, dass eine Vollkaskoversicherung für den PKW erst dann abgeschlossen werden kann, wenn – per Sandstrahlgebläse – das Autokennzeichen in 40 verschiedene Karosserieteile eingebrannt wurde. Und dass Beifahrer auf einem Motorrad auf einer Warnweste ebenfalls das Kennzeichen trugen, war für uns Zuhörer und -schauer ebenfalls ungewöhnlich. Man muss sich halt – wie überall – an die ‚Spielregeln' halten: Nie Geld an belebten Straßen aus dem Automaten ziehen, Taxis nur über Telefon bestellen und sich das daraufhin durchgegebene Kennzeichen des Taxis merken und sich beim Abbiegen nicht nur auf seinen Blinker verlassen, sondern dies zusätzlich (bzw. nur) mit seinen Händen signalisieren.

Schmunzeln mussten wir über den Begriff „siliconas", mit dem diejenigen jungen Damen bezeichnet werden, die sich gewisse Körperteile „aufrunden" bzw. aufpolstern ließen, um noch attraktiver zu sein, und dass eine vorabendliche Telenovela „Sin tetas no hay paraiso" heißt.

Bilder von der Karibikinsel Providencia und einer beliebten Draisinenfahrt [N° 21] im kolumbianischen Dschungel (auf eine dort an eine Restaurantbesitzerin gestellte Frage „Gibt's hier kein kaltes Bier?" kam die schlagfertige Antwort „Wenn nicht so viele Besucher kommen würden, hätten wir auch kaltes Bier") [N° 23] beendeten den äußerst faszinierenden Vortrag, der noch viele Nachfragen nach sich zog.

Wie immer folgte danach ein sehr nettes Beisammensein im „Ali Baba", wo noch viele Geschichten aus unseren diversen Auslandstätigkeiten und Tipps für zukünftige ausgetauscht wurden.

Das nächste Treffen dieser Regionalgruppe, zu der alle interessierten KollegInnen eingeladen sind, findet am 23. November 2013 ab 15.30 Uhr wieder im Gymnasium Eversten in Oldenburg statt. ◂◂

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

Abschiedsfeier von Dr. Rainer E. Wicke

Stephan Schneider

Am Montag, den 6. Mai 2013 erfüllten zuerst ein ungewohnter Duft nach guter Gulaschsuppe und nach und nach zirka 50 Gäste von nah und fern den Sitzungssaal im 1. Stock des Hochhauses des BVA. Um 11:00 begrüßte der schon Ende der vorangegangenen Woche offiziell mit Urkunde in den Ruhestand entlassene Gastgeber die aus allen Ecken der Republik angereisten Freunde und Bekannten. Heinrich Ringkamp, stellvertretender Abteilungsleiter der ZfA, eröffnete den Reigen der Reden, Würdigungen, Rückblicke und Grußworte. Wilfried Janßen, Leiter des Referates für Qualitätsentwicklung, zeichnete in humorvoller Weise den Werdegang Wickes im Dienste der ZfA vom Eintritt bis zur Versetzung in den Ruhestand nach. Professor Hermann Funk vom Institut für Auslandsgermanistik der Universität Jena hob Wickes Verdienste um die Fachwissenschaft DaF hervor und ließ auch nicht unerwähnt, dass nur ganz selten ein Doktorand lange vor seinem Doktorvater in Pension gehe. Christiane Barchfeld, Leiterin des Projektes PASCH-Net, und Beate Widlok dankten für die allzeit gute Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut. Der Schriftleiter des VDLiA überbrachte herzliche Grüße des Auslandslehrerverbandes und äußerte seine feste Überzeugung, dass die Verbandszeitschrift weiterhin von Wickes Ideen, Impulsen und Beiträgen profitieren werde. Und André Moeller überreichte Wicke zum Abschied eine Kaffeetasse der Deutschen Wel-

Der Schriftleiter übermittelt Herrn Wicke Grüße des VDLiA

Die Mitarbeiterinnen des Fortbildungsteams Lilli Lovski und Heidi Neubert überreichen Wicke die gesammelten Erinnerungen

le. Nun ergriff der Gastgeber selber das Wort, zog kritisch Bilanz aus seinem beruflichen Leben vor und nach Eintritt in die Zentralstelle, dankte besonders seiner anwesenden Ehefrau für ihre Unterstützung, ohne die er viele Projekte nicht in Angriff hätte nehmen können, und allen Gästen für ihr Kommen. Zwei Mitarbeiterinnen schenkten ihm zum Abschied eine riesengroße Fotomontage, die ihn auch zu Hause immer an die Arbeit für das Auslandsschulwesen erinnern möge. ◂◂

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Joachim Dehn ▪ Erikaweg 11, 21614 Buxtehude
Christoph Hobinka ▪ Kuenstr. 1c, 50733 Köln
Tobias Müller ▪ Rambergstr. 40, 30161 Hannover
Jürgen Speina ▪ Barbarastr. 32a, 51429 Bergisch Gladbach

Neue Mitglieder (Ausland)

Nicole Bauer ▪ Tschechien
Gert Blach ▪ DIS Dubai
Louis Blum ▪ DS Bogota
Johannes Blum ▪ CDS Chiang Mai
Martin Drechsler ▪ DS Shanghai
Rene Gremler ▪ DS Mexiko Xochimilco
Ralf Heringhaus ▪ DS Rom
Michael Hofmeier ▪ DS Borromäerinnen Kairo
Andreas Kolbe ▪ DS Istanbul
Daniel Lauris ▪ DS Doha/Katar
Karin Lorenz ▪ DS Barcelona
Artur Maurer ▪ Alman Lisesi Istanbul
Ingo Möller ▪ DS New York
Nils Einar Müller ▪ DS Athen
Ralf Niedermann ▪ DS Paris
Maike Niemeier ▪ DS Santa Cruz de Tenerife
Christoph Pilgrim ▪ Buenos Aires
Antje Platzek ▪ DS Changchun
Angela Rüdebusch ▪ DIS Sharjah
Daniela Schreiner ▪ DS Jeddah
Kristin Springorum ▪ Schmidt Schule Jerusalem
Thomas Strobel ▪ DS New York
Stefanie Vogel ▪ DS Jeddah
Jochen-Oliver Walter ▪ DS Cali
Katrin Zeuner ▪ Kasan

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Eberhard Heinzel ▪ DS Lima
Sabine Puzberg ▪ DS Valencia
Gert Richter ▪ DS Windhoek
Hanspeter Strohmaier ▪ DS Istanbul

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Markus Amberger (DS Valparaiso) ▪ Die Spanieräcker 14a, 65468 Trebur-Geinsheim
Marcus Engel (Petropawlowsk Kasachstan) ▪ Schanzenstr. 76, 34130 Kassel
Renate Haberland (DS Kiew) ▪ Rheinsberger Str. 62, 10115 Berlin
Uwe Kaiser (DS Mexiko) ▪ Berthelsdorfer Str. 116c, 9661 Hainichen
Ekkehard Klahre (DS Alamogordo) ▪ Hauptstr. 13, 23701 Eutin
Karl-Heinz Korsten (DS Marbella) ▪ Wientapperweg 7e, 22549 Hamburg-Iserbrook
Gottfried Leinss (DS Valparaiso) ▪ Stöteroggestr. 79, 21339 Lüneburg
Katja Meuss (Taijin VR China) ▪ Am Arzberg 17, 92345 Dietfurt-Töging
Sabine Pfundstein (DS Prag) ▪ Auf der Werth 19, 66115 Saarbrücken
Daniel Siever (Istanbul) ▪ Im Eichenbruch 14, 52355 Düren
Bernhard Teichfischer (DS Istanbul) ▪ Klausenweg 7, 1662 Meißen
Doris Trettin (DS San Salvador) ▪ Lupinenstr. 13a, 28239 Bremen
Stephan Wagner (DS Lima) ▪ Rüttelistr. 9, 79650 Schopfheim
Jennifer Zastera (DS Medellin) ▪ Hahnenstr. 18, 50667 Köln

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Baier, Maria ▪ Wolf-v. Schaumberg-Str. 4, 96224 Burgkunstadt
Binder, Harald ▪ Hermann-Schütz-Straße 26/1, 71263 Weil der Stadt
Bosert, Ingrid ▪ Wohnstift Augustinum, App.1236, Sterleyer Str. 44, 23879 Mölln
Buchty, Franz ▪ Im Keit 4, 79809 Weilheim-Bannholz
Burrichter, Friedrich ▪ Bacikova 8, 04001 Kosice, Slowakische Republik
Buschle, Mayra ▪ Manteuffelstr. 81, 10999 Berlin
Dederding, Dr. Hans-Martin ▪ Zeisigweg 3, 91056 Erlangen
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Endler, Daniel ▪ Johann-Fichte-Str. 11, 80805 München
Fecht, Günther ▪ Weinbergstr. 82, 36381 Schlüchtern
Geisler, Constanze ▪ Bleichstr. 6, 41460 Neuss
Geisler, Johannes ▪ Emser Str. 282a, 56076 Koblenz
Götz, Krystyna ▪ Al. Kasztanowa 47B, PL 30-227 Kraków
Grätz, Ronald ▪ Charlottenplatz 17, 70173 Stuttgart
Grzebień, Waldemar ▪ ul. Wrony 52, PL 30-399 Kraków
Knoch, Peter ▪ Ruhrweg 4, 53859 Niederkassel
Krause-Leipoldt, Harald ▪ Insterburgerstr. 4, 26127 Oldenburg
Kruczinna, Rolf ▪ Dt. Abt. im Galabov-Gymnasium Sofia, ul. Positano 26, BG-1000 Sofia
Lucidi, Nora ▪ Blücherstr. 18, 50935 Köln
Martinen, Jan ▪ Bergstr. 12, 24860 Böklund
Mattern, Ulrich ▪ Brandheide 16, Eickenrode, 31234 Edemissen
Munderloh, Bernd ▪ Ernst-Lemmer-Str. 11, 26131 Oldenburg
Peleikis, Dr. Hans-Jürgen ▪ Unter den Linden 41, 25474 Ellerbek
Petry, Ludwig ▪ Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Rosenbaum, Susanne ▪ Outreach and Development Coordinator, German School Washington, 8617 Chateau Drive, Potomac, MD 20854, USA
Schlattner, Sabine-Maya ▪ ul. Krowoderska 55/8, PL 31-141 Kraków
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Schumann, Dr. Jürgen ▪ Hermann-Pflaume-Str. 15, 50933 Köln
Stoldt, Peter H. ▪ Gaußstr. 2, 21335 Lüneburg
Thomasen, Margarethe/Lill, Klaus ▪ Jaselská 19, 60200 Brno, Tschechische Republik
Thürmann, Dr. Eike ▪ Wiedbach 68, 45357 Essen
Tiffert, Wolfgang ▪ Parkstr. 49, 26605 Aurich
Wecht, Karlheinz ▪ Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach
Weischer, Heinz ▪ Herrenstr. 27, 59073 Hamm
Wendt, Christian ▪ Bramkampredder 142, 22949 Ammersbek
Wicke, Dr. Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal

Alle Fotos – wenn nicht ausdrücklich anders angegeben – stammen von den jeweiligen Beitragsstiftern.

Alle Fotos von der HV in Bamberg stammen von Constanze Geisler.

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert (tiffert@vdlia.de), der ja auch die gesamte Mitgliederdatei pflegt und daher den Heftversand macht, unbedingt alle Änderungen Ihrer persönlichen Daten (Anschrift, E-Mail-Adresse, Bankverbindung mit IBAN/BIC) mit!

Vielen Dank!

3. Internationales Bildungsfest am 6. Juni 2012 in Berlin

Stephan Schneider

Nach der musikalischen Einleitung mit dem Divertimento N° 3 von W. A. Mozart, gespielt von Miriam Wrieden (Oboe), Miguel Pérez Inesta (Klarinette) und Heidi Elizabeth Mockert (Fagott), begrüßte Frau Staatsministerin Cornelia Pieper ihre Gäste im AXICA-Kongress- und Tagungszentrum am Pariser Platz zum 3. Internationalen Bildungsfest, das unter dem Motto „Bildungspartner Schule – Gemeinsam Schule schaffen" stand. Im Festakt wurden von ihr fünf Deutschen Auslandsschulen der Preis zur „Exzellenzinitiative innovatives Lernen" überreicht; 141 Schulen hatten sich in diesem Jahr daran beteiligt. Ziel sei es, so die Ministerin, die auswärtige Bildungsförderung auch in Deutschland sichtbarer zu machen und eine engere Verzahnung zwischen Politik und Wirtschaft in Gang zu setzen. Mit einem „Partnerschulnetzwerk" allein sei dies nicht zu schultern: „Gute Bildung kostet Geld". Mit dieser Forderung spielte die Ministerin an auf das nicht öffentliche Expertengespräch vor dem Haushaltsausschuss des Bundestages am Tag zuvor, wo es um den Gesetzesentwurf zum Auslandsschulgesetz ging.

In seinem Grußwort betonte Dr. Klaus Kinkel, Außenminister a. D., wie wichtig die Herausstellung Deutschlands, dem „Land der Ingenieure" und nicht nur der „Dichter und Denker", als Wissenschafts- und Hochschulstandort in einer globalen Wirtschaftswelt sei. Dem Auslandsschulwesen komme daher eine zentrale Bedeutung zu und er konstatiere mit Besorgnis, dass an den Auslandsschulen die MINT-Fächer der größte Schwachpunkt bilde. Deutschland zähle nicht mehr zu der Spitze der Innovationsnationen, sondern sei auf Platz 17 im internationalen Ranking abgesunken, allein Tausende von Mathematiklehrern würden fehlen. „Ich will

Alle Preisträger mit Staatsministerin Cornelia Pieper und Außenminister a. D. Klaus Kinkel (links)

Abschlussbild des 3. Internationalen Bildungsfests

nichts schlecht machen, aber säuseln [schwäbisch für „schönreden", Anm. der Redaktion] bringt nichts", so der Kommentar des Außenministers a. D. Im Bildungsbereich sei folglich ein „Tornado" notwendig. Und galant machte er Cornelia Pieper das Kompliment, dass er Neid empfinde, weil ihm zu seiner aktiven Zeit als Außenminister die Exzellenzinitiative nicht eingefallen sei.

Anschließend zeichnete Frau Staatsministerin Cornelia Pieper folgende Schulen aus:

- Colegio Peruano-Alemán Beata Immelda (Lima/Peru)
- Deutsche Schule Las Palmas de Gran Canaria (Gran Canaria/Spanien)
- Deutsche Schule San José Colegio Humboldt (San José/Costa Rica)
- Internationale Deutsche Schule Brüssel (Brüssel/Belgien)
- Deutsche Schule Concepción (Concepción/Chile)

Musikalisch beendet wurde der Festakt von dem Trio mit Joseph Haydn, Aus dem Londoner Trio Nr. 1.

In den folgenden Podiumsdiskussionen, die Frau Dr. Rüland vom DAAD anmoderierte und auch daran teilnahm, ging es um die Bedeutung deutscher Hochschulen für ausländische Studenten. Die PASCH-Initiative wurde von ihr gewürdigt, aber auch betont, dass die Förderung durch den DAAD erst nach der Schulzeit einsetze. Malika Avezova aus Tadschikistan, die an der FU Berlin Jura studiert und sich nach dem Examen in ihrer Heimat für die Rechte der Frauen einsetzen will, wörtlich: «Mit dem DAAD habe ich ein neues Leben.»

Da das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz sein 40 jähriges Jubiläum feiert, kamen anschließend DSD-Absolventen zur Sprache, die die Bedeutung des Sprachdiploms für ihren eigenen beruflichen und privaten Werdegang publik machten. Mit Francis Goullier aus dem französischen Bildungsministerium versammelten sich stellvertretend für zirka 30.000 DSD 1-Absolventen unseres Nachbarlandes zwei Dutzend französische Schülerinnen und Schüler auf der Bühne und gruppierten sich zu einem optimistisch stimmenden Abschlussbild für dieses 3. Internationale Bildungsfest. ◂◂

Fotos von Anna Petersen,
die-journalisten.de GmbH

Der Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache – Bedrohung der Lehr und Lerntradition oder Chance für Veränderungen?

Rainer E. Wicke

Hinweise zu Entstehung und Intention des Rahmenplans

Im September 2009 wurde der Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen (Rpl) von der Zentralstelle und der KMK veröffentlicht. Wie dem Geleitwort zu entnehmen ist, löst dieses kompetenz- und standardorientierte Curriculum den bis zu dem oben genannten Datum verwendeten lehr- und lernzielorientierten Rahmenlehrplan DaF ab (ZfA, 2009, S. 3). Damit orientiert sich der Rpl an den Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER), der 2001 vom Europarat veröffentlicht wurde (Europarat, 2001). Analog zum GER handelt es sich bei dem Rpl um ein generisches Curriculum, da er nur ein – wie zu beschreiben sein wird – teilweise unvollständiges Gerüst vorgibt, das die jeweiligen (Deutschen) Schulen im Ausland nicht von der Erstellung eigener schulinterner Arbeitspläne entbindet, die *einen modernen, fachlich und didaktisch-methodisch abgesicherten Unterricht den unterschiedlichen sozialen und kulturellen Bedingungen am Schulstandort anzupassen* helfen sollen (ZfA, 2009, S. 3). Aus diesem Zitat geht hervor, dass der Rpl den Schulen bzw. den Fachschaften DaF einen Freiraum für die Berücksichtigung der jeweiligen Lehr- und Lerntradition des Landes und des Schulortes einräumt und ausdrücklich erwähnt, dass diese bei der Erstellung entsprechender Arbeitspläne berücksichtigt werden soll. Gleichzeitig wird die Annäherung des schulischen DaF-Unterrichts an die Prinzipien eines zeitgemäßen, modernen und fachlich anspruchsvollen Unterrichts verbindlich angemahnt.

Entmystifizierung einer ungeliebten Lektüre

Wenn Hans Hunfeld im Rahmen seines hermeneutischen Ansatzes von der doppelten Fremdheit literarischer Texte schreibt, bezieht er sich auf die Tatsache, dass literarische Texte a) schon in der Muttersprache anders zu uns sprechen, als es die Alltagssprache tut. Aber für den Lerner einer Fremdsprache ist es b) doppelt schwer, sich zusätzlich mit der Rezeption fremdsprachiger Literatur auseinanderzusetzen (Hunfeld, 2004, S. 344). Ähnlich verhält es sich mit der Lektüre von Curricula, Rahmen- und Bildungsplänen, die ihre eigene stark verwissenschaftlichte Sprache haben und somit von den Rezipienten, für die sie eigentlich konzipiert wurden, ungern gelesen werden. Neue Fachtermini und eine teilweise stark verklausulierte Sprache führen schnell zu Frustrationserscheinungen, die oft eine zweite intensivere Lektüre und Auseinandersetzung mit den Inhalten nach sich ziehen, um die Anfertigung der schulinternen Arbeitspläne nach den Vorgaben des Rpl vornehmen zu können. Trotz des langsam einsetzenden Verständnisses bleibt bei vielen Kolleginnen und Kollegen ein großes Unbehagen,

„Die neuen Rahmenpläne sind da. Bitte ein Exemplar nehmen und bis morgen lesen!"

das Christa Schröder und Ingo Wirth in ähnlichen Zusammenhängen registrieren:

> *Vor Ort, an den Schulen, fühlen sich die Kollegen aber oft mit dieser Aufgabe (Ermöglichung individueller Lernprozesse bei der Berücksichtigung verbindlicher Bildungsstandards in einem kompetenzorientierten Unterricht – Anmerkung des Verfassers) alleingelassen, sehen ihre Erfahrungen und ihre individuellen pädagogischen Erfolge angezweifelt und fragen sich, ob sie in Zukunft alles anders machen müssen* (Schröder/Wirth, 2012, S. 9).

Viele Leser dieses Beitrages werden diese Einschätzung gut nachvollziehen können, das haben mir die Diskussionen und Beiträge in einigen der bisherigen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der ZfA zur Unterstützung der Arbeit mit dem Rpl, die ich begleiten und/oder mit ausrichten durfte, ebenfalls bestätigt. Auch wenn sich Sinn und Zweck der innovativen Pläne scheinbar unmissverständlich formulieren lassen, bleiben Zweifel:

> *Dabei geht es eigentlich um ganz einfache Ziele: Die Schüler sollen nach dem Abschluss ihres Bildungsganges bestimmte Basiskompetenzen tatsächlich erworben haben, sollen in der Schule so lernen, dass sie mit dem Erlernten etwas anfangen können* (Schröder/Wirth, a. a. O.).

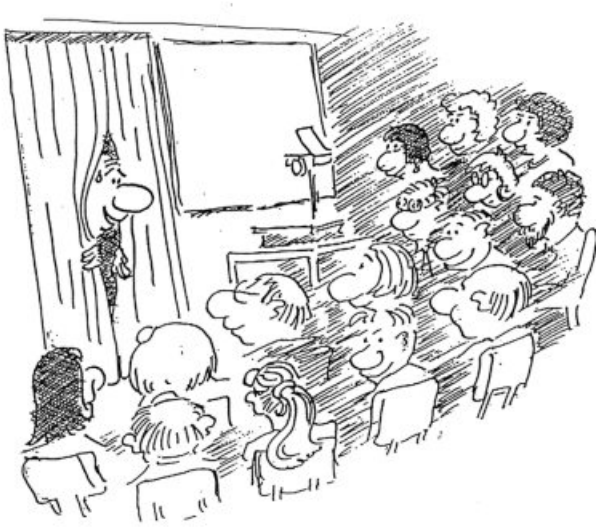
Kein(e) Lehrerin oder Lehrer wird sich gegen eine solche Zielsetzung wehren, dennoch bleiben bestimmte Ungewissheiten bei der Lektüre des Rpl, die es zu beseitigen gilt. Dies soll im Folgenden ansatzweise vorgenommen werden.

Das Hindernis der neuen Begrifflichkeiten

Die schwer dekodierbare Lektüre beruht einerseits darauf, dass der Leser mit einigen scheinbar völlig neuen und daher für ihn unverständlichen Begriffen konfrontiert wird, die Verunsicherung hervorrufen. Oft entsteht der Eindruck einer dringend notwendigen totalen Umorientierung der bisherigen Unterrichtsgestaltung, da scheinbar völlig neue und andersartige Verfahren von dem Lehrer, der Lehrerin erwartet werden. Zu diesen Begriffen gehören z. B. *der ganzheitliche und komplexe Sprach- und Kommunikationsbegriff* (ZfA, 2009, S. 8) bzw. die *komplexen aufgabenbezogenen Lerngelegenheiten* (a. a. O., S. 12) und die *Aufgabenorientierung* (a. a. O., S. 14), nach denen der Unterricht gestaltet werden soll. Aber auch die *Mehrsprachigkeitsorientierung* (a. a. O., S. 13), die *interkulturelle Orientierung* (a. a. O., S. 14) und das *Prinzip der funktionalen, lernerseitig begründeten Einsprachigkeit* (a. a. O., S. 14) tragen gleichermaßen dazu bei, ebenso wie die *Sprachmittlung* (a. a. O., S. 9).

Blickt man auf die Entwicklung des fremdsprachigen Deutschunterrichts zurück, so hat man oft den Eindruck, dass mit der Entwicklung und Verbreitung eines neuen Ansatzes dieser im Sinne einer traditionslosen Didaktik und Methodik eine völlige Neuorientierung oder einen Neubeginn der Unterrichtsgestaltung nach sich ziehen muss. Dies war auch bei dem so genannten pragmatischen oder kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht scheinbar der Fall. Bei genauerer Analyse konnte jedoch schnell festgestellt werden, dass sich im kommunikativen Fremdsprachenunterricht Aspekte des audiovisuellen Ansatz wieder finden ließen. Ähnlich verhält es sich heutzutage auch bei den kompetenzorientierten Curricula. Eine kritische Hinterfragung einige der oben erwähnten und scheinbar «neuen» Termini erscheint hier angebracht. Die Hinterfragung der Kriterien für *außerunterrichtliche Lerngelegenheiten* im Rpl zeigt auf (a. a. O., S. 35), dass es sich bei der *komplexen Lernsituation* eigentlich um das gute alte und bereits im kommunikativen Unterricht ausführlich erwähnte aufgabenorientierte Lernen handelt, das bereits 1971 in der Fremdsprachendidaktik diskutiert wurde (Wicke, 2012, S. 29). Somit greift der kompetenzorientierte DaF-Unterricht diese inzwischen tradierte Forderung nach der Realisierung (simulierter) authentischer Sprachverwendungszusammenhänge in und außerhalb des Unterrichts auf, benennt sie jedoch unterschiedlich.

Zu dem Prinzip der Mehrsprachigkeit sind in den letzten Jahren einige Veröffentlichungen erschienen, die wesentlich zur Klärung die-



„Entschuldigung, hat jemand einen Rahmenplan für die Regie dabei?"

ser Anforderung an den DaF-Unterricht beigetragen haben. Wertvolle Hinweise zu einer entsprechenden Unterrichtsgestaltung lassen sich z. B. den Beiträgen von Hans-Jürgen Krumm (Krumm, 2005), Gerhard Neuner (Neuner, 2005), aber auch den Aufsätzen von Jim Cummins (Cummins, 2010) und Britta Hufeisen (Hufeisen, 2011) entnehmen, um nur einige der neueren Publikationen exemplarisch zu veranschaulichen. Die Autoren unterbreiten eine Reihe von guten und konstruktiven Vorschlägen, wie das bei der jeweiligen Schülerpopulation latent vorhandene Mehrsprachigkeitswissen in den Unterricht eingebracht werden kann. Dass den Bemühungen, echte Mehrsprachigkeit in den schulischen Unterricht einfließen zu lassen, jedoch immer noch Grenzen gesetzt sind, wird aus einer der Schlussfolgerungen von Hans-Jürgen Krumm in dem oben erwähnten Aufsatz deutlich:

> *Eine besondere Aufgabe fällt der Lehrerausund -fortbildung zu: Immer noch werden Lehrende für einzelne Sprachen ausgebildet; das führt dazu, dass diese für ihre Fremdsprachenstunden Reinheitsgebote und Perfektionsansprüche entwickeln, statt die Vielsprachigkeit des Klassenzimmers als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit zu nutzen* (Krumm, 2005, S. 35).

Krumm erwähnt in diesem Zusammenhang nicht, dass die Lehrerausbildung an den Universitäten in einigen Ländern Europas eher fachwissenschaftlicher, aber keineswegs fachdidaktischer Natur ist – letzteres wird – jedenfalls in der Bundesrepublik – den Studienseminaren für Lehrämter überlassen. Aber auch dort fehlt es bisher an der entsprechenden Expertise, was in der deutschen Presse unlängst beklagt wurde:

> *Die Verbesserung fachdidaktischer Studienanteile ist das Schlüsselproblem bei der Reform des Lehramtsstudiums, und zwar gerade des besondere Fachlichkeit beanspruchenden gymnasialen Lehramts* (Dressler, 2013, S. 7).

Mit anderen Worten: Die von der wissenschaftlichen Theorie erhobenen Anforderungen der schulischen Praxis scheitern bei ihrer Realisierung – wie z. B. bei der Umsetzung der geforderten Mehrsprachigkeit – an der Tatsache, dass es bisher keine universitäre oder institutionelle Lehreraus- und -fortbildung gibt, die die Kolleginnen und Kollegen auf dieses Ziel vorbereitet und/oder dazu anleitet. Sofern in diesem Zusammenhang nicht ein starker Bezug zur schulischen Praxis hergestellt und Wissenschaftler und Praktiker nicht gemeinsam an der Erstellung möglicher Modelle zur Etablierung von Mehrsprachigkeit im Unterricht arbeiten, wird es vorläufig bei der Beschreibung von Desideraten bleiben. Eine Erprobung in schulischen Zusammenhängen ist in den Deutschen Schulen im Ausland keineswegs realitätsfern, da diese über ideale Voraussetzungen verfügen. Hier bietet sich die Chance, Modelle an den Schulen zu entwickeln, die die Theorie stützen und erweitern können. Dass Kolleginnen und Kollegen aufgrund ihrer gewinnbringenden Tätigkeit im Rahmen der Wechselwirkung zwischen Theo-

1 Fußball im DaF-Unterricht: Unterrichtsversuch im Seminar: Umsetzung des Rahmenplans Deutsch als Fremdsprache, Seminar für Fachberater und Fachschaftsberater in MOE, GUS und in der Türkei, Prag, Tschechische Republik, 11.–15.06.2012.

rie und Praxis zur Theoriebildung beigetragen haben, ist ebenfalls an Beispielen aus dem kommunikativen Englisch- und Deutschunterricht belegt (Wicke, 2012, S. 266). Ein Unterrichtsversuch im Rahmen eines Seminars zur Umsetzung des Rpl DaF hat gezeigt, dass an den von der ZfA geförderten Schulen tätige Kolleginnen und Kollegen es durchaus verstehen, die Forderung nach der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht einzulösen, indem die Mutter- oder eine zweite Sprache anhand der Berichterstattung zu einem aktuellen Ereignis, wie z. B. der Fußball-Europameisterschaft, Verwendung finden kann.[1] In diesem Zusammenhang wird auch das derzeit in Vorbereitung befindliche Heft 50 der Fremdsprache Deutsch interessant werden, das sich mit dem Thema der Mehrsprachigkeit befasst und in dem die schulische Praxis an (Deutschen) Schulen im Ausland nicht unberücksichtigt bleiben soll.[2]

Bei der *interkulturellen Orientierung* handelt es sich ebenfalls keineswegs um Neuland, das im Rpl betreten wird, denn diese stand bereits im kommunikativen Fremdsprachenunterricht im Mittelpunkt. Die Entwicklung im DaF-Unterricht wurde maßgeblich von dem Goethe-Institut beinflusst, dass in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts entsprechende Fortbildungsveranstaltungen anbot:

> *Es wurde deutlich hervorgehoben, dass der DaF-Unterricht nicht nur den intellektuellen Nachvollzug von fremden Normen, sondern auch das intuitive Erfassen der alltäglichen, von sozialen Akteuren hergestellten sozialen Ordnung ermöglichen sollte, um den Lernern die Möglichkeit zu geben, situativ angemessen und kompetent handeln zu können* (Kardorff, 1983, S. 136).

Die oben paraphrasierte Einbindung in soziale Kontexte, sowie die Erfahrung kommunikativer Verhaltensweisen werden im Rpl ähnlich definiert (ZfA, 2009, S. 14).

Die *funktionale, lernerseitig begründete Einsprachigkeit* nannte Piepho *aufgeklärte Einsprachigkeit* (Wicke, 2012, S. 22). Analog zu den Forderungen des Rpl (ZfA, 2009, S. 14) ließ diese die Verwendung der Mutter- oder einer anderen Sprache ebenfalls zu.

Die folgende Erklärung der *Sprachmittlung* im Rpl DaF trägt in der bisherigen Form eher zur Verunsicherung, als zur Klärung des Sachverhaltes bei:

> *Sprachmittlung umfasst mündliche und schriftliche Transferstrategien und -techniken zwischen einer Ausgangs- und einer Zielsprache. Sie ist im Sinne der übergeordneten Prinzipien des Rahmenplans stets an kommunikativ und lebensweltlich relevante Sprech- bzw. Schreibanlässe gebunden und ist folglich nicht zu verwechseln mit Formen des textbasierten Übersetzens und/oder Dolmetschens* (ZfA, 2009, S. 9).

Eine solche Verklausulierung von Sachverhalten stellt hohe Anforderungen an die Leser des Rpl, zu denen auch Nichtmuttersprachler gehören. Hier wirft sich die Frage auf, warum die Autoren des Rpl es nicht vorgezogen haben, eine etwas weniger komplizierte und vor allen Dingen verständlichere Formulierung vorzunehmen. In Anbetracht der Tatsache, dass die Sprachmittlung im Auslandsschuldienst – besonders bei Lehrerinnen und Lehrern, die der jeweiligen Landessprache (noch) nicht mächtig sind – gang und gäbe ist, legt nahe, diesen Terminus nicht nur einfacher zu formulieren, sondern vielleicht auch durch ein Beispiel zu illustrieren. Dies sollte nicht zu schwer sein. Ich persönlich erinnere mich z. B. immer noch gern daran, dass ich manche Sachverhalte im Deutschunterricht an einem tschechischen Gymnasium, die von meinen Schülern nicht verstanden wurden, mittels einer zweiten Sprache (Mehrsprachigkeit?) veranschaulichen musste. Nach einer Zeit der Eingewöhnung bedienten wir – Lehrer und Schüler – uns nahezu selbstverständlich dieser Möglichkeit.

Wie aus den obigen Kommentaren hervorgeht, sind die jeweiligen Begriffe gar nicht so neu, wie sie erscheinen mögen:

2 Diese Ausgabe der Fremdsprache Deutsch erscheint voraussichtlich im Frühjahr 2014.

> *Neu ist, dass die Schüler am Ende von Ausbildungsabschnitten in der Lage sind, Probleme zu lösen, die ihnen mittels Lern- oder Leistungsaufgaben vorgestellt werden. Für Sie ist das nicht neu? Umso besser, denn um dieses Ziel zu erreichen, können viele bekannte Unterrichtsstrategien, Lernformen und Unterrichtsthemen weiterhin genutzt werden, wenn sie*
> - *bei den diagnostizierten, vorhandenen Kompetenzen ansetzen,*
> - *die Schüler aktivieren,*
> - *das selbständige Lernen fördern,*
> - *zu einem allgemeinen Kompetenzerwerb beitragen, der dazu befähigt, Problemstellung selbständig zu lösen* (Schröder/Wirth, 2012, S. 34).

Dieses Zitat darf meines Erachtens so verstanden werden, dass die Autoren der 99 Tipps zum kompetenzorientierten Unterrichten die in der Praxis stehenden Kolleginnen und Kollegen ermutigen wollen, ihre bisherige Unterrichtstradition nicht völlig in Vergessenheit geraten zu lassen, sondern zu prüfen, wie sich diese mit den Anforderungen des kompetenzorientierten Ansatzes vereinen lassen. Auch der Rpl DaF bietet grundsätzlich diese Möglichkeit, die die Kolleginnen und Kollegen, die gute Arbeit im DaF-Unterricht an den Schulen leisten, unbedingt nutzen sollten.

Anspruchsvoll, aber ergänzungsbedürftig – fehlende Themen des Rpl

Ein weiterer Grund für die kritische Haltung vieler Lehrerinnen und Lehrer gegenüber dem Rpl DaF kann darin gesehen werden, dass er einige wichtige Aspekte der modernen und zeitgemäßen Fremdsprachendidaktik und -methodik entweder zu knapp behandelt oder völlig ausspart, die derzeit jedoch intensiv von diesen Kolleginnen und Kollegen berücksichtigt werden. Dies soll an einigen Beispielen belegt werden.

Das Prinzip der *Handlungsorientierung* wird z. B. wie folgt charakterisiert: Die unterrichtlichten Aktivitäten dienen dazu, dass die Schüler in der Fremdsprache Deutsch angemessen handlungsfähig werden. Dabei wird einerseits der Unterricht selbst als Handlungssituation angelegt. Andererseits bereitet der Unterricht die Schüler auf mögliche außerschulische Handlungsbedarfe und -bedürfnisse vor (ZfA, 2009, S. 13).

Diese Definition ist eindeutig zu kurz gefasst. Dem Anspruch, die Schüler auf die Bewältigung authentischer kommunikativer Situationen in der Fremdsprache adäquat vorzubereiten, muss sicherlich entsprochen werden, jedoch vernachlässigt diese Auslegung die ganzheitliche Ausrichtung des Lernens völlig:

> *Der fremdsprachliche Deutschunterricht übt nicht nur den Verstand und vermittelt Wissen, sondern der ganze Mensch wird gebildet. Die leiblichen, ebenso wie die geistigen, moralischen, sozialen, und auch die handwerklichen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden gefördert. Er ist ganzheitlich und kreativ. Die engere Verbindung von körperlichem Tun und Lernen eröffnet Möglichkeiten einer alternativen und vor allen Dingen kreativen Bearbeitung eines Themas oder Textes* (Fauser, 1983, S. 12).

Von daher ist es auch kein Wunder, dass auch das projektorientierte Lernen im Rpl mit keinem Wort erwähnt wird, das aber nach wie vor – und besonders im kompetenzorientierten Ansatz – gefordert wird. Nach wie vor hat es auch einen hohen Stellenwert bei der Vorbereitung auf die und in der mündlichen Prüfung des Deutschen Sprachdiploms der KMK. Diese Form des Offenen Lernens, das im Rpl ebenfalls nicht erwähnt wird, stellt hohe Anforderungen an die Lerner, die eigenverantwortlich neue und kreative Arbeitsformen wählen sollen und müssen, um zukünftigen (beruflichen) Anforderungen gewachsen zu sein, denn unsere Arbeitswelt verändert sich derzeit erheblich:

> *Denn viele Jahrzehnte wurden von den allermeisten MitarbeiterInnen nicht Kreativität und Originalität erwartet, sondern Anpassungsbereitschaft, Sorgfalt und das möglichst genaue Umsetzen von Vorgaben. Nun plötzlich sollen diese MitarbeiterInnen kreativ und innovativ sein. Wie geht das aber?* (Brater, Freygarten, Rahmann, Rainer, 2011, S. 74).

Daher muss ein solches Curriculum wie der Rpl auch Arbeitsformen berücksichtigen, in denen die Schüler nicht nur Wissen erwerben, sondern im Team gemeinsam mit ihren Mitschülern an kreativen und vor allen Dingen offenen Arbeitsformen forschend tätig sind.

Es ist anerkennenswert, dass der Rpl – im Gegensatz zum GER – die Rolle der Literatur im DaF-Unterricht nicht fast völlig ausspart, dennoch kann der Hinweis, dass *Begegnungssituationen mit Texten der deutschsprachigen Literatur* möglich gemacht werden sollen, keineswegs ausreichen (ZfA, 2009, S. 7). Hier muss vielmehr deutlich werden, dass *Lehrwerkarbeit und Literatur sich nicht ausschließen, sondern gegenseitig ergänzen* und dass sich ein Literaturschock vermeiden lässt, *indem man von Anfang an Literatur in den Fremdsprachenunterricht integriert* (Ünal, 2010, S. VII u. 33). Ähnlich äußert sich auch Jürgen Koppensteiner, der die Forderung nach dem lernerzentrierten Einsatz literarischer Texte schon in den ersten Wochen des DaF-Unterrichts erhebt (Koppensteiner, 2001, S. 9). Es ist nicht nur erwiesen, dass literarische Texte wichtige Bestandteile der jeweiligen fremdsprachigen Kultur sind, darüber hinaus stuft Hunfeld diese als elementare Sprachlehre ein, die die Erlernung einer Fremdsprache maßgeblich mitbestimmen kann und muss (Hunfeld, 2004, S. 485). Daher kann ein Grundlagenpapier wie der Rpl DaF, der den Schulen und Fachschaften Hilfestellung bei der Erstellung schulinterner Arbeitspläne behilflich sein soll, keineswegs auf diesen wichtigen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts verzichten.

Die Diskussion um den bilingualen Sach-/Fachunterricht oder das sogenannte Content and Language Integrated Learning (CLIL) wird derzeit immer intensiver geführt. Dieser findet kurze Erwähnung im Rpl, bedarf jedoch einer ausführlicheren Kommentierung (ZfA, 2009, S. 8). Hier wären auch Hinweise zum fächerübergreifenden DaF-Unterricht wünschenswert, der in den letzten Jahren besondere Erwähnung erfahren hat (Rottmann, Wicke, 2013, S. 4–12).

Ein weiterer wichtiger Aspekt des eigenverantwortlichen Lernens fehlt ebenfalls, nämlich der des Einsatzes von Sprachenportfolios. Zwar kommentiert der Rpl das Thema *Reflexion über Sprache*, vermeidet aber die Erwähnung des Portfolios als Instrument der Selbsteinschätzung (ZfA, 2009, S. 32). Wie Bräuer, Keller und Winter in ihrer jüngsten Publikation zu diesem Thema erwähnen, wird bereits seit zwanzig Jahren langsam aber stetig an (deutschen) Schulen mit Portfolios gearbeitet und auch in der Lehrerausbildung ist diese Arbeitsform zu einem festen Bestandteil geworden (Bräuer, Keller, Winter, 2012, S. 7). Meine Erfahrungen im englischsprachigen Raum und in Tschechien haben gezeigt, dass die Entwicklung dort ähnlich zu sehen ist. Von daher kann der Rpl auf die Erwähnung der Portfolioarbeit ebenfalls nicht verzichten, wenn er seine Aktualität nicht einbüßen will.

Bei genauerer Analyse lassen sich sicherlich weitere Aspekte finden, die der Rpl nicht oder aus meiner Sicht nur ungenügend kommentiert – der Bereich der neuen und modernen Medien wird ebenso ausgespart wie ausführliche Hinweise zum Testen und Prüfen. Darauf soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Vielmehr sollen die oben erläuterten Beispiele demonstrierten, wie wichtig die ständige Revision und Fortschreibung aktueller Curricula in unserer schnelllebigen Zeit ist.

Alter Wein … oder ist der Rpl doch ein neuer Orientierungsrahmen?

Wenn bei der Lektüre der bisherigen Ausführungen der Eindruck entstanden sein sollte, dass der Verfasser den Rpl ausschließlich kritisch sieht, so soll dies umgehend korrigiert werden. Sicherlich gibt es Stolpersteine, wie die verwendeten neuen Termini oder die fehlenden Inhalte, die für die Erlernung einer Fremdsprache eine wesentliche Rolle spielen. Dabei darf jedoch grundsätzlich nicht vergessen werden, dass es sich bei dem Rpl um ein Gerüst handelt, das erst durch die Erstellung schulinterner Arbeitspläne Einfluss auf den Unterricht nehmen kann und soll. Und gerade dafür liefert der Rpl wichtige Hilfestellungen.

Dem Rpl ist es zum einen gelungen, aufzuzeigen, dass sich die Vorschläge des GER zur Neugestaltung eines kompetenzorientierten Unter-

richts auf die Arbeit der (Deutschen) Schulen im Ausland übertragen lassen. Es handelt sich bei ihm um ein richtungsweisendes Dokument, das neue Wege der Unterrichtsplanung und -gestaltung eröffnet und – bei genauerer Analyse – auch bewährte Traditionen des bisherigen kommunikativen Unterrichts nicht außer Acht lässt. Darüber hinaus kann er – sofern er entsprechend begleitet und unterstützt wird – zu einer Qualitätsverbesserung des Deutschunterrichts an den von der Bundesrepublik geförderten Schulen beitragen, indem er – auch bei den bisher noch vorhandenen Defiziten – auf wesentliche Voraussetzungen der Unterrichtsgestaltung hinweist. Kommunikative Teilkompetenzen, die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel, wobei die Grammatik nicht vergessen wird, der Umgang mit Texten und Medien, sowie die Ausbildung interkultureller Kompetenzen, wie sie beispielhaft im Rpl beschrieben werden, gehören neben anderen Aspekten zu einem modernen und zeitgemäßen DaF-Unterricht, ebenso wie die Reflexion über Sprache und über das eigene Lernen. Insofern handelt es sich keineswegs um den immer wieder gern zitierten alten Wein in neuen Schläuchen, denn durch die Verschiebung der Parameter vom lernzielorientierten zum kompetenzorientierten Unterricht und durch seine detaillierte Beschreibung der Anforderungen an die Schüler leistet der Rpl DaF wesentliche Unterstützung für die Unterrichtsentwicklung.

Der Rpl DaF kann und wird unter bestimmten Umständen, die im weiteren Verlauf konkretisiert werden, zur Qualitätsentwicklung und -sicherung des Unterrichts an den (Deutschen) Schulen im Ausland beitragen. Eine Reform des DaF-Unterrichts ist dringend geboten, dies haben Ergebnisse des Pädagogischen Qualitätsmanagements im Rahmen der so genannten Schulinspektionen erwiesen.

Konsequenzen für die weitere Arbeit an und mit dem Rpl

Die Bemühungen und Aktivitäten der Zentralstelle, den Rpl DaF seit seinem Erscheinen 2009 durch Begleitmaßnahmen zu unterstützen, können nur als sinnvoll und gewinnbringend bezeichnet werden. Auch wenn bei den betroffenen Lehrerinnen und Lehrern der Eindruck entstanden sein sollte, dass manche der bisher durchgeführten Veranstaltungen eher geringen, andere dagegen größeren Einfluss auf die Gestaltung des fremdsprachigen Deutschunterrichts gehabt haben, so muss verdeutlicht werden, dass die Einführung und Umsetzung eines neuen Curriculums oder Bildungsplanes stets langfristig zu sehen ist. Die Terminologie des neuen Rpl zog daher notwendigerweise auch Seminare nach sich, in denen der Klärungsbedarf, sowie die Kommentierung der Inhalte mehr oder weniger im Vordergrund stand, bevor man die Umsetzung im Unterricht in Folgeseminaren in den Fokus der entsprechenden Veranstaltungen setzen konnte. Wichtig war, dass ein Unterstützungssystem durch die Zentralstelle angeboten wurde, dass den Kollegien Hilfestellung bei der Erstellung schulinterner Arbeitspläne und bei der Unterrichtsgestaltung anbot. Wenn die Zentralstelle die bisherige Unterrichtspraxis (behutsam) geändert wissen will, müssen solche Impulse von ihr als fördernde Institution ausgehen. Dabei ist die Einhaltung einer Sukzession der Fördermaßnahmen jedoch von großer Bedeutung. Es kann nicht genügen, so genannte Kick-off-Seminare anzubieten und erst nach einer ein- oder mehrjährigen Pause entsprechende Folgeseminare anzubieten. Innovation bedarf ständiger Unterstützung und Begleitung. Von daher darf die zeitliche Begrenzung der institutionellen Förderung ebenfalls nicht zu knapp ausfallen. Wer der Ansicht ist, dass ein solcher Rahmenplan sich nach ein bis zwei oder vielleicht drei Jahren der intensiven Förderung in den Kollegien etabliert hat, muss eines Besseren belehrt werden. Die Erfahrungen bei der Einführung und Umsetzung der Hessischen Rahmenrichtlinien Neue Sprachen und der Junior und Senior High School Programme for German (10 and 20) in den kanadischen Provinzen Alberta und British Columbia, an denen ich mitwirken durfte, haben gezeigt, dass ein Zeitraum von acht bis zehn Jahren, in denen die Bildungspläne begleitet und unterstützt werden müssen, nicht zu gering angesetzt ist. Ähnliche Erfahrungsberichte sind aus anderen Ländern zu vernehmen, in denen ebenfalls neue Bildungspläne verabschiedet wurden. Hier ist eine

langfristige Planung und keine punktuelle erforderlich.

Es darf nicht unerwähnt bleiben, dass die Personaldecke in den Ministerien und Bildungsinstitutionen analog zu der der ZfA häufig sehr eng gestrickt ist. Dies war sowohl in Hessen als auch in den kanadischen Provinzen der Fall. Daher beauftragten die zuständigen Referenten externe Experten mit der Erstellung der entsprechenden Bildungspläne, die in einer Rahmenrichtlinien-Expertengruppe (Hessen) oder so genannten Curriculum-Comittees (Alberta/British Columbia) ihre Arbeit aufnahmen und nach der Er- oder Überarbeitung der Bildungspläne ebenfalls die dringend erforderlichen Handreichungen erstellten. Dass die Zentralstelle ebenfalls über ein solches Instrument verfügt, hat sie mit Erscheinen des Rpl DaF unter Beweis gestellt, der von Mitgliedern des Wissenschaftlichen Beirates der ZfA und von in der Praxis tätigen Kolleginnen und Kollegen erstellt wurde. Seit seinem Erscheinungsdatum ist überdeutlich geworden, dass die Revision oder Fortschreibung des Rpl schon angesichts der Tatsache, dass wesentliche Aspekte eines modernen Fremdsprachenunterrichts zu knapp ausgefallen sind oder gar nicht erwähnt werden, dringend notwendig ist. Auch die bisher durchgeführten Seminare haben deutlich gezeigt, dass die erwähnten Handreichungen für die Arbeit mit dem Rpl und konkrete Beispiele für eine entsprechende Unterrichtsgestaltung ebenfalls von den Fachschaften benötigt werden. Hier ist sicherlich Handlungsbedarf.

Um gewährleisten zu können, dass die schulische Praxis bei der Erstellung solcher Hilfsinstrumente entsprechend Einfluss nehmen kann, empfiehlt sich die Beteiligung erfahrener Unterrichtsexperten an der Erstellung:

> *Dazu bedarf es nicht nur systematischer, sondern auch situierter Lernprozesse, die in der Regel erst in der Schule selbst, eben in der Unterrichtspraxis, möglich sind* (Dressler, a. a. O.).

Im Rahmen einer anzustrebenden Wechselwirkung von Theorie und Praxis können diese erfahrenen Kollegen, die in den von der Bundesrepublik geförderten (Deutschen) Schulen mit Sicherheit zu finden sind, nicht nur zur Gestaltung der oben beschriebenen Dokumente, sondern auch zur Theoriebildung im Zusammenhang mit dem Rpl beitragen. Dies hat die Vergangenheit gezeigt. Kim Haataja hebt z. B. die Tradition des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) an den Deutschen Schulen im Ausland deutlich als Vorbild für die Weiterentwicklung des CLIL- Unterrichts hervor (Haataja, 2009, S. 7). Im weiteren Verlauf weist er ebenso auf die Weiterentwicklung des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts hin, die ebenfalls von einem Mitarbeiter der ZfA konzipiert und in die CLIL-Diskussion eingebracht wurde (Haataja, a. a. O., S. 11).

„Frau Doktor! Helfen Sie mir bei der Umsetzung des Rahmenplans!"

Erwähnenswert ist hier ebenfalls die Tatsache, dass es Josef Leisen, dem erfahrenen Praktiker und ehemaligen Auslandslehrer an der Deutschen Schule Valenica zu verdanken ist, dass der DFU sich inzwischen auf ein solides theoretisches Konzept stützen kann, das weltweit (nicht nur) in Zusammenhängen der Zentralstelle auf große Anerkennung stößt.

Diese Wechselwirkung kann von der ZfA ebenfalls durch eine stärkere Nutzung der Regionalen Lehrerfortbildung gefördert werden, indem Fortbildungsveranstaltungen zur Implementierung des Rpl und zur Erstellung und Erprobung der schulinternen Arbeitspläne weiterhin verstärkt angeboten werden. Nach wie vor

bin ich der Ansicht, dass wesentliche Impulse von der Unterrichtspraxis ausgehen müssen und Innovationen nicht nur im Top-down-Verfahren angeordnet werden können. Eine effektive Bildungsplanung bezieht die Kollegen im Sinne eines effektiven Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM) mit ein:

> *Sie konzentriert sich jedoch verstärkt auf den Bereich der Unterrichtsentwicklung, die dann die notwendigen Veränderungen in der Personal- und Organisationsentwicklung nach sich zieht. Der Deutschunterricht spielt keine unter- oder nachgeordnete Rolle im PQM, vielmehr muss die Effektivität aller Maßnahmen auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität ausgerichtet sein, die von den beteiligten Kolleginnen und Kollegen gewollt und nicht verordnet sein darf* (Wicke, 2010, S. 8).

Wichtig ist, dass die Kolleginnen und Kollegen der DaF- Fachschaften von der Arbeit mit dem Rahmenplan profitieren, denn *wenn Lehrkräfte zur Veränderung ihres Unterrichts motiviert werden sollen, müssen sie die Erfahrung machen können, dass es ihnen etwas nützt, sie müssen die Erwartung einer Verbesserung damit verbinden. Dafür müssen Lernumgebungen geschaffen werden, die vielfältige Gelegenheiten geben, eigene Erfahrungen in Erinnerung zu rufen sowie eigene Interessen und Probleme einzubringen, um auf diese Weise das kritische Überdenken der eigenen Position in die Wege zu leiten* (Höfer, Madelung, 2006, S. 59).

Im Sinne der Vernetzung des Wissens empfiehlt es sich, Inhalte und Ergebnisse der entsprechenden Regionalen Fortbildungveranstaltungen zur Umsetzung des Rpl DaF auszuwerten und in die weitere Arbeit einfließen zu lassen. Im Zeitalter der elektronischen Medien dürfte dies kein Problem sein.

Fazit

Mit der Publikation des Rpl DaF ist es der Zentralstelle und der KMK gelungen, den Fachschaften DaF an den Schulen ein richtungsweisendes und hilfreiches Instrument zur Reform des fremdsprachigen Deutschunterrichts zur Verfügung zu stellen. Der Rpl erfreut sich inzwischen nicht nur in der ZfA und in den von ihr betreuten Schulen großer Anerkennung, sondern auch im Goethe- Institut und anderen Institutionen, die im Bereich Deutsch-als-Fremdsprache tätig sind.

Die entsprechenden Fortbildungsveranstaltungen zur Umsetzung des Rpl in der schulischen Praxis bzw. zur Erstellung von schulinternen Arbeitsplänen haben wesentlich dazu beigetragen, diesem neuen Curriculum den ihm gebührenden Platz in der Arbeit der Schulen einzuräumen. Wie dieser Beitrag jedoch aufzeigt, kann es nicht genügen, ein solches Dokument zu publizieren, vielmehr muss dieses einer ständigen Revision unterzogen und fortgeschrieben werden, indem wesentliche Aspekte einer modernen und zeitgemäßen Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts eingearbeitet werden, die bisher nur angerissen und/oder ausgelassen wurden. Hilfestellung kann ein Gremium leisten, das aus Wissenschaftlern des Beirates der ZfA und aus erfahrenen Unterrichtspraktikern zusammengesetzt werden müsste.

Darüber hinaus bedarf die Implementierung eines solchen Bildungsdokumentes nicht nur punktueller, sondern sukzessiver Fortbildung anhand von aufeinander aufbauenden Seminaren über mehrere Jahre, um einen entsprechenden Kompetenzzuwachs aller Beteiligten in dieser Hinsicht erreichen zu können. ◂◂

Literatur

Brater, Michael/Freygarten, Sandra/Rahmann, Elke/Rainer, Marlies: Kunst als Handeln – Handeln als Kunst: Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können, Bertelsmann, Gütersloh, 2011.

Bräuer, Gerd/Keller, Martin/Winter, Felix: Portfolio macht Schule, Klett-Kallmeyer, Seelze, 2012.

Cummins, Jim: Language Support for Pupils from Families with Migration Backgrounds: Challenging Monolingual Instructional Assumptions, in: Benholz, Claudia/Kniffka, Gabriele/Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte, Waxmann-Verlag, Münster, 2010, S. 13–24.

Dressler, Bernhard: Wie Stricken ohne Wolle, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. Bildungswelten, Frankfurt, Donnerstag, Nr. 74, 28. März, 2013, S. 7

Europarat (Hrsg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt-Verlag, Straßbourg, 2001.

Fauser, Peter/Fintelmann, Klauss-Jürgen/Flitner, Andreas (Hrsg.): Lernen mit Kopf, Herz und Hand – Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule, Beltz,Weinheim, 1983.

Haataja, Kim: CLIL – Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang?" in: Haataja, Kim/Wicke, Rainer-E. (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch: Zweiklang im Einklang – Integriertes Sprachen- und Fachlernen (CLIL), München, 2009, S. 5–12.

Höfer, Christoph/Madelung, Petra: Lehren und Lernen für die Zukunft – Unterrichtsentwicklung in selbständigen Schulen, Bildungsverlag Eins, Troisdorf, 2006.

Hufeisen, Britta: Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem protoypischen Modell, in: Baur, Rupprecht S./Hufeisen, Britta: „Vieles ist sehr ähnlich", Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2011, S. 265–282.

Hunfeld, Hans: Fremdheit als Lernimpuls, Alpha Beta Verlag, Meran, 2004.

Kardorff, Ernst von: „Thematisches Bewusstsein" als Basis lebensweltlich-handlungsbezogenen Fremdsprachenunterrichts. Zu den soziokulturellen Grundlagen interkultureller Kommunikation,in: Gerighausen, Josef/Seel, Peter-C (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen, Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts, München, 1983, S. 136–185.

Koppensteiner, Jürgen: Literatur im DaF-Unterricht, öbv, Wien, 2001.

Krumm, Hans-Jürgen: Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen, in: Hufeisen, Britta/Lütjeharms, Madeline (Hrsg.): Gesamtsprachencurriculum-Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Narr-Verlag, Tübingen, 2005, S. 27–36.

Neuner, Gerhard: Gesamtsprachenkonzept, Mehrsprachigkeitsansatz und Tertiärsprachenlernen am Beispiel Westschweiz, in: Hufeisen, Britta/Lütjeharms, Madeline (Hrsg.): Gesamtsprachencurriculum- Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Narr-Verlag, Tübingen, 2005, S. 51–74.

Rottmann, Karin/Wicke, Rainer-E.: Musik und Kunst im DaF-Unterricht, Cornelsen-Verlag, Berlin, 2013.

Schröder, Christa/Wirth, Ingo: 99 Tipps: kompetenzorientiert unterrichten, Cornelsen-Verlag, Berlin, 2012.

Ünal, Cigdem D.: Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache – Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen, Hacetteppe Üniversitesi, Ankara, 2010.

Wicke, Rainer-E.: Aktiv und kreativ lernen – projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Hueber, Ismaning, 2005.

Wicke, Rainer-E.: Unterricht gestalten – Unterricht entwicken, in: ders. (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch, Deutschunterricht gestalten – Beispiele der Unterrichtstentwicklung, München, 2010.

Wicke, Rainer-E.: Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht – Genese und Entwicklung, iudicium-Verlag, München, 2012.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen, Eigendruck des Bundesverwaltungsamtes, Köln, 2009.

Koordinaten für die Unterrichtsentwicklung: Der „Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache“

Eike Thürmann

Als Textsorte sind curriculare Dokumente irgendwo zwischen fiktionalen Texten und Sachtexten zu verorten. In ihrer Fiktionalität sind sie als Utopie im doppelten Sinne zu verstehen, indem sie einerseits Wissen und Fähigkeiten entwerfen, die Lernende unterwegs und am Ende ihres Bildungswegs idealerweise erworben haben (sollten), andererseits enthalten sie den Entwurf einer anzustrebenden Wirklichkeit für Lehr- und Lernprozesse im Klassenzimmer. In ihrer Sachorientierung sind sie an die Inhalte, Methoden und Kompetenzen der jeweiligen Disziplin gebunden. Zugleich sind curriculare Dokumente immer auch grob datierbar und zeitbezogenen sozialen, kulturellen und pädagogischen Grundströmungen zuzuordnen. Letzteres gilt eindeutig auch für den „Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache“ (Rpl DaF) für das Auslandsschulwesen.

Der Rpl DaF als Brücke zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Funktion und Form des Rpl DaF stehen im Kontext einer für das deutsche Schulwesen neuen Kultur der Vergewisserung, also der Entwicklung von Bildungsstandards auf nationaler Ebene und der Überprüfung, ob und in welchem Umfang Lehr- und Lernprozesse zu den erwünschten Ergebnissen geführt haben und welche Konsequenzen daraus für die Unterrichtsentwicklung zu ziehen sind. Diese neue Philosophie der standard- kompetenz- und ergebnisorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung – dargelegt in dem sog. Klieme-Gutachten (Ministerium für Bildung und Forschung 2007) – grenzt sich gegen bisherige Lehrplanformate ab und sieht unterschiedliche Ebenen für die curriculare Steuerung vor, nämlich die nationale Ebene mit den abschlussbezogenen Bildungsstandards, die Ebene der Bundesländer mit Kernlehrplänen, die für einzelne Bildungsabschnitte Lernziele konkretisieren, sowie die Ebene der Konkretisierung von Themen und Lerninhalten in ihrer Abfolge für einzelne Jahrgangsstufen auf der Ebene der einzelnen Schule.

Es stellt sich allerdings die Frage, ob die neuen Strategien der curricularen Steuerung auf die Situation des Deutschunterrichts an Auslandsschulen anwendbar sind. Zu berücksichtigen sind

einerseits	andererseits
die internationale Konvergenz der Kompetenzbeschreibungen durch den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS, Europarat 2001)	die große Bandbreite von Organisationsformen (u. a. Beginn, Dauer, Lernzeiten der „Lehrgänge“, Formen der Differenzierung) an den unterschiedlichen Standorten weltweit
die Bildungsstandards der KMK für die 1. schulische Fremdsprache	die Unterschiede in den curricularen Verantwortlichkeiten und Prüfungssystemen
der Trend zu Vergleichsarbeiten, zentral organisierten Lernstandserhebungen und Zertifikats- (DSD) und Abschlussprüfungen	die Heterogenität in den sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen bei den Schülern (und bei den Lehrkräften)
der Qualitätsanspruch und damit Erfordernisse der standardorientierten und datengestützten Unterrichtsentwicklung	die unterschiedlichen Voraussetzungen und Motive der Schüler/innen, Deutsch zu lernen.

Ein Rahmenplan muss also einen Kompromiss herstellen zwischen den Anforderungen der Normierung in wesentlichen Dingen des Fremdsprachenunterrichts einerseits unter Bezugnahme auf Entwicklungen in Europa und in der Bundesrepublik, und den nationalen und regionalen Rahmenbedingungen andererseits. Dieser Kompromiss wird mit folgende Prinzipien angestrebt:

- *Beschränkung auf das Notwendig(st)e:* d. h. u. a. (a) keine Lehr-/Lernziele für einige Schüler/innen, sondern Verlässlichkeit in den Lernergebnissen für möglichst alle, (b) keine detaillierten Vorgaben zur Unter-

richtsmethodik, sondern nur Prinzipien der Unterrichtsgestaltung, (c) Wahl der mittleren Abstraktionshöhe in den Formulierungen fachlicher Anforderungen
- *Fokussierung auf Kompetenzen und Kompetenzbereiche:* d. h. (a) einheitliche „Syntax" für die Formulierung von Kompetenzerwartungen, (b) Zuordnung der Kompetenzen zu sechs Kompetenzbereichen und damit Zuweisung eines umfassenden Bildungsauftrags an den DaF-Unterricht bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Anforderungen von Zertifikatsprüfungen, speziell des DSD
- *Transparenz und Vergleichbarkeit in den Anforderungen:* d. h. (a) Orientierung an den Kategorien des GERS, (b) Orientierung an Niveaustufe B1 in den Bildungsstandards der Bundesrepublik (Sekretariat der KMK 2007) für nationale Äquivalente des Mittleren Schulabschlusses, (c) Stufung nach Bildungsabschnitten und nicht nach Jahrgangsstufen
- *Mehr Freiheit UND mehr Verantwortung bei der schuleigenen Umsetzung:* d. h. (a) bei der Planung und Durchführung von Unterricht und der Auswahl von Themen und Inhalten sowie der Festlegung ihrer Abfolge, (b) bei der Entwicklung schuleigener Arbeitspläne, (c) bei der Auswahl von Lehr- und Lernmaterialien.

Resultat ist ein im Vergleich zu früheren Lehrplanformaten eher kompaktes Dokument von kaum mehr als 50 Seiten, das redundanzarm ohne unterrichtsmethodische Vorschläge und Anregungen und ohne großes pädagogisches Pathos abgefasst wurde. Dieses eher anämische Format lässt erkennen, dass man mit dem Rpl DaF keinen Unterricht konkret planen kann, sondern dass man damit seine eigenen Unterrichtsplanungen und Unterrichtsergebnisse gegenlesen und kontrollieren kann.

Der Rpl DaF als Wegweiser für eine kompetenz- und handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung

Rainer Wicke beklagt in diesem Heft, dass sich die Koordinaten für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts u. a. wegen abstrakter Formulierungen und gewöhnungsbedürftiger Begrifflichkeit nur schwer erschließen und dass dabei wesentliche und bewährte Arbeitsweisen – z. B. Projektunterricht – keine Erwähnung finden. Auf den ersten Blick gesehen kann man ihm am Beispiel des folgenden Zitates wohl nur zustimmen:

> *Das bedeutet für die Planung von Unterrichtsvorhaben, dass (Teil-)Kompetenzen nicht einzeln und fachsystematisch geschult werden, sondern dass ausgehend von lebensweltlich und kommunikativ bedeutsamen Aufgabenstellungen komplexe, vielfältige und der jeweiligen Altersgruppe angemessene Lerngelegenheiten geschaffen werden, die mehrere Kompetenzbereiche … in ihrem funktionalen Zusammenspiel berücksichtigen.* (ZfA 2009: S. 8)

Bei genauerem Hinsehen ist damit gemeint, dass Übungen und Arbeitsweisen wie die folgende das Unterrichtsgeschehen nicht dominieren sollten.

Ergänzen Sie bitte die Modalverben

Wir _____ am Abend ins Kino gehen. (wollen). _____ du auch mitkommen? (möchten)

Ich _____ dir morgen leider nicht helfen. (können)

Ihr _____ nicht die ganze Nacht fernsehen. (dürfen)

Es ist sehr heiß hier. _____ ich das Fenster aufmachen? (sollen)

Meine Schwester _____ gut Gitarre spielen. (können)

Er _____ nach der Arbeit noch schnell einkaufen gehen. (müssen)

Wie lange _____ du in Ägypten bleiben? (wollen)

_____ sie am Samstag wieder arbeiten? (müssen)

(http://www.graf-gutfreund.at/daf/02grammatik/01verb/02besondere_verben/ue_besond_modalverben1.pdf)

Vielmehr legt der Rpl DaF nahe, die sprachpraktische Arbeit nicht als Selbstzweck bzw. zur Herstellung von Sprachwissen zu organisieren, sondern in den Dienst von sprachlicher Handlungsfähigkeit zu stellen. Das bedeutet u. a. für die Planung von Unterricht:

- Herstellung von thematisch-inhaltlichen Zusammenhängen über einen längeren Zeitraum (Orientierung an den Themen- und Erfahrungsfeldern des Rpl DaF S. 30, z. B. Lebensumfeld an einem konkreten Standort im deutschsprachigen Raum)
- Festlegung auf ein Ergebnis im Sinne einer Rahmenaufgabe, z. B. Erkundung der Lebensbedingungen im ländlichen und städtischen Raum in einem deutschsprachigen Land (z. B. Basel, Kilchberg) anhand von Materialien bzw. Informationen aus dem Internet und Erstellung eines Flyers, der für das Wohnen in der Stadt oder auf dem Land wirbt.
- Planung von Einzelschritten zur Bewältigung der Rahmenaufgabe und Festlegung auf Teilkompetenzen, die schwerpunktmäßig bearbeitet werden sollten, so z. B. für die Rahmenaufgabe (s. o.): „Umgang mit Texten und Medien" = Werbetexte, „Leseverstehen" = wichtige Aussagen und wesentliche Details aus kürzeren Sach- und Gebrauchstexten entnehmen, „Wortschatz" = thematische Erweiterung des Grundwortschatzes für das Feld Lebens-, Freizeit- und Arbeitsbedingungen, „Grammatik" = Formen und Strukturen des appellativen Sprechens und Schreibens, „Schreiben" = Texte nach vorgegebenen Modellen abwandeln, erweitern, selbst entwerfen).
- Umsetzung der Einzelschritte in anspruchsvolle und offen formulierte Lernaufgaben, die großen Suchraum für Lösungen lassen und zur kognitiven Erweiterung und Umstrukturierung von sprachlichen Konzepten Anlass geben (s. dazu Lernaufgabentypologie von Gerdsmeier/Köller, o. J.).

Im Rpl DaF geht es also bei den Rahmenaufgaben und den Aufgaben für die einzelnen Lernschritte im Wesentlichen um *multiple-performance tasks*, die sprachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten aus unterschiedlichen Bereichen (Hörverstehen, Gespräche führen, Texte schreiben etc.) funktional zusammenführen, existierendes Sprachkönnen durch sinnvolle Anwendung festigen und im Prozess der Aufgabenbewältigung weiter ausdifferenzieren. So gesehen hat der Rpl DaF in seiner grundlegenden „Philosophie" Eckpunkte des projektorientierten Arbeitens aufgegriffen, ohne dies explizit so zu erläutern.

Der Rpl DaF als Referenzrahmen für die Entwicklung schuleigener Arbeitspläne

In den letzten Jahren ist in vielen Bildungssystemen das dichte Netz einengender curricularer Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht (z. B. Festlegung, wann und wie die Zeitformen eingeführt werden, wann und wie die indirekte Rede zu behandeln ist) gelockert worden. Zugleich werden staatlicherseits bzw. seitens der Schulträger Anforderungen an die Schulen gestellt, schuleigene Arbeitspläne aufzustellen und damit die unterrichtliche Arbeit und ihre Zielsetzungen und Inhalte in transparenter Weise zu dokumentieren. Weitgehender Konsens herrscht im Übrigen auch in dem Punkt, dass die Arbeit an schuleigenen Arbeitsplänen ein wesentliches Merkmal von Schulqualität ist (s. Eva DaF[1]) und als kontinuierlicher Prozess

1 „Seit 2012 wird mit dem Ziel der Qualitätssicherung und -steigerung auch das Deutschprogramm an den DSD-Schulen anhand des Qualitätsrahmens „Eva DaF" systematisch evaluiert. „EvaDaF" ist ein differenziertes und standardisiertes Diagnose- und Beratungsinstrument, das die Betreuungsarbeit der Fachberater/Koordinatoren an den DSDSchulen unterstützt." 16. Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik 2011/2012, S. 26.

Komplexe Lehr- und Lernsituationen machen Spaß

der Evaluation und Fortschreibung unter Beteiligung möglichst aller Fachlehrkräfte zu verstehen ist.

Erhebungen und Abfragen seitens der ZFA haben jedoch gezeigt, dass existierende schuleigene Arbeitspläne in ihren Darstellungsformaten sehr stark voneinander abweichen, so dass Vergleiche erschwert werden und damit auch die Zusammenarbeit von Schulen in Netzwerken. Außerdem wurde festgestellt, dass häufig sehr wohl Bezüge zu Lehrwerken, seltener jedoch zum Rpl DaF in die Arbeitspläne aufgenommen werden. Wiederholte Versuche in regionalen Fortbildungsveranstaltungen, die Bezüge zwischen Rpl DaF und schuleigenen Arbeitsplänen zu stärken und sich auf ein Darstellungsformat zu einigen, haben zu einem Ergebnis geführt, das hier wenigsten kurz vorgestellt werden soll, s. Seite 263.

In der Praxis haben Schulen in digitaler Form die Kompetenzerwartungen des Rpl DaF hinter die Maske gelegt, so dass für die einzelnen Kompetenzbereiche (Pull-down Menus) per *drag-and-drop* Lernziele aus dem Rahmenplan in das Planungsraster eingetragen werden können. Gleichzeitig lässt sich in der abgespeicherten Version der Kompetenzerwartungen eintragen, wann und wie oft die Lernziele im Unterricht bearbeitet wurden. Mit dem Planungsraster für Unterrichtsvorhaben sollten nicht mehr als 70 % der Unterrichtszeit geplant werden. Der Rest kann für Einzelstunden in unterschiedlicher Funktion (z. B. wiederholende und festigende Übungen) eingesetzt werden. ◂◂

Literatur

Europarat (Hrsg.) (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München etc.: Langenscheidt.

Gerdsmeier, Gerhard, Charlotte Köller (o. J.). Lernaufgaben – Vielfalt und Typisierung. Anregungen zur Konstruktion von Lernaufgaben. Kassel: Universität Kassel. http://www.blk-luna.de/box_download.php?nr=219&sid=

Ministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. München: Wolters Kluwer.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hrsg.) (2009). Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen. Köln: ZfA.

Kontakt

http://www.flickr.com/photos/eetee2007/
https://sites.google.com/site/eikethuermann/

Thema der Unterrichtseinheit:

……

Themen- und Erfahrungsfeld:

……

Verbindung zu anderen Fächern/Lernbereichen:

……

Rahmenaufgabe:

……

……

……

……

Kompetenzschwerpunkte lt. „Rahmenplan DaF“		
Kompetenzbereiche	***GERS***	***Kompetenzerwartungen***
Wählen Sie ein Element aus.	_ _ _	
Wählen Sie ein Element aus.	_ _ _	
Wählen Sie ein Element aus.	_ _ _	

Ablaufskizze/Arbeitsschritte:

Bezug zu Lehrwerk, Arbeitsmaterialien, Medien:

Kompetenzüberprüfung – Leistungsfeststellung – Leistungsbewertung:

Die Umsetzung des Rahmenplans aus Krakauer Sicht

Der Versuch einer Retrospektive / Juli 2013

Krystyna Götz

Als im Jahr 2008 das neue Prüfungsformat des DSD II, das sich an den Standards des GeR orientiert, weltweit eingeführt worden ist, sorgte dies für große Aufregung an den 21 Krakauer DSD-Schulen. Eine Kopernikanische Wende in der Geschichte des DSD-Programms schimmerte am Horizont. Das war aber nur ein Vorbote des Rahmenplans DaF, der als ein curricularer Meilenstein im Jahr 2009 allen DSD-Schulen und deutschen Auslandsschulen als ein innovatives pädagogisches Instrumentarium offenbart worden ist.

Nun galt es, die fast 60 aufgeregten Krakauer DSD-Lehrer sanft, aber zügig in die Implementierung des kompetenzorientierten Rahmenplans einzubinden.

Kaum war der große internationale Workshop zur Implementierung des Rahmenplans DaF in Krakau im Mai 2010 zu Ende gegangen, fasste ich den schnellen Entschluss, eine sogenannte Krakauer „Expertenrunde" zur Entwicklung einer Vorlage für die Erstellung eines schulinternen Arbeitsplans ins Leben zu rufen. Vier deutsche und vier Krakauer erfahrene DSD-Lehrer (Nina Diehl – LPLK, Krystyna Götz – FSB, Waldemar Grzebień, Anna Kyzioł, Rolf Maier – Lplk, Iwona Majcher, Sabine-Maya Schlattner – FSB, Ewa Węgrzynowska) haben zwei Jahre lang intensiv an der Erarbeitung eines griffigen Beispielsatzes für einen schulinternen Arbeitsplan mitgewirkt. Auf diese Weise haben wir die anderen Kollegen ein wenig vorentlastet und konnten sehr effizient in dieser kleinen Arbeitsgruppe die Aufgabe in Angriff nehmen. Zu jeder Sitzung gab es eine Einladung mit Tagesordnung, viele Hausaufgaben und ein Protokoll. Der gesamte Vorgang ist in einem Ordner dokumentiert. Nach einem Jahr habe ich der ZfA einen umfangreichen Zwischenbericht zur Begutachtung vorgelegt.

Die 12 Sitzungen der „Krakauer Expertenrunde" kann man in fünf Arbeitsphasen gliedern:

Phase 1: Intensive Lektüre des Rahmenplans der ZfA

Bald hat sich die mittlere Abstraktionsebene des Textes als zu komplex erwiesen. Viele Passagen mussten sogar gemeinsam gelesen und entschlüsselt werden, um damit souverän zu hantieren.

Phase 2: Genaue Auseinandersetzung mit der aktuellen polnischen „Podstawa Programowa für den Fremdsprachenunterricht"

Als Erleichterung empfanden wir die Anlehnung des polnischen Bildungsdokuments an den GeR und die partielle Kompetenzorientierung des Fremdsprachenunterrichts.

Phase 3: Inhaltlicher und struktureller Vergleich der beiden Dokumente

Diese Phase war von intensiven Diskussionsprozessen begleitet. Hier wurde die Gewichtung der einzelnen Kompetenzen zum Teil hitzig erörtert. Diesen Debatten haben wir bewusst sehr viel Zeit eingeräumt. Schließlich musste am Ende ein gemeinsamer Nenner für einen handlichen DaF-Fahrplan gefunden werde.

Phase 4: Endgültige Gliederung des schulinternen Arbeitsplanes

Übersichtlich, hilfreich und sofort einsetzbar sollte unser Arbeitsplan sein, damit die Deutschkollegen mit der Umsetzung mühelos beginnen können. Natürlich haben wir uns mit dem Tool der ZfA und dem Thürmann-Tool im Vorfeld beschäftigt. Schlussendlich haben wir unsere eigene Gliederung erstellt. Unsere Vorlage besteht aus 7 Kapiteln: Unterrichtsmaterialien, Kommunikative Teilkompetenzen, interkulturelle Orientierung, Methodenkompetenz, Projektunterricht, Aktivierendes Lernumfeld, Alternatives Arbeitsplanraster.

Phase 5: Endredaktion der einzelnen Kapitel und des Vorworts
Einen großen Stellenwert räumen wir in unserem Arbeitsplan dem Projektunterricht ein, der im Rahmenplan der ZfA so prononciert nicht vorkommt. Die „Expertenrunde" erachtet den Projektunterricht als eine ideale Möglichkeit für die Realisierung von komplexen Lernaufgaben. Im Juni 2012 lag die Endfassung vor. Nun konnte diese Vorlage zum Teil auf dem Seminar in Prag, dem Regionalbeauftragten der ZfA und den DSD-Lehrern des Krakauer Modells vorgestellt werden.

Das 1. Lyzeum in Krakau hat bereits auf der Basis dieser Vorlage ihre schuleigene Variante in polnischer Sprache erstellt. Diese wurde auf die Schulwebsite gestellt, sodass auch interessierte Eltern den kompetenzorientierten Aufbau des Deutschunterrichts nachvollziehen können. Das Gebot der Transparenz ist hiermit eingelöst.

Nun stellt sich die berechtigte Frage, inwiefern der aktuelle, kompetenzorientierte schulinterne Arbeitsplan den Deutschunterricht an den Krakauer DSD-Lyzeen tatsächlich wesentlich verändert hat ? Haben die Schüler dadurch neue Begegnungsimpulse außerhalb und innerhalb der Schule geboten bekommen, um in der deutschen Sprache kommunizieren und handeln zu können? Wo können die Schüler den Umgang mit der deutschen Sprache im Schulalltag ausprobieren? Werden ihnen motivierende Gelegenheiten geboten, um sich mit der deutschen Lebenswirklichkeit, mit den Traditionen, mit dem Weltverständnis auseinanderzusetzen? Die Impulse müssen von den Lehrern kommen. Und wer motiviert die Lehrer? Ein noch so guter Arbeitsplan verändert noch nicht unbedingt die Lehr-und Lernkultur. Es gibt nur einen Weg: gemeinsam etwas Neues ausprobieren. Neu und hilfreich für den Kurswechsel im Fremdsprachenunterricht – so schien uns – ist der projektorientierte Unterricht: weg vom Lehrbuch, raus aus der Klasse oder noch besser raus aus der Schule, arbeiten im Team, produktorientiert, Präsentation vor einem Publikum.

Auf diese Reise wollten wir unsere Krakauer DSD-Lehrer mitnehmen und organisierten eine zweiteilige Fortbildungsreihe für 45 Gymnasiallehrer und 36 Lyzeallehrer.

Im Teil 1 des Lehrgangs am 5. und 7. März 2013 wurden ihnen vom Waldemar Grzebień die Prinzipien des Unterrichtsprojekts dargelegt (siehe anschließenden Beitrag).

Danach sollten nach vorgegebenen Prinzipien Unterrichtsprojekte angedacht werden. Dies konnte zum Teil gut gelingen, da einige Lehrer reiche Projekterfahrungen bereits gesammelt

Evaluation des Rahmenplans

haben, sei es mit Comenius, in der Schulbrücke, „Weiße Rose“ – zum Themenbereich Zivilcourage in Dresden, Goethe trifft Mickiewicz in Krakau oder anlässlich eines Schulaustausch. In den zwei Folgemonaten sollten in den Schulen im Deutschunterricht mit DSD-Profil Projekte durchgeführt werden. 15 Schulen haben erfolgreich an Projekten gearbeitet und diese für den 1. Projekttag in Krakau angemeldet. Am 28. Mai 2013 konnte der 1. Projekttag des Krakauer DSD-Modells in der Aula des VIII. Lyzeums stattfinden. Es war ein atemberaubender Projektmarathon, den meine Kollegin, Sabine-Maya Schlattner, innerhalb des übernächsten Beitrags eindrucksvoll schildert.

Alle Organisatoren der Lehrgangsreihe „Projekte im DSD-Unterricht“ (Diehl, Götz, Grzebień, Schlattner) sind der einhelligen Meinung, dass es im kommenden Jahr den 2. Projekttag geben muss. Unterrichtsprojekte sind nämlich das überzeugendste Vehikel für Innovation im Deutschunterricht.

Aus der Retrospektive nach vier Jahren seit dem Erscheinen des Rahmenplans „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen lässt sich für die Schulen des Krakauer DSD-Modells und darüber hinaus feststellen, dass fast alle Schulen einen schulinternen Arbeitsplan entwickelt haben.

Und was ist mit der Umsetzung desselben? Mit der Fortbildungsreihe zum Projektunterricht sind wir mittendrin.

Wie gerufen kommt uns die positive Einstellung der polnischen Bildungspolitik zur Hilfe, die sich unter anderem die Projektmethode als das innovative Instrumentarium auf ihre Fahnen geschrieben hat. Näheres dazu erfahren Sie aus dem nächsten, interessanten Beitrag vom Waldemar Grzebień, der uns als methodischer Berater für Deutsch an der Krakauer Schulbehörde und als erfahrener DSD-Lehrer bei allen Vorhaben zur Seite steht. ◂◂

Kontakt

Krystyna Götz
Fachschaftsberaterin in Krakau seit 2003
Al. Kasztanowa 47 B
PL 30-227 Kraków
Tel.: 0048 12 4251094
E- Mail: krystynagoetz@gmail.com

Vom Projekt zur Bürgergesellschaft

Projektmethode an polnischen Schulen gestern, heute, morgen *Waldemar Grzebień*

Die ersten Versuche, mit der Projektmethode zu arbeiten, gab es an polnischen Schulen bereits vor dem 2. Weltkrieg. Es waren aber vielmehr vereinzelte Lehrer, die damit experimentiert hatten. In der Volksrepublik Polen hat man damit nur punktuell an den Berufsschulen gearbeitet.

Erst nach der Wende wurden neue Methoden eingeführt, die auf den selbstständigen Wissenserwerb der Schüler und ihre Fähigkeit zur Zusammenarbeit in der Gruppe setzten. Einen besonderen Stellenwert bekam dabei die Projektarbeit. Im Jahre 2010 wurde die Nowa Podstawa Programowa (Neues Basiscurriculum) an den polnischen Schulen eingeführt. Sie setzte die Projektarbeit als eine obligatorische Methode für die Schüler der Gymnasien (Sekundarstufe I) voraus. Seit dieser Zeit wurden zahlreiche Lehrer fortgebildet. Als besonders verdient sind hier das Centrum Edukacji Obywatelskiej (Zentrum zur Entwicklung der Bürgergesellschaft Bürgerbildung) sowie Ośrodek Rozwoju Edukacji (Zentrales Bildungswerk) zu nennen.

Von dem hohen Stellenwert der Projektmethode zeugt auch die Tatsache, dass jeder Gymnasiast im Laufe der drei Jahre mindestens an einem Projekt mitarbeiten muss und eine Note bekommt, die auf dem Zeugnis erscheint.

In anderen Schultypen ist der Projektunterricht zwar nicht obligatorisch, aber er wird emp-

fohlen. Es muss jedoch betont werden, dass viele Lehrer und Schüler damit immer noch große Schwierigkeiten haben. Es fällt beiden Seiten schwer, die Rollen zu tauschen. Diese mentale Barriere zu überwinden, bereitet immer noch Probleme.

Es muss jedoch bemerkt werden, dass vor allem an den Grundschulen diese Methode immer beliebter wird, und die jüngeren Schüler eignen sich diese Methode leicht an.

Das polnische Bildungsministerium legt großen Wert darauf, die Projektarbeit an den Schulen zu unterstützen. Es werden nach wie vor Fortbildungen organisiert und die Behörden hoffen darauf, den Stil der Arbeit der polnischen Lehrer ändern zu können und die Schüler somit besser auf das Zusammenleben in einer Bürgergesellschaft vorzubereiten.

Die Schulen des Krakauer DSD-Modells sind inzwischen in der polnischen Bildungslandschaft zu wichtigen Trägern der Projektmethode geworden. Mit Projekten lassen sich nämlich komplexe Lernaufgaben wunderbar bewältigen. Wir haben deshalb in diesem Schuljahr aus aktuellem Anlass ein Fortbildungsexperiment gewagt.

Da für die Themenfindung des mündlichen Teils der DSD-II-Prüfung ein Projekt unerlässlich ist, wurden in diesem Schuljahr zwei Workshops organisiert, einer am 5. März für die Gymnasiallehrer und einer am 7. März für Lyzeallehrer. Die Workshops erfreuten sich großer Beliebtheit; teilgenommen haben fast alle Deutschlehrer im DSD-Profil in Krakau, es sind auch Deutschlehrer aus Kielce und Przemyśl hergekommen.

Ziel dieser Fortbildungsreihe war es, die Lehrer dazu zu ermutigen, ein Projekt mit ihren Schülern durchzuführen und sie mit nötigem Wissen und Kenntnissen auszustatten. Zunächst wurden die Arten und der Umfang der Projekte besprochen. Detailliert ist auf die einzelnen Phasen der Realisierung des Projekts eingegangen worden. Es wurden folgende Phasen unterschieden: Themenfindung, Planung und Recherche, Erarbeiten und Kontrolle, Präsentation und Evaluation. Große Aufmerksamkeit haben wir der veränderten Rolle des Lehrers bei der Projektarbeit gewidmet, da die polnischen Lehrer immer wieder damit Probleme haben.

Wir haben auch auf schwierige Momente bei der Projektarbeit hingewiesen, die immer auftreten können. Da muss der Lehrer eingreifen und die Arbeit wieder in Gang bringen. Wie die zu überwinden sind, darüber haben wir alle diskutiert und gemeinsam nach Lösungen gesucht.

Das Ergebnis der beiden Workshops kann sich sehen lassen: 15 DSD-Schulen haben Projekte durchgeführt, deren Ergebnisse am besagten 1. Projekttag am 28. Mai 2013 vor einem großen Publikum in der Aula des VIII. Lyzeums präsentiert worden sind. Für uns alle – Schüler wie Lehrer – war es ein großes methodisch-didaktisches und sprachliches Ereignis. Näheres zum Verlauf des 1. Projekttages, der von einer Krakauer Deutschlehrerin als eine pädagogische Revolution bezeichnet wurde, ist dem folgenden unterhaltsamen Beitrag der Kollegin Sabine-Maya Schlattner zu entnehmen. ◂◂

Kontakt

Waldemar Grzebień
Methodischer Berater für Deutsch beim Stadtamt zu Krakau und Krakauer DSD-Lehrer am II. Lyzeum seit 20 Jahren
ul. Wrony 52
PL 30-399 Kraków
E-Mail: waldkamm@interia.pl

Krakau präsentiert. Unser 1. Projekttag

Sabine-Maya Schlattner

Es ist der 28. Mai 2013, 9 Uhr morgens und schön langsam füllt sich die Aula des VIII. Lyzeums in Krakau – rund 150 Schüler und Lehrer aus Gymnasien und Lyzeen des Krakauer Modells versammeln sich, um einen gemeinsamen Projekttag zu gestalten. Manche Schüler und Lehrer kommen z. T. von weither: Przemysl (rund 500 km), Olkusz und Trzebinia (rund 50 km) sowie aus einem Umkreis von 20 km. Alles Schulen des Krakauer Modells.

Noch wuselt alles herum, die Technik steht noch nicht ganz, das Catering wird aufgefahren, der Klebestreifen, der die einzelnen Projekte an einer Anzeigetafel zusammenhalten soll, weigert sich, so dass nach und nach die Zettel durch den Raum schweben, das Plakat zu dem Projekttag führt ebenfalls ein Eigenleben – Improvisationstalent ist gefragt, und es zeigt sich wieder einmal: Egal wie genau im Vorfeld alles durchdacht und geplant ist, es kommt meistens anders. Doch nach und nach findet alles seinen Platz, auch die Schüler sitzen gespannt auf ihren Stühlen und warten auf die einzelnen Darbietungen.

Auf dem Programm stehen insgesamt 15 Projekte – fünf aus Lyzeen und 10 aus Gymnasien. Diesem Präsentationstag vorangegangen sind zwei Fortbildungen, eine für die Lyzeen und eine für die Gymnasien. Inhalt der Fortbildungen waren Projektarbeit im allgemeinen und die besondere Bedeutung dieser für die Wahl der Präsentationsthemen für die mündliche Prüfung (MK) des Deutschen Sprachdiploms. Daraufhin hatten die Lehrkräfte ca. zwei Monate Zeit um mit den Schülern ein Projekt zu entwickeln, das dann möglicherweise bei dem gemeinsamen Projekttag ausgewählt und vorgestellt werden konnte. Auch war die Idee die, dass Gymnasien und Lyzeen sich und ihre Arbeit gegenseitig kennenlernen. Aber auch hier haben wir gelernt, dass die Grundidee zwar gut ist, aber dass man das nicht für einen einzigen Tag planen sollte sondern splitten muss.

Die ganze anwesende Schüler- und Lehrerschaft ist dazu angehalten die Projekte zu bewerten – dazu gibt es ein Bewertungsblatt mit unterschiedlichen Kriterien – Inhalt (Struktur und Umfang), oder Medieneinsatz, Blickkontakt, Körpersprache, etc. Im Nachhinein zeigt sich, dass manche Projekte per se manche Kriterien nicht einhalten konnten: So war es bei einem im Vorfeld gedrehten Film schwierig den Blickkontakt zu bewerten, ebenso wenig hatte bei einem Theaterstück der Medieneinsatz Vorrang. Trotzdem zeigte die Auswertung dann doch eine recht gerechte Platzierung der einzelnen Projekte.

Nun geht es endlich los, mit der eingeplanten Verspätung. Es herrscht gebannte Stille in der Aula. Vorhang auf. Dargeboten werden unterschiedliche Themen z. T. sehr phantasievoll umgesetzt. Auch die Darbietungsformen sind unterschiedlich: Es gibt ein Theaterstück – Aschenputtel modern, mit einem Prinzen als Mafiaboss und recht gut choreografierten Tanzeinlagen; oder ein Quiz – Meine Schule: oder die „Lorelei" in unterschiedlichen Fassungen, z. T. getanzt, gesungen, rezitiert; oder einen historischen Umriss der letzten 25 Jahre nach dem Umbruch in Mitteleuropa als Power Point Präsentation; oder einen selbst gedrehten Film zum Thema „Einkaufen"; oder eine Power Point Präsentation mit dem Thema „Mit Comenius zum DSD II"; oder „Deutsche Schriftsteller" bei dem dann auch selbst geschriebene Gedichte ihren Eingang hatten, in Anlehnung an die großen Schriftsteller; oder ein groß angelegtes Projekt eines Krakauer Gymnasiums über Polen – dieses ist für die deutschen Austauschschüler gedacht, damit sie Polen kennenlernen; oder eine PPP zu dem Thema „Ethische Probleme im 20. Jahrhundert"; oder ein breitgefächertes Projekt, das über ein Jahr lang ging über die Gebrüder Grimm, etc.

Zwischendurch, auch bedingt durch die verschiedenen Bühnenumbauten, gibt es immer wieder eine Kaffeepause, für Süßes ist ebenfalls gesorgt, zu Mittag werden frisch belegte Brötchen geliefert, die Stimmung ist gut, aber nach dem Mittagessen macht sich doch eine gewisse Ermüdung breit, doch am Ende sind wir zwar alle etwas erschöpft, aktive Teilnehmer sowie Zuschauer, aber zufrieden und voller bunter Eindrücke, die wir mit nach Hause nehmen.

Trotz einiger technischer Tücken und mancher Verzögerung ist es ein gelungener Tag und – der erste seiner Art in Krakau bzw. des Krakauer Modells. Und wir werden ihn im nächsten Jahr wiederholen – aber nicht mehr als eintägige Marathonveranstaltung sondern, um auch den Projekten noch mehr gerecht zu werden und diese gebührend zu würdigen, ihn auf zwei Tage verteilen.

Auf den ersten drei Plätzen waren übrigens zwei Projekte der Gymnasien – der Film „Einkaufen macht Spaß“ und das Theaterstück „Aschenputtel“ sowie drittplatziert die PPP „Mit Comenius zum DSD II“.

Zu dem Organisationsteam gehörten: Nina Diehl (LPLK), Krystyna Götz (ADLK), Waldemar Grzebien (Fachleiter der polnischen Seite Krakau) und S. M. Schlattner (ADLK)

Kontakt

Sabine-Maya Schlattner
Fachschaftsberaterin in Krakau seit 2011
ul. Krowoderska 55/8
PL 31-141 Krakau/Kraków
Mobil (pl.): +48–728–934281
Mobil (dt.): +49–174–9215202
Mail: mo@mo-schlattner.com

Deutsch erLesen.
Bestellen Sie Ihr kostenloses Probeexemplar.
ONLINE SERVICE DEUTSCH www.sprachzeitungen.de
mp3 Audio-Dateien
• SPRACHZEITUNGEN •
www.sprachzeitungen.de
Telefon +49(0)421.369 03-76
info@sprachzeitungen.de

Begrüßung durch den Vorsitzenden zur 31. HV des VDLiA in Bamberg 2013

Karlheinz Wecht

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Gäste,

ich begrüße Sie alle ganz herzlich zur 31. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland hier in Bamberg. Wir freuen uns sehr, dass wir Ihnen heute einen musikalischen Auftakt bieten können. Schüler des E. T. A.-

Hoffmann-Gymnasiums Bamberg unter der Leitung von Frau Ellner werden uns mit dem Presto aus dem „Divertimento in D" von Mozart einstimmen auf interessante und erlebnisreiche Tage hier in dieser wunderschönen Stadt.

Vielen Dank an Sie, Frau Ellner, und natürlich auch an Ihre Schüler, dass Sie so kurz vor Schuljahresende noch die Zeit fanden, uns mit Ihrer Musik zu erfreuen. Dank auch an den Schulleiter des E. T. A.-Hoffmann-Gymnasiums, Herrn Oberstudiendirektor Wolfgang Schubert, der unserer Anfrage nach einer musikalischen Darbietung seiner Schule sofort aufgeschlossen war. Herr Schubert, ich freue mich sehr, dass Sie sich ebenfalls die Zeit genommen haben, hier zu sein. Wir werden die Bamberger Schüler noch einmal nach den Grußworten mit dem „Tango" von Igor Strawinsky hören.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Gäste, es war mir eine besondere Freude, als der Geschäftsführer des Instituts für Auslandsbeziehungen (ifa), Ronald Grätz, mir zusagte, heute die Festrede zu halten. Herr Grätz, fühlen Sie sich besonders herzlich in unserer Runde begrüßt und willkommen.

Als der Schriftsteller und ehemalige Schüler der DS Nairobi Ilija Trojanow uns bei der Hauptversammlung in Stralsund vor 6 Jahren die Festrede hielt, sagte er zwei Sätze, die mir im Gedächtnis geblieben sind:

„Da, wo sich die Deutsche Schulen dem Land und dem Kontinent, in dem sie sich befinden, öffnen, wo sie das Ghetto verlassen und eine kulturelle Dynamik ermöglichen, die vom Fluss zu Zusammenflüssen führt, da sind sie großartig.

Doch dort, wo sie nur Deutschland importieren und unter die Schüler verteilen wie einst Lufthansa alljährlich seinen Weihnachtsstollen, da sind sie so wirkungsarm wie ein altes Schulbuch, das man nie wieder aufschlagen wird."

Ich bin überzeugt, dass man heute an keiner deutschen Auslandsschule mehr – im übertragenen Sinn – die alten Schulbücher verwendet.

Die deutschen Auslandsschulen sind heute Edelsteine unserer Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Sie sind ein enormer Schatz und eine überaus wertvolle Hilfe bei der Sympathiewerbung für unser Land. Weltweit bringen sie jungen Menschen aus allen Kulturkreisen unsere Werte näher und sorgen damit für nachhaltig gute, internationale Beziehungen.

Mehr denn je kennzeichnet die deutsche schulische Arbeit im Ausland richtungsweisende pädagogische Entwicklungen, eine hohe Qualität der Bildung und eine identitätsstiftende Schulkultur aus. In vielen Bereichen sind die Auslandsschulen der innerdeutschen Schulentwicklung voraus. Das pädagogische Qualitätsmanagement, die Bund-Länder-Inspektionen

oder das Fortbildungsprogramm sind beispielhaft. Vom eigenen Verwaltungsleiter träumt in Deutschland vermutlich jeder Schulleiter und von den fast grenzenlosen Gestaltungsmöglichkeiten an einer Auslandsschule sowieso.

Es wird also Zeit, auch im Inland von Auslandsschulen zu lernen. Unter diesem Motto soll unsere diesjährige Hauptversammlung gute Beispiele für die Arbeit an den Auslandschulen liefern. Wir erhoffen uns, dass dies nicht nur bei den Vorträgen geschieht, sondern auch Anlass für viele Gespräche sein wird. An dieser Stelle möchte ich auch die Gäste, die keine Mitglieder unseres Verbandes sind, herzlich willkommen heißen und sie ermuntern, mit Hilfe der anwesenden aktiven und ehemaligen Auslandslehrer und -lehrerinnen die Welt der Auslandschulen zu erkunden.

Zurzeit spüren viele Industrienationen die Folgen der Wirtschaftskrise an den Arbeitsmärkten. Es sind vor allem die jungen Menschen, die es trifft, wenn Unternehmen keine neuen Arbeitsplätze mehr schaffen und frei werdende Stellen nicht wieder besetzen. Allein in Europa suchen heute offiziell fast 6 Millionen junge Menschen unter 25 Jahren nach Beschäftigung. Griechenland und Spanien haben inzwischen eine Jugendarbeitslosenquote von 60 Prozent. Es ist eine Ironie der Geschichte, dass die lange international geschmähte Duale Ausbildung nach deutschem Muster zum Exportschlager avanciert. Inzwischen ist sie sogar zum Flaggschiff des deutschen Bildungssystems geworden und schafft weltweit Perspektiven gegen Jugendarbeitslosigkeit.

Erst kürzlich hat der amerikanische Präsident Obama das deutsche Duale Ausbildungssystem vor Millionen von Fernsehzuschauern gelobt.

An nicht wenigen deutschen Auslandschulen nutzt man seit vielen Jahren und sehr erfolgreich diese Kombination von Theorie und Praxis für eine qualifizierte Berufsausbildung. In diesem Zusammenhang freue ich mich sehr, dass wir den Kollegen Franz Buchty für einen Vortrag morgen früh gewinnen konnten. Kollege Buchty war Direktor des Berufsbildungszentrums der DS Quito und ist zurzeit für die Einführung der Formación Dual (der Dualen Ausbildung) in Ecuador als zuständiger Assessor des Ministers tätig. Auch an Sie, Herr Buchty, ein herzliches Willkommen.

In den zurückliegenden Wochen und Monaten hat ein besonderes Thema die Auslandschulwelt in Atem gehalten. Sozusagen im letzten Augenblick beschlossen der Bundestag und nun auch der Bundesrat ein Auslandsschulgesetz. Damit wird zum ersten Mal in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland das Auslandsschulwesen, zumindest was die Förderung der anerkannten Deutschen Auslandsschulen, betrifft auf eine längst überfällige, gesetzliche Grundlage gestellt.

Karlheinz Wecht eröffnet die 31. Hauptversammlung

Ein großer Teil der Schulen erhält mit diesem Gesetz verlässliche finanzielle Fördermittel, was die Planungssicherheit und damit auch die Bindung an Deutschland gewährleistet. Für diesen Schritt sind das Auswärtige Amt für die Vorbereitung und der Gesetzgeber für den Beschluss zu loben.

Leider enthält das Gesetz aber keine klaren Aussagen zum Status der Lehrkräfte. Auch weiterhin werden die vermittelten Kolleginnen und Kollegen keinen innerdeutschen Arbeitgeber haben. Die Eckpunkte der Verordnungen zu dem Gesetz wurden mit den Bundesländern ausgehandelt und sind zurzeit noch nicht öffentlich zugänglich. Von diesen Verordnungen wird es abhängen, ob sich die Situation der

Die Teilnehmer bei der Begrüßungsrede

Lehrkräfte verbessert oder auf dem bisherigen Stand bleibt. Am kommenden Freitag werden uns die Leiter der Schulabteilung des Auswärtigen Amtes, der Zentralstelle für den Auslandsschuldienst und des BLASchA über den aktuellen Stand informieren.

Doch zuvor werden wir uns morgen mit dem Motto unserer Hauptversammlung beschäftigen: Beginnen werden wir mit einem Bereich, der auch heute noch wenig in Tagungen zum Auslandsschulwesen Berücksichtigung findet. An vielen Auslandsschulen ist die Kindergartenarbeit inzwischen zu einem existenziellen Zweig der Schulentwicklung geworden. Über die großartige Arbeit an den Kindergärten gewinnen viele Schulen mit Hilfe eines qualifizierten Fremdsprachenfrüherwerbs auch Schüler für die Zweige mit deutschem Abschluss, was Voraussetzung für die finanzielle Förderung der Auslandsschulen ist. Viele Schulen haben deshalb zielstrebig in das Personal und die Infrastruktur ihrer Kindergärten investiert. Wie heute pädagogisch an den Kindergärten gearbeitet wird und wie der Fremdsprachenfrühwerb Eingang in die Kindergartenarbeit gefunden hat, wird uns Frau Widlock vom Goetheinstitut München und Dr. Wicke, ehemals ZfA, erklären.

Anschließend werden zwei ehemalige Schüler der Deutschen Auslandsschulen in Brasilien über die Eindrücke ihrer Schulzeit berichten und über die Qualität ihrer Vorbereitung auf ein Studium in Deutschland eingehen.

Der Donnerstagnachmittag steht wieder für Fortbildungsveranstaltungen zur Verfügung. Neben dem Zertifizierungsseminar der ZfA für Sprachdiplombewerter bieten wir einen Theater-Workshop zur Körpersprache an sowie eine Präsentation in die Laboreinrichtungen der Firma Waldner zum Thema Sicherheit im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. Auf die schon seit vielen Jahren bestehende gute Zusammenarbeit mit der Deutschen Welle können wir auch bei dieser Hauptversammlung zurückgreifen. Mitarbeiter der Deutschen Welle bieten ein Medienseminar zum DaF Unterricht an.

Anschließend an den Seminarnachmittag bieten wir wie üblich einen Stadtrundgang an. Die traditionelle Begrüßung der Teilnehmer unserer Hauptversammlung durch die gastgebende Stadt Bamberg wird dieses Mal allerdings erst morgen früh hier im Hotel stattfinden.

Als launigen Abschluss wird morgen Abend um 21 Uhr Herr Prof. Glück von der hiesigen Universität einen Vortrag über die Geschichte Deutsch als Fremdsprache halten.

Einen interessanten Beitrag erwarten wir am Freitag vor der Podiumsdiskussion zu aktuellen Themen im Auslandsschulwesen. In einer Studie haben die beiden Erziehungswissenschaftlerinnen, Frau Prof. Dr. Genkova und Frau Prof. Dr. Mägdefrau die Bedingungen für ein Gelingen des Auslandsschuleinsatzes deutscher Lehrkräfte untersucht. Im Rahmen des Forschungsprojektes „Lehrkräfte im Auslandsschulwesen – Analyse interkultureller beruflicher Erfahrungen und Herausforderungen“ wurden 438 Kolleginnen und Kollegenbefragt und ihre Antworten wissenschaftlich ausgewertet. Wir sind sehr gespannt auf die ersten Befunde dieser Studie, die uns Frau Dr. Mägdefrau präsentieren wird.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Gäste, ich wünsche Ihnen und uns eine interessante und angenehme Woche hier im Weltkulturerbe Bamberg und freue mich jetzt schon auf unsere Gespräche, Diskussionen und Unternehmungen. ◂◂

Grußwort der AGAL/GEW

Harald Binder

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,
meine sehr geehrten Damen und Herren,

besten Dank für die freundliche Begrüßung sowie für die Einladung und die Gelegenheit als Vertreter der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft ein Grußwort an Sie zu richten! Im Namen und Auftrag des Hauptvorstands der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft darf ich Ihnen die Grüße der AGAL, der Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer, zur 31. Hauptversammlung des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland in der altehrwürdigen Stadt Bamberg überbringen. Besonders grüßen übrigens lässt ausdrücklich der Vorsitzende der AGAL Franz Dwertmann; er muss leider in diesen Tagen ins Krankenhaus einrücken.

Die vergangenen ereignisreichen Monate haben wieder einmal gezeigt, dass wir gemeinsam – nicht nur GEW und VdLIA, sondern auch der Weltverband deutscher Auslandsschulen – einiges bewegen können. Diese Gemeinsamkeit wird auch dadurch sichtbar, dass wir uns gegenseitig zu unseren Tagungen einladen und dann auch mitarbeiten. Wir haben gemeinsam viel erreicht. In den Zeiten der begrenzten Finanzierbarkeit besteht dies allerdings oft nur darin, das Schlimmste verhütet zu haben.

Im Falle des jüngst verabschiedeten Auslandsschulgesetzes mussten wir schmerzlich zur Kenntnis nehmen, dass eine unserer Hauptforderungen – die Einrichtung eines paritätisch besetzten beratenden Gremiums – leider nicht erfüllt wurde. Im Gegensatz zum demokratischen Prozedere bei der Entstehung des Gesetzes bleibt dieses selbst im Kern Lichtjahre entfernt von einer partnerschaftlichen Beteiligung der unmittelbar Betroffenen. Diese würden wir uns vor allem auch wünschen, wenn es um die ungelösten Fragen zum Status des Lehrpersonals geht. Dabei geht es auch um Details (in denen sich bekanntlich der Teufel versteckt), wie der folgende Fall zeigt:

Ein Kollege musste feststellen, nachdem er seinen Verlängerungsvertrag zurückbekam, dass irgendwo auf dem Dienstweg in dem von allen Beteiligten vor Ort bereits unterzeichneten Vertrag die Vertragsdauer von drei Jahren handschriftlich in ein Jahr geändert worden war – von wem war ebenso unklar wie warum. Die Kenner der Materie unter Ihnen wird dies nicht wirklich überraschen. Aber hier zeigt sich wieder einmal, was für haarsträubende Situationen das derzeitige Dreiecksverhältnis – von manchen als „unsittlich" apostrophiert – zu generieren vermag. In diesen Fragen bin ich mir einer großen Einigkeit mit Ihnen allen sicher.

Ebenso im Falle der minimalistischen Regelungen zur Beteiligung des Personals. Das demokratische Miteinander liegt an vielen Schulen im Argen – gelegentlich auch im Ausland. Wenn nun der BLASchA auf eine entsprechende Forderung der GEW hin durch eine neue Präambel zu den Regelungen für den Lehrerbeirat schlicht auf die grundsätzliche Gültigkeit deutscher Standards verweist, anstatt sich der Mühe zu unterziehen, die bestehende Empfehlung zu überarbeiten (wofür er eine praktikable Vorlage erhalten hat), dann überfordert er alle Beteiligten. (Ich betone dies mit Absicht hier im Hinblick auf die Kolleginnen und Kollegen unter Ihnen, die derzeit an Auslandsschulen tätig sind: grundsätzlich sollen in dieser Frage innerdeutsche Standards gelten – an den Auslandsschulen!) Aber vor Ort dürfte kaum jemand die Zeit und Fachkenntnis aufbringen, um ein dem jeweiligen Standort angepasstes „Personalvertretungsgesetz" zu basteln. Einmal ganz abgesehen davon, dass diese in Deutschland geltenden „Mitwirkungsrechte an den Schulen" im Innenverhältnis zwischen Lehrkräften und Zentralstelle keine Gültigkeit haben. – Auch hier darf ich sicher von einer grundsätzlichen Einigkeit mit Ihnen ausgehen. Der WDA müsste sich jetzt nicht unbedingt mit eingeschlossen fühlen.

Ebenso im Falle eines Antrags der AGAL an den jüngst abgeschlossenen 27. Gewerkschaftstag der GEW in Düsseldorf. Es ging um den Beitrag des Auslandsschulwesens zur Behebung des Fachkräftemangels in Deutschland. Die diesbezüglichen Zumutungen an das Auslandsschulwesen bezeichnet der Antrag als bildungsfernen Utilitarismus, also als bildungsferne Nütz-

Harald Binder entrichtet das Grußwort der GEW

lichkeitserwägungen. Wir fordern dagegen, „dass die Förderung der 140 Auslandsschulen und der 870 Sprachdiplomschulen vor allem mit den Schwerpunkten interkulturelle Begegnung und Friedensförderung verknüpft wird". Dem prognostizierten Fachkräftemangel in Deutschland sollte zunächst durch langfristige erhebliche Bildungsinvestitionen im eigenen Land begegnet werden. Hierzu gehört auch, die prekären Arbeitsverhältnisse gut ausgebildeter Hochschulabsolventen in sozialversicherungspflichtige Arbeitsplätze mit angemessener Bezahlung umzuwandeln. – Der Gewerkschaftstag wählte übrigens eine Frau zur neuen Vorsitzenden der GEW; es ist dies Marlis Tepe aus Schleswig-Holstein. Ferner bekannte sich der Gewerkschaftstag zur Inklusion als einem pädagogischen Grundprinzip: dieses Thema wird uns möglicherweise in naher Zukunft gleichfalls beschäftigen.

Nicht als Beitrag zur Behebung des Fachkräftemangels versteht sich wohl die jüngste Initiative von Peter Gauweiler, in dessen Bundesland wir hier tagen. Vielleicht hat er mit seiner Anregung, mehr berufsbildende Zweige in das Auslandsschulwesen zu implantieren, tatsächlich ein Thema aufgerissen, das wunderschön zum Motto dieser Tagung – „Von Auslandsschulen lernen" – passt, wobei wohl nach wie vor unklar wird, ob daraus, aus dem Vorschlag Gauweilers, mehr wird als eine Pressemeldung. Ich freue mich darauf, dazu auf dieser Tagung einiges zu hören, wie ich dem Programm entnehmen konnte.

Ich will es mir verkneifen, auf weitere aktuelle Fragen und Gemeinsamkeiten unserer Organisationen einzugehen – die gibt es in Hülle und Fülle. Lassen Sie mich stattdessen Sie zur Wahl des Tagungsorts ausdrücklich beglückwünschen, und zwar nicht nur der zahlreichen Bierbrauereien wegen. Auch nicht wegen des Kontrasts zu dem eher rustikalen Rahmen für unsere in zweijährigem Turnus durchgeführten Tagungen für Rückkehrerinnen und Interessierte. – In diesem Zusammenhang darf daran erinnert werden, dass Kaiser Heinrich II. Bamberg als Mittelpunkt seines Reiches betrachtete. Und mit dem Bamberger Reiter, bei dem es sich nach einer der plausibelsten Theorien um den später gleichfalls heilig gesprochenen Stephan I., König von Ungarn, handelt, mit dem Bamberger Reiter also eröffnet sich eine Perspektive nach Mittelosteuropa. Derart eingenordet muss diese Tagung ein Erfolg werden. – Das Motto der nächsten AGAL-Tagung für Rückkehrerinnen und Interessierte lautet vermutlich „Leiden unter Leitung", was Sie durchaus reziprok auffassen dürfen: Einerseits gibt es diejenigen an Auslandsschulen, die sich mehr schlecht als recht vorbereitet einer Leitungsaufgabe gegenübersehen und darunter leiden, auf der anderen Seite finden wir solche, die unter dieser Leitung als Passivobjekte zu leiden haben. – Dass dies auf dieser Tagung keinesfalls eintreten möge, wünsche ich Ihnen selbstverständlich auch.

Lieber Karheinz Wecht, ich erinnere mich an einen Diskussionsbeitrag von Ihnen während des WDA-Symposiums in Berlin, der mir außerordentlich gefallen hat: Sie meinten sinngemäß, die Schulvorstände würden allenfalls den Rahmen zur Verfügung stellen. Was in diesem Rahmen jedoch passiere, bei dem darin entstehenden Kunstwerk handle es sich um Erziehungskunst, die allein von den beteiligten Lehrern abhänge. – Auch in diesem Sinne kann man von den Auslandsschulen lernen.

Ich wünsche dieser Tagung und Ihnen allen viel Erfolg! ◂◂

Grußwort des Deutschen Philologenverbandes

Christian Wendt

Sehr geehrter Herr Wecht, verehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen!

Als Mitglied des Bundesvorstandes des Deutschen Philologenverbandes wie auch als Mitglied unseres Verbandes bedanke ich mich für die Einladung und überbringe Grüße und gute Wünsche des Bundesvorstandes und des Vorsitzenden Heinz-Peter Meidinger zum Ablauf und zum Ergebnis der diesjährigen Hauptversammlung.

Nach wie vor ist die Interessenvertretung unserer relativ kleinen Gruppierung von großer Bedeutung, wie es auch die Entwicklung in der jüngeren Vergangenheit bei der Entschlussfassung für ein Gesetz für die Deutschen Auslandsschulen gezeigt hat. Qualität und Leistung der Deutschen Auslandsschulen mit ihren Abschlüssen, ihren Sprachdiplomen und internationalen Prüfungen erfreuen sich großer Wertschätzung und finden uneingeschränkte Anerkennung.

„Die Erfolgsgeschichte der Deutschen Auslandsschulen ist weltweit einzigartig. Zudem sind sie gleichzeitig Botschafter für unser Bildungssystem, da die deutschen Qualitätsmaßstäbe für Schulen auch für die Deutschen Auslandsschulen gelten" (so Ties Rabe als Präsident der Kultusministerkonferenz).

Erforderlich war und ist aber eine weitere Absicherung, die durch das vorgesehene Gesetz gegeben ist. Daher ist diese Entscheidung grundsätzlich positiv zu bewerten und wird von den betroffenen Schulen, insbesondere von den Schulverwaltungen und ihren Vorständen sehr begrüßt. Bedauerlich aber bleibt, dass bei der Planung und Vorbereitung des Entwurfs die Expertise der Interessenvertretung der Auslandslehrkräfte nicht beteiligt wurde. So ist neben den klaren Regeln der finanziellen Förderung für die betroffenen Auslandsschulen eine spürbare Verbesserung der Situation der Auslandsschullehrer in Bezug auf ihre Vermittlung, ihre finanzielle Absicherung wie auch ihren Rechtsstatus erforderlich. Nach wie vor besteht bei vielen jungen Lehrerinnen und Lehrern der Wunsch, eine gewisse Zeit ihres Berufslebens im Ausland an einer für sie passenden Schule zu verbringen. Hier gilt es, auch eine weitere Verbesserung für den Status der Bundesprogrammlehrkräfte zu erreichen. Aber es darf nicht sein, dass mittelalte und mit langjähriger Berufserfahrung ausgestattete Kolleginnen und Kollegen auf Grund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen von einer Bewerbung Abstand nehmen müssen, da die am Heimatstandort verbleibenden Verpflichtungen und erforderlichen Regelungen eine spürbare Belastung ergeben können. Sind es doch diese Kolleginnen und Kollegen, die für das besondere Konzept unserer Auslandsschulen erforderlich und wertvoll sind und mit ihrer Erfahrung dann vor Ort wesentlich zum Erfolg der Schulen beitragen.

Christian Wendt spricht zu den Teilnehmern der 31. HV

Der Deutsche Philologenverband teilt die kritische Haltung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland und unterstützt die vorgebrachten Eckpunkte.

Hierzu gehören u. a.:

- Die Verbesserung bei Vermittlung, Rechtsstellung und zuverlässiger Absicherung der Auslandslehrkräfte,
- die Veränderung des Vertragsstatus durch einen innerdeutschen Arbeitgeber,
- die Angleichung der generellen Rahmenbedingungen an vergleichbare Bundesbedienstete,

- die Vermeidung von Engpässen bei der Planung und Freistellung in den jeweiligen Bundesländern.
- Für die beteiligten und betroffenen Schulen ist eine Flexibilisierung der vorgesehenen Mindest-Durchschnittszahl der Abschlüsse während eines Förderzeitraumes von drei Jahren vorzusehen.

Der Deutsche Philologenverband schätzt anerkennend die Tätigkeit der Kolleginnen und Kollegen an den Deutschen Auslandsschulen und unterstützt den VdLiA auch weiterhin in seiner Zielsetzung. Als ein kleines Zeichen der Verbundenheit ist auch der Auslandskunze, das Jahrbuch der Auslandsschulen, zu sehen, das nunmehr im 43. Jahrgang erscheint und vom Philologenverband herausgegeben wird. In diesem Zusammenhang darf ich auf den freundlichen Beitrag unseres Schriftleiters Stephan Schneider in Heft 2 vom Mai 2013 zum Thema Auslands-Kunze hinweisen und im Namen der Redaktion die anwesenden Kolleginnen und Kollegen an Auslandsschulen höflich bitten, im Rahmen ihrer Möglichkeiten die Datenerhebung an ihren jeweiligen Schulen zu unterstützen.

Für den Verlauf der diesjährigen Tagung hier in Bamberg wünsche ich uns allen einen guten Verlauf, interessante Beiträge und Gespräche, neue Kontakte oder die Fortsetzung guter bestehender Freundschaften und Verbindungen, wie sie in besonders ausgeprägter Form in den Auslandsschulkollegien zu finden sind.

Möge auch diese Hauptversammlung uns den angestrebten Zielen näher bringen und in nachhaltiger Form den erfolgreichen Fortbestand unserer Deutschen Schulen im Ausland sichern helfen!

Vielen Dank. ◂◂

Anmerkung der Redaktion

In einem persönlichen Gespräch unterstrich Herr Wendt, dass der jährlich erscheinende Auslandskunze zwangsläufig nur so aktuell und fehlerfrei sein könne, wie es das von den jeweiligen Auslandsschulen übermittelte Datenmaterial ist. An dieser Stelle also unsere gemeinsame und herzliche Bitte an alle Schulverwaltungen und andere betroffene Stellen im Ausland: Senden Sie an an die Redaktion des Auslandskunze stets Ihre auf den neuesten Stand gebrachte Personaldaten. Aber auch alle ADLK und BPLK – gleich ob Mitglied im VDLiA oder nicht – mögen bei der Datenpflege mithelfen und sofort auf etwaige Fehler hinweisen.

Festvortrag: Wegbeschreibung Auslandsschule

Ronald Grätz

Sehr geehrter Herr Wecht, liebe Kolleginnen und Kollegen, meine sehr geehrten Damen und Herren,

ich habe mich sehr über die Einladung gefreut, den Festvortrag bei der 31. Hauptversammlung des Verbands der Deutschen Lehrer im Ausland hier und heute in Bamberg halten zu dürfen. Vielen Dank für das Vertrauen mit Ihnen heute Nachmittag einige Gedanken teilen zu dürfen.

Vielleicht haben Sie an mich gedacht, weil ich bis vor wenigen Jahren fast ohne Unterbrechung mit dem deutschen Auslandsschulwesen unmittelbar in Kontakt war, und auch heute noch im Rahmen der Arbeit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen bin.

Wegbeschreibung Auslandsschule

Der Titel ist – unschwer zu erkennen – doppeldeutig. Er beschreibt den Weg, den ich in verschiedenen Funktionen mit vier Deutschen Schulen im Ausland gegangen bin – und er fragt nach dem Quo Vadis der Auslandsschulen. Das zu beschreiben wäre als Außenstehender vermessen – aber Ihnen einen Blick von außen zu vermitteln im Hinblick auf das Tagungsmotto „Von Auslandsschule lernen" – das will ich durchaus versuchen.

Ich will diese Einschätzungen am Ende in einigen Thesen formulieren, die sich in meinem Arbeitszusammenhang am Institut für Auslandsbeziehungen im Kontext der deutschen Außenkultur- und -bildungspolitik herauskristallisiert haben. Mir erscheint das reizvoller als an dieser Stelle über den allgemeinen Vorteil von Bildung und Schulen im Besonderen oder Fragen des neuen Auslandsschulgesetzes zu sprechen.

Ich will meine Überlegungen wie folgt aufbauen:

1. Eigene Erfahrungen in drei Funktionen:

a. als Schüler des DAS Colégio Humboldt in São Paulo
b. als Lehrer und Deutsch Fachleiter an Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, dem Colégio Imperatriz Leopoldina und dem Colégio Benjamin Constant in São Paulo
c. als Vater einer Tochter an der Deutschen Schule Lissabon

Meine Leitfragen:

- Welche Bedeutung hatte dieses Umfeld und haben die gemachten Erfahrung für mich?
- Welche Wertewelt lernte ich hier kennen?
- Wovon habe ich wie profitiert?

2. Deutsche Auslandsschulen im Kontext der AKBP (Deutsche Schulen im Ausland – von außen betrachtet)

- Vorstellung des ifa und Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen den DSA und ifa
- Herausforderungen der Außenkultur- und -bildungspolitik und die Bedeutung der Deutschen Auslandsschulen darin
- Thesen zur Zukunft, die heraus resultieren, wobei es mir um die offenen Fragen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik geht

Teil 1

Ich beginne mit meinem Werdegang: 1958 als Sohn deutscher Eltern, die 1955 aus Wirtschaftsgründen nach Brasilien ausgewandert waren, in São Paulo geboren und bin ich in den Kindergarten und einen Teil der Grundschule am Colégio Humboldt – damals im Stadtteil Santo Amaro – in São Paulo gegangen. Wer die Schule kennt, weiß, dass sie unter den zwei deutschen Auslandsschulen sowie unter den zahlreichen weiteren Schulen mit (teils verstärktem) Deutschunterricht (es waren einmal 8) in der Stadt berechtigter Weise den Ruf genoss, die „deutscheste" unter den Schulen zu sein, d. h. der Anteil der deutschen Muttersprachler war damals hier am höchsten und Deutsche Kultur und Tradition wurde hier besonders gepflegt. Wie hoch er war, vermag ich nicht zu sagen – aber über 50 % sicherlich. Das ist heute – und das gilt wohl weltweit – natürlich nicht mehr so.

Ronald Grätz hält seine Festrede

Ich habe also vom Kindergarten bis in die Grundschule in einer deutschen Umgebung gelebt (incl. Deutscher Club, deutsche Restaurants, deutsche Buchhandlung, deutsche Kirche). Für mich besonders prägend waren aber nicht Feste, Rituale und Dekorationen – so berechtigt sie vielleicht sind, sondern Lehrerinnen und Lehrer und natürlich die Mitschüler. Ich kann die zwei wichtigsten Personen in meinem Grundschulschülerdasein noch malen, d. h. die mir sehr ans Herz gewachsene Brasilianerin Estefania, die mich alphabetisiert hat, ebenso gut erinnern wie die Deutschlehrerin Frau Dötz, die ich nach vielen Jahren versucht habe in Achern ausfindig zu machen, leider ohne Erfolg. Nach über 30 Jahren bin ich an meine alte Schule zurück gegangen, um meine Grund-

schullehrerin wieder zu treffen. Ich weiß nicht, ob sie sich tatsächlich an mich erinnerte, aber es war ein für mich berührendes Treffen voll Glück und Heimat.

Prägend waren nicht der Unterricht und das Lernen, sondern neben den Menschen die bikulturelle Atmosphäre, die Brücke zwischen den Kulturen, die die Schule bildete, und über die ich gehen durfte. Mir war früh bewusst, dass es um das Zusammen zweier Kulturen ging. Im Klassenraum war das kein Problem – aber zu Hause. Das „sprich Deutsch!" mag die Sorge meiner Eltern gewesen sein, dass ich Ihre Identität nicht relativ getreu nachbilde, für mich bedeutete es meine Regeln aufzustellen, um diesen

Die Zuhörer verfolgen die Rede von Ronald Grätz

„Kampf der Kulturen" für mich friedlich zu leben. Die Lösung hieß: Zu Hause und mit meinen Eltern Deutsch – alles andere war Portugiesisch. Mein bester Freund hieß Roberto und war Brasilianer. Mit ihm sprach ich nicht nur Portugiesisch, mit ihm war ich auch Brasilianer. Ich bin nach wie vor beides – nicht nur nach den Pässen. Wenn ich in São Paulo aus dem Flugzeug steige, ändere ich unbewusst die Sprachmelodie und die Körpersprache – und auch in Teilen das Denken und Fühlen. Dann bin ich Brasilianer.

Mich hat – und daran ist auch die Deutsche Schule, d. h. sind die Menschen in ihr mit verantwortlich – die Neugier auf Kulturen und Menschen, auf das Unbekannte und Fremde geprägt und mein privates wie berufliches Leben bis heute nachhaltig beeinflusst. Ich bin bis heute ein Wanderer zwischen Kulturen – ohne geographische Heimat, aber im Unterwegs als sicherem Ort glücklich. Meine Heimat ist, wo ich bin und wo meine Familie ist.

Am letzten Samstag hatte meine Tochter ein Handballturnier. Am Spielfeldrand stand ein Vater eines anderen Mädchens aus – wie sich dann herausstellte – Eritrea. Er zog mich an und ich habe ihn über sein Leben und Eritrea ausgefragt. Der Tag war gerettet.

Ich hoffe, Sie finden es nicht albern, wenn ich auf das „Ich weiß, dass ich nichts weiß" und die Sokratische Haltung des Die-Welt-Befragens rekurriere, aber genau das ist es, was mich geprägt hat – das Interesse am Anderen. Das zu vermitteln zeichnet gute Schule aus – ganz generell.

Der frühe Tod meines Vaters führte mich (aus meiner damaligen Perspektive leider) nach Deutschland, wo mich eine nicht sehr leichte Zeit als Schüler erwartete, denn zumindest in Hanau, einer nicht ganz zu Unrecht recht unbekannt gebliebenen Stadt in der Nähe von Frankfurt/M., konnte man mit jemandem aus Brasilien, obwohl des Deutschen mächtig, nicht sehr viel anfangen und Sprüche wie „mit der Brotkruste aus dem Urwald gelockt" und Affengeräusche waren noch die charmantesten Empfänge. Zumindest lehrte es zu genau wissen, zu welchem Denken ich nicht gehöre und mit immer interkultureller Aspekte bewusst zu sein. Insofern war die São Paulo–Prägung eine Vermittlung von Werten wie Toleranz, Dialogbereitschaft, Gleichheit, Neugier, Solidarität und Selbstreflexion.

Ich wäre nach dem Studium der Germanistik, katholischen Theologie und Philosophie in Tübingen und Frankfurt am Main gerne Lehrer am Heinrich-von-Gagern-Gymnasium in Frankfurt am Main geworden, aber selbst auf Listenplatz 3 in Hessen hatte man damals keine Chance auf eine Anstellung.

So kamen einige Jahre im Vertrieb und als Lektor des Campus Verlags – und weil das zu

wenig mit Menschen und mir zu tun hatte, habe ich mich anschließend bei IOM beworben und wurde als Deutsch Fachleiter an das Colégio Imperatriz Leopoldina in São Paulo geschickt.

An dieser, mit 1600 Schülern im brasilianischen Vergleich kleinen Schule, habe ich den seiner Zeit acht mehr oder weniger Deutsch-Muttersprachlern aus dem Norden der Stadt versucht, einen attraktiven Deutschunterricht zu bieten und die Schule insgesamt in ihrem Charakter als Schule mit verstärktem Deutschunterricht zu fördern. Bei meinem letztjährigen Besuch an der Schule, die mittlerweile stark gewachsen ist, kann man nach wie vor sehen, wie Bikulturalität vor allen Dingen im Grundschulbereich gefördert und erfolgreich gelebt wird.

Nach zwei Jahren an dieser Schule ergab sich über die ZfA – mein Dank gilt hier Herrn Lauer – schließlich die Möglichkeit, an einer anderen Schule mit verstärktem Deutschunterricht, dem Colégio Benjamin Constant als Deutsch Fachleiter und mit einer Anzahl von Fortbildungsaufträgen für das damalige IPBA, das Instituto Pedagógico Brasil Alemanha, tätig zu werden.

Nun kamen Methodik und Didaktik und Materialentwicklung hinzu. Ich entdeckte meine Passion für das Fach Deutsch als Fremdsprache, was mich noch viele Jahre begleiten sollte.

Nach zwei Jahren am Colégio Benjamin Constant führte mich mein Weg zum Goethe-Institut mit Stationen in Kairo, Barcelona, Moskau, München, Lissabon und schließlich 2008 als Generalsekretär an das Institut für Auslandsbeziehungen.

Am Goethe Institut habe ich als Lehrer im Bereich Deutsch als Fremdsprache und in der Lehrerfortbildung gearbeitet, schließlich mit einem Lehrauftrag für Methodik und Didaktik Deutsch als Fremdsprache an der Universität Barcelona und als Entwickler von Internetspielen zum Fremdsprachenlernen – vielleicht haben Sie mal von dem Spiel Odyssee gehört.

Der Bereich DaF fand am Institut in Moskau seinen Abschluss, da ich dann in Leitungsfunktionen zunächst im Bereich Kulturprogramme für die Region Osteuropa/Zentralasien und schließlich über den Posten als Vorstandsreferent in der Zentrale des Goethe-Instituts als Institutsleiter nach Portugal ging.

Vor 12 Jahren wurde meine Tochter in Barcelona – meine Frau ist Katalanin – geboren und ging, und hier kam nun die dritte Funktion, das Eltern-Sein an einer DSA hinzu, weil meine Tochter auf die deutsche Schule in Lissabon, zunächst in den Kindergarten und anschließend einen Teil der Grundschule ging. Und wenn mich nicht alles täuscht, dann ziehen auch sie eher andere Kulturen an – z. B. die kleine Eritreerin beim Handball.

Die Lissabonner Elternerfahrungen lassen sich schnell zusammenfassen – es war eine gute Schule mit guten und engagierten Lehrerinnen und Lehrern, einer angemessenen Lernumgebung und anregendem bikulturellem Schulleben.

Heute ist die Verbindung zum Auslandsschulwesen, und darüber bin ich sehr froh und empfinde es als Ehre, die Mitarbeit im Beirat Deutsch als Fremdsprache der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Das sind irgendwie auch meine Wurzeln.

Teil 2

Das leitet über zum zweiten Teil meines Vortrags, der Bedeutung des Auslandsschulwesens im Kontext der Auswärtigen Kultur- und -bildungspolitik, dem ifa als Kulturmittlerorganisation und den (auch gemeinsamen) Perspektiven. Es geht mir nun um eine kulturpolitische Betrachtung des Auslandsschulwesens aus Sicht einer Kulturmittlerorganisation, die sich nicht spezifisch mit Bildungsfragen beschäftigt, wohl aber mit Sprachpolitik im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und -bildungspolitik.

Ich erzähle Ihnen nichts Neues und will hierzu auch keine weiteren Ausführungen machen, dass Globalisierung uns alle betrifft, d. h. der Einfluss neuer Medien, neue soziale Netzwerke, die weltweite Mobilität, die Zunahme der Geschwindigkeit aller Prozesse unserer Lebens- und Arbeitswelt und weltumspannende Konfliktfelder wie Religion, Partizipation und Menschenrechte – also Wertediskussionen. Mit der Globalisierung bildete sich auch eine Lokalisierung, d. h. die Suche nach einem unmittelbaren Erfahrungsrahmen, die Rückbesinnung auf kulturelle Wurzeln und regionale Identitäten. In diesem Kontext arbeitet das Institut für Auslandsbeziehungen.

Erlauben Sie mir zunächst ein paar Worte zu dem Institut, dem ich die Freude habe vorzustehen:

Das ifa (Institut für Auslandsbeziehungen) engagiert sich weltweit für Kunstaustausch, den Dialog der Zivilgesellschaften und die Vermittlung außenkulturpolitischer Informationen. Es ist mit 96 Jahren die älteste deutsche Mittlerorganisation für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik und wird vom Auswärtigen Amt, dem Land Baden-Württemberg und der Landeshauptstadt Stuttgart gefördert.

Weltweit realisieren wir Dialogveranstaltungen mit internationalen und deutschen Journalisten und Experten, wir unterstützen Akteure der zivilen Konfliktbearbeitung weltweit durch das Programm zivik, fördern, unterstützen und entwickeln Projekte der deutschen Minderheiten in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten und dem Baltikum, vergeben Stipendien an Kuratoren, Restauratoren und Kulturmanager aus Transformationsländern im Rahmen der Rave-Stiftung im ifa und durch das Programm Cross-Culture-Praktika Aufenthalte in Deutschland an künftige Träger und Multiplikatoren der Zivilgesellschaft aus islamisch geprägten Ländern.

Das ifa konzipiert und organisiert weltweit Ausstellungen zeitgenössischer deutscher Kunst. Gegenwärtig zeigen wir rund 40 Ausstellungen von Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts aus Deutschland im Ausland: Bildende Kunst, Fotografie, Film, Architektur und Design mit bekannten Künstlerinnen und Künstlern wie Georg Baselitz, Rebecca Horn, Gerhard Richter, Sigmar Polke, Rosemarie Trockel u. a. (120 Ausstellungseröffnungen, 160 Veranstaltungen zur Kunst, Kunstbestand 25.000 Kunstwerke).

Wir organisieren und betreuen darüber hinaus den Deutschen Pavillon auf der Biennale in Venedig. Seit 1971 in Stuttgart und seit 1991 in Berlin zeigen die ifa-Galerien einen wichtigen Teil des internationalen Kunstgeschehens in Deutschland. Insgesamt wurden seit 1971 rund 400 Ausstellungen mit 2.000 Künstlerinnen und Künstlern gezeigt.

Als Kompetenzzentrum für Kultur und Außenpolitik fördert das ifa die wissenschaftliche und publizistische Begleitung der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Es unterhält die weltweit größte wissenschaftliche Spezialbibliothek zur AKBP mit über 430.000 Bänden, gibt die Quartalszeitschrift „KULTURAUSTAUSCH. Zeitschrift für internationale Perspektiven“ heraus, erstellt Studien und publiziert den Kulturreport „Fortschritt Europa“/ EUNIC-Jahrbuch“. Das ifa veranstaltet Konferenzen, Werkstattgespräche und Fachtagungen zu Themen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Der Online-Service des Instituts umfasst Datenbanken zu Künstlern, Künstlerfilmen und Biennalen sowie Nachrichten zur Cultural Diplomacy.

Im Rahmen unseres Forschungsprogramms arbeiten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu aktuellen Themen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. In drei- bis zwölfmonatigen Forschungsprojekten analysieren sie die aktuellen Erkenntnisse der Wissenschaft für die kulturpolitischen Akteure auf und formulieren Handlungsempfehlungen für künftige außenkulturpolitische Maßnahmen. Universitäten, Mittlerorganisationen, Medien- und Wirtschaftspartner kooperieren mit dem Forschungsprogramm bei der Betreuung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, der Organisation von Fachtagungen und der Veröffentlichung wissenschaftlicher Publikationen.

Lassen Sie mich beispielhaft nennen, mit welchen Themen sich das Forschungsprogramm des ifa in den letzten Jahren beschäftigt hat. Es waren u. a.:

- Digital Diplomacy/Digitale Diplomatie
- Der 1. Weltkrieg als Thema internationaler Geschichtspolitik
- Grundlagen der AKBP: Identität und Hybridität (2013)
- Auswärtige Bildungspolitik – internationale Zusammenarbeit
- Außenwissenschaftspolitik
- Der Beitrag von Kunst und Kultur in Transformationsländern Europäische Kulturpolitik in Krisenregionen
- Konzepte von Wirksamkeit. Forschungsdialog zwischen ziviler Konfliktbearbeitung und Auswärtiger Kulturarbeit
- AKBP in Staaten im Umbruch

- Kunstvermittlung im interkulturellen Bereich
- Die Wirksamkeit von Kunst
- Chancen und Herausforderungen sozialer Medien für den Auslandsrundfunk. Das Beispiel Iran.
- Medien und Konflikt
- Audioformate als Medium internationaler Kulturarbeit
- Die deutsch-brasilianischen Wissenschafts- und Kulturbeziehungen
- Europas Außenkulturbeziehungen
- Die EU als global handelnder außenkulturpolitischer Akteur
- Europa von außen
- Europa- Krise und Aufbruch
- Europäischer Film
- Europäische Auswärtige Kulturpolitik
- Migration und Integration im europäischen Vergleich
- Die deutsch-französischen Beziehungen
- Die deutsch-polnischen Beziehungen
- Die deutsch-russischen Kulturbeziehungen
- Kulturdialog nach dem Arabischen Frühling

Der Mittelmeerraum als Kultur- und Wissensraum. Beiträge der Kulturwissenschaften zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik im Mittelmeerraum

Sie sehen, das ifa hat ein breites Portfolio. Daraus ergeben sich was aus meiner Sicht folgende Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen ifa und den Auslandsschulen:

Seit ca. zwei Jahren kooperiert das ifa mit deutschen Auslandsschulen. Die gemeinsame Initiative von Joachim Lauer und mir geht auf die Beobachtung zurück, dass das deutsche Auslandsschulwesen nicht im Blickfeld der Kulturmittlerorganisationen liegt. Da das ifa thematisch interessante Ausstellungen für die Oberstufen der deutschen Auslandsschulen produziert, kam die Idee, für diesen Zweck und die Möglichkeiten an den Auslandsschulen Ausstellungen herzustellen. In Mittel- und Osteuropa wurde bereits die Ausstellung „Post-Oil City. Die Stadt nach dem Öl“ gezeigt. Wir entwickeln zurzeit Konzepte für weitere Ausstellungen, die für Sie vielleicht von Interesse sein könnten. Alle unsere Ausstellungen, die im Ausland gezeigt werden, haben auch einen Bildungsaspekt und es wäre wünschenswert, wenn zwischen Auslandsschulen und in der Regel den Goethe-Instituten vor Ort ein intensiver Kontakt gepflegt würde, um Ausstellungen des ifa, zu denen teilweise pädagogische Materialien vorliegen, als Unterrichtsthemen zu nutzen.

Ronald Grätz beantwortet Fragen der Zuhörer

Eine weitere Schnittfläche besteht im Bereich der Außenkultur- und -bildungspolitischen Grundlegung des Auslandsschulwesens. Das ifa betreibt, wie erläutert, ein Forschungsprogramm, in dessen Rahmen ein fester Bestandteil Fragen der Außenbildungspolitik und des Themas Sprachförderung sein sollte. Wir sollten gemeinsam versuchen unseren Partner, das Auswärtige Amt, davon zu überzeugen, Grundsatzfragen zur Außenbildungspolitik zu thematisieren.

Weiterhin finde ich es erstrebenswert, wenn an den deutschen Auslandsschulen die Zeitschrift Kulturaustausch des ifa ausliegen würde und biete hiermit an, dass, wenn der Versand über die ZfA, den WDA oder den Verband der deutschen Lehrer im Ausland organisiert und finanziert wird, jeder Deutschen Auslandsschule ein Freiabonnement der Zeitschrift zur Verfügung zu stellen.

Dies als einige Anregungen, die sich aus unserem unmittelbaren Arbeitskontext ergeben.

Ich komme zum Ende und möchte einige grundsätzliche Fragen zur Zukunft der Auswär-

tigen Kultur- und Bildungspolitik jeweils mit einer These auch mit Bezug zur Arbeit der Deutschen Schulen im Ausland zuspitzen.

Die Bedeutung neuer Medien

Digital Diplomacy heißen neue Konzeptionen, die versuchen, Erfahrungen aus den Umwälzungsprozessen in Nordafrika zu analysieren und in neue Konzepte der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik zu überführen. Diese Umwälzungsprozesse fanden und finden auch mit Hilfe neuer Medien statt bzw. hätten ohne diese zumindest auf diese Art und Weise nicht stattfinden können. Diskutiert wird, welche Konsequenzen diese Erfahrung für staatliches Handeln im Ausland hat.

Karlheinz Wecht bedankt sich bei Ronald Grätz

Erreichen wir noch unsere Zielgruppen? Sind wir genügend medienaffin, um zu verstehen, wie sich neue soziale Netzwerke tatsächlich auf gesellschaftliches Verhalten auswirken? Verfolgen wir die richtigen Kommunikationsstrategien und Kommunikationswege, um Eliten und Entscheidungsträger von morgen heute anzusprechen?

Wir müssen nicht alle twittern, simsen oder in Facebook ein Profil anlegen, um noch gesellschaftlich teilzuhaben. Aber wir müssen strategisch diese Instrumente des Web 2.0 einsetzen, um eine künftig erfolgreiche, d. h. nachhaltige Form der Vermittlung – und dazu gehören auch die Deutschen Schule im Ausland – und Zielgruppenansprache zu praktizieren. Ich erinnere mich noch an einen Satz aus einer Fortbildung zu computergestütztem Unterricht. Da hieß es: Der Computer wird nicht die Lehrer ersetzen, aber die Lehrer, die Computer benutzen, werden die ersetzen, die ihn nicht benutzen.

Meine These: wir müssen versuchen die neuen sozialen Lebenswelten zu verstehen und mitzuerleben. Wir wurden in ihnen nicht sozialisiert. Wir müssen als in Funktion und Verantwortung Stehende deshalb von der jungen Generation anders als unsere Elterngeneration von uns lernen, und diese Jugend intensiv in unsere strategischen Prozesse einbinden. Wir müssen der Generation Y genau zuhören – ihre Weltsicht ist sehr anders als die unsere.

Nationale Interessen versus europäische Integration

Die aktuelle Wirtschafts- und Finanzkrise Europas hat in allen Bereichen, auch im Kulturbereich, alte Bilder, Ressentiments, Stereotypen und längst verschüttet und beendet geglaubte Differenzen wieder zu Tage gebracht. Gemeinsam ist diesen Separierungstendenzen eine Renationalisierung (wieder Errichtung von Grenzen, Bestrebungen zum Austritt aus der EU oder dem Euro-Raum, Gründung antieuropäischer Parteien, Abbau der Demokratie, Aufkündigung von Grundsolidaritäten) die sicherlich damit zu tun hat, dass wir kein neues Narrativ, also keinen Begründungszusammenhang nach dem Europa als Friedensprojekt haben. Uns fehlt die Mission, uns fehlen europabegeisterte, tatkräftige Visionäre, die uns neu erklären, warum es dieses Europa geben sollte und was es mehr ist als Verwaltungshandeln. Es fehlen die neuen Delors›, Monets und Kohls? Sie werden in der Schule gebildet.

Die Europäische Union ist als Verwaltung geschaffen worden, so denkt sie, so handelt sie, so sind ihre Ergebnisse. Was uns fehlt in Europa sind Europäer und was uns fehlt, ist der Mehrwert eines Europas über die Reiseerleichterungen, den Fall von Grenzen und die gemeinsame Währung hinaus – so bewundernswert diese Errungenschaften sind. Bis das nicht der Fall ist, bis wir keine europäische Identität haben, wer-

den wir immer weiter Nationalinteressen wachsen sehen und immer weniger Integration erleben. Das Hoheitsprinzip der Länder in Kultur- und Bildungsfragen hat für die Europäische Union bisher Großteils verhindert, sie auch als Kultur-, Werte-, Geschichts- und Wissensprojekt zu sehen.

Meine These: Der Begriff der europäischen Integration ist vom Begriff des nationalen Interesses abgelöst worden. Wenn wir nicht schleunigst nicht nur die Krise endlich lösen, sondern uns nachdrücklich um den Sinn Europas kümmern, werden wir auf Dauer einen gigantischen Verwaltungsapparat mit einem minimalen Effekt für die Menschen produzieren. Die EU, unser Modell Europa, muss vom Menschen her gedacht werden, als Gemeinschaftsprojekt, als Leidenschaft für eine gemeinsame lebenswerte Zukunft. Europa muss seinen 500 Millionen Einwohnern Sicherheit geben und die Garantie individuellen Wohlergehens. Das braucht mehr als gute Verwaltung – es braucht Sinnstiftung. Hier liegt Ihre Aufgabe an Ihren Schulen in Europa.

Ein wichtiger Punkt ist die Frage nach der Zukunft des Nationalstaats heutiger Ausprägung und den Alternativen dazu. Robert Menasse beschreibt in seinem neuen Buch „Der europäische Landbote" eindrucksvoll, wie nationalstaatliches Denken eine europäische Integration verhindert. Wir müssen, davon bin ich überzeugt, von einem Europa der Nationen – verstanden nicht als Gemeinschaft von Staat, sondern als gemeinsamem Wissensraum, als Identitätsquelle, als Vielfalt der Region und Reichtum an Sprachräumen – ausgehen und werden nur so ein neues Narrativ finden, denn Europa wird dann nicht mehr als Bedrohung und Verlust von Autonomie gesehen, sondern als Bewahrer von Identität, Sprache und Kultur.

Kultur in neuen Zusammenhängen

Seit 40 Jahren gehen wir von dem sog. erweiterten Kulturbegriff aus, der alle Ausdrucksformen gesellschaftlichen Zusammenlebens unter Kultur fasst und als solche versteht, so auch Esskultur, Freizeitkultur, Religion, Sport und andere gesellschaftliche Bereiche mehr. Seit etwa 15 Jahren sprechen wir nicht mehr von der Außenkulturpolitik, sondern von der Außenkultur- und -bildungspolitik. Bildung meint hierbei den primären, sekundären und tertiären Bildungsbereich, also Schule, Erwachsenenbildung und Universität, mithin auch die Außenwissenschaftspolitik.

Kultur ist die Basis unseres Menschseins, sie ist ein Modus unseres Lebens, Wertekanon und Sinnstiftung, Identität und historische Verankerung. Sie hat als Boden, auf dem alles fußt mittelbar und unmittelbar zu tun mit Klimafragen, Konfliktprävention, Friedenssicherung, Wahrung der Menschenrechte und Entwicklungspolitik. Sie alle unterrichten auch und vielleicht sogar in erster Linie Kultur, die Art des Umgangs mit etwas, die Form der Rationalisierung, die Anerkennung von Ästhetik, Emotion, Transzendenz, das sich selbst in Beziehung setzen zur Gesellschaft und die Entwicklung eines eigenen Lebensentwurfs.

Meine These: Wir dürfen Kultur und Bildung nicht nur und auch nicht vorrangig als Ware sehen, nicht von Kultur einseitig als Creative Industries sprechen, nicht von Bildung nur als Ausbildung und Fachkräfteakquise, beides nicht als Instrument zur Erreichung politischer Ziele verstehen, sondern müssen immer und vorrangig ihren Eigenwert sehen und verstehen, akzeptieren und wertschätzen. Wir müssen uns auch im professionellen, im wirtschaftlichen und politischen – auch bildungspolitischen – Zusammenhang immer daran erinnern, welch unergründlicher Strom in der Musik von Johann Sebastian Bach fließt, wie ein Bild von Wassily Kandinsky die gesamte Sichtweise auf die Welt verändern kann und welche persönlichen Erkenntnisse manchmal in Romanen oder Gedichten für uns stecken. Aber auch die Magie von Einsteins Relativitätsformel, die Faszination einer Figur wie Kleopatra oder das Wunder der Zellteilung gehören hierhin.

Das Verhältnis von Innen- und Außenkulturpolitik

Diese beiden Bereiche sind nicht nur ministeriell voneinander unglücklich getrennt: im Staatsministerium für Kultur ressortiert die Innenkulturpolitik und die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik im Auswärtigen Amt. Das

Bundesverwaltungsamt mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ist eine nachgeordnete Behörde und die Kulturministerkonferenz aus wiederum 16 Ministerien gebildet. Es besteht oft ein profundes Konkurrenzverhältnis zwischen den Akteuren und viele ungeklärte oder unverständliche Zuständigkeiten hindern und verschleißen Ressourcen. Es ist dabei auch offensichtlich, dass eine Trennung zwischen Innen und Außen sich nicht nur inhaltlich und in der Zuständigkeit, sondern auch strategisch nicht mehr sinnvoll vertreten lässt.

Meine These: Innen und Außenkultur- und -bildungspolitik sind zwei Seiten einer Medaille, müssen zueinander inhaltlich wie strategisch in ein produktives Verhältnis gesetzt werden und das nicht nur zwischen den zuständigen Ministerien, sondern auch im Hinblick auf die Vielzahl der Akteure in Deutschland im weiteren Feld der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik inklusive der Städte und Gemeinden, der Länder und Regionen – Schulpartnerschaften nicht mitgerechnet. Wir wären effizienter, nachhaltiger, wirkungsvoller, würden wir hier auch nur für bessere Information, Transparenz, Kooperation und gemeinsames strategisches Handeln sorgen.

Und wenn wir mehr von Ihren Erfahrungen an Auslandsschulen und den Erfahrungen der Auslandsschulen als multikulturelle Orte im Hinblick auf Bildungspolitik und Kulturpolitik in Deutschland lernen würden, wäre das nicht verkehrt. Wir brauchen ein gemeinsames innen-, außenkultur- und -bildungspolitisches Wissensmanagement, d. h. neue Gefäße, Hearings, Runde Tische, Orte des Austauschs zwischen Akteuren aller Bereiche, auch der Wirtschaft, die sich sonst nicht begegnen.

Perspektiven der Außenkultur- und -bildungspolitik

Am 22. September sind Bundestagswahlen. Ich prognostiziere nicht, welche Parteien ab Herbst dieses Jahres die Bundesregierung bilden werden. Ich glaube aber, dass folgendes passieren wird:

- Es wird kein Kulturministerium geben, wie es immer wieder projektiert wird. Es bleibt bei der derzeitigen Konstellation mit den beschriebenen Problemen.
- Die Ökonomisierung und ökonomische Kategorien der Kultur- und -bildungspolitik werden zunehmen aufgrund der wirtschaftlichen Probleme, die Deutschland stärker als bisher treffen werden.
- Die Sparvorgaben der AKBP werden zunehmen (der falscheste Ort, denn hier wird das Deutschlandbild im Ausland und werden Vertrauen und Glaubwürdigkeit gebildet, hier ist in den Schulen oft der Primärkontakt zu Deutschland, von dem Wirtschaft und Gesellschaft profitieren, ja auf das sie fundamental angewiesen sind – was sind dagegen 14 Autobahnkilometer, denn so viel kostet die gesamte AKBP jährlich, wie Frank-Walter Steinmeier einmal errechnete).

Zum Abschluss: Ich bin davon überzeugt, dass der Kern jeder erfolgreichen, d. h. Frieden sichernden Politik die menschliche Begegnung ist, denn es ist eine Illusion, dass Diplomacy, auch Public Diplomacy, Cultural Diplomacy, Digital Diplomacy oder Science Diplomacy, d. h. der staatlich gelenkte Versuch, auf die Zivilgesellschaft eines anderen Landes mittels kultureller, medialer, wissenschaftlicher und Bildungsaktivitäten Einfluss auszuüben, anders funktionieren kann als durch persönliche Begegnung. Diese Begegnung findet oft zuerst an den Deutschen Auslandsschulen statt. So mühsam das sein mag – und wir reden hier von jahrzehntelangen Prozessen –, jede einzelne Biografie eines Menschen muss angeregt werden, um eventuell in seinem inneren Bild das Ansehen Deutschlands zu mehren und Verständnis und Verständigung zu ermöglichen. Das ist der zentrale Kern. Wir müssen im Ausland noch viel mehr als bisher koordiniert und strategisch abgestimmt arbeiten – und wir müssen sehr viele ausländische Gäste zu uns einladen. Das gilt seit jeher und vielleicht in besonderer Weise jetzt. Sie sind das zentrale Medium hierzu!

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit! ◂◂

Der AAA hat seine Arbeit aufgenommen

Diskussion über Anträge

Matthias Wolf gibt einen Hinweis

Die charmante Besetzung des Tagungsbüros

Wir werden zum festlichen Büffet erwartet

Zwei mit viel Erfahrung für feierliche Abende

Im „Großen Saal" herrscht Gedränge

Den Teilnehmern der HV geht es gut

Grußwort von Bürgermeister Werner Hipelius im Namen der Stadt Bamberg

Beate Widlok vom Goethe Institut hält einen Vortrag über Fremdsprachenfrüherwerb an den Kindergärten der deutschen Auslandsschulen (ihr Vortrag erscheint im kommenden Heft 4/2013)

Eine deutsche Schule in meinem Leben

Mayra Buschle und Daniel Endler

Mit Mayra und Daniel betraten zwei Alumni aus Rio die Bühne. Beide absolvierten als Kinder von Ex-Schülern ebenfalls die EAC und studieren z. Zt. in Deutschland. Anhand von unmittelbar eingängigen Folien erläuterten sie ihre Sicht z. B. über die Unterschiede zwischen dem Unterricht in Deutschland und in Rio und warum es einige ihrer Auslandslehrer in Rio einfacher oder schwerer hatten. Sie gaben Einblicke in ihren Werdegang und erläuterten ihre Gründe, ein Studium in Deutschland aufgenommen zu haben. Anschließend beantworteten sie eine Menge Fragen interessierter Zuhörer.

Daniel berichtet über seinen Werdegang

Mayra übernimmt ihren Teil des Vortrags

Die Zuhörer wollen „von Auslandsschulen lernen"

Exemplarischer Werdegang erfolgreicher Schüler/innen unserer Auslandsschulen

Eine Deutsche Schule in meinem Leben

Berichte von Daniel und Mayra

Folie 1

Kurz zu uns

Daniel Endler
2008 Abitur
DAAD Stipendium
VWL B.Sc. Mannheim
M.Sc. München
ERASMUS in Lissabon
Honours Master in Entrepreneurship, Technology und Management - CDTM

Umwelt und ihre Wirtschaftlichkeit
Keramik
Fechten

Mayra Buschle
Deutsch und Portugiesisch als Muttersprache
Grundschule in Freiburg,
Ab 2004: 5. Klasse, „Adaptacao": extra Portugiesisch-Unterricht
2009: Studiums- und Berufsreise nach Deutschland
2011: Abitur

1 Semester Maschinbau an der TU München
Jetzt: Wirtschaftsingenieurwesen an der TU Berlin

Folie 2

Wir sind in Brasilien

- Karneval
- Fußball
- Rio de Janeiro
- +200M Bevölkerung
- Starke Wirtschaft

- Große Ungleichheit
- Gute Bildung als Luxus
- Leben in Rio ist teuer
- Ausbildung auf Uni beschränkt

Folie 3

Die EAC - Deutsche Schule Rio de Janeiro

- Privat
- Tradition
- Exzellenz
- Bilingual
- Gemeinschaft
- Einzigartig als Begenungzschule
- 20 Schüler p/Klasse

Folie 4

Bilingualer Unterricht
2 Lehrer + 3 Sprachen + 1 Stoff = Erfolg!?

Ab der 10. Klasse: alle Fächer auf beiden Sprachen (Abitur und Conclusão)

Meistens geteilter Unterricht, da Schulsystem sehr anders

Manchmal: von zwei Lehrern gehalten, interaktiv auf Deutsch und Portugiesisch abwechselnd.

Schwierig zu realisieren oder gerade interessant?

Problem: die Lehrer konnten sich meistens kaum verständigen und es endet doch wieder in einen geteilten Unterricht.

Folie 5

Kulturschock

Was erwartet Deutsche Lehrer?
- Lautstärke
- Unpünktlichkeit
- Duzen x Siezen

>>Ihr arbeitet nicht!! Ihr tut nichts!<<

Deutsches Gymnasialniveau beibehalten?

Folie 6

Unterschiede des Schulsystems

Brasilien

Schulsystem schult mehr auf Lernausdauer und Auswendiglernen, Multiple-Choice Klausuren.

Am Bsp. Geschichte: es ist wichtig, alle Daten, Fakten und Namen zu wissen

Deutschland

Schulsystem erzieht zum selbständigen Weiterdenken und Anwenden des Gelernten

Geschichte auf Deutsch: viel umfangreicher, Daten und Namen machen nur 20% der Klausur aus, großer Wert auf kritisches Denken.

Folie 7

Die Gemeinschaft

Als Alumni
- Bringt ihre Kinder an die EAC
- Arbeitet an der EAC
- Hält Vorträge für professionelle Orientierung
- Kommt zu jedem Schulfest um Weißbier zu trinken und Würstchen zu essen

Als Schüler
- Arbeitet an sozialen Projekten
- Helfen in Umwelt Projekten
- Engagiert sich in der Schulpolitik
- Macht in Wettbewerbe mit
- Unternehmen auch viel mit den Lehrern - Außerhalb der Schule
- Hat man auch Geschwister an der Schule

EAC fördert: Gemeinschaft
soziales und umweltf. Bewusstsein
Freundschaft!

Folie 8

Folie 9

Folie 10

Folie 11

Folie 12

Was nehme ich zum Studium mit?

- Präsentieren, präsentieren, präsentieren
- Umgang mit Technik
- Verschiedene Sichtweisen über die Welt
- Schnell übersetzen und quer Denken lernen
- Offenheit und Akzeptanz

Folie 13

Warum nach Deutschland?

- Immer schon Europa Fan.
- Wie sieht Brasilien aus deutscher Sicht aus.
- Stipendium zur Überzeugung meiner Eltern.
- Abi als Chance ausnutzen.
- Gutes Ingenieurstudium.
- Vorreiter in Erneuerbare Energien.

Folie 14

Duale Ausbildung an Deutschen Auslandsschulen in Spanien und Lateinamerika

Franz Buchty

Verbandsmitglied Franz Buchty, pensioniert, im Dienste des ecuadorianischen Präsidenten aber wieder „reaktiviert", stellte das ehrgeizige Projekt des lateinamerikanischen Staates vor, das duale System binnen fünf Jahren in Ecuador einzuführen. In seinem Vortrag ging er einerseits auf die zu überwindenden Schwierigkeiten und andererseits auf die unübersehbaren Chancen bei Verwirklichung dieses Regierungsprogramms ein. ◂◂

Franz Buchty zur Verbreitung der Dualen Ausbildung in Lateinamerika

Franz Buchty berichtet vom Beginn des Projekts

Buchtys Projekt in Kurzform

Abb. 1

Abb. 2

Abb. 3

Abb. 4

Abb. 5

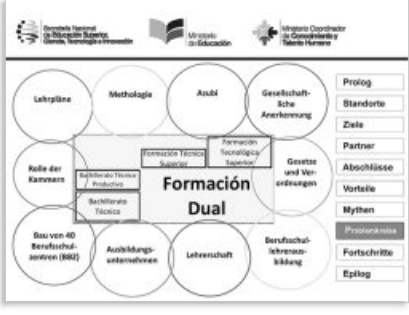


Abb. 6

Schriftlicher Nachtrag und Appell von Franz Buchty

1. Für die geplante Einrichtung eines staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) wünschen wir die Schaffung einer ADLK-Stelle, allerdings zu 100 % durch den ecuadorianischen Staat gegenfinanziert. Nur das dürfte attraktiv genug sein, um einen besonders geeigneten, erfahrenen, belastbaren und der spanischen Sprache mächtigen Seminarleiter zu finden.
2. Wir suchen gewerblich-technische Berufsschulen, die 13 ecuadorianische Juwelen „den letzten Schliff geben" (in Ecuador bewährte Berufsschullehrer sollen in Deutschland die hohe Kunst der besonderen Pädagogik, Didaktik und Methodik der dualen Berufsausbildung kennen lernen (pro Ausbildungsberuf ein Juwel).
3. BiBB und INAP (Bremen) sollen unser Modell der Einführung der Dualen Berufsausbildung, wenn möglich, wissenschaftlich mit Rat und Tat begleiten.
4. AA und Bundestagsabgeordnete sollen uns bei den in den Zeilen der Drucksache (vgl. Abb. 1) dargestellten Ausführungen immateriell mit einbeziehen.

Spruch des Heftes
(vgl. Vortrag von Franz Buchty auf der HV)

Wie lässt sich das Wort
„UNMÖGLICH"
aus deinem Wörterbuch entfernen?

Lösung:

Der Vorstand des VDLiA hat auch in Bamberg den Donnerstagnachmittag wieder für Fortbildungsveranstaltungen reserviert, die auch für Nichtmitglieder offen sind. Damit sollen die HV des VDLiA insbesondere auch für neue Kolleginnen und Kollegen am Tagungsort oder im Umland interessanter gemacht werden. 2011 und 2013 gab es jeweils ein ZfA-Zertifizierungsseminar und ein Medienseminar der Deutschen Welle zu Deutsch als Fremdsprache. 2013 gab es erstmalig auch eine Veranstaltung der Firma Waldner, Labor- und Schuleinrichtungen zum Thema „Sicherheit im naturwissenschaftlichen Fachunterricht".

Workshop der Fa. Waldner/Wangen
mit Axel Garbe und Nicole Funke

Im ZfA-Zertifizierungsseminar
mit Katharina Forth (ZfA)

Workshop zu Musik und Kunst
mit Raphaela Häuser (DW) und Rainer E. Wicke

SpielRaum – Ein Theater-Workshop zur Körpersprache mit Konstantin Mangos

Hans-Jürgen Peleikis

Sicherlich sind am Freitag und Sonnabend einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer der HV aufgefallen, die weniger gezeichnet waren von dem stundenlangen Sitzen und Diskutieren, das in der Regel mit Tagungen verbunden ist. Diese Personen hatten an der Fortbildungsveranstaltung „SpielRaum" teilgenommen. Ich war einer dieser glücklichen, lockeren Teilnehmer.

Hätte ich nicht vor einigen Jahren die Neugier und den Mut gehabt, an einer Wochenendfortbildung mit ähnlichem Ansatz in Hamburg und mit großem beruflichem und privatem Gewinn teilzunehmen und hätte der VdliA mit Dr. Thomas Lother nicht ein für alle Neuerungen sehr aufgeschlossenes Vorstandsmitglied, gäbe es diese Art von Fortbildung auf

der HV vielleicht gar nicht – und das wäre sehr schade.

Sowohl die Fortbildungsveranstaltung „Nonverbaler Fremdsprachenerwerb“ auf der HV 2011 in Potsdam als auch die diesjährige mit dem Titel „SpielRaum“ waren in allen Belangen sehr spannend, kurzweilig, entspannend, privat und beruflich bereichernd, lehrreich. Und sie brachten ganz viel Spaß, auch, weil man sich und andere Tagungsteilnehmer von einer ganz anderen Seite kennenlernte.

Bei beiden Veranstaltungen gelang es den sehr sympathischen, engagierten und kompetenten Kursleitern eine sehr gute Atmosphäre zu schaffen und aus allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern engagierte, motivierte, ja euphorische Mitmachakteure zu machen. Selbstredend kam auch der fachliche Aspekt nicht zu kurz, wie es sich für eine sehr gute Fortbildungsveranstaltung gehört. Alle haben viel darüber gelernt, wie eine Person durch Mimik und Gestik auf andere Personen wirkt und wie man durch genaue und geschulte Beobachtung viel über den Zustand anderer Personen erfahren kann – nicht unwichtige Belange im Schul-, aber auch Privatalltag.

Dr. Lother verlässt den Vorstand des VDLiA und ich hoffe, dass es auch auf der nächsten HV eine weitere Fortbildungsveranstaltung zu dieser Thematik und mit solch hochqualifizierten Leitern gibt. Ich bin dann bestimmt wieder dabei und rate dies auch vielen anderen Tagungsteilnehmern. Ich wünsche diesem noch viel zu wenig beachteten Tagungspunkt im Jahre 2015 viel mehr Aufmerksamkeit und Teilnehmer und hoffentlich wieder solch ausgezeichnete Inhalte und Kursleiter. ◂◂

Anmerkung

Die im obigen Text erwähnten Fortbildungsveranstaltungen lauteten genau:
2011: Nonverbaler Fremdsprachenerwerb. Szenisches Darstellen mit dem Wroclawskie Centrum Twórczosci Dziecka
2013: SpielRaum – Ein Theater-Workshop zur Körpersprache mit Konstantin Mangos

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfahren:
Auf der kommenden HV wird es wieder eine ähnliche Fortbildungsveranstaltung geben.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wandern ungeordnet im Raum umher und sollen auf Zuruf des Kursleiters spontan eine Szene darstellen. Hier hieß die Ansage „Bayern München“.

Impressionen von der 31. HV

Donnerstag

Tom Schulz steht hinter Klett

Herr Paus von der DKV
bei einer Beratung

Nicole Funke
berät am Stand
der Fa. Waldner

Annemarie Berger
an ihrem
literarischen Stand

Am Stand vom
Verlag CC Buchner

Ehepaar Buchty
im Gespräch mit
Manfred Egenhoff

Neue Schwerpunkte für die
Zeitschrift werden geplant

Freitag

Vorbereitungen

Uwe Loitsch zur Mietkostenproblematik im Ausland

Prof. Dr. Jutta Mägdefrau spricht über „Gelingensbedingungen des Auslandsschuleinsatzes“ (ihr Bericht erscheint in Heft 4/2013)

Anna Petersen plant ihren Bericht zur HV für die „Begegnungen“

Abendvortrag zur Geschichte von DaF

Prof. Dr. Glück bei seinem Vortrag

Das Podium (v. l. n. r.): Harald Binder (GEW), Thilo Klingebiel (WDA), Karlheinz Wecht (VDLiA), Joachim Lauer (Abteilungsleiter der ZfA), Hildegard Jacob (Vorsitzende des BLASchA), Dr. Thomas Schmitt (VLR I im AA)

Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden vor der Mitgliederversammlung am 26.7.2013

Karlheinz Wecht

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
ich begrüße Sie alle sehr herzlich, besonders auch diejenigen Mitglieder, die zum ersten Mal dabei sind, und eröffne hiermit die Mitgliederversammlung der 31. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland.

In der Amtsperiode von 2011 bis 2013 haben wir den Tod von 7 Mitgliedern zu betrauern.

Wir trauern um:
- Heribert Amberg DS Oruro, Bolivien (Eintritt 1956)
- Rainer Domisch, DS Helsinki, Finnland
- Gerhard Ehmann DS La Paz, Bolivien
- Herbert Lanninger, DS Istanbul, Türkei
- Herbert Reuter, Villa Ballester, Argentinien und DS Santiago de Chile
- Gerlinde Schultz DS Kairo und, DS Helsinki, Finnland (Eintritt 1957)
- Reinhard Wegener, DS Lissabon, Portugal

Verehrte Mitglieder,
in der zurückliegenden Wahlperiode des Vorstandes hat das Auslandsschulwesen erneut Fahrt aufgenommen. Man kann heute mit Fug und Recht von einem enormen Bedeutungszuwachs und einer historischen Weichenstellungen sprechen. Wer hätte vor zwei Jahren gedacht, dass wir heute ein Auslandsschulgesetz haben und dass sogar der Integrationsbeirat der Bundesregierung empfiehlt, Strategien zur besseren Ausschöpfung und Erweiterung des Potenzials an deutschen Auslandsschulen für den deutschen Bildungs- und Ausbildungsmarkt zu entwickeln.

Natürlich ist nicht alles Gold, was derzeit am Auslandsschulhorizont glänzt. Aber wir sollten auch ruhig einmal loben, was sich in positiver Weise entwickelt hat: die Offenheit in der Politik für die gute Sache der schulischen Bildung im Ausland, die Arbeit der Fachleute an der Formulierung des zurzeit Machbaren und auch die politisch Verantwortlichen, die die Entscheidungen gefördert haben.

Am Ende des letzten Jahres hat die Bundesregierung einen Aufwuchs der Aufwendungen für Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK) und Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK)" um jeweils 10 Mio. Euro beschlossen. Der Schulfonds des Auswärtigen Amtes beläuft sich damit im laufenden Kalenderjahr 2013 auf 243,8 Mill Euro. Gleichzeitig wurde der Titel „Beiträge zu den Kosten europäischer Schulen" dauerhaft in den Haushalt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ausgelagert. Damit wurde endlich eine jahrelange Forderung des VDLiA zur Haushaltsklarheit erfüllt.

Es wäre andererseits auch naiv zu glauben, dass diese Entwicklungen ganz ohne äußeren Druck zustande gekommen wären. In der wirtschaftlichen Krise in Europa hat man den Wert einer guten Schul- und Berufsausbildung neu wertzuschätzen gelernt. Das duale Ausbildungsmodell wird immer mehr zum Erfolgsmodell für ganz Europa. Internationale Berufsbildungskooperationen sollen verstärkt und weiter eng mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und den Auslandshandelskammern vernetzt werden.

Über das Auslandsschulwesen will man mehr Schüler und Schülerinnen für den Studien- und Ausbildungsstandort Deutschland gewinnen. Das Wort „Willkommenskultur" macht die Runde und soll seinen Niederschlag in vielen Aktivitäten finden. So sollen beispielsweise Betriebspraktika in deutschen Unternehmen bereits während der Schulzeit helfen, die Bindung an Deutschland aufzubauen. Deutsche Unternehmen werden aufgefordert, verstärkt für duale Ausbildungs- und Studiengänge zu werben und Stipendien anzubieten.

Die im März vergangenen Jahres veröffentlichten Empfehlungen des Integrationsbeirates der Bundesregierung waren äußerst bemerkenswert und hilfreich. Danach soll die Auslandsschularbeit finanziell und strukturell einem wachsenden Bedarf entsprechend ausgestattet werden. Über die Förderung aus Kulturmitteln des Auswärtigen Amtes hinaus seien zusätzli-

che Bildungsmittel des Bundes einzusetzen und die Bundesländer werden aufgefordert entsprechend der wachsenden Bedeutung des Auslandsschulwesens zusätzliches, pädagogisch qualifiziertes Personal bereit zu stellen.

Für mich lasen sich diese Zeilen, als wenn Sie aus der Feder des VDLiA gekommen wären. Haben wir nicht jahrelang diese Forderungen öffentlich erhoben? Heute pochen wir selbstverständlich nicht auf ein Copyright, aber wir freuen uns sehr, dass wir jetzt so prominente Mitstreiter haben.

Wenn wir schon bei den Mitstreitern sind, dann möchte ich an dieser Stelle einmal mehr den „Weltverband der Deutschen Auslandsschulen" nennen. Die äußerst effektiv arbeitende Geschäftsstelle des WDA in Berlin mit ihrem Geschäftsführer Thilo Klingebiel und dem Vorsitzenden Detlef Ernst hat viel zur öffentlichen Wahrnehmung des Auslandschulwesens beigetragen. Besonders bei der Forderung nach einem Auslandsschulgesetz konnten wir auf den WDA zählen. Leider wurden dabei im Wesentlichen nur die Wünsche der Schulvorstände berücksichtigt. Die von uns geforderte und erhoffte Neustrukturierung der Lehrerversorgung und des Lehrerstatus erlitt offensichtlich beim Spießrutenlauf des Gesetzentwurfes durch die Resorts der Bundesregierung und der KMK so sehr an Substanz, dass dabei am Ende im Grunde nur ein Finanzierungsgesetz für die Auslandsschulen herauskam. Trotzdem sollten wir den Erfolg nicht kleinreden. Unsere Forderungen für die Lehrkräfte im Ausland haben nun eine andere Basis. Mit einem gesetzlichen Anspruch, Auslandsschulen zu fördern, gibt es auch eine viel stärkere Verpflichtung, Lehrkräfte dafür bereitzustellen. Für uns galt es also, lieber den Spatz in der Hand zu halten, als die Taube auf dem Dach davonfliegen zu sehen. In seiner Leipziger Erklärung hat der Vorstand des VDLiA im Januar 2013 zu dem damals vorliegenden Entwurf des Auslandsschulgesetzes Position bezogen. Unsere Stellungnahme haben wir auf der Homepage des Verbandes veröffentlicht. Damit das Auslandsschulgesetz die parlamentarischen Hürden überwinden konnte, waren mehrere Expertenrunden und zuletzt auch noch am 5. Juni 2013 eine Anhörung im Haushaltsausschuss nötig. Ich habe unsere Position dargestellt und auf die historische Chance hingewiesen, endlich eine gesetzliche Grundlage für die Sicherung des Auslandsschulwesens zu schaffen. Der schon im Vorfeld von allen Parteien deutlich zu vernehmende Konsens, die deutsche schulische Arbeit im Ausland zu stärken, verfiel allerdings ziemlich schnell, als es um Details ging, die m. E. wahltaktischen Ursprungs waren. Dass sich letzten Endes der Haushaltsausschuss für das Gesetz aussprach, hat wohl den entscheidenden Impuls für den Beschuss des Bundestages geliefert. Da die Verordnungen zum Gesetz zumindest in der Rohfassung mit den Bundesländern ausgehandelt waren, passierte das Auslandsschulgesetz auch problemlos den Bundesrat und wird damit noch vor den Bundestagswahlen zu geltendem Recht. Entscheidend für die Verbesserung der Arbeitssituation für unsere Lehrkräfte im Ausland werden die Verordnungen zum Auslandsschulgesetz sein. Hier wird sich zeigen, ob und wie das Reformkonzept umgesetzt wird und ob dadurch mehr Sicherheit und Verlässlichkeit für unsere aktiven Kolleginnen und Kollegen herauskommt. Es ist für uns – und es war übrigens auch für den Haushaltsausschuss nicht verständlich –, warum die Verordnungen noch nicht öffentlich zugänglich sind. Wir bleiben an dieser Stelle natürlich sehr eng

Karlheinz Wecht bei seinem Rechenschaftsbericht

am Ball und werden weiterhin einfordern, dass z. B. zukünftig finanzielle Einschnitte in laufenden Verträgen vermieden werden und die Auslandsschulzeit für die Kolleginnen und Kollegen nicht zu einem finanziellen Abenteuer wird. Es gilt weiter, dass man besonders auch für Premium-Schulen vernünftige finanzielle und arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen für Lehrkräfte bieten muss.

Der Vorstand hat sich in der zurückliegenden Amtsperiode selbstverständlich nicht nur mit dem Auslandsschulgesetz beschäftigt.

Sehr dankbar waren wir für die Bereitschaft von Hanne und Lothar Rheinberger das Rechtsreferat bis zur Besetzung des vakanten Referats der rechtlichen Betreuung der Mitglieder fortzuführen. Gerade in den letzten Jahren hat sich durch die teilweise unklare Vermittlungssituation ein erhöhter Beratungsbedarf im Rechts- und Sozialreferat bemerkbar gemacht. Vor etwa einem Jahr gelang es uns Fatima Chahin-Dörflinger für diese Beratungsaufgabe zu gewinnen. Auch hier waren es wieder die Rheinbergers, die sich um die Kollegin Chahin Dörflinger kümmerten und sie in der Anfangszeit mit Rat und Tat unterstützten. Neben den üblichen Fragen und Bitten an das Rechts- und Sozialreferat beschäftigte uns in diesem Bereich die Kürzung des Mietkostenzuschlags. Fast täglich gingen bei uns Klagen von Kolleginnen und Kollegen ein, denen Kürzungen von teilweise bis zu 600 Euro pro Monat auferlegt wurden. Wir haben uns entschieden, eine Klage gegen diese heftige Kürzung in der laufenden Vertragszeit zu unterstützen. Da es die Möglichkeit einer Verbandsklage nicht gibt, haben wir nach einem Kollegen gesucht und ihn auch gefunden, der sich für eine Klage bereitfand. Sofern diese „Musterklage" Erfolg hat, können alle anderen Kolleginnen und Kollegen sich darauf beziehen. Der aktuelle Stand ist, dass das Verwaltungsgericht die Klage angenommen hat und hoffentlich bald entscheiden wird. Der von uns beauftragte Rechtsanwalt hat mir erst vor wenigen Tagen mitgeteilt, dass ein Entscheidungszeitraum von einem Jahr beim Verwaltungsgericht Köln durchaus möglich ist. Wir halten Sie selbstverständlich über den Stand des Verfahrens auf dem Laufenden. Schauen Sie deshalb ab und zu auf unsere Homepage, die zukünftig von unserem neuen Vorstandsmitglied Juliane Köhler betreut wird. Sie arbeitet zurzeit an einem neuen Konzept für unseren Internetauftritt, das wir im Fall unserer Wiederwahl in der kommenden Amtsperiode umsetzen wollen.

Mit Matthias Wolf haben wir ein drittes neues Vorstandsmitglied in den letzten Monaten gewinnen können. Herr Wolf war Schulleiter an der DS Chiangmai in Thailand und hat mit Beginn dieses Jahres die Information über den VDLiA in den Vorbereitungslehrgängen übernommen. Er berichtet von interessierten zukünftigen Auslandslehrerinnen- und lehrern, die mit vielen Nachfragen zum Leben am Dienstort und zur persönlichen Absicherung erkennen lassen, dass ihnen eine kollegiale Beratung sehr wichtig ist. Für Matthias Wolf sind diese Informationsveranstaltungen in Köln mit langen Arbeitstagen verbunden. In der Zeit der Vorbereitungslehrgänge nimmt er fast jeden Dienstag nach der 6. Schulstunde den ICE von Frankfurt nach Köln, um ab 17 Uhr in der Zentralstelle zu sein. Die Rückkehr an seinen Wohnort in Gießen gelingt ihm in der Regel selten vor 23:00 Uhr.

Danken möchte ich Johannes Geisler, der unseren Verband jahrelang in den Vorbereitungslehrgängen vorstellte und nun u. a. den wichtigen Part als Pressereferent übernommen hat. Schon mehrfach ist es ihm gelungen in überregionalen Zeitungen – zuletzt in der FAZ – in Leserbriefen die Position des VDLiA zu den Entwicklungen im Auslandsschulwesen zu verdeutlichen.

Der Schwerpunkt der Referatstätigkeit von Dr. Hans-Jürgen Peleikis ist vor allem die Behandlung prinzipieller schulpolitischer Fragestellungen im Zusammenhang mit Auslandsschulen und deren Lehrkräften. Seine Vision ist, dass die besten Inlandslehrerinnen und – lehrer während ihrer beruflichen Tätigkeit mindestens einmal an einer Auslandsschule tätig sein sollten und mit attraktiven Bedingungen dorthin gelockt werden.

Ein ganz besonderes Projekt des VDLiA hat vor wenigen Monaten seinen Abschluss genommen. Es liegt nun in Form eines gebundenen Werkes vor und kann käuflich erwor-

ben werden. Ich meine natürlich den von unserem Vorstandsmitglied Manfred Egenhoff und dem ehemaligen BLASchA Vorsitzenden und VDLiA Mitglied Dr. Peter Stoldt herausgegebenen Sammelband zum Auslandsschulwesen. Ich kann Ihnen das Buch „Deutsche Lehrer im Ausland -Beiträgen zur schulischen Arbeit weltweit" nur empfehlen, kaufen sollten Sie es auf jeden Fall. Es lohnt sich und ich bin überzeugt, dass Sie sonst in keiner Veröffentlichung eine derart informative, kompetente und authentische Zusammenstellung von Beiträgen zum Auslandschulwesen finden werden.

Die Mitglieder erfahren von der Arbeit der letzten zwei Jahre

Ein Alleinstellungsmerkmal des VDLiA ist seine Mitgliederzeitschrift als frei käufliche, viermal erscheinende, unabhängige Publikation über das Auslandsschulwesen. Für die Sicherstellung der Qualität bürgt nun schon seit Jahren unser Vorstandsmitglied Stephan Schneider. Seit der letzten Hauptversammlung in Potsdam erschienen 2 Jahrgänge mit jeweils 4 Ausgaben und insgesamt 900 Seiten. Die bewährte Methode der Schwerpunkte wurde fortgesetzt, um die herum sich die anderen Rubriken gruppieren: verbandsrelevante, unterrichtsspezifische, feuilletonistische und Rezensionsbeiträge. Highlights bei den Schwerpunkten waren die beiden ausführlichen Schulvorstellungen von Shanghai und Windhoek. Daher hat die Schriftleitung rechtzeitig vorgesorgt und für die jeweiligen Jahresanfangshefte 2014 und 2015 die DS Rom und die DS San José de Costa Rica für die Gestaltung des jeweiligen Schwerpunktes gewinnen können. Im Internetzeitalter legt der Schriftleiter aber auch Wert auf breiter angelegte Berichte, die möglichst viele Leserinnen und Leser ansprechen, weil sie mit Muße gelesen werden können, z. B. wie eine Auslandsschule im Krisengebiet Kairo funktioniert, wie in den musischen Fächern nachhaltige Akzente gesetzt werden oder wie auch an unseren Auslandsschulen im Geschichtsunterricht Zeitzeugen des Holocaust die deutsche Vergangenheit vor Schülerinnen und Schülern lebendig werden lassen.

Als wir bei der vergangenen Hauptversammlung Dr. Thomas Lother als neuen Geschäftsführer wählten, habe ich gehofft, einen Nachfolger für das Amt des Vorsitzenden gefunden zu haben. Als er mir vor einigen Monaten sagte, dass er ein zweites Mal in den Auslandschuldienst gehen wird, schlugen auf einmal zwei Herzen in meiner Brust. Natürlich hatte ich fest mit der Kandidatur von Thomas Lother gerechnet und hoffte, nach 20 Jahren VDLiA Vorstandsarbeit einen Gang zurückschalten zu können, andererseits habe ich mich natürlich für Dich, lieber Thomas, sehr gefreut. Die Vermittlung nach Washington hat geklappt, Deine Traumschule erwartet Dich und Deine Familie, und Dein neuer Schulleiter Waldemar Gries freut sich über diese willkommene Verstärkung.

Lieber Thomas, ich danke Dir im Namen aller Mitglieder für nunmehr 18 Jahre Vorstandsarbeit. Du warst mir stets ein kompetenter, loyaler und engagierter Kollege und wurdest in den vielen Jahren zu einem wirklich guten Freund. Ich erinnere mich noch gut, als Du in Begleitung Deiner jungen Familie damals bei der Hauptversammlung in Weimar 1995 für die Arbeitssituation der Bundesprogrammlehrer gestritten hast oder in Freiburg dem damaligen Leiter der ZfA Konzeptionslosigkeit attestiertest. Aber auch die schönen gemeinsamen Stunden beim Abendessen nach den Vorstandssitzungen, die vielen interessanten Erlebnisse mit dem VDLiA und die Besuche im Ausland werden unvergessen sein. Ich wünsche Dir und Deiner Familie einen guten Start in Washington und alles Gute für Deine Zukunft.

Hanne und Lothar Rheinberger auf der Mitgliederversammlung

In meiner Not wegen des abhanden gekommen Geschäftsführers fiel mir ein, dass Alfred Doster nach seinem x-ten Auslandseinsatz wieder auf dem Rückweg in die Heimat ist. Er, der schon einmal hervorragend die Geschäfte des VDLiA leitete, wäre vielleicht bereit einzuspringen. Lieber Alfred ich bin Dir heute ganz besonders dankbar, dass Du wieder in unserem Boot Platz genommen hast und – sofern die heutige Mitgliederversammlung uns mit dem Amt betraut – auch bereit bist in der kommenden Wahlperiode Geschäftsführer des VDLiA zu sein.

Als Hauptorganisator der diesjährigen Hauptversammlung hast Du Dir schon viele Vorschusslorbeeren verdient. Du hast alles wunderbar auf die Reihe gebracht und die Hauptversammlung Bamberg zu einem Erfolg werden lassen.

Wie gewohnt wird unser Schatzmeister Wolfgang Tiffert im Anschluss seinen Schatzamtsbericht abliefern. Für Deine überaus umfangreiche Arbeit mit der Mitgliederverwaltung und dem Versand der Zeitschrift ins Ausland sowie der äußerst transparenten, sparsamen und verantwortungsvollen Führung unsere Kasse, lieber Wolfgang, einmal mehr herzlichen Dank.

Nach dem Bericht zur Vorstandsarbeit, möchte ich aber auch unseren Partnern ein Wort des Dankes widmen: Abteilungspräsident Joachim Lauer und seine Mitarbeiter in der Zentralstelle setzen die Kultur der „Offenen Türen" mit unserem Verband fort. In vertrauensvoller Weise erhielten wir wie gewohnt Informationen, wurden freundlich zu Dienstversammlungen und Vorbereitungslehrgängen eingeladen und fanden Verständnis für Einzelprobleme unserer Mitglieder.

Ebenso verlässliche Partner fanden wir auch in dem Bund-Länder-Ausschuss für Schulische Arbeit im Ausland und bei seinen Mitgliedern. Nach der Pensionierung von Herrn Dr. Köhler ist uns auch die neue BLASchA Vorsitzende Hildegard Jacob sehr gewogen. Ich habe mich darüber gefreut, dass auch Sie in der Urlaubszeit zu unserer Hauptversammlung angereist ist.

Trotz der großen Belastung hat die Vorstandsarbeit in den vergangenen zwei Jahren auch wieder sehr viel Freude gemacht. Der freundschaftliche Umgang miteinander, die Gewissheit, für einer gute Sache zu arbeiten und Sinnvolles zu leisten, waren Motivation genug, um so manches freie Wochenende für den VDLiA zu opfern. Besonders freut es mich, dass wir mit Erfolg einen Generationenwechsel im Vorstand einleiten konnten. Mit *Fatima Chahin-Dörflinger, Juliana Köhler und Matthias Wolf* haben junge Kolleginnen und Kollegen, die vor einem Jahr aus dem Ausland zurück gekommen sind, Verantwortung übernommen.

Mein Dank für die viele Zeit ehrenamtlicher Arbeit gilt deshalb zuerst meinen Kollegen im Vorstand, ebenso danke ich den jeweiligen Ehepartnern, die auf manche gemeinsame Stunde verzichten mussten.

Aber auch allen anderen Personen, die uns in der zurückliegenden Amtsperiode geholfen haben und die ich hier und heute nicht alle nennen konnte, sei herzlichst gedankt.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit. ◂◂

Bericht des Schatzmeisters zur Amtsperiode von 2011 bis 2013

Wolfgang Tiffert

In der Amtsperiode vom Juli 2011 bis zum Juli 2013 lag die Summe der Einnahmen über der Summe der Ausgaben.

Dies ist natürlich positiv zu beurteilen, wichtiger ist aber, dass damit eine Phase der absolut knappen Ressourcen weitgehend überwunden wurde. In erster Linie ist diese positive Entwicklung auf die Anpassung der Mitgliederbeiträge zurück zu führen, die durch die Anträge der Kassenprüfungen auf den vergangenen Hauptversammlungen angeregt wurden.

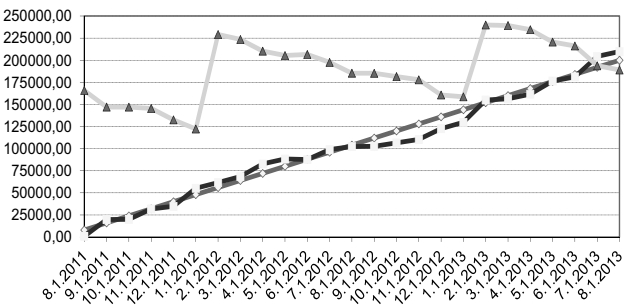
Besonders positiv ist dabei zu bewerten, dass dem neuen Vorstand hiermit nun auch die nötigen Ressourcen zur Bewältigung der zukünftigen auch größeren Aufgaben zur Verfügung stehen.

Die Summe des finanziellen Bestandes liegt zum Ende der Amtszeit 2011–2013 bei 188.988,48 € – im Gegensatz zu der Summe von 164.968,03 € im Juli 2011 auf der HV in Potsdam. Es ergibt sich also ein Plus von etwa 24.000 € und somit der bereits genannte positive Abschluss der vergangenen Amtsperiode.

Einnahme sind in erster Linie die Mitgliederbeiträge. Natürlich haben wir auch Ausgaben getätigt, die unten in der Tabelle zu finden sind.

In der rechts dargestellten Folie sind durch den gestrichelten Graphen die Ausgaben, durch

Wolfgang Tiffert erklärt die Finanzen des Verbandes



Von den Ausgaben in diesem Zeitraum entfallen auf die einzelnen Titel:						
Titel I	Vorstandsarbeit				30,4 %	63.832,44 €
Titel II	Referatsarbeit				2,5 %	5.268,87 €
Titel III	Hauptversammlungen				15,4 %	32.200,06 €
Titel IV	Porto/Telefon				2,4 %	5.067,57 €
Titel V	Materialkosten				2,6 %	5.558,15 €
Titel VI	Zeitschrift	Verlag	74.549,35 €	Ver 9.464,41 €	40,1 %	84.013,76 €
Titel VII	Sonstiges ohne Festgeldbuchungen				6,6 %	13.800,00 €
	davon Regionalgruppen		533,54 €	0,3 %		
	Retouren		9.799,50 €	4,7 %		
	Porto Geldmarktkonto					3,88 €
					Summe:	**209.744,73 €**

den mittleren durchgezogenen Graphen der Haushaltsplan und durch den oberen durchgezogenen Graphen der Bestand dargestellt.

Haushaltsplan für 2013–2015		
voraussichtliche Einnahmen 2013–2015		230.000,00 €
Ausgaben für	Kosten 2011–2013	Voranschlag 2013–2015
Vorstand	63.832,44 €	65.000,00 €
Referate	5.268,87 €	6.000,00 €
HV-Kosten	32.200,06 €	35.000,00 €
Porto/Telefon	5.067,57 €	6.000,00 €
Material	5.558,15 €	6.000,00 €
Verbandszeitschrift	84.013,76 €	92.000,00 €
Sonstiges	13.800,00 €	15.000,00 €
AUSGABEN	209.740,85 €	225.000,00 €

Im Wesentlichen erfolgt hier ein Übertrag der Zahlen des letzten Haushaltes. Für die Vorstandsarbeit sind leicht erhöhte Ansätze vorgesehen und die anderen Beträge sind in der Größenordnung aus dem letzten Haushalt aufgestellt.

Die bereits erwähnte Unterstützung bei rechtlichen und eventuell gerichtlichen Klärung verschiedener Fragen ist hier noch nicht eingestellt, könnte aber aus dem Bestand realisiert werden. Konkrete Angaben oder gar Zahlen liegen noch nicht vor. Somit erscheint mir der vorgelegte Haushaltsplan realistisch und sinnvoll.

Mitgliederbeiträge in der Amtsperiode 2013–2015					
		%	Anzahl	Beiträge	SUMMEN
INLAND		61	830	60,00 €	99.600,00 €
AUSLAND	ADLK	24	325	130,00 €	84.500,00 €
	BPLK	08	105	80,00 €	16.800,00 €
	OLK	7	100	80,00 €	16.000,00 €
GESAMT			**1360**		**216.900,00 €**

Mitgliederbeiträge: Pro Jahr kommen bei etwa 100 Kündigungen auch etwa 80 bis 100 Neueintritte hinzu. Das bedeutet eine Nettozunahme der Einnahmen um etwa 8.000 € pro Jahr. Hierin liegen einerseits die Unwägbarkeiten der Planung als auch die Chancen des Haushaltes.

Im Finanzverkehr steht nach den Vorgaben der Europäischen Union eine Umstellung bevor: Die Lastschriften im bargeldlosen Zahlungsverkehr müssen in Zukunft ab dem Februar 2014 mit den neuen IBAN Banknummern bezeichnet werden. Wir werden also in unserem Mitgliederverzeichnis alle Kontonummern auf diesen neuen BankCode umstellen.

Eine ständige Aufgabe bleibt auch in Zukunft die Aktualisierung der Mitgliederdatei, der Bankverbindungen und Adressdaten. Hier bitte ich wie immer alle Mitglieder um ihre Unterstützung: Teilen Sie bitte immer die Änderungen Ihre persönlichen Daten auch uns mit – gerne per E-Mail. ◂◂

Alles wird genauestens dokumentiert

Wichtige Mitteilung des Schatzmeisters an alle Mitglieder zum Lastschriftverfahren

Sie haben sich zur Bezahlung Ihres Mitgliedsbeitrages für den Verband Deutscher Lehrer im Ausland für das bequeme Lastschriftverfahren angemeldet. Mit diesem Beitrag möchten wir Sie über anstehende Veränderungen im Zahlungsverkehr aufgrund der EU-Verordnung 260/2012 (SEPA-Verordnung) informieren.

Um Zahlungen innerhalb des EURO-Raums zu vereinheitlichen, wird ab 1. Februar 2014 das deutsche Lastschriftverfahren durch das SEPA-Lastschriftverfahren (Single Europe Payments Area) abgelöst. Im Zuge dessen wird im Zahlungsverkehr statt der Bankleitzahl und der Kontonummer die Kombination aus IBAN und BIC benötigt.

Was sind IBAN und BIC?

Bei der IBAN (International Bank Account Number) handelt es sich um die internationale Kontonummer, der BIC (auch als SWIFT-Code bekannt) dient zur eindeutigen Identifizierung von Kreditinstituten. Der VDLiA ist ab dem 1. Februar 2014 verpflichtet, das SEPA-Lastschriftverfahren zu verwenden. Für Sie bedeutet das, dass bei dem Einzug des Mitgliedsbeitrages statt Bankleitzahl und Kontonummer zukünftig IBAN und BIC verwendet werden.

Um Ihnen den Umstieg auf das SEPA-Lastschriftverfahren zu erleichtern, wandeln wir für Sie Ihre Kontodaten automatisch und sicher in IBAN und BIC um. Dies geschieht im Zeitraum ab 23. Juli bis Ende Dezember 2013.

Was ändert sich sonst noch?

Die bisherige Lastschrifteinzugsermächtigung erhält eine neue Bezeichnung und heißt künftig „SEPA-Lastschriftmandat". Ihre bestehende Lastschrifteinzugsermächtigung behält weiterhin Gültigkeit.

Das SEPA-Lastschriftmandat enthält künftig zusätzlich zu Name, Adresse und Bankverbindung zwei weitere Angaben: ein eindeutiges Identifikationsmerkmal des Lastschriftmandats, die sogenannte Mandatsreferenz, und eine Angabe zur eindeutigen Identifizierung des Händlers, die sogenannte Gläubiger-ID.

Bericht der Kassenprüfer

Harald Krause-Leipoldt/Wolfgang Jäger)

Die Kassenprüfung bei der 31. Hauptversammlung des VDLiA in Bamberg fand am 24.07. und 25.07.2013 durch Herrn Dr. Wolfgang Jäger und Herrn Harald Krause-Leipoldt, die auf der 30. HV in Potsdam als Kassenprüfer gewählt worden waren, statt.

Wie üblich wurde die ordnungsgemäße Verwaltung der Finanzen nur stichprobenhaft überprüft, da eine vollständige Kontrolle aller Belege zeitlich nicht zu bewältigen gewesen wäre. Die überprüften Unterlagen waren vollständig und weitgehend korrekt geführt und ließen sich in fast allen Fällen leicht nachvollziehen und kontrollieren. Nur gelegentlich stimmten die Nummern der Kontoauszüge nicht, aber die Buchungen waren in Ordnung. Bei doch nötigen Nachfragen stand uns der Schatzmeister, Herr Wolfgang Tiffert, bereitwillig zur Verfügung.

Harald Krause-Leipoldt verliest den Bericht der Kassenprüfer

Wie von den Kassenprüfern empfohlen, wurden im abgelaufenen Berichtszeitraum der DeKa-Fonds und das Anlagekonto aufgelöst und stattdessen eine neue Anlage über 75.000 € für zwei Jahre getätigt.

Bedauerlicherweise kam es im Januar 2013 zu einer kurzzeitigen Überziehung des Girokontos, was allem Anschein nach zu zusätzlichen Gebühren führte. Wir empfehlen daher dringend, in Zukunft darauf zu achten, dass dies nicht mehr eintritt. Möglicherweise lässt sich dieses Problem entweder durch eine Absprache mit der Nord-Ostsee-Sparkasse oder durch einen geeigneten Dauerauftrag lösen.

Leider erhöhte sich im Berichtszeitraum im Gegensatz zur vorangegangenen Entwicklung die Höhe der Retouren wieder, und zwar von ca. 6.160 €, d. h. ungefähr 3,0 %, auf nun ca. 9.800 €, d. h. ungefähr 4,7 % des Haushaltsvolumens. Die notwendige Arbeit, um diese Verluste zu minimieren, ist bekanntermaßen sehr hoch. Es kann daher nicht oft genug betont werden, dass alle Mitglieder jegliche Änderungen der Kontoverbindung oder der Adresse umgehend dem Schatzmeister mitteilen sollten. Wir empfehlen außerdem, im Journal zukünftig außer der Spalte „Retouren" auch eine Spalte für die Erstattung zu viel gezahlter Mitgliedsbeiträge einzuführen, da dies den Überblick über die tatsächlich gezahlten Mitgliedsbeiträge erleichtern würde.

Bezüglich der Abrechnung der Telefonkosten ist der Vorstand dem Vorschlag der Kassenprüfer, auf ein einheitliches und leicht nachvollziehbares Verfahren überzugehen, erfreulicherweise gefolgt, was die Kontrolle deutlich vereinfacht.

Wie schon im vorigen Bericht festgestellt werden musste, besteht weiterhin leider der starke Trend, dass viele zurückkehrende Auslandslehrer mit dem Ende ihrer Auslandstätigkeit auch keinen Sinn für eine weitere Mitgliedschaft im VDLiA sehen. Diese utilitaristische Denkweise entspricht zwar einer heutigen, vielfach rein ökonomisch ausgerichteten Haltung, ist aber nicht nur bedauerlich, sondern schwächt auch die Position des Verbandes. Selbst im Ausland sind von den ca. 1200 ADLK zurzeit weniger als 30 % Mitglieder im Verband. Insgesamt beträgt die Zahl der Auslandsmitglieder im Augenblick knapp über 500. Im Vergleich dazu waren es im Zeitraum von 1995 bis 1999 ca. 700. (…)

Im Allgemeinen hat der Vorstand in der vergangenen Wahlperiode unseres Erachtens erfreulich gut gewirtschaftet. Die Kosten für die Vorstandsarbeit sind allerdings wiederum gestiegen, und zwar von ca. 52.000 € für den Zeitraum von 2009 bis 2011 auf nunmehr ca.

64.000 €. Dies beruht unserer Meinung nach überwiegend auf der notwendigen zeitweiligen Vergrößerung des Vorstands, weniger auf den Kosten der Vorstandssitzung in Lissabon, die mit ca. 10.400 € deutlich teurer war als sonstige Vorstandssitzungen mit durchschnittlichen Kosten von ca. 6.500 €.

Nach der Prüfung der Unterlagen danken wir dem Schatzmeister, Herrn Tiffert, für seinen umfangreichen und zeitraubenden Arbeitseinsatz und bestätigen eine ordnungsgemäße Kassenführung. Wir empfehlen den Mitgliedern daher die Entlastung des Schatzmeisters. ◂◂

Behandlung und Verabschiedung der Anträge auf der 31. Hauptversammlung in Bamberg

Die **Anträge 1 und 2** wurden vom Antragsteller Frank Zimmermann zugunsten von Antrag 1a)/2a) des AAA zurückgezogen.

Antrag 1a/2a

Antragsteller: AAA
Betreff: Transparenz des Vermittlungsverfahrens

Der VDLiA setzt sich bei der ZfA in Köln dafür ein, Bewerbern eine Richtlinie und schriftliche Informationen zugänglich zu machen, in denen das genaue Auswahlverfahren für den Auslandsschuldienst bezüglich Erst- und Zweitvermittlung erläutert und transparent gemacht wird. Insbesondere sollte geklärt werden, nach welchen Kriterien Erst- und Zweitvermittlung sowie die Vertragsverlängerung vorgenommen werden und unter welchen Bedingungen eine zweite Vermittlung an dieselbe Schule möglich ist.

Begründung:
- Es besteht grundsätzlicher Klärungsbedarf.
- Es ist evident, dass vor allem Erstbewerbern Auswahl und Verfahren allein aufgrund der zugänglichen Informationen nicht klar sein können.
- Gilt eine Vermittlung als PLK grundsätzlich schon als Erstvermittlung? Oder ist z. B. eine Vermittlung als ADLK bei einer ehemaligen PLK grundsätzlich eine Zweitvermittlung?

Antrag (bei 4 Enthaltungen) angenommen.

Antrag 3

Antragsteller: Peter Caesar
Betreff: Höchstaltersgrenzen für Vermittlung in eine Auslandstätigkeit

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VdLiA setzt sich beim Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland dafür ein, dass die Höchstaltersgrenzen für die Vermittlung in eine Auslandstätigkeit (alle Kategorien von Auslandslehrer(inne)n) aufgehoben werden, sofern dem keine beamtenrechtlichen Regelungen dem entgegenstehen. Die Entscheidung über die Verwendung eines Bewerbers sollte sich nur an der Eignung und Befähigung orientieren.

Begründung:
Eine Streichung dieser Restriktion könnte dem Auslandsschuldienst kompetente und hochmotivierte Bewerber(innen), insbesondere unter den bereits bewährten Kräften, zuführen

Antrag (bei einer Enthaltung) angenommen

Antrag 4

Antragsteller: Ralf Lellek
Betreff: Angekündigte Änderung der wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung für Fachschaftsberater

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA informiert sich bei den zuständigen Stellen (ZfA, BLASchA) nach

den zukünftigen Vertrags-/Arbeitsbedingungen für Fachschaftsberater/innen und setzt sich gegebenenfalls für eine angemessene Arbeitsbelastung ein.

Begründung (hier gekürzt; komplett nachzulesen auf der entsprechenden Seite der Homepage):
Gegen die Erhöhung der Arbeitsbelastung von derzeit 18 Unterrichtsstunden auf 25,5 (minus unterschiedlicher Entlastungsstunden) gilt es im Interesse der Qualitätssicherung von Unterricht anzugehen.

Antrag einstimmig angenommen

Antrag 5

Antragsteller: Franz Seiwert
Betreff: Anpassung der Schulortzuwendungen

Der Vorstand des VDLiA möge sich bei den zuständigen Stellen (AA, BT, ZfA) dafür einsetzen, dass die seit 11 Jahren unveränderten Schulortzuwendungen den tatsächlichen Bedingungen entsprechend angepasst werden.

Begründung (auf der entsprechenden Seite der Homepage komplett nachzulesen)

Die Mitgliederversammlung stimmt ab

Antrag bei einer Enthaltung abgelehnt

(Antrag konnte wegen Abwesenheit des Antragsstellers nicht von ihm zugunsten des Antrags 5a) des AAA zurückgezogen werden.)

Antrag 5a

Antragsteller: AAA
Betreff: Anpassung der Schulortzuwendungen

Der Vorstand des VDLiA möge sich bei den zuständigen Stellen (AA, BT, ZfA) dafür einsetzen, dass die seit 11 Jahren unveränderten Beträge der Schulortzuwendungen in den 15 Stufen den tatsächlichen Bedingungen entsprechend und zügig angepasst werden.

Begründung:
Die Schulortzuwendungen für ADLK sind seit dem 1.1.2002 unverändert. Anlage 2 zur Richtlinie II vom 17. Mai 1999 formuliert: „Die Schulortzuwendung dient … dem weitgehenden Ausgleich der materiellen und immateriellen Mehrbelastungen durch den Auslandsschuldienst." Wenn die Höhe der Zuwendungen die Entwicklungen in den Gastländern nicht berücksichtigt, kann von einem materiellen Ausgleich der Mehrbelastungen nicht mehr die Rede sein.

Antrag mit 24 gegen 16 Stimmen bei 6 Enthaltungen angenommen

Antrag 6

Antragsteller: AAA
Betreff: Behandlung von Verlängerungsverträgen

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei der ZfA dafür ein, Vertragsverlängerungen nicht als Neuverträge zu behandeln, sondern als von beiden Seiten gewünschte Fortsetzung eines bestehenden Vertrags anzusehen.

Begründung:
Planungssicherheit sowohl für die Schule wie auch für die vermittelte Lehrkraft und Zeichen der besonderen Wertschätzung der Zusammenarbeit

Antrag bei einer Gegenstimme und 4 Enthaltungen angenommen

Antrag 7

Antragsteller: AAA
Betreff: Auswirkungen von vertraglich wirksamen Änderungen

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VDLiA setzt sich bei der ZfA dafür ein, dass jede Verschlechterung von Vertragsinhalten vermittelter PLK und ADLK sich grundsätzlich nicht auf laufende Verträge auswirken darf.

Begründung:
Vertrauensschutz und Planungssicherheit der vermittelten Lehrkraft für die Zeit des Vertrags, beispielsweise bei der Veränderung des Unterrichtsdeputats oder der Berechnung der Mietzuwendung

Antrag (bei einer Enthaltung) angenommen

Antrag 8

Antragsteller: AAA
Betreff: Antrag auf dienst- und versorgungsrechtliche Anerkennung der Arbeitszeiten verbeamteter OLK an deutschen Auslandsschulen

Die Hauptversammlung möge beschließen,
dass der Vorstand des VDLiA sich bei den zuständigen Stellen dafür einsetzt, dass die Arbeitszeiten verbeamteter OLK an deutschen Auslandsschulen dienst- und versorgungsrechtlich in vollem Umfang analog zu den Regelungen bei BPLK und ADLK anerkannt werden.

Es wird heiß diskutiert

Begründung:
Aus den Landesdiensten beurlaubte OLK (u. a. an der Schule tätige/mitausgereiste Ehepartner) decken einen Großteil des Unterrichtsdeputats Deutscher Auslandsschulen ab und tragen damit wesentlich zur Qualitätssicherung von Unterricht bei. Bei der BLI wird z. B. ihr Unterricht adäquat zu von ADLK erteiltem Unterricht beurteilt. Da OLK in der Regel finanziell ohnehin finanziell schlechter ausgestattet sind, sollte ihnen hier nicht ein weiterer Nachteil entstehen. Darüber hinaus wird im Zuge der Budgetierung voraussichtlich ein noch größerer Anteil von OLK an DAS tätig sein.

Antrag (bei 2 Enthaltungen) angenommen

Für die Richtigkeit der hier angeführten Antragstexte und der Abstimmungsergebnisse:

Bamberg, den 26.07.2013

Lothar Rheinberger

Wahl des neuen Vorstandes für die Jahre 2013–2015

Nachdem traditionellerweise Frau Bosert die Entlastung des alten Vorstandes beantragt hatte, dieser auch mit den Enthaltungen der drei Vorstandsmitglieder einstimmig entlastet worden war, fand unter der Leitung von Lilo Hotz-Demmler, Hannelore Rheinberger und Waldemar Gries die Wahl des neuen Vorsitzenden, des Geschäftsführers und des Schatzmeisters statt. Man einigte sich auf eine offene Abstimmung.

In den drei Wahlgängen wurden einstimmig gewählt als

- erster Vorsitzender: Karlheinz Wecht
- Geschäftsführer: Alfred Doster
- Schatzmeister: Wolfgang Tiffert.

Weitere Kandidatenvorschläge gab es nicht. Alle Gewählten nahmen das Amt an. Zu neuen Kassenprüfern wurden per Akklamation Herr Krause-Leipoldt und Herr Dr. Wolfgang Jäger wiedergewählt. Damit endete der offizielle Teil der Mitgliederversammlung und der gewählte „innere Vorstand", diesmal mitsamt allen zukünftigen Referenten, begab sich zum obligatorischen Gruppenbild vor das Hotel ans Ufer der Regnitz.

Der Wahlvorstand leitet souverän die Wahl

Auch der Schatzmeister Wolfgang Tiffert nimmt die Wahl an

Verleihung der Ehrennadel

Eckehart Knop ist seit 40 Jahren Mitglied: goldene Ehrennadel

Norbert Raum erhält die silberne Ehrennadel für 25 Jahre Verbandstreue

Alfred Doster erhält ebenfalls die silberne Ehrennadel

Glosse von Ingrid Bosert, Mitglied seit 1957, am Ende der 31. HV des VDLiA in Bamberg

„Das Alte stürzt, es ändert sich die Zeit und neues Leben blüht aus den Ruinen." (Schiller; Tell)

Was soll dieses Zitat? Warum geht es mir seit Beginn dieser schönen, so wohl gelungenen 31. HV des VDLiA nicht aus dem Kopf? „Das Alte", der Verband deutscher Lehrer im Ausland, er stirbt wahrhaftig nicht, wenn zur 31. HV fast 100 Teilnehmer tagen, darunter vielfach auch junge, dynamische Menschen, die etwas bewirken wollen. Nicht mehr die ehrenwerten Herren Dr. Johs, Körner, Göttling oder Hettich, die fähnchenschwenkend dokumentierten: „Weißt du noch, Kamerad, wie schön es im Ausland war?", die die „exotische Pflanze Auslandsschule" liebten und die ihre Arbeit für die deutsche Bildung und Kultur nicht als Ware sahen, die Gewinn brachte, sondern die wussten, dass sie einen Eigenwert besitzt.

Wie so oft auf früheren HV tauchte in den Vorträgen, besonders aber in den Anträgen die Forderung nach finanzieller Besserstellung, nach Abschirmung vor möglichen Schäden und Gefahren auf. Der Blick auf den Bundesbeamten im Auswärtigen Dienst weckte stets Begehrlichkeit und verlangte nach Gleichstellung. Möglichst kein oder so wenig wie möglich Risiko, wenn ich in die unbekannte Ferne ziehe!

1956 im Herbst: Suez-Krise; der 3. Weltkrieg droht! Welch ein Wahnsinn aus heutiger Sicht in den Vorderen Orient umzuziehen. Wo blieb da die Absicherung, dass alles glatt ging? In Teheran, mäßig bezahlt vom Schulverein, ohne Mietzuschuss, ohne bezahlten Heimaturlaub, mit lediglich 20 kg Übergepäck als einzigem Umzugsgut. Dass das heute anders ist, ist natürlich zu begrüßen. Aber mit der Liebe zum Iran, zur Arbeit mit meinen Schülern in Teheran hat das alles nichts zu tun. Wie gut, dass Neugier und Zuversicht mich 1956 das Wagnis eingehen ließen, den Vertrag anzunehmen.

Und auch später in Mailand war es nicht viel anders in meiner einfachen Einzimmerwohnung, wo der ratternde Kühlschrank neben meinem Bett stand, weil sonst kein Platz für ihn war. Dafür spielen Roberto und Margherita noch heute mit ihren Enkeln Blockflöte, und Daniela und Marzia, Mutter und Tochter, beide Schülerinnen der scuola germanica, besuchten mich an meinem 80. Und 90. Geburtstag in Mölln.

Eleganter und komfortabler geht es heute im Auslandsschuldienst zu. Und dass es nun, nach so langer Zeit ein Auslandsschulgesetz gibt, welches eine gesetzliche Grundlage für das Auslandsschulwesen garantiert, ist eine großartige

Ingrid Bosert in der Mitgliederversammlung

Entwicklung, die seit langem auch der VDLiA erstrebte (Schiller: „… und neues Leben …").

Eine Fata Morgana wird meiner Meinung nach der „Bundesauslandslehrer" bleiben, da unsere Auslandsschulen Privatschulen unter der Trägerschaft von privaten Schulvereinen im jeweiligen Sitzland sind.

Die Liberalisierung des Lehrertyps an deutschen Auslandsschulen wird sich verstärken. Doch bei allem Bemühen, sich finanziell, rechtlich, fachlich etc. noch stärker abzusichern gegenüber zuständigen Stellen, vergesse man eines nicht: Zum Auslandslehrer gehört Mut, Neues zu beginnen, Unbekanntes zu wagen und die Bereitschaft, auch Risiken einzugehen. ◂◂

Nachbereitung zur HV

Lieber Herr Wecht,

als Folge Ihres blitzschnellen Handelns habe ich die Goldene Ehrennadel unseres Verbandes bereits heute erhalten. Mit Verwunderung entnahm ich der beigefügte Kopie, dass Sie mir tatsächlich schon am 7.1.2012 die Nadel zuschicken wollten, doch ist sie nie in Köln-Rodenkirchen eingetroffen. (…)

Jedenfalls bin ich Ihnen für Ihre schnelle und großzügige Reaktion sehr dankbar. Sie verstehen aber auch, dass ich an unserem stimmungsvollen Festabend zunächst überrascht war, unter den Empfängern der „Goldenen" nicht genannt worden zu sein, wo ich doch seit 1970 Mitglied bin. Nunmehr ist also alles in Ordnung.

Wir haben in Bamberg wieder eine eindrucksvolle, gut organisierte Tagung unseres Verbandes erlebt. Die Beiträge lassen für das Auslandsschulwesen einen vorsichtigen Optimismus zu; die mir bisher unbekannte Stadt an der Regnitz hat mich begeistert. Ihnen und dem gesamten Vorstand, der sich als gutes Team darstellte, gilt mein herzlicher Dank!

Ihr Achim von Dombois

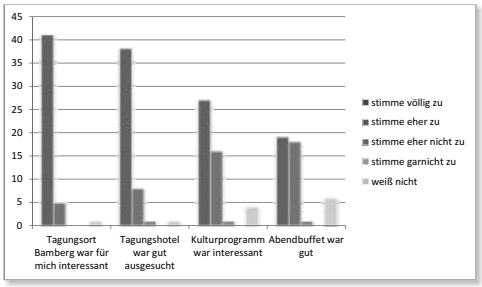
Achim v. Dombois auf der HV in Bamberg

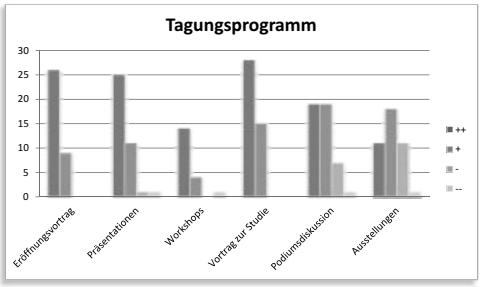
Auswertung der Befragung zur Hauptversammlung 2013

Fatima Chahin-Doerflinger

Evaluationen sind ein Instrument zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung und haben in Firmen wie in Schulen Einzug gefunden. Als Interessenvertretung der Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen ist der VDLiA stets bemüht die Mitglieder einzubinden. Um die in zweijährigem Turnus stattfindende Hauptversammlung (HV) weiterhin als qualitativ hochwertiges und aktuelles Forum für Mitglieder und Interessierte zu organisieren, wurde bei der Hauptversammlung 2013 in Bamberg im Anschluss an die Mitgliederversammlung am Freitag ein Fragebogen ausgeteilt, in welchem die Teilnehmer/-innen zur Organisation und zum Tagungsprogramm Rückmeldungen geben und Vorschläge für künftige Hauptversammlungen äußern konnten. Der Rücklauf der Fragebögen war hoch (48 von 50, entspricht 96 %), jedoch konnten aufgrund des Zeitpunkts nicht alle Teilnehmer/-innen befragt werden. Natürlich bekommen die Vorstandsmitglieder durch viele Gespräche mit den Teilnehmern während der Hauptversammlung auch indirekt und punktuell Rückmeldungen zu einzelnen Programmpunkten der Tagung. Diese informellen Rückmeldungen wollten wir diesmal durch eine systematische Evaluation erweitern.

Zusammenfassung: Die Ergebnisse der Befragung fielen überwiegend positiv aus. Sie zeigen deutlich, dass die Mitglieder des VDLiA aktiv sind und interessiert an den Entwicklungen im Bildungsbereich und im Auslandsschulwesen, selbst wenn sie schon mehrere Jahre wieder in Deutschland tätig oder im Ruhestand





sind. Die Aktualität der Themen der Hauptversammlung wurde mehrfach gelobt, die Vernetzung mit den im Auslandsschulwesen und in der auswärtigen Kulturpolitik tätigen Institutionen und die Vielfalt der Angebote während der Tagung. Die Anwesenheit und Beteiligung von Vertretern der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), des BLASchA, des Auswärtigen Amtes, des Goethe-Instituts, des Instituts für Auslandsbeziehungen (ifa) und der Deutschen Welle wurden befürwortet, die Hauptversammlung kann als Forum für aktive Auslandslehrkräfte und solche, die es werden wollen genutzt werden. Erweitert werden können die Angebote bei den Workshops und die Ausstellungen. Eine ausführliche Interpretation der Ergebnisse der Befragung und Überlegungen zu den Anregungen in Bezug auf die Vorbereitung der nächsten Hauptversammlung wird ein Tagesordnungspunkt der kommenden Vorstandssitzungen sein. ◂◂

Fatima Chahin-Doerflinger freut sich über die positive Rückmeldung zur HV

Auf Seite 30 in der FAZ Nr. 175 erschien ein paar Tage nach der 31. Hauptversammlung des VDLiA in Bamberg am 31. Juli 2013 in gekürzter Fassung in der Rubrik Leserbrief unter dem Titel „ Der Auslandslehrer als Anhängsel“ folgender Kommentar von Johannes Geisler:

Lastesel: Deutscher Auslandslehrer

Johannes Geisler

In dem Artikel „Neuer Streit über Auslandsschulen“ thematisiert Frau Schmoll am 09.07.13 das auch vom Bundesrat genehmigte neue Auslandsschulgesetz (ASchulG) aus der Sicht eines Lobbyisten, nämlich des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen (WDA). Dieser befürchtet eine Kürzung der Zuwendungen in Millionenhöhe.

So dankenswert es ist, dass die Deutschen Auslandsschulen zum ersten Mal in einem Ge-

setz auftauchen, so muss doch die im Gesetz festgeschriebene Rolle der Auslandslehrer einer Kritik unterzogen werden. Lehrer werden im Gesetz nur als Anhängsel zur Förderungswürdigkeit einer Schule betrachtet. Denn es heißt lapidar, dass die Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK) auf bestimmte Zeit „durch einen Verwaltungsakt des AA den Schulen im Rahmen des Fördervertrags vermittelt werden und der Bund „für die Kosten der Vergütung der vermittelten erforderlichen Lehrkräfte" aufkommt. Die Anzahl der Lehrkräfte sind im Rahmen der Budgetierung auch die Grundlage zur Berechnung der schulischen Fördermittel. Eine rechtliche Einordnung der Auslandslehrer in einen bestimmten Status bleibt unberücksichtigt, erwähnt wird nur, dass ihre Beurlaubung und Vermittlung durch eine Vereinbarung zwischen Bund und Ländern festgelegt wird.

Dieser unbefriedigende Status lässt die Lehrkräfte in einer juristischen Grauzone zwischen Beamtendasein und privatrechtlichem Status an den Auslandsschulen. Entsprechend fehlt an vielen Einsatzorten der volle rechtliche Schutz im Arbeitsbereich, stattdessen existiert eine starke Abhängigkeit von den teils nicht nachvollziehbaren Entscheidungen eines Schulvereins oder des deutschen Schulleiters. Die Einwirkungsmöglichkeiten aus Deutschland sind sehr begrenzt. Mit der eingeführten Budgetierung haben die Schulen die Möglichkeit, sich zu der geforderten Mindestanzahl der vermittelten verbeamteten Auslandsdienstlehrkräften, die zur Abnahme der geförderten Abschlüsse benötigt werden, zusätzliche Lehrer auf dem freien Markt zu besorgen. Dies können weitere ADLK oder sonstige Lehrer sein, die einen privatrechtlichen Vertrag mit den Schulen abschließen. Das Gesetz macht den Auslandslehrer auf diese Weise zu einer Verfügungsmasse der Auslandsschulen.

Damit sinkt die Attraktivität des Dienstes, verstärkt sich aber die rechtliche Unsicherheit besonders bei den frei angeworbenen Lehrkräften und die damit verbundene mögliche Fluktuation zum Schaden der pädagogischen Arbeit. Gleichzeitig führt die eingeschränkte Lehrerzahl zu einem nicht zu unterschätzenden Anstieg an pädagogischer und bürokratischer Arbeit bei erhöhtem Stundendeputat zulasten des Unterrichts.

Unsicher bleibt auch der juristische Status der Auslandslehrer in Deutschland. Hier zeigt sich mal wieder das hinderliche Gestrüpp der Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern.

Wie bindend soll die Vereinbarung zur Beurlaubung, die einige Länder bereits eingestellt oder verzögert haben, für die Länder sein? Schon jetzt wird mit der Rückstellung der Versorgungsbezüge und der Auszahlung des Kindergeldes unterschiedlich verfahren. Und schließlich ist auch die finanzielle Situation alles andere als befriedigend. Statt mit beamtenrechtlichen, festen Bezügen wird die Arbeit der Verbeamteten mit jederzeit veränderbaren Zuwendungen vergütet. Es ist daher nicht verwunderlich, dass diese zu offenen (z.B. Kürzungen der Mietzuwendungen während laufender Verträge, zu niedrig bemessene oder zu zögerlich angepasste Pauschalen z. B. beim Umzug, bei Heimaturlaubsreisen etc.) oder versteckten Kürzungen benutzt werden und oft nicht dem tatsächlichen Aufwand entsprechen. Der Auslandslehrer wird schon seit Jahren systematisch zum „Lastesel" der „Deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik".

Wenn kompensatorische Einsparungen nötig sind, sollte man daran denken, dass gewisse finanzielle Anreize unumgänglich sind.

Dieser enttäuschende Befund ist nicht im Sinne des Wortes: „Einer trage des anderen Last!" Der „Verband der Deutschen Lehrer im Ausland" (VDLiA) fordert daher für die Lehrer eine hinreichende finanzielle und soziale Absicherung und einen angemessenen Status, wozu zwingend ein innerdeutscher Arbeitgeber verlangt werden muss. ◂◂

Teilnehmer an der 31. HV in Bamberg

Name	Vorname	aktueller Wohnort	Auslandsschulorte
Berger	Annemarie	Sinntal	Las Palmas,Tadschikistan
Bosert	Ingrid	Mölln	Teheran, Mailand
Brenner-Burkhard	Martin	Weingarten	Santa Cruz de Tenerife
Breyer-Rheinberger	Hannelore	Norderstedt	Santiago, Quito
Buchty	Franz	Quito	Madrid, Quito
Burghardt	Manfred	Flensburg	Tokio, Jakarta, Ankara
Burkhard	Helmuth	Bruchsal	Kairo, Amman
Caesar	Peter	Oberhausen	Bogota, Prishtina, Omsk
Chahin – Dörflinger	Fatima	Freiburg	Teheran
Dahmen	Peter	Oberhausen	San José, Scunthorpe
Dähne	Holger	Marne	Teheran, Novosibirsk, Riga
Dederding	Dr.Hans-Martin	Erlangen	Almaty, Odessa
Dombois	Achim von	Köln	Kairo, Kapstadt
Doster	Alfred	Reutlingen	San José, Bogotá, Lima
Dröge	Oliver	Köln	Ecuador
Egenhoff	Manfred	Bad Zwischenahn	Teheran, Buenos Aires, Kronstadt, Bukarest, China
Egger	Wolfgang	Stuttgart	Genua
Epp	Maria	Heidelberg	Barcelona, Bogotá
Everding	Karl-Martin	Bad Pyrmont	Breslau, Kalisch, Lemberg
Fritz	Hella	Öschingen	Bogotá, Mexiko-Stadt
Fürst	Kai	Ingolstadt	Nitra
Gänß	Roland	Wald	Ankara
Geisler	Johannes	Koblenz	Rio de Janeiro, Istanbul
Gmeiner	Sigrid	Ladenburg	Ungarn, Mongolei, Äthiopien
Gries	Waldemar	Washington	Santa Cruz de Tenerife, Washington
Heuwieser	Josef	Mallersdorf	Mailand, Johannesburg
Hilss Haddad	Angela	Beirut	Beirut
Hoffmann	Walter	Bad König	Buenos Aires
Horchheimer	Wolfgang	Gundelsheim	Jakarta
Hotz-Demmler	Lilo	Gernsheim	(ehem.KMK-Beauftragte für DAS)
Jäger	Dr. Wolfgang	Leipzig	Mailand
Klinger	Hardy	Göttingen	Adelaide, Japan
Klöckner	Sabine	Köln	Ecuador
Knop	Eckehart	Meppen	Barcelona, Mexiko, Buenos Aires
Köhler	Dr. Reinhard	Arnstadt	(BLASCHA-Vorsitzender a. D.)
Köhler	Juliane	Hannover	Tokio
Körfer	Dr. Elisabeth	Geilenkirchen	Norwegen
Krause-Leipoldt	Harald	Oldenburg	Stockholm, Peking

Name	Vorname	aktueller Wohnort	Auslandsschulorte
Lambrecht	Ute	Pécs	Budapest, Veszprém, Bratislava
Lamp	Norbert	Darmstadt	Varese
Langrehr	Sabine	Diez	Bangkok
Lawin	Heike	Petershagen	Codlea, Bratislava, Almaty, Aktobe, Krasnojarsk
Lellek	Ralf	Elze	Lima, Rosario, Santo Domingo, Asunción, Aktobe, Almaty
Loitsch	Heike	Fischbach	Istanbul
Lörsch	Anke	Würselen	Asunción, Timisoara
Lother	Dr. Thomas	Dresden	Brünn, Tschechien
Ludwig	Thomas	Riga	Madrid, Riga
Maletz	Leo	Singen	Buc, Paris
Mattern	Ulrich	Eickenrode	Istanbul, Hefei, Ankara
Meier	Arthur	Bremen	Budapest, Valdivia
Metken	Christian	Straubing	Montreal, Valencia
Moll	Friedrich	Frankfurt	Puebla, Ferney-Voltaire, Prizren
Müller	Peter	Bamberg	Helsinki, Valencia
Müller	Tobias	Hannover	Hannover
Peleikis	Dr. Hans-Jürgen	Ellerbek	Rom
Pessel	Birgit	Mannheim	San José
Petersen	Anna	Köln	(die-journalisten.de GmbH)
Proksch	Josef	Marburg	Budapest, Ljubljana
Purschwitz	Richard	Prizren Kosovo-Mazedonien	Prizren Kosovo-Mazedonien
Raum	Norbert	Hamburg	Asunción
Reinert	Jonas	Aschaffenburg	Windhoek
Reinert	Wolfgang	Messel	Paris, Windhoek
Rheinberger	Lothar	Norderstedt	Santiago, Quito
Rohde	Horst	Köln	(ZfA, RD a. D.)
Schlede-Reymondet	Roswitha	Berlin	Jakarta, El Paso
Schmid	Wolfgang	Crailsheim	Cali
Schneider	Stephan	Konz	Medellín, Las Palmas de G. C.
Schreiber	Ulrike	Bad Salzungen	
Schüttig	Hans-Albert	Freiburg i. B.	
Siegrist	Klaus Arthur	Ladenburg	Las Palmas, Ungarn, Mongolei
Teibtner	Dieter	Diez	Bogotá, Buenos Aires
Tiffert	Wolfgang	Aurich	Thessaloniki
Ullrich	Peter	Straubenhardt	Santa Cruz de Tenerife, Osorno, Arequipa
Wecht	Karlheinz	Rimbach	Lima
Wendt	Christian	Ammersbek	Kapstadt
Wicke	Dr. Rainer	Odenthal	Edmonton, Brünn, (ZfA)
Wiederrecht	Bernd	Burgstetten	Peking

Name	Vorname	aktueller Wohnort	Auslandsschulorte
Wolf	Matthias	Grünberg	Chiang Mai
Zimmermann	Frank	Harpstedt	Alexandria
Gäste		**Funktion/Einsatz bei der HV**	
Berger	Annemarie	Büchertisch	
Binder	Harald	AGAL/GEW	
Buchty	Franz	Quito	
Buschle	Mayra	Ex-Schülerin	
Dederding	Dr. Hans-Martin	Stadtrundgang	
Funke	Nicole	Firma Waldner	
Endler	Daniel	Ex-Schüler	
Forth	Katharina	Köln (ZfA)	
Geisler	Constanze	Tagungsphotografin	
Glück	Prof.Dr.Helmut	Referent	
Grätz	Ronald	ifa	
Häuser	Raphaela	DW-World, Workshop	
Jacob	Hildegard	BLASchA Vorsitzende	
Klingebiel	Thilo	WDA Geschäftsführer	
Lauer	Joachim	ZfA-Abteilungspräsident	
Loitsch	Uwe	Podiumsdiskussion	
Lother	Hannah	Tagungsassistentin	
Mägdefrau	Prof. Dr. Jutta	Referentin	
Mangos	Konstantin	Workshop SpielRaum	
Müller	Peter	Stadtrundgang	
Schmitt	Dr. Thomas	Berlin, AA	
Schulz	Tom	Klett Verlag	
Tiffert	Kristin	Tagungsassistentin	
Wicke	Dr. Rainer	Workshop	
Widlok	Beate	GI München	

Wir hoffen, dass die Angaben dieser Übersicht korrekt und vollständig sind.

Für die Verbandszeitschrift „Deutsche Lehrer im Ausland“ konnten seit einigen Jahren Deutsche Auslandsschulen mit Hilfe persönlicher Kontakte dafür gewonnen werden, sich jeweils im 1. Heft eines Jahrgangs ausführlich vorzustellen. Die DS Bilbao eröffnete in Heft 1/2008 diese Serie, gefolgt von der DS Puebla/México (1/2010), der DS Shanghai (1/2012) und von der DS Windhoek/Namibia (1/2013). Zugesagt haben mir für Heft 1/2013 die DS Rom und für Heft 1/2014 die DS San José/Costa Rica, womit die „kontinentale“ Reihenfolge vorläufig gewahrt bleibt.

Umso erfreulicher für mich ist eine Schulvorstellung aus eigenem Antrieb. Und ich hoffe, dass dieses Beispiel Nachahmer findet, damit unsere Verbandszeitschrift auch in Zukunft ein aktuelles, lebendiges und dazu – in Ergänzung zur Welt des Internets – ein weniger volatiles Bild der Auslandsschulsituation anbieten kann.

Hier geht es um das Galabov-Gymnasium/Sofia. Zunächst wird die Schule im Überblick vorgestellt, danach folgen Beiträge, die für sie charakteristisch und prägend sind, u. a. Interviews und Essays. So entsteht aus ganz unterschiedlichen Perspektiven für den Leser ein Gesamtbild. Vielleicht entwickeln sich daraus ja auch Kontakte und Kooperationen?

Übersicht über die folgenden Beiträge

Basisartikel über das Galabov-Gymnasium ▪ ***Rolf Kruczinna*** **315**
Interview mit dem Leiter der Deutschen Abteilung **320**
Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU) im Anfangsbereich – mit hoher fachlicher Progression **323**
MINT-Förderung durch „Jugend forscht“ – Beitrag einer „Jugend forscht“-Schülerin ▪ ***Stea Miteva*** **325**
Schulkonzept Studien- und Berufsförderung ▪ ***Petra Pompoes*** **328**
Schreibwettbewerbe stärken Sprachhandlungskompetenz **330**
Studienstandort Deutschland – ein ehem. DSD-Schüler und DAAD-Stipendiat berichtet von seinem Übergang ins Medizinstudium nach Heidelberg ▪ ***Dimitar Boychev*** **332**

50 Jahre Galabov-Gymnasium – 50 Jahre Spitzenleistung

Porträt einer besonderen Auslandsschule

Rolf Kruczinna

Ihre Absolventen gehören zu den besten, die das Deutsche Auslandsschulwesen hervorbringt. Jedes Jahr erreichen sie Spitzenleistungen in der Deutschen Reifeprüfung der KMK: 1,57 lautet die Abiturdurchschnittsnote der fünfzig Abiturienten des aktuellen Abiturjahrgangs, das ist fast eine ganze Notenstufe besser als der innerdeutsche Durchschnitt. Von diesen Schülern, ausschließlich Bulgaren, studieren anschließend 71,3 % an einer Universität in Deutschland oder Österreich. Kaum eine andere Auslandsschule ist für den Studienstandort Deutschland mit diesen Spitzenwerten so gewinnbringend – quantitativ und qualitativ. Aber auch in Bulgarien hat die Schule eine ungeheure Anziehungskraft. Mehrere tausend Schüler wollen jedes Jahr aufgenommen werden. 5.000 bis 6.000 waren es im letzten Jahr. Aufgenommen wurden nur die zweihundert besten. Sie müssen in den Aufnahmeprüfungen die höchsten Punktzahlen erreichen, um eine Chance zu haben. Denn der nachfolgende Weg ist steil und anspruchsvoll.

Ein halbes Jahrhundert ist für eine Auslandsschule Anlass für ein glanzvolles Jubiläum, aber auch ein Grund, Bilanz zu ziehen. Was ist in dieser Zeit aus ihr geworden? Wie hat sie sich entwickelt? Welche Bedeutung hat sie inzwischen erreicht? Von besonderem Interesse ist diese Frage wenn eine Schule in ihrem Land so wichtig ist, wie das „Deutsche Gymnasium“ oder „91. NEG Prof. Konstantin Galabov“ für Bulgarien, die heute dort zu den besten gehört.

„Es war das größte Glück in meinem Leben, als ich meinen Namen auf der Liste der aufgenommenen Schüler sah!“ So brachte es eine frisch gebackene Abteilungsschülerin vor Glück strahlend auf den Punkt. Glücklich, wer dann in der Vorbereitungsklasse anfangen darf, intensiv Deutsch lernen. Erfahrene bulgarische Lehrerinnen legen die Grundlagen mit steiler Progression, deutsche Lehrkräfte ergänzen Landeskunde und Kommunikation – ein Dreiklang, der schnell zu einem tragfähigen Fundament führt.

Das Schulgebäude (Haupteingang) liegt im Stadtzentrum.

Wie groß die Lernfortschritte sind, zeigt eindrucksvoll das Beispiel von Ekaterina. Nach nur neun Monaten Deutschunterricht beteiligte sie sich am Ende der Vorbereitungsklasse schon am Schreibwettbewerb des Deutschen Bundespräsidenten. Ihr deutschsprachiger Essay über eine Lieblingslehrerin erzielte dort so viel Anerkennung, dass sie mit anderen Autoren zu einem Empfang ins Schloss Bellevue eingeladen wurde.

Das Galabov-Gymnasium heute

Wie sieht die Schule heute aus – fünfzig Jahre nach ihrer Gründung? Noch immer hat sie ihr Zuhause in einem wenig attraktivem Gebäude in der Innenstadt, noch immer gibt es zu wenig Platz und Fachräume für die über tausend Schüler, die hier in zwei Schichten von 7.40–18.50 Uhr täglich von deutschen und bulgarischen Lehrkräften unterrichtet werden. Aber für die Schüler zählt anderes. Nach dem Vorbereitungsjahr wartet die nächste Bewährungsprobe: die Aufnahme in eine der beiden Leistungsklassen der Deutschen Abteilung. Im Jubiläumsjahr

Wie wichtig diese Schule für Bulgarien und Deutschland ist, zeigt dieser Mann: Dr. Kovatchev war 1986 Abiturient des Galabov-Gymnasiums. Heute ist er Leiter der bulg. Delegation im Europa-Parlament in Brüssel und entscheidet in wichtigen Ausschüssen auch über Fragen, die für Bulgarien und Deutschland von großer Bedeutung sind.

bewarben sich 179 von den 206 Schülern um den Zugang zur Deutschen Reifeprüfung. So machen sich schließlich fünfzig nicht nur besonders leistungsstarke, sondern auch sehr gut Deutsch lernende Schüler auf diesen Weg zum deutschen Abitur. Auch wenn der schon vom ersten Tag an mit Übergangsproblemen gespickt ist, diese Schüler schaffen ihn. Jetzt lernen sie auch Biologie, Chemie, Geschichte und Mathematik in deutscher (Fach-)Sprache, mit deutschen Schulbüchern und bei deutschen Lehrkräften.

Neben intensivem Unterricht auf hohem Niveau hat die Schule inzwischen viele zusätzliche Stärken: Mit 29 Schülern und 13 Projektarbeiten war sie eine der erfolgreichsten Schulen beim Wettbewerb „Jugend forscht" in Deutschland, obwohl alle Arbeiten und die Gespräche mit der Jury in einer Zielsprache absolviert wurden. Aktiv und mit positiver Resonanz werden die Kongresse der Aktion Modell UN besucht, mit Partnerschulen in Pforzheim, Immenstadt und Verden Austauschprojekte durchgeführt – Elemente, die das Deutschlernen beflügeln und als Meilensteine für ein späteres Studium in Deutschland wirken. Noch heute bestehen Kontakte zwischen ehemaligen Austauschschülern, so berichten Ehemalige.

Die Absolventen

Wie sehr diese Schule zu einer Brücke nach Europa geworden ist, zeigen Absolventen. Einer von ihnen, Dr. Kovatchev, Abiturient des Jahres 1986 ist heute sogar bulgarischer Delegationsleiter im EU-Parlament in Brüssel. Weil sein Lebensweg typisch ist für viele Galabov-Absolventen, soll sie hier vorgestellt werden. Deutlich wird dabei, wie die Grenzen zwischen den Ländern verschwimmen, das Trennende verlieren, wie sie sogar als Entwicklungschancen genutzt werden. Beim Themenabend „Heute Schüler – morgen Absolvent", den die Deutsche Abteilung als Beitrag zum Jubiläumsjahr veranstaltete, berichtete er über seine beruflichen Stationen. Grundlegend waren immer Sprachkenntnisse, aber auch ihre aktive Anwendung, die Fähigkeit Kontakte zu knüpfen, durch Sprache aktiv zu werden. Deutschland habe ihn immer angezogen, die positiven Erfahrungen am Galabov-Gymnasium bestärkten ihn. Folgerichtig begann er ein Studium in Deutschland, das er an der Universität Köln mit der Promotion zum Dr. rer. nat. abschloss. Aber er erweiterte sein Spektrum. Ein Praktikum im Europäischen Parlament machte Herrn Kovatchev

24 часа — България

национален такъв и на средните училища

добра гимназия

класирането до момента при отчетени 60% от анкетите

Временно класиране

Топ 16 на гимназиите в България

1.	91-а ЕГ "Проф. Константин Гълъбов" (Galabov-Gymnasium)	709
2.	НУКК с италиански лицей - Горна баня	691
3.	НПМГ - София	564
4.	ПГЧЕ "Роман Ролан" - Стара Загора	552
5.	СМГ	545
6.	1-а езикова гимназия - Варна	500
7.	1-а английска езикова гимназия - София	488
8.	НГДЕК - София	465
9.	164-а испанска езикова гимназия - София	463
10.	9-а френска езикова гимназия - София	458
11.	Образцова математическа гимназия - Пловдив	456
12.	4-а езикова гимназия - Варна	444
13.	18-о СОУ "Уилям Гладстон"	438

Seit Jahren liegt das Galabov-Gymnasium auf Platz 1 in Bulgarien – bestätigt durch das offizielle Ranking des bulgarischen Bildungsministeriums.

mit der politischen Arbeit vertraut. Anschließend arbeitete er in verschiedenen Wirtschaftsunternehmen: Verkaufsdirektor bei Tetra Laval Bulgarien, Territory Manager bei John Deer in der Schweiz und Regionaldirektor beim wissenschaftlichen Verlaghaus Elsevier in den Niederlanden – drei Aufgaben in drei Ländern – neue Erfahrungen. Seit 2009 ist Dr. Kovatchev Leiter der bulgarischen EVP Delegation im Europäischen Parlament. „Ich möchte etwas für mein Land tun, und ich kann es an dieser Position in besonderer Weise. Ich lebe an zwei Orten, in Brüssel und in Sofia, denn ich muss ich diese beiden Welten verbinden. Interessanterweise kann ich also meinem Land am meisten nützen, indem ich es – wenigstens zeitweise – verlasse. Geholfen hat mir, was mir diese Schule mitgegeben hat: Leistungsbewusstsein, die Fähigkeit geordnet zu denken und zu handeln und die Offenheit, immer wieder Neues zu wagen. „Meine Schule hat mich gelehrt, strukturiert zu denken. Die hervorragenden Lehrer, meine guten Mitschüler, aber auch mein Wissensdurst und Fleiß haben meine Entwicklung sehr gefördert."

Das Kollegium der Deutschen Abteilung arbeitet in wichtigen Fragen eng mit den 45 bulgarischen Lehrkräften zusammen, z. B. bei Prüfungen, Projekten, Schüleraustauschprogrammen und im DSD-Bereich.

Die Geschichte

Auch ein Blick zurück in die Geschichte der Schule zeigt: Schon 1960, bei der Gründung, waren Wissen und Fleiß Wegweiser für die ersten Schüler. Zwei Gymnasien in Bulgarien hatte das Ministerium ausgewählt, die mit deutschem Profil eine lebendige Verbindung nach Europa knüpfen sollten. So beginnen in Burgas und Sofia mit jeweils 125 Schüler in fünf Vorbereitungsklassen per Erlass des bulgarischen Bildungsministeriums zwei neue deutschsprachige Gymnasien. Noch fehlt es an fast an allem, aber das Wichtigste ist schon vorhanden: Enthusiasmus, gute Lehrer, hochmotivierte Schüler.

Anfang 1961 schon treffen auch die ersten Lehrer aus Deutschland ein, entsandt von der damaligen DDR-Regierung. Sie unterrichten Deutsch, Biologie, Chemie, Geschichte und Geographie – fast die gleichen Fächer wie heute. Im Oktober 1961 bezieht man in der Ulitza Positano 26 ein neues Gebäude – bis heute ist es das Zuhause geblieben. Zwar muss man es sich anfangs mit zwei anderen Schulen teilen (73. und Vela Blagoeva-Schule), aber zehn Jahre später ist das Deutsche Gymnasium allein und kann alle Räume nutzen. 1964/65 gibt es bereits 22 Klassen der Jahrgänge 8–11, 1965 beenden die ersten 123 Schüler ihre Schulzeit, 116 davon studieren anschl. an einer Universität – eine hoher Erfolgsquotient! Auch die Leistungen dieser frühen Jahrgänge lassen aufhorchen: Von 139 Schülern erreichen 81 ausgezeichnete Noten – darunter 17 mit ausschließlich sehr gute. Sechs Schüler bekommen ein Zeugnis mit Goldmedaille.

Ihren ersten Namen erhält die Schule 1966, „Karl-Liebknecht-Gymnasium". Sein Motto wird zur Devise für alle, die durch die Tür der Schule gehen: „Trotz allem!" Die Bindungen zu befreundeten Deutschland werden den Besuch des DDR-Bildungsministers verstärkt. Die Schule wird zu einem deutsch-bulgarischen Kulturzentrum in Sofia, das belegt eine Reihe von Zeitungsartikeln dieser Anfangsjahre. 1981 wird das zwanzigjährige Bestehen gefeiert. Inzwischen gibt es Kooperationen mit Schulen in Deutschland und der 57. Schule in Moskau, an der ebenfalls Deutsch unterrichtet wird.

Seit 1983 ist man UNESCO-Schule. Das verstärkt die Motivation der Schüler, kulturge-

Ein Gruppenfoto mit einem deutschen Nobelpreisträger motiviert besonders stark für ein Studium in Deutschland. Hier ist es der Mediziner Harald zur Hausen, der den Abiturienten von seinem Lebenswerk in der Krebsforschung erzählt.

schichtliche Informationen zusammenzutragen. Der Anteil der in Deutschland studierenden Abiturienten beträgt bereits 20 %, eine für damalige Verhältnisse große Zahl – heute sind es mehr als 70 %! Das 25-jährige Jubiläum wird 1985 wird mit einem Konzert gefeiert und die Schule erhält den Kyril und Metodi-Auszeichnung 2. Klasse. Bis zu diesem Tag haben 2846 Schüler eine Auszeichnung für besondere persönl. Reife bekommen, unter ihnen erhielten 163 eine Goldmedaille. 487 Absolventen wurden in dieser Zeit Ingenieure, 193 Wirtschaftswissenschaftler. Das Studium Deutsche Philologie wurde von 349 gewählt, Medizin von 192, Jura von 163. Schon in dieser Zeit wollen sehr viele Schüler nicht nur im Ausland studieren sondern auch dort eine berufliche Karriere begründen. Neben dem Unterricht gibt es viele Projekte, Initiativen, Begegnungen und Aktivitäten. Vom „Bund junger Mathematiker" werden Mathematische Abende durchgeführt. 1985 gründen die Schüler aus den 9. Klassen ihre Schülerzeitung „Kompass". Ein Verein „Kinofreunde" entsteht. 1987/88 gibt es bereits zehn solcher Organisationen mit außerschulischen Veranstaltungen und einen Theaterverein. 32 Klassen werden nach dem Lehrplan der sprachlichen Schulen unterrichtet, vier Klassen nach einem Lehrplan mit verstärktem Deutschunterricht, der den heutigen Leistungsklassen entspricht.

Schwere Zeiten mit gravierenden Veränderungen kommen 1989 mit dem Ende der kommunistischen Ära auf die Schule zu. Demokratisierung ist unvermeidbar aber auch Neuland. Vieles, was wie die Schulbrigaden und paramilitärische Ausbildung bisher Bestandteil der schulischen Ausbildung war, gehört nun der Vergangenheit an. Nun ist auch der Name nicht mehr zeitgemäß. Aus den Vorschlägen „Lessing-Gymnasium", „Schiller-Gymnasium" und „Prof. K. Galabov-Gymnasium" im April 1993 wurde der des Germanisten, Publizisten und Literaturkritikers Professor Konstantin Galabov gewählt und am 20. April 1994 in Anwesenheit seiner Ehefrau die offizielle Namensverleihung vollzogen. Dem Beispiel Ungarns folgend wird jetzt auch am Galabov-Gymnasium die Bildung von Spezialklassen diskutiert und beschlossen, ähnlich wie in Rumänien und anderen MOE-Ländern. 1994/95 werden für diese Spezialklassen neue Lehrpläne erarbeitet. Immer größer wird das Interesse an dieser Ausbildung, auch wenn der Weg dieser ersten Abiturienten in ein Studium noch Neuland ist. Jetzt werden auch Kontakte mit Schulen in Deutschland ausge-

baut. Dr. Bubner wird der erste Leiter der Deutschen Abteilung, ihm folgen Dr. Korol und Dr. Fechner. Als dieser 1910 eine Schulleiterstelle in Niedersachsen annimmt, übernimmt der derzeitige Leiter, Rolf Kruczinna dieses Amt.

1996 besucht die Gattin des Bundespräsidenten, Frau Herzog, die Schule. 1997 erhält die Schule bei einem Wettbewerb aufgrund einer Projektarbeit „Bulgarien und die EU" den Preis „Schule des Jahres". Am 17. Mai 1998 werden den ersten Absolventen der Leistungsklassen die ersten deutschen Reifezeugnisse überreicht. 1998/99 übernimmt neue Direktorin die Leitung, Frau Vera Katrandshieva. Sie übernimmt das Gymnasium mit dem größten Renommee. Es ist das Gymnasium, an dem es am schwierigsten ist, aufgenommen zu werden, weil man den höchsten Notenschnitt braucht. Im Oktober 2000 feiert das Deutsche Gymnasium sein 40-jähriges Bestehen. Inzwischen hat es mit den Abiturfächern Mathematik, Chemie und Biologie ein starkes naturwissenschaftliches Profil, und da die Naturwissenschaften eine große Tradition haben, ist man auf Leistung in diesen Fächern stolz. 2010 erhält die Schule im Rahmen der PASCH-Initiative über die Zentralstelle einen neuen Chemieraum und wird DFU-Zentrum. Eine Investitition, die sich sowohl in den Abiturleistungen als auch Wettbewerbserfolgen widerspiegelt: Im Jubiläumsjahr betrug der Abiturdurchschnittsnote aller Abiturienten 1,57. Im gleichen Jahr gewann die gerade neu gegründete „Jugend forscht"-Gruppe in Köln einen Schulpreis beim Regionalwettbewerb, wurde eine Galabov-Schülerin „Welt-Siegerin" bei der Deutscholympiade des Goethe-Instituts in Hamburg und wurden drei Schüler mit einer Einladung zum Empfang des Bundespräsidenten eingeladen.

Diese Ausschnitte zeigen: Die Leistungsschule hat an Vielfalt gewonnen. Heute bietet sie mehr als Bücherwisssen und exzellente Noten und manches kommt über sie auch an andere Schulen. Wie reichhaltig das Angebot ist, zeigt auch die inzwischen entstandene Internetseite, die in zwei Sprachen Eltern, Lehrkräfte, Schüler und Öffentlichkeit informiert: www.da-galabov.eu. Viel könnte man noch sagen über das „91. Deutsche Gymnasium" in Sofia. Entscheidend aber ist über all diese Jahre bis heute ge-

Mit einer zweisprachigen Internetseite informiert die Deutsche Abteilung regelmäßig über wichtige Ereignisse. Damit erreicht sie Schüler, Eltern, bulgarische Lehrkräfte und auch das Bildungsministerium. Die Aufwendungen, Ergebnisse und Leitlinien der Arbeit deutscher Lehrkräfte wird besser verstanden und leichter mitgetragen: www.da-galabov.eu

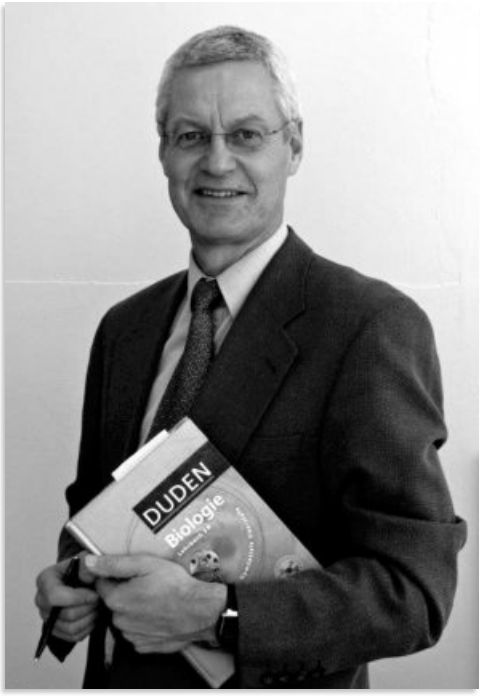
blieben: Der größte Schatz des „Galabov“ waren und sind seine Schüler. Unterschiedlich in Charakter, Talenten und Interessen eint sie alle Leistungsstärke, Einsatzbereitschaft – und der Stolz auf diese Schule zu gehen. Viele sind inzwischen Stützen der Gesellschaft und prägen Wirtschaftsunternehmen, Politik und Verwaltung. ◂◂

Interview mit dem Leiter der Deutschen Abteilung Rolf Kruczinna

Sie arbeiten an einer Auslandsschule, die weltweit einzigartige Bedingungen hat: mehrere tausend Bewerbungen jedes Jahr, hoch motivierte Schüler und ein starkes Interesse an einem Studium in Deutschland. Wie gehen Sie damit um? Wie werden deutsche Lehrkräfte diesen hohen Ansprüchen gerecht?

Mit diesen Schülern zu arbeiten macht wirklich Freude, das empfinden hier alle deutschen Lehrkräfte. Aber diese Bedingungen sind gleichzeitig auch Verpflichtung. Diese Schüler verlangen auch nach „Zusatzfutter“, mailen am Wochenende nach Mathematik-Zusatzaufgaben, sind auch anspruchsvoll, was die Noten angeht. Denn für sie ist das deutsche Abiturzeugnis etwas sehr Wichtiges: Die Eingangstür in eine neue Lebensperspektive. Da über 70 % von Ihnen an einer deutschen Uni studieren, müssen wir als deutsche Lehrkräfte sie hier besonders unterstützen und ihnen das Werkzeug hierzu in diesen nur fünf Schuljahren zu vermitteln. Hierzu bieten wir zusätzliche Angebote, z. B. „Jugend debattiert“ mit Klassen-, Jahrgangs- und Schulmeisterschaften, eine „Jugend forscht“-Gruppe, die regelmäßig an unterschiedlichen Projekten arbeitet und sich jedes Jahr einer Jury in Deutschland stellt oder die durch Lehrkräfte geförderte Teilnahme an Wettbewerben in Politik und Geschichte. Gleichzeitig fördern wir neuerdings verstärkt den Bereich „Schule – Studium – Wirtschaft“ durch Einladungen von deutsch-bulgarischen Wirtschaftsunternehmen in die Schule.

Wie vereinbart sich dies mit der Lern- und Unterrichtstradition des Sitzlandes? Wie Resonanz gibt es bei Schülern, Eltern, Bildungsministerium und Öffentlichkeit auf diese Angebote?



Alle dies wurde sehr behutsam eingeführt, die Teilnahme war meistens fakultativ. Vor drei Jahren bei der Aufnahme und Angliederung unserer Auslandsschule beim NRW-Landeswettbewerb „Jugend forscht“ sagte man mir: „Wenn an Ihrer Schule im ersten Jahr ein Forscherteam durchhält und tatsächlich eine Projektarbeit entsteht, können Sie zufrieden sein.“ – Es wurden dann fünf Arbeiten von sechzehn Schülern. Leider konnten von ihnen drei ihre Arbeiten nicht in Deutschland vorstellen, weil sie das

Geld für den Flug nicht aufbringen konnten. Das hat mir damals wehgetan.

Inzwischen werden alle diese Angebote gut angenommen. Auch die bulgarischen Eltern stehen dahinter und sehen diesen Mehrwert. Das ist wichtig, weil alle unsere Schüler Bulgaren sind und ihre Eltern durch eine ganz andere Lerntradition geprägt. Da die offiziellen Rankings des Bildungsministeriums das Galabov-Gymnasium regelmäßig auf Platz eins führen, ist allen im Land bewusst: All dies entsteht auf dem Fundament des normalen Unterrichts – als zusätzliche Entwicklungschance. Auch Dimitar, der in einem Artikel dieses Hefts seinen Übergang von der Schule zum Medizinstudium in Heidelberg beschreibt, findet: „Ich würde es lieber haben, wenn der Unterricht im bulgarischen Schulsystem mehr mit dem deutschen Unterricht zu tun hätte." Für die Eltern ist es hohes Gut, wenn ihre Kinder die Kompetenzen erwerben, sich in Europa zu behaupten. Bei einer Feier zur Verabschiedung unserer Abiturienten beglückwünschte sie der bulg. Erziehungsminister zu dieser Stärke.

Ist es nicht ein Verlust, wenn dem Land durch die Arbeit deutscher Lehrkräfte so viel junge, hoffnungsvolle Menschen verloren gehen?
Diese Muster lösen sich immer stärker auf. Grenzen verlieren das Trennende, die Globilisierung ist auch eine Entwicklung neuer Chancen und Verbindungen. Auch Lebensläufe werden immer flexibler. Heute sind Studien- und Berufspasen in mehreren Ländern immer häufiger normal. Einer unserer bekanntesten Absolventen (Abitur 1986), Dr. Kovatchev, der heute als Leiter der bulgarischen Delegation im Europa-Parlament in Brüssel wichtige Funktionen auch in Ausschüssen hat, die für Deutschland von Interesse sind, hat zuerst ein Biologiestudium in Köln absolviert, dann ein Zweitstudium in Wirtschaftswissenschaften, danach verschiedene Berufsphasen bei internationalen Firmen in Holland und der Schweiz. Heute kann er seinem Land deshalb am besten dienen, gerade weil er es verlassen hat – und übrigens auch unserem Land, dem er diese Entwicklung mitverdankt.

Umgekehrt siedeln sich in den letzten Jahren immer mehr deutsche und internationale Unternehmen in Bulgarien an, z. B. Lufthansa-Technik, Lidl, Festo. Sie alle suchen gut ausgebildete mehrsprachige Ingenieure, Wirtschaftswissenschaftler oder Juristen und zahlen gute Löhne auf internationalem Niveau. Da wird es durchaus attraktiv nach einem Studium in Deutschland in der Nähe der eigenen Eltern zu leben und Mehrsprachigkeit und Kompetenzen als Wettbewerbsvorteile zu nutzen. Hier entwickeln sich win-win-Situationen für alle Beteiligten.

Angenommen Sie hätten die Möglichkeiten dazu: Wie würden Sie Ihre Schule weiterentwickeln?
Aus bulgarischer Sicht würde ich diese Schule zu einer Modellschule machen – mit besonderen Freiräumen und Möglichkeiten, Neues auszuprobieren. So könnte man die hier inzwischen etablierten Wettbewerbe „Jugend forscht" und „Jugend debattiert" auch in bulgarischer Sprache an anderen Schulen einführen, dafür Fortbildungen und Unterstützungsangebote (Internetseite, Organisation von nationalen Endrunden …) an unserer Schule einrichten. Diese Schule in ihrer Leitfunktion noch wirkungsvoller ausstrahlen, z. B. als Zentrum für DaF. Auch für Deutschland ist die Schule ein Glücksfall. Als eine der erfolgreichsten Schulen des Deutschen Auslandsschulwesens in puncto Kosten, Qualität und Quantität der Abschlüsse sollte sie als „Exzellenzschule" mit hohem naturwissenschaftlichem Leistungsprofil besonders gefördert werden – nach messbaren Kriterien (Abiturdurchschnittsnoten, Absolventenanzahl, Kosten). Diese Fördeung könnte zeitlich begrenzt sein und Sondermittel für besondere Förderschwerpunkte bereit halten, z. B. für den naturwissenschaftlichen Unterricht, Partnerschaften Schule und Wirtschaftsunternehmen, gemeinsame Projekte mit Partnerschulen mit ähnlichem Niveau. Ähnlich wie das Istanbul Lisesi sollte sie eine Begegnungsschule werden. Auch hier könnten eine Reihe erfolgreicher Elemente mit Modellcharakter auf andere Auslandsschulen ausstrahlen. ◂◂

Wichtig ist der Beginn im Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU)

„Möglichst schnell viel Progression erreichen"

Nach nur neun Monaten Deutschunterricht lernen die Schüler in Klasse 9. die Fächer Biologie, Chemie, Mathematik und Geschichte in deutscher Sprache und nach deutschen Lehrplänen. Ab jetzt läuft die Zeit, denn in nur vier Jahren werden sie in diesen Fächern ihre Abiturprüfungen ablegen. „Von null auf hundert in vier Sekunden", wie es ein neuer Lehrer einmal ausdrückte. Wie schafft man dieses Wunder? Wie erreicht man schnelle hohe fachliche *und* fachsprachliche Progression?

Das folgende Beispiel zeigt ein Beispiel der Biologie. Hier wird am konkreten Lehrplanbeispiel die notwendige Fachsprache eingeführt, erklärt und trainiert. Damit werden Schüler befähigt, schon bald mit einem deutschen Fachbuch zu arbeiten, das als Sprachvorbild Leitmedium und wichtige Grundlage für den Weg zum Abitur sein wird. Entwickelt wurde das Material an der Schule mit Unterstützung der Zentralstelle.

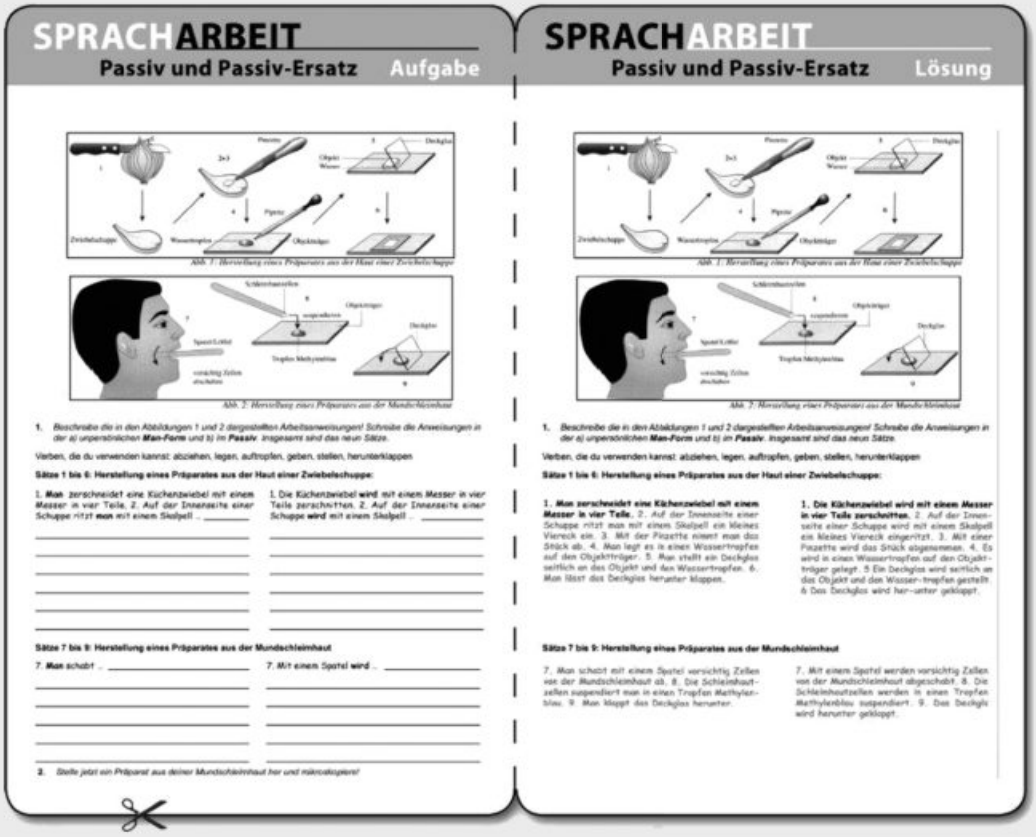

SPRACHARBEIT
Passiv und Passiv-Ersatz Aufgabe

Abb. 1: Herstellung eines Präparates aus der Haut einer Zwiebelschuppe

Abb. 2: Herstellung eines Präparates aus der Mundschleimhaut

1. Beschreibe die in den Abbildungen 1 und 2 dargestellten Arbeitsanweisungen! Schreibe die Anweisungen in der a) unpersönlichen **Man-Form** und b) im **Passiv**. Insgesamt sind das neun Sätze.

Verben, die du verwenden kannst: abziehen, legen, auftropfen, geben, stellen, herunterklappen

Sätze 1 bis 6: Herstellung eines Präparates aus der Haut einer Zwiebelschuppe:

1. **Man** zerschneidet eine Küchenzwiebel mit einem Messer in vier Teile. 2. Auf der Innenseite einer Schuppe ritzt **man** mit einem Skalpell	1. Die Küchenzwiebel **wird** mit einem Messer in vier Teile zerschnitten. 2. Auf der Innenseite einer Schuppe **wird** mit einem Skalpell ....

Sätze 7 bis 9: Herstellung eines Präparates aus der Mundschleimhaut

7. **Man** schabt	7. Mit einem Spatel **wird** ....

2. Stelle jetzt ein Präparat aus deiner Mundschleimhaut her und mikroskopiere!

SPRACHARBEIT
Passiv und Passiv-Ersatz Lösung

Abb. 1: Herstellung eines Präparates aus der Haut einer Zwiebelschuppe

Abb. 2: Herstellung eines Präparates aus der Mundschleimhaut

1. Beschreibe die in den Abbildungen 1 und 2 dargestellten Arbeitsanweisungen! Schreibe die Anweisungen in der a) unpersönlichen **Man-Form** und b) im **Passiv**. Insgesamt sind das neun Sätze.

Verben, die du verwenden kannst: abziehen, legen, auftropfen, geben, stellen, herunterklappen

Sätze 1 bis 6: Herstellung eines Präparates aus der Haut einer Zwiebelschuppe:

1. Man zerschneidet eine Küchenzwiebel mit einem Messer in vier Teile. 2. Auf der Innenseite einer Schuppe ritzt man mit einem Skalpell ein kleines Viereck ein. 3. Mit der Pinzette nimmt man das Stück ab. 4. Man legt es in einen Wassertropfen auf den Objektträger. 5. Man stellt ein Deckglas seitlich an das Objekt und den Wassertropfen. 6. Man lässt das Deckglas herunter klappen.	**1. Die Küchenzwiebel wird mit einem Messer in vier Teile zerschnitten.** 2. Auf der Innenseite einer Schuppe wird mit einem Skalpell ein kleines Viereck eingeritzt. 3. Mit einer Pinzette wird das Stück abgenommen. 4. Es wird in einen Wassertropfen auf den Objektträger gelegt. 5 Ein Deckglas wird seitlich an das Objekt und den Wasser-tropfen gestellt. 6 Das Deckglas wird her-unter geklappt.

Sätze 7 bis 9: Herstellung eines Präparates aus der Mundschleimhaut

7. Man schabt mit einem Spatel vorsichtig Zellen von der Mundschleimhaut ab. 8. Die Schleimhaut-zellen suspendiert man in einen Tropfen Methylen-blau. 9. Man klappt das Deckglas herunter.	7. Mit einem Spatel werden vorsichtig Zellen von der Mundschleimhaut abgeschabt. 8. Die Schleimhautzellen werden in einen Tropfen Methylenblau suspendiert. 9. Das Deckglas wird herunter geklappt.

Aufgaben- und Lösungsseite einer Fach- und Fachsprachenübung im Anfangsunterricht Biologie. Am konkreten Lernstoff wird hier das im Lehrbuch schon sehr früh verwendete Passiv benutzt und trainiert. Fach und Sprache sind so zu einer Einheit verknüpft. Geschieht diese Arbeit zu Beginn, ist die Progression danach umso steiler.

Anregung auch für weitere Auslandsschulen:

„Jugend forscht – ein Mehrwert für Schule, Studium und Beruf"

Neben der DS Mailand und einigen Schulen auf der Iberischen Halbinsel, die bereits einen eigenen Regionalwettbewerb durchführen, hat sich auch das Galabov-Gymnasium dem Wettbewerb „Jugend forscht" verschrieben. Warum?

Deutschsprachiger Fachunterricht, leistungsbezogene Förderung in den MINT-Fächern und die Orientierung auf den Beruf, all dies könnte gar nicht besser gefördert werden als durch „Jugend forscht". Schüler suchen sich hier ein eigenes Thema aus Biologie, Chemie, Mathematik – Informatik, Physik, Astronomie oder Arbeitswelt. Hier müssen sie – mit regelmäßiger Beratung und Unterstützung der Schule alles weitere selbstständig angehen: Kontakte zu Experten in Universitäten, Ministerien, Unternehmen (Kommunikationskompetenz), Zeitplanung und Organisation ihrer Untersuchungen (Selbstmanagement), Bewältigung von Stress und Krisen (Zusatzbelastung, Fehlschläge), selbstständige Recherche von Informationen, Erstellen einer 15-seitigen wissenschaftlichen Arbeit in der Zielsprache Deutsch (wissenschaftliches Publizieren) und Präsentation der Projektarbeit vor einer deutschen Fachjury (mündliche Prüfungskompetenz). Da bis auf die Impulse alles vom Schüler kommen muss, bedeutet eine solche Projektteilnahme einen großen Schub für die eigene Persönlichkeitsentwicklung und einen Gewinn an Selbstständigkeit. Dabei ist es wichtig, dass am Ende unsere bulgarischen Schüler einen Wettbewerbstag in Deutschland erleben und dort mit deutschen Muttersprachlern konkurrieren. Das tun sie später im Studium und bei der Berufswahl ja auch. Deswegen ist das ein harter, weil neben dem normalen Unterricht zu erbringender Weg, aber ein ungemein lohnender mit hoher Motivationskraft für ein Studium in Deutschland und ein idealer Einstieg in das neue Zielland.

Welchen Wert hat die Teilnahme am Wettbewerb für die spätere Laufbahn? Wie sehen Eltern diese für sie ungewohnte Aktivität und wie bringen sie die hohen Reisekosten für einen Flug nach Deutschland auf?

„Jugend forscht"-Teilnehmer sind inzwischen überall sehr geschätzt. Universitäten geben bei der Studienzulassung inzwischen Bonuspunkte, Unternehmen stellen Bewerber mit „Jugend forscht"-Zertifikat bevorzugt ein. Auch bei unserem Besuch im Schüler-Labor Enzymchemie bestätigte man dies. Man weiß das Leistungsvermögen der Jugendforscher überall zu schätzen. Dennoch hatte ich Sorgen bei der Finanzierung der Reisekosten. Bei unseren Eltern beträgt das monatliche Familieneinkommen in der Regel wenige hundert Euro. Deswegen war ich unsicher, ob sie eine mehrtägige Flugreise zum Wettbewerbstag nach Deutschland mittragen würden. Da wir auf Billigflüge angewiesen waren, entstanden dieses Jahr zusätzliche Aufenthaltstage, die wir zum Besuch der Universität Köln oder des Bayer-Schülerlabors Enzymchemie in Leverkusen nutzten. Das waren zusätzliche Chancen, aber auch aufzubringende Kosten für ein Gesamtpaket. Dafür musste auf einem Elternabend geworben werden. Dabei wurde das Programm erläutert, die Kosten und jeder „Jugendforscher" stellte nach dem organisatorischen Teil eine Kurzpräsentation seiner Projektarbeit vor und gab einen kurzen Ausblick auf seine Studien- und Berufsziele. Mir war nicht ganz wohl, denn 250 € sind für bulgarische Eltern wirklich viel Geld. Aber am nächsten Tag traf folgende E-Mail eines bulgarischen Elternpaares ein:

„Gestern Abend waren wir sehr begeistert für die Wettbewerbpräsentationen der Kinder. Für uns war es ein herrlicher Abend. Was uns so gefreut hat, ist, dass sie sich mit so viel Vergnügen mit so einer sinnvollen Tätigkeit beschäftigen. Kaum kann man etwas Besseres für unsere Kinder tun. Deshalb möchten wir Ihnen mitteilen, dass wir Ihren Erfolg sehr hoch schätzen und Ihnen und der ganzen Deutshabteilung herzlich danken …"

Wie sieht Ihre Gesamtbilanz aus? Haben nicht-muttersprachliche Schüler überhaupt eine Chance bei einer Wettbewerbsausscheidung in Deutschland? Gibt es auch bereits konkrete Rückmeldungen über Schüler, die nach solchen Erlebnissen in Deutschland studieren oder arbeiten?

Nach meinem Aufnahmeantrag in der „Jugend forscht"-Region Köln, wo ich durch meine Tätigkeit in der ZfA meinen Lebensmittelpunkt habe, hat unsere Schule in diesem Jahr zum dritten Mal beim „Jugend forscht"-Regionalwettbewerb in Köln teilgenommen. Im ersten Jahr mit 16 Schülern (von denen drei aus finanziellen Gründen nicht mitfahren konnten), im zweiten Jahr 29 Schüler und in diesem 20. In jedem Jahr gewann das Galabov-Gymnasium den Schulpreis der erfolgreichsten Schule. Darüberhinaus erreichten diesmal zwölf von 20 Schülern auch Auszeichnungen in den Einzeldisziplinen. Das ist sensationell, wenn man bedenkt, dass von den insgesamt 60 Schülern in der Uni Bonn jeder dritte von unserer Schule kam – mit der längsten und teuersten Anreise und den Erschwernissen einer fremdsprachigen Projektarbeit. Überrascht war ich, als zwei ehemalige Jugendforscher per Mail anboten, uns einen Erfahrungsbericht „Studieren in Deutschland" zu geben, wenn wir wieder beim Wettbewerb in der Uni Bonn wären. Beim Wettbewerbstag in Bonn erzählten sie, dass sie durch die letztjährige „Jugend forscht"-Wettbewerbsreise nach Köln und Bonn sich so für Bonn erwärmt hätten, dass sie inzwischen hier ein Medizin- bzw. Jurastudium aufgenommen hätten.

Was wird mit Ihrem „Jugend forscht"-Projekt, wenn Sie als Projektleiter mit Ihren Fächern Biologie und Chemie nach Deutschland zurückkehren? Wie kann ein so wertvolles Projekt weitergehen?

Die Beteiligung am „Jugend forscht"-Wettbewerb ist für Auslandsschulen tatsächlich „nicht mit Gold aufzuwiegen" und man sollte alles tun, ihn auch an anderen Schulen einzuführen und natürlich an der eigenen Schule am Leben erhalten. Vielleicht könnte man in der ZfA sogar mit Sondermitteln dies fördern und den Schulen damit zusätzliche Anreize setzen. Mit hundert Euro-Unkostenpauschale pro teilnehmendem Schüler wäre schon viel zu erreichen oder mit einer jährlichen Pauschale von 500 € pro Projektgruppe für zusätzliche Materialien, Geräte- und Reisekosten. Da ich im nächsten Jahr nach Deutschland zurückkehre, beschäftigt mich die Frage, wie es mit „Jugend forscht" weiter geht, auch ganz konkret. Auch hier nützen unsere Erfahrungen vielleicht auch anderen Schulen.

Nachdem es nicht möglich war eine Ortskraft mit einer naturwissenschaftlichen Fächerkombination für eine regelmäßige Betreuung von zwei Wochenstunden zu gewinnen, werde ich einen unserer besonders aktiven Jugendforscher als Betreuer aufbauen, der selber schon zweimal mitgemacht hat und dafür offen ist. Im nächsten Wettbewerb als Assistent und gleichzeitig als Teilnehmer in seinem Abiturjahr. Da mir diese Sache ans Herz gewachsen ist, werde ich ihn notfalls auch privat durch ein Honorar unterstützen. Derzeit bin ich jedenfalls zuversichtlich, „Jugend forscht" wird weiterleben! ◂◂

Tiefgründiges – Hintergründiges zum Thema Auslandsvermittlung

Manchmal muss man einfach ein Risiko eingehen – und seine Fehler unterwegs korrigieren.

(Lee Iacocca, Manager aus den USA)

Was kommt nach dem Einstieg in den DFU? Wie erwerben Schüler danach im Sek II-Bereich Kompetenzen für ein naturwissenschaftliches Studium? Was kann eine besondere Förderung in den MINT-Fächern über den Unterricht erreichen? Vor drei Jahren hat unsere Schule eine AG „Jugend forscht" gegründet und die Aufnahme in den Regionalwettbewerb Köln-Bonn erreicht – ein großer Ansporn. Seit her haben 16, 29 und in diesem Jahr 20 Schüler Projektarbeiten in Mathematik-Informatik, Biologie, Chemie, Astronomie, Arbeitswelt oder Technik eingereicht. Dazu mussten sie mehrere Monate selbstständig recherchieren, Expertenkontakte herstellen, Experimenten in Uni-Labors durchführen, eine 15-seitige wissenschaftliche Arbeit in deutscher Sprache verfassen und an der Universität einer deutschsprachigen Fachjury Rede und Antwort stehen. All dies lief parallel zum Unterricht, Klassenarbeiten und normalem Schulalltag. Wir wollten wissen: Warum machen das Schüler? Sehen sie eine Verbindung zwischen dieser Erfahrung und ihrer Zukunft in Studium und Beruf? – Stea, Schülerin einer 10. Klasse, hat ihre Eindrücke aufgeschrieben.

Ich, „Jugend forscht" und meine Zukunft in Europa

Stea Miteva

Ich heiße Stea-Maria und seit schon 2 Jahren lerne ich Deutsch. Ich habe die Entscheidung getroffen, ins Galabov Gymnasium zu gehen, einerseits, weil mir die deutsche Sprache besonders gut gefällt und andererseits, weil Deutschland zu den besten ökonomischentwickelten Länder weltweit gehört und sehr gute Möglichkeiten für Studium und Arbeit anbietet.

Ich beschäftige mich aktiv mit Projekten und Nebenaktivitäten, insbesonder wenn es um Wissenschaft geht. Als ich noch in der 7. Klasse war, waren Physik und Chemie meine Lieblingsfächer und seit dann bemühe ich mich meine Kenntnisse in diesen Bereiche möglichts mehr zu erweitern.

Dieses Jahr, in der 10. Klasse, ist es mir aber etwas Spezielles und ganz neues passiert – der Wettbewerb „Jugend forscht". Ich hatte niemals an einem solchen Wettbewerb teilgenommen, deshalb war es für mich sehr spannend. Ich muss aber zugeben, dass die Vorbereitung gar nicht leicht war. Am Anfang hatte ich große Lust darauf, an „Jugend forscht" mitzumachen, aber dann kamen diese wichtige Fragen: „Was für ein Thema würde ich bearbeiten?", „Wer kann mir dabei helfen?", „Wie formuliere ich meine

Stea Miteva kommt aus einem kleinen Balkan-Dorf, in dem noch Seife hergestellt wurde. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen hat sie in ihrer „Jugend forscht"-Arbeit die Waschwirkung untersucht und durch spektralfotometrische Untersuchungen mit der von modernen Tensiden verglichen. Hier wartet sie vor ihrem Projektstand beim „Jugend forscht"-Wettbewerbstag an der Uni Bonn auf die Jury.

Für die Schüler ein gewaltiger Schritt in ihrer Persönlichkeitsentwicklung: Unsicherheit und Belastungen durchstehen, erfahren, dass man mit Muttersprachlern mithalten kann. Bereits zum dritten Mal hintereinander gewinnt die „Jugend forscht"-Gruppe des Galabov-Gymnasiums den Schulpreis der Region Köln-Bonn.

schriftliche Areit besser, damit die Juri kaum versteht, dass ich eine Bulgarin bin?"…

Meine Familie kommt aus einem ganz kleinen Städtchen in Nordbulgarien – Knezha. Obwohl ich in Sofia geboren bin, verbringe ich alle Ferien dort. Noch als ich ein kleines Kind war, habe ich beobachtet wie meine Eltern und Großeltern ihre Seife selbst herstellen. Dennoch behaupteten sie, dass diese „hausgemachte Seife" besser wachen und putzen und dazu auch als ein effektives Antischuppenschampoo wirken kann. Als ich beim Überlegen meines Jugendforscht-Thema war, fiel mir diese Errinerung ein. Ich fand es interessant die Waschwirkung der altmodischen hausgemachten Seife mit dieser der heutigen modernen künstlichen Waschmittel zu vergleichen. Ich kümmere mich um die Natur und bemühe mich mit allen Kräfte sie zu schutzen, deshalb habe ich mich überlegt – wenn die hausgemachte Seife, die nur aus in der Natur abbaubaren Zutaten gemacht ist, bessere Waschwirkung als die künstlichen Tenside, die für das Grundwasser besonders gefährlich sind, hätte, wäre es nicht sinnvoller die Menschen zu überzeugen naturfreundliche Produkte im Haushalt zu benutzen?

Die Ergebnisse haben meine Theorie unterstützt. Dank der Partnerschaft mit der Bulgarischen Akademie der Wissenschaft, Herrn Professor Antonov und Frau Professor Tsontscheva, bekam ich die Möglichkeit ein spezielles Gerät – das Spektralfotometer, für meine Untersuchungen zu verwenden. Um die Untersuchung zu machen, habe ich unterschiedliche Stoffen benutzt – Jeans, Leinen, Wolle, Baumwolle, Seiden usw. und sie mit Kaffe, Fett, Grass, Lippenstift u. a. verschmutzt. Danah habe ich die Stoffen mit drei verschiedenen Waschmittel gewaschen – mit den künstlichen Ariel und Rex (die bekanntesten „modernen" Waschmittel) und mit der natürlichen hausgemachten Seife. Die Grafiken, die dank den Ergebnissen von dem Spektralfotometer gefertigt waren, haben deutlich gezeigt, dass die hausgemachte Seife eine viel bessere Waschwirkung im Vergleich zu Ariel und Rex besitzt. So kam ich zu dem zweiten Schritt – den Leuten zu zeigen und zu überzeugen, dass die vergessene und altmodische haus-

gemachte Seife ein wirklich besseres Produkt ist, die noch sehr gut als Putzmittel und Antischuppenschampoo wirkt. Die Menschen aus meinem „Dorf" haben mir ihren selbstgemachen Seifen geschickt, damit ich sie der Jugendforscht-Jurry und den anderen deutschen Besucher und Besucherinnen in Bonn zeigen kann. Ich muss sagen, dass die meisten Deutschen die Idee sehr interessant fanden und mochteten die Seife probieren. Unvergessend war für mich das zufällige Treffen mit einer alten Dame, die ehemals auch in einem Dorf gewohnt hat und ihren Eltern beim Herstellen von hausgemachter Seife geholfen hat. Sie hatte über dieses zauberhafte Produkt aus ihrer Kindheit vergessen und als sie mir mit meiner Seife gesehen hat, errinnerte sie sich über ihre Vergangenheit und kam mich zu begrüßen.

Heute fühle ich mich wie ein Gewinner! Und nicht wegen den Urkunden oder Preisen! Ich habe viele Menschen kennengelernt – Schüler mit denselben Interessen, mit denen ich noch bis heute kommuniziere; Professoren und Wissenschaftler, die mir helfen würden auf meinem Weg nach dem Erfolg; ich habe mit neuen und interessantern Geräten gearbeitet und zum ersten Mal selbst eine wissenschaftliche Arbeit geschrieben; ich habe unvergessliche Zeit in Deutschland gehabt und das sind teure Erlebnisse und Abenteuer für mich! Das alles habe ich „gewonnen" und kann tapfer sagen „Ich bin ein richtiger Gewinner!".

Heute wurde ich oft gefragt „Wohin jetzt?". Meine Mutter errinert mich immer, dass ich schon eine feste Entscheidung über meine Zukunft – Srudium und, später, Beruf – treffen muss. Gern möchte ich mich mit Physik und Chemie beschäftigen, weil die Wissenschaft meine Leidenschaft ist! Ich hoffe, dass ich eines Tages eine revolutionelle Erfindung machen würde, die die Welt zu etwas Besseres verändert würde. Mit Sicherheit kann ich noch sagen, dass ich nach einem Studium in Deutschland strebe! Ich habe bis jetzt nur 2 Mal Deutschland besucht, trotzdem bin ich mit wunderschönen Eindrücke geblieben. Allerdings bieten die deutschen Universitäten eine sehr gute Ausbildung und Möglichkeit für Praktikum. Ich weiß, dass diese tolle Chance nicht für jeder, sondern nur für die guten Schüler geeignet ist, deshalb nehme ich an Wettbewerbe wie „Jugend forscht" gern und immer teil. Solche Wettbewerbe geben mir die Möglichkeit meine Weltanschauung zu verbreiten, meine Kultur reicher zu machen und neue Erfahrungen zu bekommen. Das sind allerginds dicke Pluse für ein Studium!

Ich liebe mein Heimatland und insbesonder mein Heimatstädtchen – Knezha! Ich möchte nicht weg von der Schönheit Bulgariens fliehen, aber zur Zeit ist Bulgarien nicht so ökonomisch stabil und ist nicht attraktiv für die jungen Menschen. Meiner Meinung nach das ist die häufigste Ursache warum immer mehr Jugendlichen ins Ausland studieren gehen. Das möchte ich gern verändern. Ich stelle mir vor, dass nach 20 Jahren ich eine große Firma für wissenschaftliche Experimente im Bereich Kosmologie besitze. In meiner Firma werden wir erforschen welche andere Planeten oder Systeme es gibt, woraus ist irgendwelches Planet gemacht und sind die Bedingungen dort lebensfreundlich. Danach werde ich nach Bulgarien zurückkehren, um den jungen Wissenschaftler die Möglichkeit anzubieten bei mir zu arbeiten und zusammen das Universum zu erforschen! Allerdings möchte ich nicht unbedingt reich sein; mein größter Traum ist meinen Mitmenschen glücklich zu machen und für die Verbesserung Bulgariens und auch der Erde zu helfen.

Was hat die Seife damit zu tun? Nicht viel eigentlich. Sie ist nur mein erster, kleiner Schritt auf dem langen Weg der Wissenschaft. Und, hoffentlicht, werde ich auf diesem Weg mein Glück finden! ◂◂

Studien-und Berufsberatung am Galabov-Gymnasium in Sofia

Petra Pompoes

Als ich mit Beginn meiner Arbeit am Galabov-Gymnasium die Funktion der Studien-und Berufsberaterin übernahm, war mir von Anfang an klar, dass es mehr sein wird als nur wöchentliche Sprechstunden abzuhalten. Als Mutter eines 17-jährigen Gymnasialschülers ist mir bewusst, wie wenig die Schule oft leistet, wenn es um das wirkliche, berufliche Leben da draußen geht. So war mir gleich von Anbeginn klar, dass wir neue Wege gehen müssen, dass wir den beruflichen Alltag, Betriebe und Firmen in die Schule holen müssten. Wie soll man das angehen in einer Stadt, in der man nur wenige Kontakte hat und auch aufgrund einiger Sprachbarrieren, Schwierigkeiten hätte, einer Firma dieses Anliegen nahe zu bringen. Zum Glück ergab es sich, dass wir von der Existenz des Technologiezentrums erfuhren unter der Leitung eines Herrn Eisele aus Deutschland. Mit ihm und einem weiteren deutschen Unternehmer setzen wir uns vor Schuljahresbeginn an einen Tisch und überlegten, welche Schritte wir gemeinsam gehen könnten. So kam es zu der Organisation eines Messebesuches in Plovdiv, um einem Teil von unseren Schülern die Möglichkeit zu geben

Petra Pompoes arbeitet an einem Beratungs- und Unterstützungskonzept für die Zeit nach der Schule. Schwerpunkte sind Studieninformation und -beratung und Kontakte zwischen Schule und Wirtschaftsunternehmen.

Am Messestand eines deutschen Unternehmens für Umwelttechnik erhält man auch Anregungen für spätere Studien- und Berufswege.

Firmen kennen zu lernen, zu erfahren, welche Themen in der Wirtschaft momentan aktuell sind, z. B. „das Recycling“ oder „Seltene Erden“. Ein weiterer Punkt in unserem Konzept sollte die Organisation von einer Veranstaltungsreihe mit dem Titel „Schule trifft Wirtschaft“ sein. Hier luden wir bulgarische und deutsche Firmen zu einer Abendveranstaltung ins Goethe-Institut ein und ließen diese von ihrer Arbeit berichten. Die Schüler der 11. und 12. Klassen, die im Publikum saßen, hatten die Möglichkeit Fragen zu stellen und Kontakte zu knüpfen. Eine weitere Veranstaltung dieser Art findet Ende Mai in unserer Schule statt.

Ein weiter, sehr arbeitsintensiver Schritt im Rahmen unserer Arbeit war die Teilnahme am IHK-Wettbewerb mit einem Internet-gestützten Konzept „Schule und Wirtschaft für Auslandsschulen“. Auch wenn es nicht gereicht hat, einen

Preis zu erringen, so haben wir all das zusammen getragen, was man an einer Auslandsschule tun kann, um erfolgreiche Studien-und Berufsberatung zu betreiben. Die Ergebnisse unseres Beitrages sind auf unserer Homepage unter http://www.da-galabov.eu/ihk-wettbewerb/ nachzulesen.

Natürlich ist es selbstverständlich, dass in jedem Jahr in der Zeit der Semesterferien Ehemalige an unsere Tür klopfen und darum bitten vor den Schülern der 11. und 12. Klassen von ihren ersten Erfahrungen mit dem Studium zu berichten. Gern wird dieses Angebot von uns angenommen, da unsere Schüler so oft praktische Hinweise über ihren bevorstehenden Studienalltag bekommen.

Darüber gibt es auch bei uns für die Schüler die Möglichkeit des Besuchs eines Schnupperstudiums in Deutschlands und viele Schüler nehmen erfolgreich am jährlichen Wettbewerb „Jugend forscht" in Deutschland teil. Was bleibt? Was fehlt? Praktikumsplätze in Firmen vor Ort. Das ist hier in Bulgarien nicht so üblich ist wie etwa die verbindlichen Berufs-und Sozialpraktika in Klasse 9 und 10, die wir aus Deutschland kennen. Pläne? Derzeit planen wir an einer Bildungs-und Studienmesse, die im kommenden Schuljahr an unserer Schule stattfinden soll, mit Universitäten und Spezialvorträgen für unsere Abschlussjahrgänge. ◂◂

Wenn Schüler mehr von deutsch-bulgarischen Firmen wissen, erweitern sich auch ihre Studien- und Berufsperspektiven. Hier geschieht dies durch einen Besuch einer wichtigen Technik- und Industriemesse in Plovdiv.

Auch Schreibwettbewerbe sind für willkommene Gelegenheiten, die deutsche Sprache anzuwenden – man muss sie nur im Deutschunterricht bekannt machen und auch in den Deutschunterricht integrieren. Hier der Beitrag einer Schülerin der 9. Klasse, mit dem sie nach nur einem Jahr Deutschunterricht an einem Essay-Wettbewerb des Deutschen Bundespräsidenten teilnahm.

Das Thema: „Ein Lehrer, dem ich viel verdanke."

Besondere Glück ist es, wenn der Aufsatz mit einer Einladung ins Schloss Bellevue und einem Besuch beim Bundespräsidenten belohnt wird. Ekaterinas Aufsatz hat ihm offensichtlich gefallen.

Meine Deutschlehrerin

Schülerwettbewerb zum Lehrertag

Ekaterina Latinova

An das Bundespräsidialamt
Referat 13 – Bildung, Wissenschaft, Familie
11010 Berlin, Deutschland

Ich, Ekaterina Latinova, bin 14 Jahre alt, lebe in Sofia, Bulgarien und besuche seit diesem Schuljahr das „91. Gymnasium Prof. Konstantin Galabov", das auch das „Deutsche Gymnasium" genannt wird. Hier habe ich seit acht Monaten eine neue Sprache gelernt – Deutsch, bei einer wunderbaren Lehrerin – einer Bulgarin. Sie möchte ich hier vorstellen, denn ihr verdanke ich unsagbar viel.

An dem ersten Schultag auf dem Gymnasium erfasste mich sowohl eine starke Aufregung und Neugier, als auch Beängstigung vor den bevorstehenden, unbekannten Herausforderungen. Ich war bewusst, dass ich die wichtige Aufgabe erfüllen muss, verantwortlicher und reifer zu werden. Um dieses mutige Vorhaben zu verwirklichen brauchte ich Unterstützung, Ermunterung und Herzlichkeit. Die hatte ich durch das Glück in meiner Klassenlehrerin und Freundin, Frau Kenderova zu finden.

Ihre Aufmerksamkeit und ihr Streben aus uns, ihrer Klasse, sowohl ausgezeichnete Schüler, als auch würdige Personen zu machen, war nicht das Einzige, was wir von ihr erhalten haben. Frau Kenderova hat uns nicht nur ihre Hand geriechen, sondern auch besonders ihre Liebe gegeben.

Ekaterina hatte das Glück, mit ihrem Sieger-Essay eine Einladung des Bundespräsidenten zu einem Besuch in Schloss Bellevue zu erhalten – eine riesige Motivation für das Deutschlernen.

In ihren Unterrichten haben wir nicht trockene Information über die Welt, sondern das Lernen mögen und einander zu respektieren gelernt. Diese außergewöhnliche Lehrerin hat unseren Enthusiasmus entflammt, indem sie uns nicht nur Fakten beibrachte, sondern auch legte immer ein Teilchen von ihr in jede Lektion hinein. Mit ihren innovativen Methoden und den langen Hausaufgaben hat sie uns verantwortlicher und ernster gemacht. Deswegen sind wir

jetzt im Stande, jede Aufgabe mit unserem kreativen Denken zu behandeln. Dabei hat sie auch unser Interesse an allen Aspekten der Wissenschaft und des Lebens erweckt und ich bin fest davon überzeugt, dass es den Motor unserer zukünftigen Entwicklung bleibt.

Aber nicht nur mit dem Unterrichten, sondern auch mit ihrem Verständnis und Geduld hat Frau Kenderova es geschafft, uns zu zeigen, wie wir mit den Problemen zurechtkommen sollen. Wir wissen, dass wir uns an sie wenden und auf sie verlassen können. Ihre Räte sind für uns wie ein wegweisendes Leichtlicht, das uns sogar bei den furchtbarsten Stürmen hilft.

Von Frau Kenderova haben wir verstanden, dass wir uns immer nach Erfolg streben müssen und wissen, dass kleine Menschen große Träume haben sollen. Unsere Lehrerin kann nun sicher sein, dass wir in der Zukunft auch ihre interessanten Ideen in die Tat umsetzen werden.

Für mich ist Frau Kenderova mehr als eine gute Lehrerin. Sie hat mir gezeigt, dass ich nicht nur eine fleißige Schülerin, sondern auch ein guter Mensch sein soll. Ich, als ein Teil von der Generation, die bald die Welt führen wird, danke der Hilfe meiner Klassnelehrerin, fühle mich bereit, meinen Platz in der Gesellschaft einzunehmen. Frau Kenderova hat mir gezeigt, wie wichtig meine persönliche Meinung ist. Von ihr habe ich begriffen, dass jede einzige Ansicht nötig ist, um das Gerüst des majestätischen Himmelkratzers, namens Leben, zu bauen. Aber Hauptsache ist, dass ich schon, danke ihrer Räte und Aufmerksamkeit, die Vergangenheit respektieren, den Gegenwart schätzen und mit Enthusiasmus auf die Zukunft schauen kann.

Drei Schüler und zwei Lehrerinnen des Galabovs mit dem ehemaligen Bundespräsidenten.

Mit ihren Ratschlägen wird Frau Kenderova in meinem Herzen bleiben und für mich wird sie immer ein würdiges Vorbild sein.

Ich danke Ihnen, Frau Kenderova! ◂◂

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)!

Wie gelingen Übergänge von Auslansdschulen an eine Universität in Deutschland – einem neuen Land? Wie kommt im Unterschied zu einem Schüler mit deutschem Reifezeugnis ein Schüler mit einem Sprachdiplom der KMK dort zurecht? Er hatte nur im Deutschunterricht deutsche Lehrkräfte, alle anderen Fächer in der Muttersprache. In den Berechtigungen sind beide Abschlüsse weitgehend gleichwertig. Aber schafft es ein Absolvent, der Biologie, Chemie und Mathematik nur in der Muttersprache gelernt hat, auch in kurzer Zeit deutschsprachige Fachbücher über Anatomoe, Physiologie oder Metallkunde durchzuarbeiten und mit diesem Fach(sprachen)wissen auch Prüfungen zu bestehen? – Oder liegen seine eigentlichen Herausforderungen auf ganz anderen Gebieten? Findet er Freunde, fühlt er sich in der Fremde auch zu Hause, ist er selbstständig genug, sich auch dort etwas Neues aufzubauen? Wir haben Dimitar, einen DSD-Absolventen mit sehr guten Leistungen gebeten, uns nach seinen seine ersten Monaten im Medizinstudium an der Uni Heidelberg einen Erfahrungsbericht zu schreiben. Dimitar hatte das goße Glück, ein DAAD-Stipendium zu bekommen, den Besuch eines deutschen Nobelpreisträgers für Medizin am Galabov-Gymnasium mitzuerleben und er wusste schon seit dem viel zu frühen Tod seines Vaters, dass er alles tun würde, um sich als Mediziner dafür einzusetzen, Leid durch Krankheiten zu mindern. Werden diese Motivationsfaktoren tragen? – Auch Dimitars aufrichtige Antworten im Interview sind eindrucksvolle Zeugnisse, wie schwer selbst für ausgezeichnete DSD-Absolventen dieser Übergang ist.

„Sofia – Heidelberg, einfach bitte!“

Von der Auslandsschule ins Medizin-Studium – Wie Übergange gelingen. Oder wie ein Bulgare sein Leben als Medizinstudent in Deutschland empfindet

Dimitar Boychev

Wenige Monate sind erst seit meinem Abitur am Galabov-Gymnasium vergangen, und doch hat sich in dieser Zeit mein Leben stärker verändert als in den Jahren zuvor. Es hat mich nicht nur in ein neues Land geführt. In dem will ich nun meine Zukunft in meiner Zielsprache Deutsch aufbauen, die ich in Bulgarien nur Unterrichtssprache für das Sprachdiplom brauchte. Jetzt, im ersten Semester an der Universität Heidelberg, ist sie zur existentiellen Grundlage für die Vorlesungen, Präparationsübungen und die Fachprüfungen in Anatomie, Medizin geworden, von denen einige in diesem Beitrag noch beschrieben werden. Für mich ist diese Entwicklung atemberaubend, manchmal wie ein Traum, trotz der Härten und Herausforderungen, die dieser Weg auch mit sich bringt. Nach vier Monaten in Heidelberg möchte ich diesen Übergang beschreiben und einen Einblick geben in mein neues Leben als Medizinstudent an einer deutschen Universität.

Noch vor wenigen Monaten stand ich mitten in den Abiturvorbereitungen am Galabov-Gymnasium. Alles war wohlgeordnet, die Unterrichtsstunden, die Vorbereitung auf das Abitur und das Deutsche Sprachdiplom der KMK. Zwar hatte ich nicht das Glück in einer der beiden Leistungsklassen auch Mathematik, Biologie und Chemie in deutscher Sprache zu erleben, was für mein Studium wertvoll gewesen wäre, doch es gab gerade in dieser Zeit zwei andere Ereignisse, die für mich von großer Bedeutung werden sollten. Jedes für sich war höchst unwahrscheinlich, dass beide zusammenkamen und meinen Lebensweg positiv beeinflussten kommt mir heute noch immer wie ein Wunder vor.

Das erste: Ein deutscher Nobelpreisträger besuchte unsere Schule. Das passiert sicher nur an ganz wenigen Auslandschulen. Der Heidelberger Professor Harald zur Hausen hatte 2008 den Nobelpreis für Medizin erhalten für seine bahn-

brechenden Forschungen in der Onkologie. Er hat über Jahrzehnte das Heidelberger Krebsforschungszentrum aufgebaut und ihm ist es zu verdanken, dass es heute eine Impfung gegen den Gebärmutterhalskrebs gibt. Ich wusste von ihm und seinen Arbeiten, weil ich schon viel in meiner Freizeit über Medizin gelesen hatte – und nun sollte ich ihn persönlich erleben! Vor den Schülern des Abschlussjahrgangs sprach er über sein Leben, seinen Werdegang in der Krebsforschung und darüber wie man mit Ausdauer und Überzeugung Hindernisse überwinden kann. Das hat mich tief beeindruckt und in meiner Entscheidung bestärkt, selbst in die Krebsforschung zu gehen.

Der Wunsch, Medizin zu studieren und dazu beizutragen, dass krankheitsbedingtes Leid verringert wird, ist tief in mir verwurzelt. Ich war zehn Jahre alt als mein Vater infolge einer misslungenen Hirnoperation verstarb. Die Tragödie wirkte sich verheerend auf mich und meine Familie aus und weihte mich auf eine grausame Weise in eine der größten, aber trotzdem am schwierigsten beizubringenden Wahrheiten des Lebens ein: Das Leben ist ungeheuerlich zart und zugleich absolut unschätzbar.

Medizin braucht aber nicht nur Verständnis für fremder Menschen Leid und humane Beziehung. Sie ist auch mit enormen intellektuellen Bemühungen verbunden. Um mir eine stabile Basis für mein künftiges Studium zu sichern, wählte ich in der Schule Biologie und Chemie und beteiligte mich an einem Biologieclub. Ich arbeitete zielgerichtet und systematisch und strebte immer danach, meine Kenntnisse zu erweitern und weiter zu vertiefen. Das schaffe ich, indem ich mich nie mit dem Schulwissen aus den Lehrbüchern begnügte, sondern nach Nebeninformationen in der deutsch- und englischsprachigen Wissenschaftspresse (Bild der Wissenschaft, Medical Tribüne, Research GATE) suchte. Außerdem erzielte ich viele Erfolge in den Naturwissenschaften, z. B. bei Olympiaden und Wettbewerben: 2009 erreichte ich die Nationalstufe der Deutscholympiade, 2010 nahm ich an der Schulstufe der Biologie- und Chemieolympiaden teil und erreichte die Bezirksstufe der Biologieolympiade. Zu meinen größten Erfolgen zählt die Teilnahme an einem von

Dimitar im Praktikum mit deutschen Kommilitonen (2. Reihe von oben, 2. von rechts, mit Brille). Wird er den Übergang schaffen?

der Communitas Foundation organisierten Wettbewerb, weil ich mit meinem Essay in Biologie und einem Referat zu einem naturwissenschaftlichen Thema ein Stipendium von 350 Euro gewann, den Zugang zu wissenschaftlicher Literatur und die Chance bemerkenswerte Wissenschaftler Bulgariens zu sprechen. Nachdem ich aber 2009–2010 für fünf Monate Vorlesungen in der Medizinischen Universität in Sofia besucht hatte, fing ich ernsthaft an, mich mit meiner Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung für den Studiengang Medizin zu beschäftigen.

Mein Wunsch, immer gut über die letzten medizinischen und technologischen Errungenschaften informiert zu sein, brachte die Erkenntnis, dass Deutschland in der Spitzengruppe der forschenden Staaten liegt. Die Bundesrepublik verfügt über Spitzenuniversitäten, wo Forschung und Ausbildung aufblühen und wo sich Studenten gut betreut fühlen. Innerhalb der Humanmedizin weiß ich schon jetzt, dass ich mich auf Onkologie spezialisiere und mich der Krebsbekämpfung widmen werde – am liebsten am Deutschen Krebsforschungszentrum Heidelberg, das unter zur Hausen ein Förderprogramm für Nachwuchsforscher eingerichtet hat. Ein attraktiver Forschungsschwerpunkt sind derzeit molekulare Krebsmarker. Diese sind meist Glykoproteine, deren Konzentra-

tion im Blutserum z. B. für eine Krebsentwicklung kennzeichnend ist. Genau das reizte mich an Heidelberg als Studienstandort: die Möglichkeit, neben einer exzellenten medizinischen Ausbildung (im Rahmen der HeiCuMed) auch zu forschen. Außerdem wird hier die Krebstherapie im Studiengang Medizin besonders geachtet, sie gehört zu den richtungweisenden Entwicklungen der deutschen Forschung. Heilung durch Wissenschaft heißt mein Anspruch, und ich hoffe, ich werde die hohen Heidelberger Ansprüche erfüllen.

Das zweite wichtige Ereignis, das meine berufliche Entwicklung und damit mein Leben prägen wird, war das Glück, ein Vollstipendium des DAAD zu erhalten. Da meine Mutter alleinerziehend ist und ein Nebenjob mit einem anspruchsvollen Studium in einem fremden Land kaum vereinbar, hat mir dies Möglichkeit auch das finanzielle Geländer für meinen Lebensweg gegeben, der mich vom Galabov-Gymnasium tatsächlich nach Heidelberg geführt hat.

Als ich drei Monate nach meinem Abitur am Galabov-Gymnasium in Heidelberg ankam, hatte ich keine Ahnung wie mein künftiges Leben als Student an der Ruprecht-Karls-Universität 5 Monate aussehen und wie viel ich mich in dieser Zeit verändern würde. Ich stellte mir vor, dass von nun an mein Leben vom Lernen geprägt sei. Doch es kam anders. Die erste Herausforderung, die ich zu bewältigen hatte, war viel mehr mit dem alltäglichen Leben verbunden. Ich hatte eine Woche bevor ich nach Deutschland kam, mit dem Hausmeister des Wohnheims gesprochen, weil ich zum Einzug einen Schlüssel brauchte. Mit meinen zwei Koffern ausgerüstet nahm ich ein Taxi und kam trotzdem 10 Minuten zu spät zu meinem Einzugstermin. Da es nur wenige Termine gab, zu denen man einziehen konnte, war ich angespannt. Der Hausmeister kam aber auch eine halbe Stunde später und nachdem er sich entschuldigt hatte, hieß er mich sehr herzlich willkommen. Ich habe diesen Augenblick behalten, weil er mir vom Anfang an zeigte, dass ich Menschen und nicht Automaten gegenüber habe – auch in meinem neuen zu Hause.

Dimitar im Medizin-Praktikum an der Uni Heidelberg …

Da ich einer der ersten war, der im Herbst 2011 aus Bulgarien übersiedelte, musste ich meine ganze Fantasie in die Tat umsetzen, um irgendwie die Wochen vor Vorlesungsbeginn zu verbringen. Ich beschloss die außerschulischen vom Universitätsamt organisierten Seminare zu besuchen und möglichst viel von meinem Studienplatz zu erfahren. Dabei entdeckte ich, wie sehr es darauf ankommt, sich selbst zu informieren und selbst die Initiative zu ergreifen. Daneben lernte ich in diesen ersten Wochen, dass gute Beziehungen und Freunde, auf die man sich verlassen kann, absolut notwendig sind, sonst ist man so gut wie verloren.

Vorlesungsbeginn war der 10. Oktober und sechs Tage früher fand die sogenannte „Erstie-Woche“ statt. In sechs Tagen erfuhren die wichtigsten Informationen über die ersten Semester und hörten Vorlesungen von Medizinstudenten höherer Semester. Unser Studium ist in einen vorklinischen und einen klinischen Teil gegliedert und nach jedem von diesen zwei Großteilen muss man eine ärztliche Prüfung, das Physikum bzw. das „Hammerexamen“ ablegen und natürlich bestehen. Zwei wichtige Voraussetzungen, damit man zum Physikum zugelassen wird, sind das Krankenpflegepraktikum und der Notfall-

kurs. Außerdem muss man noch ein Semester lang ein benotetes Wahlfach belegen. Glücklicherweise steht am Ende die Note gemeinsam mit der Physikum-Note auf dem Zeugnis. Beliebte Wahlfächer in Heidelberg sind Sprachkurse, virtuelle Anatomie, Geschichte der Medizin oder die viel kompliziertere Biochemie der tropischen Krankheiten. Dabei muss man berücksichtigen, dass man am Ende des Wahlkursus eine Klausur schreiben oder sonst eine Leistung erbringen muss, z. B. in Form eines Vortrags oder Referats um den benoteten Schein zu bekommen. Es ist auch nicht notwendig (und ist auch nicht möglich) diese ergänzende Studienleistungen im ersten oder sogar im zweiten Fachsemester unter einen Hut zu kriegen, da der Lehrplan für die Pflichtfächer besonders knapp entstellt ist. Trotzdem habe ich schon den Notfallkurs belegt.

In der „Ersti-Woche" habe ich viele neue Gesichter kennengelernt, deren Namen aber wieder schnell vergessen. Besonders interessant fand ich die schnelle Bildung von Gruppen der deutschen Studierenden je nach Region oder früherer Bekanntschaft. Das bereitete ziemlich große Schwierigkeiten für mich und die andere Leute aus Bulgarien, da die Integration, wie ich schon erwähnt habe, lebensrettend ist. Obwohl ich im Moment, in dem ich das schreibe, viele deutsche Freunde habe, denke ich immer noch, dass die Mehrheit der Deutschen im Gegensatz zu den Österreichern am Anfang ein bisschen distanziert und ignorierend waren.

Und so ging es los. Die erste große Hürde war ein Parcourstestat in Osteologie und allgemeiner Anatomie zwei Wochen nach dem Vorlesungsbeginn. Niemals zuvor in meinem Leben habe ich so eine große Panik gekriegt. Es ging um die ersten 200 Seiten aus dem Prometheus-Atlas. Alle Begriffe in der Anatomie sind nach den Regeln der Nomina anatomica aufgestellt, also auf Latein, einer Sprache, von der ich so gut wie keine Ahnung hatte. Ich habe Tag und Nacht nur noch Begriffe gelernt, trotzdem schaffte ich es erst am Abend vor dem Parcours. Dabei bietet die Uni Heidelberg eine sehr solide Prüfungsvorbereitung an. Sie beinhaltet mindestens zwei große Repetitorien und zwei Probeprüfungen vor jeder wichtigen Klausur. In der Regel hat

… und ein halbes Jahr zuvor beim Besuch des Heidelberger Medizin-Nobelpreisträgers Harald zur Hausen im Biologiesaal des Galabov-Gymnasiums in Sofia.

man im ersten Fachsemester zwei schriftliche und drei mündliche Testate in Makroskopische Anatomie und eine schriftliche Klausur in Terminologie abzulegen. Wir haben keine Semesterferien, da in dieser Zeit unser Chemiepraktikum mit sechs Chemie-Testaten stattfindet.

Die zweite große Hürde war der Präparationskurs. In Heidelberg verläuft er parallel zur Makroskopischen Anatomie. Das heißt, dass wir die einzigartige Chance hatten, Anatomie an der Leiche zu erlernen. Ich hatte vor dem Kurs große Sorgen, denn man ist nämlich nicht täglich mit einer Leiche konfrontiert. Alles spielte sich aber ein, und nach zwei Wochen war der „Präpkurs" schon Routine. Um Besteck und Kittel muss man sich nicht kümmern, weil dafür der SEG-MED, die studentische Einkaufsgemeinschaft, zuständig ist. Im „Präpkurs" waren wir auf verschiedene Tische aufgeteilt, jeder von denen von zwei „Präp-Assistenten" und einem Tischdozenten geleitet wird. Für den ganzen „Präp-Saal" sind vier Saal-Tutoren verantwortlich. Nach dem ersten Semester kann man sich schon selber als Präp-Assistent oder Saal-Tutor bewerben und wenn man ausgewählt wird, hat man die Chance die Anatomie bis zum Physikum an der Leiche neben den „Erstis", die Anfänger genannt werden, zu wiederholen.

Ein weiterer Punkt, den ich ansprechen will, ist das Ausländer-Tutorium. Das ist wieder eine Form von Prüfungsvorbereitung, die jedoch ausländische Studierenden veranstalten und für ausländische Studierende vorgesehen ist. Das bedeutet weitaus nicht, dass es nur Ausländer besuchen dürfen. In angenehmer Atmosphäre besprechen wir normalerweise abends zweimal in der Woche den Lernstoff und bekommen Tipps, worauf wir besondere Aufmerksamkeit richten müssen. Ich muss zugeben, dass dieses Tutorium für mich besonders hilfreich war und dass die Leute aus aller Herren Länder des Tutoriums jetzt meine besten Freunde sind.

Heidelberg ist auch wegen der Nebeninitiativen unter den Studenten hoch geschätzt. Neben dem Ausländertutorium sind auch die Anatomie am Lebenden (AAL) und das problemorientierte Lernen (POL) Angebote der Universität. Diese Pflichtveranstaltungen geben erste Blicke in der Arbeit mit echten Patienten. Man lernt, wie man eine Untersuchung richtig macht, wie man mit dem Stethoskop umgeht, auf welche Geräusche man achten muss, wie man eine Auskultation oder Palpation durchführt. Beim „HeiPrax" hat man sogar die Möglichkeit für einen Tag in einer echten Arztpraxis tätig zu werden, Fragen zu stellen, einen Lungenbefund zu machen und vielleicht auch eine eigene Diagnose zu erstellen.

Zum Schluss möchte ich nur noch sagen, dass der erste Semester die spannendste Zeit meines bisherigen Lebens war. Obwohl es sehr schwierig ist, habe ich nie gedacht aufzugeben. Ganz im Gegenteil, je komplizierter es wird, desto motivierter fühle ich mich, meinen Wert nachzuweisen. Ich schätze auch, dass ich mich persönlich verändert habe. Jetzt betrachte ich die Menschen von einem ganz anderen Gesichtspunkt, viel unterschiedlicher als zuvor. Viel humaner und menschenwürdiger. Ich lerne sechs Tage in der Woche und kann mir nur wenige „freie" Stunden leisten, trotzdem fühle ich dass ich näher an den Menschen bin als je zuvor. Für alle ist klar, dass die Medizin eine Reise durch alle Naturwissenschaften ist. Viele vergessen aber, dass diese Reise auch zu den Menschen führt. ◂◂

Interview

Wo lagen für dich bisher die größten Schwierigkeiten, Probleme und Herausforderungen in diesen ersten Monaten deines Wechsels?
Am schwierigsten fand ich, mich an das Lerntempo anzupassen. Es war auch relativ kompliziert, eine passende Wohnung zu finden, und mit meinem Mitbewohner zurechtzukommen.

Wie siehst du rückblickend deine Schulzeit?
Meine Schulzeit liegt gar nicht so weit von mir. Im Vergleich zu jetzt aber, denke ich, dass wir es leicht hatten. Unverschämt leicht. Es gibt vieles, wovon ich bisher nie in meinem Leben gehört habe. Man stößt jedoch manchmal auch auf Bekanntes. Ich würde es lieber haben, wenn der Unterricht im bulgarischen Schulsystem mehr mit dem deutschen Unterricht zu tun hätte. Denn jetzt muss ich einerseits vieles nachholen, und zwar mit dem, was man im deutschen Ausbildungssystem erlernt, andererseits kriegt man im bulgarischen Schulsystem Fachwissen. Und Fachwissen hilft sehr.

Was ist das Wichtigste, das dir deine Schule für dein jetziges Leben mitgegeben hat? Nenne die drei wichtigsten Punkte und erkläre, warum gerade sie wichtig sind.
Wie ich schon im oberen Punkt erwähnt habe, ist mir jetzt das Wissen von Bio-, Chemie- und Physikunterricht sehr behilflich. Das Wichtigste, das mir die Schule gab, würde ich folgenderweise beschreiben: Die Schule hat mir beigebracht, dass Erfolg und persönlicher Fortschritt an den Menschen selbst liegen. Es hängt unglaublich viel davon ab, ob man tatsächlich motiviert ist und ob man zeigen kann, dass man Ziele hat. Motivation hängt auch unabdingbar mit dem Glauben an die eigene Kräfte zusammen, den man früh in der Schule aufzubauen beginnt. Er und alles, was damit zusammenhängt z. B. Einstellung, sind nämlich für den zukünftigen Fortschritt bestimmend. Und der dritte Punkt wäre nämlich die Bedeutung der Teamarbeit. Wenn es jemand bisher alleine geschafft hat, muss er darauf verzichten und sich umstellen. Die guten Beziehungen zu den Kommilitonen sind hier wichtig.

Welchen Tipp würdest du Schülern geben, die heute noch am Galabov-Gymnasium sind? Wie können sie sich gut vorbereiten auf einen solchen Wechsel?
Ich kann wider leider nichts Universales empfehlen, denn jeder empfindet den Wechsel auf seine eigene Art und Weise. Meiner Meinung nach ist dieser Wechsel nicht besonders schwer. Es stimmt aber auch, dass ich mit noch 2 Mitschülern aus dem Galabov Gymnasium studiere. Ein Tipp von mir für alle, die in Zukunft nach Deutschland mit dem Ziel „Studium" kommen: Keine Panik! Häufig erledigen sich die kompliziertesten Situationen von selbst. Das bedeutet aber auf gar keinen Fall, dass man einfach stehen und warten muss. „Aktiv-Sein" heißt es und „immer fragen", was nicht klar ist. Die Dozenten, die Assistenten, die Tutoren sind meistens äußerst nett und hilfsbereit, solange man lernt. Auch wenn man lernt und Schwierigkeiten hat, erklären sie es einem – sogar persönlich. Ein weiterer Tipp: Sehr gut in der Schule aufpassen. Alles was dran kommt, haben wir schon zumindest einmal im Schulunterricht angesprochen. Der reicht, damit man eine feste Basis hat. Hat man diese Basis, dann ist es leicht auch neue, komplizierte Informationen und Zusammenhänge in der Uni zu verstehen und sich einzuprägen. Und letzter dritter Tipp: Seid bereit für sehr viel Arbeit. Wer besser als „gut" sein will, muss das verstehen.

Hast du dich durch deinen Wechsel verändert – auch in deiner Persönlichkeit? Hast du Erfahrungen gesammelt? Was macht das mit dir?
Ja, jeder Wechsel führt zu Veränderung. Ich habe mich insoweit verändert, als ich, wenn ich mich so ausdrücken darf, die Kräfte und Gesetze die das Leben steuern besser verstehe. Man denkt Leben ist etwas Unbestimmtes, Ungenaues und Unbeschreibbares. Meines Erachtens ist es das nicht. Mehr dazu werde ich nicht sagen. Ich habe viele interessante Erfahrungen gesammelt. Ich habe so viele Menschen kennengelernt und so viele verschiedene Motive und Persönlichkeiten gesehen, dass ich „gezwungen" werde, sie alle zu akzeptieren. Und ich akzeptiere sie eigentlich alle und schätze sie hoch. Es stellt sich am Ende heraus, dass es im Medizinstudium um viel mehr geht als um Naturwissenschaftenlernen.

Würdest du alles noch einmal so machen? Oder gibt es Dinge, die du heute anders machen würdest? Welche und warum?
Alles ist, wie es ist. Ich habe das Beste für die konkrete Situation gemacht, indem ich auf meine Weise gehandelt habe. Das bedeutet dass meine Handlungen das Ergebnis meiner Persönlichkeit sind. Wenn ich etwas damals anders gemacht hätte, dann würde ich mit mir selbst anfangen. Das ist aber unmöglich, deshalb beginne ich von jetzt. Ich würde mich vielleicht mehr für Menschen interessiert haben.
Mir mangelt es an sozialer Kompetenz.

Wie siehst du heute, aus dem ersten Semester Medizin an der Uni Heidelberg deine Zukunft? Noch genau so wie vor einem Jahr als du deinen Essay formuliert hast oder gibt es Änderungen – welche?
Ich habe mir nie vorgestellt dass es leicht sein wird und bin auf keinen Fall enttäuscht. Als ich vor einem Jahr das Bewerbungsessay schrieb, war alles nur eine Idee, eine Vorstellung, ein Ideal. Mir war schon damals klar, dass Ideale im echten Leben nicht vorkommen können. Sie sind aber nötig, damit wir einen Plan im Kopf haben, nach dem wir unser reales Leben strukturieren. Im Allgemeinen existieren bei mir die beiden Realitäten gleichzeitig. Und ich kann auch erklären warum das sein muss und warum es normal ist. Man macht immer etwas, nachdem man sich etwas zuerst gewünscht und dann vorgestellt hat. Das heißt dass man stets ein Bild, von dem was sein muss, vor sich hat. Wenn wir unser Leben durch die Kraft unseres Willens und Vorstellungsvermögens lenken können, dann müssen wir brauchen wir die Träume und Ideale – als Leitsterne. Bei mir ist alles seit einem Jahr unverändert geblieben.

Wie siehst du heute, aus deinem ersten Semester in Deutschland Bulgarien? Gibt es etwas, das dir besonders fehlt? Nenne die wichtigsten drei Punkte.

Ich habe meine Verbindung zu Bulgarien gar nicht abgebrochen. Ich weiß Bescheid, was in meinem Heimatland passiert, obwohl ich keinen deutlichen Unterschied bemerke zu der Zeit in Bulgarien. Das ist aber jetzt kein drängendes Thema. Ja, ich vermisse natürlich meine Familie. Aber sie wissen, dass ich hier mit einem guten Ziel hergekommen bin und machen sich keine großen Sorgen um mich. Mir fehlt auch das Gefühl betreut zu sein. Ich muss mich alleine um alles kümmern, damit alles planmäßig abläuft. Ich muss ordentlich und organisiert sein, was mir auch manchmal schwer fällt. Mir fehlt das Gefühl kein Ausländer zu sein. Ich vermisse sozusagen nicht Bulgarien als meine Heimat, sondern meine Heimat, die Selbstverständlichkeit des Normalen. Ich meine ich bin hierher als Gast gekommen, der Gast muss aber die Lebensweise des Wirts beachten.

Wie denkt deine Mutter heute über deinen Weg?
Meine Mutter freut sich natürlich, dass ich mich auf einem Weg befinde und unterstützt mich. Sie ist jedoch im Vergleich zu mir nicht so fest überzeugt dass dieser der richtige Weg für mich ist. Wir erfahren später, wer recht hat.

Wie stark sind deine Verbindungen zur Heimat? Wie oft bist du in Bulgarien? War deine Mutter schon in Heidelberg?
Ich bin Bulgare, egal wo ich bin. Ich diskutiere nicht nur mit meinen bulgarischen Kommilitonen über Bulgarien, sondern auch mit meinen deutschen und habe einige interessante Meinungen zwischendurch gesammelt. Ich komme insgesamt zweimal in diesem Jahr heim. Einmal war ich schon während der Winterferien zu Hause, mir steht jetzt bevor zu Ostern zu Besuch zu kommen. Ob ich im Sommer wieder komme, steht noch nicht fest. Mediziner müssen ganz viele Dinge in möglichst kurzer Zeit erledigen. Als ich in die Universität Heidelberg immatrikulierte sind meine Mutter und mein Bruder mit mir nach Heidelberg gefahren. Ihnen gefällt diese wunderschöne Stadt sehr gut.

Vielen Dank, Dimitar – und weiterhin alles Gute!
◂◂

In eigener Sache

Vorschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 4/13 Kindergarten an den Deutschen Auslandsschulen**
- **Heft 1/14 Die DS Rom stellt sich vor**
- **Heft 2/14 Innovationen: Von Auslandsschulen lernen**

Schicken Sie mir bitte auch unaufgefordert Beiträge zu den geplanten Schwerpunkten!

einstieg beratung

Studien- & Berufsberatung weltweit!

- Workshops zu Berufsfindung und Studienorientierung direkt an Ihrer Schule
- Fundierte Kenntnisse von Studienlandschaft und Ausbildungssystem in Deutschland
- Erfahrung an vielen Auslandsschulen, z.B. in Brüssel, Den Haag, Singapur, Toulouse

Einstieg GmbH | +49.221.3 98 09-65 | beratung@einstieg.com | www.einstieg.com/beratung

Eine gelungene Symbiose aus Bauwerk, Natur und Bildung

Die Deutsche Schule Washington D. C. wurde mit dem U. S. Umweltzertifikat ausgezeichnet

Susanne Rosenbaum

Die Mühen des circa 30-köpfigen Planungsteams in den vergangenen Jahren haben sich ausgezahlt! Mit Stolz darf die Deutsche Schule Washington D. C. verkünden, dass sie als erste Deutsche Schule in Nordamerika für den umweltfreundlichen Bau und Betrieb ihres Naturwissenschaftsgebäudes mit dem renommierten LEED-Gold-Zertifikat (Leadership in Energy and Environmental Design) des U. S. Green Building Council ausgezeichnet wurde. Nach einer zeitintensiven Planungsphase und den monatelangen Bauarbeiten ziert nun für jedermann sichtbar die LEED-Gold-Plakette den Eingangsbereich des Naturwissenschaftsgebäudes.

Das LEED-Zertifizierungssystem ist das führende Programm der U. S. Regierung für die Planung, den Bau und den Betrieb nachhaltig gestalteter Gebäude. Derzeit nehmen über 100.000 Projekte an diesem Programm teil, die gemeinsam eine Baufläche von circa 740 km² in 50 U. S.-Bundesstaaten und 114 Ländern umfassen. Die Deutsche Schule Washington D. C. ist eines davon.

In einer feierlichen Zeremonie wurde die LEED-Gold-Plakette am Mittwoch, den 8. Mai 2013, in Anwesenheit zahlreicher Gäste enthüllt. „Schüler des 21. Jahrhunderts bedürfen Schulen des 21. Jahrhunderts!“ Mit diesen Worten begrüßte OStD Waldemar Gries, Schulleiter der Deutschen Schule Washington D. C., seine Gäste.

Unter den Gastrednern der feierlichen Zeremonie befanden sich hochrangige Vertreter sowohl der deutschen als auch der U. S. Regierung. So betonte beispielsweise Rainer Rudolph, Leiter des Wirtschaftsreferats der Deutschen Botschaft in den USA, die Synergie zwischen den Bestrebungen der Deutschen Schule Washington D. C. und denen der Bundesregierung: „Dieses Gebäude ist ein Musterbeispiel für die Energiepolitik unserer Regierung. Langfristige Planung, Umweltfreundlichkeit und effizienter Energieverbrauch werden hier ganz groß geschrieben. Alleine in Deutschland verbrauchen Gebäude 40 % unserer gesamten Energie. Gebäude wie dieses leisten daher einen großen Beitrag beim Thema Energieeinsparung.“

Auch die Vertreterin des U. S. Green Building Councils Rachel Gutter lobte das Engagement der Deutschen Schule Washington D. C. Aufgrund ihrer persönlichen Verbindungen zur Schule war es ihr ein besonderes Anliegen, die Plakette gemeinsam mit Schulleiter Waldemar Gries, OStD zu enthüllen.

Gries (DSW) und Gutter (U. S.) Green Building Council

Das neue Naturwissenschaftsgebäude zeichnet sich durch seine hochmoderne Ausstattung aus, die von Schülern der vierten bis zur zwölften Klassen in den Fächern Naturwissenschaften, Biologie, Chemie, und Physik genutzt werden. „Es ist wichtig, dass wir das Umweltbewusstsein unserer Schülerinnen und Schüler bereits im jungen Alter fördern. Indem wir ihnen frühzeitig umweltfreundliches Verhalten vermitteln, lernen sie Angewohnheiten, von denen nicht nur sie selber, sondern unsere gesamte Gesellschaft profitiert. Sparsamer Verbrauch von Strom ist zum Beispiel eine Maßnahme, die Schüler auch außerhalb der Schule alltäglich anwenden können", bekräftigte Gries.

Die LEED-Gold-Zertifizierung der Deutschen Schule basiert auf einer Reihe umweltfreundlicher Design- und Baumerkmale. Das neuangelegte Gründach beispielsweise besteht aus mehreren Schichten verschiedener Materialien, die Regenwasser speichern, das wiederum für die Bewässerung von Pflanzen verwendet werden kann. Dadurch wird dem Verlust wertvoller Wasserressourcen vorgebeugt und zugleich ein Lebensraums für Tiere geschaffen. Darüber hinaus werden mithilfe innovativer Lichtvorkehrungen Stromkosten eingespart, indem weniger künstliches Licht benötigt wird. Fensterläden vermeiden direkte Sonneneinstrahlung und blendendes Licht, während Lichtblenden Sonnenlicht auf Zimmerdecken reflektieren und natürliche Lichteinstrahlung in den Klassenräumen verstärken. Außerdem werden innerhalb des Gebäudes vorwiegend recycelte Materialien verwendet, wodurch Abfall reduziert und zu einer gesunden Umwelt beigetragen wird.

„Alles an unserem neuen Naturwissenschaftsgebäude steht für Nachhaltigkeit – vom Gründach bis hin zu energie- und wassersparenden Vorrichtungen. Dies veranschaulicht, wie sehr sich unsere Schule dem Umweltschutz verschrieben hat", so der Schulleiter.

Die knapp 100 geladenen Gäste hatten während der Feier die Möglichkeit, an geführten Rundgängen des Gebäudes teilzunehmen. Dort erfuhren sie von Lehrkräften der Naturwissenschaften, wie sie die umweltfreundliche Ausstattung der verschiedenen Klassenräume im Unterricht einsetzen. „Es ist mir und meinen Schülern ein großes Vergnügen unter diesen hochmodernen Bedingungen zu lehren und lernen. Der Unterricht kann auf diese Weise praxisorientiert und für die Schülerinnen und Schüler spannend gestaltet werden. Gleichzeitig können ihnen dabei die Belange der Umwelt nähergebracht werden", betonte Steffi Colopy, Leiterin der Fachkonferenz Biologie an der Deutschen Schule Washington D. C.

Einen weiteren Höhepunkt der Zeremonie bildete die Ehrung der Mitglieder des Planungsteams mit einer speziell für diesen Anlass angefertigten Auszeichnung. Unter dem Zeichen der Umweltfreundlichkeit erhielten die 33 Mitglieder des Planungsteams bestehend aus Architekten, Vertretern der Baubehörde, Vorstandsmitgliedern, Eltern sowie Lehrkräften und Angestellten der Schule einen Briefbeschwerer aus recyceltem Glas.

Rückblickend hat sich das Projekt LEED für die Deutsche Schule Washington D. C. mehr als gelohnt. Weniger Energie verbrauchen bedeutet nicht nur, Ressourcen zu schonen, sondern auch Kosten zu sparen – ein willkommener Nebeneffekt angesichts wirtschaftlich schwieriger Zeiten. Die Deutsche Schule Washington D. C. möchte mit Vorbildcharakter vorangehen und hofft im Sinne der Umwelt, nicht lange die einzige LEED-zertifizierte Deutsche Schule in Nordamerika zu bleiben. ◂◂

Kontakt

Susanne Rosenbaum
Outreach and Development Coordinator
Tel. 301.767.3810
srosenbaum@dswash.org
www.dswashington.org

Streuselschnecke oder Torte ?

Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht im Spannungsverhältnis von Rahmenplan, Literatur und Prüfungsvorbereitung

Margarethe Thomasen/Klaus Lill

Textgrundlage: *Streuselschnecke* von Julia Franck[1]

Im Kontext des DaF-Unterrichts ist viel von Orientierung die Rede: Rahmenplanorientierung – Kompetenzorientierung – Handlungs- und Erfahrungsorientierung – Produktionsorientierung und nicht zuletzt Prüfungsorientierung für das Deutsche Sprachdiplom.

Bei so viel Orientierungsanforderungen kann sich leicht das Gefühl einstellen, genau **die** Orientierung zu verlieren, die man braucht, um im täglichen Schulalltag einen gangbaren Weg für einen DaF-Unterricht zu finden, in dem sich diese Orientierungen widerspiegeln.

Mit der hier vorgestellten Unterrichtsreihe möchten wir einen Weg aufzeigen, der die o. g. Orientierungsanforderungen integriert.

Zentrales Anliegen

Ausgehend von den Erfahrungen der Lerner/innen wollen wir viele verschiedene Kommunikations- und Handlungssituationen, Schreib- und Sprechanlässe sowie entsprechende Methoden anbieten, die zu einer aktiven und kreativen Teilhabe und Gestaltung des Lernprozesses einladen.

Dabei ist die Übung des Perspektivwechsels und der Erweiterung der Sichtweisen von entscheidender Bedeutung. Die Einladung zu ungewohnten und möglicherweise ungewöhnlichen Sichtweisen und Gestaltungen ist daher in vielen Aufgabenstellungen zu finden. Sie schließt neben der mündlichen und schriftlichen Kommunikation auch den darstellenden Aspekt der Verkörperung und den Raumaspekt mit ein.

Kooperative Lernformen und Phasen der Einzelarbeit wechseln ab.

Besondere Aufmerksamkeit richtet sich auf die Phasen der Präsentation von Arbeitsergebnissen. Diese sind Anlass und Übung für gegenseitige Wertschätzung. Durch eine achtsame Feedbackkultur lernen Schüler voneinander und erweitern dabei Sichtweisen und Sprachkompetenz.

Der inhaltliche Kontext: Themenfeld „Familie"/„Lebensformen"

Die literarische Grundlage für die Auseinandersetzung mit diesem Themenfeld bildet die Kurzgeschichte *Streuselschnecke* von Julia Franck.

Die thematisch darauf aufbauende Erarbeitung eines Sachtextes und einer Grafik (*Generation Nesthocker* oder *Hotel Mama*) nach dem Anforderungsprofil des DSD II (Wiedergabe, Erörterung und Formulierung einer eigenen Meinung) will zeigen, wie die in der literarischen Auseinandersetzung gemachten Erfahrungen und erworbenen Kompetenzen in die Vorbereitung für die Prüfung zum DSD II übergehen können (mündliche und schriftliche Kommunikation). Dieser Teil bezieht sich somit auf den Bildungsbereich B2/C1

Ziel der Unterrichtsreihe

Einen nachvollziehbaren Zusammenhang zwischen der Erarbeitung eines Themenfeldes, der Rezeption eines literarischen Textes, der Erarbeitung eines Sachtextes mit Grafik und der Produktion einer Erörterung im Sinne der DSD II-Prüfung zu schaffen.

1 Text abrufbar unter: http://textverstehen.bildung.hessen.de/lesestrategien/waehrend/genaues_lesen/T__J._Franck__Streuselschnecke.pdf

Der Rahmenplan für den DaF-Unterricht formuliert folgende Kriterien als Grundlage für Lehr- und Lernsituationen, die auch wir als Basis unserer hier vorgestellten Unterrichtsreihe sehen:

> *„Das bedeutet für die Planung von Unterrichtsvorhaben, dass (Teil-)Kompetenzen nicht einzeln und isoliert fachsystematisch geschult werden, sondern dass ausgehend von lebensweltlichen und kommunikativ bedeutsamen Aufgabenstellungen komplexe, vielfältige und der jeweiligen Altersgruppe angemessene Lerngelegenheiten geschaffen werden, die mehrere Kompetenzbereiche – ggf. in unterschiedlicher Gewichtung – in ihrem funktionalen Zusammenspiel berücksichtigen.“* (Rahmenplan DaF für das Auslandsschulwesen S. 8)

Im Folgenden geben wir eine Beschreibung des Ablaufs der Unterrichtsreihe, der Methoden und Aufgabenstellungen.

1. Annäherung an das Themenfeld

1.1 Wortschatzaktivierung

Die Schülerinnen und Schüler nähern sich dem **Themenfeld ‚Familie'** über ihre **Vorerfahrungen**, indem sie den bereits vorhandenen Wortschatz aktivieren und erweitern. Wortassoziationen zum Thema „Familie“ werden spontan gesammelt. Ein Ball dient als Impulsgeber, der Empfänger sagt laut eine Assoziation und wirft den Ball dann zügig einer anderen Person zu usw., so dass ein Rhythmus entsteht, der den Prozess in Fluss hält und daran hindert, lange zu zögern und nach einem „passenden“ Wort zu suchen. Die Lehrperson könnte in dieser Phase insofern Impulse setzen, dass sie an bestimmte (vielleicht vergessene) Wortarten erinnert (z. B. Verben/Adjektive).

An diese mündliche Aktivierung des Wortschatzes und der Erfahrungen kann sich eine kurze schriftliche Phase anschließen mit der Aufgabe an die Lerngruppe, möglichst viele der genannten Begriffe in einem **Erinnerungsprotokoll** festzuhalten: z. B. auf einem bereitliegenden Schreibplakat (oder mehreren), das dann im Raum beibt und im Laufe der Reihe ergänzt werden kann oder (in Einzel- oder Partnerarbeit) im eigenen Heft eingetragen wird.

Man kann mit diesen Wortsammlungen auch noch weitere Aktivitäten initiieren, wie z. B. nach Wortarten unterscheiden, zu Sätzen erweitern oder inhaltsbezogen clustern.

1.2 Erfahrungen zu einem vertrauten Thema versprachlichen

Auf diesen Wortschatz können die Schüler/innen nun in der nächsten Phase **in einer darstellenden Aufgabe** zurückgreifen und ihn erweitern:

- *Einigen Sie sich in einer Gruppenarbeitsphase (4–5 Mitglieder) auf eine ausdrucksstarke Situation zum Thema „Familie“.*
- *Stellen Sie diese mit der Methode der Tischbühne dar und bereiten Sie die Präsentation dieser Szene vor.*
- *Achten Sie darauf, dass jedes Gruppenmitglied einen Sprechanteil in dieser Präsentation übernimmt.*

In dieser Phase brauchen Sie für jede Gruppe ein Set verschiedenartiger **Spielfiguren** (z. B. aus *Mensch ärgere dich nicht*/Schach/Dame, Playmobilfiguren o. Ä.) oder einfach eine Mischung von Kleinstgegenständen.

Es empfiehlt sich, das **Spielfeld** (= die Bühne), auf dem die Gruppen ihre Situation mit den Spielfiguren dargestellen, z. B. durch ein **Blatt Papier** (möglichst A3) zu definieren und zu markieren.

Bei den folgenden **Präsentationen** (jede Gruppe stellt ihr Ergebnis vor) hat es sich be-

Beispiel einer Tischbühne zu einer Familiensituation

währt, zuerst die Außensicht der Betrachter zu Wort kommen zu lassen: z. B.:

Was sehen Sie da? – Was fällt Ihnen dazu ein?- Ein möglicher Titel für diese Situation?

Die Betrachter äußern ihre Vermutungen zur Aussage der dargestellten Szene.

Erst dann beschreibt die Gruppe ihre Szene (*wer/wo/was/wie/warum).* Für Rückfragen der Betrachter sollte begrenzt Raum sein.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass diese Phase sehr motivierend und aktivierend ist und einer klaren Struktur und zeitlichen Begrenzung der einzelnen Präsentationen bedarf. Eine Doppelstunde sollte dafür angesetzt werden.

2. Die inhaltliche Annäherung an die Geschichte über die zentralen Motive der Geschichte: ‚Streuselschnecke' und ‚Torte'

Zentrales Anliegen dieser und aller folgenden Phasen ist, die Impulse aus den eigenen Erfahrungen und aus der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text sinnvoll zu verbinden. Wir machen die Erfahrung, dass sich dabei die Sichtweisen in beiden Richtungen erweitern und dass die lebensnahen Schreib-, Sprech- und Handlungssätze ein reiches Übungsfeld für den Erwerb und die Einübung fremdsprachlicher Kompetenzen bieten.

Vorbereitung für diese Motiv-Phase

Suchen Sie bitte im Internet nach einem geeigneten Bild einer Streuselschnecke und einer Torte, die Sie den Lernern kopieren oder digital präsentieren können. Jede/r Schüler/in hat für die folgende Aufgabe ein Blatt bzw. ein Heft vor sich.

Der Ablauf: Die Schüler/innen sehen zunächst kurz das Bild einer Streuselschnecke und notieren hierzu ihre Assoziationen. Dann sehen sie das Bild einer Torte. Auch hierzu halten sie ihre Einfälle fest (jeweils ca. 30 Sekunden!). Es hat sich als nützlich erwiesen, dann nochmals kurz die Streuselschnecke und die Torte zu zeigen (15 Sekunden), um für eventuelle Ergänzungen Raum zu geben.

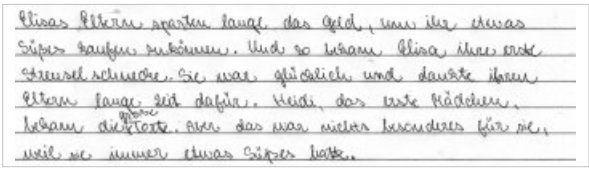
Streuselschnecke (evtl. mit Bild)	**Torte (evtl. mit Bild)**
…. …. usw.	… …

Bei der **Besprechung der Ergebnisse** kann z. B. mit folgenden Inhalten gerechnet werden:

- *Streuselschnecke:* alltäglich, gewöhnlich, nebenbei, Bäcker …
- *Torte:* besonders, Feiertag, Konditor, Hochzeit, teuer …

Die folgende Aufgabe macht nicht nur Spaß, sondern zusammen mit dem kreativen Potential der Schüler/innen dient sie als **Schreibanlass zum Motivaspekt** und ist somit eine **vorweggenommene Deutungshypothese** des nun folgenden Textes, die am Ende der Reihe noch einmal aufgegriffen werden kann.

Schreiben Sie eine Geschichte, in der eine Streuselschnecke und eine Torte vorkommen. (evtl. als Hausaufgabe)



Auszug aus einer Schülerarbeit mit der Überschrift: „Die glückliche Streuselschnecke und die hochmütige Torte"

3. Hinführung zum literarischen Text

Der nächste Schritt führt die Schüler/innen zum Text selbst. Der Text wird ihnen in vier etwa gleich umfangreichen Teilen präsentiert.

Hier hat sich eine Gruppenarbeit (4 Personen) als sinnvoll erwiesen:

Variante 1:
Jede Gruppe erhält die vier Textteile (ohne Nummerierung der Reihenfolge, aber gekennzeichnet mit A bis D).

a. **Gruppenarbeit:** Die Gruppen erarbeiten alle vier Teile zunächst arbeitsteilig:den unbekannten Wortschatz, den Inhalt, bzw. inhaltliche Fragen. Sie lesen sich in der Gruppe die Abschnitte gegenseitig laut vor. Dann soll sich die Gruppe auf die Reihenfolge der Textteile einigen.
b. **Plenum:** Die Ergebnisse werden im Plenum besprochen und begründet.

Variante 2:
Die Textteile werden arbeitsteilig an die Gruppen verteilt.

Jeweils vier Schüler/innen erhalten **einen** Textteil, z. B. A. Die Gruppen erarbeiten ihren Teil ausführlich, klären Vokabeln, lesen ihn sich gegenseitig vor – werden zu ‚Experten' ihres Textteils. Anschließend werden ‚gemischte Expertengruppen' gebildet und jeder präsentiert den Gruppenmitgliedern den Inhalt „seines" Textteils und beantwortet Verständnisfragen.

Dann soll sich die Gruppe auf die Reihenfolge der Textteile einigen. Die Ergebnisse werden im Plenum besprochen und begründet.

4. Erschließung des Gesamttextes

Den **Gesamttext** erhalten die Schüler erst nach dieser Phase – zusammen mit dem *Leseauftrag für die gesamte Kurzgeschichte (evtl. als Hausaufgabe).*

Als **Verständnissicherung** des Inhalts hat sich **die Methode der Gruppenerzählung** bewährt. Dabei sollte man die Vorgabe machen, die Geschichte im Präsens zu erzählen, um schon hier ein Formelement der Inhaltswiedergabe einzuüben. Bei dieser Übung stehen vier bis fünf Freiwillige nebeneinander vor der Klasse. Die Lehrperson hat die Rolle eines Regisseurs, bzw. eines Chorleiters, der die Erzähleinsätze dirigiert: Er/sie gibt klare Zeichen für den Beginn und das Ende eines Einsatzes. Er/sie unterbricht einen Einsatz manchmal auch unvermittelt mitten im Satzgefüge und gibt den Impuls an eine andere Person weiter.

Dabei ist wichtig, dass die einzelnen Einsätze kurz sind und jeweils nahtlos an das Vorhergesagte anschließen. Dabei werden neben der inhaltlichen Verstehensleistung auch die mündliche Sprachkompetenz wie auch das Hörverstehen geübt.

Zur Strukturierung kann die Lehrperson auch Konnektoren zurufen, die den Anschluss bei der Erzählung markieren sollen (*dann, anschließend, danach, später, im Anschluss daran, weil, obwohl*). Damit wird neben der grammatischen Kompetenz auch der Überraschungscharakter erhöht und die Spiellust gesteigert.

5. Vertiefung des Textverständnisses

Zur Vertiefung des Textverständnisses erarbeiten die Schüler/innen **in Einzelarbeit die Beziehungsmuster innerhalb der Kurzgeschichte.** Sie erhalten hierzu die Aufgabe:

> *Was erfahren wir aus dem Text über das Verhältnis zwischen der Ich-Erzählerin und den anderen Personen in der Geschichte und der Personen untereinander?*
> *Dokumentieren Sie Ihre Ergebnisse in Form eines Soziogramms mit Stichwortnotizen.*

6. Ergebnissicherung im Standbild

Mit dem Ziel der Ergebnissicherung und Darstellung im kommunikativen Austausch gehen die Schülerinnen und Schüler dann mit ihren Notizen in eine **Gruppenarbeit** (im Idealfall fünf Gruppenmitglieder*)* mit der Aufgabe:

> *Tauschen Sie ihre Ergebnisse zu den Beziehungen der Personen innerhalb der Geschichte aus und überprüfen Sie diese am Text.*
> *Einigen Sie sich auf eine Interpretation der Beziehungen zwischen den Personen und stellen Sie diese Aussage in einem Standbild dar.*
> *Jede/r übernimmt die Verkörperung einer Person aus der Geschichte. Die Gruppe entscheidet, wo und wie sich die einzelnen Personen im Raum verteilen und wie sie zueinander‚stehen'.*
> *Präsentieren Sie das Ergebnis den anderen Gruppen.*

Für die Arbeitsschritte 5 und 6 empfiehlt sich eine Doppelstunde.

Dabei müssen sich die Gruppen für ihre **Präsentation** einen Raum/Ort aussuchen, wenn möglich auch außerhalb des Klassenzimmers,

wo sie dann den anderen ihre Ergebnisse vorstellen.

Durch die Auseinandersetzung mit der räumlichen Aufstellung (wer, wo, wie, warum) wird der Austausch über die Beziehungen visualisiert und versprachlicht.

Die Gruppenmitglieder beschreiben und begründen – aus der Haltung im Standbild – ihre Position in Bezug zu den anderen in dieser Situation. Für Fragen der Betrachter sollte begrenzt Zeit sein.

Indem sie ihre Positionen beschreiben, Gesten und Mimik und damit verbundene Gefühlslagen benennen, erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre Sprachkompetenzen.

Im darauf folgenden Arbeitsauftrag steht die Schreibkompetenz im Mittelpunkt. Mit der Methode des perspektivischen Schreibens üben die Schüler in eigenen Texten die Bedeutung und Wirkung von Gestaltungsmitteln ein.

Hausaufgabe: Übernehmen Sie die Rolle einer Person in der Geschichte (außer der Ich-Erzählerin) und schreiben Sie die Geschichte aus der jeweiligen Perspektive. *(Tipp: Der Ich-Erzählerin einen Namen geben!)*

Die Geschichte aus der Perspektive der Schwester (Auszug aus einem Schülerbeispiel):
„Vor vier Jahren zog meine ältere Schwester von uns weg. Sie war damals so alt wie ich heute, sie war erst 13. Ich weiß nicht genau, warum sie von uns wegging, aber ich denke, es war wegen dem Streit zwischen ihr und meiner Mutter. Sie stritten sich ziemlich oft. (…) Ich war etwas sauer auf meine Muter, weil Judith weg war. Mehrmals rief ich meine Schwester in Berlin an, von daher wusste ich von ihren Treffen mit unserem Vater. Damals wusste ich aber nicht, dass er so krank war, und ich dachte, dass, wenn ich älter sein werde, ich ihn auch sehen würde. Aber dann sagte mir Judith, dass er tot ist. Ich war sehr traurig, weil ich ihn nicht mehr kennen lernen konnte. Also ging ich wenigstens mit Judith zu seiner Beerdigung. Meine Mutter kam nicht. Ich weiß nicht warum, ich traute mich nicht, sie danach zu fragen."

Zum Abschluss sollte noch einmal auf die Bedeutung des **Motivs der Streuselschnecke** eingegangen werden, was auch im Rückgriff auf die zu Beginn der Reihe geschriebenen Texte zum Thema ‚Streuselschnecke' und ‚Torte' geschehen kann.

Falls noch Zeit und Motivation vorhanden ist, könnten folgende kreative Impulse das Textverständnis und die sprachlichen Kompetenzen noch weiter vertiefen:

Mögliche Aufgabenstellungen: *Brief der Ich-Erzählerin an die Mutter nach der Beerdigung des Vaters, Dialog der Ich-Erzählerin mit ihrer Schwester/ihrem Vater – also Textstellen, die im Ausgangstext ausgespart wurden.)*

7. Übergang zur Vorbereitung der Prüfung zum DSD II

Ein zentraler Punkt in dieser Geschichte ist das frühe Auszugsalter der Ich-Erzählerin von zu Hause und der Einzug in die Wohngemeinschaft bei Freunden in Berlin. Das kann ein sehr guter Gesprächsanlass innerhalb der Lerngruppe sein, eigene Erfahrungen und Wünsche zu formulieren, Vor- und Nachteile beider Optionen zu besprechen. An dieser Stelle können die **für die mündliche DSD-Prüfung vorgesehenen Cluster** von besonderer Bedeutung sein, mit denen die Schülerinnen und Schüler Vorträge vorbereiten und halten, z. B. zum Thema *Familie*, *Wohngemeinschaft*, *Lebensformen, Freundschaft oder Wohnen*.

Als Thema für **die Vorbereitung des schriftlichen Teils der DSD II-Prüfung** hat sich die Fragestellung: *„Sollen Jugendliche so früh wie möglich von zu Hause ausziehen?"* bewährt.

Als mündliche Vorbereitung **für den erörternden Teil der Prüfung** bietet sich an, Lerngruppen von 4–5 Teilnehmern zu bilden, mit dem Auftrag, zu dieser Fragestellung möglichst viele Pro- bzw. Contra-Argumente zu sammeln und anschließend eine kurze Debatte führen zu lassen.

Die Pro- und Contra-Schüler/innen stellen sich im Klassenzimmer gegenüber auf. Der erste Pro-Kandidat benennt die Fragestellung und führt sein erstes Argument an. Dann wiederholt der erste Contra-Teilnehmer das Argument seines Gegenübers (Du hast gesagt, dass) und lei-

tet dann zu seinem Argument über (Ich bin aber der Meinung, dass) Dann wiederholt sich dieser Ablauf mit dem zweiten Pro-Kandidaten, der dem Contra-Argument widerspricht. Dabei ist es zweitrangig, ob sich die Argumente wiederholen, wichtig ist der aufnehmende, abwägende und widersprechende Charakter dieser Übung.

Für die Auswahl eines geeigneten Sachtextes, mit dem das ganze Aufgabenprofil der schriftlichen Kommunikation geübt werden kann, gibt es eine Vielzahl von Texten in den verschiedenen Lehrbüchern, die sich mit diesem Thema beschäftigen (Hotel Mama-Phänomen). Auch Statistiken über die Veränderung des Auszugsalters bei Jugendlichen sind problemlos im Internet zu bekommen. Die Aufgabenstellung muss dann nur noch dem Format für die schriftliche Prüfung angepasst werden.

Für die Schülerinnen und Schüler macht es auf diese Weise Sinn, sich erörternd mit dem Thema zu befassen. Die Arbeit beruht auf erarbeitetem Hintergrundwissen, auf Erfahrungsaustausch, einem sukzessive aufgebauten Wortschatz und im Kontext angeeigneten sprachlichen Mitteln. Je nachdem wie fortgeschritten die Lerngruppe ist, empfiehlt es sich, die für die SK notwendigen Zwischenschritte (Einleitung, Wiedergabe, Erörterung, eigene Meinung) schrittweise einzuüben.

Zumindest können die Schülerinnen und Schüler, sollten sie im ersten Teil der mündlichen Prüfung ein Thema aus dem Bereich *Wohnen* oder *Familie* erhalten, den Aspektbereich ‚literarischer Bezug' sinnvoll ausfüllen.

Entgegen der in der Überschrift suggerierten Entscheidung, sich **zwischen** Streuselschnecke **und** Torte zu entscheiden, also zwischen *alltäglich* und *besonders*, zwischen *Feiertag* und *Alltag*, zwischen *gewöhnlich* und *außergewöhnlich*, hoffen wir, Ihnen mit dieser Unterrichtsreihe Appetit darauf gemacht zu haben, dass sich die zu Beginn genannte ‚Orientierungsvielfalt' durchaus kombinieren lässt – also Appetit auf Streuselschnecke **und** Torte.

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

Das druckfertige aktuelle Heft wird in der Regel zwei bis drei Wochen vor dem Versand als Vorschau nur mit Titelbild, Inhaltsverzeichnis und Vorwort des Vorsitzenden im ungeschützten Bereich für alle sichtbar angekündigt. Gelegentlich ergänze ich diese Vorschau noch mit einzelnen Beitragsabschnitten. Erst nach Auslieferung wird das komplette Heft ins Netz gestellt, allerdings nur in den geschützten Bereich. Als Mitglied mit PIN haben Sie Zugriff auf die pdf-Version aller Zeitschriften ab Heft 3/2000 in unserem Archiv.

Melden Sie sich mit Ihrer Mitgliedsnummer und Ihrem Nachnamen an, damit Sie Zugang zum nicht öffentlichen Bereich haben. Anschließend klicken Sie auf „Zeitschrift" und „Archiv", wählen das gewünschte Heft aus und geben die anschließend geforderten Zugangsdaten („VDLIA" und „Archiv") in die dafür vorgesehenen Freistellen ein. Jetzt können Sie unsere Zeitschrift auch am Bildschirm lesen.

„Der dreizehnköpfige Drache frisst nur Metzenseifner Leut …“

Friedrich Burrichter

Mit diesen Worten beginnt ein Theaterstück, das im Rahmen eines umfangreichen Schülerprojektes in dem Ort Metzenseifen in der Slowakei mit Engagement aufgeführt wurde.

Eine Woche lang hatten Schülerinnen und Schüler der örtlichen Grundschule mit der deutschen Freiwilligen Sarah Neumann Texte gelernt, Szenen geprobt und mit dem Künstler Helmut Bistika Kostüme geschneidert und Bühnenbilder gebastelt, bis das Stück über die gruselige Ortslegende vom menschenfressenden Ungetüm und der finalen glücklichen Rettung am 10. 06. vor großem Publikum und in Anwesenheit des ehemaligen Präsidenten der Slowakischen Republik Herrn Rudolf Schuster zwei Mal aufgeführt wurde.

Für die Schüler der 7. und 8. Klasse war es eine ganz neue Erfahrung, umfassend in die Produktion eines Theaterstückes eingebunden zu sein; besonders interessant war es für viele Kinder aus der ehemals deutschsprachigen Siedlung, Sprechrollen zu üben, die neben dem Slowakischen und Hochdeutschen auch Textbausteine des altdeutschen Ortsdialekts Mantakisch enthielten. Die Sprachen wechselten, so dass alles auch für ein nicht deutschsprachiges Publikum verständlich blieb. Die Begeisterung besonders der ca. 300 Grundschüler, die zur Premiere erschienen waren, zeugte von der Tauglichkeit des gewählten Konzepts. Dankbar nahmen die Mitwirkenden, die junge Regisseurin und Helmut Bistika auch am Nachmittag den Applaus der älteren Bürger, der Kaschauer Stadtschreiberin Kristina Forbat sowie der angereisten Fernsehteams für ihr Engagement und die gelungene Aufführung entgegen.

Die tagelange, mit Mitteln des Auswärtigen Amtes unterstützte Arbeit wurde von einem Kamerateam von Schülern Kosicer Sprachdiplomschulen und ihren deutschen Lektoren begleitet. In einem vorausgegangenen Projektseminar am Sirava- See gut vorbereitet, war es für die slowakischen Schüler eine ungewöhnliche Erfahrung, in Interviews mit deutschsprachigen Bewohnern des Ortes, mit Besuchern des Theaterstücks, mit den Mitwirkenden und nicht zuletzt auch aus dem Munde des ehemaligen Präsidenten Schuster etwas über die deutsche Minderheit, über ihr Leben und über die wechselvolle Geschichte ihres Landes zu erfahren und ihre im Unterricht erworbenen Sprachkenntnisse funktional anzuwenden.

Aus dem Material entsteht nun ein Dokumentarfilm, der dank der Förderung durch die deutsche Auslandsvertretung und durch die ZfA zu Anfang des nächsten Schuljahres veröffentlicht wird – auf dass auch andere durch das Feuer des umtriebigen Drachens aus Metzenseifen zum Theaterspielen mit Schülern angeregt werden. ◂◂

Auf der Brücke

Einige persönliche Impressionen aus der Erfahrung eines Rückkehrers

Peter Knoch

Nach acht Jahren in Perú kehrte ich 2009 in den innerdeutschen Schuldienst zurück und wurde, wie es wohl streng formal richtig heißt, an ein mir bis dato unbekanntes Gymnasium in Köln „verfügt“:

Die neue Schule, nur wenige Kilometer von der Zentralstelle entfernt gelegen, erwies sich für den Rückkehrer als Glücksfall nach den zahlreichen und vielfältigen menschlichen und kulturellen Begegnungen an der Auslandsschule, einer Erfahrung, die jeder von uns kennt, der länger „vor Ort“ tätig war und die in vielen von uns sicher auch die nicht immer nur rational erklärbaren Impulse freisetzen nach neuen Horizonten zu suchen. Denn an der Schule begegnete mir eine große multikulturelle Vielfalt. In einem von zahlreichen Kulturen geprägten Stadtteil haben über 40 % der Schülerinnen und Schüler einen sog. Migrationshintergund und ihre Familien stammen aus ca. 38 verschiedenen Nationen. Von den in den Medien oft zitierten Missständen an deutschen Schulen in sog. „sozialen Brennpunkten“ war dort nichts zu spüren und ich betrachte mich sicher nicht als Meister der Schönfärberei. Liegt es daran, dass es ein Gymnasium ist? Aber auch von entsprechenden Bildungseinrichtungen in Berlin-Neukölln wussten Medien Ungutes zu berichten. Neukölln war zur Metapher verfehlter Bildungspolitik gediehen. Konnte die Situation in Köln denn so sehr anders sein als in Berlin? Unser Gymnasium engagiert sich als „Schule ohne Rassismus“ und in einer Qualitätsanalyse des Bundeslandes wurde trotz üblicher infrastruktureller Mängel als Stärke hervorgehoben, dass sich sowohl Schüler wie Lehrer an der Schule sehr wohl fühlen und das Miteinander schätzen. Liegt es also an den Menschen verschiedener Herkunft, die so selbstverständlich zusammen lehren und lernen? Wir haben eine Reihe von Kollegen aus verschiedenen Nationen, da ist z. B. unsere indische Mathematikerin, unser promovierter iranischer Physikkollege, mein Kollege aus Costa Rica mit kroatischen Wurzeln, mit dem ich gerne spanisch spreche, und so fühlte ich mich auch erinnert an das Lehrerzimmer in der Humboldtschule in Peru mit unseren kanadischen und polnischen DaF-Kolleginnen (ich habe in Perú eine große Sympathie für Polen entwickelt); von den Schülerinnen und Schülern wiederum lerne ich im Fach Musik dazu über traditionelle Gepflogenheiten in Ghana, Vietnam oder Kasachstan oder höre einem Konzertvortrag des Deutschlandmeisters im Saz-Spiel zu, einem türkischen Saiteninstrument, das dieser hervorragend beherrscht. Fünftklässler, die mich auf dem Weg zur U-Bahnstation begleiten, füttern mich mit lebenswichtigem Faktenwissen, nämlich dass der Zoo von Zagreb noch viel größer und schöner sei als der von Köln. Im Deutschunterricht der Oberstufe habe ich Schülerinnen und Schüler chinesischer und türkischer Abstammung erlebt, die ein geschliffenes Schriftdeutsch beherrschen, dass man sich im Korrekturmarathon auf solche Highlights schon im Vorfeld freut oder Arbeiten einem Autor zusenden möchte, der befürchtet, dass sich Deutschland abschaffen könne. Zugegebenermaßen lernte ich neulich auch in anderem Falle kennen, dass mit dem Begriff „angagmor“ keine kambodschanische Kultstätte gemeint war, sondern eine zumindest nicht ganz phantasielose Eindeutschung des franz. „Engagement“.

In der Theatergruppe der Schule befanden sich so viele Teilnehmer, die Russisch beherrschen, dass wir in einer Komödie von Gogol einige der raubeinigen Charaktere im Originalton fluchen lassen konnten. Dabei diskutierten die Schüler im Vorfeld vehement, was dem sprachkundigen Publikum an Grobheiten zugemutet werden konnte. Die türkischstämmigen Eltern einer Schülerin der sechsten Klasse, beide Journalisten beim Rundfunk, die sich über Lektüreempfehlungen für ihre Tochter erkundigten, schienen etwas irritiert, als ich Michael Endes

Roman „Momo“ vorschlug, sie hätten da eher an Goethe oder Thomas Mann gedacht. Unser bester Abiturient des letzten Jahrgangs ist iranischer Abstammung und studiert jetzt mit Stipendium Medizin. Man konnte mit ihm übrigens hervorragend über cineastische Ästhetik diskutieren. Im Karneval, einer gewöhnungsbedürftigen Sonderphase, wird die Schule ganz bunt und alle feiern gemeinsam. Entspricht dies alles einer Parallelrealität zu der in den Medien heraufbeschworenen?

Die Liste ließe sich so fortsetzen, am allererfreulichsten ist dabei die Selbstverständlichkeit, mit der die Schülerinnen und Schüler sich untereinander begegnen, kooperativ lernen und Freundschaften schließen und genauso selbstverständlich sprechen alle Deutsch miteinander und sehen sich auch – keine Frage! – als Deutsche.

Es gibt auch solche Tage, wo ich Abiturienten in der Straßenbahn treffe, die auf dem Weg zur Universität sind und von Erfahrungen im ersten Semester berichten, während die Straßenbahnlinie eine der großen Rheinbrücken überquert und ich zu einer Verabredung unterwegs bin mit einer Gruppe meiner Schüler aus Lima, die jetzt in Köln, Bonn oder Aachen studieren und mit ihrem ehemaligen Studienberater über ihre Erfahrungen im Abschlusssemester sprechen, und es ist auch schon Austausch zwischen diesen Gruppen vermittelt worden.

Alles das sind nur kleine Alltagsimpressionen, die aber so selbstverständlich sind, dass ich gar nicht verstehe, wieso mancherorts noch Leute die Nase rümpfen, wenn der Name des Stadtteils genannt wird, „wo man doch nicht wohnen kann“. Ich habe mich in den mittlerweile fünf Jahren dort als „Auslandslehrer“ sehr wohl gefühlt und zeitweise auch dort sehr gerne gewohnt. Ich habe in keinem Moment, was die Schule betrifft, die Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst als problematisch empfunden. Schwierig ist eher, dass die Menschen, die einem in der Ferne vertraut und ans Herz gewachsen sind, nicht mehr im täglichen Umgang nah sind. Dass Brücken beschreiten Neuanfang, aber auch Abschied bedeutet. Andere, neue Menschen sind aber da und wir lernen den Blick frei zu machen vor Ort. Auch das wahrscheinlich eine Bereicherung, die man aus dem Ausland mit zurück trägt.

An einem für diesen Frühling wohl symptomatisch leicht nieselnden Vormittag steht der Rückkehrer während der Pausenaufsicht am Fenster des Gebäudeflügels, der zu beaufsichtigen ist, um ihn herum beinahe akademische Stille. Er blickt hinaus auf den Schulhof und beobachtet eine bunte Schar von Unterstufenschülern, alle Hautfarben dieser Erde vertreten, ein fröhliches Kreischen und Herumtollen, im Mittelpunkt ein energiegeladener Ball, der durch die Luft schwirrt und nach dem sich zahlreiche Kinderhände strecken. Einen Moment lang glaubt er zu spüren, worin das Glück besteht, diesen Beruf ergriffen zu haben.

Jetzt empfinde ich diese Schule wie eine Brücke zwischen zwei Auslandsdiensteinsätzen, schon naht ein neuer Aufbruch in die Ferne mit neuen Aufgaben und Herausforderungen und menschlichen Begegnungen.

So bleibe ich gerne für diesen Moment auf der Brücke stehen und teile mit Ihnen, die vermutlich ähnliche Erfahrungen kennen, diesen Blick zwischen den Ufern. ◂◂

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

REZENSIONEN

Schule – Verstehen

▶ S. 352

Günther Fecht
Salman will's wissen. Checker Khan

▶ S. 353

Rainer E. Wicke
Zugänge zum hermeneutischen Ansatz

▶ S. 354

Rainer E. Wicke
Eine gelungene Bestandsaufnahme

Wachstum, Schulden und Ökologie

▶ S. 356

Peter H. Stoldt
Vater und Sohn stellen bohrende Fragen

▶ S. 358

Ludwig Petry
Schuld und Schulden

▶ S. 359

Johannes Geisler
Der grüne Riese erwacht. Aber: Boom als Bumerang

▶ S. 362

Nora Lucidi
Alles ist möglich!

Literatur und anderes in Deutschland und Europa

▶ S. 363

Manfred Egenhoff
Ein Kochbuch, das Schule machen kann

▶ S. 363

Heinz Weischer
Ein kleines Wunderwerk nach einem großen Wunderwerk

▶ S. 365

Maria Baier
Um der Zukunft willen die Vergangenheit neu schreiben

▶ S. 366

Heinz Weischer
Der tägliche Schrecken unter Franco

▶ S. 367

Ulrich Mattern
Erstmalig frühe Erzählungen

▶ S. 368

Hans-Martin Dederding
Ode an Odessa

Der Nahe, Mittlere und Ferne Osten

▶ S. 369

Hans-Martin Dederding
Ne mutlu Türküm diyene

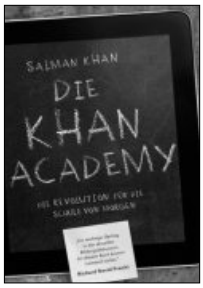
▶ S. 370

Manfred Egenhoff
Leben in Teheran – von unten gesehen

▶ S. 371

Jürgen Schumann
Angekommen? Oder doch Attributionsfehler?

Schule – Verstehen



Salman will's wissen. Checker Khan

Günther Fecht

Khan, Salman: Die Khan Academy. Die Revolution für die Schule von Morgen
Riemann Verlag, München 2013, 253 S., ISBN 978–3–451–50144–3, € 19,90

Die Medien sind voll von Artikeln, die das Selbststudium in den Mittelpunkt eines zeitgemäß neuen, aber faktisch nicht vorhandenen pädagogischen Konzepts stellen. So titelte der Tagesspiegel im April: „Mein Professor bin ich". An den Schulen geistert seit geraumer Zeit die stark auf Klippert basierende Vorstellung eigenverantwortlichen Unterrichts durch die kasernenartigen Schulkorridore, Unterrichtsräume und Lehrerzimmer. Das Unterrichtsgespräch verschwindet, dafür suchen sich die SchülerInnen Themen und Material – Wikipedia lässt grüßen – nun selbst und erstellen, gestützt auf die methodischen Krücken des Unterrichtstherapeuten Heinz Klippert, hübsche Präsentationen, die sie dann vortragen, oder manchmal aus Zeitgründen auch nicht. Lehrerinnen werden so über kurz oder lang entbehrlich, will sagen: Aufsicht führen könnte auch der Hausmeister oder aber – noch kostengünstiger – ebenso durch ein ausgeklügeltes Smartboard-Überwachungssystem gewährleistet werden.

Salman Khan beschloss 2006, neue Wege im Unterrichtswesen zu beschreiten: Klassenzimmermodell und Frontalunterricht adé, individuelles Lernen mit Lehrvideos juché. Khan, US-Amerikaner mit Wurzeln in Bangladesh, studierte Mathematik und Informatik in New Orleans, arbeitete dann als Hedgefonds-Analyst, bevor er sich im Jahre 2009 auf den Aufbau seiner Internet-gestützten Khan-Akademie konzentrierte. Lernwillige zwischen 8 und 80 Jahren können sich kostenlos unter www.khanacademy.org – oder für deutschsprachige Interessenten unter www.de.khanacademy.org – Lernvideos herunterladen, die absolut werbungsfrei Lerninhalte, schwerpunktmäßig aus den MINT-Fächern, vermitteln.

Auf schwarzem Hintergrund, der alten Wandtafel nicht unähnlich, werden dem Lernwilligen in überschaubarer Zeit (in der Regel zwischen 5 und 15 Minuten) nicht nur die Grundrechenarten über Geometrie bis hin zur Trigonometrie geduldig erläutert sondern auch Inhalte aus den Bereichen Chemie, Physik, Informatik und – wen wundert's? – Finanzen.

Ich habe einen Feldversuch mit meiner achtjährigen Tochter Antonia, die ihre liebe Last und Not mit Mathematik hat, zum Thema Subtraktion dreistelliger Zahlen gestartet – mit dem Ergebnis: „Toll, Papa, kann ich nicht ***das*** machen?"

Oh je, habe ich gedacht, wenn das Schule macht! Hat es schon: Salman Khan ist davon überzeugt, „dass computergestütztes Lernen im eigenen Tempo eine fantastische Möglichkeit darstellt, allen Kindern auf der Welt die gleichen Bildungschancen zu gewähren." (S. 216) In seinem neu erschienenen Buch mit dem Titel „Die Khan Academy. Die Revolution für die Schule von Morgen" stellt er sein Konzept ausführlich dar.

Als Hedgefonds-Experte weiß er genau, wie er dieses „neue" Konzept öffentlichkeitswirksam präsentieren muss. Im ersten Teil stellt er seine Idee von Unterricht vor, eine brillant zusammengestellte Abhandlung durchaus nicht unbekannter Ideen über das Lernen. Im zweiten Kapitel erfolgt dann die Abrechnung mit dem traditionellen Schulsystem, das er am sogenannten „preußischen Modell" festmacht und folgerichtig als lernfeindlich, gleichmacherisch, langweilig und teuer abqualifiziert. Im dritten und vierten Teil stellt er die Entstehung und Entwicklung seines Modells dagegen verbunden mit der Idee einer globalen Dorfschule dar, die allen Schülerinnen und Schülern der Welt unabhängig vom Geldbeutel freien Zugang zur Bildung vom Grundschul- bis zum Hochschulniveau eröffnet.

Bill Gates war begeistert und spendete sogleich 2,5 Mio. Dollar, Richard David Precht hält dieses Buch für einen wichtigen Beitrag in der aktuellen Bildungsdiskussion und wahrscheinlich dauert es auch gar nicht mehr lange, bis findige Sparkommissare in den zunehmend selbstverwalteten Schulen, den diversen Bildungseinrichtungen und/oder Finanzämtern großartige Einsparpotentiale ausmachen.

Die Schulen geraten unter Druck von allen Seiten; der o. g. Philosoph und Bestseller-Autor Precht möchte gar die Schule auf den Kopf zu stellen, wie er es auf der Titelseite der „Zeit" vom 11. April 2013 verkündete. Die verantwortlichen Bildungsstrategen in den Schulbehörden versuchen mit der Erstellung von Bildungsstandards und der Propagierung recht diffuser Kompetenzorientierungen, den letzten Verteidigungsring um die bislang unangetastete Zitadelle des Prüfungsmonopols, sprich: Schulabschlüsse und Zertifikate, zu ziehen. Das wird nicht reichen, Khans „Revolution" findet viele Unterstützer, da er die Schwachstellen des gegenwärtigen Bildungssys-

tems weltweit und damit auch in Deutschland gnadenlos hervorkehrt.

Seit annähernd 20 Jahren versuchen die USA in den sogenannten GATS-Verhandlungen, das deutsche Bildungssystem in einen Bildungsmarkt zu verwandeln, auf dem dann unabhängige Dienstleister ihre Bildungsprodukte zertifiziert anbieten können. Bei allem pädagogischen Respekt für die ansprechenden, mittlerweile annähernd 3000 Lernvideos, die nicht nur meine Tochter bereits zu schätzen weiß, sondern weltweit von mehr als 2 Mio. Schülerinnen und Schülern genutzt werden, kann ich mir nur schwer vorstellen, dass hier nicht zukünftig Lernvideos als kostenpflichtige Apps (für 49 Cent im Khan Store!) in Goldstücke verwandelt werden sollen.

Kurzum: das Buch ist hoch interessant und die Lernvideos sind als kostenlose Nachhilfe überaus nützlich.

Salman Khan macht im Prinzip nichts anderes als das, was engagierte Pädagogen und Philosophen schon lange wissen, wie zum Beispiel Platon, der in seinem Werk „Der Staat" darlegte: „Nicht also erzwungen erziehe die jungen Leute, sondern spielend, damit du auch imstande bist zu beobachten, wofür ein jeder geboren ist." ◂◂

Zugänge zum hermeneutischen Ansatz

Rainer E. Wicke

Wollin, Verena/Almusawi, Nura (Hrsg.): Verstehen unerwünscht? Zur Skeptischen Hermeneutik von Hans Hunfeld
Optimus Verlag, Göttingen 2011, 267 S., ISBN 978–3–446–941274–80–8, € 16,90

Professor Jörg Roche, Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ist es wohl zu verdanken, dass diese Publikation zustande gekommen ist, denn er war einer, wenn nicht der Initiator, der Studenten der Ludwig Maximilians-Universität München die Teilnahme an einem Seminar zur Skeptischen Hermeneutik von Hans Hunfeld ermöglichte. Obwohl schon längere Zeit emeritiert, folgte Hans Hunfeld, der den Lesern dieser Zeitschrift aus mehreren Besprechungen seiner Bücher zu dem oben erwähnten Thema bekannt ist, im Jahr 2010 der Einladung zur Ausrichtung eines Hauptseminars *Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht* an der erwähnten Universität. Sichtlich beeindruckt von der gemeinsamen Arbeit mit Hans Hunfeld entschlossen sich die jungen Leute zur Erstellung dieser Publikation, in der sie über eigene Erfahrungen und Zugänge zur skeptischen Hermeneutik berichten. Die Lektüre der vorliegenden Publikation ist insofern faszinierend, da die Verfasser der einzelnen Artikel es verstehen, die Lehre Hans Hunfelds individuell zu interpretieren und die Praktikabilität des Hermeneutischen Ansatzes zu verdeutlichen. Die intellektuelle Herausforderung, die offensichtlich von diesem Seminar ausgegangen ist, lässt sich ebenso erkennen, wie die Bemühungen der Studenten, sich in ihren eigenen Zusammenhängen und in ihrer eigenen Arbeit mit Fragen der Umsetzung zu befassen.

Bereits bekannte Aspekte des Ansatzes wie die Skeptische Hermeneutik, die Normalität des Fremden und Literatur als Sprachlehre, die bereits in anderen Besprechungen ausführlich in *Deutsche Lehrer im Ausland* besprochen wurden, ziehen sich quer durch viele der Beiträge, aber auch die erforderliche Stille im Unterricht, die Mündigkeit der Lerner und die Schaffung einer angstfreien Atmosphäre finden ausführliche Berücksichtigung. Besonders gut gefällt mir der Beitrag von Corinna Kölblin, die das Thema *Normale Fremde – Friedenserziehung und Umgang mit Behinderung* gewählt hat. Deutlich wird von der Autorin hervorgehoben, dass die individuelle Förderung der Schüler und der partnerschaftliche Diskurs zwischen Schülern und Lehrern eine starke Veränderung der bisherigen Unterrichtstradition nach sich ziehen muss (S. 44). Auch Julia Binders Beitrag *Muss das sein? Angst in der Schule* verdient besondere Beachtung. Die Erkenntnisse, Konzepte und Ideen, die die Autorin – offensichtlich aufgrund eigener Schulerfahrungen – entwickelt, plädieren eindeutig für das respektvolle Verstehensgespräch zwischen allen Beteiligten im Unterricht, also auch zwischen Schülern und Lehrern.

Auch die von Hunfeld immer wieder geforderte Reichhaltigkeit des Materials, die in einem fremdsprachigen Deutschunterricht nach den Anforderungen des Hermeneutischen Ansatzes erforderlich ist, wird in weiteren Beiträgen ausführlich kommentiert, ebenso wie das interkulturelle Lernen. Die Handlungsorientierung sowie das Projektorientierte Lernen und natürlich das Thema Literatur werden ebenfalls angesprochen.

Kurzum: Aus der Publikation wird deutlich, dass der Hermeneutische Ansatz von den beteiligten Studentinnen und Studenten nicht nur enthusiastisch angenommen wurde, sondern auch, dass diese bereit dazu waren, sich motiviert und engagiert auf hohem Niveau intellektuell mit dem philosophischen Hin-

tergrund der Hermeneutik zu befassen und eigene Deutungsversuche anzustellen. Davon zeugt z. B. Viviane Loomanns Beitrag *Von universellen Grenzen – Gadamers Verstehen und Hunfelds Skeptische Hermeneutik*.

Mit dieser Publikation ist es den jungen Autorinnen und Autoren gelungen, aufzuzeigen, dass tiefer gehende fachliche Diskussionen und die Entwicklung eigener Konzepte auch in dieser Zeit, die von der Flüchtigkeit schneller (digitaler) Informationen und der Reizüberflutung durch reißerische Talkshows geprägt zu sein scheint, in Lehrerausbildungszusammenhängen durch entsprechende Impulse gefördert werden können. Die Bereitschaft der Studentinnen und Studenten, den Hermeneutischen Ansatz auf einem so hohen Niveau zu diskutieren und zu interpretieren, verdient Anerkennung.

Von daher fällt der letzte Beitrag *Verstehen unmöglich? Zu den Grundlagen hermeneutischer Dialoge* von Vedrana Wollin für mich aus dem Rahmen. Die Autorin versucht nachzuweisen, dass ein anderer namhafter Wissenschaftler und Autor, der sich auf dem Gebiet der rezeptionsorientierten Literaturdidaktik zweifellos ausgezeichnet und der – genau wie Hans Hunfeld – wesentlich dazu beigetragen hat, dass die Literatur wieder den Stellenwert im Fremdsprachenunterricht erhält, den sie verdient, die Lehre von Hans Hunfeld bewusst ignoriert und in seinen Publikationen bewusst nicht berücksichtigt hat. Auseinandersetzungen dieser Art lassen sich nicht durch solche Veröffentlichungen lösen, sie bedürfen der sachlichen Auseinandersetzung und des kritischen Diskurses. Letzteren vermisse ich in der einseitigen Darstellung, die teilweise auch polemisch auf mich wirkt. Von daher wäre es besser gewesen, man hätte auf diesen Beitrag, der für mich den Charakter einer Abrechnung hat, verzichtet. Stattdessen hätte man aus meiner Sicht bei einer umfassenderen Analyse leicht feststellen können, dass die beiden Kontrahenten bei der Entwicklung ihrer Ansätze gar nicht so weit auseinander liegen und dass es eigentlich mehr Gemeinsamkeiten statt Unterschiede gibt, die erwähnenswert gewesen wären, um gerade das Defizit der vorgeworfen Nichtbeachtung zu beseitigen.

Dennoch muss an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass aus der Anthologie deutlich hervorgeht, wie sehr die Studentinnen und Studenten es zu schätzen wussten, dass Hans Hunfeld sich – wie er mir in einem Telefongespräch versicherte – zunächst zögerlich darauf eingelassen hatte, trotz seiner erfolgten Emeritierung erneut ein Hauptseminar anzubieten. Er hat damit einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung dieser jungen Kolleginnen und Kollegen, ganz gleich, ob sie in Schule, Fortbildung oder Lehre und Forschung tätig sein werden, geleistet. Dafür muss ihm an dieser Stelle gedankt werden, denn es geschieht sehr selten, dass ein solches Buch unterstreicht, wie wichtig die Seminarinhalte für die Lernenden gewesen sind und welche bedeutungsvollen Gedanken und Ideen sie ausgelöst haben. Ein Kompliment an alle Beteiligten. ◂◂

Eine gelungene Bestandsaufnahme

Rainer E. Wicke

Bredella, Lothar: Narratives und Interkulturelles Verstehen – Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik
Narr Verlag, Tübingen, 2012, 151 S., ISBN 978–3–8233–6732–1, 49,00 €

Gemäß den Aussagen des Umschlagtextes stellt Lothar Bredella in dieser Publikation zwei neue didaktische Ansätze vor. Einerseits handelt es sich um die Entwicklung von Empathie, Urteils- und Kooperationsfähigkeit als Bildungsziel bei der Lektüre literarischer Texte. Andererseits befasst sich das Buch mit der Diskussion Transkulturalität versus Interkulturalität. Diese Diskussion ist jedoch nicht völlig neu, denn sowohl das Thema der Empathiefähigkeit als auch das der Transkulturalität im Kontrast zum interkulturellen Verstehen werden bereits in dem 2010 erschienenen Buch *Das Verstehen des Anderen* ausführlich behandelt.[1] Es gelingt Bredella jedoch in dieser neuen, nach seinem Tod 2012 erschienenen Publikation, die Diskussion im Wesentlichen zusammenzufassen und zu ergänzen. Bei genauerer Betrachtung findet sich vieles von dem, was er in den vielen Jahren seiner Tätigkeit an der Universität Gießen erforscht und publiziert hat, in diesem Buch im Sinne einer gelungenen Bestandsaufnahme wieder. Dies soll im Folgenden exemplarisch aufgezeigt werden.

Erneut befasst sich der Autor mit der Frage, warum Geschichten überhaupt im Fremdsprachenunterricht rezipiert werden sollten. Er beklagt die Dominanz der Sachtexte, die von der PISA-Studie initiiert wurde und hebt die Bedeutung des dialogischen Prozesses beim Lesen literarischer Texte hervor, der den Leser zum aktiv Handelnden werden lässt, der seine eigenen Deutungsversuche in den Unterricht einbringt. Hier werden Erinnerungen an die zu Beginn der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts geführ-

te Diskussion bei der Einführung des kommunikativen Curriculums wach. Nach wie vor wehrt sich Bredella vehement gegen Bildungsziele, die die (Erzähl-)Strukturen von Texten in den Mittelpunkt der Arbeit stellen, bevor die Schülerinnen und Schüler ausführlich Gelegenheit dazu erhalten haben, sich intensiv mit den Inhalten eines Märchens oder einer Kurzgeschichte zu befassen und diese zu verstehen. Dabei geht Bredella davon aus, dass sich Form und Inhalt nicht trennen lassen, so dass die Bedeutung von Form eigentlich nur in der Rezeption individueller Inhalte erfahren werden kann (S. 21). Im weiteren Verlauf des Beitrags zeigt der Verfasser auf, dass bei der Rezeption von Geschichten einerseits moralische Sensibilität entwickelt, andererseits aber bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten die Selbstbestimmung der Lerner als Erziehungs- und Bildungsziel realisiert wird. Wie wichtig die Entwicklung der Empathiefähigkeit für das Weltverständnis der Lernenden ist, demonstriert Bredella an Beispielen, mit denen er zeigt, dass die Leser mit den Charakteren, die in einem literarischen Text auftauchen, „leben" und versuchen, bei der Lektüre Sinnbildungen vorzunehmen. Der von Bredella häufig zitierte Begriff des *Lesens als gelenktes Schaffen* taucht auch hier wieder in diesem Zusammenhang auf (S. 50). Deutlich hebt er hervor, dass der Schüler für die erfolgreiche Lektüre sein Vorwissen, sein Vorverständnis über den jeweiligen Sachverhalt einbringen muss. Neu sind die Ausführungen zur Entwicklung von Kooperationsfähigkeit durch die Lektüre von Geschichten, ebenso wie die Hinweise zur Sehnsucht des Lesers nach der Bestrafung von Schuldigen bei der Rezeption von Texten (S. 65). Hier wird deutlich, wie wichtig das Handeln nach gesellschaftlichen Konventionen für uns als Leser ist, die ohne Kooperation untereinander nicht existieren können. Die Argumente, die Bredella für den Einsatz literarischer Texte im Unterricht stringent, präzise und logisch aufeinander aufbauend nennt, sind nachvollziehbar und überzeugend, denn es gelingt ihm, nachzuweisen, dass wir bei der Rezeption literarischer Texte kognitiv, affektiv und moralisch engagierte Zuschauer sind, die sich aktiv in den Bildungsprozess einbringen.

Das ebenfalls bereits 2010 von ihm diskutierte Problem der Transkulturalität versus interkulturelles Verstehen wird von Bredella in dem zweiten Beitrag der Publikation erneut aufgegriffen und vertieft. Die Forderung von Wolfgang Welsch nach der Auflösung der einzelnen Kulturen im Sinne eines transkulturellen Ansatzes, in dem es keine rassistischen und kulturellen Grenzen geben soll, lehnt er deutlich als eine Verletzung menschlicher Rechte ab (S. 77), denn selbst wenn es Möglichkeiten der (oberflächlichen) Angleichung von Kulturen gibt, so gibt es doch immer noch kulturelle Tiefenstrukturen, die sich nicht überwinden lassen. Die viel beschworene Globalisierung unserer heutigen Welt lässt Bredella für die technologische und mediale Vereinheitlichung gelten, nicht jedoch für die immer noch vorhandene Unterschiedlichkeit der Kulturen, Religionen und Nationalismen. Für ihn gehört die jeweilige kulturelle Identität zur Identität der Menschen selbst. Von daher plädiert er für die Notwendigkeit des interkulturellen Verstehens, das keineswegs von der Exklusion, sondern von der Inklusion anderer Kulturen bestimmt ist. Wer sich mit einer fremden Kultur befasst und diese verstehen will, grenzt das Andere – wie von Welsch seiner Meinung nach fälschlich gesehen – nicht aus, sondern versucht, sich in dieses hineinzuversetzen und Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu registrieren, um mit dem Anderen zusammenleben zu können. Dazu gehört auch die Rezeption der entsprechenden fremdsprachigen Literatur, die dem interkulturell interessierten Leser die Möglichkeit gibt, sich mit diesem Aspekt der fremden Kultur – ausgehend von der eigenen – auseinanderzusetzen. Deutlich bringt der Verfasser auf den Punkt, dass man in Kulturen hineingeboren wird und durch diese geprägt wird und somit mit bestimmten Werten und Haltungen an das Zusammenleben mit anderen Kulturen herangeht. Man kann aus seiner eigenen Kultur nicht wie aus einem Club austreten und sich bewusst von ihr distanzieren, dies würde zu einem Identitätsverlust führen. Deutlich fordert Bredella, dass wir – anstatt eine transkulturelle Welt zu fordern – lernen müssen, Unterschiede zu erkennen, zu verstehen und mit diesen zu leben. Von daher ist auch die Auseinandersetzung des Lerners mit fremdsprachigen literarischen Texten als ein wichtiger Bestandteil des interkulturellen Lernens und Verstehens zu werten, der im schulischen Unterricht seinen Stellenwert hat. An dieser Stelle vermisse ich allerdings auch einen Hinweis auf die Bedeutung der fremdsprachigen Literatur als so genannte Sprachlehre, wie er von Hunfeld in seinem hermeneutischen Ansatz gegeben wird.

Der dritte Beitrag des vorliegenden Buches befasst sich mit Beispielen zu einer Unterrichtseinheit *Arranged Marriages*, anhand welcher Probleme einer nach kollektiver Identität lebenden Minorität in einer multikulturellen Gesellschaft aufgezeigt werden. Hier stellt sich für Bredella die Frage, ob das interkulturelle Verstehen die Akzeptanz dieser tradierten kulturellen Gegebenheiten dulden darf, da Werte wie Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung in Frage gestellt werden. Seiner Meinung nach muss ein Fremdsprachenunterricht, der zur Werterziehung beitragen will, sich auch diesen Diskussionen stellen (S. 130).

Wie bereits eingangs erwähnt, sind viele Themen, die der Verfasser in diesem Buch aufgreift, nicht wirklich neu, das haben auch die Besprechungen der letzten Veröffentlichungen von Lothar Bredella deutlich gezeigt. Dennoch gelingt es ihm in seiner letzten

Publikation, die von ihm stets mit großem Engagement vertretenen Prinzipien eines rezeptionsästhetischen und emanzipatorischen Ansatzes im Zusammenhang anschaulich und nachvollziehbar zu präsentieren und neue Forschungsergebnisse – z. B. im Bereich der Empathie-, Urteils- und Kooperationsentwicklung – zu integrieren. Seine präzise Analyse ruft vieles in Erinnerung, was man schon vergessen zu haben glaubte. Darüber hinaus verdeutlicht sie, dass es Lothar Bredella, neben Hans Hunfeld, Jürgen Koppensteiner und letztlich auch Cigdem Ünal, Autor(inn)en, die sich ausführlich mit dem Thema Literatur im Fremdsprachenunterricht befasst haben, im Wesentlichen zu verdanken ist, dass die fremdsprachige Literatur nach der Dominanz der Sachtexte im kommunikativen und kürzlich auch im kompetenzorientierten Ansatz ihren Stellenwert im schulischen Unterricht zurück erhalten hat. ◂◂

1 Vgl.: Bredella, Lothar: Transkulturalität oder Interkulturalität? in: Das Verstehen des Anderen, Narr-Verlag, Tübingen, 2010, S. 126–146, sowie: Empathy in the Moral and Ethical Experience, S. 149–159. Vgl. auch: Emotionale Bildung bei der Rezeption von Geschichten, a. a. O., S. 163–172.

Wachstum, Schulden und Ökologie

Vater und Sohn stellen bohrende Fragen

Peter H. Stoldt

Skidelsky, Robert & Edward: Wie viel ist genug? – Vom Wachstumswahn zu einer Ökonomie des guten Lebens. Aus dem Englischen von Thomas Pfeiffer und Ursel Schäfer
Verlag Antje Kunstmann, München 2013, 318 S., ISBN 978–3–88897–822–7, € 19,95. Titel der Originalausgabe 2012: „How much is enough? The Love of Money, and the Case for the Good Life"

Ein Buch, das *so* wohl nur angelsächsische Wissenschaftler zu schreiben in der Lage sind. Weshalb? Weil sie von einer empirischen Wissenschaftsmentalität geprägt sind und weil sie mit der englischen Sprache ein Instrument zur Verfügung haben, das dem *common-sense* Pragmatismus kongenial ist. Die Übersetzer spüren dem sehr erfolgreich nach.

In Kapiteln, in denen begriffliche Semantik eine große Rolle spielt, – z. B. bei den phänomenologischen Erörterungen im Kapitel 4 – wäre es allerdings dienlich gewesen, die englischen Kernbegriffe in Klammern hinzuzufügen.

Vater Robert Skidelsky, Wirtschaftswissenschaftler an der Universität Warwick, und Sohn Edward, Philosophie-Lehrstuhlinhaber an der Universität Exeter, haben sich für einige Monate aufs Land in Südfrankreich zurückgezogen und gemeinsam dieses Buch geschrieben, weil sie sich Gedanken gemacht haben über die Zukunft der Enkel und Urenkel. „Der gemeinsame Blick auf die Welt macht einem vieles klarer: Der Philosoph weiß mehr darüber, was Wohlstand ist, und der Ökonom versteht besser, wie man ihn schafft", sagt Edward in einem Interview in der ZEIT (Nr. 10/2013). „Ich komme mit dem antiken Philosophen Aristoteles im Gepäck, der die Wünsche auf das Maß begrenzen wollte, das Menschen zum guten Leben brauchen. Und mein Vater bringt den großen Ökonomen des 20. Jahrhunderts ein, John Maynard Keynes, der meinte, schon bald würden die Menschen alles haben, was sie benötigen".

„Die Produktion ist dafür da, den Konsum zu ermöglichen, nicht umgekehrt. Alles andere wäre verkehrte Welt. Wir müssen die Fragen grundsätzlich anders stellen, um aus dieser Verrücktheit herauszukommen … Materieller Wohlstand hat keinen Sinn an sich. Er ist nur sinnvoll als Voraussetzung oder als Mittel für ein gutes Leben".

Die Skidelskys stellen die Fixierung auf das Wachstum des Bruttoinlandsproduktes BIP als wichtigstes Ziel der Wirtschaftspolitik infrage. „Wir sind nicht prinzipiell gegen Wirtschaftswachstum, aber wir fragen mit gutem Grund nicht nur, wozu das Wachstum da sein soll, sondern auch, was wachsen soll" (S. 14).

Im **Kapitel 1** („Keynes' Irrtum") untersuchen sie die Gründe, warum Keynes' Prophezeiung nicht eingetreten ist; sein „Irrtum lag in der Annahme, die vom Kapitalismus freigesetzte Liebe zum Gewinn könnte durch Fülle befriedigt werden und die Menschen somit frei werden, sich in einem zivilisierten Leben seiner Früchte zu erfreuen" (S. 63).

Ein kluges und logisch überzeugendes Kapitel über die ökonomischen und sozialen Dimensionen der Bedürfnisse und der Unersättlichkeit des Menschen.

„Der Faustische Handel" – welch Erwartung und Spannung erzeugende Überschrift für das konzise **Kapitel 2** über die Geschichte der abendländischen Utopien des Fortschritts in der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft. In oft mitreißenden Formulierungen – die man auch in der glänzenden deutschen Übersetzung gern zweimal auf der Zunge zergehen lässt – liefern die Autoren einen Abriss von

der Antike bis zu Marcuse. Und was sie liefern, ist keine trockene Analyse, sondern eine mutige Bewertung, die bei mir Respekt wie Gefallen ausgelöst hat. Von Mandeville, Adam Smith, John Stuart Mill, Goethe (sic!), Marx, Hegel, John Kenneth Galbraith bis zum Emigranten Marcuse, um die wichtigsten aufzuzählen.

In ähnlich gut lesbarer Sprache führen uns Vater Robert und Sohn Edward im **Kapitel 3** über die Vorstellungen der griechischen und römischen Philosophen vom „Nutzen vom Reichtum" zu den – höchst unterschiedlichen – Ideen und Regelwerken Indiens und Chinas zum einschlägigen Thema.

Ein Vergleich mit den Ideenwelten afrikanischer oder australischer bzw. amerikanischer indigener Gesellschaften musste wohl draußen vor bleiben, weil nicht schriftlich kodifiziert oder nicht überliefert. Schade.

Bei und nach Lektüre von **Kapitel 4** („Geschichte des Glücks" und „Fehler der modernen Glücksforschung") bleibt haften der Eindruck, dass die Autoren zutiefst skeptisch gegenüber den modernen Glücksforschern sind und dies mit logischer Argumentation wie mit common sense zu erklären suchen. Sie arbeiten mit sehr viel Rhetorik in diesem Kapitel.

Schade, dass sie – bei kurzer Erwähnung – nicht näher auf die m. E. durchaus realistischen Kriterien des *Bruttonationalglücks* in der Verfassung von Bhutan eingehen. Mir erscheinen deren sogenannte „Vier Säulen" durchaus sinnvoll und auch messbar: a) Förderung einer sozial gerechten Gesellschafts- und Wirtschaftsentwicklung, b) Bewahrung und Förderung kultureller Werte, c) Schutz der Umwelt und d) gute Regierungs- und Verwaltungsstrukturen. Ähnliche Wege gingen übrigens die Verfasssungen von Ecuador und Bolivien Ende des ersten Jahrzehnts unseres Jahrhunderts, indem sie das indigene Prinzip eines „guten Lebens" einführten.

Die Erörterung der Grenzen des Wachstums („Natürliche oder moralische Grenzen des Wachstums?") im **Kapitel 5** leidet ein wenig darunter, dass die Autoren den *radikalen Klimaschützer* als „Anhänger einer Glaubenslehre" absolut in den Mittelpunkt stellen und abwehren. Es gibt inzwischen durchaus ein breiteres Spektrum von Meinungen/Thesen/Ideen zu diesem wichtigen Thema; vgl. die einschlägige ZEIT-Serie im März und April 2013.

Und erst im letzten Teil des Kapitels kommt der angelsächsische Pragmatismus wieder wohltuend zum Tragen, als es um den Wert der Natur und um ein Leben in Harmonie mit der Natur geht.

Im **Kapitel 6** („Was zu einem guten Leben gehört") beantworten die Autoren die Frage, wann denn ein Leben gut zu nennen ist. Für sie müssen sieben *Basisgüter* befriedigt sein. Die Autoren ziehen diesen Begriff dem der *Grundbedürfnisse* vor, „weil Bedürfnis einen unangenehm puritanischen Beiklang hat" (S. 207). Die sieben Basisgüter sind: Gesundheit, Sicherheit, Respekt, Entfaltung der Persönlichkeit, Harmonie mit der Natur, Freundschaft, Muße.

Jedem dieser Basisgüter werden erklärende Ein- und Abgrenzungen hinzugefügt. Als übergreifende Kriterien identifizieren die Skidelskys diese: universell (gehören also zu einem guten Leben an sich), final (sind also gut an sich und nicht nur als Mittel zu etwas anderem), sui generis (sind also kein Bestandteil anderer guter Dinge), und unverzichtbar. Beschreibung und Abgrenzung der sieben Güter sind schlüssig; ebenso die Argumente gegen Nichtaufnahme des einen oder anderen Begriffs. Wobei sie eingestehen, dass manches strittig sein könne; „aber das muss kein Einwand sein. Bei Themen, die von Natur aus unscharf sind, ist ehrliche Unbestimmtheit besser als vorgespiegelte Präzision" (S. 208).

Im letzten **Kapitel 7** („Auswege aus der Tretmühle") präsentieren die Autoren Antworten auf die Frage, wie als langfristiges Ziel der Wirtschaftspolitik „die Gestaltung unserer kollektiven Existenz in einer Weise, die ein gutes Leben erleichtert" gelingen könnte (S. 241); mit gut 50 Seiten übrigens das längste Kapitel. Auch hier wird das Anliegen der Skidelskys erneut sehr deutlich: Sie geben keine apodiktischen Rezepte für Maßnahmen und Reformen. „Dieses Buch ist von uns gedacht als Anregung und Aufforderung dazu, nochmals neu zu denken, was wir vom Leben wollen; wozu Geld da ist und was es heißt, ein ‚gutes Leben' zu führen. Dazu hat es gehört, philosophische und ethische Ideale wiederzubeleben, die zwar lange Zeit aus der Mode waren, aber keineswegs verloren sind" (S. 294).

Insgesamt ein lesenswertes Buch, das mir besonders dafür geeignet erscheint, jungen Menschen Ideen- und Bewusstseinsalternativen an die Hand zu geben. Nur ihnen werden langfristige Veränderungen im Sinne des Buch-Untertitels gelingen können: **„Vom Wachstumswahn zu einer Ökonomie des guten Lebens"**. ◂◂

Schuld und Schulden

Ludwig Petry

Graeber, David: Schulden. Die ersten 5.000 Jahre
Klett-Cotta, Stuttgart 2012, 536 S., ISBN 978–3–608–94767–0, € 26,95 (engl. Original: Debt, New York 2011)

An diesem Buch scheiden sich offensichtlich die Geister. Frank Schirrmacher schrieb kurz nach Erscheinen im Jahr 2011 in der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung: „Ein herrliches und hilfreiches Buch … Eine Befreiung". In Cicero 5/2013, dem „Magazin für politische Kultur", lese ich: Ein „mittelmäßiges Buch", die „neue Bibel des linken Antikapitalismus". Die Lektüre scheint sich zu lohnen. Sie wird wohl eine Provokation werden.

Wir erinnern uns: 2011, zehn Jahre nach „nine eleven" (den Terroranschlägen in den USA), drei Jahre nach dem Zusammenbruch der US-Großbank Lehmann Brothers, mitten in der Diskussion über Euro- und Schuldenkrise. Dem Buch war eine große Aufmerksamkeit gewiss, zumal mit dem Titel „Schulden" ökonomisches und moralisches Denken gleichermaßen angesprochen werden.

David Graeber, Jahrgang 1961, amerikanischer Ethnologe, Anthropologe und „bekennender Anarchist", interessiert die Frage nach dem Wesen, den Ursachen und den Wirkungen von Schulden. Welche Zusammenhänge gibt es in der Geschichte zwischen Umsturz, Revolution, Krieg und Schulden? Was bedeuten Schulden für die Wirtschaft und den Handel früher und heute, für die Freiheit, die Moral und das Zusammenleben von Individuen generell, für das Verhältnis zwischen Herrschenden und Untertanen, für die Verfassung einer Gesellschaft, für das Entstehen von Sklaverei? Historisch holt er weit aus bis in die Blütezeit Mesopotamiens und beschränkt sich keineswegs auf Morgenland und Abendland. Die wichtigsten Kulturkreise auf dieser Welt, z. B. den der Azteken oder des Buddhismus, bezieht er mit ein.

Zunächst räumt er mit der Vorstellung auf, dass die Geschichte des Handels mit dem Tauschhandel begann, der vom Geldhandel abgelöst wurde. Der Handel begann nicht mit dem Tausch von Waren und Dienstleistungen, sondern mit dem Kredit, d. h. mit dem Versprechen auf eine Einlösung in der Zukunft. Münzen, Geld und Banken kamen später. Aber auch diese Form des Handels per Münzen beruhte ebenfalls auf Krediten. Und Kredite waren auch die Grundlage für alle Kriegshandlungen. Und als dann sich die „auf dem Kredit beruhende Wirtschaftsordnung" in eine „auf den Zinsen beruhende Wirtschaftsordnung" verwandelte, könne man von Kapitalismus sprechen (S. 350). Das liest sich etwas anders als bei Karl Marx.

Unter folgenden Kapitelüberschriften verspricht Graeber kritische Auseinandersetzungen mit dem „gelehrten Konsens der Ökonomen" (von Adam Smith bis John Maynard Keynes): Ursprüngliche Schulden, Gewalt und Wiedergutmachung, Kurze Abhandlung über die moralischen Grundlagen ökonomischer Beziehungen, Spiele mit Sex und Tod, Ehre und Entwürdigung, Kredit oder Edelmetall, Die Achsenzeit, Das Mittelalter, Das Zeitalter der kapitalistischen Imperien, 1971 – Der Anfang von etwas, das noch nicht bestimmt werden kann.

Diese Überschriften machen neugierig, geben aber für sich genommen noch keine verlässliche Orientierung. Trotz Personen- und Sachregister ist eine Navigation schwierig. Die Lektüre wird dadurch erschwert, dass der Autor sein fleißig zusammengetragenes Material in Form von Beispielen, Anekdoten und Gebräuchen aus allen Kontinenten und Kulturkreisen etwas sprunghaft darbietet. Eine kräftige Lektorierung in der Form detaillierterer Kapitelüberschriften, Zusammenfassungen oder Hervorhebungen im Text hätte dem Leser geholfen, leichter den „roten Faden" zu finden. Aber das lag vielleicht gar nicht im Interesse des Autors, der keine neue in sich schlüssige antikapitalistische Theorie entwickeln, sondern provozieren und wachrütteln will. Seine Hinweise auf die zahlreichen Widersprüche und Perversionen in der heutigen Finanzwelt (ein Blick in die Tagespresse verdeutlicht das: „badbank", „toxische Wertpapiere", „Wagniskapitalgeber") sollen uns bereit machen, die „überkommene Moral" über Bord zu werfen und „einen Neuanfang" zu wagen. Vermeintliche „Dichotomien" versucht er aufzudecken. Auf „Fallen" weist er hin wie z. B. auf die „Falle des 20. Jahrhunderts": „Auf der einen Seite steht die Marktlogik, derzufolge wir uns alle gern als Individuen sehen, die einander nichts schulden. Auf der anderen Seite steht die Staatslogik, nach der wir alle mit einer Schuld beginnen, diese aber niemals wirklich zurückzahlen können. Dauernd wird uns erzählt, das seien Gegensätze und dazwischen täten sich die realen menschlichen Möglichkeiten auf. Aber diese Dichotomie ist falsch. Staaten haben Märkte geschaffen. Märkte erfordern Staaten. Die einen können ohne die anderen nicht existieren, zumindest nicht in der Form, wie wir sie heute kennen" (S. 78). Und so versucht der Autor, wenn er sein „Wirklichkeitswissen" unterbreitet, indirekt immer auf das „Möglichkeitswissen" hinzuweisen, das es zu nutzen gelte.

Für den von Graeber geforderten Neuanfang im Denken und Handeln darf jedoch nicht übersehen werden, dass Geld auch eine befreiende Wirkung haben kann und nicht nur Abhängigkeiten schafft. Geld und Besitz können dem einzelnen Menschen auch eine gewisse Sicherheit geben. Es gilt zu untersuchen, unter welchen Bedingungen der Mensch Besitz und Geld einsetzen kann, um anderen zu helfen, um Not zu lindern, um zwischenmenschliche Beziehungen positiv zu gestalten und um gesellschaftlichen Wohlstand zu fördern. Diese Aspekte kommen bei Graeber jedoch zu kurz. Deswegen läuft er Gefahr, dass sein im ganzen verdienstvolles Werk als „linker Antikapitalismus" oder als neues „Glaubensbekenntnis" missverstanden wird. Aber es wäre falsch, sein Buch als eine „Verschwörung" von denen „im Dunkeln" gegen diejenigen „im Licht" (Brecht) zu lesen.

Der Autor gehört zu den Vordenkern der Occupy-Bewegung, die nach ihrem Selbstverständnis soziale Ungleichheiten, Spekulationsgeschäfte von Banken und den Einfluss der Wirtschaft auf die Politik bekämpft. Dazu bedarf es in erster Linie der Bewusstseinsveränderung – nicht nur bei den Verantwortlichen in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft, sondern insbesondere auch bei den Bürgern, den Wählern, den Konsumenten. Denn sog. „Marktgesetze" oder „Verschuldungsregeln" seien keine unabänderlichen Naturgesetze, sondern von Menschen gemachte und deshalb auch neu gestaltbare Regelungen und Vereinbarungen.

Die Leser dieses Mitteilungsblattes, die in ihrem Berufsleben unterschiedliche Kulturkreise auf dieser Welt kennen gelernt haben, werden erkennen und anerkennen, dass Graeber zumindest den Versuch macht, eine westliche oder eurozentristische Sichtweise zu überwinden. Sie werden selbst vergleichen und entscheiden müssen, wie viel globale Gültigkeit den einzelnen Aussagen und Bekenntnissen beigemessen werden kann.

Detaillierte Informationen über den Autor, über dieses Buch, über Interviews sowie über die aus den unterschiedlichsten Perspektiven geschriebenen Rezensionen findet man in der Internet-Enzyklopädie „Wikipedia", darunter auch den vollen Wortlaut des eingangs zitierten Artikels von Frank Schirrmacher vom 13.11.2011 „Und vergib uns unsere Schulden" sowie die Rezension von Konstantin Richter im Feuilleton der „Welt" vom 14. Mai 2012, den die Frage beschäftigt: Wie schafft es ein amerikanischer Anarchist Chefökonomen zu begeistern?, und einen lesenswerten Beitrag von Wolf-Gero Reichert vom Oswald von Nell-Breuning Institut Frankfurt/M, der in Graebers Buch „Schulden" ein „Plädoyer für einen (Schulden-)Erlass aus moralischen Gründen" sieht.

Der grüne Riese erwacht. Aber: Boom als Bumerang

Johannes Geisler

Busch, Alexander: Wirtschaftsmacht Brasilien
Hanser Verlag; München 2011, 349 S., ISBN 9783446426818, € 24,90

Wer Brasilien im letzten Viertel des vergangenen Jahrhunderts erlebt hat, erinnert sich an grassierende Armut, Hyperinflation, Milliardenschulden und drohenden Staatsbankrott. Alexander Busch kann 20 Jahre später ein völlig anderes Bild zeichnen.

„Die Chancen stehen gut, dass Brasilien mittelfristig eine weltweite Führungsmacht wird". So resümiert er gleich auf den ersten Seiten. Der Autor, ein seit fast 20 Jahren von Brasilien aus berichtender Korrespondent mehrerer renommierter Zeitungen, hat mit diesem Buch eine völlig überarbeitete Neuauflage seines 2009 erschienenen Werkes „Wirtschaftsmacht Brasilien. Der grüne Riese erwacht" vorgelegt.

An vielen Einzelbeispielen, die in einen Gesamtzusammenhang der rasanten Entwicklung dieses Schwellenlandes eingebettet werden, zeigt er dessen Aufstieg zum wirtschaftlichen *global player*. Zugleich bedauert er, dass die internationale Politik, einschließlich der deutschen, zwar China und Indien Hauptrollen in der künftigen Weltpolitik zutraut, Brasilen aber sträflich unterschätzt.

Entschieden fordert er einen Wandel der Politik, insbesondere der deutschen, die zwar mit Sao Paulo „die größte deutsche Industriestadt weltweit" hat, aber ihre politischen Chancen kaum wahrnahm. Dabei hätte die deutsche Politik die besten Voraussetzungen: Es gibt mehrere Millionen deutschsprachiger Brasilianer, deutsche Stiftungen leisten gute Arbeit bei der politischen und wirtschaftlichen Entwicklung, mit Brasilien werden die meisten Forschungsabkommen unterhalten („Bei der wissenschaftlich-technischen Zusammenarbeit ist Deutschland Wunschpartner Nummer eins …", so der deutsche Botschafter Grolich), vom brasilianischen Knowhow profitieren deutsche Unternehmen (Siemens, Bayer, VW etc.) und außerdem ca.1200 Konzerne mit deutscher Beteiligung. Von brasilianischen Töchtern deutscher Betriebe werden zehn Prozent der Industrieleistung des Landes erwirtschaftet.

Ein Umdenken zeichnet sich jedoch ab: Deutsche Unternehmen suchen in Brasilien nach Technikern und Ingenieuren.

Der Autor nennt mehrere Gründe für den jetzigen Aufstieg: den großen Binnenmarkt des Landes; den demografische Bonus, der dem Arbeitsmarkt immer mehr Alleinstehende, Frauen und kinderlose Ehepaare zur Verfügung stellt; den breiten Fächer brasilianischer Unternehmen; das gut ausgebaute und kontrollierte Bankensystem; den gesunden Mix aus Rohstoffkonzernen, Dienstleistern und verarbeitender Industrie; die Landwirtschaft als führenden Lebensmittelproduzenten weltweit; die global größten Rohstoffvorkommen als die Chance, eine Energiegroßmacht zu werden (heute bereits bei Biotreibstoffen größter Produzent weltweit); die gleichmäßige Verteilung der Exporte über die Kontinente; die große Erfahrung in Krisen (Jogo das cinturas, „Spiel, Tanz mit den Hüften" nennen die Brasilianer dieses „sambahafte" Durchwursteln bei allen Problemen, dazu zählt auch der „jeito" [Kniff, Trick], mit dem sich auch die verwickeltsten Situationen irgendwie lösen lassen); den ungeheuren Bauboom und schließlich die Impulse durch die Großereignisse: Fußballweltmeisterschaft und Olympische Spiele.

Zudem haben flankierende Maßnahmen das Wachstum in der Makroökonomie angestoßen.

Beispielhaft war die Sanierung des Währungssektors und der Banken durch eine beispiellose Rosskur, um die Hyperinflation von ca. 1200 Prozent über Jahre durch mehrere Währungsreformen auf ein noch erträgliches Maß von 26 % im Jahr 1995 zu beschränken.

Die Banken verdienen nicht mehr an der Inflation, sondern müssen marktwirtschaftlicher arbeiten. Es kam zu Zusammenbrüchen und Fusionen, der Einfluss der Staatsbanken wurde zurückgeschraubt, die staatliche Bankenaufsicht verstärkt, ausländische Banken wurden zugelassen, an Hochzinsen wurde verdient (nicht mehr an der Inflation!), der Kauf fauler Kredite vermieden, die weltweite Bankenkrise umschifft.

Die heimische Währung wurde an den Dollar gebunden. Zwar verteuerte die damit verbundene Hochzinspolitik und Überbewertung des Real im Lande alles, aber es führte dazu, dass die Betriebe wirtschaftlicher arbeiten mussten, Investitionen und eine Fülle an Waren ins Land flossen und ausländische Unternehmen ins Land strömten. Die einheimische Wirtschaft war gezwungen, sich anzupassen und preiswerter zu produzieren.

Mit welcher Chuzpe die Stadtväter der tiefen Provinzstadt Juiz de Fora die welterfahrenen Manager von Mercedes zum Aufbau einer Autofabrik in ihre Stadt lockten und die Firma zwangen, trotz mangelnder Rentabilität das Werk zu halten, ist ein schon fast ans Komische oder Unsittliche grenzendes Kabinettstückchen, ein „jeito" eben!

Auch die Bevölkerung stellte sich rasch auf dieses unbekannte Phänomen der Geldstabilität ein. Man konsumierte, als gäbe es kein Morgen. Eine Fresswelle schwappte übers Land, fast die Hälfte der Brasilianer sind übergewichtig, 16 % fettleibig.

Wie die Brasilianer jeder Schicht diese Möglichkeiten nutzen, wie der enorme Binnenmarkt den Weltmarkt beeinflusst, schildert der Autor eindringlich an vielen Beispielen. Die großen Konzerne änderten ihre Wirtschaftspraxis und ein Wandel tritt ein vor allem durch die Findigkeit der einfachen Leute, die sich in kleinen Nischen einrichten und durch Fleiß und Cleverness ihre Chancen suchen und einen immer breiteren und wohlhabenderen Mittelstand bilden. Die großen Konzerne mussten ihre Verkaufsstrategien umstellen und versuchen nun nach genauer Analyse das Einkaufsverhalten der ärmeren Massen auszuschöpfen. Dazu werden beispielsweise kleinere Packungen hergestellt. Obendrein helfen Schwärme von fleißigen Kleinverkäufern kleinere Portionen an Konsumartikeln im „Haus-zu-Haus-Verkauf" oder auch im „Hütte-zu-Hütte-Verkauf" an die Frau oder an den Mann zu bringen.

Brasiliens Unternehmen sind hauptsächlich im Primärsektor Spitze. Dort dominiert die Landwirtschaft, die Brasilien schon zum führenden Lebensmittelproduzenten, zum „Ernährer der Welt" machte. Hinzu kommt der Abbau der gewaltigen Rohstoffvorkommen, z. B. Erze und Rohöl. Auch bei Biotreibstoffen ist das Land führend. Des Weiteren verfügt es über große Energieressourcen (Wind-, Wasser- und Sonnenenergie) so wie die Atomkraft.

Die international agierenden Konzerne oder Großunternehmen sind entweder landwirtschaftliche Produzenten oder sie verarbeiten Rohstoffe.

Die Produktivität der Landwirtschaft ist auf eine intensive wissenschaftliche Forschung zurückzuführen. Mit einer in der Genomforschung für nachwachsende Energien führenden Stellung gelang es, die günstigsten Sorten Zuckerrohr zu züchten.

Das aus ihm gewonnene Ethanol hat den höchsten Energieertrag pro Hektar und neunmal so viel Energie, wie zur Produktion eingesetzt wird. Es wurde, so der Autor, nach Öl zur zweitwichtigsten Energiequelle mit 16 % des Gesamtenergieverbrauchs. Es sichert Brasilien die führende Rolle bei Biotreibstoffen. Der Autor hält Ethanol mittelfristig für alternativlos und ökologisch sinnvoll. Schonungslos legt er dar, warum sich eine mächtige Lobby verschiedener europäischer Konzerne, einschließlich deutscher Autobauer, aus eigennützigen, fadenscheinigen Gründen dagegen verschworen hat. „Für Brasiliens Ethanol wird also kein Regenwald abgebrannt." Außerdem, so der Autor, verwiesen die Brasilianer „auf ihr ungenutztes Agrarpotenzial. Es sei Platz genug vorhan-

den …, um Biotreibstoffe oder Lebensmittel zu produzieren". In Brasilien jedenfalls laufen bereits neun von zehn Neuwagen mit Total-Flex-Motoren, die ein Tanken je nach Preislage der Treibstoffe ermöglichen oder sogar jeden Mix der Treibstoffe zulassen.

Akribisch beschreibt der Autor, wie dieser Mix von Staatskonzernen, Multis und Privatunternehmen funktioniert. Gefahren sieht er in der Tatsache, dass durch den starken Rohstoffexport nach China und anderswohin große Geldmassen ins Land strömen und den Wert des Real stärken und somit die gesamte Wirtschaft belasten. Das zweite Fragezeichen setzt er hinter die Probleme, ob es Brasilien nach den zweimalig versäumten historischen Chancen nun gelingt, den Gewinn aus dem Ressourcenabfluss für die Entwicklung des Landes zu nutzen oder ob nur wieder einige schwerreiche Dynastien entstehen.

Natürlich spricht er auch das Problem des Amazonas unter der eindrucksvollen Überschrift „Am Amazonas entscheidet sich Brasiliens Zukunft als Weltmacht" an. Er beschreibt die Empfindlichkeit des Landes gegenüber jedem Versuch, dem Land, um das riesige Waldgebiet zu schützen, die Souveränität darüber abzusprechen. Die Probleme für den Umweltschutz werden angesprochen und Wege zur effektiven Nutzung gezeigt, aber auch gut gemeinte, jedoch kontraproduktive Vorhaben zu seiner Rettung genannt. Sein Fazit: Brasilien hat längst das Problem des Klimaschutzes zu seinem eigenen gemacht und kämpft selbst gegen die Zerstörung an.

Ein weiteres Plus, auch gegenüber China, sieht er in der Verankerung der demokratischen Verfassung in der ganz eigenen politischen Kultur. Deren Ausprägung und Wirksamkeit mögen die Überschriften zu einigen Abschnitten des Buches illustrieren: Politik zwischen Bananenrepublik und Feudalsystem; Ungestört privilegiert: Die Politiker- und Beamtenkaste in ihrem Biotop; Das elegante Vakuum: Der Kongress spielt sich ins Abseits („… für die Brasilianer sind Politiker ausnahmslos korrupt …"); Seit der Kolonialzeit dient der Staat vor allem einem Ziel: Sich persönlich zu bereichern; Entscheidend für Brasiliens Aufstieg: die stabile Demokratie („… eine Demokratie, die weniger dem klassischen Muster der Gewaltenteilung und ihrer Kontrolle folgt als dem permanenten Aushandeln von Kompromissen … Grund für die Popularität der Demokratie … ist die politische und wirtschaftliche Stabilität … in den letzten zwei Dekaden."); Lula entschärft die soziale Bombe.

Die möglichen Hemmnisse der Wirtschaftsentwicklung sieht er in den hohen Nebenkosten und Steuern. Zusammen mit den hohen Zinsen, dem zweiten Handicap („Brasilianische Banken boten nie weniger als 18 % Zinsen …") könnte die Wettbewerbsfähigkeit leiden und sich die Konjunktur erheblich abschwächen.

Er spart auch nicht mit der Darstellung anderer negativer Aspekte.

In erster Linie sei die größer werdende Spaltung der Gesellschaft in Arm und Reich zu nennen. Hinzu komme der geringe Wert von Bildung. Die Mehrzahl der Brasilianer lerne an öffentlichen Schulen, wo sie schlechter ausgebildet werden als an den vielen teueren, aber besseren Privatschulen, also Bildung und größere Chancen für die Reichen.

Insgesamt sei es daher nicht verwunderlich, wenn es auch an qualifizierten Arbeitskräften mangelt.

Eine weitere Crux Brasiliens sei die mangelhafte Infrastruktur, „weil der Staat … zwei Jahrzehnte kaum in die Infrastruktur investierte." Ca. 9 % des BIP müsse zum Aufbau der Infrastruktur verwendet werden, aber man belasse es bei 3 %! Vorzugsweise sollen davon Straßen und das Schienennetz ausgebaut werden.

Zu diesen Mängeln komme die alltäglich fehlende öffentliche Sicherheit. Dies führe zu einer Verrohung der Sitten und fehlender Solidarität.

Ein weiteres Leiden: die Hydra der Korruption. In ihrer mildesten Form komme sie als „perverse Vertrautheit" und Klientelismus daher, reiche aber bis zur aktiven und passiven Bestechung.

Zur Untermauerung und Verifizierung seiner Aussagen hat der Autor einen Anhang hinzugefügt. Dabei bringt er in einer Übersicht die aussagekräftigsten Statistiken, dazu auch ein Glossar der wichtigsten Begriffe für die brasilianische Politik und Wirtschaft als so genannte „Investor's Info: A – Z der brasilianischen Börse".

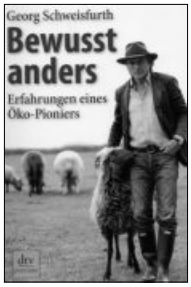
Die vielen Einzelbeispiele wirken nie ermüdend, da sie im jeweiligen Zusammenhang stets eindrucksvolle Einblicke in die abstrakten wirtschaftlichen Fakten bieten. Alles in allem ist es ein sehr optimistisches Buch, vielleicht unter dem Eindruck der wirtschaftlich und politisch desaströsen Verhältnisse Ende des 20. Jahrhunderts etwas zu optimistisch. Dass sich der Boom auch als Bumerang, wie die Rebellionen der letzten Wochen zeigten, erweisen würde, weil der neue Mittelstand beim sinkenden BIP wieder um seine erst seit kurzem erworbenen Errungenschaften fürchten muss, klingt in den beschriebenen wirtschaftlichen Mängeln an. Einen Hinweis auf die wachsende Anspruchshaltung der in den Mittelstand Aufgestiegenen lässt er außen vor.

Auch hier trifft letztlich die Aussage von Andreas Novy (in: „Die Unordnung der Peripherie. Von der Sklavenhaltergesellschaft zur Diktatur des Geldes", gemeint ist Brasilien) zu, dass nämlich Journalisten nur die gegenwärtigen Fakten beschreiben (oder beschreiben können), aber nicht auf die lang anhaltenden Strukturen eines Staates eingehen.

So bleibt schließlich die große Frage, wie das Land in Zukunft seine großen Ressourcen verwendet, wie

es das Wirtschaftswachstum (2011: 7,5 %) halten kann und wie es wettbewerbsfähig wird.

Es ist ein sehr lehrreiches, informatives, aufschlussreiches und kurzweilig zu lesendes Buch. Darüber hinaus gewährt es viele Einblicke in die brasilianische Mentalität und die Kultur des Riesenlandes. ◂◂



Alles ist möglich!

Nora Lucidi

Schweisfurth Georg/Koller, Christine: Bewusst anders. Erfahrungen eines Öko-Pioniers
Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2012, 174 S., ISBN 978–3–423–24951–5, € 14,90

Alles ist möglich bedeutet für Georg Schweisfurth: Man soll alles versuchen, auch wenn dabei immer die Möglichkeit des Scheiterns gegeben ist. Diese Maxime steht über seinem Leben, das er in „Bewusst anders, Erfahrungen eines Ökopioniers" beschreibt. Vor dem inneren Auge des Lesers lässt der Autor die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland Revue passieren. Tschernobyl und der BSE-Skandal markieren Wendepunkte in der Entwicklung der Bio-Produkte und ihrer Vermarktung. Den Autor prägten neben familiären Erfahrungen ausgedehnte Aufenthalte und Lehrzeiten in Japan, China und den USA, immer auf der Suche nach einem ganzheitlichen Lebens- und Produktionsstil, zu dem auch sein Engagement für Human Rights Watch und Greenpeace neben vielen anderen ehrenamtlichen Tätigkeiten gehört.

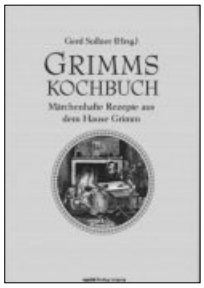
Das Buch ist sehr persönlich gehalten mit gelegentlich kleinen intellektuellen Ausflügen ins Grundsätzliche, z. B. Hochaktuelles über effektive Kontrolle von Lebensmitteln, wobei kritisiert wird, dass Lebensmittel verarbeitende Betriebe von Bauern kontrolliert werden, die das Metier nicht kennen. „Um richtig kontrollieren zu können, muss man eine Ahnung von den Prozessen haben, ein Fachgespräch führen und professionell beraten können".(S. 79)

Obwohl der Autor kein begnadeter Schriftsteller ist, lesen sich seine Erfahrungen interessant, weil er den Leser uneitel teilnehmen lässt an einem bunten undogmatischen Leben voller Experimentier- und Einsatzfreude für ganz unterschiedliche soziale und ökologische Projekte.

Richtig fesselnd wird die Lektüre, wenn er über seine Erfahrungen mit der Gründung der ersten Bio-Supermarktkette *Basic* berichtet, die nach Anlaufschwierigkeiten ein großer Erfolg geworden war. Mit dem Erfolg kam bei einigen Gesellschaftern auch die Gier und die Erfahrung, dass mit der Abweichung vom partnerschaftlichen Umgang mit den Mitarbeitern Überforderungen sich einstellten, die immer zu Motivationsverlust führten, zu zunehmender innerer Distanz, negativer Ausstrahlung und letztlich zur Schwächung des ganzen Unternehmens (S. 104). Mit der vermutlich mit krimineller Energie zustande gekommenen Liaison mit Lidl, die einige Vorstandsmitglieder hinter dem Rücken des Gründers betrieben hatten, zeigte sich aber auch beispielhaft die Macht der Kunden, die *Basic* beim Bekanntwerden der Machenschaften den Rücken kehrten, ebenso wie viele Lieferanten.

Ökologisch zu agieren ist für den Autor keine weltanschauliche Frage. Er versteht diese Art des Handelns als Notwehr gegen die Angriffe auf unsere Lebensgrundlage. Konventionelle, industrialisierte Landwirtschaft scheint auf den ersten Blick zwar produktiver, aber sie hinterlässt „überdüngte, verarmte, erodierte Böden, sinkende Grundwasserspiegel, nitratverseuchtes Grundwasser, schwer abbaubare Pestizide und zunehmend resistente Schädlinge und Krankheiten. Mit Ökolandbau […] können wir nachhaltig unsere Böden schützen, kaputte Böden wieder urbar machen und langfristig auch 15 Milliarden Menschen versorgen." (S. 114). Auch auf diesem Gebiet hofft Georg Schweisfurth auf den mündigen Endverbraucher, dem bewusst ist, dass Qualität ihren Preis hat. ◂◂

Literatur und anderes in Deutschland und Europa



Ein Kochbuch, das Schule machen kann

Manfred Egenhoff

Sollner, Gerd (Hrsg.): Grimms Kochbuch. Märchenhafte Rezepte aus dem Hause Grimm
Reprint Verlag, Leipzig/Primus Verlag, Darmstadt 2013, 160 S., ISBN 978–3–8262–3045–5, € 19,90

Das hat nun wirklich noch gefehlt! Und man fragt sich: Wieso ist man nicht eher darauf gekommen? Denn die Kochkunst – oder gar die Kochwut – boomt doch schon seit langem, insbesondere im Fernsehen. Es gibt wohl kaum einen Tag, an dem man nicht beim Einschalten des Fernsehers in eine Kochsendung gerät, – worauf der Rezensent, wie er bekennt, schnell weiter zappt.

Wie nun – so mag sich vielleicht der Autor des hier angezeigten Buches gefragt haben – kann man solche Kochmuffel herumkriegen, einfangen, – wie ihnen den Umgang mit dem Kochlöffel schmackhaft machen?

Da hat er nun den Bücherwürmern und Schreibtischhockern einen Köder hingeworfen: ein Buch, das zwar dem Titel nach ein Kochbuch ist, doch eben das Kochbuch der berühmten Grimms, und an denen kann man doch schwerlich einfach vorbeigehen.

Und schlägt man das Buch auf, so findet man zunächst einmal gar keine Rezepte, sondern eine einleitende Darstellung der Grimm'schen Familie, die Lebensgeschichte der Geschwister Grimm. Darin allerdings kommt eben auch die Sprache auf Dorothea Grimm, geb. Wild, die Frau des berühmten Wilhelm; denn aus ihrer Feder, aus ihren Aufzeichnungen stammen die anschließend im Buch aufgeführten Rezepte, die hier allerdings mit Märchen in Grimm'scher Urform garniert dekoriert und mit Zeichnungen aus einer bekannten Ausgabe des Märchenbuchs aus dem 19. Jahrhundert dekoriert sind. So ist ein amüsantes Küchenarbeitslesebuch entstanden, das durchaus schulischen Nutzen zeitigen kann. Ich entsinne mich nämlich eines zweisprachig deutsch-rumänischen Kochbuchs, erarbeitet von Bukarester Schülerinnen und Schülern, das mein Fachschaftsberaterkollege Dr. Michael Hiltscher seinerzeit herausgab und das nicht nur Rumänien-, sondern Europaweit Anklang fand. Und vergessen will ich auch nicht meinen Nachfolger auf dem Fachschaftsberaterposten in Kronstadt/Rumänien, der bei der Besprechung von Fontanes „Effi Briest" die Schülerinnen und Schüler für Romanfiguren ihrer Wahl charakterlich passende Gedecke erstellen ließ.

Somit ist deutlich, welche Bedeutung Kochkunst und Kochbücher nicht nur für das allgemeine körperliche Wohlbefinden haben, sondern auch für die Entwicklung und Bildung der Jugend.

Die zahlreichen in diesem Buch versammelten, oft mit Bemerkungen zur Herkunft versehenen Rezepte sind – wie in gängigen Kochbüchern – in inhaltliche Gruppen zusammengefasst: Vorspeisen, Suppen, Fleisch, Fisch, Nachspeisen, Kuchen und Gebäck. Dazwischen aber sind jeweils Märchen in ursprünglicher Fassung eingeschoben: *Vom Tischgen deck dich, dem Goldesel und dem Knüppel in dem Sack, Allerlei-Rauh, Vom Mäuschen, Vögelchen und der Bratwurst, Das Märchen vom Schlauraffenland, Vom süßen Brei* und schließlich *Rothkäppchen*. In einem Anhang finden sich ein *Rezeptregister*, ein *Küchenglossar* und eine Übersicht über *Maße und Mengen der Zeit*, aus der die Rezepte stammen. ◂◂

Ein kleines Wunderwerk nach einem großen Wunderwerk

Heinz Weischer

Joyce, James: Ulysses
Hörverlag, München 2012, 23 CD, Gesamtlaufzeit ca. 1.290 Minuten, ISBN 978–3867178464, 84,99 €

Uns Studenten der Sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts sagte unser Germanistikprofessor:"Wenn Sie den Ulysses von James Joyce nicht gelesen haben, werden sie meine Vorlesung (Moderner Roman) nicht verstehen". Meinem Schulenglisch vertraute ich nicht, also quälte ich mich in einen miserablen deutschen Text und gab bald auf, und die Vorlesung verstand ich auch kaum. Dann brachte Hans Wollschläger 1975 seine kongeniale Übertragung des Ulysses heraus. Trotz dieser herrlichen Sprache blieb das literarische Wunderwerk der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts ein harter Brocken, der durchgekne-

tet werden muss, um ihn zu verstehen. Nun, im letzten Jahr, erschien ein kleines Wunderwerk: Das Hörbuch zum Ulysses, produziert vom SWR/DLF. In den massiven Textblöcken des Romans sind verschiedene Handlungssträhnen verwoben mit all ihren Assoziationen. Das Hörbild dröselt diese massiven Blöcke auf. Eine wundersame Hörblase wird geschaffen, einzelne Sätze, Satzfetzen, Dialoge und auch längere Textpassagen, wenn ein Handlungsstrang für sich stringent erfasst ist, werden verteilt auf viele Sprecherinnen und Sprecher dem großen Personalbestand des Romans entsprechend. Vorne die Erzählerin und der Erzähler, dazu eventuell ein Protagonist, dann die vielen Textteile akustisch verteilt in der Hörblase, bis weit aus dem Hintergrund jemand ruft: „Wo bleibt mein Bier?“ Das heißt also, der kompakte Romantext wird in Einzelteile zerlegt, die nacheinander, bisweilen auch nebeneinander stehen in all ihrer speziellen Tonfärbung und Individualität. Man könnte meinen, daß eine chaotische Kakophonie entsteht – ganz im Gegenteil, die Textbauteile finden sich zu einem sensibel geordneten Buchstabenorchester zusammen. Die Mühen der Interpretation sind reduziert auf ein lustvolles Hören, zumal der Eindruck entsteht, daß auch die vielen Sprecherinnen und Sprecher ebenfalls mit Lust und Freude bei der Sache sind. Wenn eine Passage auf Straßen stattfindet, was oft geschieht, hört man im Hintergrund permanentes Pferdegetrappel und Kutschenräderrasseln, der Roman spielt 1904, also vor dem Automobilzeitalter. Die Kapitel, auch Motive innerhalb der Kapitel, werden eingeleitet und beendet durch kurze tonale und atonale Musikstücke, meist von einem Streicherensemble gespielt. Diese Musikstücke arbeiten mit einem raffinierten Trick, unsere Hörgewohnheit erwartet am Schluss einer Tonfolge den letzten Ton oder Akkord. Hier im Hörbild verzichtet man häufig auf diesen letzten Schlussakkord, der nächste Text schließt unvermittelt an, es wird also eine innige Verzahnung von Text und Musik geschaffen. Ab und zu liturgische Gesänge, wir befinden uns im katholischen Irland. Und dann ein Lied mit Tonangabe durch James Joyce, das mich schon beim Lesen des Romans erschreckt hat: Das Lied vom Judenjungen, welcher mit dem Ball in die Scheiben der Nachbarhäuser schießt und dem deswegen der Kopf abgeschnitten wird. Wie gesagt erschreckend, wenn auch im Hörbild keine Anklänge von Antisemitismus vorhanden sind, bis auf die zögerliche Anfrage, ob die Hauptperson Leopold Bloom ein Jude sei.

Lustvolles Parlieren in Hörblasen also, vielfach durch bekannte Schauspieler. So etwa im Kapitel Nausikaa der verführerische erotische innere Monolog der Gerti, gesprochen von Anna Thalbach. Die Reaktion des verführten Leopold Bloom ebenfalls in einem ängstlichen Monolog gesprochen von Dietmar Bär ohne jeden „Tatortakzent“. Das Hörbild reduziert also das Nausikaakapitel auf diese beiden Monologe, während Hans Wollschläger den umfänglichen Text weitgehend in der Sprache der Lore-Groschenromane handeln lässt, eine ganz außergewöhnliche Adaptation. (Unbedingt nachlesen als Hörbuchhörer) Neben vielen ungenannten Sprechern seien hier noch erwähnt der Erzähler Manfred Zapatka und die Erzählerin Corinna Harfouch, die zwar distanziert berichten, aber doch so nah am Inhalt sind, daß man ihr Miterleben spürt. Zum Inhalt des Ulysses ist eigentlich nichts zu sagen, weil der Inhalt bekannt ist. Man weiß, es handelt sich um einen Tag im Jahre 1904 des Anzeigenakquisiteurs Leopold Bloom, der seinen normalen Geschäften und Gewohnheiten nachgeht in seinem gesellschaftlichen Umfeld, ständig die Straßen seines Dubliner Viertels durchquerend. So nimmt er an einer Beerdigung eines alten Freundes aus seiner Clique teil, als banales Gegenstück der Besuch in einem Badehaus, er sucht in einer Stadtbibliothek nach Anzeigentexten und streift auf seinem Weg hastig ein Bordell. In einer burlesken Kneipe nimmt er sein Essen ein und gehört als Gast in die Gesprächsrunde der anderen Gäste. Er steht also den ganzen Tag voll im Dubliner Leben. Nach Hause begleitet ihn sein Freund Dedalus ein versponnener Philosoph und Lehrer. Zuhause erwartet ihn seine betuliche Frau Molly. Also der Inhalt ist unvollkommen dargestellt, aber es geht im Ulysses nicht um den Inhalt, sondern es geht um das Wie der Gestaltung des Tages und die Gedankenwelt Leopold Blooms mit all ihren Assoziationen. Das Hörbild schafft es. den Wust der Texte in 18 Kapiteln und 23 CDs so locker anzubieten, daß man die Schwerfälligkeit des Buches bei allem Ernst der Thematik vergisst und durch die Lockerheit begeistert wird. Ein ausgesprochen empfehlenswertes Werk für alle, ich sag es mal etwas forsch, die sich ein Leben lang mit dem Ulysses herumgequält haben, und natürlich für alle, die Bekanntschaft schließen wollen mit diesem großen literarischen Werk. Nur schade, daß der Preis dieses Hörbuchs sehr hoch ist, 85 € sind happig. Ich habe dieses Hörbuch entliehen in der Hammer Stadtbibliothek, und ich hoffe, daß diese Bibliothek auch weiterhin arbeitet. Alle Ruhrgebietsstädte sind klamm in ihren Haushalten, aber eine Stadt wie Hamm ohne den Ulysses in ihrer Bibliothek wäre kulturell verarmt.Um der Zukunft willen die Vergangenheit neu schreiben. ◂◂

Um der Zukunft willen die Vergangenheit neu schreiben

Maria Baier

Jenni, Alexis: Die französische Kunst des Krieges
Luchterhand, München 2012, 768 S., ISBN 978–3–630–87402–9, € 24,99

An dem Roman ist vieles ungewöhnlich: der Titel, der Aufbau (6 Romankapitel wechseln sich ab mit 7 Kommentarkapiteln), der Autor (ein heute 50 jähriger Naturwissenschaftslehrer, der 5 Jahre lang in einem Café dieses sein Erstlingswerk schreibt), der Stoff. Nach dem Durchackern der 760 Seiten – es handelt sich mitnichten um eine leichte Lektüre – kommt man nicht umhin, dem Verfasser Respekt zu zollen. Der Aufruhr von Jugendlichen zumeist nord- und schwarzafrikanischer Herkunft in den französischen Vorstädten ist für ihn der Anlass, über die Wurzeln des Konflikts zu räsonieren. Sie liegen seiner Meinung nach v. a. in den beiden Kolonialkriegen (Indochina und Algerien), reichen aber auch in den Zweiten Weltkrieg hinein. Er glaubt, dass Frankreich gegenwärtig dieselben Fehler macht, wie sie zur Niederlage in den Auseinandersetzungen um die Kolonien geführt haben. Und er prophezeit einen neuen Aufruhr, der genauso enden werde, es sei denn, Frankreich erkennt und revidiert seine Fehler. Voraussetzung dafür ist eine neue Niederschrift der Geschichte, „eine vollständige Erzählung, die nichts verbirgt." (S. 731) Offenbar soll sein Roman genau das leisten oder wenigstens den Anstoß dazu geben; er betrachtet sein Schreiben, das er wiederholt als zwanghaft und lebenswichtig bezeichnet, gewissermaßen als nationale Pflicht: „Das muss doch jemand irgendwann einmal schreiben!" (S. 752).

Der Anspruch ist groß. Doch der Autor wird ihm gerecht. Er beginnt mit einem Kommentarkapitel, das in der Erzählgegenwart angesiedelt ist, und führt einen namenlosen Erzähler ein, mit dessen Leben es sich ähnlich verhält wie mit der Nation: Beide befinden sich in einer kontinuierlichen Abwärtsbewegung. Am unteren Ende der sozialen Leiter angekommen, – der Erzähler hat zielstrebig darauf hingearbeitet – lernt er den charismatischen Kriegsveteranen Salagnon kennen, der in allen drei Kriegen gekämpft hat. Der Erzähler schreibt nun dessen Geschichte der Kriege nieder als Gegenleistung dafür, dass Salagnon ihm das Zeichnen mit Tusche und Pinsel beibringt.

Was Salagnon erlebt hat, ist dann in den Romankapiteln chronologisch erzählt – sehr spannend, farbig, anschaulich bilderreich, mit vielen Schilderungen durchsetzt. Es beginnt 1943, als der 17-jährige Salagnon über die Chantiers de Jeunesse von der Schule weg in den französischen Widerstand gerät, weil er mit der Überlebensstrategie der Franzosen während der deutschen Besatzung nicht einverstanden ist, die auf Wegschauen und eine augenzwinkernde Kumpanei hinausläuft. Umso befremdeter ist er am Ende des Krieges darüber, mit wie vielen Lügen nach der Siegesfeier, bei der er mitmarschiert, von den Politikern – er meint v. a. De Gaulle – ein heldenhaftes Nationalepos geschaffen wird. Salagnon bleibt in der Armee und geht 1950 als Legionär nach Indochina, genauer gesagt nach Vietnam, wo die Dekolonialisierung in vollem Gange ist. Er sieht, dass die französische Armee verhängnisvolle Fehler macht: Sie rückt mit schwerem technischen Kriegsgerät an, mit dem sie wenig ausrichten kann und sie unterschätzt die Taktik der Vietminh. Er bezeichnet deshalb die Niederlage 1954 als wohlverdient. Er sagt sogar, er wünschte, das Heer wäre in der letzten Schlacht völlig aufgerieben worden, weil dann das Spätere nicht stattgefunden hätte (S. 758). Gemeint ist der Algerienkrieg, in dem Frankreich und wohl auch Salagnon, der den Krieg als seine Profession betrachtet, zu der das Töten gehört, das aber ohne Hass ausgeführt wird und in erster Linie dem Überleben dient, ihre Unschuld verloren haben. Salagnon ist in Algerien von 1957 bis zum Abzug der Truppen 1962 Mitglied der berüchtigten Fallschirmjägertruppe. Er sieht, wie die Kolonialarmee in ihrem unbedingten Willen, dieses Mal zu siegen, ein ganzes Volk unter Generalverdacht stellt, Bombenleger zu sein. Sie brechen den Widerstand der Bevölkerung, indem sie wahllos und willkürlich eine ungeheuer große Zahl von Algerien unter der Folter zu Schuldigen machen, die sie dann eliminieren. Sowohl Salagnon als auch der Erzähler sehen darin den Anfang des speziell französischen Rassismus, der auch das 21. Jahrhundert noch prägt. Der Erzähler bezeichnet ihn als Krankheit und „koloniale Fäulnis" (S. 227). Er äußert sich im krampfhaften und krankhaften Suchen nach Unterschieden – im Aussehen, im Akzent, im Wohnort – bei Menschen, die durch Geschichte, Sprache und ihre Wünsche und Ziele – leben und arbeiten in einem Land, das die Gleichstellung aller Bürger als hohen nationalen Wert definiert – untrennbar mit dem Land verbunden sind.

Die Kommentarteile, welche die Brücke zur Gegenwart schlagen, haben das, was der Erzähler in dieser Richtung erlebt, zum Inhalt: Er wird z. B. Zeuge gewaltsamer Konflikte, die dadurch ausgelöst werden, dass soziale Probleme oder auch nur harmlose

Akte zivilen Ungehorsams ethnisch oder eben rassistisch interpretiert werden. Oder er erzählt von Gesprächen mit Zeitgenossen, deren Inhalt und Verlauf immer einem bedenklichen Muster folgen. Dabei, so betont er wieder und wieder, ist die Rasse „ein substanzloser Gedanke, der auf unserer unersättlichen Gier nach Ähnlichkeit" beruht, er ist „ein Furz der Gesellschaft" (S. 552), wer mit ihr argumentiert, bewege sich „hart an der Grenze zum Delirium" (S. 219). Der sehr engagierte Erzähler handelt noch sehr viel mehr Themen ab. Sie haben das Ziel, die unterschiedlichen Ausprägungen der Krankheitssymptome der Gesellschaft herauszustellen. Die Themen umfassen u. a. Abhandlungen über die Sprache, über Kriegsberichterstattung in Vergangenheit und Gegenwart, über moderne Kriegsführung und deren Wirkung auf die Gesellschaft (Golfkrieg 1991), auch über Fleischverarbeitung und Manipulation durch Konsum. Äußere Handlung ist meist nur Anlass für weit ausholende, assoziativ aneinandergereihte Reflexionen, innere Monologe oder Dialoge mit einem fiktiven Zuhörer, deren Einordnung ins Gesamtkonzept sich nicht immer unmittelbar erschließt. Mitunter können Stil und Ton nerven, wenn sich der Erzähler stark insistierend, belehrend, moralisierend, missionarisch gibt. Ich denke, der Leser soll es als das ansehen, was es ist: als Ausdruck des Bemühens, seinen Standpunkt deutlich und sein Anliegen dringlich zu machen.

Es ist ein Roman, der nicht nur für Franzosen höchst lesenswert ist. ◂◂

Der tägliche Schrecken unter Franco

Heinz Weischer

Grandes, Almudena: Der Feind meines Vaters
Carl Hanser Verlag, München 2013, 400 S., ISBN 978–3–44624–125–1, € 19,00; Hörbuch: Hörbuch Verlag Hamburg, 9 CDs (641'), ISBN 978–3–89903–865–1, € 24,99

Die aktuellen spanischen Autoren, deren Werke ich in letzter Zeit gelesen habe, fühlen sich alle bemüßigt, über den spanischen Bürgerkrieg zu schreiben, als wollten sie aufarbeiten, was historisch in Spanien nur mühsam aufgearbeitet wird. Sie gehen das Thema unterschiedlich an, elegant distanziert wie zum Beispiel Muñoz Molina, skurril übertreibend wie Ruiz Zafón. Es scheint, als ob die Autoren kaum einen Bezug zum Franco Regime haben, schon altersmäßig nicht, und aus zweiter Hand Dinge erfahren, die sie für undenkbar halten und in sinnvoller literarischer Weise verarbeiten müssen. Da schreibt nun die spanische Autorin Almudena Grandes, die bei uns bisher nicht bekannt ist, einen realistischen Roman, der scheinbar eine Autobiographie ist, aber mit Reflektionen eines zehn-elf jährigen Jungen versehen ist, so dass diese Geschichte nicht Einzelfall ist, sondern symbolisch zu verstehen ist für Geschehnisse in ganz Spanien.

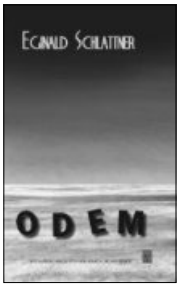
Ein kleines Dorf in Andalusien, in der Sierra Sur – dort lebt Nino, der Sohn eines Polizisten der Guardia Civil. Es ist die Guardia Civil, die eine Schreckensherrschaft aufbaut, um mit den kommunistischen Widerständlern in den Bergen über dem Dorf klarzukommen. Sie traut sich zwar nicht in die Berge, aber wittert in jedem Dorfbewohner einen Kollaborateur der Kommunisten. Die Methode ist brutal einfach, immer wieder werden Dorfbewohner in die Polizeistation geholt, dort gefoltert und verhört. Dann sagt man ihnen, sie könnten nach Hause gehen, und schießt ihnen in den Rücken. Den Angehörigen teilt man mit, man habe sie auf der Flucht erschießen müssen. Man weiß das im Dorf, und deswegen sind alle entsetzt, wenn jemand in die Polizeikaserne abgeführt wird. Nino, sein Vater und seine Mutter leben in dieser Polizeikaserne in einer kleinen Wohnung, so daß Nino alles mitbekommt, was an Schrecklichem in der Kaserne geschieht. Mit seinem Vater scheint Nino klar zu kommen, denn der steht den Dingen neutral gegenüber, bis er in die Befehlshierarchie des Polizeileutnants gerät, der ihm befiehlt, einem Vernommenen in den Rücken zu schießen. Der Vater tut das, sein Sohn ist entsetzt, aber von einem Freund wird ihm klargemacht, wenn der Vater nicht geschossen hätte, wäre er wahrscheinlich wegen Befehlsverweigerung hingerichtet worden. Seine Mutter hätte als Witwe keine Rente bekommen und die Familie wäre aus ihrer Wohnung hinausgeworfen worden. Eine schlimme Sache, der zehn-elf jährige Nino braucht lange Zeit die systembedingte Zwangsläufigkeit zu verstehen.

Nino hat einen Freund, es ist Pepe der Portugiese, der eine alte Mühle gemietet hat, oben an den Berghängen zu den Verstecken der Kommunisten. Pepe kann alles, Pepe weiß alles, Nino erfährt von ihm viel über die tragische Konstellation des Dorfes mit der Willkür der Guardia Civil, aber auch über die heimliche Sympathie der Dorfbewohner für die Kommunisten. Pepe hat eine zweite Bezugsperson, eine Lehrerin, die Berufsverbot hat, Doña Elena, die auf einem Hof lebt, der von sechs blonden Frauen betrieben wird. Wie Pepe sind sie Außenseiter der Gesellschaft, deswegen sind sie für Nino so interessant.

Doña Elena bringt ihm im Privatunterricht nicht nur Schreibmaschine schreiben und Steno bei, sondern auch Französisch, aber was wichtiger ist, sie erzählt ihm ständig Geschichten, die sie als wichtig erachtet für sein Leben. Sie macht ihn auch bekannt mit den Romanen von Jules Verne, in denen letztlich das Gute siegt. Diese Lektüre verschlingt Nino regelrecht.

Der Roman spielt in der zweiten Hälfte der vierziger Jahre des letzten Jahrhunderts, als Franco sein Schreckensregime aufbaut. Eine bedeutende Rolle spielt der Polizeifeldwebel Sánchez, der Verhörte foltert und Frauen sexuell erniedrigt, der tägliche Schrecken in Person, bis es zu einer Überraschung kommt, die keiner im Dorf erwartet hat. Als zwei kommunistische Überläufer den Berg herunter kommen, um die Taktik der Widerständler zu verraten, erschießt Sánchez einen. Dann richtet er seine Pistole gegen sich selbst, ruft: „Es lebe die kommunistische Partei Spaniens!", drückt ab und tötet sich. Dieser Vorfall ist ebenfalls symbolisch für die spanische Gesellschaft, in der viele Kommunisten im Untergrund leben und sich eine unverdächtige Legende geben. Nino kennt die Zusammenhänge, weil ein Begleiter von Sánchez seinem Vater hilflos und verständnislos von dem Geschehen erzählt. Das alles ist für den zehn-elf jährigen Nino kaum verständlich, eher verwirrend, weckt jedoch sein politisches Denken.

Der Roman ist im Gegensatz zu den anfänglichen Texten so hautnah beschreibend, daß reales Erfahren gegeben wird und dazu Reflektionen von Nino, Pepe und Doña Elena. Die Autorin schafft es, eine Unmittelbarkeit zu erzeugen, die gleichzeitig erschreckt und erstaunt, denn sie ist meines Wissens bisher die Einzige, die sich über die fragwürdige Amnestie in Spanien hinwegsetzt, die eine gründliche Aufarbeitung des Franco Regimes verhindern möchte. Der Epilog des Romans ist eigentlich überflüssig, denn der Leser hat längst geahnt, dass Pepe der Portugiese ein Verbindungsmann zwischen den Kommunisten und den Dorfbewohnern war, auch zu Sánchez. Er wird dafür ins Gefängnis geworfen, kommt erst in den siebziger Jahren zum Ende der Franco-Herrschaft frei. Genauso Nino, der wie zu erwarten in den kommunistischen Untergrund geht. Doña Elena überlebt in Oviedo, wo ihr Mann endlich entlassen wird. Die Geschehnisse dreißig Jahre nach der Romangeschichte scheinen von der Autorin bewusst gewählt zu sein als nachträgliches Denkmal für die kommunistische Bewegung im spanischen Bürgerkrieg. Bei aller Politisierung ein erschütternder Roman – und was mich überzeugt hat, ist die Behutsamkeit, mit der die Sicht eines zehn-elf jährigen Jungen ohne Sentimentalität und Klischees dargestellt wird. Einer der ganz großen spanischen Romane dieser Zeit. ◂◂



Erstmalig frühe Erzählungen

Ulrich Mattern

Schlattner, Eginald:
1. Mein Nachbar, der König
Verlassene Geschichten: „Gefährte Rebhuhn" (1956), „Gediegenes Erz" (1956), „Das Apfelbett" (1965), „Jemand steht immer im Wege" (1968), „Eine Zigarette" (1960–1961), „Mein Nachbar, der König" (1992) Schillerverlag, Hermannstadt/Bonn 2012, 209 S., ISBN 978–3–941271–42–5, € 16,00
2. „Odem"
Kritische Edition, hg. v. Michaela Nowotnick, Schillerverlag, Hermannstadt/Bonn 2012, 135 S., ISBN 978–3–941271–73–9, € 16,00

Nach seinen Romanen („Der geköpfte Hahn", 1998, „Die roten Handschuhe", 2001, „Das Klavier im Nebel", 2005 – alle bei Zsolnay und DTV) liegen nun erstmalig kurze Erzählungen aus Eginald Schlattners früherem Schaffen vor (1956–1968 und 1992), biografisch motiviert wie die Romane: „Plötzlich (d. h. nach dem Kriege) war man arm. Das Leben wurde zum Kampf ums Überleben …". Man habe sich „ausgestoßen" gefühlt, „deklassiert, durch die Zeitläufte bedroht, Lebens- und Zukunftsangst waren der heimliche Begleiter …" (nach Schlattners Selbst-Biografie, Dezember 2012).

Schlattner war in seiner Jugend nicht unbeeinflusst von sozialistischen Ideen; sie mögen sich in „Odem" (in Wilhelms Generalstreikplänen) und in „Gediegenes Erz" (in der Vision einer brüderlichen Völkergemeinschaft) ausgedrückt haben. Mit 20 Jahren (ca. 1953) seien ihm „ideelle Weichen" gestellt worden. In einer „befreiten Menschheit" solle jeder „satt werden und niemand mehr weinen" (nach Schlattners Selbst-Biografie, Dezember 2012). Dazu gehörte in Schlattners Vorstellung wohl auch Brüderlichkeit: In „Gediegenes Erz" endet – von Sachsen und Rumänen gemeinsam gesungen – Max Moltkes Siebenbürgen-Hymne – ohnehin im schillerschen Metrum („Lied an die Freude") so:

„Und um alle deine (i. e. Siebenbürgens) Völker(!) schlinge sich der Eintracht Band."

Der Poetik der vorliegenden Erzählungen könnte man aber nicht gerecht werden, wenn man sie nur als „Fenster" auf Siebenbürgens Geschichte im 20. Jahrhundert und Schlattners Biografie verstehen wollte. In der Vielfalt der Erzählmittel sind die Erzählungen autonom.

In „Odem" weben sich 12 Kapitel einer zweiten Erzählebene von wenigen Stunden erzählter Zeit in ca. 12 Jahre Krankengeschichte des Gernot. Beide Ebenen vereinigen sich in dessen letztem Lebensaugenblick. Der Leser bleibt in dunkler Stimmung zurück.

In anderen Erzählungen gewinnt der erlösungsbedürftige „Mensch" durch Zuwendung eines Mitmenschen eine optimistische Perspektive, so in „Gediegenes Erz" (1956) und in „Eine Zigarette" (1960/1961).

Beharrung auf Tugenden, die nicht mehr getaugt hatten (Elisabeths Geniepflege in „Odem"), führt in eine Katastrophe oder hätte beinahe dorthin geführt (in „Gediegenes Erz": Martha – unehelich schwanger – sollte vom eigenen Bruder sozial ausgegrenzt werden).

Zurückhaltend schildert Schlattner die Wirkung von Zuneigung und Liebe: sie retten, wenn sie nie nur erotisches Spiel allein: In „Gediegenes Erz" führt Liebe die Lehrerin und das „Ich" als Verbündete auf den Weg zu einer neuen Gesellschaft. Für Martha ist er wirklicher Bruder. In „Jemand steht immer im Weg" schenkt unerwartete Liebe eines armseligen Sterntaler-Mädchens dem „Ich" einzigartige, kaum verdiente „Seligkeit". An der nach Hilfe rufenden „Gestalt" hatte er zunächst ärgerlich – seine Freiheit liebend – vorübergehen wollen. In „Das Apfelbett" – will der junge Pfarrer seiner noch jüngeren Ehefrau am Sonntag in einer Predigt, die sie pflichtgemäß anzuhören hätte, eigentlich die Leviten lesen. Nach langer Nacht wirft er den Entwurf dazu in den Papierkorb, „denn sie hat viel geliebt" (Lukas 7,46). In „Odem" versagt Elisabeths Liebe. War diese zu sehr eine Selbstliebe?

Bemerkenswert sind literarische Vorwegnahmen biografischer Ereignisse wie in der Gefängnis-Metaphorik in „Odem", unmittelbar vor der Verhaftung fertig gestellt, so auch in „Das Apfelbett": Schlattner ist 1965 noch lange nicht Pfarrer, wenngleich schon mit einer um einiges „Jüngeren» verheiratet. Pfarrer wird er erst viel später infolge eines Gelübdes, das in ihm „pochte" (Interview in „Mein Nachbar, der König", S. 207).

Michaela Nowotnick erläutert in beiden Bänden die Werkgeschichte der Erzählungen. „Odem" ist zudem eine ausführlich kritische Ausgabe. Beigefügt sind einige Dokumente zur Editionsgeschichte und ein Interview mit Schlattner. Im anderen Band kommentiert Nowotnick jede der Erzählungen einzeln. Auch hier folgt ein Interview mit Schlattner.

Die Beigefügungen stellen die Erzählungen in ihren biografischen und literaturgeschichtlichen Zusammenhang. ◂◂

Ode an Odessa

Hans-Martin Dederding

Jabotinsky, Vladimir: Die Fünf
Die Andere Bibliothek, Berlin 2013, 267 S., ISBN 978–3–8477–1336–4, € 22,00

„Alle glücklichen Familien gleichen einander, jede unglückliche Familie ist auf ihre eigene Weise unglücklich" – so Lew Tolstoj zu Beginn von Anna Karenina. Nun also schon wieder ein Buch über eine unglückliche Familie – und woher? Natürlich aus dem Raum des russischen Reiches! Wo sonst gibt es so viele Geschichten über unglückliche Familien. Bis heute. Aber in dem Buch geht es gar nicht um heute, sondern um die Zeit von 1900 bis etwa 1910, und es geht auch nicht um die typischerweise unglückliche Frau, sondern wirklich um eine unglückliche Familie, und ein Roman im eigentlichen Sinne ist es auch nicht, sondern eher ein Roman, wie ihn das Leben schreibt.

Im trotzdem als Roman bezeichneten Buch beschreibt ein fiktiver Journalist aus der Erinnerung eines Emigranten – mehrere Jahrzehnte nach den geschilderten Geschehnissen – die Geschicke einer jüdischen Familie aus Odessa. Dabei ergibt sich keine einheitliche Handlung, sondern eine Ansammlung von Ereignissen, durch die das Leben im multinationalen Odessa vor dem ersten Weltkrieg anschaulich dargestellt wird. Im Mittelpunkt stehen die höchst unterschiedlichen fünf Kinder der Familie Milgrom – „Die Fünf" –, die als Individuen sehr differenziert charakterisiert werden, deren Schicksale aber auch einen Einblick in die gesellschaftliche und politische Atmosphäre im Odessa (und überhaupt Russland) der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg erlauben, wie sie ein Geschichtsbuch kaum bieten kann.

Zugegeben, wer eine packende Handlung erwartet, ist mit diesem Buch nicht gut bedient. Der Autor braucht etwa 50 Seiten – ein Fünftel des Buches – bis alle Personen vorgestellt sind und auch danach überwiegen die beschreibenden Passagen, Reflexionen und Gespräche. Aber wenn man sich erst einmal eingelesen hat, kommt man von der Lektüre schwer wieder los, so eindringlich sind die Geschehnisse geschildert, so rätselhaft die Geschicke der Milgromkinder, so rätselhaft diese selbst, dass sie nach Reflexion, nach einer Deutung verlangen, die der Erzähler

(sich?) zu geben versucht, aber letztlich nur unvollkommen geben kann.

Für wen ist das Buch geeignet: Zu allererst für Fans der Stadt Odessa, besonders solche, die das Glück hatten, selbst einige Zeit dort zu leben. Sie werden den Wegen des Erzählers und der beschriebenen Personen mit Freude folgen, Erinnerungen pflegen und manch Neues entdecken, auch wenn sie die Stadt sehr gut kennen. Sodann für Leserinnen und Leser, die sich für Russland und seine Geschichte interessieren (Ich weiß, Odessa gehört heute zur Ukraine, aber vor 100 Jahren ???). Schließlich für solche, die mehr über den Autor wissen wollen, der selbst ein bewegtes, abenteuerliches Leben hatte. Vladimir Jabotinsky (Das „J" zu sprechen wie in frz. Jean!), geboren 1880 in Odessa, war ein bekannter Zionist, nach dem in Israel angeblich mehr Straßen benannt sind als nach Theodor Herzl. Versteckt er sich selbst hinter dem Erzähler? Wie wird dann ein ziemlich weltlich gesinnter Bohemien zu einem militanten Zionisten? Welche Rolle spielt die Atmosphäre in der jüdischen Bevölkerung im Süden des russischen Reiches vor 100 Jahren bei der Entwicklung des zionistischen Gedankens? Ein Buch, das zum Nachdenken anregt. ◂◂

Der Nahe, Mittlere und Ferne Osten

Ne mutlu Türküm diyene

Hans-Martin Dederding

Adak, Hülya/Glassen, Erika (Hrsg.): Hundert Jahre Türkei. Zeitzeugen erzählen
Unionsverlag, Zürich 2010, 603 S., ISBN 978–3–293–10020–6, € 24,90

Dass die Türkei nicht nur aus Sonne und Meer, allenfalls noch klassischen Sehenswürdigkeiten besteht, ist der breiteren Öffentlichkeit spätestens seit den Demonstrationen bewusst geworden, die im Sommer vom Gezi-Park in Istanbul ihren Ausgang nahmen. Lehrerinnen und Lehrer, die es an eine türkische Schule verschlagen hat, wissen das natürlich schon länger. Wenn sie vor ihrem Einsatz die Türkei vorzugsweise als lockeres Urlaubsland kennen gelernt haben, sind sie nach Dienstantritt an ihrer türkischen Schule möglicherweise erstaunt darüber, wie sehr das Schulleben von (z. T. fossilen) Ritualen geprägt ist und wie sehr sich gesellschaftliche Auseinandersetzungen auch in der Schule widerspiegeln. Ob Ritual, ob Auseinandersetzung, aufmerksamen Beobachtern stellen sich viele Fragen, die nach Antworten rufen.

Ein Buch, nach dessen Lektüre sich manches klarer zeigt, ist der Sammelband *Hundert Jahre Türkei. Zeitzeugen erzählen*, der in der *Türkischen Bibliothek* des Unionsverlags erschienen ist, einer Reihe, die ansonsten – mit Ausnahme einer Sammlung von Volksliteratur und der lesenswerten Erinnerungen von Halide Edip Adivar (einer Autorin, die die Zeit des Befreiungskrieges sehr anschaulich schildert) – fiktionale Texte türkischer Autorinnen und Autoren der letzten 100 Jahre vorstellt. Der hier besprochene Sammelband vereinigt auf 550 Seiten 57 Texte verschiedener Autorinnen und Autoren. Ausgangspunkt ist das Gedicht „Der Nebel" von Tevfik Fikret (1902), das von den Zeitgenossen als symbolhafte Darstellung der Erstarrung des ausgehenden osmanischen Reiches empfunden wurde, die jüngsten Texte stammen aus dem Jahr 2009 und reflektieren – anlässlich eines Prozesses gegen hohe Militärs – die Auswirkungen der drei Militärputsche (1960, 1971, 1980) auf Gesellschaft und Literatur. Dazwischen finden sich in annähernd chronologischer Reihenfolge Auszüge aus Erinnerungen, Reden, Zeitungsartikeln, Essays, die wichtige Ereignisse und geistige Strömungen der Türkei der letzten 100 Jahre beleuchten, darunter so essentielle Texte für das Selbstverständnis der kemalistischen Türkei wie einen Auszug aus Atatürks Rede (nutuk), deren Abschluss – ein Aufruf an die türkische Jugend – in jeder türkischen Schule an der Wand hängt (wie auch das Zitat in der Überschrift: Glücklich, wer sagen kann „Ich bin ein Türke.")

Der Wert des Buches liegt allerdings darin, dass es sich gerade nicht auf die offizielle Darstellung der Geschichte beschränkt, sondern eine Vielfalt der Perspektiven bietet. Neben Texten, die der offiziellen Geschichtsschreibung nahestehen, die die radikalen Veränderungen unter Atatürk beschreiben, den Enthusiasmus der ersten Jahre der Republik verständlich machen und dadurch die kultische Verehrung des Staatsgründers nach dessen Tod etwas nachvollziehbarer, finden sich auch Texte, die die Veränderungen der ersten Jahre kritisch sehen.

Hat der erste Teil des Buches durch (einige wenige) Texte, die den Befreiungskampf schildern, und die zahlreicheren, die die (Auswirkungen der) Atatürk'schen Reformen darstellen, eine recht einheitliche Linie, so ist der zweite Teil nicht ganz so einheitlich. Hier geht es u. a. um die anhaltende Auseinandersetzung mit den erfolgten Reformen, um

Schikanen und Repressionen gegen Andersdenkende, meist unter dem fadenscheinigen Vorwurf kommunistischer Umtriebe, gegen Ende auch um die islamische Renaissance der vergangenen 30 Jahre.

Eine Besonderheit des Buches sind die zahlreichen Texte, die den Umgang des türkischen Staates mit seinen Minderheiten zum Thema haben. Die Texte Betroffener, aber auch namhafter Autoren zum Schicksal der Armenier im ersten Weltkrieg, zur „antisemitischen" Vermögenssteuer im zweiten, zum Pogrom gegen die griechische Minderheit 1955, zur Renaissance des Alevitentums heute oder zur Existenz von und zum Umgang mit Minderheiten überhaupt zeigen, dass in der Türkei inzwischen auch Themen diskutiert werden (können), über die lange Zeit nicht gerne und nicht offen geredet wurde.

Es ist die Vielfalt der behandelten Themen und Aspekte, die beeindruckt, auch die Authentizität vieler Texte. Das Problem ist, dass auch mehr als 500 Seiten nicht ausreichen, um die wechselvollen Entwicklungen, die die Türkei in den letzten 100 Jahren durchlaufen hat, umfassend darzustellen. Am ehesten gelingt dies im Zusammenhang mit den Atatürk'schen Reformen. Die Texte bis zu Atatürks Tod vermitteln auch einem Neuling in der Materie einen guten Eindruck vom Geist der Zeit. Dieser Teil kann durchaus *anstelle* eines Geschichtsbuchs gelesen werden. Die Texte in der zweiten Hälfte des Buches sollten von jemandem, der die Geschichte der letzten 50 Jahre der Türkei nicht so vor Augen hat, lieber *zusammen mit* einer systematischen Darstellung der Geschichte gelesen werden. Zwar sind die einzelnen Texte immer kurz eingeleitet, aber oft fehlt doch der weitere geschichtliche Hintergrund. Die Zeittabelle am Ende des Buches ist hilfreich, reicht aber nicht wirklich aus. Wünschenswert im Sinne systematischen Erkenntnisgewinns wäre auch eine Kurzcharakterisierung der im Register aufgeführten Personen gewesen. In anderen Bänden der *Türkischen Bibliothek* ist eine solche – falls sinnvoll – in gelungener Weise vorhanden. Im vorliegenden Band finden sich nur Kurzbiographien der Autorinnen und Autoren sowie der Übersetzer(innen). Vielleicht haben die Herausgeberinnen im vorliegenden Band einfach vor der Fülle des Materials kapitulieren müssen.

Trotz der kritischen Bemerkungen kann der Sammelband jedem empfohlen werden, der sich ernsthaft mit der Türkei auseinandersetzen möchte. Auch wer meint, die Türkei zu kennen, findet hier Neues. Für Auslandslehrer(innen) in der Türkei ist *Hundert Jahre Türkei. Zeitzeugen erzählen* eine Lektüre, die sie über die gesamte Zeit Ihres Auslandseinsatzes begleiten kann. ◂◂

Leben in Teheran – von unten gesehen

Manfred Egenhoff

Cheheltan, Amir Hassan: Teheran, Stadt ohne Himmel. Eine Chronologie von Albtraum und Tod
C. H. Beck, München 2012, 222 S., ISBN 978–3–406–63943–2, € 19,95

Kerâmat, ein Junge vom Land, kommt in die große Stadt Teheran, landet in der Gosse, wird von einem englischen Unteroffizier missbraucht, was ein lebenslanges Trauma hinterlässt, muss einige Monate in eine Erziehungsanstalt und wird nach der Entlassung Mitglied einer Bande, die in den Wirren der Mossadegh-Zeit für den Schah und gegen die Kommunisten und Anhänger Mossadeghs Partei ergreift, und das in brutalster Weise; denn Kerâmat ist groß und stark und von einer unerschöpflichen sexuellen Potenz, was seinen unaufhaltsamen Aufstieg sichert, zumal er sich chamäleonartig der jeweiligen politischen Situation anzupassen weiß. Er ist ein gut aussehender Kraftprotz, ein Macho, ein Brutalo – und sonst eigentlich ein Nichts. Oder doch vielleicht: ein neuer, ins Negative gewendeter Rostam. Sein Lebensweg ist mit Liebschaften gepflastert, ja, er behandelt die Frauen wie Pflastersteine, auf die man tritt, die man aufhebt und wegwirft – angefangen von Pari, seiner ersten Liebe, über Batul und Aghdass bis zu Ghontsche, seiner Frau, die ihm zwei Kinder gebiert. Er sieht alle Frauen nur als „Hilfsmittel zur sexuellen Befriedigung" (S. 70); doch die Frauen huldigen alle seiner starken Männlichkeit und geben sich ihm hin.

Eine Ausnahme macht da allein Talâ, die ihm in ihrer Weise ebenbürtig ist, von der er zeitlebens nicht loskommt und die ihm schließlich zum Verhängnis wird und sein Ende verschuldet.

Zwar ist er geschäftlich erfolgreich mit einem Fleischerladen und danach mit einem Obstgeschäft, träumt von der Eröffnung des größten Tscheloukebab-Restaurants der Welt, aber eine wirklich eigene politische, gesellschaftliche oder religiöse Überzeugung hat er nicht; er schwimmt mit der Menge, im allgemeinen Mainstream lässt er sich treiben und agiert, wie und wo es für ihn opportun ist. So wird aus dem Anhänger der Monarchie, der auf dem einen Arm das Bild des Schahs, auf dem anderen das der Kaiserin tätowieren lässt, in Zeiten der islamischen Revolution ohne Schwierigkeiten ein Streiter für das

neue Regime, der allerdings jetzt nicht mehr seine Ärmel aufkrempelt, und schließlich ist er der Chef des größten Gefängnisses der Stadt in Ewin.

Der Roman bietet mit seiner Hauptfigur Kerâmat dem Leser kaum eine Möglichkeit zur Identifikation, zeigt aber deshalb gerade umso deutlicher die gesellschaftlichen Zustände Irans im Laufe des vergangenen Jahrhunderts. Und das Bild, das der Autor von Iran und seinen Menschen zeichnet, ist wenig verheißungsvoll. Sofern es der Realität entspricht – und das ist anzunehmen –, hat sich in Iran seit der Zeit des Schahs durch die islamische Revolution im Grunde wenig oder vielmehr gar nichts geändert – ebenso wenig wie Kerâmat sich grundsätzlich ändert, auch wenn er vom Parteigänger des Schahs zum Anhänger des islamischen Regimes wird. Er ist derselbe geblieben, der er schon immer war.

Der Roman ist der dritte Teil einer Trilogie, von der der Rezensent die beiden ersten nicht kennt; doch ist das Buch auch verständlich, ohne dass man „Teheran Revolutionsstraße" und „Amerikaner töten in Teheran" gelesen hat. Dazu verhelfen auch das dem Text vorangestellte „Kerâmats Leben in Daten" sowie der Anhang, der neben Erläuterungen zu spezifisch persischen Ausdrücken auch ein recht ausführliches Personenverzeichnis enthält. Schließlich klärt auch das Nachwort des Übersetzers Kurt Scharf den Zusammenhang dieses Romans mit den vorauf gehenden. Während die ersten beiden Teile der Trilogie nicht in Iran erscheinen durften, konnte dieser Roman immerhin in einer gekürzten, d. h. „gereinigten", Form im Lande selbst veröffentlicht werden.

Wer einen Eindruck vom Leben in Iran im 20. Jahrhundert vor wie nach der islamischen Revolution bekommen möchte und sich dabei vor der „saftigen" Sprache der Teheraner Unterschicht nicht scheut, in der dieses Buch, dem Protagonisten angemessen, geschrieben ist, – der lese diese „Chronologie von Albtraum und Tod": eine Darstellung der letzten 24 Stunden im Leben des Kerâmat mit all seinen Rückerinnerungen an die Zeit seiner Jugend und seinen unaufhaltsamen Aufstieg aufgrund seiner Brutalität und seiner Angepasstheit. ◂◂

Angekommen? Oder doch Attributionsfehler?

Jürgen Schumann

Kaulich-Stollfuß, Nicola: Ein Jahr in Singapur. Reise in den Alltag
Herder Verlag, Freiburg 2013, 190 S., ISBN 978–3–451–06517–0, € 12,90

Am 3. Februar 2011 begann in Asien das Jahr des Hasen. Die Berliner Grundschullehrerin Nicola Kaulich-Stollfuß entspannt sich in dieser chinesischen Neujahrsnacht in ihrem Pool in Singapur, lässt die Gedanken in den tropischen Sternenhimmel schweifen und spürt, dass sie am Ende ihres ersten Jahres in Singapur auf ihrer Reise in den Alltag „angekommen" ist.

„Ein Jahr in Singapur. Reise in den Alltag" heißt dieser kurzweilige Erlebnisbericht, den Nicola Kaulich-Stollfuß auf 190 Seiten in zwölf Monatsgeschichten sehr locker und unterhaltsam erzählt. Diese zwölf Geschichten sind dem Jahresablauf eines in Singapur lebenden Expats so treffend zugeordnet worden, dass der Leser tatsächlich ein umfassendes Bild von Singapur erhält: Die in Harmonie lebende ethnische Vielfalt, wichtige kulturelle Traditionen der drei Bevölkerungsgruppen aus Chinesen, Indern und Malaien, markante Merkmale dieser tropischen und modernen Metropole – und als roter Faden die Versuchungen und Stolpersteine, denen ein in Singapur lebender Ausländer als sog. Expat ausgesetzt ist.

An diesem roten Faden wird nun alles aufgefädelt, was Singapur zu bieten hat und für einen Expat zum Erlebnis macht. Und da dieser rote Faden zwangsläufig – so ist wohl die ganze Reihe „Reise in den Alltag" im Herder Verlag angelegt – aus subjektiven Wahrnehmungen und Wertungen gesponnen ist, wird das in den Erzählungen gezeichnete Bild von Singapur an manchen Stellen grell überzeichnet, anderswo in Umrissen nur angedeutet oder auch als weißer Fleck offen gelassen. So wird beispielsweise das indische Thaipusam-Fest sehr einfühlsam und in seiner religiösen und sozialen Einzigartigkeit beeindruckend beschrieben, doch welche rituellen Hinter- und Beweggründe dieses Fest für die indische Großfamilie hat, wird dann in der flockigen Erzählweise der Autorin schon fast schnoddrig übergangen: „Der Rest der Erklärungen geht leider im Tumult vor uns unter."

Auch das größte Fest der chinesischen Bevölkerungsgruppe, das chinesische Neujahrsfest, wird in seiner Farbenpracht und Symbolkraft eindrucksvoll beschrieben. Es aber als „chinesischen Hokuspokus" darzustellen, geht völlig daneben und ist keine Reise in einen interkulturellen Alltag. Dass einzelne Hintergründe gar nicht verstanden wurden, zeigt das Beispiel des traditionellen Fischessens „Yusheng" zum Neujahrsfest: „Nun sind wir alle aufgefordert, unter lauten chinesischen Glücks- und Beschwörungsrufen, von denen ich kein Wort verstehe, das bunte Gemisch mit den Chopsticks in die Höhe zu schleudern, bis uns allen die Sesamkörner im Gesicht kleben." Kein Wort darüber, dass das Wort „Yu" im Chinesischen klanggleich mit den Begriffen für „Fisch" und „Glück" ist und es eben für das Verständnis vom Leben in Singapur ohne Belang ist, dass der Autorin bei diesem chinesischen Neujahrsritual Sesamkörner im Gesicht kleben geblieben sind.

Kurzum: Der Leser erfährt sehr viel über ganz persönliche Erlebnisse und Einschätzungen aus der Reise in den Alltag einer nach Singapur mit ausgereisten Ehefrau eines dort für eine Schweizer Firma eingesetzten deutschen Experten. Wie meistert die auf sich selbst gestellte Ehefrau – der Mann ist oft geschäftlich out of town – den Alltag in einer zunächst ungewohnten und fremden kulturellen und sozialen Umwelt, welche Beobachtungen macht sie bei Einheimischen aber auch bei ausländischen Weggefährtinnen? Alles richtig, was sie schreibt. In meinen sechs Singapurjahren hab ich all das auch erlebt – mal drastischer, mal milder. Aber alles, was wir erzählt bekommen, stammt aus einer einzigen Erlebnisperspektive. Deshalb bin ich mir nicht sicher, ob Frau Kaulich-Stollfuß wirklich nach einem Jahr in Singapur angekommen ist, oder ob sie nicht doch in ihren Erzählungen aus und über Singapur Attributionsfehlern unterliegt, die ein Hinweis dafür sind, dass sie in ihrer Reise in den interkulturellen Alltag Singapurs in dieser Neujahrsnacht noch nicht am Ziel angekommen war.

Dass diese Erzählungen nicht den Eindruck vermitteln, die Autorin sei in Singapur angekommen, liegt nach meiner Einschätzung weniger an ihrer Wahrnehmung, sondern vor allem an der schon zwanghaft anmutenden lockeren und jugendhaften (die Autorin ist Jahrgang 1969), ja, teilweise schnoddrigen Ausdrucksweise. Keine Frage, das Buch liest sich flott und man legt es nicht zur Seite. Für den erfahrenen Singapurbesucher beleben die Anekdoten die eigenen Erinnerungen. Ich fand dieses Buch bei der Mayerschen, der größten Buchhandlung in Köln, im Regal der Reiseführer. Das war nicht der richtige Platz. ◂◂

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*

❑ Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (ADLK)	Jahresbeitrag: € 130,–
❑ Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (PLK)	Jahresbeitrag: € 90,–
❑ Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (OLK)	Jahresbeitrag: € 80,–
❑ Inlandslehrer/innen, Pensionäre/innen, Rentner/innen	Jahresbeitrag: € 60,–
❑ Student/innen und arbeitslose Lehrer/innen	Jahresbeitrag: € 40,–

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: ..... Vorname: ..... Geburtstag: **.....**

Anschrift in Deutschland: .....

.....

E-Mail: ..... Tel.: **.....**

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: .....

IBAN: ..... BIC: .....

eingezogen wird.

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)

Auf den Verband Deutscher Lehrer im Ausland bin ich aufmerksam geworden durch:

.....

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

Schulbücher von Klett: Jetzt auch digital!

Für Lehrer:

Der Digitale Unterrichtsassistent

Das Digitale Schulbuch und jede Menge Zusatzmaterialien – für eine zeitsparende Unterrichtsvorbereitung und Ihren Unterricht am Whiteboard. Alles, was Sie als Lehrerin oder Lehrer benötigen, auf einen Klick!

Für Schüler:

Das Digitale Schulbuch

Das bekannte Schulbuch in digitaler Form, ideal für Ihre Schülerinnen und Schüler. Probieren Sie es einfach mal aus – zum Beispiel mit Ihrer Laptop-Klasse. Der Einsatz des Digitalen Schulbuchs ist für die Nutzer der Print-Schulbücher kostenlos.

Gleich mal reinschauen unter *www.klett.de/ebook*

Die neuen Klett-Unterrichtswerke – jetzt auch digital:

Für persönliche Beratung und Bestellung:

Klett Kundenservice | Postfach 10 26 45 | 70022 Stuttgart | Deutschland
Tel: + 49 711 6672 1333 | Fax: + 49 711 9 880 900 099 | contact@klett.de
www.klett.de

Klett

Nr. 4 | 60. Jahrgang · Dezember 2013

Deutsche Lehrer im Ausland

VDLIA

Schwerpunkt: Kindergarten an den Deutschen Auslandsschulen

Nachtrag von der 31. HV: Prof. Dr. Jutta Mägdefrau

Berichte von der IDT 2013/Bozen

60. Jahrgang – Dezember 2013

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

Titelfoto:
Kindergarten DS Rio de Janeiro – Evelyn Sauer

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 2011/2013 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

Alfred DOSTER, Geschäftsführer und Stellvertretender Vorsitzender
Heudorfer Str. 3, D–72768 Reutlingen
Tel. (0 71 21) 62 01 84
doster@vdlia.de

Wolfgang TIFFERT, Schatzmeister
Parkstraße 49, D–26605 Aurich
Tel. (0 49 41) 93 88 55
tiffert@vdlia.de

Fatima CHAHIN-DÖRFLINGER, Referentin für Rechts- und Sozialfragen
Landsknechtstraße 17, D–79102 Freiburg
Tel. (07 61) 70 93 21
chahin-doerflinger@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

Juliane KÖHLER, Referentin für Öffentlichkeitsarbeit
Am Schatzkampe 5, D–30163 Hannover
Tel. (01 72) 7 79 57 45
koehler@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

Matthias WOLF, Referent für Verbandspräsentation
Bismarckstr. 35, D–35305 Grünberg
Tel. (0 64 01) 9 64 70 23/24
wolf@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:

Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (ADLK)	**€ 130,–**
Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (PLK)	**€ 90,–**
Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (OLK)	**€ 80,–**
Inlandslehrer/innen, Pensionäre/innen, Rentner/innen	**€ 60,–**
Student/innen und arbeitslose Lehrer/innen	**€ 40,–**

Das Konto des VDLiA lautet:
NOSPA, 294 675 (BLZ 217 500 00).

ISSN 0724–5343

INHALT 4/2013

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet ▪ *Karlheinz Wecht* 376
Auslandsschulgesetz und Besserstellungsverbot ▪ *Horst Rohde* 377

VERBAND

„Wenn einer eine Reise tut, … ▪ *Uwe Loitsch* 379
Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt – Herausforderung für die deutsche Auslandsschularbeit ▪ *Fatima Chahin-Dörflinger* 383
Nachruf 384
Persönliche Nachrichten 385
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 386

AUSLANDSSCHULWESEN

Gelingensbedingungen des Auslandsschuleinsatzes – Eine empirische Studie ▪ *Jutta Mägdefrau & Petia Genkova* 387

SCHWERPUNKT

Praxisorientierte Qualitätsentwicklung und –sicherung in Kindergarten und Vorschule ▪ *Rainer E. Wicke* 392
Der Qualitätsrahmen als Instrument zur Förderung der sprachlichen Bildung ▪ *Beate Widlok* 393
Erfahrungsbericht über die Sprachförderung der deutschen Sprache im Kindergarten der Deutschen Schule in Guatemala ▪ *Gretel Lossau* 396
Kindergarten in Rio – Mein erstes Jahr an der Deutschen Schule in Rio de Janeiro ▪ *Evelyn Sauer* 406
Der deutsch-costaricanische Kindergarten, ein pädagogischer und kultureller Korridor zwischen Schule und Ländern im Herzen Zentralamerikas ▪ *Ute Hagenlocher* 409
Der Kindergarten der Deutschen Humboldt-Schule San José/Costa Rica – Ein Elternbericht ▪ *Carmen Rocio Sanaylán de Wicke* 413
Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten der Deutschen Botschaftsschule Teheran ▪ *Petra Baghai* 414
Herzlich willkommen im Kindergarten der Deutschen Schule Barcelona! ▪ *Anneliese Gleim* 415

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS

Die Fußballreportage – Kreativer Umgang mit Sport im DaF-Unterricht ▪ *Rainer E. Wicke* 427

VERSCHIEDENES

Wieder dabei – die Zentralstelle bei der IDT 2013 in Bozen/Italien ▪ *Rainer E. Wicke* 431
IDT 2013: DW-Sprachkurse begeistern für Deutsch ▪ *Barbara Syring* 435
Deutsch von innen – Deutsch von außen ▪ *Yvonne Herrmann-Teubel* 440
Nach der IDT ist vor der IDT – Desiderate einer weiteren Zusammenarbeit des IDV mit der ZfA und dem VDLiA ▪ *Marianne Hepp* 442
Ehemaliger Galabov-Schüler ist neuer bulgarischer Außenminister ▪ *Rolf Kruczinna* 448
Die Deutsche Internationale Schule Kapstadt (DSK) als Vorreiter in der Schachentwicklung Südafrikas ▪ *Sandra Oberste* 449

FEUILLETON

Haben Lehrer zu viel Ferien und arbeiten sie zu wenig? Meine Arbeitszeiten – ein ganzes Schuljahr lang akribisch protokolliert – ein Selbstversuch ▪ *Sandra van Oringen* 451
Erinnerungssplitter eines längst pensionierten Auslandslehrers – Ausgelöst durch den Schwerpunkt des DLiA-Heftes 1/2013 ▪ *Georg Neulen* 453
Es stand in der Verbandszeitschrift … vor 100 Jahren ▪ *ausgegraben von Manfred Egenhoff* 455

REZENSIONEN 459

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
während ich diese Zeilen schreibe, laufen in Berlin noch die Verhandlungen zwischen CDU und SPD zur Bildung einer großen Koalition. Noch weiß die Öffentlichkeit nicht so recht, was am Ende dabei herauskommen wird. Für unseren Verband ist die Frage bedeutsam, wohin die Reise für unsere Auslandsschularbeit gehen wird. Wer wird neuer Chef des Auswärtigen Amtes ? Bleibt die Prioritätensetzung für das Auslandsschulwesen so, wie sie zur Zeit besteht? Ein Pflock zumindest ist eingeschlagen. Das Auslandsschulgesetz gibt einen Rahmen vor, hinter den auch eine neue Bundesregierung nicht zurückrudern kann. Daran werden wir die alten und neuen Abgeordneten erinnern, wenn es um die Sicherung der Qualität der schulischen Arbeit im Ausland durch erfahrene Lehrkräfte geht. Leider sind uns immer noch nicht die angekündigten Verordnungen zum Gesetz zugänglich. Der Abstimmungsprozess in der KMK will nicht enden und spiegelt wieder einmal die Schwerfälligkeit dieser Institution im bundesdeutschen Föderalismusgewebe wider. Sobald uns der Verordnungstext vorliegt, werden wir davon berichten und auf die für uns wichtigen Punkte hinweisen.

Ein Thema, das anlässlich unserer Hauptversammlung heftig diskutiert wurde, betraf die Kürzung des Mietzuschusses. Die Verärgerung vieler Kolleginnen und Kollegen über diese Kürzungen haben wir zum Anlass genommen, eine Klage eines Kollegen vor dem Verwaltungsgericht Köln zu unterstützen. Leider wurde die Klage in erster Instanz am 11.09.2013 abgewiesen. Im Nachgang zur Hauptversammlung hat mir der Abteilungspräsident der Zentralstelle für das Auslandschulwesen, Herr Joachim Lauer, mitgeteilt, dass er die Thematik der Ermittlung und Anpassung der Durchschnittsmieten für ADLK noch einmal mit seinem Fachreferat aufgenommen hat. Herr Lauer wies darauf hin, dass die ZfA nur bei erheblichen Änderungen der Mietpreise am Auslandsschulort über eine Anhebung der Mietzuwendungen entscheiden kann. Die zugrunde gelegten Werte betrugen bei Absenkung der Mieten 400 Euro und bei Mieterhöhungen 300 Euro. Zukünftig soll nun im Interesse der Lehrkräfte auch schon bei Abweichungen von 200 Euro nach oben oder unten eine sofortige Anpassung vorgenommen werden.

Diese Zeitschrift wird Sie in der Vorweihnachtszeit erreichen. Ich wünsche Ihnen ein schönes Weihnachtsfest und ein gutes Neues Jahr 2014, ganz gleich wo Sie sich auf diesem Erdball befinden. Nutzen Sie die Zeit zum Innehalten und vielleicht auch zur Lektüre dieser Zeitschrift, die wieder viel zu bieten hat.

Herzliche Grüße, Ihr

Karlheinz Koch

Auslandsschulgesetz und Besserstellungsverbot

Horst Rohde

Das Auslandsschulgesetz ist verabschiedet. Die positive Resonanz ist überschaubar. Der Bundespräsident, der Schirmherr über das deutsche Auslandsschulwesen, hat das Gesetz ausgefertigt. Es tritt am 01.01.2014 in Kraft. (Ab dem 01.01.2014 wird es eine vorläufige Haushalts- und Wirtschaftsführung gem. Art. 111 Abs. 1 GG geben.) Es bleibt lediglich die trügerische Hoffnung, in der neuen Legislaturperiode werde das Gesetz entscheidend überarbeitet. Selbst die von den Kommentatoren durchweg hervorgehobene Planungssicherheit wird sich in der Realität noch beweisen müssen. Denn bezüglich der Schulbeihilfe bestand diese deshalb nicht, weil es keine gesetzliche Grundlage gab, sondern weil die interne Mittelzuweisung regelmäßig erst lange nach der Verabschiedung des jeweiligen Haushaltsgesetzes erfolgte. Ohne diese Zuweisung konnte die ZfA die vorliegenden Anträge nicht bearbeiten und bescheiden. Durch die Richtlinien und die dauerhafte Übung war auch schon damals die notwendige Planungssicherheit gegeben. Es bleibt zu hoffen, dass das Gesetz diese Verzögerungen jetzt ausschließt.

Beklagt wird einhellig das Fehlen der Regelungen für die Lehrkräfte, dem Kern der Versorgung der Deutschen Auslandsschulen. Diese werden in einer Verwaltungsvereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern ausgehandelt, § 11 Abs. 4 ASchulG. Die hier fehlende gesetzliche Regelung ist nicht nur der Eile geschuldet, mit der das Gesetz durchgepeitscht wurde, sondern auch der Absicht, diesen schwierigen und strittigen Komplex unter sich, ohne die Möglichkeit des parlamentarischen Einflusses, auszuhandeln. Lediglich der z. Zt. strittigste Bereich, die Übernahme des sog. Versorgungszuschlages, wird sehr listig geregelt. Gem. § 11 Abs. 3 ASchulG stellt der Bund sicher, dass die Deutschen Auslandsschulen nicht aus eigenen Mitteln für die Kosten der Vergütung der vermittelten erforderlichen Lehrkräfte aufkommen müssen. Nimmt man die Stellungnahme des Bundesrates zum Gesetz vom 03.05.2013, Drs 213/13, hinzu, damit ist klar, hier ist der Kompromiss jetzt festgezurrt. Hieran ändert auch das vorliegende Gutachten mit dem anderen Ergebnis nichts mehr. Ebenso deutlich fällt die Regelung bzgl. der zusätzlich vermittelten Lehrkräfte gem. § 15 ASchulG aus. Für diese, so das Gesetz, sind die Schulen verpflichtet, die Kosten der Vergütung zu übernehmen. Dies hat dann aber auch zur Folge, dass für diese Lehrkräfte, obwohl auch vermittelt, das Besserstellungsverbot nicht gilt. Dies trägt sicher nicht zum Ausgleich von Spannungen vor Ort bei.

Noch listiger wird eine andere Regelung, die Geltung des Besserstellungsverbotes, festgelegt. Dies geschieht allerdings nicht im Gesetz selbst, sondern etwas versteckt, als letzter Satz (!), in der Begründung zu § 11 Abs. 2 ASchulG. Ein Schelm, der Böses dabei denkt!

Das Besserstellungsverbot gilt gem. § 8 des jeweiligen Haushaltsgesetzes für die institutionelle Förderung und für die Projektförderung. Diese, so die fördernden Stellen, liege bei den finanziellen Leistungen an die Lehrkräfte vor. Diese Position muss einmal hinterfragt werden.

Gem. Ziff. 2.1 VV-BHO zu § 23 BHO dienen Zuwendungen zur Projektförderung zur Deckung von Ausgaben des Zuwendungsempfängers für einzelne abgegrenzte Vorhaben. Schon der erste Blick zeigt, die Tätigkeit als Lehrkraft an einer Deutschen Auslandsschule ist doch nicht irgendein abgegrenztes Vorhaben. Sie ist zwar zeitlich befristet, die Förderung der Schulen ist aber eine Daueraufgabe. Die Lehrkräfte erbringen eine Dienstleistung, für die sie die gesetzlich festgelegten Bezüge/Vergütung erhalten. Die Dienstleistung besteht darin, im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) und im Auftrag der Bundesregierung an einer Deutschen Auslandsschule zu unterrichten. Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik ist eine tragende Säule deutscher Außenpolitik (so die ständigen Reden) und nicht eine Sache, die mal so anfällt, wie dies § 23 BHO meint. Der Leistungsaustausch erfolgt direkt zwischen den Beteiligten und nicht gegenüber einem Dreiecksverhältnis.

Weiter: Die Förderung der Deutschen Auslandsschulen ist eine gemeinsame Aufgabe von Bund und Ländern, § 1 Abs. 1 AschulG. Diese arbeiten im Rahmen ihrer jeweiligen Zuständigkeiten zusammen, so das Gesetz. Gem. Art. 30 Grundgesetz obliegt die Kulturhoheit den Ländern. Bezüglich des Schulwesens besitzen die Länder die ausschließliche Zuständigkeit. Organisationshoheit und Verwaltungskompetenz fallen somit ausschließlich in deren Zuständigkeit. Der Bund hat keinerlei Einfluss auf Ausbildung, Finanzierung etc. der Lehrkräfte durch die Länder. Er nimmt sie quasi vorgefertigt. Zur Verwaltungskompetenz gehört auch die Besoldung bzw. die Vergütung. Folgende Überlegung ist nun zumindest vertretbar: Die Länder behalten die Finanzierungslast für die Lehrkräfte während der Auslandstätigkeit zuständigkeitshalber bei. So geschieht es ja bei den Lehrkräften für die Europäischen Schulen. Wenn nun der Bund, gewissermaßen freiwillig, den Ländern die Besoldung bzw. Vergütung erstattet, dann wird doch niemand auf die Idee kommen, dies sei eine Projektförderung.

Ein weiteres Problem betrifft die Anwendung des Besserstellungsverbotes. Bezieht es sich auf die gesamte finanzielle Zuwendung oder, wie aktuell geschehen, jeweils auf ein einzelnes Bestandteil. Allein schon die Unterschiede zwischen den gesetzlichen Regelungen für den Auswärtigen Dienst, nur um diese geht es hier, und den Bestandteilen der Ausgleichszulage, macht einen Vergleich unmöglich und verbietet somit eine Einzelfallbetrachtung. Nicht zuletzt hatte die Reform der Richtlinie II das Ziel, die finanziellen Regelungen für die Lehrkräfte vom Besoldungsrecht abzukoppeln. Damit entfällt die Vergleichbarkeit. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Antwort der Bunderegierung auf eine Kleine Anfrage DER LINKEN im 16. Bundestag. Gegenstand der Anfrage war: Tarifbindung und Besserstellungsverbot. Auf Einzelheiten kommt es hier nicht an. Höchst lesenswert ist hingegen die Antwort (Ausschnitt): „Entscheidend ist, dass bei einer Gesamtschau aller bzw. aller sachlich zusammenhängenden Arbeitsbedingungen für keinen Beschäftigten günstigere Arbeitsbedingungen vereinbart werden," BT Drs. 16/4305. Weiter wird ausgeführt, dies könnte auch für das vorliegende Problem eine Lösung sein: „Bei Vorliegen zwingender Gründe kann das Bundesministerium der Finanzen Ausnahmen vom Besserstellungsverbot zulassen." So sehen es die jeweiligen Haushaltsgesetze sowie die Richtlinie I auch vor. Angesichts der immer und immer wieder hehren Beteuerung des Auslandsschulwesen (Leuchttürme, Eckpfeiler, Lehrkräftemangel, Sicherung der Qualität, etc.) wären Argumente für eine Ausnahmeregelung sicher vorhanden. Man muss es nur wollen.

Ein abschließender Hinweis möge die Argumentation der fördernden Stellen zumindest in Frage stellen. Gem. Ziff. 1.2.3 VV-BHO zu § 23 BHO sind insbesondere der Ersatz von Aufwendungen keine Zuwendungen. Die Miete am Auslandsschulort ist eine tätigkeits- und einsatzbezogene Aufwendung. Sie stellt somit auch unter diesem Gesichtspunkt keine Zuwendung dar; das Besserstellungsverbot griffe nicht.

Fazit

Das Zuwendungsrecht und damit verknüpft das Besserstellungsverbot sind Vehikel für eine ganz andere Motivation. Der BRH hat die Abwicklung über § 23 BHO immer als rechtswidrig, zumindest als falsch, beanstandet. Wenn er nun durch sein Prüfungsvotum die Manifestierung betreibt, dann ist dies irgendwie widersprüchlich. Bei der Abkopplung der Regelungen für die Lehrkräfte sind nicht alle Folgen bedacht worden. Auf Umwegen erfolgt jetzt eine Korrektur. ◂◂

Nachtrag zur 31. HV des VDLiA in Bamberg: Uwe Loitsch hielt vor den Teilnehmern der HV sein Referat über die Mietkostenproblematik am Freitag, den 26.7.2013.

„Wenn einer eine Reise tut, …

Uwe Loitsch

… dann kann er was erzählen", dichtete schon Matthias Claudius – von Land und Leuten, von den Behörden vor Ort und denen in Deutschland und von sich selbst.

Von Land und Leuten möchte ich hier nicht erzählen. Da gibt es Reiseführer genug. Obwohl bestimmt viele meiner Kolleginnen und Kollegen im Auslandsschuldienst „ihr Land" so gut kennen gelernt haben, dass sie Korrekturen und Ergänzungen anregen könnten.

Von Behörden möchte ich hier auch nicht erzählen. Die deutschen kenne ich nicht so gut, um von ihnen zu erzählen, obwohl eine ADLK wahrscheinlich einen engeren Behördenkontakt hat als der deutsche Normallehrer. Und in Zeiten von Prism & Co. werde ich mich hüten, über die Behörden meines Gastlandes zu erzählen. Ich möchte schließlich meine Dienstzeit hier in Istanbul planmäßig beenden.

Nein, ich möchte von mir erzählen, besser von meiner Familie und von mir, und dabei die finanziellen Bedingungen etwas beleuchten, unter denen wir bisher sieben wunderbare Jahre in Istanbul verbracht haben.

Zweimal schon habe ich davon erzählt. Und beide Male regten mich Leser bzw. Zuhörer auf ganz unterschiedliche Weise an, es wiederholt zu tun. Doch der Reihe nach …

Meine Geschichte beginnt im Frühjahr 2006. Die Deutsche Schule Istanbul lud zum Vorbereitungslehrgang ein und ich hatte das Glück, schon während dieser Zeit im April den Mietvertrag für unser neues Zuhause zum Dienstbeginn im Sommer unterzeichnen zu können. Und wir hatten das Glück, beide an der Deutschen Schule arbeiten zu können, meine Frau als OLK, ich als ADLK.

Während des Vorbereitungslehrganges in Köln hatte ich gelernt, dass ich eine Mietzuwendung bekommen werde, dass ich einen Eigenanteil tragen muss und dass es eine Durchschnittsmiete gibt, nach der die Mietzuwendung berechnet wird. Diese ist abhängig vom Familienstand – und war damals niedriger als die Miete, die wir zahlen würden. Doch das war eben so.

Die Wohnung gefiel, und das Überschlagen des Familienbudgets, sowohl finanzieller als auch zeitlicher Art ergab, dass die Wohnung „passt".

Zur Erläuterung: Für die damals zu Grunde liegende Durchschnittsmiete in Höhe von 1304,– Euro konnten wir in Schulnähe keine familiengerechte Wohnung mit annähernd europäischem/deutschem Standard bekommen (wir zahlen 1450,– Euro monatlich). Wir zogen an den Rand der Viele-Millionen-Metropole Istanbul, ins Grüne, und nahmen die Mehrkosten und den (mindestens) einstündigen Schulweg samt Fahrtkosten in Kauf.

Und wir waren zufrieden, auch deshalb, weil sich unser Vermieter nicht am Wettlauf der Mieten beteiligte, der in Istanbul bis zum Beginn der Finanzkrise 2008 das Finden einer für einen Lehrer finanzierbaren Wohnung immer schwerer machte. Zum Glück für die alljährlich neu nach Istanbul kommenden ADLK laufen die Mieten seitdem etwas langsamer, stehen geblieben sind sie aber weißgott nicht.

Als wir von der Anhebung der Durchschnittsmiete für Istanbul zum Sommer 2008 hörten, freuten wir uns. Wir freuten uns zunächst für alle neuen ADLK bzw. für diejenigen, die zum Schuljahresbeginn 2008/2009 eine Vertragsverlängerung unterzeichnet hatten, da sie sofort von dieser Erhöhung profitieren konnten. Und wir freuten uns, dass wir dann ein Jahr später mit der eigenen Vertragsverlängerung 2009

Uwe Loitsch referiert über Mietkosten im Ausland

auch in den Genuss dieser Anhebung kommen würden.

Sicher grummelte es etwas in uns. Doch warum sollten wir unsere Lebensqualität durch Ärgern beeinträchtigen? Erstens gab es ADLK, die noch ein Jahr länger warten mussten. Und zweitens haben wir während unserer ersten Jahre im Auslandsschuldienst den tiefen Wahrheitsgehalt des verschiedenen Quellen zugeschriebenen, in unterschiedlichen Versionen bekannten Spruches erkannt: „… gib mir die Kraft, Dinge zu ändern, die ich ändern kann, die Gelassenheit, Dinge hinzunehmen, die ich nicht ändern kann und die Weisheit, das Eine vom Anderen zu unterscheiden."

Es war eben so.

Wir gönnten auch unseren Freunden aus dem Generalkonsulat Istanbul ihren kurzen Arbeitsweg und dass sie eine schöne Wohnung mieten konnten, von der man einen traumhaften Blick auf den Bosporus hatte. Wir gönnten es ihnen, dass das Auswärtige Amt auch die ziemlich hohe Miete akzeptierte, gilt doch hier in der Stadt: „Blick kostet pro Meter Fensterfront". Es war eben so, dass für Mitarbeiter des Auswärtigen Amtes andere Regeln gelten als für uns ADLK. Dachten wir.

Dachten wir bis Januar 2011. Da erfuhren wir, dass der Bundesrechnungshof bereits 2007 beanstandet hatte, dass ADLK seit 1999 einen unverändert fixen, von der Haushaltgröße abhängigen Eigenanteil an den Mietkosten trügen, während Mitarbeiter des Auswärtigen Amtes 18 % ihrer Inlandszuwendungen zahlen mussten.

Vielleicht erfuhren wir auch schon einmal früher davon. Im Januar 2011 spürten wir es jedenfalls, denn zu diesem Zeitpunkt teilte man allen ADLK weltweit mit, dass man pauschal und rückwirkend den Eigenanteil an den Mietkosten erhöhen würde.

Nach offensichtlich umfangreichen Recherchen und Berechnungen – der Prozess zog sich über etwa eineinhalb Jahre hin – wurde bekanntlich zum 1. Juli 2012 die Neufassung der Richtlinie II („laufende Zuwendungen an ADLK") vor- und Gerechtigkeit im deutschen Auslandsdienst hergestellt.

Das entnahmen die nun doch etwas verwunderten oder sogar erregten, von dieser Neufassung betroffenen ADLK jedenfalls den vielfach verschickten Erläuterungsschreiben und Antwortbriefen.

„Besserstellungsverbot" hieß die Vokabel, mit der der Bundesrechnungshof seine Beanstandung begründete. Bedeutet ein Besserstellungsverbot automatisch ein Gleichstellungsgebot oder doch eher ein Schlechterstellungsgebot? Die Wahrscheinlichkeit, gleichgestellt zu sein, wenn man nicht besser gestellt sein darf, ist ziemlich klein. Zu komplex ist doch die Materie und zu umfangreich sind die zu beachtenden Prämissen. Weitaus wahrscheinlicher ist dann doch, dass man, als Kollateralschaden gewissermaßen, schlechter gestellt ist. Eine zu Recht gestellte Frage, wie sich später noch zeigen wird.

In diesem Zusammenhang erzählte ich meine Geschichte zum ersten Mal.

Irgendwie hatte ich den Eindruck, dass die Behörden, die diese Veränderung angestoßen bzw. vorgenommen hatten, keine umfassende Kenntnis der Situation vor Ort haben konnten.

Einerseits mehrten sich die Indizien dafür, dass die Zahl der Bewerber für das Auslandsschulwesen kontinuierlich abnimmt. Andererseits verschlechterten sich die finanziellen Rahmenbedingungen durch diese Neuberechnung des Mieteigenanteils drastisch. Je nach den persönlichen Gegebenheiten verringerten sich die monatlichen Zahlungen plötzlich um mehre-

re Hundert (!) Euro. Meine persönliche Mietzuwendung verringerte sich von 910,– Euro im Jahr 2010 auf aktuell 690,03 Euro.

Ich hatte den Eindruck, dass das äußerst kontraproduktiv ist, wenn man wieder mehr Lehrer als ADLK gewinnen will, dass hier vielleicht eine falsche Einschätzung der Realitäten vor Ort vorliegen könnte und dass man den entscheidenden Gremien deshalb die wirkliche Situation einfach einmal schildern sollte. Vielleicht hatte man in den eineinhalb Jahren doch nicht so gründlich recherchieren können?

Und so schrieb ich einen Brief an Personen, von denen ich wusste, dass sie an der Neufassung der Richtlinie II in irgendeiner Weise beteiligt waren: an die Staatsministerin im Auswärtigen Amt, Frau Pieper, an den Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Herrn Lauer, an den Präsidenten des Bundesrechnungshofes, Herrn Prof. Dr. Engels und an den Vorsitzenden des Rechnungsprüfungsausschusses, Herrn Dr. Luther.

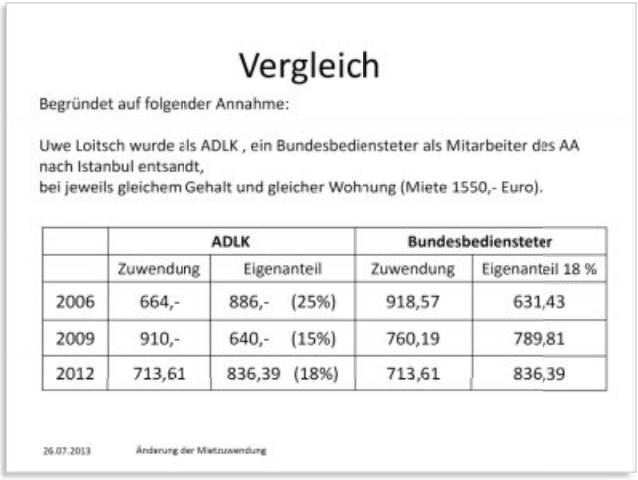
Eine Kopie des Schreibens sandte ich an Interessenvertreter der Auslandslehrer, den Weltverband Deutscher Auslandsschulen e. V. und den Verband Deutscher Lehrer im Ausland sowie an den Unterausschuss des Bundestages „Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik".

Keine der Antworten der politischen Gremien (leider erhielt ich vom Auswärtigen Amt überhaupt keine) konnte mir vermitteln, mich wirklich verstanden zu haben. Vielmehr erläuterte man mir erneut die Entstehungsgeschichte und die schon bekannte Begründung für die Neuregelung. Sehr ausführliche Antworten erhielt ich vom Leiter der ZfA, Herrn Lauer. Davon überzeugen, dass tatsächlich eine Besserstellung der Lehrer gegenüber den Bundesbediensteten bestanden haben sollte, konnte er mich jedoch auch in seiner Antwort auf meine Nachfrage nicht.

Der WDA und der VDLiA dagegen stärkten mich in meiner Wahrnehmung der Situation. Der VDLiA bot mir an, meine Gedanken einem zahlreicheren Publikum darzulegen. Die Einladung, im Rahmen der Hauptversammlung des VDLiA in Bamberg zu sprechen, nahm ich dankbar an. Auch weil sich dort die Möglichkeit bieten könnte, mit einigen Adressaten meines Schreibens in ein persönliches Gespräch zu kommen.

So erzählte ich meine Geschichte am 26. Juli 2013 ein zweites Mal, diesmal vor vielen aktiven und ehemaligen Auslandslehrern und vor Vertretern des Auswärtigen Amtes, der Kultusministerkonferenz und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

Um eine bessere Vergleichbarkeit zu erreichen, ging ich von einer etwas höheren monatlichen Miete von 1550 Euro voraus, von der ich annahm, dass sie eine ADLK und ein Mitarbeiter des AA in gleicher Höhe zahlten.



Vergleich

Begründet auf folgender Annahme:

Uwe Loitsch wurde als ADLK , ein Bundesbediensteter als Mitarbeiter des AA nach Istanbul entsandt,
bei jeweils gleichem Gehalt und gleicher Wohnung (Miete 1550,- Euro).

	ADLK		Bundesbediensteter	
	Zuwendung	Eigenanteil	Zuwendung	Eigenanteil 18 %
2006	664,-	886,- (25%)	918,57	631,43
2009	910,-	640,- (15%)	760,19	789,81
2012	713,61	836,39 (18%)	713,61	836,39

26.07.2013 Änderung der Mietzuwendung

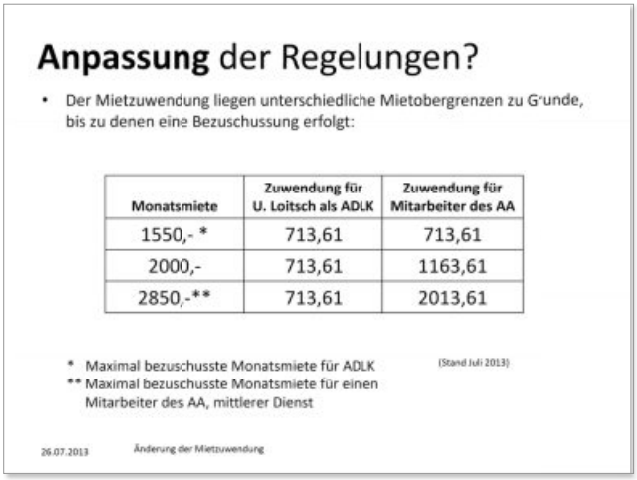
Diese Tabelle zeigt die Entwicklung des Mieteigenanteils auf der Grundlage dieser (angenommenen) Miete und meines tatsächlichen inländischen Gehalts in den jeweiligen Jahren.

Interessant ist Folgendes. Zum Zeitpunkt der Beanstandung der Berechnung durch den Bundesrechnungshof war ich keinesfalls besser gestellt. Erst mit dem Wirksamwerden der Erhöhung der Durchschnittsmiete würde ich tatsächlich eine höhere Zuwendung erhalten haben als der Bundesbedienstete.

Mit der Neuregelung zum 01.07.2012 stimmen die Eigenanteile der ADLK und des Bundesbediensteten überein.

Alles gut? Keineswegs! Wie so oft im Leben darf man die Gesamtsituation nicht aus den Augen verlieren. Denn da gibt es noch die Größe „Durchschnittsmiete", an der sich die maximal

gezahlte Mietzuwendung bemisst. Und die ist für ADLK eine andere als für Mitarbeiter des Auswärtigen Amtes. Nach einer Auskunft eines Mitarbeiters des AA wird für einen Beamten des mittleren Dienstes am Generalkonsulat Istanbul bei gleicher Familiensituation eine maximale Miete von 2850 Euro akzeptiert.



Anpassung der Regelungen?

- Der Mietzuwendung liegen unterschiedliche Mietobergrenzen zu Grunde, bis zu denen eine Bezuschussung erfolgt:

Monatsmiete	Zuwendung für U. Loitsch als ADLK	Zuwendung für Mitarbeiter des AA
1550,- *	713,61	713,61
2000,-	713,61	1163,61
2850,-**	713,61	2013,61

(Stand Juli 2013)

* Maximal bezuschusste Monatsmiete für ADLK
** Maximal bezuschusste Monatsmiete für einen Mitarbeiter des AA, mittlerer Dienst

26.07.2013 Änderung der Mietzuwendung

Diese Zahlen sprechen für sich.

Als ich beim Bundesrechnungshof anfragte, wie man eine Besserstellung der ADLK annehmen könne, wenn doch ein Bundesbediensteter eine Wohnung mit einer fast doppelt so hohen Miete gefördert bekommt als die ADLK, antwortete man mir: „Der Bundesrechnungshof hat im Jahr 2006 die Richtlinien für Lehrkräfte an Schulen im Ausland geprüft. Er hat dem Auswärtigen Amt eine Angleichung der Berechnung des Eigenanteils an den Mietzuschüssen an das Verfahren bei den Bundesbediensteten empfohlen. Dem ist das Auswärtige Amt durch die Aufnahme einer entsprechenden Formulierung in der einschlägigen Richtlinie II mit der letzten Änderung nachgekommen.

Die Berechnung der ortsüblichen Durchschnittsmiete und deren Angemessenheit war nicht Gegenstand unserer Prüfung. Hierzu liegen uns keine Erkenntnisse vor. Für die Berechnung ist das Auswärtige Amt bzw. die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zuständig. Bitte wenden Sie sich mit Ihren Fragen unmittelbar an diese Stellen."

Das tat ich und erhielt diese Auskunft von Herrn Lauer: „Da aufgrund der fehlenden Repräsentationsverpflichtung der Lehrkräfte im Vergleich zu den Bediensteten des Auswärtigen Amtes von einer einfacheren und damit günstigeren Wohnlage auszugehen ist, kann nicht der Mietspiegel der Auslandsvertretung bei der Festsetzung der Durchschnittsmiete ausschlaggebend sein."

Warum zum Beispiel eine Mitarbeiterin der Visa-Stelle des GK Repräsentationsverpflichtungen (in der Privatwohnung) hat, ein Lehrer aber nicht, konnte ich bis heute nicht erschließen.

Ist es per Definition so?

Für mich persönlich besteht bis heute unverändert der Eindruck, dass die Änderung der Richtlinie II in Unkenntnis (oder unter Verdrängung) der tatsächlichen Situation vorgenommen wurde. Das ist der eigentliche Grund, der nicht nur mich verärgert, den die Entscheidungsgremien aber scheinbar nicht wahrhaben wollen und der mich dazu animierte, nun schon zum dritten Mal meine Geschichte zu erzählen. Auch wenn sich wahrscheinlich dadurch nichts verändern wird. Man sollte die Hoffnung nie ganz aufgeben.

Bestärkt wurde ich darin, da ich in Bamberg sehr viel positive Resonanz, Zustimmung und Dank für meine Geschichte erhielt – von ehemaligen und aktiven ADLK und deren Interessenvertretern.

Ernüchtert hat mich die totale Nichtreaktion aller anwesenden Vertreterinnen und Vertreter der politischen Gremien, zumindest mir gegenüber. Kein Versuch des Ins-Gespräch-Kommens, keine Bitte nach näherer Erläuterung, keine Bemühen um Erklärung.

Man hat mich also wohl verstanden.

Ist der Bestand des Auslandsschulwesens gesichert, wenn ein Auslandseinsatz lediglich zu einem Nullsummenspiel wird, da Mehraufwendungen immer weniger durch die Zuwendungen ausgeglichen werden, wenn er (für Familien) sogar zu einem Zuschussgeschäft werden kann, weil das Familieneinkommen durch das Wegfallen eines Gehalts am Auslandsort niedriger ist als in Deutschland, weil die Umzugspauschale in keinem mir bekannten Fall die Kos-

ten eines Familienumzugs auch nur annähernd deckte, weil das Kindergeld entfällt, wenn man keinen inländischen Wohnsitz mehr besitzt, weil, weil, weil …?

Während meiner Zeit in Istanbul habe ich mehrere Rückgänge erlebt, bei denen einer der Gründe war, dass ein weiterer Verbleib am Auslandsdienstort (für die Familie!) finanziell nicht mehr attraktiv oder gar unmöglich war.

Und wenn dann sogar während laufender Verträge derart gravierende Einschnitte erfolgen, kann man wohl nur noch auf Enthusiasten hoffen, die den tatsächlich vorhandenen Persönlichkeitsgewinn durch einen Auslandseinsatz über alles stellen und bereit sind, sich trotz verschlechterter finanzieller Rahmenbedingungen als ADLK zu bewerben.

Oder sollte sich der Anstieg der Single-Haushalte in Deutschland als Segen für das Auslandsschulwesen erweisen, da eine ADLK-Stelle für einen Single-Lehrer nach wie vor finanziell attraktiv ist?

Meine anfangs noch vorhandene Hoffnung, Änderungen bewirken zu können, ist mittlerweile sehr klein geworden.

Es bleibt wohl alles so. ◂◂

Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt – Herausforderung für die deutsche Auslandsschularbeit

Fatima Chahin-Dörflinger

Wissenschaftliche Fachtagung unter Leitung von Prof. Dr. Hanna Kiper, Universität Oldenburg und Franz Dwertmann, GEW AGAL von 11.–13. Oktober 2013 in Bremen

Auf der dreitägige wissenschaftliche Fachtagung in Bremen gingen renommierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Bildungsforschung, der Vergleichenden Erziehungswissenschaften, der Schulpädagogik und der Neueren Geschichte sowie Vertreterinnen und Vertreter des Auswärtigen Amtes, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), des Bund-Länder-Ausschuss für die schulische Arbeit im Ausland (BLASchA), der Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen (WDA), des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland (VDLIA) und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaften (GEW/AGAL) der Frage nach, welche Auswirkungen Globalisierungs- und Transnationalisierungsprozesse auf das Bildungssystem, die deutsche Kultur- und Bildungspolitik und insbesondere das deutsche Auslandsschulwesen haben und haben können. Frau Prof. Dr. Scheunpflug (Universität Bamberg) sowie Herr Prof. Dr. Lang-Wojtasik (PH Weingarten) zeigten die Zusammenhänge von Bildung und Schule in der Weltgesellschaft auf. Herr Prof. Dr. Wendt (FU Hagen) verwies auf den Paradigmenwechsel in den Geschichtswissenschaften und verortete das Phänomen der Globalisierung in einem historischen Prozess. Nach einer Einführung in eine Forschungsarbeit über die deutschen Auslandsschulen in der Zeit des Nationalsozialismus diskutierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung über Möglichkeiten und Ziele einer geschichtlichen Aufarbeitung des Themas. Die ökonomischen Grundlagen der heutigen deutschen Auslandsschulen im Public Privat Partnership, der Vergleich mit dem französischen Auslandsschulwesen und der Wettbewerb im Bildungsmarkt mit IB-Schulen und anderen Internationalen Schulen wurden nach Vorträgen von Herr Th. Klingebiel (WDA), Herr Prof. Dr. Hörner (em.), Frau Prof. Dr. Hornberg (TU Dortmund) und Frau I. Köhler-Fritsch (GEW) thematisiert. Frau Dr. Fischer (ZfA) stellte Ergebnisse des Qualitätsmanagements an deutschen Auslandsschulen und die Weiterentwicklung des zweiten Zyklus der Bund-Länder-Inspektion vor. Das Lernen in deutscher Sprache, Schulsprache und Bildungssprache waren das Thema eines Vortrags von Frau M. Schöler (PH

Freiburg). Ist das deutsche Auslandsschulwesen bisher ein „blinder Fleck" der Vergleichenden Erziehungswissenschaften gewesen, fragte Frau Prof. Dr. Adick (Universität Bochum) und versuchte eine Einordnung in den wissenschaftlichen Diskurs. Die von von Franz Dwertmann (GEW/AGAL) umsichtig organisierte und von Frau Prof. Dr. Kiper (Universität Oldenburg) hervorragend moderierte Tagung war ein Forum, um von wissenschaftlicher, professioneller und politischer Seite aus globale Veränderungen in Bezug auf Lernen, Bildungssysteme im Allgemeinen und das deutsche Auslandsschulwesen im Besonderen zu diskutieren mit dem Ziel Impulse zu initiieren um sowohl die pädagogische Arbeit als auch das Lernen an den deutschen Auslandsschulen noch erfolgreicher zu machen. ◂◂

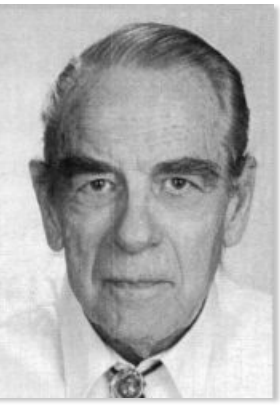
Korrektur zur Seite S. 290, Heft 3/2013

Das Thema des Workshops von Frau Raphaela Häuser (DW) und Rainer E. Wicke war natürlich weder wie im Programmheft angekündigt: „Unterhaltungsformate im Unterricht", noch wie auf der o. a. Seite angegeben: „Musik und Kunst", sondern zweifelsfrei eine Präsentation zum Thema: „Social Media". Ich bitte für diesen Fehler um Entschuldigung.

Nachruf

Am 17. September 2013 starb in seinem 87. Lebensjahr

RS-Rektor i.R. Jürgen Lehmann



Jürgen Lehmann war als Lehrer und Schulleiter in zwei Ländern im Auslandseinsatz: in der Türkei und in Japan. Beiden Ländern blieb er Zeit seines Lebens verbunden, am stärksten aber Japan. In Kobe hatte er die Schule geleitet; an ihr und ihrem Wohl und Wehe hing sein Herz. Und so nimmt es nicht Wunder, dass er immer wieder gedanklich in Japan war, dem Land, das er und seine Frau liebten – seine Frau, die fließend japanisch spricht und den Professorentitel einer japanischen Universität verliehen bekam. Nach seiner Pensionierung zog sich Jürgen Lehmann in die Heimat seiner Frau nach Mariazell in Österreich zurück, wo sie in einem Haus voller Bücher und Erinnerungsstücke an ihre Auslandstätigkeit lebten.

Jürgen Lehmann schrieb u. a. immer wieder Erinnerungen an seine Zeit in Japan auf: Geschichten, die er selbst erlebt hatte oder auch Schicksale von Kollegen, und vieles davon wurde in unserer Verbandszeitschrift veröffentlicht. Sein Hauptwerk aber war schließlich die Darstellung der Geschichte „seiner" Schule, der DS Kobe. Zu ihrem 100-jährigen Bestehen setzte er ihr damit ein würdiges Denkmal. Zu dem Buch, das im Iudicium Verlag erschien, gab es in unserer Zeitschrift eine Rezension (Heft 3/2009, S. 334).

Der Verband verliert ein langjähriges Mitglied, die Zeitschrift einen geschätzten Mitarbeiter.

Für den Büchertisch und die Schriftleitung:
M. Egenhoff und St. Schneider

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

Joachim Dehn ▪ Erikaweg 11, 21614 Buxtehude
Christoph Hobinka ▪ Kuenstr. 1c, 50733 Köln
Tobias Müller ▪ Rambergstr. 40, 30161 Hannover
Jürgen Speina ▪ Barbarastr. 32a, 51429 Bergisch Gladbach

Neue Mitglieder (Ausland)

Nicole Bauer ▪ Tschechien
Gert Blach ▪ DIS Dubai
Louis Blum ▪ DS Bogota
Johannes Blum ▪ CDS Chiang Mai
Martin Drechsler ▪ DS Shanghai
Rene Gremler ▪ DS Mexiko Xochimilco
Ralf Heringhaus ▪ DS Rom
Michael Hofmeier ▪ DS Borromäerinnen Kairo
Andreas Kolbe ▪ DS Istanbul
Daniel Lauris ▪ DS Doha/Katar
Karin Lorenz ▪ DS Barcelona
Artur Maurer ▪ Alman Lisesi Istanbul
Ingo Möller ▪ DS New York
Nils Einar Müller ▪ DS Athen
Ralf Niedermann ▪ DS Paris
Maike Niemeier ▪ DS Santa Cruz de Tenerife
Christoph Pilgrim ▪ Buenos Aires
Antje Platzek ▪ DS Changchun
Angela Rüdebusch ▪ DIS Sharjah
Daniela Schreiner ▪ DS Jeddah
Kristin Springorum ▪ Schmidt Schule Jerusalem
Thomas Strobel ▪ DS New York
Stefanie Vogel ▪ DS Jeddah
Jochen-Oliver Walter ▪ DS Cali
Katrin Zeuner ▪ Kasan

Anschriftenänderungen (Inland – Ausland)

Eberhard Heinzel ▪ DS Lima
Sabine Puzberg ▪ DS Valencia
Gert Richter ▪ DS Windhoek
Hanspeter Strohmaier ▪ DS Istanbul

Anschriftenänderungen (Ausland – Inland)

Markus Amberger (DS Valparaiso) ▪ Die Spanieräcker 14a, 65468 Trebur-Geinsheim
Marcus Engel (Petropawlowsk Kasachstan) ▪ Schanzenstr. 76, 34130 Kassel
Renate Haberland (DS Kiew) ▪ Rheinsberger Str. 62, 10115 Berlin
Uwe Kaiser (DS Mexiko) ▪ Berthelsdorfer Str. 116c, 9661 Hainichen
Ekkehard Klahre (DS Alamogordo) ▪ Hauptstr. 13, 23701 Eutin
Karl-Heinz Korsten (DS Marbella) ▪ Wientapperweg 7e, 22549 Hamburg-Iserbrook
Gottfried Leinss (DS Valparaiso) ▪ Stöteroggestr. 79, 21339 Lüneburg
Katja Meuss (Taijin VR China) ▪ Am Arzberg 17, 92345 Dietfurt-Töging
Sabine Pfundstein (DS Prag) ▪ Auf der Werth 19, 66115 Saarbrücken
Daniel Siever (Istanbul) ▪ Im Eichenbruch 14, 52355 Düren
Bernhard Teichfischer (DS Istanbul) ▪ Klausenweg 7, 1662 Meißen
Doris Trettin (DS San Salvador) ▪ Lupinenstr. 13a, 28239 Bremen
Stephan Wagner (DS Lima) ▪ Rüttelistr. 9, 79650 Schopfheim
Jennifer Zastera (DS Medellin) ▪ Hahnenstr. 18, 50667 Köln

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)!

Anschriften der Mitarbeiter/innen dieses Heftes

Breyer-Rheinberger, Hanne ▪ Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
Chahin-Dörflinger, Fatima ▪ Landsknechtstr. 17, 79102 Freiburg
Dederding, Dr. Hans-Martin ▪ Zeisigweg 3, 91056 Erlangen
Egenhoff, Manfred ▪ Kleine Wehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Gleim, Anneliese ▪ DS Barcelona, Av. Jacint Esteva i Fontanet, 105, E-08950 – ESPLUGUES de Llobregat
Hagenlocher, Ute ▪ Colegio Alemán Humboldt, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
Hepp, Prof. Marianne ▪ Dipartamento di Linguistica, Università di Pisa, via San Maria 36, I-56126 Pisa
Herrmann-Teubel, Yvonne ▪ AkDaF, Spinnereistr. 72, CH 8645 Jona
Krukzinna, Rolf ▪ Galabov-Gymnasium Sofia, ul. Positano 26, BG-1000 Sofia
Loitsch, Uwe ▪ J.-J.-Kaendler Str. 31, 01477 Fischbach
Lossau, Gretel ▪ Colegio Alemán, Apartado Postal 908, 01901 Ciudad de Guatemala/Guatemala
Lucidi, Nora ▪ Blücherstr. 18, 50935 Köln
Mägdefrau, Prof. Dr. Jutta ▪ Universität Passau, Innstr. 25, 94032 Passau
Neulen, Georg ▪ Im Eschfeld 38, 52351 Düren
Oberste, Sandra ▪ Deutsche Internationale Schule Kapstadt, 28 Bay View Ave,Tamboerskloof 8001, South Africa
Petry, Ludwig ▪ Zeisigweg 12, 40668 Meerbusch
Rohde, Horst ▪ Institut Die Deutsche Auslandsschule, Im Rheinfeld 12, 51149 Köln
Sanaylán de Wicke, Carmen Rocio ▪ Colegio Alemán Humboldt, Apartado Postal 3749, 1000 San José/Costa Rica
Sauer, Evelyn ▪ Escola Alemã Corcovado, Rua Sao Clemente 388 – Botafago, BR-22.260-000 Rio de Janeiro
Schneider, Stephan ▪ Valdenairering 102, 54329 Konz
Schumann, Dr. Jürgen ▪ Hermann-Pflaume-Str. 15, 50933 Köln
Stoldt, Peter H. ▪ Gaußstr. 2, 21335 Lüneburg
Syring, Barbara ▪ DW, Kurt-Schumacher-Str. 3, 53113 Bonn
Wecht, Karlheinz ▪ Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach
Wicke, Dr. Rainer E. ▪ Amselweg 5, 51519 Odenthal
Widlok, Beate ▪ Goethe-Institut, Dachauer Str. 122, 80637 München

Alle Fotos – wenn nicht ausdrücklich anders angegeben – stammen von den jeweiligen Beitragsstiftern.

Teilen Sie bitte unserem Schatzmeister, Herrn Tiffert, (tiffert@vdlia.de),der ja auch die gesamte Mitgliederdatei pflegt und daher den Heftversand organisiert, gerade zum Jahreswechsel unbedingt alle Änderungen Ihrer persönlichen Daten (Anschrift, E-Mail-Adresse, Bankverbindung mit IBAN/BIC) mit!
Vielen Dank!

Die Teilnehmer/innen an der diesjährigen HV in Bamberg erinnern sich bestimmt an den hervorragenden Vortrag von Frau Prof. Dr. Jutta Mägdefrau am Freitagmorgen, den 26.7.2013. Hier kann ich Ihnen, wie auf S. 293 in Heft 3/2013 angekündigt, nun die mir von unserer Referentin freundlicherweise zur Verfügung gestellte Textversion präsentieren.

Gelingensbedingungen des Auslandsschuleinsatzes – Eine empirische Studie

Jutta Mägdefrau & Petia Genkova

Was sind das für Menschen, die sich um eine Stelle als Auslandslehrkraft bewerben? Mit welchen Motiven gehen sie ins Ausland? Sind sie den Herausforderungen der befristeten Migration gewachsen? Woran liegt es, dass die kulturellen Anpassungen einigen besser gelingen als anderen? Mit solchen und ähnlichen Fragen befasste sich eine Studie, die auf Anfrage der ZfA auch Ursachen für den vorzeitigen Abbruch von Auslandsentsendungen erforschen sollte. Im Folgenden sollen einige Befunde aus dieser Forschungsarbeit vorgestellt werden, die eine der ersten größer angelegten Studien zur Berufsgruppe der Auslandslehrkräfte darstellt.

Migration hat arbeitsmedizinischen und organisationspsychologischen Forschungen zufolge einen Stressgehalt, der dem der sogenannten großen Lebensereignisse (Heirat, Geburt eines Kindes, Tod eines Angehörigen) gleichkommt, wobei Stress von positiven Emotionen ebenso begleitet sein kann wie von negativen (Alphastress, Betastress). Zu den beruflichen Anforderungen von Lehrkräften, die – wie die Arbeitsmediziner zeigen – auch im Inland hoch sind, addieren sich für deutsche Auslandslehrkräfte die durch kulturelle Anpassungsleistungen hervorgerufenen Belastungen. Es gibt aber Faktoren, die diese Anpassungsleistungen eher gelingen lassen. Dazu gehören auf der einen Seite innerpsychische Faktoren auf Seiten der Lehrkräfte (Belastungsbewältigungsmuster, günstige arbeitsbezogene Überzeugungen etc.), auf der anderen Seite strukturelle Rahmenbedingungen (soziale Unterstützung am Schulort, gute Vorbereitung auf die Entsendung, organisatorische Faktoren an der Schule etc.). Länder mit höherer kultureller Distanz zur Herkunftskultur erfordern dabei insgesamt höhere Anpassungsleistungen als Länder mit geringerer Distanz, wobei aber auch eine Unterschätzung der Distanz bei kulturell scheinbar ähnlichen Ländern (z. B. Länder des westlichen Europa, USA) ein Problem darstellen kann. Vor diesen theoretischen Hintergrundannahmen wurde die Online-Befragung von entsendeten Auslandslehrkräften durchgeführt.

Insgesamt antworteten 426 Personen, zusätzlich wurden mit einer Reihe von Lehrpersonen über Skype Interviews geführt, in denen ausführlicher als in einem Fragebogen geschildert werden konnte, warum Auslandsentsendungen gelingen oder auch – in Einzelfällen – nicht gelingen. Unter den Antwortenden waren 50 % männliche Lehrkräfte. Die 426 Personen entsprechen 23 % der Gesamtpopulation, was für Online-Befragungen zwar ein recht gutes Ergebnis, für belastbare Aussagen jedoch ein bisschen niedrig ist. Leider gab es bei vielen Lehrkräften Befürchtungen, ihre Aussagen würden nicht vertraulich behandelt, viele Lehrpersonen konnten durch die über die Schulleitungen versendeten Fragebögen offenbar gar nicht erreicht werden, da die Bögen nicht weitergegeben wurden oder das Schreiben gleich durch SPAM-Filter gefiltert wurde. Dennoch zeigen sich erste interessante Befunde, die möglicherweise durch eine größere Folgestudie genauer untersucht werden können.

Motive für den Auslandsschuldienst

In der Arbeitsmigrationsforschung unterscheidet man zwischen sogenannten „Push-Moti-

ven", Motive also, die einen Menschen gewissermaßen aus Deutschland „fortschieben" (Beispiel: Ich hatte in Deutschland keine Stelle), und „Pull-Motiven", Beweggründe, die einen ins Ausland „fortziehen", weil man dort etwas Attraktives erwartet. Meistens haben Bewerber für den Auslandsschuldienst natürlich Motive aus beiden Kategorien, es handelt sich nicht um wechselseitig exklusive Kategorien. Ebenso verhält es sich mit intrinsischen und extrinsischen Motiven. Intrinsisch nennt man Motive, bei denen der Anreiz zum Handeln in der Sache selbst liegt, in diesem Fall also z. B. das Interesse am Lehren an einer deutschen Auslandsschule. Bei extrinsischen Motiven liegt der Anreiz eher in „Belohnungssystemen", die außerhalb der eigentlichen Tätigkeit liegen. Die folgende Tabelle zeigt eine Beispielaussage aus dem Fragebogen zu den Motiven, der insgesamt 40 solcher Motive enthielt. Die Befragten haben zu jedem der 40 Motive angegeben, wie weit es für sie zutraf.

Einführung
Stichprobe
Motive
Psych. Anpass.
Abbruch
Fazit

Warum bewirbt man sich für den Auslandsschuldienst?

	intrinsisch (Anreiz liegt in der Sache selbst)	**extrinsisch (Anreiz liegt außen)**
Push („das treibt mich fort")	Ich glaubte, man könne dadurch eine Bereicherung als Person erfahren.	Ich hatte in Deutschland keine feste Stelle.
Pull („das zieht mich dorthin")	In wollte in einem Kollegium von engagierten Gleichgesinnten arbeiten.	Ausländische Schulpartner haben mich ermuntert.

26.7.2013 Mägdefrau & Genkova

Die verschiedenen Aussagen ließen sich danach zu Motivgruppen bündeln. Die Abbildung 1 zeigt jeweils die Größe der Gruppe derer, die bei den Push-, den Pull- den intrinsischen und den extrinsischen Motiven hohe Ausprägungen hatte.

Man sieht deutlich, dass die Mehrzahl der entsendeten Lehrkräfte intrinsische Motive für ihre Bewerbung um eine Auslandslehrerstelle angab. Fast die Hälfte hat stark ausgeprägte

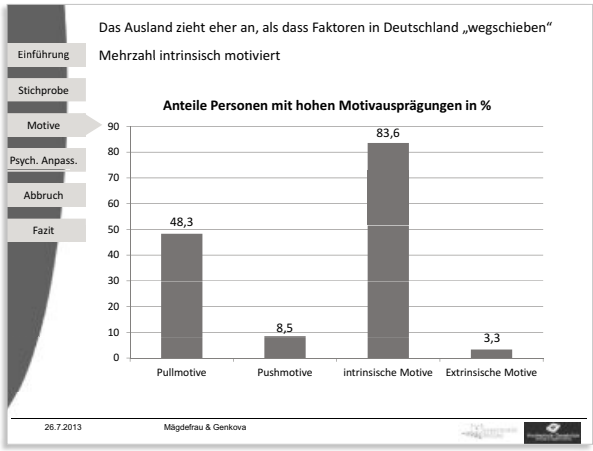


Abbildung 1

Pull-Motive. Nur einige wenige sind sehr stark extrinsisch motiviert und auch nur sehr wenige geben ausgeprägte Push-Motive an. Die Motivkombination „intrinsisch-Pull" kann als ausgesprochen günstig angesehen werden. In der Untersuchung konnte nun im Vergleich der verschiedenen Motivgruppen gezeigt werden, dass die extrinsisch Motivierten sich hinsichtlich ihres Arbeitsengagements signifikant von den intrinsisch Motivierten und denjenigen mit Pull-Motivation unterschieden. Bei Personen mit dieser (günstigen) Motivlage fanden wir ein höheres Arbeitsengagement und positivere arbeitsbezogene Emotionen. Personen mit ausgeprägten Push-Motiven (8,5 % in der Stichprobe) geben höhere berufliche Belastung an (das wurde gemessen als höhere Arbeitsunzufriedenheit, höheres Kontrolliertheitserleben und höhere Arbeitsüberforderung).

Die Bedeutung gelingender kultureller Anpassung

Das Konstrukt „psychologische kulturelle Anpassung" wird über eine lange Liste von Aussagen gemessen, zu denen die Befragten angeben, wie weit sie für sie persönlich zutreffen. Es geht bei den Aussagen um das Bewältigen des Berufsalltags und des Privatlebens im Gastland. (Beispiel-Item: Wie schwer ist es für Sie, sich an die lokale Lebensweise zu gewöhnen?). Zusammengefasst über alle Items ergibt sich so für je-

den Befragten einen Wert, den die Psychologen als eine Maßzahl für kulturelle Anpassung bezeichnen. So errechneten wir eine Gruppe mit hohen und eine Gruppe mit niedrigen Werten bei der Anpassung und prüften, ob sich diese beiden Gruppen hinsichtlich ihres Belastungserlebens, aber auch hinsichtlich schützender Faktoren, wie der Selbstwirksamkeit, unterscheiden. Unter Selbstwirksamkeit versteht man die Überzeugung, durch eigene Fähigkeiten mit Herausforderungen und Schwierigkeiten umgehen zu können. Lehrerselbstwirksamkeit bezieht sich dann auf die Überzeugung, mit den beruflichen Anforderungen als Lehrkraft auch dann zurechtzukommen, wenn Probleme auftauchen. Die kollektive Lehrerselbstwirksamkeit misst so etwas wie den Zusammenhalt im Kollegium und das Gefühl, gemeinsam die Herausforderungen meistern zu können. In der Forschung konnte gezeigt werden, dass sogenannte „selbstwirksame Lehrer" und „selbstwirksame Kollegien" besser mit Belastungen, vor die sie der Berufsalltag stellt, umgehen können und es konnten sogar Zusammenhänge mit Unterrichtsqualität nachgewiesen werden.

An dieser Stelle können aus Platzgründen nicht alle Befunde zur kulturellen Anpassung berichtet werden. Es zeigen sich aber in allen untersuchten Dimensionen signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Abbildung 2 zeigt dies für die Dimensionen der beruflichen Belastung sowie für die beiden Schutzfaktoren der Lehrerselbstwirksamkeit und der kollektiven Lehrerselbstwirksamkeit.

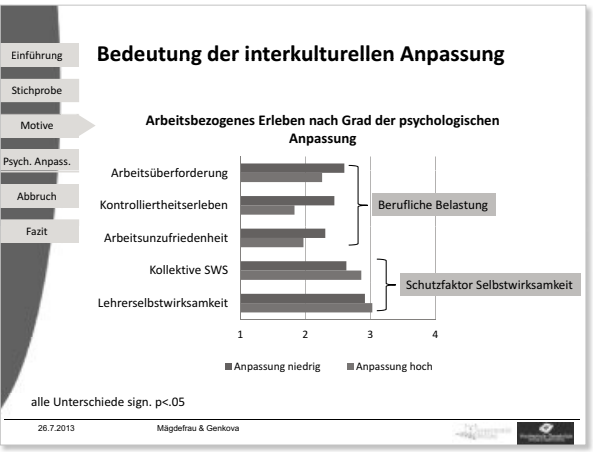


Abbildung 2

Dies wäre unbedingt für unterschiedliche Länder einmal genauer anzuschauen. In der aufgrund der kleinen Stichprobe noch nicht belastbaren Länderstichprobe zeigen sich die theoretischen Annahmen allerdings bereits recht gut gespiegelt, wonach Länder mit höherer kultureller Distanz auch eher Schwierigkeiten bei der kulturellen Anpassung bereiten. Die folgende Abbildung zeigt, wie weit der Mittelwert für kulturelle Anpassung von Personen aus verschiedenen Gastländern vom Mittelwert aller Befragten nach oben oder unten abweicht.

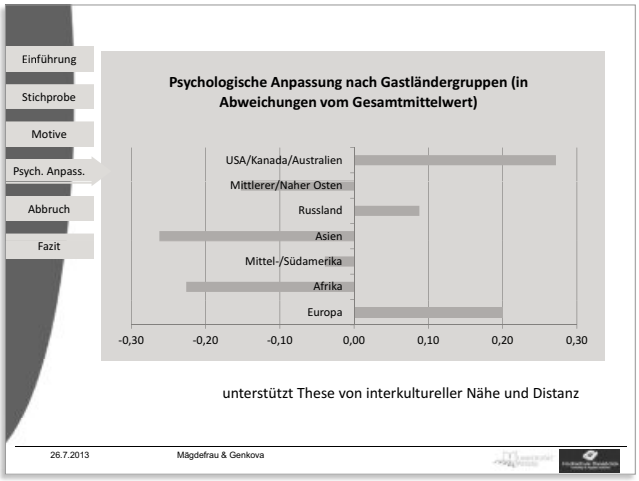


Abbildung 3

In den Ländergruppen Kanada/USA/Australien sowie Europa und in Russland sind also bei den Befragten die Kennzahlen für kulturelle Anpassung über dem Mittelwert, in den Ländergruppen Asien, Afrika und Mittlerer/Naher Osten unter dem Mittelwert. Hier ist die kulturelle Distanz höher und es bereitet eher Schwierigkeiten im Gastland psychisch „anzukommen". Für den Erfolg des Auslandseinsatzes ist es von erheblicher Bedeutung, dass diese Unterschiede als solche benannt und erfahren werden dürfen und es nicht zu einem selbst gesetzten „Wahrnehmungsverbot" kommt. Andersartigkeit belastet, auch wenn sie gleichzeitig fasziniert, also auch mit positiven Emotionen begleitet ist.

Vertragsabbruchgedanken

„Ich glaube, bei dem Kollegen waren das tatsächlich interkulturelle Gründe. Also ich glaube, der hat keine gemeinsame Sprache gefunden. Nicht mit den Schülern und nicht mit den Lehrern. Ich glaube, der konnte auch nicht Russisch. Also er war wirklich nicht offen, sich darauf einzulassen und zu versuchen, irgendwie zu verstehen, dass man es auch anders machen kann. Also wenn man festgefahren ist in seiner eigenen Perspektive; der war einfach nur festgefahren auf seinen Standpunkt. Ich hätte ihm auch gern geholfen, aber irgendwie war dem auch nicht zu helfen. Vielleicht wollte der auch zwei/drei Jahre bleiben, er ist dann nach einem Jahr wieder gegangen."

Dieses Zitat aus einem der über Skype geführten Interviews verdeutlicht, dass misslingende kulturelle Anpassung bis zum Aufgeben des Auslandseinsatzes führen kann. In unserer Stichprobe gab etwa jeder vierte Befragte an, irgendwann im Laufe seines Einsatzes mit dem Gedanken an Abbruch gespielt zu haben. Abbildung 4 zeigt die von den Befragten angegebenen Gründe für Vertragsabbruchgedanken.

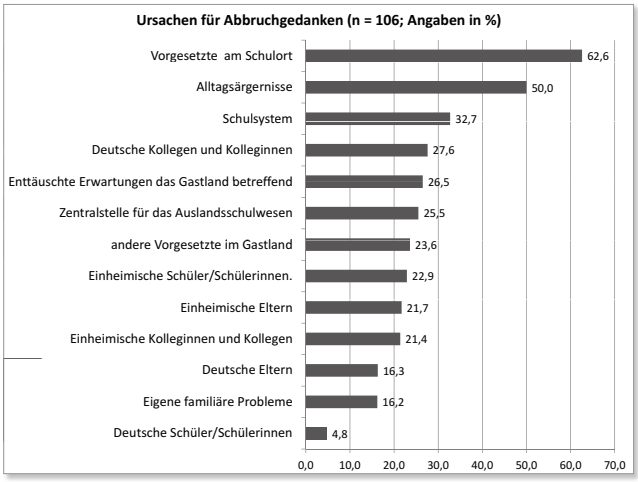


Abbildung 4

Es zeigt sich, dass die Kategorien Vorgesetzte am Schulort, Alltagsärgernisse und das Schulsystem als Ursache für Abbruchgedanken am stärksten bejaht wurden, während deutsche Schüler/innen, Eltern und eigene familiäre Problem deutlich seltener eine Rolle spielten. Die Hinweise auf Leitungsprobleme bei dieser Frage erhärteten sich dann noch einmal bei einer Frage, die sich nicht nur an Personen richtete, die einmal Abbruchgedanken hegten, sondern an alle Befragten. Dabei wurde nach der allgemeinen Zufriedenheit im Gastland bezogen auf fünf verschiedene Dimensionen gefragt. Abbildung 5 zeigt die Antworten.

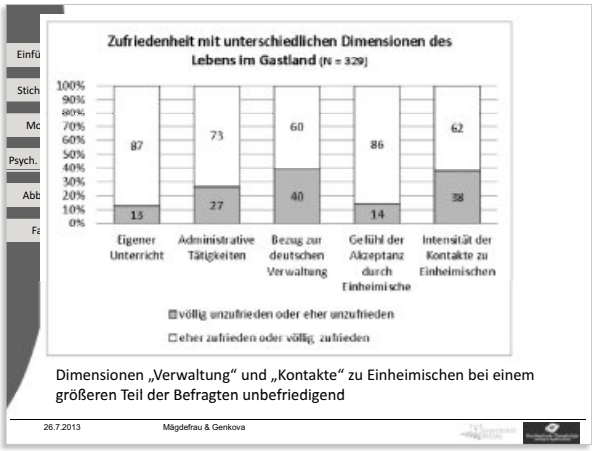


Abbildung 5

Auch hier wird von 40 % der Befragten der „Bezug zur deutschen Verwaltung" als eher oder vollkommen unbefriedigend angegeben. Aber auch der in den Augen vieler Befragten zu geringe Kontakt zur einheimischen Bevölkerung stellt für viele eine Ursache für Unzufriedenheit dar. Die Mehrzahl ist hingegen sowohl mit dem eigenen Unterricht als auch mit dem Gefühl der Akzeptanz durch die einheimische Bevölkerung zufrieden.

Fazit und Ausblick

Dieser Bericht kann in die Fülle der Daten nur einen ersten kleinen Einblick geben, der aber schon ausreicht, um eine Reihe weiterführender Fragen zu stellen und ein erstes kleines Fazit zu versuchen: Als Gelingensbedingungen auf der Seite der Befragten konnte die Studie intrinsische und Pull-Motivationslagen als förderlich identifizieren. In den Daten zeigte sich darüber hinaus, dass Auslandserfahrung vor der Entsendung ein guter Prädiktor für gelingende kultu-

relle Anpassung ist. „Globetrottern", die schon im Studium, in längeren Urlauben, als Au pair etc. Erfahrungen im Ausland und vor allem im Gastland gesammelt haben, fällt die Eingewöhnung auch in sehr distanten Kulturen leichter. Die Studie verweist auf eine enorme Bedeutung der Schulleitungen für den Erfolg der Entsendungsmissionen, in den Interviews zeigten sich darüber hinaus die Fachkoordinatoren sowie „Paten" und andere Unterstützungspersonen als wichtige personale Ressource bei auftretenden Problemen. Wünschenswert wären aus Sicht vieler Befragter – vorbehaltlich ihrer Finanzierung – länderspezifischere Vorbereitungskurse der ZfA. Waren diese Kurse stark länderspezifisch, wurden sie als überaus Gewinn bringend gelobt. Wichtig scheinen aber auch Unterstützungen vor Ort zu sein, die an einzelnen Schulen in Form von Patenschaften für die „Neuen" regelrecht institutionalisiert sind.

Die Studie ergab, dass es eine kleine Zahl (knapp 10 %) von Lehrkräften gibt, die große Probleme im Gastland hat. Hier wären individuelle Unterstützungen dringend geboten, da Vertragsabbrüche nicht nur finanziell belastend sind, sondern hohe psychische Kosten bei den Betroffenen hinterlassen. Und diejenigen, die zwar nicht abbrechen, aber mehrere Jahre lang immer nur „durchhalten" müssen, zahlen dafür ebenfalls einen hohen Preis (den vermutlich nicht selten auch Kollegen, Schüler, Eltern) mitzahlen.

Die meisten Lehrkräfte im Auslandsschuldienst sind hoch motivierte „expatriots" mit geringen Anpassungsproblemen und erfolgreichen Belastungsbewältigungsstrategien, das ist die gute Nachricht dieser ersten Untersuchung.

Weitere Forschungsfelder im Zusammenhang mit dem Auslandsschuldienst gibt es zahlreiche, da die empirische Erforschung dieser Berufsgruppe noch in den Kinderschuhen steckt. Eine Abbrecherstudie, aber auch die Probleme der Rückkehrer einmal genauer anzuschauen, wäre sicher von entscheidender Bedeutung um Prozesse der Personalauswahl zu optimieren, aber – und das scheint noch wichtiger – vor allem, um gezielte Unterstützungsmöglichkeiten zu erkunden. Wünschenswert wäre auch eine sehr viel genauere länderspezifische Analyse der Gelingensbedingungen und Herausforderungen, wobei auch längsschnittliche Untersuchungen anzustreben wären. Eine Zusammenarbeit mit den Schulleitungen und den Vorständen der Schulvereine wäre insgesamt für die weitere Erforschung der so wenig erforschten Gruppe der Auslandslehrkräfte sicher zukunftsweisend.

Prof. Dr. Jutta Mägdefrau hält ihren Vortrag auf der 31. HV in Bamberg

Ein herzliches Dankschön richtet sich an unsere Interviewpartner/innen und alle Lehrkräfte, die sich an der Studie beteiligt haben.

Kontakt

Jutta Mägdefrau, Universität Passau
E-Mail: jutta.maegdefrau@uni-passau.de

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

Praxisorientierte Qualitätsentwicklung und -sicherung in Kindergarten und Vorschule

Rainer E. Wicke

Mitte der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts wurden die bis dahin geltenden Bestimmungen zur personellen und finanziellen Förderung der Kindergärten aufgehoben und die entsprechenden Schulen darüber informiert, dass Kindergärten und Vorschulklassen sich wirtschaftlich selbst tragen mussten. Darüber, dass die Kindergärten an (Deutschen) Schulen im Ausland in die Förderungsmaßnahmen wieder einbezogen werden müssten, waren sich sowohl der Direktorenbeirat der ZfA, als auch die Mitarbeiter der Zentralstelle schon lange einig. Dies geht aus einem entsprechenden Antrag im April 2004 hervor, der von der ZfA auf Initiative des Beirates an das Auswärtige Amt gestellt wurde, denn man war sich dessen bewusst, welche wichtige Vorarbeit für die weitere Schullaufbahn der Kinder von den Kindergärten und Vorschulen geleistet wurde. Hier wurden und werden nicht nur die in der Schule benötigten Grundfertigkeiten vermittelt, sondern auch Kompetenzen in sprachlicher Hinsicht entwickelt und gefördert. Die entsprechende Genehmigung ließ daher auch nicht lange auf sich warten und schon ab Mai des gleichen Jahres konnten die den regionalen Fortbildungszentren zur Verfügung gestellten Haushaltsmittel wieder für entsprechende Fördermaßnahmen, z. B. für die Entwicklung von „regional bedarfsgerechten Kindergarten- und Vorschulkonzepten", verwendet werden. Im Rahmen dieser Fördermaßnahmen – unter anderem auch bedingt durch die stattfindende Qualitätsentwicklung in der Sekundarstufe und durch die Partnerschul-Initiative (PASCH) – wurde jedoch immer deutlicher, dass ein reibungsloser Übergang von Kindergarten und Vorschule zur Grundschule und später zur Sekundarstufe Maßnahmen zur frühzeitigen Qualitätsentwicklung und -sicherung der pädagogischen Arbeit, aber ganz besonders im Hinblick auf die Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache, erforderlich werden ließen. Schnell war man sich in der Zentralstelle jedoch darüber einig, dass die Erstellung eines Qualitätsrahmens für Kindergarten und Vorschule von den Mitarbeitern der ZfA allein nicht in Angriff genommen werden konnte – hier bedurfte es eines Expertengremiums. Der verantwortliche Projektkoordinator war sich dessen bewusst, dass eine solche Arbeitsgruppe einerseits nicht zu groß sein durfte, andererseits jedoch Mitarbeiter gewonnen werden mussten, die über entsprechende Erfahrungen aus dem Aus- und Inland verfügten. Daher stießen 2009 mit Anneliese Gleim (Leiterin des Kindergartens der Deutschen Schule Barcelona) und mit Annegret Schulte (für Kindergarten und Vorschule zuständige Schulaufsichtsbeamtin Rheinkreis Neuss) je eine in der Auslands- und eine in der Inlandsarbeit erfahrene Kollegin zu der Gruppe. Es wurde ersichtlich, dass die Erstellung eines solchen Qualitätsrahmens nicht nur den Interessen der von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen geförderten Schulen, sondern auch der vom Goethe-Institut geförderten PASCH-Schulen und allgemein Kindergärten im Ausland, die ein frühes Fremdsprachenangebot im Programm haben, entsprach. Daher bot es sich an, Beate Widlok, die für frühes Fremdsprachenlernen zuständige Referentin in der Zentrale des Goethe-Instituts München, zur Mitarbeit einzuladen. Sie hatte gerade kurz zuvor zu diesem Thema eine richtungsweisende Publikation veröffentlicht.[1] Gabriele Kniffka, Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat der Zentralstelle, übernahm die wissenschaftliche Begleitung des Projektes und Reinhard Roth (ehemals Leiter der Grundschule an der Deutschen Schule Gran Canaria) war für Fragen des Übergangs von der Vor- zur Grundschule zuständig. Geleitet wurde die Arbeitsgruppe gemeinsam von Sandra Luthe und

1 Widlok, Beate: Schnupperangebot: Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten, Goethe-Institut, München, 2008.

Rainer E. Wicke, den beiden zu dieser Zeit für Vorbereitung und Fortbildung zuständigen Koordinatoren der ZfA. Der Vorlage eines ersten Konzeptes der Arbeitsgruppe stimme das Auswärtige Amt zu, so dass die Planung und Arbeit voranschreiten konnte. 2011 unterzeichneten die zuständigen Abteilungsleiter der ZfA, des Goethe-Instituts und der PH Freiburg eine entsprechende Kooperationsvereinbarung, der zu entnehmen war, dass die Qualitätsentwicklung und -erhaltung der sprachlichen Förderung in Deutsch als Fremdsprache im Sinne einer ganzheitlich zu fördernden Schullaufbahn von den fördernden Stellen als dringend notwendig erachtet wurde.

Im Sinne einer Synergiebildung hatte die angestrebte Kooperation das Ziel, bereits vorhandene Materialien und Expertise des Goethe-Instituts, an deren Entwicklung Beate Widlok maßgeblich beteiligt war, zu nutzen. Darüber hinaus wurde davon ausgegangen, im Bereich der Fort- und Weiterbildung die entsprechenden Maßnahmen zu nutzen, die vom Goethe-Institut angeboten und zur Zeit über das Programm „Deutsch lehren lernen" (DLL) auch für den Frühbeginn weiter entwickelt werden. Langfristiges Ziel war es, auch gemeinsam weitere Materialien, z. B. Handreichungen, zur Verbesserung des Standards und der sprachlichen Förderung der Kinder und der hierauf bezogenen Fortbildung sowie Hinweise zur Gestaltung des Übergangs in die Grundschule zu entwickeln.

Aus kulturpolitischer Sicht festigte und intensivierte die Vereinbarung die begonnene Kooperation zwischen ZfA und GI. Darüber hinaus wurde die Erwartung ausgesprochen, dass geplante Weiterqualifizierungsmaßnahmen einer Zertifizierung bedürfen – diese könnte in Absprache mit der Pädagogischen Hochschule Freiburg erfolgen.

Inhaltlich orientierten sich die Mitglieder der Arbeitsgruppe zum einen am „Qualitätsrahmen für Deutsche Schulen im Ausland", aber auch an den Bestimmungen zur Regionalen Fortbildung der ZfA. Zum anderen standen mit der bereits erwähnten Publikation von Beate Widlok, aber auch mit zwei weiteren Veröffentlichungen insgesamt drei Best-Practice-Verfahren im Fokus der Arbeit.[2]

Während der fast vierjährigen Arbeit und Fertigstellung des Qualitätsrahmens war es den beteiligten Mitgliedern der Arbeitsgruppe stets wichtig, den Dialog mit der Praxis zu suchen, indem (Teil) Ergebnisse anlässlich von Dienstreisen an einzelne Schulen oder Im Rahmen von Konferenzen und Tagungen vorgestellt und diskutiert wurden. Allgemeiner Tenor dieser Erprobungen war die Bestätigung, dass ein solches Dokument, dass 2013 endgültig verabschiedet und publiziert wurde, dringend als Leitfaden mit Vorschlagscharakter für die Arbeit in den einzelnen Regionen benötigt wurde.

Vor der Verabschiedung wurde die Entwurfsfassung des Qualitätsrahmens Professor Wolfgang Tietze von der Humboldt-Universität Berlin zur Begutachtung übersandt. Wolfgang Tietze schlug zwar einige redaktionelle Änderungen vor, inhaltlich stimmte er dem Entwurf jedoch in jeder Hinsicht zu.

2 Wolfgang Tietze/Susanne Viernickel (Hsg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder, Cornelsen Scriptor, Berlin 2007.
Autonome Provinz Südtirol: Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol, Bozen, Südtirol-Italien, 2008.

Der Qualitätsrahmen als Instrument zur Förderung der sprachlichen Bildung

Beate Widlok

Nicht nur in Deutschen Kindergärten im Ausland, sondern ganz allgemein in Kindergärten, die ein frühes Fremdsprachenangebot machen, sehen sich Erzieherinnen und Erzieher vor allem bei den Methoden der sprachlichen Vermittlung vielen unbeantworteten Fragen gegenüber: Soll ausschließlich in der Fremdsprache vorgegangen werden oder sollte die Erzieherin auch in der Muttersprache der Kinder agieren? Wie sollte sie sprechen? Ganz authentisch oder

langsam und mit ausgewähltem und reduziertem Wortschatz? Sind alle im Programm vorgeschriebenen Inhalte auch in der Fremdsprache zu vermitteln? Wird von den Kindern erwartet, dass sie nur verstehen, oder sollten sie sich auch schon aktiv in der Zielsprache sprechend einbringen? Wie kann man sie dazu bewegen? In welchem Alter kann das Kind was leisten? Wie kann die Erzieherin mit Fehlern umgehen? Welche Lernmaterialien sind sinnvoll, damit ein altersgerechtes Lernen möglich wird und das lernende Kind ermutigt wird und Lernerfolge erlebt?

Beate Widlok bei ihrem Referat auf der 31. HV des VDLiA in Bamberg

Bei der Entwicklung des Qualitätsrahmens wurde schnell deutlich, dass das Thema der sprachlichen Bildung alle Lernbereiche berührt und immanent jederzeit mitgedacht werden muss. Ob es um mathematische, gesundheitliche oder mediale Bildung geht, immer findet alles in der Fremdsprache statt und muss so klar, authentisch und situativ eingebettet vermittelt werden, dass sich jedes einzelne Kind in der Gruppe wohl fühlt, versteht und sich unbeschwert einbringen kann.

Deshalb steht das Kapitel zur sprachlichen Bildung am Beginn der Beschreibung des Abschnitts 1 Erziehungs- und Bildungsbereiche. Aber auch die folgenden fünf weiteren (2 Lernkultur: Qualität der Lehr- und Lernprozesse, 3 Kultur der Einrichtung, 4 Leitung und Management, 5 Personalentwicklung und 6 Qualitätssicherung und -entwicklung) spielen sind im Zusammenhang mit dem Spracherwerb und Sprachenlernen zu sehen.

In jedem Kapitel wird über einen Katalog von Kriterien übersichtlich zusammen getragen, welche wesentlichen Punkte im Verlaufe der Kindergartenzeit bedacht werden sollten. Einzelnen Indikatoren zu diesen Kriterien verdeutlichen, woran die Erzieherin die Umsetzung der Kriterien erkennen oder womit sie sie nachprüfen kann.

Das Dokument ist so allgemein gehalten, dass es als Beratungsinstrument und Grundlage für die Gestaltung eines qualitätsvollen Kindergartens mit Fremdsprachenangebot dienen kann. Es ist jedoch keineswegs als ein obligatorischer Katalog zur völligen Veränderung der bisherigen Arbeit in den einzelnen Kindergärten zu verstehen.

In ausführlichen Handreichungen, die gerade ergänzend entstehen, werden konkrete Hinweise und Tipps gegeben, über die sich zum Beispiel die methodische Herangehensweise konkret erschließt. Hierzu dienen auch weitere einschlägige Publikationen des Goethe-Instituts, wie zum Beispiel die Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen[3] oder die Zeitschrift Frühes Deutsch[4].

Der Qualitätsrahmen liegt zum Gratisdownload unter www.goethe.de/kinder oder unter www.auslandsschulwesen.de vor und kann beim Shop des Goethe-Instituts (www.goethe.de/shop) auch als Printversion erworben werden.

Mit der Fertigstellung der Handreichungen wird 2013/14 gerechnet.

3 Beate Widlok, Ana Petravic, Helgi Org, Rodica Romcea (2010): Nürnberger Empfehlungen zum Frühen Fremesprachenlernen. Neubearbeitung. Goethe-Institut, München. Vgl. auch www.goethe.de/nne

4 Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Goethe-Institut, München. Vgl. auch www.wbv-journals.de/fruehes-deutsch

Weitere nützliche Materialien

- Kinderportfolio für das erste Fremdsprachenlernen (Gratisdownload)
- Mit Sinnen experimentieren (Experimente zu CLIL im Kindergarten)
- Ameisen, die schaffen viel (Klappbilderbuch in vier Sprachen/Umwelterziehung)
- Singen macht Laune (Geburtstagslieder-CD in 20 Sprachen)
- Deutsch mit Hans Hase in Kindergarten und Vorschule (Umfangreiches Lernpaket)
- U. v. m.
  zu finden unter: www.goethe.de/kinder

Gemeinsamer Ausblick

Beate Widlok/Rainer E. Wicke

Der Bildungsarbeit im Elementar- und Primarbereich kommt eine wachsende Bedeutung zu. Fremdsprachenangebote gehören weltweit inzwischen selbstverständlich auch für diese Zielgruppen mit ins Curriculum. Aber wie sehr junge Lerner und Lernerinnen vor allem sprachlich gebildet werden sollten, muss noch viel stärker in die Aus- und Fortbildungskonzepte für Erzieherinnen eingehen.

Es wäre illusorisch anzunehmen, dass die erwünschten Veränderungen in der Kindergartenarbeit an den jeweiligen Schulen oder Einrichtungen ausschließlich mit der Publikation des Qualitätsrahmens erreicht werden können bzw. dass sie sich von selbst einstellen werden. Vielmehr wird es notwendig sein, ein Instrumentarium an Begleitmaterialien und -maßnahmen anzubieten. Dazu gehören die erwähnten Handreichungen, mit deren Hilfe der Qualitätsrahmen erschlossen und eingeführt werden kann. Aber es werden natürlich auch adäquate Lehr- und Lernmaterialien benötigt, die den Kindern die sprachliche und vor allen Dingen kindgerechte Bildung ermöglichen. Eine wesentliche Grundlage für Verbesserungen können nur Fortbildungs- und Weiterbildungsangebote für Kindergartenleitungen und die Erzieherinnen sein. Die über das Goethe-Institut und Klett/Langenscheidt entstehenden DLL-Angebote werden auch Lehrkräften der Deutschen Schulen im Ausland zur Verfügung stehen. Wie bei der Implementierung anderer Curricula geht man bei der Umsetzung des Qualitätsrahmens von mehreren Jahren aus, bis er sich als Grundlage für die Arbeit in den Kindergärten durchsetzen kann. Diese Zeit gilt es entsprechend zu nutzen und gemeinsam Weiterqualifizierungsangebote für die Erzieherinnen zu entwickeln und anzubieten. ◂◂

v. l. n. r.: Gabriele Kniffka, Rainer E. Wicke, Anneliese Gleim, Reinhard Roth

Beate Widlok

- Slawistin und Romanistin
- Lehrerin für Russisch, Französisch und Deutsch als Fremdsprache
- Seit 1987 Mitarbeiterin des Goethe-Instituts. Auslandstätigkeit in der Türkei, Finnland und im Baltikum
- Seit 2006 in der Zentrale des GI in München zuständig für das frühe Fremdsprachenlernen

Erfahrungsbericht über die Sprachförderung der deutschen Sprache im Kindergarten der Deutschen Schule in Guatemala

Gretel Lossau

Montag in der Früh. Wie jeden Morgen um 7 Uhr steigt die lebendige und fröhliche Kinderderschar der 4- und 5-Jährigen des Kindergartens der Deutschen Schule in Guatemala aus ihren Bussen, die sie von zu Hause zur Schule gebracht haben. Sie laufen quer durch das große Schulgelände zum Kindergarten. Eine beachtliche Wegstrecke müssen die Kleinen bewältigen. Diese Strecke bringt Neulingseltern zum verhaltenen Staunen. Sie trauen ihren behüteten Kindern noch nicht zu, dass sie diese und so manche andere Anforderung in unserer Einrichtung bewältigen werden.

Die verständliche Besorgnis der Eltern legt sich schnell, wenn sie ihre Kinder so glücklich zum Kindergarten gehen sehen. Von Abschiedsschmerz ist schon am zweiten Tag wenig zu spüren. Wer sein Kind im Kindergarten der Deutschen Schule anmeldet, weiß, dass hier andere Erwartungen an sie gestellt werden, zumindest andere als die landesüblichen Erwartungen an den hiesigen „Parvulitos". Die sonst zur geringen Selbständigkeit erzogenen Kinder finden sich schnell in ihrem neuen Umfeld zurecht. Die Herausforderungen sind keine Hürde für sie. Sie kommen sich „groß" vor. Morgens sieht man sie mit ihren kleinen Rucksäcken den Weg oftmals Hand in Hand brav zu zweit oder zu dritt gehen. Wenn eines der Kinder mal einen Schlenker macht und versucht vom Wege abzukommen, weisen sie sich gegenseitig zurecht. Sie kennen und respektieren schnell die Regeln. Sie wissen, dass sie geradeaus und ohne Umwege ihr Ziel erreichen müssen. Beobachtet man sie auf diesem Weg, dann sind sie in regem Gespräch miteinander und haben sich viel zu erzählen. Die meisten sprechen in ihrer spanischen Umgangssprache. Wer Freude daran findet, dem Geplapper zu folgen, hat Spaß daran, ihnen zuzuhören. Die Welt der Kinder in diesem Alter ist farbenprächtig, unkompliziert und reich an Eindrücken. Die Unbeschwertheit der Kinder prägt ihr Dasein und wir schützen sie in ihrer „heilen Welt", in der die „Kinderlogik" herrscht.

Da gibt sich vereinzelt der eine oder andere nochmal eine besondere Mühe. Mühe? Oder was könnte sonst dahinter stecken. Motivation, Freude, Experimentierlust? Ich höre, wie zwei guatemaltekische Kinder miteinander sprechen. Habe ich richtig gehört? Sie sprechen nicht Spanisch, nein, ich höre sie Deutsch sprechen! Sie haben mich wahrgenommen, denn ich laufe nur ein paar Schritte hinter ihnen her. Ihr herzlicher Morgengruß und die überschwängliche Umarmung erwidere ich genauso herzlich und liebevoll.

„Hallo, Gretel. Wie geht es dir?" „Mir? Ja, mir geht es gut. Und dir?" „Super mega gut", bekomme ich lachend zur Antwort, und das gleich zweimal. „Ich schnell!" Und schon läuft der eine dem anderen voraus. „Nicht so schnell, nicht so schnell," ruft Johann seinem Freund hinterher. „Warte, bitte warte!" „Hahahahaha", lacht Rodrigo, „du fängst mich nicht!" Auf einmal bleibt Rodrigo stehen. Johann fragt mit großen Augen: „Was machst du?" „Schau, Schmetterling", bekommt er zur Antwort. „Ohhhh …, weg!"

Originalauszug aus dem narrative Format Hocus&Lotus
Format 2: Hocus, komm mit!

Hocus: Hallo Schmetterling! Ohhhhh!
Dann flog der Schmetterling ganz schnell davon. Der Schmetterling sagt:
Schmetterling: Fang mich, fang mich, wenn du kannst, du fängst mich nicht!
Hocus: Warte, bitte warte!
Schmetterling: Fang mich, fang mich!
Hocus: Nicht so schnell, nicht so schnell!
Schmetterling: Ha ha ha! Du fängst mich nicht!

An diesem Tag hängen dicke Wolken am Himmel. Etwas unüblich für dieses sonnengesegnete Land. Doch tatsächlich. Am frühen Morgen beginnt es zu regnen. Die Kinderschar, die über

das offene Gelände laufen muss, rennt schneller, um nicht nass zu werden. Auch ich fange an, mich zu beeilen und rufe den Kindern zu: „Schnell, Kinder, wir wollen nicht nass werden!“ Johann äußert beim Rennen: „Es regnet!“ Er rennt schneller. „Es schüttet! Triefend nass.“ Ich renne ebenso schnell hinter den Kindern her. Keiner hat einen Schirm zur Hand. Tatsächlich sind alle anderen Kinder mit mir zusammen an diesem Morgen nass geworden. Da höre ich Johann sagen: „Brr … Es ist kalt. Ich möchte ein Haus!“ „Schnell“, sage ich, „lass uns in die Klasse gehen. Dort ist es trocken und wir ziehen die nassen Sachen aus.“

Originalauszug aus dem narrative Format Hocus&Lotus
Format 3: Der Sturm

Dann begann es leicht zu regnen …
Drip drop, drip drop drip, es regnet drip drop drip. (2x)
Dann begann es zu schütten … drip drop drip drop drip,
es schüttet drip drop drip! (2x) Es schüttet!
Hocus und Lotus sind triefend nass, die Haare sind nass, der Pullover
ist nass, das Hemd, die Hosen, das Kleid sind nass, die
Nase, die Ohren, die Beine sind nass, ihnen ist kalt!
Lotus: Brrr … kalt! Brrrr … es ist kalt!
Hocus: Ja, kalt, so kalt!
Lotus: Das Nest ist zu kalt! Ich möchte ein Haus!

In der Pause zeigt ein Kind auf seine schmutzigen Hände:

„Matsch, schau! Hände ist dreckig. Der Ball ist dreckig. Hände waschen.“

Originalauszug aus dem narrative Format Hocus&Lotus
Format: Der Matsch

Alles matschig! Pfui! Der Ball ist dreckig.
Ja, das ist schön, ein schönes Spiel!
Matsch auf dem Boden, Matsch auf dem Stuhl,
Matsch auf dem Tisch, Matsch auf meiner Nase.
Im ganzen Haus ist Matsch! Alles ist dreckig!
Da ist Matsch, Matsch auf dem Boden.
Da ist Matsch, Matsch auf meiner Nase.
Da ist Matsch, Matsch auf meinen Haaren.
Da ist Matsch, Matsch auf meinen Händen.

Zwei weitere Kinder streiten sich:

„Das ist mein Ball. Nein, nein. Doch, doch. Nein, das stimmt nicht.“

Originalauszug aus dem narrative Format Hocus&Lotus
Format: Die Höhle der Ratte

Hinter dem Baum war die Ratte. Sie beobachtete Lotus. Die Ratte nahm Lotus den Ball weg.
Ratte: Das ist mein!
Lotus: Das ist mein!!!
Ratte: Das ist mein Ball!
Lotus: Der gehört mir!!
Ratte: Nein, nein!
Lotus: Doch! Doch!
Ratte: Nein, nein, nein, das stimmt nicht!

Wieder im Gruppenraum, sitzen die Kinder im Kreis. Eines fragt: „Was ist das?“ Und ein anderes antwortet: „Eine Kiste.“ (meint dabei den Korb in der Kreismitte). „Oh, schau eine Trommel! Ein Tamburin! Eine Triangel!“

Originalauszug aus dem narrative Format Hocus&Lotus
Format: Die Zauberkiste

Hocus: Was ist das? (3x) **Lotus:** Eine Kiste!
Hocus: Das ist schön! **Lotus:** Mach sie auf!
Hocus: Das ist schön! **Lotus:** Mach sie auf!
Hocus: Das ist schön! (3x) **Lotus:** Mach sie auf!
Hocus: Ich kann sie nicht aufmachen! (2x)
Hocus + Lotus: Was sollen wir jetzt bloß tun?
Wir brauchen den Zauberspruch! (2x)

Hocus-Lotus! Kiste, öffne dich!
Hocus: Oh.. schau! Eine Trommel!
Lotus: Oh.. schau! Eine Trommel!
Hocus + Lotus: Wie schön! Super!

Zeit, um nach Hause zu gehen. Die Kinder begeben sich nach draußen. An den Haken hängen ihre Jacken und die Rucksäcke. Ein Kind nähert sich mir und verabschiedet sich besonders herzlich: „Tschüs, Gretel. Mach's gut." „Danke", sage ich. „Zieh deine Jacke an." Da erwidert das Kind: „Mach ich, mach ich. Bis bald Gretel, tschüüs."

Originalauszug aus dem narrative Format Hocus&Lotus
Format: Die Höhle der Ratte

Hocus: Zieh deinen Mantel an!
Lotus: Mach ich, mach ich!
Hocus: Zieh deinen Schal an!
Lotus: Mach ich, mach ich!
Hocus: Setz deinen Hut auf!
Lotus: Mach ich, mach ich! Bis bald, Hocus!
Hocus: Bis bald, Lotus!
Lotus: Jetzt kann ich rausgehen und spielen.

Ich ziehe Register über die letzten dreizehn Jahre. Das ist die Zeit, die ich im Kindergarten als Leiterin tätig bin. Das Thema „Deutsch im Kindergarten" und die Vermittlung der Fremdsprache stand seit eh und je im Fokus. Ob ein persönliches Anliegen oder der Bildungsauftrag unserer Deutschen Schule, Tatsache ist, dass ich aus Überzeugung ständig nach neuen Wegen gesucht habe und weiterhin suche, wie man Kinder kindgerecht und motivierend an die deutsche Sprache heranführt. Ich will einen Bogen schlagen, um meine Erfahrungen herum, die Mitte der 90er Jahre begannen und mit der oben beschriebenen Szene enden. Die zitierten Phrasen, die im Alltag von den Kindern übertragen wurden, sind das Produkt von gelernten Formaten unseres heutigen psycholinguistischen Programmes.

Mitte der 90er Jahre saugten wir uns die DAF-Stundenbilder aus den Fingern. Alte Aktenorder füllen heute noch liebevoll selbst erstellte Stundenbilder, die wegen fehlenden Quellenmaterials von uns erarbeitet worden waren. Alle möglichen Formen probierten wir aus. Der spielerische Charakter, der Spaß am Lernen und die Methodenvielfalt, die wir damals nach unserem besten Wissen einsetzten, waren unsere Mittel, die Sprache lebendig und mit Begeisterung den Kindern zu vermitteln. Ja, wir waren die typischen Lehrenden, die Kinder die Rezipienten, in die wir unsere „Lehren" hineinlegten. Ich kann mich nicht erinnern, dass Sprachelemente im Alltag von Seiten der Kinder spontan angewandt wurden außerhalb des „Deutschunterrichts".

Immerhin noch beachtlich, dass die Kinder damals bei den Methoden doch recht viel Deutsch lernten meiner heutigen Sichtweise zum Trotz, auch bei überholten Methoden. Sie wirkten aber im Vergleich zu dem, was wir heute machen, starr und fremdgesteuert. Und trotzdem hat uns damals der richtige Instinkt getrieben. Wir waren davon überzeugt, dass das Kind spüren muss, dass wir es lieben. Bei allen wissenschaftlichen Erkenntnissen, auf die ich später noch eingehen werde, ist diese Erkenntnis auch heute die Hauptessenz bei der Einführung einer zweiten Sprache geblieben. Die Bedeutung des mit Sprache verknüpften emotionalen Aspekts erfordert viel im Bereich unserer vorschulischen Arbeit in der Suche nach angemessenen und effektiven Sprachförderkonzepten. Doch es erschien uns damals wie heute wichtig, dass die ausreichende Kommunikationsbasis zu den Eltern und Lehrkräften sowie die affektiven Beziehungen stimmig sein müssen.

Die wichtigste Überlegung in den letzten Jahren war, den wahren Bedürfnissen unserer Kinder nachzukommen, um ihnen mit der Fremdsprache zu begegnen. Dabei haben wir die allgemeinen Tendenzen in Bezug auf das Sprachumfeld in unserem Kindergarten vordergründig reflektiert. Das familiäre Umfeld spielt auch heute eine ausschlaggebende Rolle, um den Kindern im Rahmen der Sprachvermittlung gerecht zu werden.

1. Zum einen gibt es Familien, in denen die Umgangssprache Deutsch ist. Das Sprachbad

Deutsch im Rhythmus der Musik

Die Geschichten von Hocus Lotus als Karikatur

findet im Familienalltag statt. Dies sind die „privilegierten" Kinder in unserem Kindergarten, die eine einsame Minderheit darstellen (von insgesamt 200 Kindern, sprechen leider nur noch 3 Kinder zu Hause Deutsch). Dieses Panorama hat sich in den letzten zehn Jahren verändert. Es liegt eine weitere Generation deutschstämmiger Eltern dazwischen, bei denen die deutsche Sprache völlig untergegangen ist. Noch Mitte der 90er Jahre konnten wir ca. 20 Kinder von 100 mit guten Deutschkenntnissen verzeichnen.

2. Ein zweites Panorama sind die Mischehen, differenziert wiederum, ob von mütterlicher oder väterlicher Seite jemand die deutsche Sprache beherrscht. Die Mütter tendieren eher dazu, mit dem Kind Deutsch zu sprechen. Oftmals beruhen die Kenntnisse dieser Kinder jedoch mehr auf Hörverstehen, weil sie in der Landessprache antworten. Die deutsche Sprache ist zu Hause zweitrangig.

3. Dann haben wir „verhiesigte" Familien, die großen Wert auf ihre deutsche Herkunft und ihren deutschen Pass legen, jedoch die deutsche Sprache nicht mehr pflegen und auch nicht sprechen.

4. Eine weitere Variante sind Familien, die mit der deutschen Kultur sympathisieren, von Deutschland nichts kennen, aber die Zukunft ihrer Kinder sichern wollen, indem sie diese bei uns eine weitere Sprache lernen lassen.

5. Die letzte Gruppe sind Eltern, die unsere Schule attraktiv finden nicht wegen, sondern trotz der deutschen Sprache, die wir anbieten. Es besteht kein ausdrückliches Interesse an der deutsche Sprache. Das Interesse kann sich jedoch im Verlauf der Schulzeit entwickeln.

Unabhängig von diesen Tendenzen spielt das Talent, das manche Kinder für das Erlernen der deutschen Sprache mitbringen, eine wichtige Rolle. Überraschungen in dieser Hinsicht stehen an der Tagesordnung. Ebenso fallen die Kinder auf, denen die deutsche Sprache extrem schwer fällt und die in zwei Jahren Vorschulzeit keinerlei Sprachbegabung entwickeln.

Heute steht uns eine Vielfalt an Ressourcen und Fortbildungsmöglichkeiten zum Thema DAF-Vermittlung zur Verfügung, die unseren Anforderungen entgegenkommen. Die innovativen Ansätze zur Unterstützung der Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache, die auf jahrelangen interkulturellen und wissenschaftlichen Untersuchungen basieren, prägen heute das reiche Panorama des Spracherwerbs. Ausgegangen wird von praktischen Problemen, vor die sich Erzieherinnen und Lehrerinnen in den Schulen, Kitas und KiGas, genauso wie wir, seit langem gestellt sehen. Dabei zeigen sich unterschiedliche Sichtweisen und Einstellungen, zumal jede Einrichtung, und dies gilt für Deutschland und die weltweit verbreiteten deutschen Auslandsschulen, von einem anderen Standpunkt ausgeht. Die lokalen soziokulturellen Rahmenbedingungen eines jeden Landes prägen das Profil einer jeden Schule und werfen differenzierte Panoramen auf.

Meine jahrelange Erfahrung weist darauf hin, dass die Sprachkompetenz inklusive die bi-

linguale oder mehrsprachige Alltagswelt sehr komplex sind. Wie bereits das Beispiel unserer Praxis in der Kindergartenarbeit verdeutlicht, entwickeln Kinder ihre Sprache gemäß ihrem Umfeld. Welcher Stellenwert die Zweitsprache für die Kinder einnimmt, hängt von den Verhaltensweisen der Personen aus ihrem Lebensumfeld ab und von den Anforderungen, vor die sich die Kinder gestellt sehen.

Da gibt es Kinder, die sich in ihrer eigenen Muttersprache Spanisch noch ärmlich ausdrücken. Soll so ein Kind schon mit der deutschen Sprache konfrontiert werden, wenn es Defizite in der eigenen Muttersprache aufweist und man es kaum versteht? Ein anderes fühlt sich eingeschüchtert, wenn man es auf Deutsch anspricht.

Drip, drop, es regnet drip, drop drip

Komm, lass uns Geburtstag feiern

Es weigert sich sogar, auch nur einen Ton auf Spanisch zu äußern. Es muss erst einmal die Schüchternheit überwinden, ehe es sich einer fremden Sprache öffnen kann. Wiederum ein anderes wird zu Hause auf Deutsch angesprochen. Der hartnäckige Versuch des Vaters, mit dem Kind Deutsch zu sprechen, läuft fehl. Das Kind verweigert dem Vater den Dialog. Schnell merken wir, dass zwischen Vater und Kind die Affektbeziehung gestört ist. Sprache ist eben mehr als Sprechen.

Wir stehen vor vielen differenzierten Situationen, die wir im Verlauf der Jahre bei unseren Überlegungen und Erfahrungen nicht außer acht lassen können. Eines steht fest. In den deutschen Schulen im Ausland steht der deutsche Spracherwerb im Vordergrund. Deutsch ist ein Hauptfach und somit ein wichtiges Ziel. Es ist die Basis für den fachbezogenen Unterricht in Deutsch. Je besser ein Schüler die deutsche Sprache beherrscht, desto größer sind seine Möglichkeiten, einen guten Abschluss zu erlangen.

Müssen wir, unabhängig von dieser Tatsache, die Landessprache Spanisch eine Geltung für sich beanspruchen lassen, und zwar die zunächst einmal wesentliche und auch folgenreichste für die Entwicklung der Vorschulkinder? Werten wir die spanische Sprache ab im Kindergarten, wenn von Totalimmersion die Rede ist? Wir stellen uns diesen Gedanken um das Sprachenlernen der uns anvertrauten Kinder und wollen dabei nicht vergessen, dass die emotionale Intelligenz unserer Kinder ebenso wichtig ist, wie jeder Versuch, die Kinder undifferenziert in ein Fremdsprachenbad einzutauchen.

Dem gegenüber steht die These, dass ein natürlicher Spracherwerb keine Lehrer kennt im Sinne von einem organisierten Unterricht, was ja im Kindergarten möglich ist. Wir wissen, dass das Gehirn Platz für viele Sprachen hat. Ein kindliches Gehirn verfügt in den ersten Jahren über eine große Plastizität. Wir wissen aber auch, dass wir glücklicherweise ein Leben lang in der Lage sind, neuronale Netzwerke anzureichern, diese fester zu verknüpfen und dass wir in jedem Alter fähig sind, eine Sprache zu lernen. Doch unsere Kinder im Vorschulalter haben einen Vorteil. Sie verinnerlichen die Sprache ganz ohne Notenzwang. Es gilt diese ein-

malig vorkommende Gelegenheit im Leben der Kinder zu nutzen und auszuschöpfen.

Unsere Sorge also, dass die zweite Sprache auf der Grundlage einer gut entwickelten Erstsprache aufbauen muss, rückt dadurch in den Hintergrund.

Wir haben im Verlauf des vergangenen Jahrzehnts diverse eigene Sprachprogramme in Szene gesetzt. Alle haben ihren nicht ermessbaren Effekt auf die Kinder erwirkt. Ich stellte mir die Frage, woran sich die damaligen Kinder noch erinnern von ihrer Kindergartenzeit und ihren ersten Versuchen, die deutsche Sprache zu verstehen. Sie stehen heute vor dem Abitur und besuchen die 12. Klasse. Eine Gruppe hiesiger Schüler ohne jegliche Deutschkenntnisse, als sie im Kindergarten bei mir anfingen. „Alberto, Niko, Ximena, Bianca, Sofi, könnt ihr euch erinnern, wie ihr damals Deutsch gelernt habt?“ Alle Erinnerungen waren emotional verknüpft. Gretel: „Ich kann mich nicht erinnern, ob der Deutschunterricht leicht oder schwer war. Ich kann mich erinnern, dass wir immer gespielt, viel gesungen, viel gelacht haben und viel Spaß hatten mit dir.“ Ximena äußert, wie gern sie heute noch in den Kindergarten reinschaut und mit ihrem alten Stuhl, auf dem sie saß, und den Spielsachen liebäugelt, mit denen sie gespielt hat. Alles hat die vielen Jahre überlebt und ist noch am selben Platz, intakt. Wie so was möglich ist, meint sie. Am liebsten würden sie allesamt vom Kindergarten in die 12. Klasse springen, wenn das mal bloß ginge! Schule, das sei eben eine andere Geschichte. Die habe sie Mühe gekostet und nicht zu knapp. Aber auch darauf sind sie heute stolz. Sie haben ihr Ziel fast erreicht. Auf die Frage, ob ihnen die deutsche Sprache heute leichter oder schwerer falle, kommt ein einstimmiges „SCHWER“ aus aller Munde. Es scheint, als trauerten sie einer vergangenen Zeit nach. Die Erinnerungen sind emotional und gefühlsbetont geprägt. Etwas anderes sei ihnen nicht mehr bewusst.

Damals ist man von Wortschatzbausteinen mit Substantiven und Verben über kleine Inhalte und Alltagssituationen ausgegangen, begleitet von Liedern, Tänzen, Fingerspielen und Bewegungsaktionen. Wie bereits erwähnt: Lang bevor die wissenschaftlichen Studien und die Forschung die heutige Perspektive darstellten, haben wir den ganz natürlichen Verlauf von Sprachförderung intuitiv richtig im Gespür gehabt. Sprachförderung entsteht über Beziehung und Aktivität. Man macht grundsätzlich nichts verkehrt, wenn die Affektseite zwischen dem Erzieher und dem Kind, den Eltern und dem Kind, stimmt. Da entwickelt sich Sprache entspannt, gelassen, natürlich und spielerisch, und die Motivation ist automatisch vorhanden.

Daran anknüpfend fragt man sich: Was motiviert Kinder, sich eine fremde Sprache anzueignen, wenn die Kommunikation doch wunderbar in der eigenen Muttersprache klappt? Von Beginn an nimmt das Kind die Sprache als ein nützliches Mittel für die Kommunikation mit seiner Umwelt wahr. Das Kind merkt gar nicht,

Takt, Rhythmus, Sprache ist Melodie

Überraschung

Wir gehen so fröhlich im Park und haben viele Freunde

wie mit zunehmendem Alter die Bedeutung der Sprache seinen kognitiven Entwicklungsprozess beeinflusst. Der Spracherwerb verknüpft sich mit der Entwicklung des Denkens und die Sprache dient dem Kind als eine Art, an das zu kommen, was es will. Jede pädagogische Intention einer Sprachförderung widerspricht daher oftmals der kindlichen Art des Spracherwerbs und bedarf daher einer authentischen Reflexion. Wir betten den Fremdsprachenerwerb im Kindergarten in viele Aktivitäten und Situationen ein. Doch Methodendiversität, Rhythmik, Bilderbuchbetrachtung, Gesprächskreise unterliegen immer auch dem Auftrag, die Kinder sprachlich voranzubringen. Wenn wir uns erlauben, den Horizont etwas weiter zu spannen, könnte die Immersion möglicherweise, wenn auch nicht uneingeschränkt, als eine der natürlichsten Vermittlungsweisen eingestuft werden.

Letztlich lässt sich dabei der gesamte Tagesablauf im Sinne eines Sprachbads als sprachfördernd interpretieren. Die Fokussierung auf das sprachpädagogische Ziel, die Kinder zum Sprechen zu bringen, muss sich viel mehr auf die individuelle Persönlichkeit des Kindes konzentrieren, auf seine Gesamteinschätzung als Wesen, wobei die vorrangige Beachtung seiner Bedürfnisse und seines Verhaltens im Vordergrund steht. Die Bereitschaft des Kindes zur konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Sprachangebot entsteht über die Brücke des attraktiven und spannenden Inhalts und der Sympathie zur Fachkraft. Der formale Spracherwerb kann dabei als „Nebenprodukt" betrachtet werden. Das Produkt Sprache entsteht im Gesamtkontext, keineswegs isoliert.

Jede Einrichtung steht vor der Herausforderung, ihre eigene Formel zu finden. Ob Voll- oder Teilimmersion, in Verbindung mit anderen bewährten Sprachprogrammen und Methoden oder allein im Rahmen des Situationsansatzes, all dies bleibt jedem überlassen. Die Formel sollte jedoch individuell auf die Bedürfnisse der jeweiligen Konstellation einer jeden Institution abgestimmt sein, um den bestmöglichen Erfolg zu erreichen. Der Erfolg sollte gemessen werden an der Beobachtung, wie sich die Kinder entwickeln, wie selbstständig sie auf dem Weg der Sprachförderung mit der Fremdsprache umgehen. In unserem Fall, gehen wir vom Entwicklungsstand der Kinder im Rahmen der sensitiven Phase aus, in der sich die 4- bis 6-Jährigen im Kindergarten bei uns befinden, sowie von aktuellen Forschungsergebnissen zum Fremdsprachenerwerb über den psycholinguistischen Lernansatz. Das Programm für das Fremdsprachenlernen *Hocus & Lotus*, das wir seit 2006 erfolgreich einsetzen in Kombination mit anderen methodischen Elementen, wie *Deutsch mit Hans Hase* vom Goethe Institut und einer 50 %igen Teilimmersion, haben uns bis jetzt gut voran gebracht. Wir streben natürlich noch weitere Ziele an. Wir haben jedoch, zur Zeit, die wichtigsten Variablen der Forschungsergebnisse und der Immersionsmethode im Psycholinguismus wiedergefunden:

a) die affektive und kommunikative Beziehung der Erzieherin zu den Kindern und

b) die Methode, d. h. die Art und Weise, in der die Kinder in Kontakt mit der Sprache gebracht werden.

Beim psycholinguistischen Ansatz geht es um ein Zusammenspiel verschiedener pädagogischer Leitlinien, bei denen vordergründig die Prozesse des Spracherwerbs der Kinder berücksichtigt werden. In diesem Verlauf sind die Geschichten von *Hocus und Lotus* entstanden, dessen methodischer Ansatz und dazugehörige Materialien auf der Narration basieren, d. h. dem Erzählen von Geschichten.

Das psycholinguistisch entwickelte sprachdidaktische Modell von *Hocus & Lotus* basiert auf einer Reihe von kurzen Geschichten, die allesamt nur aus einer begrenzten Anzahl von Wörtern bestehen, leicht zu lernen sind und die mit den Kindern täglich wiederholt werden. Vor diesem Hintergrund gibt es, was die Kinder betrifft, die folgenden sprachlichen und pädagogischen Zielsetzungen in der Entwicklung der 12 bis 18 Formate, die wir in zwei Kindergartenjahren erarbeiten.

1) Die Kinder lernen dank der positiven affektiven Beziehung zur Erzieherin die deutsche Sprache zu mögen und eifern die Redeart mit Freude nach.

2) Die Kinder entwickeln die Fähigkeit, bekannte Sachverhalte in der deutschen Sprache nachzuerzählen und aus den Satzformeln der Geschichte Transfersituationen zu erkennen.

3) Die Kinder lernen die Fremdsprache in neuen und signifikanten Kontexten spontan zu verstehen und zu sprechen und verspüren einen ständigen Zuwachs an Wortschatz, mit dem sie lernen, sich im Alltag auszudrücken.

4) Die Kinder lernen das Training rhythmischer Musterformen.

5) Die Kinder lernen den Spannungsbogen der Motivation beim Lernen der deutschen Sprache durch eine Reihe von anregenden Pointen zu halten. Die Entwicklung des Durchhaltevermögens beim Lernen und eine angebrachte Konzentrationsförderung spielen dabei eine wichtige Rolle.

6) Die Kinder lernen Sprechdialoge bzw. Satzfragmente in rhythmischer Prosa anzulegen, um die richtige Intonation einzustellen.

7) Sie lernen durch die Körpersprache (Einbeziehen von Hand, Gestik, Mimik und Bewegung) sowie rhythmische Bewegungen, Verkrampfungen bei der Lautbildung und Aussprache zu verhindern. Die Lernphase wird überspielt durch Spiel und Körpererlebnis.

8) Die Sprechdialoge beziehen entweder die Gesamtgruppe oder paarweise die Kinder ein, so dass die Vermittlung der DAF-Stunde immer auch ein soziales Lernen fördert. Alle Kinder sind immer aktiv, die einen auf passive Art, als Beobachter und Mitdenker, die anderen als aktiv eingesetzte Akteure.

9) Die Kinder haben Spaß am „spielenden Lernen" einer Fremdsprache.

10) Den Kindern steht die CD und DVD der Geschichten, die sie lernen, als Medienmaterial zu Hause zur Verfügung. Dadurch findet in ihrer Freizeit im häuslichen Bereich eine zusätzliche Verankerung und Identifikation mit den Geschichten statt.

In den einzelnen Formaten kommen einzelne Wörter, Verbalausdrücke, einfache Kernsatzstrukturen, einige erweiterte Satzstrukturen und einige wenige komplexe Satzstrukturen vor. Hinsichtlich der Satzstruktur wird der größte Schwierigkeitsgrad daher nicht erst am Ende des Jahres erreicht, sondern bereits im Verlauf eines jeden einzelnen Formats. Die Steigerung des sprachlichen Schwierigkeitsgrades artikuliert sich also innerhalb eines jeden narrativen Formats. Der Wortschatz wächst dagegen mit jedem weiteren Format an. Die Inhalte der Formate greifen Ereignisse auf, die in der kindlichen Lebenswelt vorkommen und mit denen sich die Kinder stark identifizieren. Die Geschichten sind spannend und halten den Spannungsbogen durch immer neue Abenteuer aufrecht.

Das Sprachförderprogramm von *Hocus & Lotus* hat bei uns im Kindergarten große Akzeptanz gefunden und ist nun im siebten Jahr mit Erfolg und Freude im Einsatz. Die angeeigneten Sprechmuster werden von den Erzieherinnen

Wir sprechen gerne Deutsch

durch das Angebot eines Zusatzprogrammes im Alltag angewandt, um den aktiven und bewussten Transfer zu fördern (Sprache als Kommunikation bzw. als Verständigung). Die Verständigung ist die Brücke, die die innere Motivation anregt, sich auf die nächste „Lernphase" zu freuen. So bringt der Fremdsprachenerwerb im Kindergarten den Kindern großen Spaß und die Sprache lässt sich „spielend leicht" und mit zufriedenstellenden Resultaten vermitteln.

Es gelingt uns immer mehr, die Bereitschaft der Kinder zu gewinnen, sich sprachlich zu öffnen. Unser guatemaltekisches Team, das bilingual ist, obzwar bei den meisten die Muttersprache nicht Deutsch ist, sondern Spanisch, beherrscht die deutsche Sprache zwischen einem B2- und C1-Niveau. Es profitiert gleichermaßen von dieser Methode. *Hocus & Lotus* hat entscheidend dazu beigetragen, dass vermehrt Alltagssituationen zum Dialog genutzt werden. Inzwischen strahlen die Erzieherinnen die Botschaft aus, dass sie auch bereit sind, in anderen Momenten außerhalb des Gruppenraumes die deutsche Sprache einzusetzen. Wenn auch die Motivation der Erzieherinnen verstärkt werden kann – ich denke an Hospitationsreisen nach Deutschland – so befinden wir uns z. Zt. auf einem positiven Weg. In den pädagogischen Fachakademien sollte das Thema Fremdsprachenerwerb als ein wichtiger Ausbildungsinhalt aufgenommen werden. Das Thema ist besonders in Deutschland durch die Mehrsprachigkeit wegen Migrationshintergründen der Gesellschaft in den Vordergrund gerückt.

Zum Thema Vernetzung von Erst- und Zweitsprache erscheint mir folgendes wichtig. Die Erstsprache prägt die kommunikative, emotionale und intellektuelle Persönlichkeitsentwicklung der Kinder in ihren ersten Lebensjahren. Eine Vernetzung von Erst- und Zweitsprache kann Kindern dazu verhelfen, die an ihre Erst- oder Zweitsprache gebundenen Konzepte auch für die jeweils andere Sprache zu nutzen. Dabei kann ein mehrsprachiges Bewusstsein und Selbstverständnis bei den Kindern gefördert werden. Die kindliche Sprachpraxis ist geprägt durch eine situationsabhängige und personenbezogene Flexibilität. Auch das verpönte „Übersetzen" ist legitim, wenn es den Kindern weiterhilft. Im Milieu der Familie kann es durchaus möglich sein, dass Kinder sowohl Spanisch als auch Deutsch gelten lassen, im Freundeskreis kann wiederum nur Spanisch Vorrang haben, in der Schule, personenbezogen Deutsch oder Spanisch, gegebenenfalls auch Englisch. Wir sollten den Sprachenwechsel als eine ganzheitliche, sich entwickelnde Kompetenz betrachten, die die Kinder mit zunehmendem Alter durch eigene Motivation, z. B. durch eine Reise nach Deutschland, eigens definieren.

Die Lernmotivation beim Spracherwerb ist von Anfang an eine Schlüsselerfahrung und diese wird im Kindergarten angelegt und sollte in

Wir verstehen, was gemeint ist

der Grundschule weitergeführt werden. Andere Kinder, die Erzieherinnen und die Lehrer spielen in dieser Situation eine wichtige Rolle. Sie unterstützen diesen Prozess, entweder positiv oder negativ. Wir müssen bereit sein, Sprechanlässe aufzugreifen. Anlass zu einer sprachlichen Förderung im Alltag kann jede Situation, jedes Spiel, jede Aktivität und Tätigkeit sein, die den Kindern Spaß bringt. Die Kinder entwickeln ihre sprachlichen Fähigkeiten, wenn sie Sprache erleben und uns Erwachsene beim Sprechen zuhören und wenn sie andererseits spontan oder mit Hilfe, Sprache erproben können. Die Transfersituationen können wir herbeirufen und Kinder darauf aufmerksam machen. Uns verhelfen dazu die beiden Sprachprogramme, sowohl *Hocus & Lotus* als auch *Deutsch mit Hans Ha-*

se. Der eingangs beschriebene Dialog auf dem Weg vom Bus zum Kindergarten ist ein Produkt des Transfers, zu dem einige Kinder bereits fähig sind, und zwar im zweiten und vereinzelt auch schon im ersten Kindergartenjahr.

Und welche Rolle spielen dabei die Eltern? Die meisten befinden sich in der Rolle des Zuschauers. Sie betrachten, bestaunen und beobachten mit Freude ihre Kinder, die inzwischen mehr können als sie selber. Viele der Eltern fühlen sich motiviert, sich in einem deutschen Sprachkurs einzuschreiben. Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern ist unverzichtbar und hilfreich. Auch wenn die Eltern

Geschichten vorlesen war schon immer spannend

die deutsche Sprache nicht sprechen, so sind sie doch der entscheidende Motor, um die Motivation ihrer Kinder anzukurbeln.

Und die Rolle der Erzieherinnen und Fachkräfte ist ebenso wichtig. Die Sprachförderung in diesem Sinne stellt hohe Anforderungen an sie. Sie haben sich ein fundiertes Wissen über den Spracherwerb aneignen müssen. Sie nehmen an Fortgeschrittenen-Sprachkursen teil, um ihre Deutschkenntnisse zu optimieren. Sie sind wichtige Sprachmodelle für unsere Kinder. Sprachliche Förderung bedeutet einfühlsam auf die Kinder zuzugehen, sie auf ihrem Stand abzuholen. Es kann für das eine Kind bedeuten, dass es gezielte Sprachanregungen braucht, für das andere Kind, dass es mehr Zeit für seine sprachlichen Äußerungen benötigt, weil seine Fähigkeiten noch sehr ungeschickt sind. Die Erzieherin spielt dabei die ausschlaggebende Rolle, damit sich kein Kind frustriert fühlt. Sie nimmt auch die Funktion wahr, die Förderung der Erstsprache nicht außer acht zu lassen. Wir sind uns bewusst, dass die Vermittlung der deutschen Sprache von der Intensität des Kontaktes zu unseren Kindern abhängt, auch von der Dauer unserer Stundeneinheiten. Je mehr Zeit pro Tag und Woche der Kontakt zu der deutschen Sprache bereitgestellt wird, desto mehr Chancen haben unsere Kinder, die deutsche Sprache im Alltag einzusetzen.

Bei uns im Kindergarten ist Deutsch zu 50 % Teil der Arbeitssprache zur Vermittlung der Inhalte. Wir streben eine Immersion von 70 % an, da wir aus unserer Sicht, ganz bewusst der Erstsprache, der Mehrheit unserer Kinder, ebenfalls einen Platz einräumen wollen. Ferner fehlt uns das Fachpersonal, um nach der Methode „eine Sprache, eine Person" unseren Tagesablauf zu gestalten. Unsere Erzieherinnen nehmen eine Doppelrolle ein. Der Betrieb in den Kindergartengruppen läuft weitestgehend in Deutsch, trotzdem gibt es Augenblicke, die in Spanisch durchgeführt werden. Wir streben ein Kombi-Modell an und befinden uns noch auf dem Weg. Es gibt eine Teilimmersionsmethode als Projekt, die lautet: „Stell dir vor, wir wären in Deutschland". Gemäß der Immersionsmethode wird eine ganze Woche in gewissen Zeitabständen im Jahr, die beliebig festgelegt werden können, von Montag bis Freitag, nur Deutsch gesprochen. Das Wochenprogramm wird dabei umgestellt auf Bewegungs- und Gemeinschaftsspiele, Bastelarbeiten, Kunst, Musik und Sport. Die Idee verfolgt, die Kinder mit Freude am Lernen und Sprechen über diese Aktionsaktivitäten anzustecken. Das Hauptziel in so einer „Deutschlandwoche" ist, die Kinder ohne inhaltliche Zielfunktionen mit der Sprache vertraut zu machen. Deutschland zu erleben mit Farben, selbst gebastelten Fähnchen, kulinarischem Allerlei und vielen Postern in den Gruppenräumen. Ein virtuelles oder großes Modellflugzeug stünde bereit für den Abflug ins ferne Land Deutschland. Ein Land, von dem die meisten unserer Kinder träumen und das sie früher oder später besuchen werden. Den Auslöser schaffen wir im Kindergarten. ◂◂

Kindergarten in Rio – Mein erstes Jahr an der Deutschen Schule in Rio de Janeiro

Evelyn Sauer

Sommer 2012

Deutsche Kindergartenleitung für Deutsche Schule in Rio de Janeiro gesucht! Auf der Homepage der Zentralstelle für Auslandsschulwesen habe ich die Stellenausschreibung gelesen und mich beworben. Nach der Zusage war so vieles zu organisieren, Dokumente auszufüllen und Fingerabdrücke abzugeben, bevor ich alles in den Händen hielt und mein Flug in Richtung Brasilien ging.

Januar 2013

Der erste Tag im Kindergarten, die vielen KollegInnen und 210 Kinder aus 10 Gruppen füllen die Kindergartenräume, und ich als Neuling

Vorlesen und Puppenspiel von „Teppichlesern" während der Kommunikationswoche

mittendrin. 21 Lehrerinnen und PraktikantInnen, zwei Kunst-, eine Musiklehrerin und ein Umwelterzieher. Eine Erziehungsberaterin, 4 Meninas und nicht zu vergessen meine unmittelbare Kollegin, die brasilianische Leiterin. 33 neue KollegInnen, davon 32 BrasilianerInnen, eine deutsche Sozialpädagogin und ich.

Das Hauptgebäude

In den ersten Wochen habe ich neben der Lebendigkeit und Lebensfreude den unerschütterlichen Optimismus der Cariocas kennengelernt. TUDO BEM!? und der Daumen wird noch verstärkend emporgehoben. Was habe ich in den vergangenen 10 Monaten hier nicht alles erlebt! Vieles ließ mich erstaunen, ich war beeindruckt, profitierte von der Kultur, schaute mir vieles ab, freute mich über die Hilfsbereitschaft und Geduld der Brasilianer und insbesondere die meiner KollegInnen im Kindergarten.

Eines meiner ersten Erlebnisse war der Antrag meiner CPF-Nummer (Steuernummer). Gemeinsam mit einem Begleiter, den mir die Schule zur Seite stellte, ging ich zur Post und zog eine Wartenummer. Ich nahm Platz und wartete. Nach über einer Stunde wurden endlich meine Daten in den Computer getippt, insbesondere der Geburtsname meiner Mutter spielte eine wichtige Rolle. Nach wenigen Minuten war der Prozess beendet und ich wurde mit einem Papierausdruck verabschiedet. Ich hielt das Papier in den Händen. Sollte das meine Steuernummer sein? Meine Portugiesischkenntnisse

waren so beschränkt, nicht einmal mein brasilianischer Begleiter konnte mich mit meiner Mimik und Gestik verstehen. Da galt es nur abzuwarten. Einige Wochen später musste ich dann doch noch mit meinem Papierausdruck zum Finanzamt und bekam nach einigen Fragen einen neuen Papierausdruck mit: meine CPF-Nummer, auf einem DIN-A4-Blatt ausgedruckt. Ich nahm an, dies sei meine vorläufige „Karte", die offizielle wird mir zugeschickt … Aber nein, das war das Originaldokument, mit dem ich sehr sorgsam umgehen sollte.

Solche und viele andere Erlebnisse könnte ich noch niederschreiben. Wie z. B. ein älterer Herr, der mir im Bademantel und in Havaianas auf der Straße entgegen kam. Mein erster Gedanke war, dass er vielleicht etwas verwirrt und aus dem Altenheim spaziert ist? Doch nein: Er und viele andere waren auf dem Weg zum Schwimmbad; die Badekleidung zieht man hier eben schon zuhause an.

Integration

Von Anfang war ich offen gegenüber der Kultur, der Pädagogik und den Abläufen im Kindergarten. Ich versuchte mich in die bestehenden Strukturen und Abläufe einzufinden und kam doch immer wieder an meine Grenzen, seien sie sprachlichen, strukturellen oder auch pädagogischen Ursprungs. Die KollegInnen nahmen mich herzlich in ihr Team auf und beide „Kulturen" gingen einen großen Schritt aufeinander zu. Diese gute Basis war ein wichtiger Ausgangspunkt für die vielen Gespräche, die wir in den letzten Monaten hatten.

Pädagogik

Erstaunt war ich bei meinen Besuchen in den Gruppen. Ich wollte die LehrerInnen, die Kinder und die Abläufe kennenlernen, ebenso die pädagogischen Ansätze und die Durchführung der Immersionsmethode. Schon die ersten 3-Jährigen versetzten mich in Erstaunen: Die Kinder erkennen Zahlen, Buchstaben und zählen die Anzahl der Gruppenmitglieder. Bei den 4- Jährigen konnten die Kinder sogar sagen, ob es mehr Jungen oder Mädchen an diesem Tag waren. ErzieherInnen werden hier LehrerInnen genannt; die Kindergartenkinder sind Schüler, der Gruppenraum ist das Klassenzimmer und der Kindergarten wird als Schule bezeichnet. Die frühkindliche Bildung in Brasilien hat einen ganz anderen Schwerpunkt als die deutsche Kindergartenpädagogik. Da könnte man sich die Frage stellen: Unsere Kinder in Deutschland, spielen die etwa nur?

Vorlesen in der Gruppe der 3-Jährigen mit der Autorin

Und das ist für manch eine deutsche Familie hier eine große Umstellung, die sich für ihr Kind nach wie vor mehr Freispielzeit wünscht. Ein wesentlicher Schwerpunkt für mich war es, meinen KollegInnen bewusst zu machen, wie groß die Unterschiede in der Pädagogik sind und dass diese in den „entrevistas", wie die Aufnahmegespräche für den Kindergarten genannt werden, unbedingt angesprochen werden müssen, um Irritationen und möglicher Unzufriedenheit vorzubeugen.

Ich habe in den letzten Monaten unglaublich viele Gespräche mit meinen KollegInnen gehabt, zum einen über die Unterschiede im pädagogischen Bereich, über die Immersionsmethode und DaF nach Max Medo, zum anderen über das Bild der brasilianischen Lehrerinnen vom deutschen Bildungssystem. Es ist immer ein schwieriger Balanceakt für jemanden, der mit diesen Werten und Normen aufgewachsen und mit der dortigen pädagogischen Arbeit vertraut ist.

Unser Kindergarten

Gruppenbild aller LehrerInnen – die Autorin vorne mit Hut

Die Schüler hier haben einen strukturierten Tagesablauf, der vermehrt auf schulische Aktivitäten ausgerichtet ist. Die Pädagogin übernimmt nach deutschem Verständnis in ihrem Klassenzimmer die Funktion einer Lehrerin. Sie führt die Aufsicht in der Klasse und macht täglich ihre „Aktivität", die einer Schulstunde von Erstklässlern gleicht. Die Kinder sitzen am Tisch, alle haben ihre eigenen Stifte und ihren Arbeitsplatz, auch die 3-jährigen. Sie beschäftigen sich mit Arbeitsblättern, die die Kinder oder Lehrerinnen anschließend in den Ordner (Portfolio) heften. Nicht zu vergessen: Zu ihren Namen gehört das Datum, das die Kinder täglich von der Tafel abschreiben. Beides wird auf das Arbeitsblatt notiert. Erstaunlich, wie sehr sich die Kinder hier als SchülerInnen sehen und begeistert den Gruppenalltag mitgestalten. Und welch unglaubliche Angebote die Kunst- und Musiklehrerinnen machen. Diese Arbeiten können während des ganzen Schuljahres im Schulhaus und insbesondere bei Schulfesten bestaunt werden.

Die Eltern – die Privatschule

Die Eltern der Escola Corcovado gehören überwiegend zur brasilianischen Oberschicht. Da sie sehr beschäftigt sind oder beruflichen oft verreisen, haben die LehrerInnen des Kindergartens wenig Kontaktmöglichkeiten. Auch der enorme Verkehr in Rio de Janeiro trägt dazu bei. Viele Kinder werden von den Kindermädchen gebracht und abgeholt oder fahren mit dem Chauffeur oder dem Schulbus nach Hause. Kontakte oder Gespräche sind daher meist nur telefonisch, auf Einladung oder am Elternsprechtag möglich, der zweimal im Jahr stattfindet. Der Kindergarten der Escola Corcovado legt großen Wert auf die Vermittlung der deutschen Sprache und eine altersgemäße Selbstständigkeit. Für viele Eltern ist das eine Herausforderung. Nicht nur, da sie ihrem Kind gerne vieles abnehmen und es beschützen wollen, sondern auch, da die Kinder ein Kindermädchen haben und so die Selbstständigkeit kaum gefordert und gefördert wird. Die Zeit im Kindergarten stellt daher nicht nur für die Kinder eine Herausforderung dar!

Mein Resümee

Ich könnte mit meinen Erlebnissen noch viele Seiten füllen. Die vielen kuriosen Erlebnisse, schönen Momente und Grenzerfahrungen möchte ich nicht missen. Es gehört viel dazu, in einem Land mit einer solch unterschiedlichen Lebensweise, einer anderen Kultur und Pädagogik, Fuß zu fassen. Ich kann mich gar nicht genug bei der Schule, den Direktoren und der Verwaltung sowie meinen KollegInnen vom Kindergarten für die Unterstützung und Hilfe bedanken, die ich hier in den ersten Monaten erfahren durfte. ◂◂

Der deutsch-costaricanische Kindergarten

Ein pädagogischer und kultureller Korridor zwischen Schule und Ländern im Herzen Zentralamerikas

Ute Hagenlocher

Unser Kindergarten ist an die Humboldt-Schule, der Deutschen Schule in San José, Costa Rica, angegliedert und befindet sich auf dem gleichen Gelände. Die Kindergartenkinder machen etwa ein Fünftel der gesamten Schülerschaft in dieser bikulturellen Vorschuleinrichtung aus. Letztes Jahr feierte die Humboldt Schule, die zu einer der renommiertesten Schulen im Land zählt, mit ihren 900 Schülern und etwa 80 Lehrern ihr 100-jähriges Bestehen. [Anm. d. Red.: vgl. Verbandsheft 4/2012, S. 398–400]

Der Großanteil unserer Schüler sind Costaricaner, nur in wenigen Familien sind ein Elternteil oder beide deutscher Abstammung. In manchen Familien liegt eine direkte Verbindung zu Deutschland mehrere Generationen zurück. Trotzdem steigt die Nachfrage der Deutschstämmigen und der Einheimischen auf eine deutsche Bildung und die Sprachenvielfalt an der Humboldt-Schule von Jahr zu Jahr. Für viele Eltern ist eine gute deutsche Erziehung auch heute noch der Inbegriff von Pünktlichkeit, Disziplin, Beharrlichkeit und Fleiß verbunden mit einem hohen akademischen Niveau.

So hat sich in den vergangenen 10 Jahren auch die Anzahl unserer Kinder im Kindergarten verdoppelt. Gegenwärtig gehen bei uns 186 Kinder im Alter von dreieinhalb bis sechseinhalb Jahren täglich ein und aus. Sie sind auf acht altersgemischte Gruppen verteilt und werden von jeweils zwei bilingualen Erzieherinnen betreut. Aufgrund des hohen Andrangs und der limitierten Kindergartenplätze mussten wir ein Aufnahmeverfahren entwickeln, wonach jedes Jahr Kinder nach festgelegten Kriterien ausgesucht werden.

Die Altersmischung, ein pädagogisches Konzept, das in Deutschland weit verbreitet und inzwischen zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist, gilt hier in Lateinamerika jedoch weiterhin als innovativ. In der dreijährigen Kindergarten- und Vorschulzeit hat sich dieses System an unserer Schule als Vorteil erwiesen. Die Kindergartenkinder lernen sich während dieser Zeit untereinander sehr gut kennen. Der Übergang vom Kindergarten in die Schule ist so wesentlich entspannter. Auch findet schon früh ein Austausch mit den Schulkindern statt. Man trifft sich auf dem Hof, in den Pausen, in der Kantine, Bibliothek und auf allen Aktivitäten und Feierlichkeiten, die die Schule und der Kindergarten gemeinsam organisieren. Dadurch werden das Sozialverhalten und der Umgang miteinander viel stärker gefördert. Nicht selten kommt auch mal der große Bruder oder die große Schwester aus der Schule vorbei und schaut bei den „Delfinen", den „Bären" oder den „Seepferdchen" nach dem Rechten. Unter den Eltern gibt es auch einige, die in früheren Zeiten an dieser Schule gemeinsam die Schulbank gedrückt haben. Andere lernen sich in der Kindergartenzeit ihrer Sprösslinge kennen und entwickeln Beziehungen, die über das 11- bis 12-jährige Schulleben hinaus halten. So wachsen und festigen sich über die Jahre viele Freundschaften und Bekanntschaften; wir nennen uns oft selber „Humboldt Familie".

Kindergartengruppen

Die Installationen und Anlagen der Humboldt-Schule sind hervorragend und hierzu-

lande kaum zu übertreffen. Der Kindergarten und die Schule verfügen über viele Grünflächen mit verschiedenen Spielmöglichkeiten und einem kleinen Teichgelände. Ganz zu schweigen vom eigenen Fußballplatz, Schwimmbad, der 400-m-Laufbahn, Mediathek, dem Schmetterlingsgarten, Auditorium, usw., alles Bereiche, zu denen auch die Kleinen Zugang haben.

Der regelmäßige Musikunterricht, Turnen, Schwimmen und die Bibliotheksbesuche finden im Schulbereich statt. Der Aktionsradius der Kindergartenkinder ist daher nicht auf das Kindergartengelände beschränkt und die Kleinen lernen von Anfang an ihre zukünftige Schule kennen und können sich mit ihr identifizieren. Während der kleinen Mahlzeiten oder des „Picknicks" in der Kantine der „Großen" erleben die Kinder das bunte und laute Treiben der Schulpausen.

Liebling vieler Kindergartenkinder – unser Praktikant

Die pädagogische Arbeit wird von einem Team aus Kindergartenleiterin, Psychologin und 16 costaricanischen und deutschen Erzieherinnen durchgeführt. Außerdem werden jedes Jahr mehrere Praktikanten aus Deutschland aufgenommen, die uns über mehrere Monate begleiten und oft mit neuen kreativen Ideen ihren Beitrag leisten. Im letzten Halbjahr genoss ein männlicher Praktikant die große Bewunderung der Kinder. Er baute während seiner Praktikantenzeit zusammen mit den Kindern ein geräumiges und stabiles Häuschen aus alten Kartons und zimmerte kleine Boote aus Holzresten, die dann auf dem Teich um die Wette schaukelten.

Unter den Erzieherinnen gehören einige zu den ehemaligen Schülerinnen der Humboldt-Schule. Der multikulturelle Hintergrund und die eigenen Erlebnisse helfen, die Bedürfnisse der Kinder besser zu verstehen und sich in bestimmte Situationen hineinzuversetzen.

Die Förderung des Sozialverhaltens und der deutschen Sprache sind Hauptentwicklungsschwerpunkte in unserem pädagogischen Programm. Was die Sprache betrifft, wurden in den vergangenen Jahren mehrere Sprachprogramme eingeführt und analysiert, so zum Beispiel „Komm Bitte", „Kikus", „Benny", „Hokus Lotus". Seit diesem Jahr steht die „Immersion" nach einer ausführlichen Fortbildung der Erzieherinnen an erster Stelle. Alle Erzieherinnen sprechen sowohl Spanisch als auch Deutsch, wobei die Kommunikationssprache mit den Kindern und zwischen den Erzieherinnen nach diesem Konzept während des Kindergartenvormittags ausschließlich Deutsch ist. Auch wenn die Kinder sich untereinander hauptsächlich auf Spanisch unterhalten und der Erzieherin oft auf Spanisch antworten, weil der neue Wortschatz noch nicht ausreicht, werden sie auf diese Weise in die deutsche Sprache „eingetaucht". Für die meisten Kinder ist Deutsch eine vollkommen neue Sprache, die sie zu Hause weder sprechen noch hören. Sie wird im Kindergarten alltagsbezogen und situationsgerecht angewendet; die Kleinen werden von Anfang an dem neuen Klang und der Aussprache „ausgesetzt" und saugen die neue Sprache sozusagen unbewusst während des gesamten Tagesablaufs in ihren Gruppen auf.

Aus diesem Grund legen wir in unserem Kindergarten vor allem großen Wert darauf, dass unsere spanischsprachigen Erzieherinnen mehr als nur Grundkenntnisse im Deutschen besitzen. Unsere costaricanischen Kräfte haben jederzeit die Möglichkeit ihre Sprachkenntnisse zu vertiefen und zu verbessern. Sie können Kurse belegen, Privatstunden nehmen und ha-

Sitzkreis

Unbeschwertes Spielen

ben auch das Angebot, an einem Austausch mit Deutschland teilzunehmen. So wurde in den letzten Jahren für mehrere Erzieherinnen ein dreimonatiger Arbeitsaufenthalt an einem Kindergarten in Deutschland organisiert und finanziell unterstützt. Im Gegenzug kommt eine deutsche Kindergärtnerin des Partnerkindergartens im selben Zeitraum zu uns. Dieser Austausch kommt nicht nur der Verbesserung der Sprachkenntnisse zugute. Für unsere costaricanischen Erzieherinnen ist es auch eine einmalige Gelegenheit, die deutsche Kultur hautnah zu erleben und neue pädagogische Kenntnisse zu erwerben. Die Vorschulpädagogik wird deshalb ständig aktualisiert und ist eng mit dem Bildungssystem in Deutschland verbunden.

In diesem Zusammenhang muss auch erwähnt werden, dass der Kindergarten nach Bedarf jedes Jahr didaktische und andere Materialien aus Deutschland bestellt. Es fehlt weder an deutscher Knete oder deutschen Wasserfarben, Märchenwolle, Stricklieseln oder Webrahmen noch an deutschen Büchern oder Tischspielen. Spiele wie „Minilük", „Schwarzer Peter", „Mensch ärgere dich nicht" und Kinderbücher von Leo Leonie, Janosch oder Eric Cale sind auch unseren Kleinen hier in den Tropen wohlbekannt. Verschiedene Konstruktionsspiele wie Baufix, Bausteine, Spiele zur Verbesserung der Feinmotorik; Steckbretter, Lege- und Glitzersteine werden aus Deutschland geliefert und gehören zum Kindergartenalltag.

Die räumliche Nähe zur Schule fördert den engen Kontakt zu den Lehrkräften der Grundschule und der Sekundarstufe. Die Erzieherinnen sind Teil des Kollegiums der Schule. Der Lehrerausflug und viele andere Aktivitäten und Programme werden gemeinsam geplant und unternommen. So gibt es zum Beispiel das costaricanische und deutsche Lehreressen, das von den Lehrkräften der betreffenden Gruppe alljährlich für die Kollegen zum Zeitpunkt der nationalen Feierlichkeiten im September und im Oktober in Form eines typischen Mittagessens mit Musik und Sonderprogramm organisiert wird. In diesem Rahmen wird der Kontakt zwischen Kindergarten und Grundschule bewusst und intensiv gepflegt. Kleine und große Teamsitzungen werden zielorientiert und problemlos durchgeführt, kleine Angelegenheiten werden zwischendurch spontan abgesprochen und erledigt. Es findet ein reger Austausch statt, um die didaktischen Methoden zum Spracherwerb miteinander abzustimmen und eine Kontinuität zu gewährleisten und um den Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse so harmonisch wie möglich zu gestalten. Unsere Vorschulkinder besuchen mehrmals im Jahr den Unterricht in der Grundschule und treffen hier ihre Freunde aus den vorangegangenen Jahrgängen. Mit Begeisterung kommen die Erstklässler in den ersten Schulwochen und auch danach für einen kurzen Besuch in den Kindergarten zurück, um wieder in der beliebten Bau- oder Puppenecke zu spielen. Inzwischen wurde auch eine Nachmittagsbetreuung eingeführt, die den berufstätigen Eltern zugutekommt. Hier treffen sich Kindergarten- und Grundschulkinder nach

der Schule. Man kann dort Hausaufgaben machen, Lego spielen, basteln, kochen, essen, erzählen oder Tischspiele machen, Filme sehen, am Computer arbeiten und/oder spielen.

Die Eltern beteiligen sich mit großem Einsatz am Schulleben und werden bei Planung und Organisation von verschiedenen Aktivitäten integriert. Im Kindergarten nehmen sie mehrmals im Jahr an kleinen Veranstaltungen teil, zum Beispiel Muttertag, Vatertag, Laternen basteln oder auch zum Thema: „Was ist mein Vater/Mutter von Beruf?". Der Wunsch, mit einbezogen zu werden, ist bei manchen Kindergarteneltern so groß, dass vor einigen Jahren in eigener Initiative eine Theatergruppe ins Leben gerufen wurde. Diese probt man inzwischen fast schon regelmäßig professionell Theaterstücke für die verschiedenen Altersgruppen ein und führt diese auf, auch wenn das eigene Kind schon lange nicht mehr im Kindergarten ist. Das Humboldt Festival, das jährlich neben dem traditionellen Oktoberfest die größte Veranstaltung für Kindergartenkinder, Schüler, Lehrer und Eltern ist, wird ausschließlich von den Eltern vorbereitet und organisiert. Mit sehr großem Aufwand und großer Kreativität bereiten alle Jahrgangsstufen lustige und originelle Dekorationen, Spiele und Essen vor. Mit den Einnahmen an diesem Tag werden verschiedene Anschaffungen gemacht, die den Kindern an unserer Schule zugutekommen.

Das Lernerlebnis unserer Kleinkinder beschränkt sich jedoch nicht nur auf das, was in den eigenen vier Wänden geschieht. Auch „hinter den Mauern" öffnet sich den Kindern die Welt. Durch kleine Ausflüge in die Natur, den Besuch einer Farm, der Feuerwehr und soziale Projekte wie der Besuch eines Altenheims, Kinderheims oder eines kleinen bescheidenen Tierschutzreservats werden die Horizonte schon in der frühen Kindheit erweitert. Was macht unseren Kindergarten, abgesehen von den vielfältigen Lehrprogrammen, Materialien, Aktivitäten und Luxus der Installationen so besonders und einzigartig? Es ist die Kontinuität, die unser Schulleben bietet. Wir werden älter und unsere Kindergartenkinder auch. Aber wir genießen das Privileg, sie von klein auf durch das gesamte Schulleben begleiten zu können. Wir sehen, wie sie wachsen und sich verändern, und als Erzieherinnen sitzen wir manchmal im Publikum zwischen Lehrern und Eltern, wenn die „kleinen Großen" nach elf oder zwölf Jahren ihr costaricanisches Abschlussdiplom oder sogar das Abitur feierlich überreicht bekommen. Besonders freut man sich, wenn einem das eine oder andere Kind oder ein völlig veränderter Jugendlicher Jahre nach der Kindergartenzeit beim Vorbeigehen in den Schulkorridoren entgegenlächelt und grüßt: „Hallo, Frau Hagenlocher, du warst mal meine Lehrerin/Erzieherin!" ◂◂

Spielen mit Bauklötzen

Große helfen Kleinen

Kontakt

uhagenlocher@colegiohumboldt.cr

Der Kindergarten der Deutschen Humboldt-Schule San José/Costa Rica – Ein Elternbericht

Carmen Rocio Sanaylán de Wicke

Unser Sohn findet den Humboldt-Kindergarten so toll, dass er nicht einen einzigen Tag ausfallen lassen bzw. verpassen möchte. Obwohl er einmal krank war, insistierte er noch vor dem entsprechenden Arztbesuch an jenem Tag, dass er danach aber in den Kindergarten gehen dürfen müsse. Auf unseren Einwand, dass der Kindergarten über feste Öffnungszeiten verfüge und ein späterer Besuch im Kindergarten somit nicht möglich sei, reagierte unserer Sohn mit dem Hinweis, dass er doch auch nach dem Kindergarten noch zum Arzt gehen könne.

Doch was liebt unser Sohn so sehr an dem Humboldt-Kindergarten, dass er – obwohl er krank war – erwog, wie jeden Morgen in den Schul- bzw. Kindergartenbus zu steigen? Besonders gefallen ihm an dem Kindergarten das Sportangebot (Fußball spielen, Schwimmen gehen), Puzzles, Singen, mit Lego und Bauklötzen zu bauen sowie Geschichten vorgelesen zu bekommen. Zudem genießt er den freundschaftlichen und freundlichen Austausch mit vielen anderen Kindern gleichen und höheren Alters, zumal er in diesem Punkt absolut keine Berührungsängste kennt und somit über einen recht großen Bekannten- und Freundeskreis verfügt. Außerdem liebt und verehrt er seine beiden Erzieherinnen.

Uns wiederum gefällt besonders das bilinguale Konzept des Kindergartens. Seit unser Sohn in diesem Jahr an den Kindergarten der Humboldt-Schule gewechselt hat, ist ein erhöhter allgemeiner Sprachzugewinn – insbesondere im Deutschen – zu vermerken. Besonders durch die im Kindergarten gesungenen Lieder wurde sein deutscher Wortschatz deutlich erweitert und durch das gemeinsame Singen der Lieder zu Hause auch gleichzeitig an seine kleinere Schwester Taís, die den Humboldt-Kindergarten noch nicht besucht, weitervermittelt. Somit ist auch das musikalische Angebot des Kindergartens für unseren Sohn ein deutlicher Zugewinn. Auch das Sportprogramm (Fußballspielen, Schwimmen gehen) des Kindergartens während der Woche sorgt für die Befriedigung eines bei unserem Sohn besonders ausgeprägten Bewegungsdranges, welcher – wenn diesem am kindergartenfreien Wochenende nicht Rechnung getragen wird – sich in erhöhter Unruhe und deutlichen Spannungen äußert. So erwartet unser Sohn mit freudiger Erwartung jede Woche jene Tage, an dem er seine Schulsport-Uniform anziehen bzw. seine gepackte Schwimmtasche mitnehmen darf. Ein Tag ohne Kindergarten ist für unseren Sohn eben ein verlorener Tag. ◂◂

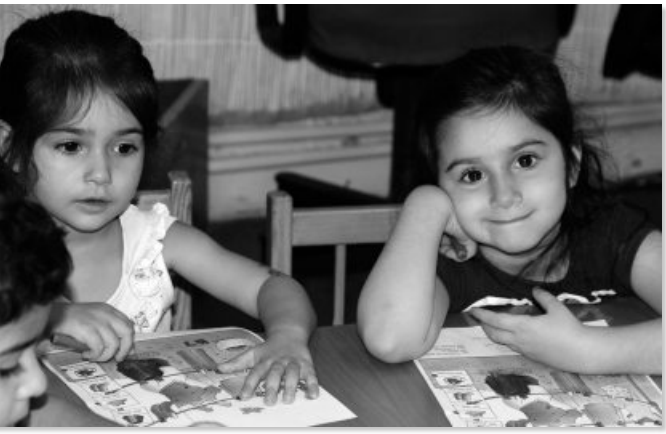
Für Leandro ist ein Tag ohne Kindergartenbesuch ein verlorener Tag

Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten der Deutschen Botschaftsschule Teheran

Petra Baghai

Die Deutsche Botschaftsschule Teheran blickt auf eine jahrzehntelange Erfahrung im Unterrichten des Faches Deutsch als Fremdsprache zurück. Im Laufe der Jahre entwickelte sich die DBST immer mehr zu einer Begegnungsschule mit einem hohen Prozentsatz an nicht Deutsch sprechenden Schülerinnen und Schülern.

Der DaF-Unterricht an Kindergärten der deutschen Auslandsschulen wird zunehmend wichtiger und immer mehr zur zentralen Aufgabe der ErzieherInnen. Auch bei uns wurde der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache immer weiter ausgebaut und intensiviert. Realistisch gesehen gibt es kein „Patentkonzept", das auf sämtliche Kindergärten zutreffen könnte. Konzepte sollten deshalb auf die jeweiligen Rahmenbedingungen der Auslandsschulen entsprechend erstellt bzw. angepasst werden. Wir haben für den Kindergarten zwei und für die Vorschule vier bis fünf Unterrichtseinheiten in der Woche eingeplant und versuchen auch sonst viele authentische Sprachanlässe zu schaffen. Sprache erlernen Kinder, die noch nicht lesen und schreiben können, intuitiv nur durch Hören und Sprechen. Die dafür nötige zwanglose Lernatmosphäre versuchen wir durch eine spielerisch und abwechslungsreich gestaltete Spracharbeit zu schaffen. Im Kindergartenalltag fördern Lieder, Kreis- und Fingerspiele, Abzählverse und Reime ganz automatisch das Erlernen und Einprägen der Sprache. Bewegungsspiele und unterschiedliche Sprechvariationen sorgen für Abwechslung, fördern die Konzentration und halten die Kinder bei guter Lernlaune. Auch andere Aktivitäten wie Turnen, Basteln sowie die täglichen Rituale werden gezielt zur Sprachförderung genutzt. Bei all dem bemühen wir uns, die vielfältigen kulturellen Hintergründe und die entsprechenden persönlichen Erfahrungen der Kinder einzubeziehen und zu nutzen.



Im Kindergarten sprechen wir Deutsch!

Fremdsprachenunterricht ist im frühkindlichen Alter zwischen 3 und 5 Jahren besonders effektiv. Nicht nur der Wortschatz und die Sprachkompetenz können leichter erweitert und erlernt werden, sondern auch die Sprachmelodie und der Klang der Fremdsprache werden müheloser ausgesprochen und imitiert. Wir verzichten zunächst bewusst auf eine überdeutliche und daher unnatürliche Artikulation, um möglichst dicht an der Alltagssprache zu bleiben.

Oft kommen die Kinder nur im Kindergarten mit der deutschen Sprache in Berührung.

Da sie das Erlernte in ihrem familiären Umfeld nicht anwenden können, entwickeln sie oft eine Scheu, die ihnen fremde Sprache auch zu anzuwenden. Um diese Hemmungen abzubauen, eignen sich Rollenspiele, aber auch das Chorsprechen sowie gegenseitiges Zuhören. Wir unterbrechen den Redefluss der Kinder nicht permanent durch Verbesserungen. Besser finden wir das anschließende Wiederholen der Sätze in korrekter Form.

Bei regelmäßigen DaF-Fachschaftstreffen tauschen wir unsere Erfahrungen aus, stimmen uns ab und versuchen unser Konzept zu verbessern. Einige unserer Kollegen arbeiten bereits seit sehr vielen Jahren in der DaF-Ausbildung unserer Kindergartenkinder und Schüler. Sie konnten und können den Werdegang ihrer Schützlinge manchmal sogar über deren gesamte Schulzeit unmittelbar verfolgen. Nicht zuletzt dieses permanente Feedback über das sprachliche Bestehen der Kinder ermöglicht uns eine ständige Optimierung unserer Arbeit und führte uns im Laufe der Jahre zu einem effizienten und erfolgreichen DaF-Unterrichtskonzept, das die nötige Kontinuität entlang eines „roten Fadens" gewährleistet, aber auch ausreichend flexibel bleibt und sich den aktuellen Erfordernissen anpassen lässt. ◂◂

Herzlich willkommen im Kindergarten der Deutschen Schule Barcelona!

Anneliese Gleim

Der Kindergarten der Deutschen Schule Barcelona ist für die meisten Schülerinnen und Schüler der DSB die erste Station einer langjährigen Schullaufbahn, die sie nach vielen Jahren mit dem Realschulabschluss- oder der Reifeprüfung abschließen. Wer von den Schulabgängern erinnert sich nicht mehr an seine erste Erzieherin, an seinen ersten Gruppenraum im Kindergarten?

Der Kindergarten ist der Deutschen Schule angegliedert. Das ist räumlich zu sehen – der Kindergarten liegt auf dem Gelände der DSB –, aber auch als Bestandteil der Schule. Die täglichen Öffnungszeiten im Kindergarten sind darauf zugeschnitten: Wir öffnen schon vor Schulbeginn um 7.40 und schließen nach Schluss der Nachmittagsangebote um 17.30 Uhr. Die Eltern können auswählen, ob ihre Kinder nur an der Kernzeit bis 13.00 Uhr teilnehmen, ob sie zum Mittagessen bleiben und danach abgeholt werden oder ob sie an der Nachmittagsbetreuung und an der anschließenden Spätaufsicht bis 17.30 Uhr teilnehmen. Die verschiedenen Anwesenheitszeiten sind auf die Unterrichtszeiten der Grund- und Oberschule abgestimmt und ermöglichen eine gleichzeitige Abholung und Nutzung der Schulbusse von Geschwisterkindern aus allen Abteilungen. Von den Eltern wird dies aufgrund der oft langen Anfahrtswege sehr begrüßt.

Der Anschluss des Kindergartens an die Schule ist an allen deutschen Auslandsschulen in Spanien und Portugal üblich und entspricht auch dem hiesigen Schulsystem. Der Kindergarten, „Parvulario" genannt, wird hier als fester Bestandteil der schulischen Ausbildung gesehen, obwohl er gesetzlich nicht vorgeschrieben ist. Hierzulande beginnt die Schulpflicht mit dem sechsten Lebensjahr, Stichtag ist der 31.12., das ist etwas früher als in den einzelnen Bundesländern. Auch im Kindergarten. Hier erfolgt die Aufnahme im September des Jahres, in dem das Kind drei Jahre alt wird. So gibt es Kinder, die zum Zeitpunkt der Aufnahme noch keine drei Jahre alt sind; sie vollenden dieses Alter erst bis zum Jahresende. Der größte Teil der Familien, deren Kinder den Kindergarten und später die Schule besuchen, ist ortsansässig. Nur ein kleinerer Teil der Schülerinnen und Schüler wechselt die Schule nach wenigen Jahren, fast immer aus Gründen beruflicher Mobilität der Eltern.

Zurzeit besuchen ca. 260 Kinder den Kindergarten der Deutschen Schule Barcelona, aufgeteilt in 13 Gruppen. Die Gruppenstruktur

ist altersgemischt. Hierzulande ist Altersmischung unbekannt, oft sogar wird sie mit Befremden aufgenommen und als wenig effektiv angezweifelt. Die Strukturen und Organisation in hiesigen Kindergärten ähneln eher denen eines schulischen Systems mit altershomogenen Klassen und einem Lehrplan für jedes Alter. Frühes Aneignen von Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben werden favorisiert gegenüber einer individuell ausgerichteten ganzheitlichen und spielerischen Förderung. Doch sind die Bedenken der zunächst zweifelnden Eltern schnell ausgeräumt, wenn sie die Entwicklung ihrer eigenen Kinder beobachten können, und oftmals verwandeln sie sich in unsere beste „Public Relations".

Unsere Kinder – kulturelle Vielfalt

Die Deutsche Schule Barcelona ist eine Begegnungsschule. Wir nehmen Kinder aus deutschen und spanischen bzw. gemischten Familien auf, auch andere Nationalitäten sind vertreten. Wie eingangs erwähnt, handelt es sich zum großen Teil um Kinder aus Familien, die vor Ort leben und ein besonderes Interesse an der deutschen Sprache und Kultur und an einer interkulturellen Erziehung haben. Wer sein Kind in unseren Kindergarten schickt, wählt damit bereits die Deutsche Schule Barcelona. Die Eltern haben bei der Auswahl des Kindergartens bereits das gesamte Bildungsangebot der Schule im Blick und erwarten ein durchgängiges Schul- und Bildungssystem von 3–18 Jahren – vom Kindergarten bis zur Reifeprüfung. Viele Eltern vereint ein mehr oder weniger starker Bezug zur deutschen Sprache und Kultur, dessen Weiterführung sie durch den Kindergarten- und Schulbesuch für ihre Kinder wünschen. Sehr oft sind es familiäre Gründe, die hinter dieser Entscheidung stehen, z. B. ein oder beide Elternteile sind deutscher Herkunft, die Familien (spanischer oder anderer Nationalitäten) haben über einen gewissen Zeitraum in Deutschland gelebt, sind dort aufgewachsen oder haben Familienangehörige in Deutschland. Viele ehemalige Schüler unserer Schule oder einer anderen deutschen Auslandsschule befinden sich unter den Eltern. In den letzten Jahren verzeichnen wir jedoch einen deutlichen Anstieg des Interesses von spanischen/katalanischen Eltern an unserem Kindergarten. Das ist sicherlich auch ein Zeichen für die wachsende Bedeutung der deutschen Sprache innerhalb Europas, doch vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Krise in Spanien entspringt die Entscheidung für eine deutsche Schule auch der Sorge um eine zukunftsorientierte Ausbildung ihrer Kinder.

Beliebter Treffpunkt – die Kindergartenhalle. Hier ist immer etwas los.

Neben der deutschen und spanischen Sprache gibt es noch andere Sprachen im Kindergarten. Überwiegend ist es die Regionalsprache Katalanisch, daneben gibt es Kinder mit Englisch, Französisch, Portugiesisch, Niederländisch oder, weniger häufig, mit einer Minderheitensprache als erste Sprache; Grund für eine spürbare sprachliche und kulturelle Vielfalt im Kindergarten. Die Erzieherinnen, fast alle deutscher Herkunft und mit pädagogischer Ausbildung in Deutschland, verstehen oder sprechen die spanische Sprache und teilweise auch die Regionalsprache Katalanisch. Die Umgangssprache in den Gruppen ist Deutsch, doch dürfen sich die

Auf den Höfen gibt es viel Platz zum Spielen, Rennen, Klettern …

Kinder, besonders die jüngsten, die noch nicht sicher in der deutschen Sprache sind, in ihrer Muttersprache ausdrücken. Vermittlung und Förderung der deutschen Sprache sind zentrale Aufgaben für uns, zunächst aber ist es wichtig, dass die Kinder sich verstanden fühlen und eine gute Beziehung zu den neuen Bezugspersonen aufbauen.

Damit dies gelingt, ist in erster Linie eine dem Kind zugeneigte Haltung der Erzieherin erforderlich. Eine offene Einstellung gegenüber der spanischen/katalanischen Kultur ist Voraussetzung für das Aufbauen einer positiven Beziehung zum Kind und Grundlage für das Gelingen der Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Eltern. Unabdingbar für die Erzieherin ist die Bereitschaft, sich mit den kulturellen Gegebenheiten und der Erziehungskultur vor Ort auseinanderzusetzen und sie zu respektieren. Gleichzeitig vertritt die Erzieherin die deutschen Kultur und Erziehung im Gastland, eine Aufgabe, die Feingefühl im Umgang mit Eltern und Kindern und einen respektvollen Umgang mit der Kultur des Gastlandes erfordert.

„Der Raum als Erzieher"

Nicht nur die Erzieherin, auch die räumliche Gestaltung und Ausstattung des Kindergartens übernehmen Verantwortung für das Gelingen unseres Erziehungs- und Bildungsauftrags. Dieser Verantwortung bewusst, sind wir bemüht, den Kindern eine einladende und anregende Lernumgebung zu bieten. Qualität und Sicherheit der Einrichtung spielen dabei eine wichtige Rolle. Der Kindergarten wie auch die gesamte Schule wurden Mitte der 70er Jahre in einem nahe gelegenen Vorort von Barcelona, in Esplugues de Llobregat, neu gebaut. Der Kindergarten liegt auf dem Schulgelände, mit eigenem Eingang. Er verfügt über ein ansprechendes, großzügig angelegtes Gebäude mit einem vielseitigen Außenbereich. In den letzten Jahren waren viele Erneuerungen und Umbauten im Innenbereich erforderlich; doch hat der Kindergarten innen wie außen seinen einladenden Charakter bewahrt. Das liegt sicher mit an dem für Kindergärten eher ungewöhnlichen baulichen Konzept, mit einem großen atriumähnlichen Innenbereich, der einem Theater gleicht und mit hohen Decken und großen Dachfenstern ausgestattet ist. Dieser Bereich ist hervorragend für Feiern, Vorführungen und Bewegungsangebote jeder Art geeignet und bietet viel Ausstellungsfläche für Kinderarbeiten. Das Atrium wird jedes Jahr vor dem Sommerfest neu dekoriert, passend zu dem Sommerfestprojekt, das lange im Voraus von allen Gruppen vorbereitet wird.

Die Gruppenräume sind auf drei unterschiedlichen Ebenen um den Mittelbereich herum angeordnet, die meisten mit direktem Zugang zum Außenbereich. Mit Ausnahme von drei Gruppenräumen sind jeweils zwei Räume durch eine große Schiebetür verbunden. Das erlaubt gegenseitige Besuche der Kinder, erweitert die Spielangebote und ermöglicht gemeinsame Veranstaltungen. Wir beachten diese Möglichkeiten schon bei der Gruppeneinteilung und ordnen Geschwisterkinder Nachbargruppen zu. Das gibt den besonders den jüngeren Kindern Sicherheit und erleichtert deren Eingewöhnung in den Kindergarten. Jeder Gruppenraum ist mit den wichtigsten Funktionsecken und Materialien für alle Altersstufen ausgestattet. Es gibt Platz zum Bauen und Konstruieren, eine Puppenecke für Rollenspiele, eine Leseecke für Einzelbeschäftigungen mit Büchern, Material zum freien Basteln und Malen, didaktische und Gesellschaftsspiele und wechselndes Material für Projekte, oft von Kindern und Erzieherinnen selbst gesammelt. Die Funktionsecken bie-

ten Anregungen für spielerisches Lernen und für kreatives Arbeiten, ganz individuell, mit Spielkameraden oder in kleinen Gruppen. Im Gruppenraum finden auch der tägliche Stuhlkreis (Morgenkreis) statt und das gemeinsame Frühstück und natürlich auch die Geburtstagsfeiern. Andere traditionelle Feiern wie z. B. das Laternenfest, Nikolaus, Weihnachten, Fasching, Ostern und das Sommerfest gestalten wir gemeinsam. Auch hiesige Traditionen wie das Kastanienfest und St. Jordi gehören dazu.

An der Werkbank: Auch Bohren will gelernt sein!

Nicht alle Aktivitäten können im Gruppenraum stattfinden. Manche erfordern mehr Ruhe, andere mehr Raum für Bewegung. Um diesem Anspruch zu begegnen und um die Lern- und Spielangebote zu erweitern, haben wir verschiedene Funktionsräume eingerichtet. Sie werden von allen Gruppen genutzt, nach vorheriger Absprache oder zeitlicher Einteilung. Die Funktionsräume sind im Laufe der Zeit entstanden und sind sowohl das Resultat intensiver Beobachtungen der kindlichen Entwicklung, ihrem Bedürfnis nach Ruhe und Bewegung wie auch das Ergebnis unserer Anstrengungen, den Kindern ein zeitgemäßes Bildungsangebot zu bieten. Dazu zählen:

- *Der Rhythmik-Raum*, gleichzeitig auch Ruhe- und Schlafraum für die jüngsten Kinder und Projektionsraum. Der Raum bietet viel Platz für Tanz und Musik, für Rhythmik- und Entspannungsübungen, für Klanggeschichten und „Traumreisen". Hier führen wir auch die Programme „Zahlenland" und „Entenland" durch, Programme für frühe mathematische Förderung.[1]
- *Das Kinderatelier* ist ein komplett ausgestatteter Raum für kreative und künstlerische Angebote und besonders beliebt auch bei Eltern, die hier gern als freiwillige Helfer mitarbeiten. Das Atelier wird von kleinen Gruppen, manchmal auch nur von Zweier- oder Dreiergruppen genutzt und ermöglicht eine sehr individuelle Arbeitsweise und Förderung der kindlichen Kreativität, das Einüben verschiedener Kreativtechniken, d. h. Umgang mit Pinsel und Farben, mit Schere, Kleber etc. Es gibt Staffeleien, Platz für großflächiges Malen, reichhaltiges Material zum Ausprobieren und Experimentieren mit unterschiedlichen Texturen von Papier und Karton, Textilien, Wolle, Recyclingmaterial u. v.m. Außerdem gibt es eine richtige Werkbank mit Holzwerkzeugen, Schrauben, Nägeln, Hammer und Säge. Sehr wichtig ist auch der Tisch mit Büchern zur Kunsterziehung für die jungen Künstler.
- *Bibliothek – Musikraum:* Hier stehen Bilder- und Sachbücher, CDs, Musik- und Rhythmusinstrumente zum Anschauen und Vorlesen, zum Anhören und Ausprobieren im gleichen Raum oder zum Ausleihen für die Gruppen. Ein kleines Klavier unterstützt die musikalischen Angebote. In diesem Raum führen wir auch ein Programm der Musikschule der DSB für musikalische Früherziehung durch; außerdem wird der Raum für Elterngespräche genutzt.

1 „Komm mit ins Zahlenland" und „Entdeckungen im Entenland". Ganzheitliche Förderkonzepte für frühe mathematische Bildung, nach Prof. Gerhard Preiß.

- *Spanischunterrichtsraum:* Hier erhalten Kinder ohne oder mit nur geringen Spanischkenntnissen Anfangsunterricht in der spanischen Sprache und werden in die spanische Kultur eingeführt. Die Kinder aus verschiedenen Gruppen werden in kleinen Gruppen zusammenfasst und von einer muttersprachlich spanischen Lehrerin nach einem von ihr entwickelten Spanischprogramm unterrichtet.
- *Multi-Uso* wird bevorzugt von einer Förderlehrerin und von unserer Schulpsychologin genutzt. Es ist ein Raum für spezifische Förderung von Kindern, die in den Bereichen Sprache, Motorik und Sinneswahrnehmung noch eine besondere Unterstützung benötigen. Der Raum bietet auch Gelegenheit für individuelle Beschäftigung mit einem Kind, für gezielte Beobachtung und für Elterngespräche.
- *Kindergartenküche*, gerade frisch renoviert! Sie befindet sich im offenen Eingangsbereich und wird mit den Kindern gern für erste Koch- und Backerfahrungen genutzt und für hauswirtschaftliche Arbeiten. Die Küche ist ebenfalls beliebter Treffpunkt für Eltern, sie unterstützen uns besonders gern, wenn weihnachtliches Plätzchenbacken auf dem Programm steht!
- *Turnhalle und Rhythmikraum der GS* dient der Förderung grobmotorischer Bewegung.
- *Vorschulraum:* s. letztes Kapitel

Die Außenanlagen des Kindergartens sind großflächig und bieten viel Platz für die notwendige Bewegung und vielseitige Spielmöglichkeiten. Es gibt einen größeren und ein kleineren Hof, beide sind miteinander verbunden. Beide verfügen über einen großen Sandkastenbereich mit Sonnenschutz. Es gibt verschiedene Kletteranlagen, Kletterwände, Balancierbalken, ein Fußballfeld und zwei Holzhäuschen, gefüllt mit Sandspielzeug und Fahrzeugen. Rasen gibt es nicht – das Klima erlaubt das nicht, dafür aber gibt es viel landestypische Vegetation mit Palmen, Pinien, niedrigen Büschen, Bougainvilleas, Hibiskus und anderen widerstandsfähige Pflanzen. Eine der Lieblingsbeschäftigungen unserer Kinder ist das Sammeln von

Endlich fertig! Stolz stellen die Kinder ihre selbst angefertigten Holzfahrzeuge vor.

Naturmaterial wie Blätter, Piniennadeln, Steinchen, Hölzchen oder gar von kleinen Lebewesen wie Schnecken und Käfer, die sie dann auch am liebsten mit nach Hause nehmen würden, doch das nicht immer zur Freude ihrer Eltern.

Ein besonderes Projekt im Kindergarten ist unser „Zaubergarten". Er ist in den beiden letzten Jahren entstanden. Das Projekt wurde von den Erzieherinnen vorbereitet und mit Hilfe des Schulgärtners ausgeführt. So entstanden viele Gartenbeete mit geometrischen Formen wie Kreis, Quadrat, Rechteck und Dreieck, bewacht von einer echten Vogelscheuche. Ein großer Torbogen mit der Aufschrift „Zaubergarten" zeigt den richtigen Weg. Auch eine kleine Picknickzone ist vorhanden. Es wurde viel gesät und gepflanzt, gegossen und Unkraut gezupft. Das Resultat sind verschiedene Kräuter, Salate und Gemüsesorten. Alles wird mit den Kindern zubereitet und gleich verzehrt; Selbstgezogenes schmeckt eben besonders gut.

Den Namen „Zaubergarten" haben die Kinder selbst ausgesucht. Für sie als Großstadtkinder hat es etwas Magisches, wenn aus kleinen Samenkörnern große Pflanzen werden, Gemüse oder Salatpflanzen wachsen und Blumen ihre bunten Blüten öffnen.

Eltern-Mitarbeit

Eltern-Mitarbeit und Eltern-Initiativen werden im Kindergarten gern gesehen. Wie aus der vorherigen Schilderung hervorgeht, unterstützen uns Eltern gern bei besonderen Aufgaben. Aber nicht nur hierbei, sondern je nach Interesse und Verfügbarkeit nehmen sie auch an Gruppenaktivitäten teil, wie z. B. an Geburtstagsfeiern ihrer Kinder, an Ausflügen oder an Projekten. Oder sie kommen einfach nur zur Beobachtung ihrer Kinder in die Gruppe. Zusätzliche Aktivitäten von Eltern und Kindern außerhalb der normalen Kindergartenzeit wie Bastelnachmittage, Laternenfeiern, Ausflüge oder punktuelle Aktionen zur Verschönerung der Außenanlagen sind fester Bestandteil im Kindergarten. Über langjährige Tradition verfügt der „Bücherwurm", das ist eine Leihbibliothek für Kindergartenkinder, die von den Eltern selbst gestaltet wurde und von ihnen verwaltet wird. Die Präsenz der Eltern wirkt sich in jeder Hinsicht positiv auf die Entwicklung ihrer Kinder aus und fördert eine hohe Identifizierung mit unserer pädagogischen Arbeit.

Aller Anfang ist schwer …

Die neuen dreijährigen Kinder beginnen alle am selben Tag im Kindergarten. In der Regel gelingt die Eingewöhnung dank gemeinsamer Anstrengungen aller Beteiligten gut. Die meisten unserer neuen Dreijährigen haben vor unserem Kindergarten bereits eine Kinderkrippe (Guardería) besucht, doch die Größe unserer Einrichtung und eine vielleicht ungewohnte Sprache stellen sie vor neue Herausforderungen. Viel Geduld und Zuwendung sind erforderlich, Absprachen mit den Eltern und nicht zuletzt auch die Unterstützung von den älteren Kindern in der Gruppe, die Patenschaften für die neuen Kinder übernehmen. Die Familienstruktur der Gruppen, die jedes Jahr ca. ein Drittel neue Kinder aufnimmt, trägt dazu bei, dass die Eingewöhnung sanfter verläuft als in einer altersgleichen Gruppe mit ausschließlich neuen dreijährigen Kindern. Die Kinder im letzten Kindergartenjahr freuen sich über ihre Aufgabe als Pate. In der Regel nehmen sie diese Aufgabe mit großer Sorgfalt und Verantwortungsgefühl wahr.

Ein Tag im Kindergarten

Für viele Kinder beginnt der Tag bei der Frühaufsicht auf dem Hof oder im Eingangsbereich des Kindergartens. Um 8.00 Uhr gehen sie in Auffanggruppen, das ist entweder der eigene Raum oder der Nachbarraum. Hier dürfen sie frei spielen, basteln, malen, Bücher anschauen etc. Um 8.45 Uhr ist Beginn im eigenen Raum. Der eigentliche Tag beginnt in der Regel mit dem Morgenkreis und anschließenden Freispiel, an zwei Tagen beginnt er mit dem Vorschulpro-

Im Frühjahr wird gepflanzt.
Ob das auch wirklich wächst?

gramm für die Fünfjährigen. Die Abwesenheit der VS-Kinder wird in den Gruppen intensiv für Kleingruppenarbeit mit jüngeren Kindern genutzt oder dient der individuellen Betreuung im Freispiel. Danach ist Hofspielzeit für die erste Hälfte der Gruppen. Die anderen Kinder frühstücken in dieser Zeit. Nach ca. 45 min. gibt es einen Wechsel. Es ist Hofspielzeit für die zweite Hälfte der Gruppen und Frühstück für die erste. Diese geteilte Pause hat einen guten Grund: Die reduzierte Zahl der Kinder auf dem Hof garantiert ein konstruktives Spielen und Bewegungsfreiheit für alle. Der letzte Teil des Vormittags

dient gezielten Angeboten im Gruppenraum, kreativem Arbeiten im Atelier, in den anderen Funktionsräumen, Turnen in der Turnhalle usw.

Die Kinder verabschieden sich mit dem Abschlusskreis und gehen gegen 13 Uhr entweder zum Essen oder sie werden abgeholt. Sehr viele Kinder nutzen die Schulbusse. Sie werden von einer spanischen Betreuerin abgeholt und zu ihrem Bus begleitet. Kurz vorher, um 13.45 Uhr, beginnt die Nachmittagsbetreuung, die um 16.30 Uhr endet. Das ist die dritte Abholzeit für

Im „Kindergarten-Garten" wird bald geerntet.

Eltern und für Busse. Unser Betreuungsangebot endet mit der Spätaufsicht in der Schulbibliothek bis um 17.30 Uhr.

Unser Nachmittag – Außerschulisches Angebot oder Weg zum Ganztagskindergarten?

Die Zahl der Kinder, die zum Mittagessen und am Nachmittag im Kindergarten verbleibt, hat in den letzten Jahren stark zugenommen. Das mag zum Teil an der gestiegenen Berufstätigkeit beider Elternteile liegen, die eine verlässliche Nachmittagsbetreuung für die Kinder notwendig macht, aber auch an ihrem Interesse, den Kindern zusätzliche Gelegenheit zum Üben der deutschen Sprache zu geben und ihnen komplementäre Lern- und Spielerfahrungen zum Vormittag zu bieten. Im Schuljahr 2013–14 gibt es bereits fünf feste Nachmittagsgruppen von Montag bis Freitag und drei weitere thematische Gruppen an jeweils zwei Nachmittagen, u. a. auch eine Gruppe auf Spanisch. Ergänzt wird das Nachmittagsangebot durch sportliche Aktivitäten wie Fußball, Tennis und Schwimmen und ein Programm zur Stärkung der emotional-sozialen Kompetenzen „Starke Kinder". Früh am Morgen, vor Beginn des regulären Kindergartens, können die Kinder bereits an musikalischer Frühförderung teilnehmen, an Tanz & Bewegung und an einer Bilderbuchwerkstatt.

Eine Nachmittagsbetreuung mit fünf festen Gruppen und die starke Teilnahme an den zusätzlichen Angeboten werfen die Frage nach einem Ganztagskindergarten für alle auf. Wir beobachten außerdem, dass gerade die Ganztagskinder eine große Autonomie entwickeln und sich im Kindergarten richtig „zu Hause" fühlen. Diese Diskussion wird uns noch länger beschäftigen, diesbezüglich gibt es sehr unterschiedliche Auffassungen und ein struktureller Wechsel in eine Ganztagseinrichtung erfordert die Unterstützung aller Beteiligten.

Unsere pädagogische Arbeit

„Sage es mir, und ich werde es vergessen.
Zeige es mir, und ich werde es vielleicht behalten.
Lass es mich tun, und ich werde es können".
(Konfuzius (551–479 v. Chr.)

Dieses Zitat ist viele Jahrhunderte alt, trotzdem besitzt es allerhöchste Aktualität. Es erklärt mit wenigen Worten das Prinzip einer kindorientierten pädagogischen Arbeit, ein Prinzip bei dem das Kind im Mittelpunkt aller pädagogischen Überlegungen steht und das zum Ziel hat, die kindliche Neugierde, die Lust am Ausprobieren und die Freude am selbstständigen Lernen und Forschen zu wecken. Das eigene Handeln, Ausprobieren und Entdecken sind ideale Voraussetzungen für den Erwerb von Freude am Lernen (Motivation) und für die Entwicklung eines positiven Selbstbildes, aber auch für die

Ausbildung von Frustrationstoleranz und Empathie, beides unentbehrliche Grundkompetenzen für einen erfolgreichen Schulbesuch und für einen zukunftsweisenden Lebensweg.

Der Kindergarten ist für das Kind die erste Bildungs- und Betreuungseinrichtung außerhalb der Familie. Die doppelte Funktion von Betreuung und Bildung – oder umgekehrt, die Schwerpunkte haben sich im Laufe der Zeit verlagert – ist nicht ernst genug zu nehmen. Der Kindergarten bietet dem Kind neue soziale Kontakte, sorgt für einen guten Ablösungsprozess vom Elternhaus und schafft erste Bindungen zu bisher fremden Menschen. Er sorgt vor allem dafür, dass die Kinder sich als Mitglied einer Gruppe verstehen, dass sie Gemeinschaftsgefühl entwickeln, Verantwortung für sich und andere übernehmen lernen ohne aber auf die Verwirklichung ihrer eigenen Ziele zu verzichten … Das ist eine breite Palette von Erziehungsaufgaben für den Kindergarten. Ziel ist, dem Kind eine individuell ausgerichtete Förderung seiner Persönlichkeit zu bieten, seine Personal- und Sozialkompetenzen zu stärken und ihm die positiven Werte des Zusammenlebens zu vermitteln. Gleichzeitig ist der Kindergarten eine Einrichtung, die Kultur und Bildung vermittelt. Im Mittelpunkt stehen die Förderung der Bildungsbereiche wie sprachliche Bildung (Literacy), mathematische und naturwissenschaftliche Bildung, musikalisch- künstlerische Bildung, motorische Bildung, Gesundheitserziehung und mediale Bildung. Abgerundet wird unsere Arbeit durch die Vermittlung von altersgemäßem Grundwissen. Die Inhalte jedes einzelnen Erziehungs- und Bildungsbereiches sind umfangreich und ineinander übergreifend. Jedes Angebot, jede Aktivität beinhaltet gleichzeitig erzieherisches Handeln zur Persönlichkeitsbildung und Lehrerfunktion zur Vermittlung von Wissen und Kognition. Die Erzieherin benötigt gründliche Fachkenntnisse über Entwicklungspsychologie, Methodenkompetenz und Kenntnisse der einzelnen Bildungsbereiche.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bedarf es einer ganzheitlich ausgerichteten Arbeit. Methoden wie Freispiel, gezielte (Kreativ-)Angebote, Gesprächskreise, Rollenspiele, Dialoge, individuelle Zuwendung, Bilderbücher und Geschichten sind Bestandteil der täglichen Arbeit im Kindergarten.

Auch Jahreszeiten und traditionelle Feste haben ihren festen Platz in unserem Programm. Wichtig sind ebenfalls die Geburtstage der Kinder und der sogenannte situationsorientierte Anlass. Das sind nicht vorgeplante Situationen, die sich im Alltag spontan ergeben und Anlass bieten für Gespräche und besondere Angebote, z. B. ungewohntes Wetter wie starker Regen oder gar Schneefall (kommt schon mal vor), Konflikte unter Kindern, neue Kleidung oder neue Schuhe (besonders attraktiv!), kleine Verletzungen, Besuch von Oma und Opa aus Deutschland, ein Baby etc. Wir nutzen diese Anlässe besonders gern, sie bieten Anlass für Gespräche und selbst zurückhaltende Kinder fühlen sich zum Sprechen motiviert.

Das Jahresprogramm jeder Gruppe beinhaltet verschiedene Projekte. Jede Gruppe, manchmal auch zwei bis drei Gruppen gemeinsam, erarbeiten mehrere themenorientierte Projekte. Das Thema wird mit den Kindern ausgewählt unter Berücksichtigung ihrer besonderen Interessen und Bedürfnisse. Das letzte Projekt im Schuljahr ist ein gemeinsames Projekt aller Gruppen, bei dem u. a. auch die Hallendekoration angefertigt wird. Abschluss und Höhepunkt ist das Sommerfest mit einer zum Thema passenden Vorführung der Vorschulkinder für die Eltern.

Ein Projekt beinhaltet verschiedene Angebote zu den genannten Erziehungs- und Bildungsbereichen. Wichtig sind eigene Beiträge der Kinder; sie sammeln Material, bringen passende Bücher mit, sie malen und basteln – allein oder unter Anleitung der Erzieherin, sie lernen Lieder und Gedichte zum Thema, verkleiden sich, üben kleine Rollenspiele ein etc. etc. Die Themen werden im täglichen Stuhlkreis besprochen und vorbereitet. Herzlich willkommen ist auch die Teilnahme und Unterstützung von Eltern und Großeltern, vor allem bei Themen wie Familie, Berufe, Kochen und Backen. Die Arbeitsergebnisse werden im oder vor dem Gruppenraum ausgehängt oder gleich mit nach Hause genommen. Manchmal gibt es auch eine kleine Theatervorstellung für die Eltern oder für andere Kinder. Falls möglich, gibt es auch noch einen passenden Ausflug in ein Museum, auf

einen Bauernhof etc. Doch benötigen wir dazu immer einen Bus, von daher sind uns hier Grenzen gesetzt.

Zum Abschluss noch ein kleines Beispiel für die Vielfalt der Erziehungs- und Bildungsbereiche, die bei einem einzigen pädagogischen Angebot angesprochen werden, wie z. B. Beispiel beim „Laternenbasteln": Mehrere Kinder arbeiten gemeinsam im Gruppenraum oder im Atelier, sie malen, schneiden und kleben. Das Thema wurde vorher besprochen, es gab Vorüberlegungen zu den Farben und Arbeitstechniken. Klingt

In der Vorschule: Zählen – Zuordnen – Sortieren mit selbst gesammeltem Material

nach einer einfachen Bastelarbeit, nach feinmotorischen Übungen. In Wirklichkeit aber werden bei dieser Aktivität praktisch alle Kompetenz- und Bildungsbereiche angesprochen. Hier ein paar Beispiele:

- Die Erzieherin zeigt und erklärt die einzelnen Arbeitsschritte und Basteltechniken, sie führt neue Verben und Begriffe ein (Aufmerksamkeits- und Sprachförderung).
- Die Kinder führen die Anweisungen allein aus oder haben eigene Gestaltungsideen (Autonomie, Selbstständigkeit, logisches Denken und Kreativität fördern).
- Sie gehen sorgfältig mit dem gemeinsamen Material um, stören sich nicht gegenseitig, sie räumen auf (Verantwortung übernehmen, Rücksichtnahme und Sorgfalt üben).
- Sie führen ihre Arbeiten zu Ende (Schulung von Ausdauer, Konzentration).
- Ein Missgeschick passiert, z. B. Papier zerreißt, Wasserfarben kippen um (Frustrationstoleranz üben und stärken).
- Interessenkonflikte treten auf, Kinder benötigen Unterstützung (Empathie, Hilfsbereitschaft zeigen).
- Die Kinder experimentieren mit verschieden Farben (Initiativen ergreifen, Farblehre).
- Sie kleben und setzen verschiedenartiges Material zusammen (statische und physikalische Gesetze erkennen).
- Jedes Kind hat farblich gleiche oder unterschiedlich sortierte Anzahl von Stiften und Farben (Zuordnen, Mengen erfassen = mathematische Förderung).
- Jedes Arbeitsergebnis wird von Kindern und Erziehern gewürdigt (Wertschätzung und Respekt).

Im täglichen Freispiel lässt sich das Prinzip der ganzheitlichen oder multiplen Förderung ebenfalls gut verfolgen, z. B. wenn Kinder auf dem Bauteppich gemeinsam bauen, in der Rollenspielecke (Puppenecke) spielen oder sich mit didaktischen oder Gesellschaftsspielen beschäftigen. Jede kindliche Aktivität, jedes Spiel bringt einen Zuwachs an neuen Erfahrungen, einen Lernzuwachs, der vom Kindergarten durch Bereitstellen von gutem Spielmaterial, Materialien zum Experimentieren und Ausprobieren sorgfältig vorbereitet und in die Wege geleitet wird. Eine gut überlegte Raumgestaltung und ein sinnvolle Zeiteinteilung spielen dabei eine wichtige Rolle. So stand unser letzter Pädagogische Tag (*interner Fortbildungstag*) im Kindergarten unter dem Thema: „Der Raum als Erzieher". Zur Vorbereitung hatten wir anhand von Checklisten[2] die Gestaltung der Räume und das vorhandene Material überprüft. Die Ergebnisse wurden ausgewertet und in kleinen Arbeitsgruppen aufgearbeitet. Zurzeit sind wir mit der Konzeption eines Raumkonzeptes beschäftigt, bei dem die Qualität und Raumgestaltung pri-

2 „Pädagogische Qualität entwickeln". Praktische Anleitung und Methodenbausteine für Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0–6. Herausgeber Prof. Wolfgang Tietze.

orisiert wird entgegen einem Überangebot von Mobiliar und Material.

Inklusion, auch im Kindergarten?

Die Deutsche Schule bekennt sich zur Inklusion aller Kinder und Inklusion beginnt bereits im Kindergarten. Kinder mit psychischen und (kleineren) physischen Behinderungen werden ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert und betreut. Oftmals werden Lernstörungen oder -behinderungen erst im Laufe der Zeit sichtbar und es bedarf aufmerksamer Beobachtung sowohl von Seiten der Erzieherin wie auch von den Eltern, bevor wir von einem besonderen Förderbedarf sprechen können und entsprechende Fördermaßnahmen eingeleitet werden.

Die wichtigste Funktion des Kindergartens liegt bei der Früherkennung und Prävention von Lernstörungen. Das ist keine leichte Aufgabe. Fachliche Beratung und Begleitung sind außerordentlich wichtig für das Erkennen von Förderbedarf. Dafür zählen wir mit der wertvollen Unterstützung einer Schulpsychologin, deren Aufgaben im Bereich der psychologischen Beratung liegen. Ihre Funktion als „Counselorin" wird gleichermaßen von Eltern und Erzieherinnen geschätzt und gern in Anspruch genommen. Voraussetzung für den Erfolg aller Fördermaßnahmen ist eine enge Kooperation von Kindergarten, Eltern, Schulpsychologin und externen Therapeuten. In einzelnen Fällen ist auch eine individuelle Lernbegleitung für das Kind erforderlich, besonders wenn es später zur Schule geht. Entscheidend aber für das Gelingen von Inklusion ist eine von Respekt geprägte Haltung aller Beteiligten gegenüber dem Kind.

Umgang mit Sprachen

„Als Kind lernen wir sprechen, als Erwachsene sollten wir lernen zuzuhören".

(Frank Potzmantier)

Mit zu unseren wichtigsten Aufgaben gehören eine interkulturelle Erziehung und eine Erziehung zu Toleranz und Gemeinschaftsgefühl. Die Begegnung verschiedener Sprachen und Kulturen sind eine Bereicherung für den Kindergarten, uns aber stellt sie immer wieder vor neue Herausforderungen. Das macht sich besonders bei der Sprachförderung bemerkbar.

Sprache und Kommunikation spielen im Alltag der Kinder eine grundlegende Rolle. Die Kinder sollen nach Besuch des Kindergartens in der Lage sein, einem hauptsächlich deutschsprachigen Unterricht in der Grundschule zu folgen, aktiv mitzuarbeiten und das mit gutem Erfolg. Sie darauf vorzubereiten, ist bei der Vielfalt der sprachlichen Voraussetzungen unserer Kinder keine leichte Aufgabe. Die meisten Kinder wachsen mit mehr als einer Sprache auf, viele bis zu drei Sprachen gleichzeitig. In nicht wenigen Fällen führt das zu Vermischung von Sprachen und es erschwert den Kindern, Sicherheit in wenigstens einer der Sprachen zu erwerben. Sprachliche Interferenzen, Übertragungsfehler und unsichere Artikulation sind häufig die Folge.[3] Die Ursachen liegen oft darin, dass Eltern oder andere Bezugspersonen nicht bei einer (ihrer) Sprache bleiben. So kann das Kind eine Sprache nicht klar einer Person zuordnen und es verwendet verständlicherweise nur die Sprache, die alle verstehen. Oder es entwickelt seine eigene Sprache. Auch der gutgemeinte Einsatz von deutschem Fernsehen oder anderen deutschsprachigen Medien wie CDs, Videos etc. richtet da eher nur Schaden an. Von daher zählt gute Elternberatung zum festen Bestandteil unserer Spracharbeit.

Das Konzept von Mutter- und Fremdsprache müssen wir in unserem Kindergarten beiseite legen, besser passen die Begriffe Erst- und Zweitsprache, auch Drittsprache. Fazit für unsere Spracharbeit ist, dass wir die Förderung der deutschen Sprache sehr individuell gestalten müssen. Das gelingt am besten, in dem wir zahlreiche Alltagssituationen zur Erweiterung und Vertiefung der Sprachkenntnisse nutzen. Dazu gehören u. a. das sprachliche Vorbild der Erzieherin, Methoden wie Körpersprache, Sprache mit Handlungen und Gesten begleiten, positives Korrigieren wie Nachfragen oder eine Aussage richtig wiederholen, sprachliche Anregungen der Kinder aufgreifen, sprachliche Rituale einführen bei Begrüßung, beim Verabschieden,

3 Sprachbeispiele aus dem Kindergarten Deutsche Schule Barcelona.

beim Frühstücken und im Stuhlkreis. Ergänzt wird die Sprachförderung durch gezielte Angebote wie Bilderbuchbetrachtungen, Geschichten vorlesen, Lieder singen, Reime nachsprechen, Gesellschaftsspiele, Theater und Rollenspiele. Förderlich ist auch das sprachliche Vorbild der älteren Kinder in der Gruppe, gefördert durch die Patenschaften die ältere Kinder für die jüngeren übernehmen.

Wichtig für uns ist zunächst die Ausbildung des Hörverständnisses und einer sauberen Sprachentrennung, dann erst können Wortschatzerweiterung und Sprachflüssigkeit gefördert werden. Diese entwickeln sich unterschiedlich, je nach den sprachlichen Anregungen, die unsere Kinder auch außerhalb des Kindergartens erfahren.

Etwas anders ist die Situation im Spanischunterricht. Am Spanischunterricht nehmen in der Regel nur Kinder ohne spanische Vorkenntnisse teil. Hier verwenden wir ein Spanischprogramm, das von unserer Spanischlehrerin entwickelt wurde und auf die unterschiedlichen Altersstufen der Kinder abgestimmt ist. Elemente wie Bildkarten, Arbeitshefte, didaktische Spiele und Bilderbücher werden genutzt ebenso wie Bastelarbeiten, Lieder und Kreisspiele. Neben der regulären Unterrichtszeit geht die Spanischlehrerin in die einzelnen Gruppen und führt dort Aktivitäten auf Spanisch durch. Daran nehmen mit Begeisterung auch die anderen Kinder teil, unabhängig davon wie gut sie bereits Spanisch sprechen.

„Vorschule" und Übergang in die ersten Klassen

Ein zentraler Punkt unserer Arbeit ist die Vorbereitung der Kinder auf den Übergang in die Grundschule. Mit Recht bezeichnen unsere Kinder die Grundschule als die „große Schule". Der Wechsel in die Grundschule stellt die Kinder vor hohe Anforderungen, sowohl im Hinblick auf Orientierung in einem großen mehrstöckigen Gebäude mit vielen Klassenräumen, mit weitläufigen Hof- und Sportanlagen, wie aber ganz besonders auch im Hinblick auf einen langen sechsstündigen Unterrichtsvormittag, der ihnen viel Ausdauer und Konzentration abverlangt. Vor diesem Hintergrund und

Frisch aus dem Backofen – die kleine Raupe Nimmersatt

beeinflusst durch die damalige PISA-Diskussion in Deutschland entstand vor jetzt genau 10 Jahren die „Vorschule" an der DSB.

Jedes Kind geht an zwei Tagen in der Woche (vier Unterrichtsstunden) in die Vorschule. Die Kinder werden in vier „Klassen" zusammengefasst und von zwei Grundschullehrerinnen, die sich auf diese Aufgabe spezialisiert haben, unterrichtet. Dafür verfügen wir über einen eigenen Vorschulraum, der aus den o. g. Gründen im Grundschulgebäude untergebracht ist. Alle Kinder im letzten Kindergartenjahr nehmen an dem Programm der Vorschule teil. Es handelt sich um schulvorbereitende Maßnahmen, die nicht die Inhalte des ersten Schuljahres vorverlegen, sondern die Entwicklung von grundlegenden Fähigkeiten und Kompetenzen fördern, die für einen späteren Lernerfolg in der Schule unverzichtbar sind. Dazu zählen die Schulung der auditiven, taktilen und visuellen Wahrnehmungsbereiche, die Förderung der deutschen Sprache im Hinblick auf das spätere Lesen- und Schreiben lernen in der ersten Klasse, das Erkennen mathematischer Konzepte und Orientierung von Raum und Zeit. Im Vordergrund steht selbstverständlich auch das soziale Lernen, d. h.. Regeln einhalten können, Rücksichtnahme und erste Formen von Kooperation üben. Selbstständiges Arbeiten in kleinen Gruppen ist bereits fester Bestandteil der Vorschularbeit.

Wir verstehen die Vorschule als Bindeglied zwischen Kindergarten und Grundschule. Die Vorschule ist bei den Kindern außerordentlich beliebt und wird von Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräften gleichermaßen geschätzt. Für die Kinder ist der Besuch der VS ein sichtbares Zeichen dafür, dass sie jetzt die „Großen" im Kindergarten sind. Sie genießen sichtbare Privilegien wie der Besitz eines eigenen Federmäppchens mit Zubehör, eines Vorschulbuches und selbst gesammelten Materials für Sortieren, Zuordnen, Zählen usw.

Von der Konzeption zum Qualitätsrahmen (QR)

Jedem pädagogischen Handeln muss ein Konzept oder Leitfaden zugrunde liegen. So haben die Mitarbeiterinnen des Kindergartens der DSB vor ca. 15 Jahren zum ersten Mal ihre pädagogische Arbeit in einer eigenen „Konzeption" beschrieben. Im Jahr 2004 entstand dann der „Pädagogische Leitfaden"; eine Beschreibung unserer pädagogischen Ziele und Grundsätze. Im Anhang befindet sich eine umfangreiche Themensammlung für Projekte und Gruppenprogramme. Nur vier Jahre später haben wir das „Kindergarten-Curriculum" geschrieben, eine ausführliche und differenzierte Dokumentation unserer pädagogischen Arbeit mit Zielbeschreibung und Methoden, praxisorientiert und mit Blick auf unsere tägliche Arbeit.

Ob Konzeption, pädagogischer Leitfaden oder Curriculum, jede einzelne dieser Dokumentationen entsprach dem Versuch, eigene Qualitätskriterien zu erstellen. Orientiert haben wir uns an unserem eigenen Kindergartenalltag, an den jeweiligen pädagogischen Strömungen in Deutschland und an den verschiedenen Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer. Auch der Austausch auf Leitungsebene mit anderen Kindergärten an Deutschen Auslandsschulen floss mit ein. Doch war es kein leichtes Unternehmen, die unterschiedlichen Anregungen und Ansprüche in Einklang zu bringen und ein verlässliches Bildungskonzept für unsere Einrichtung zu schaffen. Der Wunsch nach einem übergreifenden Bildungsplan für alle Kindergärten an Deutschen Auslandsschulen wurde laut, ein Anliegen, das wir mit den anderen Kindergärten an Deutschen Auslandsschulen teilten.

Seit Frühjahr d. J. gibt es jetzt den „Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule an (Deutschen) Schulen im Ausland"[4]. Erstellt wurde der Qualitätsrahmen von einer Expertengruppe unter der Schirmherrschaft der ZfA. Es handelt sich bei dem „QR" um einen Bildungs- und Erziehungsplan, in dem Ziele, Kriterien und Inhalte der Arbeit in Kindergarten und Vorschule an deutschen Schulen im Ausland festgehalten sind. Er enthält Kriterien und Indikatoren für zeitgemäße Arbeit in Kindergarten und Vorschule und Hinweise auf Erhebungen und Dokumentationen. Eine Handreichung mit Empfehlungen für die Praxis ist in Vorbereitung. Der QR hat Empfehlungscharakter, doch bietet er wertvolle Grundlagen und Orientierungen für gute pädagogische Arbeit in Kindergärten an deutschen Auslandsschulen. Er schließt eine Lücke im Bildungsprogramm für Deutschen Schulen im Ausland und folgt dem Grundsatz, den Prof. Dr. Fthenakis[5], ein bekannter Forscher für frühkindliche Bildung und ehemaliger Leiter des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München, mit wenigen Worten treffend beschreibt: *„Auf den Anfang kommt es an."* ◂◂

Infos

Für Informationen über den Kindergarten der Deutschen Schule Barcelona: www.dsbarcelona.com/index.php/kindergarten.html

Kontakt

zur Verfasserin: gleim@dsbarcelona.com

4 „Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule an (Deutschen) Schulen im Ausland", Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, http://www.auslandsschulwesen.de/nn_2382388/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/ReFo/Qualit_C3_A4tsrahmen_20KiGa/QR__KiGa,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/QR_KiGa.pdf.

5 „Auf den Anfang kommt es an". Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung, Herausgeber Bundesministerium für Bildung und Forschung, Autoren Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis u. a.

Die Fußballreportage – Kreativer Umgang mit Sport im DaF-Unterricht

Rainer E. Wicke

Die nächste Fußballweltmeisterschaft kommt bestimmt, denn derzeit laufen bereits die Qualifikationsspiele für Brasilien 2014 und es kann davon ausgegangen werden, dass „König Fußball" im nächsten Jahr Schüler und Lehrer wieder einmal ausführlich beschäftigen wird. Daher wird im Folgenden eine Unterrichtseinheit vorgestellt, die im Zusammenhang mit einer Europameisterschaft entstanden ist. Ausgangspunkt für die Entwicklung war ein langweiliger Lehrwerkstext in einem der gängigen Lehrwerke über ein fiktives Spiel zwischen zwei hochrangigen Vereinen, der aber bei den Schülern auf nur geringes Interesse stieß. Mehr noch: Er wurde rundherum als langweilig und altbacken abgelehnt. Stattdessen schlug eine Schülerin vor, dass es doch viel interessanter sei, wenn man ein eigenes Fußballspiel konzipieren würde. Meine Entgegnung, dass wir den Fremdsprachenunterricht nicht spontan in die Turnhalle verlegen könnten, konterte sie, indem sie präzisierte, dass sie dies nicht gemeint habe, sondern vielmehr vorschlagen wollte, Spielzüge an der Tafel zu entwerfen und in der Fremdsprache zu kommentieren. Gesagt, getan – im Folgenden wird aufgezeigt, wie eine Schüleridee entsprechend gewinnbringend umgesetzt werden konnte, was wiederum zeigt, dass wir unseren Lernern viel mehr zutrauen können, als wir glauben. Sofern die Schüler(innen) an einem Thema interessiert sind bzw. es für sie relevant ist, sind sie auch bereit dazu, sich zu engagieren. Dank des erwähnten Impulses von Seiten der Schülerin entstand eine Idee, die im Laufe der Unterrichtsarbeit weiterentwickelt wurde und die sicherlich immer noch ergänzt werden kann. Genau dies ist auch die Intention dieses Beitrags für die Rubrik „Aus der Praxis für die Praxis": Er soll – wie schon alle Beiträge in den vorangegangenen Heften – interessierte Leser dazu motivieren, gemeinsam mit den Schülern weitere Ideen zu entwerfen, wie das Thema adressatengerecht ergänzt werden kann.

Anforderungen an Schüler und Lehrer

Dieses Mikroprojekt kann nur in fortgeschrittenen oder guten Lerngruppen verwirklicht werden, denn wie sich zeigen wird, müssen schnelle sprachliche Reaktionen und die freie Kommentierung von Spielabläufen von den Schülern erwartet werden können. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Schüler über erste Erfahrungen mit Sportreportagen verfügen und Grundkenntnisse zum Bereich Sport/Fußball besitzen. Auch die Kenntnis der entsprechenden Präpositionen und deren Anwendung wird vorausgesetzt.

Der Lehrer muss nicht über große künstlerische Fähigkeiten verfügen, um fiktive Spielzüge gemeinsam mit den Schülern an der Tafel zu entwickeln, jedoch muss er es verstehen, das Thema spannend und motivierend anzubieten.

Entwerfen des Spielfeldes

Für die Konzeption des „Spielfeldes" gibt es mehrere Möglichkeiten:

Der Lehrer erarbeitet das Feld gemeinsam mit der gesamten Lerngruppe oder Klasse an der Tafel oder auf einer Overheadfolie. Hier zeigt sich, dass der Tageslichtprojektor oder die Dokumentenkamera immer noch ihren Stellenwert in einem interaktiven Fremdsprachenunterricht haben; Computer und Beamer eignen sich eher weniger für diese Aktivität.

Steht dem Lehrer nicht genügend Zeit zur Erarbeitung des Feldes zur Verfügung, so kann er den Schülern auch ein entsprechend vorgefertigtes Arbeitsblatt mit einem Fußballfeld aushändigen, das diese als Vorlage benutzen. In diesem Fall würde man sofort mit der Konzeption von Spielzügen beginnen.

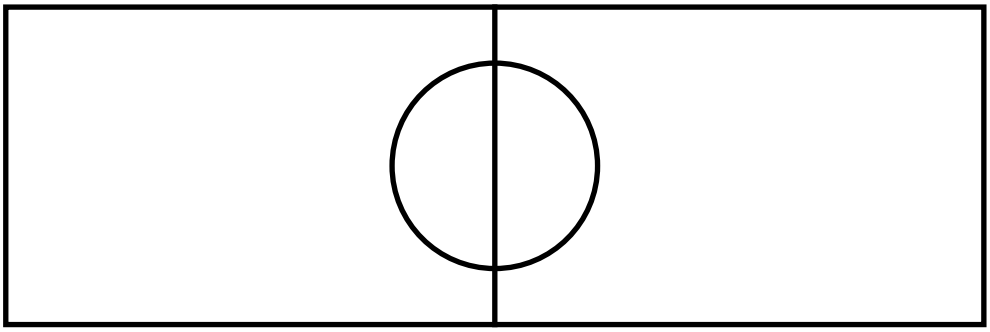
In beiden Fällen kann ein sprachsensibler Unterricht durchgeführt werden, in dem es einerseits darum geht, latent vorhandene sprachliche Vorkenntnisse zum Thema Sport/Fußball zu aktivieren, sowie den Erwerb zusätzlicher Vokabeln und Redewendungen zum Thema zu ermöglichen.

Gehen wir von Möglichkeit a) aus, so zeichnet der Lehrer zunächst ein Rechteck an die Tafel oder auf die Folie, mit dessen Hilfe er die Umrisse des Spielfeldes andeutet:

Denkbar wäre folgendes Schüler-Lehrer-Gespräch:

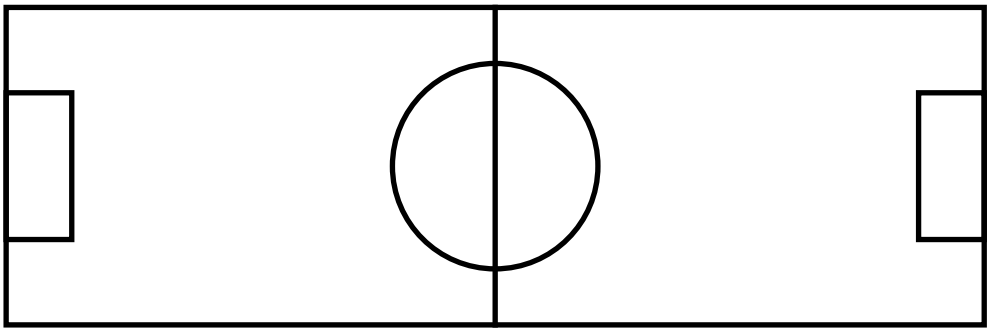
Lehrer: *Erwartete Schülerantwort:*	*Was ist das?* *Ein Rechteck.* *Ein Haus.* …

Um die Schüler in die richtige Richtung zu lenken, zeichnet der Lehrer weitere Elemente des Feldes ein:



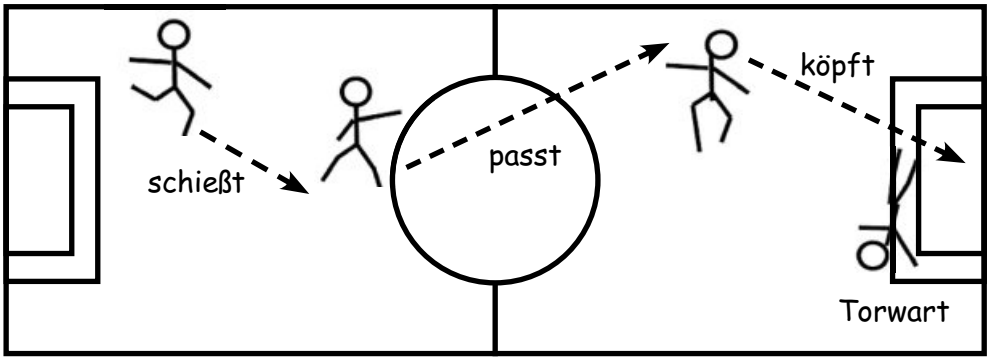
Lehrer: *Schüler:*	*Könnt ihr mir jetzt sagen, was das ist?* *Ein Spielfeld.* *Ein Fußballfeld.*

Die Zeichnung wird im nächsten Schritt um die Tore ergänzt:



Lehrer:	*Wo/In welcher Stadt liegt das Fußballfeld?*
Schüler:	*In …*
Lehrer:	*Heute findet ein großes Spiel statt. Wer spielt gegen wen?*
	Welche Mannschaften spielen gegeneinander?
Schüler nennen zwei bekannte Vereine.	

Erst jetzt fügt der Lehrer oder ein Schüler einzelne Spieler in die Zeichnung ein. Zunächst wird ein Spieler in Strichmännchenformat eingefügt:



Lehrer:	*Wer ist das?*
Schüler:	*Ein Fußballspieler.*
Lehrer:	*Richtig. Wie heißt er?*
Schüler nennen Namen.	
Lehrer schreibt den Namen zu dem Spieler: zeichnet einen Pfeil mit dem Ball ein.	*Was tut er?*
Schüler:	*N. N. schießt den Ball zu N. N. …*
	N. N. kickt den Ball zu N. N. …

Nach und nach werden weitere Strichmännchen eingezeichnet und weitere Vokabeln wie „köpfen", „passen", „treten" usw. eingeführt.

Nachdem ein Spielzug bis zum Torschuss an der Tafel gemeinsam entwickelt wurde, können die Schüler in Partnerarbeit eigene Verläufe konzipieren und zeichnerisch festhalten.

Möglichkeiten der Weiterarbeit:

A) Die Reportage mit Schülerarbeiten: Anhand der Schülerarbeiten können kurze Reportagen nach dem folgenden Muster eingeübt und vorgestellt werden:

Guten Tag, meine Damen und Herren,
hier spricht …
Wir befinden uns in der 60. Minute des Spieles zwischen … und … Zur Zeit ist der Spielstand/ steht es … zu … für …
Jetzt hat … den Ball.
Er schießt zu …
… passt zu …
… nimmt den Ball mit dem Kopf an und er … ihn in das Tor.
Toooor!!!
… zu … für die Mannschaft aus …
Damit gebe ich zurück an …

B) Reportage zu Filmausschnitten

C) Eine weitere Möglichkeit, eine Reportage stilecht durchführen zu lassen, besteht darin, einen Fernsehmitschnitt aus einem Spiel zu präsentieren, den Ton abzuschalten und die Schüler zu bitten, diesen zu kommentieren.

D) Interview mit einem (fiktiven) Fußballspieler

E) Es kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler einige berühmte Fußballspieler kennen bzw. auch über Information zu deren Lebensführung und –gewohnheiten haben. In Partnerarbeit können solche Interviews erarbeitet und präsentiert werden.

F) Drehen eines eigenen Fußballfilmes (Kommentar: Die Qualität der technischen Geräte ist heutzutage so gut, dass die Schüler selbst auch Fußballspiele durchführen, filmisch festhalten und kommentieren können.)

G) Präsentation eines Filmes zum Thema Fußball

Ergänzend kann auch der Film „Der ganz große Traum" gezeigt werden, in dem Daniel Brühl als Englischlehrer Schüler Ende des achtzehnten Jahrhunderts mit der oben geschilderten Methode an einem Braunschweiger Gymnasium an das Fußballspielen heranführt. Didaktisierungen dazu sind erhältlich unter: http://www.goethe.de/ins/fr/lp/prj/cal/ca6/tra/deindex.htm

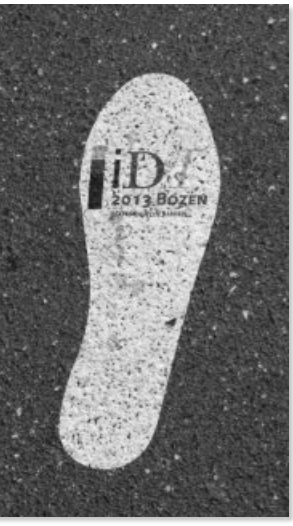
Allen Lehrern und Schülern viel Erfolg beim Nachvollzug und vor allen Dingen viel Spaß! ◂◂

Das druckfertige aktuelle Heft wird in der Regel zwei bis drei Wochen vor dem Versand als Vorschau nur mit Titelbild, Inhaltsverzeichnis und Vorwort des Vorsitzenden im ungeschützten Bereich für alle sichtbar angekündigt. Gelegentlich ergänze ich diese Vorschau noch mit einzelnen Beitragsabschnitten. Erst nach Auslieferung wird das komplette Heft ins Netz gestellt, allerdings nur in den geschützten Bereich. Als Mitglied mit PIN haben Sie Zugriff auf die pdf-Version aller Zeitschriften ab Heft 3/2000 in unserem Archiv. Melden Sie sich mit Ihrer Mitgliedsnummer und Ihrem Nachnamen an, damit Sie Zugang zum nicht öffentlichen Bereich haben. Anschließend klicken Sie auf „Zeitschrift" und „Archiv", wählen das gewünschte Heft aus und geben die anschließend geforderten Zugangsdaten („VDLIA" und „Archiv") in die dafür vorgesehenen Freistellen ein. Jetzt können Sie unsere Zeitschrift auch am Bildschirm lesen.

Wieder dabei – die Zentralstelle bei der IDT 2013 in Bozen/Italien

Rainer E. Wicke

Alle vier Jahre bestimmt die Internationale Deutschlehrertagung (IDT) die Ferienplanung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, denn diesen wichtigen Termin will man keineswegs versäumen und verzichtet lieber auf die Buchung von längeren Urlaubsreisen im Sommer, um „dabei" zu sein. Ein Hauptgrund für die Attraktivität der Teilnahme an dieser Großveranstaltung besteht sicherlich darin, dass diese hervorragende Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung für interessierte Deutschlehrer bietet. So war es auch in diesem Jahr der Fall bei der fünfzehnten IDT, die in der Zeit vom 29. Juli bis zum 3. August in Bozen/Italien stattfand. Fünfzig verschiedene Sektionen, gegliedert in acht verschiedene Themenfelder, boten Anlass zur aktiven Auseinandersetzung mit diversen Themen im Deutsch als Fremd-, Zweit- und Muttersprachenunterricht. Und erneut – nach der erfolgreichen Veranstaltung in Jena 2009 – wurde der Teilnehmerrekord in Bozen gebrochen, denn über 2.700 (Hochschul)-Lehrerinnen und -Lehrer aus der ganzen Welt nahmen an dieser XV. IDT teil. Expertenvorträge, Plenarveranstaltungen, Foren und Podiumsdiskussionen sowie didaktische Werkstätten boten ihnen die Möglichkeit, sich umfangreich zu informieren, ihre Arbeit zu präsentieren und voneinander zu lernen. Wer Bozen kennt, weiß, dass die Innen- und Altstadt sehr übersichtlich ist, daher lagen die einzelnen Tagungsorte stets in fußläufiger Nähe. Die in der ganzen Stadt verteilten Fußstapfen mit dem IDT-Logo erleichterten die Orientierung, so dass man die Tagungsorte ohne große Schwierigkeiten erreichen konnte. Darüber hinaus wimmelte die Stadt von Trägern der gelben IDT- Rucksäcke, so dass man sich zusätzlich gegenseitig Hilfestellung leisten konnte.



Zum zweiten Mal aktiv dabei – die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Wie bei der IDT 2009 in Jena war die Zentralstelle auch in Bozen erneut in mehreren Sektionen, mit Fachvorträgen und Podiumsdiskussionen sowie einem eigenen Informationsstand vertreten. Dank der vom Auswärtigen Amt – Referat 606/9 – vergebenen Stipendien war es der ZfA möglich, dreiundzwanzig Lehrerinnen und Lehrern von den (Deutschen) Auslandsschulen die Teilnahme an der IDT zu ermöglichen. Diese Auslandsdienst-, Programm- und Ortslehrkräfte erhielten nicht nur Gelegenheit dazu, die einzelnen Sektionen zu besuchen und sich auf diese Art und Weise über den gegenwärtigen Stand der Methodik/Didaktik des Faches Deutsch zu informieren, vielmehr richtete jede Teilnehmerin, jeder Teilnehmer ebenfalls einen Beitrag zu einer der Sektionen, zu den Podien oder zu einem Forum aus. Weiterhin waren einige Fachberater, Lehrerinnen und Lehrer z. B. vom Lehrerbildungsinstitut aus Santiago de Chile – auf eigene Kosten angereist, so dass der Kreis der ZfAler zusätzlich erweitert werden konnte.

Eröffnung des Auslands- und Partnerschulforums

Bereits zum zweiten Mal fand ein internationales Auslands- und Partnerschulforum statt, das von Dr. Hans-Ulrich Seidt, Leiter der Abteilung für Kultur und Kommunikation im Auswärtigen Amt, eröffnet wurde. Wurde das Auslandsschulforum in Jena noch von Rainer E. Wicke ausschließlich mit Hilfe von elf Deutschen Auslandsschulen ausgerichtet, so arbeiteten in Bozen Ina Hoischen (Goethe Institut München), Jeanette Meierhofer (Arbeitskreis DaF Schweiz) und Rainer E. Wicke (im Auftrag der ZfA) ge-

meinsam an der Internationalisierung dieser Veranstaltung an der ca. fünfunddreißig von deutscher und Schweizer Seite geförderte Schulen über die deutschsprachige schulische Arbeit im Ausland berichteten.

An der von Wiltrud Kern, Leiterin des Referats „Deutsch als Fremdsprache" des Auswärtigen Amtes, moderierten Eröffnung des Auslands- und Partnerschulforums nahmen neben Dr. Seidt auch Yvonne Herrmann-Teubel, Präsidentin des Arbeitskreises DaF Schweiz, und Marianne Hepp, Präsidentin des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV), teil. Dr. Seidt hob die positive Kooperation mit dem IDV und dem Arbeitskreis DaF Schweiz hervor und betonte, dass diese Initiative sehr begrüßt wird. Ähnlich äußerten sich auch Yvonne Hermann-Teubel und Marianne Hepp. Sie hob die bereits seit mehreren Jahren stattfindende enge Zusammenarbeit zwischen der ZfA und dem Vorbereitungskomitee zu der IDT 2013 hervor und betonte die Wichtigkeit der Präsenz von Schulen bei der IDT. Yvonne Hermann-Teubel äußerte sich erfreut über die Premiere der Teilnahme der Schweiz an dem Auslands- und Partnerschulforum.

v. l. n. r.: Wiltrud Kern, Hans-Ulrich Seidt, Marianne Hepp, Yvonne Hermann-Teubel

Nach Beendigung des offiziellen Teiles nutzte Hans-Ulrich Seidt die Gelegenheit zu einer Aussprache mit den ca. 130 Teilnehmern, um die Auslandsschularbeit verbessern zu können.

Erste Reihe v. l. n. r. Johannes Ebert (Generalsekretär des GI) mit Ehefrau, Dr. Heike Uhlig (GI München), Walter Stoos, Schweizer Schule Mexiko, Jeannine Meierhofer (AkdaF Schweiz) Rainer E. Wicke, André Moeller (DW)

Im Wesentlichen konzentrierte er sich auf folgende Schwerpunkte, die von ihm angesprochen wurden:

Zum einen sprach er sich für eine Intensivierung und Verbesserung der Vorbereitung und Fortbildung der Auslandslehrer aus, die aus seiner Sicht dringend notwendig ist, um den Lehrern bei der Ausübung ihrer Tätigkeit an unterschiedlichen Schulen Unterstützung zu leisten. Gleichzeitig betonte er die Bedeutung der Weiterqualifizierung der Ortslehrkräfte. Diese Intentionen sind sicherlich zu begrüßen, denn dass die in der Regel durchgeführten einwöchigen Lehrgänge nur ein Tropfen auf den heißen Stein sind, war lange Zeit ein Diskussionsschwerpunkt in dem für die Vorbereitung verantwortlichen Referat ZfA 2, dessen Mitarbeiter sich stets um die Erweiterung der Maßnahmen bemüht haben. Man war sich darüber einig, dass die (Wieder-)Einführung der Auslandsteile direkt im Anschluss an den „Köln-Lehrgang" eine Möglichkeit der Intensivierung sein können. Von daher wäre es wünschenswert, wenn diese Kombination für möglichst viele Maßnahmen eingeplant werden könnte. Gleichzeitig drängte sich dem erfahrenen Zuhörer der Gedanke auf, dass die lange geplante Koordination oder Verzahnung der Vorbereitung mit den Maßnahmen der Regionalen Lehrerfortbildung (ReFo) ebenfalls ein erstrebenswertes Ziel ist. In diesem Zusammenhang könnte die seit mehreren Jahren

vorliegende ausführliche Konzeption zur Evaluation der ReFo hilfreich eingesetzt werden. Diese Planung war sowohl unter Beteiligung der damals zuständigen Regionalen Fortbildungskoordinatoren als auch der Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirates als hilfreicher erster Schritt zur Neugestaltung der Fortbildungsinitiative eingestuft worden. Auch von den für die Fortbildung damals zuständigen Kolleginnen des Goethe Instituts wurde das Konzept als hilfreich beurteilt. Leider fand es bisher – aus nicht nachvollziehbaren Gründen – keine Berücksichtigung. Sicherlich ist die Erstellung von Online-Plattformen mit den damit verbundenen Blended-Learning-Möglichkeiten für die Fortbildung ein weiterer wichtiger Schritt der Zentralstelle in die richtige Richtung, aber Fortbildung muss auch vor Ort ständig begleitet, betreut und intensiviert werden; die reine Administration aus der Distanz reicht nicht aus, um Verbesserungen zu erreichen bzw. Lehrer für die Weiterbildung zu motivieren.

Anschließend mahnte Hans-Ulrich Seidt die Zusammenarbeit der Mittler und der ZfA im In- und Ausland an. In den Zeiten knappen Geldes müssten die vorhandenen Mittel besser genutzt und möglichst viele Synergien geschaffen werden.

Auch dieses Vorhaben stieß im Plenum auf Zustimmung. Dass die auf beiden Seiten in der Vergangenheit so oft registrierten Berührungsängste in ihrer ursprünglichen Form nicht mehr existent sind, belegen die Kooperationsprojekte mit dem Goethe-Institut und der Deutschen Welle, die in der Vergangenheit realisiert wurden. Hier sei exemplarisch nur an die Herausgabe des PASCH-Sonderheftes der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch, an die Erstellung von Unterrichtsmitschnitten an der Deutschen Schule Barcelona, an die Erarbeitung eines Qualitätsrahmens für Kindergarten und Vorschule und an die Konzeption des Auslands- und Partnerschulforums zusammen mit Kolleginnen und Kollegen des Goethe Instituts erinnert. Weiterhin arbeiten Mitarbeiter der DW schon seit mehreren Jahren in den Lehrgängen und Fortbildungsveranstaltungen der ZfA mit. Dennoch wäre es wünschenswert, wenn sich Formen der Zusammenarbeit nicht nur in einzelnen Projekten, sondern in der alltäglichen Arbeit weiterentwickeln lassen könnten.

Gestaltung des Auslands- und Partnerschulforums

Die an dem Auslands- und Partnerschulforum beteiligten Kolleginnen und Kollegen hatten sich bei der Zusammenstellung Ihrer Präsentationen bemüht, die hohe Qualität der Auslandsschularbeit zu veranschaulichen. Powerpoint-Präsentationen, Jahrbücher, Collagen, Plakate, Prospekte, Dokumentationen und weitere diverse Projektarbeiten verhalfen den Besuchern zur Information über den Aufbau der Schulen, ihre Bildungsangebote und vor allen Dingen über die ausgezeichnete inhaltlich – fachliche Arbeit, die an den Schulen geleistet wird. Es war schon erstaunlich, wie attraktiv einzelne Stände gestaltet wurden, so dass sie – fast magnetisch – Besucher anzogen

Ausstellungsstand Indien

Alle Aussteller haben zu einem fruchtbaren und engagierten Dialog mit zahlreichen Besuchern beigetragen, der die Tagung sicherlich bereichert hat. Dies war auch ein erklärtes Ziel der Veranstaltung, nämlich, das teilweise sehr stark universitär ausgerichtete Angebot durch Beiträge aus der schulischen Praxis zu bereichern, die nicht nur eine hohe Qualität aufwiesen, sondern die auch zu einem Nachvollzug in eigenen Zusammenhängen motivierten.

Deutsch lernen mit PASCH-net

Auch die Website PASCH-net war im Auslands- und Partnerschulforum mit einem Infostand vertreten. PASCH-net ist die zentrale interaktive Kommunikations-, Lern-, Arbeits- und Informationsplattform der Initiative **Schulen: Partner der Zukunft**" (PASCH). Sie wird vom Auswärtigen Amt koordiniert und gemeinsam mit der ZfA, dem Goethe-Institut, dem Pädagogischen Austauschdienst der KMK und dem DAAD umgesetzt.

Viele Besucher nutzten bereits die Angebote der PASCH-Website im Unterricht; dies zeigte sich in vielen Gesprächen am Stand, andere dagegen waren leicht von der Attraktivität der Seite für den eigenen Unterricht zu überzeugen.

Weitere Beteiligung der ZfA

Katharina Forth von der ZfA stellte DSD GOLD (Globales Online-Lernen DaF) vor, eine Blended-Learning-Fortbildung für DaF-Lehrkräfte an Sprachdiplomschulen auf der Lernplattform von PASCH-net. Außerdem arbeitete sie in einer der Sektionen zu diesem Thema mit.

Dr. Ulrich Dronske von der ZfA nahm als einer der Experten an dem Podium „Testen und Prüfen" teil. Er sprach über die Umsetzung von Qualitätssicherung im Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz. Weiterhin richtete Ulrich Dronske einen Sektionsbeitrag zum Thema „Testen im schulischen Umfeld – Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz" aus.

In einer Podiumsdiskussion zum Thema „Begeistern für Deutsch – weltweit", das von der Deutschen Welle organisiert wurde, vertrat Krystyna Götz, Fachschaftsberaterin in Krakau, die Zentralstelle. Als Experte in diesem Podium konnte durch die Vermittlung der ZfA Prof. Dr. Michael Legutke – Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates der Zentralstelle – gewonnen werden.

Professor Josef Leisen – ebenfalls ein langjähriges Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat der Zen-tralstelle – trug durch einen – wie könnte es auch anders sein – allseits informativen Vortrag zum sprachsensiblen Fachunterricht zum Gelingen der betreffenden Sektion bei.

Dr. Rainer E. Wicke bot einen Workshop zum Thema „Begegnung mit Komponisten und Malern" an, in welchem er Möglichkeiten eines fächerübergreifenden Deutsch-als-Fremdsprachenunterrichts „Musik und Kunst" aufzeigte.

Darüber hinaus moderierte er die Podiumsdiskussion zum Thema Deutsch in Schule, Studium und Beruf und organisierte – zusammen mit dem Goethe-Institut und dem Arbeitskreis DaF der Schweiz – das Auslands- und Partnerschulforum.

Nach der IDT ist vor der IDT – Perspektiven und Erwartungen

Nach dem zweiten Auftritt der Zentralstelle bei einer IDT kann mit gutem Gewissen behauptet werden, dass die Beiträge der ZfA-Stipendiaten auf positive Resonanz gestoßen sind. Die Tatsache, dass das Auslands- und Partnerschulforum an einer exponierten Stelle im Hauptgebäude der Universität Bozen ausgerichtet werden konnte, sorgte dafür, dass das Forum von vielen Besuchern registriert und auch wahrgenommen wurde. Positiv hervorzuheben ist ebenfalls, dass das anfänglich sehr kleine Forum in Jena mit Hilfe des Goethe-Instituts und des AkDaF/Schweiz in Bozen beträchtlich erweitert werden konnte. Auch Ina Hoischen, die das Forum von Seiten des Goethe Instituts mitgestaltete, äußerte sich positiv zu der Möglichkeit, die gute Arbeit der Schulen öffentlichkeitswirksam präsentieren zu können. Aufgrund dieser Erfahrungen wäre es nicht nur sinnvoll, das Auslands- und Partnerschulforum anlässlich der IDT 2017 in Fribourg/Schweiz erneut anzubieten, sondern dieses möglichst noch auszuweiten. So wäre es denkbar, dass im Rahmen des Forums analog zu der Sektionsarbeit Workshops, Präsentationen und Vorträge aus dem schulischen Bereich angeboten werden könnten. Weiterhin wäre es denkbar, zusätzliche Partner für die Ausrichtung des Forums – z. B. aus Österreich und Liechtenstein – zu gewinnen.

Die Beiträge aus dem Kreis der ZfA – sowohl in den Sektionen, als auch in den Podien und anderen Veranstaltungen – haben gezeigt, dass die vorgestellten Konzepte, Projekte oder Unterrichtsvorschläge nicht nur die hohe Qualität der schulischen Arbeit an den von der ZfA geförderten Schulen unterstreichen, sondern dass diese auch den Prinzipien einer modernen Me-

Die wichtigsten Zahlen zur XV. IDT in Bozen

- 2.767 TeilnehmerInnen (2.133 Frauen, 634 Männer) aus 109 Ländern und allen 5 Kontinenten
- 1.302 eingereichte Beiträge
- 1.120 Beitragende in 48 Sektionen
- 35 Hauptvorträge
- 10 Podien
- 7 Didaktische Werkstätten
- 32 Kulturveranstaltungen
- 22 Ausflugsziele (mit 1.650 TeilnehmerInnen)
- 63 Aussteller auf 1.620 m² Ausstellungsfläche
- 2.300 TeilnehmerInnen bei der Abendgala
- 1.700 TeilnehmerInnen bei der Abschlussveranstaltung
- 700 TeilnehmerInnen bei der Eröffnung (Übertragung mittels Live-Streaming an 3 Austragungsorten)

(Ein Dankeschön für diese Zahlen von der Redaktion an den Tagungsmanager der Uni Bozen, Hannes Hell)

thodik/Didaktik entsprechen. Dies haben die Diskussionen und Fachgespräche gezeigt, die im Anschluss an die Präsentationen erfolgte. Es wäre daher wünschenswert, dass die Auslandsdienst –, Programm- und Ortslehrkräfte auch 2017 in Fribourg Gelegenheit dazu erhalten, inhaltlich zu der IDT beizutragen. ◂◂

Das Bild auf Seite 433 wurde von Pjotr Götz angefertigt hat, alle anderen Bilder wurden von Katalin Radnai aufgenommen.

IDT 2013: DW-Sprachkurse begeistern für Deutsch

Barbara Syring

Der Applaus der rund 400 Teilnehmerinnen und Teilnehmer beim DW-Podium in Bozen bestätigte es: Die Vermittlung der deutschen Sprache ist dann erfolgreich, wenn man es schafft, die Zielgruppe für die Sprache zu begeistern. Das Sprachkurse-Team der Deutschen Welle zeigte auf der Internationalen Deutschlehrertagung, wie das geht.

Zum inzwischen dritten Mal präsentierte die DW bei der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) vom 29. Juli bis 1. August ihre Sprachkursangebote – mit einem Informationsstand, Fachvorträgen und einem Panel. Dort diskutierten unter dem Motto „Begeistern für Deutsch – weltweit" fünf Expertinnen und Experten neue Ansätze der Sprachvermittlung. Es wurden Beispiele aus der Praxis präsentiert und fachkundig erörtert. Dazu zählten Projekte der DW, des Goethe-Instituts und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Die rund 400 Zuschauerinnen und Zuschauer in der Aula Magna ließen sich inspirieren und fanden neue Ideen für Ihren Unterricht.

Gut besuchtes Podium

„Nur wer für Deutsch brennt, kann diese Begeisterung an die Lerner weitergeben." Mit ihrer Aussage ermunterte Sophie Engel, Unterrichtsexpertin beim Goethe-Institut, die anwesenden Lehrerinnen und Lehrer dazu, neue Wege zu beschreiten. Auch Michael Legutke sprach sich beim Panel für frischen Wind in der Sprachver-

Andrang am DW-Stand

mittlung aus: „Wir sollten das Klassenzimmer neu denken." Das könne digital im Netz sein, aber auch draußen auf dem Marktplatz, so der ehemalige Professor für Sprachdidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Genau diesen Weg ist das Projekt „Goethe trifft Mickiewicz" gegangen, das beim Panel von Krystyna Götz, Fachschaftsberaterin der ZfA, vorgestellt wurde. Hier spielten im April 2011 polnische Schüler, die sich auf das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz vorbereiteten, ein fiktives Treffen zwischen dem deutschen und dem polnischen Schriftsteller nach: kein trockener Literaturunterricht,

Moderator Andreas Stopp im Gespräch mit dem Publikum

sondern witzige Dialoge in deutscher Sprache. Und nicht nur die Zuschauer auf dem Krakauer Altmarkt kamen damals in den Genuss dieses Schauspiels, sondern dank eines landesweit ausgestrahlten Berichts auch das polnische Fernsehpublikum.

DW-Projektleiterin Shirin Kasraeian warb dafür, mit Musik Deutsch zu lernen: „Mitsingen ist eine guter Weg, um sich eine Sprache zu erschließen." Das von ihr präsentierte Lernformat „Das Bandtagebuch mit EINSHOCH6" umfasst 13 exklusive Songs plus Musikvideos der

Die Expertenrunde (v. l. n. r.): Michael Legutke, Shirin Kasraeian, Krystyna Götz und Joachim Quandt

Münchner Hip-Hop-Band EINSHOCH6, dazu 40 Reise-Episoden quer durch die Republik.

Ein Jahr lang geben die Musiker Einblick in ihren Bandalltag: im Probenraum und beim Live-Konzert – aber auch in ihr tägliches Leben von der Sperrmüllentsorgung bis hin zu den Weihnachtsvorbereitungen. Das Ziel: der ungezwungene Blick auf das Alltagsleben in Deutschland, aber auch die Auseinandersetzung mit bekannten Klischees und Stereotypen. „Nehmen Sie Ihre Schüler mit auf eine Entdeckungsreise", beschrieb Kasraeian ihr Rezept, um erfolgreich für die deutsche Sprache zu begeistern.

Auch das Projekt „Ticket nach Berlin" konnte beim Publikum in der Aula Magna punkten. In der Spielshow treten sechs junge Deutschlerner in zwei Teams gegeneinander an. Sie müssen auf unterschiedlichen Routen ihren Weg nach Ber-

lin finden und dabei zahlreiche Herausforderungen bewältigen. Joachim Quandt, Referent Multimedia beim Goethe-Institut, stellte die Gemeinschaftsproduktion von DW und Goethe-Institut vor.

Gemeinsamer Einsatz der Sprachmittler

„Ticket nach Berlin" war auch Thema am Informationsstand der Deutschen Welle: Hans-Ulrich-Seidt, Leiter der Abteilung Kultur und Kommunikation im Auswärtigen Amt, lobte die enge Zusammenarbeit der DW mit dem Goethe-Institut: „Es ist wichtig, dass die Mittler der deutschen Sprache sich gemeinsam für deren Förderung einsetzen." Das Projekt, das durch das Auswärtige Amt gefördert wurde, vermittle einen neuen Zugang zu Deutschland.

Unterricht modern gestalten

In 8 Themenfelder gegliedert waren die Sektionen auf der IDT der zentrale Ort für die fachwissenschaftliche und unterrichtspraktische Diskussion sowie für den Meinungsaustausch der Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander. Die DW nutzte die Gelegenheit, um im Rahmen verschiedener Fachvorträge zum Beispiel die Vorteile des Einsatzes von Filmmaterialien im Unterricht oder die Chancen sozialer Netzwerke für Lerner und Lehrer aufzuzeigen.

Hans-Ulrich Seidt (links) am Informationsstand der DW

Es wurden auch neue Formate der DW vorgestellt, die didaktischen Überlegungen dahinter

Die Sektionen fanden an Veranstaltungsorten in ganz Bozen statt

erläutert und praktische Tipps gegeben. Insgesamt erreichten die Fachvorträge der DW über 200 Lehrerinnen und Lehrer.

Deutsch mit Hitpotenzial

Die IDT wurde zudem zur Bühne für das neue DW-Format „Das Bandtagebuch mit EINSHOCH6". Die Band EINSHOCH6 stellte das Projekt vor und gab drei gut besuchte Live-Konzerte vor insgesamt mehr als 600 begeisterten Zuhörern. Durch ihre Auftritte auf der IDT konnte die Band großes Interesse an weiteren Live-Engagements wecken. Dies beweisen

Die Sektionen lieferten neue Ideen für den Unterricht

Mitreißend: ein Auftritt von EINSHOCH6

Auf Tour: Münchner Hip-Hop zum Deutschlernen

zahlreiche Anfragen unter anderem aus Brasilien, Südafrika, Italien und der Ukraine.

In der Ukraine startet im November die erste Tour von EINSHOCH6, während der sie nicht nur als Musiker aktiv werden, sondern in Rap-Workshops für Schülerinnen und Schüler zeigen, wie man auch als Anfänger eigene Hip-Hop-Songs in einer fremden Sprache schreiben und performen kann. ◂◂

Das Bandtagebuch mit EINSHOCH6: Lass uns reden, der Soundtrack zur Serie

CD Deutsche Welle, Sprachkurse, Kurt Schumacher Str. 3, 53110 Bonn,
Bestellung unter: bildung@dw.de *Rainer E. Wicke*

Die Idee, Hip-Hop-Musik und Texte im schulischen (Fremdsprachen-)Unterricht einzusetzen, ist sicherlich nicht neu, das entsprechende Angebot im DaF-Bereich jedoch eher gering. Diese Lücke füllt die Deutsche Welle (DW) nun mit der oben genannten CD, die in der Zusammenarbeit mit der Band Einshoch6 entstanden ist und die in einem äußerst erfolgreichen Konzert während der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) in Bozen Italien im August dieses Jahres vorgestellt wurde. Die CD enthält 13 Songs sowie drei Bonustracks von Musikstücken zu den Sendungen Ticket nach Berlin und Jojo sucht das Glück 2, die dem einen oder anderen Nutzer dieser Serien vielleicht schon bekannt sein dürften. Die dreizehn Songs eigenen sich einerseits für den fächerübergreifenden DaF-Unterricht, indem einzelne Musikstücke in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden. Alle Lieder behandeln Themen, die für Jugendliche relevant und vor allen Dingen interessant sind, so dass die Texte lehrwerkersetzend eingesetzt werden können. Aber die Themen sind auch so gewählt, dass sich die Verwendung andererseits auch für die lehrwerkergänzende Arbeit anbietet, denn kein Lehrbuch ist so perfekt, dass man es nicht modifizieren bzw. bestimmte – für die jeweilige Lerngruppe oder Klasse nicht geeignete – Inhalte auslassen und z. B. durch solche Lieder ersetzen kann. Was diese qualitativ sehr gut gestal-

tete CD zu bieten hat, wird im Folgenden exemplarisch aufgezeigt. Der Titelsong Lass uns reden beleuchtet die Macht der Sprache im täglichen Leben, ganz gleich, ob es um Telefon-, Werbe-, Jugend- oder Schulsprache geht. Erfolg befasst sich mit dem Kontrast des Strebens nach Erfolg und Anerkennung und dem Leben in der Gesellschaft. Rote Rosen in Venedig, aus meiner Sicht eines der besten Stücke der CD, konzentriert sich auf das Thema Liebe und allen dazugehörigen Klischees, ohne sich dabei jedoch kitschiger Stimmungsbeschreibungen zu bedienen. Wir haben Angst und Bin ich paranoid? nehmen die Sorgen, Existenzängste und Stimmungen Jugendlicher ernst, indem Leistungsdruck und gesellschaftliche Entwicklungen kritisch analysiert werden. Aber auch die Jugendkultur in Es ist Wochenende kommt nicht zu kurz. Die Texte sind sprachlich nicht einfach, sondern teilweise sehr anspruchsvoll. Außerdem sind sie aufgrund der Sprechgeschwindigkeit der engagierten jungen Bandmitglieder und der Begleitmusik nicht immer einfach zu verstehen. Von daher bietet das gut gestaltete Beiheft, in welchem alle Texte abgedruckt wurden, Hilfestellung, denn die Schüler müssen die Texte bei der Präsentation der CD einsehen und direkt an und mit diesen arbeiten. Aber die Texte können auch von der Seite der DW heruntergeladen werden. Dem Team um Redaktionsleiter André Moeller und Shirin Kasraeian Moghaddam ist es mit dieser CD erneut gelungen, die Interessen Jugendlicher zu bedienen und interessierten Lehrern gleichzeitig die Möglichkeit zu geben, ihren Sprachunterricht motivierend zu gestalten. Schade ist nur, dass der begabte junge Geiger der Band, der in dem oben erwähnten Konzert in Bozen sein hervorragendes Können mehrfach eingebracht hat, nicht mit einem entsprechenden Solo vertreten ist – aber vielleicht kann man ein entsprechendes Musikstück auf einer der sicherlich folgenden CDs einplanen.

Deutsch von innen – Deutsch von außen

Yvonne Herrmann-Teubel

Vom 29. Juli bis zum 3.August 2013 fand die XV. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) in Bozen statt. Das Thema der Tagung lautete „Deutsch von innen – Deutsch von aussen" und zog Lehrende, Forschende und Studierende aus 110 Ländern und fünf Kontinenten nach Bozen ins Südtirol, wo sie sich über den aktuellen Stand des Faches Deutsch nicht nur informieren und austauschen, sondern auch beruflich weiterbilden konnten. Dazu trug einerseits das Fachprogramm mit seinen 48 Sektionen (acht Themenfelder), Foren, Podien, Postersessionen und didaktischen Werkstätten bei. Andererseits gewährte das umfangreiche Kultur- und Ausflugsprogramm einen sehr guten Einblick in die Kultur der deutschsprachigen Länder und bot somit den 2.767 Teilnehmenden die Möglichkeit, nicht nur Kolleginnen und Kollegen anderer Länder kennenzulernen, sondern auch mit den Einwohnerinnen und Einwohnern Bozens in direkten Kontakt zu treten und mehr über das zweisprachige Südtirol zu erfahren.

Unter den vielen Teilnehmenden waren auch die Schweizer Verbände AkDaF (Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache) und Ledafids (Verein der Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an Hochschulen in der Schweiz) vertreten.

Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (AkDaF)

Der Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz wurde 1986 gegründet und ist der größte DaF/DaZ-Verband in der Schweiz. Er steht allen Personen und Institutionen offen, die im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache tätig sind. Die AkDaF-Mitglieder arbeiten in verschiedenen Bereichen, viele von ihnen in der Erwachsenenbildung, andere an öffentlichen Schulen und Hochschulen aller Landesteile. Der Arbeitskreis hat zum Ziel, das Fach „Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache" und die berufliche Qualifikation der Unterrichtenden in diesem Fach zu fördern. Dabei vertritt er einerseits die Interessen der Unterrichtenden und andererseits Qualitätskriterien für den DaF/DaZ-Unterricht.

D-A-CH-L- Fenster

Wie bereits bei den vorangegangenen IDTs in Amsterdam, Luzern, Graz und Jena/Weimar gab es auch auf der IDT in Bozen sogenannte D-A-CH-L-Fenster, in dem sich die Mitgliedsverbände der deutschsprachigen Länder (Deutschland, Österreich, die Schweiz und Liechtenstein) präsentieren und sich Interessierte über diese Länder und deren Institutionen informieren konnten.

Im Schweizer Fenster wurden verschiedene Schweizer Institutionen, zum Beispiel Pro Helvetia und Präsenz Schweiz vorgestellt und Materialien zur Ansicht bzw. zum Mitnehmen aufgelegt. Die D-A-CH-L-Fenster befanden sich in den Räumen der Europäischen Akademie Bozen (EURAC) und wurden sehr gut besucht. Es kam es zu einem regen und interessanten Austausch mit zahlreichen Besucherinnen und Besuchern, die viele Fragen zur Kultur und Landeskunde sowie Sprachenpolitik und zum Schulsystem u. v. m. stellten.

Internationales Auslands- und Partnerschulforum

Innerhalb des Rahmenprogramms fand zum zweiten Mal ein internationales Auslands- und

Schweizer Fenster (Foto: Jeannine Meierhofer/Zürich)

Partnerschulforum statt. In dessen Mittelpunkt stand der Markt der Ideen, wo sich die 36 teilnehmenden Schulen aus Deutschland und der Schweiz vorstellen und ihren DaF-Unterricht und besondere Projekte präsentieren konnten. An der offiziellen Eröffnung des Forums waren neben dem Leiter der Abteilung für Kultur und Kommunikation im Auswärtigen Amt, Dr. Hans-Ulrich Seidt, auch Wiltrud Kern, Leiterin des Referats „Deutsch als Fremdsprache" des Auswärtigen Amts, Marianne Hepp, Präsidentin des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV) und der AkDaF durch sein Präsidentin Yvonne Herrmann-Teubel vertreten.

In Bozen beteiligte sich mit Herr und Frau Stooss von der Schweizerschule Mexiko Stadt zum ersten Mal auch die Schweiz, die momentan über 17 anerkannte Schweizer Schulen in Europa, Lateinamerika und Asien verfügt, an denen momentan u. a. rund 1.800 junge Schweizerinnen und Schweizer ausgebildet werden.

Die Ausstellung bot drei Schwerpunkte: die Geschichte, Lage und Organisation der Schweizer Schulen im Ausland, die Schweizerschule in Mexiko und den Spracherwerb an ebendieser. Da vielen Teilnehmern die Existenz der Schweizer Schulen im Ausland nicht bekannt war, bot dieses Forum die Möglichkeit, den Teilnehmern diese Schule und die Dachorganisation „educationsuisse" (www.educationsuisse.ch) vorzustellen. Es wurden viele interessante Gespräche mit den Besuchern geführt und es zeigte sich, dass noch mehr Präsenz von der Schweizer Seite und aus anderen Ländern gewünscht wird.

IDT 2017 in Fribourg i. Üe.

Die Schweizer Verbände werden versuchen, diesem Wunsch bei der nächsten IDT, die 2017 im schweizerischen Fribourg (www.idt-2017.ch) stattfinden wird, nachzukommen. Es wäre schön, das Forum weiterhin ausbauen und Partner aus Österreich und anderen Ländern dort präsentieren zu können. ◂◂

Kontakt

jeannine.meierhofer@bluewin.ch

Zeitschrift *Frühes Deutsch*

Aus verlässlicher Quelle ist bekannt geworden, dass die Erscheinung der Zeitschrift *Frühes Deutsch*, die vom Goethe-Institut herausgegeben und derzeit vom Bertelsmann-Verlag verlegt wird, von der Einstellung bedroht ist. Ursache dafür ist vorrangig der Rückgang der Abonnement-Zahlen, der auch durch die organisatorische Umstellung in der Zentralstelle bedingt ist. Die Fachberater und Fachschaftsberater sollten z. B. selbst entscheiden, ob die Zeitschrift für ihre Arbeit genutzt werden kann und diese eigenverantwortlich abonnieren und aus Projektmitteln finanzieren. Leider war der entsprechende Rücklauf kaum nennenswert.

Es wäre schade, wenn diese einzige Zeitschrift für den fremdsprachigen Deutschunterricht in der Grundschule, die schon seit 1992 – erst unter dem Titel *Primar*, später in einem anderen Verlag als *Frühes Deutsch* erschien – nicht mehr zur Verfügung stehen würde. Wer mit ihr im Unterricht gearbeitet hat, weiß, wie wichtig dieses Fachjournal für die Arbeit in der schulischen Praxis gewesen ist und wie bedeutend sie auch als Diskussionsforum war und ist. Daher werden alle interessierten Leser und Leserinnen, die an einem Fortbestehen von *Frühes Deutsch* interessiert sind und die die vielen Unterrichtsvorschläge und Hinweise für den eigenen Unterricht weiterhin nutzen wollen, dringend um Unterstützung gebeten. Abonnements können unter www.wbv-journals.de/fruehes-deutsch beantragt werden.

Der Herausgeber wird Ihnen für Ihre Unterstützung dankbar sein, wenn er die engagierte Fachar beit auch zukünftig weiter verfolgen kann.

Nach der IDT ist vor der IDT

Desiderate einer weiteren Zusammenarbeit des IDV mit der ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) und dem VDLiA (Verband deutscher Lehrer im Ausland)

Marianne Hepp

Die XV. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (29. Juli bis 3. August 2013) ist vorüber, sie hat sich mit einem thematisch weit entfalteten und attraktiven Tagungsprogramm erneut als die weltweit angesehenste Großveranstaltung für die Deutschvermittlung bestätigt, die dieses Mal über 2.700 Deutschlehrer/innen und -dozent/inn/en aus 110 Ländern aller Kontinente anzuziehen vermochte. Die hohe Teilnehmerzahl ist nichts Neues mehr an der IDT, und der attraktive Tagungsort an der Freien Universität Bozen der Region Südtirol mag seine magische Rolle dabei gespielt haben. Aber unabhängig von der jeweiligen Attraktivität des Tagungsorts begrüßen die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer den alle vier Jahre stattfindenden, 1967 in München bei der Gründung des IDV als „Deutschlehrertag" initiierten Weltkongress regelmäßig als einen ganz besonderen Moment der Begegnung, der den hervorragenden fachlichen Austausch mit dem persönlichen Zusammentreffen von Kolleg/inn/en aus allen Kontinenten verbindet. Diese erfolgreiche Mischung, zu der sich das ganz besondere interkulturelle Ambiente und gleichzeitig auf fachlicher Ebene die konsequente Vernetzung von Theorie und Praxis gesellt, hat wesentlich dazu beigetragen, dass die IDT ein bedeutender Prüfstein für die Forschung und ein unerlässlicher Informationsquell für die Anwendung – und umgekehrt – geworden ist, den man zahlreich und regel-

Die erste gemeinsame Sitzung des neu gewählten IDV-Vorstandgremiums hat im September 2013 am Österreich Institut in Wien stattgefunden. Auf dem Foto, v. l. n. r.: Benjamin Hedžić, Schatzmeister aus Bosnien Herzegowina, Puneet Kaur, Generalsekretärin aus Indien, Dorota Jarzabek, Vizepräsidentin aus Polen, Marianne Hepp, Präsidentin aus Italien, Anne Pritchard-Smith, gastgebende Leiterin des Österreich Instituts, Sebastian Voetter, Experte Deutschland, Geraldo de Carvalho, Schriftleiter aus Brasilien, Brigitte Sorger, Expertin Österreich (im Verlauf dieser Sitzung abgelöst von Sonja Winklbauer). Die Aufnahme wurde vom Experten Schweiz, Achim Hoefele, erstellt

mäßig in Anspruch nehmen will. Auch deshalb steigen die Besucherzahlen seit 1967 beständig an und müssen inzwischen schon begrenzt werden.

Der IDV und die neuen IDT-Pläne

Zum IDT-Erfolg tragen alle bei, die an der Gestaltung dieses Weltkongresses teilnehmen: die jeweils ausrichtende Institution mit dem Tagungspräsidium und den vorbereitenden Komitees, die Vortragenden und Diskutanten in den Hautvorträgen, Sektionen, Podien und didaktischen Werkstätten, die Mitwirkenden an den fachlichen Informationsständen, deren Mittelpunkt seit Jena 2009 zweifelsohne die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen bildet, die Teilnehmenden an den IDV-Landesfenstern, am D-A-CH-L-Cafè, an allen Präsentationsmomenten der verschiedenen Einrichtungen. Überall hier wird die Vielfalt von weltweiten Räumen gezeigt, in denen sich die deutsche Sprache institutionell entfalten kann. Vertreter der unterschiedlichsten Einrichtungen für die Verbreitung der deutschen Sprache und Sprachkultur tauschen sich aus: Universitäts- und Schullehrende der In- und Auslandsgermanistik, Vertreter/innen der Bildungsministerien und Mittlerorganisationen, Mitglieder der Deutschlehrer- und Germanistenverbände. Viele der weltweiten Deutschlehrer- und Germanistenverbände sind im IDV als Dachverband vernetzt, derzeit sind dies 104 aus 86 Ländern, Tendenz steigend. Der Dachverband wiederum sieht die IDT als seine wichtigste Veranstaltung an, die neben der Internationalen Deutscholympiade (IDO) und den Regionaltagungen seine ganz besondere Aufmerksamkeit besitzt. Im Rahmen der IDT wird deshalb auch traditionell die Vertreterversammlung der Mitgliedsverbände einberufen und die Wahl eines neuen IDV-Vorstands abgehalten. Das dieses Jahr in Bozen gewählte neue Gremium hat seine Amtszeit bis zur nächsten IDT, die 2017 in Freiburg/Schweiz stattfinden wird, inne.

Das IDV-Gremium besteht aus fünf Mitgliedern, die erneut, wie beim Vorstand zuvor der Fall, in fünf Ländern aus drei Kontinenten als Deutschlehrende an Schule und Universität, sowie in Mittlerorganisationen tätig sind. Aktiv unterstützt wird die Vorstandsarbeit durch drei ständige Experten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Durch meine Wiederwahl zur Präsidentin und die Wahl der vorigen Generalsekretärin Dorota Jarzabek zur Vizepräsidentin

Bei der IDV-Vertreterversammlung mit Vorstandswahl am 3. August 2013 in Bozen

sind zwei Mitglieder des vorigen Gremiums bestätigt worden. Die neu gewählten Vorstandsmitglieder Benjamin Hedžić, Schatzmeister aus Bosnien Herzegowina, Puneet Kaur, Generalsekretärin aus Indien und Geraldo de Carvalho, Schriftleiter aus Brasilien bringen neue fachliche Impulse und spezifische Kulturbesonderheiten ihrer Regionen in die Vorstandsarbeit ein, Überlieferung und neue Ansätze verbinden sich.

Auch das neue IDV-Vorstandsgremium hat die IDT-Vorbereitung ins Zentrum seiner vielfältigen Aktivitäten gestellt. Inhaltlich-konzeptuell ist dabei stets wichtig, die traditionelle Ausrichtung der Internationalen Deutschlehrertagung mit den neuen einschlägigen Forschungsströmungen abzugleichen. Auch die jeweiligen Charakteristiken des Tagungsorts müssen berücksichtigt werden.

Die IDT hat traditionell die Didaktik und Methodik von Deutsch als Fremdsprache (DaF) zum Kern- und Mittelpunkt. Dabei muss heute aber zunehmend berücksichtigt werden, dass wir in einer gesellschaftlichen Umbruchzeit le-

Kurz vor dem Start der XV. IDT Bozen: Tagungspräsident Johann Drumbl mit (von links) Vizepräsidentin Antonie Hornung, Renata Zanin (Freie Universität Bozen, Tagungsleitung), IDV-Präsidentin Marianne Hepp

ben, in der Klassenzimmer und Hörsäle sich schon länger mit mehrsprachigen Lernenden füllen. Jugendliche unterschiedlicher Muttersprachen lernen heute gemeinsam mit ihren deutschsprachigen Mitschülern. Bedingt durch die Globalisierung hebt sich die altgewohnte Trennung von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen zunehmend auf, rücken die bis vor kurzem getrennten Welten von DaF, DaZ und DaM in den Unterrichtsrealitäten immer enger zusammen. Die IDT Bozen hat dieser Situation Rechnung getragen, sowohl in ihrem Titel *Deutsch von innen – Deutsch von außen. DaF – DaZ – DaM,* als in unterschiedlichen Themenfeldern, die diese Neupositionierung teilweise schon im Titel trugen (*Heterogenität in Lernsituationen, Lerngruppenspezifik in DaF, DaZ, DaM*, usw.), bzw. in einzelnen Vorträgen thematisierten. Südtirol als grenznahe, mehrsprachige Region und die durchgängig dreisprachig (Deutsch – Italienisch – Englisch) lehrende Freie Universität Bozen stellen eine Situation dar, die zunehmend zur Normalität in der Welt gehört und bildeten somit einen idealen Rahmen für eine IDT mit diesem neuen Ansatz.

Es stellt sich nun die spannende Frage, ob auch die kommende IDT 2017 diese Linie verfolgen und vertiefen wird.

Die XVI. IDT 2017 und die Zusammenarbeit mit ZfA und VDLiA

Austragungsort der XVI. IDT wird das schweizerische Freiburg/Fribourg sein. Freiburg im Üechtland liegt an der deutsch-französischen Sprachgrenze und ist, ähnlich wie Südtirol 2013, geopolitisch ein idealer Begegnungsort zwischen den Kulturen. Stattfinden wird die IDT 2017 an der Universität Freiburg, die traditionell zweisprachig (deutsch und französisch) unterrichtet, wobei auch weitere Sprachen (vor allem Englisch und Italienisch) ständig einbezogen werden. Für die Vorbereitung der IDT zeichnen der *Studienbereich Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik*, das *Sprachenzentrum* sowie das *Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und der Pädagogischen Hochschule* verantwortlich. Auch auf der bildungspolitischen Ebene ist für die kommende IDT somit ein erweiterter Blickwinkel zu erwarten, der die Fortsetzung der DaF-DaZ-DaM-Verbindungslinie beinhalten wird.

Tagungspräsident Thomas Studer stellte bei der IDV-Vertreterversammlung in Bozen das Konzept der IDT 2017 vor. Das Tagungsmotto lautet „Brücken gestalten – Mit Deutsch verbinden". Das damit evozierte Bild der Brücke deutet auf eine Charakteristik des Austragungsortes Fribourg hin, eine „KulturBrückenStadt" mit einer zweisprachigen Universität in einem mehr-

Tagungspräsident Thomas Studer stellt bei der Vertreterversammlung auf der IDT 2013 Bozen das Konzept der IDT 2017 vor

sprachigen Land, der Schweiz, zu sein. Auf der Ebene der Deutschvermittlung ist damit vor allem gemeint: „Deutsch verbindet, als Erstsprache, als Zweitsprache, als Fremdsprache, als plurizentrische Sprache – sei es in Bildung oder Beruf, im Öffentlichen oder Privaten" (zit. aus dem Antrag an die Vertreterversammlung des IDV auf die Durchführung der IDT 2017).

Wie könnte die Mitarbeit von ZfA und VDLiA bei der IDT 2017 in Fribourg/Schweiz gestaltet sein?

Die ZfA gehört inzwischen zu den bedeutenden Förderern der IDT – nicht nur, indem sie sich um Stipendien für Lehrerinnen und Lehrer von den Deutschen Auslandsschulen bemüht und sie über den Stand der Dinge IDT informiert. ZfA und VDLiA nehmen vielmehr seit Jena 2009 aktiv an der Gestaltung des Tagungsprogramms teil und organisieren wertvolle Begegnungsmomente für den fachlichen Austausch. Besonders zu erwähnen ist dabei das schon zweimal erfolgreich abgehaltene internationale Auslands- und Partnerschulforum, bei dem in Jena noch elf Schulen, in Bozen schon 36 aktiv mitwirkten. Bei seiner diesjährigen Eröffnung in Bozen von Seiten des Leiters der Abteilung für Kultur und Kommunikation im Auswärtigen Amt, Dr. Hans-Ulrich Seidt, waren über 130 Anwesende zu verzeichnen, die sich an der sehr lebhaften Diskussion im Anschluss beteiligten und ihr Interesse an vielseitiger Zusammenarbeit bekundeten.

Das Ausland- und Partnerschulforum/APSF ist inzwischen schon zu einem wichtigen Magneten auf der IDT geworden und sollte auch 2017 unbedingt wieder eingerichtet werden, möglichst in erweiterter Form, in dem noch mehr Länder einbezogen werden. Die Projektpräsentationen über die Auslandsschularbeit liefern wertvolle Denkanstöße für den Deutschunterricht allgemein, wobei beispielsweise inhaltlich die Erfahrungen mit fächerübergreifendem, bilingualen Sach-/Fachunterricht Unterricht eine gewichtige Rolle spielen, aber nicht nur.

Auch für die IDT 2017 sollte die ZfA offiziell als Projektpartner in Vorbereitung und Durchführung des Weltkongresses eingebunden werden. Dies könnte der IDT unter anderem auch dazu verhelfen, einen stärkeren schulischen Bezug herzustellen und damit die erwünschte durchgehende Verflechtung von Theorie und Praxis zu festigen.

Als weitere Schaffung von Synergien zwischen dem IDV, der ZfA und der VDLiA sind anzustreben:

Das verstärkte Zusammenwirken von Deutschen Auslandsschulen und Deutschlehrerverbänden in einzelnen Regionen, was z. B. durch Mitgliedschaft der PASCH-Lehrer in den Deutschlehrerverbänden vor Ort geschehen könnte. Eine konkrete Zusammenarbeit wäre hier vor allem bei den Regionaltagungen, die Deutschlehrerverbände in unterschiedlichen Regionen der Welt abhalten und die vom IDV betreut werden, möglich. Dadurch könnten im Bereich der lokalen Lehrerfortbildung Kräfte gesammelt werden.

Eine Erhöhung der Visibilität weltweiter Deutschvermittlung, durch Verlinkung der Websites und durch Dokumentation (etwa im IDV Magazin online) einzelner Momente der Zusammenarbeit, sei es auf der IDT, sei es auf Regionaltagungen oder bei anderen Veranstaltungen.

Fazit

Der IDV und die Deutschen Schulen im Ausland können und müssten noch stärker zusammenarbeiten, was in Kürze bei den Vorbereitungssitzungen auf die IDT 2017 auch schon als konkrete Anregung von Seiten des IDV hervorgebracht werden wird. ◂◂

Kontakt

Marianne Hepp
Präsidentin des Internationalen
Deutschlehrerverbands
Università di Pisa
Dipartimento di Filologia,
Letteratura e Linguistica
Via S. Maria 36
I-56126 Pisa
m.hepp@ling.unipi.it

Impressionen von der IDT

fotografiert von Krystyna Götz

Viele Grüße aus der deutschsprachigen, gastfreundlichen Stadt Bozen und Südtirol

Bei 40 Grad im Schatten braucht man schon den Fächer.

Dr. Rainer Wicke (ZfA) – der Initiator des Auslands-schulforums auf der IDT

Ich brauche jetzt einen Kaffee – und Du?

Erst einmal orientieren!

Ich schau mich mal um …

… und gehe zum Podium in die Aula Magna der Universität Bozen

Der Moderator spricht mit mir über das Projekt „Goethe trifft Mickiewicz" auf dem Krakauer Hauptmarkt

„Für Deutsch begeistern – weltweit" So lautet das Thema des Podiums 1

Multikulit an vielen Tischen und alle sprachen Deutsch

Nun sind die 2700 gelben Rucksäcke auf 110 Länder verteilt

Kleiner Nachtrag zu Heft 3/2013, S. 314 „50 Jahre Galabov-Gymnasium“

Ehemaliger Galabov-Schüler ist neuer bulgarischer Außenminister

Rolf Kruczinna

Wie wichtig das Galabov-Gymnasium nicht nur für Bulgarien ist, zeigt die Berufung eines ehemaligen Galabov-Schülers: Seit dem 29. Mai 2013 ist Kristian Vigenin neuer Außenminister Bulgariens im Kabinett von Plamen Orescharski. Zuvor war der 38jährige ebenfalls bereits auf internationaler Bühne aktiv. Der am 12. Juni 1975 in Sofia, Bulgarien geborene Vigenin erwarb 1993 am Galabov-Gymnasium das Abitur. Anschließend studierte er Wirtschaftswissenschaften und war Teilnehmer am Programm „International Leadership and Economic Development“ der John F. Kennedy School of Government der Harvard Universität. Neben perfektem Deutsch spricht er auch hervorragend Englisch, Russisch und Französisch. Aber nicht nur seine guten Fremdsprachenkenntnisse, auch die hohe Qualität seiner schulischen Bildung in allen übrigen Bereichen und das früh geweckte Interesse für Europa begünstigten seine politische Entwicklung. Seit 2007 war er bulgarischer Abgeordneter im Europäischen Parlament für die Fraktion der Sozialdemokratischen Partei Europas. Bei der Europawahl in Bulgarien 2009 war er als Abgeordneter bestätigt worden. Zwischen 2007 und 2009 war er Stellvertretender Vorsitzender der Fraktion der Sozialdemokratischen Partei Europas im Europaparlament. In der Periode 2009 bis 2012 war Wigenin Vorsitzender der Delegation in der Parlamentarischen Versammlung EURONEST. Gleichzeitig war er Mitglied im Ausschuss für auswärtige Angelegenheiten. Als Stellvertreter fungierte er im Ausschuss für Umweltfragen, öffentliche Gesundheit und Lebensmittelsicherheit sowie im Ausschuss für parlamentarische Kooperation zwischen der EU und Russland. ◂◂

Kristianin Vigenin, ein ehemaliger Galabov-Schüler, ist bereits mit 38 Jahren Außenminister Bulgariens und einer der führenden Außenpolitiker seines Landes. Als Abgeordneter im Europäischen Parlament bestimmte er auch die Geschicke Europas mit.

Kristian Vigenin bei einem Schuljubiläum des Galabov-Gymnasiums zusammen mit seinen ehemaligen Lehrkräften.

Die Deutsche Internationale Schule Kapstadt als Vorreiter in der Schachentwicklung Südafrikas

Sandra Oberste

Schach ist mehr als nur ein „Sport" an der DSK. Die vielen positiven Auswirkungen von Schach auf die geistige Entwicklung und akademischen Leistungen von Schülern wurden vielfach wissenschaftlich bewiesen und mit der Einführung von Schach als Pflichtfach in der Grundschule hat die DSK bereits einen wichtigen Meilenstein gesetzt.

Aber Schach spielt nicht nur eine große Rolle im Unterricht, sondern auch in der sozialen Entwicklungsarbeit der Schule: Die neu strukturierte Schachakademie unter der Federführung von Internationalem Meister (IM) Watu Kobese hat ein Outreach-Programm ins Leben gerufen, das die Schachentwicklung für Kinder aus benachteiligten Verhältnissen fördern soll.

Herr Kobese ist seit Anfang des Schuljahres als Schachlehrer an der DSK angestellt und als Internationaler Meister in der Schachwelt kein unbeschriebenes Blatt: Mit unzähligen nationalen (südafrikanischen) Titeln und zahlreichen internationalen Turnierteilnahmen ist er wohl einer der prominentesten Schachspieler des Landes und dank seiner sehr guten Deutschkenntnisse der geeignete Kandidat und Ambassadeur für diese neue Herausforderung.

Neben seiner Tätigkeit als Schachlehrer an der DSK unterrichtet Herr Kobese im Rahmen des Outreach-Programmes der Schachakademie auch Schach an der Partnerschule Thembani in Llanga. Vielleicht fragt sich der ein oder andere, warum ausgerechnet Schach als Entwicklungsprojekt wichtig ist? Neben den erwähnten akademischen Vorteilen hat Schach noch jede Menge andere Vorzüge: Es gibt kaum einen anderen Sport, der so breit und einkommensunabhängig betrieben werden kann wie Schach. Weder braucht man teure Sportanlagen noch Hallen oder Geräte, um diesen Sport auszuüben. Bei Schach gibt es keine Altersbegrenzung und auch für die Persönlichkeitsentwicklung kann Schach einen positiven Beitrag leisten, denn „es vermittelt das Gefühl gewinnen oder verlieren zu können, Aspekte, die Kinder fürs Leben gebrauchen können." (Quelle www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/_Rubriken/Praxis/Schachspiel/)

Die DSK verfügt über Werkzeuge, die sie befähigt, weit über die Reichweite einer normalen Schule hinaus einen Beitrag zu Südafrikas Schachentwicklung zu leisten: Neben der neu geschaffenen Akademie veranstaltet die DSK seit 2012 ein großes Schachturnier.

In 2012 wurde das Schachturnier „DSK Chess Open" ins Leben gerufen und es nahmen im ersten Jahr fast 300 Spieler aller Alters-und Normklassen aus Kapstadt und Umgebung teil.

Das Turnier war bereits ein großer Erfolg: Es konnten viele wichtige Erfahrungen gesammelt und vorzügliche Beziehungen zwischen der DSK, den lokalen Schachkörperschaften und der SA Kasparov Foundation geknüpft werden.

Für 2013 hat sich die Schule größere Ziele gesetzt: das erste Schachturnier mit GM-Norm (Großmeister) auf südafrikanischem Boden! Fast 500 Schachspieler haben am großen internationalen Schachturnier „DSK International Chess Open 2013" teilgenommen, darunter sechs Großmeister aus aller Welt inkl. des amtierenden Schach-Jugendweltmeisters GM Alexander Ipatov aus der Türkei: Ein so hochkarätiges Turnier hat es in Südafrika noch nie gegeben! Vom 19.–29. Juli 2013 traten die Spieler in vier verschiedenen Wettkampfklassen gegeneinander an: Junior, Open, Prestige und GM Norm.

Das Schachturnier wurde feierlich am Freitagabend (19.07.) von der Schulgemeinschaft, wichtigen Schachakteuren, Sponsoren und Ehrengästen an der DSK eröffnet. In einer eindrucksvollen Rede von Schachfan Dr. Ivan Meyer, Kultus- und Sportminister des Western Cape, wurde deutlich, dass die Schachentwicklung in Südafrika auch von der politischen Führung unterstützt wird. Er setzt sich für Schach als Pflichtfach in allen Schulen des Landes ein, ein Vorhaben, dass die DSK bereits erfolgreich umgesetzt hat.

Nach der Eröffnungsfeier startete das Open- und Prestige-Turnier im neuen Bibliotheksbau der Schule. Die acht neuen Klassenzimmer zusammen mit dem großen Multifunktionsraum,

Früh übt sich, wer Großmeister werden will.

von denen man einen beeindruckenden Blick auf die „Mother City“ und den Tafelberg hat, boten sich als idealer Turnier- Austragungsort an.

Am Samstag, den 20.Juli, fand das Juniorturnier in der großen Sporthalle statt: Fast 200 Kinder aus Kapstadt und Umgebung spielten gegeneinander mit hervorragendem Resultat für die Schule: DSK Schüler Enzo Bergmann der Klasse 5a konnte sich gegen seine Konkurrenten durchsetzen und wurde stolzer Gewinner des Juniorturniers. Selbst Schüler/innen der 1. Klasse, die gerade erst mit Schachspielen angefangen haben, meldeten sich beim Turnier an und konnten sogar erste Punkte gegen zum Teil viel ältere Gegner sammeln.

Das GM-Turnier startete Samstagnachmittag. Jeden Tag ab 16.00 Uhr spielten die Großmeister im Multifunktionsraum bis tief in den Abend hinein. Gestärkt haben sich die Teilnehmer in der schuleigenen Cafeteria Linga Longa, wo fleißige Helfer die Spieler jeden Abend verköstigt haben. Großmeister (GM) ist der höchste vom Weltschachbund FIDE verliehene Titel für Turnierschachspieler. Mit einer Teilnahme von sechs Großmeistern aus aller Welt fand das „DSK International Chess Open 2013“ auch international großes Interesse. Schachfans hatten in dieser Woche die Gelegenheit, ihre Stars live zu erleben und sogar die Möglichkeit an zwei Abenden den amtierenden Schach-Jugendweltmeister Alexander Ipatov zu einer Partie herauszufordern! Auf Ipatovs Wunsch hin wurden zwei Events organisiert, bei dem er gegen 20 Schachspieler aller Alters-und Normklassen simultan antrat. Ipatov zeigte sich während des ganzen Turniers in bester Form und ging nach neun langen, intensiven Tagen als glücklicher Gewinner hervor. Die Resonanz aller Beteiligten und vor allem der Großmeister waren beeindruckend, was auch aus internationaler Pres-

Schachlehrer und Schachakademieleiter Watu Kobese mit dem amtierenden Schach-Jugendweltmeister Alexander Ipatov

se hervorging. Auf zahlreichen internationalen Schachwebseiten und in Blogs wurde begeistert über dieses Turnier berichtet und viele kündigten bereits an: „Wir kommen wieder“!

GM Markus Stangl aus Deutschland war dieses Jahr leider verhindert, hat aber sein Interesse für nächstes Jahr bereits bekundet. ◂◂

Als Nachtrag zur 31. HV in Bamberg haben Sie die Untersuchungen von Frau Prof. Dr. Jutta Mägdefrau auf S. 387 dieses Heftes lesen können. Dazu erhielt ich eine interessante Ergänzung, die ich Ihnen nicht vorenthalten möchte.

Haben Lehrer zu viel Ferien und arbeiten sie zu wenig?

Meine Arbeitszeiten – ein ganzes Schuljahr lang akribisch protokolliert – ein Selbstversuch

Sandra van Oringen

Bis spät in die Nacht korrigiert, spontanes Elterngespräch trotz Sprachbarrieren gemeistert, verwalten, kopieren, E-Mails schreiben, neue Schulbücher auf ihre DFU-Tauglichkeit hin prüfen und bestellen, Arbeitsblätter für integrierte DaM/DaF-Gruppen erstellen, Teamsitzungen mit den Fachkollegen abhalten, um gemeinsam die nächsten Unterrichtsstunden abzusprechen und scheinbar nebenbei und doch ganz zentral: unterrichten. Schüler zu unterrichten. Sie sind es, warum ich mich für diesen Beruf entschieden habe, die mir die Hoffnung geben, dass ich auch mit 50 Jahren nicht verrostet bin, mich immer wieder an neue Situationen anpassen und den Puls der Zeit mitbekommen werde. Trotz gelegentlichen Ärgers über zu viele niemals enden wollende Aufgaben liebe ich meinen Beruf.

Und dann war da so oft dieses schlechte Gewissen – immer dann, wenn ich gerade nicht in einem scheinbar unüberschaubaren Berg noch zu erledigender Aufgaben steckte: „Der Vorteil am Lehrerberuf sind ja die vielen Ferien".

Hin- und hergerissen zwischen der Feststellung, dass es nach einem 8-Stunden-Tag an der Schule, an dem ich individuellen, zum Teil sehr intensiven Kontakt zu ungefähr 350 verschiedenen Menschen hatte, zu viel ist, noch drei intensive Arbeitsstunden am Schreibtisch zu verbringen und dem Genuss der zwar immer auch mit Aufgaben gespickten, aber trotzdem mit 57 Ferientagen auffällig langen Ferien, habe ich mich vor einem Jahr entschlossen, meine genauen Arbeitszeiten für mich zu protokollieren.

Ich habe eine volle Stelle an einer DS mit 25,5 Unterrichtsstunden pro Woche. Das klingt nicht nach sooo viel Arbeit. An einem Wochentag musste ich laut Stundenplan erst gegen 10.30 Uhr zum Unterricht erscheinen, an anderen Tagen kamen Freistunden dazu, an unserer Schule gibt es eine Mittagspause von 60 Minuten. Wie sollte ich mir meine genaue Arbeitszeit also aufschreiben? Klar, dass Kaffeepause, das Privatgespräch mit einer netten Mutter vor dem Schultor, das gemeinsame Mittagessen mit den Kollegen keine Arbeitszeit sind. Hier war ich pingelig, denn ich wollte niemandem eine vermeintlich hohe Arbeitszeit beweisen, sondern so genau wie möglich herausbekommen, wie viel ich tue.

Wenn ich an der Schule meine selbstentworfenen DFU-Arbeitsblätter kopiere, Beratungsgespräche führe, zwischen Sekretariat und Lehrerzimmer hin und her renne, um Hilfe beim Reparieren des dringend benötigten Kopierers zu organisieren, anstatt in mein Pausenbrot zu beißen, die nächsten Absprachen für die Klassenarbeit führe, Schülertexte korrigiere und – in einer Fremdsprache – Informationen für die geplante Exkursion oder eine Klassenfahrt einzuholen versuche, dann ist das Arbeitszeit. Neben Unterricht fallen hier besonders die Vorbereitungen, Korrekturen, Konferenzen und andere Sitzungen sowie Beratungsgespräche an. Das erste Fazit, das ich schon nach wenigen Wochen des Protokollierens für mich gezogen habe, war, dass ich eigentlich sehr gut organisiert bin und trotzdem erstaunlich oft zusätzliche, nicht unbedingt vorhersehbare Aufgaben anfielen, die ich eben nicht in den Ferien hätte vorbereiten können (z. B. Erstellen von zusätzlichen Klassenarbeiten für Nachschreibetermine)

und die auch am Abend vorher, als ich den Unterricht perfekt vorbereitet und die Tasche gepackt hatte, nicht absehen konnte (z. B. spontane Vertretungsstunden, Gespräche mit Schülern aufgrund von plötzlich aufgetretenen Konflikten oder Unglücksfällen führen, OLK-Kollegen bei deutschsprachigen Formulierungen helfen, deutsche Kollegen bei ihren Übersetzungsversuchen unterstützen).

Auch wenn ich in diesem Jahr das Glück hatte, um viele Aufgaben herumzukommen – ich musste in diesem Jahr z. B. keine Abituraufgaben entwerfen und war nur als Zweitkorrektorin tätig und bekam für den Aufbau und die Betreuung der neuen Schülerzeitung eine Entlastungsstunde –, arbeitete ich in vielen Wochen weit über 50 Stunden.

Um 8.15 Uhr beginnt bei uns die erste Unterrichtsstunde. Ich war entsprechend meist zwischen 8.00 Uhr und 8.10 Uhr auf der Arbeit, trug diese Uhrzeit als Arbeitsbeginn ein, kopierte eventuell noch etwas und pflegte das Klassenbuch oder traf Absprachen mit Schulleitung bzw. Kollegen, und begann mit dem Unterricht. Wenn ich anschließend im Verlauf des Tages dazu kam, mein Pausenbrot oder einen Kaffee im Sitzen zu trinken, zog ich die entsprechenden Zeiten von meiner Arbeitszeit ab und immer, wenn ich in der Mittagspause oder einer Freistunde ein Pläuschen mit jemandem hielt oder gar das Schulgelände verließ, zog ich auch das ab. Zu Hause trug ich nur die reinen intensiven Arbeitsphasen ein (z. B. 20.05 Uhr, nachdem ich meinen Sohn zu Bett gebracht hatte, bis 21 Uhr + 21.15 Uhr bis 23.05 Uhr): Vom Aufschlagen des Lehrerkalenders und Abarbeiten der Aufgaben bis zum Zuklappen der Bücher. Wurde ich durch einen privaten Anruf unterbrochen oder tat etwas anderes, zählte ich die Zeit natürlich nicht mit. Zahlreiche Abend- und einige Wochenendveranstaltungen führten aber dazu, dass ich immer wieder trotz frühzeitiger Planungen bis deutlich nach 1 Uhr noch am Schreibtisch saß oder drei intensive Arbeitsschichten über den Tag verteilt (Unterrichtszeit – Arbeit am heimischen Schreibtisch – Spätschicht) zu verzeichnen hatte.

Auf diese Weise kamen für den Zeitraum vom 1. September 2012 bis zum 31. August 2013 knapp 2.000 Zeitstunden Arbeit zusammen. In diesem Zeitraum hatte es in NRW 249 Arbeitstage (Montag bis Freitag) gegeben. Davon abzuziehen sind die 11 gesetzlichen Feiertage und bei uns Lehrern noch die 57 durch Schulferien entfallenden Arbeitstage. Folglich hatte ich im oben beschriebenen Zeitraum genau 181 Schultage zu arbeiten. Die übrigen Arbeitnehmer kommen bei einem Anspruch von durchschnittlich 28 Tage Erholungsurlaub auf 210 Arbeitstage. Die Differenz von 29 schulfreien Tagen sind überwiegend damit ausgefüllt, meinen dienstlichen Verpflichtungen außerhalb der Unterrichtszeit nachzugehen, wie z. B. Unterrichtsmaterialien zu sichten, Unterricht zu planen und vorzubereiten, Korrekturen fertigzustellen und schlichtweg meine Überstunden abzubauen.

Bei 2000 Zeitstunden Arbeit pro Jahr komme ich an den 181 Schultagen allerdings auf eine durchschnittliche tägliche Arbeitszeit von 11 Zeitstunden! Lege ich die durchschnittlichen Arbeitnehmer-Werktage von 210 Arbeitstagen zugrunde, beträgt meine durchschnittliche Arbeitszeit pro Arbeitstag immer noch 9,5 Zeitstunden. Auf einen 8-Stunden-Arbeitstag komme ich jedoch rechnerisch erst, wenn ich die 28 Tage Erholungsurlaub nicht herausrechne.

So gesehen kam ich im besagten Zeitraum gar nicht dazu, Erholungsurlaub in Anspruch zu nehmen, geschweige denn zu genießen. Die Ferientage waren häufig mit Arbeit (vor allem mit Korrekturen und Vorbereitungen) gespickt und die freien Zeiträume lassen sich als ein reiner Überstundenabbau bezeichnen.

Ich glaube, dem nächsten, der halb neidisch, halb moralisierend auf meine angeblich so langen Ferien hinweist, werde ich das genau so vorrechnen!

Aber erschreckend und gleichsam zutiefst beunruhigend ist für mich die Erkenntnis, dass eine Arbeitsbelastung während der Schulzeit von häufig über 60 Wochenstunden zwangsläufig dazu führt, dass weniger Kraft und Zeit bleibt, auf den einzelnen Schüler einzugehen, das soziale Miteinander im und vor dem Klassenzimmer zu pflegen und alle Schüler auf dem Weg zu qualifizierten, selbstbewussten und gleichberechtigten Mitgliedern in unserer Gesellschaft

zu begleiten. Was kann Schule denn wirklich leisten mit einem Lehrpersonal, das während der Schulzeit ständig überlastet ist? Neben dem Vorwurf, angeblich ungerechtfertigt viele Ferien zu haben, steht auch immer noch der böse Satz von den „faulen Säcken" (G. Schröder, Bundeskanzler a. D.) im Raum. Und das trotz vieler ernst zu nehmender wissenschaftlicher Untersuchungen der Lehrerarbeitszeit.

Für mich persönlich kann ich sagen, dass ich mir oft regelmäßigere Arbeitszeiten wünsche. Wenn eine Klassenarbeit nach der anderen geschrieben wird, stapeln sich bei mir die „Berge" und ich muss (und möchte!) trotzdem die weiteren pädagogischen und erzieherischen Aufgaben genauso gewissenhaft erledigen wie sonst. Arbeit zu erledigen, die so wenig gesehen und anerkannt wird, ist oft unbefriedigend. Besonders autonom bei der Zeiteinteilung aufs Jahr gerechnet bin ich wirklich nicht: Was gemacht werden muss, muss halt gemacht werden. Basta. Anders sieht es manchmal bei der täglichen Aufteilung aus: Da habe ich zwei Mal pro Woche vor 16 Uhr unterrichtsfrei und kann dann selbst entscheiden, ob ich die ca. 3 Stunden Arbeit, die noch anfallen, sofort erledige oder erst, wenn mein Sohn im Bett ist. Diese Freiheit hat man in vielen Berufen nicht.

Aber besonders die Phasen, in denen ich auf über 60 Wochenstunden Arbeitszeit kam, sollten meiner Meinung nach nicht zum Schulalltag gehören und erst recht nicht, wenn sich diese Überstunden gar nicht mehr abbauen lassen.

Weil ich weiß, dass die Behauptung: „Irgendwann haben Lehrer ja alles schon mal gemacht und brauchen nichts mehr vorzubereiten" leider falsch ist und i. d. R. von denen kommt, die wenig Einblick ins Schulleben, dessen organisatorisches Meistern und die Veränderlichkeit von Curricula, Lerngruppen, Kompetenzen und Aufgabenformaten haben, wünsche ich mir natürlich eine „de facto"-Arbeitszeitverkürzung pro Woche innerhalb des Schuljahres, so dass ich fitter und frischer auf die täglichen Sorgen und Wünsche der Schüler eingehen kann, in den Schulferien weniger Überstunden abzubauen habe und dringend erforderliche Erholungsphasen auch genießen kann.

Aber zumindest genauso sehr wünsche ich mir, dass ich mir keine Kommentare anhören muss wie: „Ihr faulen Säcke, ihr habt ja so viel Ferien." ◂◂

Erinnerungssplitter eines längst pensionierten Auslandslehrers

Ausgelöst durch den Schwerpunkt des DLiA-Heftes 1/2013

Georg Neulen

Es gibt gewiss viel Kritik und Klagen über Deutschland, über Mängel und Errungenschaften unseres Bildungssystems und unserer Schulen. Ich war schon früh meinem Land und meinem Staat dankbar für die Möglichkeiten und Privilegien, die mir als jungem Lehrer geboten wurden. Nach sehr sparsamen Studienjahren mit elterlicher Wohnung, täglicher Bahnfahrt zur Uni Köln, Fleißprüfungen, Bafög und Studiendarlehen war ich nach wenigen Dienstjahren mit meiner jungen Familie wohl nicht so anspruchsvoll wie spätere Lehrergenerationen, die auch im Ausland sofort nach ihren gewerkschaftlichen Rechten fragten.

Als wir im Januar 1967 in Windhoek landeten, war für die einheimischen Deutschstämmigen meine siebenköpfige Familie mit fünf kleinen Kindern von zwei bis neun Jahren nichts Ungewöhnliches. Der Schulverein der HPS half uns sofort mit dem Einleben, einer geräumigen Wohnung und allerlei Möbeln aus dessen Fundus. Zwei Jahre später fanden wir für uns ein passendes Haus, übrigens in Fußwegnähe zur Schule. „Aber mittags nie ohne Hut", wie der damalige Schulleiter Baumgärtner seinen Kollegen als Dienstanweisung befohlen hatte. Der hatte uns übrigens bei einem Vorgespräch in Köln überzeugt, dass ich den Vorver-

trag mit der Schule im unruhigen Bogotá zugunsten des friedlich kleinstädtischen Windhoeks meinen Kindern zuliebe aufgeben müsse. Abenteuerliche Bild- und Texterinnerungen aus deutscher Kolonialzeit weckten im heimatlichen Umfeld Zweifel an einem Leben in dem „trostlosen Wüstenland". Aber Baumgärtner sollte Recht behalten und uns allen fünf glückliche, schöne und ereignisreiche Jahre bescheren, obwohl er schon vor meinem Dienstantritt in den Silen starb. Seinem Nachfolger Friedrichs erging es ähnlich, als auch er in unserem vierten Jahr an den Spätfolgen einer Kriegsverletzung starb. Der Auslandsschuldienst schien seine Opfer zu fordern. Gibt es heute noch die damals halb scherzhafte Klassifizierung von Auslandslehrern: die Weltverbesserer, die politisch-ideologischen Missionare, die Häuslebauer-Sparer, die Flüchtlinge aus ihrem System, Globetrotter und Abenteurer?

Wir lernten schnell, dass wir bei allem Vermitteln unseres kulturellen Auftrags auf die Einheimischen hören, ihre Wünsche und Interessen beachten mussten. Wir konnten viel von deren Lebenserfahrungen lernen. Für unsere Familie war Frau Margret Kreutzberger die gute Seele, Jahrzehnte der Motor und später auch Vorsitzende des Schulvereins. Im südafrikanischen Apartheidssystem schienen wir Lehrer mit unseren Schülern einig zu sein, dass sie in Zukunft ihre Privilegien nur durch Leistung und Verantwortung rechtfertigen können würden. In Windhoek erlebten wir die aus Südafrika befohlene Rassentrennung sanfter und entspannter. Farmerkinder erzählten, wie sie und ihre Eltern früher mit den Kindern des schwarzen Personals zusammengelebt und gespielt hatten. Unsere deutsche demokratisch-ethische Haltung schien überzeugend genug, dass selbst ein Jung-Revoluzzer, der aus dem 68er-Deutschland in diese Schule kam, erst beim Wiedersehen 25 Jahre später merkte, wie „konservativ" ich war. Eine nachhaltige Wirkung hatte damals ein Leitartikel aus der „Zeit" von Marion Gräfin v. Dönhoff, „Mitten in der Revolution", den ich zum schriftlichen Abitur mit ausgewählt hatte. Davon berichtete der Prüfungs-Dezernent Prof. Aßmann der Autorin auf einer Tagung nebst anerkennender Notiz für meine Dienstakte.

Beim Besuch 1997 erlebten wir die jetzige DHPS mit gravierenden Veränderungen. Unter den dunkelhäutigen Schülern lernten inzwischen vielsprachige Einheimische Deutsch neben den aus Berlin und DDR-Deutschland heimgekehrten SWAPO-Kindern. Die mussten ja erst lernen, die heimatliche Zivilisation ihrer Artgenossen zu ertragen. Gemeinsam spielten sie großartiges Schultheater, wie ich damals mit drei großen Stücken Pionierarbeit für die Öffentlichkeit geleistet hatte: Romulus der Große (Dürrenmatt), Die Chinesische Mauer (Frisch) und Don Gil von den Grünen Hosen (Tirso de Molina). Wir aus Deutschland vermittelten Lehrer wurden nämlich in dem Zusammenhang in der südafrikanischen Presse als „Kommunisten" gescholten. 1997 war Hanjö Böhme Vorsitzender des Schulvereins, mein Ex-Schüler und Sohn des Mannes, der uns 1967 am Flughafen Ondekaremba abgeholt hatte. Der heißt jetzt „Hosea Kutako" nach dem Herero-Häuptling, den ich mit dem aus Berlin stammenden Ethnologen Kuno Budack noch auf der „Alten Werft" kennenlernte, der Eingeborenen-Vorstadt, aus der alle auf Befehl Südafrikas nach Katutura umziehen mussten. 1997 existierten auch unsere beiden Wohnungen nicht mehr: Die Nachtigalstraße war einer Umgehungsstraße gewichen, auf dem Grundstück in der Gutenbergstraße stand jetzt die Regierungsdrucke-

Anton & Henning Duell

rei der SWAPO. Nach 25 Jahren trafen wir nicht nur in der Schule alte Bekannte. In der Windhoek Buchhandlung, in Rogls Souvenir Shop und beim Optiker-Juwelier wurde ich beim Eintreten direkt mit meinem Namen begrüßt. Mit dem Gründer des WIKA (Windhoeker Karneval) und seiner Frau Annedore haben wir bis heute regen Briefkontakt. Ferner waren wir zum Kaffee bei den Eltern des Ex-Schülers und im neuen Namibia zeitweiligen Ministers Anton von Wietersheim. Der hatte mit Henning Melber, dem späteren Swapo-Mitglied und Universitätslehrer, zu meinen führenden Schauspielern gehört, wie das Foto ihres Duells zeigt. ◂◂

Es stand in der Verbandszeitschrift …

… vor 100 Jahren *ausgegraben von Manfred Egenhoff*

I.

Die Versorgung mit geeigneten Lehrern ist für die Qualität, ja, letztlich die Existenz einer Auslandsschule von nicht zu überschätzender Bedeutung. Heutzutage werden Lehrer, die an die deutschen Schulen ins Ausland gehen wollen, von den Schulbehörden begutachtet und müssen diese Überprüfung zumindest mit „gut" bestehen; denn sie stehen ja in der Öffentlichkeit der Auslandsschule nicht nur für sich selbst, sondern repräsentieren immer auch Deutschland. Und die Auslandsschulen können heute auf eine Kartei der von den Bundesländern freigestellten Lehrer zugreifen und den geeigneten Kollegen auswählen.

Das alles war vor 100 Jahren noch etwas anders, bisweilen eben auch sehr problematisch. Davon berichtet die Verbandszeitschrift „Die Deutsche Schule im Auslande" im Jahr 1913 in ihrem XII. Jahrgang auf S. 175 f. aus Brasilien:

„Wie eine pommersche Kolonie in Südbrasilien sich ihren Lehrer wählt. Eine Lehrerwahl ist gar nicht so einfach, wie man sich in der alten Heimat denkt, denn es laufen ja so 'ne Anzahl mehr oder minder bedenklicher ‚Alkohol-Pädagogen' auf den Kolonien herum, daß man nicht leicht eine Wahl treffen kann. ‚Watt lött sick dorbie dhaun?' meinte die Schulgemeinde einer gut pommerschen Siedlung auf der Kolonie, die eben einen neuen Lehrer suchte und bereits vier Angebote erhalten hatte. Es wurde beschlossen, zunächst den Herrn Y. vorladen zu lassen, da ihm außer der Empfehlung durch einige Freunde auch der Ruf vorausging, daß er mit geistigen Getränken (nach Umständen!) durchaus Maß zu halten wisse. – Y. war noch vor wenigen Monaten Steward auf einem großen deutschen Dampfer gewesen, den er aber in Rio Grande verließ, da der Kapitän seinen Anordnungen sich nicht fügen wollte. Von da war Y. auf die Kolonie gekommen, wurde zunächst ‚Fuhrwesen- und Viehhaltungsdirigent' bei einem Vendisten*), wobei er auch seine Befähigung entdeckte. Y. kam, sah und siegte! Sein flotter Haby-Schnurrbart und nicht zum mindesten der tadellose schwarze Anzug machten hervorragenden Eindruck auf die versammelten, zur ‚Prüfungskommission' zusammengetretenen Gemeindeglieder. Man fragte ihn zunächst, ob er denn auch ‚bemittelt' sei. Y., der sich eines außerordentlichen Gleichmuts erfreute, den nichts so leicht aus der Fassung bringen konnte, wußte sich den tieferen Sinn und Zweck dieser Frage nicht gleich zu erklären, sondern meinte bescheiden, das könne er ‚momentan' nicht genau sagen, worauf ihm die Kommission auseinandersetzte, auf ‚Bemittlung' müßte die Gemeinde bei Ernennung eines neuen Lehrers Gewicht legen, denn da wären verschiedene seiner Vorgänger gewesen, die hätten in der Venda ganz ungehörige Schulden für ‚geistigen' Konsum gemacht, die nachher von der Gemeinde hätten bezahlt werden sollen, und das ginge doch nicht an! Nachdem Herr Y. die Gemeinde über diesen Punkt beruhigt und auch seine Bereitwilligkeit erklärt hatte, ‚auf Wunsch der Gemeinde' und im ‚Interesse der Moral' sich später zu verheiraten, und da auch die ‚Prüfung' in Le-

sen und Schreiben den Gemeindegliedern ein zufriedenes Schmunzeln entlockt hatte, schritt man zum ‚Hauptgegenstand', dem Kirchengesang. Y. war wohl augenblicklich nur in der Lage ‚Stille Nacht, heilige Nacht' vortragen zu können, und zwar, da seine musikalische Ader schwach, mit ziemlichen Abweichungen von der Originalmelodie, beruhigte die Versammlung aber sogleich mit der Versicherung, daß er den Kindern in kürzester Zeit sämtliche existierenden Gesänge beibringen wolle, was die Gemeinde wieder versöhnlich stimmte. – Gefragt, ob er auch deutsche Volkslieder zu lehren vermöge, stimmte Y. zum Beweise prompt an das klangvolle ‚Mensch, hast du 'ne Weste an', was aber bei der Prüfungskommission als unbekannt nur geringes Verständnis weckte, so dass man, da das Gesamtergebnis ziemlich befriedigte, zum Schluß nur noch ein wenig auf dem ‚minder wichtigen' Gebiete des Rechnens zu sondieren beschloß. Daß Y. diese Frage, wie viel 6 x 3 sei, mit ‚15' beantwortete, erregte allerdings einige Befremden, doch erklärte Y. nach einigem Nachdenken, daß ‚15' eigentlich aus 5 x 3 resultiere und der Fragende wohl auch 5 x 3 gemeint haben dürfte, so daß man über die kleine Differenz ohne weitere Erregung zum ‚Tafelrechnen' überging. Der ‚Leiter' der Prüfung kombinierte aus ‚eigenem' die schwierige Aufgabe: ‚Wenn ein Mann am 20. Februar 1820 geboren ist und ein Alter von 81 Jahren, 3 Monaten und 5 Tagen erreicht, … hm, ja … wie alt ist die Person bei ihrem Tode?' … Y. überlas diese Aufgabe, die er sorgfältig auf der Tafel notierte, schüttelte im Geiste den Kopf, las nochmals für sich, überlegte … und vollführte dann eine Multiplikation, die vielleicht nicht ganz begründet und wohl auch nicht ganz richtig gerechnet, jedenfalls aber umfangreich und mit ‚Forsche' auf die Tafel geworfen wurde, so daß die Gemeinde kaum der raschen Entwicklung der Zifferkolonnen zu folgen vermochte, und mit strammem Ruck sich der Kommission zuwendend, verkündete er festen Tones das ‚Resultat': der Mann wurde genau 79 Jahre, 5 Monate, 8 Tage alt. Das genügte. Die Sitzung hatte schon lange genug gedauert, und man wollte noch gern einen ‚Schluck' zu sich nehmen, denn es war ja Sonntag. Noch eine kurze Beratung abseits, dann wurde dem neuen ‚Lehrer' eröffnet, daß die Gemeinde beschlossen habe, ihm das Lehramt zu übertragen. – So geschehen, wie die ‚Allg. Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul' berichtet, vor ein paar Jahren. Wir können leider nicht sagen, ob der ehemalige Steward noch als Pädagoge in der Kolonie weilt oder ob die Schulgemeinde zu einer Neuwahl hat schreiten müssen. Vielleicht ist sie, wie der Fall bei einer anderen Kolonie vorliegt, gar auf einen wandernden Musikanten gekommen. Jedenfalls wäre es ein Segen für unsere zahlreichen deutschen Landsleute in Südbrasilien, wenn ihnen aus den Seminarien der alten Heimat frische Lehrkräfte helfen könnten. Gar mancher junge Lehrer würde sich dort heimisch fühlen lernen und Land und Leute lieb gewinnen."

* Venda heißt in Südbrasilien der ländliche Kramladen mit Wirtshaus, Schnapsverkauf und allen möglichen Bedürfnisgegenständen der Kolonisten. Vendist – der Inhaber der Venda.

Zu der Geschichte bleibt weniges anzumerken; sie spricht im Grunde für sich selbst. Dennoch:

1. *Was ein „Haby-Schnurrbart ist, möchte der heutige Leser vielleicht wissen. Ich weiß es nicht, und auch Wikipedia gibt da keine Auskunft. Offenbar aber war dieser Gesichtsschmuck den Lesern vor einem Jahrhundert allgemein bekannt.*
2. *Was lernen wir aus der Geschichte?*
   a) *Man sollte nie die Prüfung und Einstellung eines Lehrers an einem Sonntag vornehmen.*
   b) *Wenn das trotzdem nicht zu vermeiden ist, sollte eine Prüfungskommission Fangfragen wie die nach dem Alter einer fiktiven Person tunlichst vermeiden.*
   c) *Die ZfA muss dafür sorgen, dass alle deutschen Auslandsschulen mit den besten Lehrern aus Deutschland versorgt werden, damit Entscheidungen wie die oben dargestellten nicht mehr vorkommen – oder doch nur in Ausnahmefällen.*

II.

Wenn von Schule die Rede ist, dann nicht nur von Lehrern, sondern auch von Schülern! Deshalb nach dem oben gezeigten Wandel der Zeiten hinsichtlich der Lehrerschaft hier ein Beispiel dafür, wie sich auch die Schüler, richtiger: die Schülerinnen und ihre Welt – in diesem Fall: in China – geändert haben. In dem o. g. Jahrgang der Zeitschrift findet sich auf S. 369 ff. ein Artikel mit dem Titel „Förderung des Deutschtums in China". Darin geht es darum, gleich anderen westlichen Nationen, insbesondere den angelsächsischen, die darin schon viel weiter sind, mittels einer Kulturinitiative von dem deutschen Schutzgebiet Tsingtau aus und durch Schulgründungen den „wirtschaftlichen Einfluß in China sicher zu stellen".

Das klingt recht modern und erscheint aktuell.

Argumentiert wird dann mit den Erfahrungen einer englischen Lehrerin mit dem Bewusstseinswandel chinesischer Schülerinnen aufgrund der Revolution von 1911:

Der Bildungshunger und die Emanzipationsgelüste, die die jungen Mädchen in der chinesischen Republik ergriffen haben, werden hell beleuchtet durch die Schilderungen einer englischen Lehrerin Clara Lambert, die als Leiterin der Mädchenschule von Fu-chan mehr als 20 Jahre im Reich der Mitte verlebt hat. Ein größerer Kontrast zwischen dem Mädchenschulwesen der Zeit, da sie nach China kam, und dem heutigen läßt sich nicht denken. „Vor 20 Jahren konnten wir höchstens die Töchter von Christen zur Erziehung bekommen. Die bezopften Kinder des Landes raunten sich zu, daß wir unseren Schülerinnen die Augen ausrissen, um Medizin daraus zu machen, und zu demselben Zweck kleine Kinder mit Haut und Haaren kochten. Am Tage Schule abzuhalten war unmöglich, weil die Mädchen sich nicht aus ihrem Heim herauswagen durften. Ich kam einmal mit 30 Kindern, die ich für unsere Schule zusammengebracht hatte, durch mehrere Dörfer, und das Volk bestaunte uns wie merkwürdige Ungeheuer. Mädchen zu unterrichten galt für wahnsinnig, weil sie nach einem chinesischen Wort ‚nicht einmal das Gehirn einer Kuh haben'. Selbst die reichen Frauen konnten nicht schreiben; ihr Geist war völlig unentwickelt. ‚Ich bin kein Junge,' sagte eine niedliche kleine Chinesin zu mir, als ich sie schreiben lehren wollte. ‚Ich bin nur ein kleines Mädchen, und Mädchen können nicht schreiben lernen.' Dann kam mit der Revolution der große Wechsel. Nichts Ähnliches hat sich seit der Renaissance ereignet. Das ganze Land ist erwacht, und alle verlangen nach westlicher Erziehung. Ich kann nicht sagen, wie begierig, wie willig die Mädchen heute in China sind, zu lernen und sich zu bilden. Ein Schrei nach Lehrern geht durch das ganze Land. Die Regierung hat nunmehr auch für Mädchen die Schulpflicht eingerichtet; Schülerinnen sind in Unzahl da, aber es fehlt an geeigneten Lehrern. Die eingeborenen Frauen verstehen nur zu sticken, können mit ihren flinken Fingern allerlei Kunstfertigkeiten ausführen, aber die geistige Bildung liegt noch im Keim. Da gibt es schöne Schulen mit prächtiger Ausrüstung, aber was für Lehrerinnen unterrichten? Man nimmt einen Kursus, etwa drei Monate lang, und dann erhält man ein Pergament, das die ‚westliche Bildung' bescheinigt. Psychologie, Geschichte der Erziehung, Hygiene und Pädagogik, all das soll gelernt sein. Eine junge chinesische Dame, die 2 ½ Jahre studierte und sich hauptsächlich in Musik ausbildete, sollte dann ‚alle westlichen Kenntnisse' gelernt haben. Aber ihr Unterricht und besonders der im Singen, war jammervoll. Und doch überwindet der gute Wille auf beiden Seiten so vieles! Was für ein prächtiger Anblick, die kleinen Chinesen, Knaben und Mädchen Seite an Seite, glücklich zu sehen im Pflücken der Früchte geistiger und körperlicher Kultur! Besonders leidenschaftlich beteiligen sich die Mädchen an den Freiübungen, denn die waren ihnen bisher ganz fremd. Als wir mit ihnen das Armschwingen übten, da entstand eine Revolution unter den Vätern und Brüdern, denn dieses Tun schien ihnen ‚unanständig', weil beim Schwingen die weiten Gewänder von den Armen fielen und diese dadurch bloß wurden. Jetzt turnen die Mädchen mit engzugeknöpften Ärmeln und spielen sogar Tennis. Früher humpelten sie an Bambusstöcken mühsam daher, nun laufen sie und springen sie, rauchen wohl gar mit den Jungen um die Wette und tun alles, wie eine junge Amerikanerin oder Engländerin. Selbst in Sachen der Heirat, in der sie früher wil-

lenlos verkauft wurden, haben sie nun ihre Angelegenheiten selbst in die Hand genommen und fragen keck die jungen Männer, ob sie sie nicht zur Frau nehmen wollten …“

Und was ist hier anzumerken?

1. *Nicht erst damals, sondern auch heute ist die Wirtschaft vielfach der Motor für kulturelle und gesellschaftliche Entwicklung. China, seit etlichen Jahren für die deutsche Wirtschaft eines der wichtigsten Länder, ist gerade dadurch auch zu großer Bedeutung im Auslandsschulwesen gekommen.*
2. *Nicht jede Revolution muss katastrophale Folgen haben – zumindest nicht in jeder Hinsicht. Hier sind jedenfalls die Folgen für die Bildung der weiblichen Bevölkerung eindeutig positiv zu werten.*
3. *Einschränkend muss aber gleich wieder gesagt werden, dass solche Umwälzungen leicht über das Ziel hinaus schießen. Man lese dazu noch einmal den letzten Satz! Die Entscheidung über die Heirat sollte nun doch dem Manne vorbehalten bleiben. Aber da bin ich im Jahrtausend der Frau wohl doch nur ein verlorener Rufer in der Wüste.* ◂◂

Tiefgründiges – Hintergründiges

„Geniale Menschen beginnen große Werke, fleißige Menschen vollenden sie.“
(Leonardo da Vinci)

Kann man aber auch überspitzt so auslegen:

„Geniale Menschen haben eine tolle Eingebung, aber es sind dann die Fleißigen, die sie mühsam umsetzen müssen.“

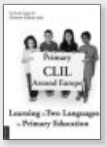
Spruch des Heftes zum Jahreswechsel :

„Glück ist kein Preis; Glück ist harte Arbeit“.
(Alice Munro, Literaturnobelpreisträgerin 2013 und überzeugte Calvinisten)

Der Vorstand des VDLiA wünscht in diesem Sinne allen Verbandsmitgliedern und natürlich auch allen anderen Lesern ein erfolgreiches Jahr 2014!

REZENSIONEN

Mehrsprachigkeit in der Schule



▶ S. 461

Rainer E. Wicke
Vieles ist sehr ähnlich

▶ S. 460

Rainer E. Wicke
CLIL in der Primarstufe

▶ S. 462

Rainer E. Wicke
Hilfestellung zur Reflexion über das Sprachenlernen

Sprache – Schrift – Zahl

▶ S. 464

Manfred Egenhoff
„2b or not 2b …": Sprache und Schrift – wie sie wurden, was sie sind

▶ S. 466

Karlheinz Wecht
Die Zauberwelt der Zahlen

Geschichte und Gegenwart

▶ S. 467

Ludwig Petry
Die Kraft eines Mythos

▶ S. 468

Peter H. Stoldt
Ein Lesegenuss: elf Vorträge und Essays von Thomas Nipperdey

▶ S. 469

Stephan Schneider
Ohne Byzanz kein Europa, wie wir es kennen

▶ S. 470

Manfred Egenhoff
Arabien – ernst und heiter

▶ S. 471

Hans-Martin Dederding
Ödheit und Schrecken

▶ S. 472

Stephan Schneider
„Geschichtenbuch" als Geschichtsbuch zu Jugenderlebnissen in problematischen Jahren

▶ S. 473

Peter H. Stoldt
Sine ira et studio – mehrperspektivisch und vielschichtig

▶ S. 475

Jürgen Schumann
Kein Ende der Geschichte

Ökologie und Ökonomie

▶ S. 476

Nora Lucidi
Energie + Ethik = Energethik!

▶ S. 479

Hanne Breyer-Rheinberger
Ein anderes Wirtschaften braucht das Land

Mehrsprachigkeit in der Schule

CLIL in der Primarstufe

Rainer E. Wicke

Egger, Gerlinde/Lechner, Christine: Primary CLIL Around Europe – Learning in two Languages in Primary Education
Tectum-Verlag, Marburg 2011, 316 S., ISBN 978–3–8288–2764–6, € 34,90

Die Diskussion um den bilingualen Sach-Fachunterricht hat in den letzten Jahren erheblich zugenommen, was sich auch in der Zahl der verfügbaren Publikationen niederschlägt. Zu diesem Trend hat sicherlich auch die Initiative zu Content and Language Integrated Learning (CLIL) beigetragen, die von der Europäischen Kommission initiiert wurde. Die vorliegende Veröffentlichung ergänzt das Spektrum, denn sie befasst sich – siehe Titel – mit dem europaweiten Primarschulunterricht. Dreizehn Beiträge wurde in der englischen, sieben in der deutschen Sprache verfasst. Der Duktus aller Artikel ist so gehalten, dass die Inhalte leicht verständlich sind, das Buch verzichtet bewusst auf eine in diesen Veröffentlichungen häufig vorzufindende akademisch verklausulierte Sprache, ohne dabei an Informationswert zu verlieren.

Die Veröffentlichung hat meines Erachtens einen hohen Stellenwert, da sie aufzeigt, wie wichtig es ist, die Wurzeln des bilingualen Sach-Fachunterrichts bereits in der Grundschule zu legen, um einen effektiven CLIL-Unterricht in den Sekundarstufen zu ermöglichen.

Ein Thema zieht sich durch alle Beiträge, von denen ich einige exemplarisch veranschaulichen werde, nämlich das der (mangelnden) Lehrerausbildung. Wie in anderen – hier bereits ebenfalls besprochenen – Fachbüchern dieser Art kritisieren die Autoren, dass es immer noch keine angemessenen Qualifizierungsmaßnahmen gibt, die Absolventen eines Lehramtstudiums für die Anforderungen des gewünschten CLIL-Unterrichts vorbereitet. Dies wird z. B. auch in dem Beitrag von Wolfgang Mackiewicz zum Kontext der Europäischen Sprachenpolitik verdeutlicht, indem der Verfasser deutlich hervorhebt, dass Einzelinitiativen von Lehrern oder Lehrergruppen bei der Etablierung von CLIL keineswegs die gewünschten Veränderungen des schulischen Unterrichts herbeiführen können, vielmehr bedarf es einer systematischen und institutionellen Sprachenpolitik in dieser Hinsicht.

In den folgenden Beiträgen zeigen die einzelnen Autoren auf, dass Formen des CLIL-Unterrichts in zwei Sprachen bereits in der Schweiz, in Österreich, in Großbritannien, Belgien, Ungarn und in der Slowakei existieren. Diese Pilotversuche wurden auf Initiative von Einzelpersonen und/oder aufgrund von existierenden Schulpartnerschaften ins Leben gerufen, von den oben erwähnten systematischen Umsetzungsbemühungen kann daher nicht immer die Rede sein. Die meisten der Beiträge konzentrieren sich auf Beispiele, wie die englische Sprache in Kombination mit der jeweiligen Muttersprache im Sach-Fachunterricht Verwendung finden kann. Es ist jedoch durchaus vorstellbar, dass sich die beschriebenen Verfahrensweisen oder auch die inhaltliche Gestaltung der Projekte auf den Bereich des deutschsprachigen Sachfachunterrichts (DFU/CLILiG) übertragen lassen. Dies gilt z. B. für das von Mark Thomas beschriebene Austauschprogramm zwischen einer englischen Primary School und einer österreichischen Volksschule oder für ein digitales Begegnungsprojekt wie es Vicky Carlin beschreibt, um nur zwei Beispiele zu nennen.

Es darf nicht unerwähnt bleiben, dass die Deutsch berücksichtigenden Artikel sich mit besonderen, wichtigen und lesenswerten Themen befassen. Renata Zanin widmet sich der besonderen Situation der deutschen Sprache in Südtirol, wo der Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht schon lange institutionell verankert ist, so dass die Bedingungen für den CLIL-Unterricht weitgehend vorausgesetzt werden können.

Beate Widlok, den Lesern unserer Zeitschrift durch die Herausgabe der Zeitschrift *Frühes Deutsch* bekannt, verdeutlicht, dass CLIL bereits auch im Kindergarten – wenn auch in kindgemäßer Form – angeboten werden kann und muss, um eine sinnvolle sprachliche Förderung der Kinder mit allen Sinnen zu erreichen.

Auch der Einsatz der neuen Technologien wird von Claudia Bettina Scochi am Beispiel eines deutschsprachigen Naturkundeunterrichts in Südtirol illustriert.

Die erwähnten Beispiele zeigen auf, dass sich die Lektüre des Bandes lohnt, um Anregungen für die Gestaltung ähnlicher Unterrichtsprojekte zu erhalten. Gleichzeitig führen die Beiträge allgemein gut in die Theorie des CLIL-Ansatzes ein, wobei viele Informationen redundant sind, weil sie mehrfach aufgegriffen werden. Dies gilt sowohl für die Beschreibung der Grundzüge des CLIL-Unterrichts als auch für die

Schilderung der mangelnden Lehrerausbildung. Sicherlich wird deutlich, dass in den einzelnen europäischen Ländern, auf die sich die Ausführungen beziehen, ähnliche Konditionen vorzufinden sind, dennoch weiß man nach der Sichtung der ersten Beiträge zu den entsprechenden Themen schnell zu deuten, worin die Vorteile des CLIL-Unterrichts liegen oder wie eine praxisorientierte Lehrerausbildung und Nachqualifizierung im Hinblick auf den bilingualen Unterricht gestaltet werden könnten. ◂◂

Vieles ist sehr ähnlich

Rainer E. Wicke

Hufeisen, Britta/Baur, Rupprecht S. (Hsg.): Vieles ist sehr ähnlich – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe

Schneider-Verlag, Hohengehren 2011, 285 S., ISBN 978–3–8340–0862–6, € 25,00

Wie der Presse und neueren Veröffentlichungen im Bereich der Fremdsprachendidaktik des Öfteren zu entnehmen ist, ist der Erhalt und die Förderung der Mehrsprachigkeit in Schule und Universität ein erklärtes Ziel der deutschen und europäischen Sprachenpolitik. Daran will die vorliegende Publikation anknüpfen und Anregungen und Beispiele dafür geben, wie und wo Zwei- und Mehrsprachigkeit realisiert werden können. Die Anthologie wurde im Anschluss an die 2009 erfolgte Durchführung einer Sektion *Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik* der alle zwei Jahre stattfindenden Tagung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) erstellt und enthält eine Reihe von durchaus in ihrer Aussagekraft divergenten Beiträgen. Unter anderem werden Themen wie die Lernerleichterung im schulischen Unterricht, Polnisch als dritte Fremdsprache, der bilinguale Sach- und Fachunterricht allgemein sowie im Fach Geschichte die Entwicklung einer Schreibkompetenz von ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion, aber auch Sprache durch Kunst, Englisch und Spanisch als neue Vernetzungsmöglichkeit und ein Mehrsprachigkeitsmodell aus Finnland veranschaulicht. Britta Hufeisen – stellvertretende Vorsitzende des Wissenschaftlichen Beirates der Zentralstelle – trägt mit einer Weiterentwicklung ihres Gesamtsprachencurriculums bei.

Eine ausführliche Behandlung aller Beiträge würde zu weit führen und den Rahmen dieser Besprechung sprengen, daher konzentriere ich mich im Folgenden auf einige Aspekte, die für die Arbeit an den (Deutschen) Schulen im Ausland relevant sein könnten. Dazu gehört sicherlich der Beitrag von Dieter Wolff, der den im Bereich des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) tätigen Auslandslehrern kein Unbekannter sein dürfte. Zwar ist die fälschlich abgedruckte erste Überschrift zunächst etwas irreführend, aber nachdem man festgestellt hat, dass diese eigentlich zu einem ganz anderen Beitrag (Geschichte als bilinguales Sachfach – siehe unten) gehört, stößt man auf eine sehr brauchbare Erläuterung des Themas *Sachfachunterricht in der Fremdsprache Deutsch: Chancen, Perspektiven, Probleme.* Die Definition des bilingualen Sachfachunterrichts wurde von dem Autor leicht verständlich und nachvollziehbar formuliert; für Fortbildungsveranstaltungen im Bereich des hier deutlich beschriebenen Content and Language Integrated Learning (CLIL) kann dieser Beitrag als guter Einstieg verwendet werden. Schade ist, dass der Verfasser den Begriff des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) und die langjährige Tradition dieser Form des bilingualen Sach-/Fachunterrichts an den (Deutschen) Schulen im Ausland für nicht erwähnenswert hält. Wie Kim Haataja, Initiator des Terminus *Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG)* in seiner Untersuchung festgestellt hatte, waren und sind die oben genannten Schulen, an denen DFU unterrichtet wird, der CLIL-Entwicklung weit voraus, von daher wäre es sinnvoll, diese zu berücksichtigen.

Erfreulicherweise stellt Wolff deutlich heraus, dass die Lehrerausbildung für CLIL in Europa bisher kaum eine wesentliche Rolle spielt, was nach wie vor zu beklagen ist. Mit dieser Feststellung gibt er sich jedoch nicht zufrieden, sondern zeigt auf, wie eine solche zu initiieren wäre.

Wer sich über die Entwicklung des (bilingualen) Unterrichts in Frankreich informieren will, dem sei Frank-Günthers Beitrag *DaF-CLIL in Frankreich* empfohlen. Hier wird besonders deutlich, dass von einer einheitlichen Entwicklung des CLIL-Ansatzes keine Rede sein kann und man landesspezifisch mit Besonderheiten des Schulsystems umzugehen wissen muss.

Stefanie Lamsfuß-Schenk widmet sich in ihrem Beitrag dem Thema Geschichte als bilinguales Sachfach. In ihrer Untersuchung weist sie nach, dass die Leistungen im Fach Geschichte – entgegen vielen Befürchtungen – keineswegs geringer einzustufen sind, wenn dieses bilingual unterrichtet wird. Darüber hinaus widmet sie ein Unterkapitel dem Thema *Bilin-*

gualer Geschichtsunterricht als Ort des interkulturellen Lernens. Mulitperspektivität und kritische Reflexion über Sprache spielen dort auch eine wesentliche Rolle. Gerade dieses Thema dürfte auch für die Schulen im Ausland relevant sein, an denen bilingualer (DFU) Geschichtsunterricht erteilt wird, da viele Aspekte aufgearbeitet werden, die für die Kolleginnen und Kollegen relevant sind.

Besonders gut gefallen hat mir der Beitrag von Rupprecht S. Baur und Andrea Schäfer, die sich mit dem Thema *Das Projekt Sprache durch Kunst* auseinandersetzen. Hier wird der analog von Karin Rottmann/Kim Haataja/Rainer E. Wicke vertretene Ansatz des fächerübergreifenden Unterrichts im Fach Kunst als Vorbereitung auf den CLIL-Unterricht bestätigt. Vieles in diesem Artikel ist in der Tat sehr ähnlich. Der Projektgedanke des fächerübergreifenden Lernens am außerschulischen Lernort Museum wird ebenso hervorgehoben wie das Prinzip der Mehrsprachigkeit. Gleichzeitig wird die Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis bestätigt, indem auf den kontinuierlichen Wissenstransfer zwischen Kunst und Kulturvermittlung und dem DaF- und DaZ-Unterricht hingewiesen wird. Wer Baur kennt, weiß, dass er sich nicht mit der Theorievermittlung zufrieden gibt, sondern entwickelte Ideen und Konzepte in der schulischen Praxis erproben will. Es ist daher kein Wunder, dass in diesem Beitrag durch die Gestaltung entsprechender Veranstaltungen an der Universität Duisburg-Essen illustriert wird, wie eine entsprechende Lehrerausbildung aussehen kann. Weiterhin demonstrieren die Autoren, dass im Seminar entstandene Unterrichtsreihen im Unterricht assoziierter Schulen erprobt werden können. Diese Initiative hat meines Erachtens Modellcharakter, denn sie zeigt auf, dass eine (teilweise) Qualifizierung der Lehramtsstudierenden in Hinsicht auf den ClIL-Unterricht im universitären Lehrbereich möglich ist.

Für erwähnenswert halte ich auch den Beitrag von Britta Hufeisen zu einem Gesamtsprachencurriculum, welches sie bereits in einem früheren Stadium in einer anderen Publikation vorgestellt hat. Erneut erhebt die Autorin den Anspruch, die curriculare Mehrsprachigkeit an den jeweiligen Schulen zu nutzen und Aspekte des interkulturellen Lernens in möglichst viele Unterrichtsfächer zu integrieren. Gleichzeitig schlägt sie vor, ein neues Fach Interkulturelle Studien zu etablieren, in welchem in der jeweiligen Sprache epochal unterrichtet werden könnte. Schade ist, dass die überzeugende Grafik zu den Gemeinsamkeiten von Sprach- und Fachunterricht aus der früheren Publikation[1] in dieser neuen Fassung nicht mehr berücksichtigt wurde.

Man verzeihe mir, dass ich an dieser Stelle die restlichen Beiträge aus den oben genannten Gründen nicht kommentiere. Trotzdem bin ich der Ansicht, dass dieser Band entsprechend für die Fachschaftsarbeit sowie im Rahmen der Regionalen Lehrerfortbildung im Hinblick auf die Etablierung oder Unterstützung von DFU und CLIL-Konzepten genutzt werden kann, indem einzelne Beiträge selektiv in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt werden. ◂◂

1 Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline: Gesamtsprachencurriculum Integrierte Sprachendidaktik Common Curriculum, Gunter Narr Verlag, Tübingen 2005, 148 S., ISBN 3–8233–6171–6, € 26

Hilfestellung zur Reflexion über das Sprachenlernen

Rainer E. Wicke

Budde, Monika: Über Sprache reflektieren – Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen
In: Institut für Weiterbildung in Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel (Hsg.): Fernstudieneinheit 2, Deutsch als Zweitsprache, Kassel University Press, Kassel 2012, 193 S., ISBN- 978–3–86219–260–1, € 19,00

Wie aus dem Titel der Publikation hervorgeht, handelt es sich hier um eine Fernstudieneinheit zur persönlichen Fortbildung. Dies bedeutet jedoch nicht, dass das Buch nicht auch in anderen Zusammenhängen wie z. B. in Seminaren oder Fachschaftskonferenzen und -sitzungen DaZ/DaF Verwendung finden kann. Das Thema *Reflektion über Sprache* hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, nicht zuletzt deshalb, weil es in Curricula, Rahmenplänen und sonstigen Publikationen immer häufiger Erwähnung findet.[1] Von daher kann *Über Sprache reflektieren*, obwohl das Buch sich eigentlich an Lehrende im DaZ-Bereich wendet, Hilfestellung leisten. Die Fernstudieneinheit wurde in zwei annähernd gleich große Teile gegliedert. Der Teil 1 *Theoretische und didaktische Grundlagen* berücksichtigt den gegenwärtigen Stand sprachreflexiven Unterrichts in vier Kapiteln. Das erste Kapitel widmet sich den fachdidaktischen und institutionelle Rahmenvorgaben, dies bedeutet, dass sowohl die Bezugswissenschaften als auch die kultusministeriellen Vorgaben für den DaZ-Unterricht ausführlicher erläutert werden. Im Abschnitt *Zur Unterrichtswirklichkeit* stellt die Autorin erwartungsgemäß fest, dass viele der Vorgaben, z. B. die vorhandene Mehrsprachigkeit in Klassen oder Lerngruppen mit Kindern oder Jugendlichen mit Migran-

tenhintergrund zu nutzen, (noch) nicht eingelöst werden. Zwar haben Wissenschaft und Bildungspolitik die Problematik erkannt, jedoch fehlt es an entsprechenden Weiterqualifizierungsmaßnahmen und angemessenen Maßnahmen zur (universitären) Lehrerausbildung in diesen Zusammenhängen.

Das sprachliche Handeln in Lernsituationen steht im Mittelpunkt des zweiten Kapitels. Die so genannte kommunikative komplexe Lerngelegenheit wird hier ausdrücklich gefordert, um den Sprachlernern Gelegenheit dazu zu geben, ihre Kenntnisse in authentischen Situationen anwenden und überprüfen zu können. Nur so erhalten die Lerner Gelegenheit dazu, über Wirkung und Funktion ihrer Fremdsprachenkenntnisse zu reflektieren (S. 19). Die zu erreichenden Bildungsstandards werden ebenfalls ausführlicher diskutiert, wobei interessanterweise festzustellen ist, dass die Autorin sich zu der letztlich zu vernehmenden Kritik an diesen Standards bekennt, indem sie ausdrücklich hervorhebt, dass *sich Lernprozesse nicht nur in empirisch messbaren Leistungen abbilden lassen* (S. 23).

Welchen großen Herausforderungen DaZ-Lerner gegenüberstehen wird durch die Differenzierung in Alltags-, Unterrichts- und Bildungssprache verdeutlicht, deren Einflüssen die Schüler sich stellen müssen. Hier werden dem Leser die Ausführungen von Josef Leisen in Erinnerung gerufen, der sich in seinem 2010 erschienen *Handbuch Sprachförderung im Fach* diesem Thema sehr ausführlich widmet. Durch die Veranschaulichung von Lese- und Verstehensstrategien bzw. deren Förderungsmöglichkeiten gelingt es der Verfasserin, schon hier praktische Hilfestellung zu einem besseren Verständnis komplexerer Texte zu geben.

Wie Sprachbewusstsein entwickelt werden kann, zeigt das dritte Kapitel auf, indem Möglichkeiten dazu innerhalb und außerhalb der Schule diskutiert werden. Es müssen Situationen geschaffen werden, in denen die Schüler einerseits *auf sprachliches Wissen zurückgreifen* können, andererseits aber auch *von Wissen und Kenntnissen über Sprachgebrauch und von Spracherfahrung geleitet werden* (S. 57).

Im vierten Kapitel geht die Autorin ausführlicher auf die Reflektion über Sprache als leitendes Prinzip in einem sprachheterogenen Unterricht ein, wie er im Bereich DaZ häufig zu registrieren ist. Hier erhebt sie die Forderung, dass der unterrichtende Lehrer in allen Planungen seines Unterrichts ständig die unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der einzelnen Lerner berücksichtigt und dabei die migrationsbedingten Voraussetzungen und Möglichkeiten nichtdeutscher Lerner einschließt. Sie setzt damit ein hohes Ziel, das erfahrungsgemäß in der bisherigen Praxis des DaZ-Unterrichts in dieser Intensität nicht umgesetzt wird oder werden kann. Die folgenden Hinweise, wie man diesen Weg beschreiten kann, sind hilfreich, jedoch ersparen sie den betreffenden Lehrern keineswegs das Planen weiterführender Unterrichtseinheiten.

Der zweite Teil des Buches *Sprachförderung konkret* ist praxisorientiert angelegt. Das Kapitel fünf widmet sich z. B. *Konzepten für den sprachreflexiven Deutschunterricht*. Lobenswerterweise geht die Verfasserin dort vom Lerner mit Migrantenhintergrund selbst aus, indem dieser Gelegenheit dazu erhält, sich selbst vorzustellen oder seine Persönlichkeit in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens zu stellen. Dieser emanzipatorische Ansatz ist begrüßenswert, jedoch fehlen entsprechende Hinweise, wie man – ausgehend von diesem motivierenden Beginn – sich gehaltvolleren und anspruchsvolleren Inhalten und Themen unter Einbezug von Förderungsmöglichkeiten stellen kann. Es wäre hilfreich gewesen, wenn die Hinweise auf projektorientierte Lernformen noch etwas beispielhafter ausgefallen wären, denn darin liegt ja die Kunst, nämlich, die Schüler zu befähigen, sich eigenverantwortlich komplexen Lerninhalten zu stellen und Probleme erfolgreich zu lösen. Konkrete Hinweise oder Hilfestellungen, wie man dieses Ziel durch ständig an Komplexität und Anforderungen zunehmende Arbeitsformen und deren Unterstützung erreichen kann, sind nur ansatzweise vorhanden, wobei ich nicht abstreiten will, dass es Monika Budde durchaus gelingt, z. B. mit der Wortwerkstatt, den Körper- und Bewegungsübungen und den spielerischen Ansätzen attraktive und interessante Vorschläge zu unterbreiten.

Konzepte für den sprachreflexiven Fachunterricht bestimmen das sechste Kapitel. Die Ausführungen zu einer durchgängigen Sprachbildung, die in Kindertagesstätten beginnen, sich in der schulischen Förderung unter ständigen Einbezugs einer intensiven Elternarbeit und des Umfeldes des Kindes mit Migrantenhintergrund fortsetzen muss, sind zu begrüßen. Sie verdeutlichen, dass es nicht damit getan sein kann, sich ausschließlich mit Fördermöglichkeiten im schulischen Bereich zu befassen, sondern dass es notwendig ist, langfristig und schulübergreifend zu planen. Dafür bedarf es jedoch zu entwickelnden Konzepten! Für entsprechende Planungen liefert Budde hier ein brauchbares Gerüst. Dass Josef Leisens Prinzip des *sprachsensiblen Fachunterrichts* miteinbezogen wird, ist hilfreich (S. 134), denn hier werden konkrete Hinweise gegeben, wie dieser – mit Hilfe entsprechender Werkzeuge – gestaltet werden kann. Lehrern, die Deutschsprachigen Fachunterricht erteilten, dürften diese Dinge bekannt sein.

Die im siebten und letzten Kapitel enthaltene Zusammenfassung und der Ausblick sind hilfreich, da hier z. B. mit Hilfe einer Übersicht (S. 153) aufgezeigt wird, wie ein solches Fördermodell langfristig realisiert werden kann.

Wie aus dieser Besprechung hervorgeht, handelt es sich bei *Über Sprache reflektieren* um eine Publikation, die für die Berücksichtigung der Forderung nach einem fremdsprachigen Deutschunterricht, der den Lernern Gelegenheit zur Reflektion über Sprache gibt, Hilfestellung leistet. Dies ist sicherlich für die Kolleginnen und Kollegen, die an (Deutschen) Schulen im Ausland tätig sind nützlich, denn bei der Umsetzung des Rahmenplans DaF und der Konzeption von schulinternen Arbeitsplänen ist man auf solche Veröffentlichungen mit Praxisbezug angewiesen. Auch wenn das Buch originär für Lehrerinnen und Lehrer konzipiert wurde, die sich im DaZ-Unterricht mit Schülern mit Migrantenhintergrund den besonderen Anforderungen stellen müssen, sind viele Dinge übertragbar auf den DaF-Unterricht. Dass die Fernstudieneinheit sich vorwiegend an Muttersprachler wendet, bestimmt weitgehend auch Sprache und Diktion des Buches, die teilweise als sehr komplex charakterisiert werden können. Dies gilt auch für die über die einzelnen Kapitel verteilten Aufgaben, die im Sinne einer Fernstudieneinheit von den Rezipienten bearbeitet werden sollen, diese sind teilweise sprachlich sehr anspruchsvoll und sehr umfassend formuliert (S. 19–20). Hier wäre es vielleicht hilfreich gewesen, die einzelnen Aufträge in den entsprechenden Passagen durchgängig deutlicher voneinander abzugrenzen und kürzere, knappere und somit leichter verständliche Formulierungen zu wählen.

Hilfreich sind die Hinweise am Rand der Texte, die die Inhalte kurz zusammenfassen, denn sie erleichtern den Überblick und die schnelle Information. ◂◂

1 Vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache, Köln, 2009, S. 32.

Ihre Schreiben, die nicht direkt die Zeitschrift betreffen, schicken Sie bitte an die jeweiligen Vorstandskollegen, die sich um Ihre Anliegen kümmern werden, und nicht an st.schneider@vdlia.de . Meine Aufgabe betrifft nach wie vor „nur" die inhaltliche Gestaltung der Verbandszeitschrift.

Der Schriftleiter

Sprache – Schrift – Zahl

„2b or not 2b …": Sprache und Schrift – wie sie wurden, was sie sind

Manfred Egenhoff

Casemir, Kirstin/Fischer, Christian: Deutsch. Die Geschichte unserer Sprache
Primus Verlag/WBG, Darmstadt 2013, 288 S., ISBN 978–3–534–21405–1, € 29,90
Robinson, Andrew: Bilder, Zeichen, Alphabete. Die Geschichte der Schrift
Lambert Schneider (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt 2013, 176 S., ISBN 978–3–650–73485–3, € 24,90

Eine *Geschichte der deutschen Sprache* reißt wohl wenige nur vom Hocker. Eine Kollegin, die das Buch beim Rezensenten liegen sah, sagte spontan: „So etwas liest du? Das hat mich schon im Studium furchtbar gelangweilt!"

Sicher, in den ersten beiden Kapiteln findet sich manches, was man aus dem Studium, vielleicht sogar aus der Schulzeit noch weiß. Aber es gibt immer wieder auch Neuigkeiten und interessante Einzelheiten, so etwa die Ausführungen zum Niederdeutschen, seiner Geschichte sowie seiner Stellung in der Gegenwart; dazu heißt es: „Niederdeutsch hat seitdem [seit der Mitte des 17. Jh.s] den Status der voll ausgebauten Sprache verloren. Gesprochenes Niederdeutsch (…) ist heute als Dialekt unter dem kulturellen Dach der hochdeutschen Standardsprache einzustufen." (S. 41) Das ist m. E. nicht zu bestreiten, auch wenn so mancher Norddeutsche das nicht wahrhaben möchte.

In die Abhandlung eingestreut sind immer wieder Textbeispiele, Karten und Grafiken mit dazugehörigen Erklärungen, so etwa im ersten Kapitel schon der Anfang des ältesten Werks deutscher Sprache, des „Abrogans", oder die Erklärung der Bezeichnungen für die Wochentage und im Kapitel zur Verbreitung des Deutschen in der Welt Sprachbeispiele des Texas-

und Pennsylvaniadeutschen wie auch des mennonitischen Plautdietschs. Interessant ist auch das Kapitel über den Einfluss anderer Sprachen auf das Deutsche (S. 60 ff.). Dass und wie uns das Englische beeinflusst, ist allgemein bekannt und tagtäglich sicht- und lesbar, aber was einst Latein zu unserer Sprache beigetragen hat und wie viele Wörter aus dem Jiddischen wir heute ganz selbstverständlich gebrauchen, ist sicher vielen von uns kaum bewusst. Das Deutsche als „Gebersprache" kommt in diesem Kapitel mit nur einem kleinen Absatz auf S. 71 viel zu kurz, aber dieser Bereich gehört ja auch nicht zur engeren deutschen Sprachgeschichte.

Das zweite Kapitel handelt vom Form-, Laut- und Bedeutungswandel der deutschen Sprache. Wie sich Bedeutungen verändern, wird an mehreren Beispielen verdeutlicht, u. a. an den Bezeichnungen „Frau" und „Weib". Beim Lautwandel hätte ich gern erklärt bekommen, wie Sprecher einer Sprache dazu kommen, die Aussprache zu verkomplizieren, indem statt „Piep(e)" plötzlich „Pfeife" gesagt werden soll, was aufgrund der Affrikate für ein Kleinkind unaussprechbar ist und was auch von norddeutschen Hochdeutschsprechern nicht mitgemacht wird; denn wir sagen hochdeutsch einfach „Ferd" und nicht „Pferd". Doch mein Anliegen bekommt im Buch eine Absage: „Die Frage nach dem ‚Warum' der Lautwandelphänomene kann nicht pauschal und häufig gar nicht beantwortet werden." (S. 79) – Erwähnenswert im positiven Sinne ist zu diesem Kapitel aber einiges, z. B. die Ausführungen über die Vermehrung der Tempora von zwei auf sechs seit dem Altdeutschen (S. 105 f.) der Rückgang des Genitivs (S. 113 f.), wobei wohl nicht nur dem Rezensenten sogleich das Buch von Bastian Sick einfällt, das den schönen Titel trägt: „Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod."

Kapitel III geht auf die „wichtigsten Faktoren der Sprachentwicklung" ein (S. 127 ff.). Da spielt die Kirche, insbesondere auch Luthers Bibelübersetzung, eine große Rolle, dann aber auch die Politik, was am Beispiel des Nationalsozialismus abgehandelt wird. Interessant sind auch die Ausführungen zum Analphabetismus im 15.–19. Jh. und zur Schulpflicht (S. 154 f.) sowie schließlich die Geschichte der Verschriftlichung und Schreibung des Deutschen (S. 160 ff.). Jedoch nicht alle Facetten dieser umfassenden Darstellung können hier genannt werden.

Das vierte Kapitel befasst sich mit der „Sprachentwicklung in der Gegenwart" (S. 192 ff.), geht dabei auch auf den Einfluss von Radio und Fernsehen, von Telefon und neuen Medien auf die Sprache ein und endet schließlich bei neuesten Formen der Sprachentwicklung. Eine Karikatur auf S. 157 aus dem nächsten zu besprechenden Buch macht deutlich, wohin es mit Sprache und Schrift kommen kann oder schon gekommen ist: Da sitzt Shakespeare am Schreibtisch, um seinen „Hamlet" zu konzipieren, und denkt: „2b or not 2b … tht is th?"

Auf das letzte Kapitel über „Wege und Umwege der deutschen Sprachgeschichte" folgen noch ein umfangreiches Literaturverzeichnis sowie ein detailliertes Register und Glossar.

Schreiben ist für uns etwas Alltägliches, und die Schrift gebrauchen wir oft achtlos wie einen Besen oder einen Feudel (norddeutsch für: Aufnehmer) – und so sieht sie denn auch bisweilen aus: nachlässig geschrieben und schwer lesbar, manchmal – z. B. auf ärztlichen Rezepten – auch nicht mehr entzifferbar. Ich weiß, es gibt auch noch schön Geschriebenes (und Schönschrift haben wir doch einst auf der Schule gelernt – zumindest kann der Rezensent das von sich sagen); ein handschriftlicher Brief in schöner gleichmäßiger Schrift ist eine Augenweide, und wenn der Inhalt dann noch entsprechend ist, geht er direkt zu Herzen.

Schrift als etwas Eigenes und Besonderes wird uns vielleicht richtig bewusst, wenn wir ihr in unbekannter Form begegnen, etwa schon als Kyrillisch oder Griechisch, dann mehr noch im Orient, wo plötzlich – für uns ungewohnt – die Menschen auf arabisch von rechts nach links schreiben, und schließlich in Ostasien, wo uns in China und Japan mit den Hanzi bzw. Kanji eine völlig andersartige, gleichsam eine Bilderschrift begegnet.

Wie und wo sind diese verschiedenen Schriften entstanden? Und hängen sie miteinander zusammen?

Andrew Robinson hat in seinem Buch zur *„Geschichte der Schrift"* (mit seinen 176 Seiten fast nur ein Büchlein) diesen Fragen nachgespürt und in neun Kapiteln versucht, das Feld der Schrift und ihrer Geschichte abzuschreiten. Dabei bleiben allerdings viele Fragen letztlich unbeantwortet, nicht wegen der gedrängten Kürze des Werkes, sondern weil eben vieles (noch) nicht geklärt und entschieden ist, was vielleicht nicht verwundert; denn es handelt sich um Fragen und Probleme, die bis in die Anfänge der menschlichen Historie hinabreichen. So finden denn auch Wörter wie „anscheinend" oder „vermutlich" in der Darstellung reichlich Verwendung. Nehmen wir als Beispiel den Abschnitt „Ein Alphabet in Keilschrift" (S. 114 f.). Er beginnt: „Das früheste definitiv bestimmbare Alphabet ist das Keilschrift-Alphabet von Ugarit. Es datiert aus dem 14. Jahrhundert v. Chr." Und über Ugarit weiß der Autor einiges Interessante zu berichten. Doch dann heißt es: „Die vorherrschende Schrift war anscheinend die akkadische Keilschrift, zumindest anfangs." Denn weil „die akkadische Keilschrift ein zu umständliches und unzuverlässiges System" war, „um die einheimische, semitische Sprache festzuhalten (…) führte man ein Alphabet ein, das vermutlich aus dem Süden Kanaans stammte (…). Einen tragfähigen Beweis für diese

Vermutung gibt es allerdings nicht." Und so geht es im nächsten Abschnitt („Die phönizischen Buchstaben") weiter, der beginnt: „Es gibt keine klare Verbindung zwischen den proto-kanaanitischen Inschriften der ersten Hälfte des 2. Jahrtausends v. Chr. und der relativ gefestigten, aus 22 Buchstaben bestehenden alphabetischen Schrift, die die Phönizier von etwa 1000 v. Chr. an benutzten." (S. 115 f.) Doch ab hier wird die Geschichte der Schrift durchsichtiger; denn: „Sie [die Phönizier] wurden damit zu den Vorläufern der hebräischen Schrift und des griechischen Alphabets", das bekanntlich dann, von den Römern in abgewandelter Form übernommen, Ursprung unserer heutigen abendländischen Schrift ist. Jedoch: „Ugarit und sein Keilschrift-Alphabet wurden anscheinend um 1200 v. Chr. von seefahrenden Völkern ausgelöscht." (S. 116)

Mit diesen Zitaten will der Rezensent das Buch nicht schlecht machen, sondern darauf hinweisen, wie diffizil die Materie ist, die Robinson in allgemein verständlicher Sprache vorträgt. Und gerade diese Vorsicht, Ungeklärtes als solches vorzutragen und zu belassen, ist eine Stärke des Buches, überzeugt den Leser und zwingt ihn zugleich zum Nachdenken darüber, wie es denn wohl wirklich gewesen sein könnte. So wird der Leser mit in den Gedankengang des Forschers einbezogen und selbst zum Nachforschen angeregt.

Der Titel des Buches, „Bilder, Zeichen, Alphabete", legt nahe, dass die Schrift sich entsprechend dieser Abfolge vom Bild über das Zeichen zum Alphabet entwickelt habe. Das ist nur eingeschränkt richtig; denn in vielen Kulturen haben verschiedenen Schriftsysteme nebeneinander bestanden. Dafür ist nicht nur der bekannte Stein von Rosette aus Ägypten mit seinem Neben- oder richtiger: Untereinander von Hieroglyphen, demotischer und griechischer Schrift ein Beleg, sondern heute noch die chinesische und mehr noch die japanische Schrift, wobei die letztere ein Neben- oder Miteinander von chinesischen Wortzeichen und japanischer Silbenschrift kennt.

Um einen kleinen Einblick in und Überblick über den Inhalt des Buches zu geben, hier die Überschriften der einzelnen Kapitel: Schreiben und seine Herkunftsbereiche; Entwicklung und Verbreitung des Schreibens; Ausgestorbene Schriften; Entzifferte und nicht entzifferte Schriften; Wie Schriftsysteme funktionieren; Alphabete; Die chinesische und die japanische Schrift; Schreiber und Schreibzeug; Elektronisches Schreiben. Im Anhang findet sich dann noch eine Zeittafel zur Geschichte der Schrift, weiterführende Literatur und ein Personen- und Sachregister.

Der Rezensent bekennt: Die Geschichte der Schrift ist eine spannende Sache, und wer im Orient bis in den Fernen Osten in einem Land mit fremder, exotischer Schrift lebt, kann in Robinsons Buch manch Klärendes erfahren und so manches lernen. ◂◂

Die Zauberwelt der Zahlen

Karlheinz Wecht

Beutelspacher, Albrecht: Zahlen – Geschichte, Gesetze, Geheimnisse
C. H. Beck Verlag, München 2013, 112 S., ISBN 978–3–406–64871–7, € 8,95

Es scheint so einfach zu sein. Zahlen kennt doch jedes Kind. Zwei Finger und nochmal drei Finger ergibt schon eine kleine Hand. Doch halt, was ergeben dann sieben Finger und fünf Finger? Schon beginnt es kompliziert zu werden. Die beiden Hände reichen nicht mehr aus, die Mathematik beginnt. Albrecht Beutelspacher, der geniale Mathematikprofessor aus Gießen, der es versteht Mathematik spannend zu machen, hat in seiner neuen Veröffentlichung die Geschichte, Gesetze und Geheimnisse der Zahlen so großartig erzählt, dass es schwer fällt, das kleine Buch aus der Beck'schen Reihe „Wissen" nicht in einem Zug durchzulesen.

„Was ist eigentlich eine Zahl?" Damit beginnt Prof. Beutelspacher seine Reise in die Zahlenwelt, in der manch einer den Teufel vermutet und andere ganze Heiligtümer. Das Hexeneinmaleins der magischen Quadrate, die geheimnisvollen Primzahlen und ihre Verwendung in der Kryptographie werden in dem kleinen Buch ebenso spannend beschrieben, wie die Zahlbereichserweiterungen, die in den komplexen Zahlen ihre letztendliche Einbettung finden.

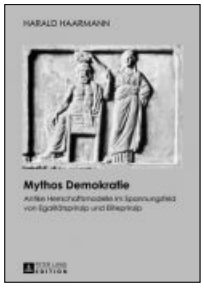
Beutelspacher nutzt die faszinierende Geschichte der Entwicklung des Zahlbegriffs nicht nur um das Interesse zu wecken, sondern auch um das Verständnis der Zahlbereichserweiterungen zu erleichtern. Ein pädagogischer Ansatz, der leider viel zu wenig in unseren Klassenzimmern genutzt wird.

Die Verknüpfung von „trockenen" mathematischen Sätzen mit den Abenteuern und Irrwegen der Mathematiker vergangener Zeiten unterstützt die Merkfähigkeit und lässt den Mathematikunterricht spannend werden. Der Satz des Pythagoras und der eine oder andere Beweis hierzu bleiben möglicherweise eher im Gedächtnis, wenn sich damit die Geschichte von Mord- und Totschlag bei den Pythagoreern verbindet. Mögen es auch nur Legenden sein, der Einstieg in die irrationalen Zahlen über die Sturheit der Pythagoreer, inkommensurable Strecken zu

akzeptieren, ist sicherlich motivierender, als gleich mit der Wurzel von 2 zu beginnen.

Was bleibt bei der Lektüre des Buches über die Geschichte, Gesetze und Geheimnisse der Zahlen? Es ist die Faszination über eine der größten geistigen Leistungen der Menschheit, die Abstraktion von den Fingern an der Hand zu komplexen mathematischen Gebilden, die wir heute Zahlen nennen. ◂◂

Geschichte und Gegenwart



Die Kraft eines Mythos

Ludwig Petry

Haarmann, Harald: Mythos Demokratie. Antike Herrschaftsmodelle im Spannungsfeld von Egalitätsprinzip und Eliteprinzip
Peter Lang Edition, Frankfurt/Main 2013, 306 S., ISBN 978–3–631–62599–6, € 39,95

Der Titel macht mich stutzig. Habe ich als Schüler nicht richtig zugehört, als man mir die Reformer Solon und Kleisthenes näher brachte? Habe ich als Geschichtslehrer die „Attische Demokratie" verklärt? Unterliegen wir in der aktuellen Debatte um die Rettung Griechenlands immer noch einem Mythos, wenn wir von Griechenland als der „Wiege der Demokratie" sprechen? Ich stelle meine Fragen zurück und beginne zu lesen.

Der Autor, habilitierter Sprachwissenschaftler, ausgewiesener Ethnologe und Kenner der archäologischen Literatur, unterzieht in einem interdisziplinären Ansatz die bisherige historische Forschung einer grundsätzlichen Kritik. Dabei räumt er zunächst mit der Vorstellung von der „Einmaligkeit" auf und wirft den Denkern des 19. Jahrhunderts vor, „den eigenen Zeitgeist (mitsamt den eigenen Idealvorstellungen) in die antike Welt hinein zu projizieren, und viele Forscher sind sich über diese Schwäche bis heute nicht im Klaren" (S. 15). Methodologisch reizvoll ist es, wie er die Vorgängerkultur im Donauraum („Alteuropa" oder „Donauzivilisation") nach den beiden Prinzipien „Egalität" und „Elite" neu vermisst und die Wurzeln für spätere Entwicklungen in Griechenland freilegt.

Zu den Wurzeln in der „Donauzivilisation" gehört die „Demen-Ordnung", die so etwas wie ein „Modell für die kommunale Selbstverwaltung" darstellt. Archäologisch gut belegt sind die „Demen", d. h. Siedlungs- und Wohngebiete mit ca. 100 bis 200 Bewohnern, die sich untereinander kannten und vertrauten. Das Land war (ursprünglich) kein Privatbesitz, sondern wurde kommunal verwaltet. Die Erträge wurden verteilt. Die Verpachtung von Parzellen an Individuen kam später. Die Siedler bildeten den „Gemeinderat", in dem die wichtigsten Entscheidungen gemeinsam getroffen wurden (hier liegt die usprüngliche Bedeutung von „Demokratie": „Demos + kratein" = Volk + herrschen).

Die Demen-Kultur kam ohne Elitenherrschaft und ohne gesellschaftliche Hierarchisierung aus. Die Donauzivilisation war eine egalitäre Gesellschaft und bot zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Entwicklung des Demokratiemodells in der griechischen Antike. Für den Autor ist sie sogar die „älteste Zivilisation der Welt", lange vor Mesopotamien und Altägypten. Elitäre Strukturen entwickelten sich erst, als die Handelszentren (z. B. Varna) von Steppennomaden friedlich übernommen oder mit Gewalt erobert wurden (wie später z. B. auch entlang der Seidenstraße).

Auf die Demenstruktur als kleinster Einheit der Selbstverwaltung, die sich im kollektiven Bewußtsein bis in die griechische Zeit gehalten hat, konnten spätere Bemühungen um einen demokratischen staatlichen Überbau in der Polis (Stadtstaat) zurückgreifen. So viel zum Mythos der Einmaligkeit.

Ein weiterer Mythos wurde in der Zeit der Aufklärung und Romantik idealisierend aufgebaut. Es wurde dabei übersehen, dass Demokratie in der Antike nicht basierte auf dem naturrechtlichen Gedanken der „Gleichheit aller Menschen". Das „Egalitätsprinzip" als Wahlrecht galt nur innerhalb einer bestimmten Klasse. In der attischen Demokratie waren dies diejenigen, die mit dem Bürgerrecht ausgestattet waren, und – was die Wahlentscheidungen anbelangt – auch nur die männlichen Bürger. An den beiden Beispielen „Ausländer", „Sklaven" und „Frauen" wird das im Buch genauer herausgearbeitet.

Einen breiten Raum nimmt das Thema „Kult, Götterwelt und Heiligtümer" ein. Zu Recht, wenn man sich vor Augen hält, dass hier neben der Sprache, der Philosophie und den Spielen Quellen griechischer Identität gegeben waren. Die göttliche Ikone in Athen war Pallas Athene. Sie war die Schutzpatronin des Handwerks, die Mäzenatin der Künste, die Stadtschützerin und Hüterin des Gemeinwesens und die Garantin der „Währungsunion". Ihr Bild prägte die gängige Silber-Münze, auf der Vorderseite die Büste der Göttin und auf der Rückseite Eule, Olivenzweig

und Schriftzug ATHE. Die Redensart „Eulen nach Athen tragen" bedeutete damals (so der Dichter Aristophanes): Man braucht keine Silber-Münzen ins reiche Athen zu tragen. Welch Ironie, wenn man an die aktuelle politische Diskussion denkt!

Gerne hätte man noch etwas mehr gelesen über die Impulse, die von der Hinwendung zur griechischen Antike in der Aufklärung und Romantik auf das Denken ausgegangen sind. Denn auch Mythen können eine gestalterische Kraft entwickeln. Für die politiche Entwicklung Europas in Richtung Demokratie spielte die attische Demokratie über Jahrhunderte hinweg keine Rolle. Selbst im griechischen Mutterland entschied man sich nach der Türkenherrschaft im 19. Jahrhundert für die Monarchie. Die Zeit war offensichtlich noch nicht reif für „Demokratien". Auch darüber hätte man gerne noch etwas mehr erfahren.

Dem interdisziplinären Ansatz des Autors verdanken wir auch interessante Passagen zum „demokratischen Rundbau", wie er für Parlamentsbauten bis in die Gegenwart kennzeichnend ist. Mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung zu den „demokratischen Reformen" hat sich im 5. Jahrhundert der „Rundbau für öffentliche Gebäude" durchgesetzt. Das galt (anders als für Tempel) für Versammlungsräume wie auch für das Theater.

Ich komme auf meine Eingangsfragen zurück. Das Kapitel „Attische Demokratie" in den Geschichtsbüchern müssen wir aufgrund der von Haarmann zusammengetragenen und neu bewerteten Forschungsergebnisse nicht völlig neu formulieren. Aber wir müssten stärker die Unterschiede zwischen der „attischen Demokratie" auf der Basis einer Mehrklassengesellschaft und der modernen westlichen Demokratie auf der Basis eines naturrechtlichen Gleichheitsprinzips herausarbeiten. Dabei dürfte m. E. nicht verschwiegen werden, dass sich auch unser Demokratiemodell in der Entwicklung befindet (z. B. Bürgerinitiativen, zivile Proteste, Forderungen nach mehr „Basisdemokratie"), dass es Perversionen wie „Volksdemokratien" gegeben hat, dass sich unter dem Deckmantel formaler Demokratien Verwerfungen wie Korruption oder Ausgrenzungen bilden können, dass sich Demokratien ständig neu bewähren müssen (z. B. angesichts der Globalisierung und politischer Steuerungsprobleme) und dass sich unser (westliches) Demokratiemodell nicht unbedingt für den „Export in den Rest der Welt" eignet.

Aber alle diese Entwicklungen und Probleme lassen sich gut im „Spannungsfeld von Egalitätsprinzip und Eliteprinzip" beurteilen. Das Buch von Harald Haarmann schärft den Blick dafür, wobei man darüber hinweg sehen kann, dass sich das Buch streckenweise wie eine fußnotenlastige Fleißarbeit liest und die Sprache gelegentlich etwas gespreizt wirkt („kontaminierte Demokratie"). ◂◂

Ein Lesegenuss: elf Vorträge und Essays von Thomas Nipperdey

Peter H. Stoldt

Nipperdey, Thomas: Kann Geschichte objektiv sein? Historische Essays, hsg. von Paul Nolte
C. H. Beck Verlag, München 2013, 328 S., ISBN 978–3–406–65377–3, € 16,95

Bei C. H. Beck erscheint gegen Ende 2013 in einer Neuausgabe in drei Bänden Nipperdeys Hauptwerk „Deutsche Geschichte 1800 bis 1918" (zuerst erschienen 1983, 1990, 1992), welches den Ruhm des Historikers endgültig begründete. 1992 verstarb der Kölner „Ausnahmehistoriker" (Klappentext) aus bildungsbürgerlicher Mittelschichtfamilie, der Lehrstühle für Geschichte an mehreren Universitäten innehatte und in den 70er und 80er Jahren mehrfach als Gastprofessor in Princeton, Oxford und Stanford lehrte.

Elf Vorträge und Essays (vornehmlich aus den 70er und 80er Jahren, zusammengestellt von Paul Nolte) jetzt neu aufzulegen, kommt dem Servieren einer exquisiten Vorspeise gleich. Ich stimme dem Klappentext zu: Es ist ein Lektüregenuss, eine Demonstration „der meisterhafte[n] Fähigkeit, komplexe historische Konstellationen bestechend klar zu analysieren und zugleich literarisch fesselnd darzustellen". Differenzierte, oft überraschende Wortwahl, hohe begriffliche Klarheit und Schärfe, antithetisch und parallel aufgebaute Satzstrukturen, ausführliche Analyse und Diskussion von Argument und Gegenargument, wohltuende Klarheit im abwägenden Urteil: das alles zeichnet Nipperdey aus.

Die Brillanz eines Vortrages oder des klug räsonierenden Essays lebt aber natürlich nicht von der Sprache allein. Es sind immer wieder grundlegende Themen des 19. Jahrhunderts und der Jahrhundertwende, die Nipperdey in den Jahren vor und während der Arbeit an seinem Hauptwerk ‚nebenbei' beschäftigen, die ihn zu Vorträgen und Essays mit großer historischer Tiefe und argumentativer Eindringlichkeit bewegen:

- Die anthropologische Dimension der Geschichtswissenschaft
- Probleme der Modernisierung in Deutschland
- Nationalidee und Nationaldenkmal in Deutschland im 19. Jahrhundert

- Grundprobleme der deutschen Parteigeschichte im 19. Jahrhundert
- Bürgertum und schöne Künste: Erinnerung an das 19. Jahrhundert
- Religion und Gesellschaft: Deutschland um 1900
- Die wilhelminische Gesellschaft eine Untertanen-Gesellschaft?
- Einheit und Vielfalt in der neueren Geschichte

Zwei Texte aber sind es gewesen, die mich besonders gefesselt haben: der Vortrag „Kann Geschichte objektiv sein?“ und der Essay „1933 und die Kontinuität der deutschen Geschichte“.

Ausgehend von, aber hinausgehend über Ranke will der objektive Historiker, wollen wir interessierte Leser wissen, wie es eigentlich gewesen ist, aber auch, warum es so gewesen ist. Nipperdey diskutiert und analysiert die These „Historie soll und kann objektiv sein, objektive Wahrheit über die Vergangenheit geben“ und die Antithese „Geschichte kann nicht objektiv sein, sie ist notwendig immer subjektiv“ (S. 63). Wie er zu seinem Endurteil gelangt, „dass es in einem eingeschränkten Sinne doch Objektivität gibt“, wie er die Argumente aufgreift, seziert, diskutiert, das ist im besten Sinne des Genres meisterhaftes Essay!

Im Unterschied zur Naturwissenschaft gebe es (natürlich) für die Geschichtswissenschaft keinen „reine[n] Gegenstand“, keine „reine Wirklichkeit, vor der unser Ich ausgelöscht würde“ (S. 66). „Der Historiker bezieht sich nicht einfach auf die Vergangenheit, wie der Physiker auf die physikalische Natur, sondern seine Beziehung zur Vergangenheit ist von seiner Gegenwart geprägt“ (S. 67). In der Beweisführung für die wissenschaftliche Objektivität „im eingeschränkten Sinne“ führt Nipperdey den Begriff Vorgeschichte ein. „Die Geschichte ist mehr als Vorgeschichte für unsere Gegenwart, jede Vergangenheit war auch sie selbst, sie hatte eine offene Zukunft, die wir, die Historiker, ihr zurückgeben müssen“ (S. 80).

Der Essay „1933 und die Kontinuität der deutschen Geschichte“ steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem obigen Vortrag. Nipperdey führt aus, dass und inwiefern Kontinuität nicht mit Kausalität gleichgesetzt werden dürfe. Seine Auseinandersetzung mit allen „quasi-teleologischen“ Ansätzen von Geschichtsschreibung auf 20 Seiten überzeugt (mich) voll und ganz. „Niemand wird die großen Errungenschaften der neueren Wissenschaftsentwicklung, Folgen von Handlungen und zumal unbeabsichtigte Folgen, Ergebnisse von Prozessen und strukturelle Funktionen in die historische Analyse einzubeziehen, aufgeben wollen“ (S. 272). Aber: Kontinuitätshistoriker (wie z. B. H. U.Wehler) legen „anachronistisch unsere Maßstäbe an die Vergangenheit an, mit der eifernden oder beckmesserischen Besserwisserei der Nachgeborenen, dem Gestus der permanenten und allwissenden Anklage“ (S. 273). „Die Frage nach der Kontinuität, mit der das Spätere aus dem Früheren erklärt werden kann, ist notwendig und legitim. Die Richtung der Frage aber ist nicht umkehrbar: Ich kann das Frühere vom Späteren her allein – als ob es eine Quasi-Teleologie gäbe – nicht erklären. Sonst verkürze, vereinseitige ich die vergangene Wirklichkeit“ (S. 277).

Absolut lesenswert für jeden Historiker. ◂◂

Ohne Byzanz kein Europa, wie wir es kennen

Stephan Schneider

Herrin, Judith: Byzanz. Die erstaunliche Geschichte eines mittelalterlichen Imperiums
Reclam Verlag, Ditzingen 2013, 416 S., ISBN 978–3–15–010819–2, € 29,95

Ein herausragendes Merkdatum für Geschichtsschüler ist unbestritten 1453. Dieses Jahr markiert zirka tausend Jahre nach dem Untergang des antiken (west-)römischen Reiches im Jahr 492 auch den Untergang der letzten Reste des sog. Imperium Romanum im Osten. Der Kaiser des Hl.Röm.Reiches (deutscher Nation) und der römische Papst verloren ihren orientalischen Kollegen, der weltliche und geistliche Macht im sog. Cäsaropapismus in seiner Person vereinte. Höchstens der russische Zar (von „Cäsar“) hatte noch Anspruch, sich als Nachfolger der römischen Cäsaren zu bezeichnen.

Der Name Reclam garantiert nach wie vor die Herausgabe gewissenhaft recherchierter, fachlich ausgereifter, stilistisch einwandfrei formulierter – hier übersetzter – Geschichtsbücher. Die Lektüre dieser jüngsten Monographie liest sich gerade für einen Nicht-Historiker kurzweilig und belohnt ihn entweder mit Wissenszuwachs oder einem neuen „Durchblick“. Die englische Autorin Judith Herrin beginnt ja auch mit einer persönlich gefärbten Einleitung, dass ihr vor zehn Jahren von zwei wissbegierigen Arbeitern in ihrem Büro des King's College die Frage gestellt wurde: „Was ist eigentlich byzantinische Geschichte?“ Im Bestreben, diese Frage sowohl für ein weniger informiertes breites Publikum als auch mit wissenschaftlich seriösem Anspruch „knapp“ zu beantworten, schrieb sie das über 400 Seiten starke Buch. Daher gibt es im wissenschaftlichen Apparat

Angaben zu weiterführender Literatur, praktischerweise nach Kapiteln aufgelistet, eine chronologische Aufzählung der im Text genannten Kaiser und Kaiserinnen, die Datenübersicht von 306 bis 1461 n.Chr., sechs wirklich informative Geschichtskarten und ein alphabetisches Register.

Byzantiner werden hier als „Griechen" bezeichnet im Gegensatz zu den „Lateinern", den Bewohnern des ehemals weströmischen Reiches, wozu nicht nur die Bewohner Italiens, sondern auch die Kreuzritter Britanniens, des Frankenreiches und des Deutschen Reiches zählen. Im Geschichtsunterricht wird die Geschichte von Byzanz/Konstantinopel nach dem Untergang des (west-)römischen Reiches und den kurzen, mühevollen Versuchen des (ost-)römischen Justinian, die Eroberungen Italiens durch die Germanen wieder rückgängig zu machen, nur noch ausführlicher in den Jahren der „Kreuzzüge" und der endgültigen Eroberung durch die Türken im 16. Jahrhundert gestreift. Judith Herrin füllt die verbleibenden riesigen Lücken zu einer Gesamtübersicht dieses 1000-jährigen Reiches zwischen Europa, Asien und Afrika im weltanschaulich-religiösen Spannungsfeld des römischen, des orthodoxen Christentums und des Islams aus.

Natürlich hat auch bei Judith Herrin das Jahr 1204 eine herausragende Bedeutung, als Konstantinopel anlässlich des 4. Kreuzzuges von den „Lateinern" angegriffen, geplündert und so gut wie zerstört wurde. Sie kommt in diesem Zusammenhang (S. 292) zur eigentlich auf der Hand liegenden, aber doch überraschenden Schlussfolgerung, die den Leser regelrecht aufhorchen lässt, dass dieses Reich „dank der inneren Vitalität seiner Kultur" ja noch einmal 250 Jahre lang Bestand hatte. Eine Seite zuvor kritisiert sie die komplizierten (westeuropäischen) Geschichtswerke, „die die innere Dynamik des Reiches nicht lebendig werden lassen", sondern Byzanz stets als einen von vornherein todgeweihten Staat in „trübem" Licht zeichnen – vielleicht beeinflusst vom Zeitgeist des vorvorigen Jahrhunderts, als wahrscheinlich dieselben Historiker dem Osmanische Reich den Beinamen „kranker Mann am Bosporus" gaben?

Nach der Lektüre kann ich voll und ganz den Aussagen des vorderen Klappentextes zur Autorin, der englischen Byzantinistin Judith Herrin, zustimmen. Sie ist wirklich die „Doyenne ihres Faches" und sie vermag es mit dem vorliegenden Geschichtswerk, die 1000-jährige Geschichte dieses für Europa so grundlegend wichtigen Reiches „auch und gerade Nichtfachleuten begreiflich und anschaulich zu machen."

Arabien – ernst und heiter

Manfred Egenhoff

Springer, Christian: Wo geht's hier nach Arabien?
Karl Blessing Verlag, München 2011, 223 S., ISBN 978–3–89667–461–6, € 17,95

Aus Arabien hört man derzeit – wie schon seit geraumer Zeit – überwiegend Schreckliches. Da ist es an der Zeit, einmal nachzuforschen, ob es denn immer schon so war, ob denn nicht zu anderen, vielleicht auch zu jüngst vergangenen Zeiten nicht doch Positives über den Orient berichtet wurde, zumindest aber das Bild vom Nahen und Mittleren Osten ein wenig ausgeglichener sich darstellte.

Christian Springer, bekannt als Kabarettist, jedoch zugleich studierter Orientalist, ist der Sache nachgegangen und hat gesammelt, was er an Erfahrungen deutscher Arabienreisender aus den letzten hundert Jahren finden konnte. Dabei kommt eine erstaunliche Menge an disparaten, immer aber interessanten Personen und Persönlichkeiten zusammen. Ich nenne hier vorläufig einmal nur: Kaiser Wilhelm II., mit dem die Parade nach einem kurzen Einleitungskapitel beginnt, dann natürlich Karl May und Erwin Rommel; Thomas Mann, Ernst Jünger und Rainer Maria Rilke fehlen nicht; Ben Wisch, Bastian Schweinsteiger (mitsamt seinem Club) sowie Franz Josef Strauß werden vorgeführt; und da der Autor den Begriff „Arabien" sehr weit fasst und ganz Nordafrika einschließlich des Maghreb ebenfalls darunter subsumiert, kann er mit Karl Marx, der einst wegen Bronchialbeschwerden – leider vergeblich – in Algier war, den Reigen beschließen.

Den Ausführungen zu den Reisen der einzelnen Personen sind jeweils Ort, Zeit und Grund des Aufenthalts vorangestellt. Das sieht dann beispielsweise bei Theodor Bilharz so aus: *Wo: Kairo/Wann: 1850 bis 1862/Warum: Wurmforschung.* Damit sind wir Leser sofort im Bilde, denken an die Bilharziose (freuen uns, dass wir bislang von ihr verschont geblieben sind) und haben – so wir nicht Mediziner sind und es vorher schon wussten – wieder einmal etwas gelernt, nämlich wer wann wo diese Krankheit entdeckt hat und wie sie zu ihrem Namen kam. Und nun bleibt uns nur noch zu entscheiden, ob wir die fünf Seiten dieses Kapitels auch lesen. Der Rezensent kann da nur zuraten. Christian Springer schreibt als Kabaret-

tist eine flotte Feder (was sonst haben wir denn auch erwartet?), und so ist es „ein kurzweilig Lesen", wie man früher wohl zu sagen pflegte.

Ein weiteres Beispiel sei noch zu zitieren erlaubt. Zu Martin Buber heißt es: *Wo: Palästina/Wann: ab 1938/Warum: Überleben.* Hier lernen wir nicht nur über Bubers persönliches Schicksal einiges, sondern auf kurzen sieben Seiten auch eine ganze Menge über die Entstehung des Staates Israel und seiner Probleme.

Überhaupt ist das Buch, das mit seinem kabarettistischen Titel und dem clownesken Buchumschlag (dem Autor in typisch deutscher Kleidung mit Regenschirm in der Hand auf weißem Maultier, offenbar auf dem Weg nach Arabien – wohin sonst?) scheinbar so unernst daherkommt, mit all seinen flotten bis flapsigen Formulierungen im Grunde ein ernstes und wie oben schon gezeigt lehrreiches Buch. Wer z. B. etwas Wesentliches über Islam, Mekka und speziell die Haddj erfahren möchte, lese nur das Kapitel zu „Herr K. in D.: Online" auf S. 181 ff., wobei allerdings anzumerken ist, dass sich hier ein Sachfehler eingeschlichen hat, der vermutlich aber nur ein Druckfehler ist: Da heißt es bei der Darstellung der Wallfahrtspflichten in Mekka: „Dann muss der Gläubige siebenmal zwischen zwei Hügeln hin- und herlaufen, anschließend sammelt er sich zum Gebet am Berg Ararat." (S. 185) Da muss es natürlich „Arafat" heißen, was der Autor selbstverständlich weiß, denn er hat ja Semitistik etc. studiert – oder brach bei ihm hier die Kabarettistik durch und wollte er uns Leser auf die Probe stellen?

Für alle Kollegen, die in Springers großzügig umrissenen Großraum Arabien Dienst tun, ist dies ein Buch, das sie die Gastregion neu und tiefer verstehen lassen kann. Und für alle anderen – insbesondere die einst von Karl May Begeisterten – ist es ein Buch, das neue Perspektiven auf ein aktuelles Krisengebiet öffnet. ◂◂

Ödheit und Schrecken

Hans-Martin Dederding

Englund, Peter: Schönheit und Schrecken. Eine Geschichte des Ersten Weltkriegs erzählt in neunzehn Schicksalen
Rowohlt·Berlin Verlag, Berlin 2011, ISBN 978–3–87134–670–5, 297 S., € 34,95

1914 jährt sich der Beginn des Ersten Weltkriegs zum 100. Mal und es ist zu erwarten, dass in vielen Schulen der Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts gedacht wird, in Gedenkveranstaltungen, durch Projekte, im Unterricht sowieso. Material gibt es schon jetzt zahlreich, aber hin und wieder erscheinen Bücher, die sich zu solchen Zwecken besonders gut eignen und manchmal sogar eine neue Perspektive eröffnen. Ein solches Buch ist das hier besprochene. Es ist nicht so, dass man daraus ganz neue Dinge erfahren würde. Wer sich nur etwas mit der Materie beschäftigt hat, findet alles wieder, was auch anderswo zu lesen ist: die anfängliche Kriegsbegeisterung; die Ernüchterung; die Sprachlosigkeit zwischen den Frontsoldaten auf Heimaturlaub und den Hurrapatrioten an der „Heimatfront"; das Sterben an der Front; Hunger, Mangel, Krankheit der Zivilbevölkerung; das Prassen der Kriegsgewinnler; die Ablehnung des Krieges; die Verklärung des Krieges als das, wofür der Mann gemacht sei; die Gewöhnung an den Krieg, die Abstumpfung und auch die überraschenden, aber gut belegten Momente fehlen nicht, etwa wenn ein französischer Soldat Verdi-Arien singt und deutsche wie französische Soldaten in ihren jeweiligen Schützengräben gebannt lauschen und gemeinsam applaudieren, bevor das Schlachten weitergeht.

Das Besondere an dem Buch ist, dass es den Weltkrieg als Weltkrieg vor Augen führt. Konventionelle Darstellungen konzentrieren sich oft auf die Materialschlachten an der Westfront, oft in nationaler Perspektive. Englunds Blick geht weiter: Gekämpft wurde nicht nur an der Westfront oder überhaupt in Europa, sondern auch im Nahen Osten (dem heutigen Irak, in Palästina, in Ägypten, in der Türkei), in Afrika („Deutsch-Ostafrika") und natürlich auf See. Leser des Buches haben Gelegenheit, die Schicksale von Kriegsbeteiligten der verschiedenen Krieg führenden Parteien an den verschiedensten Kriegsschauplätzen zu verfolgen, zumeist die von Soldaten,

aber auch das einer Krankenschwester, einer Ambulanzfahrerin und eines Feldchirurgen, in zwei Fällen das von Zivilisten – einem zu Kriegsausbruch 12-jährigen Mädchen aus Deutschland und einem französischen Ministerialbeamten. Besondere Einsichten ermöglichen die z. T. ungewöhnlichen Perspektiven: Die Ambulanzfahrerin in der serbischen Armee ist Australierin, die Krankenschwester in russischen Diensten eine Britin, der Kavallerist in der osmanischen Armee stammt aus Südamerika. Auch hier zeigt sich der Krieg als Weltkrieg.

Bei aller Verschiedenheit der Herkunft der Personen, ihrer Rollen, ihrer Erfahrungen gibt es doch etwas Gemeinsames. Der Kriegsalltag wird „von unten" gesehen. Keine der Personen hat eine herausragende Position, alle sind unbekannt, haben aber Dokumente hinterlassen, die eine Rekonstruktion ihres Schicksals ermöglichen. Der Autor lässt die Protagonisten jedoch nur selten im Originalton zu Wort kommen. Meist stellt er (seines Zeichens Professor für historische Narratologie, in der Vergangenheit Kriegsreporter auf dem Balkan, in Afghanistan und im Irak) die Ereignisse selbst dar, eher beschreibend als erzählend in einer äußerst nüchternen Sprache, sehr selten und dann ganz dezent interpretierend. Die Darstellung ist streng chronologisch und zeigt unkommentiert Ausschnitte des Kriegsalltags. Das Buch ist in der Vielfalt der dargestellten Ereignisse kein ausgesprochenes Antikriegsbuch, das wesentlich die Schrecken des Krieges vor Augen führt. Aber ob man nach der Lektüre der Titelwahl des Autors folgen mag, darf angezweifelt werden. Schönheit und Schrecken? Wenn sich die geschilderten Ereignisse auf einen Nenner bringen lassen, so dann wohl eher so: Ja, der Krieg war schrecklich, aber daneben vor allem eins. Öde. Eine – für die Protagonisten – verlorene Zeit.

Für die Beschäftigung mit dem Ersten Weltkrieg in der Schule ist das Buch sehr zu empfehlen. Es ist leicht und auf verschiedene Art zu lesen: Schülerinnen und Schüler können sich arbeitsteilig mit den verschiedenen Schicksalen beschäftigen. Sie können die Entwicklung des Krieges auf verschiedenen Schauplätzen verfolgen. Sie können mit Hilfe des sehr detaillierten Glossars verschiedene Aspekte des Kriegsalltags studieren (von „Alkohol" über „Essen und Ernährung", „Massenmedien", „Uniform und Mode" bis zu „Zeitvertreib und Vergnügungen" u. a. m.) und dadurch die oft dürren Angaben vogelperspektivischer Darstellungen des Krieges konkretisieren. Wer die Kosten scheut: Es gibt mittlerweile eine (etwas) preisgünstigere e-book-Ausgabe, eine deutlich günstigere Taschenbuchausgabe ist für den 01.10.2013 angekündigt. ◂◂

„Geschichtenbuch" als Geschichtsbuch zu Jugenderlebnissen in problematischen Jahren

Stephan Schneider

Heil Hitler, Herr Lehrer! 50 Kindheits-Erinnerungen Deutschland 1933–1939
Zeitgut Verlag, 2. und bearbeitete Aufl. Berlin 2004, Reihe Zeitgut, Bd. 13, mit vielen Abb., 361 S., ISBN 978–3–933336–12–5, € 12,90.

„ZEITGUT ist eine zeitgeschichtliche Buchreihe besonderer Prägung. Jeder Band beleuchtet einen markanten Zeitraum des 20. Jahrhunderts in Deutschland aus der persönlichen Sicht von 35 bis 40 Zeitzeugen. ZEITGUT ergänzt die klassische Geschichtsschreibung durch Momentaufnahmen aus dem Leben der betroffenen Menschen," lautet das Ziel dieser Reihe, die bereits an die 20 Bände umfasst und weiter fortgesetzt und ergänzt wird (info@zeitgut.com). Es werden immer noch Zeitzeugen gesucht, die Manuskripte einsenden können.

In diesem Band kommen Zeitzeugen aus den Jahren 1933 bis 1939 zu Wort, die je nach Alter des Lesers unsere Eltern, Onkeln und Tanten oder auch Großeltern gewesen sein könnten. Der Leser wird in dieser lockeren Zusammenstellung von Kindheitserinnerungen mit der Kombination von zwei Textsorten und zwei Aussageabsichten konfrontiert: anekdotenhafte, unaufbereitete, „ungeschönte", d. h. ehrliche Kindheitserlebnisse oder reflektierte, nachbereitete, d. h. keine authentischen, sondern aus der Erwachsenenperspektive interpretierte „Erinnerungen"; diese beiden Textsorten können jeweils manchmal unpolitisch oder auch politisch ausgerichtet sein. Im letzten Fall ergänzen Erklärungs- und auch manchmal Entschuldigungsversuche die Kindheitserinnerungen.

Gemeinsam ist allen Beiträgen die Erzählhaltung der Ich-Perspektive, denn der Verlag verspricht, Manuskripte sensibel zu behandeln, „ohne den Schreibstil der Verfasser zu verändern". In vielen Beiträgen überwiegt daher einfachster Erzählstil, sehr häufig durchsetzt mit wörtlicher Rede.

Die Themenauswahl aus diesen sechs Jahren der deutschen Geschichte von 1933 bis 1939 geht von einfachen Erlebnissen aus dem Schulalltag mit Mitschülern und bestimmten Lehrern, von besonderen Erinnerungen an die Sportwettkämpfe, Abzeichen und Urkunden, von Geschichten über Eltern, Verwandte und Nachbarn sowie Erinnerungen an Ar-

beitslosigkeit und damit verbundener materieller Armut und Not bis zu Unverständnis und Erschrecken beim Miterleben der Pogromnacht und Friedhofschändungen, was in Einzelfällen zu Erklärungsversuchen durch die Eltern der Jugendlichen führte.

Einerseits werden Konfrontationen zwischen Eltern, die Hitler ablehnten und den Hitlergruß verweigerten, und ihren Kindern, die Hitler „toll" fanden und lieber zur HJ und dem BdM als in die Sonntagsmesse gingen, thematisiert. Andererseits liest man aber auch Beiträge darüber, dass der Vater plötzlich von der Gestapo verhaftet wurde und die Familie sich ohne ihn über Wasser halten musste, nur notdürftig und heimlich unterstützt von Freunden.

Die eingestreuten Fotos, die den privaten Fotoalben der Autorinnen und Autoren entstammen, unterstreichen zusammen mit den vollkommen unterschiedlich geschriebenen persönlichen Geschichten den Charakter eines „Geschichtenbuchs" im Sinne von „Geschichtsbuch", in dem Vergangenheit wiederauflebt – wenn man sich als Leser darauf einlässt. ◂◂

Sine ira et studio – mehrperspektivisch und vielschichtig

Peter H. Stoldt

Lachauer, Ulla/Borodziej, Wlodzimierz u. a.: Als die Deutschen weg waren. Was nach der Vetreibung geschah: Ostpreußen, Schlesien, Sudetenland
Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek 2007, 319 S., ISBN 978–3–499–62204–5, € 9,99
Piskorski, Jan M.: Die Verjagten. Flucht und Vertreibung im Europa des 20. Jahrhunderts
Aus dem Polnischen von Peter Oliver Loew. Siedler Verlag, München 2013, 432 S.,ISBN 978–3–8275–0025–0, € 24,99

Mit dem Begriff Vertreibung wird bei uns meist automatisch die deutsche Perspektive assoziiert. Diese beiden Bücher behandeln das Thema Zwangsmigration (diesen Begriff benutzt Piskorski in der Originalausgabe) „als kollektive Erfahrungen des 20. Jahrhunderts, ohne sich dabei in den Auseinandersetzungen um Schuldzuweisungen und Schuldabwehr zu verlieren", urteilt Jörg Hackmann, Mitherausgeber der Reihe „Deutsche Ostforschung und polnische Westforschung", in der Zeitschrift *Dialog* 02/2013, S. 71.

Jan Maria Piskorski, geboren 1956 in Stettin, lehrt Vergleichende Europäische Geschichte Europas an der Universität Stettin. Im Epochenjahr 1988/89 arbeitete er an der Universität Göttingen, von 2000 bis 2006 war er stellvertretender Vorsitzender der Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission der UNESCO. Sein Schwerpunktgebiet ist die Geschichte Mittel- und Ostmitteleuropas im 19. und 20. Jahrhundert.

Die vorzügliche Übersetzung des Mitarbeiters am Polen-Institut in Darmstadt Peter Oliver Loew hat sogar zu einer ersten Überarbeitung durch den Autor geführt, der so manche Anregung des Übersetzers zu erläuternden Ergänzungen aufgegriffen hat, wie er im Nachwort sagt.

Das ältere Buch „Als die Deutschen weg waren" des siebenköpfigen Teams aus deutschen, tschechischen, russischen und polnischen Autoren – bereits 2005 erschien – ist von mir trotz des ‚Alters' herausgegriffen worden, weil es sich einem bisher in der deutschen Geschichtsschreibung weitgehend unbeachtet gebliebenen Thema widmet: Was geschah, als die Deutschen ihre Häuser und Höfe in Ostpreußen, in Schlesien, im Sudetenland verlassen hatten? Eine mehrperspektivische und vielschichtige Behandlung dieses Teils der europäischen Nachkriegsgeschichte ist dabei herausgekommen, das längst nicht nur deutsche Geschichte ist. Beide Bücher stellen Einzelschicksale und Biografien in den Mittelpunkt, mit ihren jeweils individuellen Versuchen und Mühen zur Überwindung erlebter Deportation, Flucht, Vertreibung.

Aus Raumgründen greife ich aus dem älteren Buch nur das Polenkapitel heraus. Im ersten Teil lässt der deutsche Autor Rutsch mittels Zeitzeugen ein detailreiches Bild der Geschichte des Oderortes Döbern/Dobrzen Wielki zum Kriegsende und vor allem danach – bis in die Jahre nach 1989 – entstehen. Im zweiten Teil widmet sich der polnische Historiker Wlodzimierz Borodziej vor dem Hintergrund der Entscheidungen der Siegermächte über Polen den lange mit politischen Tabuisierungen verbundenen Zwangsmigrationen: Bevölkerungsaustausch an der polnischen Ostgrenze, polnische Rückwanderung aus deutschen Lagern im Westen, Zwangs- und auch freiwillige Aussiedlung der Deutschen aus Polen zwischen 1945 und 1988. Er versucht, die politischen Hintergründe für die Geschehnisse Ausreise, Vertreibung, Zwangsaussiedlung aus polnischer Sicht zu differenzieren, benennt auch klar die verschleiernde Politik der Regierung in Zeiten des Kalten Krie-

ges. „Erst nach 1989, nach dem Zerfall des Systems und der Entstehung einer pluralistischen Öffentlichkeit, rückte die Frage nach der Geschichte der heutigen polnischen Nord- und Ostgebiete in den späten vierziger Jahren in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Arbeit" (S. 109). „Das Fazit dieser Arbeiten läuft darauf hinaus, dass weder das alte polnische Bild von historischer Gerechtigkeit und ordnungsgemäßer Umsetzung der Potsdamer Beschlüsse noch das alte deutsche Bild der ‚Vertreibung' als Kette von Racheakten ‚der Polen' an ihren deutschen Opfern zutreffen" (S. 110).

Ohne den beiden Kapiteln über das Sudetenland und über Ostpreußen Unrecht tun zu wollen, wende ich mich in dieser Doppelrezension dem Werk Piskorskis zu.

Piskorskis *Einleitung* mit einem persönlichen, teilweise literarischen Stil fängt den Leser von Anbeginn ein. Die zeitlich wie räumlich weit ausgreifenden Bezüge lassen bereits erahnen, welch umfassendes Quellen- und Literaturstudium in zahlreichen Archiven und Institutionen die Grundlagen des Werkes sind. Das sehr differenzierte Literaturverzeichnis liefert auf 37(!) Seiten reiche Belege in polnischer, englischer und deutscher Sprache; davon mehr als 40 % in oder nach dem Jahr 2000 verfasst.

Im *Kapitel 2 „Platz schaffen!"* nennt Piskorski die Balkankriege 1912/13 und den Ersten Weltkrieg (als dritter Balkankrieg begonnen) die „Katalysatoren der europäischen Zwangsmigrationen". „Besser als auf dem Balkan kann man nirgendwo in Europa erkennen, was eine zunehmende Radikalisierung im Gefolge von langfristigen bewaffneten Konflikten anrichtet." (S. 42) Im Schatten des Weltkrieges spielte sich auch „die Tragödie der Armenier" ab, „gewissermaßen Kulminationspunkt des Kriegsgeschehens" (S. 45). Piskorski liefert hierzu eine abwägende Wertung.

Im Zusammenhang mit dem „Chaos der Russischen Revolution" behandelt er Zwangsaussiedlungen, Internierungen, Zwangsarbeit, wobei er die Perspektiven von West- und Ost-Mitteleuropäern gegenüberstellt und die ‚polnische Frage' als eines „der größten außenpolitischen Probleme des Ersten Weltkrieges, ja des 20. Jahrhunderts überhaupt" (S. 59) identifiziert. Abschließend versucht er, die Zusammenhänge zwischen Rassismus, Nationalismus, Krieg und dem Phänomen ‚ethnische Säuberung' zu klären.

Das *3. Kapitel „Die unruhige Zwischenkriegszeit"* überschreibt Piskorski mit „Menschen ohne Pässe". Mit der Entstehung neuer Staaten sehen sich die bislang dominierenden Staaten in der Minderheit; und auf die Rolle als Minderheit waren vor allem die Deutschen nicht vorbereitet, was eine Welle von freiwilligen bis erzwungenen Ausweisungen nach sich zog (aus Elsass-Lothringen und aus Polen).

Dann kamen die „Repatrianten" aus Russland sowie – besonders nach dem Friedensvertrag zwischen Russland und Polen 1921, in dem die Parteien Weißrussland und die Ukraine unter sich aufteilten – die Flüchtlinge, Repatrianten, Rückkehrer aus sowjetischer Gefangenschaft.

Die Flucht der Griechen – z. T. unter Völkerbund-Aufsicht – im türkisch-griechischen Prozess einer ‚Homogenisierung' hinterließ ein immerwährendes Trauma unter den Griechen.

„Wirtschaftskrise, Inflation und Arbeitslosigkeit von Millionen junger Männer nach 1918 ließen den Ruf nach Protektionismus laut werden" (S. 87). 1921 setzte der Völkerbund Fridtjof Nansen als Hochkommissar für Flüchtlingsfragen ein, der für Staatenlose den sogenannten Nansen-Pass einführte. Umsiedlungen massenhaften Ausmaßes brachten die 30er Jahre: Umsiedlung und Deportation von Millionen Kulaken (die sich der sowjetischen Kollektivierung widersetzten) und sogenannten „konterrevolutionäre[n] Elemente[n]" aus den Grenzgebieten im Westen und im Osten. Dazu Solschenizyns anklagende Schilderungen! In der zweiten Hälfte der 30er schließlich die Abertausende von politischen Flüchtlingen sowie die Juden aus Deutschland und aus von Hitler annektierten Staaten, und „kein einziger Staat auf der Welt erklärte sich bereit, die bedrängten Juden und Oppositionellen aufzunehmen" (S. 104). Schlussendlich die Emigration der spanischen republikanischen Aufständischen nach Francos Sieg, die über Frankreich größtenteils nach Südamerika verschlagen wurden.

Kapitel 4 mit seinen 200 Seiten als Herzstück des Buches behandelt in der ersten Hälfte die Jahre des Krieges („Epoche des Völkermordes"), in der zweiten die Jahre nach dem Krieg. Die Ereignisse werden stets unter dem Blickwinkel Zwangsmigration gesehen; das politische und militärische Kriegsgeschehen wird vorausgesetzt.

Stichwörter sollen als Ersatz für eine Vorstellung des Inhalts dienen, wenngleich sie keine Vollständigkeit bedeuten und vom Autor übergreifend oft neu aufgegriffen werden: – die ersten zwei Jahre Besatzungszeit für Polen – Folgen der Überfälle im Westen und Norden Europas – Überfall auf die SU („gewaltige Verschärfung des Flüchtlingsdramas in Europa und Asien", S. 139) – Zwangsarbeiter aus 26 Staaten Basis für deutsche Kriegsführung – Denunziation und Plünderung als „Zwillinge des Krieges" (S. 153) – Generalplan Ost des RSHA – Flucht und Evakuierung aus den zuvor von Deutschland besetzten Gebieten ab 1943 – Beschlüsse von Teheran und Jalta für Ostmitteleuropa und gleichgültige Einstellung der Westalliierten zu den Millionen von Flüchtlingen, Evakuierten, Kriegsgefangenen, Zwangsarbeitern, Deserteuren – Krieg im Osten: Wirkung von Propaganda auf Hass, Vergeltung, Angst auf beiden Seiten – Gesamtschätzung der Kriegsopfer (50–60

Millionen) und Zwangs- und Umsiedler (30 Millionen) sowie Differenzierung nach Ursachen im und nach dem Krieg – Antisemitismus in Europa nach dem Krieg – Neubesiedlung und Zusammenleben im zwangsverschobenen Polen – Schicksal der ‚displaced persons' (DP) – Folgen der langsamen Öffnung der Grenzen in Europa um die Mitte der 50er Jahre – Umsiedlungen der Nachkriegszeit für den Balkan, Italien und Asien – Leben der Vertriebenen in den Besatzungszonen bzw. in den Ländern der BRD – Integrationsprozesse in Polen, der DDR und der SU – Rolle des Hochkommissars für Flüchtlingsfragen (UNHCR) in Genf seit 1950 und Flüchtlings-Konventionen danach – Folgen von Stalins Tod 1953 auf Migrationen.

Im *Kapitel 5 („Jugoslawisches Postskriptum")* kehrt Piskorski zum Balkan zurück und damit zum Beginn der Zwangsmigrationen des 20. Jahrhunderts. Er beschreibt und kritisiert den Umgang von EU und NATO mit dem Jugoslawienkonflikt scharf und gelangt zu einem zweifelnden Ausblick auf die Zukunftsfähigkeit Europas, zumal „zu den alten Problemen neue hinzukommen, die mit den außereuropäischen Migrationen nach Europa zusammenhängen" (S. 336). Europa finde in der Krise „keinen Platz in der neuen Welt" und suche daher „Zuflucht in der Geschichte". „Es baut immer mehr Museen für die Opfer der Vergangenheit und wendet sich zugleich von den Opfern der Gegenwart ab" (S. 340).

Auf der Grundlage von unzähligen schriftlichen Detailangaben durch Einzelpersonen und mit zahlreichen Fotos zeichnet Piskorski traumatisches Geschehen nach, wobei positives Einzelverhalten von Verantwortlichen nicht verschwiegen wird; nicht selten kann Piskorski auf Schicksale aus der eigenen Familie aufbauen. Wenn glaubwürdige Quellen fehlen, urteilt er vorsichtig und benennt dies.

Welche Gefühle bleiben beim Rezensenten zurück?

Bedrückt vom unendlichen Leid. Beeindruckt von der immensen Fülle quellengestützter Detailzusammenhänge. Sehr nachdenklich über den Ausblick in europäische Zukunft.

Lesenswerte Bücher aus all diesen Gründen. Lesenswert vor allem, weil mehrperspektivische, quellenbasierte Forschungsarbeiten wie diese dazu geeignet sein sollten, einseitigen oder gar extremistischen Ansichten von welcher Seite auch immer allen Wind aus den Segeln zu nehmen.

Erfreut las ich übrigens als Neu-Lüneburger, dass der Autor seine Arbeit in Räumen des Nord-Ost-Instituts in Lüneburg 2013 abgeschlossen hat. ◂◂

Kein Ende der Geschichte

Jürgen Schumann

Schmidt, Helmut: Ein letzter Besuch – Begegnungen mit der Weltmacht China
Siedler Verlag, München 2013, 191 S., ISBN 978–3–8275–0034–2, € 19,99
Lee Kuan Yew: One Man's View of the World
Straits Times Press, Singapore 2013, 348 S., ISBN 978–981–4342–56–8, SGD 37,29

„Es soll kein Geschichtsbuch werden", schrieb Helmut Schmidt im Vorwort zu seinem Gespräch mit Fritz Stern über unser Jahrhundert. Jetzt, drei Jahre später, ein letzter Besuch bei seinem langjährigen Freund Harry in Singapur. Lee Kuan Yew wird seit seiner Studienzeit in Oxford von vertrauten Freunden Harry genannt. Als vor Jahrzehnten der damals entwöhnte Kettenraucher Lee Kuan Yew als Ministerpräsident Singapurs den deutschen Bundeskanzler Schmidt in einem Singapore Fernsehstudio zu einer Talkshow traf und ihm das öffentliche Rauchen verbieten wollte, schmunzelte sein Freund Helmut nur: „Shut up, Harry!" So was geht nur bei guten Freunden.

Das jetzt abgedruckte Gespräch, das zwischen Helmut Schmidt und Lee Kuan Yew im Frühjahr 2012 in Singapur geführt wurde, wird getragen von dieser festen Freundschaft, die beide „old boys" seit Jahren verbindet. Ein letzter Besuch, weil beide die langen Interkontinentalflüge nicht mehr auf sich nehmen wollen. Ein letztes Gespräch also, kein Geschichtsbuch, aber eine Doppelstunde Geschichte, von zwei Lehrmeistern ganz besonderer Güte auf höchstem Niveau vorgetragen. Amazon vergibt dafür fünf Sterne!

In diesem Gespräch tauschen sich politische und erkenntnistheoretische Wahlverwandte aus, beides scharfsinnige Realpolitiker, der eine in konfuzianischen Werten eingebunden, der andere vom Christentum enttäuscht („Am Ende meines Lebens glaube ich an nichts mehr"). Die seit zweieinhalbtausend Jahren geltenden konfuzianischen Grundwerte sind beiden Gesprächspartnern sichere Leitplanken für tragfähige Gesellschaftsentwicklungen: Die geregelten Beziehungen zwischen Mann und Frau, zwischen Kind und Eltern, zwischen Geschwistern und zwischen Freund und Feind sowie die Loyalität

zum Staat. An diesem roten Gesprächsfaden kommt es immer wieder zu Begegnungen mit China – eine Weltmacht, die in 20 Jahren zusammen mit den USA als G2 die Weltpolitik maßgeblich mitbestimmen wird.

In diesem G-2-Szenario wird Europa kein *global player* sein, wenn es die EU nicht schafft, seinen politischen Zusammenschluss strukturell voranzutreiben und seine Bevölkerung zu einer europäischen Identität zu führen. Lee Kuan Yew erinnert an die Gründungszeit der Republik Singapur, als er vor nunmehr fast 50 Jahren in dieser sehr stark chinesisch geprägten Stadt gegen den Widerstand der chinesischen Bevölkerungsgruppe Englisch als Amts- und Unterrichtssprache durchsetzte. Heute sind alle Singaporer zweisprachig: Englisch als lingua franca zusammen mit der ethnischen Muttersprache. Das führte zu Sprachenvielfalt, zu nationaler Identität und zu Weltoffenheit. Eine Blaupause für die europäische Integration? Beide Realpolitiker sind skeptisch, ob mit den gegenwärtigen europäischen Institutionen und den derzeitigen politischen Führern eine Europäische Union geschaffen werden kann, zu der die Bürger ein loyales Staatsverständnis aufbauen können. In einer amerikanisch-chinesischen bipolaren G-2-Welt könnte Europa zu einem wichtigen kulturellen Gegengewicht werden – vorausgesetzt es hat auch politisches Gewicht.

Zwei *elder statesmen* im Gespräch. Eine Geschichtsstunde mit klarem „Unterrichtsziel": Francis Fukuyamas „The End of History" wird nicht eintreffen. Um aber die politische Zukunft klug zu gestalten, müssen wir Geschichte und Gegenwart scharf analysieren und mehrdimensionale Rückschlüsse ziehen – wirtschafts-, gesellschafts-, umwelt- und geopolitisch.

Aber diese Geschichtsstunde ist auch geprägt von einer sehr persönlichen Ebene dieser beiden Geschichtslehrer: Beide nach mehr als 60 glücklichen und erfüllten Ehejahren verwitwet (Lee Kuan Yew: „Die Zeltstange ist eingebrochen"), beide im hohen Alter von 93 (Helmut Schmidt) und 89 Jahren (Lee Kuan Yew) und beides starke Raucher (Lee Kuan Yew seit Jahren rauchfrei). Und beide fest eingebunden in ein *social network* von *old boys*, die früher einmal politische Verantwortung trugen und deren politische Aussagen noch heute aufmerksames Gehör finden.

Die 185 Seiten sind schnell gelesen, faszinierend die analytischen Perspektiven dieser beiden Realpolitiker und Zeitzeugen. Der Buchtitel verrät nicht, dass Lee Kuan Yew über weite Strecken diese Geschichtsstunde als Lehrmeister prägt. Wer neugierig auf das Geschichts- und Weltbild dieses außergewöhnlichen Staatslenkers ist, der sollte seine zeitgleich mit Helmut Schmidts Veröffentlichung erschienenen Ausführungen lesen: One Man's View of the World. Auch in diesem Buch ist die Begegnung mit der Weltmacht China von zentraler Bedeutung. „One man, one vote: China won't try it!"

Wie wichtig Lee Kuan Yew das Gespräch mit seinem Freund Helmut Schmidt ist, zeigt, dass es auf Englisch in diesem Buch im Anhang abgedruckt und für den englischsprachigen Leser zugänglich gemacht worden ist.

Zwei Bücher aus Asien über Asien. Allein Helmut Schmidts Vorwort ist eine Geschichtsstunde für sich und ein Quell für manche reale Geschichtsstunde. Lee Kuan Yews „One Man's View of the World" ist ein Quellenband mit einem ganz besonderen Qualitätsanspruch für den bilingualen Geschichtsunterricht in Klasse 12.

Ein Ende der Geschichte – undenkbar, lieber Francis Fukuyama!

So könnten Harry und Helmut ihre Geschichtsstunde schließen. ◂◂

Ökologie und Ökonomie

Energie + Ethik = Energethik!

Nora Lucidi

Scheer, Hermann: Der energethische Imperativ – 100 Prozent jetzt. Wie der vollständige Wechsel zu erneuerbaren Energien zu realisieren ist
Verlag Antje Kunstmann, München 2012, 270 S., ISBN 978–3–88897–753–4, 19,90 €

Der Autor geht von der These aus, dass die Energiewende drängend und alternativlos ist, zum einen wegen schwindender Ressourcen und zum andern wegen der katastrophalen Umweltschäden incl. Klimagefahren durch die konventionelle fossile und atomare Energieerzeugung.

Er stellt im ersten Teil seines Buches Überlegungen an, warum Technologien zur regenerativen Energiegewinnung so schleppend unterstützt und in Angriff genommen werden – obwohl inzwischen ihre kostengünstige Realisierbarkeit bewiesen ist. Hierzu legt er dar, warum die konventionelle Energieerzeugung (incl. Atomenergie) trotz der schon lange vorhandenen Einsicht in ihre schädlichen Folgen und

die technische Machbarkeit von alternativer Energiegewinnung weiterhin die dominante ist, indem er nachweist, dass es einen „politisch-energiewirtschaftlichen Komplex“ gibt, d. h. eine enge supranationale Zusammenarbeit zwischen Energiekonzernen und Regierungen (nebst Wissenschaftlern und ihren Expertisen) mit dem Ziel, die Deutungshoheit über die effektivste Art der Energiegewinnung zu behalten um so ihre Pfründe durch die konventionelle Energieversorgung zu sichern.

Er will damit nicht die Energiekonzerne zu Monstern machen, denn er zeigt, dass der Energiewandel nicht kompatibel ist mit den Strukturen des etablierten Energiesystems und deshalb Widerstände wachruft. Nachdem jahrelang die Strategie der Verhinderung funktionierte, versuchen die Energiekonzerne nun eine Verzögerungstaktik mit folgenden Strategien:

- Energiekonzerne behaupten, Förderer der erneuerbaren Energien zu sein. Damit erwecken sie den Anschein, das real Machbare würde versucht.
- Großprojekte zur alternativen Energiegewinnung (Wüsten-/Offshorestrom) werden propagiert, weil diese viel Zeit und Geld erfordern und somit die Vormachtstellung der Energiekonzerne erhalten bleiben.
- Die „Brückentechnologie“ wird entlarvt als Versuch, nach wie vor in konventionelle Energiegewinnung zu investieren, die sich auf lange Zeit hin amortisieren müssen, statt in erneuerbare Energiegewinnung. Dasselbe gilt für die CCS-Technik, mit der CO_2 verpresst werden soll mit seinen unkalkulierbaren finanziellen und Umweltfolgen.
- Der Wechsel müsse im internationalen Gleichklang erfolgen, hierzu gehört auch das (falsche) Konzept der Weltklimakonferenzen, die zu nichts führen.
- Die staatlichen Subventionen für die erneuerbare Energiegewinnung seien ein einseitiger Eingriff in das Marktgeschehen, wobei verschwiegen wird, dass die marktbeherrschende Stellung der Energiekonzerne nicht über ihre Bewährung am Markt, sondern durch politische Protektion und hohe Subventionierung erlangt wurde.
- Warnungen vor höheren Strompreisen für erneuerbare Energien und vor der Versorgungssicherheit lenken von der Diskussion über die Gefahren und (versteckten) Kosten der konventionellen Energiewirtschaft ab.

Diese Strategien werden entlarvt, u. a. damit, dass ein Vorteil der erneuerbare Energien gerade in ihrer Regionalisierung und Minimalisierung liegt. Ein Beispiel ist das deutsche Erneuerbare-Energien-Gesetz (EEG), das deutlich macht, dass dadurch

- mehr CO_2-Reduktion erreicht worden ist als durch das Kyoto-Protokoll gefordert.
- die Technologieentwicklung angereizt wurde, was u. a. zu einer Kostenreduktion bei Umwelttechnologien führte.
- andere Länder analoge Gesetze nach dem Vorbild des EEG erlassen haben.

Somit ist die Ablehnung von nationalen Alleingängen entkräftet.

Der zweite Teil des Buches beschäftigt sich mit der Umsetzung der Energiewende. Eine Revolutionierung der Energiegewinnung ist nicht mit Großtechnik möglich, sondern nur mit von vielen Akteuren einsetzbarer Technik, die deren individuelle Spielräume erweitern und deshalb eine Massennachfrage hervorrufen (S. 158).

Es gibt grundsätzlich zwei Wege zur Energiewende. Der erste, die Konzentration der Produktionsanlagen für erneuerbare Energien auf ausgewählte Räume, ist abzulehnen, weil es zur Fortschreibung zentralisierter Angebotsstrukturen führt.

Viel erfolgversprechender ist die breite räumliche Streuung der Produktionsanlagen für ein breites, ganzheitliches Verständnis von Energiewirtschaft: für volks- und regionalwirtschaftliche Produktivität sowie für Formen der gemeinschaftlichen oder sogar individuellen Selbstversorgung.

Vorschläge/Maxime, wie sich der (möglichst schnelle) Wechsel bewerkstelligen lässt:

- die Verbindung vom theoretisch positiven Stellenwert des Wechsels mit Eigeninteressen,
- die Ablehnung von Neubauten von Kohlekraftwerken durch die Bevölkerung verbunden mit der Forderung nach einem regionalen Angebot an erneuerbarer Energie,
- die Schaffung bzw. Veränderung des gesetzlichen Regelwerks in Bezug auf die Energieerzeugung und Beseitigung von administrativem Hindernissen, erneuerbare Energie muss durchgängig den politischen Vorrang erhalten, legitimiert durch das Gemeinwohl.

„Wenn die Bereitstellung erneuerbarer Energien zum vorrangigen öffentlichen Belang in der Raumordnungspolitik und Bauleitplanung erklärt wird, führt dies im Verwaltungshandeln und in gerichtlichen Verfahren zu einer grundlegenden Neugewichtung.“ (S. 188)

- Alle Energiesteuern einschließlich Ökosteuer werden durch eine Schadstoffsteuer ersetzt, dies führt zu einem langfristig angelegten Wandel von Produktions- und Konsumweisen.
- eine an nachhaltigen Kriterien ausgerichtete Landwirtschaftspolitik
- Dezentralisierung der Energieerzeugung. Dies ist schneller, wirtschaftlich effizienter und gesellschaftlich attraktiver, der Bedarf präzise kalkulier-

bar, die Installationszeit ist kurz, der Kapitalrücklauf setzt sofort ein.

Damit sind bereits Vorteile der Energiewende angesprochen, weitere sind:

- Die Produktion von erneuerbarer Energietechnik wird ein immer lohnenderer Wirtschaftszweig.
- Für Betriebe ist die Eigenerzeugung von Strom-, Wärme- und Kühlbedarf vorteilhaft, sie sparen Netzgebühren und Rendite der bisherigen Lieferanten.
- Da die Primärenergie (Sonne, Wind, Wasser) kostenlos und auf Dauer gesichert ist, sind erneuerbare Energien kalkulierbarer als konventionelle mit ihren steigenden Brennstoffkosten.
- Die Finanzierung von kleinen, dezentralen Anlagen ist genau zu kalkulieren. Damit ist sie attraktiv als risikoarme Investition für Versicherungsgesellschaften und Pensionsfonds.
- Die Dezentralisierung bedeutet ein Wirtschaftsförderprogramm für jede Region – auch und besonders von strukturschwachen durch lokale Installation und Wartung und dadurch, dass die Einnahmen der Energiewirtschaft nicht mehr abwandern zu zentralisierten Großproduzenten.
- Ein wirtschaftlicher Aufschwung in der (Elektro-) Automobil- und der Baustoffbranche, in der Chemieindustrie, die auf der Basis von nachwachsenden Grundstoffen produziert (vgl. dazu das kürzlich erschienene Buch des Chemiefabrikanten Hermann Fischer: Stoffwechsel. Auf dem Weg zu einer solaren Chemie für das 21. Jh.).
- Synergieeffekte in der Landwirtschaft, vorausgesetzt es wird nachhaltig gewirtschaftet in einer regionalen Kreislaufwirtschaft.
- Die Energiewende bietet auch den Entwicklungsländern eine Chance, aus der desaströsen Lage herauszukommen, in die sie die konventionelle Energie gebracht hat. Z. B. gibt es in Westafrika wertvolle Rohstoffe, die die Länder nicht selbst gewinnen und verarbeiten können wegen Energie- und Wassermangel. Beide Mängel lassen sich mithilfe der Sonnen- und Windkraft überwinden.

Jeder Wechsel produziert nicht nur Gewinner, sondern auch Verlierer, aber es gibt viele Möglichkeiten der Konversion. Die Konversion der Energiekonzerne wäre denkbar als selbstbetriebene Dezentralisierung, in der sich die Stromkonzerne zu einer Holding selbstständig operierender Einzelunternehmen auf lokaler und regionaler Ebene wandeln. Die Konversion von unproduktiven Wirtschaftszweigen wird am Beispiel der Rüstungsindustrie gezeigt, die ihre intellektuellen Ressourcen nützen könnte für den Energiewechsel im Luft- und Schiffsverkehr, dessen Energieeinsatz katastrophale Auswirkungen auf das Klima und die Meeresökologie hat.

Die Konversion der Kohleförderung ist unnötig. Die letzten Kohlevorräte für die Stromerzeugung zu verpulvern ist Irrsinn, denn Kohle wird zur Rohstahlerzeugung benötigt.

In den OPEC-Ländern, die bis jetzt Initiativen zur Energiewende behindert haben, gibt es inzwischen ein ambivalentes Verhältnis zu ihr, bietet sie doch eine Chance zur Vorsorge für die Zeit „danach".

Für alle Akteure gilt die Maxime: so viele Eigeninitiativen wie möglich und nur so viel zentrale Initiativen wie unbedingt nötig. Dies gilt auch für die internationale Politik: so viele eigene staatliche Initiativen wie möglich und globale Initiativen nur dann, wenn sie von einzelnen Staaten nicht getragen werden können. Wenn überhaupt Großveranstaltungen, dann indem man die Weltklimakonferenz in eine Weltkonferenz für nachhaltige Energieversorgung und Klimaschutz überführt.

Viele der heute 30- bis 50-jährigen Ingenieure sind an einer Zusatzausbildung interessiert, ein international und in allen Sprachen angebotenes Postgraduiertenstudium mit E-Learning-Möglichkeit in Form einer internationalen „Open University for Renewable Energy". Dies zu organisieren ist eine dringende Aufgabe für die internationale Gemeinschaft, weil es einen Mangel an qualifizierten Fachleuten gibt.

Der Autor Herrmann Scheer ist ein philosophisch und historisch gebildeter Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler mit Erfahrung im politischen Bereich (MdB) und vielen Umweltpreisen (u. a. alternativer Nobelpreis); er weiß, worüber er schreibt, und er tut dies gut lesbar und verständlich. Er veranschaulicht seine Ausführungen mit Beispielen und Analogien; Thesen werden faktenreich untermauert – auch mit eigenen Erfahrungen; der Sach-Text ist stellenweise sogar richtig spannend.

Für ökologisch und auch (volks)wirtschaftlich Interessierte, incl. Einsteiger, ist „Der energethische Imperativ" eine empfehlenswerte Lektüre. ◂◂

In eigener Sache

Vorschau zu den geplanten Schwerpunkten der kommenden Hefte:

- **Heft 1/14 Die DS Rom stellt sich vor**
- **Heft 2/14 Innovationen: Von Auslandsschulen lernen**
- **Heft 3/14 CLILiG**

Schicken Sie mir bitte auch unaufgefordert Beiträge zu den geplanten Schwerpunkten!

Ein anderes Wirtschaften braucht das Land

Hanne Breyer-Rheinberger

Gahrmann, Arno: Wir arbeiten und nicht das Geld. Wie wir unsere Wirtschaft wieder lebenswert machen

Westend Verlag, Frankfurt/Main 2013, 210 S., ISBN 978–3–86489–038–3, € 17,99

Haben Sie nicht auch ein unbehagliches Gefühl angesichts der vielen globalen Krisen, der Finanzkrisen, der Bankenkrisen, überbordender Staatsverschuldungen und damit einhergehend sich verschlechternden Arbeitsbedingungen? Und dieses Unbehagen sucht nach Erklärungen.

In diesem Buch findet auch der wirtschaftswissenschaftlich nicht so Bewanderte Erklärungen, Zusammenhänge und auch Lösungsvorschläge.

„Wir arbeiten und nicht das Geld" eröffnet dem Leser vier Aspekte der Problematik:

Erstens werden wirtschaftswissenschaftliche Begriffe und Zusammenhänge erklärt, wie Geld, Wertschöpfung, Zinsen, Gewinne etc. Angelpunkt ist das Geld, dessen exakte Definition in der Wissenschaft nur marginal vorkomme. Gahrmann sagt, dass das Geld kein Tauschmittel ist, sondern eine Schuldverschreibung gegenüber dem Inhaber. Solange das Geld im Umlauf ist, d. h. mit ihm konsumiert wird, sei dies kein Problem. Wenn aber Geschäftsbanken mithilfe der multiplen Geldschöpfung die Geldmenge vergrößern, wie es allenthalben geschieht, wird das System unstabil, denn diese aufgeblasenen Geldsummen werden in Spekulation, Korruption und Staatskredite gesteckt, die keine wirtschaftlichen Werte erzeugen und deren Rückzahlung durch Kürzung von Löhnen, Renten und sonstiger sozialer Leistungen bis hin zur Umweltzerstörung erfolgt (S. 177 ff.). Das Zinssystem wird als ein leistungsloses, folglich ungerechtfertigtes Einkommen aus Geld- und Kapitalvermögen beschrieben, das zu Lasten der Nichtvermögenden und künftiger Generationen geht. Es verursache letzlich ein Umverteilen von unten nach oben (vgl. die ausführliche Beweisführung S. 83 ff.).

Zweitens wird sich kritisch mit wirtschaftlichen Aussagen, Annahmen und Verhältnissen auseinandergesetzt. So verurteilt der Autor die z. Zt. vorherrschende, von Neoliberalen auch noch propagierte Ökonomisierung des Lebens, die ausschließlich nach maximaler Rendite strebe ohne Rücksicht auf Menschen, Umwelt, Natur, Nachhaltigkeit. Durch das bedingungslose Streben nach Gewinnoptimierung werden die Fangarme nach allen Lebensbereichen, incl. des öffentlichen Raums ausgestreckt und alles ökonomischen Zwängen unterworfen. Aber nicht die Geldscheine erwirtschaften den Profit, sondern Menschen mit ihren technischen Hilfsmitteln unter Nutzung des vorhandenen Umfelds und der Natur. Es sei eine Fiktion, dass materielle Zukunftssicherung in Geld ausgedrückt werden könne, dass man es speichern und mittels Zinsen und Gewinnen beliebig vermehren könnte.

Drittens bekommt der Leser Einblicke in die historische Wirtschaftstheorie. Es wird sich kritisch mit Thomas Hobbes und John Locke auseinandergesetzt, die die Denkweise geprägt haben, dass sich der Staat als Regulativ aus allem heraushalten sollte, was nicht die Naturrechte (Leben, Freiheit, Eigentum) der Bürger betrifft. Eine Konsequenz dieser Deregulierung nach Gahrmann ist die Missachtung von Natur und Umwelt. Erst in schweren Krisen geraten Staat, Natur und Gesellschaft als letztlich überlebenswichtig ins Bewusstsein derjenigen, die sie ansonsten nur als störend angesehen haben (S. 41).

Auch mit Adam Smiths Theorie ist der Autor nicht einverstanden. Dass der Markt bei freiem Spiel der Kräfte alles regelt, funktioniert – wenn überhaupt – nur in überschaubaren Räumen und Gegebenheiten, es bleibt auch bei Adam Smith der Aspekt der Nachhaltigkeit unberücksichtigt. Für die Globalisierung sei der freie Markt ein untaugliches Verfahren, denn ein unbegrenzter Markt könne Umweltschäden, Verlust von Arbeitsplätzen, Produktionsstätten und Knowhow sowie das Ausbluten ganzer Regionen verursachen, aber diese Schäden nicht beheben.

Karl Marx' Frage, mit welchem Recht der erwirtschaftete Gewinn eines Unternehmens dem Kapital zugeschlagen werde statt den Arbeitern, wird nachgegangen. Haben nicht alle Menschen Anspruch, nicht nur für ihre Arbeitsleistung entlohnt zu werden, sondern auch auf ihren Anteil am Gewinn? Wenn man die Gewinne von Kapitalgesellschaften ins Verhältnis zum Personalaufwand setzt, erkennt man, welch großen Beitrag die Mitarbeiterschaft am Gewinn leistet. So bei der BASF 2010, als sich der Gewinn auf 8,5 Milliarden belief und die Personalkosten ebenfalls auf rund 8,5 Milliarden Euro kamen. D. h. die Rendite auf den Personaleinsatz betrug 100 Prozent (S. 89). Es sei deshalb nicht gerechtfertigt, den Faktor Personal nur als Kosten zu betrachten.

Neben der kritischen Auseinandersetzung mit den historischen Wirtschaftstheoretikern liefert Garmann auch einen Überblick über die aktuelle, kritische wirtschaftswissenschaftliche Literatur zu den im Buch angesprochenen Aspekten.

Viertens werden dem Leser Auswege aus der gegenwärtigen Krisensituation aufgezeigt. Es bedürfe keiner Revolutionierung der gegenwärtigen Wirtschaft, sondern eines evolutionären Umsteuerns in Form moderater politischer, regionaler Aktivitäten und auch einer Bewußtseinsänderung beim Konsumenten. Bewusstes und kritisches Konsumentenverhalten zu dem jeder einzelne beitragen könne, sei ein wichtiger Schritt um weiteren Finanz-, Wirtschafts- und Umweltkrisen entgegenzuwirken.

Es handele sich hierbei insbesondere um die Stärkung regionaler Kräfte als Gegengewicht gegen global agierende multinationale Konzerne, die sich jeder nationalen Kontrolle entziehen. Ein konkretes Beispiel ist für Garmann die Einführung von regionalen Währungen, die parallel zum Euro existieren und ein Gegengewicht bilden sollten. (Dieses System einer regionalen Parallelwährung sieht der Autor als mögliche Lösung der Wirtschaftsprobleme von Griechenland an. Damit könnte die regionale Wirtschaft gestärkt und Kapital in Griechenland gebunden werden und gleichzeitig hätte man trotzdem den Euro für die Außenwirtschaft).

Ganz wichtig beim Umsteuern sei die Stärkung des genossenschaftlichen Handelns, denn bei diesem steht nicht das Renditedenken im Vordergrund, sondern das einträgliche Wirtschaften zum Nutzen aller Beteiligten. Die große und die kleine Politik könnten Genossenschaften bewusst fördern oder zumindest nicht schlechter stellen als die Kapitalgesellschaften mit ihren außerordentlichen Steuerprivilegien.

Im übrigen macht der Autor auch Vorschläge zur Einkommenssteuerreform mit dem Ziel, den Regionalismus zu stärken und die negativen Effekte der Globalisierung einzudämmen.

Eine weitere Möglichkeit des Gegensteuern seien Zertifikate, analog den CO_2-Zertifikaten. (Die Idee kranke nur daran, dass sie von der Politik halbherzig gehandhabt wird.) Zertifikate sind ein Prinzip, die Menge nicht-ökonomischer Größen effizient und ohne großen Verwaltungs- und Kontrollaufwand zu steuern. Sie ließen sich auf viele Bereiche übertragen wie die Zahl familienfreundlicher Arbeitsplätze oder Flächenverbrauch etc.

Revolutionär ist der Gedanke, eine „Monetative" zu schaffen zusätzlich zu Legislative, Exekutive und Judikative. Damit ist gemeint, dass das Geldsystem alleinige Obliegenheit des Staates (= der Allgemeinheit) sein müsse mit dem alleinigen Recht auf Geldschaffung, nicht wie jetzt unkontrolliert durch die Banken. So hätte der Staat eine effektive Kontrolle über die Geldmenge. Die Banken hätten nur noch die Aufgabe, einen optimalen Ausgleich zwischen Ersparnissen auf der einen Seite und deren Nutzung durch Kreditnehmer auf der anderen Seite zu sorgen. Es entfielen die Notwendigkeit der Sicherung von Spareinlagen und teuere Bankenrettungen. Es gäbe keine Länder und Märkte überschwemmende Liquidität mehr. Es verhindere das Parken von Geld, das den Wirtschaftsfluss und zukunftsichernde Investitionen bremst. Und es würde zu einem Abbau der Verschuldung der öffentlichen Haushalte führen.

Für den Rezensenten war „Wir arbeiten und nicht das Geld" eine anregende, stellenweise auch anstrengende, aber lohnende Lektüre. Sie erweist sich als hilfreich bei der Überprüfung des Politiker- und Talkshowgeschwätzes, das gegenwärtige Wirtschaften sei alternativlos. Wir als mündige Bürger und Verbraucher sind gehalten unsere Macht als Konsumenten noch viel bewusster einzusetzen als bisher um ein freiheitliches, soziales und gerechtes Gemeinwesen nachhaltig zu verteidigen und so im Kleinen Großes zu bewirken. Dabei kann dieses Buch helfen. ◂◂

Unverlangt eingegangene Bücher

1. *Cornelsen Verlag:*
lextra: German. Deutsch als Fremdsprache. Sprachkurs Plus: Anfänger. Lehrbuch in Deutsch, Begleitbuch in Englisch, ISBN 978–3–589–02019–5, € 22,95

2. *Hueber Verlag:*
a) Menschen. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch A 1.1. und A 1.2, jeweils mit Lerner-DVD-ROM, ISBN 978–3–19–301901 und 978–3–19–501901–9
b) Menschen. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch A. 2.1 mit Lerner-DVD-ROM, ISBN 978–3–19–301902–8, € 7,49
Menschen. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch A 2.1 mit Audio-CD, ISBN 978–3–19–311902–5, € 7,49
Menschen. Deutsch als Fremdsprache. Medienpaket CDs und DVD zum Kursbuch A 2 (A 2.1 + A 2.2), ISBN 978–3–19–201902–9, € 29,99 (Prüfpreis € 15,00)
c) Menschen hier. Deutsch als Zweitsprache. Arbeitsbuch. A 1.1 und A 2.1, jeweils mit Audio-CD, ISBN 978–3–19–401901–0 und 978–3–19–601901–8
d) Im Beruf. Kursbuch. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. B1+/B2, ISBN 978–3–19–101190–1
Im Beruf. Hörtexte zum Kursbuch B1+/B2, Gesamtlaufzeit 76 Min., ISBN 978–3–19–161190–3
Im Beruf. Arbeitsbuch B1+/B2, ISBN 978–3–19–131190–2

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*

❑ Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (ADLK)	Jahresbeitrag: € 130,–
❑ Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (PLK)	Jahresbeitrag: € 90,–
❑ Lehrerinnen und Lehrer im Ausland (OLK)	Jahresbeitrag: € 80,–
❑ Inlandslehrer/innen, Pensionäre/innen, Rentner/innen	Jahresbeitrag: € 60,–
❑ Student/innen und arbeitslose Lehrer/innen	Jahresbeitrag: € 40,–

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: ..... Vorname: ..... Geburtstag: **.....**

Anschrift in Deutschland: .....

.....

E-Mail: ..... Tel.: **.....**

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: .....

IBAN: ..... BIC: .....

eingezogen wird.

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)

Auf den Verband Deutscher Lehrer im Ausland bin ich aufmerksam geworden durch:

.....

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

Schulbücher von Klett: Jetzt auch digital!

Für Lehrer:

Der Digitale Unterrichtsassistent

Das Digitale Schulbuch und jede Menge Zusatzmaterialien – für eine zeitsparende Unterrichtsvorbereitung und Ihren Unterricht am Whiteboard. Alles, was Sie als Lehrerin oder Lehrer benötigen, auf einen Klick!

Für Schüler:

Das Digitale Schulbuch

Das bekannte Schulbuch in digitaler Form, ideal für Ihre Schülerinnen und Schüler. Probieren Sie es einfach mal aus – zum Beispiel mit Ihrer Laptop-Klasse. Der Einsatz des Digitalen Schulbuchs ist für die Nutzer der Print-Schulbücher kostenlos.

Gleich mal reinschauen unter *www.klett.de/ebook*

Die neuen Klett-Unterrichtswerke – jetzt auch digital:

Für persönliche Beratung und Bestellung:

Klett Kundenservice | Postfach 10 26 45 | 70022 Stuttgart | Deutschland
Tel: + 49 711 6672 1333 | Fax: + 49 711 9 880 900 099 | contact@klett.de
www.klett.de

Klett